

Übergänge gestalten

Sprachliche Bildung für neu zugewanderte
Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen



Eine Initiative von:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



KULTUSMINISTER
KONFERENZ

JUGEND- UND FAMILIENMINISTER-
KONFERENZ DER LÄNDER



Sprach- und Leseförderung mit BiSS

„Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder zur Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung.

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und die Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) übernehmen als Trägerkonsortium die wissenschaftliche Ausgestaltung und Gesamtkoordination des Programms.

Inhalt

Aus der Fachgruppe

Über dieses Heft 3

Leitlinien für den Übergang

Empfehlungen der BiSS-Fachgruppe 5

Ein ganz neuer Abschnitt in der Schulkarriere

Ein Schüler wechselt von der Vorbereitungs- in die Regelklasse 8

Maßnahmen für Übergänge

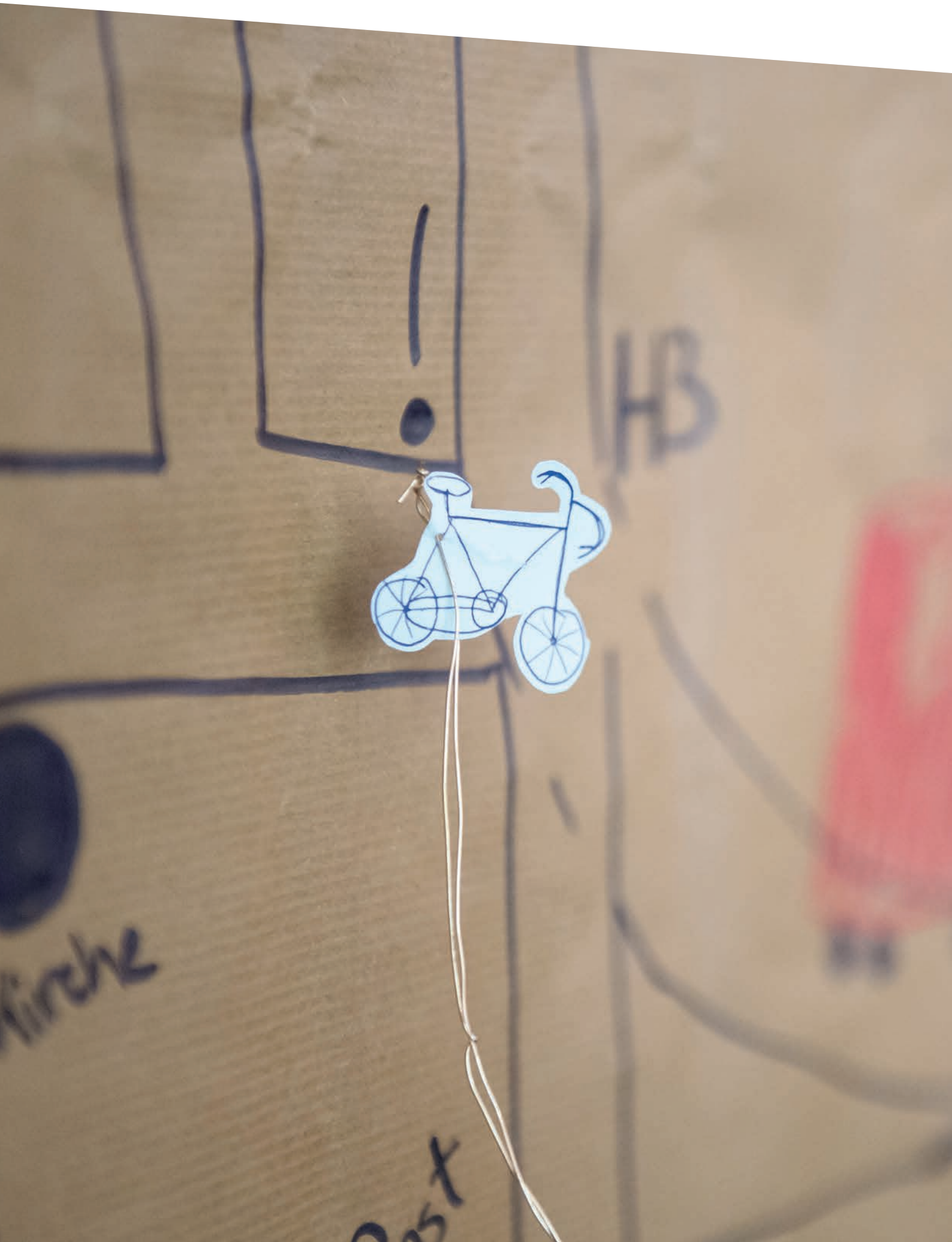
Wie sich die Bundesländer einsetzen 14

Qualifizierung und Professionalisierung für die Lehrerbildung

Praxisbeispiele aus Thüringen und Nordrhein-Westfalen 23

Impressum

25



Aus der Fachgruppe

Über dieses Heft

Hans-Joachim Roth

Im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) tagen und arbeiten Zuständige für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche seit dem Jahr 2016 regelmäßig in der Fachgruppe „Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“. 15 Bundesländer sind an dem umfassenden Austauschformat beteiligt. Die Moderation liegt bei Hans-Joachim Roth aus dem BiSS-Trägerkonsortium.

Ziel der Fachgruppe ist es einerseits, Sprachbildung und Sprachfördermaßnahmen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gemeinsam zu betrachten sowie Erfahrungen und Lösungsmöglichkeiten für Problemlagen auszutauschen. Andererseits sollen Sprachbildung und Sprachfördermaßnahmen auch konzeptionell weiterentwickelt und mithilfe von grundlegenden Informationen, praktischen Handlungsempfehlungen und konkreten Materialien in die Praxis transferiert werden. Damit verbindet sich die Hoffnung, in Zukunft besser auf eine verstärkte Einwanderung vorbereitet zu sein als in den Jahren 2015 und 2016.

Mitglieder der BiSS-Fachgruppe „Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“

Philipp Steinle (*Baden-Württemberg*); Christa Kieferle, Christina Neugebauer (*Bayern*); Verena Balyos, Birgit Kölle (*Berlin*); Marion Gutzmann (*Brandenburg*); Joanna Ermolov-Jargielo (*Bremen*); Marika Schwaiger (*Hamburg*); Eva-Maria Jakob (*Hessen*); Ingrid Deserno-Grüttemeier, Helen Fürniß (*Niedersachsen*); Uta Biermann, Mostapha Bouklouâ, Tina Teepe (*Nordrhein-Westfalen*); Carmen Lutz, Marie-Luise Wieland-Neckenich (*Rheinland-Pfalz*); Klaus Schmitt, Severine Ternes (*Saarland*); Wiebke Saalmann (*Sachsen*); Grit Brandt, Stephanie Teumer (*Sachsen-Anhalt*); Uta Hartwig, Sabine Rutten (*Schleswig-Holstein*); Katrin Nowaczyk, Bettina Schultz (*Thüringen*)

BiSS-Trägerkonsortium: Nora von Dewitz, Meng Li, Hans-Joachim Roth (Moderation)

Dieses aus der Arbeit der Fachgruppe hervorgegangene Heft widmet sich dem Thema der Übergänge von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen ins Regelsystem von Schulen und Kindertagesstätten.

In der Bildungsbiografie neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ist ein solcher Übergang die Regel und stellt sie wie auch die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen. Aus der Sicht der Fachgruppenmitglieder ist es daher notwendig,

Übergänge fachlich zu begleiten. Dazu wurden sechs *Leitlinien* für den Schulbereich formuliert, die hier in der Form abgedruckt sind, wie sie 2017 gemeinsam beschlossen wurden.

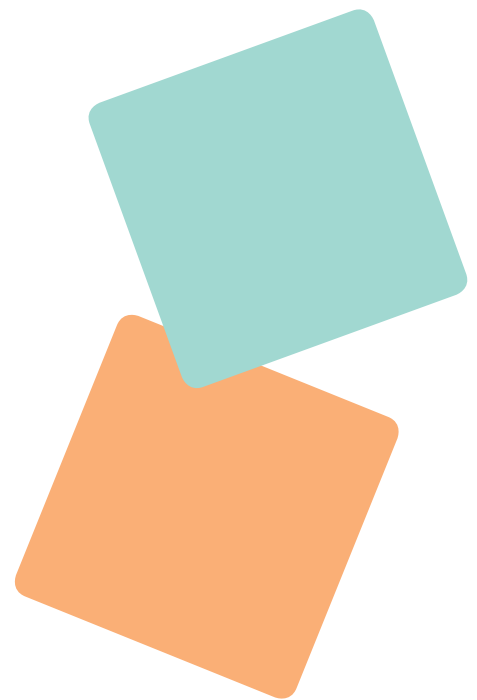
Das folgende *Fallbeispiel* beleuchtet die Übergangssituation eines Schülers und den Umgang der Schule mit der speziellen Situation. Es wird deutlich, warum und welche Maßnahmen sinnvoll sind. Außerdem geben die Ergebnisse einer Umfrage unter den Fachgruppenmitgliedern Einblicke in die *Maßnahmen*, die in den Bundesländern zur Begleitung des Übergangs umgesetzt werden. Zuletzt wird die *Organisation der Lehrkräfteaus- und -fortbildung* exemplarisch anhand zweier Bundesländer verdeutlicht.

