



Universität Zürich

Pädagogisches Institut, Lehrstuhl Prof. Dr. H.Fend
Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung (FS&S)

Wissenschaftliche Evaluation des Projektes

Integrierter Fachbereich – „Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Oberstufenschulhaus Limmat A“ in der Stadt Zürich

Schlussbericht

Patricia Schuler

Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich,
Projekt Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS),
Markus Truniger und Tamara de Vito

Qualität in **QUIMS**
multikulturellen Schulen

Mai 2002

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Untersuchungsdesign, Stichprobe und Fragestellung	3
3	Ergebnisse	6
3.1	Der Projektverlauf	6
3.2	Der Inhalt des heimatlichen Sprach- und Kulturunterrichts.....	9
3.3	Sprachkompetenz.....	11
3.4	Kommunikation und Kooperation	13
3.5	HSK und Beurteilung	15
3.6	Klimatische Aspekte in der Schule.....	16
3.7	Belastung	17
3.8	Projektbegleitung.....	18
3.9	Blick in die Zukunft	19
3.10	Überblick der Resultate	20
4	Konzeptionelle Überlegungen	21
4.1	Der Inhalt der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur	21
4.2	Sprachkompetenz.....	21
4.3	Kommunikation und Kooperation	22
4.4	HSK und Beurteilung	22
4.5	Belastung	23
4.6	Projektbegleitung.....	23
4.7	Fazit	23
5	Quellenangaben.....	25

1 Einleitung

An der Volksschule im Kanton Zürich werden Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur angeboten,¹ um die Integration von fremd- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zu fördern.² Sie umfassen wöchentlich 2 bis 3 Stunden.

Allgemeine Ziele und Inhalte dieser Kurse sind nebst Entwicklung der Kompetenz der Herkunftssprache, die kulturelle Identitätsentwicklung, die Integration und Unterstützung von Minoritäten, die Bewusstseinsförderung und der interkulturelle Austausch. Im Weiteren sollen die Kurse präventiv gegen Fremdenfeindlichkeit in einer multikulturell geprägten Lebenswelt wirken. Zusätzliche Projektziele waren die Integration der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur in den obligatorischen Stundenplan und eine Verbesserung der kursorischen Rahmenbedingungen, um den Lernerfolg zu erhöhen.³

Die anfallenden Kosten für die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur werden von den Herkunftsländern Italien, Spanien, Türkei, Portugal und der Stadt Zürich getragen.

Das Oberstufenschulhaus Limmat A des Schulkreises Limmattal liegt im Industriequartier der Stadt Zürich und weist einen überdurchschnittlich hohen Anteil (80%⁴) fremdsprachiger Jugendlicher auf.

Im Rahmen des kantonalen abteilungsübergreifenden Versuches an der Oberstufe (AVO) von 1989 bis 2001 wurde in diesem städtischen Projekt die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur – eine Doppelstunde am Dienstagnachmittag – in den bestehenden Schulbetrieb integriert und als obligatorisch für alle Limmat A-Schüler/innen des siebten und achten Schuljahres erklärt. Dies führte dazu, dass nebst den Kursen in albanischer, italienischer, bosnischer, türkischer, portugiesischer und serbischer Sprache, einen schweizerischen und einen internationalen (für Schüler/innen aus wenig vertretenen Nationen und Kulturen) Kurs in deutscher Sprache angeboten wurde.⁵

Seit Abschluss der AVO-Projektphase im Sommer 2001 finden die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Limmat A wieder wie zuvor auf freiwilliger Basis statt.

¹ Erziehungsratsbeschluss vom 11. Juni 1992: Reglement zur Durchführung der Kurse HSK.

² EDK-Empfehlung vom 24. Oktober 1991.

³ siehe Truniger, M. (1993). *Integrierter Fachbereich "Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur"*. Bericht über die erste Versuchsphase 1989 bis 1993. Erziehungsdirektion, Zürich.

⁴ im Schuljahr 1993/94.

⁵ siehe Kapitel Abweichungen vom kantonalen AVO-Modell in Dähler, T., Garzotto, M., Loppacher, U., Oertel, L., Reinhardt, W., Truniger, M. (1991). *Der Oberstufenversuch im Stadtkreis Zürich 5*. Komitee für das Oberstufenprojekt im Schulkreis Zürich-Limmattal, Zürich.

2 Untersuchungsdesign, Stichprobe und Fragestellung

Die Lehrpersonen des Schulhaus Limmat A reichten bei der Kreisschulpflege des Schulkreises Zürich-Limmattal einen Antrag zur Evaluation der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (abgekürzt HSK) ein. Daraufhin wurde der Antrag an die Projektgruppe “QUIMS” (Qualität in der multikulturellen Schule), der Abteilung Interkulturelle Pädagogik an der Bildungsdirektion des Kantons Zürich weitergeleitet. In Absprache mit den Lehrpersonen beauftragte die QUIMS-Projektgruppe den FS&S (Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung) des Pädagogischen Institutes der Universität Zürich, die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Oberstufenschulhaus Limmat A im Schulkreis Limmattal der Stadt Zürich bezüglich deren Auswirkung und Akzeptanz zu evaluieren.

Die Grundlage des vorliegenden Evaluationsberichtes sind die qualitativ ausgewerteten Leitfadeninterviews mit den am Projekt Beteiligten. Die Interviews fanden nach Abschluss des Projektes HSK Ende 2001 und anfangs 2002 statt. Die Leitfragen zu den Interviews entstanden in Zusammenarbeit mit der Auftraggeberin, der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, und basieren auf der Dokumentenanalyse des Berichtes über die erste Versuchsphase und dem Beschrieb des Oberstufenversuches im Stadtkreis 5.⁶ In der Folge wurden schweizerische und ausländische HSK-Lehrpersonen, ehemalige schweizerische HSK-Lehrpersonen, Regelklasslehrpersonen, Schüler/innen aus ersten und zweiten Oberstufenklassen, ehemalige Schüler, Eltern, Behördemitglieder der Schulpflege und des Schulkreises und Mitglieder der begleitenden Bildungsdirektion befragt (Tabelle 1).

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung der Leitfaden-Interviews

Befragte Personen	Anzahl Personen
Ausländische HSK-Lehrpersonen (2 Gruppeninterviews à 3 Personen)	6
Schweizerische HSK-Lehrpersonen und Regelklasslehrpersonen (3 Gruppeninterviews à 2 Personen)	6
Schüler/innen der 7. Klasse	3
Schüler/innen der 8. Klasse	3
Ehemalige Schüler (je 1 Gruppeninterviews)	2
Eltern ⁷ (2 Gruppeninterviews à 2 Personen)	4
Behördemitglieder (2 Einzelinterviews)	2
Projektbegleitung (Einzelinterview)	1

⁶ siehe Quellenangaben, Kapitel 5

⁷ Während die eine Elterngruppe freundlich und bereitwillig Auskunft gab, war die andere ausgewählte Gruppe von Eltern trotz mehrmaligen Versuchen, nicht bereit, Auskunft zu geben. Die Stichprobe musste reduziert werden.

Die Fragestellungen umfassten die Bewertung des Projektes, der Rahmenbedingungen, der Projektumsetzung, der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten und die Auswirkungen. Die Datenerhebung verlief praktisch reibungslos und mit Engagement der Beteiligten. Die Interviews dauerten etwa eine Stunde. Alle auf Tonträger aufgenommenen Gruppeninterviews wurden transkribiert und wie die Einzelinterviews in standardisierter Form verschriftlicht. Diese schriftlichen Transkripte wurden anschliessend mit einem vorgegebenen Kategoriensystem, das im Laufe der Analyse angepasst wurde, mit der Software für Textanalysen ATLAS ti codiert.

Die Fragestellungen beinhalteten folgende Leitfragen, welche im Leitfadeninterview angesprochen wurden:

Projektplanung und Projektumsetzung

- **Projektakzeptanz**
Wie erwünscht war die Projektidee und wie zukunftssträftig wurde die Projektidee eingeschätzt?
- **Projektumsetzungsprozess**
Art und Weise des Umgangs mit Projektvorgaben? Erfolgreiche und erfolglose Elemente des Projektes und während der Projektumsetzung? Meilensteine wie Schlüsselereignisse, Probleme und Lösungen? Wo wurden im Projektverlauf hauptsächlich Korrekturen angebracht? Gründe für die Nichtweiterführung des Projektes? Bewältigbarkeit des Projektes?
- **Projektmanagement**
Wie gut war das HSK-Konzept den Beteiligten bekannt? Wie wurden Planung, Organisation, Steuerung und Controlling des Projektes beurteilt? Wie stand es um die Kenntnisse und die Akzeptanz der Projektziele bei den verschiedenen Gruppen von Beteiligten und Betroffenen? Wie stand es projektleitungsintern mit Kommunikation, Information und Entscheidungen? Über welche Kompetenzen müssen Lehrpersonen, die am Projekt teilnehmen, verfügen, bzw. verfügten sie nicht?

