

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Sprachförderung und interkulturelle Erziehung zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund

Eine Analyse der Fördermassnahmen an Oberwalliser Schulen



Eingereicht von:
Nicole Kalbermatten

Betreuer der Diplomarbeit:
Dr. Alain Metry

Ort und Datum der Abgabe:
Brig, 5. März 2008

Zusammenfassung und Schlüsselwörter

Ausgangspunkt für diese Diplomarbeit bildet die Multikulturalität und Mehrsprachigkeit, welche im heutigen Zeitalter der Globalisierung, Migration und Mobilität die Norm ist. Diese veränderten Bedingungen wirken sich unweigerlich auch auf das Klassenzimmer aus, wo Kinder unterschiedlicher Sprachen, Kulturen, Herkunft aufeinander treffen und die Schule zu einem Ort der Begegnung machen. Dies stellt Lehrpersonen vor eine Herausforderung, ist jedoch auch eine Bereicherung und Chance, die es zu nutzen gilt. Gemäss Schader (2004) wird der Unterricht und die Schule heute noch nicht immer an diese veränderten Bedingungen angepasst (vgl. S. 9).

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen die interkulturellen und sprachlichen Massnahmen zur Integration und Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund. Die Forschungsfragen lauten in diesem Zusammenhang:

- *Inwieweit werden Massnahmen im Bereich der Sprachförderung und interkulturellen Erziehung von Oberwalliser Lehrpersonen der 2. und 3. Primarklasse getroffen, um Kinder mit Migrationshintergrund zu integrieren und zu unterstützen? (IST-Zustand)*
- *Welche Bedeutung messen Oberwalliser Lehrpersonen der 2. und 3. Primarklasse den Massnahmen zur Integration und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund bei? (SOLL-Zustand)*

Aufgrund dieser Forschung soll eine Situationsanalyse (IST- und SOLL-Zustand) erfolgen, welche schliesslich auch zur Verbesserung der Qualität in multikulturellen Schulen beitragen soll. Dass dieses Thema an Aktualität gewinnt, zeigt sich an den zahlreichen Forschungen, welche in diesem Bereich in den letzten Jahren durchgeführt worden sind.

Der theoretische Teil umfasst neben der Problemstellung den theoretischen Bezugsrahmen als Fundament der Arbeit. Zuerst wird dabei auf das Thema „Multikulturelle Schulen“ und auf die geltenden gesetzlichen Bestimmungen eingegangen. Danach werden Begriffe und Theorien der Interkulturellen Pädagogik und der Zweitsprachentwicklung definiert, welche im Mittelpunkt der Arbeit stehen. Ebenfalls werden der Bereich der Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Lehrerbildung thematisiert, die kulturelle und sprachliche Dimensionen beinhalten sollte.

Im empirischen Teil der Arbeit werden u.a. das methodische Vorgehen, Angaben zur Stichprobe und Angaben zur Datenauswertung dargelegt. Um ein umfassendes Bild zu erhalten, werden für die Datenerhebung zwei Forschungsinstrumente eingesetzt: der Fragebogen und das Beobachtungsraster zur Durchführung von Unterrichtshospitationen. Die Untersuchung konzentriert sich auf sämtliche Klassen der 2. und 3. Primarstufe von zwei Oberwalliser Gemeinden. Die Daten der Untersuchung beziehen sich auf die Gebiete interkulturelle Erziehung, Förderung der Erstsprache, Förderung der Zweitsprache, Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern, Kenntnis der Lehrpersonen sowie Lehrerausbildung, wobei jeweils der IST- und SOLL- Zustand (aus der Sicht der Lehrperson) dargelegt wird. Mit Hilfe von Tabellen, Grafiken und Texten werden die Ergebnisse dargestellt und analysiert und in einem weiteren Schritt interpretiert, diskutiert und kritisch reflektiert.

Die Ergebnisse sollen als Basis für weitere Forschungen sowie für schulinterne Projekte und Weiterbildungen dienen.

Schlüsselbegriffe:

Erstsprache, Interkulturelle Pädagogik, Integration, Kinder mit Migrationshintergrund, Multikulturalität, Mehrsprachigkeit, Sprachförderung, Zweitsprache, Zweitsprachentwicklung

Dank

An dieser Stelle möchte ich mich bei verschiedenen Personen bedanken. Ein besonderer Dank gilt meinem Diplomarbeitsbetreuer Dr. Alain Metry, welcher mich durch zahlreiche Impulse, Ratschläge und Hinweise unterstützt hat. Bei Problemen und Schwierigkeiten konnte ich mich stets an ihn wenden. Dies ermöglichte mir die Realisation dieses Projektes.

Auch danke ich allen Dozenten und Dozentinnen, welche mir bei der Themenwahl geholfen haben.

Ein herzliches Dankeschön geht an meine Mentorin Oona Graven, welche mich ebenfalls tatkräftig unterstützt hat. Die Gespräche mit ihr waren mir eine wertvolle Hilfe.

Dank gehört den Schuldirektoren der betreffenden Schulen, die mir ermöglichten, das Projekt in ihren Schulen durchzuführen. Allen an der Untersuchung beteiligten Lehrpersonen danke ich ganz besonders für ihre Bereitwilligkeit, ihr Entgegenkommen und ihre Kooperation im Rahmen dieses Projektes.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, welche mir während der Arbeit mit Rat und Tat zur Seite standen.

Ebenfalls den kritischen Lesern sei hier ein Dank ausgesprochen. Ihre kritisch-konstruktiven Feedbacks erleichterten die Überarbeitung meiner Diplomarbeit.

Herzlichen Dank!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Persönliche Motivation zu dieser Arbeit.....	1
1.2 Ziel und Bedeutung der Arbeit	1
2. Problemstellung.....	2
2.1 Gesellschaftlicher Wandel	2
2.2 Forschungsstand und Forschungslücke	2
2.2.1 Schul- und Lernerfolg.....	2
2.2.2 Determinanten für den Schulerfolg	3
2.2.3 Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“	4
2.2.4 Situation im Oberwallis	5
3. Theoretischer Bezugsrahmen	5
3.1 Multikulturelle Schulen – Chancen und Probleme	5
3.2 Gesetzliche Bestimmungen	6
3.3 Interkulturelle Pädagogik – Interkulturelle Erziehung	6
3.4 Sprache – Spracherwerb	7
3.4.1 Begriffe.....	7
3.4.2 Entwicklung der Zweitsprache	8
3.4.3 Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb	10
3.4.4 Sprachliche Kompetenzen	12
3.5 Didaktische Konzepte und Modelle	13
3.6 Systemische Betrachtung der schulischen Integration (Interventionsfelder)	13
3.7 Kulturelle und sprachliche Dimension der Lehrerbildung	14
3.7.1 Anspruch an den Lehrberuf	14
3.7.2 Standards und Kompetenzen nach Allemann-Ghionda (2005).....	15
3.7.3 EDK-Kompetenzprofil (2000).....	16
4. Fragestellung für die wissenschaftliche Arbeit	17
4.1 Forschungsfragen.....	17
4.2 Präzision der Fragestellung	17

5. Methodisches Vorgehen	18
5.1 Methodenwahl und Begründung	18
5.1.1 Fragebogen zur Selbstevaluation durch die Lehrpersonen.....	18
5.1.2 Beobachtungsbogen	19
5.2 Stichprobe.....	19
5.3 Untersuchungsaufbau.....	20
5.4 Auswertung der Daten	20
6. Darstellung der Ergebnisse	21
6.1 Interkulturelle Erziehung	22
6.1.1 Bereich „Einbezug der Sprachen- und Kulturenvieftalt“	24
6.1.2 Bereich „Soziale Integration“	25
6.2 Förderung der Erstsprache	29
6.3 Förderung der Zweitsprachentwicklung	31
6.3.1 Bereich DaZ-Lernen im Regelunterricht	32
6.3.2 Bereich „Individuelle Unterstützung“	34
6.3.3 Bereich „Standardsprache vs. Mundart“	37
6.4 Zusammenarbeit mit verschiedenen involvierten Partnern.....	39
6.5 Kenntnisse der Lehrpersonen.....	40
6.6 Bereich „Ausbildung“	42
7. Interpretation der Ergebnisse.....	44
7.1 Interkulturelle Pädagogik	44
7.2 Förderung der Erstsprache	47
7.3 Förderung der Zweitsprachentwicklung	48
7.4 Zusammenarbeit mit verschiedenen involvierten Partnern.....	51
7.5 Kenntnisse der Lehrpersonen und Ausbildung.....	52
8. Schlussfolgerungen aus der Untersuchung	55
8.1 Interkulturelle Pädagogik	55
8.2 Förderung der Erstsprache.....	55
8.3 Förderung der Zweitsprachentwicklung.....	55
8.4 Zusammenarbeit mit verschiedenen involvierten Partnern.....	56
8.5 Fachwissen.....	56
8.6 Ausbildung	56
9. Vorschläge für weiterführende Arbeiten	57

10. Kritische Distanz.....	57
10.1 Wert und Grenzen dieser wissenschaftlichen Arbeit	57
10.2 Nutzen der wissenschaftlichen Arbeit.....	58
11. Schlusswort	59
12. Bibliographie.....	60
12.1 Theoretische Referenzwerke.....	60
12.2 Methodologische Referenzwerke	64
13. Abkürzungsverzeichnis	65
14. Abbildungsverzeichnis	66
15. Anhangsverzeichnis.....	69
Anhang I: Standards und Kompetenzen nach Allemann-Ghionda (2005).....	70
Anhang II: Auswertung „Soziale Integration“	72
Anhang III: Auswertung „Individuelle Unterstützung“	76
Anhang IV: Auswertung „Deutsch als Zweitsprache“	78
Anhang V: Auswertung „Standardsprache vs. Mundart“	80
Anhang VI: Brief an die Schuldirektion (anonymisiert)	82
Anhang VII: Fragebogeninstruktion und Begriffserklärungen für Lehrpersonen.....	83
Anhang VIII: Fragebogen.....	85
Anhang IX: Beobachtungsraster.....	90
16. Ehrenwörtliche Erklärung.....	93

1. Einleitung

1.1 Persönliche Motivation zu dieser Arbeit

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit den interkulturellen und sprachlichen Fördermassnahmen zur Integration von *Kindern mit Migrationshintergrund* (K.m.M.). Diese Thematik habe ich aus mehreren Gründen ausgewählt:

1. Die Multikulturalität und Mehrsprachigkeit ist heute Realität in Schweizer Schulen. Sie ist für viele Lehrpersonen eine neue Herausforderung, stellt jedoch auch eine Bereicherung und Chance dar, die es zu nutzen gilt.
2. Bereits im ersten Studienjahr an der Pädagogischen Hochschule Wallis habe ich mich mit der Thematik „Integration fremdsprachiger Schüler – Sprachförderung der Fremdsprachigen in Walliser Kindergärten und Primarschulen“ beschäftigt. Aufgrund einer Befragung wurden unterschiedliche Varianten und Modelle der Sprachförderung in fünf Gemeinden untersucht. Dieses Projekt hat mir die Wichtigkeit der Förderung von K.m.M. vor Augen geführt.
3. Auch in meinen Praktika ist mir die mehrsprachige und multikulturelle Zusammensetzung der Klassen aufgefallen. Dies hat bei mir zahlreiche Fragen aufgeworfen: Wie kann ich als angehende Lehrperson diese Schüler unterstützen und integrieren? Wie kann das Kind sein sprachliches und kulturelles Wissen einbringen? Welche Massnahmen sind geeignet, um den Bedürfnissen dieser Schüler gerecht zu werden? Was wird überhaupt in den Schulen unternommen, um die Integration zu fördern? usw.

1.2 Ziel und Bedeutung der Arbeit

Die Diplomarbeit erlaubt mir, mich mit der Thematik „Sprachförderung und interkulturelle Erziehung“ vertieft auseinanderzusetzen und Antworten auf einige meiner Fragen zu erhalten. Ziel des Forschungsprojektes ist es - wie die Bildungsdirektion des Kantons Zürich schreibt - eine gute Qualität in multikulturellen Schulen zu erreichen (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich [BKZ], 2006, S. 4) und die Förderung aller Schüler anzustreben.

Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es einer Standortbestimmung. Eine Ist-Analyse erlaubt aufzuzeigen, inwieweit Fördermassnahmen heute von Lehrpersonen in Oberwalliser Schulen getroffen werden. Diese Datenerhebung stellt die erste Etappe innerhalb eines Qualitätszirkels dar - ein Qualitätszirkel besteht aus den Phasen Standortbestimmung, Zielsetzung, Festlegung der Ressourcen, Umsetzung und Evaluation. Im Mittelpunkt der Standortbestimmung stehen die Erfassung der Schwachpunkte, Defizite sowie der Stärken im Bereich der Integration. Eine Standortbestimmung muss bzw. sollte immer zu Beginn einer Weiterentwicklungs- und Umsetzungsarbeit durchgeführt werden, da sie die Basis für die Erarbeitung weiterer Massnahmen, Projekte, Modelle usw. bildet. Demzufolge sind die Ergebnisse dieses Projektes von Bedeutung, da sie Auskunft geben, wie die multikulturelle, mehrsprachige Situation derzeit an Oberwalliser Schulen gehandhabt wird.

Zusätzlich wird der SOLL-Zustand ermittelt, der die Wichtigkeit verschiedener Massnahmen aus der Perspektive der Lehrpersonen repräsentiert. Die SOLL-Analyse erlaubt Ziele zu formulieren und kann u.a. die Richtung für Verbesserungen, Entwicklungen der Schule zur Förderung und Integration von K.m.M. weisen, zeigt jedoch auch, wo Differenzen zur Theorie bestehen.

Der Vergleich von Theorie und Praxis (IST-Zustand) ermöglicht aufzuzeigen, in welchen Bereichen Verbesserungen möglich und/oder notwendig sind bzw. wo die erforderlichen Massnahmen bereits getroffen werden. Auf der Grundlage dieses Projekts können daher Entscheide getroffen bzw. Massnahmen für die pädagogische Praxis abgeleitet werden. Zudem sollen die Ergebnisse Lehrpersonen, Eltern und auch Behörden anregen, die aktuelle Situation kritisch zu hinterfragen und dazu veranlassen, weitere Massnahmen zu treffen. Um dies zu verwirklichen, wird im Folgenden vorerst die Problemstellung definiert.

2. Problemstellung

2.1 Gesellschaftlicher Wandel

Migrationsbewegungen stellen kein neues Phänomen dar, doch hinterlassen sie Spuren in unserer Gesellschaft. Verschiedene Kulturen, Sprachen, Lebensgewohnheiten, Einstellungen und Erwartungen treffen aufeinander und nicht selten gibt dies Anlass für Konflikte oder Missverständnisse. Dennoch kann und soll dieses Miteinander auch als Chance wahrgenommen werden (vgl. Perregaux, 1998, S. 5ff.).

Veränderungen des gesellschaftlichen Umfelds wirken sich unweigerlich auf die Schule aus. Die Schule stellt einen „Ort der Begegnung“ (Pro Juventute, 1997, zit. nach Perregaux, 1998, S. 17) dar, wo Menschen mit unterschiedlichen individuellen Hintergründen und Voraussetzungen aufeinander treffen. „Die multikulturelle Gesellschaft [...] konfrontiert Schule und Lehrkräfte mit einer Heterogenität, die mehr ins Auge springt als noch vor kurzer Zeit. [...] Auf die Lehrperson kommen verschiedenste Anforderungen im Erziehungs- und Sozialbereich zu, für die sie sich nicht immer vorbereitet oder auch zuständig fühlt“ (Perregaux, 1998, S. 21). Die Integration der K.m.M. stellt eine Herausforderung für die Lehrperson dar und bringt vielfältige – und neue – Aufgaben mit sich. Lehrpersonen fühlen sich oft überfordert oder wissen nicht, wie sie mit dieser Situation umgehen sollen, welche Massnahmen möglich bzw. angebracht sind. Die Aktualität der Thematik zeigt aber, dass Massnahmen zur verbesserten Integration und Förderung dieser Schüler dringend notwendig sind, einerseits um ein Zusammenarbeiten und Zusammenleben zu ermöglichen, um ein angenehmes Klassenklima aufrecht zu erhalten, um Konflikten vorzubeugen, um die gegenseitige Verständigung von Menschen unterschiedlicher Sprachen und Kulturen zu ermöglichen, um Toleranz, Offenheit gegenüber dem „Fremden“ zu fördern, andererseits aber auch um die Qualität des Unterrichts zu verbessern und den schulischen Erfolg aller Schüler zu unterstützen. Mit diesem Problemfeld befassen sich u.a. die Interkulturelle Pädagogik und die Sprachwissenschaft.

2.2 Forschungsstand und Forschungslücke

Die Auseinandersetzung mit der bestehenden wissenschaftlichen Literatur lässt erkennen, dass man im Bereich der „multikulturellen und mehrsprachigen Zusammensetzung der Schülerschaft“ nicht untätig geblieben ist. Verschiedene Forschungsarbeiten beschäftigen sich mit der Integration und den Fördermassnahmen von K.m.M. in der obligatorischen Schulzeit:

- Schulerfolg von K.m.M. (vgl. Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL, 2005; Lanfranchi, 1999; Rüesch, 1998b; Siebert-Ott, 2001; u.a.).
- Grund- und Weiterbildung von Lehrpersonen (vgl. Allemann-Ghionda, 2005; Allemann-Ghionda, de Goumoëns, & Perregaux, 1999a, 1999b; u.a.)
- Integration vs. Separation (vgl. Kronig, Haeberlin, & Eckhart, 2000; u.a.)
- Sprachförderung (vgl. Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK, 1999; u.a.)
- Projekte im Bereich der Integration (vgl. BKZ, 2002, 2006, 2007a, 2007b)

Da eine ausführliche Darlegung der Forschungsergebnisse den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde, werden im Nachfolgenden nur einige für diese Arbeit relevante Ergebnisse der Forschungsarbeiten rezipiert. Weitere wissenschaftliche Arbeiten sind im theoretischen Bezugsrahmen eingebunden.

2.2.1 Schul- und Lernerfolg

Die PISA-Studie aus dem Jahre 2003 befasst sich unter anderem mit Kontextmerkmalen des Schulsystems, welche für den Lernerfolg der Schüler von zentraler Bedeutung sind. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Diplomarbeit wird nur der Aspekt Heterogenität der Schülerschaft aufgeführt. Die Ergebnisse zeigen hier, dass ein hoher Anteil an K.m.M.

zumeist „grössere Leistungsunterschiede zwischen einheimischen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Migrationshintergrund“ (Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL, 2005a, S. 26) mit sich bringt. Die Leistungsunterschiede sind jedoch nicht einfach nur auf mangelnde Fördermassnahmen zurückzuführen. Es wird davon ausgegangen, dass in Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund die Förderung zunehmend schwieriger wird. Zudem gilt es, dem sozialen Hintergrund (sozioökonomischer Status) der K.m.M. Beachtung zu schenken, welcher in engem Zusammenhang mit der kulturellen Herkunft steht. Insbesondere Schulsysteme in Städten und Agglomerationen sehen sich mit einer kulturellen und sozialen Vielfalt konfrontiert. Im Vergleich zum Kanton Zürich, Aargau und dem Fürstentum Liechtenstein ist die Heterogenität der Schülerschaft im Oberwallis gering (vgl. ebd., 2005a, S. 25ff. & 2005b, S. 105ff.).

In den letzten Jahren konnte zudem eine „hochsignifikante Zunahme der Sonderklassenüberweisungen von Immigrantenkindern im Vergleich zu Schweizer Kindern“ (Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000, S. 12) verzeichnet werden. Wie die Untersuchung von Kronig, Haeberlin und Eckhart (2000) zeigt, erzielen K.m.M. jedoch bessere Leistungen in den Regelklassen als in Sonderschulen. Ursachen für diese Überweisungspraxis lassen sich nicht nur auf kulturelle und soziale Differenzen zurückführen, sondern auch auf die Unterschätzung der Leistungsfähigkeit der Schüler mit Migrationshintergrund seitens der Lehrpersonen (vgl. ebd.). Die Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL (2005a) führt in Bezug auf diese Problematik folgende Hypothese auf: „Dass die Zunahme des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu einem überproportionalen Anstieg dieser Schülerinnen und Schüler in den Schulen mit Grundansprüchen [Sonderschulen] führt, legt aber auch die Vermutung nahe, dass das Bildungssystem nicht genügend rasch auf die zunehmende Heterogenität reagieren und die Kinder mit Migrationshintergrund nicht optimal fördern kann“ (S. 29).

Was den Schulerfolg betrifft, wird aus den obigen Studien ersichtlich, dass Schüler mit Migrationshintergrund oft grössere Schwierigkeiten im schulischen Bereich haben, dies vor allem in Klassen mit einem hohen Anteil an K.m.M. Obwohl im Oberwallis die Heterogenität vergleichsweise gering ist, gilt es, diese Problematik nicht einfach zu ignorieren, sondern an diesen günstigen Bedingungen zur Förderung der K.m.M. anzuknüpfen. Wie die Lehrpersonen auf die zunehmende Heterogenität reagieren bzw. wie eine optimale Förderung aussehen kann, ist Gegenstand dieser Forschungsarbeit. In diesem Zusammenhang soll vorgängig geklärt werden, ob und in welchem Ausmass die Schule den Lernerfolg beeinflussen kann.

2.2.2 Determinanten für den Schulerfolg

Die ungleichen Bildungschancen bzw. der schulische Misserfolg von K.m.M. werden in einer Studie von Rüesch (1998b) thematisiert. Es wird dabei die Frage aufgeworfen, welche Rolle die Schule im Bereich der Chancengleichheit spielt. Auf der Grundlage der Daten der internationalen „IEA Reading Literacy Study“ von 1991 untersucht Rüesch (1998b) die Determinanten der unterschiedlichen Lesekompetenzen von Schülern des dritten Schuljahres:

„Es konnten fünf individuelle Merkmale der Schüler und ihrer Familie identifiziert werden, die zusammen 28 % der Streuung der Leseleistungen erklären“ (ebd., S. 290). Dieser Anteil setzt sich zusammen aus dem sozioökonomischen Status (14 %), dem Leseinteresse (7 %), der kulturellen Herkunft der Familie (4%) und der bildungsbezogenen Interaktion in der Familie (4 %), welche die Hausaufgabenunterstützung und die Leseinteraktion beinhaltet. „Eine differenziertere Erfassung der kulturellen Herkunft der Schüler ergibt zudem, dass Kinder mit Französisch, Rätoromanisch oder Deutsch als Muttersprache ähnliche Leistungen wie Schweizerdeutsch sprechende Schüler erzielen. Dagegen zeigen Kinder mit einer Erstsprache aus dem Mittelmeerraum oder einer anderen, ebenfalls von der Unterrichtssprache abweichenden Sprache besonders schwache Leseleistungen“

(ebd., S. 129). Für den Schulerfolg repräsentieren somit individuelle Fähigkeiten und der familiäre Hintergrund nicht zu vernachlässigende Einflussfaktoren (vgl. ebd.).

Durch diese Untersuchung liessen sich zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Schulklassen in Bezug auf das Leistungsniveau sowie in Bezug auf die Chancengleichheit der Schüler feststellen (vgl. ebd., S. 175ff.). „Die unterschiedliche Performanz der Schulklassen in der Förderung des Leistungsniveaus und der Chancengleichheit zwischen verschiedenen sozialen Gruppen von Schülern lässt sich zu einem bedeutenden Teil durch Merkmale des Klassenkontextes (soziale Zusammensetzung der Klasse, Klassengrösse) und durch Aspekte des Unterrichts des Lehrers erklären. Zudem liegen aber auch Wechselwirkungen zwischen Klassenkontext und Unterricht vor, indem je nach Kontext ein bestimmter Unterrichtsstil unterschiedliche Wirkungen erzielt“ (ebd., S. 325).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: "Educational outcomes are a function of the interaction between child input and educational treatment factors" (Cummins, 1984, S. 94, zit. nach Rüesch, 1998b, S. 35). Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bildet das Klassenzimmer als zentrale pädagogische Einheit, als zentrales Interventionsfeld bei der Qualitätssteigerung in multikulturellen Schulen.

2.2.3 Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“

Die vorliegende Diplomarbeit stützt sich u.a. auf das Schulentwicklungsprojekt „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ des Kantons Zürich. Dieses dient der Unterstützung von Schulen mit einem hohen Ausländeranteil. Um die Qualität d.h. die schulische Leistung, die Bildungschancen und die Integration aller Schüler zu verbessern, werden die betreffenden Schulen bei der Entwicklung und Durchführung von eigenen Förderprojekten unterstützt. Die Massnahmen lassen sich dabei in die drei Handlungsfelder „Sprache“, „Schulerfolg“ und „Integration“ einteilen. Gründe für diese Unterteilung sind neben den gesetzlichen Vorgaben Erkenntnisse aus der Forschung und der Schulversuche QUIMS vom Jahre 1999 bis 2006. Verbesserungen der schulischen Leistungen konnten jedoch bisher aufgrund der kurzen Laufzeit der Projekte keine nachgewiesen werden. Für genauere Informationen zur QUIMS-Studie verweise ich auf den Bericht der externen Evaluation (vgl. dazu Interface, 2002). Im Folgenden wird auf die drei Handlungsfelder, an denen die Diplomarbeit u.a. ausgerichtet ist, näher eingegangen. Diese bilden somit auch Problemfelder für die K.m.M. (vgl. BKZ, 2002, 2006, 2007a, 2007b):

Handlungsfeld „Sprachförderung“

Die Schule steht vor der Herausforderung, die sprachlichen Kompetenzen aller Schüler zu fördern, damit sie neben grundlegenden Kommunikationsfertigkeiten (BICS) auch die kognitiv-akademische Schulsprache (CALP) beherrschen. Sprachliche Kompetenzen stehen in Zusammenhang mit dem Schulerfolg, da Sprache als Medium der Informationsvermittlung in allen Fächern eingesetzt wird. Das Handlungsfeld lässt sich in zwei Bereiche gliedern (vgl. BKZ, 2006, 2007a):

- Literalitätsförderung in den Bereichen Lesen, Schreiben und Wortschatz
- Sprachförderung zweisprachiger Schüler: *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) und *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur* (HSK)

Handlungsfeld „Förderung des Schulerfolgs“

Schulerfolg bedeutet eine Schulkarriere im Rahmen einer Regelklasse zu absolvieren und Zugang zur Berufswelt bzw. zu einer weiterführenden Schule zu erhalten. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Kinder aus tieferen Sozialschichten und mit Migrationshintergrund unterdurchschnittlich erfolgreich in der Schule sind. Zur Förderung dieser Risikogruppe bedarf es einer verstärkten Lern- und Laufbahnförderung sowie einer Anpassung

des Unterrichts an individuelle Voraussetzungen, angemessene Erwartungen und Beurteilung des Leistungsstandes. Wir unterscheiden zwei Bereiche (vgl. BKZ, 2006, 2007b):

- „Integrative und differenzierende Lernförderung“ (BKZ, 2006, S. 11)
- „Unterstützung der Stufenübergänge“ (ebd.)

Handlungsfeld „Förderung der Integration“

Die Schule strebt die soziale Integration aller Beteiligten an. Schüler, Eltern und Lehrpersonen sollen sich unabhängig von kulturellen, sozialen und individuellen Bedingungen akzeptiert, anerkannt und der Gruppe zugehörig fühlen. Eine gelungene Integration hat ebenfalls positive Auswirkungen auf Schul- und Lernerfolg. Drei Bereiche widmen sich dem Ziel der Integration (vgl. BKZ, 2006, 2007b):

- „Kultur der Anerkennung und Gleichstellung“ (BKZ, 2006, S. 13)
- „Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler“ (ebd.)
- „Mitwirkung der Eltern“ (ebd.)

Die vorliegende Diplomarbeit stützt sich auf die oben aufgeführten Handlungsfelder. Gegenstand der Untersuchung bilden insbesondere Massnahmen der Sprachförderung und der interkulturellen Erziehung. Dabei steht der Schulerfolg der K.m.M. an zentraler Stelle dieser Arbeit, da dieser durch sprachliche und interkulturelle Massnahmen gefördert werden kann. Das Projekt „QUIMS“ bezieht sich auf die Schulen des Kantons Zürich. Wie sieht nun aber die Situation an Oberwalliser Primarschulen aus? Welche Massnahmen werden dort getroffen?

2.2.4 Situation im Oberwallis

Im Oberwallis besteht im Bereich der Integration von K.m.M. bereits eine Diplomarbeit, welche die Erwartungen der ausländischen Eltern an die Schule und umgekehrt untersucht (vgl. Vieceli, 2005). Eine Untersuchung der Massnahmen zur Förderung und Integration von K.m.M. an Oberwalliser Primarschulen wurde bisher nicht durchgeführt. Im Rahmen dieser Diplomarbeit sollen neue Erkenntnisse innerhalb dieser Forschungslücke gewonnen werden. Es gilt zu verstehen bzw. zu untersuchen, wie die aktuelle Situation an Oberwalliser Schulen (in der 2. und 3. Primarklasse) bezüglich Massnahmen im Bereich der Interkulturellen Pädagogik, der Erst- und Zweitsprachförderung und der Zusammenarbeit mit den Eltern sowie der Weiterbildung aussieht. Dazu werden Lehrpersonen befragt und Unterrichtshospitationen durchgeführt. In einem weiteren Punkt werden aufgrund des Vergleichs der aktuellen Situation mit der Theorie aufgezeigt, welche Verbesserungen im Bereich der sprachlichen und kulturellen Integration anzustreben sind.

Der folgende Teil bildet das theoretische Fundament der empirischen Untersuchung, welcher relevante Begriffe und Konzepte präzisiert und zueinander in Beziehung setzt.

3. Theoretischer Bezugsrahmen

3.1 Multikulturelle Schulen – Chancen und Probleme

Fremdsprachige Schüler, ausländische Kinder, Ausländer, Fremde, Immigrantenkinder usw. sind verschiedene Bezeichnungen, welche im Bereich der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit verwendet werden und oft negativ konnotiert sind. In den folgenden Ausführungen wird deshalb hauptsächlich der Begriff „Kinder mit Migrationshintergrund [K.m.M.]“ gemäss der Definition der Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL (2005) verwendet:

- „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind im Ausland geboren und in die Schweiz eingewandert (erste Generation von Ausländer/innen) oder sie sind in der Schweiz geboren, ihre Eltern hingegen sind im Ausland geboren (zweite Generation von Ausländer/innen)“ (S. 26).

Multikulturelle Schulen sind aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen und Migrationsbewegungen heute die Regel. In multikulturellen Klassen treffen Schüler aus mehreren Ländern, Kulturen, mit unterschiedlichen Erstsprachen und Dialekten zusammen. Eine solche Vielfalt stellt eine Herausforderung, aber auch eine Chance dar (vgl. Perregaux, 1998; Schader, 2004) „Jederzeit ist sprachliches und [...] kulturelles Wissen aus drei, vier, fünf Sprach- und Kulturgemeinschaften abrufbar, können Vergleiche gezogen werden, kann der Wissenshorizont aller Kinder um authentische, über unseren Kulturkreis hinausgehende Beiträge erweitert werden, können scheinbare Selbstverständlichkeiten aus anderen Perspektiven beleuchtet werden“ (Schader, 2004, S. 19f.).

Neben diesen - oft brachliegenden - Ressourcen, führt Schader (2004) auch Faktoren auf, welche Schulprobleme bei K.m.M. mit sich bringen können: Mangelnde Förderung der Erstsprache, geringe Handlungsroutine in der Zweitsprache, die mediale Diglossie und auch das Voraussetzen eines impliziten Sprachgefühls in schulischen Situationen stellen ungünstige Bedingungen des Zweitspracherwerbs dar. Eltern aus bildungsfernen Schichten haben oft nur beschränkte Möglichkeiten ihre Kinder zu unterstützen. Zudem besteht die Gefahr, dass die K.m.M. in einem Spannungsfeld zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland stehen. Dadurch bedingte Motivationsschwankungen wirken sich negativ auf das Lernen aus. Ein letzter Punkt betrifft ungünstige institutionelle Bedingungen, wie einseitige Ausrichtung des Unterrichts auf hiesige Kultur und Sprache, späte Einschulung, frühe Selektion, ungenügende Erst- und Zweitsprachförderung usw. (vgl. S. 36ff.).

Multikulturelle Schulen haben vor allem zwei Schwierigkeiten zu meistern: Einerseits sind Kinder aus Migrantenfamilien und unteren Sozialschichten unterdurchschnittlich erfolgreich und andererseits zeigen sich Leistungsprobleme an Schulen mit einem hohen Anteil an K.m.M. und Kindern aus tiefen Sozialschichten (vgl. BKZ, 2006, S.5). Die multikulturellen Schulen und die Lehrpersonen werden jedoch nicht einfach sich selbst überlassen, sondern verschiedene gesetzliche Regelungen sollen Orientierung bieten.

3.2 Gesetzliche Bestimmungen

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat im Zusammenhang mit dem Unterricht in multikulturellen Schulen unter anderem die „Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder“ (EDK, 1991a) und die „EDK-Erklärung zu Rassismus und Schule“ (EDK, 1991b) erlassen. Diese Weisungen haben jedoch Empfehlungscharakter und müssen somit nicht zwingend umgesetzt werden.

Das Departement für Erziehung, Kultur und Sport (DEKS) des Kantons Wallis hat verschiedene gesetzliche Bestimmungen im Bereich der Integration verabschiedet. Die „Weisungen bezüglich die Integration und die Schulung der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der öffentlichen Schule“ und die Richtlinien „Deutschunterricht für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler“ befassen sich insbesondere mit der Sprachförderung durch entsprechende Stützkurse. Ebenfalls enthält das „Gesetz über das öffentliche Unterrichtswesen“ einige relevante Artikel (Artikel 3, 28, 31, 37, 42). Da aufgrund der Religionszugehörigkeit Probleme im Bereich „Sporterziehung“ auftreten können, ist auch das „Reglement über Turnen und Sport in der Schule“ aufzuführen. Dies ermöglicht eine Dispensation aus gesundheitlichen, nicht aber aus weltanschaulichen Gründen (vgl. dazu DEKS, 1962, 1977, 2001, 2003). Neben den gesetzlichen Bestimmungen stellt auch die Interkulturelle Pädagogik einen Bezugsrahmen für den Unterricht in einem multikulturellen Umfeld dar, indem sie zahlreiche Impulse für die pädagogische Praxis gibt.

3.3 Interkulturelle Pädagogik – Interkulturelle Erziehung

Die Interkulturelle Pädagogik als Teilgebiet der Erziehungswissenschaften befasst sich mit dem Unterricht in einem multikulturellen Umfeld. Dabei versteht sie sich als ein durchgängiges Erziehungsprinzip, welches in allen Fächern und Bereichen zur Anwendung gelangen soll. Dieser ganzheitliche Ansatz unterscheidet sich von Sondermassnahmen

zur Förderung von K.m.M., welche zwar notwendig sind, jedoch nicht ausreichen (vgl. EDK, 2000; Schader, 2004). Ebenfalls Allemann-Ghionda (1999) unternimmt den „Versuch, der interkulturellen Pädagogik den Hauch der Pädagogik für den ‚Sonderfall‘ der Migration zu nehmen“ (S. 15) und führt Ziele der interkulturellen Erziehung an. So geht es um eine *optimale Integration* der K.m.M. und der zweisprachigen Schüler. Dies beinhaltet, dass Herkunftssprache und -kultur in den Unterricht eingegliedert werden. Unter dem Aspekt des mehrperspektivischen Unterrichts sollen monolinguale und monokulturelle Bildungsideale aufgegeben und eine Öffnung gegenüber der Sprachen- und Kulturenvielfalt anvisiert werden. Dadurch soll die Schule auch das Erlernen mehrerer Sprachen unterstützen (vgl. S. 15f.).

Auernheimer (2004) beschreibt in diesem Zusammenhang die drei pädagogischen Aufgaben: Die Lehrpersonen sollen die Schüler bei ihrer *Identitätsentwicklung* unterstützen und ihnen Raum zur Suche nach Orientierungspunkten gewähren. Dabei sollen K.m.M. weder diskriminiert, noch auf eine Rolle als Vertreter ihres Herkunftslandes festgelegt werden. Darüber hinaus wäre ebenfalls die Stärkung der bikulturellen Kompetenz wünschenswert. Eine weitere Aufgabe stellt die Förderung von Empathie, Toleranz, Solidarität, Offenheit, Vorurteilslosigkeit, Respekt usw. dar und kann somit als *soziales Lernen* bezeichnet werden. Die dritte Aufgabe betrifft den *interkulturellen Dialog*, welcher eine Auseinandersetzung mit der Relevanz von Differenzen sowie das Aushandeln von Normen, Werten und gemeinsamen Kommunikationsregeln nach sich zieht und somit auf Anerkennung und Verständnis basiert (vgl. Auernheimer, 2003, 2004; Schader 2004).

Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung stellen gewichtige Faktoren der Integration von K.m.M. dar. Im folgenden Teil wird aus diesem Grund das Thema „Sprache und Spracherwerb“ näher präzisiert.

3.4 Sprache – Spracherwerb

In diesem Kapitel werden zuerst relevante Begriffe definiert. Anschliessend werden Theorien zum Zweitspracherwerb, zur Bedeutung der Erstsprache und zu den sprachlichen Kompetenzbereichen erläutert.

3.4.1 Begriffe

Erstsprache – Zweitsprache - Fremdsprache

Nodari und de Rosa (2003) definieren die *Erstsprache* (L1) als Sprache, welche in Form eines Dialektes und/oder einer Hochsprache im Rahmen der ersten Sozialisation erworben wird. Diese erste Sprache dient der Kommunikation mit Bezugspersonen und kann somit als wichtigste Beziehungssprache bezeichnet werden. Dank der Erstsprache tritt das Kind in Kontakt mit Mitmenschen und seiner Umgebung. Sie kann deshalb als erste „Lernsprache“ betitelt werden. „Zweisprachig aufwachsende Kinder erleben mit wichtigen Bezugspersonen (zum Beispiel Vater und Mutter, aber auch Grosseltern oder Tagesmutter) zwei Erstsprachen“ (S. 23).

Die *Zweitsprache* (L2) wird nach der (den) Erstsprache(n) erworben und kann als Sprache der Umgebung bezeichnet werden. Sie ist wichtig, um sich im Alltag zurechtzufinden, um in Kontakt mit Menschen des betreffenden Umfelds zu treten und ist ebenfalls eine Lernsprache, weil das Kind auch in dieser Sprache seine Umgebung kennen lernt. Infolge der Migration sehen sich Menschen oft veranlasst eine Zweitsprache zu erwerben. Gemäss Nodari und de Rosa (2003) ist der Zeitpunkt von Wichtigkeit, denn je früher das Kind sich mit der Zweitsprache auseinandersetzt, desto einfacher wird sie gelernt (vgl. S. 24f.).

Fremdsprachen werden in der Regel im Rahmen einer schulischen Ausbildung systematisch gelernt und sind immer Hochsprachen. Sie sind weder Sozialisations- noch Beziehungssprachen und nur begrenzt Lernsprachen. Durch Migration kann jedoch eine Fremdsprache zur Zweitsprache werden (vgl. ebd., S. 25).