Das Heft bietet damit eine Orientierung für Lehrkräfte und Schulleitungen, um Kinder und Jugendliche bei den Übergängen ins Regelsystem zu unterstützen, und informiert über Angebote bundesweit.

 CC BY ND 4.0 DE Hans-Joachim Roth



Bild: BISS-Trägerkonsortium/Annette Etges



Leitlinien für den Übergang

Empfehlungen der BiSS-Fachgruppe

BiSS-Fachgruppe „Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“

Übergänge brauchen Begleitung

Übergänge sind für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler vorprogrammiert. Viele wechseln von speziellen Willkommens- oder Vorbereitungsklassen in Regelklassen. Manche Schulen arbeiten bereits früh mit teilintegrativen Lösungen, in denen frühzeitige Integration in einzelnen Fächern auf der Grundlage der vorhandenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern erfolgt, während der Deutscherwerb noch in speziellen Lerngruppen für Deutsch als Zweitsprache erfolgt. Auch in Schulen, die neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler von Anfang an in regulären Klassen unterrichten, finden Übergänge zwischen der Beteiligung am regulären Unterricht und additiven Sprachbildungsangeboten statt. Besondere Aufmerksamkeit verlangt der Übergang von einer Bildungsetappe in die nächste – von der Kita in die Grundschule, von dieser in die weiterführende Schule und von dort in die berufliche Bildung oder die gymnasiale Oberstufe. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche sind aufgrund ihrer spezifischen Situation einer in der Regel unterbrochenen Bildungsbiografie gerade bei Übergangsentscheidungen stärker gefährdet und können außerdem häufig weniger auf familiäre Unterstützung zurückgreifen. Aufgrund dieser Situation sollten Übergänge prinzipiell begleitet werden: durch Beratungsangebote auf der Ebene der Schulorganisa-



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

tion und gezielte Hilfen auf der Ebene des Unterrichts. In eine dementsprechende Qualifizierung ist neben den Lehrkräften das gesamte pädagogische Personal einzubeziehen, so insbesondere Sozialarbeiterinnen und -arbeiter und – sofern vorhanden – Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht.

Sprachbildung und Sprachfördermaßnahmen brauchen strukturelle Verankerung

Die Situation der Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen weist eine Fülle verschiedener Maßnahmen in allen Bundesländern auf. Im Vergleich zur Lage Anfang der 1990er-Jahre ist die vielfältige Reak-

tion des Bildungssystems auf allen Ebenen bemerkenswert. Die flächendeckende Bildung und Beschulung wird durch eine Reihe von Projekten zur Bearbeitung einzelner Fragestellungen sowie durch zivilgesellschaftliches Engagement ergänzt und unterstützt. Gleichzeitig ist die Situation tendenziell unüberschaubar. Für eine nachhaltige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien ist es notwendig, sprachbezogene und andere begleitende Maßnahmen im System strukturell

zu verankern, zu vernetzen und verbindlich zu machen. Entsprechende Kooperationen sind über die Einzelschule hinaus zu gestalten.

Übergänge brauchen Diagnostik

Die Entscheidung für ein passendes Bildungsangebot bzw. einen passenden Schulplatz stellt das System vor besondere Herausforderungen. Das gilt insbesondere,



Bild: BISS-Trägerkonsortium/Annette Etges

solange noch keine Deutschkenntnisse vorhanden sind und nur unsichere Informationen über den Bildungsvorlauf im Land, aus dem geflüchtet wurde, vorliegen. Da ein Zweitspracherwerb auch unter optimalen Bedingungen für die Erreichung eines bildungssprachlichen Niveaus zwischen fünf und zehn Jahre Zeit benötigt, ist auch für die Folgezeit mit sich unterschiedlich entwickelnden Kompetenzständen in der deutschen Sprache und den Sachfächern zu rechnen. Für auf die individuelle Lernentwicklung zugeschnittene Entscheidungen der Bildungsförderung sowie für Übergangentscheidungen sind

valide sprachdiagnostische Instrumente zur Unterstützung der zuständigen Lehrkräfte wichtig. Zurzeit nutzen die meisten Bundesländer Instrumente, die jeweils für die Sprachdiagnostik für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund entwickelt wurden. Für die spezifische Zielgruppe neu zugewandeter und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler gibt es kaum wissenschaftlich geprüfte Instrumente. Diese müssen entwickelt werden und dabei die lebensweltliche Mehrsprachigkeit für eine Potenzialorientierung berücksichtigen.

Übergänge brauchen ein Konzept

Angesichts der großen Zahl der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler werden Übergänge auf der Grundlage der Möglichkeiten vor Ort entschieden. Zur Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der zugewanderten Schülerinnen und Schüler ist es notwendig, die Übergänge konzeptionell zu gestalten. Dabei sind die individuellen Bedingungen und Kompetenzen genauso zu berücksichtigen wie die vorhandenen und zusätzlich benötigten Ressourcen der Schulen hinsichtlich Ausstattung und Kompetenzen von Lehrkräften. Die Länder stellen ein Rahmenkonzept zur Verfügung, das den Behörden und Schulen vor Ort zur Gestaltung ihres Konzepts dient. Die entsprechenden Sprachbildungskonzepte *NeuZuwanderung* enthalten neben strukturellen und organisatorischen Regelungen systematische Aussagen zur Bildung und Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie eine zeitliche Dimension dessen,

was man erreichen will. Die schulische Integration neu zugewandeter Kinder und Jugendlicher ist im Sinne der KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 2013 Bestandteil interkultureller Schulentwicklung.

Sprachbildung und Sprachfördermaßnahmen brauchen curriculare Verankerung

Einige Länder haben eigene Curricula für Schülerinnen und Schüler, die mit geringen oder keinen Kenntnissen der deutschen Sprache in die Schule kommen; andere sind dabei, entsprechende Curricula zu entwickeln. Diese sind allerdings selten systematisch mit den regulären Bildungsplänen verknüpft. Für eine nachhaltige Umsetzung sprachlicher Bildung bedarf es zur Orientierung der Lehrkräfte erstens einer curricularen Grundlage für Deutsch als Zweitsprache und zweitens einer zumindest exemplarischen Verknüpfung mit den bestehenden Rahmencurricula der Unterrichtsfächer. Dem Aspekt des sprachsensiblen Unterrichtens kommt dabei eine herausragende konzeptionelle Bedeutung zu.

Übergänge zielen auf einen erfolgreichen Abschluss

Basis aller Bemühungen ist das Wissen um und eine Anerkennung der Tatsache, dass die deutsche Gesellschaft eine Migrationsgesellschaft ist und auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller ihrer Mitglieder zielt. Das deutsche Bildungswesen hat es geschafft, in kurzer Zeit sehr viele neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in die Schulen einzubeziehen und damit ein erstes Etappenziel erreicht. Das langfristige Ziel ist es, diesen Schülerinnen und Schülern ein Bildungsangebot und eine entsprechende Förderung anzubieten, die es ihnen erlauben, vorhandene Kompetenzen auszubauen und neue für einen erfolgreichen Bildungsabschluss zu entwickeln.

Ein ganz neuer Abschnitt in der Schulkarriere

Ein Schüler wechselt von der Vorbereitungs- in die Regelklasse

Julia Grauel | Nora von Dewitz

Von Januar bis April 2016 begleitete Julia Grauel einen Schüler an einer Kölner Grundschule beim Übergang von einer Vorbereitungsklasse (auch: Seiteneinsteigerklasse; schulintern abgekürzt mit *SEK*) in die Regelklasse. Sie wollte wissen, wie der Übergang gestaltet wird. Im Rahmen ihrer Masterarbeit (vgl. Grauel, 2016) im Studiengang „Interkulturelle Kommunikation und Bildung“ an der Universität zu Köln führte sie daher eine Fallanalyse durch: Sie beobachtete den Unterricht, war bei Gesprächen anwesend und führte Interviews mit den Klassenleitungen der Vorbereitungsklasse und der Regelklasse sowie einer Fachlehrkraft. Der vorliegende Beitrag basiert auf der Masterarbeit von Julia Grauel. Als „Fall“ wird darin ausdrücklich nicht der Schüler bezeichnet, sondern die Übergangssituation an sich, die durch Interaktionen zwischen dem Schüler, den Lehrkräften und den Mitschülerinnen und Mitschülern gekennzeichnet ist.

Der Schüler

Aleko ist acht Jahre alt und kommt aus Bulgarien. Er ist körperlich eher klein, im Lernen leistungsstark und von der Arbeitshaltung her motiviert: ein Schüler, der sich gut konzentrieren kann und im Klassenraum „konsequent kein Bulgarisch spricht“, so die Beobachtung der Lehrkräfte.

Zu Beginn der Untersuchung besucht Aleko eine Vorbereitungsklasse, in der 17 neu zugewanderte Kinder zwischen sechs und zehn Jahren von einer speziell ausgebildeten Fachlehrerin, Frau Berger, unterrichtet werden. Die Schülerinnen und Schüler aus sieben Nationen sprechen acht verschiedene Erstsprachen.

Im Vergleich dazu sind in Alekos neuer Klasse 24 Schülerinnen und Schüler. Da die Grundschule jahrgangsübergreifend arbeitet, lernen Schülerinnen und Schüler der beiden ersten Jahrgangsstufen im Alter von sechs bis acht Jahren gemeinsam. Neben Deutsch werden fünf weitere Familiensprachen genannt.