Chancen und Risiken des Projektes

- **Auswirkungen**
Welchen Einfluss hatte das Projekt auf die Herkunftssprachkompetenz und die Zweitsprachkompetenz? Welchen Einfluss hatte das Projekt im Bereich der Identitätsentwicklung, -förderung, -findung, Wertschätzung und Toleranz der Schüler/innen? Welchen Einfluss hatte das Projekt in Bezug auf die Schüler/innen-Beurteilung durch die Regelklasslehrperson?
- **Zusammenarbeit**
Wie verlief die Kommunikation und Kooperation zwischen der Projektbegleitung, der Regelklassen-Lehrpersonen und HSK-Lehrpersonen (z.B. bei der Unterrichtsvorbereitung), Schulleitung, Schulpflege, Bildungsdirektion und Eltern (theoretisch und de facto)?
- **Motivation**
Motivierende und demotivierende Projekt- und Prozess-Elemente/Faktoren für die Teilnehmenden? Wie veränderten sich diese Motivationslagen?

- **Belastung**
Wie belastend erlebten die Beteiligten ihre Arbeit, resp. ihre Projektarbeit? Wie begründen sie selber diese Belastungen (Überforderung, Überlastung, Unsicherheiten)?

Nicht alle Fragen wurden allen Befragten gestellt. Den Eltern und Schüler/innen wurden die Fragen zum Projektverlauf nicht gestellt, da sich ihre Aussagen nicht auf den 12-jährigen Projektverlauf bezogen hätte, sondern nur auf ihre zweijährige Erfahrung.

Die vorliegende synoptische Zusammenfassung und Analyse der Aussagen ist das Resultat der Evaluation. Im nächsten Kapitel (Kapitel 3) werden die Ergebnisse präsentiert, die im nachfolgenden Kapitel (Kapitel 4) diskutiert werden. Was bei weiteren ähnlichen Projektumsetzungen beachtet werden sollte, wird im letzten Teil (4.7) des Kapitel 4 des Berichtes erörtert.

3 Ergebnisse

Die vorliegende Darstellung der Ergebnisse beruht auf der qualitativ-hermeneutischen Inhaltsanalyse der Leitfrageninterviews.

Zur Wahrung der Anonymität wurden die Aussagen der Behördenmitglieder und der Projektbegleitung in der Gruppe "Behörde" zusammengefasst.

Zitate zu Beginn illustrieren die Meinungen zur jeweiligen Dimension (gründend auf den Fragestellungen, siehe Kapitel 2), was in einem ersten Abschnitt dargestellt wird. Es folgt jeweils eine Zusammenfassung, wobei erfolgreiche und weniger erfolgreiche Elemente aufgezeigt werden. Ein schematischer Überblick der Dimensionen (vgl. 3.10) bildet den Schluss des Kapitels 3.

3.1 Der Projektverlauf

- „...aber nachher war es immer toll, wenn man das Ergebnis vor sich hatte; die Last änderte sich in echte Motivation.“ (Lehrperson)
- „Ich bin froh, dass ich so viele Schweizer Lehrpersonen kennengelernt habe, mit denen ich heute noch Kontakt habe – das ist wunderbar.“ (Lehrperson)
- „Die Routine war demotivierend.“ (Lehrperson)
- „Ich fühlte mich wie eine Schülerin, die sich in eine Gesellschaft integrieren soll, das hat mir sehr gefallen.“ (Lehrperson)
- „Am Anfang sorgte sich niemand für uns, dann hat man etwas für uns gemacht, den HSK-Unterricht, man hat sich für uns eingesetzt.“ (ehemaliger Schüler)
- „Ich war begeistert, als ich von dem Projekt erfuhr, und ich bin es heute noch. Es hatte soviel positive Effekte.“ (Lehrperson)
- „Ich kann nichts Negatives berichten.“ (Eltern und Lehrperson)
- „Ich sehe keinen anderen Ansatz als den gewählten: die integrierte Form des HSK-Unterrichts in den bestehenden Stundenplan.“ (Behörde)
- „Eine Wiederaufnahme wäre gut, und es wäre gut, wenn es in allen Schulhäusern so wäre wie hier.“ (Lehrperson)
- „Ich verstehe nicht, dass man nach so langer Zeit Arbeit in eine Richtung das Projekt unterbricht und all das, was wir geleistet haben, einfach verschwindet.“ (Lehrperson)

Das Projekt HSK entstand aufgrund der Initiative von Lehrpersonen, welche in Zusammenarbeit mit Mitarbeiter/innen der damaligen pädagogischen Abteilung der Bildungsdirektion des Kantons Zürich ein Konzept zu den integrierten Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur entwickelten. Das Vorhandensein eines Bedürfnisses der Einzelschule ist charakteristisch für Schulentwicklungsprojekte, welche bottom-up, in diesem Fall von den Lehrpersonen, entwickelt und initiiert werden.

Die Lehrpersonen trafen sich ca. monatlich zu Koordinationssitzungen, wo hauptsächlich inhaltliche Themen und gemeinsame Unterrichtsprojekte festgelegt und geplant wurden, aber auch organisatorische Bereiche geklärt wurden. Das Projekt HSK wurde von Mitarbeitern der Abteilung interkulturelle Pädagogik der Bildungsdirektion des Kantons Zürich begleitet.

- Die gemeinsamen Treffen der grossen Gruppe – alle ausländischen und schweizerischen HSK-Lehrpersonen – wurden von allen Lehrpersonen als anstrengend, aber bereichernd bewertet.
- Wie alle Lehrpersonen und auch die Behördenmitglieder bestätigten, entwickelten engagierte Lehrpersonen im Schulhaus Limmat A gemeinsam zu Projektbeginn ein Konzept und Unterrichtsthemen zu den Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur.

Während der Projektlaufzeit stellten Produkte und Aktivitäten wie gemeinsame Feste, ein Gedichtband, Ausstellungen u.a. immer wieder sichtbare und von allen Lehrpersonen positiv-wertgeschätzte Zeichen der entstandenen Arbeiten im HSK-Unterricht dar.

- Alle Interviewten konnten sich positiv an diese Erlebnisse erinnern. Eine einzige Lehrperson äusserte sich negativ.

Während der AVO-Dauer wurden keine strukturellen Veränderungen am HSK-Konzept vorgenommen. Bedingt durch den Zuwachs der albanischen Bevölkerung wurde jedoch ein Albanisch- und ein Bosnischkurs während der Projektlaufzeit aufgenommen.

- Die Initiation eines albanischen Kurses wurde von den betroffenen Schüler/innen, den Lehrpersonen, der Behörde und der Schulbegleitung erwähnt.
- Die Eltern konnten sich nicht an diese Veränderung erinnern.

Es existierten Austausche auf internationaler und nationaler Ebene: Lehrpersonen wurden im Unterricht besucht und gaben ausländischen Gästen Auskunft oder besuchten ausländische Schulen, welche ähnlich integrative Modelle anwendeten.

- Diese und andere Zusatzbelastungen der Lehrpersonen wurden von den Lehrpersonen und Behördemitglieder mehrheitlich als Gewinn wahrgenommen.
- Eltern und Schüler/innen erwähnten diese Austausche nicht.

Nach Ablauf des AVO-Projektes lehnten die Zürcher Lehrpersonen des Schulhaus Limmat A eine Überführung ins Schulentwicklungsprojekt “QUIMS” (Qualität in multikulturellen Schulen) ab.

- Vereinzelt wurde von schweizerischen Lehrpersonen ausgesagt, dass man sich nicht wieder neuer Konzeptarbeit widmen wollte, nachdem man sich schon während 12 Jahren im Zusammenhang mit dem Projekt HSK engagiert hatte.
- Die Mitglieder der Behörde bekundeten teilweise Verständnis für die Entscheidung der Lehrpersonen.
- Die Mehrheit der ausländischen HSK-Lehrpersonen bedauert diesen Entscheid ausserordentlich.
- Weder Eltern noch Schüler/innen konnten Gründe für die Aufgabe dieser Form des integrierten HSK-Unterrichts aufzählen.

Die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur werden nun wieder als Freifachkurse ausserhalb des obligatorischen Schulunterrichts angeboten.

- Ganz vereinzelt estimieren Schüler/innen die Freiwilligkeit der Kurse, da sie nun nicht mehr daran teilnehmen müssen.
- Alle anderen Beteiligten (Behörde, Eltern und die Mehrheit der Schüler/innen) ziehen die Projektidee der heutigen Form eindeutig vor.

Von den Lehrpersonen des Limmat A Schulhauses wurde eine Evaluation des Projektes HSK erwünscht, welche schliesslich nach Projektabschluss durchgeführt wurde. Das Resultat ist der vorliegende Bericht.

- Die meisten Lehrpersonen und alle Eltern, die gesamte Behörde und auch die meisten Schüler/innen sind heute noch davon überzeugt sind, dass es eine “gute Sache” war.

