

Die Erhebung, in deren Rahmen die HSK-Lehrpersonen selber über ihre Tätigkeit befragt wurden, vermittelt die Grundlagen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für HSK-Lehrpersonen sowie für Verbesserungen der Rahmenbedingungen für den HSK-Unterricht.

Bezüglich der Organisationsformen der HSK-Trägerschaften sind Veränderungen im Gange. Zurzeit verfügen die von Botschaften und Konsulaten durchgeführten Angebote im Vergleich zu den anderen HSK-Schulen über den grössten Anteil an SchülerInnen. Die privaten Trägerschaften (Vereine, Stiftungen) sind jedoch bereits heute zahlreicher als die Trägerschaften der Herkunftsländer.

Die schwache Anbindung der HSK-Lehrpersonen an die Strukturen der Volksschule zeigt sich in ihren spärlichen Kontakten mit den schweizerischen KollegInnen und den Schulbehörden wie auch im begrenzten Zugang zur schulischen Infrastruktur. Die HSK-Lehrpersonen haben ein ausgewiesenes Interesse sich weiterzubilden. Das am meisten favorisierte Weiterbildungsthema ist die „Zusammenarbeit der HSK-Schulen mit der Volksschule“.

*Autorinnen :*

Ruth Calderón, Pädagogin, ist Inhaberin von rc consulta.

Rosita Fibbi, Soziologin, ist Projektleiterin am SFM.

Jasmine Truong, Geographin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am SFM.

ISBN rc consulta : 978-3-9524255-0-3

ISBN SFM 10 : 2-940379-55-6

ISBN SFM 23 : 978-2-940379-55-2

## Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur

Eine Erhebung in sechs Kantonen:  
BE, GE, JU, LU, SO und VD



SFM-Studien 63d

Ruth Calderón  
Rosita Fibbi  
Jasmine Truong

Ruth Calderón  
Rosita Fibbi  
Jasmine Truong

**Arbeitssituation und Weiterbildungs-  
bedürfnisse von Lehrpersonen für den  
Unterricht in heimatlicher Sprache  
und Kultur (HSK)**

Eine Erhebung in sechs Kantonen  
(BE, GE, JU, LU, SO, VD)

November 2013

Erhebung mitfinanziert durch:  
Bundesamt für Kultur

Übersetzung und Publikation unterstützt durch:  
Bundesamt für Migration  
Kanton Bern  
Kanton Luzern  
Kanton Solothurn

*Der Bericht liegt auch auf Französisch vor: „Situation professionnelle et besoins en matière de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et culture d’origine (LCO). Une enquête dans six cantons : BE, GE, JU, LU, SO, VD“. ISBN-Nr.*

© 2013 rc consulta / SFM

Foto Carolina Luisio: Teilnehmende am Grundkurs für HSK- Lehrpersonen des Instituts für Weiterbildung des Kantons Bern, 2013

ISBN rc consulta : 978-3-9524255-1-0

ISBN SFM 10 : 2-940379-56-4

ISBN SFM 23 : 978-2-940379-56-9

## Inhaltsverzeichnis

Dank	7	2.2.6.1	Kontakte unter HSK-Lehrpersonen und -Schulen	52
Zusammenfassung	8	2.2.6.2	Andere Schulorte	52
Abkürzungsverzeichnis	12	2.2.6.3	Elternarbeit	52
1 Einleitung	13	2.2.6.1	Kommentar und Schlussfolgerungen: Beziehung zur Volksschule und soziale Einbindung	53
1.1 Hintergrund	13	2.2.7	Klassen: Heterogenität und Grösse	56
1.2 Methodik	17	2.2.7.1	Zusammensetzung der Klassen	56
1.3 Stichprobe	19	2.2.7.2	Heterogenität in Bezug auf Alter und Kompetenzen in der Herkunftssprache	56
1.4 Repräsentativität der Stichprobe	22	2.2.7.3	Klassengrösse	57
1.5 Aufbau des vorliegenden Berichts	23	2.2.7.4	Kommentar und Schlussfolgerungen: Heterogenität und Klassengrösse	58
2 Der HSK-Unterricht und seine Einbindung in die Volksschulen	25	2.2.8	Die kantonalen Rahmenbedingungen für HSK-Angebote vor dem Hintergrund der Ergebnisse	58
2.1 Beschreibung der erfassten Angebote	25	2.2.8.1	Kommentar und Schlussfolgerungen: kantonale Rahmenbedingungen	59
2.1.1 Unterrichtsangebote	25	2.2.9	Zusammenfassung	60
2.1.2 Organisationsformen	27	3	Soziodemografische Merkmale und Arbeitsbedingungen der HSK-Lehrpersonen	62
2.1.3 Zukunftsaussichten	29	3.1	Soziodemografisches Profil	62
2.1.4 Zusammenfassung	31	3.1.1	Soziodemografische Merkmale der HSK-Lehrpersonen	63
2.2 Rahmenbedingungen	32	3.1.2	Bezahlte und ehrenamtliche Tätigkeiten ausserhalb der HSK-Kurse	67
2.2.1 Kantonale Rahmenbedingungen für HSK-Angebote	32	3.1.3	Persönliche und familiäre Situation	70
2.2.2 Inhaltliche Ausrichtung des HSK-Unterrichts: Lehrplan, Ziele	36	3.1.4	Zusammenfassung	71
2.2.2.1 Lehrplan	36	3.2	Bildungsstand und Sprachkenntnisse der HSK-Lehrpersonen	71
2.2.2.2 Ziele des HSK-Unterrichts	37	3.2.1	Bildungsstand (schulische und berufliche Bildung)	71
2.2.2.3 Kommentar und Schlussfolgerungen: Ausrichtung des HSK-Unterrichts	39	3.2.2	Pädagogische Ausbildung	72
2.2.3 Materielle Ressourcen: Unterrichtsmittel, Zugang zu Infrastruktur	41	3.2.3	Sprachkenntnisse	74
2.2.3.1 Umfang und Qualität der Unterrichtsmittel	41	3.2.4	Kommentar und Schlussfolgerungen: Bildungsstand und Sprachkenntnisse der HSK-Lehrpersonen	77
2.2.3.2 Zugang zur Infrastruktur der Volksschule	42	3.3	Arbeitssituation der HSK-Lehrpersonen	79
2.2.4 Zugang zur Infrastruktur in den Volksschulen im Vergleich zwischen den Kantonen	44	3.3.1	Unterrichtspensum	79
2.2.4.1 Kommentar und Schlussfolgerungen: materielle Ressourcen	46	3.3.2	Auftragsverhältnis	81
2.2.5 Beziehung zur Volksschule und soziale Einbindung	47	3.3.3	Stunden-/Monatslohn	82
2.2.5.1 Kontakte im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung	47	3.3.4	Zukunftsperspektiven	84
2.2.5.2 Weitere Kontakte mit der Volksschule	48	3.3.5	Kommentar und Schlussfolgerungen: Arbeitssituation der HSK-Lehrpersonen	85
2.2.6 Berufliche Kontakte der HSK-Lehrpersonen mit der Volksschule im Vergleich zwischen den Kantonen	50	3.4	Zusammenfassung	86

4	Weiterbildung der HSK-Lehrpersonen	88	4.3	Weiterbildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der HSK-Lehrpersonen im Kanton Genf	124
4.1	Bisherige Weiterbildung der HSK-Lehrpersonen	88	5	Kanton Jura	125
4.1.1	Besuch bisheriger Weiterbildungen	88	5.1	Aktuelles Angebot	125
4.1.2	Charakteristiken der besuchten Weiterbildungen	90	5.2	Zugang zu schulischer Infrastruktur	125
4.1.3	Hinderungsgründe für den Besuch von Weiterbildungen	92	5.3	Weiterbildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der HSK-Lehrpersonen im Kanton Jura	126
4.1.4	Kommentar und Schlussfolgerungen: Bisherige Weiterbildung	93	6	Kanton Waadt	127
4.2	Künftige Weiterbildungsangebote	94	6.1	Aktuelles Angebot	127
4.2.1	Bevorzugte Weiterbildungsthemen	94	6.2	Zugang zu schulischer Infrastruktur	128
4.2.2	Favorisierte Weiterbildungsthemen nach Kantonen	98	6.3	Weiterbildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der HSK-Lehrpersonen im Kanton Waadt	128
4.2.3	Kommentar und Schlussfolgerungen: Weiterbildung in den Kantonen	99	Bibliographie		129
4.2.4	Rahmenbedingungen der Weiterbildung aus Sicht der HSK-Lehrpersonen	100			
4.2.5	Kommentar und Schlussfolgerungen: Künftige Weiterbildungsangebote	102			
4.3	Zusammenfassung	104			
5	Resultate und Empfehlungen	105			
5.1	Resultate	105			
5.2	10 Schlussfolgerungen und Empfehlungen	110			
Anhänge:		116			
Rahmenbedingungen und Umfrageergebnisse nach Kanton		116			
1	Kanton Bern	117			
1.1	Aktuelles Angebot	117			
1.2	Zugang zur schulischen Infrastruktur	118			
1.3	Weiterbildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der HSK-Lehrpersonen im Kanton Bern	118			
2	Kanton Luzern	119			
2.1	Aktuelles Angebot	119			
2.2	Zugang zu schulischer Infrastruktur	120			
2.3	Weiterbildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der HSK-Lehrpersonen im Kanton Luzern	120			
3	Kanton Solothurn	121			
3.1	Aktuelles Angebot	121			
3.2	Zugang zu schulischer Infrastruktur	122			
3.3	Weiterbildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der HSK-Lehrpersonen im Kanton Solothurn	122			
4	Kanton Genf	123			
4.1	Aktuelles Angebot	123			
4.2	Zugang zu schulischer Infrastruktur	124			

## Dank

Zuerst möchten wir uns bei den vielen Lehrpersonen für Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) bedanken, die Zeit investierten, um unseren Fragebogen auszufüllen. Damit zeigten sie, welchen Stellenwert sie ihrer Arbeit einräumen und bekundeten ihr Interesse an der Weiterentwicklung des HSK-Unterrichts. Unser Dank gilt insbesondere den KoordinatorInnen innerhalb der HSK-Trägerschaften. Dank ihrem Engagement und ihrer Beharrlichkeit konnten wir eine so bemerkenswerte Rücklaufquote erzielen.

Unser Dank richtet sich auch an alle, die uns im Rahmen von Einzelgesprächen ihre Zeit zur Verfügung stellten und uns wertvolle Informationen lieferten:

Kantonale Ansprechpersonen: Elisabeth Ambühl, Solothurn; Annette Brunner, Bern; Ursula Koller, Luzern; Marianne Lanzer, Genf; Daniel Brosy und Régis Riat, Delsberg; Anne-Marie Reymond, Lausanne.

Lehrpersonen für HSK-Unterricht: Laura Cerea, Pruntrut; Alvaro Oliveira, Genf; Ida Jasari, Bern; Thiyagarajah Tharumabalan, Luzern; Zeremariam Debesai, Grenchen.

Ein spezieller Dank gilt den VertreterInnen von Gemeindebehörden und den Integrationsdelegierten der fünf wichtigsten Waadtländer Städte, die uns tatkräftig unterstützten, damit wir möglichst viele Informationen zu den zentral nicht verfügbaren HSK-Angeboten in diesem Kanton zusammentragen konnten: Oscar Tosato, Stadtrat in Lausanne; Mathias Schaer, Integrationsbüro, Lausanne; Gabriela Amarelle, Integrationsdelegierte in Lausanne; Katja Blanc, Integrationsdelegierte in Yverdon-les-Bains; Michel Piguet, Integrationsdelegierter in Nyon; Stéphanie Zuffrey, Integrationsdelegierte in Vevey.

Ebenso sind wir den Mitgliedern der Begleitgruppe für ihre wertvollen Kommentare zu den ersten Entwürfen des Fragebogens und zum Schlussbericht zu Dank verpflichtet:

Elisabeth Ambühl, Kanton Solothurn; Zeliha Aktas, PH Zürich; Spomenka Alvir, Kanton Waadt; Silvia Bollhalder, Kanton Basel-Stadt; Annette Brunner, Kanton Bern; Regina Bühlmann, Generalsekretariat der EDK, Bern; Danièle Frossart, PH Lausanne; Ursula Koller, Kanton Luzern; Régis Riat, Kanton Jura; Fiammetta Jahreiss, FIMM Schweiz, Bern; Mathias Schaer, Lausanne; Rita Tuggener, PH Zürich; Elisabeth Zurbruggen, Kanton Genf

Ein grosses Dankeschön geht an unsere Kollegin Christelle Maire und unseren Kollegen Florian Tissot vom SFM Neuenburg, an Regina Bühlmann vom Generalsekretariat der EDK und an Stéphanie Andrey vom BAK für das Lektorieren.

## Zusammenfassung

Das Bundesamt für Kultur (BAK) ist mit der Umsetzung des Bundesgesetzes über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachengesetz) vom 5. Oktober 2007 und der Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachenverordnung) vom 4. Juni 2010 beauftragt. Der Bund kann gemäss Artikel 11 der Sprachenverordnung den Kantonen Finanzhilfen für die „Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache“ gewähren. Im Rahmen dieser Finanzhilfen unterstützte das BAK das von rc consulta, Büro für sozial- und bildungspolitische Fragestellungen, Bern, und vom Schweizerischen Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM), Neuenburg, eingereichte Projekt **„Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)“**. An der Erhebung auf ihrem Gebiet haben sich die Kantone Bern, Genf, Jura, Luzern, Solothurn und Waadt beteiligt. Die Erhebung fällt in eine Zeit, in der bedeutsame organisatorische Veränderungen bei den HSK-Trägerschaften stattfinden. Die Konsulate einiger Staaten kürzen aus budgetären Gründen das HSK-Angebot. Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen bieten die vorliegenden Ergebnisse einen Überblick zu diesem im Umbruch stehenden Bereich, indem sowohl die heutige Situation wie auch die möglichen künftigen Entwicklungen der HSK-Trägerschaften und -Angebote beschrieben werden.

Die Erhebung soll dazu beitragen, ein realistisches Bild zu den Voraussetzungen und Bedürfnissen der HSK-Lehrpersonen zu erhalten im Hinblick auf künftige Weiterbildungsangebote und Verbesserungen der Rahmenbedingungen für den HSK-Unterricht. Die Resultate zu den kantonalen Rahmenbedingungen des HSK-Unterrichts zeigen auf, welche Verbesserungen in den einzelnen Kantonen zur Förderung desselben beitragen können.

Die vorliegende Erhebung ist die erste dieser Art in der Schweiz, welche die HauptakteurInnen des HSK-Unterrichts, nämlich die Lehrpersonen selbst, befragt. Im Bewusstsein dessen, dass die Erhebung eine Gelegenheit bietet, mehr Informationen über die eigene Tätigkeit zu vermitteln, sind die HSK-Lehrpersonen in grosser Zahl der Einladung gefolgt: 231 unter ihnen, d. h. 52% der angefragten Personen, haben teilgenommen. Die breite Beteiligung erlaubt eine Umschreibung des Profils der HSK-Lehrpersonen in Bezug auf ihre Ausbildung und ihre Sprachkompetenzen. Auch unter Berücksichtigung der allen Fragebogenerhebungen inhärenten selektiven Tendenz zeigt sich, dass die HSK-Lehrpersonen als potenzielle AnsprechpartnerInnen der öffentlichen Schulen in der Regel vergleichbare Qualifikationen vorweisen können wie die an öffentlichen Schulen unterrichtenden KollegInnen.

Die HSK-Lehrpersonen lassen sich je zur Hälfte nach zwei Gruppen unterscheiden:

Lehrpersonen, die HSK-Unterricht erteilen, welcher von *Botschaften oder Konsulaten* getragen wird, verfügen meist über einen Abschluss auf Tertiärstufe und ein Lehrdiplom, unterrichten hauptberuflich und haben sichere Anstellungsbedingungen. Sie leben jedoch nur kürzere Zeit in der Schweiz, da ihr Aufenthalt aufgrund der Rotationspolitik ihres Herkunftslandes auf einige Jahre befristet ist. Diese Trägerschaften sind im Hinblick auf die Anzahl Unterrichtsstunden und teilnehmender SchülerInnen bedeutend grösser als diejenigen der privaten Trägerschaften und verfügen über eine professionell geführte Koordination. Ihre Zukunft ist allerdings überschattet durch die aus budgetären Gründen durch die Herkunftsländer bereits erfolgte oder anstehende Reduktion der finanziellen Mittel.

Lehrpersonen, die HSK-Unterricht im Rahmen *privater (Vereins-) Trägerschaften* erteilen, verfügen über unterschiedlich hohe schulische bzw. berufliche Qualifikationen. Während die Mehrheit auch hier über einen Abschluss auf Tertiärstufe und ein Lehrdiplom verfügt, hat rund ein Viertel keine pädagogische Ausbildung. HSK-Lehrpersonen privater Trägerschaften haben meist prekäre Anstellungsbedingungen: mehr als die Hälfte von ihnen hat keinen Arbeitsvertrag, viele unterrichten in kleinen Pensen, die Entschädigung ist bescheiden. Die Unterrichtstätigkeit hat entsprechend für viele einen nebenberuflichen Charakter. Diese Lehrpersonen leben längere Zeit in der Schweiz, viele von ihnen besitzen die schweizerische Staatsangehörigkeit. Die Koordinationsarbeit wird in diesen HSK-Schulen meist auf ehrenamtlicher Basis geleistet. Das HSK-Angebot der privaten Trägerschaften wird nach Einschätzung der HSK-Lehrpersonen in Zukunft noch zunehmen.

Die schwache *Anbindung der HSK-Lehrpersonen an die Strukturen der Volksschule* zeigt sich in ihren spärlichen Kontakten mit den schweizerischen KollegInnen und den Schulbehörden wie auch im nur teilweise gewährten Zugang zur schulischen Infrastruktur (Räumlichkeiten und Schulmaterial), wobei Unterschiede zwischen den untersuchten Kantonen bestehen. Hier sind sicherlich Verbesserungen nötig, wenn die HSK-Schulen und ihre Lehrpersonen vom Status als tolerierte aber wenig willkommene Gäste in den Volksschulen befreit werden sollen, von einem Status der in deutlichem Kontrast zur bildungspolitischen Strategie der Mehrsprachigkeitsförderung steht.

Die HSK-Lehrpersonen haben aufgrund der vorliegenden Erhebung ein ausgewiesenes Interesse sich weiterzubilden. Fast zwei Drittel unter ihnen besuchten in den letzten drei Jahren Weiterbildungen, welche je rund zur Hälfte durch ihre eigenen Trägerschaften und durch schweizerische Institutionen angeboten wurden. Ihre Bedürfnisse nach künftiger Weiterbildung sind ebenfalls beachtlich: drei von vier HSK-Lehrpersonen sind bereit, bis zu dreissig

Stunden jährlich dafür zu investieren. Das von der grossen Mehrheit *favorisierte Weiterbildungsthema* ist die „*Zusammenarbeit der HSK-Schulen mit der Volksschule*“. Dabei geht es um konkrete Projekte zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen der Volksschule. Weiter wünschen die HSK-Lehrpersonen Angebote zum „*Unterricht in heterogenen Klassen*“, da die SchülerInnen in den HSK-Klassen grosse Unterschiede bezüglich Sprachkompetenzen und Alter aufweisen. Ebenso gewünscht werden Weiterbildungen zur „*Fremd- resp. Zweitsprachdidaktik*“ und zur „*Entwicklung der Mehrsprachigkeit*“.

Der Zugang der HSK-Lehrpersonen zur regulären Weiterbildung für Lehrpersonen, welche an der Volksschule unterrichten, ist nicht in allen Kantonen gewährleistet. So sind denn auch die von HSK-Lehrpersonen, die keine Weiterbildung besucht haben, am meisten genannten Gründe, dass entweder die Weiterbildungsangebote nicht bekannt sind oder dass sie keinen Zugang dazu haben. Hinzu kommt, dass Lehrpersonen mit einem kleinen Unterrichtspensum mit zahlreichen zeitlichen und finanziellen Hürden konfrontiert sind.

Der HSK-Unterricht leistet einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schweiz, welcher umso bemerkenswerter ist als das öffentliche Schulsystem bisher finanziell kaum dazu beigetragen hat. Investitionen in die Qualität des HSK-Unterrichts und das Potenzial der Lehrpersonen bedeuten eine optimale Nutzung der vorhandenen Ressourcen. Gut informierte und in die schulischen Strukturen integrierte HSK-Lehrpersonen können in einer zunehmend vielfältigen Gesellschaft die mehrsprachigen Kinder in ihrer bikulturellen Identität stärken und schulisch fördern. Die regelmässige Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Volksschule und des HSK-Unterrichts bedeutet sowohl für diese selbst wie auch für alle Kinder ein Gewinn.

Aufgrund der Resultate dieser Erhebung und der vorangehenden Überlegungen ergeben sich verschiedene *Handlungsfelder*:

Die kantonalen Erziehungsdepartemente können die HSK-Trägerschaften bei der Organisation des Angebots unterstützen, indem sie informieren, beraten und koordinieren. Sie können zudem den Gemeinden und Schulleitungen die lokale Integration des HSK-Unterrichts in die Schule empfehlen, insbesondere bezüglich Zugang zur schulischen Infrastruktur und bezüglich Intensivierung der gegenseitigen Kontakte, und den Schulen dazu Anregungen geben.

Die Institutionen der LehrerInnenbildung können die Lehrpersonen der Volksschule in der Aus- und Weiterbildung auf die Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen vorbereiten. Sie können zudem spezifische Weiterbildungsangebote für HSK-Lehrpersonen anbieten.

Die Zusammenarbeit mit den lokalen, ausserschulischen Institutionen der Integrationsförderung (Fachstellen für Integration) kann ausgebaut werden.

Diese Institutionen können aufgrund ihres Zugangs zu den verschiedenen Migrationsgemeinschaften sowohl die organisatorischen Bemühungen der von MigrantInnen geführten HSK-Trägerschaften wie auch die HSK-Lehrpersonen und die lokalen Schulbehörden bei der Information von Familien mit Migrationshintergrund unterstützen.

## Abkürzungsverzeichnis

BAK	Bundesamt für Kultur
BFS	Bundesamt für Statistik
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
ELBE	Language Awareness, Eveil aux langues, Begegnung mit Sprachen
FIMM	Forum für die Integration der Migrantinnen und Migranten
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HarmoS	Konkordat Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007
HSK	Heimatliche Sprache und Kultur
PH	Pädagogische Hochschule
SFM	Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien der Universität Neuenburg
SpG	Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachengesetz) vom 5. Oktober 2007
SpV	Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachenverordnung) vom 4. Juni 2010

# 1 Einleitung

Die vorliegende Erhebung dient der Vertiefung der Kenntnisse über die HSK-Lehrpersonen als potenzielles Publikum für ein erweitertes Weiterbildungsangebot. Sie analysiert deren Arbeitssituation und Lebensumstände, mit dem Ziel, das Weiterbildungsangebot allenfalls ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen anzupassen. Zusätzlich sollen die Arbeitsbedingungen der HSK-Lehrpersonen erfasst werden. Aufgrund der kantonal geregelten Rahmenbedingungen können diese von Kanton zu Kanton sehr unterschiedlich sein. Die Erhebung vermittelt eine Übersicht über diese Vielfalt und zeigt damit gleichzeitig die potenziellen Verbesserungsmöglichkeiten auf.

Das Bundesamt für Kultur (BAK) ist mit der Umsetzung der Sprachenverordnung vom 4. Juni 2010 beauftragt. Gemäss Artikel 11 kann der Bund den Kantonen Finanzhilfen für die "Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache" gewähren. Aufgrund dieses Artikels unterstützte das BAK die Durchführung der vorliegenden Erhebung über die „**Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)**“. Die Erhebung wurde vom Büro für sozial- und bildungspolitische Fragestellungen rc consulta in Bern und dem Schweizerischen Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM) der Universität Neuenburg in den Kantonen Bern, Genf, Jura, Luzern, Solothurn und Waadt durchgeführt und von diesen unterstützt.

## 1.1 Hintergrund

Einleitend legen wir den Kontext dieser Erhebung mit einer kurzen Übersicht über die Entwicklung des HSK-Unterrichts in der Schweiz und dessen Bedeutung dar und beleuchten die politischen und sozialen Entwicklungen, welche die Integrationspolitik der letzten Jahre beeinflussen.

Bereits in den Sechzigerjahren organisierten MigrantInnen Unterricht, um die Weitergabe der Herkunftssprache an ihre Kinder zu sichern. 1966 entschied der Bildungsrat des Kantons Zürich, versuchsweise die Durchführung des italienischen HSK-Unterrichts in den Schulräumen der Volksschule zu erlauben (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2011). Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) empfiehlt 1972 den Kantonen "Zusatzunterricht in heimatlicher Sprache und Kultur nicht unter 2 Stunden wöchentlich innerhalb des obligatorischen Schulprogramms zu

gestatten."<sup>1</sup> Aufgrund des Widerspruchs zwischen der Anerkennung der Wichtigkeit der Kurse und der fehlenden kantonalen Unterstützung bei deren Organisation bezeichnet eine Expertin die missliche Lage als „Schattensystem“.<sup>2</sup> Ein erster Versuch zur Untersuchung des Umfangs des HSK-Unterrichts erfolgt 1987 anhand einer Umfrage bei den kantonalen Erziehungsdepartementen.<sup>3</sup>

Einzelne Herkunftsländer reagierten schliesslich auf das Drängen ihrer Diaspora, welche die Weitergabe der Herkunftssprache an ihre Kinder sichern wollte. In den Sechziger- und Siebzigerjahren sahen sich die Herkunftsländer aufgrund der Wirtschaftskrise mit der ernsthaften Möglichkeit einer Massentrückkehr der Ausgewanderten und ihrer Familien ins Heimatland konfrontiert, ausgelöst durch die erste Erdölkrise. Um die jungen Leute auf die Einschulung im Heimatland vorzubereiten, wurde der HSK-Unterricht institutionalisiert. Seither hat der Zweck der Rückkehr für den HSK-Unterricht mehr und mehr an Bedeutung verloren.

Heute leben hier MigrantInnen, welche zu in ihren Herkunftsländern verfolgten Minderheiten gehören, politische Oppositionelle oder Personen aus finanzschwachen Ländern. Dies hat dazu geführt, dass ein nicht unbedeutender Teil des heutigen HSK-Angebots in der Schweiz auf lokalen Initiativen der MigrantInnen selbst beruht. Im Weiteren haben neue Gruppen von MigrantInnen zu einer Diversifizierung der in der Schweiz vertretenen Herkunftssprachen beigetragen. So hat der HSK-Unterricht im Laufe der Zeit tiefgreifende Veränderungen in Bezug auf Zweck, Organisation der Trägerschaften und Profil der Lehrpersonen erfahren, dies parallel zu einer Pluralisierung der Migrationssituationen.

Die bis heute geltenden Empfehlungen der EDK zur Schulung der fremdsprachigen Kinder datieren auf den 24. Oktober 1991 und bestätigen die früheren Empfehlungen von 1972, 1974, 1976 und 1985. Den Kantonen wird darin u. a. empfohlen „(...) eine Förderung in der heimatlichen Sprache zu unterstützen (...); in der Schülerbeurteilung, bei Promotions- und Selektionsentscheiden die Fremdsprachigkeit und das Mehrwissen in der heimatlichen

---

<sup>1</sup> Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder, EDK-Empfehlung vom 2. November 1972

<sup>2</sup> Allemann-Ghionda, Cristina (2002). *Schule, Bildung und Pluralität*. Bern: Peter Lang: 277)

<sup>3</sup> Imhof, Edith (1987). *Cours de langue et de culture d'origine: résultats d'une enquête adressée aux départements cantonaux de l'instruction publique*. Le Grand-Saconnex/Genève, Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation



Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen“.<sup>4</sup> Seit 2004 stellt das Generalsekretariat der EDK in Zusammenarbeit mit den kantonalen Beauftragten für interkulturelle Schulfragen eine regelmässig aktualisierte Datenbank zum HSK-Unterricht zur Verfügung.<sup>5</sup> Einleitend wird dort festgehalten:

- Es besteht ein grundsätzliches Recht für Kinder mit Migrationshintergrund, ihre Herkunftssprache (Erstsprache) und ihre Herkunftskultur zu pflegen.
- Die Förderung der Erstsprache wird bereits im Frühbereich unterstützt.
- Eltern mit Migrationshintergrund werden von den Behörden über die Bildungsangebote informiert.
- Die Einrichtungen (insbesondere Schulräume) und Schulmaterial (Infrastruktur) werden durch die Schulgemeinden kostenlos zur Verfügung gestellt.
- Die HSK-Kurse werden im Umfang von mindestens zwei Wochenlektionen unterstützt und wenn möglich in die Unterrichtszeit eingebaut.
- Der Besuch und allenfalls die Benotung des HSK-Unterrichts werden im Schulzeugnis aufgeführt.
- Bei der Beurteilung der schulischen Leistungen sowie bei Promotions- und Selektionsentscheiden werden die Fremdsprachigkeit und die im HSK-Unterricht erworbene Erstsprachenkompetenz berücksichtigt.
- Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Regelschulen und des HSK-Unterrichts wird gefördert.

In den erwähnten EDK-Empfehlungen von 1991 werden die Kantone zudem dazu eingeladen, den Schulgemeinden zu empfehlen „(...) ihre Einrichtungen und das nötige Schulmaterial als wichtigen Integrationsbeitrag für die Belange der Bildung und Ausbildung der ausländischen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen kostenlos zur Verfügung zu stellen“.<sup>6</sup>

Unter dem Titel „Weshalb Erstsprachenunterricht?“ steht auf der Webseite der EDK folgende Erklärung: „Der aktuelle Forschungsstand zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachigen Kindern weist nach, dass sich gute Kompetenzen in der Erstsprache positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken. Mit anderen Worten: Die Förderung der Erstsprache behindert oder verzögert nicht das Erlernen von Zweit- und Fremdsprachen - im Gegenteil: Gute Kompetenzen in der Erstsprache sind von Vorteil und können zudem die beruflichen Chancen erhöhen. Sie wirken sich auch positiv auf die Identitätsbildung und die Orientierung im sozialen Umfeld aus“.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> EDK-Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder von 1991: [http://educoc.ch/record/24317/files/EDK-Empfehlungen\\_d.pdf](http://educoc.ch/record/24317/files/EDK-Empfehlungen_d.pdf)

<sup>5</sup> EDK-Datenbank zum HSK-Unterricht: <http://www.edk.ch/dyn/19191.php>

<sup>6</sup> EDK-Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder von 1991

<sup>7</sup> Ebd.

Artikel 11 der Sprachenverordnung des Bundes verleiht den Empfehlungen zum HSK-Unterricht in gewisser Weise einen neuen Impuls. Der Nutzen von Projektfinanzierungen zu Gunsten des HSK-Unterrichts im Rahmen dieses Artikels wird durch das BAK auf seiner Website folgendermassen begründet: „(...) Für Personen mit Migrationshintergrund und Anderssprachige sind gute Kenntnisse der Erstsprache entscheidend für den Erwerb der lokalen Landessprache. Die Förderung dieser Art von integriertem Unterricht begünstigt somit gleichzeitig das Erlernen der Erstsprache und die Kompetenzen in einer Landessprache“.<sup>8</sup>

Artikel 11 bildet denn auch die Grundlage, die es uns ermöglicht hat, unsere Erhebung durchzuführen. Das BAK schreibt zudem: „Gemäss SpG (Art. 16) und SpV (Art. 10 und 11) kann der Bund den Kantonen Finanzhilfen zur Förderung innovativer Projekte und neuer didaktischer Konzepte für den Unterricht in der zweiten oder dritten Landessprache gewähren (...). Ausserdem kann der Bund den Kantonen Finanzhilfen gewähren **zur Verbesserung der Rahmenbedingungen des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) insbesondere mit dem Ziel, die Weiterbildung der Lehrpersonen zu verbessern und neue Lehrmittel zu entwickeln**“.<sup>9</sup>

Die EDK hat im März 2004 ihre „nationale Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts“ verabschiedet.<sup>10</sup> Diese sieht vor, dass die Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund im Rahmen von durch die Sprachgemeinschaften angebotenen HSK-Unterricht und im Regelunterricht über Ansätze wie „Language Awareness – Eveil aux langues – Begegnung mit Sprachen (ELBE)“ zu valorisieren sind.

Gemäss Artikel 4 Absatz 4 der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) unterstützen die dem Konkordat beigetretenen Kantone den HSK-Unterricht mit organisatorischen Massnahmen, sofern die Trägerschaften einen religiös und politisch neutralen Unterricht anbieten. Damit eröffnen sich auch neue Perspektiven zur Zusammenarbeit zwischen den HSK-Schulen und den Volksschulen.

Die Erhebung „Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)“ beschreibt die aktuelle Situation von HSK-Lehrpersonen und möchte damit den in diesem Bereich tätigen Personen vertiefte Kenntnisse darüber zur Verfü-

---

<sup>8</sup> Website BAK:

<http://www.bak.admin.ch/kulturschaffen/04245/04246/04731/index.html?lang=de>

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> Nationale Sprachenstrategie der EDK von 2004: [http://educoc.ch/record/30008/files/Sprachen\\_d.pdf](http://educoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf)

gung stellen, wie die HSK-Lehrpersonen unterstützt und welche Weiterbildungen ihnen angeboten werden könnten. Die für die Erhebung erforderlichen Informationen wurden mittels eines Fragebogens zusammengetragen, welcher an die HSK-Lehrpersonen in sechs Kantonen versandt wurde. Wir hoffen, dass die vorliegende Erhebung dazu beitragen wird, dass zielgruppengerechte Weiterbildungsangebote für HSK-Lehrpersonen entwickelt und dass die Rahmenbedingungen für den Besuch solcher Weiterbildung verbessert werden.

## 1.2 Methodik

Die Erhebung wurde in insgesamt sechs Kantonen, zwei deutsch-, einem deutsch-französisch- und drei französischsprachigen Kantonen, durchgeführt: Bern, Luzern, Solothurn, Genf, Jura und Waadt. Die Kantone unterscheiden sich sowohl in ihrer Grösse als auch im Verhältnis Stadt-Land. Alle Kantone beantworteten unsere Anfrage zur Teilnahme an der Erhebung positiv und bezeugten so ihr Interesse an der Thematik.

Um in den sechs Kantonen möglichst viele aktive HSK-Lehrpersonen erreichen zu können, wandten wir uns an die kantonalen Beauftragten für interkulturelle Schulfragen, die in den meisten Fällen verantwortlich für die Fragen rund um den HSK-Unterricht sind. Wir führten explorative Gespräche durch, welche erste Informationen zum kantonalen Kontext, in welchem der HSK-Unterricht stattfindet, lieferten. Diese Informationen dienten als Basis, um in einem zweiten Schritt eine Liste der Erhebungsadressaten zu erstellen und in einem dritten Schritt die Repräsentativität der Stichprobe der Beteiligten zu überprüfen.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass bezüglich der Kontakte zwischen den Beauftragten für interkulturelle Schulfragen und den KoordinatorInnen des HSK-Unterrichts von einem Kanton zum anderen erhebliche Unterschiede bestehen. So verfügt zum Beispiel der Kanton Waadt über keine detaillierten Informationen zu den HSK-Angeboten, da diese in den Kompetenzbereich der Gemeinden fallen. Um in diesem Kanton die Liste der aktiven Lehrpersonen erstellen zu können, kontaktierten wir die Gemeindebehörden und/oder die Integrationsdelegierten von Lausanne, Nyon, Renens, Vevey und Yverdon-les-Bains: Die Antworten auf dieser Ebene gehörten zu den ermutigenden, da die Organisation des HSK-Unterrichts auf lokaler Ebene auf dem Hintergrund des Engagements der VertreterInnen der Migrationsgemeinschaften für die Weitergabe der Herkunftssprache lebhaft diskutiert wird. Dank der wertvollen Unterstützung der kommunalen Beauftragten, die sowohl zielstrebig als auch effizient war, konnten wir eine Liste mit 77 Lehrpersonen erstellen, die im Kanton Waadt insgesamt

4'100 SchülerInnen unterrichten. Obwohl wir nicht von Vollständigkeit sprechen können, schätzen wir, dass diese nahezu erreicht wurde.

Anschliessend erfolgte mit sämtlichen kantonalen Ansprechpersonen einzeln ein vertieftes leitfadengestütztes Interview, um mehr Informationen zu den kantonalen Regelungen der Aktivitäten im Bereich HSK zu erhalten, insbesondere zu den aktuellen Angeboten, zur Entwicklung derselben, zur aktuellen Situation und zu einer Analyse des Ablaufs der Aktivitäten. In der gleichen Art wurde zusätzlich in jedem Kanton eine HSK-Lehrperson zu ihrer Meinung befragt. Bei der Auswahl der Personen wurde ein Maximum an unterrichteten Sprachen, Herkunftsländern und Organisationsstrukturen berücksichtigt. Diese Informationen dienten als Grundlage für die Erarbeitung eines Fragebogens zuhanden der HSK-Lehrpersonen. Der Fragebogen beinhaltete zum grössten Teil vorgegebene Antwortmöglichkeiten (Multiple-Choice-Verfahren) zu den folgenden Themen:

- Rahmenbedingungen des HSK-Unterrichts (Klassenzusammensetzung, Elternarbeit, Unterrichtsmaterialien)
- Ausrichtung des Unterrichts (Lehrplan und Unterrichtsziele)
- Anstellungs- und Arbeitsbedingungen innerhalb der verschiedenen Organisationsstrukturen
- Arbeitsorte der Lehrpersonen
- Zugang zur Infrastruktur der Volksschulen
- Kontakt zur Volksschule und zu deren Personal
- Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen
- Sprachkenntnisse
- Aufenthaltsbewilligung und -dauer der Lehrpersonen in der Schweiz
- Andere (berufliche) Tätigkeiten und Funktionen der Lehrpersonen
- Mittelfristige berufliche Perspektiven

Insgesamt umfasste der Fragebogen 65 Fragen. Die befragten Lehrpersonen in der Deutschschweiz investierten zum Ausfüllen durchschnittlich 50 Minuten ihrer Zeit, die Lehrpersonen in der Westschweiz 40 Minuten (gewichteter Durchschnitt).