Dass Aleko in der Klasse kein Bulgarisch spricht, ...

... deutet die Klassenlehrerin der Vorbereitungsklasse als einen positiven Hinweis darauf, dass er sehr motiviert ist, Deutsch zu lernen. Aus einer anderen Perspektive betrachtet scheint Aleko den *monolingualen Habitus* der Schule (vgl. Gogolin, 1994) erkannt und die damit verbundene Ausklammerung seiner vorhandenen Sprachkenntnisse übernommen zu haben. Aus der Forschung ist bekannt, dass bereits sehr junge Kinder die gesellschaftliche Ordnung verinnerlicht haben (vgl. von Dewitz & Terhart, 2018).

Organisatorische Fragen geben den Ausschlag

Grund dafür, dass Aleko von seiner Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse wechseln soll, ist zunächst ein formaler: Die in Nordrhein-Westfalen durch den Erlass festgelegte Dauer von maximal zwei Jahren ist erreicht (vgl. BASS 13-63 Nr. 3). Seinem Alter entsprechend wechselt Aleko also in das zweite Schuljahr der Regelklasse.

In der Auswahl der aufnehmenden Klasse gibt es für die Schulen einen Gestaltungsspielraum, wobei hier die Schulorganisation im Mittelpunkt steht: Neben Alter und

Lernstand der Schülerin oder des Schülers spielen schulstrukturelle Faktoren, insbesondere die Klassengröße und der Stundenplan, eine zentrale Rolle. Wenn z. B. eine Schülerin oder ein Schüler über den Besuch des Ganztags schon Kinder aus einer Regelklasse kennengelernt hat, wird versucht, sie oder ihn auch dieser Klasse zuzuordnen. Es „muss natürlich geguckt werden, ob das Kind da [in der Regelklasse, JG] integriert werden kann“, erklärt Frau Berger, die Klassenleiterin der Vorbereitungsklasse.

Die Zuständigkeit für den Übergang liegt in dieser Schule weitgehend bei der Lehrerin der Vorbereitungsklasse, die sich mit den Lehrkräften der Regelklassen abspricht. Die Entscheidung über eine endgültige Zuweisung zu einer Klasse trifft jedoch die Schulleitung. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler selbst werden nicht einbezogen; Aleko wird lediglich die ausgewählte Klasse mitgeteilt. Auch die Schülerinnen und Schüler der aufnehmenden Klasse haben „kein Mitspracherecht“, wie die Fachlehrkraft, Frau Neumann, erläutert.

Wichtig ist außerdem eine weitere Formalie: Mit dem Übergang ändert sich auch der Status der Schülerin oder des Schülers. Aleko ist nun den Regelungen und Verfahrensweisen unterworfen, die für alle Schülerinnen und Schüler gelten. Dies betrifft auch die Empfehlung für eine weiterführende Schule. Frau Berger bekräftigt: „Und das heißt auch für die Kinder, dass sie auch ab jetzt wirklich wie die deutschen Kinder jetzt auch benotet, bewertet werden [...] und keine Sonderbehandlung mehr genießen.“ Diese neuen Leistungsanforderungen machen den Eltern oft Sorgen. Denn auf die Schülerinnen und Schüler aus der Vorbereitungsklasse werde, so Frau Berger, besondere Rücksicht genommen.

Die Gestaltung von Übergängen hat Spielräume

„Es gibt keine feste Form, keine festen Punkte, die wir abarbeiten müssen“, berichtet Frau Berger. Ihre Aussage markiert einerseits den großen Spielraum der Schule in der Gestaltung des Übergangs, andererseits werden



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

auch Probleme eines regelungsfreien Raums erkennbar, dessen Gestaltung nun in die persönliche Zuständigkeit von Frau Berger als Lehrerin der Vorbereitungsklasse fällt. Sie sucht dafür das Gespräch mit dem Klassenlehrer der aufnehmenden Klasse, Herrn Schmidt. Nach einiger Uneinigkeit über das Vorgehen setzt sich Frau Berger mit ihrem Vorschlag durch, einen schrittweisen Übergang mit „Schnupper-Besuchen“ vor dem endgültigen Wechsel umzusetzen. Sie argumentiert mit ihrer positiven Erfahrung und beruft sich auf die „gängige Praxis der Schule“, die den Stress für die wechselnden Schülerinnen oder Schülern reduziere. Herr Schmidt, der einen Übergang nach dem Prinzip „ganz oder gar nicht“ bevorzugt, scheint diese Praxis jedoch nicht zu kennen. Ob dies am mangelnden Informationsfluss in der Schule liegt oder daran, dass die Zuständigkeit hauptsächlich bei den Lehrkräften der Vorbereitungsklassen gesehen wird, ist an dieser Stelle nicht zu klären.

Frau Berger und Herr Schmidt vereinbaren in diesem Gespräch zwar einen Termin für den endgültigen Übergang, thematisieren den Schüler Aleko selbst aber kaum. Weder sprechen sie über ihn als Person, noch über seinen Leistungsstand, seine Fähigkeiten usw. Auch die inhaltliche Gestaltung des Übergangs kommt nicht zur Sprache: Es werden keine Informationen zu Unterrichtsmaterialien, zum Klassenklima oder zu Ritualen, Methoden und Praktiken der beiden Klassen ausgetauscht; ebenso wenig werden spezifische Aufnahme- oder Unterstützungsangebote wie Kennenlernspiele, Peer-Patenschaften o. Ä. thematisiert.

Abschied nehmen und willkommen heißen – Rituale am Übergang

Es verwundert vor diesem Hintergrund nicht, dass widersprüchliche Vorstellungen von der Vorbereitung des Übergangs existieren: Frau Berger nimmt an, dass in der aufnehmenden Klasse Vorkehrungen für den anstehenden Klassenwechsel getroffen werden. Im Interview äußert sie: „[P]arallel wird natürlich in der Regelklasse auch alles abgesprochen, dass da ein neues Kind kommt, [...] mit wem das Kind jetzt sitzen soll, an welchem Gruppentisch, wo dann Platz für die Sachen ist, wer ein Partnerkind für das Kind ist. [...] [D]as bespricht die Klasse natürlich, wenn das *SEK*-Kind nicht dabei ist. Es wird da auch alles vorbereitet.“

Solche Maßnahmen werden jedoch den Beobachtungen zufolge nicht umgesetzt. Auf die Frage nach den Vorbereitungen antwortet Herr Schmidt: „Also die Kinder bereite ich erst mal gar nicht darauf vor. [...] Bewusst nicht. Das mache ich aber auch beim anderen Kind, was in die Klasse kommt, nicht. Das machen wir situativ: Dann gucken wir, wie das Kind, oder ich gucke immer, wie das Kind sich darstellt und ob es ängstlich ist, welche Verhaltensdispositionen es mir zeigt und daraufhin entscheide ich, wie ich das Kind in die Klasse pflegen möchte.“

Frau Berger versucht, Alekos Wechsel in die Regelklasse für ihn und für alle anderen Kinder transparent

vorzubereiten, indem sie den Wechsel im Stuhlkreis mit allen thematisiert. An seinem letzten Tag in der Vorbereitungsklasse bekommt Aleko ein selbstgebasteltes Büchlein mit Fotos der Kinder, das er dankend und stolz annimmt. Seine Mitschülerinnen und Mitschüler weisen ausdrücklich darauf hin, dass sie sich auch in Zukunft auf dem Schulhof sehen. Und tatsächlich verbringt Aleko seine Pausen auch nach dem Klassenwechsel weitgehend mit den Kindern aus der Vorbereitungsklasse.

Zum „Umzug“ in die neue Klasse wird Aleko jedoch nicht – entgegen der Darstellung im Interview – durch eine neue Mitschülerin oder einen neuen Mitschüler abgeholt, sondern muss den ersten Gang in seinen neuen Klassenraum alleine bzw. in diesem Fall in Begleitung von Julia Grauel bestreiten. Dort wird er in das allmorgendliche Begrüßungsritual der Regelklasse eingebunden, in welchem sich die Kinder nacheinander mit Nennung des Vornamens einen guten Morgen wünschen. Da Aleko die Namen seiner neuen Mitschülerinnen und Mitschüler noch nicht kennt, wird er von Herrn Schmidt aufgefordert, seine rechte Nachbarin nach ihrem Namen zu fragen, was er schüchtern macht. Sich in einer solchen Situation die Namen zu merken, scheint jedoch (nicht nur) für einen Achtjährigen eine Überforderung zu sein. Ein Willkommensritual, eine Vorstellungsrunde oder ein Kennenlernspiel hätten den Einstieg für Aleko sicherlich angenehmer gestalten können.