Obwohl zum Erhebungszeitpunkt vereinzelt kritische Stimmen von Lehrpersonen und Schüler/innen aufkamen und Schwierigkeiten von den Behörden erkannt wurden, bedauerte die Mehrheit der Beteiligten die Aufgabe des Projektes HSK in dieser Form.

Zusammenfassung

- + Bei Projektbeginn war die Akzeptanz des Projektes bei allen Beteiligten hoch.
- + Lehrpersonen leisteten motiviert und engagiert Konzeptarbeit und waren für die praktische Umsetzung verantwortlich.
- + Rückblickend stellen die meisten Beteiligten fest, dass es eine “gute Sache” gewesen sei.
- + Fast alle Beteiligten bedauern die Aufgabe des Projektmodelles.
- Obwohl das Projekt HSK im Schulhaus Limmat A 12 Jahren institutionalisiert war, wurde es im Zusammenhang mit dem Schulversuch AVO eingestellt und fand keine Nachahmung.
- Die meisten Eltern und Schüler/innen können keine konkreten Gründe für die Aufgabe der HSK-Kurse angeben.

3.2 Der Inhalt des heimatlichen Sprach- und Kulturunterrichts

- „Gut war, dass man sich nicht immer als Dummster und Schlechtester vorkam.“ (Schüler)
- „Die anderen Lehrpersonen haben mir bei der Unterrichtsvorbereitung geholfen.“ (Lehrperson)
- „Ich hatte ja keinen Lehrplan, das war zu Beginn eine Last. Aber dann habe ich gesehen, dass ich dort Sachen machen konnte, die ich sonst nicht machte.“ (Lehrperson)
- „Der Inhalt der HSK-Kurse ist nicht geklärt, macht man dort Grammatik und Wortschatz?“ (Lehrperson)
- „Und dann haben wir alle von uns und über die anderen gelernt.“ (Lehrperson)
- „So wie es war, bekommt es den Stellenwert der normalen Schule.“ (Schülerin)
- „Mein Kind soll über die Geschichte, Politik und Geographie des Heimatlandes etwas wissen, denn ich weiss nichts davon.“ (Eltern)
- „Bei uns war Krieg und wir haben diskutiert, was die Zukunft bringen wird für uns, was unsere Chancen sind. Das war gut.“ (Schülerin)
- „Er kam nach Hause mit neuen Wörtern und wollte wissen, wie man dem in unserem Dialekt sagt.“ (Eltern)
- „Heute wäre ich froh, wir hätten mehr HSK-Unterricht gehabt.“ (ehemaliger Schüler)
- „Der Lehrer hat immer gesagt, dass unser Land das beste sei und dass wir das Land ehren müssten, dass die Regierung schon in Ordnung sei. Ich sagte immer, er habe ja keine Ahnung.“ (Schüler)
- „Der Unterricht und die Lehrperson wurde nicht ernst genommen, man hatte keinen Respekt.“ (Schüler)

In den gemeinsamen Koordinationssitzungen stellten die am Projekt beteiligten Lehrpersonen gemeinsam inhaltliche Unterrichtsschwerpunkte zusammen. Im Unterricht erarbeiteten die Schüler/innen Teile dieser Produkte. Allen Befragten waren die gemeinsam organisierten Feste in bester Erinnerung, während die anderen Ergebnisse wie Spiele, Plakate und Publikationen vereinzelt erwähnt wurden. In den Kursen für deutschsprechende Schweizer/innen wurden vor allem kulturspezifische, geographische, historische und politische Inhalte in den Unterricht aufgenommen. Die anderen Kurse integrierten zudem den herkunftssprachlichen Sprachunterricht, wobei der internationale Kurse einen geographischen Schwerpunkt inne hatte.

- Die Lehrpersonen waren gefordert, attraktives Material zu den gemeinsam bestimmten Themen für ihren Unterricht zusammenzustellen. Alle Lehrpersonen schätzten diese Freiheiten, obwohl Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien fehlten und dies eine Zusatzbelastung darstellte. Die Mehrheit der Lehrpersonen erwähnte, wie sie sich in diesen Stunden als lernende Personen in einer lernenden Gruppe wahrnahmen.
- Alle ausländischen HSK-Lehrpersonen genossen die besseren Rahmenbedingungen im Vergleich zu früheren Bedingungen oder verglichen mit Bedingungen, die in anderen Schulhäusern herrschen. Durch das Obligatorium nahmen mehr Schüler/innen am Unterricht teil. Absenzen verringerten sich. Der Unterricht konnte kontinuierlich aufgebaut werden. Die HSK-Lehrpersonen betonten alle, dass sie sich in stärkerem Masse

in das Lehrpersonenteam integriert fühlten als anderswo und wie sehr sie die mehrheitlich altershomogenen Klassen schätzten.⁸

- Die meisten Schüler/innen waren der Ansicht, dass sie viel über ihr Heimatland und zu ihrer Herkunftssprache gelernt haben. Alle Schüler/innen, die in ihrer Herkunftssprache weder schreiben noch lesen konnten, lernten dies während des zweijährigen HSK-Unterrichts. Gleichzeitig fanden sie die politischen und geschichtlichen Unterrichtsthemen zu ihrem Herkunftsland interessant. Ein einziger Schüler war über die Aufhebung des Obligatoriums froh. Er besucht heute den HSK-Unterricht nicht mehr weiter, da die politische Überzeugung der Lehrperson nicht derjenigen seines Vaters entspricht. Alle Schüler/innen befürworteten die Integration der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur in den Schulbetrieb und die obligatorische Teilnahmebedingung. Dies bedeutete faktisch, dass die Schüler/innen zwei zusätzliche Stunden besuchten. Vor allem die Schweizer Schüler/innen beklagten dies. Sie wünschten sich zwar den HSK-Unterricht, meinten aber, dass man dafür andere Lektionen ersetzen sollte. Alle wünschten sie sich eine strenge HSK-Lehrperson, der man mit Respekt begegnet und die Disziplin schafft. Vereinzelt berichteten Schüler/innen über disziplinarische Probleme im HSK-Unterricht.
- Auffällig war, dass alle ehemaligen Schüler mit grosser Dankbarkeit auf die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur zurückschauen und wünschten, noch häufigeren Unterricht gehabt zu haben. Sie verglichen mit der italienischsprachigen Bevölkerung und wünschten sich auch für die albanischen Kinder einen HSK-Unterricht, der mit der Primarschule beginnt und bis in die Oberstufe dauert.
- Alle Eltern äusserten ihre Befriedigung darüber, dass ihre Söhne und Töchter Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur besuchten. Sie begrüsstes aus disziplinarischen Gründen, dass der HSK-Unterricht im Schulhaus Limmat A im Stundenplan obligatorisch war. Alle Eltern waren dankbar und beruhigt, dass die Kinder in ihrer doppelten Kulturalität bestärkt wurden und dass sie Wissen über Kultur und Sprache erfuhren. Widerstand von Seiten eines Vaters äusserte sich nur in Bezug auf eine unterschiedliche politische Einstellung der HSK-Lehrperson. Alle Eltern lehnten die Idee, die HSK-Kurse für die Schüler/innen freiwillig anzubieten, ab. Der Grund dafür ist die Mühe, die Eltern bekunden, ihre adoleszenten Töchter und Söhne für einen freiwilligen Besuch zu überzeugen.
- Die Behörde unterstützen und befürworten die Idee dieser im Projekt verwendeten Form von HSK-Unterricht ausdrücklich.

Zusammenfassung

- + Die Lehrpersonen erarbeiteten Materialien für ihren Unterricht und klagten kaum über Zusatzbelastungen
- + Disziplinarische Probleme konnten durch das Obligatorium der Kurse abgebaut werden
- + Die HSK-Lehrpersonen schätzten die guten Rahmenbedingungen wie das Obligatorium, die Zusammenarbeit und das Raumangebot
- + Die HSK-Feste sind allen Beteiligten in guter Erinnerung

⁸ In anderen Schulhäusern werden Schüler/innen aus verschiedenen Klassen und Schulhäusern zu einem Kurs zusammengezogen.

