Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 82 (1995)
Heft: 2: Viele Sprachen in der Klasse

Artikel: Unterrichten in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen
Autor: Ohlsen, Ingrid
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-527562

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 07.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Ingrid Ohlsen

Unterrichten in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen

Pädagogisches Wissen und Umsetzungsvermögen der Lehrperson, didaktische Kompetenz für kooperative Lernformen sowie Methoden und Medien, die niveaudifferenzierenden Unterricht ermöglichen – diese drei Stützpfeiler braucht es, um Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen fruchtbar gestalten zu können. Am Beispiel einer 5. Klasse erläutert Ingrid Ohlsen diese Zusammenhänge.

Heterogen heisst vielfältig, verschieden, aber doch auch gleich

Eine fünfte Klasse irgendwo in Zürich. Mirsada ist dünn, blond und hochaufgeschossen. Sie ist 12 Jahre und aus einer Einschulungsklasse für neuzugezogene fremdsprachige Kinder vor drei Monaten in die Klasse eingetreten. Sie war in Bosnien bereits in der fünften Klasse. Ihre Eltern arbeiten in einer Schokoladenfabrik. Sie verfolgt den Unterricht aufmerksam, streckt häufig auf, benutzt bei schriftlichen Arbeiten selbstverständlich das Wörterbuch, arbeitet zügig, manche Arbeiten macht sie zweimal, wenn sie früher als andere Kinder fertig geworden ist. Die Kolleginnen und Kollegen mögen sie, weil sie freundlich und integrativ handelt, sie überlässt den «Wilden» ihre Rollen, geht ihnen aus dem Weg, sie passt sich überall ein. Manchmal weint sie, wenn Marko sie an den Haaren zieht oder ihre Hefte vom Tisch fegt.

Eine Klasse irgendwo in Zürich: Mirsada, Marko, Boris, Ina...

Marko spricht zuhause italienisch, er ist in Zürich geboren. Seine Eltern haben ein Putzinstitut. Er ist hyperaktiv, nervös, braucht ständige Aufmerksamkeit von allen, vergisst oder verliert häufig seine Schlüssel, seinen Turnsack, seine Hefte, ist ein hervorragender «Goalie». Die Kinder mögen ihn: um ihn herum ist ständig etwas los, er ist lustig und vergnügt, voller Ideen. Er fasst spontan gut auf, geduldiges Vertiefen liegt ihm nicht. Der mündliche Unterricht ist seine Stärke, seine Aufsätze fallen meistens zu kurz aus. Sein bester Freund ist Boris.

Boris Eltern sind Rechtsanwälte. Er ist rundlich und gemütlich, eher besonnen. Er bewundert Marko und dessen ungestüme Art, lacht gern mit, lässt sich auch einmal zu einem überflüssigen Zwischenruf ermuntern. Er turnt nicht gern, dafür schreibt er gern Geschichten und rechnet flink. Besonders die Mädchen haben ihn gern, weil er aufmerksam und ernst mit ihnen spricht, ihnen erklärt, zuhört. Nur Ina findet ihn blöd, weil er sie nicht genügend hofiert.

Sie hat braune Augen, lange Haare, spricht mit der deutschen Sprache bereits die dritte Sprache. Sie hat schon in Kenia gelebt und ist in Peru aufgewachsen. Zuhause spricht sie französisch. Ihr Vater ist Botschaftsangehöriger. Sie möchte wie Janet Jackson werden, bringt Musik mit, tanzt büh-

nenreif dazu, die Schule ist ein lässiger Ort, an dem sie sich vergnügt. Sie bestürmt die Lehrerin mit Fragen und Themen, die sie interessieren, aber wenn sie etwas ausarbeiten soll, hat sie zu wenig Zeit oder kommt nicht zur Schule.