Sich auf eine veränderte Unterrichtssituation einstellen

Neben dem ersten Kennenlernen der neuen Mitschülerinnen und Mitschüler muss sich Aleko auch auf eine veränderte Unterrichtssituation einstellen. Im Gegensatz zur Vorbereitungsklasse, in der der Unterricht nach Schulfächern getrennt verläuft und in dem sich Einzelarbeit mit Unterrichtsgesprächen im Plenum abwechseln, ist der Unterricht in Alekos neuer Klasse offener gestaltet. In der Lernzeit entscheiden die Kinder selbst, mit welchem Material aus welchem fachlichen Zusammenhang und welcher Kompetenzanforderung – Lesen, Schreiben oder Rechnen – sie sich beschäftigen

möchten. Für Aleko ist dieses Vorgehen neu, sodass er anfänglich untätig auf seinem Platz sitzen bleibt, sich umschaute und erst nach einer Weile die Lernzeit ohne zu zögern eigenständig nutzt. Da nicht alle Kinder so leistungsfähig und motiviert sind wie Aleko, sollte diese Umstellung aktiver von den Lehrkräften begleitet werden.

Hilfreich können dabei einheitliche schulische Regelungen und Strukturen sein, die bereits in der Vorbereitungsklasse eingeführt werden, so Frau Berger: „[J]e mehr sie von diesem Schulleben, ob das solche Regeln sind mit dem Aufteilen oder der Sportunterricht oder was auch immer, je mehr sie davon kennengelernt haben hier bei mir, desto einfacher ist der Übergang.“ Sie geht davon aus, dass die Ordnungsdienste und das Abmahnungssystem schulintern einheitlich gehandhabt werden, da solche ritualisierten Prinzipien in der Konferenz des Kollegiums besprochen und festgelegt würden. Für Alekos neue Klasse trifft dies jedoch nicht zu: Weder werden feste klasseninterne Ordnungsdienste verteilt, noch gibt es offiziell ein „Karten-Prinzip“ zur Abmahnung.

Emotionale Herausforderungen im Übergang

Zu den strukturellen Veränderungen, den fachlichen und den sprachlichen Herausforderungen einer Regelklasse tritt die soziale Dimension des Übergangs. Sie wird von den Lehrkräften als kritisch markiert und zunächst negativ eingeordnet: Angst, meint Frau Berger, sei am Übergang ein „ständiger Begleiter“. Es sei „immer schwer für die Kinder“.

Eine formale Zuweisung zu einer neuen Klassengemeinschaft führt zudem nicht notwendigerweise dazu, dass die neue Schülerin oder der neue Schüler als dazugehörig wahrgenommen wird. Frau Berger, die Lehrerin der Vorbereitungsklasse, benennt daher verschiedene Maßnahmen, um die Zeit zu erleichtern und „so zu gestalten, dass das Kind diesen Übergang als was Positives erlebt.“ Zum einen möchte sie das Selbstbewusstsein des

Kindes stärken. Bei den ersten Hospitationen versucht sie, Schulfächer auszuwählen, in denen das Kind gute Leistungen vorweist. Darüber hinaus stellt sie einen Zusammenhang zwischen fachlicher und sozialer Einbindung her: „Ich lobe Aleko nun absichtlich sehr viel, denn so soll er Mut schöpfen, sich auch in der Regelklasse zu beteiligen. Er soll wissen, dass er dort auch – rein auf inhaltlicher Ebene – anschließen kann. Wenn das im Unterricht klappt, dann wird Aleko auch in der neuen Klasse schnell Anschluss finden.“

Zum anderen betont Frau Berger den Stellenwert der Eltern, die sie am Übergang durch Gespräche einbindet. Sie werden gebeten, ihr Kind emotional zu stützen, ihm Mut zu machen und die Lehrkraft zu informieren, wenn es weint oder nicht schlafen kann. In Alekos Fall ist die Zusammenarbeit mit den Eltern auch aufgrund häufiger früherer Fehlzeiten relevant. Die Elternteile gehen jedoch mit der Übergangssituation unterschiedlich um: Während der Vater es erlaubt, dass Aleko aufgrund vermeintlicher Konflikte und der damit verbundenen Reaktion seines Sohnes (Weinen usw.) dem Unterricht fernbleibt, pocht Alekos Mutter auf den Unterrichtsbesuch.

Die meisten Lehrkräfte der Regelklasse versuchen, aktiv Alekos soziale Einbindung zu befördern. Die Fachlehrerin, Frau Neumann, berichtet, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler dazu anleitet, ein neues Kind ins Klassengeschehen aufzunehmen; dies gelinge insbesondere durch einen Mitschüler, der „mit allen befreundet ist“ und durch aktive Einbindung des neuen Schülers seine Aufnahme in die Klassengemeinschaft anregt.

Dass auch ein solches Vorgehen von den Lehrkräften passend angeleitet werden muss und nicht irgendeine beliebige Schülerin oder ein beliebiger Schüler beauftragt werden kann, zeigt sich an Alekos Beispiel: So bittet auch Herr Schmidt einen Schüler, Aleko während einer „Quasselpause“ einzubeziehen, in der frei gespielt werden darf. Dieser und ein weiterer Versuch in einer späteren Quasselpause führen jedoch nicht zum gewünschten Erfolg: Aleko zieht sich aus der Gruppe

zurück. Auch eine Thematisierung von Ausgrenzungssituationen im Religionsunterricht, verbunden mit der Aufforderung „Wenn ihr seht, dass ein Kind alleine sitzt, dann könnt ihr euch auch mal dazusetzen“, zieht keine freiwilligen Annäherungsversuche von Alekos Mitschülerinnen und Mitschülern nach sich. Aleko selbst kommt der Aufforderung, sich zu den anderen zu setzen, ebenso wenig nach. So bleibt er z. B. während der gemeinsamen Frühstückszeiten im Klassenraum weitgehend isoliert, während diese von den anderen Kindern zum sozialen Austausch genutzt werden.

Anders sieht es in außerunterrichtlichen Kontexten aus: Beim Fußballspiel auf dem Pausenhof wird Aleko gleich in das Spiel aufgenommen, als er sich auf die Frage „Wer spielt mit Fußball?“ hin meldet. Im Gegensatz zu Gesprächen im Klassenraum steht die körperliche Bewegung des Fußballspiels im Vordergrund. Auch können die Kinder ihr Miteinander auf dem Schulhof eher nach eigenen Regeln realisieren.

Einen gelungenen Übergang gestalten – eine Zusammenfassung

Die beteiligten Lehrkräfte tradieren den Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse als einen kritischen Einschnitt in der Schulbiografie neu zugewandter Kinder, der Bewältigungsprozesse auf Seiten des Kindes und Unterstützung auf Seiten der Lehrkräfte und der Schule als System benötigt. Wie sich das letztlich gestaltet, hängt von einem komplexen Geflecht ab: von übergeordneten Rahmenbedingungen, institutionellen und individuellen Gegebenheiten, Regelungen, Praktiken und auch unterschiedlichen Unterrichtskulturen.

In dem vorliegenden Fall lag die Hauptverantwortlichkeit bei der Klassenleitung der Vorbereitungs-klasse. Vorstellungen wie auch Praktiken aller beteiligten Lehrkräfte rahmten den Übergang und reichten von Empathie bis hin zu Ignoranz für die besondere Situation des Jungen. Die Steuerung des Prozesses war stark von schulorganisatorischen, aber auch individuellen Voraussetzungen der Lehrkräfte geprägt. Die Eltern

wurden zwar einbezogen, der Schüler selbst wurde aber kaum an der Gestaltung des Übergangs beteiligt. Folgende Empfehlungen lassen sich nun aus den Beobachtungen ableiten:

Alle an der Gestaltung des Übergangs beteiligen

Die Phase des Übergangs ist eine Querschnittsaufgabe. Alle Beteiligten, von Schulleitung über Kollegium und Mitschülerinnen und Mitschülern bis zu dem betroffenen Kind und seinen Eltern, sollten dabei einbezogen und aktiv an der Gestaltung des Übergangs beteiligt werden. Ein gemeinsames Gespräch mit allen unmittelbar beteiligten Personen (Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler) sorgt für mehr Transparenz und reduziert damit Unsicherheiten. Im vorliegenden Fall war es insbesondere der Schüler selbst, dessen fehlende Beteiligung am Prozess ins Auge sticht. Hier könnten Gespräche mit den Lehrkräften und ggf. einer sozialpädagogischen Fachkraft helfen, um Bedarfe und Ängste zu erfassen und die Übergangsphase daran auszurichten.

Emotionale Einbindung berücksichtigen

Neben den fachlichen und sprachlichen Anforderungen muss auch die emotionale Einbindung in eine Klassengemeinschaft als wichtiger Aspekt des Übergangs berücksichtigt und es müssen Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden.

Routinen und Richtlinien an der Schule einführen

Klare Routinen und Richtlinien zum Übergang, z. B. in Form eines Leitfadens, können dabei helfen, das Prozedere zu strukturieren und transparenter zu machen. Eine solche Strukturierung der Abläufe kann eine Entlastung aller Beteiligten herbeiführen, die Ressourcen für die inhaltliche Gestaltung schafft. Einer individuellen Ausgestaltung des Übergangs entsprechend den Kompetenzen und Eigenheiten des jeweiligen Kindes und den schulischen Rahmenbedingungen steht ein Leitfaden nicht entgegen.

Umsetzung sicherstellen

Wenn Vereinbarungen (z. B. im Rahmen der Schulkonferenz) zu Routinen getroffen werden, die den Klas-



Bild: BISS-Trägerkonsortium/Annette Etges

senwechsel erleichtern können, muss ihre Umsetzung begleitet und im Zweifelsfall durchgesetzt werden. Um fehlende Informationen und Missverständnisse zu vermeiden, sollten getroffene Vereinbarungen an alle kommuniziert und für sie verbindlich gemacht werden.