Mehrsprachigkeit

In den folgenden Ausführungen wird auf eine funktionelle Definition zurückgegriffen, wobei nicht der Grad der Sprachbeherrschung, „sondern der Stellenwert der zwei Sprachen im Leben eines Menschen“ (Nodari & de Rosa, 2003, S. 13) massgebend ist:

- „Ein Kind ist dann mehrsprachig, wenn es zwei oder mehr Sprachen täglich als Mittel der sprachlichen Kommunikation einsetzt. Dabei wird erwartet, dass der Wechsel von einer Sprache in die andere ohne Probleme gelingt“ (Günther & Günther, 2004, S. 35).

Gesteuertes Lernen vs. ungesteuertes Erwerben

Beim Spracherwerb unterscheiden Nodari und de Rosa (2003, S. 39f.) zwei Formen: Gesteuertes Lernen und ungesteuertes Erwerben.

Das *gesteuerte Lernen* erfordert einen bewussten Lernprozess, welcher meist durch eine Lehrperson bzw. Lehrmaterialien unterstützt wird. „Das gesteuerte Lernen geschieht vor allem in schulischen Unterrichtssituationen, in denen die Lehrerin bzw. der Lehrer die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen bzw. Schüler durch mündliche und schriftliche Aktivitäten und entsprechende Korrekturen steuert“ (ebd., S. 39f.).

Das *ungesteuerte Erwerben*, welches als spontanes, natürliches Sprachlernen bezeichnet werden kann, erfolgt meist in bestimmten sozialen Situationen in der Familie, bei Freunden, in der Schule usw. (vgl. ebd., S. 39f.).

Zweitsprachen können auf natürliche Weise durch die Kommunikation und/oder in einem fremdsprachlichen Unterricht erworben werden (vgl. Merten, 1997, S. 65f.). „Nicht nur Kinder, sondern auch migrierte Erwachsene erwerben die Sprache des Gastlandes weitgehend ohne steuernde Eingriffe“ (Nodari & de Rosa, 2003, S. 40).

Da sowohl im Fremdsprachenunterricht natürliche Passagen als auch im ungesteuerten Spracherwerb Steuerungsmechanismen vorkommen, ist eine strikte Trennung nicht möglich. Ebenfalls ist die terminologische Differenzierung von „Lernen“ und „Erwerben“ stark umstritten (vgl. Merten, 1997, S. 65f.). „Deshalb reden wir grundsätzlich von „Erwerb“ und „Erwerbsprozess“ und benutzen „Lernen“ und „Lernprozess“ als stilistische Variante“ (Klein, 1992, S. 32, zit. nach Merten, 1997, S. 65).

3.4.2 Entwicklung der Zweitsprache

„Kinder aus Familien, in denen eine andere Sprache als in der Umgebung gesprochen wird, wachsen in den ersten Lebensjahren einsprachig auf, solange sie in der Familie betreut werden“ (Nodari & de Rosa, 2003, S. 43). Erst mit Eintritt in den Kindergarten bzw. Kinderhort oder Schule treten sie mit der Umgebungssprache (Zweitsprache) in Kontakt. Auch Kinder, welche im Schulalter in das Gastland immigrieren, setzen sich zuerst mit der Erstsprache auseinander (vgl. ebd.). „Speziell am Erwerb einer Zweitsprache ist, dass vor allem Kinder im Schulalter, Jugendliche in der Ausbildung und zum Teil auch Erwachsene in Führungspositionen die Zweitsprache praktisch perfekt lernen [...] können“ (ebd.).

Was die notwendige Zeit für den Spracherwerb betrifft, zeigen verschiedene Untersuchungen, dass Kinder und Jugendliche durchaus in der Lage sind in etwa zwei bis drei Jahren ein altersgemässes Niveau in der Zweitsprache zu erreichen (vgl. ebd., S. 44). Eine Verallgemeinerung ist hier jedoch nicht zulässig, da der Spracherwerb von verschiedenen Faktoren und Bedingungen beeinflusst wird, wie Alter, Erstsprache, Zielsprache, Steuerung durch Unterricht, Diglossie-Situation, Sozialkontakte, kommunikative Bedürfnisse, Einstellungen, Motivation, Bildung, soziale und kulturelle Herkunft, Lernvermögen, Selbstvertrauen (vgl. Gyger & Heckendorn-Heimann, 1999, S. 72ff.; Merten, 1997, S. 68).

Interlanguage-Hypothese

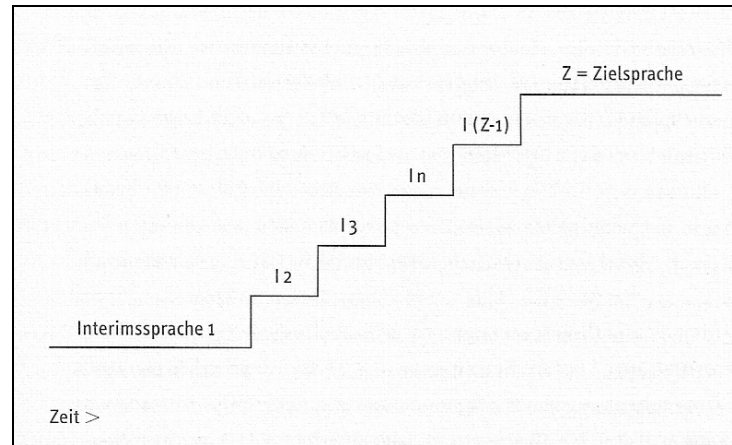


Abbildung 1: Stufen der Sprachentwicklung. Horizontale Linien bedeuten eine Festigung der Interimssprache (= I_1, I_2, \dots). Vertikale Linien symbolisieren einen sprunghaften Fortschritt (nach Nodari & de Rosa, 2003, S. 45)

Die Sprachentwicklung verläuft nicht linear, sondern in Etappen. Jede Stufe entspricht einer Interimssprache (auch Zwischensprache, Lerner Sprache, Interlanguage), in der jeweils bestimmte Fehler auftreten. Die Interimssprache - obwohl fehlerhaft - stellt für den Lernenden ein „funktionierendes System“ dar. Er verharrt eine gewisse Zeit auf demselben Niveau bis wieder ein sprunghafter Lernfortschritt zu verzeichnen ist. Für diesen Prozess braucht es somit Zeit (vgl. Nodari & de Rosa, 2003, S. 44ff.). „Wer von vornherein nur den korrekten Gebrauch der Hochsprache zulässt, nimmt dem Zweitspracherwerber die Möglichkeit, sich schrittweise, wie im Erstspracherwerb, der fremden Sprache anzunähern“ (Merten, 1997, S. 84). Fehlende Motivation, ausreichende Verständigungsmöglichkeiten usw. bewirken oft, dass das Niveau der Zielsprache nicht erreicht wird und die Sprachentwicklung zum Stillstand kommt. Dann wird von einer fossilisierten Interimssprache gesprochen. Dieses Phänomen kann bereits im Schulalter auftreten, unter anderem wenn die natürlichen Erwerbsstrategien nicht mehr eingesetzt und fossilisierte Fehler nicht identifiziert werden. Wiederholte Korrektur von typischen Fehlern kann das Bewusstsein für die Sprachfehler erneut wecken (vgl. Nodari & de Rosa, 2003, S. 48f.).

Charakteristisch im Erwerbsprozess ist, dass Lernende wahrgenommene Sprachstrukturen auseinander nehmen (Dekomposition) und dadurch Regelmäßigkeiten in der Zweitsprache entdecken können. Diese Regeln werden auf alle Situationen übertragen, obwohl sie nicht überall Gültigkeit besitzen (Übergeneralisierung) (vgl. ebd., S. 47). Für den Erwerbsprozess ist ebenfalls das DaZ-Lernen förderlich.

DaZ-Lernen in der Regelklasse (Deutsch als Zweitsprache)

DaZ stellt nicht nur eine Fördermassnahme dar, sondern findet in allen Unterrichtsfächern statt. „DaZ als Unterrichtsprinzip bedeutet, dass die sprachlichen Probleme der Kinder bei jeder Unterrichtsplanung bedacht und bei der Durchführung berücksichtigt werden“ (Rösch, 2001, S. 10). Grundsätze des DaZ-Lernens in der Regelklasse lauten:

- Reflektierter Sprachgebrauch der Lehrperson im mündlichen und schriftlichen Bereich
- Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen der Schüler
- Explizite Vermittlung von Sprachstrukturen
- Keine Abstützung auf das deutsche Sprachgefühl der Lernhilfen (vgl. ebd., S. 9f.)

Einige weitere wesentliche Prinzipien zur Förderung des Zweitspracherwerbs werden hier zusammenfassend wiedergegeben:

- Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) und der notwendigen Mittel wie Wortschatz, Syntax, Morphologie
- Sicherung eines ausreichenden Zugangs zu Lesemedien

- Schulung kommunikativer Fertigkeiten und Thematisierung kommunikativer Regeln
- Vermittlung sprachlicher Lerntechniken und -strategien für einen bewussten Sprachgebrauch
- Konsequente Verwendung der Standardsprache (vgl. BKZ, 2006; Rösch, 2001, 2003)

Standardsprache vs. Mundart

Die sprachliche Situation in der deutschsprachigen Schweiz stellt die K.m.M. vor eine zusätzliche Schwierigkeit: Ausserhalb der Schule wird vorwiegend die Mundartsprache verwendet. Die Standardsprache hingegen stellt die Sprache des Schul- und Lernerfolgs dar. In der Schule wird jedoch zum Teil auch die Mundartsprache verwendet. Dieses Nebeneinander der beiden Varietäten erschwert eine saubere Trennung und es kann zu Mischformen kommen, da das Wissen um die korrekte Zuordnung der Formen zu der jeweiligen Varietät nicht immer vorliegt (vgl. Gyger & Heckendorn-Heinimann, 1999, S. 80). Zur optimalen Förderung der K.m.M. wird in den Sprachenkonzepten der Kantone Bern und Thurgau eine konsequente Verwendung der Standardsprache vorgeschlagen bzw. ein bewusster Gebrauch der Varietäten (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2005; Amt für Volksschule und Kindergarten des Kantons Thurgau [DEK Kt. Thurgau], 2003). Für den Zweitspracherwerb spielt aber auch die Erstsprache eine wichtige Rolle.

3.4.3 Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb

„Die Forschung hat [...] gezeigt, dass der Zweitspracherwerb vom Sprachentwicklungsstand der Erstsprache beeinflusst ist“ (Nodari & de Rosa, 2003, S. 44) d.h. ein hohes Sprachbewusstsein in der Erstsprache sowie die Fähigkeit Vergleiche zu ziehen, erleichtern das Zweitsprachenlernen (vgl. ebd., S. 44f.). Im Nachfolgenden werden einige theoretische Ansätze aufgeführt:

Interdependenzhypothese

„Cummins (1984) vertritt die These einer Interdependenz von Erst- und Zweitsprachkompetenz. Die Interdependenzhypothese besagt, dass die Entwicklung der Kompetenz in einer Zweitsprache teilweise abhängig ist vom bereits erreichten Kompetenzniveau in der Erstsprache zum Zeitpunkt des Beginns intensiven Kontakts mit der Zweisprache“ (Rüesch, 1998b, S. 36).

Schwellenhypothese

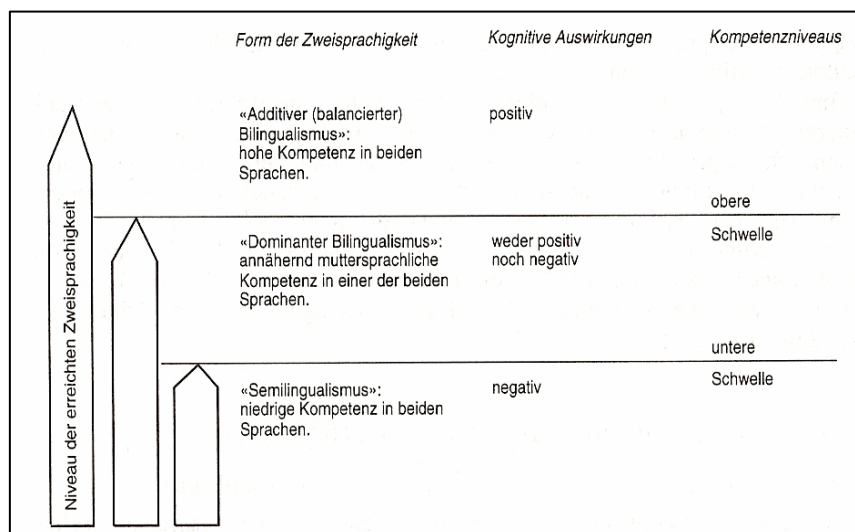


Abbildung 2: Schwellenhypothese: Je nach Niveau der Sprachkompetenz ergeben sich positive, negative oder keine Konsequenzen für die kognitive Entwicklung (nach Horn, 1990, S. 110, zit. nach Rüesch, 1998b, S. 37)

Die Schwellenhypothese nach Cummins (1984), welche die Interdependenzhypothese ergänzt, zeigt die Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die kognitive Entwicklung. Es können dabei drei Niveaus unterschieden werden (vgl. Nodari & de Rosa, 2003, S. 52ff.):

- Bei der untersten Schwelle spricht man von *doppelter Halbsprachigkeit* oder *Semilingualität* d.h. die zweisprachigen Personen können sich zwar in der Erst- und Zweitsprache im Alltag ohne Probleme verständigen, ihre sprachlichen Kompetenzen reichen aber nicht aus, um den schulischen Anforderungen zu entsprechen. Es kann von negativen kognitiven Effekten gesprochen werden, da der Zugang zu bildungsrelevanten Inhalten aufgrund der mangelnden Sprachfähigkeiten erschwert wird. Eine Risikogruppe stellen hier vor allem die K.m.M. aus bildungsfernen Familien dar (vgl. ebd.).
- *Dominante Zweisprachigkeit* bedeutet, dass altersgemässe Kompetenzen in einer Sprache vorliegen. Dominant zweisprachige Menschen erreichen nur in einer Sprache das Nativespeaker-Niveau und haben somit eine starke und eine schwache Sprache. Diese Form der Zweisprachigkeit ist der Normalfall und hat weder positive noch negative kognitive Auswirkungen. Charakteristisch für die Situation von K.m.M. ist, dass ihre Erstsprache häufig nur noch in bestimmten familiären Situationen verwendet wird. Die Zweitsprache hingegen wird in der Schule in allen Bereichen (Hören, Lesen, Teilnahme an Gesprächen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben) weiterentwickelt und wird oft zur starken Sprache (vgl. Nodari & de Rosa, 2003, S. 52ff.; Rüesch, 1998b, S. 37f.).
- Die oberste Schwelle wird als *additive oder ausgeglichene Zweisprachigkeit* bezeichnet, bei welcher in beiden Sprachen eine hohe, altersangemessene sprachliche Kompetenz vorliegt. Diese Form der Zweisprachigkeit, die nur bei wenigen Personen anzutreffen ist, entwickelt sich meist aufgrund einer zweisprachigen Schulung (vgl. ebd.).

Gemäss *Schwellenhypothese* „müssen L1 und intellektuelle Entwicklung einen bestimmten Schwellenwert erreicht haben, damit man erfolgreich mehrsprachig werden kann“ (Metry, 2007a, S. 17).

Kontrastivhypothese

Diese Hypothese geht von einer behavioristischen Perspektive aus, da die Sprachen und nicht die lernende Person im Zentrum stehen. Eine Strukturidentität zwischen Erst- und Zweitsprache erleichtert das fehlerfreie Lernen von Regeln und Elementen der Zweitsprache (positiver Transfer), Strukturdivergenzen hingegen führen zu Lernschwierigkeiten und fehlerhaften Äusserungen (negativer Transfer, Interferenz) (vgl. Mertens, 1997, S. 73f.).

Identitätshypothese

Die Identitätshypothese geht von einer Identität innerhalb des Spracherwerbsprozesses aus. „Grundlage der Identitätshypothese ist Chomskys These, Sprache werde aufgrund angeborener Spracherwerbsmechanismen erworben und deshalb sei prinzipiell jede Sprache zu jedem Zeitpunkt erlernbar“ (Merten, 1997, S. 77). Der Erst- und Zweitspracherwerb folgt somit den gleichen universalen Prinzipien und kann als kreativer, kognitiver Prozess bezeichnet werden, in dem die Zielsprache durch den Lernenden nachkonstruiert wird (vgl. ebd., S. 77ff.).

Die oben aufgeführten Hypothesen zeigen unterschiedliche Zusammenhänge zwischen L1 und L2 auf und sind zum Teil auch umstritten. „Die Forscher sind sich allerdings darin einig, dass zuerst die L1 so gefördert werden sollte, dass sie als Verstehens- und Denkgrundlage dienen kann“ (Metry, 2007a, S. 17). Neben der L1 ist für den Zweitspracherwerb auch eine systematische Entwicklung der verschiedenen Sprachkompetenzen anzustreben. Dieser Aspekt wird im nächsten Teil näher erläutert.

3.4.4 Sprachliche Kompetenzen

BICS und CALP

Cummins (1984) unterscheidet zwischen zwei Gruppen von Kompetenzen:

- *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS): Diese können als grundlegende Kommunikationsfertigkeiten bezeichnet werden, welche in alltäglichen Kommunikationssituationen von Bedeutung sind und insbesondere im Rahmen der Primarschule gefördert werden. „Die Kinder lernen schreiben und lesen, sie lernen zuzuhören, sie lernen aber auch, auf die Äusserungen anderer einzugehen usw.“ (Neugebauer & Nodari, 1999, S. 164). Diese grundlegenden Fertigkeiten, welche auf der Mündlichkeit basieren, stellen die Grundlage für die Entwicklung der zweiten Gruppe von Kompetenzen dar, den kognitiven Sprachfähigkeiten (vgl. ebd., S. 163ff.).
- *Cognitive-Academic Language Proficiency* (CALP): Nach und nach werden in der Schule kognitiv anspruchsvollere, schulbezogene (akademische) Sprachfähigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Sprechen und Verstehen verlangt. Diese umfassen das Verständnis von komplexen Sachtexten und Sacherklärungen, das Schreiben von schriftlichkeitsgeprägten, kohärenten Texten, das Vorbereiten von Vorträgen, das Zusammenfassen von Geschichten, das Formulieren von Kommentaren usw. (vgl. ebd., S. 163ff.). „Diese Fähigkeiten sind sprachübergreifend und müssen – egal in welcher Sprache – nur einmal gelernt werden“ (ebd., S. 164). Dies bedeutet auch, dass sie von beiden Sprachen aus entwickelt werden können. „CALP spielt für den Schulerfolg eine Schlüsselrolle, denn die zentralen schulischen Lerninhalte verlangen Fähigkeiten vor allem aus dem CALP-Bereich [...]. Gemäss unserer Erfahrung wird CALP in der Schule nicht systematisch aufgebaut, sondern eher vorausgesetzt“ (ebd., S. 165).

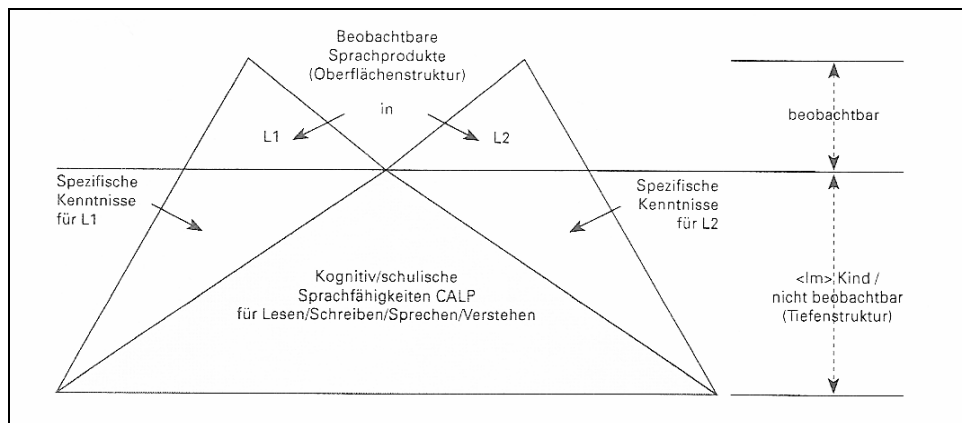


Abbildung 3: Das Eisberg-Modell zeigt die kognitiven, schulischen Sprachfähigkeiten (CALP), welche für beide Sprachen identisch sind, spezifische Kenntnisse in der L1 und L2 (BICS), die nicht von einer Sprache zur anderen übertragbar sind, und Sprachprodukte der L1 und L2 (nach Neugebauer & Nodari, 1998, S. 164).

Soziolinguistische Kompetenz

Im Rahmen der familiären Sozialisation eignet sich das Kind verschiedene Gesprächsstrategien der Herkunftskultur an (soziolinguistische Kompetenz). Auf dieses Repertoire greift das Kind meist unbewusst auch im Zweitspracherwerb zurück, da ihm die Kommunikationsnormen dieser Kultur nicht bekannt sind. Zweitspracherwerb erfordert demnach, dass das Kind entsprechende Normen auslotet und in die fremde Sprache und Kultur hineinwächst. In diesem Prozess können Lehrpersonen Hilfe leisten, indem sie die kulturgeprägten Verhaltensweisen offen legen. Dies setzt aber ein entsprechendes Bewusstsein voraus (vgl. Lin-Huber, 1998; Merten, 1997; Nodari & de Rosa, 2003).

In Bezug auf die obigen Kapitel zur Interkulturellen Pädagogik und zum Spracherwerb werden im Folgenden zwei didaktische Konzepte vorgestellt.

3.5 Didaktische Konzepte und Modelle

Der CLIL-Ansatz (*Content and Language Integrated Learning*) – bzw. EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*) in der Romandie – verbindet Wissenserwerb und Sprachlernen. Durch die Verstehensarbeit an einem Thema wird die Sprachkompetenz ausgebaut und gleichzeitig eine grosse Verarbeitungstiefe des Themas erzielt. Da der Fachunterricht in der L2 erfolgt, muss dieser anders gestaltet werden, als wenn dieser in der L1 gehalten würde. Von didaktischem Interesse ist hier die Übertragung des CLIL-Ansatzes auf den Deutschwerb als Zweitsprache (vgl. Metry, 2007b, Reich & Roth, 2002, zit. nach DEK kt. Thurgau, 2003; Stern, 2002, zit. nach DEK kt. Thurgau, 2003).

Der sprachübergreifende Ansatz ELBE (*Eveil aux Langues / Language Awareness / Begegnung mit Sprachen*) – bzw. EOLE (*Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*) in der Romandie – strebt die Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen an, indem einerseits metasprachliche Fähigkeiten gefördert werden und andererseits Neugierde und Interesse für Sprachen und Kulturen geweckt werden sollen (vgl. EDK, 1999, zit. nach DEK kt. Thurgau, 2003; Metry, 2007b).

Neben dem Interventionsfeld „Klassenzimmer“ ist für die optimale Förderung der K.m.M. auch die Kooperation mit anderen Partnern bedeutsam.

3.6 Systemische Betrachtung der schulischen Integration (Interventionsfelder)

„Sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind für den Schulerfolg entscheidend. Sie sind allerdings nicht isoliert zu betrachten, sondern stehen in Wechselwirkung mit mindestens zwei Komponenten: mit der Qualität des Unterrichts und dem Engagement der Eltern“ (Lanfranchi, 1999, S. 147).

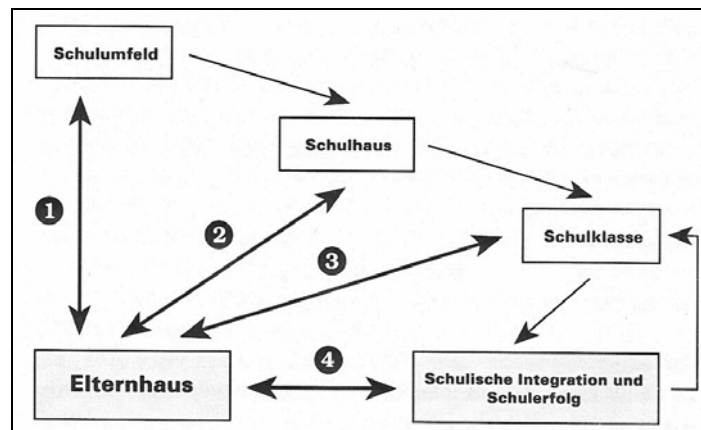


Abbildung 4: Interventionsfelder zur schulischen Integration und ihre Wechselwirkungen. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Kooperation mit den Eltern (adaptiert aus Rüesch, 1998a, zit. nach Lanfranchi, 1999, S. 149)

Als Interventionsfelder werden das Schulumfeld, das Schulhaus, die Schulklasse und das Elternhaus aufgeführt. Dabei haben nur das Elternhaus und das Geschehen im Klassenzimmer einen direkten Einfluss auf das Lernen des Kindes und stellen somit die zentralen Interventionsfelder dar. Der einzelnen Lehrperson sind jedoch Grenzen gesetzt, wenn keine Unterstützung durch das Schulhaus erfolgt. Andererseits nützen auch Weiterbildung und Zusammenarbeit im Lehrerteam wenig, wenn sich keine Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit zeigen (vgl. Blickenstorfer, Luginbühl, Mächler, Rüesch, Sträuli, Truniger, & Wülser Schoop, 2000, S. 15).

Neben der Bedeutung des Systems „Schule“ für den Schulerfolg muss die Wichtigkeit des zweiten Bereichs, des Systems „Familie“, unterstrichen werden. Wie zahlreiche empirische Untersuchungen zeigen, haben der familiäre Hintergrund sowie die Kooperation „Schule-Elternhaus“ einen grossen Einfluss auf den Schulerfolg. Somit gilt es, den Strategien der Zusammenarbeit vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken. Wie das obige Sche-

ma verdeutlicht, können Kontakte zwischen Schule und Elternhaus auf verschiedenen Ebenen erfolgen (vgl. Lanfranchi, 1999).

„Wie Forschung und Praxis zeigen, braucht es Massnahmen, die mehrere Ebenen umfassen und koordinieren“ (Blickenstorfer et al., 2000, S. 7). Erfolg versprechend sind gemeinsame Bestrebungen der verschiedenen involvierten Parteien sowie Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit der kulturellen und sprachlichen Vielfalt.

3.7 Kulturelle und sprachliche Dimension der Lehrerbildung

Die soziokulturelle Heterogenität der Schüler sowie die schrittweise internationale Öffnung der Bildungsinhalte erfordern, dass sich nun auch die Unterrichtspraxis an die veränderten Bedingungen anpasst und pädagogische Fragen vermehrt in einer interkulturellen und internationalen Perspektive angegangen werden. Dies bedingt, dass Lehrpersonen auf den Unterricht in einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft vorbereitet werden und in der Lage sind, Prinzipien der interkulturellen Erziehung didaktisch umzusetzen (vgl. Allemann-Ghionda, 1999, 2001, 2005).

Allemann-Ghionda, de Goumoëns und Perregaux (1999a, 1999b) haben in einer Langzeitstudie von 1995-1998 untersucht, in welchem Ausmass die kulturelle und sprachliche Vielfalt Teil der Grund- und Fortbildung der Primarlehrpersonen ist. Sie haben feststellen können, dass diese Dimension meist als sekundär betrachtet wird. „Fragen der kulturellen und sprachlichen Verschiedenheit werden fast durchwegs am Rande behandelt, und nur an ganz wenigen Instituten wird dank der Initiative einzelner Dozentinnen und Dozenten interkulturelle Pädagogik betrieben, jedoch ohne dass diese Disziplin ein offizielles Studienfach wäre“ (Allemann-Ghionda et al., 1999b, zit. nach EDK, 2000, S. 43). Heute werden an fast allen Ausbildungsinstituten Pflichtveranstaltungen im Bereich Interkulturelle Pädagogik angeboten (vgl. Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen [COHEP], 2007a, 2007b).

Allemann-Ghionda et al. (1999a) führen Folgendes an: „Il est toutefois indéniable que, pour rendre la formation initiale et la formation continue plus efficaces par rapport à la qualification pédagogique des enseignants dans ce domaine [intégration de la diversité culturelle et linguistique], des changements profonds et généralisés à toutes les structures de formation s'imposent“ (S. 22). Hauptsächlich drei Gründe heben die Relevanz der kulturellen und sprachlichen Dimension in der Lehrerbildung hervor (vgl. EDK, 2000, S. 40):

1. K.m.M. sind in der Schule unterdurchschnittlich erfolgreich. Die häufige Überweisung und die Übervertretung dieser Kinder in Sonderklassen weisen auf zunehmende separierende Tendenzen hin (vgl. EDK, 2000; Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000).
2. Moderne Theorien zum Wissenserwerb zeigen, dass Lernen auf der Basis der vorliegenden Ressourcen erfolgt und deren Anerkennung sowie die Sinnfrage des Gelernten entscheidend sind (vgl. EDK, 2000, S. 40).
3. „Der Aufbau einer sozialen und verantwortlichen Klassengemeinschaft“ (EDK, 2000, S. 40) verlangt, dass Eigenheiten jedes Schülers akzeptiert sowie nachvollziehbare und verbindliche Regeln und Umgangsformen ausgehandelt werden (vgl. ebd.).

3.7.1 Anspruch an den Lehrberuf

„Wir brauchen Lehrpersonen, die mit individueller, kultureller und sozialer Vielfältigkeit positiv und kreativ umgehen können“ (EDK, 2003, S. 29), so lautet die Forderung im „Leitbild Lehrberuf“ der EDK. Die ausgeprägte soziokulturelle Vielfalt verlangt, dass die „Wahrnehmung und Gestaltung von Differenzen zu einem leitenden Prinzip der Schule“ (ebd., S. 29) werden. Somit darf es nicht Separation heissen, sondern Integration, welche heute vermehrt ins Zentrum des Bildungsauftrags gerückt ist (vgl. ebd., S. 29).

Als Schlüsselkompetenzen in diesem Zusammenhang werden das „Erkennen, Respektieren und Integrieren von Unterschieden“ (ebd., S. 29) profiliert. Dass dies anspruchsvolle,

anstrengende – aber auch interessante – Aufgaben für den Lehrerberuf mit sich bringt, liegt auf der Hand. Somit bedarf es der Unterstützung von Seiten der Schulbehörden und Schulleitung. Günstige Rahmenbedingungen (z.B. angemessene Leistungsansprüche, Förderkurse in der Unterrichtssprache sowie in der heimatlichen Sprache und Kultur, angemessene Klassengrösse) können zudem die Bemühungen der einzelnen Schulen unterstützen. Auch in der Grundausbildung sowie in der Weiterbildung muss dem Thema „Heterogenität“ die nötige Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. ebd., S. 29f.)

3.7.2 Standards und Kompetenzen nach Allemann-Ghionda (2005)

Wenn man von Anforderungen an Lehrpersonen in einem multikulturellen Umfeld spricht, ist es notwendig, auch entsprechende Standards und Kompetenzen zu definieren, welche im Rahmen der Grundaus- bzw. Weiterbildung zu erwerben sind. Allemann-Ghionda (2005) formuliert diese unter Berücksichtigung der Dreidimensionalität des nachfolgenden Kompetenzmodells. Dieses zeigt, dass zur Professionalisierung des Lehrberufs an drei gleichwertigen, interdependenten Bereichen angesetzt werden muss. Sowohl sozialwissenschaftliches Wissen, personale und interpersonale Kompetenzen als auch didaktisch-methodische Werkzeuge tragen entscheidend zur Interkulturalisierung bei (vgl. S. 13f.).

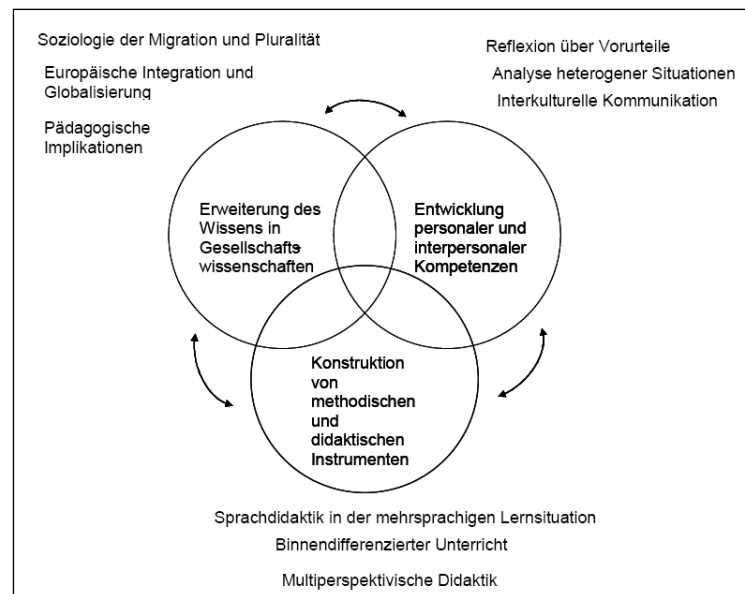


Abbildung 5: Dreidimensionales Kompetenzmodell: Professioneller Umgang mit Pluralität basiert auf drei Registern (nach Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999, zit. nach Allemann-Ghionda, 2005, S. 14)

Im Nachfolgenden werden die Standards nach Allemann-Ghionda, (2005, S. 16ff.) zitiert. Für detailliertere Informationen zu den Kompetenzen verweise ich auf den Anhang I (S. 70f.):

- A. Qualifikation für das Arbeiten in einer Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen, welche von den Auswirkungen der Globalisierung geprägt sind.
- B. Qualifikation für eine pädagogische Tätigkeit in einem Bildungswesen, das europäisiert, internationalisiert und interkulturalisiert wird oder werden soll.
- C. Qualifikation für das Unterrichten in Klassen, die meistens mehrsprachig und soziokulturell heterogen sind.
- D. Qualifikation für das Unterrichten nach Lehrplänen, welche zunehmend die interkulturelle Dimension und internationale Gesichtspunkte integrieren.
- E. Qualifikation für die Bereitschaft, sich periodisch in pädagogischer und fachdidaktischer Hinsicht umzuorientieren, um den Konsequenzen von Reformen folgen und an der Schulentwicklung mitwirken zu können.

3.7.3 EDK-Kompetenzprofil (2000)

Ebenfalls der Schlussbericht zum Thema „Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ der EDK enthält Kompetenzen, welche in der Lehrerbildung zu entwickeln sind (zitiert nach EDK, 2000, S. 45ff.):

Zentrale Bereiche	Kompetenzen
Grundsätzliche Fragen sozio-kultureller Differenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung kultureller und anderer Faktoren, die für das Lernen und für die Sozialisierung jedes Schulkindes ausschlaggebend sind (S. 46) • Wahrnehmung und Anerkennung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie der Pluralisierung von Werten und Normen (S. 46)
Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen (S. 48) • Prävention von Diskriminierung und Rassismus; Fähigkeit, Konflikte konstruktiv zu bewältigen (S. 48)
Methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität	<ul style="list-style-type: none"> • Erfassen und Verstehen individueller Lernprozesse (S. 49) • Berücksichtigung von Vielfalt und Verschiedenheit in didaktischen Konzeptionen (S. 49) • Gestalten eines Unterrichts, der die soziale Integration aller Kinder anstrebt (S. 49)
Förderung des Schulerfolgs	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, einen differenzierten Unterricht zu gestalten, in dem unterschiedliche Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden (S. 50) • Erfassen, Interpretieren und Beurteilen von Leistungen (S. 50) • Teamfähigkeit und Beteiligung an Schulprojekten (S. 50)
Umgang mit Mehrsprachigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft und Fähigkeit, die multilinguale Identität der Schülerinnen und Schüler zu stärken (S. 51) • Bereitschaft und Fähigkeit, den Unterricht für die vorhandenen Sprachen in der Klasse zu öffnen (S. 52) • Fähigkeit, den Unterricht aufgrund von Prinzipien der Erst- und Zweitsprachdidaktik zu gestalten (S. 52)
Zusammenarbeit mit Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft und Fähigkeit, mit Eltern verschiedener Herkunft zusammen zu arbeiten (S. 53) • Kenntnis der Beratungsmöglichkeiten für Eltern (S. 53)

Tabelle 6: Zentrale Lernbereiche der Interkulturellen Pädagogik und Kompetenzen (vgl. EDK, 2000, S. 45ff.)

Auf die oben beschriebene Problemstellung und den theoretischen Bezugsrahmen gestützt, werden im Folgenden die Forschungsfragen der Untersuchung aufgeführt.

4. Fragestellung für die wissenschaftliche Arbeit

4.1 Forschungsfragen

1. Inwieweit werden Massnahmen im Bereich der Sprachförderung und interkulturellen Erziehung von Oberwalliser Lehrpersonen der 2. und 3. Primarklasse getroffen, um Kinder mit Migrationshintergrund zu integrieren und zu unterstützen? (IST-Zustand)
2. Welche Bedeutung messen Oberwalliser Lehrpersonen der 2. und 3. Primarklasse den Massnahmen zur Integration und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund bei? (SOLL-Zustand)

4.2 Präzision der Fragestellung

Die Forschungsfrage wird aus zwei Perspektiven behandelt, um ein aussagekräftigeres Resultat zu erhalten. Da es für die Schüler mit Migrationshintergrund schwierig ist, die Massnahmen der Lehrpersonen zu beurteilen, entfällt diese Sichtweise.

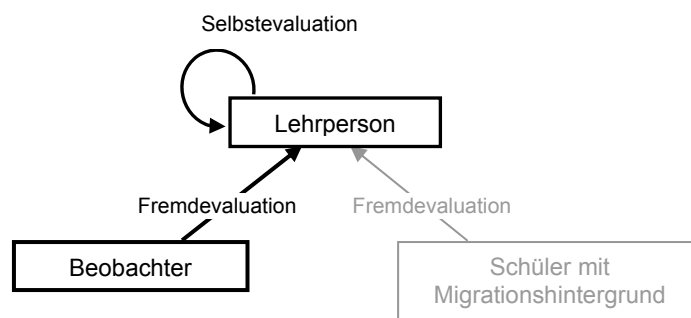


Abbildung 7: Beurteilung der Situation aus zwei Perspektiven (Selbst- und Fremdevaluation)

Die Forschungsfragen werden in folgende Bereiche und Unterfragen gegliedert:

Interkulturelle Erziehung

- Inwiefern berücksichtigen die Lehrpersonen die Prinzipien der Interkulturellen Pädagogik im Unterricht?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung der Prinzipien der Interkulturellen Pädagogik?

Erstsprache

- Inwieweit fördern die Lehrpersonen die Erstsprache der Kinder mit Migrationshintergrund?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung der Massnahmen der Erstsprachförderung?

Zweitsprache

- In welchem Ausmass fördern die Lehrpersonen die Zweitsprachentwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung der Massnahmen der Zweitsprachförderung?

Zusammenarbeit mit verschiedenen involvierten Partnern

- Wie sieht die Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit den Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund aus?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund?

- Stellen die Sprachen- und Kulturenvielfalt ein häufiges Thema von Lehrerbesprechungen dar?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung von Besprechungen im Lehrerteam betreffend der Sprachen- und Kulturenvielfalt?

Fachwissen

- Wie beurteilen die Lehrpersonen ihren Kenntnisstand in den Bereichen „Multikulturalität“, „Sprachförderung“ und „Interkulturelle Erziehung“?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung dieses Fachwissens zur Förderung der Integration?