Das sind nur vier der zwanzig Kinder dieser Klasse. Sie weisen auf, dass jedes der Kinder einen unterschiedlichen Sprachstand, ein unterschiedliches «Weltwissen», eine unterschiedliche soziale Herkunft, eine unterschiedliche Sozialisation, eine unterschiedliche körperliche Verfassung, eine unterschiedliche Hautfarbe, ein unterschiedliches Gruppenverhalten, eine unterschiedliche Lernhaltung hat. Sie alle haben zuhause unterschiedliche Unterstützung beim Lernen, einen unterschiedlichen Arbeitsplatz, unterschiedliche emotionale Zuwendung; sie werden mit unterschiedlichen Erziehungsstilen erzogen. Sie sind also in mehrerer Hinsicht verschieden voneinander. Was sie miteinander verbindet, ist, dass sie Kinder sind, dass sie eine Schule besuchen, dass sie gemeinsam lernen müssen und können.

Kein so neues Unterrichtsprinzip: Gleichheit

Von der Vorstellung, vor solch einer Klasse zu stehen, die Unterrichtsinhalte auszubreiten, eine vertiefende Übung anzuschliessen und danach den Stoff in einer Prüfung abzufragen, haben sich – dank der heutigen innovativen Volksschulpädagogik – die meisten Lehrpersonen verabschiedet. Die Auswirkungen der kognitionspsychologischen Forschung und die Wiederbelebung der alten und neuen Reformpädagogik, vor allem der reformdidaktischen Möglichkeiten wie fächerübergreifende Projekte, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Werkstattunterricht, frontale Phasen, Individualisierung mit reichhaltigem Materialangebot, legen davon Zeugnis ab.

Die verschiedenen Sprachkompetenzen, vor allem aber die Fremdheit verursachte Verunsicherung in der Lehrpraxis.

Dennoch stellen wir in der Praxis fest, dass im besonderen die Erweiterung der Heterogenität durch Kinder mit anderen Sprachen und anderen Sozialisationen Verwirrung in der Lehrerschaft gestiftet hat. Vor allem die verschiedenen Sprachkompetenzen, aber auch die Fremdheit der Kinder verursachte Verunsicherung in der Lehrpraxis.

Neben didaktischen Kompetenzen erfordert die Heterogenität vieler Schulklassen unseres Erachtens eine demokratischen Leitideen verpflichtete Grundeinstellung. *Die Verschiedenheit der Kinder muss erkannt werden, darf aber nicht als Legitimation für Ausgliederung gesehen werden.*

Mit anderen Worten: Es braucht einen demokratischen Differenzbegriff, der dem pädagogischen Takt der Lehrerin zugrunde liegt: Differenz ja, aber nicht zur Legitimation von Entwertung und Ausgrenzung; Differenz ja, aber nicht, um ein Kind gegen das andere auszuspielen; Differenz ja, aber nicht, um biologistische oder kulturelle Unterschiede festzuschreiben; Differenz ja, aber nicht um definierende Aussagen über Angehörige einer Gruppe zu treffen; Differenz ja, aber nicht, um eine «reine» Lebensweise puristisch konservieren zu wollen. *«Die Option für ein demokrati-*

sches Differenzkonzept meint, dass unterschiedliche Lebensformen gleiches Existenzrecht haben, gleiches Recht, gesellschaftlich sichtbar, anerkannt und wirksam zu sein. Das Gleichheitspostulat wird auf neue radikale Weise eingelöst, indem den heterogenen Lebensweisen gleiches Recht zugesprochen wird.» (A. Prengel, S.182)