Der Fragebogen stand online in Französisch und Deutsch zur Verfügung. Er wurde mit der Umfragesoftware Qualtrics entwickelt, welche durch die Universität Neuenburg zur Verfügung gestellt wurde. Die Software bietet ein für BenutzerInnen ansprechendes Layout sowie interessante Nutzungsmöglichkeiten zu statistischen Zwecken. Der Fragebogen wurde von der Website des SFM gehostet.

In fünf Kantonen wurden die Lehrpersonen von der oder dem kantonalen Beauftragten für interkulturelle Schulfragen per Mail oder Brief über den Fra-

gebogen informiert und es wurde ihnen empfohlen, an der Erhebung teilzunehmen. Im Kanton Waadt übernahm hingegen das Forschungsteam den Versand der Information an alle Lehrpersonen. In allen sechs Kantonen wurde der Information an die HSK-Lehrpersonen ein Brief der kantonalen Bildungsbehörden beigelegt, in dem diese das Interesse an den Resultaten bekundeten und die Lehrpersonen dazu aufforderten, an der Erhebung teilzunehmen.

Für Lehrpersonen, die den Fragebogen in gedruckter Form bevorzugten, wurde dieser, ebenfalls in Französisch und Deutsch, zur Verfügung gestellt. Von diesem Angebot machten 24% der Lehrpersonen Gebrauch. Diese Fragebogen wurden anschliessend online erfasst, um die Auswertung im Statistikprogramm SPSS zu erleichtern.

Um die Arbeit der Forschenden zu begleiten, wurde eine Begleitgruppe gebildet. Sie bestand aus den kantonalen Ansprechpersonen der Kantone, die in die Datenerhebung involviert waren. Die kantonale Beauftragte von Basel-Stadt wurde aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Beauftragten für HSK-Unterricht ebenfalls eingeladen, in der Begleitgruppe mitzuwirken. Die Stadt Lausanne war in der Gruppe gleichermassen vertreten, da sie bei der Aufstellung der Liste der HSK-Lehrpersonen behilflich war und seit längerer Zeit Interesse an der Thematik zeigte. Dieses Interesse manifestierte sich u.a. durch die Herausgabe einer Publikation über den in der Stadt Lausanne durchgeführten HSK-Unterricht (Schaer 2012).

Im Weiteren gehörten der Begleitgruppe folgende Personen an: zwei Experten der Pädagogischen Hochschule (PH) Zürich, eine Expertin der PH Waadt sowie eine Person des FIMM und eine Person des Generalsekretariats der EDK. Diese Personen sind alle mit dem HSK-Unterricht bestens vertraut.

Die Begleitgruppe wurde zweimal konsultiert: Das erste Mal für eine Rückmeldung zum Fragebogen und das zweite Mal für die Diskussion der provisorischen Version des Berichts, insbesondere im Hinblick auf die Empfehlungen.

### 1.3 Stichprobe

Die Erhebung wurde zwischen November 2012 und Januar 2013 durchgeführt. Obwohl sie mit den Feiertagen zusammenfiel, war der Rücklauf sehr erfreulich. Dieser Erfolg ist zweifelsohne auf die Vorbereitungsarbeit der kantonalen Behörden und der KoordinatorInnen des HSK-Unterrichts zurückzuführen, wozu auch Sensibilisierungsarbeit gehörte.

Von den 448 Lehrpersonen, die unseren Fragebogen erhielten, nahmen sich 231 Personen die Zeit, ihn zu beantworten, und bildeten somit unsere Stich-

probe. Die Rücklaufquote war mit einem Durchschnitt von 52% über alle Kantone gesehen sehr hoch. In den Westschweizer Kantonen lag sie bei 63%, in den Deutschschweizer Kantonen bei 46% (vgl. Tabelle 1).

*Tabelle 1: Übersicht Rücklaufquoten insgesamt und nach Kantonen*

	Anzahl HSK-Lehrpersonen	Abgeschlossene Fragebogen	Rücklaufquote in %	BE	LU	SO	GE	JU	VD
Deutsche Schweiz	301	139	46	38	58	77			
Französische Schweiz	147	93	63				59	89	64
Total	448	232	52						

Der höchste Wert wurde im Kanton Jura erreicht, gefolgt vom Kanton Solothurn; in den Kantonen Bern und Luzern wurden tiefere Quoten verzeichnet. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass rund 20% der HSK-Lehrpersonen in mehreren Kantonen tätig sind. Als Beispiel können hier die Spanischlehrpersonen im Kanton Genf angeführt werden, die gleichzeitig im Kanton Waadt unterrichten. So füllte im Kanton Genf nur 1 Spanischlehrperson den Fragebogen aus, im Kanton Waadt waren es hingegen 6 von 9. Die Antworten der Lehrpersonen, die in mehr als einem Kanton tätig sind, wurden in dem Kanton mitgerechnet, in dem sie am meisten unterrichten. Die Rücklaufquote ist deshalb in gewissen Fällen ein wenig unterbewertet.

Als Einleitung zur detaillierten Beschreibung der Stichprobe nach Kanton gibt die Tabelle 2 einen Überblick über die erhaltenen Antworten in absoluten Zahlen.

*Tabelle 2: Übersicht der Erhebungsstichprobe nach Sprachen und Anzahl HSK-Lehrpersonen*

Anzahl	BE	LU	SO	GE	JU	VD
Sprachen	23	21	14	10	5	24
HSK-Lehrpersonen	213	57	31	61	9	77

### Bern

Im Kanton Bern liegt die Rücklaufquote bei 38% und in der Stichprobe sind 18 der 23 im Kanton Bern unterrichteten Herkunftssprachen vertreten.

Von den insgesamt 82 Personen, die an der Erhebung teilnahmen, füllten 79% den Fragebogen online aus (64% auf Deutsch und 15% auf Französisch), während 17 Lehrpersonen (21%) den gedruckten Fragebogen ausfüllten.

## Luzern

Im Kanton Luzern beträgt die Rücklaufquote 58% und 17 der 21 im Kanton Luzern unterrichteten Herkunftssprachen sind in der Stichprobe vertreten.

Von den insgesamt 33 Personen, die an der Erhebung teilnahmen, füllten 48% den Fragebogen online aus (44% auf Deutsch und 4% auf Französisch), während 17 Lehrpersonen (52%) den gedruckten Fragebogen ausfüllten.

## Solothurn

Im Kanton Solothurn liegt die Rücklaufquote bei 75% und in der Stichprobe sind 10 der 11 im Kanton Solothurn unterrichteten Herkunftssprachen vertreten.

Von insgesamt 24 Personen füllte eine Mehrheit (58%) den Fragebogen online aus (42% auf Deutsch und 16% auf Französisch), während 10 Lehrpersonen (42%) den gedruckten Fragebogen ausfüllten.

## Genf

Im Kanton Genf beträgt die Rücklaufquote 59% und 10 der 11 im Kanton Genf unterrichteten Herkunftssprachen sind in der Stichprobe vertreten.

Von insgesamt 36 Personen füllten 86% den Fragebogen online auf Französisch aus, während 5 Lehrpersonen (14%) den gedruckten Fragebogen ausfüllten.

## Jura

Im Kanton Jura liegt die Rücklaufquote bei 89% und in der Stichprobe sind 4 der 5 im Kanton Jura unterrichteten Herkunftssprachen vertreten.

Von insgesamt 8 Personen füllten zwei Drittel den Fragebogen online aus (davon 1 Person auf Deutsch), während 2 Lehrpersonen (25%) den gedruckten Fragebogen ausfüllten.

## Waadt

Im Kanton Waadt beträgt die Rücklaufquote 64% und 10 der 21 im Kanton Waadt unterrichteten Herkunftssprachen sind in der Stichprobe vertreten.

Von insgesamt 49 Personen füllten 43 (86%) den Fragebogen online auf Französisch aus, während 6 Lehrpersonen (14%) den gedruckten Fragebogen ausfüllten.

## 1.4 Repräsentativität der Stichprobe

Unser ursprüngliches Ziel war eine Vollerhebung. Da sich jedoch nicht alle aufgerufenen Lehrpersonen an der Erhebung beteiligten, verfügen wir lediglich über eine Stichprobe. Die Repräsentativität dieser Stichprobe muss folglich überprüft werden.

Um die Repräsentativität der Stichprobe – bestehend aus den Lehrpersonen, die an der Befragung teilnahmen – zu überprüfen, wurde als Kriterium der Anteil Lehrpersonen herangezogen, die in Schulen unterrichten, die von Botschaften oder Konsulaten getragen werden. Dabei stützten wir uns auf die zusammengetragenen Informationen der kantonalen Beauftragten für interkulturelle Schulfragen. Die Wahl dieses Indikators (Anteil Lehrpersonen, die in von den Herkunftsländern getragenen Strukturen arbeiten) beruht auf der Annahme, dass die Information in Bezug auf diese Organisationsform die präziseste der drei Auswahlmöglichkeiten (von Botschaften oder Konsulaten getragene Strukturen; Vereine oder Stiftungen; andere Strukturen) ist. Der Indikator wurde aus den von den Kantonen erhaltenen Informationen zu den Trägerschaften entnommen und mit dem entsprechenden Indikator in der Stichprobe verglichen.

*Tabelle 3: Anteil HSK-Lehrpersonen, die im Auftrag von Botschaften oder Konsulaten arbeiten, nach kantonalen Informationen und in der Erhebungsstichprobe*

Kantone	Kantonale Informationen		Erhebungsstichprobe	
	N	% Botschafts-/Konsulats-HSK-Lehrpersonen	N	% Botschafts-/Konsulats-HSK-Lehrpersonen
Bern	213	21.60%	82	35.40%
Luzern	57	33.30%	33	27.30%
Solothurn	31	67.70%	23	30.40%
Genf	61	72.10%	36	63.90%
Jura	9	55.60%	8	37.50%
Waadt	77	57.10%	49	69.40%
Total	448	39.70%	231	45.50%

Von den 448 HSK-Lehrpersonen in den 6 Kantonen arbeiten 40% in Strukturen, die von ihren Herkunftsländern getragen werden. Von den 231 Lehrpersonen, die unseren Fragebogen ausfüllten, sind 46% in solchen Strukturen tätig (vgl. Tabelle 3).

Die Berechnung von Standardabweichung und Vertrauensintervall (vgl. Tabelle 4) zeigt, dass die Repräsentativität der gesamten Stichprobe insofern gewährleistet ist, als dass sich der Beobachtungswert des Indikators innerhalb des Vertrauensintervalls befindet. Infolgedessen beziehen sich unsere Analy-

sen in den meisten Fällen auf die Gesamtheit der erfassten HSK-Lehrpersonen und nicht nach Kantonen oder sie unterscheiden die Fälle nach Organisationsstruktur, in der die Lehrperson tätig ist. Dasselbe gilt für die Repräsentativität der Daten auf kantonaler Ebene für jeden Kanton, mit zwei Ausnahmen.

*Tabelle 4: Standardabweichung und Vertrauensintervall*

Kantone	Standardabweichung 5%	Untergrenze	Obergrenze
Bern	0.10	0.25	0.46
Luzern	0.15	0.12	0.42
Solothurn	0.19	0.12	0.49
Genf	0.16	0.48	0.80
Jura	0.34	0.04	0.71
Waadt	0.13	0.56	0.82

In zwei Kantonen weicht unsere Stichprobe von der Situation ab, die von den kantonalen Schulbehörden beschrieben wurde, da der Wert des Indikators ausserhalb des Vertrauensbereichs liegt: Solothurn und Bern. Dies muss bei der Analyse der kantonsspezifischen Daten berücksichtigt werden.

## 1.5 Aufbau des vorliegenden Berichts

Nach diesem ersten einführenden Kapitel werden die Auswertungsergebnisse der erhobenen Daten dargestellt.

In Kapitel 2 werden die Organisationsstrukturen des HSK-Unterrichts in den verschiedenen Kantonen in Hinsicht auf ihre voraussichtliche Entwicklung behandelt. Beschrieben werden die rechtlichen Grundlagen für den Unterricht in den analysierten Kantonen sowie die Rahmenbedingungen unter denen der Unterricht stattfindet: die verfügbare Infrastruktur und die Kontakte zu den Volksschulen.

Kapitel 3 befasst sich mit den Lehrpersonen selbst: es beschreibt das soziodemografische Profil, die berufliche Qualifikation und die pädagogische Ausbildung sowie die Sprachkenntnisse. Im Weiteren werden verschiedene Aspekte der Arbeitsbedingungen bezüglich Unterrichtspensum, Entschädigung sowie andere berufliche Tätigkeiten ausführlich dargestellt.

Kapitel 4 ist der Weiterbildung gewidmet. Zuerst werden die bisher besuchten Weiterbildungen der HSK-Lehrpersonen thematisiert und anschliessend – aufgrund der erhaltenen Informationen zu den bevorzugten Weiterbildungsthemen – ihre Bedürfnisse und Wünsche präsentiert.

Kapitel 5 beinhaltet die in Zusammenarbeit mit der Begleitgruppe erarbeiteten Schlussfolgerungen und Empfehlungen.

In den Anhängen werden die wichtigsten Resultate zu den Kantonen in Tabellenform präsentiert. Sie ermöglichen einen detaillierten Überblick über die kantonalen Rahmenbedingungen und die Ergebnisse der Erhebung nach Kantonen.

## 2 Der HSK-Unterricht und seine Einbindung in die Volksschulen

Dieses Kapitel beschreibt die HSK-Angebote in den verschiedenen Kantonen und behandelt die Organisationsstrukturen der Trägerschaften, die für den HSK-Unterricht verantwortlich sind, sowie ihre voraussichtliche Entwicklung (vgl. 2.1). Anschliessend werden die Rahmenbedingungen, unter denen der HSK-Unterricht stattfindet, aufgegriffen, sowohl in Bezug auf die verfügbare Infrastruktur als auch in Bezug auf die bestehenden Kontakte zu den Volksschulen (vgl. 2.2).

### 2.1 Beschreibung der erfassten Angebote

#### 2.1.1 Unterrichtsangebote

Die 231 HSK-Lehrpersonen, die sich an der Befragung beteiligten, repräsentieren 20 von 39 der in der Schweiz im Rahmen von HSK unterrichteten Herkunftssprachen.<sup>11</sup> Die meisten Lehrpersonen, die in dieser Stichprobe vertreten sind, unterrichten die Sprachen der grössten Migrationsgruppen: Portugiesisch, Italienisch, Albanisch und Spanisch. Bei den Sprachen mit den höchsten Anteilen an Lehrpersonen sind in der Stichprobe zwei unerwartet aufgetaucht, nämlich Tamilisch (21%) und Chinesisch (6%). Deren Anteile sind höher als der entsprechende tamilisch- respektive chinesischsprachige Bevölkerungsanteil in der Schweiz. Japanisch ist im nationalen Vergleich ebenfalls überproportional mit HSK-Unterricht vertreten (Tabelle 5).

Die hohe Beteiligung an der Erhebung widerspiegelt die Mobilisierung dieser Migrationsgemeinschaften für die Weitergabe ihrer Sprache an ihre Nachkommen in der Schweiz.

Tabelle 5: Antwortende gemäss Unterrichtssprache

Sprache	Anzahl Antwortende	Prozent
Tamilisch	48	20.8%
Portugiesisch	46	19.9%
Italienisch	43	18.6%
Spanisch	21	9.1%
Albanisch	16	6.9%
Chinesisch	14	6.1%
Arabisch	7	3.0%
Japanisch	6	2.6%
Russisch	5	2.2%
Serbisch	5	2.2%
Französisch	3	1.3%
Kroatisch	3	1.3%
Türkisch	3	1.3%
Griechisch	2	.9%
Slowenisch	2	.9%
Tigrinia	2	.9%
Ungarisch	2	.9%
Kurdisch	1	.4%
Tibetisch	1	.4%
Vietnamesisch	1	.4%

Die kantonale Verteilung der Lehrpersonen, die den Fragebogen beantwortet haben, entspricht erwartungsgemäss der Präsenz der unterschiedlichen Migrationsgruppen in der Schweiz. So befinden sich die Arabischlehrpersonen hauptsächlich in Genf, auch wenn sie ebenfalls in den Kantonen Bern, Luzern und Waadt tätig sind (Fibbi et al. 2013). Im Kanton Bern findet sich die grösste Konzentration an Lehrpersonen für Tamilisch. Sie sind aber auch in anderen deutschsprachigen Kantonen zahlreich (Moret et al. 2007). Weiter sind im Kanton Genf die Hälfte der Lehrpersonen, die an der Erhebung teilgenommen haben, PortugiesInnen, während diese Sprachgruppe im Kanton Waadt mit einem Drittel der HSK-Lehrpersonen vertreten ist (Fibbi et al. 2010). Es ist jedoch auch festzuhalten, dass der Kanton Bern über eine hohe Anzahl an Lehrpersonen für Chinesisch und Spanisch verfügt, letztere mit iberischer wie lateinamerikanischer Herkunft, was im vorliegenden Fall

<sup>11</sup> EDK-Datenbank zum HSK-Unterricht: <http://www.edk.ch/dyn/19191.php>

verglichen mit anderen Kantonen jedoch nicht auf eine besonders starke Präsenz dieser Migrationsgruppen zurückzuführen ist<sup>12</sup>.

### 2.1.2 Organisationsformen

Die Trägerschaften, die HSK-Unterricht organisieren, unterscheiden sich stark voneinander. Dies ist einerseits aufgrund der Migrationsgeschichte der verschiedenen Gruppen, andererseits aufgrund des institutionellen Verhältnisses jeder Gruppe zu den Behörden des Herkunftslandes zurückzuführen. Zu Beginn waren es die offiziellen Vertretungen der Herkunftsländer, die HSK-Angebote etablierten und mit den kantonalen Behörden über die Beziehungen zu den Volksschulen verhandelten. Dies gilt insbesondere für Italien, Spanien, Portugal und die Türkei.

Seither ergriffen jedoch auch zahlreiche Vereine und Stiftungen die Initiative und bauten ebenfalls Angebote auf. Wie in Tabelle 6 aus der letzten Kolonne (Total) ersichtlich ist, ist der Anteil der Angebote, der von Migrationsorganisationen oder noch spezifischer von Eltern organisiert wird, gleich hoch wie derjenige, der von offiziellen Landesvertretungen organisiert wird.

Tabelle 6: Antworten der HSK-Lehrpersonen, nach Trägerschaftsform und Kanton (in %)

	Bern	Luzern	Solothurn	Genf	Jura	Waadt	Total
Botschaft/Konsulat	35.4	27.3	30.4	63.9	37.5	69.4	45.5
Verein/Stiftung	46.3	63.6	60.9	30.6	62.5	30.6	45
Andere	18.3	9.1	8.7	5.6	0	0	9.5
N =	82	33	23	36	8	49	231

Die Analyse der Organisationsformen zeigt klare Unterschiede zwischen den einzelnen an der Befragung beteiligten Kantonen. In den Kantonen Luzern, Solothurn und Jura stammen zwei Drittel der Angebote von privaten (Vereins-)Trägerschaften und auch im Kanton Bern überwiegt diese Organisationsform. Bei den Angeboten in den Kantonen Genf und Waadt dominieren

<sup>12</sup> Zahlreiche HSK-Lehrpersonen, die in staatlichen Trägerschaften ihrer Herkunftsländer tätig sind (ItalienerInnen, SpanierInnen, PortugiesInnen), arbeiten gleichzeitig in verschiedenen Kantonen.

hingegen Botschafts- und Konsulatsstrukturen<sup>13</sup>. Ausserdem sind in den untersuchten Deutschschweizer Kantonen mehr HSK-Angebote zu finden, die aus Eigeninitiative oder aus kommerziellen Gründen entstanden sind; in der Westschweiz sind solche Angebote praktisch inexistent.

Tabelle 7: Angebotsdauer der HSK-Trägerschaften nach Kantonen (in %)

	Bern	Luzern	Solothurn	Genf	Jura	Waadt	Total
Weniger als 2 Jahre	8.5	6.1	9.1	0	0	2.1	5.3
2 – 5 Jahre	13.4	12.1	9.1	11.1	0	4.2	10.1
6 – 10 Jahre	13.4	9.1	13.6	5.6	0	4.2	9.2
10 – 20 Jahre	22	33.3	40.9	19.4	28.6	6.3	21.9
Mehr als 20 Jahre	42.7	39.4	27.3	63.9	71.4	83.3	53.5
Total	82	33	22	36	7	48	228

Die Deutschschweizer Kantone, welche an dieser Erhebung teilgenommen haben, sehen sich in Bezug auf die Organisation des HSK-Angebots mit einer lebhaften Entwicklung auf Seiten der Migrationsvereine konfrontiert: 20% der Angebote werden von Organisationen angeboten, die seit weniger als 5 Jahren bestehen. Demgegenüber kann in dieser Stichprobe die Mehrheit der Anbieter in den Westschweizer Kantonen eine Erfahrung von mehr als 20 Jahren aufweisen (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 8: HSK-Trägerschaften mit einer Angebotsdauer von 10 und mehr Jahren nach Kanton (in %)

	Bern	Luzern	Solothurn	Genf	Jura	Waadt
Botschaft/Konsulat	49.1	27.3	30.4	63.9	37.5	69.4
Verein/Stiftung	41.5	63.6	60.9	30.6	62.5	30.6
Andere	9.4	9.1	8.7	5.6	0	0
N =	53	24	15	30	7	43

Aus den beiden vorangehenden Tabellen darf dennoch nicht geschlossen werden, dass einzig die staatlichen Trägerschaften über Erfahrung im HSK-Bereich verfügen. Tabelle 8 zeigt, dass die privaten (Vereins-)Trägerschaften

<sup>13</sup> Die Unmöglichkeit, eine vollständige Liste des im Kanton Waadt erteilten HSK-Unterrichts zu erstellen (vgl. 1.2), könnte zu einer Verzerrung in der Stichprobe führen. Durch die Ähnlichkeit der Situation in den Kantonen Waadt und Genf erscheint diese Möglichkeit jedoch als wenig wahrscheinlich.

in der Deutschschweiz insofern einen festen Bestandteil darstellen, als dass die Hälfte von ihnen seit 10 Jahren oder länger in diesem Bereich tätig ist.

*Tabelle 9: Klassengrösse nach Form der Trägerschaft (in %)*

SchülerInnen	Botschaft/Konsulat	Verein/Stiftung	Andere
3 – 6 SchülerInnen	3.8	19.2	40.9
7 – 15 SchülerInnen	58.7	65.4	40.9
16 – 24 SchülerInnen	37.5	15.4	18.2
N =	104	104	22

Die Organisationsform hat eine konkrete Auswirkung auf die Unterrichtsbedingungen, das heisst die Klassengrösse verändert sich in Abhängigkeit zu diesem Parameter. Der Unterricht der Konsulatsschulen wird am meisten besucht, der Unterricht der anderen Anbieter am wenigsten und die privaten (Vereins-)Trägerschaften befinden sich im Mittelfeld (vgl. Tabelle 9).

### 2.1.3 Zukunftsaussichten

Die Aktivitäten im HSK-Bereich befinden sich im Umbruch: Neue Migrationsgruppen engagieren sich in diesem Bereich und die Organisationsstrukturen verändern sich. Wir befragten die HSK-Lehrpersonen zu ihrer Meinung in Bezug auf die voraussichtliche Entwicklung ihres Tätigkeitsbereichs. Die Analyse wurde auf drei Elemente bezogen: die unterrichtete Sprache, die Trägerschaft und den Kanton. Sie verschafft einen Überblick über die mittelfristigen Aussichten des HSK-Angebots in den erfassten Kantonen.

Einige HSK-Lehrpersonen (8 Sprachgruppen) zeigen grossen Optimismus in Bezug auf die voraussichtliche Entwicklung ihrer Tätigkeit. Diesbezüglich sind jedoch zwei Punkte festzuhalten: Einerseits sind es HSK-Lehrpersonen der Sprachen der „neuen“ Migrationsgruppen (vgl. Arabisch, Tigrinya), und andererseits ist die Zahl der Lehrpersonen, die dazu Stellung nehmen, auf eine oder zwei Personen pro Sprachgruppe beschränkt.

Die Aussagen zu den Sprachen Tamilisch und Albanisch scheinen fundierter, da sie auf einer Vielzahl von Antworten beruhen. Die Mehrheit der Lehrpersonen für diese beiden Sprachen blickt vertrauensvoll in die Zukunft; es handelt sich dabei um Sprachen von Gruppen, die seit 20 bis 30 Jahren in der Schweiz sind mit einem hohen Anteil an jungen Leuten. Bei den ChinesInnen ist die Situation ähnlich, obwohl die Gruppe der chinesischsprachigen Menschen in der Schweiz kleiner ist.

*Tabelle 10: Erwartete Zunahme des HSK-Angebots in den nächsten 3 Jahren nach Unterrichtssprache*

Sprache	Anzahl Antworten	Erwartete Zunahme des HSK-Angebots in %
Arabisch	2	100
Französisch	2	100
Griechisch	1	100
Japanisch	3	100
Tibetisch	1	100
Tigrinya	1	100
Ungarisch	1	100
Vietnamesisch	1	100
Tamilisch	42	76.2
Albanisch	11	54.5
Türkisch	2	50
Chinesisch	11	45.5
Spanisch	17	35.3
Serbisch	4	25
Portugiesisch	37	18.9
Italienisch	28	10.7
Kroatisch	3	0
Slowenisch	2	0
Kurdisch	0	0
Russisch	3	0

Unter den HSK-Lehrpersonen grösserer HSK-Schulen, die unter den seit langem hier niedergelassenen Landsleuten tätig sind, dominiert hingegen ein gewisser Pessimismus: Weniger als ein Viertel von ihnen erwartet, dass das Angebot zunehmen wird.

*Tabelle 11: Entwicklungsperspektiven für die HSK-Angebote in den nächsten 3 Jahren, nach Form der Trägerschaft (in %)*

	Botschaft/Konsulat	Verein/Stiftung	Andere	Total
Mehr Kurse	7.6	60	54.5	34.9
Gleich viel	17.1	22	22.7	19.8
Weniger Kurse	56.2	7	9.1	29.7
Weiss nicht	19	11	13.6	14.9
N =	105	104	22	227

Tabelle 11 zeigt auf, dass die von Botschaften oder Konsulaten getragenen Strukturen im Vergleich nach Trägerschaft an Bedeutung verlieren, da mehr



als die Hälfte der in diesem Umfeld tätigen HSK-Lehrpersonen düstere Ausichten äussert und 1 von 5 Personen es vorzieht, sich nicht dazu Stellung zu nehmen. Die privaten (Vereins-)Trägerschaften sowie alle anderen Anbieter – letztere spielen bei den Kursangeboten jedoch eine untergeordnete Rolle – werden hingegen wahrscheinlich eine gewisse Zunahme verzeichnen.

*Tabelle 12: Entwicklungsperspektiven für die HSK-Angebote in den nächsten 3 Jahren nach Kantonen (in %)*

	Bern	Luzern	Solothurn	Genf	Jura	Waadt	Total
Mehr Kurse	40.7	46.9	31.8	36.1	0	24.5	35.2
Gleich viel	22.2	21.9	31.8	5.6	28.6	18.4	19.8
Weniger Kurse	22.2	18.8	27.3	47.2	42.9	36.7	30
Weiss nicht	14.8	12.5	9.1	11.1	28.6	20.4	15
<i>N =</i>	<i>81</i>	<i>32</i>	<i>22</i>	<i>36</i>	<i>7</i>	<i>49</i>	<i>227</i>

Unter Berücksichtigung der Sprachgruppen und der Trägerschaften werden die HSK-Angebote in den Kantonen Luzern, Bern und Genf eher zunehmen. Gleichzeitig finden sich aber auch im Kanton Genf, gefolgt von den Kantonen Jura und Waadt, die meisten HSK-Lehrpersonen, die einen Rückgang des HSK-Angebotes erwarten (Tabelle 12).

### 2.1.4 Zusammenfassung

Die Analyse von HSK-Angeboten und -Trägerschaften liefert interessante Erkenntnisse über die Veränderungen des HSK-Angebots und dessen mögliche Entwicklung parallel zu den Veränderungen der Migrationslandschaft in der Schweiz. Zwei Hauptmerkmale sind hier zu unterstreichen: Durch das Hinzukommen der asiatischen und afrikanischen Sprachen hat sich das heutige HSK-Angebot auf eine beträchtliche Anzahl verschiedener Sprachen aufgefächert. Diese Situation ist ein Abbild der vielfältigen Zuwanderung in die Schweiz – wie auch in zahlreiche andere Länder Europas – sowie der Niederlassung von Personengruppen aus dem Asylbereich. Parallel zu dieser Entwicklung kann beobachtet werden, dass sich neben den staatlichen Trägerschaften aus den traditionellen Herkunftsländern auch Organisationsstrukturen behaupten, die in Verbindung mit in der Schweiz verankerten Vereinen stehen. Das Zusammenspiel dieser beiden Merkmale führt zu sehr grossen Unterschieden in der voraussichtlichen mittelfristigen Entwicklung des HSK-Unterrichts.

## 2.2 Rahmenbedingungen

Die Aufgaben der HSK-Lehrpersonen sind geprägt von den Rahmenbedingungen, unter denen der HSK-Unterricht stattfindet. Dazu gehören die inhaltliche Ausrichtung (Lehrplan, Ziele), die materiellen Ressourcen (Unterrichtsmittel, Zugang zu Infrastruktur), die soziale Einbindung (Leistungsbeurteilung, Kontakte mit der Volksschule, mit anderen HSK-Schulen und Elternarbeit) sowie die Zusammensetzung (Heterogenität) und die Grösse der Klassen.

Die Rahmenbedingungen sind abhängig von den von den Trägerschaften und vom jeweiligen Kanton vorgegebenen bzw. zur Verfügung gestellten Ressourcen. Ebenso können das Alter der HSK-Trägerschaft (Anzahl Jahre, seit denen sie HSK-Unterricht anbietet und die damit verbundene Erfahrung), die staatliche Unterstützung durch die Herkunftsstaaten, die unterschiedlichen Unterrichtsorte, aber auch die persönlichen Ressourcen der HSK-Lehrpersonen (zeitlich und finanziell) eine Rolle spielen.

Angesichts der Rolle der Kantone bezüglich der Rahmenbedingungen der HSK-Schulen beschreiben wir zuerst die kantonalen Bestimmungen, welche das Umfeld des HSK-Unterrichts ordnen.

Bevor wir die Fragebogenerhebung durchführten, stellten wir die Informationen zu den bestehenden kantonalen Rahmenbedingungen für HSK-Angebote (Grundlagen, Massnahmen, Ressourcen) in den sechs Kantonen zusammen. Die Angaben ermittelten wir über die EDK-Datenbank zum Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)<sup>14</sup> sowie im Rahmen von Interviews mit den kantonalen Ansprechpersonen.

### 2.2.1 Kantonale Rahmenbedingungen für HSK-Angebote

Ein Überblick über die kantonalen Rahmenbedingungen ist in Tabelle 13 zusammenfassend dargestellt. Im Folgenden werden die verschiedenen Rahmenbedingungen der HSK-Schulen in den sechs untersuchten Kantonen kurz beschrieben:

In fünf Kantonen gibt es eine **rechtliche Grundlage zum HSK-Unterricht**.

In allen Kantonen werden **Schulräume der Volksschule** für den HSK-Unterricht zur Verfügung gestellt. Die Nutzung von Infrastruktur wie Fotokopierer und anderen Geräten ist unterschiedlich verankert.

<sup>14</sup> EDK-Datenbank zum HSK-Unterricht: <http://www.edk.ch/dyn/18777.php>

Die Beilage der **Leistungsbeurteilung des HSK-Unterrichts** zum Zeugnis der Volksschule ist grundsätzlich in allen Kantonen möglich. Der Einbezug von HSK-Lehrpersonen bei Selektions- und Schullaufbahnentscheiden wird nur in drei Kantonen explizit empfohlen.

In fünf Kantonen findet eine formelle **Abklärung bei neuen HSK-Trägerschaften** statt. Die Verfahren sind jedoch nicht standardisiert. Folgende Kriterien werden dabei hauptsächlich überprüft: Ausbildung der Lehrpersonen, religiös und politisch neutrale Ausrichtung des Unterrichts, Organisationsform der Trägerschaft, kantonale Verankerung der Trägerschaft.

Die Kantone verfügen über unterschiedlich umfassende **Informationen zum Angebot des HSK-Unterrichts**. Fünf Kantone erfassen die Kontaktadressen der HSK-Trägerschaften und stellen sie als Verzeichnis zur Verfügung. Über die Anzahl SchülerInnen, die den HSK-Unterricht besuchen, können nur drei Kantone Auskunft geben.

Die Informationen zum HSK-Unterricht sind in vier Kantonen auch auf **Internet** zugänglich.

**Ressourcen zur Kontaktpflege und Koordination** im HSK-Bereich sind bei fünf Kantonen vorhanden. Für die finanziellen Aufwendungen im Rahmen der Aufgaben der kantonalen Ansprechperson betreffend HSK-Unterricht besteht nirgends ein spezielles Budget.

Der Kanton Genf finanziert als einziger den integrierten HSK-Unterricht im Rahmen der Einführungsklassen für neuzugezogene SchülerInnen.

Die HSK-Lehrpersonen haben in allen Kantonen Zugang zur öffentlichen **Weiterbildung** der Volksschullehrpersonen. Davon wird aber nach Beobachtung der kantonalen Ansprechpersonen wenig Gebrauch gemacht.<sup>15</sup> Zudem ist der Besuch von Weiterbildungen in einigen Kantonen kostenpflichtig.

Die drei Kantone der Deutschschweiz – Bern, Luzern und Solothurn – verfügen bei allen zwölf untersuchten Bereichen (siehe Tabelle 13) über eine Massnahme oder ein Angebot, wenn auch teilweise ohne entsprechende offizielle Grundlagen. Bei den Kantonen der französischen Schweiz – Genf, Jura und Waadt – bestehen bei zwei Kantonen zu zehn resp. elf Bereichen Massnahmen.

Der *Kanton Waadt* stellt bei den an der Erhebung beteiligten Kantonen insofern eine Ausnahme dar, als er kaum über kantonale Regelungen und Ressourcen zugunsten des HSK-Unterrichts verfügt (in vier von zwölf Bereichen). Viele Aufgaben werden deshalb auf kommunaler Ebene wahrgenom-

men. Entsprechend war es auch schwierig, zentral umfassende Auskünfte zu erhalten (siehe Kap. 1.2).

---

<sup>15</sup> Immerhin geben 35% der HSK-Lehrpersonen an, eine Weiterbildung bei einer schweizerischen öffentlichen Institution besucht zu haben (siehe Kap. 4.1.2).

Tabelle 13: Überblick bestehende kantonale Rahmenbedingungen für HSK-Angebote (Grundlagen, Massnahmen, Ressourcen)

Rahmenbedingungen	BE	LU	SO	GE	JU	VD	Bemerkungen
<b>Rechtliche Grundlagen zum HSK-Unterricht</b> (Gesetz, Ausführungsbestimmungen, Regierungsbeschluss)	✓	✓	✓	✓	✓		
<b>Schulräume für HSK</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
<b>Nutzung Infrastruktur der Volksschule</b>	✓*	✓	✓	(✓)	(✓)	(✓)	✓ mit rechtl. Grundlage ✓* keine rechtl. Grundlage, aber mit Empfehlung der kantonalen Erziehungsdirektion (✓) ohne rechtl. Grundlage (✓) nur Beilage Bericht ohne Zeugnisnote
<b>Zeugnis</b> (Beilage oder Eintrag HSK-Note möglich)	✓	✓	(✓)	✓	✓	✓	
<b>Empfehlung Relevanz Erstsprachekompetenzen bei Selektions- und Schullaufbahnentscheiden</b> (Einbezug HSK-Lehrperson)	✓	✓	✓				
<b>Zulassung / Akkreditierung</b>	(✓)	(✓)	(✓)	(✓)	(✓)		Formelle Abklärung der Zulassung durch die kantonale Ansprechstelle für HSK-Trägerschaften (ohne offizielles Akkreditierungsverfahren).
<b>Monitoring / statistische Erfassung des HSK-Angebots</b>	✓	(✓)	(✓)	✓	✓		(✓) SchülerInnenzahlen nur teilweise oder nicht erfasst
<b>Information über HSK-Angebote (Verzeichnis)</b>	✓	✓	✓	✓	✓		Die Stadt Lausanne und einige weitere Gemeinden führen ein Verzeichnis. Die Bildungsdirektion des Kantons Waadt führt kein Verzeichnis der Angebote.
<b>Informationen auf Internet</b>	✓	✓	✓	✓			
<b>Ressourcen für HSK-Koordination</b>	✓	✓	✓	✓	✓		Bei den betreffenden kantonalen Stellen werden zwischen 5-10 Stellenprozente für Begleitung und Koordination der HSK-Themen aufgewendet.
<b>Budget für HSK-Bereich</b>	✓*	(✓)	(✓)	✓*			(✓) Verwaltungskosten aus Amtsbudget ✓* Bern: Sitzungsgelder für HSK-KoordinatorInnen treffen aus Amtsbudget; ✓* Genf: HSK-Unterricht in Klassen für Neuzugezogene (classes d'accueil) vom Kanton finanziert
<b>Weiterbildung HSK-Lehrpersonen</b> (Zugang zur kantonalen Weiterbildung der Lehrpersonen formell möglich)	✓*	✓	✓	✓	✓	✓*	✓* Bern (PH Bern, IWB), Genf (DIP) und Waadt (HEPL): auch spezifische Weiterbildungsangebote für HSK-Lehrpersonen
<b>Legende: ✓= vorhanden</b>	Quellen: Interviews mit kantonalen Ansprechpersonen und Internetrecherchen. Siehe auch EDK-Datenbank zum HSK-Unterricht in den Kantonen						

Vor dem Hintergrund dieser kantonalen Rahmenbedingungen, die aus schriftlichen Unterlagen und den mündlichen Informationen der kantonalen Ansprechpersonen zusammengetragen wurden, betrachten wir im Folgenden die Ergebnisse der Erhebung bei den HSK-Lehrpersonen.