Ausbildung

- Haben die Lehrpersonen an Ausbildungen im Bereich „Interkulturelle Pädagogik und/oder Sprachförderung“ bereits teilgenommen?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung einer Ausbildung im Bereich „Interkulturelle Pädagogik und/oder Sprachförderung“?

Im nächsten Kapitel wird das methodische Vorgehen zur Beantwortung der obigen Forschungsfragen beschrieben.

5. Methodisches Vorgehen

5.1 Methodenwahl und Begründung

Insgesamt werden zwei Erhebungsinstrumente (Fragebogen und Beobachtungsraster) für die Untersuchung eingesetzt. Ziel ist es, den IST- und den SOLL-Zustand zu erfassen. Dazu eignet sich eine Fallstudie (aufgrund mangelnder Repräsentativität), das Experiment und die Datenanalyse wenig. Ein Interview wäre auch denkbar, hätte jedoch aufgrund des Zeitaufwandes nur mit einer kleineren Stichprobe durchgeführt werden können und wäre somit weniger repräsentativ. Zudem wären hier die Daten nur beschränkt vergleichbar, da Interviewfragen zumeist relativ viel Spielraum lassen. Der Fragebogen erlaubt in Kombination mit einer Unterrichtshospitation ein umfassenderes Bild unter Berücksichtigung zweier Perspektiven zu erhalten und die oben stehenden Fragen zu beantworten.

5.1.1 Fragebogen zur Selbstevaluation durch die Lehrpersonen

Bei dem vorliegenden Instrument handelt es sich um eine stark strukturierte Befragung, welche aufgrund des standardisierten Fragekataloges mit mehreren Lehrpersonen durchgeführt und auch verglichen werden kann. Dies ermöglicht ein repräsentatives Bild der Situation zu erhalten (vgl. Bopp, Hermann & Leuthold, 2002/2003; Borts & Döring, 2002).

Aufgrund des Fragebogens geben die Lehrpersonen an, welche Massnahmen in den Bereichen Sprachförderung und interkulturelle Erziehung sie zur Förderung der K.m.M. ergreifen und welche sie als wichtig bzw. unwichtig einschätzen. Somit erlaubt das Instrument einerseits die Durchführung einer Standortbestimmung und andererseits die Erfassung des SOLL-Zustands aus der Perspektive der befragten Lehrperson. In einer ersten Spalte sind verschiedene Items (Fachkenntnisse bzw. Fördermassnahmen) basierend auf dem theoretischen Bezugsrahmen aufgeführt, welche in einer zweiten Spalte beurteilt werden (IST-Zustand). In einem weiteren Block kann die Wichtigkeit und Bedeutung der aufgeführten Indikatoren für die Förderung der K.m.M. festgehalten werden (SOLL-Zustand). Eine mehrstufige Antwortskala kann dazu beitragen, dass Antwort-Entscheidungen leichter fallen und angemessener werden (vgl. Mummendey, 1995, S. 53ff.). Das nachfolgende Schema soll den Aufbau des Instrumentes verdeutlichen:

	Wie beurteilen Sie Ihre Kenntnisse in den folgenden Bereichen? (IST-Zustand)					Wie beurteilen Sie die Bedeutung dieses Aspektes zur Förderung der Integration? (SOLL-Zustand)				
Bereiche	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
Zweitspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund und dessen Einflussfaktoren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabelle 8: Ausschnitt aus dem Fragebogen

Da die Qualität der Antworten und auch die Rücklaufquote von formalen Details wie Länge der Sätze, Sprache, Verständlichkeit, Art der Formulierung usw. abhängig sind, wird ein Pretest durchgeführt, welcher erlaubt allfällige Schwachstellen zu identifizieren und zu beseitigen (vgl. Borts & Döring, 2002; Holm, 1975).

Fragebogen erlauben dem Befragten zudem, Antworten absichtlich oder unabsichtlich zu beeinflussen (Beschönigungs- und Verfälschungstendenzen). Um das Problem der Subjektivität zu reduzieren, werden verschiedene Strategien angewendet: Zusicherung der Anonymität, Fragebogeninstruktion, Reduktion der Durchschaubarkeit einzelner Items bzw. Änderung der Schlüsselrichtung. Zudem wird die Beobachtung als ergänzende Methode eingesetzt (vgl. Borts & Döring, 2002; Mummendey, 1995).

5.1.2 Beobachtungsbogen

Aufgrund einer Unterrichtshospitation von 45 Minuten erfolgen gezielte Beobachtungen mittels eines Rasters mit sechs Kategorien. Diese orientieren sich am Lehrerfragebogen und greifen einige wichtige Qualitätsmerkmale auf. Dadurch können die Resultate der Beobachtung die Ergebnisse der Selbstevaluation ergänzen. Es handelt sich um eine nichtteilnehmende, teilstrukturierte Beobachtung, wobei Ereignisse als Beobachtungseinheiten definiert werden (vgl. Boehm & Weinberg, 1997, S. 72ff., zit. nach Moser, 2003, S. 106ff.). Dieses Verfahren erlaubt, das Verhalten und die Massnahmen der Lehrperson in einer natürlichen Situation, jedoch zeitlich begrenzt, zu erfassen. Nach der ersten Beobachtungsphase in einer Klasse wird das Instrument überarbeitet (Pretest). Ausser Turnen, Werken und Zeichnen ist es den Lehrpersonen freigestellt, welches Schulfach sie bei der Besuchsstunde unterrichten (vgl. Borts & Döring, 2002, S. 262ff.; Flick, 2000, S. 152ff.; Moser, 2003, S. 106ff.).

5.2 Stichprobe

Im Rahmen dieses Diplomarbeitprojektes ist es aus zeitlichen Gründen nicht möglich alle Oberwalliser Schulen in die Untersuchung einzubeziehen. Eine Eingrenzung auf eine Stichprobe der Grundgesamtheit ist daher vorzunehmen. Gemäss Stigler und Reicher (2005) soll eine Stichprobe ein repräsentatives Abbild der Population darstellen und dieser in möglichst vielen Punkten gleichen. Wie aber in der Problemstellung aufgeführt, ist der Anteil an K.m.M. im Oberwallis im Vergleich zu anderen Kantonen gering. Zusätzlich sind grosse Differenzen zwischen Regionen und Gemeinden feststellbar. Es gibt Gemeinden, in denen keine K.m.M. die Schule besuchen und daher auch keine Massnahmen ergriffen werden. Deshalb konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf zwei Schulen, welche mit der Problematik „Integration“ konfrontiert sind.

Da die Literalitätsförderung ebenfalls Gegenstand des Projektes ist, eignet sich eine Untersuchung in der ersten Primarklasse nicht, zumal die Schüler zu diesem Zeitpunkt meist noch nicht lesen und schreiben können. Auf der anderen Seite sind die Sprachkompetenzen in höheren Klassen (5. und 6. Primarklasse) bei Kindern, die bereits seit einiger Zeit in der Schweiz leben, gut entwickelt, insbesondere die grundlegenden Kommunikationsfertigkeiten (BICS). Aus diesen Gründen werden sämtliche Klassen der 2. und 3. Primar-

stufe dieser beiden Schulen in die Untersuchung einbezogen. Kinder mit einem deutschsprachigen Elternteil schweizerischer Herkunft werden nicht berücksichtigt, da hier Sprach- und Integrationsprobleme seltener auftreten.

5.3 Untersuchungsaufbau

	ETAPPEN	Untersuchungsaufbau
1.	VORBEREITUNG	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellung der methodischen Instrumente aufgrund der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur (Fragebogen und Beobachtungsraster) - Information der Schuldirektionen betreffend das Projekt - Einholung der schriftlichen Zustimmung zur Durchführung des Projektes an den betreffenden Schulen - Information und mündliche Zustimmung der 11 Lehrpersonen
2.	VORERHEBUNG / PRETEST	<ul style="list-style-type: none"> - Durchführung des Pretests (Fragebogen und Beobachtungsraster) - Überarbeitung der Instrumente
3.	DURCHFÜHRUNG	<ul style="list-style-type: none"> - Durchführung der Beobachtungen in 11 Klassen - Verteilung der Fragebögen an die 11 Lehrpersonen
4.	DATENAUFBEREITUNG	<ul style="list-style-type: none"> - Darstellung der Ergebnisse (Grafiken, Tabellen, Textform) - Interpretation der Ergebnisse und Schlussfolgerungen
5.	REFLEXION	<ul style="list-style-type: none"> - Kritische Distanz zur durchgeführten Forschungsarbeit - Formativer Ertrag der Arbeit

Tabelle 9: Untersuchungsaufbau: Die Tabelle zeigt das Vorgehen der empirischen Datenerhebung.

5.4 Auswertung der Daten

Bei der systematischen Auswertung der Daten geht es darum, dass „das Datenmaterial auf zentrale Gesichtspunkte bezogen wird, indem man Häufigkeiten auszählt oder ‚typische‘ Kategorien bildet“ (Moser, 2003, S. 111).

- Bei der Auswertung der Daten des Fragebogens kommt eine quantitative Auswertung zum Zuge, wobei die Häufigkeitsverteilungen mit Prozentwerten und graphischen Präsentationen (Balkendiagramm, Kreisdiagramm u.ä.) verdeutlicht werden (vgl. ebd.).
- Die Daten der Beobachtung werden zusammengefasst und gekürzt. „Die Entscheidungen über die Wichtigkeit von Informationen sind aber immer vor dem Hintergrund der eigentlichen Fragestellung und der vorangegangenen theoretischen Erwägungen zu treffen“ (Lamprecht, Stamm & Ruschetti, 1992, S. 105). Danach werden die Daten kategorisiert, reduziert bzw. verdichtet (vgl. Moser, 2003).

Die graphischen und tabellarischen Übersichten werden jeweils verbalisiert. Im Anschluss werden die Daten unter Einbezug der theoretischen Konzepte interpretiert.

6. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Daten aus der Beobachtung und der Fragebogenerhebung präsentiert. Die vollständigen Angaben befinden sich im Begleitdossier und zum Teil im Anhang. Bei der Datendarstellung werden folgende Abkürzungen verwendet:

DaZ:	Deutsch als Zweitsprache	L1:	Erstsprache
DfF:	Deutsch für Fremdsprachige	L2:	Zweitsprache
GA:	Gruppenarbeit	Lp:	Lehrperson
gKk:	gemischte Kleinklasse	PA:	Partnerarbeit
Kl:	Klasse	S:	Schüler
K.m.M.:	Kinder mit Migrationshintergrund		

Die Rücklaufquote der Fragebogenerhebung beträgt 90.91% d.h. 10 von 11 Fragebogen wurden von den Lehrpersonen beantwortet. Die Tabelle 10 enthält allgemeine Angaben zu den untersuchten Klassen, wobei die Nummerierung der Klassen bei sämtlichen Tabellen und Grafiken beibehalten wird.

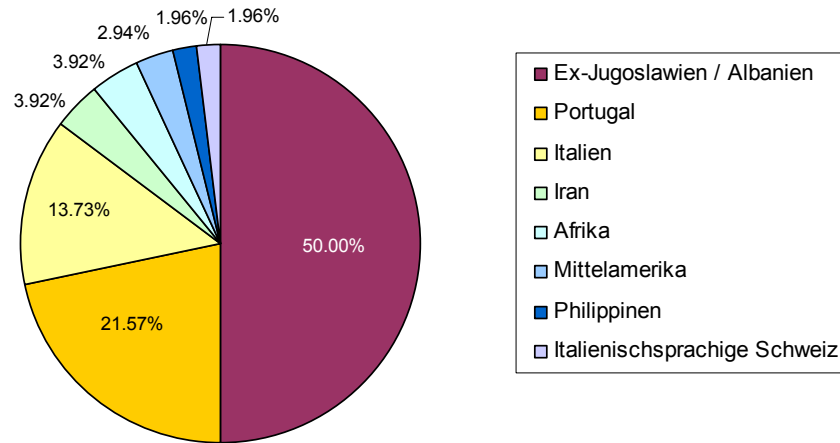
&- Zeichen = Eltern aus zwei verschiedenen Herkunftsländern; **(Klammern)** = Anzahl K.m.M. aus dem betreffenden Herkunftsländ

	Stufe	Anzahl Schüler	Anzahl K.m.M.	Herkunftsländer	Beobachtetes Unterrichtsfach	Thema des Unterrichts	Bemerkungen
1	3. Kl	22	6	Dominikanische Republik & Italien; Kroatien; Iran; Portugal; Kosovo; Serbien	Deutsch	Alphabetisches Anordnen von Wörtern / Arbeit mit Wörterbuch	
2	3. Kl	20	7	Afrika; Bosnien-Herzegowina (2); Kosovo; Portugal (2); Serbien	Deutsch	Bildbeschreibung, Erzählen eines persönlichen Erlebnisses	
3	3. Kl	19	5	Kosovo; Italien; Iran; Serbien; Slowenien	Deutsch	Sich vorstellen	
4	3. Kl	13	2	Italien; Italien & Ex-Jugoslawien	Mathematik	Einmaleins	gKk
5	2. Kl	23	6	Ex-Jugoslawien (2); Kuba; Italien; Portugal (2)	Deutsch	Lesen, Wanderdiktat	
6	3. Kl	19	5	Kosovo; Kroatien (3); Portugal	Mathematik	Addition	
7	2. Kl	19	4	Eritrea; Italien; Philippinen; Portugal	Deutsch	Lesen, ABC, Arbeit mit Wörterbuch	
8	3. Kl	20	8	Ex-Jugoslawien (4); Italien (2); Portugal (2)	Deutsch	Lesen	
9	2. Kl	13	1	Kosovo	Mathematik	Zehner-Einer	gKk
10	2. Kl	19	3	Albanien; Portugal (2)	Deutsch	Arbeit mit Wörterbuch	
11	2. Kl	19	4	Bosnien-Herzegowina; Ex-Jugoslawien; Kosovo; Tessin (CH)	Deutsch, Musik	Bearbeitung eines Lesetextes, Lieder	
Total		206	51				

Tabelle 10: Angaben zu den Klassen und den beobachteten Unterrichtssequenzen

Von 206 in die Untersuchung einbezogenen Schülern haben 51 Schüler (24.76%) einen Migrationshintergrund. Ex-Jugoslawien/Albanien ist dabei mit 50% der K.m.M. am stärksten vertreten. Danach folgen K.m.M. aus Portugal (21.57%), aus Italien (13.73%), aus dem Iran und aus Afrika (je 3.92%), aus Mittelamerika (2.94%), aus den Philippinen und aus der italienischsprachigen Schweiz¹ (je 1.96%) (vgl. Grafik 11).

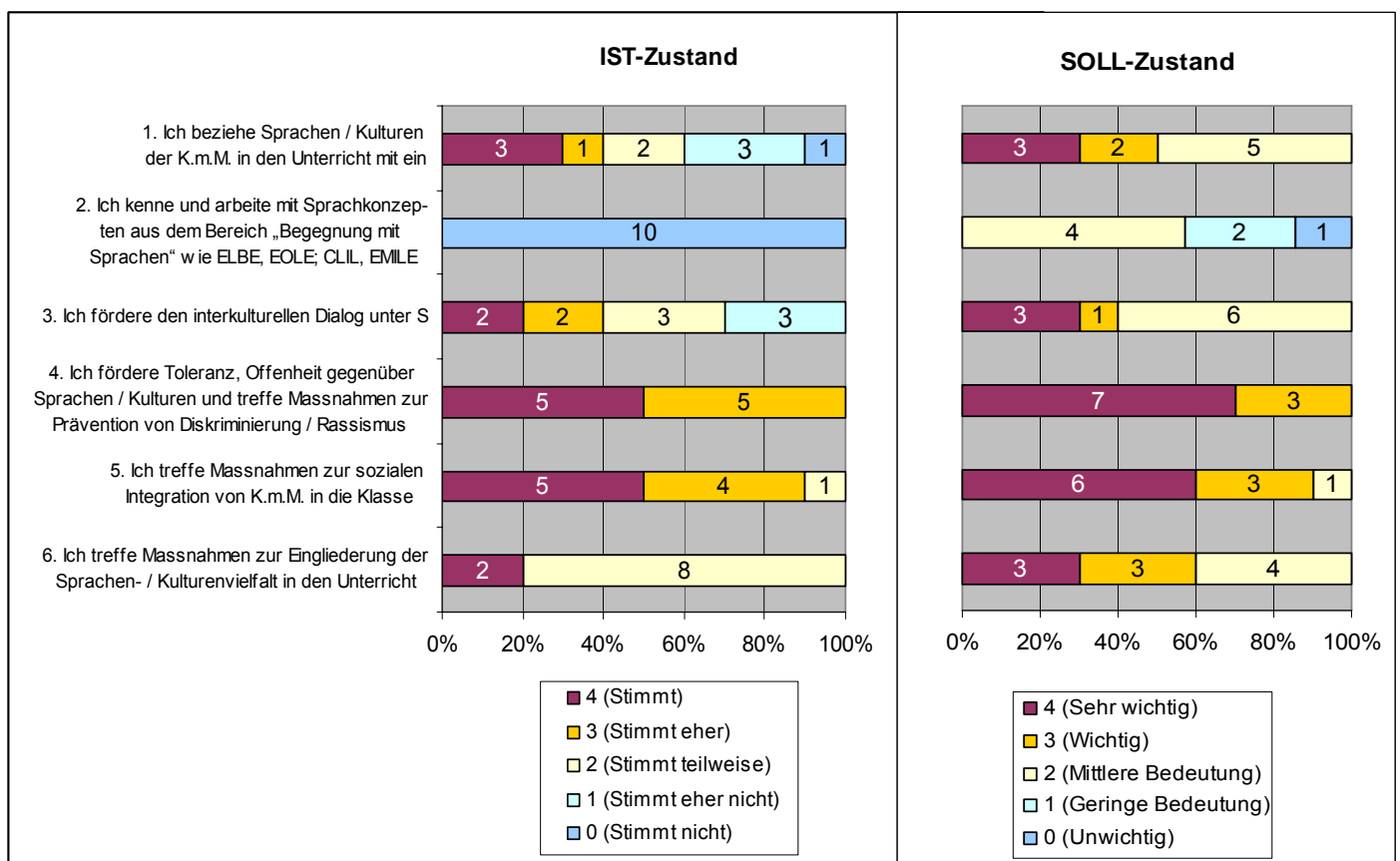
¹ Aufgrund einer fehlerhaften Angabe seitens der Lehrperson wird dieser Schüler ebenfalls bei der Untersuchung mit einbezogen.



Grafik 11: Herkunftsländer der K.m.M.

6.1 Interkulturelle Erziehung

Daten der Befragung



Grafik 12: Daten der Befragung zum Bereich „Interkulturelle Erziehung“ (IST- und SOLL-Zustand)

Im Folgenden werden die Daten gemäss IST-Zustand in drei Kategorien eingeteilt, wobei jeweils 10% einer Lehrperson entsprechen, insofern nichts anderes angegeben ist. In der Klammer werden zuerst die Werte des IST- und anschliessend des SOLL-Zustandes angegeben. Die folgende Kategorisierung wird für alle Balkendiagramme beibehalten:

Kategorie 1: Sämtliche Antworten im IST-Zustand befinden sich im mittleren bis oberen Bereich (Gelb, Orange und Violett). Somit liegt weitgehende bis vollständige Zustimmung vor.

Kategorie 2: Sämtliche Antworten befinden sich im mittleren bis unteren Bereich (Gelb, Türkis, Blau)

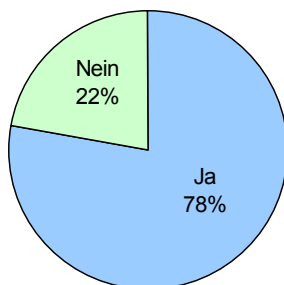
Kategorie 3: Antworten liegen sowohl im oberen als auch im unteren Bereich.

In Abbildung 12 ist dargestellt, wie die Lehrpersonen den IST- und den SOLL-Zustand im Bereich der interkulturellen Erziehung beurteilen.

- In die Kategorie 1 fallen die Aussage 4 (50% - 50% - 0% - 0% - 0% vs. 70% - 30% - 0% - 0% - 0%), die Aussage 5 (50% - 40% - 10% - 0% - 0% vs. 60% - 30% - 10% - 0% - 0%) und die Aussage 6 (20% - 0% - 80% - 0% - 0% vs. 30% - 30% - 40% - 0% - 0%).
- Zur Kategorie 2 gehört die Aussage 2. Allen Lehrpersonen sind die Sprachkonzepte unbekannt bzw. sie arbeiten nicht damit (100%). 57.14% (4 Lp) messen denselben eine mittlere Bedeutung bei, 28.57% (2 Lp) eine geringe Bedeutung und 14.29% (1 Lp) bewerten sie als unwichtig.
- In die Kategorie 3 gehören die Aussage 1 (30% - 10% - 20% - 30% - 10% vs. 30% - 20% - 50% - 0% - 0%) sowie die Aussage 3 (20% - 20% - 30% - 30% - 0% vs. 30% - 10% - 60% - 0% - 0%).

Der SOLL-Zustand liegt bei allen Aussagen über dem IST-Zustand, jedoch sind nur geringe Verschiebungen zu erkennen. Der grösste Unterschied liegt bei Aussage 2, wobei hier eine Verschiebung Richtung Mitte vorliegt.

"K.m.M. sollen sich möglichst schnell an unsere Kultur anpassen"

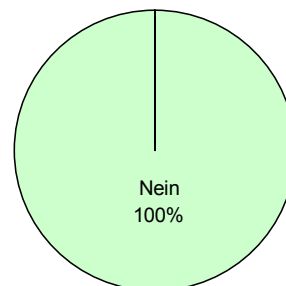


78% (7 Lp) bejahen die Aussage „Kinder mit Migrationshintergrund sollen sich möglichst schnell an unsere Kultur anpassen“ und 22% (2 Lp) verneinen dies. Drei Lehrpersonen ergänzen die Ja-Antworten mit einem Kommentar, wie „Jeder braucht unterschiedlich Zeit“; „Eine Anpassung in gewissen Bereichen ist unumgänglich“.

Grafik 13: Assimilation: Ja oder Nein?

Wie der Grafik 14 zu entnehmen ist, verneinen alle Lehrpersonen (100%), dass fremdsprachige Kinder mehr Probleme als Chancen mit sich bringen.

"Fremdsprachige Kinder bringen mehr Probleme als Chancen mit sich"



Grafik 14: Überwiegen Probleme mit fremdsprachigen Kindern gegenüber den Chancen?

6.1.1 Bereich „Einbezug der Sprachen- und Kulturenvelfalt“

Daten der Beobachtung

Lp	Thematisierung der Sprachen- und Kulturenvelfalt im Unterricht
2	<ul style="list-style-type: none"> - Übersetzung eines Begriffes auf Albanisch durch ein K.m.M. - Erzählung durch K.m.M. in der Erstsprache und Übersetzung durch ein anderes K.m.M., welches zum Teil Schwierigkeiten hat dieser Aufgabe nachzukommen. - Erzählungen persönlicher Erlebnisse: Bericht über Familie / Heimat, Flugreise in den Kosovo - Erklärung der Lp, dass Kosovo die Heimat von einem K.m.M. ist (sichtbares Unbehagen des K.m.M.)
3	- Vorstellen der Familie, der persönlichen Interessen, Lieblingsfarben usw.
5	- Kirchenlied (alle K.m.M. singen mit)
7	- Die Lp orientiert die Schüler, dass aufgrund fehlender gemeinsamer Sprachkenntnisse mit einer Mutter eines K.m.M., die Verständigung mit ihr durch Gesten, Zeichen usw. erfolgt. Die Lp erklärt, dass infolge der Verständigungsprobleme das Kind häufig zu spät zur Schule kommt.
10	<ul style="list-style-type: none"> - Fremdsprachiges Lied - Lp verbietet den fremdsprachigen Kindern die Verwendung der Erstsprache im Klassenzimmer

Tabelle 15: Thematisierung der Sprachen- und Kulturenvelfalt im Unterricht

In vier Klassen ist während der Beobachtungsdauer von 45 Minuten eine Öffnung des Unterrichts hinsichtlich der Sprachen- und Kulturenvelfalt festgestellt worden. Das Kirchenlied konfrontiert andersgläubige Schüler mit der christlichen Religion.

Lp	Objekte (Bilder, Bücher...) von anderen Sprachen und Kulturen im Klassenzimmer
1	- Kinderatlas
4	<ul style="list-style-type: none"> - Fotos von Kindern aus aller Welt (Wandbilder) - Ausstellung zum Thema „Elefant und sein Lebensraum“ (Bücher, Bilder) - Französisches Bildwörterbuch - Kinderatlas
8	<ul style="list-style-type: none"> - Kinderzeichnung einer Weltkugel mit Menschen aus verschiedenen Kontinenten - Weltkugel, Weltkarte
9	- Landschaftsbilder verschiedener Regionen
11	- Thema „Afrika“ (Stereotypes Bild aus dem Urwald, Figuren, Tiere...)

Tabelle 16: Elemente betreffend Sprachen- und Kulturenvelfalt im Klassenzimmer

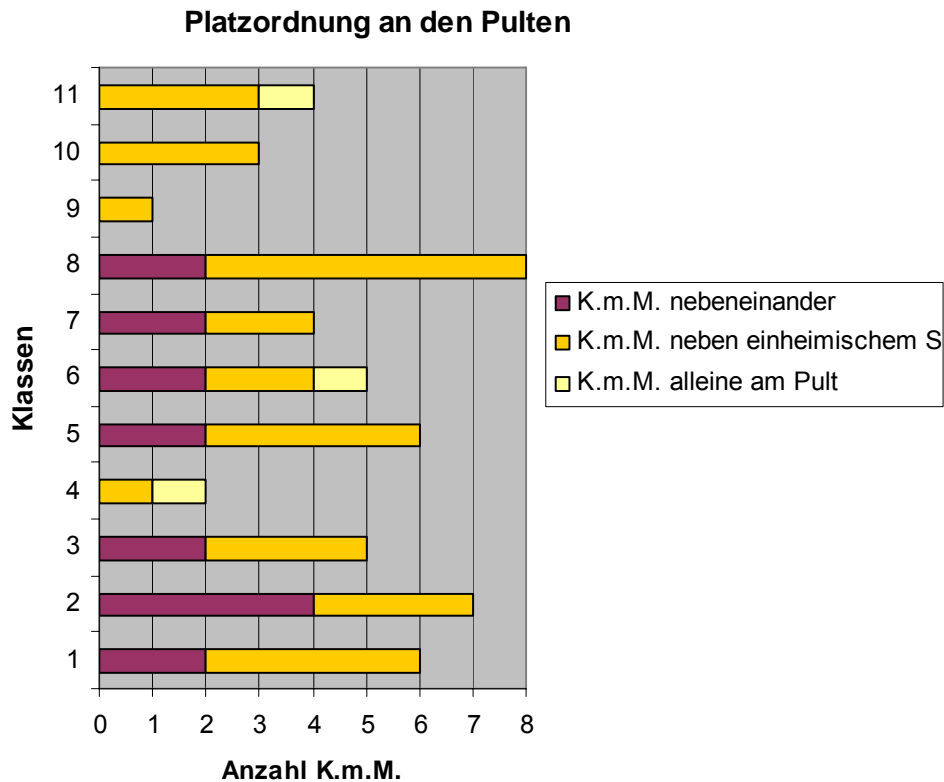
In fünf Klassenzimmern waren Bilder, Bücher oder andere Objekte ersichtlich, die mit der Sprachen- und Kulturenvelfalt in Zusammenhang stehen. Dabei handelte es sich vorwiegend um Weltkarten, um Bilder von Menschen, Tieren, Landschaften anderer Regionen.

Die Untersuchung wurde während der 3. und 4. Schulwoche durchgeführt. Dabei wurden die Lehrpersonen nach den Herkunftsländern der K.m.M. gefragt. Insbesondere bei den Kindern aus Ex-Jugoslawien hatten die Lehrpersonen zu diesem Zeitpunkt Schwierigkeiten die genaue Nationalität zu nennen.

6.1.2 Bereich „Soziale Integration“

Daten der Beobachtung

Die folgende Grafik zeigt die Platzanordnung der K.m.M. im Klassenzimmer.

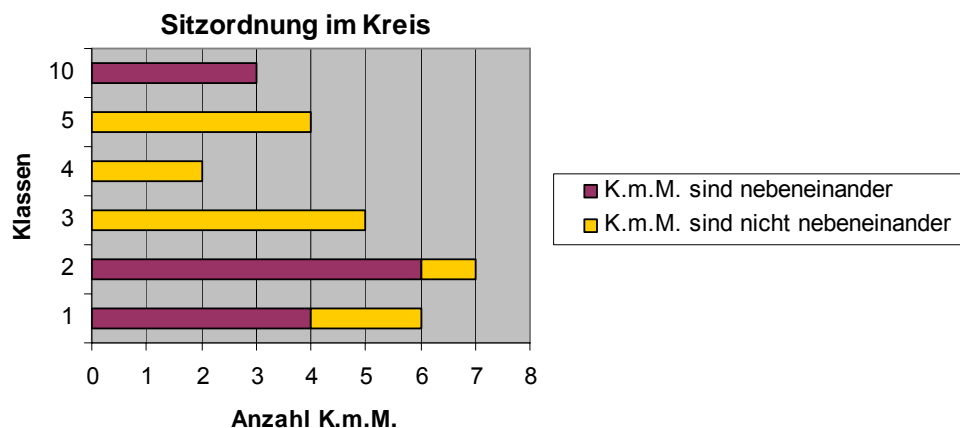


Grafik 17: Platzordnung der K.m.M. an den Pulten im Klassenzimmer

Grafik 17 zeigt einen Zusammenhang zwischen Platzordnung und der Anzahl K.m.M. pro Klasse. In 7 Klassen mit vier und mehr K.m.M. sitzen die K.m.M. zum Teil neben einheimischen Kindern (24 K.m.M.) und zum Teil nebeneinander (16 K.m.M.), wobei mit einer Ausnahme jeweils 2 K.m.M. pro Klasse nebeneinander sind. Insgesamt sitzt in diesen Klassen nur 1 K.m.M. alleine.

In den 4 weiteren Klassen mit bis zu vier K.m.M. sitzen K.m.M. neben Einheimischen (8 K.m.M.), wobei in einer Klasse nur 1 K.m.M. ist, sowie 2 K.m.M. alleine am Pult sitzen.

Insgesamt sitzen demzufolge 32 K.m.M. (62.7%) neben einheimischen Schülern, 16 K.m.M. (31.4%) neben anderen K.m.M. und 3 K.m.M. (5.9%) alleine am Pult.



Grafik 18: Sitzordnung im Kreis

Das Arbeiten im Kreis konnte in den Klassen 1, 2, 3, 4, 5², 8, 9, 10 beobachtet werden. Aufgrund der starken Vertretung der K.m.M. in der Klasse 8 konnte dieser Aspekt nicht erfasst werden. Ebenfalls die Klasse 9 wird nicht aufgeführt (nur 1 K.m.M.). Es fällt auf, dass die Klassen in zwei Gruppen eingeteilt werden können: In drei Klassen sind die 2, 4 bzw. 5 K.m.M. unter den einheimischen Schülern verteilt. In drei anderen Klassen sind die K.m.M. (fast) ausschliesslich nebeneinander d.h. in einer Klasse sitzen alle 3 K.m.M. nebeneinander, in einer weiteren Klasse 6 von 7 K.m.M. und in einer dritten 4 von 6 K.m.M.

Gruppeneinteilung

Lp	Pro Gruppe mehrere K.m.M.	Pro Gruppe 1 K.m.M. mit einheimischen S	Anzahl K.m.M.
1	4 K.m.M. in einer 6er-Gruppe 2 K.m.M. in einer 6er-Gruppe		6
3		1 K.m.M. pro 3er-Gruppe (insgesamt 5 Gruppen mit 1 K.m.M.)	5
6	2 K.m.M. zusammen in einer 2er-Gruppe	1 K.m.M. pro 2er- bzw. 3er-Gruppe (insgesamt 3 Gruppen mit 1 K.m.M.)	5
9		1 K.m.M. in 2er-Gruppe (insgesamt 1 Gruppe mit 1 K.m.M.)	1
11		1 K.m.M. pro 2er-Gruppe (insgesamt 4 Gruppen mit 1 K.m.M.)	4
Total	8 K.m.M.	13 K.m.M.	21

Tabelle 19: Gruppeneinteilungen

In fünf Klassen wurden Gruppen- bzw. Partnerarbeiten durchgeführt, wobei die Zusammenarbeit in den Klassen 6, 9, 11 jeweils mit dem/den Banknachbarn erfolgte und daher eine Übereinstimmung mit der Platzordnung an den Pulten besteht (vgl. Grafik 17). Er-sichtlich ist zudem, dass in einer Klasse die sechs K.m.M. ausschliesslich auf zwei 6er-Gruppen verteilt sind und dass in drei Klassen jeweils pro Gruppe ein K.m.M. vertreten ist.

Regeln in den Klassenzimmern

Schriftlich festgehaltene Regeln auf Plakaten			Hausordnung	Thematisierung
Lp 2	Lp 4	Lp 8	In 4 Klassen vor-handen	Lp 2 / Lp 9
<ul style="list-style-type: none"> - Beschuldigungen vermeiden - Den anderen aufmerksam zuhören, nicht ins Wort fallen - Gegenseitige Vorwürfe bringen keine Lösungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Niemanden treten - Nicht schubsen - Nicht streiten - Keine Steine werfen - Wir wollen einander helfen 	<ul style="list-style-type: none"> - Ich verzichte auf Gewalt - Ich trage zu eigenem und fremdem Material Sorge 	Ich verhalte mich fair gegenüber Lp und S	Aufforderung niemanden auszulauchen

Tabelle 20: Regeln betreffend die soziale Integration der Schüler in die Klasse

Während der Unterrichtshospitation sind in 6 von 11 Klassen Regeln konstatiert worden (mündlich und/oder schriftlich), dabei handelt es sich u.a. um eine Schulhausordnung, welche in 4 Klassenzimmern vorhanden ist.

² 2 K.m.M. arbeiten am Platz

Ausgrenzungen und Diskriminierung von K.m.M.

Normale Schrift = Ausgrenzung durch Mitschüler verursacht; **Kursive Schrift** = Nicht die Integration fördernde Massnahmen der Lp

Lp	Beobachtete Ausgrenzungen und Diskriminierung von K.m.M.	Intervention (= ✓) bzw. keine (= ×) der Lp
1	Ausgrenzung eines K.m.M. im Kreis	✓
	K.m.M. werden erst am Schluss von Mitschülern ausgewählt	×
2	Ausgrenzung eines K.m.M. im Kreis	✓
	Schwatzen der S bei der Erzählung eines K.m.M.	✓
	K.m.M. wird von den Mitschülern nicht einbezogen. Die anderen K.m.M. werden jedoch aufgefordert, ein Bild auszuwählen.	✓
	Negative Bemerkungen der S betreffend Fragen der K.m.M.	×
	Auslachen der K.m.M.	×
	<i>Hinweis der Lp, dass Kosovo die Heimat eines K.m.M. ist (Unbehagen des K.m.M.)</i>	
3	2 K.m.M. werden am Schluss durch S ausgewählt. Damit nicht 2 K.m.M. in einer 3er-Gruppe sind, ändert die Lp die Gruppenzusammensetzung	✓
	S fallen einem K.m.M. bei der GA mehrmals ins Wort	×
5	<i>Die Lp kritisiert das Vorlesen eines K.m.M. und fordert ein einheimisches Kind auf vorzuzeigen, wie man den Text lesen soll. Anschliessend soll das K.m.M. wiederholen.</i>	
6	<i>K.m.M., welches alleine sitzt, kann die PA nicht ausführen und wartet am Platz. Da die Lp nicht reagiert, streckt der Schüler nach einigen Minuten den Finger. Die Lp fordert das Kind auf, die Mitschüler zu fragen. Das K.m.M. wird von Mitschülern einbezogen.</i>	(✓)

Tabelle 21: Ausgrenzungen von K.m.M. und Interventionen der Lehrpersonen

In den beobachteten Unterrichtssequenzen konnten mehrere Ausgrenzungen von K.m.M. festgestellt werden. Die Tabelle 21 zeigt sowohl Ausgrenzungen wie auch Reaktionen bzw. fehlende Interventionen der Lehrpersonen. Zudem sind Verhaltensweisen der Lehrpersonen beobachtet worden, welche die Integration der K.m.M. eher hemmen.

Im Weiteren konnte auch beobachtet werden, dass die K.m.M. von den Mitschülern einbezogen werden (Klasse 4), jedoch nicht zu Beginn, und dass ein Schüler einem K.m.M. Arbeitsmaterial ausleiht.

Einbezug der K.m.M. in das Klassengeschehen

	Lehrpersonen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Einbezug bei Lehrerfragen bzw. Aufgabenlösen im Plenum	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
Worterteilung an K.m.M., welche sich nicht melden	×					×	×	×	×	×	×
Alle Schüler müssen sich bei bestimmter Aktivität im Plenum äussern (reihum,...)	×	×	×	×	×						
Verteilen von Ämtchen und Aufgaben an K.m.M. (Einsammeln, Instrument spielen, Schüler auswählen...)			×	×	×		×				×
Aufforderung an K.m.M. den Mitschülern zu erklären (Lernstrategien...)					×		×				
Einsetzen eines K.m.M. als Übersetzer für anderes K.m.M.		×									
Symbolische Integration eines "neuen" K.m.M. in die Klasse durch Aufhängen seines Fotos („Du gehörst jetzt auch zu uns“)					×						

Tabelle 22: Einbezug der K.m.M. in das Klassengeschehen

In Tabelle 22 ist dargestellt, dass die K.m.M. bei Fragen und Aufgaben im Plenum von allen Lehrpersonen einbezogen werden und dass in 7 Klassen ebenfalls das Wort an K.m.M. erteilt wird, obwohl diese sich nicht melden. Ersichtlich ist, dass diese Form der Worterteilung und der Punkt, dass alle Schüler sich bei einer Aktivität äussern müssen, nicht gemeinsam vorkommen (eine Ausnahme). Diese zweite Massnahme konnte wie das Verteilen von Ämtchen und Aufgaben an K.m.M. in 5 Klassen beobachtet werden.

Einzelne Massnahmen des Einbezugs sind die Aufforderung an K.m.M. etwas zu erklären (in 2 Kl), das Einsetzen eines K.m.M. als Dolmetscher (in 1 Kl) und die symbolische Integration durch Anbringen eines Fotos eines K.m.M. zu den anderen Schülerfotos (in 1 Kl).

Eigeninitiative der K.m.M.