- + Die Schüler/innen lernten lesen und schreiben in der Herkunftssprache und erwarben Wissen über ihre Kultur
- + Die Schüler/innen schätzten das Obligatorium der HSK-Stunden
- + Eltern befürworteten den HSK-Unterricht
- + Die Behörde befürwortet den HSK-Unterricht
- Es fehlen Lehrpläne und Zielorientierungen für den HSK-Unterricht

3.3 Sprachkompetenz

- „Manchmal sprachen die Schüler/innen besser schweizerdeutsch als ihre eigene Herkunftssprache.“ (Lehrperson)
- „Das stimmt doch, wenn ich übersetze, dann muss ich doch zwei Wörter finden, die zusammenpassen und dazu muss ich doch zuerst die Herkunftssprache aufbauen.“ (ehemaliger Schüler)
- „Wenn eine Sprache nicht weiterentwickelt wird, lernen die Kinder auch nicht, weiter zu denken. Wenn die Jugendlichen mit ihren Verwandten nicht mehr in der Herkunftssprache sprechen können und auch wenig Kontakt mit der Schweizer Bevölkerung haben, muss man schauen, dass sie die Möglichkeit haben, eine Sprache zu vertiefen, sich vertraut zu machen mit einer Sprache.“ (Lehrperson)
- „Zu Beginn konnte ich nicht schreiben, denn ich spreche mit meiner spanischsprechenden Mutter nur deutsch, aber jetzt kann ich einen Brief schreiben.“ (Schüler/in)
- „Ich war wie ein Analphabet, ich konnte weder lesen noch schreiben und hatte auch noch einen kleinen Wortschatz.“ (Schüler)
- „Auch wenn sie sich dann einmal einbürgern, es ist wichtig, dass sie wirklich zweisprachig bleiben.“ (Eltern)

Der Pflege der Herkunftssprache und die Steigerung der Sprachkompetenz ist das zentrale Anliegen in den HSK-Kursen. Die HSK-Lehrpersonen haben im linguistischen Bereich das Ziel, die schriftliche Sprachkompetenz aufzubauen, die mündliche zu vertiefen und grammatikalische Grundregeln in ihren Sprachunterricht zu integrieren.⁹

Grundsätzlich sind die meisten Beteiligten überzeugt, dass diese Kurse notwendig sind zur Pflege der Herkunftssprache. Nur ein Schüler meinte, dass er nicht vom Unterricht profitiert habe, da seine Eltern ihm schon Sprache und Kultur vermittelt hätten.¹⁰ Es zeigte sich, dass die Meinungen über die Notwendigkeit der Kurse unterschiedlich sind.

- Die meisten ausländischen HSK-Lehrpersonen, welche auf der Oberstufe unterrichten, sind erstaunt, wie limitiert zum Teil die mündlichen Herkunftssprachkenntnisse der Schüler/innen sind. Nur wenige Schüler/innen beherrschen die schriftliche Herkunftssprache. Der vorhandene Wortschatz betrifft vor allem Begriffe des häuslichen und familiären Lebens. Die Schüler/innen verfügen über grosse unterschiedliche Herkunftssprachkompetenzen. Alle ausländischen HSK-Lehrpersonen sind deshalb von der Notwendigkeit des herkunftssprachlichen Unterrichtes überzeugt. Genauso sind

⁹ Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur sind Sprachkurse in der Herkunftssprache, haben aber auch die Aufgabe, geographisches, historisches und kulturelles Wissen über das Heimatland zu vermitteln.

¹⁰ Wiederum handelt es sich hier um den Schüler, dessen politische Gesinnung nicht derjenigen der HSK-Lehrperson entsprach.

alle ausländischen Lehrpersonen überzeugt, dass vertiefte Sprachkenntnisse in der Herkunftssprache den Erwerb der Zweitsprache fördere.

- Die Schüler/innen bestätigten unisono, dass sie in den HSK-Kursen das Lesen und Schreiben in ihrer Herkunftssprache erlernten oder verbesserten. Sie sind – im Gegensatz zu den Eltern – der Ansicht, dass sich ihr aktiver und passiver Wortschatz erweitert hat. Die Schüler/innen erwähnten, dass sie ausschliesslich in diesem Unterricht verschiedene herkunftssprachliche Textarten wie Gedichte, Literatur kennenlernten. Heute seien sie in der Lage, sich schriftlich auszudrücken, um Briefe zu schreiben und Formulare auszufüllen. Die meisten jetzigen Schüler/innen sind nicht der Meinung, dass eine verbesserte Herkunftssprachkompetenz ihre Zweitsprachkompetenz fördere. Die ehemaligen Schüler hingegen waren überzeugt, dass ihnen eine verbesserte Herkunftssprachkompetenz zu erleichtertem Zweitspracherwerb verhalf.
- Alle Behördenmitglieder sind überzeugt, dass die Herkunftssprachkompetenz gestärkt werden muss, wenn eine Zweitsprache erworben wird. Zudem erkennen sie, nebst dem identitätsstiftenden und integrativen Aspekt einen wirtschaftlichen Nutzen der Zweisprachigkeit.
- Die schweizerischen Lehrpersonen unterstützten die Theorie der Notwendigkeit des vertieften Herkunftsspracherwerbs für den Erwerb der Zweitsprache und betonten die schon von den Behörden erwähnten Aspekte. Vereinzelt äusserten sie sich auch kritisch und bemerkten, dass man nicht recht merke, ob eine vertiefte Kenntnis der Herkunftssprache auch auf den Erwerb der Zweitsprache einen positiven Einfluss habe. Einzelne schlugen deshalb vor, im HSK-Unterricht vermehrt Grammatikunterricht einzubeziehen, der auch die kontrastiven Elemente betont.
- Die Eltern sind über die Effizienz des Unterrichts geteilter Meinung. Einige erkennen keine sprachlichen Fortschritte, andere sind überzeugt, dass ihre Kinder die Herkunftssprachkompetenz verbessert haben. Sie können keine Aussagen bezüglich des Einflusses der Herkunftssprachkompetenz auf die Zweitsprachkompetenz machen.

Aus diesem Meinungsbild ergibt sich zusammengefasst, dass Schüler/innen wie auch Lehrpersonen und Behörde mehrheitlich der Meinung sind, der HSK-Unterricht baue die schriftliche und mündliche Herkunftssprachkompetenz auf oder erweitere die schon vorhandene. Es bestehen unterschiedliche Meinungen in Bezug auf den Einfluss der Herkunftssprachkompetenz auf den Erwerb der Zeitsprache.

Zusammenfassung

- + Eltern schätzten, dass ihre Töchter und Söhne in ihrer Herkunftssprache lesen und schreiben können und Wissen über ihre Heimat erwerben
- + Alle Schüler/innen sind überzeugt, dass der Unterricht ihnen viel gebracht hat
- + Die meisten Lehrpersonen erkennen einen sichtbaren Erfolg in Bezug auf die herkunftssprachliche Sprachkompetenz

- + Die Behörde und die meisten Lehrpersonen sind überzeugt, dass der Unterricht einen positiven Einfluss auf die Herkunftssprache und die Zweitsprache hat
- Nicht alle Eltern erkennen, dass sich die mündliche Herkunftssprachkompetenz der Jugendlichen verbessert hat
- Es existieren keine wissenschaftlichen Begleitstudien, die den Erfolg oder Misserfolg der sprachlichen Leistungen der Schüler/innen im Limmatt A belegen
- Es existieren keine einheitlichen Richtlinien für den Sprachunterricht in den HSK-Stunden

3.4 Kommunikation und Kooperation

- „Die Achtung und der Respekt voreinander war hoch.“ (Behörde)
- „Die ausländischen Lehrpersonen nahmen ihr Engagement zurück, die Regelungen änderten, sie hatten anders Ferien als wir hier, machten lange Sommerferien, dann versandete es immer mehr.“ (Lehrperson)
- „Die Fluktuation der ausländischen und schweizerischen Lehrpersonen war hoch. Mit der Zeit kamen Leute, die nicht mehr das feu sacré hatten, die nicht mehr in der Projektkonzeption dabei waren, die nicht mehr so interessiert waren und wenig Ahnung von Integration hatten.“ (Lehrperson)
- „Nicht alle Lehrpersonen benutzten die Gelegenheit, die ausländischen HSK-Lehrpersonen kennenzulernen, die wiederum waren scheu oder sprachen wenig deutsch. Dann vergassen wir, einen gemeinsamen Jahreskonvent zu machen.“ (Behörde)
- „Dann kam es zu Fehler, die aktive Gruppe wurde von den nichtbeteiligten Lehrpersonen abgespalten, man integrierte sie nicht mehr und die fragten sich dann, was machen die eigentlich?“ (Lehrperson)
- „Bei so unterschiedlichen Anstellungsbedingungen muss ein Konsens geschaffen werden...“ (Behörde)
- „Hier haben wir doch bewiesen, dass HSK etwas mit der Schule zu tun hat, dass man gemeinsam etwas machen kann, dass Berührungspunkte zwischen der Volksschule und dem HSK-Unterricht da sind. Das sollte man doch weitertragen.“ (Lehrperson)

Grundsätzlich wird die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Lehrpersonen positiv wahrgenommen.

Trotzdem wurde mehrmals bemerkt, dass während den 12 Projektjahren innerhalb des Schulhausteams eine Spaltung in eine HSK-involvierte und eine nicht-involvierte Gruppe entstand. Nicht-involvierte Lehrpersonen wussten nicht mehr so genau, was die anderen machten, besuchten die HSK-Veranstaltungen weniger, suchten selten den Kontakt zu den HSK-Lehrpersonen. Diese wiederum vermissten den Kontakt zu den Lehrpersonen und zogen sich zurück. Individuelle Handhabung der Ferien, unerledigte Aufgaben, mangelnde Ordnung in den benutzten Zimmern waren weitere neuralgische Diskussionspunkte.