Übergänge langfristig begleiten

Unabhängig von den vielen Gestaltungsmöglichkeiten, handelt es sich beim Übergang immer um einen längeren Prozess, der eine langfristige Begleitung erfordert: Er beginnt einige Zeit vor dem Wechsel in die neue Klasse, endet aber keinesfalls mit ihm. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die beteiligten Akteurinnen und Akteure – und das schließt die betroffenen Schülerinnen und Schüler ein – die zeitliche Dimension des Prozesses als institutionelles und als individuelles Ereignis nicht deckungsgleich wahrnehmen. Wann die Phase abgeschlossen wird und die Schülerin oder der Schüler nicht mehr individuell begleitet werden muss, ist in jedem Einzelfall zu entscheiden.

Die Themen und Herausforderungen des Übergangs sind – wie so oft – solche, die sich Schulen auch in anderen Bereichen stellen: Gestaltungsspielräume sind einerseits hilfreich, müssen aber andererseits mit Zuständigkeiten, Vereinbarungen und Regelungen gestaltet werden. Der Umgang mit diesem Thema sollte daher als Teil einer interkulturellen Schulentwicklung betrachtet und

im Rahmen einer solchen bearbeitet werden. Was der Schule als Ganzem, was allen Schülerinnen und Schülern zugutekommt – verlässliche Informationen, Partizipation aller Beteiligten, gemeinsame Absprachen und Regelungen, Routinen, nachvollziehbare transparente Vorgehensweisen usw. –, erleichtert auch den Übergang neu zugewanderter Kinder von einer Vorbereitungs- in eine Regelklasse und ihre langfristige Einbindung in die Gemeinschaft der Schule.



Literatur

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u. a.: Waxmann.

Grael, J. (2016). *Neu zugewanderte Kinder in der Grundschule – Zur Gestaltung des Übergangs zwischen Vorbereitungs- und Regelklasse am Fallbeispiel „Aleko“*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität zu Köln.

von Dewitz, N. & Terhart, H. (2018). „Hier aber wollen wir alle Deutsch lernen.“ Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen. In K. Schramm, J. Spitzmüller & K. S. Roth (Hrsg.), *Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. Themenheft der Zeitschrift Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 107-125.



Maßnahmen für Übergänge

Wie sich die Bundesländer einsetzen

zusammengestellt von Nora von Dewitz, Meng Li, Hans-Joachim Roth

Das BiSS-Trägerkonsortium führte 2017 eine Onlineumfrage in der BiSS-Fachgruppe „Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“ durch, um zu ermitteln, welche Maßnahmen in den Bundesländern speziell für den Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in unterschiedliche Bildungsetappen und -systeme angeboten werden.

An der Umfrage nahmen für den Schulbereich 13 Bundesländer (*Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen*) teil und 4 Bundesländer für den Elementarbereich (*Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Niedersachsen*). Die Ergebnisse stellen, insbesondere für den Elementarbereich, kein vollständiges Bild der Bundesländer dar und bilden den Stand zur Zeit der Abfrage ab. Sie geben aber einen guten Einblick in Reaktionsweisen eines Bildungssystems, das in den Jahren 2015 und 2016 einer kurzfristig deutlich gestiegenen Zahl an Schülerinnen und Schülern ohne nennenswerte Deutschkenntnisse entgegenschah.

Die Auswertung zeigt, dass beinahe alle Übergänge in die unterschiedlichen Bildungsetappen und -systeme vom Elementarbereich bis in die Sekundarstufe II und darüber hinaus durch spezielle Maßnahmen der Bundesländer begleitet werden: durch gesondert für diese Fälle eingerichtete Gruppen, Kurse und Klassen für Kinder und Jugendliche, durch dafür ausgelegte sprachliche Bildungskonzepte, durch Erweiterung und Änderung von Strukturen an den jeweiligen Kitas und Schulen, durch Weiterbildungsmöglichkeiten sowie Handreichungen und individuelle Fallbesprechungen für die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte.

Die folgende Abbildung 1 zeigt die Landschaft der Maßnahmen in Schulen, die sich in die Bereiche „Personalentwicklung“ (die Grafik verweist für diesen Bereich auf schulinterne Weiterbildungen), „Unterrichtsentwicklung“, „Schul- und Organisationsentwicklung“ sowie „Bildungsadministration“ gliedern lässt. Diese vier Bereiche unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Verbindlichkeit und strukturellen Einbindung. Im Folgenden werden die Ergebnisse für Maßnahmen in Schule und Kita entlang dieser Bereiche vorgestellt und anhand von Beispielen konkretisiert.

Übergangmaßnahmen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

Tabelle 1 (vgl. S. 16) zeigt, dass Maßnahmen speziell für die Aufnahme neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in den meisten Bundesländern vorhanden sind, besonders wenn es um den ersten Schulbesuch in Deutschland geht. Eine Ausnahme ist *Nordrhein-Westfalen*. Das Bundesland bietet keine speziell für Übergänge vorgesehenen landeseinheitlichen Maßnahmen an. Stattdessen werden schulinterne Übergänge in Klassenkonferenzen verhandelt und Übergänge im Schulsystem in Regionalkonferenzen koordiniert. Zudem greifen hier – wie auch in anderen Bundesländern – Maßnahmen, die für alle Schülerinnen und Schüler (bzw. Eltern) konzipiert sind, so z. B. im Bereich der Elternpartizipation.

Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung an Schulen

Bei der Unterrichtsentwicklung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Übergangssituationen spielt das Thema Differenzierung eine große Rolle: Erwar-

tungsgemäß zeigen die Ergebnisse der Umfrage Maßnahmen einer äußeren Differenzierung ebenso wie solche der Binnendifferenzierung im Unterricht. Zu äußeren Differenzierungsmaßnahmen zählen spezielle Klassen und Kurse, wie Intensiv- und Alphabetisierungsklassen oder auch Vorbereitungs- und Förderkurse. Für die Binnendifferenzierung innerhalb des Unterrichts werden z. B. sprachsensibler Fachunterricht, Scaffolding sowie individuelle Lern- und Förderpläne angegeben.

Niedersachsen bietet ein Beispiel für äußere und innere Differenzierung im Bereich der Unterrichtsentwicklung: Als äußere Differenzierungsmaßnahme werden temporäre Deutsch-als-Zweitsprache-Lerngruppen nach den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gebildet. Gleichzeitig sind binnendifferen-

ziertes und sprachsensibles Unterrichten für Lehrkräfte aller Fächer verbindlich. Dabei arbeitet jede Schule nach dem je eigenen schulbezogenen Sprachförderkonzept.

In *Hamburg* werden Schülerinnen und Schüler in internationale Vorbereitungsklassen der „Grundstufe“ oder „Aufbaustufe“ oder in Basisklassen zur Alphabetisierung aufgenommen. Der Unterricht ist an den Prinzipien der Binnendifferenzierung sowie an einem Spiralcurriculum ausgerichtet.

Brandenburg orientiert sich in der individuellen Förderung der Lernenden an den Ergebnissen aus Lernstands- und Sprachstandstests im Deutschen. Lehrkräfte aus den Vorbereitungsklassen erstellen dabei gemeinsam mit der