## 2.2.2 Inhaltliche Ausrichtung des HSK-Unterrichts: Lehrplan, Ziele

### 2.2.2.1 Lehrplan

Der Begriff des Lehrplans kann je nach Schultradition im Herkunftsland sehr unterschiedliche Vorstellungen bzw. Konzepte beinhalten. Wir haben ihn in der Frage insofern umschrieben, als wir zwei Begriffe „Lehrplan/Curriculum“ verwendeten und erklärend noch „Ziele und Inhalte des HSK-Unterrichts“ beifügten. Inwieweit die Lehrpläne spezifisch für den HSK-Unterricht ausgestaltet oder auf den Regelunterricht im Herkunftsland ausgerichtet sind, konnte in diesem Rahmen nicht untersucht werden.

Auf die Frage, ob und wie verbindlich ein Lehrplan vorgegeben ist, sollten die Lehrpersonen nur diejenige von vier Aussagen auswählen, die am meisten zutrifft. Insgesamt geben 83% der Antwortenden an, dass sie über einen Lehrplan verfügen, während 17% keinen Lehrplan haben (vgl. Tabelle 14).

Sowohl HSK-Schulen von Botschaften und Konsulaten wie auch diejenigen von Vereinen verfügen zu über 80% über einen Lehrplan. 8% aller HSK-Lehrpersonen von Vereinen geben jedoch an, dass sie weder einen Lehrplan noch vorgegebene Ziele haben. Bei den anderen Trägerschaften ist die Situation weniger einheitlich, ein Drittel verfügt über keinen Lehrplan.

Das Fehlen von Lehrplan und Zielvorgaben kann mit der Aufbauphase eines neuen HSK-Angebots zusammenhängen. Betrachten wir nur HSK-Schulen, deren Angebot seit weniger als 10 Jahren existiert, geben 15% der Lehrpersonen an, dass weder ein Lehrplan noch Lernziele vorgegeben sind. Bei den HSK-Schulen, die seit mehr als 10 Jahren bestehen, verfügen hingegen 88% über einen Lehrplan.

Tabelle 14: Lehrplan (N = 222)

Lehrplan/Curriculum (Ziele und Inhalte des HSK-Unterrichts): Welche Aussage trifft am meisten zu?	Häufigkeit	Prozent
Wir haben einen Lehrplan mit genauen Vorgaben, an den ich mich halten muss.	47	83
Wir haben einen Lehrplan mit allgemeinen Vorgaben, an dem ich mich orientieren muss.	137	
Wir haben keinen Lehrplan, aber die allgemeinen Ziele des HSK-Unterrichts sind vorgegeben.	26	17
Wir haben keinen Lehrplan und auch keine vorgegebenen Ziele.	12	

### 2.2.2.2 Ziele des HSK-Unterrichts

Die Ziele des HSK-Unterrichts können je nach Situation der Migrationsgemeinschaft unterschiedlich ausgerichtet sein. Dies hängt u. a. damit zusammen, wie die Familien der SchülerInnen zusammengesetzt sind, ob die Eltern der ersten, zweiten oder dritten Migrationsgeneration angehören, ob die Eltern dieselbe Erstsprache sprechen und welches die Familiensprache ist. Weiter spielt die Integrationsgeschichte der jeweiligen Migrationsgruppe eine Rolle.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Anspruch der schweizerischen Bildungsbehörden, dass der HSK-Unterricht religiös und politisch neutral sein soll (HarmoS-Konkordat, Art. 4 Abs. 4).

In den Lehrplänen werden in der Regel die Ausrichtung und die Ziele des Unterrichts vorgegeben. Die persönlichen Vorstellungen der Lehrpersonen sind aber erfahrungsgemäss ausschlaggebender für das Unterrichtsgeschehen als die Lehrplanvorgaben. Deshalb interessierte uns, inwieweit verschiedene Orientierungen bei den HSK-Lehrpersonen vorhanden sind. Bei der Frage nach den Zielen des HSK-Unterrichts wollten wir mit fünf vorgegebenen Optionen verschiedene mögliche Zielorientierungen des HSK-Unterrichts abdecken. Die HSK-Lehrpersonen mussten sich entscheiden und angeben, welches der Ziele für sie das Wichtigste ist (vgl. Tabelle).

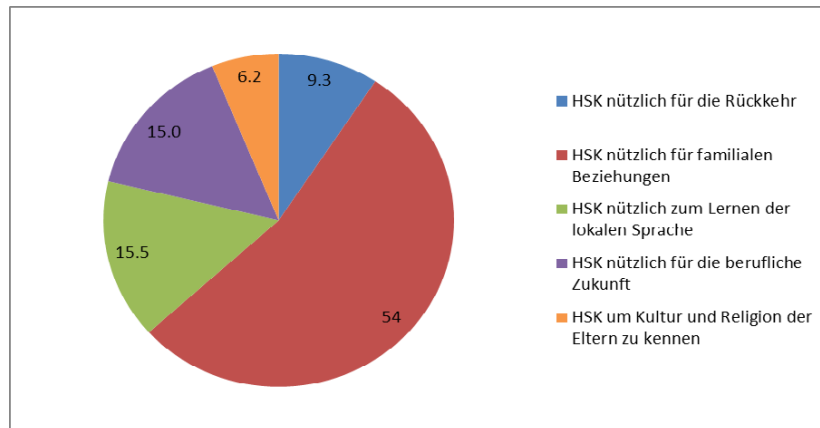
Tabelle 15: Ziele des HSK-Unterrichts

Welches ist das wichtigste Ziel, das Sie als HSK-Lehrperson im Unterricht verfolgen?	Zielausrichtung
Die Kinder sollen die Sprache ihres Herkunftslandes nicht verlieren, für den Fall, dass sie eines Tages zurückkehren und dort weiter in die Schule gehen.	Rückkehr
Die Kinder sollen die Sprache und Kultur ihrer Eltern/Grosseltern lernen, damit sie eine Beziehung zu den Familienangehörigen im „Herkunftsland“ wie in der Schweiz aufbauen können.	Realität der Migrationsfamilie, Beziehungen in der Familie
Die Kinder werden in der HSK-Sprache gefördert, damit sie auch die lokale Sprache besser lernen.	Sprachförderung (Schulerfolg)
Die Kinder sollen diese Sprache gut lernen, da sie für die berufliche Zukunft wichtig sein kann.	Berufliche Zukunftschancen
Die Kinder sollen die Kultur und Religion ihrer Eltern kennen lernen.	Kultur- und Religionsunterricht

Insgesamt beantworteten 226 HSK-Lehrpersonen (98%) diese Frage (vgl. Grafik 1). In den Antworten sind alle fünf Zielausrichtungen vertreten, wobei diejenige nach der Realität der Migrationsfamilien und den familiären Beziehungen von gut der Hälfte (122 Nennungen) als wichtigstes Ziel bezeichnet

wird. Die schul- und berufserfolgsorientierten Ziele machen aber mit je 34 resp. 35 Nennungen ebenfalls zusammen fast ein Drittel (31%) der Nennungen aus. Bei 21 Lehrpersonen steht die Rückkehrorientierung im Vordergrund und 14 Lehrpersonen (2,6%) sehen als wichtigstes Ziel, dass die Kinder die Kultur und Religion ihrer Eltern kennen lernen.

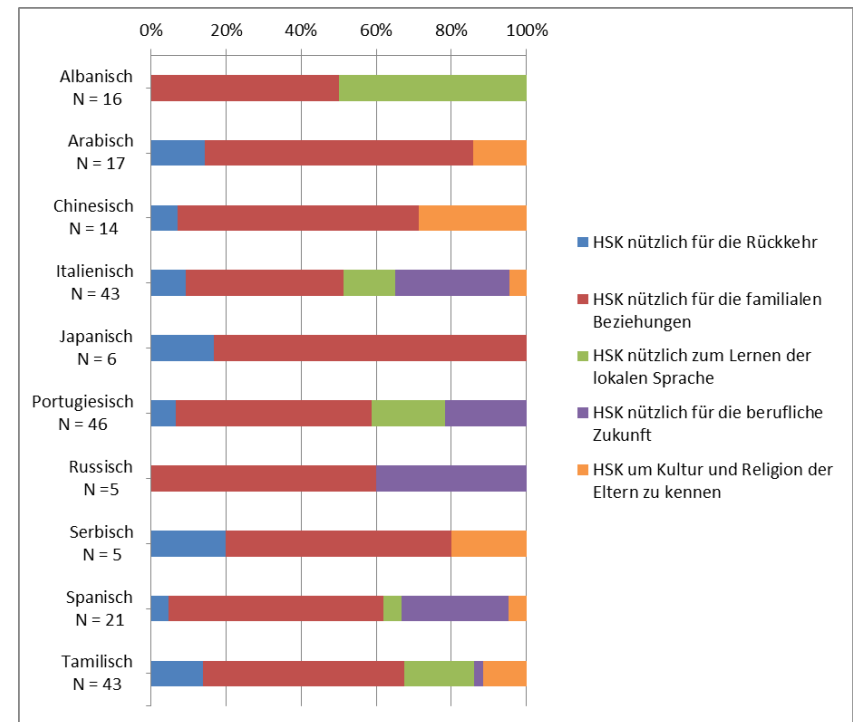
Grafik 1: Wichtigstes Ziel des HSK-Unterrichts (in %, N = 226)



Ob das Vorhandensein eines Lehrplans oder Vorgaben zu Lernzielen (siehe 2.2.2.1) die Zielsetzungen der HSK-Lehrpersonen beeinflusst, überprüften wir insofern, als wir die Antworten nach zwei Gruppen auswerteten: solche mit Lehrplan- oder Zielvorgaben und solche ohne Vorgaben. Dabei zeigte sich, dass je rund die Hälfte der Lehrpersonen innerhalb der beiden Gruppen die Realität der Migrationsfamilien und familiäre Beziehungen als wichtigstes Ziel nennen. Die Orientierung, welche die Religion und die Kultur der Eltern im Vordergrund sieht, wird 13-mal von Lehrpersonen aus der Gruppe mit Vorgaben und einmal in der Gruppe ohne Vorgaben genannt.

Weiter untersuchten wir, ob die Zielorientierungen der HSK-Lehrpersonen in den Sprachgruppen unterschiedlich repräsentiert sind. Wir werteten die Antworten derjenigen Sprachgruppen aus, bei denen fünf und mehr HSK-Lehrpersonen an der Erhebung teilgenommen haben (vgl. Grafik 2). Unter den Lehrpersonen des albanischen, japanischen und russischen HSK-Unterrichts sind nur je zwei Zielorientierungen vertreten. Die ganze Palette der fünf zur Auswahl stehenden Zielorientierungen ist bei den italienischen, spanischen und tamilischen HSK-Lehrpersonen vorhanden. Bei der portugiesischen Gruppe ist die Vielfalt mit vier genannten Zielorientierungen ebenfalls gross.

Grafik 2: Zielorientierungen der HSK-Lehrpersonen nach Sprachgruppen (Sprachgruppen mit mindestens N ≥ 5)



### 2.2.2.3 Kommentar und Schlussfolgerungen: Ausrichtung des HSK-Unterrichts

Sowohl HSK-Schulen von Botschaften und Konsulaten wie von Vereinen verfügen mehrheitlich über einen *Lehrplan*. Lehrpläne werden zum Teil erst im Laufe der Jahre entwickelt, weshalb sich gerade jüngere HSK-Schulen in den ersten 10 Jahren nur zu gut zwei Dritteln auf einen Lehrplan abstützen können.

Bezüglich Ausrichtung und Entwicklung der *Lehrpläne und Ziele des HSK-Unterrichts* ist es angezeigt, bestehende Vorgaben, Arbeiten und Entwicklungen bei der Bewertung der Ergebnisse mit zu berücksichtigen. Im Folgenden beschreiben wir deshalb vorerst die zentralen Elemente, vor deren Hintergrund wir die Schlussfolgerungen zu den Ergebnissen der Erhebung ziehen.

Einige der Trägerschaften aus traditionellen Einwanderungsländern (Italien, Spanien, Portugal u. a.) haben ihre Lehrpläne und Ziele im Verlaufe der Jahre den vorhandenen Sprachkompetenzen der SchülerInnen und deren Aufenthaltsperspektiven in der Schweiz angepasst. In den Sechzigerjahren stand die Rückkehrorientierung im Vordergrund und für die meisten Kinder war die Herkunftssprache auch die Erstsprache (Caprez-Krompæk 2010, S. 85 ff.).<sup>16</sup> Mittlerweile stammen viele der SchülerInnen aus Familien der zweiten und dritten Generation, die Herkunftssprache hat gegenüber der lokalen Sprache an Dominanz verloren und die Rückkehrorientierung ist keine vordringliche Option mehr. Entsprechend wurden die Lehrpläne und Unterrichtsmittel angepasst, d. h. der Unterricht in Erstsprache wurde methodisch in Richtung Unterricht in Zweit- oder Fremdsprache weiterentwickelt.<sup>17</sup>

Eine an der ganzheitlichen Entwicklung der bikulturellen und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen ausgerichtete Umschreibung des HSK-Unterrichts findet sich im "*Rahmenlehrplan für heimatliche Sprache und Kultur (HSK)*", welcher am 28. Februar 2011 vom Bildungsrat des Kantons Zürich erlassen wurde:

„Im Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) erweitern Kinder und Jugendliche die Kompetenz in ihrer nichtdeutschen Herkunftssprache. Dabei handelt es sich in der Regel um eine Erstsprache, manchmal auch um eine Zweitsprache. Zudem vertiefen die Schülerinnen und Schüler die Kenntnisse über ihre Herkunftskultur und ihre Lebenswelten. Sie setzen sich mit ihrer Situation in verschiedenen Lebenswelten auseinander und erweitern so ihre Fähigkeit, sich in die Gesellschaft zu integrieren – sei dies in der Schweiz oder gegebenenfalls im Herkunftsland (falls sie später dorthin zurückkehren). Sie werden durch den Unterricht ganzheitlich in ihrer sprachlichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung unterstützt.“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Dritte Auflage April 2013, S. 7).

Einleitend zur Datenbank zum Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) werden auf der EDK-Website die Vorteile des Erstsprachenunterrichts für den Schulerfolg und die Zukunftschancen der SchülerInnen betont:

<sup>16</sup> Zum historischen Kontext siehe auch Kap. 1.1

<sup>17</sup> Beispiel Spanisch-HSK: Der HSK-Unterricht der spanischen Botschaft und Konsulate orientiert sich seit 2010 am GER, und zwar an den Niveaus von A1 bis C1 für Spanisch als Fremdsprache. Die Klassen sind teils nach Alter, teils nach Sprachkompetenzen der SchülerInnen zusammengesetzt. Bei heterogenen Klassen wird nach Niveaugruppen differenziert unterrichtet. Die SchülerInnen werden Ende Schuljahr entsprechend den erworbenen Sprachkompetenzen nach GER beurteilt. Sie können zudem Examen zu den international anerkannten DELE-Diplome ablegen (DELE = Diplomas de Español como Lengua Extranjera / Diplom in spanischer Sprache als Fremdsprache).

„Der aktuelle Forschungsstand zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachigen Kindern weist nach, dass sich gute Kompetenzen in der Erstsprache positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken. Mit anderen Worten: Die Förderung der Erstsprache behindert oder verzögert nicht das Erlernen von Zweit- und Fremdsprachen – im Gegenteil: Gute Kompetenzen in der Erstsprache sind von Vorteil und können zudem die beruflichen Chancen erhöhen. Sie wirken sich auch positiv auf die Identitätsbildung und die Orientierung im sozialen Umfeld aus.“<sup>18</sup>

Wenn wir die *Ergebnisse der Erhebung* vor diesem Hintergrund betrachten, kommen wir zu folgender Beurteilung:

Die Zielorientierungen der HSK-Lehrpersonen entsprechen zu über 80% denjenigen der schweizerischen Vorstellungen (HSK-Rahmenlehrplan Kanton Zürich; EDK; HarmoS-Konkordat Art. 4 Abs. 4). Allerdings gibt es doch auch einige HSK-Lehrpersonen, welche die Kultur und Religion als wichtigstes Ziel angeben (6%). Angesichts der Vorgaben nach einem politisch und religiös neutralen Unterricht gibt es hier Informations- und Klärungsbedarf von Seiten der schweizerischen Behörden.

Die vorhandene Vielfalt der Zielvorstellungen innerhalb der gleichen Sprachgruppen bestätigt die Beobachtung, dass die Zielvorstellungen der Lehrpersonen nicht nur an Lehrplanvorgaben und Wertesystemen innerhalb der Sprachgruppen ausgerichtet sind. Vorhandene Lehrpläne sind also für sich keine Garantie, dass der Unterricht an deren Zielen ausgerichtet ist. Die Lehrpersonen richten den Unterricht nach ihren persönlichen Wahrnehmungen und Haltungen aus.

Dies ist auch im Hinblick auf künftige Weiterbildungen relevant. Die vorhandenen Haltungen und Zielvorstellungen der Lehrpersonen können z. B. hinterfragt und im Hinblick auf die Ziele des HSK-Rahmenlehrplans<sup>19</sup> zur Diskussion gestellt werden.

## 2.2.3 Materielle Ressourcen: Unterrichtsmittel, Zugang zu Infrastruktur

### 2.2.3.1 Umfang und Qualität der Unterrichtsmittel

Auf die Frage „Wie schätzen Sie die Unterrichtsmittel ein (Bücher, Bildmaterial, Übungsmaterial usw.), die Ihnen zur Verfügung stehen?“ gibt es bezüglich Trägerschaft keine markanten Unterschiede (vgl. Tabelle). HSK-Lehrpersonen von Vereinen geben

<sup>18</sup> EDK-Datenbank zum HSK-Unterricht: <http://www.edk.ch/dyn/18761.php>

<sup>19</sup> Der Rahmenlehrplan HSK des Kantons Zürich wird in verschiedenen deutschsprachigen Kantonen, so auch im Kanton Bern, empfohlen.

häufiger als diejenigen der Botschaften und Konsulate an, dass sie genügend passendes Material zur Verfügung haben (72% gegenüber 61%). Sie finden aber häufiger (68%) als die HSK-Lehrpersonen von Botschaften und Konsulaten (52%), dass ihr Material in der Qualität nicht mit demjenigen der Volksschulen in der Schweiz vergleichbar sei. Knapp zwei Drittel aller HSK-Lehrpersonen (61%) beurteilen die Qualität des zur Verfügung stehenden Materials als nicht vergleichbar.

Tabelle 16: Unterrichtsmittel

Ich habe genügend passendes Material zur Verfügung.					Ich stelle viel Material selber her.
	Botschaft/Konsulat	Verein/Stiftung	Andere	Total	Total
Ja	61%	72%	88%	<b>68%</b>	<b>62%</b>
Nein	39%	28%	13%	32%	38%
N	95	96	16	207	172
Das Material ist in der Qualität vergleichbar mit dem Material der Volksschule in der Schweiz.					
Ja	48%	32%	29%	39%	37%
Nein	52%	68%	71%	<b>61%</b>	<b>63%</b>
N	82	88	14	184	163

90% (N = 208) der antwortenden HSK-Lehrpersonen stellen selber viel Material her. Das Vorhandensein von passendem Unterrichtsmaterial scheint nicht allein ausschlaggebend dafür zu sein, ob noch selber Material hergestellt wird. Zwar finden fast zwei Drittel der Lehrpersonen, die viel Material selber herstellen, dass ihr Material nicht mit demjenigen der Schweizer Volksschule vergleichbar ist. Jedoch finden gleichzeitig fast zwei Drittel dieser Lehrpersonen auch, dass ihnen genügend passendes Material zur Verfügung steht.

### 2.2.3.2 Zugang zur Infrastruktur der Volksschule

Viel zu den Rahmenbedingungen des HSK-Unterrichts trägt auch der Zugang zur Infrastruktur vor Ort, d. h. zu den Einrichtungen und Arbeitsmitteln im Schulhaus bei. Je nachdem hat dies direkten Einfluss auf den Aufwand bei der Unterrichtsvorbereitung und auf die methodischen Möglichkeiten im Sprachunterricht. Ob die HSK-Lehrpersonen Zugang zu diesen Infrastrukturen haben oder nicht, ist auch ein Gradmesser dafür, wie weit der HSK-Unterricht im Schulbetrieb integriert ist. Dies hängt nicht zuletzt auch mit den kantonalen Vorgaben zum HSK-Unterricht zusammen. In Tabelle 17 werden die Angaben zum Zugang zu sieben Elementen der schulischen Infra-

struktur insgesamt und kantonsweise dargestellt. Im Folgenden werden die Hauptergebnisse nach Kantonen umschrieben.

Tabelle 17: Zugang zur schulischen Infrastruktur nach Kantonen (in %)

Zugang	BE	LU	SO	GE	JU	VD	Mittelwert	N =
zur Wandtafel	96	94	91	94	88	94	<b>94</b>	226
zu Kreide oder Schreiber	77	76	80	52	100	67	<b>71</b>	202
zu Musikgeräten (CD-Player)	42	63	45	62	63	31	<b>47</b>	217
zum LehrerInnenzimmer	47	56	41	50	88	22	<b>44</b>	219
zum Fotokopierer	51	58	55	28	75	20	<b>43</b>	222
zu Hellraumprojektor oder Beamer	36	41	36	47	38	23	<b>36</b>	216
zu Papier, Schreibzeug, Scheren, Leim	33	44	36	15	25	6	<b>26</b>	215

Fast alle HSK-Lehrpersonen haben im Schulzimmer Zugang zu einer Wandtafel (94%). Kreide und Schreiber sind noch 70% der HSK-Lehrpersonen zugänglich. Weiteres Verbrauchsmaterial wie Papier, Schreibzeug, Scheren und Leim steht nur jeder vierten Lehrperson zur Verfügung.

Musikgeräte wie CD-Player spielen in einem den heutigen Standards entsprechenden (Fremd- oder Zweit-)Sprachunterricht eine wichtige Rolle. Auf solche Geräte hat knapp die Hälfte der Lehrpersonen Zugriff. Andere technische Geräte wie Hellraumprojektor oder Beamer stehen nur einem Drittel der HSK-Lehrpersonen zur Verfügung. Etwas mehr, nämlich 43% haben Zugang zum Fotokopierer. In den Kantonen Genf und Waadt liegen diese Werte mit 28 respektive 20% jedoch deutlich darunter.

Das LehrerInnenzimmer ist ein Ort des Rückzugs, des Informationsaustausches und auch der Ort, an dem letzte Unterrichtsvorbereitungen stattfinden. Im LehrerInnenzimmer besteht die Chance, dass die nur stundenweise anwesenden HSK-Lehrpersonen ihre KollegInnen aus der Volksschule antreffen, sofern diese ausserhalb der Unterrichtszeit noch im Schulhaus anwesend sind. Es zeugt auch von Anerkennung und Vertrauen, wenn die HSK-Lehrpersonen Zugang zum LehrerInnenzimmer haben. Knapp die Hälfte (44%) aller HSK-Lehrpersonen haben Zugang. Je nach Kanton gibt es jedoch grosse Unterschiede, im Kanton Jura haben zum Beispiel 7 von 8 HSK-Lehrpersonen Zugang (88%) während es im Kanton Waadt nur gerade 11 von 49 HSK-Lehrpersonen (22%) sind.

## 2.2.4 Zugang zur Infrastruktur in den Volksschulen im Vergleich zwischen den Kantonen

Betrachten wir die einzelnen Kantone in Bezug auf die erreichten Werte bei allen sieben Elementen der schulischen Infrastruktur, wird ersichtlich, in welchen Kantonen im Vergleich zu den anderen der Zugang dazu über oder unter dem Durchschnitt der sechs Kantone liegt (vgl. Tabelle 18 und Grafik 3). Diese Durchschnittswerte stellen lediglich einen interkantonalen Vergleich zum heutigen Zeitpunkt dar und sagen wenig darüber aus, wie befriedigend die aktuelle Situation insgesamt ist.

Tabelle 18: Interkantonaler Vergleich der erreichten Werte in Bezug auf den Zugang zur schulischen Infrastruktur

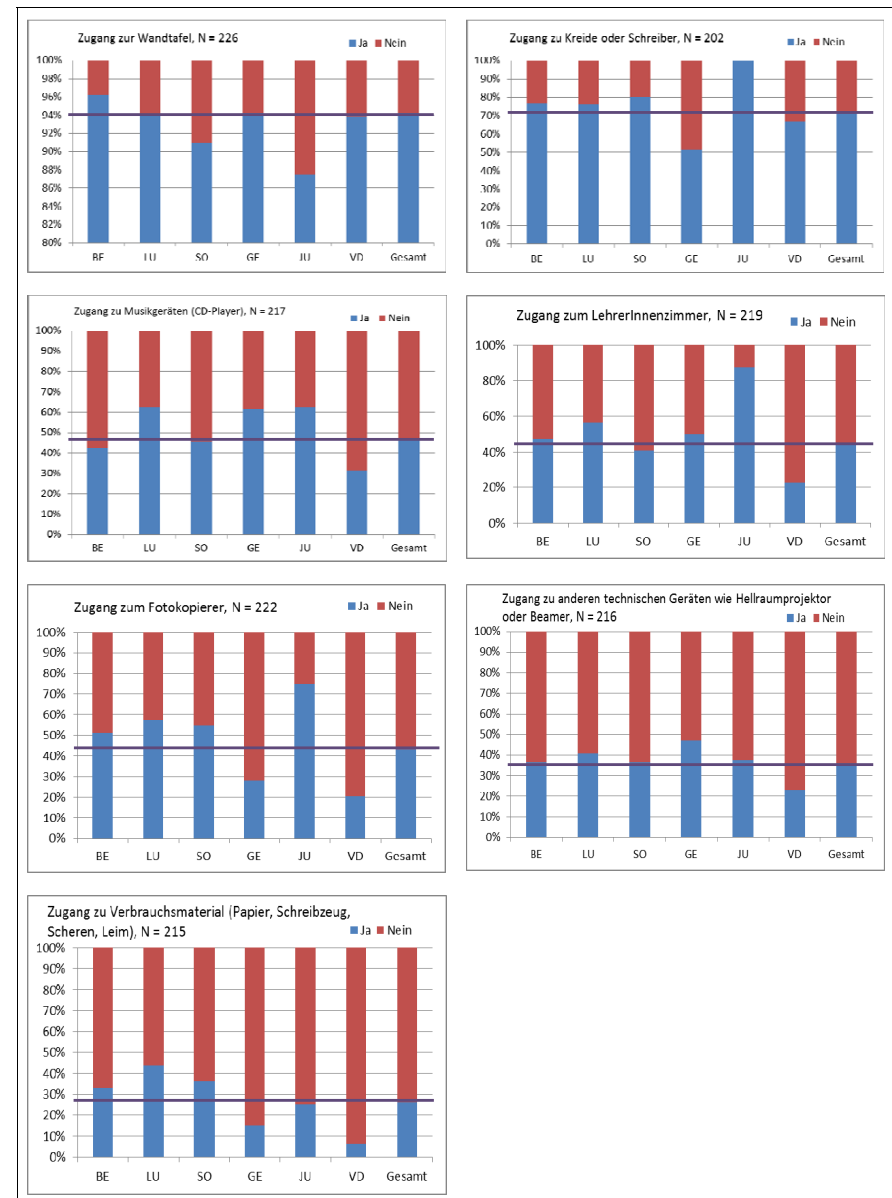
	Kanton	Total
Über dem Durchschnitt	Bern	19
	Luzern	19
	Jura	17
Unter dem Durchschnitt	Solothurn	15
	Genf	15
	Waadt	7
	Durchschnittswert:	15,3

Die Reihenfolge ergibt sich, indem wir die erreichten Resultate gewichten.<sup>20</sup> Berechnungsbeispiel: Der Kanton Bern hat bei sechs Zugangelementen den Durchschnittswert der Ja-Angaben überschritten, bei einem Element liegt der Wert unter dem Durchschnitt, d. h. er erhält 6 mal 3 Punkte und 1 mal 1 Punkt, was total 19 Punkte ergibt. Im Vergleich zu den anderen Kantonen liegt er damit zusammen mit dem Kanton Luzern an erster Stelle, d. h. in den Kantonen Bern und Luzern ist der Zugang zu schulischer Infrastruktur im Vergleich mit den anderen vier Kantonen am weitesten gewährleistet.

Angesichts der tiefen Durchschnittswerte gibt es bei allen Kantonen einen beträchtlichen Bedarf im Hinblick auf den Zugang der HSK-Schulen zur schulischen Infrastruktur.

<sup>20</sup> Gewichtung: Ergebnis liegt über dem Durchschnittswert des jeweiligen Kontaktbereichs = 3 Punkte, Ergebnis ist gleich hoch wie der Durchschnittswert = 2 Punkte, Ergebnis liegt unter dem Durchschnittswert = 1 Punkt

Grafik 3: Zugang zur Infrastruktur in den Volksschulen im kantonalen Vergleich





### 2.2.4.1 Kommentar und Schlussfolgerungen: materielle Ressourcen

Botschafts- und Konsulatsschulen sind nicht, wie aufgrund ihrer staatlichen Unterstützung durch das Herkunftsland erwartet werden könnte, generell besser mit *Unterrichtsmaterial* ausgestattet als diejenigen von privaten Trägerschaften. Die meisten HSK-Lehrpersonen, unabhängig der Form der Trägerschaft, stellen selber noch viel Material her. Angesichts dieses Resultats kann gefolgert werden, dass sich das den HSK-Lehrpersonen zur Verfügung stehende Material zu wenig für den Unterricht in der Schweiz eignet. Passendes Unterrichtsmaterial müsste der Realität der heterogenen Klassen (siehe unten Kap. 2.2.7) und dem Lebensumfeld der SchülerInnen Rechnung tragen.

Die Antworten bezüglich des *Zugangs zu schulischer Infrastruktur* zeigen auf, dass die HSK-Lehrpersonen nur eingeschränkten Zugang zur meist vorhandenen Infrastruktur und zu Hilfsmitteln in den Schulhäusern der öffentlichen Schule haben. HSK-Lehrpersonen können an den meisten Orten eine Wandtafel verwenden, aber Kreide muss rund ein Drittel selber mitbringen. Weitergehende Zugänge zu Infrastruktur und technischen Geräten vor Ort stehen weniger als der Hälfte der HSK-Lehrpersonen offen.

Dieser Umstand verdeutlicht eine Grundproblematik: HSK-Schulen werden vielerorts bis heute nur als externe Nutzende von Schulräumen betrachtet. Hier bieten sich der Volksschule viele Möglichkeiten, die HSK-Schulen via Zugang zu ihrer Infrastruktur besser zu integrieren. Im Kanton Solothurn ist dies im Rahmen eines Regierungsratsbeschlusses vorgesehen: „Die Gemeinden stellen die nötigen Schulräumlichkeiten, Schuleinrichtungen, technischen Unterrichtshilfen und Schulmaterialien gratis zur Verfügung, nicht aber die Lehrmittel.“ (HSK, RRB 1989). Die Umsetzung in der Praxis ist jedoch damit noch nicht gewährleistet und bedarf auf der Ebene der einzelnen Volksschulen eine konkrete Integration der HSK-Lehrpersonen in den Schulbetrieb, selbst wenn deren Unterricht in Randstunden stattfindet.

Den aktuell einschränkenden Rahmenbedingungen für den HSK-Unterricht muss bei Weiterbildungsangeboten für HSK-Lehrpersonen Rechnung getragen werden. Bei unterrichtsbezogenen Themen sollten Audio- und Filmmaterial aufgrund der technischen Einschränkungen vor Ort gegenüber anderen Unterrichtsmitteln nicht den Vorrang haben.

## 2.2.5 Beziehung zur Volksschule und soziale Einbindung

### 2.2.5.1 Kontakte im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung

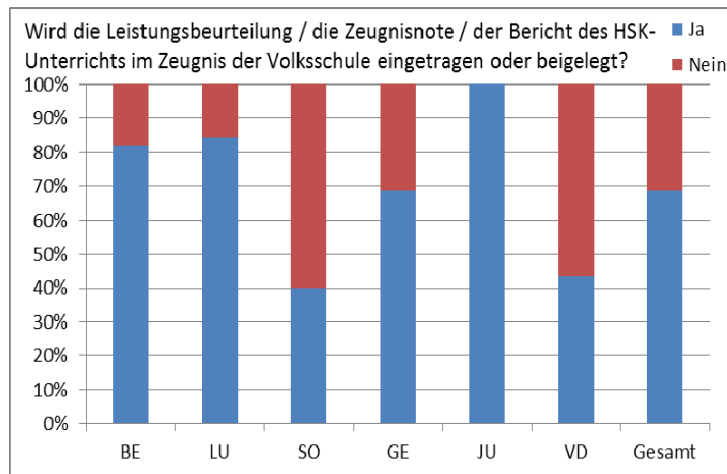
Die meisten HSK-Lehrpersonen machen am Ende des Schuljahres eine Leistungsbeurteilung der SchülerInnen. Bei den Botschaften und Konsulaten sind dies fast 100% während bei den Vereinen und anderen Trägerschaften der Anteil etwas tiefer liegt (87 resp. 85%). Bei gut zwei Dritteln findet die Leistungsbeurteilung (Note, Bericht) auch Eingang ins Zeugnis der Volksschule. Unter den verschiedenen Trägerschaften gibt es diesbezüglich keine nennenswerten Unterschiede (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Leistungsbeurteilung im HSK-Unterricht

<b>Die SchülerInnen erhalten eine Zeugnisnote, eine Evaluation oder einen Bericht zu den Leistungen im HSK-Unterricht</b>				
	Botschaft/Konsulat	Verein/Stiftung	Andere	Total
Anteile in %	98	87	85	<b>92</b>
N =	99	101	20	220
<b>Die Leistungsbeurteilung / die Zeugnisnote / der Bericht zum HSK-Unterricht wird im Zeugnis der Volksschule eingetragen oder beigelegt</b>				
Anteile in %	69	66	76	<b>69</b>
N =	98	98	21	217

Ob der Eintrag der HSK-Note ins Zeugnis der Volksschule oder die Beilage der Leistungsbeurteilung zum Zeugnis der Volksschule möglich ist und praktiziert wird, hängt vor allem auch von den Regelungen und der Praxis der einzelnen Kantone ab (siehe Kap. 2.2.1). In allen Kantonen ist es grundsätzlich möglich, in der einen oder anderen Form die Leistungsbeurteilung aus dem HSK-Unterricht dem Volksschulzeugnis beizulegen. Wie aus Grafik 4 ersichtlich ist, gibt es jedoch überall, mit Ausnahme des Kantons Jura HSK-Lehrpersonen, die offenbar diese Möglichkeit nicht kennen.

Grafik 4: HSK- Leistungsbeurteilung im Zeugnis der Volksschule (N = 217)



Das Zustellen der Zeugnisnote oder des Leistungsberichts aus dem HSK-Unterricht an die Volksschule bietet nicht für sich eine Kontaktmöglichkeit. So geben zwar 100% der Lehrpersonen im Kanton Jura und 70% derjenigen im Kanton Genf an, dass die Zeugnisnote bzw. der Leistungsbericht des HSK-Unterrichts Eingang in das Zeugnis der Volksschule finde (vgl. Grafik 4), ein Kontakt zwischen den Lehrpersonen des HSK-Unterrichts und der Volksschule in diesem Zusammenhang ergibt sich jedoch dann nur noch für gut 70% der HSK-Lehrpersonen im Kanton Jura und für gut 40% im Kanton Genf (siehe Kap. 2.2.1). Auch bei den anderen Kantonen sind die Werte in Bezug auf den Kontakt im Zusammenhang mit der Zeugnisnote vergleichsweise tief. Dies ist naheliegend, da die Zeugnisse oder Leistungsberichte wohl meist auf dem Postweg an die Klassenlehrpersonen der Volksschule geschickt werden.

### 2.2.5.2 Weitere Kontakte mit der Volksschule

Berührungspunkte zwischen HSK-Schulen und der Volksschule gibt es in erster Linie da, wo notwendige Kontakte bestehen.