- Alle ausländischen HSK-Lehrpersonen schätzten die besseren Rahmenbedingungen wie das Obligatorium der HSK-Kurse, die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, die Arbeit mit Schüler/innen aus einem Schulhaus und die Ziel- und Produktorientierung. Sie sind überzeugt, dass die positiven Bedingungen einen Einfluss auf die Qualität ihres Unterricht haben. Aus diesem Grund äusserten die meisten ausländischen Lehrpersonen den Wunsch nach vermehrter und partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Regelklasslehrpersonen. Gerne wären sie auch an Konvente eingeladen worden und wünschten sich ein Mitspracherecht.

- Auch die schweizerischen Lehrpersonen werteten die Zusammenarbeit mehrheitlich positiv. HSK-Lehrpersonen wurden oft zu Elterngesprächen miteingeladen und hatten dort katalytische Funktionen, indem sie nicht nur als Übersetzer/innen agierten, sondern zwischen den beiden Kulturen vermittelten. Erwähnt wurden aber auch Schwierigkeiten: die ungenügenden Deutschkenntnisse und die Fluktuation der HSK-Lehrpersonen erschwerten eine kontinuierliche Zusammenarbeit. Die Motivation und das Engagement aller Lehrpersonen reduzierte sich schleichend. Kurz vor Projektende bezeichneten die schweizerischen, wie auch die ausländischen Lehrpersonen die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen als marginal.
- Behördenmitglieder beobachteten eine intensive und fruchtbare Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, vermissten aber eine ähnliche, verbindlichere Zusammenarbeit zwischen Behörde und Bildungsdirektion. Sie konstatierten, dass die Leitung des Projektes schulhausintern organisiert war, was organisatorische Vorteile hatte.

Das Interesse und das Engagement der Eltern am HSK-Unterricht wurde unterschiedlich wahrgenommen.

- Einige Lehrpersonen wünschten sich gerne mehr erzieherisches Engagement und Mitwirken der Eltern. Die HSK-Unterrichtsthemen wurden von den Eltern selten aufgenommen und kaum in der Familie diskutiert.
- Die meisten Eltern gaben an, genügend Informationen zu erhalten, bemerkten aber, dass sie nicht wüssten, was der HSK-Unterricht genau beinhaltet habe. Eine Person sagte, dass die Lehrperson aus dem Heimatland jeweils in ihrer Sprache erklärte, worum es sich beim Projekt handle. Generell äusserten sie alle, dass die Lehrpersonen ihre Arbeit gut machten und schon wüssten, was zu tun sei.

Zusammenfassung

- + Die gewählte Form des HSK-Unterrichts stellt verbesserte Rahmenbedingungen für alle (fremdsprachigen) HSK-Lehrpersonen dar
- + Die Lehrpersonen arbeiten in Bezug auf Elternarbeit und Schüler/in-Beurteilung zusammen
- + Die Eltern haben eine herkunftssprachige Ansprechperson aus der Schule
- Die z.T. ungenügenden Deutschkenntnisse der fremdsprachigen Lehrpersonen erschweren die Zusammenarbeit
- Es existieren unterschiedliche Anstellungsbedingungen der HSK-Lehrpersonen
- Eine Spaltung des Kern-Lehrerteams in eine involvierte und eine wenig involvierte Gruppe beeinträchtigt die schulhausinterne Zusammenarbeit
- Hohe Fluktuation der Lehrpersonen erschweren Kontinuität, Engagement und Motivation für das Projekt
- Das Desengagement der Eltern an der Schule wirkt demotivierend für Lehrpersonen

3.5 HSK und Beurteilung

- „Ich denke schon, dass es Eindruck macht, wenn ich eine gute Note in der Herkunftssprache habe.“ (Schülerin)
- „All die wichtigen sozialen Kompetenzen, das kann man nicht messen. Wenn man die dann noch kommunizieren will, dann wird es schwierig.“ (Lehrperson)
- „Die HSK-Lehrperson wurde konsultiert, es gab ein Gesamtbild.“ (Lehrperson)
- „Nein, die Lehrpersonen haben nichts voneinander gewusst, jede hat ihre Noten unabhängig vom anderen gemacht.“ (ehemaliger Schüler)
- „Der Lehrer hat einfach irgendeine Note für den Unterricht gegeben, es gab ja keine Prüfungen, man wusste nicht, wie die Note zustande kam.“ (Schüler)

Im HSK-Unterricht wird eine Note vergeben, welche ins Zeugnis eingetragen wird. Dies wird von allen Beteiligten geschätzt.

- Manche Lehrpersonen betonten den Einfluss der HSK-Note auf die Gesamtbeurteilung der Schüler/innen, nicht aber auf die Beurteilung der Leistungen in den anderen Unterrichtsinhalten.
- Vereinzelt wünschten sich die HSK-Lehrpersonen einen besseren Austausch mit den Regelklasslehrpersonen über die Leistungen der Schüler/innen.
- Eltern, Schüler/innen und Behörde sagten aus, dass ihnen nicht klar sei, wie die Note zustande kam, worauf sie gründete und was sie effektiv aussagte.

Zusammenfassung

- + Die Benotung des HSK-Unterrichts wird insbesondere von den Eltern geschätzt
- + Die Note im HSK-Unterricht ist ein weiteres Element der Gesamtbeurteilung
- Es ist unklar, wie die Note im HSK-Unterricht zustande kommt und was sie aussagt
- Es besteht keine Übereinstimmung unter den HSK-Lehrpersonen bezüglich der zu bewertenden Lernziele
- Der Austausch über die Beurteilung der Schüler/innen ist unterschiedlich und hängt von den betreffenden Lehrpersonen ab

3.6 Klimatische Aspekte in der Schule

- „Gewalt und Probleme mit dieser Gruppe haben schlagartig abgenommen.“ (Lehrperson)
- „Das Zusammenleben hat sich geändert – ich weiss nicht, was diese Lehrperson machte – aber es wurde besser.“ (Lehrperson)
- „Wenn man das politisch diskutieren könnte, dass es weniger Gewalt gibt, weil die Schüler/innen aktiv zusammenarbeiten.“ (Behörde)
- „Unsere Lehrperson hat uns immer wieder gesagt, wir sind anständige Leute und wir verhalten uns anständig. Manchmal ist es eben schon ein schlechtes Gefühl, wenn man in der Zeitung wieder liest, was Landsleute alles angestellt haben.“ (ehemaliger Schüler)
- „Die Jugendlichen finden das Zusammenleben verschiedener Kulturen miteinander normal.“ (Lehrperson)
- „Wir sind stolz darauf, dass wir hier in diese Schule gehen konnten – stolze Limmat A-Schüler.“ (ehemaliger Schüler)

In den Gesprächen wurde von den Behörden und den Lehrpersonen immer wieder erwähnt, wie positiv sich die Schaffung eines albanischen¹¹ Kurses auf das Schulklima ausgewirkt hat.

- Verschiedene Lehrpersonen sprachen von einer schlagartigen Beruhigung und Entspannung.
- Die meisten Lehrpersonen und Behördemitglieder erwähnten, dass der integrative Aspekt des HSK-Projektes positive Auswirkungen auf Toleranz und respektvollen Umgang miteinander im Schulhaus hatte. Andere Lehrpersonen relativierten diese Aussage und meinten, dass Klima im Schulhaus sei schon immer gut gewesen.
- Vor allem ein Mitglied der Behörde verwies auf die Vorteile des begleiteten und kontrollierten Settings des HSK-Unterrichts für Jugendliche aus schwierigen Verhältnissen.
- Eltern und Schüler/innen äusserten sich nicht zu klimatischen Veränderungen im Schulhaus.

Während das Gestalten von gemeinsamen Ergebnissen aus dem HSK-Unterricht wie die Organisation und Durchführung von Veranstaltungen, Spielen, Publikationen Gelegenheit bot, sich innerhalb des Schulhauses kennenzulernen, ermöglichte der HSK-Unterricht zusätzlich, dass sich Schüler/innen der gleichen Kultur kennenlernten. Der Versuch, klassenübergreifend zu arbeiten, wird an manchen Schulen ausprobiert. Es muss erkannt werden, dass für das Schulhaus Limmat A der HSK-Unterricht ein logisches Gefäss dafür ist.

- Vor allem die ausländischen Schüler/innen erwähnten, wie sehr sie es mochten, innerhalb ihres Kulturkreises Probleme zu diskutieren, ein Stück Heimat zu erfahren oder sich mitzuteilen und sich über die Zukunftsperspektiven in ihrem Lande in einem nichtfamiliären Raum zu äussern.
- Alle Schüler/innen fanden es gut, dass man sich wegen des HSK-Unterrichtes im Schulhaus besser kannte.

¹¹ Die Lehrpersonen und die Behörden betonten, dass eine Entspannung vor allem im Zusammenhang mit dem albanischen Kurs spürbar war. Bei den anderen Kursen sei dies nicht im selben Ausmass spürbar gewesen.