Lp	Sich bei Lehrerfragen melden			Mitarbeit im Unterricht	Fragen an Lp	Ratsuche bei S	Total K.m.M.
	Intensive Mitarbeit (K.m.M. bringen sich oft ein)	Mitarbeit	Keine Mitarbeit (K.m.M. zeigen keine Eigeninitiative)				
1	Häufiges Melden eines K.m.M. bei einer Aktivität; Häufiges Melden eines anderen im Kreis		Andere K.m.M. melden sich nicht im Kreis	• Mitarbeit bei GA, welche grösstenteils von einheimischen S durchgeführt wird	✗		6
2		Zu Beginn meldet sich nur 1 K.m.M.		• Aufmerksames Zuhören (1 Ausnahme)	✗		7
3		K.m.M. melden sich im Kreis			✗		5
4	1 K.m.M. meldet sich bei jeder Frage bei einer Aktivität		1 K.m.M. meldet sich nicht	• Selbstständiges Arbeiten am Platz	✗		2
5		1 K.m.M. meldet sich im Kreis	3 K.m.M. melden sich nicht	• Selbstständiges Arbeiten am Platz (2 K.m.M.)	✗	✗	6 ³
6		K.m.M. melden sich 3 K.m.M. strecken selten den Finger		• Aufmerksames Zuhören (Blickrichtung) • Selbstständiges Arbeiten am Platz			5
7	1 K.m.M. meldet sich häufig	2 K.m.M. melden sich selten	1 K.m.M. meldet sich nicht	• Ausführen der Aufträge	✗	✗	4
8	4 K.m.M. melden sich häufig	4 K.m.M. melden sich selten		• Mitarbeit im Unterricht	✗		8
9		1 K.m.M. meldet sich im Kreis		• Ausführen der Aufträge • Mitarbeit in PA			1
10		K.m.M. melden sich im Kreis		• Blick zur Wandtafel (Aufmerksamkeit) • Gegenseitige Hilfe der K.m.M. • Selbstständiges Arbeiten am Platz	✗		3
11	2 K.m.M. melden sich häufig	K.m.M. melden sich für das Vorlesen; 2 K.m.M. melden sich selten		• Mitsingen (1 Ausnahme) • Mitarbeit in PA • Mitarbeit, Zuhören der K.m.M.	✗		4

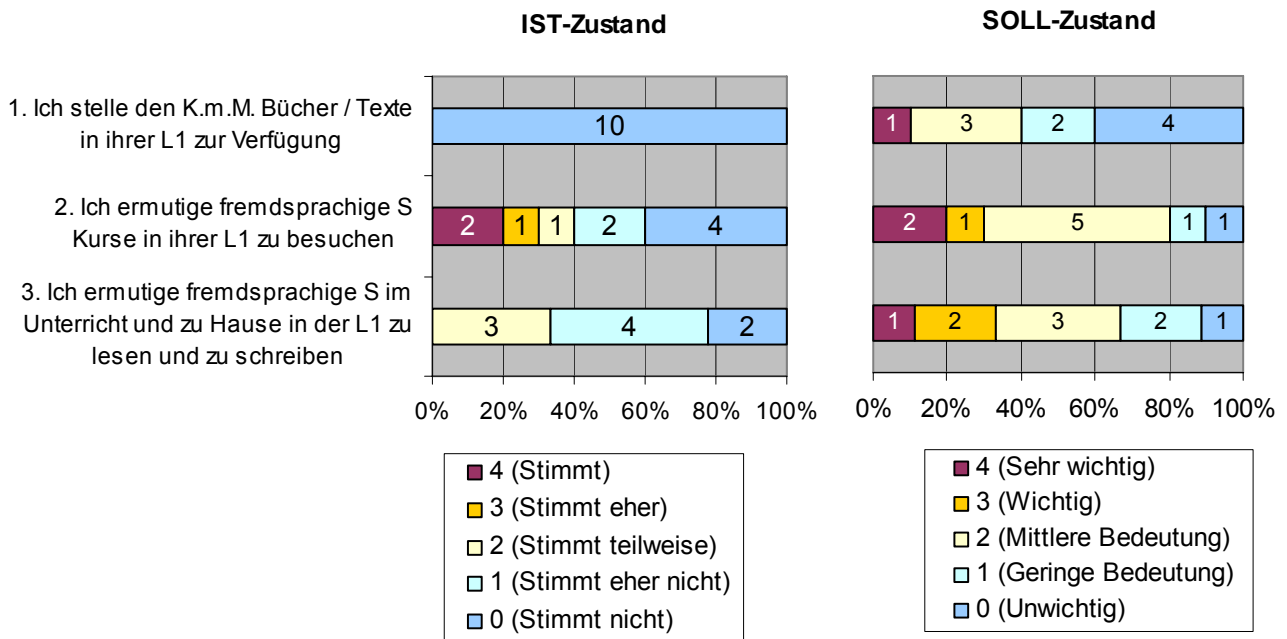
Tabelle 23: Eigenaktivität der K.m.M. im Unterricht

Die Tabelle 23 zeigt, dass sich in allen Klassen K.m.M. zu Wort melden, 10 K.m.M. sogar häufig. Insgesamt ergreifen 9 K.m.M. nie von sich aus das Wort. Es kann festgestellt werden, dass in 9 Klassen K.m.M. Fragen an die Lehrperson richten und in 2 Klassen Mitschüler um Rat bitten. Was die weitere Mitarbeit im Unterricht betrifft, konnten nur 2 K.m.M. beobachtet werden, welche sich bei einer bestimmten Aktivität nicht beteiligten.

³ 4 K.m.M. befinden sich im Kreis (2. Spalte) und 2 K.m.M. arbeiten am Platz (3. Spalte)

6.2 Förderung der Erstsprache

Daten der Befragung



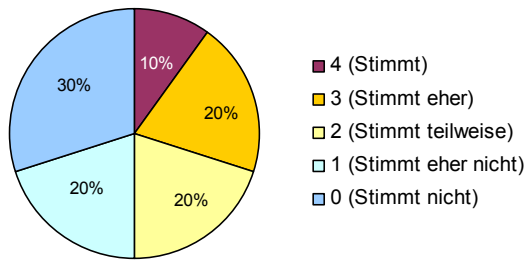
Grafik 24: Förderung der Erstsprache durch Lehrpersonen (IST- und SOLL-Zustand)

Die Angaben zur Erstsprachförderung werden den 3 Kategorien zugeordnet (vgl. S. 23):

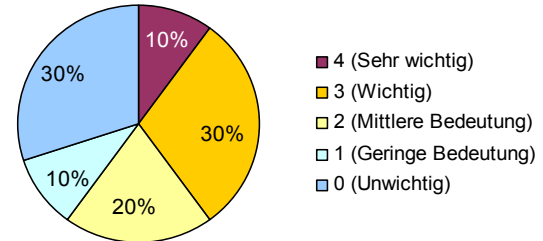
- Zur Kategorie 2 gehört die Aussage 1, da Bücher und Texte in der L1 der K.m.M. in keinem Klassenzimmer vorhanden sind. Die SOLL-Werte lauten: 10%-0%-30%-20%-40%. Eine Lehrperson vermerkt, dass solche Bücher in der Mediathek vorhanden sind. Ebenfalls die Aussage 3 kann diesem Bereich zugeordnet werden (0%-0%-33%-44%-22% vs. 11%-22%-33%-22%-11% oder in absoluten Zahlen 0-0-3-4-2 vs. 1-2-3-2-1).
- In die Kategorie 3 fällt die Aussage 2 (20%-10%-10%-20%-40% vs. 20%-10%-50%-10%-10%). Somit ermutigen einige Lehrpersonen zu Kursen in der L1 und ein grosser Teil der Lehrpersonen (4) überhaupt nicht.

Die Analyse der Daten zeigt auf, dass die SOLL-Werte deutlich über den IST-Werten liegen. Jedoch ist bei allen SOLL-Werten die ganze Bandbreite möglicher Antworten vertreten. Das Vorhandensein von Büchern in der L1 in der Schule wird als am wenigsten wichtig eingeschätzt. Bei den anderen zwei Aussagen ist die mittlere Antwortekategorie am häufigsten angekreuzt worden.

Ich fordere fremdsprachige Schüler auf, zu Hause die deutsche Sprache zu verwenden



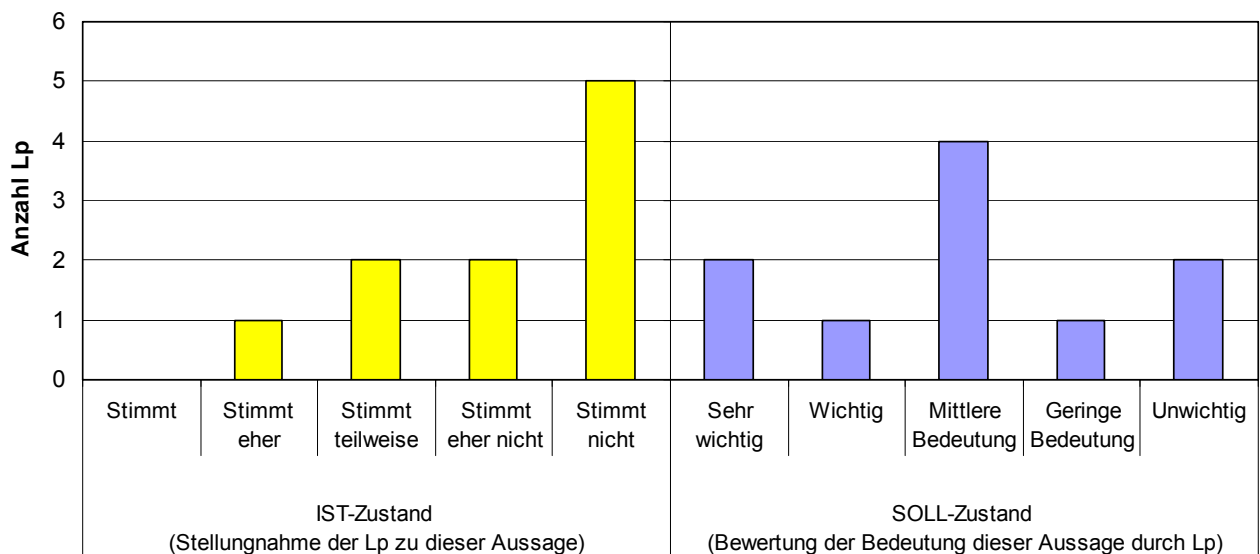
Welche Bedeutung messen Lehrpersonen der Verwendung der L2 zu Hause bei?



Grafik 25: Sollen K.m.M. die L2 zu Hause verwenden?

Eine weitgehende Übereinstimmung zwischen IST- und SOLL-Wert liegt bei der Beurteilung vor, ob fremdsprachige Schüler zu Hause deutsch sprechen sollen. Die Prozentwerte liegen bei 10% - 20% - 20% - 20% - 30% im IST-Zustand vs. 10% - 30% - 20% - 10% - 30% im SOLL-Zustand. Demzufolge variieren hier die Meinungen der Lehrpersonen deutlich.

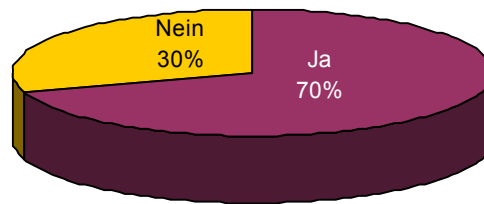
"Zur Erhaltung der Rückkehrfähigkeit in das Herkunftsland unterstütze ich die L1-Entwicklung der K.m.M."



Grafik 26: Unterstützung der Erstsprach-Entwicklung durch die Lehrpersonen, um die Rückkehrfähigkeit in das Herkunftsland aufrecht zu erhalten (Bewertung des IST- und des SOLL-Zustandes durch Lehrpersonen)

50% der Lehrpersonen bieten keine Unterstützung der L1-Entwicklung zur Erhaltung der Rückkehrfähigkeit an. Die Antworten der anderen Lehrpersonen liegen im Bereich zwischen „stimmt eher“ und „stimmt eher nicht“. Im Gegensatz zu den IST-Werten (0% - 10% - 20% - 20% - 50%) ist bei den SOLL-Werten die ganze Bandbreite der möglichen Antworten vorhanden (20% - 10% - 40% - 10% - 20%). Am häufigsten wurde die Antwortkategorie „mittlere Bedeutung“ angekreuzt.

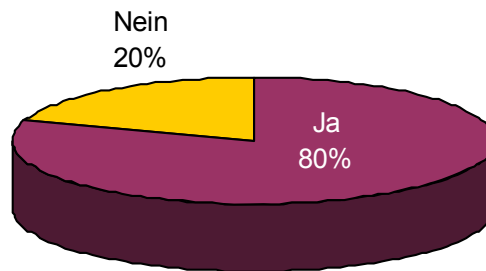
„Die Förderung der L1 dient ausschliesslich zur Aufrechterhaltung der Kommunikationsfähigkeit innerhalb der entsprechenden Sprachgemeinschaft“



Grafik 27: L1 nur zur Aufrechterhaltung der Kommunikationsfähigkeit einer Sprachgemeinschaft?

70% der Lehrpersonen sind der Ansicht, dass die Förderung der L1 ausschliesslich zur Aufrechterhaltung der Kommunikationsfähigkeit innerhalb der entsprechenden Sprachgemeinschaft dient. 30% verneinen diese Aussage.

„Die Förderung der L1 soll ausschliesslich ausserhalb der Schule erfolgen“



Grafik 28: Schule und Förderung der L1

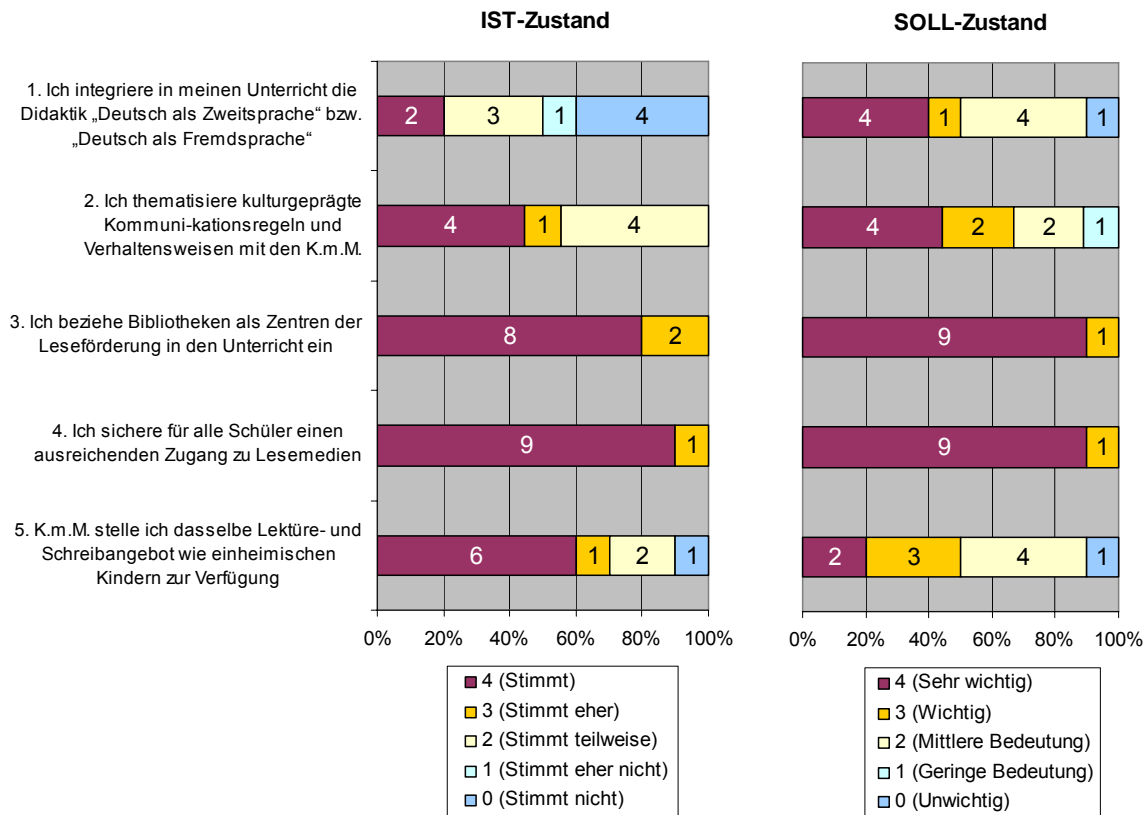
20% der Lehrpersonen verneinen die Aussage, dass die Förderung der L1 ausschliesslich ausserhalb der Schule erfolgen soll. Demgegenüber bejahen 80% diese Behauptung. Eine Lehrperson fügt die Bemerkung an, dass sie die Sprachen der K.m.M. nicht sprechen kann.

6.3 Förderung der Zweitsprachentwicklung

Dieses Kapitel wird eingeteilt in „DaZ-Lernen im Regelunterricht“ sowie in die beiden Gebiete „Individuelle Unterstützung“ und „Standardsprache vs. Mundart“, welche Teilgebiete des DaZ-Lernens darstellen. Der Übersicht halber werden diese getrennt dargestellt.

6.3.1 Bereich DaZ-Lernen im Regelunterricht

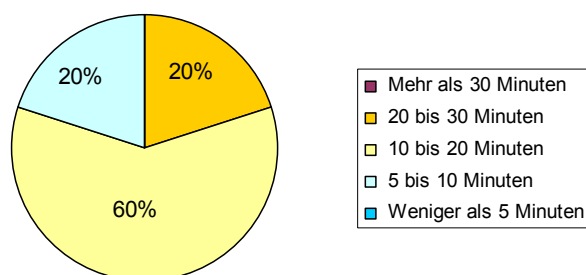
Daten der Befragung



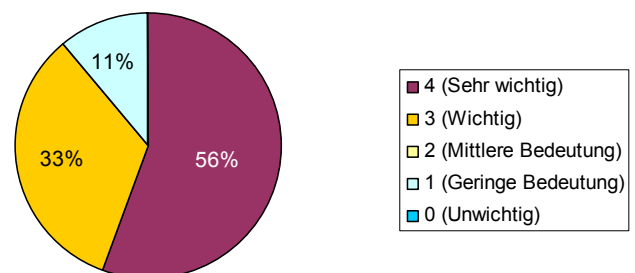
Grafik 29: Daten der Befragung zum Bereich DaZ-Lernen im Regelunterricht

- In die Kategorie 1 fallen die Aussage 2 (44%-11%-44%-0%-0% vs. 44%-22%-22%-11%-0%), die Aussage 3 (80%-20%-0%-0%-0% vs. 90%-10%-0%-0%-0%) und die Aussage 4 (90%-10%-0%-0%-0%), wobei bei letzterer IST- und SOLL-Wert deckungsgleich sind. Bei den anderen zwei Aussagen liegt eine hohe Übereinstimmung von IST und SOLL vor.
- In die Kategorie 3 gehören die Aussage 1 (20%-0%-30%-10%-40% vs. 40%-10%-40%-0%-10%) und die Aussage 5 (60%-10%-20%-0%-10% vs. 20%-30%-40%-0%-10%), wobei hier jeweils grössere Abweichungen zwischen IST und SOLL vorliegen als unter Kategorie 1. Bei der Aussage 5 ist ersichtlich, dass im IST-Zustand eine hohe Zustimmung vorliegt, im SOLL jedoch eine Verschiebung hin zur Mitte (mittlere Bedeutung) vorliegt.

Zeit für das tägliche stille Lesen (inkl. Hausaufgaben)



Bedeutung des stillen Lesens (SOLL-Zustand)



Grafik 30: Daten der Befragung zur Literalitätsförderung im Bereich „stilles Lesen“

Die Zeit zum stillen Lesen beträgt bei 20% der Lehrpersonen 20 bis 30 Minuten, bei 60% der Lehrpersonen 10 bis 20 Minuten und 20% 5 bis 10 Minuten. Die Lehrpersonen stufen das stille Lesen als sehr wichtig (56% bzw. 5 Lp), als wichtig (33% bzw. 3 Lp) oder als gering bedeutend (11% bzw. 1 Lp) ein.

Daten der Beobachtung

		Lehrpersonen										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Begriffserklärungen	Wortschatzarbeit											
Hilfe bei Wortwahl												
Wortfamilien / Ableiten von Wörtern												
Analyse des Wortaufbaus (Wanderdiktat, Wort-Zerlegung, Besonderheiten)												
Hilfe bei der Rechtschreibung (Tafelanschrift, Buchstabieren, Hinweise auf Regeln)												
Aussprache / korrektes Lesen von Begriffen												
Grammatische Zeiten	Sprachbetrachtung (Grammatik)											
Syntax (Satzbau)												
Morphologie (Wortarten)												
Konjugation von Verben												
Nomen (Singular, Plural)												
Phonologie (Vokale, Konsonanten)												
Lesestrategien (Textvorentlastung...)	Lehren von instrumentellen Fähigkeiten											
Wörterbuch-Arbeit												
Arbeitsmethoden (Cluster,...)												
Hinweise zum "sich Vorstellen"												
Hinweise zum Vortragen vor der Klasse												

Tabelle 31: Einbezug der „Deutschdidaktik der Zweitsprache“ im Unterricht

	Systematischer Unterricht / Schwerpunkt der Lektion
	Situativer Unterricht unter Einbezug einer Fremdperspektive
	Korrektur ohne Erklärung / Einbezug des Sprachgefühls
	Teilweise Abstützung auf das Sprachgefühl

Die Beobachtungen im Bereich „Deutschdidaktik der Zweitsprache“ zeigen, dass alle untersuchten Lehrpersonen Massnahmen im Bereich „Wortschatzarbeit“ durchgeführt haben. In 7 von 11 Klassen wurden Be-

griffe erklärt, in 4 Klassen wurden den K.m.M. Hilfen bei der Wortsuche angeboten. Ebenfalls konnte die Analyse des Wortaufbaus (6 KI) und das Bilden von Wortfamilien bzw. Ableitungen (3 KI) beobachtet werden. Unterstützung wurde den K.m.M. bei der Rechtschreibung (6 KI) und der Aussprache (5 KI) angeboten. Die *Sprachbetrachtung* konnte bei 4 Lehrpersonen beobachtet werden und das *Lehren von instrumentellen Fähigkeiten* in 7 Klassen. Das Spektrum der hier getroffenen Massnahmen ist sehr breit. Mit Ausnahme von 7 beobachteten Situationen basieren die getroffenen Massnahmen nicht auf dem Sprachgefühl.

Blaues Feld = Beobachtete kommunikative Situationen

		Lehrpersonen										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Individuelle Besprechung der Lp mit K.m.M.	Kommunikative Situationen											
Gespräch im Plenum ⁴ (K.m.M. bringen Ideen, Gedanken ein)			Vortrag	Sich vorstellen		Lesen/Textbesprechung			Lesen/Textbesprechung			Lesen/Textbesprechung
GA												
PA												

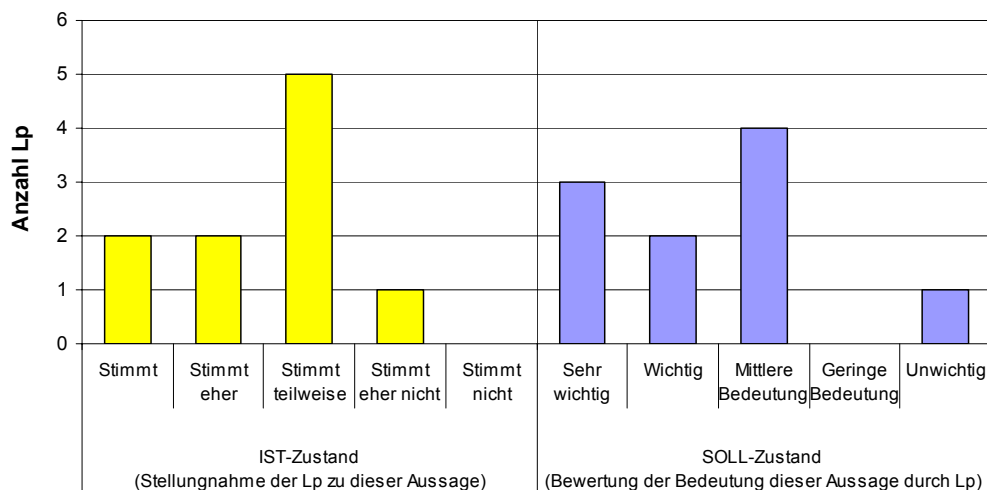
Tabelle 32: Beobachtete mündliche, kommunikative Situationen

Individuelle Besprechungen mit den K.m.M. kommen in 8 von 11 Klassen vor. Im Weiteren werden auch in 5 Klassen Gespräche durchgeführt, bei denen sich die Kinder frei äussern müssen (z.B. einen Text erklären, einen Vortrag halten...). Mündliche Gesprächssituationen gibt es auch in Gruppen- (2 Kl.) bzw. Partnerarbeiten (3 Kl.). Die reine Frage-Antwort-Form ist bei allen Lehrpersonen beobachtet worden.

6.3.2 Bereich „Individuelle Unterstützung“

Daten der Befragung

"Ich passe den Unterricht an die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der S an"



Grafik 33: Anpassung an sprachliche Voraussetzungen der Schüler

Der Vergleich der IST-Werte (20% - 20% - 50% - 10% - 0%) und der SOLL-Werte (30% - 20% - 40% - 0% - 10%) zeigt eine geringe Veränderung. 90% beurteilen die Aussage nach ihrer Unterrichts Anpassung an sprachliche Voraussetzungen mit „stimmt teilweise“ bis „stimmt“, wobei eine Zentralisierung der Antworten zu erkennen ist. Ebenfalls 90% stufen diesen Aspekt als mittelmässig bis sehr wichtig ein.

⁴ Es geht hierbei um freie Äusserungen zu einem vorgegebenen Bereich / Thema / Text und nicht um die Frage-Antwort-Form, bei der die Schüler zumeist kurze Antworten geben.

Daten der Beobachtung**Massnahmen zur Erleichterung der Verständigung (im Plenum)**

	Lehrpersonen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Erklärung von Vorgehensweisen durch S									x		
Geschlossene Fragen						x					
Einfache Sprache (Sätze, Begriffe...)			x								
Textbesprechung / Textvorentlastung durch Bildbesprechung					x			x			x
Erklärungen mit Gesten / Pantomime		x				x		x		x	
Langsames Sprechen / Pausen	x		x					x	x	x	
Wiederholung der Erklärungen durch Lp und/oder S, Zusammenfassungen	x			x		x	x	x	x	x	
Begriffserklärungen		x				x	x	x	x	x	x
Präzisierung mit Beispielen	x		x	x	x	x	x	x		x	

Tabelle 34: Anpassung an das Sprachniveau der Schüler durch Lp

Die Massnahmen gemäss Tabelle 34 lassen sich in drei Gruppen unterteilen:

- Als häufige Massnahmen gelten das Präzisieren mit Beispielen, Begriffserklärungen und Wiederholungen von Erklärungen, die in mehr als der Hälfte der Klassen vorkommen.
- In weniger als 50% der Klassen sind das langsame Sprechen (5 Lp), das Erklären mit Gesten oder Pantomime (4 Lp) und die Textbesprechungen (3 Lp) beobachtet worden.
- Einzelne Massnahmen sind die Verwendung einer einfachen Sprache, geschlossene Fragen und das Erklären des Vorgehens durch Schüler in je einer Klasse.

Individuelle Hilfen für K.m.M.

	Lehrpersonen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Aufforderung an K.m.M. seine Vorgehensweise zu erklären									x		
Einbezug eines K.m.M. als Übersetzer		x									
Aufforderung zur besseren Vorbereitung zu Hause					x	x					
Lehren von Begriffen durch Vorsprechen und Nachahmen									x	x	
Berücksichtigung des unterschiedlichen Zeitbedarfs der K.m.M.	x		x	x					x		
Lob	x			x	x				x		
Aufforderung, Fragen zu stellen		x	x	x		x		x			
Individuelle Erklärung der Arbeitsschritte	x			x			x		x	x	
Aufforderung zur aktiven Teilnahme, zum Weiterarbeiten	x		x		x		x		x	x	
Wiederholen / Präzisieren bei Verständnisproblemen der K.m.M.	x	x	x					x	x	x	
Hilfe durch gezielte Fragen	x		x			x	x	x	x		x
Kontrolle und Beobachtung beim Arbeiten (Vorbeischaun bei K.m.M.)	x		x	x		x	x	x	x		
Individuelle Besprechungen mit der Lp	x		x	x	x	x	x		x	x	
Eingehen auf Fragen der K.m.M.	x	x	x	x	x		x	x		x	x
Unterstützung bei Aufgaben (Wörterbuchbenutzung, Formulierungen, Materialbereitstellung, Hinweis auf Fehler...)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Tabelle 35: Individuelle Unterstützungsmassnahmen durch die Lehrpersonen

In Tabelle 35 ist dargestellt, wie häufig verschiedene individuelle Unterstützungsmassnahmen durch Lehrpersonen ergriffen werden. Diese lassen sich wie folgt kategorisieren:

- Eine generell angewandte Massnahme ist die spezifische Unterstützung bei Aufgaben, welche die anderen Massnahmen mit einschliesst.
- 50% und mehr Lehrpersonen bieten folgende Hilfen an: Eingehen auf Fragen (9 Lp), individuelle Besprechungen (8 Lp), Vorbeischauen bei K.m.M. (7 Lp), Hilfe durch gezielte Fragen (7 Lp), Präzisierungen bei Verständnisproblemen (6 Lp), Aufforderungen zur Teilnahme und zur Weiterarbeit (6 Lp).
- In 27% bis 45% der Klassen konnte beobachtet werden, dass die Lehrperson Arbeitsschritte individuell erklärte (5 Lp), zum Fragen aufforderte (5 Lp), Lob erteilte (4 Lp) und dem unterschiedlichen Zeitbedarf der K.m.M. Rechnung trug (4 Lp).
- Als seltene Massnahmen gelten: Lehren von Begriffen (2 Lp), Aufforderungen zum besseren Vorbereiten (2 Lp) und zur metakognitiven Analyse der eigenen Vorgehensweise (1 Lp), Einbezug eines K.m.M. als Dolmetscher (1 Lp).

Lernpartnerschaft

	Lehrpersonen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Unterstützung durch Banknachbar (ohne Aufforderung der Lp)										x	
K.m.M. bittet Mitschüler um Hilfe/Rat					x		x				
Unterstützung durch Lernpartner in GA/PA	x								x		x
Zusammenarbeit mit Lernpartnern in GA/PA	x		x			x			x		x
Aufforderung der Lp an Mitschüler einem K.m.M. zu helfen (Formulierungen, Beantwortung von Lehrerfragen, Tutoring...)	x	x			x		x	x	x		

Tabelle 36: Unterstützung der K.m.M. durch Mitschüler

- In 6 Klassen forderte die Lehrperson Mitschüler auf, den K.m.M. zu helfen.
- In 5 Klassen erfolgte eine Zusammenarbeit mit Lernpartnern im Rahmen von GA bzw. PA, wobei nur in 3 Klassen eine Unterstützung der K.m.M. durch die Mitschüler beobachtet werden konnte.
- Ohne Aufforderung der Lehrperson wird ein K.m.M. durch einen Mitschüler unterstützt und zwei K.m.M. bitten andere selbstständig um Rat.

Individuelle Übungen / Differenzierung

	Lehrpersonen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Wiederholtes Lösen von bereits durchgeführten Aufgaben durch K.m.M.	x										
Unterstützung durch Hausaufgabenhilfe bei der Textvorbereitung					x						
Lp löst gemeinsam mit K.m.M. Aufgaben / Beispiele									x	x	

Tabelle 37: Individuelles Üben mit K.m.M. im Sinne der internen Differenzierung

In drei Klassen ist ein differenziertes Lernangebot (Wiederholungen, Lösen von Aufgaben mit der Lehrperson) unterbreitet worden. Was die Texterarbeitung in einer Klasse betrifft, haben die K.m.M. diesen Text vorgängig im Rahmen der Hausaufgabenhilfe erarbeitet.

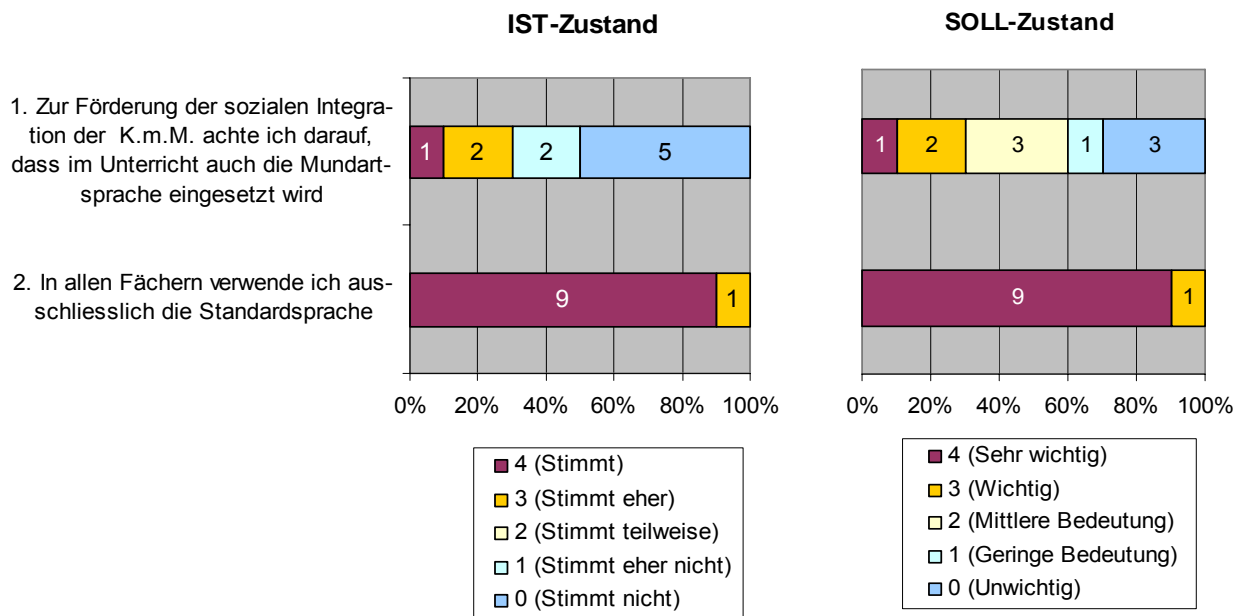
Visualisierungen		Lehrpersonen											Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Zeichnungen / Bilder	Visualisierung von Texten / Erzählungen		x			x			x				3
	Visualisierung von Begriffen durch Bilder							x			x		2
Wandtafel	Anschreiben der Arbeitsschritte			x									1
	Angaben zur Aufgabendarstellung				x		x	x	x	x	x		6
	Lösen von Beispielen				x			x	x	x ⁵	x		5
	Anschreiben von Begriffen			x				x	x				3
	Wandtafel-Zeichnung						x						1
Cluster				x									1
Folie							x					x	2
Poster								x					1
Karten (Wort-Karten, Zahlen)		x								x			2
Objekte (Zählsteine, Hunderterfeld, Bälle...)							x		x	x			3
Demonstration durch Lp / Zeigen des Arbeitsmaterials			x		x				x				3

Tabelle 38: Visualisierungen im Unterricht

Die Lehrpersonen setzten verschiedene Medien zur Visualisierung ein. Am häufigsten wurde die Wandtafel eingesetzt.

6.3.3 Bereich „Standardsprache vs. Mundart“

Daten der Befragung



Grafik 39: Standardsprache vs. Mundart im Unterricht







⁵ Individuelles Lösen von Beispielen mit einem K.m.M. an der Wandtafel

- In die Kategorie 2 fällt die Aussage 2 (90% - 10% - 0% - 0% - 0%), wobei IST- und SOLL-Zustand identisch sind. Die Lehrpersonen geben an (fast) ausschliesslich die Standardsprache im Unterricht zu verwenden und schätzen dies auch als wichtig ein.
- In die Kategorie 3 gehört die Aussage 1 (10% - 20% - 0% - 20% - 50% vs. 10% - 20% - 30% - 10% - 30%). Die Daten zeigen, dass keine Förderung der Mundart zur sozialen Integration von den meisten Lehrpersonen erfolgt und dass das SOLL nahe beim IST liegt.

Daten der Beobachtung

		Lehrpersonen										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Einführung (Begrüssung)	Plenum											
Arbeitsaufträge, Anweisungen, Erklärungen, Informationen												
Nicht den ordentlichen Unterricht betreffende Kommunikation ⁶												
Fragen der Lp												
Disziplinierungsmassnahmen												
Gespräche und Antworten der S												
Besprechung mit K.m.M.	Individuell											
Besprechungen mit einheimischen S												
Unterstützungsmassnahmen, Erklärungen der Lp	GA / PA											
Gespräche der S mit K.m.M.												
Aufforderungen die Standardsprache zu verwenden			x	x						x		

Tabelle 40: Standardsprache vs. Mundart im Unterricht

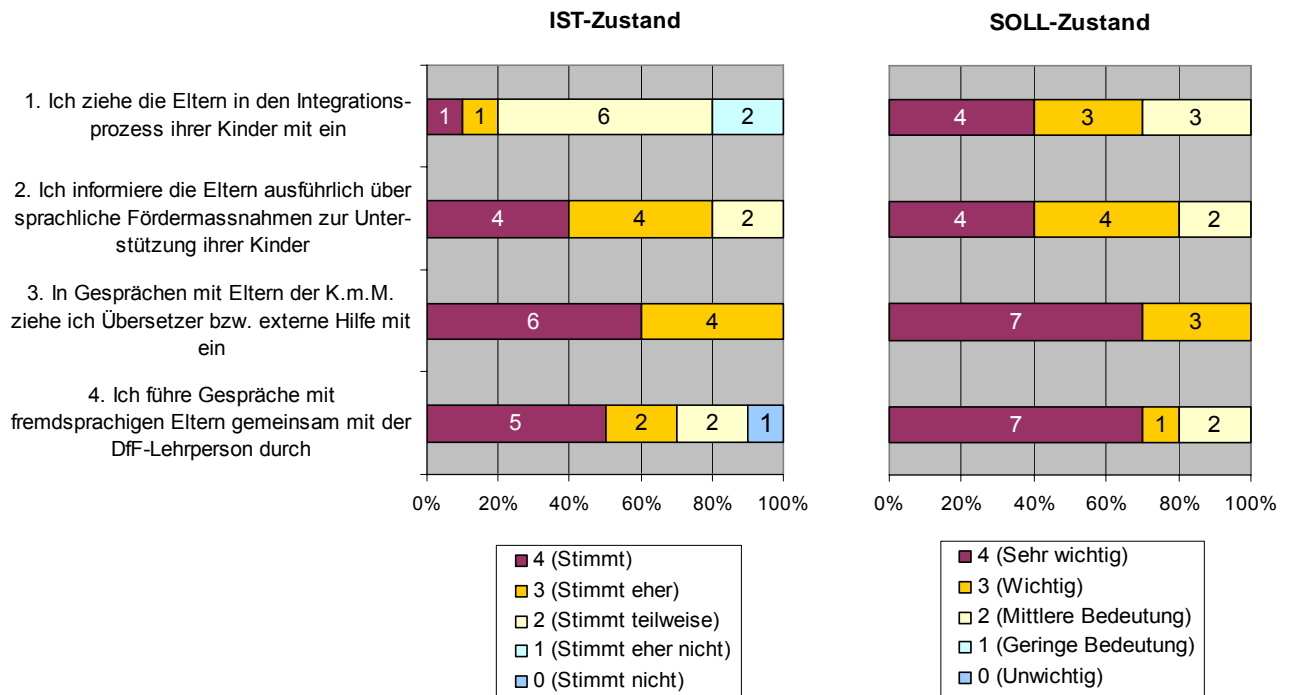
	Mundart
	Standardsprache
	Verwendung der Standardsprache mit wenigen Ausnahmen (2 bis 5 Ausnahmen)
	Nebeneinander der beiden Varietäten
	Nicht beobachtet, nicht eindeutig zuzuordnen
	Aspekt wurde beobachtet

Aufgrund der Tabelle 40 ist ersichtlich, dass im Plenum vorwiegend die Standardsprache verwendet wird. Bei der Kommunikation hingegen, welche nicht den ordentlichen Unterricht betrifft, wird von beiden Lehrpersonen auf die Mundart zurückgegriffen. Individuelle Gespräche der Lehrperson mit K.m.M. erfolgen in der Standardsprache (bei 7 Lp) oder es besteht ein Nebeneinander der beiden Varietäten (bei 3 Lp). Die Gespräche der Schüler mit den K.m.M. in PA bzw. GA erfolgen in der Mundart bzw. es

werden beide Varietäten vermisch. 3 Lehrpersonen fordern die Schüler auf, die Standardsprache zu verwenden.