Die hier gestellte Forderung an das Zusammenleben in der Gesellschaft kann auf die Schulklasse übertragen werden: Alle Schülerinnen und Schüler gehören in diese vierte Klasse. Die holprige Ausdrucksweise von Mirsada ist kein Grund, sie auszulachen, sie abzuwerten, sie stundenlang in den Deutschzusatzunterricht zu schicken. Sie sollte nicht in eine Konkurrenzsituation zu Ina gebracht werden, in der sie klar schlechter abschneidet. Mirsada sollte nicht als braves Mädchen gegenüber dem ungestümen Marko in den Vordergund gestellt werden, oder noch verheerender: Ihre stille Bravheit darf nicht nach sich ziehen, dass sich die Lehrerin ausschliesslich um den ewig störenden Marko bemüht. Die Rollenverteilung von lieben Mädchen und frechen Knaben muss durchbrochen werden. Die Anderssprachigen in der Klasse sollten nicht als ewig förderungsbedürftige, leistungsschwache Spezialgruppe festgelegt werden, so wie die Schülerinnen und Schüler nicht auf einen «Ausländerbonus» pochen dürfen, der sie von Leistungsanforderungen entbindet oder der ihren Eltern bei jeder schlechten Note anscheinend das Recht gibt, der Lehrerin Ausländerfeindlichkeit zu unterstellen.

Sondern: Jedes Kind ist aufgrund seiner Einzelpersönlichkeit anerkannt. *«Die Achtung vor der Einzelpersönlichkeit der Kinder und Jugendlichen ist ein Prinzip, das Parteilichkeit der Lehrenden für die einzelnen begründet und als zentrales Bildungsziel vermittelt werden soll. Anerkennung der Einzelpersönlichkeiten kann Selbstachtung, liebevolle Selbstwahrnehmung, Fähigkeit zur Artikulation der eigenen Erfahrung und des eigenen Willens und zum Handeln im eigenen Interesse bewirken.»* (A. Prengel, S.185)

Wenn es der Lehrerin gelingt, dieses Klima im Unterricht herzustellen, kann das Interesse am anderen entstehen. Die Motivation der Kinder, die eigene Geschichte preiszugeben, persönliche Erfahrungen, Meinungen und Fragen mitzuteilen, wird nur in solch einem Klima möglich, und erst so kann Gemeinsamkeit entstehen. Denn nur dann, wenn Mirsada sagen kann, was sie will oder nicht will, wenn Marko auch einmal weinen darf, wenn Boris auch einmal vergesslich sein darf, wenn Ina ernst und schlechtgelaunt sein darf, kann ihr Interesse an den anderen geweckt werden, der und die andere in ihrer Verschiedenheit und in ihrer Gleichheit wahrgenommen werden. Die Kinder müssen sich sicher und aufgehoben fühlen, erst dann ist die notwendige Aufmerksamkeit für die Klassengemeinschaft sowie für das Lernen möglich.

Die Kinder müssen sich sicher und aufgehoben fühlen, erst dann ist die notwendige Aufmerksamkeit für die Klassengemeinschaft sowie für das Lernen möglich.

Unterricht, der dieser Maxime unterstellt ist, dient somit der Identitätsbildung. In seinem Buch «Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen» stellt Horst Rumpf fest, dass ein den demokratischen Leitideen verpflichteter Unterricht nur dann sein Ziel erreicht, wenn von den

Lehrpersonen für den schulischen Bereich die Identitätsbildung der einzelnen akzeptiert und realisiert wird. Dies lässt sich nicht funktional lehren, nicht durch Appelle und Unterrichtsinhalte, sondern Lernen muss als eigenständiger Prozess jedes einzelnen Kindes angesehen werden.

Sich selbst über lange Zeit als noch unfähig zu erleben, kann tiefe Versagensgefühle hervorrufen.