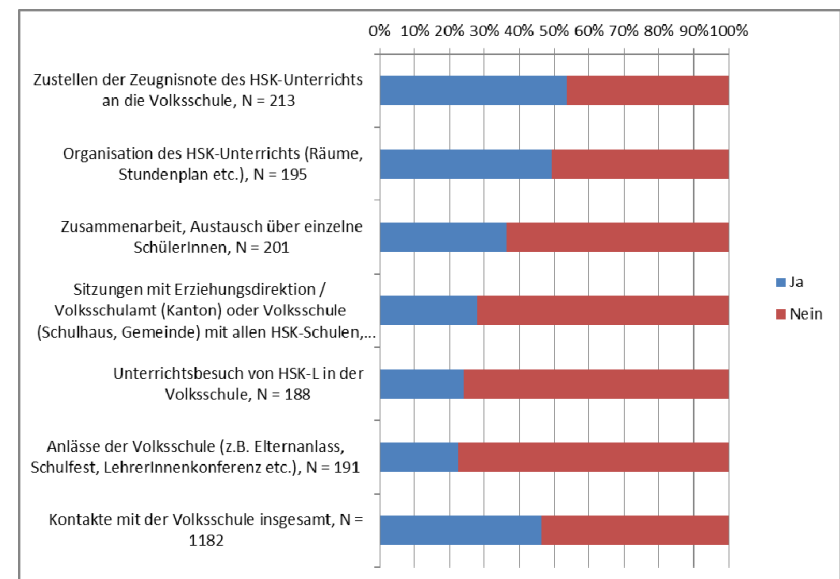
Wir befragten die HSK-Lehrpersonen zu ihren beruflichen Kontakten mit der Volksschule, und zwar in folgenden sechs Zusammenhängen:

- Zustellen der Zeugnisnote des HSK-Unterrichts an die Volksschule
- Zusammenarbeit, Austausch über einzelne SchülerInnen mit den Lehrpersonen der Volksschule

- Sitzungen der Erziehungsdirektion/ des Volksschulamtes (Ebene Kanton) oder der Volksschule (Ebene Schulkreis, Schulhaus, Gemeinde) mit allen HSK-Schulen
- Anlässe der Volksschule (z. B. Elternanlass, Schulfest, LehrerInnenkonferenz usw.)
- Organisation des HSK-Unterrichts (Räume, Stundenplan usw.)
- Unterrichtsbesuch von Seiten der HSK-Lehrperson in der Volksschule

Gut drei Viertel der HSK-Lehrpersonen (78%) geben an, mindestens einen Kontakt mit der Volksschule in diesem Rahmen gehabt zu haben. Allerdings sind es dann nur noch knapp 50%, die zwei oder mehrere Kontakte dieser Art gehabt haben. Die Kontakte fanden vor allem im Zusammenhang mit dem Zustellen der Zeugnisnote (54%) und bei der Organisation des HSK-Unterrichts (49%) statt (vgl. Grafik 5).

Grafik 5: Kontakte mit der Volksschule (mehrere Antworten möglich)



Aufgrund dieser Resultate kann davon ausgegangen werden, dass es HSK-Lehrpersonen gibt, die bisher gar keinen beruflichen Kontakt mit der Volksschule hatten.

## 2.2.6 Berufliche Kontakte der HSK-Lehrpersonen mit der Volksschule im Vergleich zwischen den Kantonen

Die Situation für Kontaktmöglichkeiten zwischen HSK-Lehrpersonen und der Volksschule ist in den Kantonen unterschiedlich (vgl. Grafik 6). Wir können die Kantone untereinander vergleichen, indem wir die erreichten Resultate gewichten.<sup>21</sup> Die Durchschnittswerte stellen lediglich einen interkantonalen Vergleich zum heutigen Zeitpunkt dar und sagen wenig darüber aus, wie befriedigend die aktuelle Situation insgesamt ist.<sup>22</sup> Aus der Gewichtung der Resultate wird ersichtlich, in welchen Kantonen im Vergleich zu den anderen die HSK-Lehrpersonen mehr oder weniger berufliche Kontakte zur Volksschule haben (vgl. Tabelle 20).

Der Kanton Bern hat in allen sechs Kontaktbereichen den Durchschnittswert der Ja-Angaben überschritten, d. h. er erhält 6 mal 3 Punkte und erreicht total 18 Punkte. Im Vergleich zu den anderen Kantonen liegt er damit an erster Stelle, d. h. im Kanton Bern sind die Kontaktmöglichkeiten der HSK-Lehrpersonen am ausgeprägtesten. Die Kontaktmöglichkeiten in den Kantonen Jura und Luzern liegen ebenfalls über dem Gesamtdurchschnitt.

Tabelle 20: Interkantonaler Vergleich der erreichten Werte in Bezug auf Kontakte zwischen HSK-Lehrpersonen und Volksschule

	Kanton	Total Punkte
Über dem Durchschnitt	Bern	18
	Jura	16
	Luzern	16
Unter dem Durchschnitt	Genf	12
	Solothurn	6
	Waadt	6
	Durchschnittswert:	12,3

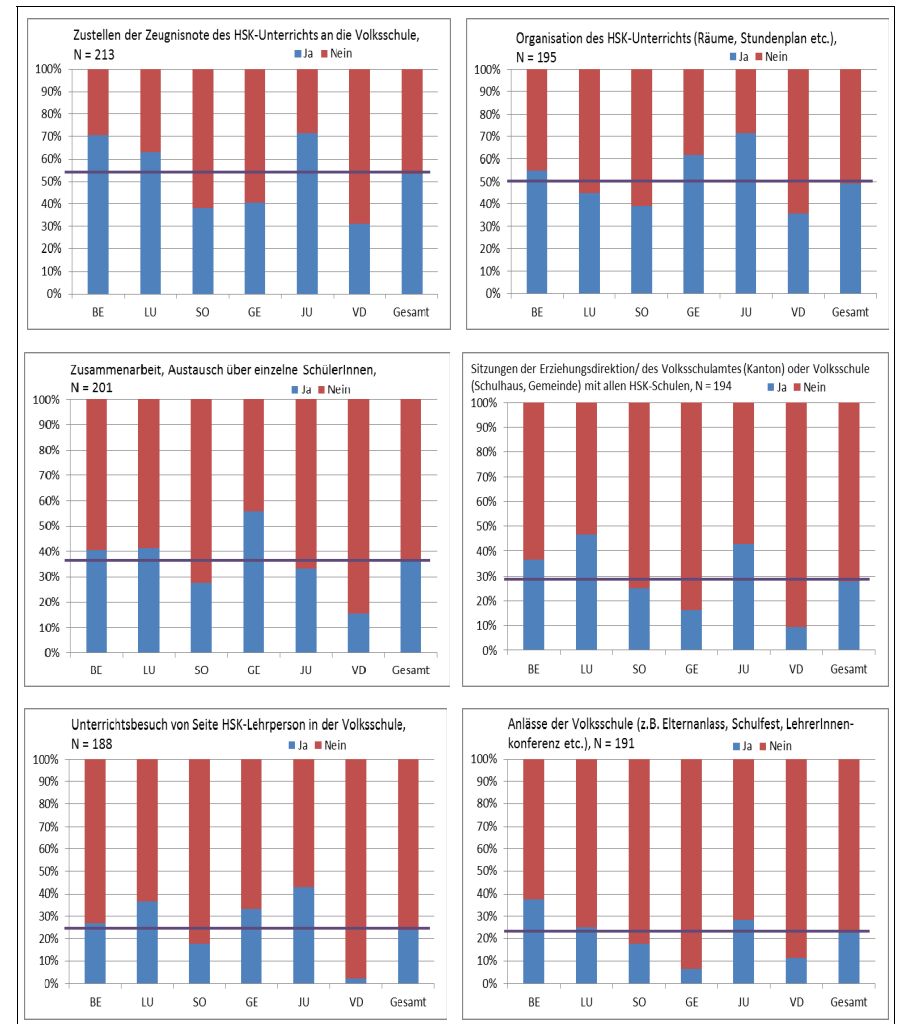
Jeder Kanton kann unter Berücksichtigung der kantonalen Verhältnisse und im Hinblick auf bestehende und künftige Massnahmen und Rahmenbedingungen, die Ergebnisse, welche die Sichtweise der HSK-Lehrpersonen wiedergeben, berücksichtigen.

Angesichts der tiefen Durchschnittswerte jedoch besteht in allen Kantonen ein grosses Potenzial zur Erweiterung der beruflichen Kontakte zwischen HSK-Lehrpersonen und den Volksschulen.

<sup>21</sup> Gewichtung: Ergebnis liegt über dem Durchschnittswert des jeweiligen Kontaktbereichs = 3 Punkte, Ergebnis ist gleich hoch wie der Durchschnittswert = 2 Punkte, Ergebnis liegt unter dem Durchschnittswert = 1 Punkt

<sup>22</sup> Eine Beurteilung dazu findet sich in Kap. 2.2.6.1

Grafik 6: Berufliche Kontakte der HSK-Lehrpersonen im kantonalen Vergleich



### 2.2.6.1 Kontakte unter HSK-Lehrpersonen und -Schulen

Inwieweit HSK-Lehrpersonen generell auf sich allein gestellt sind oder beruflich vernetzt sind, zeigt sich auch im Rahmen der Kontakte mit anderen HSK-Lehrpersonen. Rund 13% der HSK-Lehrpersonen haben keinen Kontakt mit der oder dem HSK-KoordinatorIn oder anderen HSK-Lehrpersonen der gleichen Sprachgruppe. Die grosse Mehrheit (87%) verfügt unabhängig von der Form der Trägerschaft (Botschaft/Konsulat, Verein oder andere) über berufliche Kontakte innerhalb der gleichen Sprachgruppe. Beruflichen Kontakt mit KollegInnen anderer Herkunftssprachen haben rund 40% aller auf diese Frage Antwortenden (81 von 200).

### 2.2.6.2 Andere Schulorte

Der HSK-Unterricht findet z. T. auch an anderen Orten als in Schulhäusern statt. 54 HSK-Lehrpersonen geben an, dass sie (auch) an Orten wie einem Gemeinschaftszentrum, Kirchgemeindehaus oder in Räumen des Kulturvereins unterrichten. Diese Orte verfügen teilweise über wenig für den Unterricht geeignete Einrichtungen. Zudem fehlt hier die Verbindung zur Volksschule gänzlich. Einige HSK-Schulen führen den HSK-Unterricht am Wochenende durch, wenn die Volksschulen vielerorts ihre Türen für den HSK-Unterricht nicht öffnen. Die HSK-Schulen müssen deshalb auf andere Räume ausweichen.

### 2.2.6.3 Elternarbeit

Wie in Tabelle 21 ersichtlich ist, führen zwei Drittel der HSK-Lehrpersonen zwei oder mehrere Male pro Jahr und Klasse Elterntreffen durch. Nur gerade 7% führen keine durch. Bei HSK-Schulen von Botschaften und Konsulaten finden Elterntreffen fast durchwegs statt, während die Häufigkeit vor allem in der Kategorie „andere Trägerschaft“ mit 77% deutlich tiefer liegt.

Tabelle 21: Durchführung Elterntreffen (N = 225, in %)

	Botschaft/Konsulat	Verein/Stiftung	Andere	Total
1 mal pro Jahr und Klasse	14	41	36	28
2 oder mehrere Male pro Jahr und Klasse	85	48	41	64
Nein	1	10	23	7
N =	102	92	31	225

Ebenso führen gegen 90% der HSK-Lehrpersonen Einzelgespräche zu Bildungs- und Erziehungsfragen mit Eltern durch. Dies ist wiederum am häu-

figsten bei HSK-Schulen von Botschaften und Konsulaten der Fall (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: Umfang Einzelgespräche mit Eltern (N = 225, in %)

	Botschaft / Konsulat	Verein / Stiftung	Andere	Total
1 bis 4 mal pro Jahr	46	49	47	48
1 bis 4 mal pro Semester oder mehr	49	38	37	43
keine Elternberatung / keine Einzelgespräche	5	13	16	9
N =	102	95	28	225

### 2.2.6.1 Kommentar und Schlussfolgerungen: Beziehung zur Volksschule und soziale Einbindung

Die *Leistungsbeurteilung* an sich ist unter den HSK-Lehrpersonen eine verbreitete Praxis. Die Integration der Leistungsbeurteilung zum HSK-Unterricht ins Zeugnis der Volksschule symbolisiert gegenüber den HSK-SchülerInnen und ihren Eltern die Anerkennung dieser Bildungsleistung. Rund zwei Drittel der HSK-Lehrpersonen geben an, dass die Leistungsbeurteilung Eingang ins Zeugnis der Volksschule findet (Eintrag oder Beilage). Ein Teil der HSK-Lehrpersonen kennt aber diese Möglichkeit nicht, was auf ein Informationsdefizit hinweist.

Inwiefern die Beurteilung der Leistungen im HSK-Unterricht den Standards der Volksschule entspricht, kann in diesem Rahmen nicht beurteilt werden. Die Kantone können jedoch praktische Unterstützung bieten, indem sie ein Beurteilungsformular vorgeben, das die verschiedenen Aspekte der Leistung im HSK-Unterricht differenziert und umfassend berücksichtigt.<sup>23</sup>

Die regelmässige Information der (neu einsteigenden) HSK-Lehrpersonen über die Möglichkeit, die Leistungsbeurteilung für den HSK-Unterricht zusammen mit dem Zeugnis der Volksschule abzugeben, bietet überdies eine weitere Kontaktmöglichkeit zwischen Volksschule und HSK-Lehrpersonen.

Zu den *Kontakten mit der Volksschule*: Je besser HSK-Lehrpersonen die Funktionsweisen und die Schulkultur der Volksschule kennen, umso eher können sie sich ein ganzheitliches Bild von der schulischen Realität und den Gewohnheiten ihrer SchülerInnen machen. Dies ist eine Voraussetzung, um

<sup>23</sup> Siehe z.B. Wegleitung und Formular für den Beurteilungsbericht HSK der Erziehungsdirektion des Kantons Bern:

[http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/int\\_erkulturelle\\_bildung/hsk-unterricht/beurteilung.html](http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/int_erkulturelle_bildung/hsk-unterricht/beurteilung.html)

den HSK-Unterricht so auszurichten, dass er den Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen von SchülerInnen in einem mehrsprachigen und interkulturellen Umfeld möglichst entspricht. Am direktesten ist dies über persönliche Kontakte am Unterrichtsort, zwischen HSK-Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Volksschule (Lehrpersonen, Schulleitungen, Hausdienst, Verwaltungsangestellte usw.) möglich. Die Umfrage zeigt, dass die eher spärlichen Kontakte sich hauptsächlich auf das Zustellen der Zeugnisnote und die Organisation des HSK-Unterrichts beschränken. Nur durchschnittlich jede dritte HSK-Lehrperson nennt bezüglich Kontakten mit der Volksschule, dass sie Austausch über einzelne SchülerInnen hatte. Nur jede vierte HSK-Lehrperson nahm an Sitzungen der Volksschule teil oder machte aus eigener Initiative einen Schulbesuch. Noch jede fünfte wurde einbezogen bei Anlässen der Volksschule (vgl. Grafik 5).

Wie intensiv die Kontakte zwischen HSK-Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Volksschule sind, haben wir nicht erhoben. Einen Einfluss auf die Häufigkeit und Art der Kontakte hat auch die Arbeitssituation der HSK-Lehrpersonen. Rund ein Drittel arbeitet in drei oder mehr Schulhäusern (meist gleichbedeutend mit unterschiedlichen Gemeinden), weshalb die Teilnahme an Sitzungen der Schulbehörden und an Anlässen einzelner Schulen wohl kaum an jedem Ort möglich ist. Immerhin unterrichten fast zwei Drittel der HSK-Lehrpersonen an nur einem oder zwei Schulorten. Hier wäre es eher möglich, diese Kontakte auszubauen bzw. die HSK-Lehrpersonen zur Teilnahme an Sitzungen und Anlässen einzuladen. Sprachliche Barrieren für Kontakte gibt es bei rund 6% der HSK-Lehrpersonen. Ein weiterer Hinderungsgrund von Seiten HSK-Lehrpersonen kann die dafür aufzuwendende Zeit sein. Wer nur 2 bis 4 Stunden wöchentlich unterrichtet (gut 40% der HSK-Lehrpersonen), nur für die erteilten Unterrichtsstunden entschädigt wird und entsprechend auf ein anderes Einkommen angewiesen ist, kann nur beschränkt Zeit für solche Kontakte aufbringen.<sup>24</sup>

Diesen erschwerenden Umständen muss von Seiten Volksschule Rechnung getragen werden, wenn die Absicht besteht, die HSK-Lehrpersonen besser und verbindlicher zu integrieren. Dabei ist darauf zu achten, dass der vorgeschlagene Zeitpunkt nicht den HSK-Unterricht, der meist zu Randzeiten stattfindet, tangiert. Allenfalls ist für HSK-Lehrpersonen mit einem kleinen Pensum ohne Festanstellung auch ein Sitzungsgeld vorzusehen.

Die *beruflichen Kontakte innerhalb der gleichen Herkunftssprache* sind weitgehend vorhanden und teilweise auch *mit anderen HSK-Schulen*. Gerade

<sup>24</sup> Zur Arbeitssituation der HSK-Lehrpersonen siehe Kap. 3.2

im Rahmen von gemeinsamen Sitzungen und Weiterbildungsveranstaltungen haben HSK-Lehrpersonen Gelegenheit, Kontakt zu KollegInnen zu pflegen.

Von Seiten der Kantone werden ebenfalls Anstrengungen unternommen: Einige der für den HSK-Unterricht zuständigen kantonalen Stellen laden die HSK-KoordinatorInnen (Bern, Genf, Luzern und Solothurn) und die HSK-Lehrpersonen (Solothurn) zu regelmässigen kantonalen Treffen ein, um über Anliegen der kantonalen Bildungsverwaltung zu informieren und um den Austausch unter den verschiedenen HSK-Schulen zu fördern.<sup>25</sup> Die HSK-KoordinatorInnen können, sofern sie nicht bei einer Botschafts- oder Konsulatsschule angestellt sind, meist den Zeitaufwand für diese Sitzungen und die daraus folgende Informations- und Koordinationsarbeit zwischen HSK-Schulen und Kanton nicht im Rahmen ihrer bezahlten Arbeit abrechnen. Der Kanton Bern sieht beispielsweise für diese Fälle ein Sitzungsgeld vor, was die Verbindlichkeit und Regelmässigkeit in der Zusammenarbeit fördert.

Die umfangreiche *Elternarbeit der HSK-Lehrpersonen* ist ein Zeichen dafür, dass diese für das Funktionieren des HSK-Unterrichts eine zentrale Bedeutung hat. Da die Kinder den HSK-Unterricht meist ausserhalb der üblichen Schulzeiten und oft auch an einem anderen als ihrem täglichen Schulort besuchen, bedingt dies besondere Anstrengungen auch von Seiten der Eltern. Sie bringen und holen die Kinder und sind meist auch der treibende Faktor, dass die Kinder den fakultativen Unterricht in ihrer Freizeit überhaupt besuchen.

Elternarbeit ist ein Arbeitsbereich der HSK-Lehrpersonen, der ein Potenzial für Weiterbildung beinhaltet. HSK-Lehrpersonen können hier auch als Brückenbauende zwischen Migrationsfamilien und Volksschule sowie im Hinblick auf Beratung in Erziehungsfragen im interkulturellen Umfeld und der zwei- und mehrsprachigen Bildung eine wichtige Rolle spielen.

<sup>25</sup> Es werden hier nur Kantone genannt, die an der Erhebung beteiligt waren. Auch andere Kantone organisieren solche Treffen.

## 2.2.7 Klassen: Heterogenität und Grösse

### 2.2.7.1 Zusammensetzung der Klassen

Bereits im Rahmen der explorativen Interviews mit HSK-Lehrpersonen im Vorfeld der Umfrage zeigte sich, dass die Klassen tendenziell heterogen sind hinsichtlich Alter der SchülerInnen und deren Kompetenzen in der Herkunftssprache. Dies ist auch der Fall bei HSK-Schulen mit hohen SchülerInnenzahlen, bei denen eigentlich davon ausgegangen werden könnte, dass zumindest altershomogene Gruppen gebildet werden können. Bestimmender für die Klassenbildung ist jedoch der Zeitpunkt, an dem es den Kindern (bzw. den Eltern, die sie zum Unterricht bringen) möglich ist, den HSK-Unterricht zu besuchen.

Bei kleineren Sprachgruppen und solchen, welche mehrheitlich in binationalen Familien leben, unterscheiden sich zudem die Sprachbiografien der Kinder je nach Familiensituation stark. Entsprechend sind auch die Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache innerhalb derselben Altersgruppe unterschiedlich gut entwickelt. Weiter spielt es eine Rolle, wie gross die Gruppen sind und ob der Bedarf an individueller Lernbegleitung abgedeckt werden kann.

Die Ergebnisse der schriftlichen Umfrage bestätigen diese Wahrnehmung, wobei keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen HSK-Schulen von Botschaften und Konsulaten, Vereinen oder anderen Trägerschaften bestehen.

Was die Altersunterschiede betrifft, gingen wir bei der entsprechenden Fragestellung<sup>26</sup> davon aus, dass Altersunterschiede im Rahmen von 3 Jahren eher der Normalfall sind. Trotzdem geben immer noch 56% (100 von 180 Antwortenden) an, dass sie Klassen unterrichten, bei denen die Altersunterschiede mehr als 3 Jahre betragen.

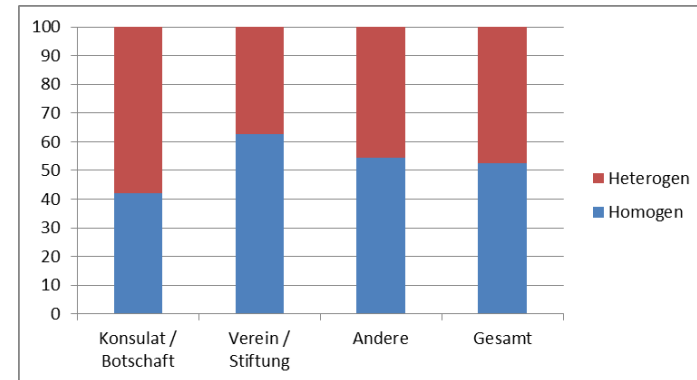
### 2.2.7.2 Heterogenität in Bezug auf Alter und Kompetenzen in der Herkunftssprache

Bezüglich Sprachkompetenzen der SchülerInnen unterrichtet gut die Hälfte der HSK-Lehrpersonen eher „homogene SchülerInnengruppen“, d. h. dass 70% oder mehr der SchülerInnen die Sprache des HSK-Unterrichts entsprechend ihrem Alter „gut“ verstehen und sprechen. Fast die Hälfte der HSK-Lehrpersonen unterrichtet jedoch SchülerInnengruppen, die heterogene Sprachvoraussetzungen mitbringen, d. h. dass dreissig und mehr Prozent die

Sprache des HSK-Unterrichts entsprechend ihrem Alter nur „teilweise“ oder „noch wenig“ verstehen und sprechen.

Wie Grafik 7 zeigt, ist auch die sprachliche Heterogenität der Klassen nicht abhängig vom Typ der Trägerschaft, sondern eine allgemeine Charakteristik des HSK-Unterrichts.

Grafik 7: Zusammensetzung der SchülerInnengruppen in Bezug auf die Kenntnisse der Sprache des HSK-Unterrichts. (N = 131)



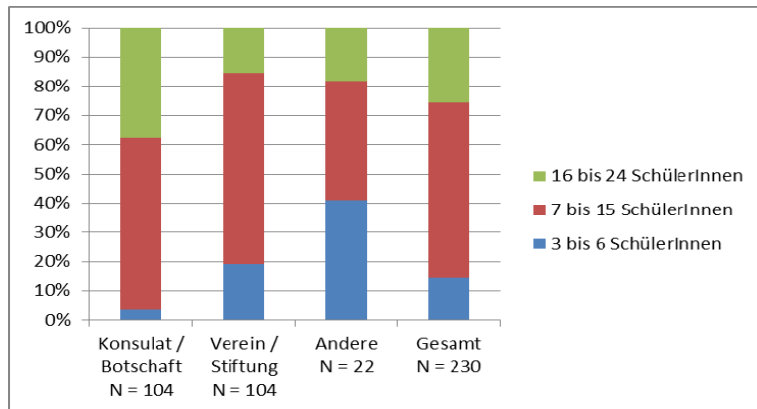
Homogene Klassen = 70 und mehr Prozent mit guten Kenntnissen; heterogene Klassen = 30 und mehr Prozent mit wenig oder teilweisen Kenntnissen

### 2.2.7.3 Klassengrösse

Die Klassengrösse ist unterschiedlich, 60% geben an, dass ihre Klassen durchschnittlich 7 bis 15 SchülerInnen umfassen. Ein Viertel aller HSK-Lehrpersonen unterrichtet grössere Klassen von 16 bis 24 SchülerInnen, wobei dies vor allem Botschafts- und Konsulatsschulen betrifft. Kleinere Gruppen von 3 bis 6 SchülerInnen gibt es eher bei Vereinen und anderen Trägerschaften (vgl. Grafik 8).

<sup>26</sup> Definition im Fragebogen: ähnliches Alter = 1 – 3 Jahre Unterschied; unterschiedliches Alter = mehr als 3 Jahre Unterschied

Grafik 8: Durchschnittliche Klassengrösse nach Trägerschaft (N = 230)



#### 2.2.7.4 Kommentar und Schlussfolgerungen: Heterogenität und Klassengrösse

Die Klassengrösse von 7 bis 15 SchülerInnen ist bei einer eher homogenen<sup>27</sup> Zusammensetzung eine gute Ausgangslage für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts. Die Grösse der Gruppe erlaubt sowohl gemeinsames Lernen, unterschiedliche Lernformen wie auch die individuelle Begleitung der SchülerInnen. Je heterogener die Gruppen sind, umso anspruchsvoller ist das Unterrichten. Wenn die SchülerInnen in heterogenen Gruppen von der Unterrichtszeit optimal profitieren sollen, braucht es ein Repertoire an verschiedenen Methoden und Materialien, die situationsbedingt und flexibel eingesetzt werden können. Dass die HSK-Lehrpersonen deshalb oft selber Unterrichtsmaterial herstellen (siehe Kap. 2.2.3.1) und dass sie gerade zu dieser Thematik Weiterbildung wünschen, liegt auf der Hand (siehe Kapitel 4).

#### 2.2.8 Die kantonalen Rahmenbedingungen für HSK-Angebote vor dem Hintergrund der Ergebnisse

In Kap. 2.2.1 werden die kantonalen Rahmenbedingungen, wie sie gemäss schriftlichen Unterlagen und mündlichen Informationen der kantonalen Ansprechpersonen bestehen, beschrieben. Am Ende dieses Kapitels schlagen wir

<sup>27</sup> Sprachlich homogene Klasse = weniger als 30% der SchülerInnen sprechen die Herkunftssprache nur teilweise oder wenig; altersmässig homogene Klasse = nicht mehr als 1 – 3 Jahre Altersunterschied

nun den Bogen nochmals zu diesen Rahmenbedingungen und betrachten sie vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Erhebung, welche die Wahrnehmungen der HSK-Lehrpersonen widerspiegeln. Im Folgenden gehen wir nur auf diejenigen Punkte ein, die kantonsspezifisch unterschiedlich sind bzw. die in der bisherigen kantonsübergreifenden Darstellung der Resultate nicht berücksichtigt wurden.

##### 2.2.8.1 Kommentar und Schlussfolgerungen: kantonale Rahmenbedingungen

Das *Monitoring und die statistische Erfassung des HSK-Angebots* (Sprachangebote, Trägerschaftsadressen, HSK-Lehrpersonen, SchülerInnenstatistik, Unterrichtsorte) erfolgt nur in drei Kantonen umfassend. Diese Angaben bilden eine Grundlage, um die Bedeutung des Angebots im kantonalen Kontext zu beurteilen und entsprechende Massnahmen zu planen und umzusetzen. Das Einholen dieser Informationen bietet gleichzeitig eine Möglichkeit, in direkten Kontakt mit den Trägerschaften der HSK-Angebote zu kommen. Diese Kontakte laufen bei denjenigen Kantonen, welche diese Daten aktiv erfassen, in erster Linie über eine KoordinatorIn des jeweiligen HSK-Angebots und weniger über einzelne HSK-Lehrpersonen.

Eine *allgemeine Information über Sinn und Angebot des HSK-Unterrichts auf den Internetseiten der kantonalen Bildungsbehörde* ist ein Ausdruck der öffentlichen Anerkennung der Bedeutung des HSK-Unterrichts für die Förderung der bikulturellen und mehrsprachigen Kinder und der in diesem Rahmen erbrachten Leistungen der Trägerschaften. Im Kanton Waadt fehlt als einzigem Kanton dieser Hinweis auf den Internetseiten des Erziehungsdepartements, was auch damit zu tun hat, dass die Koordination und Begleitung der HSK-Angebote nicht auf Ebene der kantonalen Verwaltung stattfindet. Die fehlende Information des Kantons Waadt zum HSK-Unterricht steht in einer offensichtlichen Diskrepanz zur Realität der vielen HSK-Angebote, die im Kanton bestehen.

Das Bereitstellen von *Verzeichnissen bzw. Kontaktadressen von HSK-Trägerschaften*, z. B. auf Internet, stellt eine Form der Förderung des HSK-Unterrichts dar, da so die Kontaktaufnahme für interessierte Eltern wie auch Lehrpersonen der Volksschule mit HSK-Trägerschaften vereinfacht wird. Obwohl vier der untersuchten Kantone solche Informationen der Öffentlichkeit zur Verfügung stellen, sind die Ergebnisse bezüglich Kontakten zwischen der Volksschule und HSK-Lehrpersonen ernüchternd. Die Gründe dafür sind vielschichtig (siehe Kap. 2.2.3 und 2.2.4). Es bedarf zusätzlicher Anstrengungen, wenn die Kontakte und die Zusammenarbeit zwischen Volksschulen und HSK-Angeboten verbessert werden sollen.

Ob der *Eintrag der HSK-Note ins Zeugnis der Volksschule oder die Beilage der Leistungsbeurteilung* möglich ist und praktiziert wird, hängt vor allem auch von den Rahmenbedingungen in den einzelnen Kantonen ab. So ist es beispielsweise im Kanton Solothurn nicht möglich, die HSK-Note einzutragen, aber es kann ein Leistungsbericht beigelegt werden. Im Kanton Waadt ist der Eintrag der HSK-Note ins Volksschulzeugnis möglich. In beiden Kantonen finden sich jedoch diesbezüglich verhältnismässig hohe Nein-Anteile seitens der befragten HSK-Lehrpersonen (über 50%) (siehe Kap. 2.2.3.1). Während das Resultat im Kanton Solothurn eventuell auf die entsprechende Regelung zurückgeführt werden kann, liegt es im Kanton Waadt vermutlich eher daran, dass die HSK-Lehrpersonen nicht genügend über die Möglichkeit des Zeugniseintrags informiert sind. In den Kantonen Bern und Luzern besteht ein kantonales Formular für die Leistungsbeurteilung im HSK-Unterricht. Entsprechend hoch bejahen die Lehrpersonen aus diesen Kantonen die Frage (über 80%). (Siehe auch Kap. 2.2.3.6)

## 2.2.9 Zusammenfassung

Die Zielorientierungen der HSK-Lehrpersonen entsprechen weitgehend denjenigen der schweizerischen Vorstellungen: 80% der HSK-Lehrpersonen sind der Auffassung, dass der HSK-Unterricht in erster Linie nützlich sein soll für die Beziehungen innerhalb der Migrationsfamilie (54%), für das Lernen der lokalen Sprache (15,5%) und die berufliche Zukunft der SchülerInnen (15%). Eine allfällige Rückkehr der Kinder ins Herkunftsland steht für noch knapp jede 10. Lehrperson (9,3%) an erster Stelle. Kulturelle und religiöse Aspekte stehen für eine Minderheit von 6,2% im Vordergrund.

Viele HSK-Lehrpersonen stellen ihr Unterrichtsmaterial selber her, da das vorhandene Material oft nicht den Ansprüchen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder und den im Normalfall heterogen zusammengesetzten Klassen gerecht wird.

HSK-Lehrpersonen leisten umfangreiche Elternarbeit. Zwei Drittel führen zwei oder mehrere Male pro Jahr und Klasse Elterntreffen durch. Die Mitwirkung der Eltern ist eine grundlegende Voraussetzung, damit der HSK-Unterricht überhaupt funktioniert.

Obwohl in fünf von sechs Kantonen rechtliche Grundlagen bezüglich HSK-Unterricht vorhanden sind, werden diese in der Praxis auf Ebene Schulhaus noch wenig umgesetzt. HSK-Lehrpersonen haben nur beschränkt Zugang zur schulischen Infrastruktur. Zudem hatten nur knapp 50% der HSK-Lehrpersonen zwei oder mehrere Kontakte mit VertreterInnen der Volksschule (Lehrpersonen, Schulleitungen, kantonale Ansprechperson usw.). Auf dieser Ebene gibt es Handlungsbedarf. Es müssen Mittel und Wege gefunden

werden, um die Kontakte auszubauen, damit die HSK-Lehrpersonen an Sitzungen und Anlässen der Volksschule teilnehmen können und vermehrt Zugang zur schulischen Infrastruktur erhalten. Nicht zuletzt kann ein wohlwollendes Umfeld, d. h. eine Offenheit von Seiten des Personals der Volksschule dazu beitragen, dass die HSK-Lehrpersonen auch noch vermehrt zur eigenen Kontaktaufnahme ermutigt werden.



### 3 Soziodemografische Merkmale und Arbeitsbedingungen der HSK-Lehrpersonen

#### 3.1 Soziodemografisches Profil

In Kapitel 3.1 und 3.2 werden die soziodemografischen Daten der Lehrpersonen, die mit der Vermittlung der Herkunftssprachen an Kinder mit Migrationshintergrund (HSK-Unterricht) beauftragt sind, beschrieben. In Kapitel 3.1 werden die soziodemografischen Merkmale Alter, Geschlecht, Nationalität, Aufenthaltsstatus und -dauer in der Schweiz behandelt. Anschliessend werden allfällige berufliche Tätigkeiten ausserhalb des HSK-Unterrichts beschrieben, die entlohnt oder ehrenamtlich geleistet werden. Zum Schluss wird die persönliche und familiäre Situation der HSK-Lehrpersonen besprochen. Kapitel 3.2 widmet sich dem Bildungsstand und den Sprachkenntnissen derselben. Diese ersten Kapitel befassen sich also mit den HSK-Lehrpersonen als Individuen, die in Verbindung mit verschiedenen Bereichen des Soziallebens stehen. In Kapitel 3.3 wird anschliessend die berufliche Tätigkeit der Befragten in ihrer Funktion als HSK-Lehrperson behandelt.

#### 3.1.1 Soziodemografische Merkmale der HSK-Lehrpersonen

Alter und Geschlecht bilden die soziodemografischen Hauptmerkmale. Um die erhobenen Daten richtig einordnen zu können, werden die Resultate unserer Stichprobe mit der Situation von Lehrpersonen der Schweizer Volksschule, wie sie in den Statistiken des Bundesamts für Statistik (BFS) zu finden sind, verglichen.

*Tabelle 23: Alter der HSK-Lehrpersonen im Vergleich mit dem Alter der schweizerischen Lehrpersonen*

Alter	HSK-Lehrpersonen in %	CH - Lehrpersonen in %*
20-29 Jahre	3.9	15.5
30-49 Jahre	59.7	50
50 Jahre und älter	34.6	34.5
NR (keine Antwort)	1.7	
N =	231	103'231

\*Lehrpersonen (Schuljahr 2010/11) nach Kanton, Altersgruppe und Unterrichtsstufe (Primar- und Sekundarstufe I) <sup>28</sup>

Die Altersstruktur der beiden Gruppen ist weitgehend vergleichbar. Die HSK-Lehrpersonen sind jedoch in der Altersgruppe unter 30 Jahren weniger zahlreich vertreten als die Lehrpersonen der Volksschule, die auf vergleichbaren Schulstufen (Primar- und Sekundarstufe I) unterrichten (vgl. Tabelle 23).

Ausserdem überwiegt bei den Lehrpersonen der Volksschule klar der Anteil Frauen, 3 von 5 Lehrpersonen sind weiblich. Bei den HSK-Lehrpersonen ist das Verhältnis noch ausgeprägter, hier sind 4 von 5 Lehrpersonen weiblich (vgl. Tabelle 24). Der höchste Anteil an männlichen Lehrpersonen unter den verschiedenen Sprachgruppen findet sich bei den Spaniern (29%), gefolgt von den Portugiesischsprachigen (27%), den Italienern (19%), den Arabischsprachigen (14%), den Albanern (12%) und den Tamilen (9%).

<sup>28</sup> Interaktive Statistikdatenbank des BFS (STAT-TAB):  
[http://www.pxweb.bfs.admin.ch/Dialog/varval.asp?ma=px-f-15-2L81&path=../Database/French\\_15%20-%20Education%20et%20science/15.2%20-%20Syst%E8me%20d%27enseignement/&lang=2&prod=15&openChild=true&secprod=2](http://www.pxweb.bfs.admin.ch/Dialog/varval.asp?ma=px-f-15-2L81&path=../Database/French_15%20-%20Education%20et%20science/15.2%20-%20Syst%E8me%20d%27enseignement/&lang=2&prod=15&openChild=true&secprod=2)

Die Männer unter den HSK-Lehrpersonen sind älter als die Frauen: 56% der Männer sind über 50 Jahre alt, gegenüber 32% bei den Frauen. Zwei Drittel der Frauen befinden sich in der mittleren Altersgruppe.