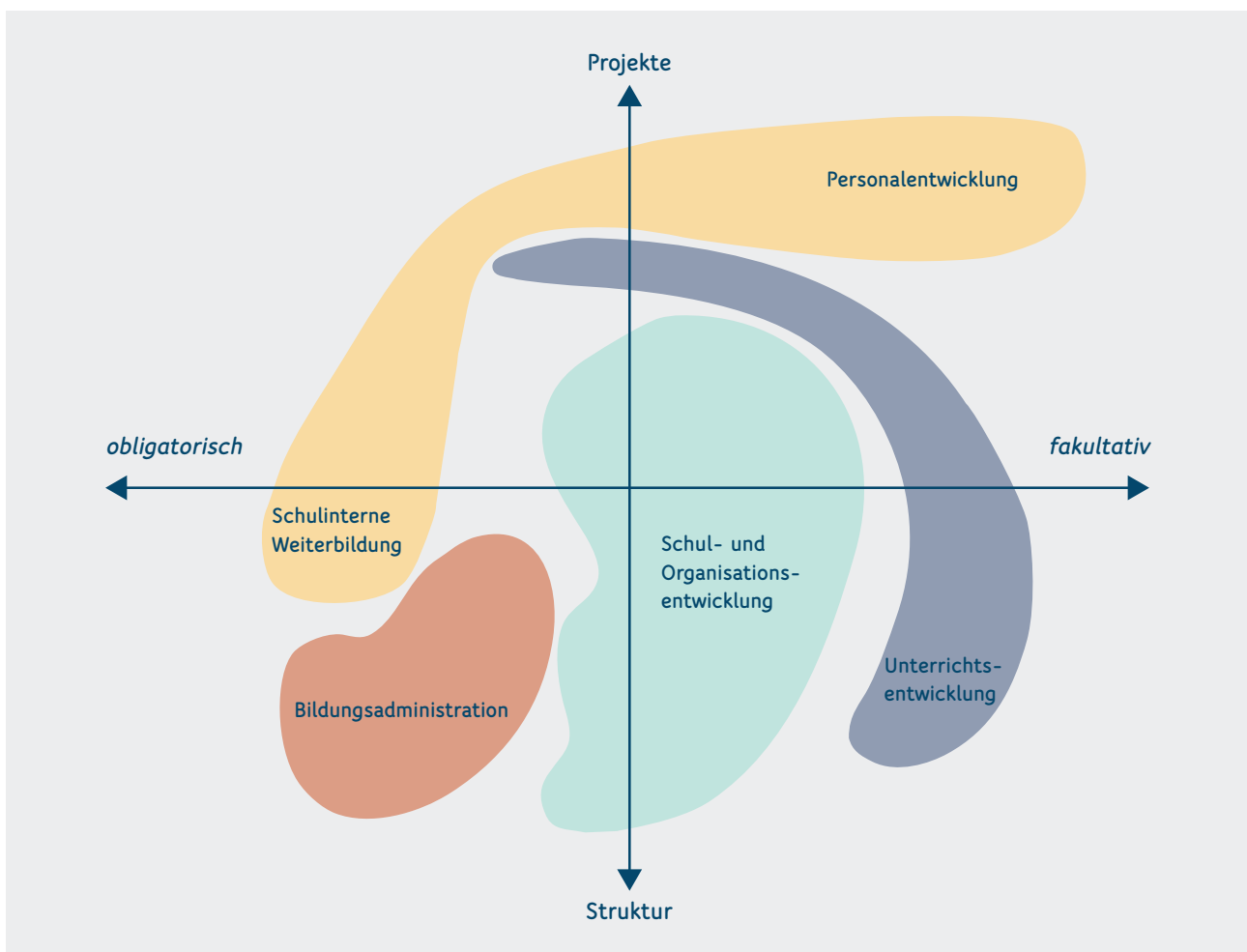


Abb. 1: Landschaft der Maßnahmen zur Begleitung der Übergänge im Schulbereich

Tab. 1: Maßnahmen zur Begleitung des Übergangs neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher nach Bundesländern

Bundesland	Maßnahmen speziell zur Begleitung des Übergangs von ...									
	... der Ankunft in Deutschland in eine Regelklasse einer Grundschule (direkte Einschulung)	... einer Vorbereitungsklasse an einer Grundschule in die Regelklasse einer Grundschule	... einer Vorbereitungsklasse an einer Grundschule in eine Vorbereitungsklasse einer weiterführenden Schule	... einer Vorbereitungsklasse an einer Grundschule in die Regelklasse einer weiterführenden Schule	... der Ankunft in Deutschland in eine Regelklasse einer weiterführenden Schule (Sek. I)	... einer Vorbereitungsklasse an einer weiterführenden Schule (Sek. I)	... einer Vorbereitungsklasse an einer weiterführenden Schule (Sek. I) in die Regelklasse einer weiterführenden Schule (Sek. I)	... einer Vorbereitungsklasse an einer weiterführenden Schule (Sek. I) in die Regelklasse einer weiterführenden Schule (Sek. II)	... einer Vorbereitungsklasse an einer weiterführenden Schule (Sek. II)	... einer Vorbereitungsklasse an einer weiterführenden Schule in eine duale Ausbildung
Baden-Württemberg	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
Bayern	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Berlin	-	-	+	-	-	+	+	+	+	-
Brandenburg	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-
Hamburg	+	+	-	+	-	+	+	-	-	-
Hessen	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+
Niedersachsen	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Nordrhein-Westfalen*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rheinland-Pfalz	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+
Sachsen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Sachsen-Anhalt	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Schleswig-Holstein	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Thüringen	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-
Gesamt (Bundesländer)	9	6	3	6	7	8	6	6	7	6

* Nordrhein-Westfalen hat keine speziellen Maßnahmen ausschließlich für Übergänge. Die angebotenen Maßnahmen richten sich an alle Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern.

jeweiligen Klassenlehrkraft individuelle Lernpläne für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler.

Maßnahmen zur Organisationsentwicklung an Schulen

Die Maßnahmen der Organisationsentwicklung sind größtenteils auf struktureller Ebene verortet und somit verbindlich, werden jedoch durch zusätzliche Projekte und Programme ergänzt.

Strukturelle Maßnahmen

Zu den häufigsten in der Umfrage genannten strukturellen Maßnahmen gehören die verschiedenen Formen von Klassen und Lerngruppen, die für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Bildungs-

etappen und -gänge eingerichtet werden. Die teilweise durchaus vergleichbaren Formate werden in den Bundesländern dabei häufig unterschiedlich bezeichnet.

Vorbereitungsklassen werden z. B. in *Baden-Württemberg* an Grundschulen und in der Sekundarstufe I angeboten. In Berlin folgen auf *Willkommensklassen* mit einem Fokus auf der Förderung im Deutschen *Brückenkurse*, die parallel zum Regelunterricht die Förderung in Kleingruppen weiterführen. *Übergangsklassen* (heute auch: *Deutschklassen*) in *Bayern* dienen der Vorbereitung auf den Übertritt in die Regelklasse einer Grund- oder Mittelschule für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen. In vielen Bundesländern werden *Alphabetisierungsmaßnahmen* in die genannten Formate integriert.



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Darüber hinaus finden sich Lerngruppen in Erstaufnahmeeinrichtungen für neu zugewanderte Kinder im Grundschulalter (*Hamburg* und *Rheinland-Pfalz*).

Berufsschulpflichtige neu zugewanderte Jugendliche werden in *Baden-Württemberg* im „Vorqualifizierungsjahr Arbeit und Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen“ (VABO) in den beruflichen Schulen aufgenommen. In *Niedersachsen* sind Vorbereitungsklassen an berufsbildenden Schulen ein einjähriges Regelangebot im Rahmen des sogenannten „Berufsvorbereitungsjahres“ (BVJ).

Ebenfalls im Bereich der Organisationsentwicklung zu verorten ist die flächendeckende Einführung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung, wie sie z. B. in *Niedersachsen* durch „komPASS³“ (für neu zugewanderte Jugendliche an berufsbildenden Schulen) oder in *Baden-Württemberg* durch das Verfahren „2P“ umgesetzt werden.

Sprach- und Kulturmittlerinnen und -mittler oder Schulentorinnen und -mentoren können ebenfalls wie in *Hamburg* strukturell verankert sein. Die *Schulsozialarbeit* wird in einigen Bundesländern mit Blick auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verstärkt. Der bisherige Anteil an neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern gilt – neben anderen – in *Hamburg* und *Niedersachsen* als Kriterium für die Zuweisung zu einer Gemeinde oder zu einem Landkreis. Eine *interkulturelle Assistenz* mit Ausbildung im Bereich der interkulturellen Kommunikation unterstützt in *Rheinland-Pfalz* zusätzlich. In *Berlin*, *Brandenburg* und *Sachsen* werden Sofortmaßnahmen für Geflüchtete in allen Schulformen angeboten.

Ergänzende Maßnahmen

Ebenfalls unter Organisationsentwicklung lassen sich Maßnahmen der folgenden Bereiche fassen, die häufig für alle Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf im Deutschen konzipiert sind. Sie sind damit zwar nicht spezifisch auf Übergänge neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher zugeschnitten, in der Arbeit mit ihnen aber trotzdem relevant.

Weitere Projekte zur Sprachförderung im Deutschen

- „Sprint“ und „Sprint Dual“: Sprach- und Integrationsprojekt für neu zugewanderte Jugendliche für Realschulen (*Bayern* und *Schleswig-Holstein*) und als „SPRINT Dual“ für berufsbildende Schulen (*Niedersachsen*)
- „Integration am Gymnasium“ (InGym): Intensive Förderung in der deutschen Sprache und Unterricht in verschiedenen Fächern mit Fokus auf die Fachsprache in speziellen Kursen für besonders leistungsmotivierte und -starke neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler (*Bayern*)
- „Rucksack Schule“ (*Nordrhein-Westfalen*) und „Rucksack regional“ (*Schleswig-Holstein*): Durchgängige sprachliche Bildung und diversitätsbewusste interkulturelle Bildung unter Einbeziehung von Familien/Eltern im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften
- „Family Literacy“ in internationalen Vorbereitungsklassen (*Hamburg*): Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften, um Lese- und Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern
- „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig, *Schleswig-Holstein*): Transfer der im Rahmen von FörMig entwickelten Produkte, wie z. B. Empfehlungen zum Aufbau von regionalen Sprachfördernetzwerken mit der Einführung des DaZ-Mehrstuufenmodells, Verankerung der Durchgängigen Sprachbildung in allen Lehrplänen und Konzepte zur Qualifizierung der Lehrkräfte im Rahmen der Aus- und Fortbildung

So findet Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Partnern statt, in Form von

- Kooperationen mit anderen Institutionen wie regionalen Betrieben bzw. Unternehmen oder Universitäten (*Berlin*, *Hamburg*, *Niedersachsen*, *Rheinland-Pfalz*, *Schleswig-Holstein*) und
- dem Einbezug ehrenamtlicher Helferinnen und Helfer (*Hessen*, *Sachsen-Anhalt* und *Thüringen*).