Lernen bedeutet für die Kinder auch Überwindung von intellektuellen und emotionalen Hürden (H. Rumpf, S. 165). Gerade die Kinder mit einer nichtschweizerischen Sozialisation haben hohe Hürden zu überwinden. Die Kinder müssen die meisten ihrer bisherigen Lern- und Erfahrungsmuster verändern, d.h. neu lernen. Sie müssen lernen, in anderen Unterrichtsformen, nach anderen Unterrichtsstilen zu lernen, so wie sie die deutsche Sprache lernen müssen. In diesen Lernprozessen treten daher auch Identitätsbedrohungen z.B. in Form von Ängsten, Schwächegefühlen auf. Offene Unterrichtsformen, in denen eigenständiges Handeln und Entdecken geübt wird, kann von einem Kind, das zuvor überwiegend Vorgeschriebenes auswendig lernte, als Bedrohung erlebt werden. Sich selbst, im Vergleich mit Schweizer Kindern, über lange Zeit als noch unfähig zu erleben, kann tiefe Versagensgefühle hervorrufen. Das Lernen kann auch gänzlich scheitern.

Identitätsbildung heisst für Marko, Mirsada, Ina und Boris, dass sie lernen, ihren Weg zu gehen, sich selbst dabei kennenlernen, ihre Fortschritte selbst erkennen, ihre Fehler akzeptieren und als Markstein zum Weiterlernen ansehen. Dabei ist alles Bisherige ihrer individuellen Geschichte ein wertvoller Ausgangspunkt. Lernen heisst Verändern, ohne Aufgabe bereits vorhandener nützlicher Kenntnisse. So muss Mirsada ihre Fähigkeit zum Auswendiglernen nicht aufgeben, im Gegenteil: diese sinnvolle Fähigkeit muss im Unterricht einen Platz haben, schon um Mirsada einmal mehr aufzuzeigen, was sie bereits alles kann und damit auch, wer sie ist.

Die Rolle der Lehrperson

Lehrerinnen und Lehrer, die sich dem demokratischen Unterrichtsprinzip verpflichtet fühlen, verstehen sich als Lernbegleiterinnen und -begleiter. Ihre Hilfestellung muss jedoch an der jeweiligen Situation der Schülerin oder des Schülers orientiert sein. Ich kann als Lehrerin nicht erwarten, dass Marko von heute auf morgen seine Lernhaltung, mit der er sich bisher durchgeschlagen hat, aufgibt. Aber ich kann ihm Gelegenheiten schaffen, andere Arbeitsweisen zu trainieren, ohne seine bisherige zu disqualifizieren. Ich kann Mirsadas Sprachstand berücksichtigen, indem ich bei Textarbeiten ihre Texte durch Vereinfachung entlaste. Dadurch wird die Arbeit der Lehrperson zur identitätsstiftenden Massnahme, weil sie die Schülerinnen und Schüler nicht an einem Idealbild misst, «so will ich dich haben», sondern ihren jeweiligen Entwicklungsstand erfasst und beim nächsten Schritt behilflich ist.

Identitätstiftende Massnahmen implizieren auch, dass ich Kinder nicht festlege, indem ich sie verdinglicht definiere. Mirsada ist nicht die Ausländerin, ist nicht die Ex-Jugoslawin, ist nicht braves Mädchen ein für alle Male. Ich kann sie nur auf ihrem jeweiligen Stand ihres Lernprozesses

beschreiben; wenn ich sie charakterisiere, dann in ihrer Entwicklungsdynamik. *«Nur in ihrer Prozesshaftigkeit und Umweltdependenz lassen sich Personen adäquat beschreiben. Daraus leiten sich Maximen für Bewertungen und Gutachten ab.»* (A. Prengel, S.190).

Bewertet werden kann nur das, was erreicht werden konnte. Dabei muss der Umgang mit Fehlern und Lücken für die Lehrerin und die Schüler ebenfalls im Rahmen ihres Entwicklungsprozesses gesehen werden: Wenn ein albanischer Schüler schreibt: «Ich habe gelacht, ich habe gesagt, ich habe geschlaft, ich habe getrinkt», heisst dies erst einmal, dass er ein Prinzip der Partizipienbildung verstanden hat. Wenn ihm dann ein System erklärt wird, mit Hilfe von Verbkarten zunächst eine Liste der regelmässigen, dann der unregelmässigen Verben und deren Konjugation zu erstellen, kann es sein, dass er die gröbsten Fehler bald vermeiden lernt. Das geschieht effizienter, wenn er selbst seine Fehler entdeckt und analysiert.