*Tabelle 24: Geschlechterverhältnis unter den HSK-Lehrpersonen im Vergleich mit den Lehrpersonen der Volksschule\**

	HSK-Lehrpersonen in %	Lehrpersonen Volksschule%
Frauen	83	61
Männer	16	39
<i>N</i> =	<i>231</i>	<i>103'231</i>

\*Lehrpersonen (Schuljahr 2010/11) nach Kanton, Altersgruppe und Unterrichtsstufe (Primar- und Sekundarstufe I), BFS<sup>29</sup>

Die Auswertung nach den Nationalitäten zeigt ein unerwartetes Ergebnis: Obwohl davon ausgegangen werden könnte, dass HSK-Lehrpersonen durchwegs ausländischer Nationalität sind, trifft dies lediglich bei knapp 70% zu. Mehr als 30% (72) besitzen das Schweizer Bürgerrecht. Ausserdem repräsentieren nur 4 Herkunftsländer fast die Hälfte der Lehrpersonen, die an der Erhebung teilgenommen haben: Italien, Portugal, Sri Lanka und Spanien bilden 44% des Totals. Die restlichen 25% verteilen sich auf 27 andere Länder (vgl. Tabelle 25).

*Tabelle 25: Nationalität der befragten HSK-Lehrpersonen*

Nationalität	Anzahl HSK-Lehrpersonen	%
Schweiz	72	31.20%
Italien	38	16.50%
Portugal	32	13.90%
Sri Lanka	21	9.10%
Spanien	11	4.80%
Brasilien	6	2.60%
Japan	6	2.60%
Peru	4	1.70%
Albanien	3	1.30%
Kroatien	3	1.30%
Serbien	3	1.30%
Türkei	3	1.30%
China	2	0.90%
Eritrea	2	0.90%
Griechenland	2	0.90%
Kosovo	2	0.90%
Mazedonien	2	0.90%
Slowenien	2	0.90%
Taiwan	2	0.90%
Ungarn	2	0.90%
Algerien	1	0.40%
Argentinien	1	0.40%
Ecuador	1	0.40%
Frankreich	1	0.40%
Kolumbien	1	0.40%
Libanon	1	0.40%
Moldawien	1	0.40%
Russland	1	0.40%
Tibet	1	0.40%
Tunesien	1	0.40%
Ukraine	1	0.40%
Vietnam	1	0.40%
<i>N</i> =	<i>230</i>	<i>100</i>

Die Mehrheit der HSK-Lehrpersonen ausländischer Nationalität verfügt über eine Jahresaufenthaltsbewilligung (58%), während fast 10% einen unsicheren, regulären Aufenthaltsstatus besitzen (Ausweis G, F oder andere) (vgl. Tabelle 26).

<sup>29</sup> Ebd.

Tabelle 26: Aufenthaltsstatus der HSK-Lehrpersonen mit ausländischer Nationalität

Aufenthaltsstatus	Anzahl HSK-Lehrpersonen	Anteil auf Gesamt-Erhebungsstichprobe in %	Anteil auf die HSK-Lehrpersonen mit ausländischer Nationalität in %
Ausweis B	92	39.8	58.2
Ausweis C	51	22.1	32.3
Ausweis Ci	1	0.4	0.6
Ausweis G	1	0.4	0.6
Ausweis F	3	1.3	1.9
Andere	10	4.3	6.3
<i>N</i> =	158	68.4	100

Bei nicht ganz einem Drittel der Lehrpersonen (29%) beträgt die Aufenthaltsdauer weniger als 5 Jahre (vgl. Tabelle 27). Auf den ersten Blick mag es erstaunen, dass die am längsten in der Schweiz etablierten HSK-Trägerschaften über die grösste Anzahl an Lehrpersonen mit kurzer Aufenthaltsdauer verfügen. Dies lässt sich jedoch durch die Rotationspolitik der Bildungsministerien in Spanien, Italien und Portugal erklären. Die privaten (Vereins-)Trägerschaften hingegen verfügen über Personal mit längerer Aufenthaltsdauer.

Tabelle 27: Aufenthaltsdauer der HSK-Lehrpersonen in der Schweiz, nach Form der Trägerschaft (in %)

Aufenthaltsdauer	Botschaft/Konsulat	Verein/Stiftung	Andere	Total
Weniger als 2 Jahre	13.3	2.9	0	7.4
2 – 5 Jahre	33.3	13.6	4.5	21.7
6 – 10 Jahre	20	10.7	27.3	16.5
Mehr als 10 Jahre	33.3	69.9	59.1	52.2
Seit Geburt	0	2.9	9.1	2.2
<i>N</i> =	105	103	22	230

Schliesslich kommen wir zur Auswertung der grössten Gruppe, derjenigen der Lehrpersonen mit Schweizer Nationalität. Die Schweizer HSK-Lehrpersonen sind im Durchschnitt leicht jünger als die Gesamtheit der durch uns befragten Lehrpersonen. Zwei Drittel von ihnen arbeiten bei privaten (Vereins-)Trägerschaften und 1 von 2 Personen ist bei einem anderen Anbieter tätig. Bei den Botschaften und Konsulaten sind sie somit stark untervertreten. Obwohl sie in allen untersuchten Kantonen zu finden sind, ist ihre Konzentration im Kanton Bern am ausgeprägtesten.

Tabelle 28: Unterrichtssprache der HSK-Lehrpersonen mit Schweizer Nationalität

	<i>N</i>	%
Tamilisch	28	38.9
Chinesisch	10	13.9
Albanisch	9	12.5
Portugiesisch	7	9.7
Italienisch	5	6.9
Arabisch	4	5.6
Spanisch	3	4.2
Russisch	2	2.8
Serbisch	2	2.8
Französisch	1	1.4
Kurdisch	1	1.4
<i>N</i> =	72	100

Aufgrund der unterrichteten Sprachen kann indirekt auf die Herkunft der Lehrpersonen mit Schweizer Nationalität geschlossen werden (vgl. Tabelle 28). Alleine drei Gruppen repräsentieren zwei Drittel des Totals: die TamilInnen, ChinesInnen und AlbanerInnen. Es handelt sich dabei um Migrationsgruppen, die in den Achtzigerjahren aus Nicht-EU-Ländern in die Schweiz gekommen sind und sich vergleichsweise häufiger einbürgern lassen (Wanner 2012) als die ausländische Bevölkerung insgesamt.

### 3.1.2 Bezahlte und ehrenamtliche Tätigkeiten ausserhalb der HSK-Kurse

Die Arbeitsbedingungen der HSK-Lehrpersonen werden in Kapitel 3.3 im Detail beschrieben. Da diese Arbeitsbedingungen für die Hälfte der HSK-Lehrpersonen Merkmale einer gewissen vertraglichen Unsicherheit aufweisen, ist es sinnvoll genauer zu untersuchen, ob sie parallel zu dieser Tätigkeit noch anderen Aktivitäten nachgehen. Dabei interessiert uns nicht nur eine möglichst vollständige Beschreibung der Arbeitsbedingungen von HSK-Lehrpersonen: Die Ausübung mehrerer beruflichen Tätigkeiten muss auch im Hinblick auf die Verfügbarkeit für eine berufsbegleitende Weiterbildung und die verfügbare Zeit für Kontakte zur Volksschule berücksichtigt werden.

Die Auswertung zeigt, dass 2 von 5 HSK-Lehrpersonen, also ein nicht zu unterschätzender Anteil, zusätzlich eine berufliche Tätigkeit ausserhalb der HSK-Kurse ausüben: Für 93 Lehrpersonen handelt es sich dabei um eine bezahlte Tätigkeit. Der Anteil Lehrpersonen mit zusätzlichen Tätigkeiten ist bei den Männern und Frauen in etwa gleich hoch (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: *Erwerbstätigkeit ergänzend des HSK-Unterrichts*

	Frauen in %	Männer in %
100%	5	46.2
50% und mehr	28.8	23.1
weniger als 50%	36.3	23.1
stundenweise	30	7.7
	100	100
N =	80	13

Die Hälfte der Männer geht ausserhalb ihrer HSK-Unterrichtstätigkeit einer Vollzeitbeschäftigung nach, für 70% beträgt das Pensum über 50%. Männer arbeiten neben dem HSK-Unterricht seltener unter prekären Anstellungsbedingungen als Frauen (8% gegenüber 30%). Daraus kann geschlossen werden, dass der HSK-Unterricht für zwei Drittel der befragten Männer eher nebenberuflichen Charakter hat.

Ein Drittel der Frauen steht in einem Arbeitsverhältnis mit einem hohen Pensum; ein Drittel übt eine parallele Tätigkeit aus, die weniger als 50% ihrer Zeit in Anspruch nimmt, und das letzte Drittel der Frauen geht neben dem HSK-Unterricht lediglich einer Nebenbeschäftigung nach (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 30: *Charakteristiken der Erwerbstätigkeit ausserhalb des HSK-Unterrichts*

Andere Erwerbstätigkeit	% aller ausserhalb des HSK-Unterrichts Erwerbstätigen	% der Gesamtstichprobe
Unbefristete Anstellung	66.7	26.8
Befristete Anstellung	23.7	9.5
Keine feste Anstellung	9.7	3.9
Tätigkeit im Bereich der eigenen beruflichen Ausbildung	50.5	20.3
Tätigkeit entspricht dem eigenen Ausbildungsniveau	38.5	15.2
Tätigkeit ist tiefer als das eigene Ausbildungsniveau	57.1	22.5
N =	93	40.3

Eine Mehrheit derjenigen, die neben dem HSK-Unterricht eine andere Tätigkeit ausüben – ein Viertel der befragten HSK-Lehrpersonen – geht einer bezahlten Tätigkeit mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag nach (vgl. Tabelle 30). Auch hier ist der Anteil Frauen und Männer in etwa gleich hoch. Die Hälfte der Personen mit einer Tätigkeit ausserhalb des HSK-Unterrichts übt eine Aktivität im erlernten Berufsbereich aus, im Vergleich zur Gesamtstichprobe ist es 1 von 5 HSK-Lehrpersonen. Hier ist zu erwähnen, dass eine

Dequalifikation bei den Arbeiten ausserhalb der HSK-Unterrichtstätigkeit häufig ist, und dass davon mehr Frauen als Männer betroffen sind. Am meisten trifft die Dequalifikation AlbanerInnen, PortugiesInnen und TamilInnen.

Tabelle 31: *HSK-Lehrpersonen, die als Freiwillige aktiv sind*

Bereich der Freiwilligenarbeit	% aller Freiwilligen	% der Gesamtstichprobe
Migrationsgemeinschaft	32.4	10
Angebot für SchweizerInnen und MigrantInnen	75.7	24
Internationales Projekt	24.3	8
N =	74	32

Ein Drittel der befragten HSK-Lehrpersonen übt mindestens eine ehrenamtliche Tätigkeit im Dienste von Organisationen oder Vereinen aus (vgl. Tabelle 31) - sogenannte formelle Freiwilligenarbeit gemäss BFS. Der Anteil ist bei den HSK-Lehrpersonen höher als bei der Gesamtheit der Schweizer Bevölkerung, wo es lediglich 1 von 4 Personen ist.

Gemäss BFS üben in der Schweiz mehr Männer als Frauen diese institutionalisierte Freiwilligenarbeit aus (23% und 16,9%), während mehr Frauen als Männer sich in der informellen Freiwilligenarbeit engagieren (22,7% gegenüber 13,9%). Dazu gehören Nachbarschaftshilfe, Kinderbetreuung sowie Dienstleistungen oder Pflege und Betreuung von Verwandten oder Bekannten, die nicht im gleichen Haushalt leben (BFS 2010). Die vorliegende Erhebung erfasst nur die formelle Freiwilligenarbeit.

Der Anteil Personen, die Freiwilligenarbeit leisten oder einer ehrenamtlichen Tätigkeit nachgehen, ist in der Deutschschweiz deutlich höher als in der Westschweiz und in der italienischen Schweiz (BFS 2010). Unsere Ergebnisse (vgl. Tabelle 32) scheinen diesen Graben zwischen den Sprachregionen zu bestätigen, einzige Ausnahme bildet der Kanton Jura. Die Unterschiede zwischen den Kantonen in dieser Erhebung sind jedoch möglicherweise vor allem auf die Organisationsstrukturen der dort hauptsächlich tätigen HSK-Trägerschaften zurückzuführen: Dort wo HSK-Unterricht in erster Linie innerhalb von privaten Trägerschaften durchgeführt wird, wird mehr Freiwilligenarbeit geleistet als in den Regionen, in denen von Botschaften und Konsulaten getragene Strukturen vorherrschen (vgl. Kapitel 2.1.2).

*Tabelle 32: Freiwillig tätige HSK-Lehrpersonen nach Kanton und Form der Trägerschaft, bei der sie unterrichten*

Kanton	% aller Freiwilligen	% HSK-Lehrpersonen	
		Konsulate/Botschaften	
JU	50.00%	37.50%	
LU	40.60%	27.30%	
SO	39.10%	30.40%	
BE	39.00%	35.40%	
<i>Durchschnitt</i>	<i>33.00%</i>	<i>45.50%</i>	
VD	24.50%	69.40%	
GE	17.10%	63.90%	

Im Bericht des BFS wird ausserdem unterstrichen, dass nicht in erster Linie Personen wie Arbeitslose und Pensionierte, die über viel Zeit verfügen, institutionelle Freiwilligenarbeit leisten. Es sind viel mehr Personen, die aufgrund ihres Alters, ihrer Ausbildung oder ihrer beruflichen oder familiären Situation über die erforderlichen Kompetenzen verfügen und sozial gut integriert sind (BFS 2008). Diese Erhebung dokumentiert die grosse Bereitschaft dieser HSK-Lehrpersonen, die bereits anderweitig durch ihre Funktionen stark gefördert sind.

### 3.1.3 Persönliche und familiäre Situation

Die berufliche Tätigkeit ist nur ein Aspekt im Leben der HSK-Lehrpersonen. Mit Haus- und Familienarbeit verbunden mit Kinderbetreuung wird 1 von 2 Frauen, jedoch nur 1 von 5 Männern beansprucht. Ein fast ebenso ausgeprägter geschlechtsspezifischer Unterschied zeigt sich bei der Verteilung der Lasten für die Haus- und Familienarbeit ohne Kinderbetreuung (vgl. Tabelle 33).

*Tabelle 33: Familiäre und persönliche Situation der HSK-Lehrpersonen*

	Anzahl Antworten		% der Gesamt-Stichprobe	
	Frauen	Männer	Frauen	Männer
Hausfrau/Hausmann mit Kinderbetreuung	92	7	47.9	18.9
Hausfrau/Hausmann ohne Kinderbetreuung	36	1	18.8	2.7
in Ausbildung	22	1	11.5	2.7
Arbeitslos	17	2	8.9	5.4
Pensioniert	2	0	1	0
<i>N =</i>	<i>169</i>	<i>20</i>	<i>194</i>	<i>37</i>

Eine von 10 Frauen befindet sich in Ausbildung, ein weitaus höherer Anteil als bei den Männern, möglicherweise aufgrund des Gewichts, welche die Tätigkeit ausserhalb des HSK-Unterrichts für die letzteren hat. Die beobachteten Unterschiede in Bezug auf die anderen Merkmale sind nicht signifikant, insbesondere aufgrund der beschränkten Anzahl Beobachtungen.

### 3.1.4 Zusammenfassung

Das Profil der HSK-Lehrpersonen, das sich aus diesen Auswertungen abzeichnet, weist ein unerwartetes Merkmal auf, nämlich der hohe Anteil an HSK-Lehrpersonen mit Schweizer Nationalität (fast ein Drittel). Es handelt sich dabei selbstverständlich um Eingebürgerte, sehr oft mit tamilischer, chinesischer oder albanischer Herkunft. Dieses Merkmal macht die Zugehörigkeit der HSK zur Landschaft der obligatorischen Schulbildung in der Schweiz noch sichtbarer als dies in der Vergangenheit der Fall war, und legt nahe, die bisherige Wahrnehmung dieser Aktivitäten zu revidieren.

Für 3 von 5 Lehrpersonen, Frauen und Männer, stellt der HSK-Unterricht die Haupttätigkeit dar, während 2 von 5 Personen parallel dazu eine andere Aktivität ausüben, sei es beruflich, innerhalb der Familie oder im Rahmen von Freiwilligenarbeit. Frauen befinden sich zudem häufiger in Weiterbildung als Männer.

## 3.2 Bildungsstand und Sprachkenntnisse der HSK-Lehrpersonen

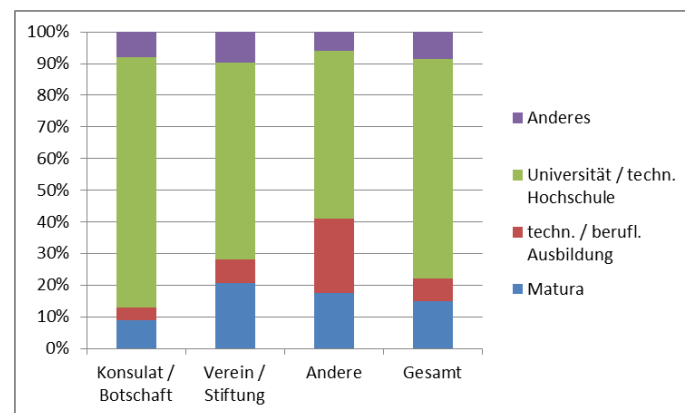
In diesem Kapitel werden die Antworten der HSK-Lehrpersonen bezüglich ihres Bildungsstands und ihrer Sprachkenntnisse dargestellt. Die Resultate ergeben ein realistisches Bild der Kompetenzen und Voraussetzungen der HSK-Lehrpersonen und den Bedingungen unter denen sie ihre Tätigkeit ausüben, ebenso im Hinblick auf die Planung künftiger zielgruppenorientierter Weiterbildungen.

### 3.2.1 Bildungsstand (schulische und berufliche Bildung)

Wie unsere Umfrage zeigt, haben 90% der HSK-Lehrpersonen Schulen (obligatorische Schule, Berufslehre, Kurse, Universität usw.) im Umfang von 12 bis 20 Jahren besucht. Rund 70% der HSK-Lehrpersonen verfügen über einen Abschluss auf Tertiärstufe (Universität, technische Hochschule), wobei in der Kategorie „Anderes“ die entsprechenden Abschlüsse selber eingetragen werden konnten. Die Hälfte dieser Einträge betrifft ebenfalls universitäre

Titel. Je nach HSK-Trägerschaft ist das Ausbildungsniveau unterschiedlich. Bei den Botschafts- und Konsulatsschulen verfügen fast 80%, bei den Vereinen gut 60% und bei anderen Trägerschaften gut die Hälfte der Lehrpersonen über einen tertiären Abschluss (vgl. Grafik 9).

Grafik 9: Ausbildungsniveau HSK-Lehrpersonen (N = 208)



Knapp 8% geben an, nach der obligatorischen Schulzeit keine Ausbildung oder weiterführende Schule abgeschlossen zu haben. 15% geben die Matura als Abschluss an. Gut 6% geben an, dass sie ein Universitätsstudium angefangen, aber nicht abgeschlossen haben. Diese Informationen geben Anhaltspunkte über das Niveau der schulischen und beruflichen Qualifikationen der in der Schweiz tätigen HSK-Lehrpersonen. Allerdings darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Bildungsabschlüsse nicht in allen Ländern äquivalent sind.

### 3.2.2 Pädagogische Ausbildung

Neben dem allgemeinen Bildungsstand der HSK-Lehrpersonen interessiert im vorliegenden Zusammenhang insbesondere ob und inwieweit die Befragten über eine pädagogische Grundausbildung für ihre Tätigkeit als HSK-Lehrperson verfügen.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Als HSK-Lehrpersonen mit **pädagogischer Grundausbildung** bezeichnen wir diejenigen, die über ein schweizerisches oder ausländisches Diplom als Lehrperson und/oder über eine Ausbildung in Didaktik, Pädagogik, Psychologie von mehr als 100 Stunden verfügen.

Gut drei Viertel (77%) aller HSK-Lehrpersonen verfügen über ein Lehrdiplom, welches sie in der Schweiz (10 Nennungen) oder in einem anderen Land (167 Nennungen) erworben haben; d. h. dass knapp ein Viertel nicht über eine entsprechende Qualifikation verfügt (Tabelle 34). Auffallend ist der tiefe Anteil (44%) an qualifizierten Lehrpersonen bei den tamilischen HSK-Schulen, welche in der vorliegenden Erhebung die grösste Gruppe bildet. Ansonsten fehlt es vor allem bei einigen kleinen Sprachgruppen an pädagogisch ausgebildeten Lehrpersonen.

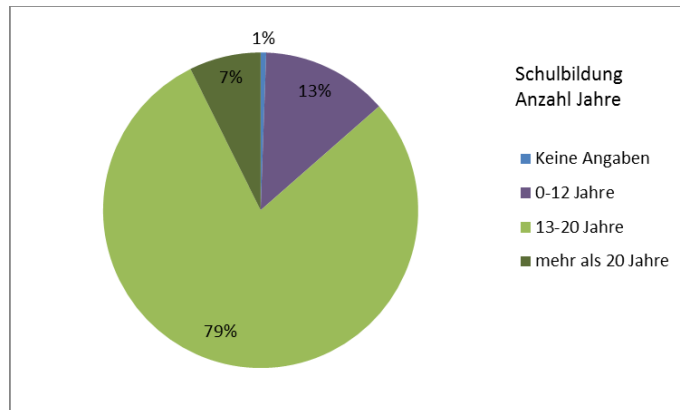
Tabelle 34: Anteil Lehrpersonen mit pädagogischer Grundausbildung nach Sprachgruppen

Sprache des HSK-Unterrichts	Mit pädagogischer Grundausbildung	
	% innerhalb Sprachgruppe	N =
Albanisch	100	16
Französisch	100	3
Griechisch	100	2
Kroatisch	100	3
Serbisch	100	5
Slowenisch	100	2
Türkisch	100	3
Spanisch (inkl. Lateinamerika)	95	21
Portugiesisch (inkl. Brasilien)	91	46
Italienisch	84	43
Japanisch	83	6
Russisch	80	5
Arabisch	71	7
Chinesisch	64	14
Ungarisch	50	2
Tamilisch	44	48
Kurdisch	0	1
Tibetisch	0	1
Tigrinya	0	2
Vietnamesisch	0	1
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>231</b>

Von denjenigen Personen mit einem Lehrdiplom geben 23 Personen an, die Schule insgesamt 12 oder weniger Jahre besucht zu haben. 2 HSK-Lehrpersonen machen keine Angaben über den Umfang der besuchten Schuljahre. Die grosse Mehrheit der diplomierten Lehrpersonen (140 Personen) verfügt über 13 bis 20 Jahre Schulbildung, 13 Personen gar über mehr als 20 Jahre (vgl. Grafik 10). Damit ist das Ausbildungsniveau der meisten HSK-Lehrpersonen (86%) mit pädagogischer Grundausbildung vom Bildungsumfang her vergleichbar mit demjenigen der schweizerischen Lehrpersonen,

wenn wir die heute noch im Schuldienst stehenden Lehrpersonen mit einer Ausbildung in einem LehrerInnenseminar (gesamte Schulzeit 13 bis 14 Jahre) mitberücksichtigen.

Grafik 10: Bildungsstand der HSK-Lehrpersonen: Anzahl Schuljahre inkl. pädagogische Grundausbildung (N = 177)



**Kompetenzen in Didaktik des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts** sind angesichts der sprachlichen Heterogenität der Klassen von Bedeutung; Knapp die Hälfte der HSK-Lehrpersonen (104 von 231) gibt an, über eine solche Aus- oder Weiterbildung zu verfügen.

Ausgehend davon, dass sich Lehrpersonen im **Selbststudium und aufgrund ihrer persönlichen Erfahrung durch das Unterrichten in HSK-Kursen** (nonformales Lernen) ebenfalls unterrichtsbezogene Kompetenzen aneignen können, befragten wir die HSK-Lehrpersonen auch in dieser Hinsicht. Da nur 67% auf diese Frage antworteten, können wir hier nur von Tendenzen sprechen. Rund 80% der Antwortenden geben an, ihre Unterrichtskompetenzen über nonformales Lernen weiter zu entwickeln. Unter den Lehrpersonen ohne pädagogische Grundausbildung sind es gar 90%, die sich so die nötigen Kompetenzen selbständig aneignen.

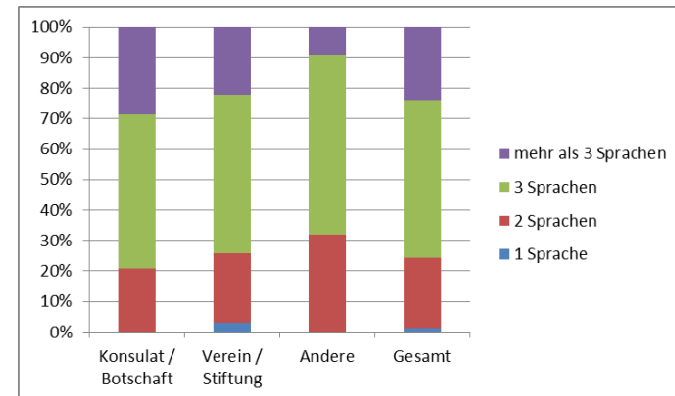
### 3.2.3 Sprachkenntnisse

Die Sprachkenntnisse sind ein weiterer wichtiger Indikator dafür, wie gut die Lehrpersonen für den HSK-Unterricht vorbereitet sind. Wer selber die Lernerfahrung in einer Zweit- oder Fremdsprache gemacht hat, verfügt über grundlegende Strategien zum Fremdspracherwerb, die insbesondere beim

Unterricht von Kindern mit nur teilweisen oder noch wenigen Kenntnissen der Herkunftssprache dienlich sein können.

Auf die Frage, wie viele Sprachen (inklusive Erstsprache) die HSK-Lehrpersonen sprechen, antworten drei Viertel, dass sie drei (52%) oder mehr als 3 Sprachen (24%) sprechen (vgl. Grafik 11). Nur gerade 3 Personen geben an, ausschliesslich eine Sprache zu sprechen. Dies kann allerdings auch damit zusammen hängen, dass Personen, die nur ihre Erstsprache sprechen, aus sprachlichen Gründen nicht an der Umfrage teilgenommen haben.

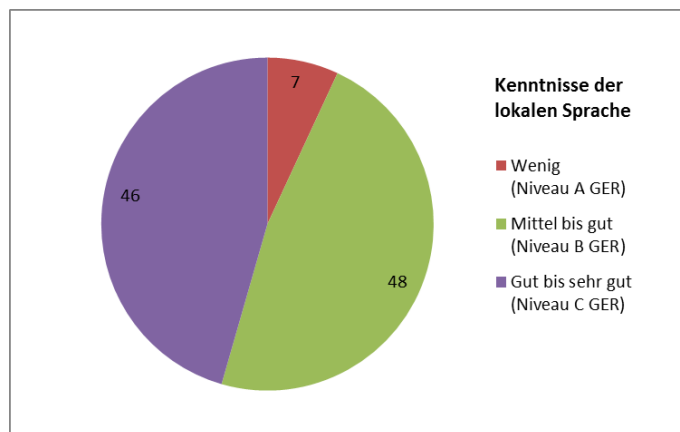
Grafik 11: Sprachkenntnisse der HSK-Lehrpersonen (N = 231)



Über 90% der HSK-Lehrpersonen geben an, die lokale Sprache „mittel bis gut“ (48%) oder „gut bis sehr gut“ (46%) zu sprechen (vgl. Grafik 12). Diese Angaben beruhen auf der Selbsteinschätzung der Antwortenden.

Die Aufenthaltsdauer in der Schweiz scheint keinen Einfluss zu haben auf die Sprachkenntnisse (vgl. Tabelle 35). Lehrpersonen mit einer kurzen Aufenthaltsdauer verfügen über vergleichbare Sprachkenntnisse wie länger Anwesende. Es ist nicht, wie erwartet werden könnte, so dass die Kenntnisse der lokalen Sprache erst im Laufe der Zeit erworben werden. Immerhin geben 10 Lehrpersonen an, dass sie auch nach mehr als zehn Jahren in der Schweiz über wenige Sprachkompetenzen in der lokalen Sprache verfügen. Von den insgesamt 15 HSK-Lehrpersonen mit geringen Kompetenzen in der lokalen Sprache arbeiten die meisten bei einer Trägerschaft, die zwischen 10 und 20 Jahren (4 Personen) oder bereits seit mehr als 20 Jahren (8 Personen) HSK-Unterricht anbietet.

Grafik 12: Sprechen und verstehen der lokalen Sprache (in %, N = 228)



Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) <sup>31</sup>

Tabelle 35: Kenntnisse der lokalen Sprache gemäss Aufenthaltsdauer (in %)

in %	Weniger als 2 Jahre	2 – 5 Jahre	6 – 10 Jahre	Mehr als 10 Jahre	Seit Geburt
Wenig (Niveau A GER)	18	4	0	8	0
Mittel bis gut (Niveau B GER)	41	41	55	51	0
Gut bis sehr gut (Niveau C GER)	41	55	45	40	100
N =	17	50	38	118	5

Geringe Kompetenzen in der lokalen Sprache kommen folglich nicht nur bei Lehrpersonen neuerer HSK-Trägerschaften vor. Dabei muss jedoch berücksicht-

<sup>31</sup> Umschreibung der Sprachkompetenzstufen gemäss GER im Fragebogen:

**Wenig:** Ich kann mich in einfachen Situationen verständigen und verstehe etwas, wenn die Person langsam spricht. (Niveau A)

**Mittel bis gut:** Ich kann mich auf Deutsch resp. Französisch über verschiedene Themen unterhalten. Ich verstehe die Briefe von den Schulbehörden. (Niveau B)

**Gut bis sehr gut:** Ich spreche fließend Deutsch resp. Französisch und kann auch bei Fachthemen flexibel mitdiskutieren. Ich verstehe längere Fachtexte und Referate rasch. (Niveau C)

sichtigt werden, dass Personen mit wenig Kenntnissen der lokalen Sprache einer erst seit Kurzem bestehenden Trägerschaft tendenziell nicht an der Umfrage teilgenommen haben (z. B. somalische HSK-Schule), während solche von langjährigen und grösseren Trägerschaften beim Ausfüllen der Umfrage teilweise auch Unterstützung durch ihr Umfeld erhalten haben, z. B. bei den italienischen und tamilischen HSK. Ein Indiz dafür ist der Umstand, dass mehr als ein Viertel der italienischen HSK-Lehrpersonen die Papierversion des Fragebogens und nicht die Online-Version ausfüllten; bei der tamilischen Sprachgruppe waren es mehr als die Hälfte.

### 3.2.4 Kommentar und Schlussfolgerungen: Bildungsstand und Sprachkenntnisse der HSK-Lehrpersonen

Die Mehrheit der HSK-Lehrpersonen mit Lehrdiplom verfügt über einen vergleichbaren Bildungsstand wie die schweizerischen Lehrpersonen. Ein Viertel der aktuell tätigen HSK-Lehrpersonen verfügt jedoch über keine *pädagogische Grundausbildung*. Dies ist ein Sachverhalt, der bei der Planung und Ausrichtung von Weiterbildungen berücksichtigt werden sollte. Bei grösseren Sprachgruppen wie z. B. der tamilischen könnte deshalb ein sprachgruppenspezifisches pädagogisches Weiterbildungsangebot zur Qualitätsentwicklung des HSK-Unterrichts zielführend sein. Nicht zuletzt begegnen gerade die privaten Trägerschaften der tamilischen HSK-Schulen diesem Bedarf, indem sie ihren HSK-Lehrpersonen interne Weiterbildung unentgeltlich anbieten (siehe auch Kap. 4.1.2).

Eine *pädagogisch-didaktische Ausbildung* ist selbst dann wichtig, wenn jemand über eine umfangreiche Schulbildung verfügt, da sie eine nützliche Grundlage zur Gestaltung des Unterrichts bietet. Gerade der Unterricht in heterogenen Klassen stellt besondere Anforderungen an das pädagogische Können der Lehrperson. Für die ganzheitliche Förderung von bikulturellen und mehrsprachigen Kindern sind ein pädagogisch und psychologisch geschulter Blick und Methodenvielfalt im Unterricht ein unverzichtbares Qualitätsmerkmal.

Knapp die Hälfte aller HSK-Lehrpersonen besuchte eine Aus- oder Weiterbildung in Fremdsprachdidaktik. Zudem haben drei Viertel von ihnen Kompetenzen in drei oder mehr Fremdsprachen, was ebenfalls eine gute Voraussetzung zum Unterrichten der eigenen Sprache als Zweitsprache ist.

Von grundlegendem Interesse ist auch, ob die HSK-Lehrpersonen die *lokale Sprache* verstehen und sprechen. Zahlreiche Gründe sprechen dafür, dass HSK-Lehrpersonen zumindest ein mittleres Kompetenzniveau der lokalen Sprache (GER Niveau B) haben sollten:



- Die HSK-Lehrpersonen verstehen auch diejenigen SchülerInnen mit wenigen Kenntnissen der Unterrichtssprache. Insbesondere bei den jüngeren Kindern sollte die Verständigung mit der HSK-Lehrperson trotz sprachlicher Hürden möglich sein.
- Die HSK-Lehrpersonen können die (Pausen-) Gespräche ihrer SchülerInnen verstehen.
- Sie können im Unterricht Sprachvergleiche machen und auf spezifische Schwierigkeiten und auf Interferenzen zwischen der lokalen und der Herkunftssprache eingehen.
- Die Lehrpersonen können für die SchülerInnen ein Vorbild dafür sein, dass das erfolgreiche Lernen mehrerer Sprachen möglich ist.
- Indem sie sich ausreichend Kompetenzen in der lokalen Sprache erworben haben, zeigen sie ihr Interesse an der Integration in das lokale Umfeld bei gleichzeitiger Wertschätzung der ursprünglichen Herkunft.
- Direkte Kontakte mit KollegInnen und Institutionen der Volksschule können gepflegt werden und schriftliche Informationen werden verstanden.
- Die aktive Teilnahme an Weiterbildungsangeboten von schweizerischen Institutionen ist möglich.

Über 90% der HSK-Lehrpersonen geben an, die lokale Sprache mittel bis gut oder sehr gut zu sprechen. Trotzdem ist es für die meisten eine Fremd- respektive Zweitsprache. Darauf sollten die Schulbehörden in der Kommunikation mit HSK-Trägerschaften und -Lehrpersonen Rücksicht nehmen.

Wenn HSK-Lehrpersonen die Informationen der Schulbehörden verstehen, ist die gegenseitige Zusammenarbeit von weniger Hürden und Missverständnissen geprägt und erfolgversprechender. Es ist deshalb sinnvoll, in der Kommunikation den sprachlichen Voraussetzungen der AdressatInnen, in diesem Fall Personen, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen, Rechnung zu tragen.

Für die Konzipierung von Weiterbildungsangeboten ist es sinnvoll, die vorausgesetzten Sprachkenntnisse zu definieren und das Weiterbildungsangebot entsprechend sprachlich anzupassen. Erfahrungen im Kanton Bern haben gezeigt, dass die Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenzen kein zuverlässiger Indikator ist und die Sprachkenntnisse deshalb entsprechend belegt

werden müssen.<sup>32</sup> Um die Qualität des HSK-Unterrichts zu fördern, ist die Verbesserung der Sprachkenntnisse derjenigen HSK-Lehrpersonen, welche die lokale Sprache „wenig“ und „mittel bis gut“ sprechen, ein wichtiges Weiterbildungsziel. Dies kann idealerweise in einer Kombination von „Sprachkurs“ im Sinne des Erwerbs bzw. der Weiterentwicklung der (schulspezifischen) Fachsprache und schulbezogener Themen stattfinden. Welche Weiterbildungsthemen für die HSK-Lehrpersonen selber bedeutsam sind, wird in Kapitel 4 dargestellt.

### 3.3 Arbeitssituation der HSK-Lehrpersonen

Die Arbeitssituation der HSK-Lehrpersonen ist einerseits geprägt durch die Rahmenbedingungen des Unterrichts (siehe Kap. 2) und andererseits durch die rechtlichen und finanziellen Anstellungs- und Arbeitsbedingungen sowie die Zukunftsperspektiven der jeweiligen Trägerschaften.

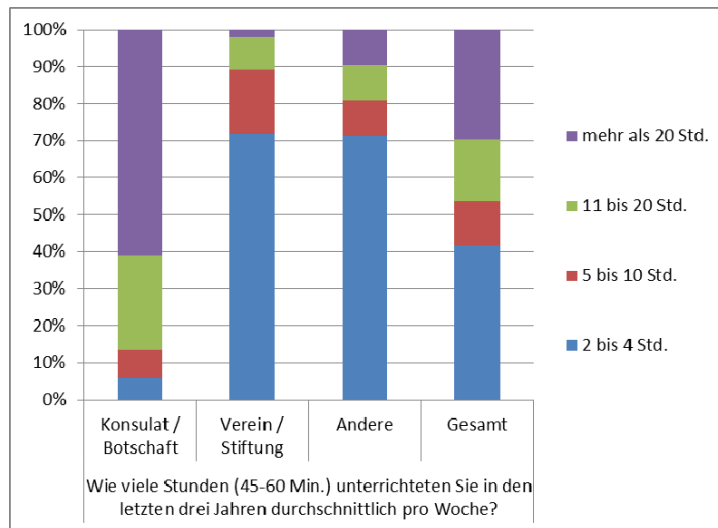
#### 3.3.1 Unterrichtspensum

Es lassen sich zwei Hauptgruppen unterscheiden: HSK-Lehrpersonen mit **kleinen Pensen von 2 bis 4 Wochenstunden** (40% aller HSK-Lehrpersonen) und solche mit **grossen Pensen von mehr als 20 Wochenstunden** (30% aller HSK-Lehrpersonen). Dazwischen liegen diejenigen HSK-Lehrpersonen mit Pensen von bis zu 10 Wochenstunden (12%) und solche mit mittleren Pensen von 11 bis 20 Stunden (17%). Der Pensenumfang ist je nach Trägerschaft unterschiedlich, wie aus Grafik 13 ersichtlich ist. Grössere und Vollzeitpensen gibt es vor allem bei den Botschafts- und Konsulatsschulen. Sehr kleine Pensen finden sich hauptsächlich bei den Vereinen und anderen Trägerschaften.