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Es gibt außerdem Maßnahmen zur Elternpartizipation wie die folgenden:

- Projekte zur Förderung der Elternpartizipation und der Kommunikation mit den Eltern (*Nordrhein-Westfalen*)
- Deutschkursangebote für Eltern in der Schule über andere Träger (*Berlin*)
- Schulungen für Eltern mit Migrationshintergrund als Mentorinnen und Mentoren und interkulturell ausgerichtete Kurse sowie Eltern-Lehrkraft-Tandems (*Baden-Württemberg*)
- Elterntreffen, Elternschule, spezielle Elternabende und die Ausbildung von Elternlotsen (*Hessen* und *Sachsen-Anhalt*)
- flächendeckende Zusammenarbeit von Betreuungslehrkraft der Vorbereitungsklasse mit Herkunftssprachlehrkräften zur Elternpartizipation (*Sachsen*)
- Informationsmaterial (*Sachsen-Anhalt*) und mehrsprachige Flyer für Eltern (*Niedersachsen*)

Dolmetscherinnen und Dolmetscher werden einbezogen über

- den Schulträger (*Niedersachsen*),
- Plattformen für Dolmetscherinnen und Dolmetscher wie diejenige vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH, *Schleswig-Holstein*),
- kommunale Integrationszentren oder die freie Wohlfahrtspflege (*Nordrhein-Westfalen*),
- mehrsprachige Beratungsstellen zur Vermittlung von Gemeindedolmetscherinnen und -dolmetschern (*Berlin*),
- den Einsatz herkunftssprachlicher Lehrkräfte als Dolmetscherinnen und Dolmetscher (*Sachsen*) und
- die Teilnahme von Sprach- und Integrationsmittelnder an Elterngesprächen zur Schullaufbahnberatung (*Thüringen*).

Darüber hinaus gibt es verschiedene Helfersysteme, z. B.:

- Netzwerke in Sozialräumen über das schulpsychologische und inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentrum (*Berlin*)
- Einbezug ehrenamtlich tätiger Helferinnen und Helfer (*Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt*)
- Peer-Patensysteme innerhalb der Schule (*Brandenburg*)
- Berufspatenprogramme, inkl. Projekt „Senior Experten Service“ (*Baden-Württemberg*)
- Projekt „Sprachbildung mit individuellem Lernerfolg“ (Smile, *Nordrhein-Westfalen*)
- Projekte „Weichenstellung“ (ZEIT-Stiftung), „Junge Vorbilder“ (verikom e. V.), Lesepatinnen und -paten (MENTOR Hamburg e. V.) und „Ankerlicht“ (SchlauFox e. V.) (*Hamburg*)

Insgesamt spielt die Elternpartizipation in den befragten Bundesländern eine bedeutende Rolle für die Begleitung des Übergangs der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler. Es scheint zielführend, sie von einer beteiligten Instanz aus zu moderieren und zu organisieren, um die gewünschte Flächendeckung zu erreichen. Der Einbezug von Dolmetscherinnen und Dolmetschern wird dabei in einigen Bundesländern durch das Bildungsmi-nisterium finanziert. Weitere Unterstützung kann durch die Etablierung von Netzwerken und Helfersystemen erfolgen.

Maßnahmen zur Personalentwicklung an Schulen

Ein schulisches landeseinheitliches Qualifizierungskonzept ist in jedem Bundesland der Abfrage verankert. Die Qualifizierungsmaßnahmen reichen von Fortbildungen, Weiterbildungskursen, Beratungsangeboten, Begleitung bis hin zu Regionalkonferenzen bzw. Fachtagungen. Sie sind überwiegend als Angebot konzipiert und teilweise regional, teilweise zentral organisiert. Die Konzeption und Implementierung mancher Qualifizierungsmaßnahmen unterliegen der individuellen Entscheidung der Schulen und Institutionen. Nur im Bereich der schulin-

ternen Weiterbildung gibt es für die beteiligten Kollegien verbindliche Angebote.

Landeseinheitliche umfassende Fortbildungs- und Beratungsprogramme finden sich zu Themen wie „Alphabetisierung“ und „Traumatisierung“ (*Brandenburg und Hessen*), „Sprachsensibler Fachunterricht“ und zur „Qualifizierung für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf“ (*Sachsen-Anhalt*) zu „Mathematik und Naturwissenschaft in Willkommensklassen“ (*Berlin*) oder für Lehrkräfte aller Bildungsetappen, die Deutsch als Zweitsprache unterrichten (*Rheinland-Pfalz*). In Weiterbildungskursen können Lehrkräfte in einer Reihe von Bundesländern eine Lehrbefähigung DaZ/DaF erwerben (*Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein*), eine weitere Fremdsprache lernen (*Bayern*) oder sich als Sprachbildungskordinatorinnen und -koordinatoren qualifizieren (*Berlin*).

Schulpsychologische Beratungsstellen in *Hessen* und *Baden-Württemberg* bieten darüber hinaus fallbezogene Supervisionsangebote zum Umgang mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an. Fallbesprechungen finden z. B. in *Hamburg* im Rahmen individueller Beratungsangebote der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE) statt, in *Niedersachsen* im Rahmen von Fortbildungsangeboten zum Thema „Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen“, in *Schleswig-Holstein* und *Berlin* in Form kollegialer Fallberatungen.

Handreichungen bieten den Lehrkräften Hilfestellungen und Materialien dazu an, die sprachliche Bildung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Diese Art der Unterstützung wird in vielen Bundesländern genutzt. So bieten die Bundesländer beispielsweise folgende Handreichungen an:

- *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an all-gemeinbildenden Schulen (Rheinland-Pfalz)*
- *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen (Rheinland-Pfalz)*
- *MitSprache fördern (Realschule und Gymnasium, Baden-Württemberg)*

- *Sprach- und Kommunikationskompetenz ausbilden (berufliche Schulen, Baden-Württemberg)*
- *Die Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne ausreichende Deutschkenntnisse: Hinweise und Empfehlungen für die Schulen (Niedersachsen)*

Maßnahmen im Elementarbereich

Kitas unterscheiden sich in ihrer Organisation deutlich von Schulen, sodass sich folglich auch die Organisation und Koordination der Maßnahmen unterscheiden. Sie liegen überwiegend im Verantwortungsbereich des jeweiligen Trägers, selten bei einzelnen Kitas. Auch werden keine getrennten Gruppen für neu zugewanderte Kinder eingerichtet. Stattdessen richten sich viele Maßnahmen an alle Kinder.

Strukturelle Maßnahmen an Kitas

Sprachförderung im Deutschen wird häufig im Rahmen der strukturell verankerten Landesprogramme umge-

setzt. Auch die Kooperation mit Eltern, die Arbeit mit externen Sprachförderkräften oder Sprachberatungen ist hier verankert.

Einige Beispiele für entsprechende Maßnahmen:

- Sprachberatung sowie das Landesprogramm kompensatorische Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung (*Brandenburg*)
- Implementierungen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ (*Brandenburg* und *Rheinland-Pfalz*)
- Programm „Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf“ (SPATZ) (*Baden-Württemberg*)
- Förderprogramm des Landes auf Basis regionaler Sprachförderkonzepte (*Niedersachsen*)

Um die Aufnahme neu zugewandeter Kinder zu erleichtern, wurde in *Baden-Württemberg* eine Verwaltungvereinfachung in Kraft gesetzt, sodass bei Einstellung einer zusätzlichen Betreuungskraft die Gruppengröße um ein

Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges



bis zwei Kinder überschritten werden darf. In *Niedersachsen* können Zusatzkräfte über die Richtlinie „Qualität in Kindertagesstätten“ (QuiK) beschäftigt werden.

Maßnahmen zur Personalentwicklung an Kitas

Landeseinheitliche Qualifizierungskonzepte zur Personalentwicklung haben in der Abfrage zwei von vier Bundesländern, *Bayern* und *Niedersachsen*, angegeben. In *Baden-Württemberg* und *Brandenburg* liegt die Qualifizierung des Personals im Verantwortungsbereich der jeweiligen Träger. Die von den Ministerien angebotenen Fortbildungen sind für die pädagogischen Fachkräfte freiwillig.

Themen der modular organisierten Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sind in *Niedersachsen* u. a. „DaZ“, „Umgang mit Mehrsprachigkeit“ oder „Ressourcenorientierte Zusammenarbeit mit Familien mit Fluchterfahrung“. Die Fortbildungen werden durch Regionalkonferenzen für pädagogische Fachkräfte ergänzt. Das sozialpädagogische Fortbildungswerk Berlin-Brandenburg (SFBB) (*Brandenburg*) und die Landesstiftung in *Baden-Württemberg* bieten Qualifizierungsmöglichkeiten in der Programmlinie „Frühkindliche Bildung“ an, das Staatsinstitut für Frühpädagogik in *Bayern* bietet den „Vorkurs Deutsch 240“ an. Fallbesprechungen finden im Rahmen der oben genannten Landesprogramme (z. B. „Sprachberatung“ und „Sprach-Kitas“) statt.