Die Schülerschaft wird nicht dadurch fehlerloser, dass wir ihnen kopfschüttelnd und vorwurfsvoll ihre Fehler unter die Nase reiben.

«Fehlertoleranz» ist für die Lehrerin wie für die Schülerinnen und Schüler ein Prinzip, das scheinbar schwer in die Umgebung Schule passt. Es scheint, als würde der Geist des Rotstifts – auch wenn der Stift durch eine andere Farbe ersetzt worden ist – immer noch hartnäckig sein Wesen treiben. Dabei wissen wir doch längst: Die Schülerschaft wird nicht dadurch fehlerloser, dass wir ihnen kopfschüttelnd und vorwurfsvoll «Aber das habe ich doch schon tausenmal erklärt...» ihre Fehler unter die Nase reiben. Ein Kollege zeigte mir neulich die Chemieprüfung einer Sekundarschülerin, deren Muttersprache spanisch ist. Er meinte: «Sieh mal, das *kann* ich doch nicht als genügend bewerten.» Das lag meiner Beurteilung nach nicht an der Prüfungsarbeit des Mädchens: hätte er *gekonnt*, wäre die Arbeit als genügend durchgegangen.

Die Lehrerin in der obigen fünften Klasse (sie entspricht in manchen Punkten einem Idealbild einer Lehrperson) beachtet noch folgendes:
Sie spricht immer die Standardsprache Deutsch. Sie findet, das nützt allen Schülerinnen und Schülern. Die Trennung zwischen standardsprachlicher Schriftlichkeit und mundartlicher Mündlichkeit in der Schule findet sie der Eloquenz aller Schülerinnen und Schüler zuträglich. Der Erfolg im schriftlichen wie im mündlichen Sprachunterricht gibt ihr recht. Sie selber empfindet es nicht als identitätsverwirrend, wenn sie im Schulhaus Standardsprache, auch mit den Kolleginnen und Kollegen, spricht. Sie fühlt sich inzwischen in beiden Sprachen sicher und wohl.

Sie vermeidet bewusst diskriminierende Bemerkungen über die Schülerinnen und Schüler, auch im Lehrerzimmer vor den Kolleginnen und Kollegen. Auf aggressive und verletzende Taten und Äusserungen von Kindern reagiert sie, ohne das Kind als Kind zu verurteilen.

Sie bildet sich regelmässig fort: sie besucht Kurse über Zweitsprachdidaktik, Interkulturelles Leben, Kommunikativen Unterricht usw. Sie liest gern und ist eine Kennerin des Islams.

Sie arbeitet mit ihren Kolleginnen und Kollegen zusammen. Sie diskutiert mit ihnen über pädagogische Fragen und Probleme. Die Deutschzusatzlehrerin kommt drei Stunden in den Deutschunterricht, den sie im Team-Teaching binnendifferenziert durchführen. Mit der Handarbeitslehrerin hat sie zusammen eine Projektwoche zum Thema «Kleider» durchgeführt, wobei sie neben der Materialkunde und der zugehörigen Fachsprache die Kleidungsstile in den Herkunftsländern der Kinder auf Gleichheit und Differenz untersucht haben.

Das Kollegium des Schulhauses arbeitet ohnehin häufig miteinander. Die Türen der Klassenzimmer stehen häufig offen. Das Kollegium hat zur Unterstützung und weil Zusammenarbeit gelernt werden muss, eine schulhausinterne Supervision seit einem Jahr regelmässig eingerichtet.

Methoden des Unterrichtens

Habe ich den Kindern alle Methoden gezeigt, die ihnen beim Lernen behilflich sein können?