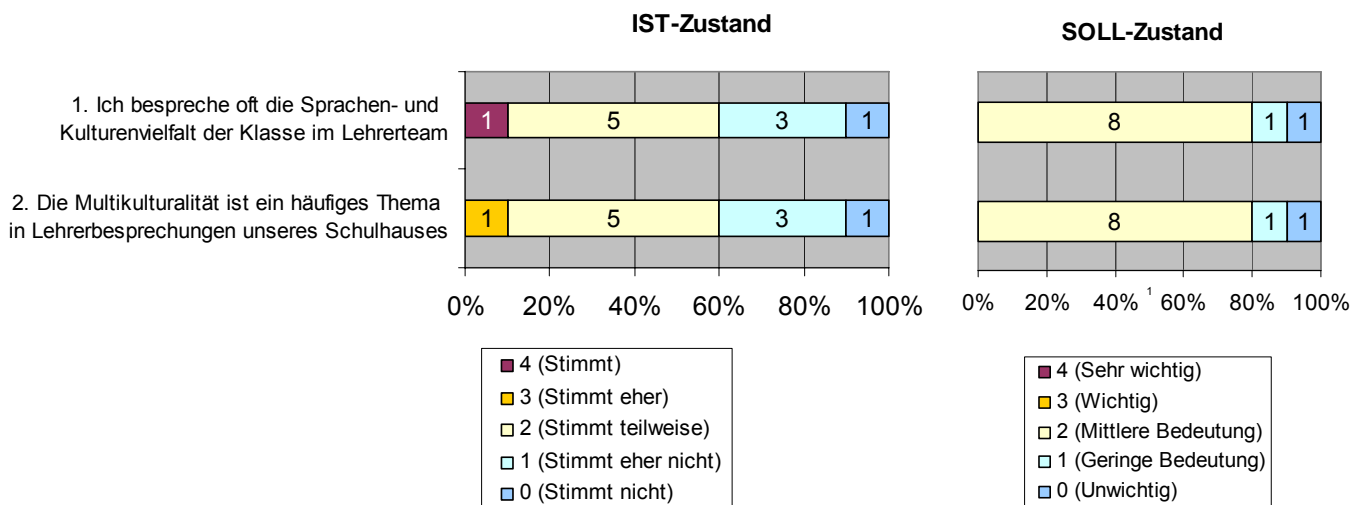
⁶ Diese Kategorie umfasst Gespräche, Lehrerfragen, Schülerantworten, welche nicht dem ordentlichen Unterricht zugeordnet werden können. Die entsprechenden Fragen und Antworten werden dadurch bei den Kategorien „Fragen der Lp“ und „Gespräche und Antworten der S“ nicht berücksichtigt.

6.4 Zusammenarbeit mit verschiedenen involvierten Partnern



Grafik 41: Zusammenarbeit mit Eltern, Übersetzer, Lehrperson „Deutsch für Fremdsprachige“ (DfF)

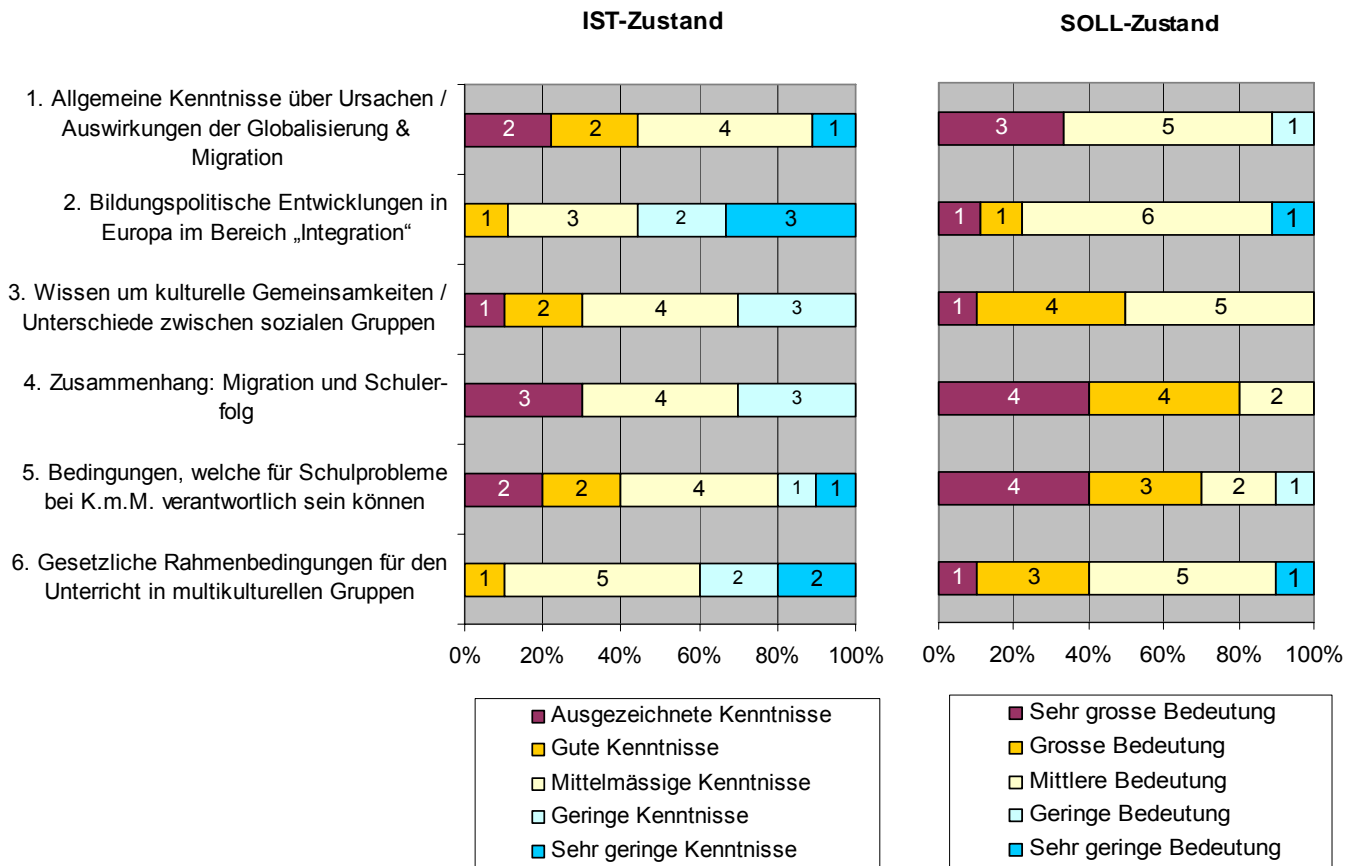
- Kategorie 1 umfasst die Aussage 2 (40%-40%-20%-0%-0%), bei welcher eine vollständige Übereinstimmung zwischen IST und SOLL vorliegt, sowie Aussage 3 (60%-40%-0%-0%-0% vs. 70%-30%-0%-0%-0%) mit weitgehender Kongruenz zwischen IST und SOLL.
- In Kategorie 3 fallen Aussage 1 (10%-10%-60%-20%-0% vs. 40%-30%-30%-0%-0%), bei welcher eine starke Zentralisierung erkennbar ist, sowie Aussage 4 (50%-20%-20%-0%-10% vs. 70%-10%-20%-0%-0%). In beiden Aussagen haben eine bzw. zwei Lehrpersonen (eher) nicht zugestimmt. Die SOLL-Werte sind hier deutlicher über den IST-Werten und liegen im mittleren bis oberen Bereich.



Grafik 42: Zusammenarbeit und Besprechungen im Lehrerteam

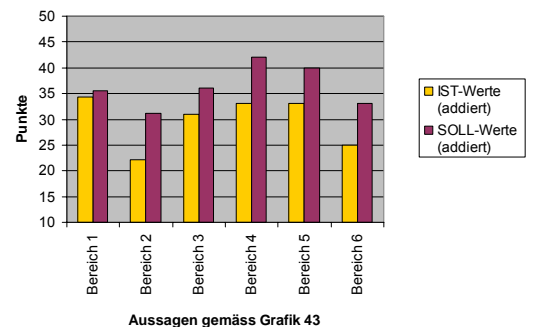
Gemäss Grafik 42 werden Sprachen- und Kulturenvielfalt und Multikulturalität mit einer Ausnahme teilweise bis nicht im Lehrerteam thematisiert. Der Vergleich zu den SOLL-Werten zeigt eine geringe Verschiebung bei Aussage 1 (10% - 0% - 50% - 30% - 10% vs. 0% - 0% - 80% - 10% - 10%) und bei Aussage 2 (0% - 10% - 50% - 30% - 10% vs. 0% - 0% - 80% - 10% - 10%).

6.5 Kenntnisse der Lehrpersonen



Grafik 43: Beurteilung der Kenntnisse für den Unterricht in Bildungsinstitutionen, welche von Auswirkungen der Globalisierung, Migration, Interkulturalisierung geprägt sind (vgl. Allemann-Ghionda, 2005)

Bei sämtlichen Aussagen zu den Kenntnissen sind sowohl Antworten im oberen, mittleren als auch im unteren Bereich angekreuzt worden (Kategorie 3), wobei die mittlere Antwortekategorie „mittelmässige Kenntnisse“ am häufigsten angekreuzt worden ist. Die nebenstehende Grafik zeigt die addierten IST- und SOLL-Werte:

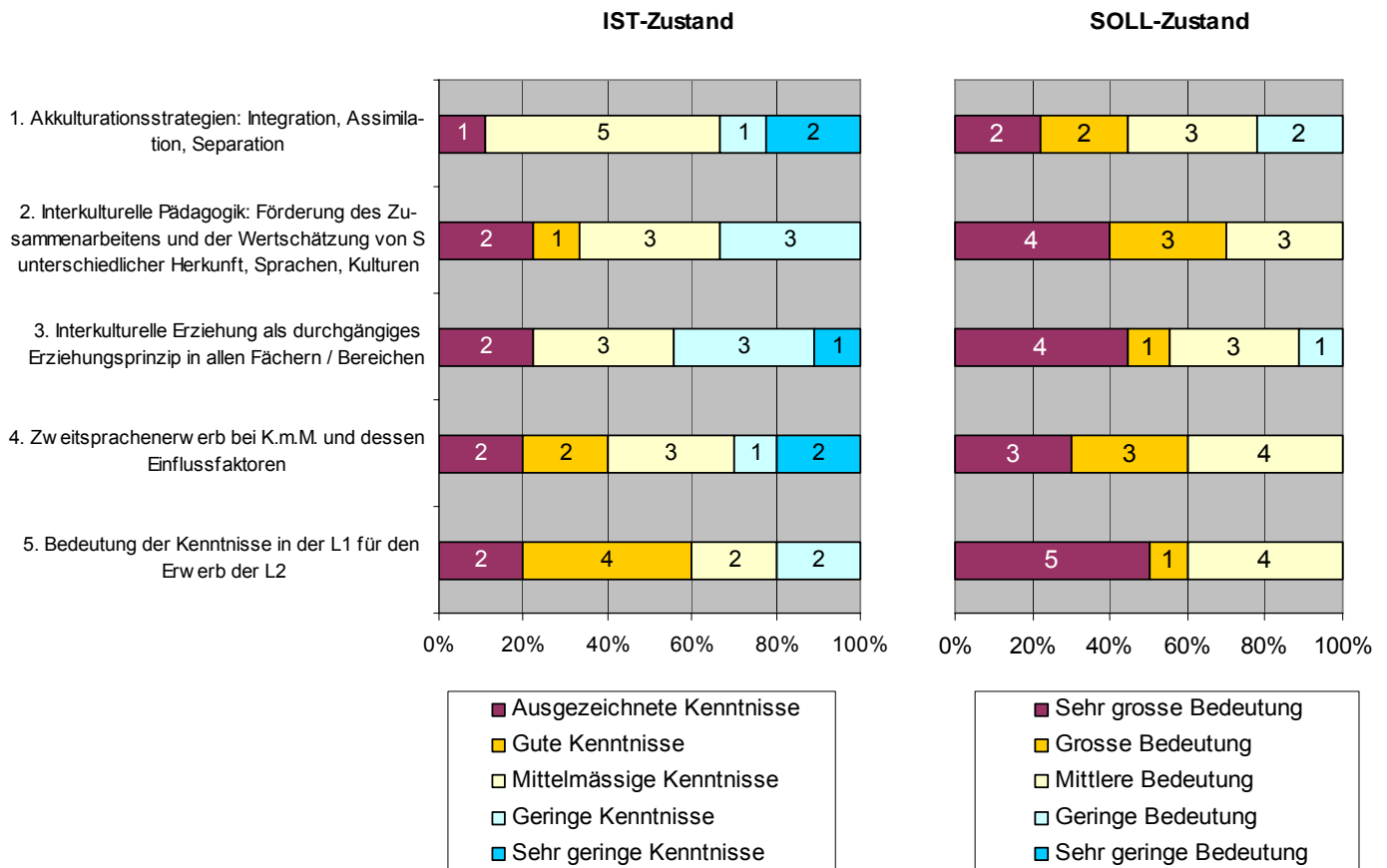


Grafik 44: Kenntnisstand und Bedeutung der Kenntnisse ⁷

⁷ Für die Erstellung der Grafik wurden die Werte addiert: Sehr geringe Kenntnisse = 1 Punkt je Lp, geringe Kenntnisse = 2 Punkte je Lp, Mittelmässige = 3 Punkte je Lp, gute = 4 Punkte je Lp und ausgezeichnete Kenntnisse = 5 Punkte je Lp.

- Die umfangreichsten Kenntnisse haben die Lehrpersonen im Bereich 1 (22% - 22% - 44% - 0% - 11% bzw. in absoluten Zahlen 2-2-4-0-1). Danach folgen der Bereich 4 (30% - 0% - 40% - 30% - 0%), 5 (20% - 20% - 40% - 10% - 10%) und der Bereich 3 (10% - 20% - 40% - 30% - 0%), welche insgesamt wenig über dem arithmetischen Mittel (30 Punkte) liegen.
- Die wenigsten Kenntnisse liegen im Bereich 2 (0% - 11% - 33% - 22% - 33% bzw. in absoluten Werten 0-1-3-2-3) und im Bereich 6 (0% - 10% - 50% - 20% - 20%) vor.

Der SOLL-Zustand zeigt, dass die aufgelisteten Bereiche meist als mittler bis sehr bedeutend bewertet wurden. Der Vergleich zum IST-Zustand zeigt, dass die SOLL-Werte mit Ausnahme von Bereich 1 deutlich über den IST-Werten liegen.

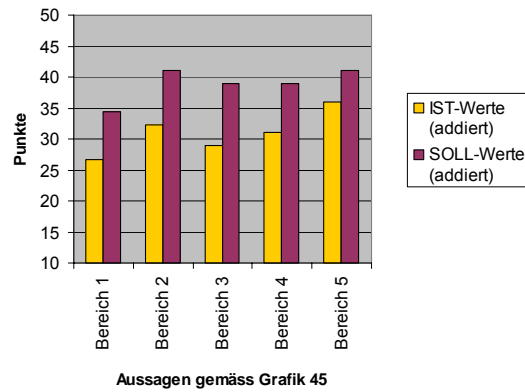


Grafik 45: Beurteilung der Kenntnisse für den Unterricht in Klassen, die mehrsprachig und soziokulturell heterogen sind, durch die Lehrpersonen (IST- und SOLL-Zustand) (vgl. Allemann-Ghionda, 2005)

Grafik 45 zeigt auf, dass beim IST-Wert (meist) das ganze Spektrum der Antwortkategorien vorhanden ist. Die Daten lassen sich wie folgt kategorisieren:

- Die meisten Kenntnisse haben die Lehrpersonen im Bereich 5 (20% - 40% - 20% - 20% - 0%). Ebenfalls der Bereich 2 (22% - 11% - 33% - 33% - 0% bzw. 2-1-3-3-0) und 4 (20% - 20% - 30% - 10% - 20%) liegen über dem Durchschnitt (vgl. Grafik 46).
- Am tiefsten sind die Kenntnisse des Bereiches 1 (11% - 0% - 56% - 11% - 22% bzw. 1-0-5-1-2) und des Bereiches 3 (22% - 0% - 33% - 33% - 11% bzw. 2-0-3-3-1).

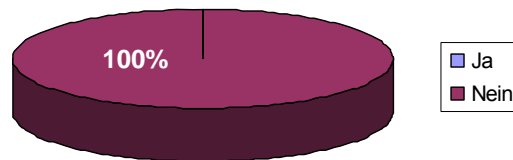
Eine Verschiebung im SOLL-Zustand Richtung „sehr bedeutend“ ist ersichtlich. Alle Bereiche werden (mit 3 Ausnahmen) als mittelmässig bis sehr bedeutsam eingestuft. Fehlende bzw. ungültige Beurteilungen liegen im IST-Zustand bei Aussage 1, 2, 3 sowie im SOLL-Zustand bei Aussage 1, 3 vor.



Grafik 46: Kenntnisstand und Bedeutung der Kenntnisse (addierte Werte)

6.6 Bereich „Ausbildung“

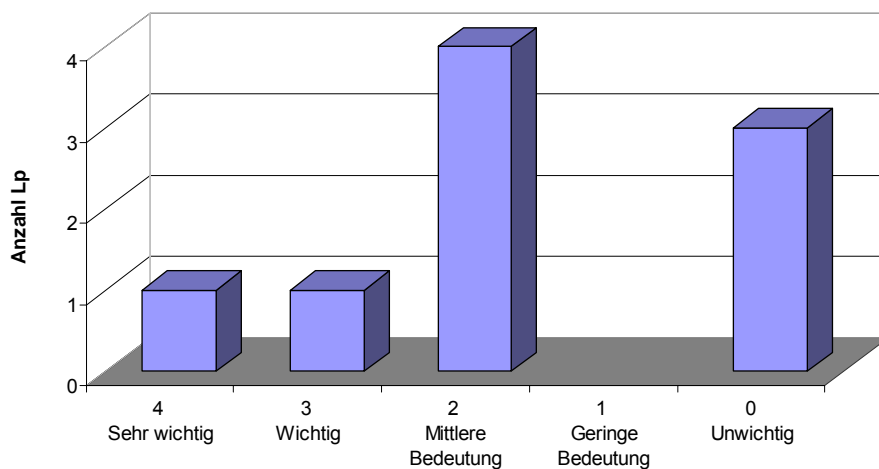
Ich habe bereits an Weiterbildungskursen zur Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen teilgenommen



Grafik 47: Bisherige Teilnahme an Weiterbildungskursen im Bereich „Sprachförderung“

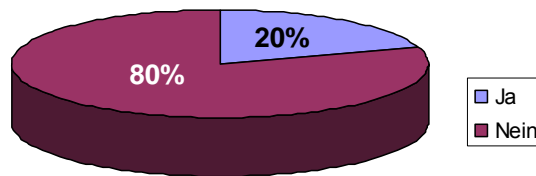
Weiterbildungskurse im Bereich „Sprachförderung“ wurden bisher von keiner Lehrperson besucht. Wie Grafik 48 zeigt, wird die Bedeutung als „sehr wichtig“ (1 Lp), „wichtig“ (1 Lp), mittlerer bedeutsam (4 Lp) bzw. „unwichtig“ (3 Lp) eingeschätzt. 1 Lehrperson bewertet diesen Punkt nicht.

Bedeutung von Weiterbildungskursen zur Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen für Lehrpersonen



Grafik 48: Einschätzung der Bedeutung von Weiterbildungskursen im Bereich „Sprachförderung“

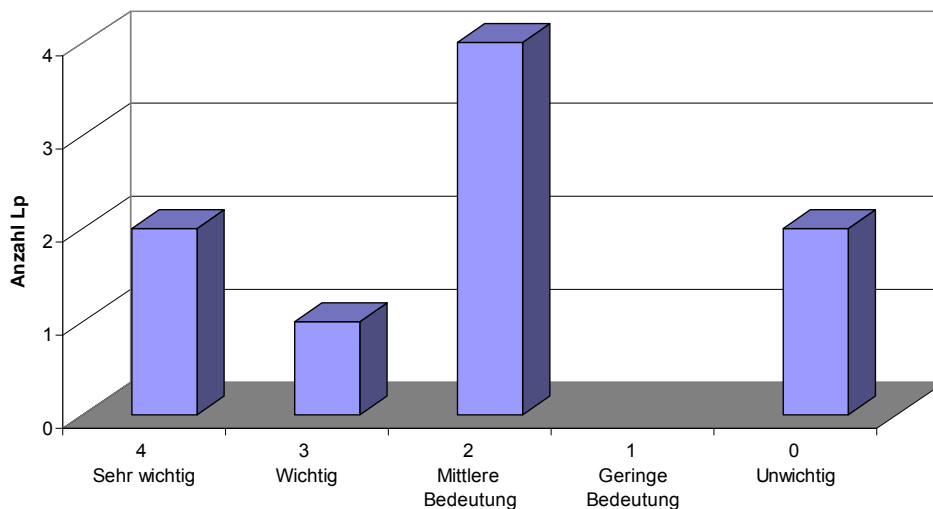
Ich habe bereits an Weiterbildungskursen im Bereich „Interkulturelle Pädagogik“ teilgenommen



Grafik 49: Bisherige Teilnahme an Weiterbildungskursen im Bereich „Interkulturelle Pädagogik“

Insgesamt haben 20% der Lehrpersonen an Weiterbildungskursen teilgenommen, wobei es sich um Lehrkräfte der gemischten Kleinklassen handelt, welche auch deren Bedeutung als „sehr wichtig“ respektive „wichtig“ bewerten. Insgesamt sieht die Beurteilung der Wichtigkeit gemäss Grafik 50 wie folgt aus: 22% - 11% - 44% - 0% - 22% bzw. 2 - 1 - 4 - 0 - 2. Eine Lehrperson hat diesen Punkt nicht bewertet.

Bedeutung von Weiterbildungskursen im Bereich „Interkulturelle Pädagogik“ für Lehrpersonen



Grafik 50: Einschätzung der Bedeutung von Weiterbildungskursen im Bereich „Interkulturelle Pädagogik“

Im folgenden Kapitel werden die Daten interpretiert und mit dem theoretischen Bezugsrahmen in Verbindung gebracht, um die Forschungsfragen zu beantworten.

7. Interpretation der Ergebnisse

In der vorliegenden Studie sollte untersucht werden, welche Massnahmen der Sprachförderung und interkulturellen Erziehung von Oberwalliser Lehrpersonen zur Integration und Förderung von K.m.M. getroffen werden und welche Bedeutung diese für die entsprechenden Lehrpersonen haben. Im Folgenden werden die Unterfragen nochmals aufgegriffen und auf der Basis der Daten interpretiert und diskutiert. Anschliessend werden Schlussfolgerungen abgeleitet.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Thematik „Integration“ aufgrund des hohen Anteils von K.m.M. (24.76%) in den einbezogenen Klassen auch im Oberwallis relevant ist, dies entgegen den Aussagen der PISA Studie, obwohl davon auszugehen ist, dass dieser Themenbereich nicht an allen Ortschaften von gleich grosser Bedeutung ist.

7.1 Interkulturelle Pädagogik

Forschungsfragen:

- Inwiefern berücksichtigen die Lehrpersonen die Prinzipien der Interkulturellen Pädagogik im Unterricht?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung der Prinzipien der Interkulturellen Pädagogik?

Nach Auernheimer (2004) lassen sich drei pädagogische Massnahmen zur Förderung der Integration unterscheiden. Ebenfalls Allemann-Ghionda (1999) führt Ziele der Interkulturellen Pädagogik auf, welche sich zum Teil mit den drei pädagogischen Aufgaben decken. Diese lassen sich zu vier Prinzipien zusammenfassen, welche im Folgenden thematisiert werden:

Prinzip 1: Soziale Integration der K.m.M.

Nach Allemann-Ghionda (1999) stellt die optimale Integration der K.m.M. ein wesentliches Ziel der Interkulturellen Pädagogik dar. Die Lehrpersonen stimmen dementsprechend zu, Massnahmen zur sozialen Integration der K.m.M. zu treffen, und zwar 10% teilweise, 40% weitgehend und 50% vollumfänglich⁸ (vgl. Grafik 12). Die soziale Integration betreffend sind die Befunde der Beobachtungen zum Teil uneinheitlich:

- Die *Platzordnung an den Pulten* verdeutlicht, dass in Klassen mit wenigen K.m.M. diese besser bei der Sitzverteilung integriert werden d.h. ihren Platz ausschliesslich neben einheimischen Schülern haben. In Klassen mit mehr als 4 K.m.M. scheint aufgrund der starken Vertretung die soziale Integration bei diesem Aspekt schwieriger zu sein. Dies äussert sich darin, dass in jeder Klasse 2 (bzw. 4) K.m.M. nebeneinander sitzen. Hier könnte auch ein Grund auf Seiten der K.m.M. liegen, welche hier weniger einem Druck zur Integration ausgesetzt sind. Insgesamt sitzen 62.7% (32 K.m.M.) neben einheimischen Schülern. Auffallend ist, dass in 3 von 11 Klassen K.m.M. alleine sitzen, was integrationshemmend wirken kann.
- Was die *Sitzordnung im Kreis* betrifft, lassen sich die Klassen in zwei Kategorien unterteilen: In der Hälfte der Klassen sind die K.m.M. unter den einheimischen Schülern verteilt, was auf eine gute Integration schliessen lässt. In den anderen Klassen ist eine Isolierung der K.m.M. feststellbar, da die K.m.M. fast ausschliesslich nebeneinander sitzen. Dies weist darauf hin, dass sich diese K.m.M. sehr wahrscheinlich (noch) nicht akzeptiert bzw. der Gruppe nicht zugehörig fühlen, was sich gemäss QUIMS-Studie auf das Klassenklima und somit auf den Schul- und Lernerfolg auswirkt (vgl. BKZ, 2006, 2007b).
- Bei der *Gruppenbildung* sticht insbesondere eine Klasse heraus, bei der - obwohl der Anteil der K.m.M. in der Klasse gross ist - eine Tendenz zur Segregation zu erkennen ist. Bei den anderen Klassen kann von einer ausgeglichenen Gruppenzusammensetzung gesprochen werden. In einer Klasse achtet die Lehrperson explizit darauf, dass die K.m.M. auf verschiedene Gruppen aufgeteilt werden (vgl. Grafik 19 und 21).

⁸ 10% entspricht einer Lehrperson bzw. einer Klasse, insofern nichts Anderweitiges angegeben ist.

- Unter dem Aspekt der sozialen Integration fallen ebenfalls die verschiedenen Massnahmen, welche Lehrpersonen zum *Einbezug der K.m.M.* ergreifen. Die Daten zeigen, dass die Lehrpersonen bemüht sind, die K.m.M. bei Gesprächen im Plenum ebenfalls einzubeziehen, insbesondere bei Lehrerfragen oder gemeinsamen Aktivitäten, was mit den Befunden der Befragung übereinstimmt. Die Worterteilung an K.m.M., welche sich nicht melden, und der Punkt, dass alle sich äussern müssen, scheinen sich mit einer Ausnahme gegenseitig auszuschliessen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Passivität einzelner K.m.M. weniger auffällt, wenn sie sich bereits im Plenum äussern mussten bzw. umgekehrt oder dass die Lehrpersonen unterschiedliche Strategien haben, um die Schüler einzubeziehen.
- Es ist ersichtlich, dass die K.m.M. sich *am Unterricht beteiligen*, indem sie Aufträge ausführen, zuhören usw. Was die mündliche Kommunikation im Unterricht betrifft, zeigen fast die Hälfte der K.m.M. Zurückhaltung d.h. sie melden sich nicht oder selten. Andere hingegen gehen häufig auf Lehrerfragen ein. Dies lässt verschiedene Erklärungshypothesen zu: Erstens hängt die Eigenaktivität von Persönlichkeitsmerkmalen ab. Zweitens kann dies ein Indikator für sprachliche Probleme sein. Drittens kann auch mangelnde Integration in die Klasse verantwortlich sein, dass die K.m.M. nicht wagen, sich zu äussern.

Gemäss dem EDK-Leitbild (2003) ist die soziale „[...] Integration heute mehr als eine Beiläufigkeit des Bildungsauftrags“ (S. 29). Diese Bedeutung scheinen die Lehrpersonen anzuerkennen, obwohl 40% der Lehrpersonen diesen Aspekt als mittelmässig bedeutsam einschätzen, 30% hingegen als wichtig und 30% als sehr wichtig. Der Vergleich mit dem IST-Zustand zeigt, dass der jetzige Zustand für die Lehrpersonen in diesem Bereich weitgehend zufrieden stellend ist und es keiner grösseren Veränderung bedarf.

In Anlehnung an das EDK-Leitbild und an die Forderung von Allemann-Ghionda (1999) ist hier dieser Bereich aufgeführt worden, welcher gewissermassen als übergeordneter Bereich die folgenden mit einschliesst.

Prinzip 2: Einbezug der Sprachen- und Kulturenvielfalt (Identitätsentwicklung)

Ziel der Interkulturellen Pädagogik ist nach Allemann-Ghionda (1999) die optimale Integration der K.m.M. zu realisieren, indem die Herkunftssprachen und -kulturen in den Unterricht einbezogen werden. Gemäss Antworten des Fragebogens wird der Sprachen- und Kulturenvielfalt der K.m.M. sehr unterschiedlich Rechnung getragen. 40% der Lehrpersonen bestätigen diese (weitgehend) einzubeziehen, 20% nur teilweise und für 40% stellt dies ein geringes bis kein Thema dar. Dennoch erkennen alle Lehrpersonen die Relevanz dieser Integrationsmassnahme, da sie die Berücksichtigung der Sprachen- und Kulturenvielfalt als mittel (50%), wichtig (20%) bis sehr wichtig (30%) einschätzen.

Eine weitere Forderung gemäss Allemann-Ghionda (1999) ist es, den Unterricht gegenüber der Sprachen- und Kulturenvielfalt zu öffnen. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass alle Lehrpersonen eine gewisse Weltoffenheit zeigen, da 80% der Lehrpersonen teilweise und 20% vollständig Massnahmen zur Eingliederung verschiedener Sprachen und Kulturen treffen, unabhängig der Herkunftssprache und -kultur der K.m.M. Somit scheint, dass sich die Lehrpersonen hier besser und einheitlicher einstufen als betreffend des Einbezugs der sprachlichen und kulturellen Ressourcen der eigenen Klasse. Dies kann unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass die Lehrpersonen nur beschränkt die Herkunftsländer der K.m.M. kennen, was Voraussetzung ist für die Eingliederung der vorhandenen Sprachen und Kulturen der Klasse. Auernheimer (2004) betont in diesem Zusammenhang die pädagogische Aufgabe, K.m.M. bei der Identitätsentwicklung zu unterstützen, wobei eine Stärkung der bikulturellen Kompetenz anzustreben ist. Andererseits gilt es gemäss Auernheimer (2004) und Schader (2004) Vorsicht walten zu lassen, da die K.m.M. nicht als Experten respektive als Vertreter ihrer Herkunft abgestempelt werden dürfen. Die Daten der Beobachtung zeigen, dass dieses Phänomen in einer Klasse – obwohl hier nicht verallgemeinert werden darf – festzustellen war. So bewirkte das Ansprechen des Herkunftslandes bei diesem K.m.M. deutliches Unbehagen. Ebenso das Einset-

zen eines K.m.M. als Dolmetscher stellte eine Überforderung dar. Wie Schader (2004) erwähnt, haben die K.m.M. oft nur beschränkte Kenntnisse über ihr Herkunftsland und ihre Erstsprache. Zudem besteht ein Bedürfnis zur Gruppe dazugehören und das Ansprechen der Sonderkompetenzen führt dazu, dass sich die K.m.M. in ihrem „Gleich-sein-Wollen gefährdet fühlen“ (S. 35).

Die Daten der Beobachtungen zeigen, dass die Sprachen- und Kulturenvielfalt eher situativ - nicht vorgängig geplant - im Unterricht aufgegriffen wird bzw. der Einbezug durch die K.m.M. selber erfolgt, indem sie etwas über Heimat, Familie usw. berichten. Objekte (z.B. Atlas, Bilder) in 5 Klassenzimmern weisen auf die Öffnung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen hin, vermitteln aber zum Teil auch ein stereotypes Bild.

Die didaktischen Konzepte (ELBE, EOLE,...), welche eine Öffnung gegenüber der Sprachen- und Kulturenvielfalt unterstützen können, sind allen Lehrpersonen nicht bekannt bzw. werden nicht benutzt. Dementsprechend werden diese Konzepte insbesondere als mittelmässig bedeutsam (40%) oder auch als wenig bis unwichtig (30%) eingestuft. Eine Erklärungshypothese wäre hier, dass die gegenwärtige Situation für Lehrpersonen zufriedenstellend ist und somit keine Notwendigkeit zum Einbezug neuer Konzepte besteht. Denkbar wäre auch, dass eine Skepsis gegenüber Neuem, Unbekanntem vorhanden ist und dadurch Möglichkeiten zur Weiterbildung ungenutzt blieben. Gemäss den Standards und Kompetenzen nach Allemann-Ghionda (2005) wäre hier Bereitschaft gefragt, sich in didaktisch-methodischer Hinsicht umzuorientieren, dies u.a. um den K.m.M. den Brückenschlag zwischen Kulturen und Sprachen zu erleichtern (vgl. Schader, 2004).

Die Bedeutung der Eingliederung der Sprachen- und Kulturenvielfalt schätzen 30% der Lehrpersonen als sehr wichtig, 30% als wichtig und 40% als mittelmässig bedeutsam ein, ähnlich dem Einbezug der Sprachen und Kulturen der K.m.M. der Klasse. Die obigen Befunde weisen insgesamt darauf hin, dass die Schule sich von der monokulturellen, monolingualen, nationalstaatlichen Bildungstradition langsam wegbewegt hin zu einem mehrperspektivischen Ansatz.

Prinzip 3: Förderung von Toleranz, Solidarität, Respekt usw. (soziales Lernen)

Gemäss der Befragung setzen sich 50% der Lehrpersonen vollumfänglich und 50% weitgehend für die Förderung der Toleranz, Offenheit gegenüber Sprachen und Kulturen wie auch für die Prävention gegen Diskriminierung und Rassismus ein (vgl. Grafik 12). Ebenfalls die Bedeutung dieser Massnahmen wird als sehr wichtig (70%) bzw. wichtig (30%) erachtet, wobei das SOLL demzufolge nur geringfügig besser als der IST-Zustand bewertet wird. Gemäss den vorliegenden Angaben wird diese pädagogische Aufgabe gemäss Auernheimer (2004) von den Lehrpersonen wahrgenommen. Im Gegensatz dazu teilen 78% bzw. 7 Lehrpersonen die Ansicht, dass sich die K.m.M. möglichst schnell an unsere Kultur anpassen sollen. Zwar ist, wie eine Lehrperson ergänzt, „eine Anpassung in gewissen Bereichen unumgänglich“, jedoch widerspricht dies dem Grundsatz von Toleranz und Respekt. Eine optimale Integration erfordert Anstrengungen von Seiten aller Partner (K.m.M., Lehrpersonen, Mitschüler) und stellt keine einseitige Angleichung der Immigranten an unsere Kultur dar. Es gilt kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten anzuerkennen und eine Haltung der gegenseitigen Wertschätzung zu pflegen (vgl. Auernheimer 2004; EDK, 2000).

Das Vorhandensein bzw. das Thematisieren von Regeln punkto sozialer Integration weist darauf hin, dass die Förderung des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens aller Schüler – ein Anliegen der Interkulturellen Pädagogik – in einigen Klassen angestrebt wird. Die Hausordnung einer Schule verdeutlicht zudem, dass Bestrebungen hinsichtlich des fairen Umgangs auf Schulhausebene vorhanden sind. Obwohl nur in 6 von 11 Klassen Regeln festgestellt werden konnten, darf dieser Anteil aufgrund der kurzen Beobachtungsphase und dem Zeitpunkt der Untersuchung (Beginn des Schuljahres) nicht unterschätzt werden.

Im Sinne der QUIMS-Studie gilt es, eine „Kultur der Anerkennung und Gleichstellung“ (BKZ, 2006, S. 13) zu schaffen. Dieser Aspekt beinhaltet u.a., dass auf Ausgrenzung und Diskriminierung reagiert wird, wobei hier relativ wenige Daten vorhanden sind. Diese zeigen, dass Lehrpersonen u.a. auf Ausgrenzungen im Kreis reagieren. Zudem sind auch einige Verhaltensweisen der Lehrperson beobachtet worden, welche für das K.m.M. eine Belastung darstellen können: Ein K.m.M. wird auf seinen Sonderstatus festgelegt (siehe oben). Ein K.m.M. wird beim Vorlesen kritisiert und getadelt, was ausgrenzend wirken kann. Zudem soll die Lehrperson gemäss Nodari und de Rosa (2003) den K.m.M. bei der Sprachentwicklung Zeit lassen und somit Respekt gegenüber den sprachlichen Kompetenzen zeigen. Drittens wurde ein K.m.M. bei einer Partnerarbeit vorerst nicht einbezogen.

Prinzip 4: Fähigkeit zum interkulturellen Dialog

Perregaux (1998) und Schader (2004) betonen, dass die Vielfalt zwar eine Herausforderung darstellt, jedoch auch Chancen mit sich bringt. Alle befragten Lehrpersonen sind der Meinung, dass Chancen vorhanden sind bzw. dass die problematischen Aspekte nicht überwiegen. Was die Nutzung dieser Chancen betrifft, sieht die Situation unterschiedlich aus. Der interkulturelle Dialog, gemäss Auernheimer (2004) eine wichtige pädagogische Aufgabe, welche auch in der EDK-Empfehlung aufgeführt ist, wird von 40% der Lehrpersonen (weitgehend) gefördert, von 30% nur teilweise und von 30% eher nicht. Die Lehrpersonen messen diesem Punkt insbesondere eine mittlere Bedeutung (60%) zu, zum Teil auch eine hohe (10%) bis sehr hohe (30%). Einerseits zeigt dies, dass die Lehrpersonen diesem Aspekt eine gewisse Wichtigkeit beimessen, andererseits liegt der SOLL-Zustand nur geringfügig über dem IST-Wert, was dahin interpretiert werden kann, dass Veränderungen hier als nicht notwendig gewertet werden. Dies bekräftigt ebenfalls die Einschätzung der Wichtigkeit der Weiterbildung in diesem Bereich (vgl. Grafik 51).

7.2 Förderung der Erstsprache

Forschungsfragen:

- Inwieweit fördern die Lehrpersonen die Erstsprache der Kinder mit Migrationshintergrund?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung der Massnahmen der Erstsprachförderung?

Gemäss der Interdependenzhypothese besteht ein Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz der Erstsprache (L1) und der Entwicklung der Zweitsprache (L2). Gut entwickelte erstsprachliche Kompetenzen vermögen den Erwerbsprozess der L2 zu unterstützen (vgl. Rüesch, 1998b). Im Folgenden wird beschrieben, inwieweit die L1 von den Lehrpersonen gefördert wird und welche Bedeutung sie diesem Aspekt beimessen.

Den Einbezug der Heimatsprachen und -kulturen der K.m.M. wurde bereits im vorherigen Kapitel dargelegt, wobei festgestellt wurde, dass beträchtliche Unterschiede zwischen den Lehrpersonen vorliegen, obwohl die Bedeutung dieser Massnahme von allen Lehrpersonen als mittelmässig bis sehr hoch eingeschätzt wird. Die Untersuchungsergebnisse geben jedoch wenig Aufschluss über die Art und Weise des Einbezugs der Erstsprache, zeigen aber, dass von keiner Lehrperson Bücher und Texte in der L1 zur Verfügung gestellt werden. Grund hierfür könnte sein, dass Bücher in verschiedenen Sprachen in der Mediathek vorhanden sind, wie auch eine Lehrperson anmerkt. Ebenfalls Ermutigungen zum Lesen und Schreiben in der L1 im Unterricht und zu Hause erfolgen von 33% (3 Lp) zum Teil und von 67% (6 Lp) - eher - nicht. Dies verleitet zur Annahme, dass sich die Lehrpersonen nicht für die Förderung der L1 verantwortlich sehen. Aber auch die Schule hat diese Aufgabe gemäss der Meinung von 80% der Lehrpersonen nicht zu übernehmen. Eine mangelnde Förderung der Erstsprache, welche hier vorzuliegen scheint, wirkt sich auf den Schulunterricht aus, da nach der *Schwellenhypothese* Gefahr für eine doppelte Halbsprachigkeit besteht (vgl. Nodari & de Rosa, 2003). Eine Auseinandersetzung mit Texten könnte zudem die Fähigkeiten im *CALP-Bereich* stärken, welche gerade für den schulischen Erfolg von Bedeutung sind (vgl. Neugebauer & Nodari, 1999; Nodari & de Rosa, 2003). Gemäss der Befragung erkennen 70% der Lehrpersonen in der Förderung der L1 ausschliesslich einen Kommunikationszweck. Dabei bleiben die Wechselwirkungen

von L1 und L2 sowie die Verbesserung der kognitiv anspruchsvolleren, schulbezogenen Sprachfähigkeiten (CALP) aufgrund der Erstsprachförderung unberücksichtigt. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen die vollständige Bedeutung der L1 nicht kennen.

Entsprechend den kantonalen Weisungen sollen die fremdsprachigen Schüler die Möglichkeit erhalten, ergänzend zum ordentlichen Unterricht Kurse in der Erstsprache zu besuchen, wobei hier die Herkunftsgemeinschaften zuständig sind (vgl. DEKS, 2001). Lehrpersonen sind also offiziell nicht verantwortlich für diese Förderung. Die Befragung zeigt hier, dass 30% der Lehrpersonen die K.m.M. ermutigen solche Kurse zu besuchen, 10% teilweise. Der grösste Teil (60%) nehmen hier kaum bzw. keinen Einfluss.

Darüber, ob die K.m.M. zu Hause Deutsch oder ihre Erstsprache verwenden sollen, scheiden sich die Meinungen. 30% fordern K.m.M. auf, zu Hause die L1 zu gebrauchen, 20% teilweise und 50% (eher) nicht. Ein Grund liegt hier sicherlich auch darin, dass mit Empfehlungen für die Verwendung der L2 zu Hause vorsichtig umgegangen werden soll, zumal die Eltern meist die deutsche Sprache wenig bis gar nicht beherrschen. Um jedoch eine *Semilingualität* zu vermeiden, ist es wichtig, dass sich eine Sprache zu einer starken Sprache entwickeln kann. Dies ist in den meisten Fällen die Erstsprache (vgl. Nodari & de Rosa, 2003).

Bedeutung der Massnahmen: Das Vorhandensein von Büchern in der L1 ist für 30% der Lehrpersonen mittel und für 60% wenig bedeutend. Nur eine Lehrperson bewertet diese Massnahme als sehr wichtig. Im Weiteren vertreten die Lehrpersonen sehr unterschiedliche Ansichten, ob das Lesen in der L1 unterstützt werden soll und ob es wichtig ist, zu Kursbesuchen in der L1 zu ermutigen (vgl. Grafik 24). Insbesondere beim letzteren Aspekt zeigt sich eine starke Zentralisierung der Antworten, was auch als eine gewisse Unsicherheit gedeutet werden kann. Die Bedeutung der Verwendung der L2 zu Hause wird von 40% als wichtig, von 20% als mittelmässig und von 30% als wenig wichtig eingeschätzt. Dies deckt sich weitgehend mit dem IST-Zustand. Insgesamt können die Antworten auch dahingehend interpretiert werden, dass die Kenntnisse in diesem Bereich lückenhaft sind.

7.3 Förderung der Zweitsprachentwicklung

Forschungsfragen:

- In welchem Ausmass fördern die Lehrpersonen die Zweitsprachentwicklung der K.m.M.?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung der Massnahmen der Zweitsprachförderung?

Bereich „DaZ-Lernen im Regelunterricht“

Die Deutschdidaktik der Zweitsprache wird nur von 20% einbezogen, von 30% teilweise und von 50% (eher) nicht, so die Befragung der Lehrpersonen. Ein Grund könnte hier sein, dass die Lehrpersonen die Aspekte der Zweitsprachendidaktik nicht kennen oder eher unbewusst einsetzen. Die Beobachtungen bestärken letztere Vermutung, da die Lehrpersonen sehr wohl Wortschatzarbeit betreiben, die Sprache analysieren, und dabei (meistens) nicht auf das deutsche Sprachgefühl zurückgreifen, wie dies auch in der Handreichung Deutsch als Zweitsprache verlangt wird (vgl. Rösch, 2001). Dadurch kann das ungesteuerte Erwerben der Zweitsprache durch steuernde Eingriffe unterstützt werden (Nodari & de Rosa, 2003). Ebenfalls kulturgeprägte Kommunikationsregeln und Verhaltensweisen werden mit den K.m.M. thematisiert, 40% der Lehrpersonen verwirklichen dies teilweise, 50% weitgehend bis vollumfänglich. Dies erlaubt den Kindern ihre soziolinguistische Kompetenz auszubauen und stellt einen wesentlichen Aspekt für die erfolgreiche interkulturelle Kommunikation dar (vgl. Auernheimer, 2003, 2004; Lin-Huber, 1998; Merten, 1997; Nodari & de Rosa, 2003). Daraus lässt sich ableiten, dass die Lehrpersonen sprachliche Probleme der K.m.M. bei der Durchführung berücksichtigen, da es sich meist um situativ aufgegriffene Schwierigkeiten handelt. Hingegen bei der Planung scheint diesem Aspekt weniger Gewicht geschenkt zu werden, da die K.m.M. (beinahe) immer das gleiche Lektüre- und Schreibangebot wie deutschsprachige Kinder erhalten. In 70% der

Klassen haben die K.m.M. weitgehend das gleiche Lese- und Schreibangebot wie die einheimischen Kinder, in 10% der Klassen erhalten die K.m.M. ein differenziertes Angebot und in 20% teilweise.

In der QUIMS-Studie wird unter dem Aspekt „Sprachförderung“ insbesondere die Literalitätsförderung in den Bereichen Lesen, Schreiben und Wortschatz betont. Betrachtet man die Ergebnisse im Bereich Lesen, erkennt man, dass Bibliotheken zur Leseförderung von allen Lehrpersonen einbezogen werden und dass auch von allen für einen ausreichenden Zugang zu Lesemedien gesorgt wird. Das tägliche Lesen wird von den Lehrpersonen unterstützt, hingegen liegt die zur Verfügung gestellte Zeit in mindestens 80% der Fälle unter der empfohlenen Richtzeit der QUIMS-Studie von 30 Minuten pro Tag (vgl. BKZ, 2006, 2007a). Die Zeit für das tägliche Lesen beträgt in 60% der Klassen 10 bis 20 Minuten. Es zeigt sich hier, dass trotz des ausreichenden Leseangebots dieses zu wenig genutzt wird. Hier besteht also noch ein Verbesserungspotential.

In den beobachteten mündlichen kommunikativen Situationen sind insbesondere die „Basic Interpersonal Communicative Skills“ gefördert worden. Der Schülervortrag, bei welchem es u. a. um Kohärenz und Vorgehensweise geht, die Textbesprechungen in 3 Klassen, das Lernen von instrumentellen Fähigkeiten in 7 von 11 Klassen und die tägliche Lesezeit zeigen jedoch, dass kognitiv anspruchsvollere Fähigkeiten (CALP) nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern dass auch teils systematisch an deren Aufbau gearbeitet wird (vgl. Neugebauer & Nodari, 1999).

Bedeutung des DaZ-Lernens: Die Didaktik der Zweitsprache wird von 50% der Lehrpersonen als wichtig bis sehr wichtig, für 40% als durchschnittlich und für 10% als nicht bedeutsam eingestuft. Die Diskrepanz zwischen SOLL und IST zeigt, dass die Lehrpersonen in diesem Punkt Verbesserungsmöglichkeiten sehen. Hier wäre interessant nachzuforschen, aus welchen Gründen diese Differenz entstanden ist (Zeitprobleme, mangelndes Weiterbildungsangebot ...). Die Frage, ob den K.m.M. dasselbe Lese- und Schreibangebot zur Verfügung gestellt werden soll, ist zweideutig und hat dementsprechend ganz unterschiedliche Antworten ergeben: Zum einen sollten die K.m.M. den gleichen Zugang erhalten wie die einheimischen Kinder, zum anderen sollte eine Differenzierung wie z.B. mit didaktisierten Texten erfolgen. Der SOLL-Zustand im Bereich „Thematisierung von kulturgeprägten Kommunikationsregeln und Verhaltensweisen“ deckt sich weitgehend mit dem IST-Zustand, d.h. die Bedeutung dieses Aspektes ist für die Lehrpersonen von mittlerer bis hoher Bedeutung. Weitgehend einig scheinen sich die Lehrpersonen beim Punkt „stilles Lesen“ zu sein, welcher fast ausschliesslich als wichtig (33%; 3 Lp) bzw. sehr wichtig (56%; 5 Lp) beurteilt wird. Der Einbezug der Bibliotheken und der Zugang zu den Lesemedien wird als „sehr wichtig“ (90%) bzw. „wichtig“ (10%) bezeichnet.

Bereich „Individuelle Unterstützung“

Dieser Bereich stellt ein Unterkapitel des DaZ-Lernens dar, wird aber der Übersicht halber als eigenständiges Gebiet behandelt.

Lehrpersonen müssen gemäss Theorie „DaZ“ Verantwortung übernehmen für die sprachliche Förderung der K.m.M., damit diese eine echte Chance haben, ihre Kompetenz in der Zweitsprache zu entwickeln (vgl. Rösch, 2001). Dies beinhaltet unter anderem die Anpassung an die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler. 40% der Lehrpersonen entsprechen diesem Punkt weitgehend, 50% teilweise und 10% wenig. Die Lehrersprache, so die Handreichung DaZ, soll reflektiert eingesetzt werden (vgl. ebd.). Hier zeigt die Analyse der Beobachtungsdaten, dass alle Lehrpersonen Massnahmen zur Erleichterung der Verständigung ergreifen (vgl. Grafik 34). Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen treffen Massnahmen wie Präzisierung durch Beispiele, Begriffserklärung, Wiederholung von Erklärungen. Bei der Abbildung 34 gilt es zu beachten, dass je nach Fach, Lehrform und Thema mehr oder weniger Massnahmen ergriffen werden müssen. Die Kommunikation wird ebenfalls in allen Klassen durch Visualisierungen unterstützt (vgl. Tabelle 38).

Gemäss der QUIMS-Studie ist eine integrative und differenzierende Lernförderung anzustreben (vgl. BKZ, 2006, S. 11). Eine Differenzierung des Lernangebots konnte jedoch nur in 3 Klassen festgestellt werden (vgl. Tabelle 37). Hingegen sind die individuellen Hilfen und Unterstützungsmassnahmen sehr zahlreich. Die drei häufigsten Massnahmen sind: Unterstützung bei Aufgaben, Eingehen auf Fragen und individuelle Besprechungen (vgl. Tabelle 35). Diese Massnahmen können ebenfalls als Differenzierung bzw. Berücksichtigung der Heterogenität der Schüler bezeichnet werden. Zudem forderte die Lehrperson in 6 Klassen Mitschüler auf, ein K.m.M. zu unterstützen. (vgl. Tabelle 36). Der Einbezug von Mitschülern als Lernpartner trägt zur Förderung von Toleranz, Akzeptanz im Sinne des sozialen Lernens bei (vgl. Auernheimer, 2004). Solche Massnahmen der Binnendifferenzierung weisen auf eine Anpassung an die jeweilige Interimssprache der K.m.M. hin, was für die Entwicklung förderlich ist. Es ist wichtig den K.m.M. Zeit bei dieser stufenweisen Entwicklung zu gewähren und nicht dauernd korrigierend einzugreifen (vgl. Nodari & de Rosa, 2003). Die in die Untersuchung einbezogenen Lehrpersonen gehen sprachliche Probleme eher durch Hilfemassnahmen an, indem die Sprachstruktur analysiert wird (vgl. Tabelle 31). Ausschliessliche Korrekturen konnten selten festgestellt werden.

Die Anpassung an die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen wird von den Lehrpersonen als wichtig bis sehr wichtig (50%), als mittelbedeutsam (40%) und als unwichtig (10%) taxiert. Zusammenfassend kann man sagen, dass dem differenzierten Angebot noch zu wenig Rechnung getragen wird, dass jedoch viele individuelle Hilfen angeboten werden. Gemäss Selbsteinschätzung der Lehrpersonen ist eine Verbesserung zum Teil möglich und wünschenswert.

Bereich „Standardsprache vs. Mundart“

Nach Gyger und Heckendorn-Heinimann (1999) stellt das Nebeneinander von Mundart und Standardsprache eine Gefahr für die K.m.M. dar, da sie aufgrund ihrer sprachlichen Kenntnisse nur schwer eine saubere Trennung der beiden Varietäten vollziehen können. Somit entsteht als Folge eine Mischform der beiden Varietäten. Daher empfehlen verschiedene Sprachenkonzepte die konsequente Verwendung der Standardsprache (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2005; DEK Kt. Thurgau, 2003). Gemäss Befragung befolgen die Lehrpersonen diesen Grundsatz, 90% stimmen vollständig und 10% weitgehend zu. Hingegen bejahen 30% der Lehrpersonen die Mundart als Instrument der sozialen Integration zu fördern, 70% lehnen dies jedoch ab. Das Resultat von diesen zwei Punkten kann zum Teil als Widerspruch interpretiert werden. Es ist aber auch denkbar, dass hier von unterschiedlichen Kommunikationsteilnehmern ausgegangen wird: Dies würde bedeuten, dass die Lehrperson zwar die Standardsprache verwendet, jedoch auch den Gebrauch der Mundart unter den Schülern fördert, welche für die mündliche Kommunikation ausserhalb der Schule oft massgebend ist (vgl. Grafik 39).

Die Beobachtungen zeigen, dass im Plenum von der Lehrperson fast ausschliesslich die Standardsprache verwendet wird. Ausnahmen stellen „Unterrichtsstörungen“ dar, wie ausserordentliche Angelegenheiten oder Disziplinprobleme. Anders sieht es bei den individuellen Besprechungen mit Schülern aus, bei welchen neben der Standardsprache sehr häufig eine Mischform verwendet wird. Bei den Gesprächen mit den K.m.M. überwiegt jedoch die Standardsprache. Eine Erklärungshypothese wäre hier, dass die K.m.M. grössere Verständnisschwierigkeiten beim Gebrauch der Mundart haben und dass die Lehrperson daher auf die Standardsprache zurückgreift. Entgegen den Befragungsergebnissen zeigen die Beobachtungsdaten, dass die Lehrpersonen nicht ausschliesslich die Standardsprache verwenden (vgl. Tabelle 40).

Während PA und GA sprechen die Schüler untereinander im Dialekt. Dies vielleicht auch, weil die Kinder der 2. und 3. Primarschule die Standardsprache nur teilweise beherrschen. Die Schülerantworten im Plenum erfolgen hingegen meistens in Standardsprache.

Die dargestellte Situation zeigt zum einen, dass beide Varietäten im Unterricht vorhanden sind, und zum anderen, dass der Gebrauch situationsabhängig ist. Dies wird insofern problematisch, als der Umgang mit den beiden Sprachformen nicht bewusst erfolgt. In diesem Zusammenhang schlägt das Thurgauer Sprachkonzept einen bewussten und begründeten Einsatz der beiden Varietäten vor (vgl. DEK Kt. Thurgau, 2003).

Der SOLL-Zustand betreffend Verwendung der Standardsprache deckt sich mit dem IST-Zustand, wird also als wichtig bzw. sehr wichtig bewertet. Was den Einsatz der Mundart zur Förderung der sozialen Integration betrifft, bezeichnen 30% diesen Aspekt als wichtig, 30% als durchschnittlich und 40% als wenig bedeutsam (vgl. Grafik 39). Eine Erklärung für die „widersprüchlichen“ Angaben der Lehrpersonen könnte sein, dass die Mundart zwar im ausserschulischen Bereich von grosser Wichtigkeit ist, um in der Gesellschaft integriert zu werden, andererseits ist die Standardsprache gerade im schulischen Bereich für das erfolgreiche Bestehen von Bedeutung. Somit besteht hier für die Lehrpersonen ein Dilemma zwischen sozialer Integration und schulischem Erfolg (vgl. Gyger & Heckendorn-Heinimann, 1999).

7.4 Zusammenarbeit mit verschiedenen involvierten Partnern

Forschungsfragen:

- *Wie sieht die Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit den Eltern der K.m.M. aus?*
- *Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern der K.m.M.?*
- *Stellen die Sprachen- und Kulturenvielfalt ein häufiges Thema von Lehrerbesprechungen dar?*
- *Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung von Besprechungen im Lehrerteam betreffend der Sprachen- und Kulturenvielfalt?*

Eine optimale Förderung der K.m.M. erfordert ebenfalls eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Kooperation kann - so diverse Forschungsergebnisse - den schulischen Erfolg positiv beeinflussen (vgl. Lanfranchi, 1999). Wie die Daten dieser Untersuchung zeigen, werden die Eltern zu 20% weitgehend, zu 60% teilweise und zu 20% wenig beim Integrationsprozess einbezogen – was jedoch eine Empfehlung der EDK (1991) ist. Hingegen werden die Eltern über sprachliche Fördermassnahmen zur Unterstützung ihrer Kinder informiert, und zwar von 40% der Lehrpersonen vollumfänglich, von 40% weitgehend und von 20% teilweise. Werden Eltern über diese Massnahmen informiert, erfolgt automatisch ein Einbezug in den Integrationsprozess. Der Unterschied in der Bewertung dieser beiden Aspekte kann darin liegen, dass die Information über Fördermöglichkeiten nicht die einzige Variante oder Aufgabe zum Einbezug in den Integrationsprozess darstellt. Erforderlich sind ebenfalls Informationen über Lernstand und Entwicklungen, über soziale Integrationsmassnahmen, sowie die Zusammenarbeit. Aufgrund der Daten ist ersichtlich, dass die Zusammenarbeit nur teilweise erfolgt. (vgl. Tabelle 41).

Wie die Befragung zeigt, werden Übersetzer bzw. externe Hilfen in Gesprächen bei allen Lehrpersonen weitgehend (40%) bis vollumfänglich (60%) einbezogen. Dies entspricht der kantonalen Weisung bezüglich die Integration, welche es empfiehlt bei „Elternabenden, Sprechstunden und weiteren Besprechungen Dolmetscher, die durch die entsprechenden Ausländerorganisationen vermittelt werden, beizuziehen“ (DEKS, 2001, S. 3). Auch die Durchführung von Elterngesprächen erfolgt in 70% der Fälle mit der Deutschlehrperson für Fremdsprachige (DfF-Lehrperson), in 20% teilweise und in 10% eher nicht. Damit eine umfassende Information der Eltern möglich ist, sollte der Einbezug der DfF-Lehrperson die Regel sein (vgl. DEKS, 2003), was hier nicht vollumfänglich zutrifft.

Beim SOLL-Zustand bewegen sich die Beurteilungen zwischen mittelmässig bis sehr bedeutsam. Der Einbezug von Dolmetschern und DfF-Lehrpersonen bei Elterngesprächen wird von 70% der Lehrkräfte als sehr wichtig eingestuft. Eine Erklärungshypothese wäre hier, dass für eine effektive Besprechung die Sprache und die vollständige Information von zentraler Bedeutung sind. Jedoch ist auch darauf hinzuweisen, dass der Einbezug eines Übersetzers bereits gegenwärtig (beinahe) immer erfolgt. Die Involvierung der Eltern in den Integrationsprozess wird von 70% der Lehrpersonen als bedeutsam, von 30% als mittelmässig bedeutsam eingeschätzt. Die Bedeutung der Information bezüglich För-

dermassnahmen wird fast analog bewertet (80% wichtig, 20% mittel bedeutsam). Diese Daten verdeutlichen, dass die Lehrpersonen die Elternzusammenarbeit als wesentlichen Faktor bei der Integration erachten. Ein Vergleich zwischen IST- und SOLL-Zustand zeigt, dass vor allem beim Aspekt „Einbezug der Eltern“ Veränderungen wünschenswert sind.

Erfolg versprechend sind gemäss Blickenstorfer et al. (2000) eine Zusammenarbeit aller involvierten Parteien sowie gemeinsame Bestrebungen, da der einzelnen Lehrperson auch Grenzen gesetzt sind und die verschiedenen Interventionsfelder wechselseitig Einfluss aufeinander nehmen. Somit sind neben der Zusammenarbeit mit den Eltern auch die gemeinsamen Anstrengungen im Lehrerteam entscheidend. Diesem Grundsatz scheinen die befragten Lehrpersonen zu widersprechen, da die Sprachenvielfalt und die Multikulturalität von 50% der Lehrpersonen teilweise und von 40% eher wenig bis gar nicht angesprochen werden. bzw. kaum Gegenstand von Teamsitzungen sind. Analog dazu wird auch die Bedeutung des Austausches in diesem Bereich als mittelmässig (80%) bis wenig wichtig (20%) eingeschätzt (vgl. Tabelle 42). Dies zeigt, dass das Thema „Multikulturalität“ im Team nicht ein zentrales Thema ist und somit jede Lehrperson – in Zusammenarbeit mit der DfF-Lehrperson – für die Integration und Förderung selber Lösungen finden muss.

7.5 Kenntnisse der Lehrpersonen und Ausbildung

Forschungsfragen:

- *Wie beurteilen die Lehrpersonen ihren Kenntnisstand in den Bereichen „Multikulturalität“, „Sprachförderung“ und „Interkulturelle Erziehung“?*
- *Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung dieses Fachwissens zur Förderung der Integration?*
- *Haben die Lehrpersonen an Ausbildungen im Bereich „Interkulturelle Pädagogik und/oder Sprachförderung“ bereits teilgenommen?*
- *Wie beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung einer Ausbildung im Bereich „Interkulturelle Pädagogik und/oder Sprachförderung“?*

Allemann-Ghionda (2005) definiert verschiedene Kompetenzen, welche einen professionellen Umgang mit der Pluralität ermöglichen. Hierbei betont Allemann-Ghionda (2005) das Wissen über Globalisierung und Migration sowie über bildungspolitische Entwicklungen in Europa. Dies entspricht nicht der Ansicht aller Lehrpersonen, da nur 33% (3 Lp) die Kenntnisse über Globalisierung und Migration als sehr wichtig erachten, hingegen 55% (5 Lp) diesen Punkt als mittel bedeutsam und 11% (1 Lp) sogar als wenig bedeutsam bewerten. Ebenfalls die bildungspolitischen Tendenzen in Europa werden nur von 22% (2 Lp) als wichtig eingestuft. Für 67% (6 Lp) ist dies mittel bedeutsam, für 11% (1 Lp) unwichtig. Die Lehrpersonen scheinen sich der Wichtigkeit dieser Faktoren zu wenig bewusst zu sein. Gründe mögen sein, dass die Lehrpersonen die Zusammenhänge zwischen Migration, Bildungspolitik und Schule nicht ausreichend erkennen.

89% bzw. 8 Lehrpersonen schätzen ihre Kenntnisse bezüglich Globalisierung/Migration als mittelmässig bis ausgezeichnet ein. Diese Einschätzung liegt deutlich höher als die Beurteilung der Kenntnisse betreffend bildungspolitischen Entwicklungen in Europa. Daraus kann man schliessen, dass die Kenntnisse nicht bei allen Lehrpersonen ausreichend sind, wie dies gemäss Allemann-Ghionda (2005) wünschenswert wäre. Die Daten korrelieren mit dem fehlenden Wissen über Sprachenkonzepte (siehe Kapitel 7.1).

Das EDK-Leitbild verlangt, dass die „Wahrnehmung und Gestaltung von Differenzen zu einem leitenden Prinzip der Schule“ (2003, S. 29) wird. Damit diese kulturellen Differenzen im Unterricht auch berücksichtigt werden, braucht es ein gewisses Wissen. Dieses liegt jedoch nicht bei allen Lehrpersonen im positiven Bereich, es erstreckt sich über folgende Kategorien: gut bis ausgezeichnet (30%), mittelmässig (40%), gering (30%). Wie die EDK (2000) aufzeigt, ist es wichtig, die kulturellen Differenzen und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen und anzuerkennen, da solche Faktoren für das Lernen und die Sozialisation ausschlaggebend sind. Ebenfalls Allemann-Ghionda (2005) und Schader (2004) weisen darauf hin, dass Lehrpersonen die mehrkulturellen Identitäten verstehen bzw. die biculturelle Kompetenz stärken sollen. Dies bedingt natürlich ein gewisses Basiswissen

über die Differenzen und Gemeinsamkeiten. Für die Lehrpersonen ist dieses Wissen mittelmässig bedeutsam (50%) bzw. wichtig (50%).

Von mittlerer (20%), grosser (40%), sehr grosser (40%) Wichtigkeit ist es für die befragten Lehrpersonen, den Zusammenhang zwischen Migration und Schulerfolg zu verstehen. Das Wissen über die Bedingungen, welche für Schulprobleme verantwortlich sein können, erachten die Lehrpersonen als gering bedeutsam (10%), mittel bedeutsam (20%), bedeutsam (30%) und sehr bedeutsam (40%). Die Lehrpersonen stimmen weitgehend der Wichtigkeit dieser beiden Bereiche zu. Fachkenntnisse diesbezüglich verhindern, dass K.m.M. vorschnell in Strukturen der Sonderschule überwiesen werden, wie dies gemäss Untersuchungen von Kronig, Haeberlin und Eckhart (2000) heute leider oft der Fall scheint. Gute Kenntnisse über Faktoren, welche Probleme für K.m.M. mit sich bringen – wie dies Schader (2004) aufführt – können helfen den Bedürfnissen der K.m.M. Rechnung zu tragen. Dies ist auch im Sinn der Weisung des Kantons Wallis, welche darauf hinweist, dass K.m.M. nicht auf Anhieb in die Sonderschulen überwiesen werden dürfen (vgl. DEKS, 2001). Was jedoch den IST-Zustand betrifft, zeichnen sich keine klaren Tendenzen ab. Sowohl Lehrpersonen mit ausgezeichneten Kenntnissen als auch Lehrpersonen mit geringen Kenntnissen sind in der Stichprobe vertreten. Die Diskrepanz zwischen IST und SOLL deutet darauf hin, dass hier eine Weiterentwicklung nötig wäre (vgl. Grafik 43, 44).

Die gesetzlichen Bestimmungen scheinen den Lehrpersonen weniger bekannt zu sein, 10% haben gute, jedoch 50% mittelmässige und 40% wenige Kenntnisse. Die Bedeutung wird von sehr gering (10%) bis sehr gut (10%) eingeschätzt, wobei die Bereiche mittlere und grosse Bedeutung zusammen 80% ergeben. Es ist anzunehmen, dass die Lehrpersonen die Gesetzesbestimmungen in der Unterrichtstätigkeit sicher zum grössten Teil respektieren, diese aber nicht unbedingt aufzählen und rezitieren können und sich deshalb in diesem Bereich auch weniger gut bewerten. Hier wäre im Sinne einer weiterführenden Studie zu untersuchen, inwieweit die gesetzlichen Bestimmungen eingehalten werden. Was die Bedeutung der gesetzlichen Bestimmungen im Bereich der Interkulturalität anbelangt, betreffen einige Paragraphen die Lehrpersonen indirekt und nur am Rande (vgl. Kapitel 3.2).

Erwartungsgemäss besteht ein Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Kenntnisstand im Bereich der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Grafik 45, 46, 49, 50). Da nur 20% der Lehrpersonen eine Weiterbildung absolviert haben, bewegt sich der Kenntnisstand bezüglich Interkultureller Pädagogik zwischen gut bis sehr gut (33%; 3 Lp), mittelmässig (33%; 3 Lp) und gering (33%; 3 Lp). Nimmt man die 20% der Lehrpersonen mit einer Weiterbildung aus der Bewertung heraus, zeigt sich, dass die meisten andern Lehrpersonen nur mittelmässige bis geringe Kenntnisse haben.

Was die Akkulturationsstrategien anbelangt, weisen nur 11% (1 Lp) ausgezeichnete, 55% (5 Lp) mittelmässige und 33% (3 Lp) geringe bis sehr geringe Kenntnisse auf. Eine mögliche Interpretation ist, dass die Lehrpersonen zwar den Begriff „Integration“ kennen, welcher heute im pädagogischen Bereich beinahe zum Modewort geworden ist, hingegen bei den Begriffen „Assimilation“ und „Separation“ deren Bedeutung nur ansatzweise verstehen. Die Lehrpersonen bewerten die Kenntnisse dieser Begriffe unterschiedlich (44% bzw. 4 Lp grosse, 33% bzw. 3 Lp mittlere, 22% bzw. 2 Lp geringe Bedeutung).

Entscheidender ist meines Erachtens das Fachwissen bezüglich der Interkulturellen Pädagogik, welches den Lehrpersonen – wie oben erwähnt - nur teilweise bekannt ist. Analog zum Punkt „Interkultureller Pädagogik“ sind die Kenntnisse über die Interkulturelle Pädagogik als durchgängiges Erziehungsprinzip bei den Lehrpersonen sehr unterschiedlich (22% bzw. 2 Lp haben ausgezeichnete, 33% bzw. 3 Lp mittelmässige, 44% bzw. 4 Lp geringe Kenntnisse). Dieses zum Teil fehlende Wissen kann zur Folge haben, dass die Ganzheitlichkeit des interkulturellen Ansatzes im Unterricht fehlt, dementsprechend wird die Sprachen- und Kulturenvielfalt im Unterricht nur zum Teil berücksichtigt. Ähnlich der Bedeutung dieses Aspektes wird auch die Interkulturelle Pädagogik als durchgehendes

Erziehungsprinzip wie folgt bewertet: 56% (5 Lp) grosse bzw. sehr grosse, 33% (3 Lp) mittlere, 11% (1 Lp) geringe Bedeutung. Die Daten zeigen, dass hier das Wissen über den ganzheitlichen Ansatz der Interkulturellen Pädagogik gemäss EDK (2000) nur teilweise vorhanden ist. Obwohl die Kenntnisse in diesem Bereich eher bescheiden sind, schätzen 44% (4 Lp) die Bedeutung der Weiterbildungskurse als mittelmässig ein und 22% (2 Lp) als unwichtig (vgl. Tabelle 50). Andererseits muss auch erwähnt werden, dass 33% (3 Lp) die Fortbildung als (sehr) wichtig einschätzen. Das Kompetenzprofil von Allemann-Ghionda (2005) beschreibt jedoch genau die „Aneignung der theoretischen Grundlagen der interkulturellen Bildung“ (S. 17) im Rahmen der Grund- und Weiterbildung. Ebenfalls das Leitbild verlangt, dass die Lehrpersonen mit der soziokulturellen Vielfalt positiv umgehen sowie Unterschiede respektieren, erkennen und integrieren können (vgl. EDK, 2003), wobei hier u.a. die Interkulturelle Pädagogik angesprochen wird. Sowohl diese Forderungen wie auch die Beurteilung des IST-Zustandes durch die Lehrpersonen, welche zeigt, dass 80% keine Weiterbildung in diesem Bereich absolviert haben, machen darauf aufmerksam, dass hier ein Weiterbildungsbedarf besteht.

Die persönlichen Kenntnisse bezüglich des Zweitspracherwerbs und dessen Einflussfaktoren werden von den Lehrpersonen sehr unterschiedlich taxiert. 40% der Antworten liegen im positiven Bereich, 30% im mittleren und 30% im negativen Bereich. Dennoch schreiben alle Lehrpersonen diesem Bereich eine mittlere (40%) bis hohe bzw. sehr hohe (60%) Bedeutung zu. Um die K.m.M. zu fördern, ist das Wissen über den Erwerbsprozess als stufenweiser Entwicklungsprozess gemäss Interlanguage-Hypothese von Bedeutung. Diese Kenntnisse können verhindern, dass die Lehrpersonen dem korrekten Sprachgebrauch der K.m.M. einen allzu hohen Wichtigkeitsgrad beimessen, da auf jeder Stufe (Interimssprache) typische Fehler vorkommen. Fehler sind nicht als negativ zu bewerten, sondern stellen Teilelemente der jeweiligen Interimssprache dar (vgl. Merten, 1997; Nodari & de Rosa, 2003). Die Daten erlauben die Vermutung aufzustellen, dass bei mindestens 30% der Lehrpersonen dieses Wissen fehlt. Dass einige Lehrpersonen nicht alle Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb genau kennen, zeigt sich bei der Bewertung der Massnahmen bezüglich Erstsprach-Förderung. 80% der Lehrpersonen fassen dies auch nicht als Aufgabe der Schule auf (vgl. Grafik 24, 28). Gemäss Gyger und Heckendorn-Heimann (1999) stellt die Erstsprache jedoch einen wesentlichen Einflussfaktor dar.

Das Wissen um die Bedeutung der Erstsprachkenntnisse für den Zweitspracherwerb wird von 60% der Lehrpersonen als gut bis ausgezeichnet, von 20% als mittelmässig und von 20% als gering bewertet, obwohl von den meisten Lehrpersonen kaum Massnahmen der Erstsprach-Förderung im Unterricht angewendet werden (vgl. Kapitel 7.2). Gemäss der Interdependenzhypothese und auch der Schwellenhypothese nach Cummins (1984) wird jedoch die Wichtigkeit der L1 für den Zweitspracherwerb unterstrichen. Sind nur bescheidene Kenntnisse in der L1 vorhanden, wird ebenfalls der Erwerb der Zweitsprache erschwert (Interdependenzhypothese) oder es besteht die Gefahr der doppelten Halbsprachigkeit (Schwellenhypothese) (vgl. Nodari & de Rosa, 2003; Rüesch, 1998b). Nicht nur in der Theorie wird diesem Aspekt grosse Bedeutung beigemessen, auch die befragten Lehrpersonen schreiben diesem Punkt mittlere (40%) bis grosse (10%) bzw. sehr grosse (50%) Bedeutung zu.

Es stellt sich die Frage, wie und woher die Lehrpersonen sich ihr Wissen im Bereich der Zweitsprachentwicklung angeeignet haben, da Weiterbildungen im Bereich der Sprachförderung vollständig fehlen (vgl. Grafik 47). Im Weiteren wird die Fortbildung von 33% (3 Lp) als unwichtig, von 44% (4 Lp) mittel bedeutsam und nur von 22% (2 Lp) als wichtig bis sehr wichtig bewertet (vgl. Grafik 48). Aufgrund der Auswertung ist ersichtlich, dass die Wichtigkeit der Kenntnisse betreffend Zweitsprachentwicklung insgesamt höher bewertet wird als diesbezügliche Ausbildungskurse.

8. Schlussfolgerungen aus der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Daten in einer Synthese zusammengefasst, Schlussfolgerungen gezogen und anschliessend weitere mögliche Untersuchungen aufgelistet.

8.1 Interkulturelle Pädagogik

Die Prinzipien der Interkulturellen Pädagogik werden unterschiedlich berücksichtigt.

Soziale Integration: Gemäss Befragung und Beobachtungen wird dieser Aspekt weitgehend beachtet. Lehrpersonen ziehen die K.m.M. bei Besprechungen ein, bilden zumeist ausgeglichene Gruppen. Die Platzverteilung zeigt, dass die K.m.M. in allen Klassen (zum Teil) neben einheimischen Schülern sitzen.

Sprachen- und Kulturenvielfalt: Die Daten zeigen, dass dieser Aspekt nicht vollumfänglich berücksichtigt wird. Eine Öffnung gegenüber der Sprachen- und Kulturenvielfalt ist jedoch teils zu erkennen, wie auch Gegenstände in einzelnen Klassen zeigen. Einige Lehrpersonen ziehen die Sprachen und Kulturen der K.m.M. der betreffenden Klasse ein, andere jedoch nicht. Die Thematisierung erfolgte meist situationsabhängig bzw. durch die K.m.M. Didaktische Konzepte (ELBE, CLIL) werden von den Lehrpersonen nicht eingesetzt bzw. sind nicht bekannt.

Soziales Lernen: Gemäss Befragung fördern die Lehrpersonen Toleranz und Offenheit, was auch die Regeln in 6 von 11 Klassen zeigen. Auf Ausgrenzung und Diskriminierung wird gemäss Befragung eingegangen. Während den Unterrichtshospitationen konnten hier einige Ausnahmen festgestellt werden.

Interkultureller Dialog: Gemäss Befragung gibt es Lehrpersonen, die den interkulturellen Dialog unterstützen, andere teilweise oder eher nicht.

Alle vier Prinzipien werden von den Lehrpersonen als mittelmässig bis sehr wichtig beurteilt, wobei die „soziale Integration“ und das „soziale Lernen“ die wichtigsten Grundsätze sind. Einzig die Sprachkonzepte sind für sie von weniger grosser Relevanz.

Kommentar: Gemäss dieser Forschung sind Verbesserungen vor allem in den Bereichen „Sprachen- und Kulturenvielfalt“ sowie „Interkultureller Dialog“ vorzunehmen.

8.2 Förderung der Erstsprache

Die Daten zeigen, dass dem Einbezug der Erstsprache nur wenig Rechnung getragen wird: Bücher in der L1 fehlen in den Klassenzimmern, Ermutigungen zum Lesen und Schreiben in der L1 kommen selten bis nicht vor. Die meisten Lehrpersonen ermutigen die K.m.M. nicht zur Teilnahme an Kursen der heimatlichen Sprache und Kultur. 80% sind der Meinung, dass die Förderung der L1 ausserhalb der Schule erfolgen soll.

Die Bedeutung dieser Massnahmen reicht von sehr wichtig bis unwichtig. Als Sinn für diese Erstsprachförderung sehen 70% ausschliesslich die Kommunikationsfähigkeit.

Kommentar: Da die Förderung der Erstsprache in Zusammenhang mit der Entwicklung der Zweitsprache steht, sollte diesem Punkt grössere Aufmerksamkeit gewidmet werden, vor allem auch um eine Semilingualität zu vermeiden.

8.3 Förderung der Zweitsprachentwicklung

Die Förderung der Zweitsprache erfolgt in drei Bereichen:

DaZ-Lernen: Gemäss Befragung wird die Didaktik der Zweitsprache von den meisten Lehrpersonen teilweise bis nicht integriert, hingegen konnten Wortschatzarbeit, Sprachanalysen, Lehren von instrumentellen Fähigkeiten beobachtet werden. Für einen ausreichenden Zugang zu Lesemedien wird gesorgt und ebenfalls das tägliche Lesen (etwa 15 Minuten) wird unterstützt. Den K.m.M. wird selten ein separates Lese- und Schreibangebot unterbreitet.

Individuelle Unterstützung: Die meisten Lehrpersonen passen den Unterricht (teilweise) an die sprachlichen Voraussetzungen an und treffen auch Massnahmen zum erleichterten

Verständnis. Die Differenzierung des Lernangebotes konnte nur zum Teil festgestellt werden, hingegen gab es regelmässig individuelle Hilfen.

Standardsprache: Aufgrund der Befragung verwenden die Lehrpersonen konsequent die Standardsprache. Die Beobachtungen zeigen aber, dass bei „Unterrichtsstörungen“ teils die Mundart und bei Gesprächen mit K.m.M. teils beide Varietäten eingesetzt werden.

Die Deutschdidaktik der Zweitsprache ist für die Lehrpersonen von Bedeutung. Stilles Lesen sowie Zugang zu Lesemedien ist für die meisten von grosser Wichtigkeit, ebenso die Verwendung der Standardsprache, obwohl für die Lehrpersonen die Mundart zum Teil auch eine positive Wirkung auf die soziale Integration hat. Die Anpassung an sprachliche Voraussetzungen ist von mittlerer bis sehr grosser Bedeutung.

Kommentar: Die Beurteilung in diesem Punkt fällt weitgehend positiv aus. Ein vermehrter Einsatz der Zweitsprachendidaktik, ein differenzierteres Angebot und eine bewusste Trennung der Varietäten könnte die Zweitsprachentwicklung zusätzlich fördern.

8.4 Zusammenarbeit mit verschiedenen involvierten Partnern

Die Eltern werden meist nicht vollumfänglich in den Integrationsprozess einbezogen, sie werden aber über sprachliche Fördermassnahmen zur Unterstützung ihrer Kinder informiert. Übersetzer bzw. externe Hilfen werden in Gesprächen einbezogen und die Durchführung von Elterngesprächen erfolgt meist gemeinsam mit der DfF-Lehrperson. Der Einbezug von Eltern, Übersetzern und DfF-Lehrpersonen wird von den meisten Lehrpersonen als wichtig bis sehr wichtig angesehen. Die Sprachenvielfalt und die Multikulturalität werden mit einer Ausnahme teilweise bis nie im Lehrerkollegium besprochen. Die Lehrpersonen erachten diesen Aspekt auch nicht als wichtig.

Kommentar: Die Eltern sollten mehr in den Integrationsprozess involviert werden, DfF-Lehrpersonen müssten gemäss den kantonalen Richtlinien in der Regel einbezogen werden. Vermehrte Zusammenarbeit innerhalb der Lehrerschaft könnte helfen, der Situation der K.m.M. besser gerecht zu werden.

8.5 Fachwissen

Die Lehrpersonen beurteilen ihren Kenntnisstand in den Bereichen „Multikulturalität“, „Interkulturelle Erziehung“ und „Sprachförderung“ zu meist zwischen sehr gering bis ausgezeichnet. Daraus ist ersichtlich, dass grosse Unterschiede bei den Lehrpersonen vorliegen. Am besten schneiden die Kenntnisse in den folgenden Bereichen ab: Zusammenhang zwischen L1 und L2 sowie Globalisierung und Migration. Auffallend ist, dass in den Bereichen „gesetzliche Rahmenbedingungen“ sowie „europäische Bildungspolitik“ mit einer Ausnahme nur mittelmässige bis sehr geringe Kenntnisse vorhanden sind.

Die Bedeutung des Fachwissens wird im Allgemeinen (mit einzelnen Ausnahmen) als mittelmässig bis sehr gross eingeschätzt. Vor allem wichtig sind Kenntnisse, welche in Zusammenhang mit dem Schulerfolg stehen, sowie das Wissen über Interkulturelle Pädagogik und über den Spracherwerbsprozess. Entsprechend dem IST-Zustand sind der gesetzliche sowie bildungspolitische Bereich für sie am wenigsten wichtig.

Kommentar: Da nicht alle Lehrpersonen über das gleiche Fachwissen verfügen, müssen hier auch individuelle Lösungen angestrebt werden. Um K.m.M. optimal zu fördern, ist ein Grundwissen erforderlich.

8.6 Ausbildung

20% der Lehrpersonen haben einen Weiterbildungskurs im Bereich „Interkultureller Pädagogik“ und keine Lehrperson im Bereich „Sprachförderung“ absolviert. Die Lehrpersonen beurteilen die Weiterbildung im ersten Bereich vor allem als mittelmässig und gar nicht wichtig, wobei auch einzelne Lehrpersonen diesen Punkt als wichtig erachten. Nur geringfügig besser schneidet letzterer Bereich ab.

Kommentar: Weiterbildungskurse bezüglich Integration sind notwendig.

9. Vorschläge für weiterführende Arbeiten

Aus den Ergebnissen der Untersuchung lassen sich weiterführende Untersuchungsmöglichkeiten im betreffenden Bereich definieren. Interessant wäre es hier, weitere Perspektiven bzw. Ebenen einzubeziehen:

- Welche Massnahmen treffen die Schulzentren zur Integration von K.m.M.? Wie unterscheiden sich verschiedene Schulzentren des Oberwallis bezüglich Integrationsmassnahmen? Welche Integrationsmodelle erweisen sich als förderlich?
- Was unternehmen Eltern zur Unterstützung ihrer Kinder? Wie wird das Angebot von Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur genutzt?
- Wie beurteilen die K.m.M. die Situation bzw. die Massnahmen zur Integration und wie fühlen sie sich von den Mitschülern akzeptiert?
- Welche Einstellungen vertreten die Mitschüler gegenüber den K.m.M.?

Ein weiterer Themenbereich könnte hier die Mediennutzung sein. In der vorliegenden Diplomarbeit wurden der Zugang zu Lesemedien sowie die Leseförderung im Klassenzimmer angesprochen. In diesem Zusammenhang lassen sich folgende Forschungsfragen anschliessen:

- Wird die Klassenbibliothek bzw. Schulbibliothek von einheimischen Kindern und K.m.M. gleichermassen genutzt?
- Wie unterscheidet sich die Mediennutzung von einheimischen Kindern und K.m.M.?

Die kommunikativen Situationen sind von grosser Bedeutung für den Erwerb der grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten (BICS) der K.m.M. In Studien wurde bereits aufgezeigt, dass sich der Umfang der Sprachhandlungen der fremdsprachigen und der einheimischen Kinder stark unterscheidet. Deshalb die Frage:

- Wie unterscheiden sich die Sprachhandlungen von fremdsprachigen und einheimischen Kindern? Wie sieht der Umfang des Sprachgebrauchs in der L1 und in der L2 während eines Tages aus?

10. Kritische Distanz

10.1 Wert und Grenzen dieser wissenschaftlichen Arbeit

Die Bereiche der „Interkulturellen Pädagogik“ und der „Sprachförderung“ stellen sehr umfangreiche Gebiete dar, bei welchen aufgrund der gegenwärtigen Aktualität ständig neue Forschungsergebnisse präsentiert werden - und damit einhergehend neue Forschungslücken identifiziert werden können. Meine Arbeit vermag hier nur einen kleinen Beitrag zu leisten, indem die momentane Situation in einigen Klassen im Oberwallis dargelegt wird. Grenzen zeigen sich bei der Verallgemeinerbarkeit der Antworten aufgrund der Stichprobengrösse und der Dauer der Unterrichtshospitationen. Interessant wäre hier sicherlich gewesen, eine umfangreichere Stichprobe zu wählen und bei der Beobachtung mehr Aspekte einzubeziehen, längere Hospitationen durchzuführen oder auch mehrere Beobachter zur Erhöhung der Objektivität einzusetzen, was jedoch aus zeitlichen Gründen im Rahmen der Diplomarbeit kaum möglich war. Die Ergebnisse sind somit gültig für die in die Untersuchung einbezogenen Lehrpersonen und zeigen inwieweit diese den theoretischen Grundsätzen entsprechend handeln. Dennoch liegt der Wert der Arbeit auch darin, dass einige Tendenzen sich herauskristallisieren konnten wie z.B. die marginale Erstsprachförderung im schulischen Bereich.

Da die gestellte Forschungsfrage sehr weitreichend ist, mussten folglich theoretische Konzepte aus verschiedenen Bereichen als grundlegendes Fundament der Arbeit herangezogen werden. Dies bedingt, dass die Aspekte stark komprimiert und reduziert werden mussten und demzufolge die Interpretation aufgrund dieser Basis erfolgte. Auf der anderen Seite erlaubt gerade dies, dem interessierten Leser einen schnellen Überblick über das Thema zu erhalten, mit den verschiedenen Bereichen der Integration und Förderung vertraut zu werden, aber auch den Lehrpersonen Ansätze zur Verbesserung zu erkennen.

Aufgrund der grossen Datenfülle konnten bei der Interpretation nicht alle Aspekte aufgeführt werden. Denkbar wäre auch gewesen, die Daten der Beobachtung der einzelnen Lehrperson mit deren ihrer Befragung zu vergleichen. Da jedoch die Interpretation analog den Themenfeldern der Forschungsfragen erfolgte und eine allzu grosse Zerlegung der Daten das Verständnis für den Leser erschwert hätte, wurde hier auf solche Quervergleiche verzichtet und das Insgesamt der Datenbefunde in den Vordergrund gehoben.

Durch die Arbeit hindurch zieht sich die Aufteilung in verschiedene Themenfelder (Interkulturelle Pädagogik, Erstsprachförderung, Zweitsprachförderung, Zusammenarbeit, Kenntnisse und Ausbildung). Dies erlaubt einerseits die Orientierung innerhalb der Arbeit, zeigt auch, dass die verschiedenen Elemente des Forschungsprozesses stark miteinander verzahnt sind und somit ein Teil der Arbeit auf dem anderen aufbaut. Jedoch kann diese Aufteilung auch kritisiert werden, da die einzelnen Bereiche sich oft überschneiden. So wird z.B. im Bereich der Interkulturellen Pädagogik auch die Erstsprachförderung angesprochen. Jedoch steht hier zumeist der Einbezug dieser Ressourcen unter dem Gesichtspunkt der Unterstützung der Identitätsentwicklung, indem Anerkennung und Respekt gegenüber diesen „Sonderkompetenzen“ gezeigt und nicht Teile der Identität der K.m.M. aus der Schule ausgeklammert werden (vgl. Schader, 2004). Der Bereich der Erstsprachförderung stellt quasi ein Unterkapitel dar, beinhaltet hier insbesondere das Lesen in der Erstsprache und die HSK-Kurse. Da jedoch hier die Interkulturelle Pädagogik und die Sprachwissenschaft als Bezugswissenschaften dienen, wurden diese Punkte im theoretischen Bezugsrahmen getrennt aufgeführt und dementsprechend auch bei den Forschungsfragen und im Datenkorpus getrennt dargestellt. Bei der Dateninterpretation wird die Überschneidung dieser beiden Gebiete sichtbar.

Die Beobachtung als Untersuchungsmethode hat einerseits Ergebnisse der Befragung bestätigt, aber auch widerlegt und andererseits die Daten ergänzt. Grenzen dieses Instrumentes sind, dass der einzelne Beobachter nur bestimmte Aspekte, Sequenzen erfassen kann. Gefahr besteht auch, dass die Lehrperson sich bei Anwesenheit eines Beobachters anders als üblich verhält. Was das Instrument „Fragebogen“ betrifft, konnten umfangreiche Daten erfasst werden. Aufgrund der Anonymität ist davon auszugehen, dass die Lehrpersonen wahrheitsgetreuer geantwortet haben. Da ich persönlich mit allen Lehrpersonen Kontakt aufgenommen habe, ist die Rücklaufquote bei 91% gewesen. Die vorgängige Besprechung mit Drittpersonen sowie der Pretest haben erlaubt, sowohl bei der Befragung als auch beim Beobachtungsinstrument Schwachstellen zu eliminieren.

10.2 Nutzen der wissenschaftlichen Arbeit

Die vorliegende Diplomarbeit weist aufgrund der Stichprobengrösse darauf hin, wie die Situation in Oberwalliser Gemeinden (2. und 3. Primarklassen) aussieht. Sie liefert verschiedenen Partnern im pädagogischen Sektor wertvolle Informationen. Die Ergebnisse zeigen den Lehrpersonen, wo Stärken und Schwächen im Bereich der Integration und Förderung der K.m.M. liegen. Daraus können sie Massnahmen zur Verbesserung in die Wege leiten. Im Weiteren können aus der Datendarstellung Informationen über die Interventionsfelder gewonnen werden. Die Theorien geben zudem der interessierten Lehrerschaft einen Überblick über fundamentale Konzepte und Begriffe. Interessant wäre es hier, eine Langzeitstudie durchzuführen und die Untersuchung in ein paar Jahren zu wiederholen und dadurch die Entwicklung zu erfassen. Die Arbeit stellt aber auch für höhere Instanzen wie Erziehungsdepartement, Schuldirektionen, Schulkommissionen usw. ein wertvolles Instrument dar, um Einblick in die bestehende Situation zu erlangen. Aufgrund der Resultate können Massnahmen in die Wege geleitet werden, welche die Situation optimieren sollen. Ebenso zeigt die Arbeit Anbietern von Weiterbildungskursen auf, wo Handlungsbedarf in diesen Bereichen erforderlich ist. Schlussendlich soll diese Arbeit allen Kindern mit Migrationshintergrund zugutekommen.

11. Schlusswort

„Mehrsprachige Klassen sind heute die Norm. Nicht die Norm ist, Schule und Unterricht auf diese unbestrittene Realität zu beziehen“ (Schader, 2004, S. 9). Ob in diesem Zusammenhang die vorliegende Diplomarbeit etwas auslösen und verändern kann, das wird sich zeigen. Einen Versuch ist es immerhin wert.

12. Bibliographie

12.1 Theoretische Referenzwerke

- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999a). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle : entre ouverture et résistances. Rapport de valorisation*. Berne et Aarau : Direction du Programme national de recherche 33 (PNR 33), en collaboration avec le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CRSE).
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999b). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg: Presses universitaires.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). Interkulturelle Pädagogik in Grundausbildung und Lehrerfortbildung. In Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (S. 15-25). Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Allemann-Ghionda, C. (2001). Lehrerbildung für eine multikulturelle Schule. In M. Eser Davolio (Hrsg.), *Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen* (S. 117-134). Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt Verlag.
- Allemann-Ghionda, C. (2005). Kompetenzen der Lehrpersonen in einem mehrsprachigen und soziokulturell heterogenen Umfeld. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 8-20). Eitorf: Gata.
- Amt für Volksschule und Kindergarten des Kantons Thurgau [DEK Kt. Thurgau] (Hrsg.) (2003, August). *Gesamtsprachenkonzept. Grundlagenbericht zum Sprachenlernen in der Volksschule* (Bericht der Arbeitsgruppe Sprachenkonzept des Departement für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau; Gesamtedaktion: Bruno Dahinden). [Internet]. Verfügbar unter: http://www.sprachenunterricht.ch/docs/Sprachenkonzept_-_Grundlagenbericht.pdf [01.10.2007].
- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2004, März). *interkulturelle pädagogik – ein überflüssiges akademisches steckenpferd?* [Internet]. Verfügbar unter: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/artikel.html> [17.04.2007].
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung [BKZ] (Hrsg.) (2002, August). *Evaluationsergebnisse zu Projekten der Zürcher Volksschulreform. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Evaluationsergebnisse*. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.raschlekrantz.ch/projektbibliothek/bid_evaluation.pdf [14.05.2007].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt [BKZ] (Hrsg.) (2006). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung. Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_531_UmsetzungneuesVSG/k_552_Untersttztungsmateria/k_576_Qualittinmultikultur/2984_0_vsa_quims_print.pdf [02.04.2007].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt [BKZ] (Hrsg.) (2007a, Januar). *Umsetzung Volksschulgesetz. Qualitätsmerkmale zum Handlungsfeld „Sprachförderung“. Ein Arbeitsinstrument für die Schulentwicklung*. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_314_Quims/k_619_Q-Merkmale/k_620_Sprachfrderung/3318_0_vsa_q-merkmale_sprache_ia.pdf [17.04.2007].

- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt [BKZ] (Hrsg.) (2007b, Februar). *Qualitätsmerkmale zu den Handlungsfeldern „Förderung des Schulerfolgs“ und „Förderung der Integration“*. Ein Arbeitsinstrument für die Schulentwicklung. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_314_Quims/k_619_Q-Merkmale/k_621_SchulerfolgIntegrati/3484_0_quims_qm_schulerfolg_gesamt_ai.pdf [17.04.2007].
- Blickenstorfer, R., Luginbühl, D., Mächler, S., Rüesch, P., Sträuli, B., Truniger, M. & Wülser Schoop, G. (2000). *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* (Qualität in multikulturellen Schulen, QUIMS; ein Projekt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Departement für Erziehung, Kultur und Sport [DEKS] (1962, Juli). *Gesetz über das öffentliche Unterrichtswesen vom 4. Juli 1962*. [Internet]. Verfügbar unter: <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=4641&RefMenuID=0&RefServiceID=0> [22.02.2008].
- Departement für Erziehung, Kultur und Sport [DEKS] (1977, April). *Reglement über Turnen und Sport in der Schule vom 27. April 1977*. [Internet]. Verfügbar unter: <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=4641&RefMenuID=0&RefServiceID=0> [22.02.2008].
- Departement für Erziehung, Kultur und Sport [DEKS] (2001, April). *Weisungen bezüglich die Integration und die Schulung der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der öffentlichen Schule*. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.vs.ch/Press/DS_13/CLAS-2002-10-22-2261/de/2001-04-26%20Integration%20und%20Schulung%20der%20fremdsprachigen%20Sch%FClerInnen.pdf [16.04.2007].
- Departement für Erziehung, Kultur und Sport [DEKS] (2003, November). *Deutschunterricht für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler. Richtlinien und Wegweiser für Kindergärten, Primar- und Orientierungsschulen, Gemeinden, Lehrpersonen*. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.vs.ch/Press/DS_13/CLAS-2002-10-22-2261/de/2003-11-06%20DfF%20Richtlinien%20und%20Wegweiser.pdf [16.04.2007].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Bildungsplanung und Evaluation (Hrsg.) (2005, April). *Sprachenkonzept für die deutschsprachige Volksschule des Kantons Bern*. [Internet]. Verfügbar unter: <http://www.sprachenunterricht.ch/docs/sprachenkonzept1-05.pdf> [01.10.2007].
- Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL (Hrsg.) (2005a). *PISA 2003: Analysen und Porträts für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse*. Zürich: Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale.
- Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL (Hrsg.) (2005b). *PISA 2003: Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Detaillierte Ergebnisse und methodisches Vorgehen*. Zürich: Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale.
- Günther, B. & Günther, H. (2004). *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Gyger, M. & Heckendorn-Heinimann, B. (1999). Die schulische Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher in der Nordwestschweiz. Projektbericht. In Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (S. 71-143). Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Horn, D. (1990). *Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada: Unter Berücksichtigung des Unterrichts für Minderheitenkinder in der Bundesrepublik*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag der Burgbücherei Schneider (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Bd. 11).
- Interface (Hrsg.) (2002, April). „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“. Externe Evaluation. Bericht über die zweite Erhebungsphase August 2001 bis Januar 2002 und zusammenfassende Beurteilung. [Internet]. Verfügbar unter: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/publikationen/evaluationen.Sub-ContainerList.SubContainer1.ContentContainerList.0005.DownloadFile.pdf> [14.05.2007].
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt/M.: Hain.
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Paul Haupt Verlag.
- Lanfranchi, A. (1999). Bedingungen des Schulerfolgs – Die Bedeutung der Elternarbeit. In Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (S. 147-159). Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Merten, S. (1997). *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Metry, A. (2007a, März). Wissenschaft und Mehrsprachigkeit. *Mitteilungsblatt Oberwallis, PH Forum*, 32 (140), 16-17.
- Metry, A. (2007b, März). Glossar – Begriffe und Abkürzungen. *Mitteilungsblatt Oberwallis, PH Forum*, 32 (140), 19-21.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (1999). Aspekte der Sprachförderung. In Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (S. 161-175). Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Nodari, C. & de Rosa, R. (2003). *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern: Paul Haupt Verlag.
- Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK (Hrsg.) (1999). *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schule*. Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Lin-Huber, M.A. (1998). *Kulturspezifischer Spracherwerb. Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich*. Bern: Hans Huber.
- Perregaux, C. (1998). *Odyssea. Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik* (Übers. I. Wehrli-Rudin). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons. (Orig. franz. 1994).

- Pro Juventute (Hrsg.) (1997). In der Fremde oder in einer neuen Heimat? *Zeitschrift für Jugend, Familie und Gesellschaft*, 78 (1).
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002). *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Rösch, H. (2001, November). *Handreichung Deutsch als Zweitsprache*. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/schueler_nichtdeutscher_herkunftssprache/daz_handreichung.pdf [06.08.2007].
- Rösch, H. (Hrsg.) (2003). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Unterrichtspraxis Grundschule*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlag, Schroedel.
- Rüesch, P. (1998a). *Schulqualität in kulturell heterogenen Kontexten. Eine Literaturstudie*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Rüesch, P. (1998b). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern - eine Mehrebenenanalyse*. Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien: Peter Lang AG.
- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (1991a, Oktober). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24. Oktober 1991*. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Migration/EDK-Empfehlungen_d.pdf [16.04.2007].
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (1991b, Juni). *EDK-Erklärung zu Rassismus und Schule vom 6. Juni 1991*. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Migration/EDK-Erklärung_d.pdf [16.04.2007].
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (Hrsg.) (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen?* (Bericht einer Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“). Bern.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (Hrsg.) (2000). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise. Schlussbericht*. Bern.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (2003, Mai). *Leitbild Lehrberuf. Thesenpapier der Task Force „Lehrberufsstand“ der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Diskussionsgrundlage*. Biel: Schüler AG. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Thesen20030520_d.pdf [02.04.2007].
- Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen [COHEP] (Hrsg.) (2007a, November). *Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.cohep.ch/pdf_central/071116_AG-IKP_Grundlagenbericht.pdf [26.01.2008].

- Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen [COHEP] (Hrsg.) (2007b, November). *Bericht Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz*. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.cohep.ch/deutsch/pdfs/Berichte/Dossier/071116_AG_IKP_Untersuchungs_Bericht_COHEP.pdf [26.01.2008].
- Siebert-Ott, G.M. (2001). *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul)forschung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Stern, O. (2002, Oktober). *Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule*. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_229_Unterricht/k_236_Englisch/1274_0_GutachtenL2-L3Beilage1.pdf [01.10.2007].
- Vieceli, T. (2005). *Erwartungen von ausländischen Eltern und Lehrpersonen im Vergleich* (Diplomarbeit). Brig: Pädagogische Hochschule Wallis.

12.2 Methodologische Referenzwerke

- Boehm, A.E. & Weinberg, R.A. (1997). *The Classroom Observer. Developing Observation Skills in Early Childhood Settings*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- Bopp, M., Hermann, M. & Leuthold, H. (2002/2003). *Grundlagen & Techniken empirischer Forschung*. Geographisches Institut, Universität Zürich.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (5.Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Holm, K. (Hrsg.). *Die Befragung 1. Der Fragebogen – Die Stichprobe*. München: A. Francke Verlag GmbH.
- Lamprecht, M., Stamm, H. & Ruschetti, P. (1992). *Wissenschaftliches Arbeiten. Ein Leitfaden für Diplom- und Semesterarbeiten* (Schriftenreihe der Gesellschaft zur Förderung der Sportwissenschaften an der ETH Zürich; Band 8.). Zürich: Studentendruckerei UNI Zürich.
- Moser, H. (2003). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule, Lambertus-Verlag.
- Mummendey, H. D. (1995). *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (2. Aufl.). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe (Verlag für Psychologie).
- Stigler, H. & Reicher, H. (Hrsg.) (2005). *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck u.a.: Studien Verlag.

13. Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutungserklärung
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
BKZ	Bildungsdirektion Kanton Zürich
CALP	Cognitive-Academic Language Proficiency
CLIL	Content and Language Integrated Learning
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DfF	Deutsch für Fremdsprachige
ELBE	Eveil aux Langues / Language Awareness / Begegnung mit Sprachen
EMILE	Enseignement d'une Matière par l'Integration d'une Langue Etrangère (französische Version von CLIL)
EOLE	Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole
GA	Gruppenarbeit
gKk	Gemischte Kleinklasse
HSK	Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur
K.m.M.	Kinder mit Migrationshintergrund
KI	Klasse
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
Lp	Lehrperson(en)
PA	Partnerarbeit
S	Schüler
QUIMS	Qualität in multikulturellen Schulen (Projekt)

14. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufen der Sprachentwicklung. Horizontale Linien bedeuten eine Festigung der Interimssprache (= I1, I2...). Vertikale Linien symbolisieren einen sprunghaften Fortschritt (nach Nodari & de Rosa, 2003, S. 45).....	9
Abbildung 2: Schwellenhypothese: Je nach Niveau der Sprachkompetenz ergeben sich positive, negative oder keine Konsequenzen für die kognitive Entwicklung (nach Horn, 1990, S. 110, zit. nach Rüesch, 1998b, S. 37)	10
Abbildung 3: Das Eisberg-Modell zeigt die kognitiven, schulischen Sprachfähigkeiten (CALP), welche für beide Sprachen identisch sind, spezifische Kenntnisse in der L1 und L2 (BICS), die nicht von einer Sprache zur anderen übertragbar sind, und Sprachprodukte der L1 und L2 (nach Neugebauer & Nodari, 1998, S. 164).	12
Abbildung 4: Interventionsfelder zur schulischen Integration und ihre Wechselwirkungen. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Kooperation mit den Eltern (adaptiert aus Rüesch, 1998a, zit. nach Lanfranchi, 1999, S. 149)	13
Abbildung 5: Dreidimensionales Kompetenzmodell: Professioneller Umgang mit Pluralität basiert auf drei Registern (nach Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999, zit. nach Allemann-Ghionda, 2005, S. 14)	15
Tabelle 6: Zentrale Lernbereiche der Interkulturellen Pädagogik und Kompetenzen (vgl. EDK, 2000, S. 45ff.)	16
Abbildung 7: Beurteilung der Situation aus zwei Perspektiven (Selbst- und Fremdevaluation)	17
Tabelle 8: Ausschnitt aus dem Fragebogen	19
Tabelle 9: Untersuchungsaufbau: Die Tabelle zeigt das Vorgehen der empirischen Datenerhebung.	20
Tabelle 10: Angaben zu den Klassen und den beobachteten Unterrichtssequenzen.....	21
Grafik 11: Herkunftsländer der K.m.M.	22
Grafik 12: Daten der Befragung zum Bereich „Interkulturelle Erziehung“ (IST- und SOLL-Zustand)	22
Grafik 13: Assimilation: Ja oder Nein?	23
Grafik 14: Überwiegen Probleme mit fremdsprachigen Kindern gegenüber den Chancen?	23
Tabelle 15: Thematisierung der Sprachen- und Kulturenvielfalt im Unterricht	24

Tabelle 16:	Elemente betreffend Sprachen- und Kulturenvielfalt im Klassenzimmer	24
Grafik 17:	Platzordnung der K.m.M. an den Pulten im Klassenzimmer	25
Grafik 18:	Sitzordnung im Kreis	25
Tabelle 19:	Gruppeneinteilungen	26
Tabelle 20:	Regeln betreffend die soziale Integration der Schüler in die Klasse	26
Tabelle 21:	Ausgrenzungen von K.m.M. und Interventionen der Lehrpersonen	27
Tabelle 22:	Einbezug der K.m.M. in das Klassengeschehen	27
Tabelle 23:	Eigenaktivität der K.m.M. im Unterricht	28
Grafik 24:	Förderung der Erstsprache durch Lehrpersonen (IST- und SOLL-Zustand)	29
Grafik 25:	Sollen K.m.M. die L2 zu Hause verwenden?	30
Grafik 26:	Unterstützung der Erstsprach-Entwicklung durch die Lehrpersonen, um die Rückkehrfähigkeit in das Herkunftsland aufrecht zu erhalten (Bewertung des IST- und des SOLL-Zustandes durch Lehrpersonen)	30
Grafik 27:	L1 nur zur Aufrechterhaltung der Kommunikationsfähigkeit einer Sprachgemeinschaft?	31
Grafik 28:	Schule und Förderung der L1	31
Grafik 29:	Daten der Befragung zum Bereich DaZ-Lernen im Regelunterricht.....	32
Grafik 30:	Daten der Befragung zur Literalitätsförderung im Bereich „stilles Lesen“.....	32
Tabelle 31:	Einbezug der „Deutschdidaktik der Zweitsprache“ im Unterricht	33
Tabelle 32:	Beobachtete mündliche, kommunikative Situationen	34
Grafik 33:	Anpassung an sprachliche Voraussetzungen der Schüler	34
Tabelle 34:	Anpassung an das Sprachniveau der Schüler durch Lp	35
Tabelle 35:	Individuelle Unterstützungsmassnahmen durch die Lehrpersonen	35
Tabelle 36:	Unterstützung der K.m.M. durch Mitschüler	36
Tabelle 37:	Individuelles Üben mit K.m.M. im Sinne der internen Differenzierung	36
Tabelle 38:	Visualisierungen im Unterricht	37
Grafik 39:	Standardsprache vs. Mundart im Unterricht	37
Tabelle 40:	Standardsprache vs. Mundart im Unterricht	38

Grafik 41:	Zusammenarbeit mit Eltern, Übersetzer, Lehrperson „Deutsch für Fremdsprachige“ (DfF)	39
Grafik 42:	Zusammenarbeit und Besprechungen im Lehrerteam	39
Grafik 43:	Beurteilung der Kenntnisse für den Unterricht in Bildungsinstitutionen, welche von Auswirkungen der Globalisierung, Migration, Interkulturalisierung geprägt sind (vgl. Allemann-Ghionda, 2005)	40
Grafik 44:	Kenntnisstand und Bedeutung der Kenntnisse	40
Grafik 45:	Beurteilung der Kenntnisse für den Unterricht in Klassen, die mehrsprachig und soziokulturell heterogen sind, durch die Lehrpersonen (IST- und SOLL-Zustand) (vgl. Allemann-Ghionda, 2005)	41
Grafik 46:	Kenntnisstand und Bedeutung der Kenntnisse (addierte Werte)	42
Grafik 47:	Bisherige Teilnahme an Weiterbildungskursen im Bereich „Sprachförderung“	42
Grafik 48:	Einschätzung der Bedeutung von Weiterbildungskursen im Bereich „Sprachförderung“	42
Grafik 49:	Bisherige Teilnahme an Weiterbildungskursen im Bereich „Interkulturelle Pädagogik“	43
Grafik 50:	Einschätzung der Bedeutung von Weiterbildungskursen im Bereich „Interkulturelle Pädagogik“	43

15. Anhangsverzeichnis

Anhang I	Standards und Kompetenzen nach Allemann-Ghionda (2005)
Anhang II	Auswertung „Soziale Integration“
Anhang III	Auswertung „Individuelle Unterstützung“
Anhang IV	Auswertung „Deutsch als Zweitsprache“
Anhang V	Auswertung „Standardsprache vs. Mundart“
Anhang VI	Brief an die Schuldirektion (anonymisiert)
Anhang VII	Fragebogeninstruktion und Begriffserklärungen
Anhang VIII	Fragebogen
Anhang IX	Beobachtungsraster

Anhang I: Standards und Kompetenzen nach Allemann-Ghionda (2005)

Standard A

Qualifikation für das Arbeiten in einer Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen, welche von den Auswirkungen der Globalisierung geprägt sind.

Kompetenzen:

- Wissen über wirtschaftliche, soziokulturelle Ursachen, Auswirkungen, Begleiterscheinungen der Globalisierung;
- Wissen über soziologische Aspekte der Migration;
- Medienkompetenz unter dem Aspekt der transnationalen Kommunikation und der Darstellung von Interkulturalität.

Standard B

Qualifikation für eine pädagogische Tätigkeit in einem Bildungswesen, das europäisiert, internationalisiert und interkulturalisiert wird oder werden soll.

Kompetenzen:

- Wissen über bildungspolitische Entwicklungen in der Europäischen Union;
- Einordnen von Bildungsfragen in einen internationalen Zusammenhang;
- Fähigkeit, in europäischen Gremien entwickelte Konzepte (z. B.: Europäisches Sprachenportfolio) in ihrer Bedeutung zu erkennen und zu übertragen.

Standard C

Qualifikation für das Unterrichten in Klassen, die meistens mehrsprachig und soziokulturell heterogen sind.

Kompetenzen:

- Aneignung der theoretischen Grundlagen der interkulturellen Bildung;
- Aneignung der theoretischen Grundlagen der interkulturellen Kommunikation;
- Umsetzung der Theorien in interkulturelle Didaktik (der Fächer);
- Umsetzung der sozialpsychologischen Theorien auf das Verstehen von mehrkulturellen Identitäten;
- Umsetzung der sozialpsychologischen Theorien auf den eigenen Umgang mit Stereotypen (z. B. mit Differenz aus interkultureller Sicht und in Bezug auf Gender) (vgl. Weber, 2003);
- Erarbeitung der psycholinguistischen und pädagogischen Grundlagen der Mehrsprachigkeit;
- Umsetzung der psycholinguistischen Theorien in Didaktik der Zweitsprache (vgl. Schader, 2000);
- Anwendung der psycholinguistischen Theorien auf das Verstehen von Lernprozessen bei zwei- oder mehrsprachig Aufwachsenden;
- Transfer des Wissens über Migration und über interkulturelle Kommunikation auf Gesprächssituationen mit Lernenden, Kollegen und Eltern aus anderen Ländern;
- Aneignung von Forschungsergebnissen über Beobachtung und Diagnostik;
- Übertragung dieses Wissens auf mehrsprachige und soziokulturell heterogene Klassen.

Standard D

Qualifikation für das Unterrichten nach Lehrplänen, welche zunehmend die interkulturelle Dimension und internationale Gesichtspunkte integrieren.

Kompetenzen:

- Aneignung der theoretischen Grundlagen der interkulturellen Bildung;
- Aneignung der theoretischen Grundlagen der interkulturellen Kommunikation;
- Umsetzung der Theorien in interkulturelle Didaktik (der Fächer);
- Umsetzen von Grundzügen der Lehrplanforschung und der Lehrmittelanalyse.


Standard E

Qualifikation für die Bereitschaft, sich periodisch in pädagogischer und fachdidaktischer Hinsicht umzuorientieren, um den Konsequenzen von Reformen folgen und an der Schulentwicklung mitwirken zu können.

Kompetenzen:

- Vertrautheit mit der einschlägigen pädagogischen Literatur;
- Sachkundiger und kritischer Umgang mit dem Internet;
- Erkennen der Notwendigkeit von Fortbildung und Wahrnehmen von Fortbildungsangeboten.