Im Limmat A wurde angestrebt, dass neben der Förderung der individuellen Identität auch der multikulturelle Aspekt berücksichtigt wurde. Schüler/innen im Kreis 5 in der Stadt Zürich wachsen in einer multikulturellen Umgebung auf. Der integrierte HSK-Unterricht ist Zeichen der Öffnung der Einzelschule, welche sich aktiv auf die Aussenwelt einlässt und sich als Schule eine Identität verschafft.

Zusammenfassung

- + Das altersdurchmischte Arbeiten unterstützt kooperatives Verhalten der Schüler/innen
- + Das multikulturelle Verständnis wird bei den Beteiligten gefördert
- + Die bikulturelle Identität der Jugendlichen wird unterstützt
- + Der HSK-Unterricht wird als gewaltpräventives Element betrachtet

3.7 Belastung

- „Es gab zwei Zwischenberichte. Man hätte da noch mehr Basisarbeit machen müssen, aber dazu hatten wir keine Kapazität, denn wir unterrichteten ja alle.“ (Lehrperson)
- „Ich spüre heute keine Veränderung. Jetzt, wo die HSK-Kurse nicht mehr da sind, spüre ich keine Entlastung.“ (Lehrperson)
- „Man musste die neuen Lehrpersonen einführen, die Sitzungen am Dienstag abend, die neue Arbeit, das war deutlich mehr.“ (Lehrperson)
- „Man ist belastet, wenn man in einer Schule arbeitet.“ (Lehrperson)
- „Klar war es mehr, Sitzungen gab es viele, aber es hat sich gelohnt.“ (Lehrperson)
- „Wir haben mehr Schule als die anderen, das stresst.“ (Schülerin)
- „Ich bedaure, dass ich nicht mehr belastet war, ich habe das HSK-Projekt deswegen zuwenig ernst genommen, es war eher eine Bereicherung.“ (Behörde)

Die Belastung durch den HSK-Unterricht wurde wenig unterschiedlich wahrgenommen.

- Die Lehrpersonen, welche die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur unterrichteten, klagten kaum über Belastung. Sie erwähnten zwar die intensiven Vorbereitungen für die Kurse, die zusätzlichen, gemeinsamen Sitzungen mit allen Lehrpersonen und die aufwändige Organisation der Schlussprodukte (Festivitäten, Gedichtband). Meistens relativierten sie jedoch den Aufwand und fanden, dass es sich gelohnt habe und sie selber viel gelernt hätten. Zudem bemerkten sie, dass sie heute, wo die Kurse nicht mehr in dieser Form stattfinden, keine Entlastung spüren.
- Die meisten ausländischen Lehrpersonen meinten, dass sie weniger als sonst mit disziplinarischen Schwierigkeiten kämpften, einerseits war der Rückhalt der Regelklassenlehrperson da, andererseits waren die organisatorischen Rahmenbedingungen, insbesondere das Obligatorium, der Kurse ideal.
- Einige wenige Schüler/innen beklagten sich über die zusätzlichen Stunden, wobei Eltern dies relativierten und meinten, es sei in Anbetracht des positiven Resultates keine Belastung für ihre Töchter und Söhne gewesen.

- Die Mitglieder der Behörden gaben an, nicht belastet gewesen zu sein. Eine Person bedauerte dies und meinte, eine grössere Belastung durch das Projekt wäre gut gewesen, um die Wichtigkeit des Projektes zu erfassen. Alle Mitglieder der Behörden erkannten die zusätzliche Belastung der Lehrpersonen durch den HSK-Unterricht.

Zusammenfassung

- + Die Mehrarbeit der Lehrpersonen wird als Bereicherung und lohnenswert beurteilt
- + Alle Eltern beurteilen den HSK-Unterricht als Gewinn und sinnvolle Beschäftigung
- + Die meisten Schüler/innen beurteilen den HSK-Unterricht nicht als Zusatzbelastung

3.8 Projektbegleitung

- „Sie brachten das Projekt zum Laufen.“ (Lehrperson)
- „Sie haben nie nachgefragt, ... man hat keine inhaltliche Auswertung gemacht. Eine Evaluation nachdem das Projekt gestorben ist, das ist doch eigenartig. Einfach erzählen, was für ein tolles Projekt wir machen, das genügt nicht.“ (Lehrperson)
- „Es wurde nicht Druck ausgeübt und nie echt gesagt, wir wollen es.“ (Lehrperson)
- „Wir brauchten sie gar nicht, wir waren sehr eigenständig.“ (Lehrperson)
- „Es war keine bewusste Abmachung, sondern eher begleitend. Was die Arbeit genau beinhaltete, war nie genau definiert.“ (Behörde)
- „Ich hätte mehr Penetranz von Seiten der Bildungsdirektion erwartet. Aber es war kein prioritäres Projekt und dann ging der Antrag zur Weiterführung unter, es gab eine zeitliche Verzögerung. Das Projekt zerfloss zwischen den Fingern.“ (Behörde)

Bei Projektbeginn entwarf ein Mitglied der Bildungsdirektion mit einer Lehrperson das Konzept für das Projekt HSK im Schulhaus Limmat A und begleitete anschliessend die Arbeitsgruppe bestehend aus Lehrpersonen des Schulhauses Limmat A. Zu Beginn entlastete das Mitglied der kantonalen Bildungsdirektion die schulhausinterne Projektleitung administrativ und wirkte begleitend, da es sich um ein städtisches Projekt handelte. Die Projektleitung lag in den Händen einer Lehrperson des Schulhauses. Durch personelle Änderungen wechselte die Projektleitung im Verlaufe der Projektdauer mehrmals. Die laufende Autonomisierung des Projektes durch die Lehrpersonen führte zu einer Reduktion des Engagement der Bildungsdirektion, welche zudem auch einen personellen Wechsel verzeichnete und nicht über ein expliziten Auftrag verfügte. Auch der Schulbehörde (Kreisschulpflege und Schulpflege) kann keine leitende Rolle zugesprochen werden.

Unterschiedliche Erwartungen resultierten auf allen Seiten in Unsicherheit.

- Alle Lehrpersonen wie auch die Behörden wünschten sich mehr Engagement und Nachdruck der Bildungsdirektion.
- Die Mitglieder der Bildungsdirektion wiederum wollten die selbständige Handhabung des Prozesses durch die Lehrpersonen nicht behindern. Gleichzeitig nahmen sie sich selber auch nicht als Projektleitung wahr, sondern sahen sich als Begleiter eines stadtzürcherischen Projektes. Die Projektleitung lag in schulhausinternen Händen. Wie die Behördenmitglieder mitteilten, führte die laufende Verzögerung des Antrag zur Weiterführung, die fehlenden Finanzen, die fehlende Identifikation und Personal-

fluktuation zum „Verpfläddere“, zur Desorientierung und zum Desengagement aller Beteiligten, wie manche der Befragten sich ausdrückten.

- Schliesslich wirkte sich das offenbar auch auf die Unterrichtsqualität aus, wie einige Schüler/innen bemerkten.
- Die Eltern konnten keine Demotivation bei Lehrpersonen und Schüler/innen feststellen.

Zusammenfassung

- + Die Umsetzung des Projektes durch die Lehrpersonen erfolgte rasch und autonom
- + Das Projekt gründet auf einem schulhausspezifischen Bedürfnis
- Die Art der Projektbegleitung war unklar mit fehlendem Pflichtenheft
- Es fehlte eine Zwischenevaluation und Standortbestimmung des Projektes
- Das Engagement der Beteiligten reduzierte sich konstant während einer relativ langen Projektlaufzeit
- Es mangelte an politischen Diskussionen und Öffentlichkeitsarbeit

3.9 Blick in die Zukunft

Obwohl während den Interviews keine explizite Frage zur Zukunft gestellt wurde, werden folgende Themenbereiche als Zukunftsaufgaben für dieses oder ähnliche Projekte zusammengefasst:

- Es bedarf eines Leitbildes, eines Lehrplanes für die HSK-Stunden. Alle Betroffenen sollen informiert sein, was Inhalt und Ziel des Unterrichtes ist, was erwartet wird und was erreicht werden soll. Damit der HSK-Unterricht einen ähnlichen Stellenwert wie der reguläre Unterricht erhält, ist es nötig, qualitätssichernde Massnahmen zu treffen, die Lehrpersonen und ihren Unterricht zu beurteilen, Rückmeldungen zu erteilen und Unterstützung zu leisten.
- Für die Schüler/innen haben die HSK-Lehrpersonen oft brückenbildenden Charakter, da die Schüler/innen zwischen zwei oder mehreren Kulturen pendeln. Lehrpersonen müssen dazu gecoacht und unterstützt werden, wenn sie in ihre Arbeit eingeführt werden. Sie müssen über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen.
- Notwendig ist der Einbezug der Eltern in die Verantwortung des Projektes. Eltern müssen das Projekt moralisch unterstützen und dies zeigen, indem sie sich engagieren. Dazu müssen sie aber Gelegenheit haben. An Veranstaltungen der Schulen müssen Eltern sich beteiligen, anwesend sein, mitwirken können. Nur gemeinsam kann effektiv und zielgerichtet zum Wohle der Schüler/innen gearbeitet werden.
- Schulentwicklungsprojekte wie das vorliegende, bedürfen laufender Evaluation. Dies kann in Form einer Selbstevaluation oder in Form einer externen Evaluation sein. Evaluationen dienen einerseits einer zukünftigen Mängelminimierung, andererseits einer Standortbestimmung, bei der sichtbare Erfolge aufgezeigt werden können, was für ein Aufrechterhalten der Motivation zentral ist.
- Wie eine Lehrperson aussagte, wechselte der politische Wind und erschwerte somit die Arbeit. Es bedarf einer Stelle, welche die politische Diskussion wieder aufnimmt.

3.10 Überblick der Resultate

Der schematische Überblick zeigt die Ergebnisse (basierend auf den Meinungen und Bewertungen) geordnet nach Funktion der Befragten zum Projekt HSK auf. Die Ausprägung “hoch” und “niedrig” wurden vergeben, wenn eine deutliche Mehrheit in der befragten Gruppe dieser Meinung in Bezug auf das Kriterium war. Die Ausprägung “gemischt” weist auf keine mehrheitliche Meinung der Gruppe in Bezug auf das Kriterium.

Tabelle 2: Schematischer Überblick der Ergebnisse

Kriterium	Lehrpersonen	Schüler/innen	Eltern	Behörde ¹²
Projektabzeptanz bei Projektbeginn	hoch	hoch	hoch	hoch
Projektabzeptanz bei Projektende	hoch	hoch	hoch	hoch
Förderung der Sprachkompetenz	hoch	hoch	gemischt	hoch
Förderung der Integration und Identität	hoch	hoch	hoch	hoch
Förderung der Zusammenarbeit	hoch	hoch	keine Aussagen	hoch
Förderung des Schulklimas	hoch	hoch	keine Aussagen	hoch
Beurteilung der Projektbegleitung	gemischt	keine Aussagen	keine Aussagen	gemischt
Belastung	gemischt	gemischt	niedrig	niedrig

Nicht selten wurde am Ende der Interviews die Frage vor allem von Schüler/innen und Eltern gestellt, was denn die Gründe für die Projektaufgabe gewesen sei. Wie auch der schematische Überblick aufzeigt, genoss das Projekt hohe Akzeptanz bei den Beteiligten. Die meisten Beteiligten sind von der positiven Wirkung des Projektes überzeugt. Demzufolge kann konstatiert werden, dass die Projektidee gut war, der Erfolg im Sinne einer Projekt-Institutionalisierung jedoch nicht stattfand.

Warum also kann man nicht von einem nachhaltigen Erfolg sprechen? Gewisse Problemfelder und fehlende Rahmenbedingungen, welche im folgenden Kapitel 4 aufgezeichnet werden, waren wohl ausschlaggebend. Ein Teilaspekt war wahrscheinlich die abnehmende Motivation und das sinkende Engagement der Lehrpersonen, der Behörde, der Projektbegleitung und nicht zuletzt der Schüler/innen. Demzufolge wurden strukturelle Probleme kaum mehr aktiv gelöst, die Zusammenarbeit laufend reduziert, das innere Feuer der Beteiligten und Initianten für die Sache nahm ab. Personelle Fluktuation mündete in eine Verwässerung der Projektidee, die Beteiligten fühlten sich vermutlich immer weniger für das Projekt verantwortlich. Wahrscheinlich zeichnete sich zudem während der langen Laufzeit von 12 Jahren eine Projektmüdigkeit ab. Bei Projektende des AVO-Schulversuches sah man sich vor dem Entscheid, entweder ins Schulentwicklungsprojekt QUIMS einzusteigen oder aber zur alten Ordnung überzugehen und entschied sich für das letztere.

¹² inkl. Projektbegleitung (siehe Erklärungen eingangs Kapitel 3).

4 Konzeptionelle Überlegungen

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die Projektidee gut war und Modell für andere Schulhäuser hätte sein können. Die Projektinitiation klappte gut, während Jahren wurde die Idee erfolgreich umgesetzt.

Im Laufe der Umsetzung entstanden strukturelle Probleme, die zwar grösstenteils erkannt wurden, im Alltagsgeschäft jedoch untergingen.

Entlang des verwendeten Schemas der Ergebnisse (Kapitel 3) wird in diesem Kapitel ausgeführt, welchen Problemen zuwenig Beachtung geschenkt wurden. Im Anschluss daran werden Überlegungen für zukünftige ähnliche Projektumsetzungen ausgeführt (vgl. 4.7 Fazit).

4.1 Der Inhalt der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur

In den HSK-Kursen herrschte Unklarheit über die unterrichtlichen Zielsetzungen. Aus diesem Grunde ist eine verbindlichere Übereinstimmung der Unterrichtsinhalte notwendig. Unterrichtsstandards, Lehrpläne sind notwendig um Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen deutlich zu machen, was Inhalt und Ziele des HSK-Unterrichts sind.¹³ Gleichzeitig existierte ein Mentoring der Lektionen und der Lehrpersonen bis anhin zuwenig. Dies sollte in einem neuen Konzept aufgenommen werden.

In den fremdsprachigen HSK-Kursen besteht die Schwierigkeit, dass Schüler/innen mit äusserst divergierenden Herkunftssprachkompetenzen zusammentreffen – während einige gut lesen und schreiben können, kennen andere kaum das Alphabet. Zudem wachsen manche Schüler/innen in familiär schwierigen Verhältnissen auf. Diese Umstände stellen hohe Anforderungen an die Lehrpersonen und ihren Unterricht, wenn dieser mehr oder weniger störungsfrei und effektiv ablaufen soll. Unterstützungsmassnahmen, flankierendes Coaching der Lehrpersonen zur Qualitätssicherung des Unterrichtes wären in anderen, ähnlichen Projekten zu prüfen.

4.2 Sprachkompetenz

Die Aussage der Eltern, sie können bei ihren Kindern nur wenig Fortschritte in der Herkunftssprache erkennen, könnte die Annahme bestätigen, dass die Herkunftssprachkenntnisse der Kinder sich auf den häuslichen und familiären Wortschatz beschränken. Gelerntes, vor allem auch Schriftliches, findet so innerhalb der familiären Kommunikation wenig Anwendung.

Expliziter oder sogar kontrastiver Grammatikunterricht der Herkunftssprache findet in manchen HSK-Unterrichtsstunden zwar statt. Verbindliche Leitlinien für die Lehrpersonen wären wünschenswert, damit der Grammatikunterricht in der Herkunftssprache Bestandteil des Curriculums des HSK-Unterrichts wird.

Transparenz und Verbindlichkeit bezüglich der Unterrichtsziele, explizit in Bezug auf die Herkunftssprachkompetenz, des HSK-Unterrichts sind festzulegen und anschliessend deutlicher zu kommunizieren.

Es gilt auch zu überlegen, wie die Lernfortschritte der Schüler/innen festgehalten und beurteilt werden, damit Eltern, HSK- und Regelklasslehrperson über die Lernfortschritte der Schüler-

¹³ Mitglieder der Abteilung Interkulturelle Pädagogik der Bildungsdirektion des Kantons Zürich weisen auf die Einführung des HSK-Rahmenlehrplans anfangs 2003 hin.

/innen informiert sind. Zwar erteilen die Lehrpersonen HSK-Zeugnisnoten. Was diese jedoch über die Herkunftssprachkompetenz aussagen, ist unklar.

Weiter wäre eine wissenschaftliche Studie zu initiieren, welche die Veränderung der Sprachkompetenz (Herkunftssprache und Zweitsprache) der Schüler/innen im Sprachbereich längsschnittartig untersucht.

4.3 Kommunikation und Kooperation

Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist in aller Munde und keine neue Forderung. Die Praxis zeigt, dass partnerschaftliche Zusammenarbeit intensive Vorbereitungszeit und Koordination benötigt. Partizipation hat ihren Preis – zeitliche Ressourcen sind notwendig um Konsens herzustellen und Aufgaben zu übernehmen. Es zeigt sich, dass in den meisten Fällen eine schulhausinterne Steuerung notwendig ist, um innerhalb eines gesetzten Zeitrahmens ein Ziel zu erreichen. Die Leitung einer solch grossen Gruppe wie es im Limmat A der Fall war, bedarf einer aktiven Projektbegleitung oder –leitung. Um Motivation und Engagement über Jahre aufrecht zu erhalten, ist es notwendig, regelmässig zu Reflexionen und Feedbacks anzuregen, welche Erreichtes beurteilen, Schwierigkeiten und Problemfelder erkennen und ressourcenorientiert Zukünftiges definieren.

HSK-Lehrpersonen unterrichten während 2 Stunden pro Woche Schüler/innen und unterscheiden sich insofern nicht von Fachlehrkräften. Disziplinarische Schwierigkeiten unter solchen Bedingungen sind kein Novum. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass Regelklassenlehrpersonen und HSK- (wie auch Fach-) Lehrpersonen sich austauschen und gegenseitig unterstützen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist anzustreben, erweist sich jedoch oft auch als schwierig, da sich Eltern, aus verschiedenen Gründen wie sprachlicher Inkompetenz, Hemmungen und Desinteresse, nicht selten unkooperativ zeigen.

Wenn Schüler/innen im Schulhaus im unterrichtlichen Setting arbeiten, miteinander und voneinander lernen, gemeinsam Verantwortung übernehmen für Produkte, sind dies Elemente einer gemeinsamen gebildeten Schulhauskultur. Dies mag auch erklären, weshalb Beteiligte feststellen, dass das Projekt HSK integrativen Charakter hat und als Element der Gewaltprävention betrachtet wird.

Ob das HSK-Projekt tatsächlich ausschlaggebend ist für die Gewaltverminderung, müsste weitergehend untersucht werden. Tatsache ist jedoch, dass durch das Projekt Beziehungen geschaffen wurden, man sich näher kam, sich wertschätzte und gemeinsame Ziele, nämlich Integration, basierend auf Wissen, Toleranz, Respekt und Identitätsbildung hatte.

Damit jedoch langfristig ein gutes Schulklima aufrecht erhalten werden kann, braucht es die Unterstützung und das Interesse aller Lehrpersonen im Schulhaus. Während die Integration aller Schüler/innen durch den obligatorischen HSK-Unterricht angestrebt wurde, ist eine mangelnde Integration der HSK-Lehrpersonen in das Lehrpersonenteam erkennbar. Für die gemeinsame Zielorientierung ist eine Einbindung aller Lehrpersonen unumgänglich.

4.4 HSK und Beurteilung

Die Zeugnisnote des HSK-Unterrichts scheint zufällig und ist nicht durchschaubar. Somit wird erforderlich, dass zunächst gilt, Inhalt dieser Note zu definieren. In einem weiteren Schritt soll einheitlich geklärt werden, wie die Note zustande kommt.

Wenn die Idee, Portfolios als Darstellung der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler/innen verfolgt wird, ist zu klären, wie die Kenntnisse der heimatlichen Sprache und Kultur (Sprache, Tradition, Geschichte, Geographie, Politik) dargestellt werden sollen.

4.5 Belastung

Die Belastung der Lehrpersonen ist ein zentrales Thema während der laufenden bildungspolitischen Reformen. Die Lehrpersonen waren engagiert, trotz ihrer zu vermutenden hohen Belastung aufgrund der Arbeit in einem problematischen Umfeld – diese Zusatzaufwendungen sollten in einer Form honoriert werden und zumindest wertschätzend rückgemeldet werden.

Weiter ist der Zusammenhang Belastung und Personalfuktuation zu untersuchen. Hohes zusätzliches Engagement der Lehrpersonen muss in einer Form honoriert werden.

4.6 Projektbegleitung

Das Projekt HSK entstand auf Initiative der Lehrpersonen – wie erwähnt, ein bottom-up Projekt, welches aus einem direkten Bedürfnis der Einzelschule entstand. Bei solchen Projekten besteht oft die Schwierigkeit, den top-down Zugang zu ermöglichen. Schliesslich sind es die Lehrpersonen, welche direkt mit den anderen HSK-Lehrpersonen und den Schüler/-innen zusammenarbeiten. Um ein Projekt zu koordinieren und Konsens zu schaffen, bedarf es stetiger Standortbestimmung und (korrigierter) Zielorientierung. Diese wird traditionellerweise von einer Projektleitung initiiert. Das kann wiederum Entlastung für die Lehrpersonen bedeuten, setzt aber voraus, dass die Lehrpersonen akzeptieren, geleitet und begleitet zu werden. Partizipation und Konsensbildung ist im Gegensatz dazu weit aufwändiger.

In dem vorliegenden Fall wäre eine bewusste Standortbestimmung der Gruppen Lehrpersonen, Projektbegleitung und Schulpflege, für den Austausch notwendig gewesen. Dabei wäre möglicherweise eine fruchtbare Zusammenarbeit über den Austausch von Erwartungen und die Überprüfung von Teilzielen entstanden.

Weiter wäre die personelle Besetzung der Projektbegleitung oder –leitung zu diskutieren. Denkbar wäre eine Kooperation zwischen Bildungsdirektion und Schule, Behörde und Schule oder die Besetzung durch eine externe Person, einen Moderatoren, eine Moderatorin. Auf jeden Fall müssen für diese Arbeit Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

4.7 Fazit

Das Projekt HSK, integriert in den AVO-Schulversuch, war ein innovatives, integratives, bottom-up Schulentwicklungsprojekt. Die Ausgangslage bei Projektbeginn wurde als gut bewertet. Das Projekt zeigte sich über lange Zeit anwendbar, handhabbar und umsetzbar. Korrekturen waren kaum nötig. Trotzdem wurde die Idee nicht weiter verfolgt und fand auch keine Nachahmung.

Es wurde jedoch erfolversprechende Arbeit geleistet, die vielversprechende Elemente eines Schulentwicklungsprojektes sichtbar machen:

- Wie oft verlangt, hat sich in diesem Fall die Einzelschule der Umwelt geöffnet.
- Es fand ein aktiver Austausch zwischen Schule, Eltern und Umfeld statt. Die Schule hat sich der Integrationsaufgabe gestellt, diese wahrgenommen und umgesetzt.
- Produkte, welche den Beteiligten immer wieder aufzeigen, wofür gearbeitet wurde, wurden ausgestellt und gemeinsam gefeiert.
- Die Initiation eines Schulentwicklungsprojektes dient der Leitbildentwicklung und Identitätsbildung der Einzelschule.

Nicht genügend Beachtung wurde den folgenden Punkten gewährt:

- Leitbilder und Visionen die Einzelschule betreffend, müssen von allen Beteiligten akzeptiert werden. Das impliziert die Beteiligung und Verpflichtung aller: der Lehrpersonen und Schüler/innen, der Eltern, der Projektbegleitung und der Behörde. Um Konsens zu erreichen, müssen gewisse Autonomien abgegeben werden, damit gemeinsam ein Ziel erreicht werden kann.
- Erfolgreiche Umsetzung eines Schulentwicklungsprojektes bedarf einer längerfristigen Partizipation. Die Personalfluktuaton erschwert kontinuierlichen Erfolg.
- Es ist organisatorisch wie auch strukturell sinnvoll, wenn konstant eine schulhausinterne Person die Verantwortung für das Projekt übernimmt und inne hält.
- Standortbestimmungen und Zwischenevaluationen auf der Ebene des Unterrichts und der Einzelschule sind notwendig, damit Korrekturen möglich sind, die einer konstanten Verbesserung des Vorhabens dienen.
- Konstante Kollaboration zwischen Projektbegleitung, Lehrpersonen, Eltern und Behörde ist notwendig, wenn das Ziel die Projektumsetzung und eine effektive, gut funktionierende Schule ist.
- Die Förderung der Mehrsprachigkeit (inklusive Migrationsprache) muss gesellschaftlich breit akzeptiert und estimiert sein, damit grundlegende und erfolgsversprechende Rahmenbedingungen gewährleistet sind.
- Sich gegen den aktuell politischen Kurs auf Ebene der Einzelschule durchzusetzen, ist ein anstrengendes, langwieriges und schwieriges Unterfangen, zumal es oft als erstes finanzielle Einbussen mit sich zieht.

Damit auf der Asche wieder Feuer entfacht werden kann, wie eine Lehrperson sich wünschte, bedarf es wohl einiger Anstrengung von verschiedenen Seiten.

Patricia Schuler, Mai 2002

5 Quellenangaben

- Beretta, A., John, F., Nogales, M. A., Reinhardt, W., Sener, H., Simic, R., Teutenberg, H., Truniger M. (1992). *Denker, Erfinder und Entdecker*. Arbeiten der italienischen, spanischen, türkischen, jugoslawischen und internationalen Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur. Zürich, Sektor Ausländerpädagogik, Pädagogische Abteilung, Erziehungsdirektion.
- Dähler, T., Garzotto, M., Loppacher, U., Oertel, L., Reinhardt, W., Truniger, M. (1991). *Der Oberstufenversuch im Stadtkreis Zürich 5*. Zürich, Komitee für das Oberstufenprojekt im Schulkreis Zürich-Limmattal.
- Loppacher U. (Hrsg.) (1997). *Leben ist die Bewegung der Vogelflügel*. Gedichte von Schülerinnen und Schülern in zehn Sprachen. Zürich, Pestalozzianum Verlag.
- Truniger, M., Reinhardt, W., (1993). *Integrierter Fachbereich "Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur"*. Bericht über die erste Versuchsphase 1989 – 1993. Zürich, Pädagogische Abteilung/ Ausländerpädagogik, Erziehungsdirektion.