Wenn Marko oder Boris in ihrem Lernprozess nicht weiterkommen, wenn Mirsadas Sprachstand stagniert – das tut er bei den meisten fremdsprachigen Kindern, wenn sie sich verständlich machen können, wenn einfache Kommunikation möglich geworden ist –, dann sollte die erste Frage der Lehrerin sein: Habe ich den Kindern alle Methoden gezeigt, die ihnen beim Lernen behilflich sein können: die Selbstkorrekturbögen, die Arbeitskarteien, das Computerprogramm, Methoden des Auswendiglernens, des Diktatübens, der Aufsatzgestaltung, das Üben mit dem Walkman, das Lerntagebuch usw.?

Der Gedanke der Vielfalt im Angebot von Lernmethoden erscheint uns im Hinblick auf die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler wichtig, er wird jedoch häufig zu schnell mit der Begründung: ihre Lernvoraussetzungen sind zu problematisch, sie haben zuhause keine Hilfe, keinen Anreiz, sie sprechen zu wenig deutsch usw. aufgegeben. Es erhöht die Resignationsbereitschaft, wenn ich als Lehrperson mein Wissen um die hindernden Faktoren im Lernprozess des einzelnen Kindes einseitig bewerte. Die meisten Schülerinnen und Schüler verbringen die längste Zeit des Tages im Schulhaus. Die Schule ist ihr Arbeitsplatz, Schülersein ihr Beruf, die Klasse eine zeitlich begrenzte Lebensgemeinschaft. Als Lehrerin sollte ich vor allem diese Zeit und diesen Raum mit den Schülerinnen und Schülern gestalten. Das heisst nicht, dass Hausbesuche und Elterngespräche nicht ihren Platz haben, aber es ist eine Absage an die Lehrerin als Allrounderin: Mutter, Sozialarbeiterin, Therapeutin, Eheberaterin, Erziehungsberaterin, Animateurin, Ärztin. Zugriff hat die Lehrperson auf die Gestaltung des Unterrichts, mit der sie soziale und kognitive Lernprozesse initiiert, die sich auf Pausenplatz- und Freizeitverhalten auswirken können. Ihre Professionalität zeigt sie durch den variationsreichen Einsatz ihrer Fähigkeiten in diesem Raum.

Angesichts der Heterogenität der Schülerschaft einer Klasse heisst das, dass das Lernangebot immer wieder differenziert sein muss. Aufgaben und Übungssequenzen können unterschiedlich, angepasst an ein Gruppenniveau formuliert werden.

Auf Schriftlichkeit sollte ständig Wert gelegt werden. Schülerinnen und Schüler sollten sich in jedem Unterricht schreibend einer Sache vergewissern, zur Förderung des Denkens, zur Freude am Handeln. Schriftliches muss nicht immer auf Korrektheit bewertet werden, sondern dient in erster Linie der sprachlichen Kommunikation, der Reflexion, der Mitgestaltung von Unterricht. Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler anderer Muttersprachen, auch sie können vom ersten Tag an schreiben. Die Theorie, dass sich Fehler mechanisch einschleifen, wird in der Praxis von der pädagogischen Theorie der Ermutigung entkräftet. Ein Kind, das gern schreibt, weil es dazu ermuntert worden ist, lernt im Laufe der Zeit, auch seine Fehler zu korrigieren.

Die Theorie, dass sich Fehler mechanisch einschleifen, wird in der Praxis von der pädagogischen Theorie der Ermutigung entkräftet.