Anhang II: Auswertung „Soziale Integration“

Förderung der sozialen Integration der K.m.M. durch die Lp Ich treffe Massnahmen zur sozialen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in die Klasse (siehe Fragebogen)					
Lp	Sitzordnung / Gruppeneinteilung	Regeln	Reaktion auf Ausgrenzung, Diskriminierung, Konflikte	Eigenaktivität der K.m.M.	Einbezug der K.m.M. in das Klassengeschehen
1	<ul style="list-style-type: none"> Sitzordnung: Jeweils 3 Pulte sind aneinander gerückt. An einem „Block“ sitzen 4 K.m.M. und an einem anderen 2 K.m.M.  3 Pulte <ul style="list-style-type: none"> Im Kreis: 4 K.m.M. nebeneinander Gruppeneinteilung: 4 K.m.M. in einer Gruppe, 2 K.m.M. in einer anderen 		<ul style="list-style-type: none"> Reaktion der Lp auf Ausgrenzung eines K.m.M. im Kreis („Du musst den anderen sagen, dass sie dich in den Kreis lassen“) 	<ul style="list-style-type: none"> Häufiges Fingerstrecken eines K.m.M. bei einer Aktivität Häufiges Fingerstrecken eines anderen K.m.M. im Kreis Andere K.m.M. melden sich nicht im Kreis Mitarbeit der K.m.M. bei der GA, welche aber grösstenteils von einheimischen S erledigt wird Fragen der K.m.M. 	<ul style="list-style-type: none"> Lp achtet darauf, alle S zu berücksichtigen (Arbeit im Kreis, GA) Einbezug eines K.m.M., welches sich noch nicht aktiv im Kreis beteiligt hat K.m.M. werden erst am Schluss von Mitschülern ausgewählt Aufforderung an K.m.M. bei der GA mitzuhelfen
2	<ul style="list-style-type: none"> Sitzordnung: 3 K.m.M. sitzen neben einheimischen S am Pult, 4 K.m.M. sitzen nebeneinander in der hintersten Reihe Im Kreis: K.m.M. sitzen nebeneinander (1 Ausnahme) 	Plakate mit Regeln: <ul style="list-style-type: none"> Beschuldigungen vermeiden Den anderen aufmerksam zuhören, nicht ins Wort fallen Gegenseitige Vorwürfe bringen keine Lösungen 	<ul style="list-style-type: none"> Reaktion der Lp auf Ausgrenzung eines K.m.M. im Kreis Intervention der Lp, da S bei der Erzählung eines K.m.M. schwatzen Hinweis der Lp, dass niemand ausgelacht wird Negative Bemerkungen der S über Fragen der K.m.M. sowie Auslachen der K.m.M. (Keine Intervention der Lp) Hinweis der Lp, dass Kosovo die Heimat eines K.m.M. ist (Unwohlsein des K.m.M.) 	<ul style="list-style-type: none"> Zu Beginn meldet sich nur 1 K.m.M., um den Mitschülern Fragen zu stellen K.m.M. hören den anderen zu (Blickrichtung), 1 K.m.M. starrt in die Luft K.m.M. stellt immer die gleichen Fragen (Lp unterbricht mehrmals und weist darauf hin, dass diese Fragen nichts mit der Erzählung zu tun haben) 	<ul style="list-style-type: none"> Alle S erzählen ein Erlebnis vor der Klasse K.m.M. (mit Ausnahme 1 K.m.M.) werden von Mitschülern aufgefordert, ein Bild zu ziehen Einbezug eines K.m.M. als Übersetzer, damit ein anderes K.m.M. sich beteiligen kann

3	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzordnung: 3 K.m.M. sitzen neben einheimischen S am Pult, 2 K.m.M. sitzen nebeneinander (Freunde) • Im Kreis: K.m.M. sitzen neben einheimischen S • Gruppeneinteilung: 1 K.m.M. pro 3er-Gruppe 		<ul style="list-style-type: none"> • Änderung der Gruppenzusammensetzung, damit nicht 2 K.m.M. in einer Gruppe sind • S fallen dem K.m.M. bei der GA ins Wort 	<ul style="list-style-type: none"> • K.m.M. melden sich im Kreis • K.m.M. stellen Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Alle S dürfen sich im Kreis äussern (reihum) • Einbezug der K.m.M. bei Lehrerfragen • Lp fordert K.m.M. auf, 2 weitere Kinder für die GA zu bestimmen • 2 K.m.M. werden erst am Schluss von den Mitschülern ausgewählt • Alle S stellen sich in der GA vor
4	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzordnung: Zwischen den 2 K.m.M. befindet sich ein einheimisches Kind. Ein K.m.M. sitzt alleine an einem Pult. • Im Kreis: Plätze sind bereits vorgegeben. K.m.M. sitzen nicht nebeneinander 	<p>Plakate mit selbst erarbeiteten S-Regeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • niemanden treten • nicht schubsen • nicht streiten • keine Steine werfen • wir wollen einander helfen... 		<ul style="list-style-type: none"> • 1 K.m.M. meldet sich bei jeder Frage einer Aktivität, anderes K.m.M. meldet sich nicht • Selbstständiges Lösen der Aufgaben am Platz • Kein Unterschied bei der Mitarbeit zwischen K.m.M. und anderen S feststellbar • K.m.M. stellen Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einbezug der K.m.M. durch Lp (Hausaufgabenkontrolle, Spiel, Hefte einsammeln) • Alle S kommen beim Mathematik-Spiel an die Reihe (reihum) • K.m.M. wird von Mitschüler ausgewählt, K.m.M. wählt K.m.M. aus • K.m.M. werden nicht am Anfang von Mitschülern ausgewählt • Gleicher Einbezug der K.m.M. wie einheimische S durch Lp • Verteilung von Ämtchen
5	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzordnung: 4 K.m.M. sitzen neben einheimischen S. 2 K.m.M. aus Portugal sitzen nebeneinander • Im Kreis: K.m.M. sitzen neben einheimischen S (1/2 der Klasse) 		<ul style="list-style-type: none"> • Aufforderung besser zu Hause vorzubereiten (Tadel), Vorzeigen durch ein einheimisches K. und anschliessende Wiederholung durch K.m.M. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständiges Arbeiten der K.m.M. am Platz (Gruppe 1) • K.m.M. meldet sich im Kreis (Gruppe 2) • K.m.M. stellen Fragen • K.m.M. bitten S von sich aus um Hilfe 	<ul style="list-style-type: none"> • K.m.M. darf eines der 2 Musikinstrumente spielen • Einbezug aller S beim Vorlesen (reihum) • K.m.M. beginnt mit Vorlesen. • Aufforderung an K.m.M. den S seine erfolgreichen Lernstrategien aufzuzeigen • Einbezug von vor allem 2 K.m.M. durch Lp • Geringer Einbezug von 2 K.m.M. (Kein Aufrufen ausser zum Vorlesen) • Symbolische Integration eines "neuen" K.m.M. in die Klasse durch Anschlagen seines Fotos („Du gehörst jetzt auch zu uns“)

6	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzordnung: 3 K.m.M. sitzen nebeneinander, 1 K.m.M. ist alleine am Pult, 2 K.m.M. sitzen neben einheimischem S • Gruppeneinteilung: 3 K.m.M. spielen mit einheimischen S, 2 K.m.M., welche nebeneinander sitzen, arbeiten zusammen 		<ul style="list-style-type: none"> • K.m.M., welches alleine sitzt, kann PA nicht ausführen. K.m.M. wartet an seinem Platz, fragt nach einigen Minuten die Lp um Rat. Aufforderung der Lp: „Frag deine Mitschüler...“ K.m.M. wird von Mitschülern einbezogen 	<ul style="list-style-type: none"> • K.m.M. melden sich (3 K.m.M. strecken selten den Finger) • K.m.M. blicken zu Lp (Aufmerksamkeit) • K.m.M. arbeiten still für sich am Platz 	<ul style="list-style-type: none"> • Einbezug durch Fragen, durch Aufforderungen Aufgaben im Plenum zu lösen • Worterteilung an K.m.M., welche sich selten melden • Häufigeres Aufrufen eines K.m.M., da dieses oft den Finger streckt
7	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzordnung: 2 K.m.M. sitzen mit einheimischen S, 2 K.m.M. sitzen nebeneinander 	<p>Hausordnung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich verhalte mich fair gegenüber Lp und S 		<ul style="list-style-type: none"> • 1 K.m.M. meldet sich häufig (Secondo), 1 K.m.M. meldet sich nicht, 2 K.m.M. selten • K.m.M. führen Aufträge aus • K.m.M. bittet Mitschüler um Hilfe 	<ul style="list-style-type: none"> • Erklärung durch K.m.M., wo die Konsonanten im Sprachbuch zu finden sind • Worterteilung an K.m.M., welche sich nicht melden (2) • Lp achtet darauf, alle einzubeziehen • Einbezug bei Lehrerfragen • Verteilung von Ämtchen
8	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzordnung: K.m.M. sitzen z.T. nebeneinander (8 von 20 S haben einen Migrationshintergrund) • Im Kreis: K.m.M. sind verteilt 	<p>Plakate mit Regeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich verzichte auf Gewalt, ich trage zu eigenem und fremdem Material Sorge <p>Hausordnung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich verhalte mich fair gegenüber Lp und S 		<ul style="list-style-type: none"> • Insbesondere 4 K.m.M. melden sich häufig, 4 K.m.M. melden sich selten • K.m.M. arbeiten im Unterricht mit • K.m.M. stellen bei Problemen Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einbezug durch Aufrufen der K.m.M., durch Worterteilung an K.m.M., welche sich nicht melden, durch Fragen, durch Aufforderungen • Gleicher Einbezug der K.m.M. wie einheimische S durch Lp
9	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzordnung: K.m.M. sitzt neben einheimischem S • Gruppeneinteilung: PA mit einheimischen K. (Banknachbar) 		<ul style="list-style-type: none"> • Aufforderung niemanden auszulachen 	<ul style="list-style-type: none"> • K.m.M. meldet sich im Kreis • Ausführen der Aufträge • Mitarbeit in PA • S mit einem ausländischen Elternteil arbeitet im Kreis nicht mit 	<ul style="list-style-type: none"> • Einbezug eines K.m.M., welches sich nicht gemeldet hat • Einbezug bei Arbeit im Kreis • Vorzeigen durch Mitschüler bei PA • Aufforderungen an S mit einem ausländischen Elternteil zuzuhören. S kann auf Fragen der Lp nicht antworten

10	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzordnung: K.m.M. sitzen neben einheimischen S. • Im Kreis: K.m.M. sitzen nebeneinander 	<p>Hausordnung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich verhalte mich fair gegenüber Lp und S 		<ul style="list-style-type: none"> • K.m.M. melden sich im Kreis • K.m.M. schauen an die Wandtafel (Aufmerksamkeit) • K.m.M. helfen sich gegenseitig beim Suchen von Wörtern (im Kreis) • K.m.M. arbeiten selbstständig am Platz • Die meisten einheimischen S bitten mehrmals die Lp um Hilfe, 2 K.m.M. gehen 1x ans Lehrerpult, 1 K.m.M. bittet nicht um Hilfe • K.m.M. stellen Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufrufen der K.m.M., auch wenn sie sich nicht melden • Einbezug der K.m.M. bei Fragen
11	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzordnung: 1 K.m.M. sitzt alleine an einem Pult, 3 K.m.M. sitzen neben einheimischen S • Gruppeneinteilung: PA mit einheimischem S (Banknachbar) 	<p>Hausordnung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich verhalte mich fair gegenüber Lp und S 		<ul style="list-style-type: none"> • K.m.M. singen mit Ausnahme eines K.m.M. mit • K.m.M. wiederholen mit Lernpartner eine Geschichte • K.m.M. melden sich für das Vorlesen • 2 K.m.M. melden sich häufig, 2 K.m.M. strecken selten den Finger • K.m.M. arbeiten mit, hören den Mitschülern zu • K.m.M. stellen Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufforderung, langsam ein schwieriges Wort zu lesen • Lp zeigt Vertrauen in Fähigkeiten des K.m.M. • Einbezug bei Fragen, obwohl K.m.M. sich nicht gemeldet hat • Ausleihen von Schreibmaterial durch S an K.m.M. • Aufforderung an K.m.M., Blätter einzusammeln

Anhang III: Auswertung „Individuelle Unterstützung“

Lp	Individuelle Hilfen für K.m.M.	Lernpartnerschaft	Gezielte Übungen für K.m.M.
1	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfen bei Aufgaben (Wörterbuchbenutzung usw.) - Hilfe durch gezielte Fragen - Individuelle Besprechungen mit der Lp - Langsames Wiederholen bei Verständnisproblem - Erklärung der Arbeitsschritte - Lob - Eingehen auf Fragen - Beachtung des unterschiedlichen Zeitbedarfs - Kontrolle und Beobachtung (Vorbeischaun) - Aufforderung zur aktiven Teilnahme an der GA 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung durch Lernpartner in der GA - Aufforderung an S einem K.m.M. zu helfen 	<ul style="list-style-type: none"> - Wiederholtes Lösen von bereits durchgeführten Aufgaben
2	<ul style="list-style-type: none"> - Aufforderung an S zur Präzisierung seiner Frage wegen Verständnisproblem eines K.m.M. - Einbezug eines K.m.M. als Übersetzer - Aufforderung, bei Verständnisproblemen zu fragen - <i>Keine Intervention bei Unaufmerksamkeit 1 K.m.M.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung eines K.m.M. durch ein anderes (Übersetzungen) 	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfen bei Aufgaben, beim schriftlichen Formulieren - Individuelle Gespräche mit K.m.M. - Hilfe durch gezielte Fragen - Wiederholung einer S-Aussage wegen Verständnisproblem von K.m.M. - Eingehen auf Fragen - Beachtung des unterschiedlichen Zeitbedarfs - Kontrolle und Beobachtung (Vorbeischaun) - Aufforderung weiterzuarbeiten - Aufforderung, Fragen zu stellen 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit mit Lernpartnern in der GA 	
4	<ul style="list-style-type: none"> - Kontrolle und Beobachtung (Vorbeischaun) - Lob - Beachtung des unterschiedlichen Zeitbedarfs - Individuelle Hinweise und Gespräche - Aufforderung, Fragen zu stellen - Eingehen auf Fragen - <i>Keine Intervention bei Nicht-Beteiligung im Plenum</i> 		
5	<ul style="list-style-type: none"> - Aufforderung zur Mitarbeit - Lob - Aufforderung zur besseren Vorbereitung - Vorlesen durch S mit anschliessender Repetition durch K.m.M. - Eingehen auf Fragen - Individuelle Hilfen bei mündlichen und schriftlichen Formulierungen, Hinweise und Tipps - Lp setzt sich neben K.m.M. zur Unterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfe durch S bei der Formulierung - Bestimmen eines Tutor als Hilfe bei Rechtschreibschwierigkeiten - Ratsuche der K.m.M. bei S 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung einzelner K.m.M. durch die Hausaufgabenhilfe bei der Textvorbereitung
6	<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Gespräche betreffend Hausaufgaben - Individuelle Besprechungen am Lehrpult (Feedback, Aufforderung schneller zu schreiben, mehr zu üben, Besprechung der Lernstrategien) - Feedback an K.m.M. betreffend Richtigkeit der Aufgaben - Beobachtung und Kontrolle (Vorbeischaun) - Fragen an K.m.M. - Aufforderung, Fragen zu stellen 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit mit Lernpartner (PA) 	

7	<ul style="list-style-type: none"> - Beobachtung und Kontrolle (Vorbeischauen) - Individuelle Hilfe bei Aufgaben, beim Bereitstellen des Materials, bei der Wörterbuchverwendung - Lp steht neben K.m.M und unterstützt dieses - Feedback an K.m.M. zum Lösungsweg - Unterstützung durch gezielte Fragen - Korrektur der Aufgabe 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufforderung an S zur Hilfe für K.m.M. - K.m.M. bittet Mitschüler um Hilfe 	
8	<ul style="list-style-type: none"> - Beobachtung und Vorbeischauen beim Arbeiten - Eingehen auf Fragen - Wiederholung der Erklärung durch Lp für K.m.M. - Aufforderung, Fragen zu stellen (Begriffsschwierigkeiten,...) - Hilfe durch gezielte Fragen - Individuelle Hilfen bei Aufgaben - K.m.M. bitten Lp bei Schwierigkeiten um Hilfe 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufforderung an S einem K.m.M. bei Beantwortung einer Frage zu helfen - Aufforderung an S bei der Formulierung zu helfen 	-
9	<ul style="list-style-type: none"> - Beobachtung und Vorbeischauen beim Arbeiten - Kontrolle, ob K.m.M. verstanden hat - Auf Fehler aufmerksam machen - Hilfe durch gezielte Fragen - Nachfragen, welche Aufgaben Probleme bereiten - Lob - Lp lässt Zeit zum Überlegen - Individuelle Hilfe und Erklärungen bei Aufgaben - Anweisungen, welche Aufgaben zu lösen sind - Aufforderung, Vorgehensweise zu erklären 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufforderung an S einem K.m.M. bei Begriffsfindung zu helfen - Erklärungen und Hilfen des Lernpartners (PA) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenlösen mit S⁹, Begriffserklärungen, Vorsprechen durch Lp, Wiederholen der Begriffe durch S - Übungen mit K.m.M. - Lösen von Beispielen an Wandtafel
10	<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Besprechung am Lehrerpult - Individuelle Hinweise und Hilfe bei der Bereitstellung und Überprüfung des Arbeitsmaterials, beim Suchen von Wörtern im Wörterbuch usw. - Nennen von abgebildeten Gegenständen durch S zur Erleichterung des Nachschlagens im Wörterbuch für K.m.M. - Aufforderungen (mit der Arbeit zu beginnen, zuzuhören, nochmals im Wörterbuch zu suchen) - Lehren eines Begriffes durch Vorsprechen und Nachahmung - Erklärung des Unterschiedes zwischen Begriffen - Eingehen auf Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung durch Banknachbar beim Nachschlagen im Wörterbuch 	- Gemeinsames Lösen eines Beispiels
11	<ul style="list-style-type: none"> - Eingehen auf Fragen - Individuelle Hinweise, Feedback an K.m.M. - Hilfe durch Fragen (schrittweise Erfragen) - Korrektur beim Vorlesen (falsche Aussprache) - Hilfe bei Aufgabe (beim Schreiben der Antworten) - Begriffserklärungen anlässlich Frage eines K.m.M. 	<ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung einer Geschichte in PA 	

Kursive Schrift = Keine Intervention

⁹ Kind mit einem ausländischen Elternteil, welches erhebliche sprachliche Probleme hat

Anhang IV: Auswertung „Deutsch als Zweitsprache“

Lp	Metalinguistik vs. Sprachgefühl	Kommunikative Situationen
1	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeiten mit dem Wörterbuch - Alphabetisches Ordnen von Wörtern - Hinweise auf Wortverwandtschaften (lächeln – lachen) - Zerlegung von Wörtern in Silben - Analyse des Aufbaus von Wörtern (Märchen, Mappe) - Unterscheidung der Buchstaben „l“ wie Igel und „ll“ wie laufen - Wiederholung von Erklärungen für K.m.M. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenum: Frage-Antworten-Form, kurzes Gespräch - Gruppengespräche - Individuelle Besprechungen mit K.m.M.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Erklären eines Dialektwortes durch die Lp („erchlipft“) - Erklären eines Begriffes (Tretboot) - Hinweise zum Vortragen vor der Klasse - Wiederholung von Erklärungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenum: Erlebniserzählung durch S mit Hilfe einer Zeichnung vor der Klasse, Erklärungen der Zeichnungen durch S, Fragen der S an Mitschüler, S-Antworten
3	<ul style="list-style-type: none"> - Erklärung des Präsens als „Jetzt-Zeit“ und Ergänzung mit Beispielen („ich habe“ anstatt „ich hatte“) - Anschreiben von Wörtern an die Wandtafel, welche den S Schwierigkeiten bereiten - Hilfe bei der Formulierung von Sätzen - Hinweise zu Singular – Plural - Arbeiten mit einem Cluster - Hinweise, wie man sich vorstellen kann - Wiederholung von Erklärungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenum: Frage-Antworten-Form, Vorstellungsrunde im Plenum - Gruppengespräche (3er-Gruppe) - Individuelle Besprechungen mit K.m.M.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Kurzer Hinweis auf Grossschreibung von Nomen - Wiederholung von Erklärungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenum: Frage-Antworten-Form - Individuelle Besprechungen am Lehrerpult
5	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfe bei der Wortwahl durch Lp - Wanderdiktat (Memorieren des Wortaufbaus) - Korrektur beim Vorlesen - Korrektur der grammatischen Zeiten - Hilfen bei Rechtschreibproblemen durch S, Tipps der Lp - Gemeinsames Suchen der Lp mit K.m.M. nach ähnlichen Wörtern derselben Wortfamilie, Ableitungen von Wörtern (z.B. <u>Ä</u>pfel – Apfel, Wü<u>rs</u>tchen – Wurst) - Gespräch über das Lesen (Lernstrategien) 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenum: Frage-Antwort-Form, Schülerbeispiele, Präsentation von Zeichnungen - Individuelle Besprechungen mit K.m.M.
6	<ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung der Wortarten „Verb“ und „Nomen“ durch Beispiele der S und Erklärungen der Lp - Begriffserklärungen durch Lp (Operator, Gleichung, Addition...) - Erklärung der Bedeutung des Gleichheitszeichen anhand einer Analogie (Waage) - Wiederholung von Erklärungen (Zusammenfassungen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenum: Frage-Antworten-Form - Gespräch während PA - Individuelle Besprechungen am Lehrerpult
7	<ul style="list-style-type: none"> - Begriffserklärungen (1. Spalte im Wörterbuch, Visualisierung von Begriffen durch Bilder) - Arbeit mit dem Wörterbuch: Erklären der Vorgehensweise beim Nachschlagen (Anfangsbuchstaben heraussuchen...) - Erklärungen und Beispiele für Vokale und Konsonanten - Wiederholung von Erklärungen durch S und Lp 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenum: Frage-Antworten-Form - Individuelle Besprechungen

8	<ul style="list-style-type: none"> - Begriffserklärungen durch S und Lp (Megafon, Akrobatin, Direktor, Kostüm...) - Hinweis der Lp auf Inkorrektheit eines Ausdrucks („häufige Papageien“), Korrektur durch S - Analyse der Begriffe „Akrobatin“ - „Akrobatinnen“ (Konsonantenverdoppelung) - Üben der Aussprache von schwierigen Wörtern - Erklärungen zu den Artikeln für Einzahl und Mehrzahlform, Suchen von Beispielen durch S - Individuelle Erklärung zur Verbform in der 3. Person Plural (Endung „en“) - Singular - Plural: Bilden der Mehrzahlformen von Begriffen wie Clown, Maus, Hund... Vorerst keine Erklärung zu den Endungen (Sprachgefühl), am Schluss folgt eine Analyse der häufigsten Endungen der Mehrzahlform durch S - Textvorentlastung (Besprechung eines Bildes zum Text) - Wiederholung von Erklärungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Im Plenum: Bildbeschreibung, Frage-Antworten-Form, Begriffserklärungen
9	<ul style="list-style-type: none"> - Erklärung der Leseweise von zweistelligen Zahlen (zuerst Einer, dann Zehner) - Erklärung der Begriffe „Einer“ und „Zehner“ mit Hilfe von Zählsteinen - Begriffserklärungen - Wiederholung von Erklärungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Im Plenum: Erklärung der Vorgehensweise durch S, Frage-Antworten-Form - Gruppengespräche (PA) - Individuelle Gespräche der Lp mit K.m.M.
10	<ul style="list-style-type: none"> - Begriffserklärungen mit Bildern (Eichhörnchen, Videorekorder, Türe, Drache) - Begriffserklärungen (1. und 2. Spalte im Wörterbuch) - Erklärung des Unterschieds zwischen „Drache“ und „Drachen“ (Wortfamilie) sowie zwischen „Schiff“ und „Boot“ - Vorsprechen eines Wortes durch Lp, Nachsprechen des K.m.M., langsame Wiederholung durch Lp - Buchstabieren eines Wortes durch Lp - Arbeit mit Wörterbuch, Erklären der Vorgehensweise beim Nachschlagen (Anfangsbuchstaben heraussuchen...) - Wiederholung von Erklärungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenum: Frage-Antworten-Form - Individuelle Gespräche mit K.m.M.
11	<ul style="list-style-type: none"> - Begriffserklärungen (verdroschen...) - Hilfe bei der Wortwahl bzw. Hinweis zum Sprachstil („eine Grimasse schneiden“ anstatt „eine Grimasse machen“) - Korrektur beim Vorlesen - Besprechung der Silbentrennung: Da S Trennregeln noch nicht kennen, wird das Wort auf die neue Linie geschrieben 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenum: Frage-Antworten-Form, Textbesprechung - S wiederholen eine Geschichte mit einem Lernpartner (PA)

Anhang V: Auswertung „Standardsprache vs. Mundart“

Blaue Schrift = Verwendung der Varietäten durch die S; Schwarze Schrift = Verwendung der Varietäten durch die Lp

L p	Standardsprache	Nebeneinander der beiden Varietäten	Mundartsprache	Anteil Standardsprache ¹⁰ Schätzung
1	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung durch Lp im Plenum betreffend Wörterbuch-Arbeit (mit wenigen Ausnahmen) - Verwendung durch S im Plenum betreffend Wörterbuch-Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung bzw. Präzisierung von Erklärungen in der anderen Varietät (2) - Individuelle Gespräche mit den K.m.M. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht den ordentlichen Unterricht betreffende Kommunikation (Fehlende Talons) - Unterstützungsmassnahmen / Erklärungen der Lp bei der GA - Gespräche der S während der GA, meist auch mit K.m.M. 	50 %
2	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung durch Lp im Plenum (1 Ausnahme) - Aufforderungen durch Lp die Standardsprache zu verwenden - Verwendung durch S im Plenum (3 Ausnahmen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Präzisierung einer Erklärung in der Mundart 		~100 %
3	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung durch Lp im Plenum (1 Ausnahme) - Aufforderungen durch Lp die Standardsprache zu verwenden - Verwendung durch S im Plenum (mit wenigen Ausnahmen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Gespräche, zu Beginn fast ausschliesslich in Standardsprache, dann immer öfter in der Mundart - Individuelle Gespräche mit K.m.M. (meist Standardsprache) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gespräche der S während der GA, auch in Gruppen mit K.m.M. 	90 %
4	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung durch Lp im Plenum - Individuelle Gespräche mit K.m.M. - Antworten der S im Plenum (1 Ausnahme) 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Gespräche am Lehrerpult z.T. in Standardsprache, gegen Ende der Beobachtungsphase immer häufiger in Mundart 	<ul style="list-style-type: none"> - Lied 	80 %
5	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung durch Lp im Plenum (mit wenigen Ausnahmen, siehe nächste Spalte) - Verwendung durch S im Plenum 	<ul style="list-style-type: none"> - Disziplinierungsmassnahmen - Präzisierung einer Erklärung in der Mundart - Verwendung beider Varietäten bei individuellen Gesprächen der Lp, auch bei K.m.M 	<ul style="list-style-type: none"> - Gespräche der S miteinander (Zwischengespräche, Gespräche am Platz, Unterstützung der K.m.M.) 	80 %
6	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung durch Lp im Plenum und bei individuellen Besprechungen (3 Ausnahmen) - Verwendung durch S im Plenum 	<ul style="list-style-type: none"> - Disziplinierungsmassnahme 	<ul style="list-style-type: none"> - Gespräche der S während der PA, auch mit K.m.M. 	~ 100 %
7	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung durch Lp im Plenum bei Auftragserteilungen, Erklärungen, Informationen, Fragen - Individuelle Gespräche mit K.m.M. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disziplinierungsmassnahmen (meist Mundart) - Individuelle Besprechungen mit einheimischen S grösstenteils in Mundart - S-Antworten im Plenum z.T. in Mundart 	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht den ordentlichen Unterricht betreffende Kommunikation 	70 %

¹⁰ Verwendung durch die Lp

8	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung durch Lp (1 Ausnahme) - Verwendung durch S im Plenum 			~ 100 %
9	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung durch Lp (1 Ausnahme) - Aufforderungen durch Lp die Standardsprache zu verwenden - Verwendung durch S im Plenum (3 Ausnahmen) 		<ul style="list-style-type: none"> - Rhythmusspiel - Gespräche der S während PA, auch mit K.m.M. 	~ 100 %
10	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung durch Lp im Plenum - Verwendung bei individuellen Besprechungen (3 Ausnahmen) - Verwendung durch S im Plenum 	- Schülerfragen		~ 100 %
11	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung durch Lp - Verwendung durch S im Plenum 	- Gespräche der S während PA, auch mit K.m.M.	- 2 Lieder	~ 100 %

Anhang VI: Brief an die Schuldirektion (anonymisiert)

Nicole Kalbermatten
Floralpina
3906 Saas Fee
Tel.: 027 957 10 08
Tel.: 079 545 28 15
E-mail: Nicole.Kalbermatten@students.hepvs.ch

Saas Fee, 22. August 2007

Schuldirektion ...

Forschungsprojekt zum Thema „Sprachförderung und interkulturelle Erziehung“

Sehr geehrter ...

Ich beziehe mich auf unsere telefonische Besprechung vom 22. August 2007. Im Rahmen der Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis beabsichtige ich ein Projekt zum Thema „Sprachförderung und interkulturelle Erziehung zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund“ durchzuführen. Dabei sollen die verschiedenen Massnahmen der Lehrpersonen an Oberwalliser Schulen untersucht werden.

Damit ich dieses Forschungsprojekt realisieren kann, brauche ich Ihre Zustimmung, um mit Lehrpersonen der 2. und 3. Klasse der Primarschule in ... je eine Unterrichtshospitation und eine Befragung (schriftlich und evtl. mündlich) durchführen zu können. Mit den Lehrpersonen werde ich persönlich Kontakt aufnehmen und ihre Zustimmung einholen. Die Daten der Untersuchung werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt.

Für weitere Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung. Ich danke im Voraus für Ihre Bemühungen und freue mich auf eine baldige Antwort.

Mit freundlichen Grüssen

Nicole Kalbermatten

Einverstanden:

Ort und Datum

Unterschrift der Schuldirektion

Anhang VII: Fragebogeninstruktion und Begriffserklärungen für Lehrpersonen

Fragebogen zum Thema „Sprachförderung und interkulturelle Erziehung“

Geschätzte TeilnehmerInnen der Befragung

Als erstes möchte ich mich für Ihre Teilnahme an der Befragung bedanken. Im Rahmen der Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis beabsichtige ich ein Projekt zum Thema „Sprachförderung und interkulturelle Erziehung zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund“ durchzuführen. Dabei sollen die verschiedenen Massnahmen der Lehrpersonen an Oberwalliser Schulen untersucht werden.

Anleitung:

Bitte lesen Sie die Aussagen und Fragen genau durch und beantworten Sie diese aufrichtig. Lassen Sie dabei keine Antworten aus. Jede persönliche Antwort ist „richtig“, da es sich nicht um einen Test zur Messung von Intelligenz, Fähigkeit oder Begabung handelt, sondern um das Erfassen von persönlichen Urteilen über die eigene Tätigkeit bzw. Person und um das Erfassen von persönlichen Meinungen zu bestimmten Problemen.

Alle Angaben und Informationen dieses Fragebogens dienen ausschliesslich der Untersuchung im Rahmen dieses Diplomarbeitprojektes. Die Daten werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt. Geben Sie daher keinen Namen auf dem Fragebogen an.

Ich wäre sehr dankbar, wenn Sie den ausgefüllten Fragebogen in den nächsten Tagen mit beiliegendem Rückantwortecouvert an mich zurücksenden könnten.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit. Mit freundlichem Gruss

Nicole Kalbermatten

Wichtige Begriffe:

Erstsprache	Muttersprache
Kinder mit Migrationshintergrund	<ul style="list-style-type: none"> - Diese Kinder sind im Ausland geboren und in die Schweiz eingewandert (erste Generation von Ausländer/innen) oder - sie sind in der Schweiz geboren, ihre Eltern hingegen sind im Ausland geboren (zweite Generation von Ausländer/innen)
Integration	Einbindung von Minderheiten in die Gesellschaft. Aktiver Vorgang an dem jeweils zwei Parteien herausgefordert sind.
Interkulturelle Pädagogik	<p>Diese verfolgt u.a. folgende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integration der Kinder mit Migrationshintergrund, indem Herkunftssprache und -kultur in den Unterricht eingegliedert werden - Förderung der Toleranz und Wertschätzung gegenüber Schülern unterschiedlicher Herkunft, Sprachen und Kulturen
Zweitsprache	Diese wird nach der Erstsprache erworben und kann als Sprache der Umgebung bezeichnet werden. Für Kinder mit Migrationshintergrund im Oberwallis ist <u>Deutsch</u> die Zweitsprache.

Anhang VIII: Fragebogen

1) Beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

Aussagen	In wiefern treffen diese Aussagen auf Sie zu? (IST-Zustand)					Wie beurteilen Sie allgemein die Bedeutung folgender Aussagen zur Förderung der Integration? (SOLL-Zustand)				
	Stimmt \leftarrow ----- \rightarrow Stimmt nicht					Sehr wichtig \leftarrow ----- \rightarrow Unwichtig				
	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
Ich ermutige fremdsprachige Schüler im Unterricht und zu Hause in ihrer Erstsprache (Muttersprache) zu lesen und zu schreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fordere fremdsprachige Schüler auf, zu Hause die deutsche Sprache zu verwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich ermutige fremdsprachige Schüler, Kurse in ihrer Erstsprache zu besuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich stelle den Schülern mit Migrationshintergrund Bücher und Texte in ihrer Erstsprache zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Erhaltung der Rückkehrfähigkeit in das Herkunftsland unterstütze ich die Erstsprachentwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Schülerbeurteilung, bei Promotions- und Selektionsverfahren berücksichtige ich die Mehrsprachigkeit, das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich treffe Massnahmen zur Eingliederung der Sprachen- und Kulturenvielfalt in den Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich treffe Massnahmen zur sozialen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in die Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fördere Toleranz, Akzeptanz, Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen und treffe Massnahmen zur Prävention von Diskriminierung und Rassismus in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fördere den interkulturellen Dialog unter den Schülern (= Gespräch zwischen Partnern aus unterschiedlichen Kulturen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne und arbeite mit Sprachkonzepten aus dem Bereich „Begegnung mit Sprachen“ wie ELBE, EOLE; CLIL, EMILE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich beziehe die Sprachen und Kulturen der Kinder mit Migrationshintergrund in den Unterricht mit ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

	In wiefern treffen diese Aussagen auf Sie zu? (IST-Zustand)					Wie beurteilen Sie die Bedeutung folgender Aussagen zur Förderung der Integration? (SOLL-Zustand)				
	Stimmt $\leftarrow \dots \rightarrow$ Stimmt nicht					Sehr wichtig $\leftarrow \dots \rightarrow$ Unwichtig				
Aussagen	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
In allen Fächern verwende ich ausschliesslich die Standardsprache (Hochdeutsch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe den Schülern täglich Zeit zum stillen Lesen (inkl. Hausaufgaben) Hinweis: Kreuzen Sie die zutreffende Anzahl Minuten an.	<input type="checkbox"/> > 30	<input type="checkbox"/> 20-30	<input type="checkbox"/> 10-20	<input type="checkbox"/> 5-10	<input type="checkbox"/> < 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kindern mit Migrationshintergrund stelle ich dasselbe Lektüre- und Schreibangebot wie einheimischen Kindern zur Verfügung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sichere für alle Schüler einen ausreichenden Zugang zu Lesemedien (Bücher, Zeitschriften, Bibliothek usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich beziehe Bibliotheken als Zentren der Leseförderung in den Unterricht ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich passe den Unterricht an die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler an (z.B. didaktisierte Lesetexte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich integriere in meinen Unterricht die Didaktik „Deutsch als Zweitsprache“ bzw. „Deutsch als Fremdsprache“ (DfF-Lernen im Regelunterricht)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Förderung der sozialen Integration der Kinder mit Migrationshintergrund achte ich darauf, dass im Unterricht auch die Mundartsprache eingesetzt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich thematisiere kulturgeprägte Kommunikationsregeln und Verhaltensweisen mit den Kindern mit Migrationshintergrund z.B.: - Wie und wann entschuldigt man sich? - Wie grüsst man einander?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) Nehmen Sie Stellung zu den folgenden Aussagen (evtl. mit Bemerkungen ergänzen):

	Ja	Nein	Bemerkungen
Kinder mit Migrationshintergrund sollen sich möglichst schnell an unsere Kultur anpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Förderung der Erstsprache (Muttersprache) soll ausschliesslich ausserhalb der Schule erfolgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fremdsprachige Kinder bringen mehr Probleme als Chancen mit sich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Förderung der Erstsprache dient ausschliesslich zur Aufrechterhaltung der Kommunikationsfähigkeit innerhalb der entsprechenden Sprachgemeinschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4) Beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

	In wiefern treffen diese Aussagen auf Sie zu? (IST-Zustand)					Wie beurteilen Sie die Bedeutung folgender Aussagen zur Förderung der Integration? (SOLL-Zustand)				
	Stimmt $\leftarrow \dots \rightarrow$ Stimmt nicht					Sehr wichtig $\leftarrow \dots \rightarrow$ Unwichtig				
Aussagen	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
Ich ziehe die Eltern in den Integrationsprozess ihrer Kinder mit ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich informiere die Eltern ausführlich über sprachliche Fördermassnahmen zur Unterstützung ihrer Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Gesprächen mit Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund ziehe ich Übersetzer bzw. externe Hilfe mit ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich führe die Gespräche mit fremdsprachigen Eltern gemeinsam mit der Lehrperson für den Deutschunterricht für Fremdsprachige (DfF-Lehrperson) durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe bereits an Weiterbildungskursen zur Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen teilgenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe bereits an Weiterbildungskursen im Bereich „Interkulturelle Pädagogik“ teilgenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bespreche oft die Sprachen- und Kulturenvieelfalt der Klasse im Lehrerteam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Multikulturalität ist ein häufiges Thema in Lehrerbesprechungen unseres Schulhauses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 5) Beurteilen Sie den IST-Zustand und den SOLL-Zustand jedes Bereiches, indem Sie Punkte zwischen 0 (= sehr geringe Kenntnisse) und 4 (= ausgezeichnete Kenntnisse) im IST-Zustand bzw. 0 (= sehr geringe Bedeutung) und 4 (= sehr grosse Bedeutung) im SOLL-Zustand verteilen.

	Wie beurteilen Sie Ihre Kenntnisse in den folgenden Bereichen? (IST-Zustand)					Wie beurteilen Sie die Bedeutung dieses Aspektes zur Förderung der Integration? (SOLL-Zustand)				
Bereiche	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
Gesetzliche Rahmenbedingungen für den Unterricht in multikulturellen Gruppen: - EDK-Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder - EDK-Erklärung zu Rassismus und Schule - Kantonale Weisungen und Gesetze usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interkulturelle Pädagogik / Erziehung: Förderung des Zusammenarbeitens und der Wertschätzung von Schülern unterschiedlicher Herkunft, Sprachen und Kulturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interkulturelle Erziehung als durchgängiges Erziehungsprinzip in allen Fächern und Bereichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zweitsprachenerwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund und dessen Einflussfaktoren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bedeutung der Kenntnisse in der Erstsprache (Muttersprache) für den Erwerb der Zweitsprache (Deutsch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allgemeine Kenntnisse über Ursachen und Auswirkungen der Globalisierung und Migration (Auswanderung und Einwanderung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildungspolitische Entwicklungen in Europa im Bereich „Integration“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissen um kulturelle Gemeinsamkeiten / Unterschiede zwischen sozialen Gruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenhang: Migration und Schulerfolg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bedingungen, welche für Schulprobleme bei Kindern mit Migrationshintergrund verantwortlich sein können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akkulturationsstrategien: Integration, Assimilation, Separation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6) Zusätzliche Bemerkungen:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

Anhang IX: Beobachtungsraster

Halbstrukturierte Beobachtung

Die Beobachtungen werden in Stichworten festgehalten. Diese beziehen sich auf die Lehrperson, auf Schüler, aber auch auf Objekte im Klassenzimmer.

Kriterium	Indikatoren	Beobachtung
Verwendung der Standardsprache während des Unterrichts <i>durch Lp und S</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Begrüssung / Verabschiedung - Auftragserteilung / Anweisungen - Erklärungen / Informationen - Fragen und Antworten im Plenum - Besprechung im Plenum - Disziplinierungsmassnahmen - Gruppen mit K.m.M. - 	
Verwendung der Mundartsprache während des Unterrichts <i>durch Lp und S</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Begrüssung / Verabschiedung - Auftragserteilung / Anweisungen - Erklärungen / Informationen - Fragen und Antworten im Plenum - Besprechung im Plenum - Disziplinierungsmassnahmen - Gruppen mit K.m.M. - 	
Gezielte individuelle Unterstützung der K.m.M.	<ul style="list-style-type: none"> - Anpassung der Aufgaben an das Sprachniveau der K.m.M. <ul style="list-style-type: none"> o Didaktisierte Texte o Eingehen auf sprachliche Probleme o Umschreibung bei Verständnisproblemen - Gezieltes Eingehen auf Fragen der K.m.M. - Gezielte Übungen - Visualisierung - Zusammenarbeit mit einem Lernpartner - 	

<p>Gestaltung des Unterrichts unter Einbezug der Deutschdidaktik der Zweitsprache</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachvergleiche - Analyse der Sprachstrukturen (Metalinguistik) - Einbezug des Sprachgefühls vs. Einnahme einer Fremdperspektive - Kommunikative Situationen schaffen - 	
<p>Einbezug der Sprachen- und Kulturenvielfalt in den Unterricht</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bücher und Texte in der Erstsprache der K.m.M. - ELBE - Lied in einer anderen Sprache - Einbezug unterschiedlicher Kulturen, Religionen, Länder, Sprachen in den Unterricht (Plakate, Texte, Themen...) - 	
<p>Förderung der sozialen Integration der K.m.M. durch Lp</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppeneinteilung - Regeln (Thematisierung in Gesprächen, Plakate...) - Reaktion auf Ausgrenzung, Diskriminierung, Konflikte - Eigenaktivität der K.m.M. - Einbezug der K.m.M. in das Klassengeschehen - Motivierung der K.m.M. - 	

Abkürzungsverzeichnis

K.m.M.: Kinder mit Migrationshintergrund
 Lp: Lehrperson
 S: Schüler

16. Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.

Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt.

Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.

Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.“

Saas-Fee, 3. März 2008

Nicole Kalbermatten