<sup>32</sup> Projektschlussbericht "Grundkurs Weiterbildung HSK-Lehrkräfte" von Silvia Gfeller, Bereichsleiterin, und Carolina Lusio Meyer, Dozentin IWB, PHBern (unveröffentlichtes Dokument)

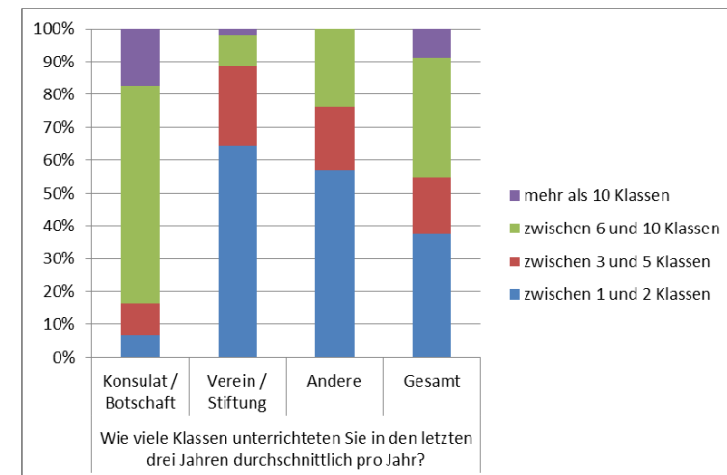
Kontakt für weiterführende Informationen: <http://www.phbern.ch/weiterbildung/lehrplan-volksschule/sprachen/hsk-heimatsprachkurse.html>

Grafik 13: Unterrichtspensen nach Trägerschaft (N = 229)



Entsprechend der Pensen ergeben sich auch deutliche Unterschiede bei der **Anzahl Klassen**, die die Lehrpersonen unterrichten. 38% der HSK-Lehrpersonen unterrichteten in den letzten drei Jahren durchschnittlich 1 bis 2 Klassen, 37% zwischen 6 und 10 Klassen (vgl. Grafik 14). Knapp zwei Drittel der HSK-Lehrpersonen von Vereinen unterrichten mehrheitlich nur 1 bis 2 Klassen, zwei Drittel der HSK-Lehrpersonen von Konsulatsschulen unterrichten zwischen 6 und 10 Klassen.

Grafik 14: Anzahl Klassen pro HSK-Lehrperson nach Trägerschaft (N = 229)

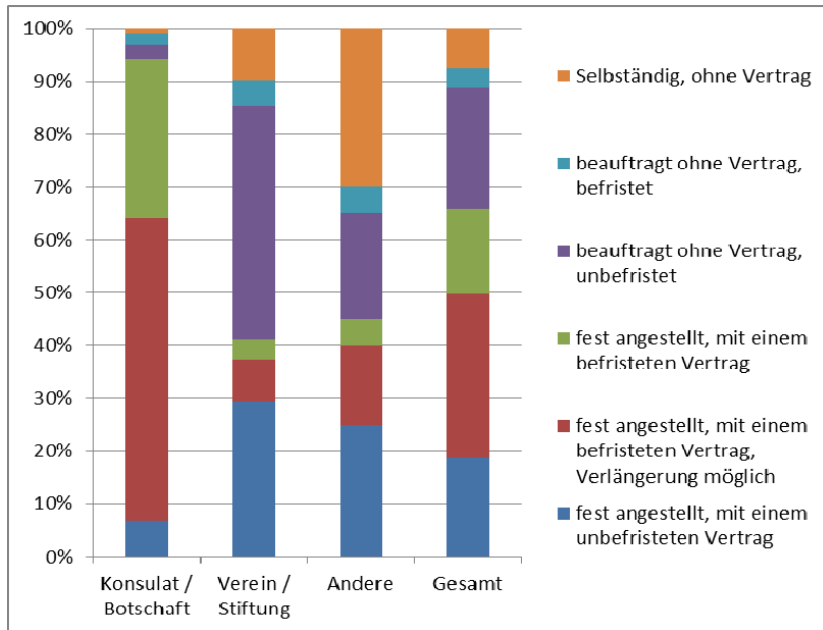


Betrachten wir die pädagogische Qualifikation der HSK-Lehrpersonen in Verbindung mit dem Unterrichtspensum, zeigt sich, dass 40 der 95 Lehrpersonen mit einem Pensum von 2 bis 4 Wochenstunden über keine pädagogische Grundausbildung verfügen. Bei den 106 Lehrpersonen, die 11 bis 20 oder mehr als 20 Stunden unterrichten, verfügen 7 Personen über keine pädagogische Grundausbildung. Bei grösseren Pensen verfügen folglich fast alle Lehrpersonen über eine entsprechende Qualifikation.

### 3.3.2 Auftragsverhältnis

Einige HSK-Lehrpersonen arbeiten für mehr als eine Trägerschaft. Über 90% der HSK-Lehrpersonen arbeiten jedoch nur für eine Trägerschaft. Wie Grafik 15 zeigt, gibt es ein breites Spektrum von Auftragsverhältnissen. Während die meisten HSK-Lehrpersonen von Botschafts- und Konsulatsschulen eine feste Anstellung mit einem Arbeitsvertrag haben, arbeiten rund 60% der HSK-Lehrpersonen von Vereinsträgerschaften ohne Vertrag. Rund die Hälfte aller HSK-Lehrpersonen, unabhängig von der Art der Trägerschaft, verfügt über einen unbefristeten Vertrag oder über einen befristeten Vertrag mit Verlängerungsmöglichkeiten. Die anderen 50% arbeiten ohne Vertrag und somit in relativ unsicheren Verhältnissen.

Grafik 15: Auftragsverhältnis nach Trägerschaft (N = 225)



Bezüglich **Sozialleistungen und Spesenentschädigung** sieht die Situation folgendermassen aus:

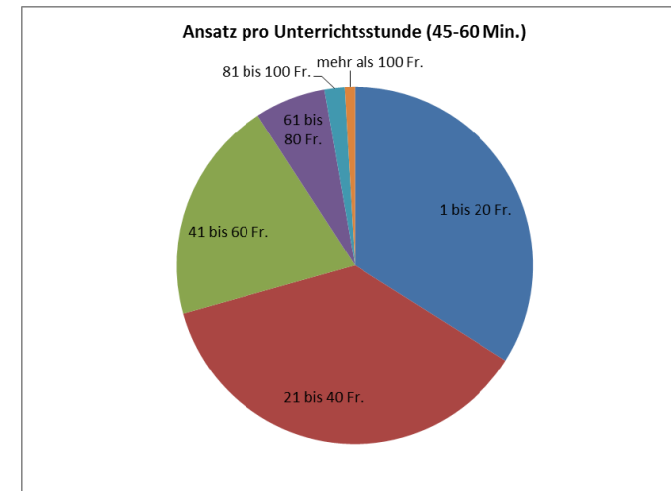
- 70% (160 von 213 Antwortenden) sind bei den Sozialversicherungen der Schweiz oder im Herkunftsland versichert.
- 50% (115 von 202 Antwortenden) sind während der Ferien bezahlt.
- Knapp 50% (110 von 198 Antwortenden) sind bei Krankheit bezahlt.
- Persönliche Ausgaben für Büromaterial, Telefonspesen (ohne Kopien für SchülerInnen): Bei rund 30% werden solche Ausgaben separat entschädigt oder sind im Honorar inbegriffen, 70% (150 von 218) erhalten keine Entschädigung.

### 3.3.3 Stunden-/Monatslohn

Knapp die Hälfte der HSK-Lehrpersonen (103 von 231, also 45%) erhält einen Monatslohn. Fast ebenso viele (109 von 231, also 47%) werden im Stundenlohn entschädigt. Der Stundenlohn liegt für fast zwei Drittel (64%) der im Stundenlohn bezahlten, zwischen 1 und 40 Franken (vgl. Grafik 16). 5% (12

von 229) der HSK-Lehrpersonen geben an, dass sie keine Entschädigung erhalten, d. h. ehrenamtlich arbeiten.

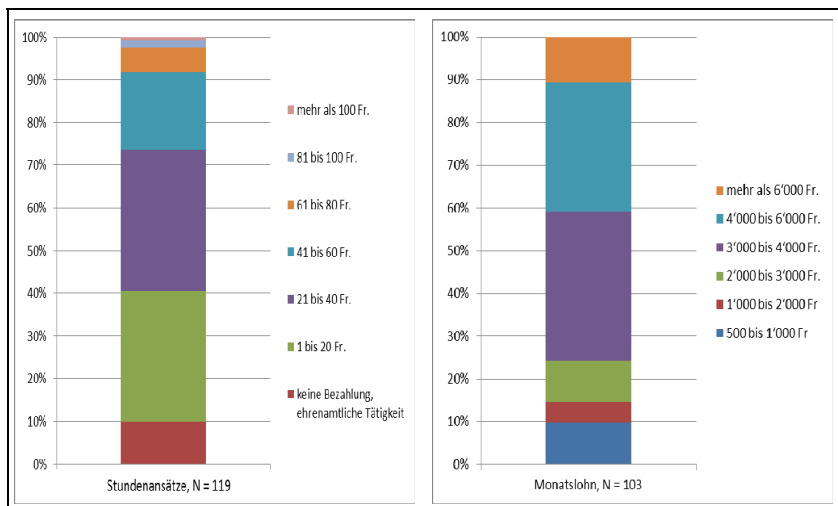
Grafik 16: Entschädigung im Stundenlohn (N = 109, 47% der HSK-Lehrpersonen, ohne ehrenamtlich Tätige)



Betrachten wir die Honorare in Verbindung mit den Unterrichtspensen, variiert das monatliche Einkommen je nach Grösse des Pensums sowie Höhe und Art der Entschädigung beträchtlich. Rund 80% der Lehrpersonen mit einem Kleinpensum von 2 bis 4 Wochenstunden (58 von 72) erhalten maximal 40 Fr. Stundenlohn, d. h. 38% zwischen 1 bis 20 Fr. und 43% zwischen 21 und 40 Fr. (vgl. Grafik 17).

Bei denjenigen HSK-Lehrpersonen, die im Monatslohn bezahlt werden (45% aller HSK-Lehrpersonen), verdienen 35% zwischen 3'000 und 4'000 Fr., und 30% zwischen 4'000 und 6'000 Fr. (vgl. Grafik 17). Diese Löhne erhalten fast ausschliesslich Lehrpersonen, die 11 bis 20 Stunden pro Woche oder mehr unterrichten.

Grafik 17: Verteilung Stundenansätze und Monatslöhne der HSK-Lehrpersonen



### 3.3.4 Zukunftsperspektiven

Die persönlichen Aussichten, die Tätigkeit als HSK-Lehrperson auch in näherer Zukunft ausüben zu können, hängen auch davon ab, wie die Lehrpersonen die Zukunft ihrer HSK-Trägerschaft sehen. Fast ein Drittel glaubt, dass das Angebot der HSK-Kurse der eigenen Trägerschaft in den nächsten drei Jahren wachsen wird (siehe Kap. 2.13).

Fast 30% gehen davon aus, dass das Angebot kleiner wird. Dies betrifft insbesondere die Botschafts- und Konsulatsschulen der traditionellen Einwanderungsländer *Italien* und *Portugal*: 16 von 43 HSK-Lehrpersonen der italienischen HSK-Schulen meinen, dass das Angebot in den nächsten drei Jahren kleiner wird, drei glauben, dass es grösser wird, fünf geben an, dass sie es nicht wissen, die anderen äussern sich nicht zu dieser Frage. Bei den HSK-Lehrpersonen der portugiesischen HSK-Schulen (ohne Brasilianisch) gehen 14 der 35 Personen davon aus, dass das Angebot kleiner wird, weitere erwarten, dass das Angebot gleich bleibt (1), wachsen wird (2) oder sie wissen es nicht (2). 16 portugiesische HSK-Lehrpersonen äussern sich nicht zu dieser Frage.

### 3.3.5 Kommentar und Schlussfolgerungen: Arbeitssituation der HSK-Lehrpersonen

Bezüglich Arbeitsbedingungen und Qualifikation der HSK-Lehrpersonen gibt es einige Charakteristiken, welche in Verbindung mit der jeweiligen Trägerschaftsform stehen. Es sind *zwei Hauptgruppen* erkennbar: die HSK-Lehrpersonen mit kleinen Pensen von 2 bis 4 Wochenstunden (40% aller HSK-Lehrpersonen) und solche mit grossen Pensen von mehr als 20 Wochenstunden (30% aller HSK-Lehrpersonen).

Bei *HSK-Schulen von Vereinen und anderen Trägerschaften* arbeitet ein Grossteil in kleinen Pensen von 2 bis 4 Wochenstunden, verfügt über keinen Vertrag und wird im Stundenlohn entschädigt. Unter den Lehrpersonen mit kleinen Pensen verfügen 42% über keine pädagogische Grundausbildung.

Bei *Botschafts- und Konsulatsschulen* bestehen vergleichsweise gute Arbeitsbedingungen, da die meisten Lehrpersonen einen festen Vertrag haben und im Monatslohn angestellt sind. Die Lehrpersonen haben entsprechend höhere Pensen und verfügen fast durchwegs über eine pädagogische Grundausbildung.

Rund 50% der HSK-Lehrpersonen arbeiten **ohne Vertrag** und somit in relativ unsicheren Verhältnissen. Die prekären Anstellungsbedingungen widerspiegeln sich auch in der Tatsache, dass rund die Hälfte bei Ferien und bei Krankheit nicht bezahlt wird und dass 70% (150 von 218) keine Entschädigung für persönliche Ausgaben im Zusammenhang mit der Unterrichtstätigkeit und Elternarbeit (z. B. Büro- und Telefonspesen) erhalten.

Die grossen Unterschiede bezüglich der Unterrichtspensen und der damit verbundenen Einnahmen können einen *Einfluss auf die Weiterbildungsbedürfnisse* (Inhalte, Rahmenbedingungen) haben. Die Bereitschaft Weiterbildungen zu besuchen kann sowohl von den potenziellen Einsatzmöglichkeiten wie auch von den zeitlichen Möglichkeiten abhängen.

Lehrpersonen mit hohen Pensen haben tendenziell eher durch die Woche am Vormittag Zeit für Weiterbildung, weil die Nachmittage und Abendstunden mit HSK-Unterricht belegt sind. Lehrpersonen mit kleinen Pensen gehen oft noch einer Haupterwerbstätigkeit nach oder haben familiäre Verpflichtungen, weshalb für sie die ideale Zeit, in der sie eine Weiterbildung besuchen könnten, eher auf das Wochenende beschränkt ist.

Aufgrund der Erhebung zeigt sich, dass die HSK-Lehrpersonen insgesamt eine verhältnismässig grosse Bereitschaft aufbringen, für Weiterbildung Zeit zu investieren (siehe Kap. 4.2.2).

Die Arbeitsmöglichkeiten als HSK-Lehrperson hängen auch mit den *Zukunftsperspektiven der Trägerschaften* zusammen. Mehr als die Hälfte der HSK-Lehrpersonen ist optimistisch bezüglich der Zukunft und erwartet, dass das HSK-Angebot ihrer Trägerschaft wachsen oder gleich gross bleiben wird.

Allerdings stehen die HSK-Lehrpersonen einiger Botschafts- und Konsulatschulen, insbesondere derjenigen von Italien und Portugal, vor einer unsicheren Zukunft. Da diese Staaten aufgrund von knappen finanziellen Mitteln bei den HSK-Schulen Abstriche machen, muss mit Veränderungen im Angebot und bei den Arbeitsbedingungen dieser HSK-Lehrpersonen gerechnet werden.

Mit diesem Abbau geht nicht automatisch der Bedarf an HSK-Unterricht zurück, die Gefahr besteht jedoch, dass künftig die Qualität des Unterrichts darunter leiden könnte. In Zukunft werden analog zu den Initiativen von Sprachgemeinschaften, bei denen keine staatliche Trägerschaft eines Herkunftslandes zur Verfügung steht, ebenfalls vermehrt private Träger den HSK-Unterricht dieser Botschafts- und Konsulatsschulen übernehmen. Von daher wäre es sinnvoll, generell die Organisation von HSK-Trägerschaften auf privater Basis (Vereine, Stiftungen) von Seiten der Kantone systematisch zu fördern und zu unterstützen.

### 3.4 Zusammenfassung

Die Arbeitsbedingungen und persönlichen Lebenslagen wie auch der Bildungsstand der HSK-Lehrpersonen vermitteln ein realistisches Bild der unterschiedlichen Ausgangslagen, welchen bei der Zusammenarbeit mit HSK-Trägerschaften und -Lehrpersonen und bei der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten Rechnung getragen werden muss.

Die HSK-Lehrpersonen lassen sich je zur Hälfte nach zwei Gruppen unterscheiden, die sich hauptsächlich folgendermassen unterscheiden:

Bei *HSK-Schulen, die von Botschaften oder Konsulaten getragen werden*, verfügen die HSK-Lehrpersonen meist über einen tertiären Abschluss (80%) und ein Lehrdiplom, haben sichere Anstellungsbedingungen (Monatslohn) und unterrichten hauptberuflich. Sie leben kürzere Zeit in der Schweiz und ihr Aufenthalt ist auf einige Jahre befristet (Rotationsprinzip). Diese Trägerschaften sind im Hinblick auf die Anzahl Kurse und SchülerInnen weit grösser als diejenigen der privaten Trägerschaften und verfügen über eine professionell geführte Koordination. Ihre Zukunft ist unsicher, da das Angebot aus Spargründen abgebaut wird.

Bei *HSK-Schulen privater Trägerschaften* verfügen die HSK-Lehrpersonen über unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen für ihre Tätigkeit. Die Mehr-

heit hat sowohl einen tertiären Abschluss (70%) als auch ein Lehrdiplom. Rund ein Viertel der Lehrpersonen verfügt nicht über eine pädagogische Ausbildung. Die HSK-Lehrpersonen haben meist prekäre Anstellungsbedingungen (Stundenlohn, 60% ohne Vertrag). 70% unterrichten in kleinen Pensen von 2-4 Wochenstunden, fast 40% dieser Personen erhalten maximal 20 Fr. pro Unterrichtsstunde. Der HSK-Unterricht ist entsprechend meist eine nebenberufliche Tätigkeit. Die HSK-Lehrpersonen leben längere Zeit in der Schweiz, 30% besitzen das Schweizer Bürgerrecht. Diese HSK-Schulen verfügen meist über eine ehrenamtlich geführte Koordination. Das HSK-Angebot der privaten Trägerschaften wird in Zukunft eher wachsen oder gleich gross bleiben.

## 4 Weiterbildung der HSK-Lehrpersonen

Um Weiterbildungsangebote für HSK-Lehrpersonen von Seiten der Kantone und der pädagogischen Hochschulen zu planen, ist es wichtig, ein möglichst realistisches Bild von den Voraussetzungen und Bedürfnissen der HSK-Lehrpersonen zu haben. In den vorangehenden Kapiteln wurden die Arbeits- und Lebensbedingungen der HSK-Lehrpersonen sowie die Rahmenbedingungen des HSK-Unterrichts beschrieben. In diesem Kapitel geht es in einem ersten Teil um die bisherige Weiterbildung der HSK-Lehrpersonen sowie die Hinderungsgründe, wenn keine Weiterbildung besucht wurde. Im zweiten Teil werden die Themen und Inhalte, für die von Seiten der HSK-Lehrpersonen ein Bedürfnis nach Weiterbildung besteht, sowie die Bereitschaft der Lehrpersonen, zeitlich und finanziell in künftige Weiterbildung zu investieren, dargestellt.

Aufgrund dieser Informationen ist es möglich, in Zukunft die Weiterbildungsangebote sowohl nach den Bedürfnissen der HSK-Lehrpersonen wie nach den Vorstellungen des „schweizerischen“<sup>33</sup> Bildungswesens auszurichten.

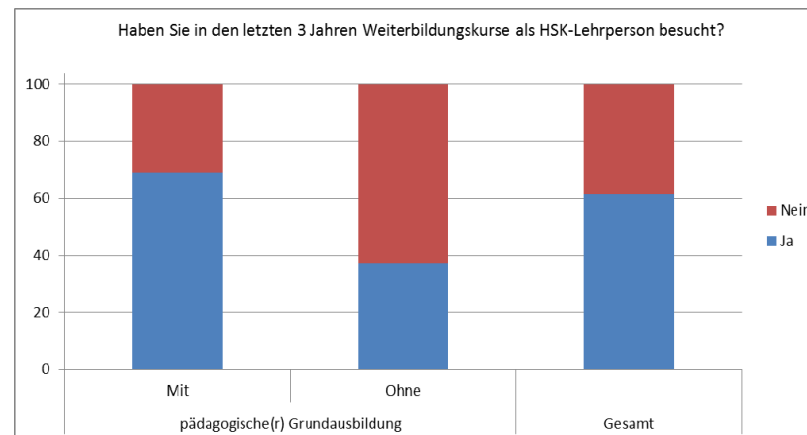
### 4.1 Bisherige Weiterbildung der HSK-Lehrpersonen

#### 4.1.1 Besuch bisheriger Weiterbildungen

Fast zwei Drittel (141 von 229) der HSK-Lehrpersonen besuchten in den letzten drei Jahren Weiterbildungskurse. Im Weiterbildungsverhalten unterscheiden sich die Lehrpersonen je nach Vorbildung. Diejenigen mit einer pädagogischen Grundausbildung besuchten deutlich häufiger Weiterbildungen als diejenigen ohne pädagogische Grundbildung (vgl. Grafik 18). Dieselbe Tendenz zeigt sich auch bei folgendem Vergleich: Personen aus der Gruppe mit einem nachobligatorischen Ausbildungsabschluss besuchten zu 65% eine Weiterbildung während es bei der Gruppe ohne Ausbildungsabschluss 24% waren. Dieses Ergebnis bestätigt einen bekannten Sachverhalt: Je höher das Ausbildungsniveau desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsaktivität (BFS 2010).

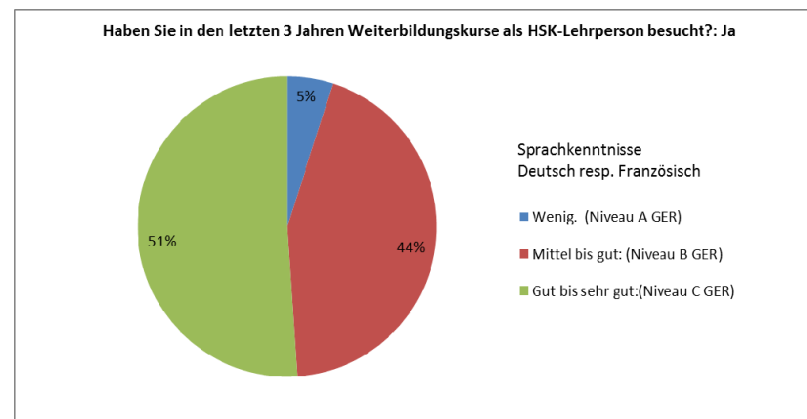
<sup>33</sup> „Schweizerisch“ wurde als Begriff in der Umfrage verwendet, weil MigrantInnen oft diese duale Sichtweise zwischen der Schweiz und ihrem Herkunftsland einnehmen, und im Wissen darum, dass es in der Schweiz kantonale Unterschiede zwischen den Bildungssystemen gibt, die aber im Vergleich zu denjenigen zwischen dem Herkunftsland und der Schweiz minim sein können.

Grafik 18: Weiterbildungsaktivitäten nach pädagogische Grundausbildung (N = 229)



Gute Kompetenzen in der lokalen Sprache Deutsch respektive Französisch ist eine wichtige Voraussetzung, um überhaupt an Weiterbildungen von schweizerischen Institutionen teilnehmen zu können. Das widerspiegelt sich bei den Sprachniveaus, welche die Teilnehmenden von Weiterbildungen haben (vgl. Grafik 19). Dass 7 von 15 HSK-Lehrpersonen mit wenig Sprachkenntnissen (Niveau A gemäss GER) an Weiterbildungen teilnehmen konnten, könnte damit zusammen hängen, dass einige Trägerschaften interne Weiterbildungen in der Herkunftssprache durchführen (vgl. Grafik 20).

Grafik 19: Beteiligung an Weiterbildung nach Sprachniveau (N = 141)

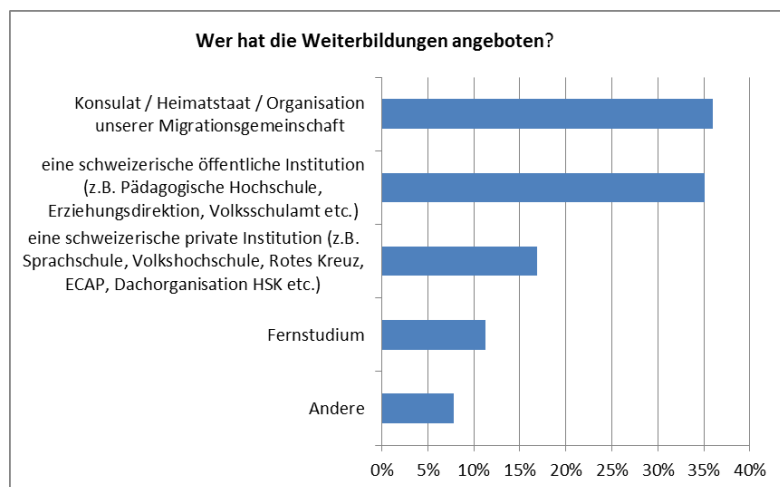


Die HSK-Lehrpersonen unterscheiden sich in der Weiterbildungsbeteiligung auch bezüglich des Pensums, das sie unterrichten. Von den Lehrpersonen in der Gruppe mit einem kleinen Pensum von 2 bis 4 Wochenstunden hat knapp die Hälfte in den letzten 3 Jahren eine Weiterbildung besucht. Bei den anderen Gruppen mit höheren Pensum (5 bis 20 Wochenstunden) liegt die Beteiligung um 60% bzw. bei knapp 80% bei denjenigen, die mehr als 20 Wochenstunden unterrichten.

#### 4.1.2 Charakteristiken der besuchten Weiterbildungen

Weiterbildungsangebote für HSK-Lehrpersonen werden von verschiedenen Institutionen organisiert. Die HSK-Trägerschaften führen selber Weiterbildungen durch, welche einen wichtigen Anteil der besuchten Angebote ausmachen. Daneben werden auch diejenigen von schweizerischen öffentlichen und privaten Anbietenden vergleichsweise häufig genutzt (vgl. Grafik 20).

Grafik 20: Anbietende der besuchten Weiterbildungen (mehrere Antworten möglich, N = 232)



Weiterbildungen von öffentlichen Institutionen wurden je nach Kanton unterschiedlich häufig besucht. Tabelle 36 zeigt, wie viele HSK-Lehrpersonen pro Kanton solche Angebote wahrgenommen haben. Aufgrund der Daten können wir jedoch nicht feststellen, in welchem Kanton die Weiterbildungen besucht wurden. Es ist z.B. möglich und uns aufgrund von mündlichen Rückmeldun-

gen bekannt, dass eine HSK-Lehrperson, die am meisten Lektionen im Kanton Solothurn aber auch noch einige Lektionen im Kanton Bern unterrichtet, ein Weiterbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule des Kantons Bern besucht hat.

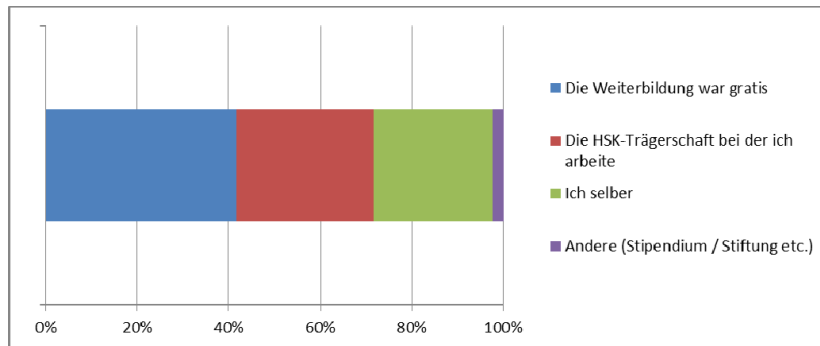
Aufgrund der Daten kann festgestellt werden, dass die HSK-Lehrpersonen in den Kantonen Solothurn und Waadt selten Weiterbildungen öffentlicher Institutionen besucht haben. Dies kann verschiedene Gründe haben: Die HSK-Lehrpersonen sind nicht über bestehende Angebote im Kanton informiert, es gibt keine entsprechenden Angebote im Kanton oder andere Gründe, wie sie weiter unten beschrieben werden. Auffallend ist, dass in den Kantonen Genf und Jura der Anteil vergleichbar hoch oder im Fall von Genf noch höher ist als in den Kantonen Bern und Luzern.

Tabelle 36: Besuch von Weiterbildungen bei öffentlichen Institutionen nach Kanton

Kanton, in dem die HSK-Lehrperson am meisten Lektionen unterrichtet:	Weiterbildungen bei einer schweizerischen, öffentlichen Institution (z. B. Pädagogische Hochschule, Erziehungsdirektion, Volksschulamt usw.)	
	Anzahl Nennungen	Prozent pro Kanton
Kanton Bern, N = 82	33	40
Kanton Luzern, N = 33	13	39
Kanton Solothurn, N = 24	5	22
Kanton Genf, N = 36	17	47
Kanton Jura, N = 8	3	38
Kanton Waadt, N = 49	10	20
Total, N = 231	81	35

Was die Kosten der besuchten Weiterbildungen betrifft, so wurden sie grösstenteils von Dritten (HSK-Trägerschaften u.a.) (74% der Nennungen) übernommen und waren für die Teilnehmenden kostenlos (vgl. Grafik 21). Ein Viertel der HSK-Lehrpersonen, die eine Weiterbildung besucht haben, hat diese selber bezahlt.

Grafik 21: Finanzierung der Weiterbildung (mehrere Antworten möglich, N = 207)

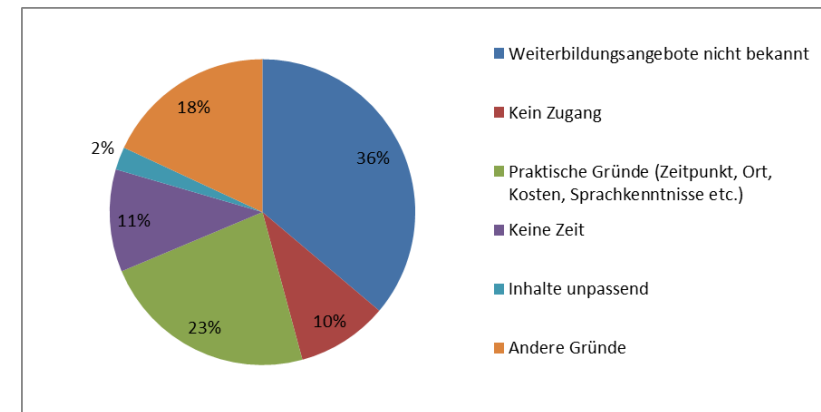


Von den HSK-Lehrpersonen, die angeben, dass die Kosten der Weiterbildung von der Trägerschaft übernommen wurden, arbeiten 39 bei Botschaften oder Konsulaten, 24 bei Vereinen oder Stiftungen und 2 bei anderen Trägerschaften. Bei den Botschaften und Konsulaten sind es zahlenmässig hauptsächlich diejenigen von Italien, Spanien und Portugal. Dass diese selber Weiterbildung organisieren, ist angesichts der Grösse ihres HSK-Angebots naheliegend. Bei den Vereinen und Stiftungen sind es vor allem die HSK-Trägerschaften der Sprachen Albanisch und Tamilisch, welche die Kosten für die Weiterbildungen ihrer Lehrpersonen tragen.

#### 4.1.3 Hinderungsgründe für den Besuch von Weiterbildungen

Als häufigste Hinderungsgründe (46% aller Nennungen) werden die fehlende Kenntnis über Weiterbildungsangebote und der fehlende Zugang genannt, unabhängig davon, ob jemand wenig oder viele Wochenstunden unterrichtet (vgl. Grafik 22). Am wenigsten werden inhaltliche Gründe (unpassende Themen) als Hindernis genannt.

Grafik 22: Hinderungsgründe für Weiterbildung der HSK-Lehrpersonen, die in den letzten drei Jahren keine Weiterbildung besucht haben (N = 83)



Die Gruppe der HSK-Lehrpersonen mit kleinen Pensen von 2 bis 4 Wochenstunden äussert am meisten Hinderungsgründe. Diese Gruppe ist auch bei den praktischen Hinderungsgründen (fehlende Zeit, zu niedrige Sprachkenntnisse; Zeitpunkt, Ort, Kosten der Weiterbildungsangebote usw.) am stärksten vertreten.

#### 4.1.4 Kommentar und Schlussfolgerungen: Bisherige Weiterbildung

Fast zwei Drittel der HSK-Lehrpersonen haben in den letzten drei Jahren eine Weiterbildung besucht, was ein Ausdruck des vorhandenen Interesses an Weiterbildung ist. Die HSK-Trägerschaften, darunter auch Vereine, organisieren selber Weiterbildungen, welche einen wichtigen Anteil der besuchten Angebote ausmachen.

Dass als hauptsächliche Hinderungsgründe für den Besuch von Weiterbildungen angegeben wird, keine Weiterbildungsangebote zu kennen oder keinen Zugang dazu zu haben, erstaunt nicht weiter. Es widerspiegelt die aktuelle Situation in den untersuchten Kantonen. Zurzeit gibt es noch wenige bis keine spezifischen Weiterbildungsangebote für HSK-Lehrpersonen. Der *Zugang zu den Instituten für Weiterbildung der pädagogischen Hochschulen* ist nur bedingt möglich und den meisten HSK-Lehrpersonen nicht bekannt. Hier wäre eine gezielte Information der HSK-Trägerschaften und Lehrpersonen über den Zugang und das Angebot sinnvoll.

Dass für die Gruppe der *HSK-Lehrpersonen mit kleinen Pensen* am meisten Hindernisse für Weiterbildung bestehen, ist nachvollziehbar. Bei einem ne-



benamtlichen Engagement als HSK-Lehrperson reicht die verbleibende Freizeit neben der Haupterbstätigkeit oder familiären Verpflichtungen unter Umständen nicht aus für Weiterbildung. Der zeitliche Aufwand für Weiterbildung steht zudem vermutlich in keinem ausgewogenen Verhältnis zu den Arbeitsmöglichkeiten als HSK-Lehrperson. Da in dieser Gruppe gut 40% der Lehrpersonen (siehe Kapitel 3.3.5) über keine pädagogische Grundausbildung verfügen, ist die Wahrnehmung von unterrichtsspezifischen Herausforderungen allenfalls auch anders als diejenige von ausgebildeten Lehrpersonen. Für die Gruppe der HSK-Lehrpersonen mit kleinen Pensen müssten bezüglich Inhalten, Arbeitsformen und Kurszeiten spezifische Weiterbildungsangebote entwickelt werden.

Für grössere (z. B. HSK für Tamilisch) oder geografisch stark verstreute kleinere Sprachgruppen (z. B. HSK für Tigrinya), bei denen viele HSK-Lehrpersonen mit kleinen Pensen unterrichten, wäre es sinnvoll, die verschiedenen Pensen auf eine oder zwei Personen zusammenzufassen. Diese sollten möglichst über eine pädagogische Grundausbildung verfügen. Für diese Lehrpersonen würde sich dann angesichts des grösseren Pensums die Weiterbildung lohnen. Allenfalls könnte auch eine (kantonsübergreifende) berufsbegleitende Grundausbildung für HSK-Lehrpersonen ins Auge gefasst werden. Die kantonalen Bildungsinstitutionen könnten proaktiv Unterstützung in der Entwicklung solcher Lösungen bieten. Es können Anreize geschaffen werden z.B. über eine spezifische Förderung der Weiterbildung, Unterstützung bei der Suche von Stiftungen für die Finanzierung der Weiterbildung, Übernahme der Reisekosten etc.

## 4.2 Künftige Weiterbildungsangebote

### 4.2.1 Bevorzugte Weiterbildungsthemen

Ausgehend von Überlegungen zu den Anforderungen und Qualifikationen von HSK-Lehrpersonen<sup>34</sup> haben wir 16 Weiterbildungsthemen in den Fragebogen aufgenommen und diese in folgende drei Bereiche gruppiert: Schweizer Bildungssystem, Unterricht und Grundlagenwissen.

In Grafik 23 findet sich die vollständige Liste der Themen, die wir zur Auswahl stellten. Die Befragten konnten alle Themen, bei denen „Würde ich besuchen“ zutrifft, ankreuzen. Weiter konnten sie auch noch andere gewünschte Weiterbildungen resp. Themen selber eintragen.

Zu den 16 Themen äusserten sich 97% der an der Umfrage teilnehmenden HSK-Lehrpersonen. Da nur eine der 7 Personen, die keine Antwort auf diese Frage gaben, über wenig Kenntnisse der lokalen Sprache (Niveau A gemäss GER) verfügt, können sprachliche Gründe für die fehlenden Antworten ausgeschlossen werden.

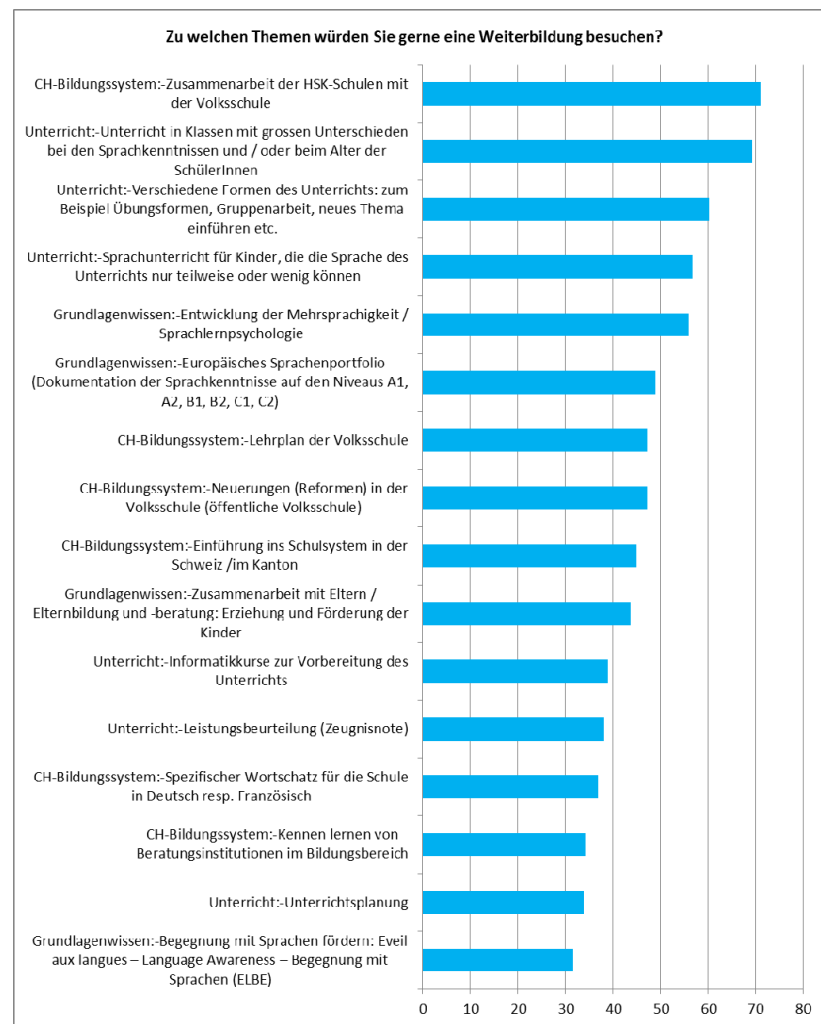
Die Motivation zur Weiterbildung ist bei HSK-Lehrpersonen, welche mehrere und verschiedene Kontakte mit der Volksschule haben, im Vergleich zu denjenigen, die keinen oder nur einzelne Kontakte haben, gleich gross. Beide Gruppen äussern Weiterbildungswünsche, unabhängig von den Kontakten zur Volksschule.

Wir erwarteten, dass die Bedürfnisse bezüglich Weiterbildungsthemen je nach Ausbildungshintergrund variieren könnten. Wir konnten jedoch keine Unterschiede feststellen: Die HSK-Lehrpersonen mit und ohne pädagogische Grundausbildung haben anteilmässig dieselben Themen bevorzugt.

Den ersten Rang an gewünschter Weiterbildung nimmt das Thema „Zusammenarbeit der HSK-Schulen mit der Volksschule“ ein. Fast ebenso ausgeprägt ist das Bedürfnis nach Weiterbildung zum Thema „Unterricht in Klassen mit grossen Unterschieden bezüglich Alter und Sprachkenntnissen“ (Unterricht in heterogenen Klassen). Mehr als die Hälfte der HSK-Lehrpersonen würden eine Weiterbildung zu folgenden Themen besuchen: „Verschiedene Formen des Unterrichts“ (Unterrichtsformen), „Sprachunterricht für Kinder, die die Sprache des Unterrichts nur teilweise oder wenig können“ (Fremd- resp. Zweitsprachdidaktik) und „Entwicklung der Mehrsprachigkeit / Sprachlernpsychologie“. Aber auch die anderen Themenvorschläge stossen auf Interesse (vgl. Grafik 23).

<sup>34</sup> Niedersächsisches Landesinstitut 1998, S. 40 – 45; Reich 1998, S. 10 ff.

Grafik 23: Gewünschte Themen nach Häufigkeit (in %, N = 231)



Von der Möglichkeit, eigene Themenwünsche für Weiterbildungen anzufügen, machten 47 HSK-Lehrpersonen Gebrauch. Die gewünschten Themen lassen sich teilweise den bereits in der Liste vorgegebenen Themen zuordnen.

Die Thematik der „Position bzw. des Stellenwerts des HSK-Unterrichts bzw. der fehlenden Anerkennung der HSK-Lehrpersonen durch die Lehrpersonen der Volksschule“ wird dreimal genannt.

Einige Vorschläge erweitern den Themenfächer auf Themen, die von allgemeinem Interesse und nicht unbedingt HSK-spezifisch sind. In Tabelle 37 werden die Themenwünsche zusammenfassend aufgeführt.

Tabelle 37: Weitere Themenwünsche für die Weiterbildung

Thema	Anzahl Nennungen
<b>Weiterbildungswünsche, die bereits in der Liste enthaltene Themen betreffen:</b>	
Zusammenarbeit mit der Volksschule	6
Spezifischer Wortschatz für die Schule (respektive Sprachkurse in der lokalen Sprache)	6
Fremdsprachunterricht für Kinder, Entwicklung der Mehrsprachigkeit und Europäisches Sprachenportfolio, Beurteilung der Zweitsprachkenntnisse, neue Technologien im Fremdsprachunterricht (je 1 Nennung)	5
Verschiedene Formen des Unterrichts	4
Unterricht in heterogenen Klassen	3
Einführung ins schweizerische Schulsystem	1
Zusammenarbeit mit den Eltern	1
Lehrplan der Volksschule (spezifisch im Sprachfach Deutsch)	1
<b>Neue Themen:</b>	
Umgang mit Disziplinschwierigkeiten, Konflikten, gefährdeten Kindern	4
Interkulturelle Bildung, Umgang mit Fremdsprachigkeit und kultureller Vielfalt in der Schule	3
Position bzw. Stellenwert des HSK-Unterrichts bzw. die fehlende Anerkennung der HSK-Lehrpersonen durch die Lehrpersonen der Volksschule	3
Umgang mit Lernschwierigkeiten (Lese- und Schreibschwäche)	2
Motivation von Kindern gegenüber der Muttersprache	1
Interessante Themen für Teenager von heute	1
Treffen und Zusammenarbeit mit anderen Sprach-Lehrpersonen	1
Organisation von ausserschulischen Aktivitäten (Exkursionen, Feste, Besuche)	1

## 4.2.2 Favorisierte Weiterbildungsthemen nach Kantonen

Bei den beiden am häufigsten bevorzugten Weiterbildungsthemen gibt es zwischen den Kantonen kaum Unterschiede (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38: Favorisierte Weiterbildungsthemen nach Häufigkeit und nach Kantonen

Zu welchen Themen würden Sie gerne eine Weiterbildung besuchen?	BE	LU	SO	GE	JU	VD	Gesamt
	Würde ich besuchen:						
CH-Bildungssystem: - Zusammenarbeit der HSK-Schulen mit der Volksschule	59	19	17	29	3	37	164
Unterricht: - Unterricht in Klassen mit grossen Unterschieden bei den Sprachkenntnissen und / oder beim Alter der SchülerInnen	57	20	15	26	5	37	160
Unterricht: - Verschiedene Formen des Unterrichts: zum Beispiel Übungsformen, Gruppenarbeit, neues Thema einführen etc.	54	17	11	23	2	32	139
Unterricht: - Sprachunterricht für Kinder, die die Sprache des Unterrichts nur teilweise oder wenig können	44	20	12	20	3	32	131
Grundlagenwissen: - Entwicklung der Mehrsprachigkeit / Sprachlernpsychologie	39	19	12	26	4	29	129
Grundlagenwissen: -Europäisches Sprachen-portfolio (Dokumentation der Sprachkenntnisse auf den Niveaus A1, A2, B1, B2, C1, C2)	39	19	10	17	1	27	113
CH-Bildungssystem: -Neuerungen (Reformen) in der Volksschule (öffentliche Volksschule)	32	15	10	18	3	31	109
CH-Bildungssystem: -Lehrplan der Volksschule	39	14	11	17	2	26	109
CH-Bildungssystem: -Einführung ins Schulsystem in der Schweiz /im Kanton	33	15	11	14	3	28	104
Grundlagenwissen: -Zusammenarbeit mit Eltern / Eltermbildung und -beratung: Erziehung und Förderung der Kinder	34	14	11	17	2	23	101
Unterricht: -Informatikkurse zur Vorbereitung des Unterrichts	30	14	9	12	4	21	90
Unterricht: -Leistungsbeurteilung (Zeugnisnote)	24	8	8	22	2	24	88
CH-Bildungssystem: -Spezifischer Wortschatz für die Schule in Deutsch	31	10	8	14	1	21	85
CH-Bildungssystem: -Kennen lernen von Beratungsinstitutionen im Bildungsbereich	37	7	6	11		18	79
Unterricht: -Unterrichtsplanung	26	7	8	14	1	22	78
Grundlagenwissen: -Begegnung mit Sprachen fördern: Begegnung mit Sprachen (ELBE)	22	7	11	12	2	19	73
N = Anzahl Teilnehmende total	82	33	23	36	8	49	231
<b>≥ 50 Prozent Nennungen insgesamt</b>	<b>an 1. Stelle im Kanton</b>						

Im Kanton Waadt werden allerdings im Vergleich z. B. zum Kanton Bern mehr als doppelt so viele Weiterbildungsthemen von mehr als der Hälfte der beteiligten HSK-Lehrpersonen bevorzugt. Es kann vermutet werden, dass die Themenbreite im Kanton Waadt mit der fehlenden Koordination auf kantonaler Ebene zusammenhängt, insbesondere was das Bedürfnis nach Informationen über das Schweizer Bildungssystem betrifft. In den fünf anderen Kantonen finden regelmässige von der kantonalen Ansprechstelle organisierte Treffen mit den HSK-KoordinatorInnen statt, an denen auch allgemeine Informationen und Neuerungen zum Bildungssystem weitergegeben werden. Die KoordinatorInnen haben den Auftrag, diese Informationen an die HSK-Lehrpersonen weiterzuleiten.

## 4.2.3 Kommentar und Schlussfolgerungen: Weiterbildung in den Kantonen

Da die Themenschwerpunkte über die Kantone hinweg sehr ähnlich sind, wäre es insbesondere bei kleineren Kantonen oder bei Angeboten für spezifische Gruppen (z. B. für eine bestimmte Sprachgruppe oder für Lehrpersonen, die nur an Wochenenden Zeit haben) sinnvoll, eine *kantonsübergreifende Weiterbildung* anzubieten. Dazu geeignet wären Themen wie „Unterricht in heterogenen Klassen“, „Sprachentwicklung“ oder „Verschiedenen Formen des Unterrichts“, weil sie nicht kantonsspezifische Gegebenheiten betreffen.

Beim am meisten gewählten Thema der „Zusammenarbeit mit der Volksschule“ ist ein kantonales Angebot unabdinglich, da es in enger Anbindung an die Schulen vor Ort durchgeführt werden muss, um Nachhaltigkeit zu entfalten. (siehe Kap. 4.2.5).

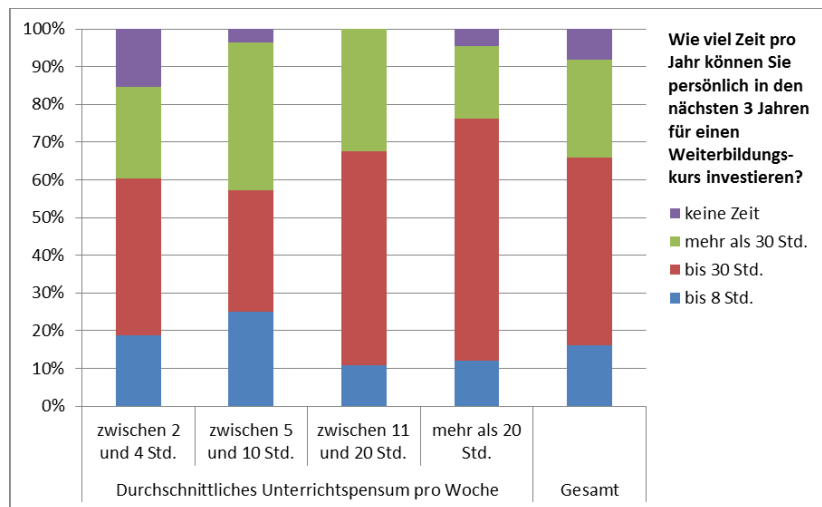
Der Unterschied in der Anzahl favorisierter Weiterbildungsthemen zwischen dem Kanton Waadt und den Kantonen Bern, Genf, Jura, Luzern und Solothurn ist ein Hinweis darauf, dass die Koordinationsarbeit und Begleitung durch die kantonalen Ansprechstellen insofern von Nutzen ist, als dass der Bedarf an grundlegenden Informationen zum Schweizer Schulsystem zwar immer noch vorhanden ist, aber doch von weniger als der Hälfte der Lehrpersonen geäussert wird. Mit einer kollektiven Begrüssung und Erstinformation von neu einsteigenden HSK-Lehrpersonen (analog zur Erstinformation für Neuzugezogene) durch die kantonale Ansprechstelle für HSK könnte allenfalls dieser Bedarf teilweise gedeckt werden.

#### 4.2.4 Rahmenbedingungen der Weiterbildung aus Sicht der HSK-Lehrpersonen

Um angemessene und realistische Weiterbildungsangebote konzipieren zu können, muss die zeitliche und finanzielle Investitionsbereitschaft der HSK-Lehrpersonen bekannt sein. Die Umfrage ergibt folgendes Bild:

Die Bereitschaft und Möglichkeit **Zeit** für Weiterbildung zu investieren ist unterschiedlich ausgeprägt. 16% der HSK-Lehrpersonen könnten in den nächsten drei Jahren bis zu 8 Stunden pro Jahr für Weiterbildung investieren. Drei Viertel könnten bis zu 30 Stunden (49%) oder mehr als 30 Stunden (27%) pro Jahr investieren. Im Gegensatz dazu geben 8% an, keine Zeit zu haben (vgl. Grafik 24).

Grafik 24: Zeitliche Möglichkeiten der HSK-Lehrpersonen vor dem Hintergrund des Unterrichtpensums (Anzahl Nennungen, N = 225)

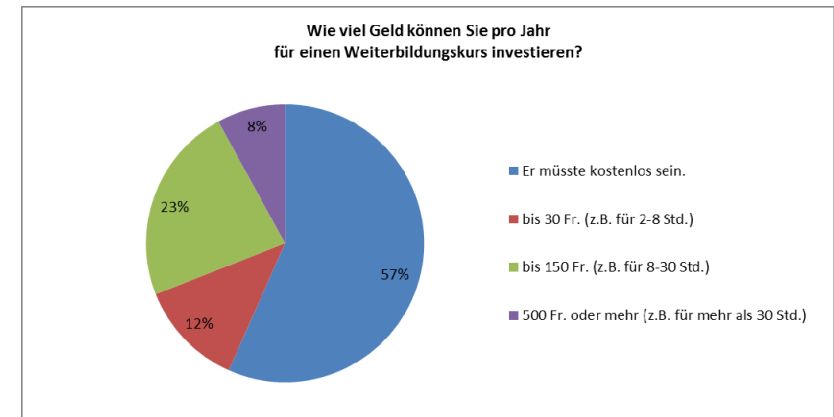


Auch in der Gruppe der HSK-Lehrpersonen mit einem kleinen Pensum von 2 bis 4 Stunden pro Woche sind zwei Drittel (60 von 91 Personen) bereit, mindestens 30 Stunden für Weiterbildung zu investieren. Allerdings ist in dieser Gruppe auch der Anteil derjenigen, die keine Zeit für Weiterbildung haben, am höchsten.

Die Bereitschaft, **Geld** in die Weiterbildung zu investieren, ist eher gering. Mehr als die Hälfte der HSK-Lehrpersonen gibt an, dass die Weiterbildung kostenlos sein müsste (vgl. Grafik 25). Dies widerspiegelt sich auch bei den

bisherigen Weiterbildungsaktivitäten, bei denen nur ein Viertel der HSK-Lehrpersonen die Weiterbildung selber bezahlen musste (siehe Grafik 21).

Grafik 25: Finanzielle Möglichkeiten der HSK-Lehrpersonen (N = 226)

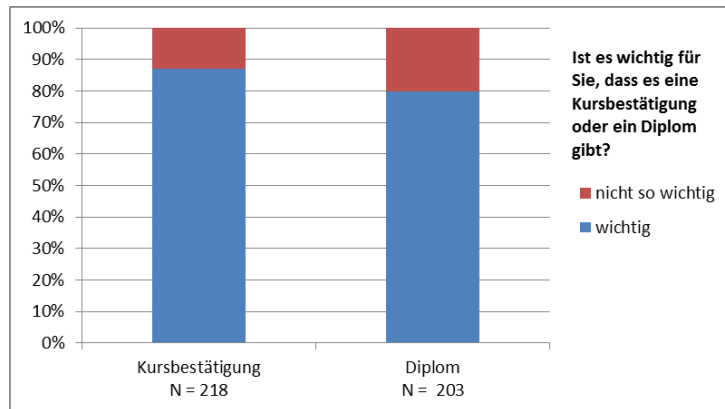


Von insgesamt 17 Personen, die „keine Zeit“ für Weiterbildung haben, geben in der Zusatzfrage 11 Personen an, dass sie eine Weiterbildung besuchen würden, wenn die Präsenzzeit im Kurs finanziell entschädigt würde (vgl. Tabelle 38). Diese Frage hatten wir aufgenommen, weil wir davon ausgingen, dass ein Teil der HSK-Lehrpersonen auf andere Erwerbseinkommen angewiesen ist und aus diesem Grund wenig Zeit für Weiterbildung zur Verfügung hat bzw. sich eine entsprechende Investition angesichts der geringen Arbeitsmöglichkeiten nicht auszahlt. Das Resultat der Umfrage bestätigt diese Annahme. Es sind vor allem HSK-Lehrpersonen mit einem kleinen Pensum von dieser Frage betroffen.

Die **formale Anerkennung der Bildungsleistungen** kann insbesondere für Personen mit ausländischen Abschlüssen, die in der Schweiz nicht anerkannt sind, sowie für solche, die auch im Herkunftsland nicht über ein Lehrdiplom verfügen, von Bedeutung sein. Wir fragten deshalb, wie wichtig eine Kursbestätigung oder ein Diplom für die HSK-Lehrpersonen ist.

Für gut 80% der HSK-Lehrpersonen sind sowohl eine Kursbestätigung wie auch ein Diplom wichtig, wobei im Vergleich die Kursbestätigung noch etwas häufiger als wichtig erachtet wird, während für 20% ein Diplom nicht so wichtig ist (vgl. Grafik 26).

Grafik 26: Bedeutung Kursbestätigung und Diplom für Weiterbildungen



Unabhängig davon, ob jemand im Besitz eines ausländischen Lehrdiploms ist oder nicht, sind sowohl eine Kursbestätigung wie ein Diplom wichtig, wobei diejenigen ohne Lehrdiplom im Vergleich zu denjenigen mit Lehrdiplom anteilmässig eine Kursbestätigung und ein Diplom noch etwas häufiger als wichtig erachten.

#### 4.2.5 Kommentar und Schlussfolgerungen: Künftige Weiterbildungsangebote

Mangelnde Kontakte mit der Volksschule gehen nicht einher mit einem Desinteresse an der öffentlichen Schule. Im Gegenteil lässt das von der grossen Mehrheit der HSK-Lehrpersonen favorisierte Weiterbildungsthema „Zusammenarbeit der HSK-Schulen mit der Volksschule“ vermuten, dass die bisher spärliche Zusammenarbeit zwischen HSK-Lehrpersonen und VertreterInnen der Volksschule aus Sicht der HSK-Lehrpersonen überwunden werden sollte. Im Rahmen von Weiterbildungen können erste konkrete Schritte in diese Richtung unternommen werden. Naheliegenderweise müssten dann auch Lehrpersonen der Volksschule eingebunden werden.

Die *Position bzw. der Stellenwert des HSK-Unterrichts bzw. die fehlende Anerkennung der HSK-Lehrpersonen durch die Lehrpersonen der Volksschule* wird dreimal als Thema für Weiterbildung gewünscht. Dies zeigt vielleicht die andere Seite der Medaille der so deutlich gewünschten Zusammenarbeit mit der Volksschule auf. HSK-Lehrpersonen werden, wie bereits beim Zugang zu schulischer Infrastruktur deutlich wurde, in den Schulhäusern als Gäste und weniger als KollegInnen behandelt.

Das grosse Interesse an Weiterbildung zum „Unterricht in heterogenen Klassen“, zur „Fremd- resp. Zweitsprachdidaktik“ und zur „Entwicklung der Mehrsprachigkeit“ widerspiegelt die täglichen Herausforderungen im HSK-Unterricht. Hier gibt es allenfalls Synergien mit bestehenden Angeboten in der kantonalen LehrerInnenweiterbildung.

Die *zeitliche Bereitschaft* 30 Stunden und mehr pro Jahr für Weiterbildung zu investieren ist angesichts der teilweise kleinen Pensen eindrucklich. Dies würde bedeuten, dass drei Viertel der HSK-Lehrpersonen bereit wären, während drei Jahren z. B. jährlich 5 Weiterbildungstage à 6 Stunden zu besuchen. Dieser Zeitaufwand scheint im Vergleich zu den Unterrichtspensen vieler HSK-Lehrpersonen hoch (40% unterrichten zwischen 2 und 4 Stunden pro Woche). Allenfalls muss das Resultat relativiert werden, da sich die Antwortenden vermutlich eher an der Richtgrösse „einmal 30 Stunden pro Jahr“ im Zeitraum der nächsten drei Jahre orientiert haben.

Ein deutliches Ergebnis zeigt die Frage nach den *Kosten*: Die Weiterbildungen für HSK-Lehrpersonen müssen kostenlos sein. Damit insbesondere auch HSK-Lehrpersonen mit einem kleinen Pensum nicht aus finanziellen Gründen (wegen Erwerbseinbussen bei der Haupterwerbstätigkeit oder Kosten für die Kinderbetreuung) auf Weiterbildung verzichten, müssten zudem Mittel und Wege gefunden werden, diesen die eingesetzte Zeit angemessen zu vergüten. Im Kanton Genf besteht eine gesetzliche Grundlage<sup>35</sup>, die eine Entschädigung ermöglicht. Eine entsprechende Praxis wird beispielsweise bei der Aus- und Weiterbildung von interkulturell Dolmetschenden in Genf angewendet.

*Kursbestätigungen und Diplome* sind für viele wichtig und können ein zusätzlicher Anreiz sein, eine Weiterbildung zu besuchen und abzuschliessen. Mit Kursbestätigungen werden die Bildungsleistungen und Weiterbildungsaktivitäten durch die durchführende Institution anerkannt. Diese Anerkennung unterstützt unter Umständen eine verbesserte Positionierung der HSK-Lehrpersonen im Arbeitsmarkt und bedeutet nicht zuletzt eine Motivation zum Weiterlernen.

<sup>35</sup> Loi sur la formation continue des adultes (LFCA)

### 4.3 Zusammenfassung

In den letzten drei Jahren haben 62% der HSK-Lehrpersonen eine Weiterbildung besucht. Unter den bisherigen Anbietern von Weiterbildung sind die HSK-Trägerschaften, Botschaften/Konsulate und Migrationsorganisationen etwas wichtiger gegenüber schweizerischen öffentlichen Anbietern, was die durch die HSK-Lehrpersonen besuchten Weiterbildungen betrifft.

Ein grosses Interesse an Weiterbildung besteht zum Thema „Zusammenarbeit der HSK-Schulen mit der Volksschule“. Fast ebenso gross ist das Bedürfnis nach Weiterbildung zum Unterricht in heterogenen Klassen, zu verschiedenen Unterrichtsformen und zu Themen der Mehrsprachigkeit.

Das Interesse und die Bereitschaft der HSK-Lehrpersonen zur Weiterbildung sind hoch. Die Angebote müssten jedoch möglichst kostenlos sein, da viele zwar bereit sind, verhältnismässig viel Zeit aber nicht auch Geld zu investieren.

Diese Ergebnisse zeigen den Rahmen auf, innerhalb dessen zielgruppenorientierte Angebote für HSK-Lehrpersonen entwickelt werden können.

## 5 Resultate und Empfehlungen

Wir sind am Schluss dieser Erhebung angelangt, die erstmals die HauptakteurInnen des Unterrichts für heimatliche Sprache und Kultur (HSK) befragt hat, nämlich die HSK-Lehrpersonen selbst. Zwar wurden bereits in den Achtziger- und Neunzigerjahren andere Studien durchgeführt<sup>36</sup>, diese basierten jedoch ausschliesslich auf Informationen der kantonalen Erziehungsdepartemente. Bei der vorliegenden Erhebung wurden hingegen die meisten Informationen bei den HSK-Lehrpersonen gewonnen.

### 5.1 Resultate

Die erste Beobachtung, die aus dieser Umfrage hervorgeht, ist die lebendige Vielfalt, welche die HSK-Unterrichtsangebote in der Schweiz und insbesondere in den sechs untersuchten Kantonen Bern, Genf, Jura, Luzern, Solothurn und Waadt auszeichnet. Auch wenn sich zahlreiche Angebote an grosse Migrationsgruppen wenden, die bereits seit langer Zeit in der Schweiz leben, richtet sich doch eine nicht zu vernachlässigende Zahl weiterer Angebote an andere Migrationsgruppen. Diese sind kleiner, aber mindestens ebenso engagiert in der Weitergabe ihrer Herkunftssprache. Diese Vielfalt widerspiegelt die tiefgreifenden Veränderungen in der Migrationslandschaft der Schweiz: Diese hat sich seit den Neunzigerjahren zunehmend verändert und manifestiert sich in einer starken Diversifizierung der geografischen Herkunft der MigrantInnen, insbesondere von MigrantInnen aus Nicht-EU-Staaten. Gleichzeitig hat in Verbindung mit der Arbeitsmigration und der Zuwanderung im Asylbereich die Vielfalt an unterschiedlichen Aufenthaltsbewilligungen zugenommen.<sup>37</sup> In der Folge kann eine Multiplikation der unterrichteten Herkunftssprachen beobachtet werden: von Arabisch über Tamilisch und Russisch bis Tigrinya. Die MigrantInnen, die seit 2000 überwiegend aus EU-Staaten kommen, lassen sich meist in den Sprachregionen nieder, wo ihre Sprache gesprochen wird. Sie scheinen deshalb von der Frage der Weitergabe einer Minderheitensprache weniger betroffen zu sein.

Die zweite auffallende Beobachtung ist eine Vervielfachung der Gruppierungen, welche die Initiative ergreifen und als Trägerschaft für den HSK-Unterricht auftreten: Unsere Stichprobe zählt ebenso viele Lehrpersonen, die von ihren Herkunftsstaaten bezahlt werden, wie Lehrpersonen, die bei priva-

---

<sup>36</sup> Imhof 1987 und Kurmann 1995

<sup>37</sup> Fibbi 2013

ten (Vereins-)Trägerschaften tätig sind. Da letztere sehr oft die Rechtsform eines Vereins oder einer Stiftung nach schweizerischem Recht wählen, sind diese Trägerschaften aus juristischer Sicht im sozialen Gefüge der Schweiz verankert. Dieses Phänomen gilt auch für die HSK-Trägerschaften traditioneller Einwanderungsstaaten, insbesondere für Italien, welche seit 1993 neben den staatlich organisierten Strukturen aus den Herkunftsländern auch Trägerschaften nach Schweizer Recht (z. B. Stiftungen) ins Leben gerufen haben.<sup>38</sup> Die lokale Verankerung der HSK-Trägerschaften ist in den untersuchten Deutschschweizer Kantonen ausgeprägter als in denjenigen der Westschweiz, wo immer noch MigrantInnen aus EU-Staaten überwiegen.

Die dritte Beobachtung betrifft die Veränderungen bezüglich der Organisationsformen dieser Trägerschaften. Zurzeit verfügen die von Botschaften und Konsulaten durchgeführten Angebote im Vergleich zu den anderen HSK-Schulen über den grössten Anteil an SchülerInnen. Die privaten Trägerschaften (Vereine, Stiftungen) sind jedoch bereits zum heutigen Zeitpunkt 1,5 Mal zahlreicher als die Trägerschaften der Herkunftsländer. In Anbetracht der Schwierigkeiten, mit denen diese Staaten aufgrund ihrer aktuellen budgetären Einschränkungen konfrontiert sind, sind weitere Verschiebungen hin zu privatrechtlichen HSK-Trägerschaftsmodellen zu erwarten. Die Vereine und Stiftungen bilden bereits heute ein alternatives und gefestigtes Modell in der Schweiz, welches in Zukunft eine bedeutende Entwicklung erfahren könnte.

Die vierte allgemeine Beobachtung betrifft die Konsequenzen dieser Veränderungen für politische Entscheide im Rahmen staatlicher Mehrsprachigkeitsförderung. Wenn man die geäusserten Zukunftsaussichten der HSK-Lehrpersonen in Betracht zieht, lädt die mögliche Entwicklung dazu ein, die Beziehungen zwischen den Schulbehörden in der Schweiz und den HSK-Trägerschaften, welche in diesem sich wandelnden Umfeld tätig sind, zu überdenken. Zukünftig werden die Ansprechpersonen für die schweizerischen Behörden und Schulen vielleicht immer seltener Bildungsministerien und Diplomaten der Herkunftsländer sein, sondern immer mehr in der Schweiz wohnhafte MigrantInnen - um nicht zu sagen Steuerpflichtige - im Dialog mit ihren Behörden.

Falls sich diese beobachteten Entwicklungen fortsetzen, könnten sie gewichtige Folgen haben: Die Beziehung der Schweizer Behörden zu den HSK-Trägerschaften würde mehr einer Unterstützungsarbeit für die Selbstorganisation der MigrantInnen gleichkommen. So könnte der Aufbau eines *Empowerment* für die MigrantInnen erfolgen mit dem – von beiden Seiten als legitim anerkannten Ziel – der Weitergabe der Herkunftssprachen und der

Förderung der Mehrsprachigkeit. Die Tatsache, dass HSK-Trägerschaften die Kräfte zahlreicher Frauen zu mobilisieren vermögen, die aus neuen Migrationsgruppen stammen und die sich für die Weitergabe ihrer Herkunftssprachen engagieren, bietet die erhoffte Gelegenheit, sich über diese einem Publikum anzunähern, das als schwierig erreichbar gilt.

Die HSK-Lehrpersonen insbesondere privater (Vereins-) Trägerschaften sind auf die Zusammenarbeit mit den schulischen Behörden und den Behörden, die mit der Umsetzung der Integrationspolitik betraut sind, angewiesen. Der bedeutenden Unterstützung nach zu urteilen, die Integrationsdelegierte der Gemeinden, vor allem im Kanton Waadt, schon heute leisten, ist diese Situation bereits zum Teil Realität. Dank deren Bemühungen können Schwierigkeiten, wie wir sie im Verlaufe dieser Erhebung angetroffen haben, überwunden werden.

Im Folgenden präsentieren wir unsere Schlussfolgerungen und Empfehlungen, welche wir aus den Resultaten der Erhebung ableiten. Die Auswahl der analysierten Kantone erfolgte nicht aufgrund ihrer Repräsentativität, da diese ohne eine allgemeine und systematische Erhebung der genannten Aktivitäten über alle Kantone hinweg unmöglich nachzuweisen ist. Demzufolge beschränken sich unsere Schlussfolgerungen auf die erwähnten Kantone und können nicht ohne weiteres auf die gesamte Schweiz übertragen werden.

Unsere Empfehlungen gehen von dienstleistungsorientierten Behörden aus, welche die Bedürfnisse der Bevölkerung bei ihren Tätigkeiten berücksichtigen. In unserem Kontext meinen wir mit Bevölkerung insbesondere die HSK-Trägerschaften, ihre Lehrpersonen, die HSK-SchülerInnen und ihre Eltern, letzteren auch in ihrer Eigenschaft als Steuerzahlende. Unsere Empfehlungen fügen sich zudem in die politische Strategie der Mehrsprachigkeitsförderung ein, wie sie heute von Bund und Kantonen vertreten wird, und welche die Herkunftssprachen von MigrantInnen einbezieht. Diese ist im Sprachengesetz verankert und beschränkt sich nicht nur auf die Landessprachen, sondern umfasst auch die Sprachen Anderssprachiger.

Die Tatsache, dass mehr als 50% der in den sechs Kantonen kontaktierten HSK-Lehrpersonen den Fragebogen beantwortet haben, zeugt von ihrem ausdrücklichen Interesse an ihrer Tätigkeit und vom Anliegen, das drei von vier Lehrpersonen dahingehend geäussert haben, dass sie sich einen institutionalisierten Dialog mit der Volksschule sowie eine engere Zusammenarbeit mit den kantonalen Bildungsbehörden wünschen.

Um die Voraussetzungen für den HSK-Unterricht sowie für die Tätigkeiten der HSK-Trägerschaften und -Lehrpersonen zu verbessern, sind in erster Linie pragmatische und praxisnahe – manchmal vielleicht auch unkonventionelle – Wege und Mittel zu finden. Dies ist auch unter der Perspektive eines konkreten Beitrags zur von Schweizer Seite angestrebten Mehrsprachigkeits-

---

<sup>38</sup> Allemann-Ghionda 2002

förderung zu sehen. Die Bottom-up-Strategie ist oft erfolgversprechender als ein Top-down-Ansatz, welcher allein von den bestehenden rechtliche Rahmenbedingungen ausgeht, welche der aktuellen Realität zum Teil nicht mehr gerecht werden und entsprechend angepasst werden müssten. Die Initiativen einzelner Personen oder einzelner Gruppen, die Erfahrung bereichernder Zusammenarbeit, z. B. zwischen Lehrpersonen der Volksschule und HSK-Lehrpersonen, können in einem weiteren Schritt zu einer institutionellen oder rechtlichen Implementierung der Praxis führen. An dieser Stelle weisen wir auf den Bericht der EDK zum „Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Auswahl guter Praxis in der Schweiz“<sup>39</sup> hin, in welchem erfolgreiche Beispiele zum HSK-Unterricht in ihrem spezifischen Kontext beschrieben werden.

Entsprechend den Zielen unserer Erhebung, Grundlagen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten sowie für die Verbesserung der Rahmenbedingungen des HSK-Unterrichts zu erhalten, werden die Schlussfolgerungen und Empfehlungen im Folgenden aufgeteilt nach den **Rahmenbedingungen des HSK-Unterrichts**, bei denen vor allem organisatorisch-strukturelle Fragen im Vordergrund stehen, und dem **Bedarf an Weiterbildung der HSK-Lehrpersonen**, bei dem sich neben zielgruppenspezifischen Fragen vor allem pädagogisch-didaktische Fragen stellen. Wir beschränken uns darauf, die zentralen Schlussfolgerungen und Empfehlungen im Sinne einer Übersicht zusammenzufassen. Eine detailliertere Darstellung derselben findet sich jeweils in den vorangehenden Kapiteln im Anschluss an die Resultate unserer Erhebung

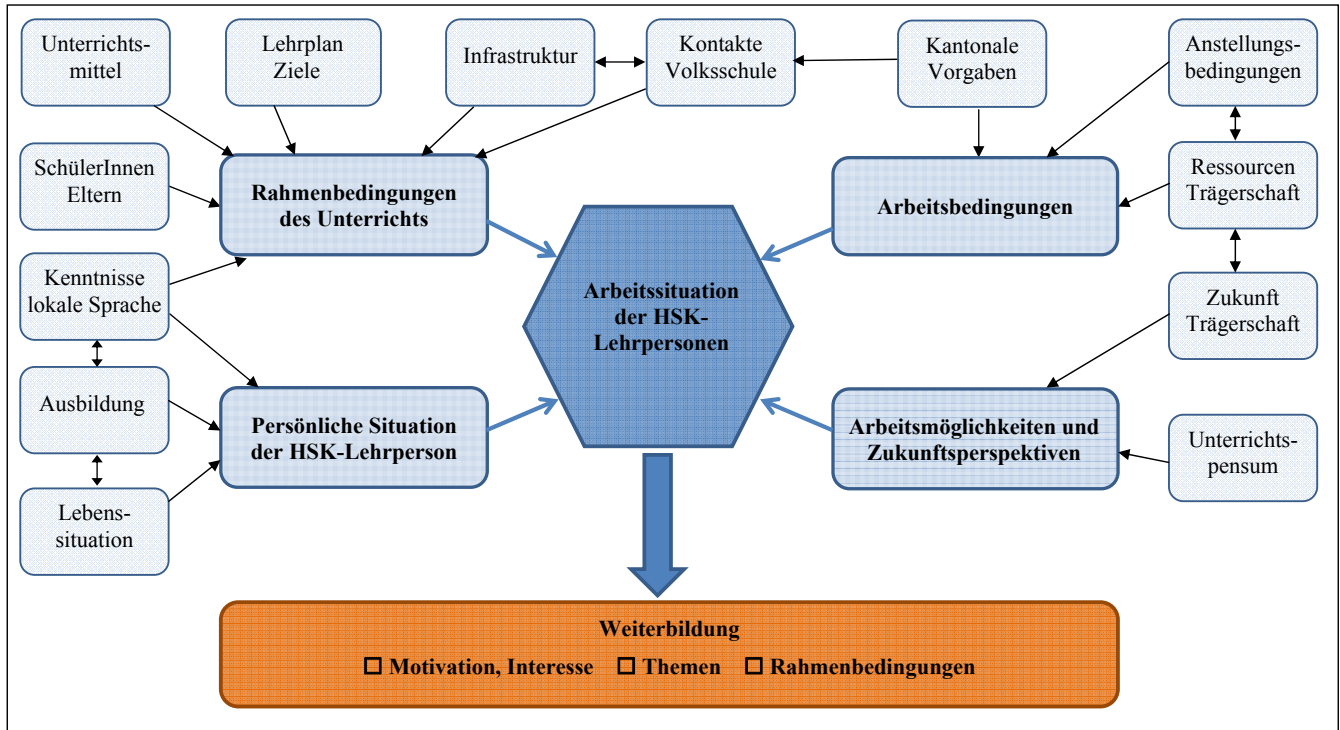
Grafik 27 veranschaulicht die Zusammenhänge der untersuchten Teilbereiche bezüglich der Arbeitssituation der HSK-Lehrpersonen und deren Einfluss auf die Weiterbildungsbedürfnisse. Die Grafik visualisiert zudem die Vielzahl von Faktoren, die letztlich zur Qualitätsentwicklung des HSK-Unterrichts beitragen können.

---

<sup>39</sup> Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2013): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Studien und Berichte 35A, Bern



Grafik 27: Übersicht Einflussfaktoren auf die Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse der HSK-Lehrpersonen



## 5.2 10 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

### 1) Eine kantonale Ansprech- und Koordinationsstelle für den HSK-Unterricht einrichten, die als Ausgangspunkt für eine nachhaltige Verankerung des HSK-Unterrichts im öffentlichen Bildungssystem dient

Gemäss Art. 4 zum Sprachenunterricht in Abs. 4 des HarmoS-Konkordats sind beigetretene Kantone verpflichtet, dem HSK-Unterricht organisatorische Unterstützung zu gewähren, sofern dieser politisch und religiös neutral ist.

Als Ausgangspunkt und Verbindungsstelle für die Umsetzung kann, wie sich in den meisten der untersuchten Kantonen bereits ansatzweise zeigt, eine kantonale, im Erziehungsdepartement verankerte Koordinationsstelle dienen. Sie sollte idealerweise sowohl HSK-Trägerschaften, interessierten Eltern wie auch Gemeinden, Schulleitungen und Lehrpersonen der Volksschule für Information, Beratung und Koordination zur Verfügung stehen. Folgende Aufgaben werden dieser Stelle sinnvollerweise zugeordnet: Sammeln und Koordinieren der Angaben zu den HSK-Angeboten im Kanton, Beratung neuer Trägerschaften im Hinblick auf die Zulassung (minimale Anforderungskriterien), Bereitstellen der Informationen über das HSK-Unterrichtsangebot auf Internet und in gedruckter Form, Unterstützung der kantonalen und kommunalen Behörden bei der Erarbeitung von (rechtlichen) Grundlagen (z. B. Leitfäden, Reglemente usw.) betreffend HSK-Unterricht.<sup>40</sup>

### 2) Regelmässige Treffen der kantonalen Koordinationsstelle mit den HSK-Trägerschaften organisieren und damit die Entwicklung und Einbindung der HSK-Schulen fördern

Es empfiehlt sich, solche Treffen regelmässig durchzuführen und für den gegenseitigen Austausch von Informationen zu aktuellen Entwicklungen und zum Besprechen offener Fragen zu nutzen. An die Treffen werden sinnvollerweise auch einzelne VertreterInnen von Schulleitungen, Verantwortliche für Weiterbildung, Integrationsdelegierte und andere mit interkulturellen Bildungsfragen befasste Stellen eingeladen.<sup>41</sup>

Erfahrungen zeigen, dass die Klärung von Zuständigkeiten und Rollen Transparenz und Sicherheit auf beiden Seiten – bei den HSK-VertreterInnen

<sup>40</sup> Zur aktuellen Situation siehe Kap. 2.2.1 und 2.2.8.

<sup>41</sup> ebd.

wie den VertreterInnen der öffentlichen Bildungsinstitutionen – fördert und so das Vertrauen für die konkrete Zusammenarbeit aufgebaut werden kann.<sup>42</sup>

### 3) Neu einsteigende HSK-Lehrpersonen von Beginn weg aus erster Hand über die Rahmenbedingungen der Volksschule informieren

Als gezielte Massnahme schlagen wir vor, in Zukunft neu einsteigende HSK-Lehrpersonen im Rahmen von Begrüssungsveranstaltungen durch die kantonale Koordinationsstelle zu informieren über grundlegende Bestimmungen wie die religiöse und politische Neutralität des Unterrichts, den Rahmenlehrplan HSK<sup>43</sup>, die Formalitäten zur Leistungsbeurteilung aus dem HSK-Unterricht im Zeugnis der Volksschule, weitere Vorgaben des Kantons zum HSK-Unterricht, die Möglichkeiten zur Weiterbildung und zum Zugang zum didaktischen Medienzentrum der Pädagogischen Hochschule. Solche Treffen würden das Interesse der schweizerischen Bildungsverantwortlichen am HSK-Unterricht zeigen und auch dem gegenseitigen Kennenlernen dienen. Weiterführend ist es sinnvoll in Ergänzung zu einem Erstkontakt, die Information über Entwicklungen im schulischen Umfeld (z. B. amtliche Schulblätter und ähnliche Materialien) und aktuelle Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen (Kursausschreibungen) direkt allen im Kanton aktiven HSK-Lehrpersonen zukommen zu lassen, indem sie in die entsprechenden Verteiler aufgenommen werden.<sup>44</sup>

### 4) Die privaten Trägerschaften von HSK-Angeboten als Bildungspartner bei der Förderung der Mehrsprachigkeit unterstützen

Viele Vereine, welche ihr HSK-Unterrichtsangebot mehrheitlich auf ehrenamtlicher Basis organisieren, verfügen nicht über die mit den Botschafts- und Konsulatsschulen vergleichbaren professionellen Strukturen und Finanzmittel für die Koordination und Administration ihrer Angebote.<sup>45</sup> Vereinsträgerschaften sind jedoch zunehmend wichtige Partner für die Förderung des Herkunftssprachenunterrichts und der Mehrsprachigkeit.<sup>46</sup> Damit sie ihre Arbeit

<sup>42</sup> Beispiel: Die Kantone Basel-Stadt und Basel-Landschaft haben 2009 einen Leitfaden zur Zusammenarbeit zwischen den Trägerschaften und Lehrpersonen des Unterrichts in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) und den öffentlichen Schulen herausgegeben.

<sup>43</sup> Der Rahmenlehrplan HSK des Kantons Zürich wird in verschiedenen deutschsprachigen Kantonen empfohlen.

<sup>44</sup> Zur aktuellen Situation siehe Kap. 2.2.5.1 und Kap. 4.1.3.

<sup>45</sup> Eine Darstellung der Herausforderungen bei von Eltern getragenen HSK-Schulen findet sich in Calderón-Grossenbacher (2002: 113)

<sup>46</sup> Zur aktuellen Situation siehe Kap. 3.4.

nachhaltig leisten können, brauchen sie zum Teil Beratung und Unterstützung. Hier könnten kostenlose Beratungsangebote zur Organisationsentwicklung, administrative Hilfestellungen, Weiterbildungen zur Vereinsführung oder die Begleitung bei der Erarbeitung von Projektgesuchen unterstützend wirken. Allenfalls könnte diese Aufgabe zusammen mit den kantonalen Stellen der Integrationsförderung angegangen werden.

Weiter ist für VertreterInnen von Vereinen jeweils zu berücksichtigen, dass sie teilweise für ihre Teilnahme an Sitzungen oder für koordinative Aufgaben wie das Erstellen von Adresslisten usw. keine Entschädigung von Seiten der Trägerschaft erhalten. Es empfiehlt sich, für diese Aufgaben Sitzungsgelder oder andere Formen der Abgeltung vorzusehen.

### **5) Den Zugang zur schulischen Infrastruktur erleichtern und damit den Kontakt zwischen HSK-Lehrpersonen und Kollegien in den Schulhäusern fördern**

Die Antworten der HSK-Lehrpersonen machen deutlich, dass sie nur eingeschränkten Zugang zur meist vorhandenen Infrastruktur und zu Hilfsmitteln in den Schulhäusern der öffentlichen Schule haben. Dieser Umstand verdeutlicht eine Grundproblematik: Die Lehrpersonen und SchülerInnen des HSK-Unterrichts werden vielerorts noch heute als vorübergehende Gäste in den Schulhäusern gesehen. Der Zugang zur schulischen Infrastruktur für die HSK-Lehrpersonen setzt Absprachen und Vertrauen voraus. Diese Öffnung bietet für die Volksschule ein Feld von Möglichkeiten, die HSK-Lehrpersonen über den Zugang zu ihren Infrastrukturen besser in das Schulleben zu integrieren.<sup>47</sup>

In den Kantonen, in denen diesbezügliche Regelungen oder Empfehlungen bestehen, wäre es sinnvoll, in den periodischen Informationen (Schulblatt u. ä.) des kantonalen Erziehungsdepartements die Schulleitungen regelmässig daran zu erinnern. Den Schulleitungen könnte auch eine Checkliste oder ein Leitfaden zur Zusammenarbeit mit den HSK-Lehrpersonen als Unterstützung zur Verfügung gestellt werden.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Zur aktuellen Situation siehe Kap. 2.2.3.2.

<sup>48</sup> Beispiel: Der Kanton Bern veröffentlichte im Mai 2013 einen Leitfaden zum „Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur, HSK“. Dieser beschreibt die aktuelle Praxis und zeigt auf, wie die organisatorische Zusammenarbeit zwischen sämtlichen Beteiligten verbessert werden kann und welche Anknüpfungspunkte es für eine allfällige inhaltliche Zusammenarbeit gibt. Beteiligte sind: die zuständige Person für HSK bei der kantonalen Erziehungsdirektion, die Gemeinden, Schulleitungen, HSK-Trägerschaften, HSK-KoordinatorInnen der Sprachgruppen, Klassenlehrpersonen und HSK-Lehrpersonen.

### **6) Die soziale Einbindung der HSK-Lehrpersonen im Rahmen bestehender Gefässe aufbauen und pflegen**

Fast zwei Drittel der HSK-Lehrpersonen unterrichten an einem oder maximal zwei Schulorten, jedoch meist zu Randzeiten, ausserhalb des regulären Schulbetriebs. Es gibt deshalb wenig Gelegenheit, dass sich HSK-Lehrpersonen und KollegInnen der Volksschule spontan treffen.<sup>49</sup> Es wäre jedoch möglich, den Kontakt zwischen den vor Ort tätigen schweizerischen Lehrpersonen und den HSK-Lehrpersonen zu erleichtern, indem die Schulleitung oder die für interkulturelle Bildung zuständige Person die HSK-Lehrperson zur gelegentlichen Teilnahme an LehrerInnen-Sitzungen (z.B. 1 bis 2 mal pro Jahr) und Schulanlässen einlädt und einbezieht. Aufgrund von persönlichen Kontakten ist die Wahrscheinlichkeit grösser, dass die HSK-Lehrpersonen auch als KollegInnen und Fachpersonen wahrgenommen werden und bei der Förderung der Mehrsprachigkeit in der Volksschule eine Rolle übernehmen können. Ihre Kompetenzen und Erfahrungen können auch bei der Zusammenarbeit mit Eltern aus Migrationsfamilien zum Tragen kommen.<sup>50</sup>

### **7) Weiterbildung zur Zusammenarbeit der HSK-Schulen mit der Volksschule anbieten**

Das von der grossen Mehrheit der HSK-Lehrpersonen favorisierte Weiterbildungsthema „Zusammenarbeit der HSK-Schulen mit der Volksschule“ deutet klar darauf hin, dass die bisher spärliche Zusammenarbeit zwischen HSK-Lehrpersonen und VertreterInnen der Volksschule aus Sicht der HSK-Lehrpersonen überwunden werden sollte.<sup>51</sup> Im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen könnten erste konkrete Schritte in diese Richtung unternommen werden. Naheliegenderweise müssten dann auch Lehrpersonen der Volksschule eingebunden werden. Die Pädagogischen Hochschulen könnten bei der Grundausbildung künftiger Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit HSK-

---

<sup>49</sup> Zur aktuellen Situation siehe Kap. 2.2.5.2.

<sup>50</sup> Beispiel: Institutionalisierte Mitarbeit der HSK-Lehrpersonen im Kollegium „HSK plus“, publiziert in: Bildungsdirektion des Kantons Zürich: Praxisbeispiele zur Sprachförderung (2012: 15)

<sup>51</sup> Zu den von den HSK-Lehrpersonen favorisierten Weiterbildungsthemen siehe Kap. 4.2.2.

Lehrpersonen einführen und bei der Weiterbildung konkrete Angebote, z. B. schulhausbezogen, bereitstellen.<sup>52</sup>

### **8) Die Weiterbildung von HSK-Lehrpersonen auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen fokussieren**

Das grosse Interesse an Weiterbildung zum „Unterricht in heterogenen Klassen“, zur „Fremd- resp. Zweitsprachdidaktik“ und zur „Entwicklung der Mehrsprachigkeit“ widerspiegelt die Herausforderungen, denen sich HSK-Lehrpersonen im Unterricht stellen müssen. Hier gibt es allenfalls Synergien mit bestehenden Angeboten in der kantonalen LehrerInnenweiterbildung.<sup>53</sup>

### **9) Den Zugang zur LehrerInnenweiterbildung für HSK-Lehrpersonen erleichtern und spezifische Angebote entwickeln**

Der Zugang zur regulären Weiterbildung an den Instituten für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschulen ist für HSK-Lehrpersonen nur bedingt möglich und den meisten nicht bekannt. Hier wäre eine gezielte Information der HSK-Trägerschaften und -Lehrpersonen über den Zugang und das Angebot sinnvoll.

Für die Konzipierung von spezifischen Weiterbildungsangeboten für HSK-Lehrpersonen ist es sinnvoll, die vorausgesetzten Sprachkenntnisse zu definieren und die Kurssprache entsprechend anzupassen.

Die Verbesserung der Kompetenzen in der lokalen Schulsprache kann idealerweise in einer Kombination von „Sprachkurs“ im Sinne des Erwerbs bzw. der Weiterentwicklung der (schulspezifischen) Sprache und von bildungsrelevanten Themen gefördert werden.<sup>54</sup>

Für HSK-Lehrpersonen, die noch nicht über eine pädagogische Grundausbildung verfügen, sollten spezifische Weiterbildungen, allenfalls kantonsübergreifend und berufsbegleitend entwickelt werden.<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> Zur aktuellen Situation siehe Kap. 4.2.3. Beispiel Weiterbildung im Kanton Thurgau publiziert in: Kosorok-Labhart; Reichmuth (2012). – Bei der Pädagogischen Hochschule FHNW Solothurn ist die Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen in die Ausbildung integriert (Kontakt: Christiane Lubos, Dozentin FHNW).

<sup>53</sup> Zur aktuellen Situation siehe Kap. 2.2.7; zum Weiterbildungsbedarf siehe Kap. 4.2.2.

<sup>54</sup> Zur aktuellen Situation siehe Kap. 3.2.

<sup>55</sup> Als Modell kann der Bildungsgang für interkulturell Dolmetschende dienen; siehe [www.inter-pret.ch](http://www.inter-pret.ch).

### **10) Die zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der Weiterbildung der Situation der HSK-Lehrpersonen anpassen**

Für die Gruppe der HSK-Lehrpersonen mit kleinen Pensen sollten spezifische Weiterbildungsangebote im Hinblick auf Inhalte, Arbeitsformen und Kurszeiten entwickelt werden.

Die Weiterbildungen für HSK-Lehrpersonen müssen möglichst kostenlos sein. Damit insbesondere auch HSK-Lehrpersonen mit einem kleinen Pensum nicht aus finanziellen Gründen (wegen Erwerbseinbussen bei der Haupterwerbstätigkeit oder Kosten für die Kinderbetreuung) auf Weiterbildung verzichten, müssten zudem Mittel und Wege gefunden werden, diesen die eingesetzte Zeit angemessen zu vergüten.<sup>56</sup>

Die eingesetzten Mittel für die Weiterbildung der HSK-Lehrpersonen kommen letztlich den zahlreichen SchülerInnen mit Migrationshintergrund zugute, die von einem ihre Mehrsprachigkeit fördernden HSK-Unterricht profitieren können.

Eine weiter vertiefende Diskussion dieser Fragen zur Weiterbildung müsste in einem anderen Rahmen von Seiten der Pädagogischen Hochschulen und weiteren Akteuren der Weiterbildung realisiert werden. Dabei kann auf bereits vorhandene Erfahrungen in verschiedenen Kantonen zurückgegriffen werden.<sup>57</sup>

### **Schlussbemerkung**

Diese zehn Schlussfolgerungen und Empfehlungen können eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Qualität des HSK-Unterrichts in den an der Erhebung beteiligten Kantonen liefern und evtl. auch anderen Kantonen Anregungen geben. Es liegt jedoch in der Zuständigkeit der kantonalen Erziehungsdepartemente, im Rahmen ihres jeweiligen Handlungsspielraums eigene Schlussfolgerungen aus den vorliegenden Resultaten zu ziehen und zu entscheiden, welche der Empfehlungen sie umsetzen oder als Anregung für eigene kantonsspezifische Lösungen verwenden wollen.

---

<sup>56</sup> Zur aktuellen Situation siehe Kap. 4.1.3 und Kap. 4.2.4.

<sup>57</sup> EDK 2013. - Siehe beispielsweise Kanton Bern: Projektschlussbericht "Grundkurs Weiterbildung HSK-Lehrkräfte" von Silvia Gfeller, Bereichsleiterin, und Carolina Lusio Meyer, Dozentin IWB, PHBern (unveröffentlichtes Dokument)

## Anhänge:

### Rahmenbedingungen und Umfrageergebnisse nach Kanton

## 1 Kanton Bern

### 1.1 Aktuelles Angebot<sup>58</sup>

Sprache	Trägerschaft/Organisationsform			Anzahl HSK- Lehrpersonen	Anzahl Angebote	Anzahl SchülerInnen insgesamt
	Ausländische Vertretung (Konsulat usw.)	Private Trägerschaft (Verein, Einzelpersonen usw.)	Andere (Hilfswerk, Kirche usw.)			
Albanisch		1		6	7	125
Arabisch		1		1	2	16
Chinesisch		1		2	2	15
Chinesisch (Taiwan)		1		8	8	72
Finnisch		1		1	3	–
Französisch		1		2	3	15
Griechisch		1		1	1	–
Italienisch	1			23	116	–
Japanisch		1		5	5	–
Kroatisch	1			2	10	121
Portugiesisch	1			8	43	725
Portugiesisch (Brasilien)		1		1	1	8
Russisch		1		5	13	79
Serbisch	1			2	7	108
Slowenisch	1			2	2	–
Spanisch	1			5	23	359
Spanisch (Lateinamerika)		1		9	9	95
Tamilisch		1		119	145	–
Thai		1		1	1	12
Tigrinja		1		3	4	–
Türkisch	1			4	6	115
Ungarisch		1		2	2	10
Vietnamesisch		1		1	1	–
<b>Total: 23 Sprachen</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>0</b>	<b>213</b>	<b>414</b>	<b>1'875</b>

<sup>58</sup> Die im Kanton Bern im Juni 2012 zur Verfügung stehende Zahlen datieren vom Sommer 2011 und sind ohne Gewähr. Insbesondere die Angaben zu den SchülerInnenzahlen sind aufgrund fehlender Angaben der Trägerschaften unvollständig.

## 1.2 Zugang zur schulischen Infrastruktur

Haben Sie in den Schulen Zugang...	Ja	Nein	Total
zur Wandtafel?	76	3	79
zu Kreide oder Schreiber?	56	17	73
zu Verbrauchsmaterial wie Papier, Schreibzeug, Scheren, Leim usw.?	24	49	73
zu Musikgeräten wie CD-Player usw.?	31	42	73
zu anderen technischen Geräten wie Hellraumprojektor oder Beamer usw.?	27	47	74
zum Fotokopierer?	40	38	78
zum LehrerInnenzimmer?	35	39	74

## 1.3 Weiterbildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der HSK- Lehrpersonen im Kanton Bern

Bildungsvoraussetzungen, zeitliche und finanzielle Möglichkeiten der HSK-Lehrpersonen im Kanton	Anzahl	Total
Mit pädagogischer Grundausbildung	59	82
Ohne pädagogischer Grundausbildung	23	
Deutschkenntnisse: wenig (GER Niveau A)	6	82
Deutschkenntnisse: mittel bis gut (GER Niveau B)	47	
Deutschkenntnisse: gut bis sehr gut (GER Niveau C)	29	
Möglicher Zeitumfang für Weiterbildung:		
bis 8 Stunden	16	80
bis 30 Stunden	37	
mehr als 30 Stunden	22	
keine Zeit	5	
Finanzieller Rahmen für Weiterbildung:		
Weiterbildung müsste kostenlos sein.	34	80
bis 30 Fr. (z. B. für 2-8 Stunden)	14	
bis 150 Fr. (z. B. für 8 -30 Stunden)	22	
500 Fr. oder mehr (z. B. für mehr als 30 Stunden)	10	

## 2 Kanton Luzern

### 2.1 Aktuelles Angebot<sup>59</sup>

Sprache	Trägerschaft / Organisationsform			Anzahl HSK-Lehrpersonen	Anzahl Angebote	Anzahl SchülerInnen insgesamt
	Ausländische Vertretung (Konsulat usw.)	Private Trägerschaft (Verein, Einzelpersonen usw.)	Andere (Hilfswerk, Kirche usw.)			
Albanisch		1		3	3	
Arabisch	1			1	2	
Bosnisch		1		1	1	
Chinesisch						
Griechisch		1		4	5	
Italienisch	1			1	1	
Japanisch	1			5	21	
Kurdisch		1		3	6	
Kroatisch		1		2	1	
Mazedonisch	1			1	5	
Portugiesisch	1			1	1	
Portugiesisch (Brasilien)	1			4	22	
Russisch		1		2	3	
Serbisch		1		2	3	
Slowenisch	1			1	6	
Spanisch	1			1	1	
Spanisch (Lateinamerika)	1			2	7	
Tamilisch		1		5	9	
Thailändisch		1		15	27	
Tigrinja		1		1	1	
Türkisch		1		1	1	
Total: 21 Sprachen	10	11	0	57	130	?

<sup>59</sup> Daten von Juni 2012

## 2.2 Zugang zu schulischer Infrastruktur

Haben Sie in den Schulen Zugang...	Ja	Nein	Total
zur Wandtafel?	31	2	33
zu Kreide oder Schreiber?	19	6	25
zu Verbrauchsmaterial wie Papier, Schreibzeug, Scheren, Leim usw.?	14	18	32
zu Musikgeräten wie CD-Player usw.?	20	12	32
zu anderen technischen Geräten wie Hellraumprojektor oder Beamer usw.?	13	19	32
zum Fotokopierer?	19	14	33
zum LehrerInnenzimmer?	18	14	32

## 2.3 Weiterbildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der HSK- Lehrpersonen im Kanton Luzern

Bildungsvoraussetzungen, zeitliche und finanzielle Möglichkeiten der HSK-Lehrpersonen im Kanton	Anzahl	Total
Mit pädagogischer Grundausbildung	24	33
Ohne pädagogischer Grundausbildung	9	
Deutschkenntnisse: wenig (GER Niveau A)	1	32
Deutschkenntnisse: mittel bis gut (GER Niveau B)	22	
Deutschkenntnisse: gut bis sehr gut (GER Niveau C)	9	
Möglicher Zeitumfang für Weiterbildung:		
bis 8 Stunden	7	33
bis 30 Stunden	16	
mehr als 30 Stunden	6	
keine Zeit	4	
Finanzieller Rahmen für Weiterbildung:		
Weiterbildung müsste kostenlos sein.	19	33
bis 30 Fr. (z. B. für 2–8 Stunden)	4	
bis 150 Fr. (z. B. für 8–30 Stunden)	7	
500 Fr. oder mehr (z. B. für mehr als 30 Stunden)	3	

## 3 Kanton Solothurn

### 3.1 Aktuelles Angebot<sup>60</sup>

Sprache	Trägerschaft / Organisationsform			Anzahl HSK-Lehrpersonen	Anzahl Angebote: Anz. Lektionen	Anzahl SchülerInnen insgesamt
	Ausländische Vertretung (Konsulat usw.)	Private Trägerschaft (Verein, Einzelpersonen usw.)	Andere (Hilfswerk, Kirche usw.)			
Albanisch	1			2	2	
Chinesisch		1		2	2	
Griechisch*	1			1	1	
Italienisch	1			11	2–3	
Kroatisch	1			2	3	
Portugiesisch	1			2	2	
Portugiesisch (Brasilien)		1		2	2	
Russisch		1		1	1	
Serbisch	1			1	3	
Spanisch	1			3	3	
Tamilisch		1		2		
Tibetisch		1		1		
Tigrinya		1		1	1	
Türkisch		1		1	1	
Total: 14 Sprachen	7	7	0	32	ca. 23	?

\* Griechisch erscheint erst im Rahmen der Erhebung als Angebot

<sup>60</sup> Daten von Juni 2012

### 3.2 Zugang zu schulischer Infrastruktur

Haben Sie in den Schulen Zugang...	Ja	Nein	Total
zur Wandtafel?	20	2	22
zu Kreide oder Schreiber?	16	4	20
zu Verbrauchsmaterial wie Papier, Schreibzeug, Scheren, Leim usw.?	8	14	22
zu Musikgeräten wie CD-Player usw.?	10	12	22
zu anderen technischen Geräten wie Hellraumprojektor oder Beamer usw.?	8	14	22
zum Fotokopierer?	12	10	22
zum LehrerInnenzimmer?	9	13	22

### 3.3 Weiterbildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der HSK- Lehrpersonen im Kanton Solothurn

Bildungsvoraussetzungen, zeitliche und finanzielle Möglichkeiten der HSK-Lehrpersonen im Kanton	Anzahl	Total
Mit pädagogischer Grundausbildung	10	23
Ohne pädagogischer Grundausbildung	13	
Deutschkenntnisse: wenig (GER Niveau A)	4	22
Deutschkenntnisse: mittel bis gut (GER Niveau B)	11	
Deutschkenntnisse: gut bis sehr gut (GER Niveau C)	7	
Möglicher Zeitumfang für Weiterbildung:		23
bis 8 Stunden	2	
bis 30 Stunden	10	
mehr als 30 Stunden	7	
keine Zeit	4	
Finanzieller Rahmen für Weiterbildung:		23
Weiterbildung müsste kostenlos sein.	14	
bis 30 Fr. (z. B. für 2 –8 Stunden)	3	
bis 150 Fr. (z. B. für 8 – 30 Stunden)	6	
500 Fr. oder mehr (z. B. für mehr als 30 Stunden)	0	

## 4 Kanton Genf

### 4.1 Aktuelles Angebot<sup>61</sup>

Sprache	Trägerschaft / Organisationsform			Anzahl HSK-Lehrpersonen	Anzahl Angebote	Anzahl SchülerInnen insgesamt
	Ausländische Vertretung (Konsulat usw.)	Private Trägerschaft (Verein, Einzelpersonen usw.)	Andere (Hilfswerk, Kirche usw.)			
Albanisch		1		6	18	232
Arabisch		1		1	4	28
Arabisch (Tunesien)	1			1	1	28
Italienisch	1			10	71	932
Japanisch		1				
Portugiesisch	1			23	78	1806
Portugiesisch (Brasilien)		1		6	8	69
Serbisch	1			1	3	30
Somalisch		1		4	3	51
Spanisch	1			8	82	715
Türkisch	1			1	3	44
<b>Total: 11 Sprachen</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>61</b>	<b>271</b>	<b>3935</b>

<sup>61</sup> Daten von 2012



## 4.2 Zugang zu schulischer Infrastruktur

Haben Sie in den Schulen Zugang...	Ja	Nein	Total
zur Wandtafel?	33	2	35
zu Kreide oder Schreiber?	17	16	33
zu Verbrauchsmaterial wie Papier, Schreibzeug, Scheren, Leim usw.?	5	28	33
zu Musikgeräten wie CD-Player usw.?	21	13	34
zu anderen technischen Geräten wie Hellraumprojektor oder Beamer usw.?	15	17	32
zum Fotokopierer?	9	23	32
zum LehrerInnenzimmer?	17	17	34

## 4.3 Weiterbildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der HSK- Lehrpersonen im Kanton Genf

Bildungsvoraussetzungen, zeitliche und finanzielle Möglichkeiten der HSK-Lehrpersonen im Kanton	Anzahl	Total
Mit pädagogischer Grundausbildung	33	36
Ohne pädagogischer Grundausbildung	3	
Deutschkenntnisse: wenig (GER Niveau A)	1	36
Deutschkenntnisse: mittel bis gut (GER Niveau B)	8	
Deutschkenntnisse: gut bis sehr gut (GER Niveau C)	27	
Möglicher Zeitumfang für Weiterbildung:		35
bis 8 Stunden	4	
bis 30 Stunden	19	
mehr als 30 Stunden	8	
keine Zeit	4	
Finanzieller Rahmen für Weiterbildung:		35
Weiterbildung müsste kostenlos sein.	24	
bis 30 Fr. (z. B. für 2 – 8 Stunden)	3	
bis 150 Fr. (z. B. für 8 – 30 Stunden)	5	
500 Fr. oder mehr (z. B. für mehr als 30 Stunden)	3	

## 5 Kanton Jura

### 5.1 Aktuelles Angebot<sup>62</sup>

Sprache	Trägerschaft / Organisationsform			Anzahl HSK- Lehrpersonen	Anzahl Angebote	Anzahl SchülerInnen insgesamt
	Ausländische Vertretung (Konsulat usw.)	Private Trägerschaft (Verein, Einzelpersonen usw.)	Andere (Hilfswerk, Kirche usw.)			
Albanisch	1			1	6	80
Spanisch	1			1	6	86
Italienisch	1	1		4	11	103
Portugiesisch	1			1	7	93
Tamilisch		1		2	2	21
Total: 5 Sprachen	4	2	0	9	32	383

### 5.2 Zugang zu schulischer Infrastruktur

Haben Sie in den Schulen Zugang...	Ja	Nein	Total
zur Wandtafel?	7	1	8
zu Kreide oder Schreiber?	6	0	6
zu Verbrauchsmaterial wie Papier, Schreibzeug, Scheren, Leim usw.?	2	6	8
zu Musikgeräten wie CD-Player usw.?	5	3	8
zu anderen technischen Geräten wie Hellraumprojektor oder Beamer usw.?	5	3	8
zum Fotokopierer?	6	2	8
zum LehrerInnenzimmer?	7	1	8

<sup>62</sup> Daten von 2012

### 5.3 Weiterbildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der HSK- Lehrpersonen im Kanton Jura

Bildungsvoraussetzungen, zeitliche und finanzielle Möglichkeiten der HSK-Lehrpersonen im Kanton	Anzahl	Total
Mit pädagogischer Grundausbildung	6	8
Ohne pädagogischer Grundausbildung	2	
Deutschkenntnisse: Wenig (GER Niveau A)	0	8
Deutschkenntnisse: Mittel bis gut (GER Niveau B)	4	
Deutschkenntnisse: Gut bis sehr gut (GER Niveau C)	4	
Möglicher Zeitumfang für Weiterbildung:		
bis 8 Stunden	0	7
bis 30 Stunden	7	
mehr als 30 Stunden	0	
keine Zeit	0	
Finanzieller Rahmen für Weiterbildung:		
Weiterbildung müsste kostenlos sein.	4	7
bis 30 Fr. (z. B. für 2 – 8 Stunden)	0	
bis 150 Fr. (z. B. für 8 – 30 Stunden)	3	
500 Fr. oder mehr (z. B. für mehr als 30 Stunden)	0	

## 6 Kanton Waadt

### 6.1 Aktuelles Angebot<sup>63</sup>

Sprache	Trägerschaft / Organisationsform			Anzahl HSK- Lehrpersonen	Anzahl Angebote	Anzahl SchülerInnen insgesamt
	Ausländische Vertretung (Konsulat usw.)	Private Trägerschaft (Verein, Einzelpersonen usw.)	Andere (Hilfswerk, Kirche usw.)			
Albanisch		1		11	3	300
Arabisch		1				
Arabisch Tunesien	1					
Armenisch (Äthiopien)				1	2	23
Katalanisch		1				
Chinesisch		1		1	2	10
Kroatisch	1	1				
Spanisch	1			1	2	32
Spanisch Latein Amerika				9	57	876
Italienisch		1		4	4	30
Japanisch		1				
Kurdisch	1	1				
Lingala (Kongo)		1		18		
Portugiesisch		1		9	5	33
Russisch		1				
Serbisch	1	1				
Schwedisch				21	69	2700
Tamilisch	1	1				
Tigrinya		1		2	11	141
Tschiluba (Kongo)		1				
Türkisch		1				
Albanisch		1				
Arabisch	1	1				
Arabisch (Tunesien)	7					
<b>Total: 21 Sprachen</b>				<b>77</b>	<b>155</b>	<b>4145</b>

<sup>63</sup> Daten von 2012

## 6.2 Zugang zu schulischer Infrastruktur

Haben Sie in den Schulen Zugang...	Ja	Nein	Total
zur Wandtafel?	46	3	49
zu Kreide oder Schreiber?	30	15	45
zu Verbrauchsmaterial wie Papier, Schreibzeug, Scheren, Leim usw.?	3	44	47
zu Musikgeräten wie CD-Player usw.?	15	33	48
zu anderen technischen Geräten wie Hellraumprojektor oder Beamer usw.?	11	37	48
zum Fotokopierer?	10	39	49
zum LehrerInnenzimmer?	11	38	49

## 6.3 Weiterbildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der HSK- Lehrpersonen im Kanton Waadt

Bildungsvoraussetzungen, zeitliche und finanzielle Möglichkeiten der HSK-Lehrpersonen im Kanton	Anzahl	Total
Mit pädagogischer Grundausbildung	45	49
Ohne pädagogischer Grundausbildung	4	
Deutschkenntnisse: Wenig (GER Niveau A)	3	49
Deutschkenntnisse: Mittel bis gut (GER Niveau B)	17	
Deutschkenntnisse: Gut bis sehr gut (GER Niveau C)	29	
Möglicher Zeitumfang für Weiterbildung:		
bis 8 Stunden	7	47
bis 30 Stunden	22	
mehr als 30 Stunden	17	
keine Zeit	1	
Finanzieller Rahmen für Weiterbildung:		
Weiterbildung müsste kostenlos sein.	33	48
bis 30 Fr. (z. B. für 2 – 8 Stunden)	4	
bis 150 Fr. (z. B. für 8 – 30 Stunden)	9	
500 Fr. oder mehr (z. B. für mehr als 30 Stunden)	2	

## Bibliographie

- Allemann-Ghionda, Cristina (2002). *Schule, Bildung und Pluralität*. Bern: Peter Lang.
- BFS (2010). *Teilnahme an Weiterbildung in der Schweiz. Erste Ergebnisse des Moduls «Weiterbildung» der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 2009*, Neuenburg, Bundesamt für Statistik.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (2011): *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)*. Erlass des Bildungsrats vom 28. Februar 2011, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011 (2. Aufl.)
- Calderón-Grossenbacher, Ruth (2002): *Beratungsangebote für Migrationsfamilien*. In: Familien und Migration. Beiträge zur Lage der Migrationsfamilien und Empfehlungen der Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen. Bern.  
[http://www.rc-consulta.ch/pdf/d\\_Pub\\_Migration\\_428KB.pdf](http://www.rc-consulta.ch/pdf/d_Pub_Migration_428KB.pdf)
- Caprez Krompàk, Edina (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Fibbi, Rosita (2013). «La Suisse et ses migrations.» *Forum*, (8): 19-30.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2013): *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Studien und Berichte 35A, Bern
- Imhof, Edith (1987). *Cours de langue et de culture d'origine: résultats d'une enquête adressée aux départements cantonaux de l'instruction publique*. Le Grand-Saconnex/Genève, Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation.
- Kosorok Labhart, Carmen und Reichmuth, Priska. (2012). *Integration und Förderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. Unterrichtsprojekte in Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule*. Projektabschlussbericht. Online:  
[http://www.av.tg.ch/xml\\_40/internet/de/application/d6312/d6877/f7005.cfm](http://www.av.tg.ch/xml_40/internet/de/application/d6312/d6877/f7005.cfm)

- Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik NLI (1998). *Qualifizierung und Weiterqualifizierung der Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht*. In: Interkulturelle Neuorientierung des muttersprachlichen Unterrichts. Probleme, Modelle, Konzepte. NLI-Fachtagung Dezember 1998, Niedersachsen, S. 40-45.
- OFS (2008), *Le travail bénévole en Suisse en 2008*, Neuchâtel, Office fédéral de statistique.
- OFS (2010), *Le travail bénévole en Suisse en 2010*, Neuchâtel, Office fédéral de statistique.
- Reich, H. Hans (1998). *Veränderte Anforderungen an den muttersprachlichen Unterricht und Perspektiven einer interkulturellen Neuorientierung*. In: NLI 1998.
- Schaer, Mathias (2012). *Les écoles de langue et culture d'origine à Lausanne*, Ville de Lausanne, Août 2012.
- Wanner, Philippe (2012). *La naturalisation en Suisse. Evolution 1992-2010*. Berne: Commission fédérale pour les questions de migration.