Neben dem Frontalunterricht, Einzelarbeitsphasen, Werkstatt- und Projektunterricht sollte der Gruppenunterricht, als schwierigste, aber erfolgversprechendste Lernform immer wieder im Mittelpunkt des täglichen Unterrichts sein. Herbert Gudjons schreibt in einer kritischen Analyse, dass der unumstrittenste Punkt in der zahlreichen Literatur und der empirischen Forschung um den Gruppenunterricht der Effekt des sozialen Lernens ist, und er plädiert in Anbetracht einer Diskussion, welche Gruppenarbeit als eine Art «didaktische Wunderwaffe» betrachtet (H. Gudjons, S. 17), für eine bescheidene, aber dennoch effektive Funktionsbegrenzung gruppenunterrichtlicher Arbeitsformen. *«Verglichen mit der Grossgruppe ‹Klasse›, führt die grössere Nähe in der kleinen Gruppe zu intensiveren persönlichen Beziehungen und zu vermehrtem feed-back, das für die Verhaltenssteuerung von grosser Wichtigkeit ist: Die Kommunikation ist offener, individueller, breiter. Sensibilität und Zuhören sind gleichermassen nötig wie Sich-Durchsetzen und Reden (was vor allem sprachlich gehemmten Kindern nützt), Aktivitäten müssen koordiniert werden, Konflikte bearbeitet, Aussenseiter integriert, Entscheidungen tragfähig gemacht werden – insgesamt Chancen zur Erhöhung der kommunikativen Kompetenz. Vor allem die nicht ständig vom Lehrerpult gesteuerte Sozialaktivität, die Selbstregulierung der sozialen und arbeitsbezogenen Prozesse, die Eigenverantwortung der Kleingruppe beim Problemlösen usw. – all dies birgt eine Fülle von Möglichkeiten sozialer Lernziele.»* (H. Gudjons, S. 43)

Gudjons weist ausdrücklich daraufhin, dass Gruppenunterricht sorgfältig geplant sein muss. So muss die Lehrperson für die Formulierung der Arbeitsaufträge, über die Zusammensetzung der Gruppe, die Durchführung und die Auswertung sorgfältigste Überlegungen und Planungsarbeit leisten, damit die Gruppenarbeit nicht in einem frustrierenden Fiasko endet. Für die oben erwähnte fünfte Klasse heisst dies z. B. auch, dass Mirsada und Ina Mehrinformationen erhalten, dass sie sprachliche Hilfestellung erhalten und dass sie ihr Mehrwissen aus ihrer früheren Sozialisation einbringen können. Handkehrum kann Marko sich im Schriftlichen von Boris helfen lassen und die Gruppenergebnisse anschliessend im Klassenverband vorstellen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Unterricht in Klassen mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Herkunft auf drei Stützpfeilern beruht:

1. dem pädagogischen Wissen und dem Umsetzungsvermögen der Lehrperson, dass sich eine demokratische Gemeinschaft – auch die der Schulklasse – nur aus Ich-gestärkten Einzelpersonen zusammensetzen kann, dass Gruppenprozesse initiiert, begleitet und unterstützt werden müssen, dass Lernen nur in einem angstfreien Klima der Gleichberechtigung stattfinden kann, und einer Berufsauffassung, die sich der erzieherischen und gestalterischen Aufgabe von Unterricht verpflichtet, im Bewusstsein, dass diese Aufgabe begrenzt und zu begrenzen ist,
2. der didaktischen Kompetenz, die sich der Interaktion verpflichtet und Unterricht als kooperativen Prozess auffasst,
3. Methoden, die diese Prozesse unterstützen. Dazu gehören Lehrmittel, die niveaudifferenziertes Unterrichten erleichtern, die dringend hergestellt werden müssen, um die Planungsarbeit der Lehrpersonen zu entlasten.

Literatur

Becker, Georg E., *Coburn-Staege,* U. (Hrsg.): Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Weinheim, Basel: Beltz 1994.

Gudjons, Herbert (Hrsg.): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim, Basel: Beltz 1993.

Klawe, Willy, J. Matzen (Hrsg.): Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit. Weinheim, München: Juventa 1993.

Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske und Budrich 1993.

Rumpf, Horst: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München: Juventa 1976.

Steinemann, Yvonne: Mitten unter Euch. Lese- und Projektbuch für die multikulturelle Arbeit. Mühlheim: Verlag an der Ruhr, 1994.