Außerdem haben die vier Bundesländer, die zur Personalentwicklung im Elementarbereich Angaben gemacht haben, die folgenden Handreichungen genannt:

- *Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten* als Orientierungsrahmen (*Baden-Württemberg*)
- Handlungsempfehlungen für die alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung (*Niedersachsen*)
- Handreichung zum Vorkurs Deutsch 240 sowie die Elternbroschüre *Wie lernt mein Kind 2 Sprachen - Deutsch und die Familiensprache* in 23 Sprachen (*Bayern*)

Vielfältige Entwicklungen für Übergangssituationen

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Bundesländer eine große Anzahl an Maßnahmen zur Begleitung von Übergängen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche anbieten, wobei in der Umfrage besonders die schulischen Maßnahmen erfasst wurden. Der größte Anteil liegt dabei in der Organisationsentwicklung, aber auch die Entwicklung des Unterrichts und die Qualifizierung des Personals in Aus- und Fortbildung werden durch unterschiedliche Maßnahmen gestützt. Die Rolle der Bildungsadministration bleibt zu diskutieren: Um die gewünschte Flächendeckung zu erzielen, wird man um eine überregional steuernde Instanz nicht herumkommen.

Für eine Reihe von Maßnahmen sind Evaluationen durchgeführt worden oder sie sind noch in Planung; allerdings kann auch nicht übersehen werden, dass unter dem Druck der Situation vieler neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in den Jahren 2015 bis 2017 das direkte Handeln im Vordergrund stand. Wenn man die Entwicklung mit einer ähnlich starken Einwanderung wie in den 1990er-Jahren vergleicht, haben wissenschaftlich begleitende Untersuchungen deutlich zugenommen. Für einen großen Überblick darüber, ob und wie die Qualifizierungsmaßnahmen langfristige Effekte erzielen können, fehlen jedoch bislang entsprechend großräumig angelegte Studien. Einige Ergebnisse sind bereits in BiSS-Projektatlanten dargestellt und werden auch künftig in der Form bekannt gegeben.



Qualifizierung und Professionalisierung für die Lehrerbildung

Praxisbeispiele aus Thüringen und Nordrhein-Westfalen

zusammengestellt von Nora von Dewitz, Meng Li, Hans-Joachim Roth

DaZ-Qualifizierungsmaßnahmen in Thüringen

In der *ersten Phase* der DaZ-Qualifizierung in Thüringen erwerben die Teilnehmenden in einem Vollzeitstudium im Umfang von einem Semester ein DaF/DaZ-Zertifikat im Rahmen des Master of Education an der Universität Erfurt. Dafür müssen sie fünf Modulprüfungen erfolgreich bestehen: drei Module als wissenschaftliche Basis und zwei Module zur berufspraktischen Orientierung.

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena gibt es ein Pflichtmodul zum Thema „DaZ in Schule und Beruf“ für Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch. Dieses findet im Rahmen von drei Veranstaltungen (Vorlesung, Einführungsseminar, Vertiefungsseminar) statt und wird mit einer Klausur abgeschlossen. Inhalte sind z. B. „Rahmenbedingungen und Erwerbskontexte“, „Struktur und Verlauf des Zweitspracherwerbs“, „Erhebungsverfahren zur Feststellung von Sprachkompetenzen“ und „Sprachfördermodelle“.

Ebenso wird Deutsch als Zweit- und Fremdsprache als Drittfach für Lehramtsstudierende angeboten. Dazu gibt es vier Pflichtmodule und zwei bis drei vertiefende Wahlmodule, die jeweils mit einer Prüfung abgeschlossen werden. Die Module befassen sich z. B. mit den Themen „Spracherwerbstheorien“, „Methoden der Sprachstandserhebung und Sprachförderung“, „Seiteneinsteiger“, „Bildungssprache“ und „Sprache im Fachunterricht“.

In der *zweiten Phase* der Lehrerbildung in Thüringen, im Vorbereitungsdienst sind Module für DaZ in die Ausbildungsstruktur in den staatlichen Studienseminaren integriert. DaZ ist hier reguläres Ausbildungsfach mit einem eigenen Ausbildungscurriculum. Die Teilnehmenden qualifizieren sich zur Lehrbefähigung bzw. Unterrichtserlaubnis.

Weiterbildungen und Fortbildungen sind Teil der *dritten Phase* des Thüringer Konzepts der Lehrerbildung. Dazu gehört auch eine Weiterbildung in DaZ, die nach einer Pilotphase im Jahr 2014 durchgehend angeboten wird. Bisher nahmen über 260 Lehrkräfte in 13 Kursen an der Weiterbildung teil. Die Qualifizierungsmaßnahme wurde vom Thüringer Volkshochschulverband e.V. in Zusammenarbeit mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) sowie der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführt. Die Weiterbildung vermittelt Lehrkräften an Thüringer Schulen in 10 Modulen Inhalte zu Themen wie „Migration“, „Mehrsprachigkeit“, „Zweitspracherwerb“, „Sprachdiagnostik“, „durchgängige Sprachbildung“ und „Alphabetisierung“. Dazu gibt es drei Praxisaufgaben: Durchführung einer Sprachstandserfassung, Erstellung einer Unterrichtseinheit oder einer Wochenarbeitsplanung, Hospitationen bei externen Partnern einschließlich der Erstellung einer Übersicht zum Netzwerk „Integration“ in der jeweiligen Region. Insgesamt umfasst das Weiterbildungsprogramm 200 Stunden, davon 160 Stunden Präsenzunterricht und 40 Stunden Selbststudium.

Das ThILLM bietet Fortbildungen zur Vorbereitung auf die Unterrichtserlaubnis an, so z. B. Qualifizierungsbausteine im Rahmen der Berufseingangsphase zu den Themen „interkulturelles Lernen“, „DaZ-Förderung“, „sprachsensibler Fachunterricht“, Fortbildungen zum Deutschen Sprachdiplom (DSD) und DSD-Pro und zu „Jugend debattiert in Sprachlerngruppen“. Daneben organisiert das ThILLM DaZ-Netzwerke in den Regionen und Schulamtsbezirken, bereitet Lehrkräfte auf den Erwerb der Unterrichtserlaubnis vor, berät Schulleitungen und führt sowohl Fachkonferenzen als auch zentrale, regionale und schulinterne Konferenzen durch ein Fachberatersteam durch.

Weiterbildungsstudium „Deutsch als Zweitsprache“ in NRW

Anlässlich der Entwicklung der neuen Zuwanderung und der damit verbundenen Herausforderungen hat das Wissenschaftsministerium des Landes Nordrhein-Westfalen im Jahr 2016 die „Weiterbildungsinitiative Deutsch als Zweitsprache“ in fachlicher Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung ins Leben gerufen und in einer ersten Phase gefördert; die Initiative wurde 2019 um weitere drei Jahre verlängert. Es beteiligen sich die elf lehrerbildenden Hochschulen Nordrhein-Westfalens.

Die Hochschulen haben kostenfreie Weiterbildungsprogramme für Lehrkräfte an Schulen und in der Erwachsenenbildung konzipiert. Darüber hinaus gibt es Weiterbildungsangebote, die für Ausbilderinnen und Ausbilder in Betrieben entwickelt wurden. Dementsprechend haben die Angebote verschiedene inhaltliche Schwerpunkte und sind je nach beteiligter Universität etwas unterschiedlich strukturiert. Die meisten Hochschulen bieten sowohl eine kurze und kompakte Weiterbildung mit Basiswissen zu Deutsch als Zweitsprache (6 Leistungspunkte) als auch ein umfangreicheres und intensiveres Weiterbildungsstudium im Umfang von einem Semester (30 Leistungspunkte) an. An diesen Angeboten können jeweils zwischen 25 und 100 Personen teilnehmen, die nach dem Abschluss ein Zertifikat erhalten. Die Weiterbildungsangebote, die 30 Leistungspunkte umfassen, erkennt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) als Äquivalent zur Zusatzqualifizierung des Bundesamts an.

Informationen zu den einzelnen Hochschulen findet man auf den Websites der beteiligten Universitäten sowie eine Zusammenfassung auf der Seite des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in Köln.



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Impressum

Herausgeber

BiSS-Trägerkonsortium
Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache

Universität zu Köln, Triforum
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln

kontakt@biss-sprachbildung.de
0221 470-2013
biss-sprachbildung.de

Creative-Commons-Lizenzen

Die Beiträge dieser Publikation sind unter verschiedenen, jeweils unter den Beiträgen stehenden, CC-Lizenzen veröffentlicht. Die generellen Lizenzbedingungen sind nachzulesen unter: <https://creativecommons.org/license>

Zitiervorschlag

BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2020). *Übergänge gestalten. Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. DOI: 10.3278/6004792w

Verantwortlich

Hans-Joachim Roth

Inhaltliche Erarbeitung

Verena Balyos, Uta Biermann, Mostapha Bouklouâ, Grit Brandt, Ingrid Deserno-Grüttemeier, Nora von Dewitz, Joanna Ermonies-Jargiello, Helen Fürniß, Marion Gutzmann, Uta Hartwig, Eva-Maria Jakob, Christa Kieferle, Birgit Kölle, Meng Li, Carmen Lutz, Christina Neugebauer, Katrin Nowaczyk, Hans-Joachim Roth, Sabine Rutten, Wiebke Saalman, Klaus Schmitt, Bettina Schultz, Marika Schwaiger, Philipp Steinle, Tina Teepe, Severine Ternes, Stephanie Teumer, Marie-Luise Wieland-Neckenich

Redaktion

Monika Socha

Mitarbeit

Dorothee Schmitz

Gestaltung

wbv Media, Bielefeld/Sabine Ernat

Gesamtherstellung

wbv Publikation, ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld 2020, wbv.de





wbv Publikation

BiSS-Trägerkonsortium:

