



ZUSAMMEN. ZUWANDERUNG UND SCHULE GESTALTEN



MODELLVORHABEN ZUR INTEGRATION VON
NEU ZUGEWANDERTEN SCHÜLERINNEN UND
SCHÜLERN IN DAS BILDUNGSSYSTEM



IMPRESSUM

Herausgeber

RuhrFutur gGmbH
Huysenallee 52
45128 Essen
Tel.: +49 (0)201-177878-0
info@ruhrfutur.de
www.ruhrfutur.de
<http://www.zuwanderung-und-schule.de/>

Verantwortliche

Ulrike Sommer, Geschäftsführerin
RuhrFutur gGmbH

Zusammen

Zuwanderung und Schule gestalten

Modellvorhaben zur Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in das Bildungssystem

ISBN 978-3-9819586-0-7

Fachredaktion

Margitta Hunsmann
Bildungsmanagement und Beratung,
Schwerte
www.m-hunsmann.de

Lektorat

Susanne Albrecht M.A.
Redaktion und Lektorat
www.lektorat-albrecht.de

Fotos

Sascha Kreklau
(Titel, S. 8, 18, 30, 32, 51, 53, 79, 80, 87,
91, 102, 105, 113f., 121, 133, 142f.)
Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium
(S. 5, 15, 57f., 61, 64f., 67)

Satz und Layout

Gathmann, Michaelis und Freunde
www.gmf-design.de

Essen, Mai 2018

VORWORT

Es ist die Hoffnung auf ein besseres Leben bzw. die Hoffnung auf ein Leben ohne Krieg, die Tausende Familien aus Ländern wie Syrien, Iran, Afghanistan, aber auch aus Südosteuropa seit einigen Jahren verstärkt nach Deutschland zieht. In Duisburg-Marxloh lassen sich viele von ihnen nieder – einem Stadtteil, der nicht zuletzt auf Grund seiner hohen Zuwanderungszahlen mittlerweile für große soziale Herausforderungen steht.

Die Zuwandererfamilien in Marxloh sind in der Regel kinderreich. Jeder Dritte ist unter 18 Jahren alt. Weil in ihren Herkunftsländern ein regelmäßiger Schulbesuch nicht möglich war oder weil Flucht und Migration ihn nicht zuließen, haben viele dieser Kinder und Jugendlichen kaum Schulerfahrung. Dadurch fällt es ihnen oft schwer, dem Regelunterricht in Deutschland zu folgen und einen Zugang zum Lernen zu finden.

Um diesem Problem entgegenzuwirken, hat die Stiftung Mercator 2014 das Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ ins Leben gerufen. Der Name

war Programm: Gemeinsam mit der Stadt Duisburg und dem nordrhein-westfälischen Schulministerium entwickelte und erprobte die Stiftung ein Modell, das junge Zuwanderer und Flüchtlinge systematisch auf den Besuch der Regelschule vorbereitete und ihnen hilft, sich sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft zurechtzufinden. Durchgeführt wurde das Projekt von der RuhrFutur gGmbH, Träger einer Initiative von Stiftung Mercator, Land, Kommunen und Hochschulen zur Verbesserung des Bildungssystems in der Metropole Ruhr.

Der Kerngedanke von „Zusammen“ war einfach und vielversprechend. Nicht eine einzelne Lehrkraft sollte die Kinder auf den Regelunterricht vorbereiten, sondern Teams. Teams aus Expertinnen und Experten mit unterschiedlichen Kompetenzen: Lehrkräfte mit einer Qualifikation für Deutsch als Zweitsprache, Schulsozialarbeiterinnen, Sozialpädagoginnen und Fachkräfte mit speziellen interkulturellen und herkunftssprachlichen Kenntnissen. Gemeinsam konzipierten sie den Unterricht, lehrten Konflikte zu lösen, organisierten Ausflüge, machten Hausbesuche und

berieten die Eltern in allen Fragen rund um den Schulbesuch sowie oftmals auch darüber hinaus. Dieser gleichermaßen innovative wie erfolgreiche Ansatz stieß wiederum vielerorts auf großes Interesse: Seit 2016 stehen den Schulen in Nordrhein-Westfalen zusätzliche Stellen für multiprofessionelle Teams zur Verfügung.

Die vorliegende Publikation dokumentiert die Entwicklung, beschreibt die zentralen Meilensteine und präsentiert die wichtigsten Ergebnisse dieses Projektes. Eines Projektes, das vom Frühjahr 2015 bis zum Sommer 2017 zahlreichen geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Duisburg-Marxloh den Weg in das Regelschulsystem geebnet hat. Das zugleich aber vor allem deutlich gemacht hat, wie man die Herausforderungen der Zuwanderung sowohl für das Bildungssystem als auch für die Gesellschaft meistern kann: „Zusammen!“

Der Dank für das Gelingen dieses wohl einzigartigen Projekts gilt all denen, die daran mitgewirkt haben: der Stiftung Mercator für die großzügige finanzielle Förderung,

dem Amt für schulische Bildung und dem Schulamt für die Stadt Duisburg für die unkomplizierte administrative Begleitung, dem ehemaligen Ministerium für Schule und Weiterbildung (jetzt Ministerium für Schule und Bildung) des Landes Nordrhein-Westfalen für die intensive Unterstützung und enge Kooperation, dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität-Duisburg Essen für die praxisnahe wissenschaftliche Begleitung, dem Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium, der Gemeinschaftsgrundschule Regenbogenschule und „Sprachförderung Duisburg e.V.“ für die hervorragende Umsetzung und insbesondere den Schulleitungen sowie den Lehr- und Fachkräften der multiprofessionellen Teams, ohne deren beispielloses persönliches Engagement dieser nachhaltige Erfolg nicht möglich gewesen wäre.

Ulrike Sommer, Geschäftsführerin der RuhrFutur gGmbH und Marijo Terzic, Kommunales Integrationszentrum der Stadt Duisburg

INHALTSVERZEICHNIS

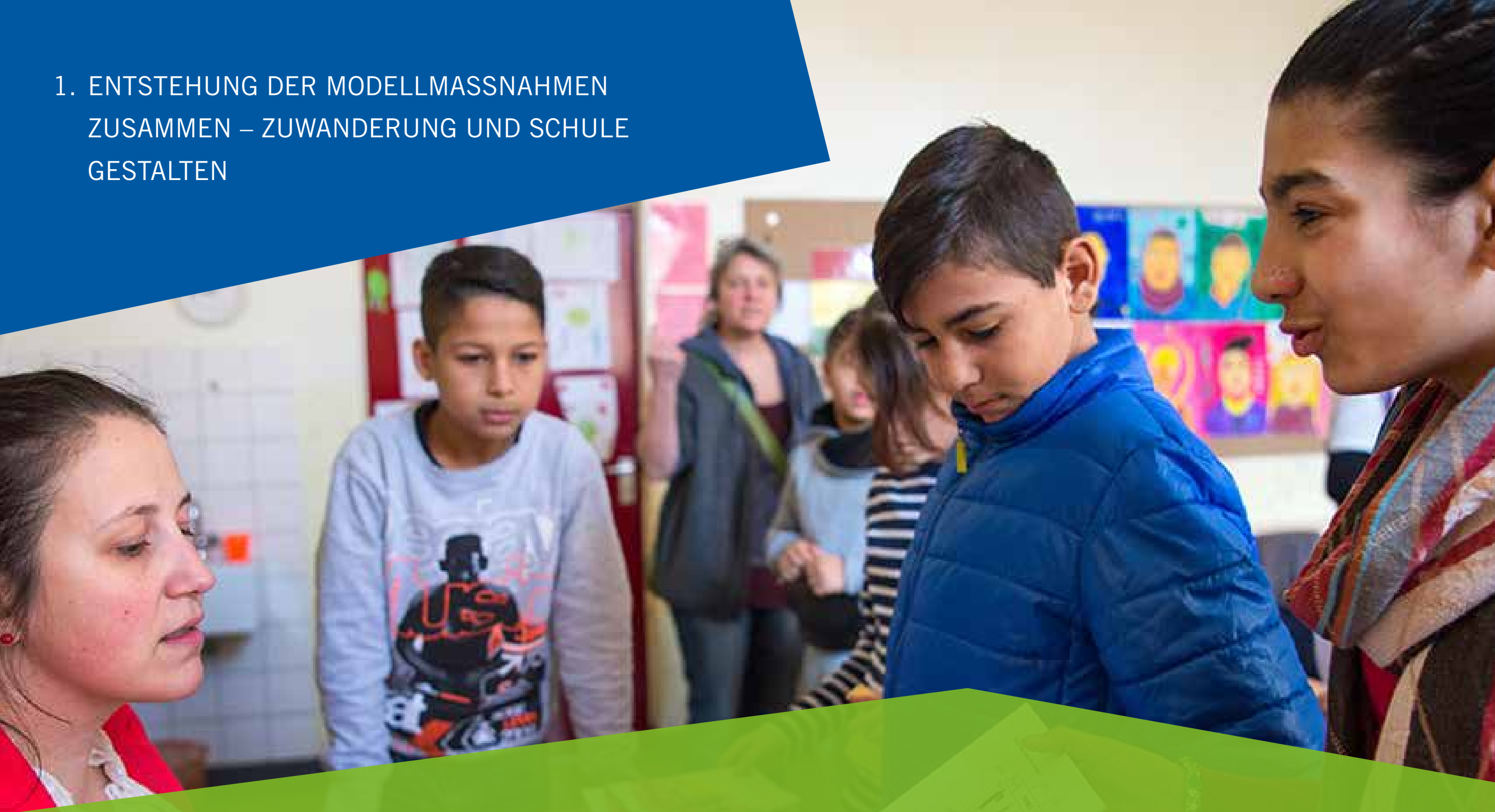
Impressum	
Vorwort	
1. Entstehung der Modellmaßnahmen Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten	5
2. Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher	15
2.1 Gesetzliche Grundlagen zur Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in NRW	16
2.2 Anmeldung neu zugewanderter Kinder in Duisburg – Prozessbeschreibung	19
Anlagen 2. Kapitel	29
3. Pädagogisches Konzept Multiprofessioneller Teams für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler	30
3.1 Rechtliche Grundlage	33
3.2 Multiprofessionelle Teams als Teil der Schulentwicklung	36
3.2.1 Die Bedeutung der personalen Ebene	39
3.2.2 Die Bedeutung der Struktur- und Prozessebene	49
3.3 Definition Multiprofessioneller Teamarbeit	51
3.4 Handlungsebene – Gelebte Praxis Multiprofessioneller Teams	54
3.4.1 Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern	56
3.4.2 Zusammenarbeit mit Eltern	70
Anlagen 3. Kapitel	78
4. Unterrichtsreihen für neu zugewanderte Kinder an den Modellschulen	79
4.1 Thematische Unterrichtsreihen an der GGS Regenbogenschule	80
4.1.1 Konzeption der Unterrichtsreihen und Nutzung der Förderhorizonte	81
4.1.2 Zur Arbeit in den Klassen	86
4.1.3 Planung im Multiprofessionellen Team	87
4.1.4 Unterrichtseinheit 1 für das Fach Deutsch: Frühling	88
4.1.5 Unterrichtseinheit 2, für Deutsch und Sachunterricht: Mein Körper	95
4.2 Unterrichtsgestaltung am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium	100
4.2.1 Unterrichtsimpulse zum Thema „Familie“	103
5. Bedarfsorientierte Fortbildungskonzepte	105
5.1 Fortbildungen der Stadt Duisburg für Lehrkräfte der Internationalen Vorbereitungsklassen	106
5.2 Fortbildungsreihe der Stadt Duisburg für pädagogische Fachkräfte	108
5.3 Fachtage und Konferenzen	111
6. Erhebungen des Sprachstandes – Instrumente und erste Befunde	113
6.1 Kooperation mit dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen	114
6.2 Untersuchungsdesign Diagnostik	115
6.2.1 Erhebung von Sprachbiografien	116
6.3 Erhebungen: Mündliches und Schriftliches Erzählen zu Bildimpulsen	117
6.3.1 Mündliches Erzählen zu Bildimpulsen	117
6.3.2 Schriftliches Erzählen zu Bildimpulsen	120
6.3.3 Mündliches Nacherzählen einer Geschichte	120

INHALTSVERZEICHNIS

6.3.4	Schriftliches Nacherzählen einer Geschichte.....	120
6.4	Methodisches Vorgehen.....	121
6.4.1	Untersuchungsdurchführung.....	121
6.4.2	Datenaufbereitung.....	121
6.5	Auswertung und Ergebnisse.....	122
6.5.1	Wortschatz.....	122
6.5.2	Syntax.....	124
6.5.3	Interindividuelle Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler.....	127
6.5.4	Intraindividuelle Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler.....	134
6.6	Leitfaden für die Sprachstandsdiagnostik im Schulalltag.....	142
6.7	Entwicklung von Förderhorizonten.....	144
	Endnoten.....	146
	Tabellen 6. Kapitel.....	151
	Abbildungsverzeichnis.....	154
	Fachliteratur.....	155
	Lehrmaterialien, Studien und weiterführende Informationen.....	158
	Glossar.....	159
	Danksagung.....	160
	Akteure und ihre Rollen im Projekt Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten.....	160
	Autorinnen und Autoren.....	162



1. ENTSTEHUNG DER MODELLMASSNAHMEN ZUSAMMEN – ZUWANDERUNG UND SCHULE GESTALTEN



„Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ ist ein gemeinsames Projekt der Stadt Duisburg und der RuhrFutur gGmbH in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (seit Juni 2017 Ministerium für Schule und Bildung NRW), gefördert von der Stiftung Mercator. Eine zusätzliche Spende der Haniel

Stiftung sorgte für eine adäquate Ausstattung der Klassenräume der am Projekt beteiligten Modellschulen. Die Praxisphase des Projektes fand im Zeitraum von 2015 bis 2017 statt und wurde durch das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen wissenschaftlich begleitet.

„Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ war von Anfang an Teil des integrationspolitischen Prozesses der Stadt Duisburg und strategisch sowie inhaltlich in das Kommunale Integrationskonzept eingebunden.

DUISBURG – EINE VIELFÄLTIGE STADT

Zur Integration neu zugewanderter Menschen verfügt Duisburg über ein stadtweites Netz von Beratungs- und Unterstützungsangeboten, Integrations- und Sprachkursen. Eine Reihe von engagierten Projekten zahlreicher Organisationen tragen mit dazu bei, dass sich neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit den Gepflogenheiten im neuen Land vertraut machen und die Chancen zu Bildung, Integration und Teilhabe ergreifen.

„Rund 180.000 Einwohnerinnen und Einwohner Duisburgs haben eine Zuwanderungsgeschichte. Das ist mehr als ein Drittel der Bevölkerung. Menschen aus 163 Nationen leben in Duisburg, in einer Stadt, die auf eine lange Tradition des Zusammenlebens von Menschen verschiedener Herkunft zurückblickt. Schon zu Beginn der Industrialisierung war Duisburg Anziehungspunkt für viele Zuwanderer – zunächst aus dem Umland und später, um die Jahrhundertwende,

für Arbeiter und ihre Familien aus Belgien, Holland, Polen und Italien. Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Wiederaufbau begann in der Zeit des Wirtschaftswunders der 1950er-Jahre ein weiteres prägendes Kapitel der Duisburger Einwanderungsgeschichte: die Zuwanderung von „Gastarbeitern“. Aufgrund von Anwerbeabkommen kamen ab 1955 Arbeiter aus Italien, ab 1960 aus Griechenland und Spanien, ab 1961 aus der Türkei, ab 1963 aus Marokko, ab 1964 aus Portugal, ab 1965 aus Tunesien und ab 1968 aus dem ehemaligen Jugoslawien. Mit dem Nachzug von Ehepartnern und Kindern begann der Prozess der Verwurzelung in der Fremde, die nach und nach zur Heimat wurde. Eine weitere Gruppe von Zuwanderern sind Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion, die nach dem Ende des „Kalten Krieges“ und der deutschen Wiedervereinigung nach Duisburg kamen. Mit Inkrafttreten der EU-Vollmitgliedschaft Bulgariens und Rumäniens [...] suchten Bürger aus

diesen beiden Staaten eine neue Heimat in Duisburg. Seit 2015 finden vor allem [Geflüchtete] aus Syrien Schutz und Sicherheit in Duisburg.

Allein dieser kurze Rückblick auf die Wanderungsbewegungen nach Duisburg zeigt, wie bunt und vielfältig die Stadt ist. Die meisten der eingewanderten Menschen sind inzwischen in Duisburg heimisch geworden. Ihre Kinder und Kindeskiner leben bereits seit Generationen hier. Integration und das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft haben eine Tradition und Geschichte in Duisburg. Dies ist eine gute Voraussetzung bei der Bewältigung kommender integrationspolitischer und gesellschaftlicher Aufgaben.“

Quelle: Neuzuwanderung und Integration, Internetauftritt der Stadt Duisburg <http://www.wir-sind-du.de/neuzuwanderung-und-integration/eu-burgerinnen-mit-recht-auf-freizugigkeit/> (letzter Zugriff: 06.03.2018).

Die aktuellen Zahlen der Einwohnerentwicklung in Duisburg zu Beginn des Jahres 2017 zeigen, dass der Anteil der ausländischen Bevölkerung von 17,2 % im Jahr 2014 auf 20,8 % im Jahr 2016 angestiegen ist. „Die höchsten Anteile ausländischer Bevölkerung melden 2016 nach wie vor die Duisburger Ortsteile Hochfeld (55,9 %), Bruckhausen (54,4 %) und Marxloh (52,8 %). Der Anteil an nicht deutscher Bevölkerung ist in Marxloh von 45,0 % im Jahr 2014 auf 49,7 % im Jahr 2015 auf nun 52,8 % angestiegen, innerhalb von zwei Jahren also um 7,8 Prozentpunkte.

Quelle: Kronen, Wolfgang/Richter, Roland (2017): Einwohnerentwicklung in Duisburg zum Jahresbeginn (2017), Hg.: Stadt Duisburg, Der Oberbürgermeister, Stabsstelle für Wahlen, Europaangelegenheiten und Informationslogistik, Duisburg.

Die Zunahme von neu Zugewanderten zeigt sich auch in der Entwicklung der Schülerzahlen in den Internationalen Vorbereitungsklassen der Duisburger Schulen. Wurden im Dezember 2016 in den Duisburger Grund-



schulen noch 1.580 neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in 82 Klassen unterrichtet, waren es im September 2017 bereits 2.002 Schülerinnen und Schüler in 92 Klassen. In den weiterführenden Schulen betrug die Schülerzahl neu zugewanderter Kinder im Dezember 2016 insgesamt 1.676, die sich auf 110 Klassen verteilten. Im September 2017 waren es 1.758 neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die in 120 Klassen aufgenommen wurden. Rund 40 % der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler kommen aus den EU-Staaten Südosteuropas.

Quelle: Aktuelle Situation des Schulbesuchs von Zuwanderer- und Asylbewerberkindern – Stand der Beschulung (01.09.2017), Mitteilungsvorlage Drucksache-Nr. 15-0303/8, Stadt Duisburg, 2017.

Im Bundesdurchschnitt sind 90,3 % der neu Zugewanderten, die einen Asylantrag gestellt haben, unter 40 Jahre, also Kinder, Jugend-

liche oder Eltern bzw. in der Altersgruppe, möglicherweise Eltern zu werden.

Quelle: Aktuelle Zahlen zu Asyl, Asylanträgen nach Altersgruppen und Geschlecht im Zeitraum von Januar–November 2017 (11/2017), Bundesamt für Migration und Flüchtlinge <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/Asylzahlen/AktuelleZahlen/aktuelle-zahlen-asyl-node.html> (Letzter Zugriff: 19.12.2017).

Diese Zahlen machen deutlich, welche Bedeutung die Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher auch rein quantitativ im Hinblick auf die vorschulische wie schulische Bildung hat.

Eine erfolgreiche Bildungslaufbahn ist der Schlüssel für die Teilhabe an zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Aus dieser Überzeugung heraus setzt sich die Stiftung Mercator seit einigen Jahren dafür ein, die Bildungsungleichheit zwischen Menschen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte zu verringern. Bis 2025 will sie

die Bildungsungleichheit in Deutschland bei den Schul- und Hochschulabschlüssen für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte reduzieren. Dass sie dabei mit „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ ein wegweisendes Integrationsprojekt gerade in Duisburg ins Leben gerufen hat, ist

kein Zufall. Denn Sitz der Stiftung ist Essen, mitten im wandelerprobten und von Zuwanderung geprägten Ruhrgebiet; hier sind die Bedingungen ideal, Neues zu erproben und Ansätze zu entwickeln, die auch für andere Regionen wegweisend sein können.



ZIELSETZUNG UND INHALTLICHE AUSRICHTUNG DES PROJEKTES „ZUSAMMEN – ZUWANDERUNG UND SCHULE GESTALTEN“

Das Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ hatte zum Ziel, jungen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, die bislang nur wenig oder gar keine Schulerfahrung sammeln konnten, den Einstieg in das deutsche Schulsystem zu erleichtern. Kaum eines der Kinder aus Ländern wie Rumänien, Bulgarien, Mazedonien oder Syrien hat bisher durchgängig eine Schule besucht. Vielfach fehlten die Voraussetzungen im Herkunftsland, zum Teil entstanden durch Flucht und Migration Lücken in der Bildungsbiografie. Für eine gelingende Integration spielt Bildung eine Schlüsselrolle, und Voraussetzung hierfür ist Sprache.

Die am Projekt Beteiligten waren sich einig, dass die Integration der rund 70 neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen mit geringer Schulerfahrung am besten in einem Zusammenspiel verschiedener Fachleute und Professionen gelingen kann. Daher war schnell klar, dass in Multiprofessionellen Teams gearbeitet werden sollte. Die Teams setzten sich jeweils aus einer Lehrkraft mit einer Qualifikation in Deutsch als Zweitsprache (DaZ), einer Fachkraft für Schulsozialar-

beit/Sozialpädagogik und einer Fachkraft mit interkulturellen und herkunftssprachlichen Kompetenzen zusammen. In vier Duisburger Modellklassen unterstützten sie die Kinder dabei, Deutsch zu lernen, sich im Schulalltag zurechtzufinden und sich auf den Übergang in Regelklassen vorzubereiten. Auf Grundlage ihrer speziellen Kompetenzen arbeiteten die Teams mit den Schülerinnen und Schülern gezielt daran, die Verkehrs- und Bildungssprache Deutsch systematisch zu erlernen, am Leben in Schule und Stadtteil teilzuhaben und sich aktiv am Unterricht und anderen schulischen Angeboten zu beteiligen. Durch den gezielten Aufbau einer Bildungspartnerschaft halfen die Fachkräfte den Eltern und somit auch den Kindern bei der schulischen wie außerschulischen Integration.



AUSWAHL DER MODELLSCHULEN UND UMSETZUNG VOR ORT

Das Modellprojekt wurde in Duisburg-Marxloh an der Gemeinschaftsgrundschule Regenbogenschule und am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium mit je zwei Klassen pro Standort durchgeführt. Folgende Kriterien für die Schulauswahl wurden gemeinsam vereinbart:

1. Beide Schulen sollten möglichst nah beieinanderliegen, der Einzugsbereich sollte sich idealerweise auf den gleichen Sozialraum bzw. Stadtteil erstrecken, damit ein Austausch auch in örtlichen Fachnetzwerken/Arbeitsgemeinschaften möglich war.
2. Der Standort sollte eine aktuelle Zuzugsproblematik und damit einen akuten Handlungsbedarf aufweisen, z.B. durch einen Mangel an Internationalen Vorbereitungsklassen.

3. Die Schulen sollten nach Möglichkeit erst vor Kurzem mit der Beschulung neu zugewanderter Kinder begonnen haben, damit der Impuls des Modellprojektes zum Beginn des Entwicklungsprozesses in der Schule ansetzte.

Um eine Anbindung an vorhandene Strukturen zu gewährleisten, wurde das Projekt beim Kommunalen Integrationszentrum der Stadt Duisburg angesiedelt, das die Beratung der Kinder aus Internationalen Vorbereitungsklassen durchführt und die Entwicklung schulischer Förderkonzepte koordiniert.

So wurde auch der „Sprachförderung Duisburg e. V.“ mit einbezogen, der mit mehrsprachigem Fachpersonal bereits Schulen und andere Bildungseinrichtungen im Auftrag der Stadt Duisburg unterstützte.

An beiden Standorten wurden die Schulen beim Aufbau Internationaler Vorbereitungsklassen begleitet. Durch die Teilnahme beider Schulen konnte sowohl im Grundschulbereich als auch im Bereich der Sekundarstufe I erprobt werden,

- wie lebensweltorientierter Unterricht und Elternarbeit zielgruppenspezifisch aufgebaut werden können,
- wie eine fachliche Ergänzung der jeweiligen Professionen zu einem Multiprofessionellen Team gelingt und
- wie damit eine verbesserte Integration ins Regelsystem einer Schule ermöglicht werden kann.

Die Erfahrungen dienten als Grundlage für die Entwicklung

- eines pädagogischen Konzepts für das Arbeiten in Multiprofessionellen Teams mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und deren Eltern,

- von Unterrichtsmaterialien, die sowohl die schulische als auch die soziale Integration der Kinder berücksichtigen,
- eines Fortbildungskonzepts für Lehrerinnen und Lehrer, die mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern arbeiten,
- einer Sprachdiagnostik, die auf diese Zielgruppe und die alltägliche Schulpraxis abgestimmt ist.

Die Mitglieder der Teams gestalteten Unterricht, Projekte, Arbeitsgemeinschaften etc. zusammen. Im Mittelpunkt ihrer Tätigkeiten stand die Arbeit mit Kindern und Eltern. Zu ihren Aufgaben gehörten:

- methodische und didaktische Planung der Unterrichtseinheiten,
- begleitende Diagnostik des Sprachstands,
- Planung und Umsetzung von Aktivitäten mit Kindern und Eltern,
- Vernetzung mit Angeboten im Sozialraum und in der Stadt,
- regelmäßiger Austausch und Reflexion,
- Teilnahme an Fortbildungen.

Die folgende Darstellung ermöglicht einen Überblick über die wesentlichen Themenbereiche, die zentralen Ziele für die Unterrichts- und Projektplanung und die während der Projektphase erzielten dokumentierten Ergebnisse:

THEMEN-BEREICH	ZENTRALE ZIELE DER UNTERRICHTS-/PROJEKTPLANUNG	ERGEBNISSE/DOKUMENTATION
Spracherwerb	<p>Qualitätsverbesserung und Systematisierung des DaZ-Unterrichts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbindung von sprachlichen und fachlichen Zielen in der Unterrichtsplanung • Orientierung an Lehrwerk • Berücksichtigung der Teilfertigkeiten, z.B. vom Hören/Sprechen zum Lesen/Schreiben sowie Wortschatz • Beachtung der Ausgangslage: Grad der Alphabetisierung lateinischer Schrift • Diagnostik des Sprachstandes • Vermittlung von Fach- und Bildungssprache • Sprachsensibler Unterricht in der Regelklasse <hr/> <p>Individualisierender Unterricht und Methodenvielfalt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung, Heranführung an offene Unterrichtsformen, Peer Learning • Individuelle Förderung in Hinblick auf die Teilintegration <hr/> <p>Sensibilisierung für und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erhebung der Sprachbiografie • Sensibilisierung für sprachliche Interferenzen/Sprachvergleich • Mehrsprachigkeit (Herkunftssprache) als Ressource 	<p>beispielhafte Unterrichtseinheiten basierend auf curricularen Bausteinen für DaZ-Material (2 pro Schule 2016)</p> <p>Portfolio zur Diagnostik der individuellen Sprachentwicklung und -biografie sowie Leitfaden für den Einsatz</p> <p>Wissenschaftliche Auswertung des Spracherwerbs einzelner Schülerinnen und Schüler mit dem diagnostischen Verfahren</p> <p>Fortbildungskonzept (bezieht sich auf alle Themenbereiche)</p>

THEMEN-BEREICH	ZENTRALE ZIELE DER UNTERRICHTS-/PROJEKTPLANUNG	ERGEBNISSE/DOKUMENTATION
Soziale Integration (1)	Arbeits- und Sozialverhalten verbessern: <ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Pünktlichkeit, der Anwesenheit • Beachtung von Schul- und Klassenregeln • Erlernen des sachgemäßen Umgangs mit Schulmaterialien • Verbesserung der Konzentration und des selbstständigen Lernens • Erlernen und Beachtung gewaltfreier Konfliktlösungen 	Instrument zur Erhebung der Ausgangslage/ Grunddaten
	Integration in die Schulgemeinschaft: <ul style="list-style-type: none"> • Beteiligung an AGs, Ganztage, schulischen Angeboten • Unterstützung von Freundschaften und sozialen Kontakte zu anderen Kindern, z.B. Patenschaften 	beispielhafte (Unterrichts-)Projekte „Sozialkompetenz“
Soziale Integration (2)	Lernvoraussetzungen verbessern, soziale Problemlagen lindern <ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme an schulischen Veranstaltungen • Beachtung des Kindeswohls • Aufbau und Pflege von Stadtteilnetzwerken und Kooperation • Vermittlung an außerschulische Angebote der Sprachförderung etc. 	Instrument zur Beobachtung der sozialen Entwicklung
	Aufbau einer vertrauensbasierten (Zusammen)-Arbeit/Willkommenskultur: <ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Kenntnissen der kulturellen und sozialen Hintergründe der Eltern/Familien sowie deren Rechtsstatus • Erarbeiten eines sicheren Umgangs mit und Beratung bei Problemfällen, bes. Bedarfe 	Liste der Kooperationspartner und ihre Rollen im Schulnetzwerk
Zusammenarbeit mit Eltern	Verbesserung des Zugangs zu und Kooperation mit Eltern im Alltag: <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer gelingenden Kommunikationsform, z.B. bei Entschuldigungen, Schulmaterial, Sprechzeiten, Terminen • Beteiligung von Eltern an schulischen Angeboten und Nutzung ihrer Ressourcen und ihres Könnens 	mehrsprachige Elternbriefe und Vorlagen
	Unterstützung in der Erziehungskompetenz der Eltern: <ul style="list-style-type: none"> • Anbieten von Gesprächsanlässen • Hinzuziehung von Experten • Verweisung an weiterführende Beratung • Organisation von/Vermittlung an Informationsveranstaltungen 	Leitfaden mit Hintergrundinformationen zur Zielgruppe

Abbildung 1.1: Zentrale Ziele der Unterrichts- und Projektplanung

ORGANISATIONSSTRUKTUR

Im Projektzeitraum wurden die Teams vom Kommunalen Integrationszentrum der Stadt Duisburg und von der RuhrFutur gGmbH, z.B. im Rahmen schulübergreifender Workshops, begleitet. Die Schulaufsicht und das Amt für Schulische Bildung waren an der fachlichen Beratung und Steuerung aktiv beteiligt.

Das Projekt „ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ der Universität Duisburg-Essen begleitete die Umsetzung im Hinblick auf sprachliche Diagnostik, Methodik und Didaktik in Form von wissenschaftlicher Beratung, Fortbildungen und Hospitationen.

PERSONALBEDARF

Zur Realisierung des Projektes wurden Schulen ausgewählt, die erst seit relativ kurzer Zeit Vorbereitungsklassen hatten oder diese neu einrichteten. An beiden Schulen nahmen jeweils zwei Klassen mit je ca. 15 Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien am Projekt teil. Jede Modellklasse verfügte über folgende personelle Ressourcen:

- 0,5 Lehrerstellenanteile (je nach Schulform 12,75 bzw. 14 Lehrer-Wochenstunden)
- 0,5 Fachkraft für Schulsozialarbeit/Sozialpädagogik etc. (20 Wochenstunden)
- 0,25 Fachkraft für Interkulturelle Beraterinnen und Berater (10 Wochenstunden)

KOMMUNALES INTEGRATIONSZENTRUM DER STADT DUISBURG

Die Koordinierung von Integrationsmaßnahmen zugewanderter Menschen aus Südosteuropa ist grundsätzlich ein Schwerpunkt des Kommunalen Integrationszentrums der Stadt Duisburg. In enger Abstimmung mit Partnern aus Verwaltung, Wohlfahrtsverbänden, Kirchen und zivilgesellschaftlichen Organisationen sorgt das Kommunale Integrationszentrum für die Sicherung von Mindeststandards für Kinder und initiiert Projekte zur sprachlichen, sozialen und beruflichen Integration. Unterstützt werden Nachbarschaften, einzelne Bürgerinnen und Bürger sowie Initiativen in ihrer Dialogarbeit.

Eine Datensammlung zum Thema und weitere Informationen sind im interkulturellen Stadtportal „Wir sind DU“ (www.wir-sind-du.de) unter der Rubrik „Zuwanderung aus Südosteuropa“ zu finden.

DIE INTERKULTURELLEN BERATERINNEN UND BERATER DER STADT DUISBURG

Interkulturelle Beraterinnen und Berater sind pädagogische Fachkräfte, die zusätzlich über Kompetenzen in mehreren Sprachen sowie über Interkulturelle Kompetenz verfügen. Sie arbeiten bei „Sprachförderung Duisburg e. V.“ in enger Anbindung an das Kommunale Integrationszentrum der Stadt Duisburg als Brücken zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen.

QUALIFIZIERUNGSANGEBOTE

Eine einführende und begleitende Qualifizierung insbesondere der nicht schulischen Fachkräfte erwies sich als sehr wichtig für den Bildungserfolg der Kinder. Vermittelt wurden Basiswissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie soziale und interkulturelle Kompetenzen. Auf Grund der unterschiedlichen fachlichen Voraussetzungen der verschiedenen Kräfte in den Multiprofessionellen Teams wurde das Qualifizierungsangebot bedarfsgerecht, flexibel und modular aufgebaut.

Im Vordergrund standen die Qualifizierung des praktischen Handelns (Unterricht/Betreuung) und die Reflexion der Kommunikations- und Arbeitsprozesse:

- Grundlagen Deutsch als Fremd-/Zweitsprache: Besonderheiten der deutschen Sprache, Sprachentwicklung, Sprachkontrast, gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb etc. herausarbeiten; Didaktik und Methodik des Unterrichts mit neu

zugewanderten Schülerinnen und Schülern reflektieren; Formen der Alphabetisierung von Schülerinnen und Schülern ohne/mit anderer Schriftspracherfahrung kennenlernen; Formen des Umgangs mit heterogenen Gruppen entwickeln; Lehrsprache und Rituale überdenken.

- Interkulturelle Kompetenz erweitern: Wissen über die Herkunftskulturen, Erziehungswerte, Familienbilder, Zugangsbarrieren erweitern.
- Sozialkompetenztraining: nonverbale Kommunikation verstehen, konstruktive Konfliktstrategien erlernen, Methoden und Übungen für die Praxis erarbeiten.

Zusätzlich bestand für die Multiprofessionellen Teams die Möglichkeit, an einer Supervision teilzunehmen.

Bei der Planung der Fortbildungen wurden so oft wie möglich Trägergemeinschaften gebildet (z.B. Schulamts, Kompetenzteam NRW,

Kommunales Integrationszentrum) und Kooperationen eingegangen, z.B. die Einbeziehung von Schulpsychologen und weiteren Experten der Verwaltung), um vorhandene Ressourcen zusammenzubringen und Synergieeffekte zu erzeugen.

Zusätzlich zur Entwicklung eines ausführlichen Qualifizierungskonzepts für die beiden Multiprofessionellen Teams der Modellklassen wurde eine begleitende Reihe von Fortbildungen und Qualifizierungen konzipiert. Die Fortbildungsreihe richtete sich in erster Linie an diejenigen Fachkräfte, die in Duisburg in Internationalen Vorbereitungsklassen arbeiteten, und ermöglichte so eine grundsätzliche Qualifizierung zu diesen Themen. Des Weiteren fanden Fachtagungen und Workshops mit dem Ziel statt, Informationen und Erkenntnisse aus dem Modellprojekt sowie gute Praxisbeispiele weiterzugeben.

[Näheres siehe Kapitel 5. „Bedarfsorientierte Fortbildungskonzepte“.](#)

KOOPERATION UND TRANSFER

Es war der erklärte Wille der Stadt Duisburg und der Initiative RuhrFutur, modellhaft zu ermitteln, wie es auf dem beschriebenen Weg möglich ist, im Rahmen der bestehenden rechtlichen Vorgaben eine qualitative und quantitative Verbesserung des unterrichtlichen und des lebensweltbezogenen Angebots für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zu erzielen.

Die vorliegende Dokumentation soll anderen Kommunen und Bildungseinrichtungen bei der Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien und dem Aufbau Multiprofessioneller Teamarbeit sowie der Entwicklung von Fortbildungskonzepten helfen.

Des Weiteren können die Erkenntnisse des Projektes „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ in weitere Initiativen und Maßnahmen einfließen.

PROJEKTSTRUKTUR „ZUSAMMEN – ZUWANDERUNG UND SCHULE GESTALTEN“ IM ÜBERBLICK (ZEITRAUM 2015–2017):

ZUSAMMEN-Arbeit im Modellprojekt

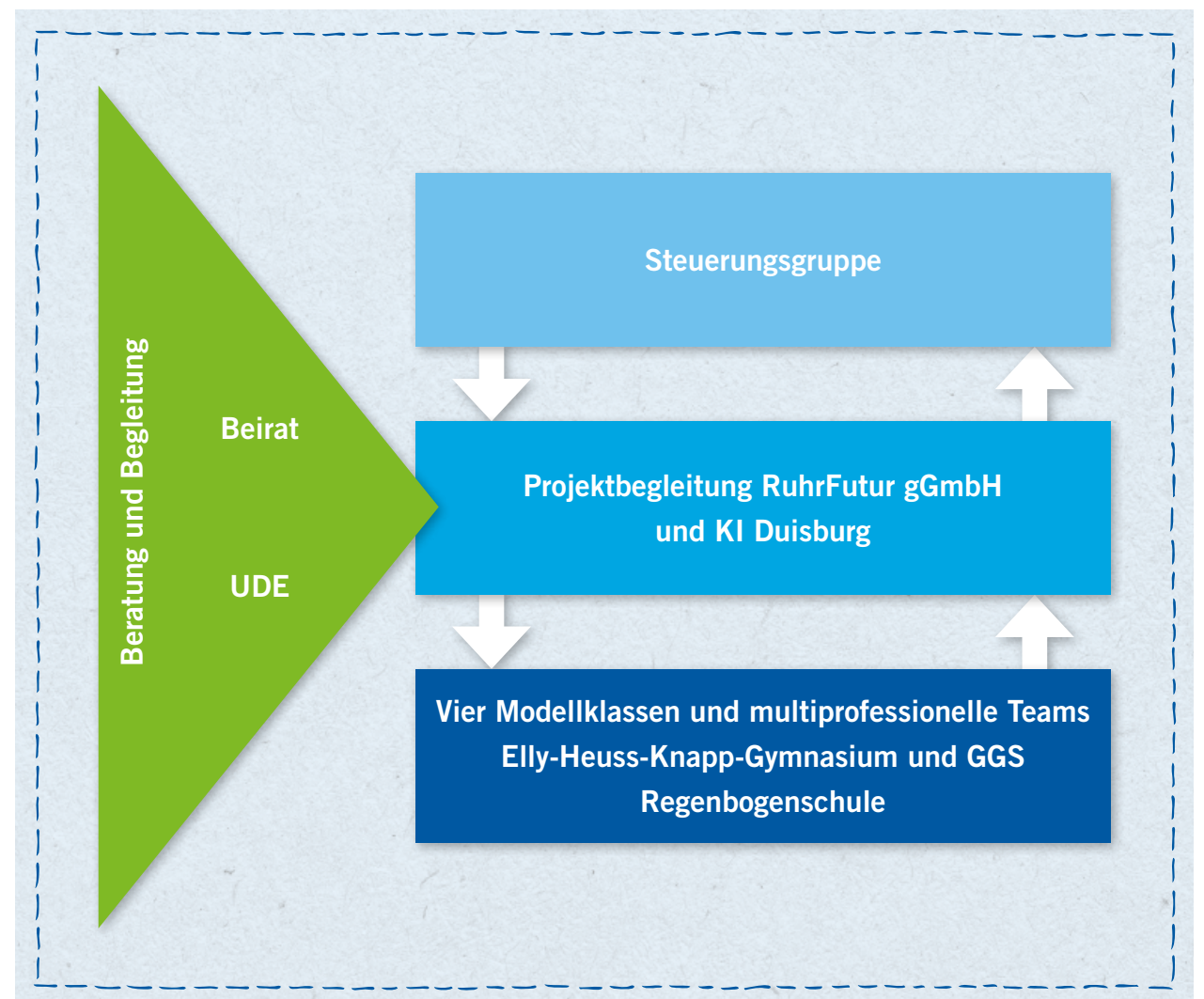
Die **multiprofessionellen Teams** gestalten gemeinsam Unterricht, Projekte, AGs, Zusammenarbeit mit Eltern, etc. und kooperieren mit allen in der Schule Beteiligten. Zur ihren Aufgaben gehören u.a. Planung, Austausch und Vernetzung.

Das **Kommunale Integrationszentrum der Stadt Duisburg (KI Duisburg)** und **RuhrFutur gGmbH** begleiten die Schulen. Sie planen Treffen und Workshops, organisieren Fortbildungen und gestalten die Kommunikation und Dokumentation. Ihre zentrale Aufgabe ist die Abstimmung und Koordination aller Akteure.

Die Schulaufsicht und das Amt für Schulische Bildung sind an der fachlichen Beratung und Projektgestaltung gemeinsam mit den Schulleitungen, UDE, KI Duisburg und RuhrFutur gGmbH in der **Steuerungsgruppe** beteiligt.

Das Projekt **ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern der Universität Duisburg-Essen (UDE)** berät in Hinblick auf sprachliche Diagnostik, Methodik und Didaktik in Form von wissenschaftlicher Beratung, Fortbildungen und Hospitationen.

Der **Beirat**, bestehend aus Vertretungen des Landes, Stiftungen, Wissenschaft, Bildungsorganisationen sowie Kommunen, liefert fachliche Impulse, agiert als Botschafter und gestaltet das Projekt kritisch-konstruktiv mit.



2. BESCHULUNG NEU ZUGEWANDERTER KINDER UND JUGENDLICHER



Dieses Kapitel beschreibt die gesetzlichen Vorgaben zur Beschulung neu zugewandelter Kinder und Jugendlicher und die stetige Anpassung der entsprechenden Regelungen durch die alte und neue Landesregierung in Nordrhein-Westfalen. Es zeigt auch, wie es der Stadt Duisburg vor dem

Hintergrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen und angesichts der gerade im Bereich der Neuzuwanderung immer kürzer werdenden Veränderungszyklen gelungen ist, den Prozess der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern in die Schulen neu zu organisieren.

2.1 GESETZLICHE GRUNDLAGEN ZUR BESCHULUNG NEU ZUGEWANDERTER KINDER UND JUGENDLICHER IN NRW

Als das Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ im April 2015 seine Arbeit aufnahm, arbeiteten die teilnehmenden Schulen noch auf der Grundlage des Runderlasses 13-63 Nr. 3 des Ministeriums für Schule und Weiterbildung „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“ vom 21. Dezember 2009.

In der Beschreibung des aus dem Runderlass abgeleiteten Maßnahmenkatalogs hieß es:

„Die sprachliche Bildung der Schülerinnen und Schüler ist im Sinne eines sprach- und kultursensiblen Fachunterrichts Aufgabe aller Lehrkräfte und aller Fächer. Die Schulen bilden zur Umsetzung einer solchen durchgängigen Sprachbildung vielfach Teams von Lehrkräften und ggf. weiteren Fachkräften.

Die schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse ist eine große pädagogische Herausforderung. Zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Sprachkenntnisse noch nicht in der Lage sind, durchgehend am Regelunterricht teilzunehmen, können in sogenannten Vorbereitungsklassen beziehungsweise Auffangklassen unterrichtet werden. Ziel ist es, sie so schnell wie möglich in die Regelklassen zu integrieren.

Vorbereitungsklassen werden vor Schuljahresbeginn eingerichtet, Auffangklassen bei Bedarf im Verlauf des Schuljahres. In Berufskollegs gibt es Internationale Förderklassen. In Schulen, die derartige Klassen nicht einrichten, können die Schülerinnen und Schüler in kleinen Lerngruppen temporär gefördert werden und erhalten Deutschunterricht.“

Quelle: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Maßnahmen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (Stand: 23. November 2015).

Gesetzliche Regelungen im Wandel

Nach einer etwa einjährigen Projektlaufzeit kam es zu einer Veränderung der Erlasslage. Der alte Erlass hatte geregelt, in welchen Organisationsformen neu zugewanderte Kinder ins Schulsystem integriert werden sollten. Da die Zahl der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahren massiv gestiegen war, wurde eine Neufassung der Erlasslage notwendig, um den Schulen die notwendige Rechtssicherheit im Hinblick auf eine gelingende Integration der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler zu bieten. Mit der Neufassung des Erlasses wurde vor allem die schnelle Integration der Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen in den Blick genommen, ohne dabei die äußere Differenzierung unmöglich zu machen. Das im Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ favorisierte Konzept der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern in festen Gruppenkonstellationen wurde somit bestätigt.

Unabhängig davon hätten nach dem Erlass vom 21. Dezember 2009 Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte entweder (vollständig) in der Regelklasse oder (vollständig) in einer Vorbereitungsklasse/Auffangklasse unterrichtet werden müssen. Die Verweildauer sollte „in der Regel zwei Jahre nicht überschreiten“. Der Deutschunterricht sollte etwa zehn bis zwölf Lehrkraft-Wochenstunden umfassen. Nach dem neuen Erlass vom 28. Juni 2016 werden sie nunmehr im Umfang von zehn bis zwölf Lehrkraft-Wochenstunden in einer Sprachfördergruppe unterrichtet und nehmen im Umfang der übrigen Wochenstunden am Regelunterricht teil. Eine vollständige äußere Differenzierung ist dann möglich, wenn „eine Aufnahme in eine Regelklasse nicht möglich ist“. Die Zeitdauer einer solchen „vorübergehenden Beschulung“ sollte wie bisher „in der Regel einen Zeitraum von zwei Jahren nicht überschreiten“.

DIE BESCHULUNG NEU ZUGEWANDERTER KINDER IN DER STADT DUISBURG – DAS DUISBURGER MODELL

Das Besondere an dem Duisburger Modell zur Beschulung neu zugewanderter Kinder wird im Kommunalen Integrationskonzept Duisburg 2016 wie folgt beschrieben:

„[Für das Duisburger Modell zur Beschulung neu zugewanderter Kinder] wurde ein Prozessoptimierungsprojekt unter Mitwirkung des Kommunalen Integrationszentrums, des Gesundheitsamtes, des Amtes für Schulische Bildung und der Schulaufsicht eingerichtet. Aufgrund der veränderten Situation liegt der Fokus auf der Erstförderung von neu zugewanderten Kindern. Integration im Sinne von Inklusion wird von allen Schulen als pädagogisches Querschnittsthema verstanden und mitgedacht. Alle Schulformen beteiligen sich an der Beschulung von [neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern].

Im Bereich der Grundschulen werden [neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern] freie Plätze in den Regelklassen zugewiesen, bei den Schulen der Sekundarstufe werden Internationale Vorbereitungsklassen (IVK) beziehungsweise an den Berufskollegs Internationale Förderklassen (IFK) eingerichtet. Da viele Schüler nicht alphabetisiert sind, werden sie in speziellen Alphabetisierungsklassen beschult. Der Übergang in eine Regelklasse soll möglichst schnell erfolgen. Im Rahmen der notwendigen weiteren Förderung für diese Kinder und Jugendlichen greifen Schulen auf erprobte Konzepte zurück.

Neben diesen strukturellen Veränderungen wurden auch inhaltliche Prozesse initiiert. Ein Informationsschreiben zu Kompetenzdiagnostik, Zeugniserstellung, Schulformempfehlung, Lehr- und Lernmitteln und Finanzierungsmöglichkeiten [...] ging an alle

Schulen. Ein Arbeitskreis für Lehrkräfte, die Kinder ohne Deutschkenntnisse unterrichten, wurde eingerichtet, ebenso eine Arbeitsgruppe zu den Themen Raumkonzept/Schulentwicklung, bestehend aus Schulträgern und Schulaufsicht. Eine weitere Arbeitsgruppe zum Thema Schuleingangsdiagnostik erarbeitet ein kommunales Modulsystem zur Potenzialanalyse für Kinder ohne Deutschkenntnisse. Regelmäßige Treffen finden zum einen vom Amt für schulische Bildung mit der Fachberatung und der Schulaufsicht und zum anderen mit dem Kommunalen Integrationszentrum, der Fachberatung und der Schulaufsicht statt. [...] Grundsätzlich können [zudem] alle Schulen, die Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Sprachförderbedarf unterrichten, eine Fördermaßnahme aus dem Bereich „Schulische Projekte zur sprachlichen Bildung“ beantragen. Gefördert werden standort- und themenbezogene Pro-

jekte in allen Schulformen im Rahmen eines binnendifferenzierten Unterrichts. Dazu gehören auch Projekte für Kinder und Jugendliche aus Neuzuwandererfamilien sowie Maßnahmen zur Erprobung und Entwicklung neuer Projekte zur Förderung der Lese-, Sprach- und Schreibkompetenz. Da die Schulen ihre Projekte passgenau auf den individuellen Förderbedarf konzipieren, werden in enger Zusammenarbeit mit der Schule qualifizierte Sprachförderkräfte eingesetzt. Einige Projekte werden in Kooperation mit dem Kommunalen Integrationszentrum und der Stadtbibliothek durchgeführt.“

Quelle: Stadt Duisburg, Kommunales Integrationszentrum (2016).

In den zwei Jahren Erstförderung müssen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler keine Noten erhalten. Erst am Ende der Erstförderung erfolgt durch die Klassenkonferenz (nicht Versetzungskonferenz) eine verbindliche Schulformempfehlung.

Wenn in den folgenden Texten die Begriffe IVK (Internationale Vorbereitungsklasse) und IFK (Ausbildungsvorbereitung Internationale Förderklasse als offizielle Bezeichnung des Bildungsgangs am Berufskolleg) genutzt werden, ist dies der Tatsache geschuldet, dass zu Projektbeginn noch die alte Erlasslage galt und sich die Begrifflichkeiten ungeachtet der offiziellen Terminologie in der Praxis etabliert haben. Zudem erhält der Erlass vom 26. Juni 2016 eine Übergangsfrist von einem Schuljahr.

Der Mitteilungsvorlage der Stadt Duisburg Drucksache 16-0340 vom 22.03.2016 für den Integrationsrat und Schulausschuss ist der Stellenwert regionaler Arbeitskreise zu entnehmen:

„In Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht und dem Amt für schulische Bildung wurden regionale Arbeitskreise gebildet, die sich mit der zentralen Herausforderung der bedarfsgerechten Beschulung von neu zugewanderten Kindern beschäftigen. Für das Duisburger Stadtgebiet wurden dreimal jährlich tagende sozialräumlich agierende Veranstaltungen eingerichtet: eine für alle Grundschulen sowie jeweils ein Arbeitskreis für die Sekundarstufe I und II (Mitte-Süd, Nord und

West). Des Weiteren werden seit Dezember 2009 die Grundschulen in Duisburg in ihrer Integrationsarbeit von Interkulturellen Beraterinnen und Beratern unterstützt. Die Interkulturellen Beraterinnen und Berater verfügen über Sprachkenntnisse in mehreren Sprachen und haben in der Regel eine pädagogische Ausbildung oder Erfahrung in der pädagogischen Praxis.

Rolle und Aufgabe der Interkulturellen Beraterinnen und Berater werden im 3. Kapitel zum pädagogischen Konzept der Arbeit Multiprofessioneller Teams für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ausführlich beschrieben.“



2.2 ANMELDUNG NEU ZUGEWANDERTER KINDER IN DUISBURG – PROZESSBESCHREIBUNG

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen, die am Regelunterricht nicht erfolgreich teilnehmen können, werden in Duisburg wie folgt beschult:

- in der Jahrgangsstufe 1 im Rahmen der Schuleingangsphase;
- ab Jahrgangsstufe 2 in Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK), in der Regel als Doppeljahrgangsstufe (z.B. IVK 5/6) oder im Regelunterricht mit integrativer bzw. additiver DaZ-Förderung;
- am Berufskolleg in Internationalen Förderklassen, Bildungsgang/AV mit Stunden-tafel) (IFK).

Sowohl Internationale Vorbereitungsklassen als auch Internationale Förderklassen werden parallel zu Regelklassen geführt. Die Verweildauer in diesen speziellen Sprachfördergruppen soll in der Regel zwei Jahre nicht überschreiten (vgl. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung „Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ vom 28. Juni 2016

Nr. 2 Punkt 2.2.5). Die Beschulung dient in erster Linie der Vermittlung grundlegender Deutschkenntnisse, um erfolgreich „eingeregt“ zu werden.

In der Grundschule und den Schulformen der Sekundarstufe I wird eine am individuellen Lernfortschritt orientierte Integration in eine dem Alter und der Leistungsfähigkeit entsprechende Regelklasse angestrebt. Die Entscheidung über eine (Teil-)Integration trifft die Klassenkonferenz.

Da Internationale Vorbereitungsklassen in der Sekundarstufe I an jeder Schulform eingerichtet werden können, kann mit dem Übergang in eine Regelklasse auch ein Schul(form)wechsel verbunden sein, der im Rahmen einer Regionalkonferenz zweimal pro Schuljahr koordiniert wird.

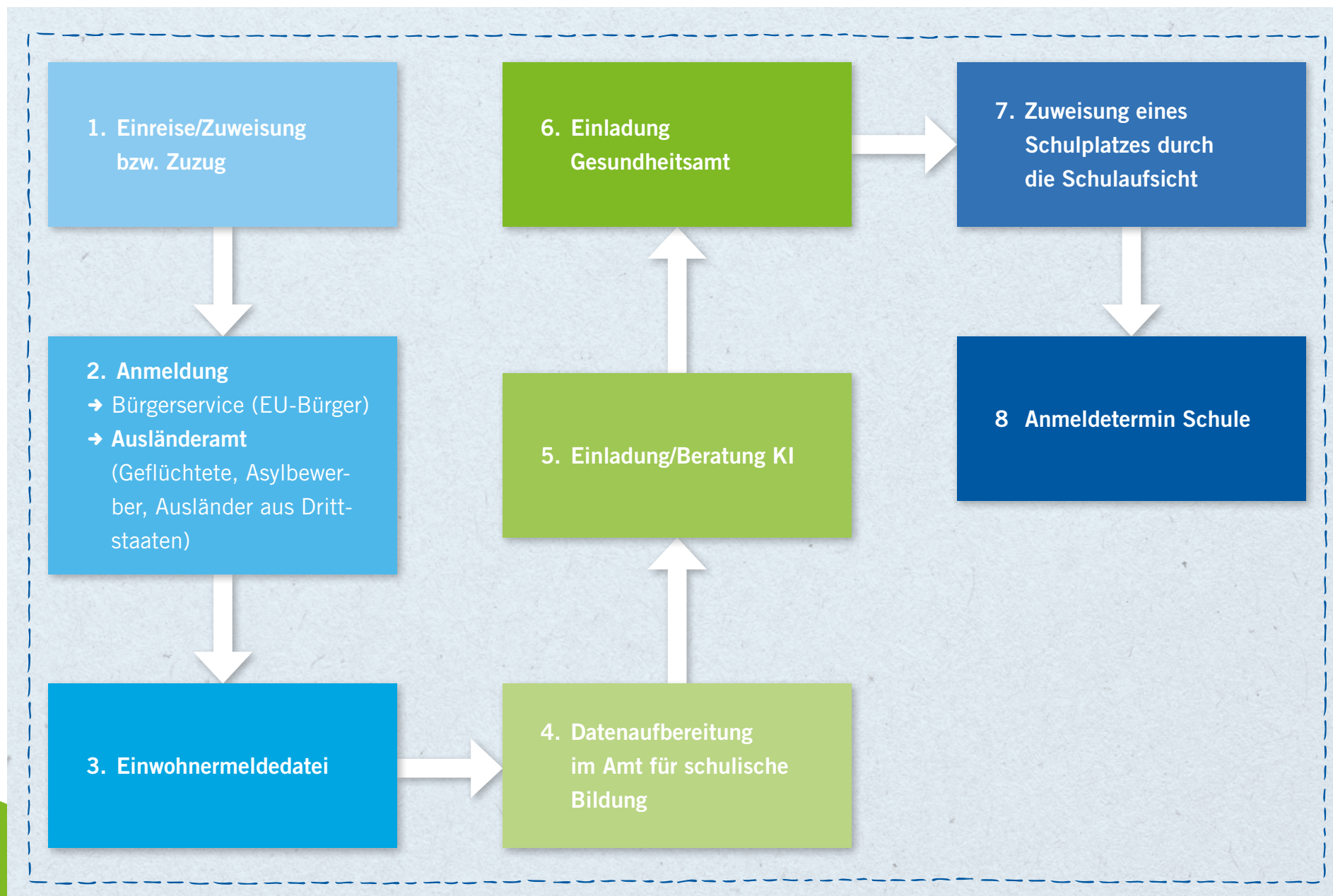
Zeichnet sich ab, dass eine Schülerin oder ein Schüler nach Übergang in das Regelsystem die bereits besuchte Schulform weiterhin besuchen kann, ist eine schrittweise Integration in eine Regelklasse jederzeit möglich. Um einen Wechsel möglichst zu

vermeiden, werden zugewanderte Schülerinnen und Schüler im Alter der Jahrgänge 5 bis 7 (10 bis 14 Jahre) ausschließlich den integrierten Schulformen (Gesamt- und Sekundarschulen) zugewiesen. An diesen können sie nach Abschluss der Erstförderung unabhängig von der Schulformneigung verbleiben. Die älteren Jugendlichen (Klasse 8 bis 10 bzw. 14 bis 16 Jahre) werden dagegen den Realschulen und Gymnasien zugewiesen.

Die Zuweisung zu einer Internationalen Vorbereitungsklasse ist im Hinblick auf die Schulformen der Sekundarstufe I temporär. Mit ihr ist kein Recht der Schülerin oder des Schülers verbunden, an der Schule bzw. der Schulform, an der die „Erstförderung“ in einer Internationalen Vorbereitungsklasse stattgefunden hat, dauerhaft zu verbleiben.

In den Internationalen Vorbereitungsklassen wird die Sprachentwicklung anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) dokumentiert (Hinweis: Leitlehrwerk, Dokumentation des Spracherwerbsprozesses, der Lernfortschritte und des Lernstandes). Zusätzlich kann die Profilanalyse nach Griebhaber zu Diagnosezwecken herangezogen werden.

Sowohl die Sprachentwicklung als auch der Leistungsstand in den Sachfächern werden im Lernstandsbericht dokumentiert. Hierzu ist unter pädagogischen Gesichtspunkten abzuwägen, ob auch Ziffernoten vergeben werden (orientiert am GER bzw. an den fachlichen Inhalten einer bestimmten Jahrgangsstufe).



⇒ individuelle Anschlussförderung (≙ Förderpläne) nach dem endgültigen Übergang in eine Regelklasse

Sofern neu zugewanderte Kinder und Jugendliche nicht oder nur in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert sind, gibt es spezielle Alphabetisierungslerngruppen (Alphabetisierungsklasse zur Grundalphabetisierung (AK-N) und Alphabetisierungsklasse zur Umalphabetisierung (AK-U)).

In Duisburg sind Internationale Vorbereitungsklassen auch an Schulen in freier Trägerschaft eingerichtet. Die Einrichtung neuer Internationaler Vorbereitungsklassen bzw. Internationaler Förderklassen liegt in der Verantwortung der Regionalkonferenz.

Die Grafik zeigt den Verfahrensablauf von der Zuwanderung nach Duisburg bis zur Beschulung.

Abbildung 2.1: Verfahrensablauf von der Zuwanderung bis zur Beschulung (Kurzfassung)

Erläuterung zum Verfahrensablauf

1. Bei der Zuwanderung nach Duisburg sind die folgenden vier Personengruppen zu unterscheiden:
 - Menschen aus Südosteuropa (d.h. aus Bulgarien und Rumänien), die im Zuge der EU-Binnenwanderung nach Deutschland kommen – sie bilden in Duisburg die mit Abstand größte Gruppe;
 - Zuwanderer aus Nicht-EU-Mitgliedsstaaten (vorwiegend aus Serbien, Mazedonien, Albanien);
 - Flüchtlinge aus Kriegs- und Krisengebieten mit Familie;
 - unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (in erster Linie aus Kriegs- und Krisengebieten aus dem arabischen und afrikanischen Raum sowie aus Afghanistan).
2. Je nach Personengruppe erfolgt die Anmeldung über den Bürgerservice oder das Ausländeramt.
3. Nachdem die personenbezogenen Daten in die Einwohnermeldedatei eingepflegt worden sind, erfolgt die Datenaufbereitung im Amt für schulische Bildung.
4. Eine wöchentlich generierte Liste mit den potenziellen neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern wird an das Kommunale Integrationszentrum (KI) weitergeleitet.
5. Die Erhebung der bildungsbiografischen Daten (bisherige Schullaufbahn im Herkunftsland, Bildungserfahrungen und -vorstellungen, ...) erfolgt im Rahmen der Erstberatung im KI.
6. Nach der Beratung im Kommunalen Integrationszentrum findet die amtsärztliche Schuleingangsuntersuchung statt.
7. Auf Grundlage der im KI erhobenen Daten, die in einem Beratungsbogen dokumentiert werden, entscheidet die Schulaufsicht über die Zuweisung zu einer Internationalen Vorbereitungsklasse/Internationalen Förderklasse und informiert sowohl die aufnehmende Schule als auch die Erziehungsberechtigten.
8. Die Zuweisung zu einer Internationalen Vorbereitungsklasse richtet sich zurzeit lediglich nach den Raumkapazitäten und den freien Schulplätzen und nicht nach der Bildungsbegabung. Die (zeitlich begrenzte separate) Beschulung in einer Internationalen Vorbereitungsklasse dient aus diesem Grund dazu, den individuellen Bildungsgang herauszufinden, um spätestens nach Ablauf der Erstförderung die geeignete Schulform und Jahrgangsstufe zu empfehlen.

Teil- und Vollintegration neu zugewanderter Kinder sowie Schulformwechsel aus Sicht der GGS Regenbogenschule

Die Gemeinschaftsgrundschule Regenbogenschule ist 3½-zügig und hat mittlerweile 308 Schülerinnen und Schüler, davon haben 85 % einen Migrationshintergrund (Daten im Rahmen der Projektlaufzeit: Schuljahr 2015/2016 und 2016/2017). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Sprachförderbedarf macht ca. 25 % der Gesamtschülerschaft aus.

Mittlerweile werden die Kinder aus Zuwandererfamilien sofort einer Regelklasse zugeordnet. Je nach Bedarf erhalten diese Schülerinnen und Schüler ein bis zwei Stunden täglich zusätzliche Förderung in sogenannten Sprachförderklassen. Schülerinnen und Schüler mit geringen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten werden in diesen Sprachförderklassen auch durchgehend beschult.

Teilintegration

Als Türöffner für eine Teilintegration bieten sich idealerweise die Unterrichtsfächer der Klassenlehrkraft an. Die Teilintegration beginnt mit einer täglichen Unterrichtsteilnahme der Schülerinnen und Schüler von zunächst einer Stunde und wird schrittweise erweitert.

Zwischen den Lehrkräften der Sprachförderklassen und der Regelklassen findet dazu ein regelmäßiger Austausch statt. Einmal wöchentlich treffen sich die Lehrkräfte in der Teamsitzung der „Fachschaft Seiteneinsteiger [gemeint sind neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler]“ zu einem fachlichen Austausch. Fragen oder auftretende Probleme rund um das Thema „neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ werden ebenso in den regelmäßig stattfindenden Lehrerkonferenzen bzw. Fachkonferenzen behandelt. Grundsätzlich erhalten Lehrkräfte aus den Sprachförderklassen eine Stunde Vorbereitungszeit pro Woche. Diese Zeit wird auch für schulinterne Prozesse und interne Absprachen genutzt. Das Projekt „Zusammen –

Zuwanderung und Schule gestalten“ bildete insbesondere für die internen Austauschprozesse eine zusätzliche Ressource.

Neben der notwendigen schulinternen Kommunikation ergibt sich für die wichtige Arbeit mit Kooperationspartnern im Multiprofessionellen Team zusätzlicher Abstimmungsbedarf. Die Einbeziehung der Multiprofessionellen Teams in das System Schule setzt im Grunde eine neue Schulkultur voraus.

Als Kriterium für die Entscheidung zur Teilintegration spielt für die schulische Biografie der sprachliche Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle. Dennoch sind die Schlüsselqualifikationen, die Kinder im vorschulischen Bereich erworben haben, und die sie befähigen, sich Wissen anzueignen, von noch größerer Bedeutung. Dazu gehören ihre Selbstständigkeit, das Zuhörenkönnen, das konzentrierte Arbeiten, ihre Motivation sowie ihre sozialen Fähigkeiten.

Grundlagen der Vollintegration

Die Grundlagen der Vollintegration entsprechen den Aspekten aus der Teilintegration. Auch Kinder aus Zuwandererfamilien, die durchgehend in äußerer Differenzierung beschult werden, sollen in der Regel nach spätestens zwei Jahren vollständig in das Regelsystem integriert werden. Sie sollen gem. §2 Abs. 10 SchulG NRW mit allen anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet und zu denselben Abschlüssen geführt werden.

Wenn von schulischer Seite zu vermuten ist, dass die Schülerinnen und Schüler diesen Schritt nicht leisten können, wird im Rahmen eines AO-SF-Verfahrens (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) geprüft, ob eine sonderpädagogische Beschulung in Frage kommt. Die Eröffnung eines AO-SF-Verfahrens findet nur statt, wenn die Vermutung nahe liegt, dass die Schülerin bzw. der Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist. Das Verfahren wird nicht eröffnet, wenn davon auszugehen ist, dass die Deutschkenntnisse noch nicht ausreichen, um in eine Regelklasse integriert

zu werden. Letzteres ist bei vielen Schülerinnen und Schülern der Fall; dennoch sind mangelnde Deutschkenntnisse keine Anlass für sonderpädagogische Förderung.

Nach der Vollintegration erhalten neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler weiterhin eine Anschlussförderung in Deutsch. In den Hauptfächern findet zum Teil durch eine Doppelbesetzung der Lehrkräfte ein Teamteaching statt. Dies ermöglicht den Lehrkräften, die Unterrichtsinhalte mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern in Kleingruppen zu vertiefen.

Als zusätzliche Maßnahme wird in allen Klassen der Förderunterricht Integration (F U I) vorgehalten. Zumindest einmal in der Woche erhalten die Schülerinnen und Schüler am Nachmittag zusätzlich muttersprachlichen Unterricht, der in acht Sprachen (Türkisch, Kurdisch, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Albanisch, Arabisch und Italienisch) angeboten wird.

Schulformwechsel

Für die Schulformempfehlungen stehen die sprachlichen Kompetenzen sowie das Lernverhalten der Kinder im Vordergrund. Unter den Schülerinnen und Schülern gibt es sehr wohl Kinder, denen eine gymnasiale Laufbahn zuzutrauen ist, wenn die aufnehmende Schule in der Übergangsphase eine entsprechende Förderung und Unterstützung anbietet. Die meisten Kinder besuchen nach der Grundschule die Sekundarschule oder die Gesamtschule.

Teil- und Vollintegration neu zugewanderter Kinder aus Sicht des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums

Das Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium ist vierzigig und hat mittlerweile 900 Schülerinnen und Schüler, davon haben 79 % einen Migrationshintergrund (Daten im Rahmen der Projektlaufzeit: Schuljahr 2015/2016 und 2016/2017). Auf Grund dessen ist ein erhöhter Sprachförderbedarf bei vielen der Schülerinnen und Schüler vorhanden; diesem begegnet das Gymnasium mit sprachbildenden Angeboten in allen Fächern.

Ziele und Chancen

Der Unterricht in den Internationalen Vorbereitungsklassen ist, wie bereits beschrieben, mit einem zeitlichen Rahmen von zwei Jahren nicht auf Dauer, sondern auf Zeit angelegt. Im Vordergrund steht hier in allen Fächern die Sprachförderung, weshalb der Unterrichtsschwerpunkt größtenteils auf dem Deutschunterricht liegt. Doch auch in den anderen Fächern ist die Sprache die Basis für grundlegendes Verständnis im deutschsprachigen Unterricht an der Regelschule.

Um Schülerinnen und Schülern bereits vor Ablauf der zwei Jahre in der Internationalen Vorbereitungsklasse eine intensivere Förderung zukommen zu lassen und darüber hinaus starke Schülerinnen und Schüler gezielt fördern und stärken zu können, findet eine Teilintegration in Regelklassen so früh wie möglich statt; dies ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeit. Ziel und Funktion dieser Maßnahme ist eine gestufte Eingliederung in den Unterricht der Regelklasse, um die anschließend vorgesehene Vollintegration zu erleichtern. Dies ist unabhängig von anschließenden Verfahren (Verbleib an der Schule, Schulformwechsel etc.) gekoppelt an folgende Zielsetzungen:

- Förderung der Schülerinnen und Schüler durch Schaffen eines deutschsprachigen Umfeldes, in dem die deutsche Sprache nötig ist, um kommunizieren zu können.
- Förderung der Schülerinnen und Schüler durch Teilhabe am Regelunterricht, in dem an den deutschen Bildungsstandards und Lehrplänen ausgerichtete Inhalte behandelt werden, sodass eine

Angleichung an die Regelstandards vorgenommen und eine Vorbereitung auf eine Vollintegration geschaffen wird.

- Integration in die Klassen- und Schulgemeinschaft über den Unterricht hinaus, um soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern und somit die folgende Vollintegration zu erleichtern.

Offensichtlich liegen in diesen Zielsetzungen die besonderen Chancen des Modells: Den Schülerinnen und Schülern wird die Möglichkeit gegeben, unabhängig von ihrem Alter in einem für sie dann bekannten Umfeld im Anschluss nach einer Vollintegration einen deutschen Schulabschluss zu erreichen, um bestmögliche Bildungs- und Ausbildungschancen zu gewährleisten.

Durchführung einer Teilintegration

Es ist ratsam, eine Teilintegration so schnell wie möglich durchzuführen, wenn Schülerinnen und Schüler in einer Internationalen Vorbereitungsklasse den Lehrenden deutlich positiv auffallen. Basis hierfür sollte immer eine Stärke im Bereich der deutschen Sprache sein, so dass die basale Kommunikationsfähigkeit gewährleistet ist. Hinzu kommen dann eventuell spezielle Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in bestimmten Fächern. In Bezug auf die Sprachfähigkeit sollte immer das gesamte Lehrendenteam einbezogen werden, um eventuelle Probleme in der Integration bereits vorab zu besprechen und abzuwägen, ob die Integration sinnvoll erscheint. Es ergibt sich ein an unserer Schule inzwischen bewährtes Modell zur Durchführung einer Teilintegration, das im Folgenden vorgestellt wird:

Absprachen im Lehrendenteam der Internationalen Vorbereitungsklasse

- Ist eine Teilintegration sinnvoll?
- Welche Fächer sollen belegt werden?
- Welche Probleme können – sowohl im unterrichtlichen als auch im sozialen Bereich – auftreten (Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, Aufnahme in die Klasse, eventuelle Förderangebote einrichten)?
- Jahrgangsstufe wählen (Alter der Schülerinnen und Schüler beachten, aber auch den Kompetenzstand. Es hat sich bewährt, Schülerinnen und Schüler zunächst in etwas tiefere Jahrgangsstufen zu integrieren).

Gespräch mit Schülerinnen und Schülern und ggf. den Erziehungsberechtigten

- Information über das Modell, ggf. noch einmal Information über das zeitlich begrenzte System der Internationalen Vorbereitungsklassen.
- Teilintegration vorstellen: geplante Fächer und Jahrgangsstufe (→ wichtig, denn es kann der Fall auftreten, dass Schülerinnen und Schüler eine Teilintegration ablehnen, z.B. durch das Gefühl der Überforderung; solche Zweifel sollten ernst genommen werden, die Schülerinnen und Schüler können ihre Fähigkeiten oft gut einschätzen).

Rahmenbedingungen mit allen Beteiligten klären

- Klassengemeinschaft wählen, Absprache mit den entsprechenden Kolleginnen und Kollegen (Klassenleitung + Fachlehrkräfte), erneute Abwägung (Chancen/Probleme) auf Basis der Kenntnisse dieser Kollegen über die potenziell aufnehmende Klassengemeinschaft.
- Abgleich der Stundenpläne (Welche Stunden in der IVK fallen für die Schülerinnen und Schüler weg, ist das sinnvoll und auffangbar?)
- Absprache mit der Schulleitung, Vorstellung des Modells und Genehmigung durch die Schulleitung.

Beispiel einer Teilintegration

	MONTAG	DIENSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG
1.		Deutsch IVK 3	Politik IVK 3	Deutsch IVK 3	
2.		Deutsch IVK 3	Politik IVK 3	Deutsch IVK 3	
	P	A	U	S	E
3.	Deutsch 8b	Politik IVK 3	Lebenskunde IVK 3	Sport 8b	Mathematik IVK 3
4.	Deutsch 8b	Politik IVK 3	Lebenskunde IVK 3	Sport 8b	Deutsch IVK 3
	P	A	U	S	E
5.	Musik IVK 3	Mathematik IVK 3			Deutsch 8b
6.	Klassenleitung IVK 3	Mathematik IVK 3			Musik A 1.20
7.		Erdkunde 8b			
8.		Erdkunde 8b			

Zu sehen ist hier der Stundenplan eines Schülers, der in eine achte Klasse teilintegriert wird. Er erhält dort zusätzlich drei Stunden Deutschunterricht, zwei Stunden Sportunterricht und darüber hinaus das Fach Erdkunde (zwei Stunden). Kalkuliert wird der Wegfall von zwei Stunden Kunst sowie einer Doppelstunde Lebenskunde (Gesellschaftswissenschaften) und einer Stunde Musik. Der komplette Deutschunterricht der Internationalen Vorbereitungs-klasse wird weiterhin besucht, was vorrangiges Ziel bei der Teilintegration sein sollte.

Begleitung der Teilintegration

Die Teilintegration ist ein Prozess, keine einmalige Handlung. Es ist zu empfehlen, mit den aufnehmenden Kolleginnen und Kollegen zu Beginn der Teilintegration feste Methoden zu vereinbaren, über die man im dauerhaften Austausch bleibt. Das können beispielsweise kurze Notizen oder Tabellen sein, um die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht zu überprüfen.

Hinzu kommt natürlich die häufige Kommunikation zwischen Lehrkräften der Internationalen Vorbereitungs-klasse und den aufnehmenden Regelkollegen. Hier geht es dann nicht nur um Anwesenheit, sondern auch um das Auftreten der Schülerinnen und Schüler, die etwaige Form der Unterrichtsbeteiligung sowie den fachlichen Austausch, um die Schülerinnen und Schüler im eigenen Unterricht unterstützen zu können. Parallel können so deutlich schneller Förderbedarfe aufgedeckt und, bei Möglichkeit, im Schulprogramm bedient werden.

Eine dauerhafte Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern über den Unterricht in der Internationalen Vorbereitungs-klasse hinaus ist notwendig. Hierbei spielen neben der fachlichen und sprachlichen Anforderung häufig soziale Aspekte eine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler erhalten durch den regelmäßigen Austausch mit der Lehrkraft, die in gewisser Weise außerhalb des Regelunterrichts steht, die Möglichkeit, Probleme und Misserfolge ebenso wie Fortschritte und Erfolgserlebnisse zu besprechen.

Darüber hinaus findet eine Kommunikation zwischen der aufnehmenden Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern statt, die natürlich größtenteils fachlich ausgerichtet ist, im optimalen Fall aber dennoch darüber hinausgehen und den Schülerinnen und Schülern das Gefühl geben sollte, mit ihren besonderen Fähigkeiten und Kompetenzen, aber eben auch den förderungswürdigen Lücken optimal in den Unterricht eingebunden zu werden.

Insbesondere der letzte Punkt spricht ein Problem an, das mit der Teilintegration verbunden ist, dessen Lösung zugleich aber auch über die Teilintegration erleichtert werden soll. Der Unterricht in den Regelklassen ist an den vom Bundesland Nordrhein-Westfalen vorgegebenen Richtlinien ausgerichtet; daher erfolgt hier eine Leistungsbewertung mit der Durchführung von Klassenarbeiten und Klausuren. Demgegenüber steht der Unterricht der Internationalen Vorbereitungsklassen, der ebenso an gewisse Standards gebunden ist, die aber nicht zentral vorgegeben sind. Dementsprechend erfolgt auch

die Leistungsmessung hier durch den Lehrkräften überlassene Methoden, mündend in Berichtszeugnissen zum Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler (s. Abb. 2.2: Begleitung der Teilintegration). Den Schülerinnen und Schülern muss dieser Unterschied klargemacht werden, die große Chance der Teilintegration sollte ihnen immer wieder vor Augen geführt werden, um einer Lernfrustration vorzubeugen und den Willen zu fördern, das Konzept als positive Möglichkeit anzunehmen.

Gewöhnung an Noten

Bei der Arbeit in den Internationalen Klassen hat sich herausgestellt, dass es aus verschiedenen Gründen sinnvoll ist, die Schülerinnen und Schüler schon schnell an Überprüfungen von Lerninhalten und an die Beurteilung ihrer Leistungen durch Noten zu gewöhnen. Dabei ist grundsätzlich darauf zu achten, dass Erfolgserlebnisse für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Kompetenzstufen möglich sind.

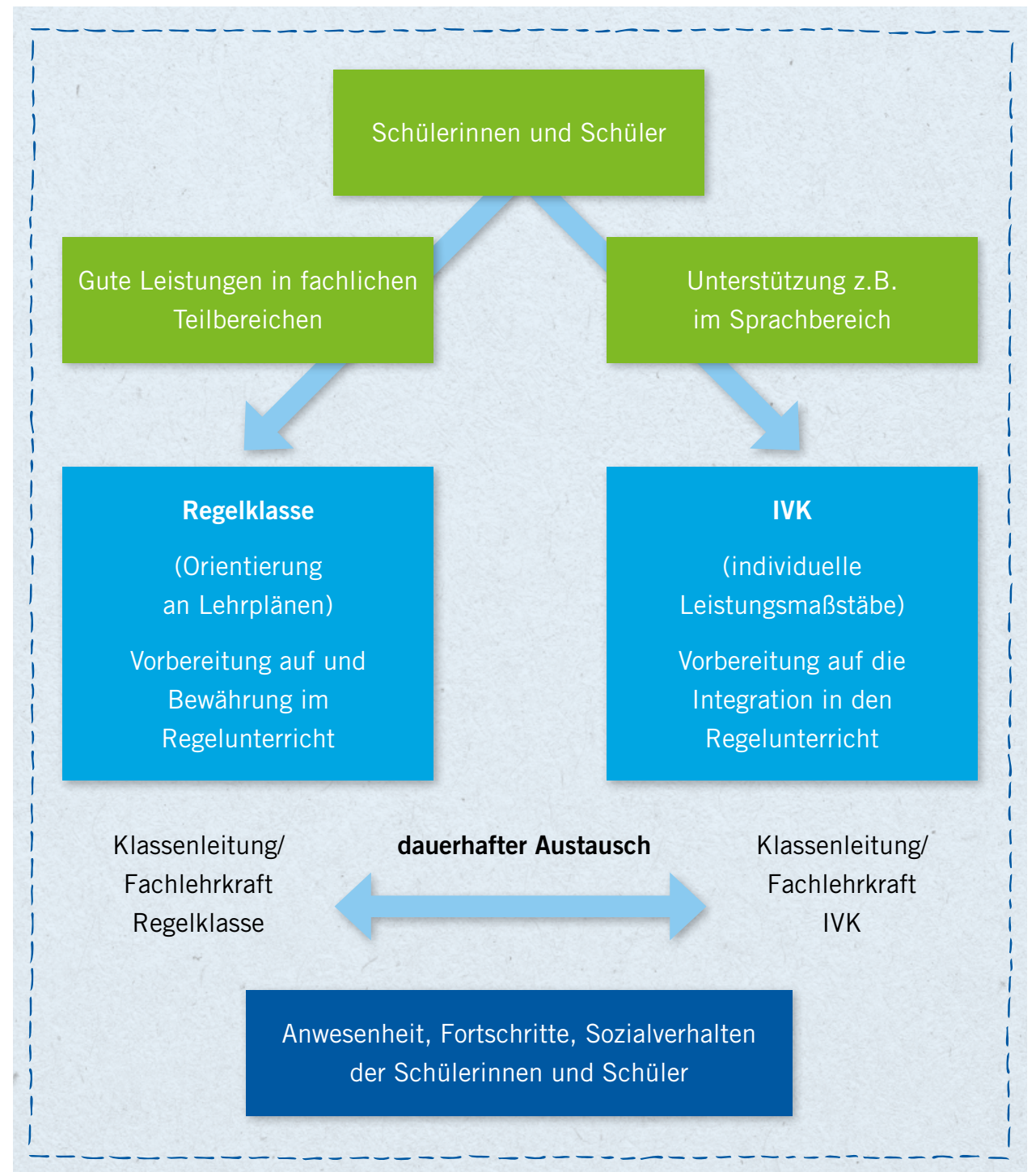


Abbildung 2.2: Begleitung der Teilintegration

PRAXISTIPP

Da einige Schülerinnen und Schüler sich noch die lateinische Schrift aneignen müssen, ist es auch sinnvoll, bereits besprochene Arbeitsblätter in der Folgestunde als Test zu geben. Zur Einprägung des Schriftbildes sind zudem Laufdiktate hilfreich, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler je nach Kompetenzstand Sätze, Phrasen oder einzelne Wörter einprägen müssen, um sie an ihrem Platz aufzuschreiben.

Des Weiteren haben Leistungsüberprüfungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler immer auch einen Wettbewerbscharakter und können als Anreiz zu gründlicher häuslicher Vorbereitung und intensivem Lernen dienen.

Auch für die Lehrenden ist es hilfreich, einen regelmäßigen Einblick in den Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler und deren Lernfortschritte zu bekommen, um den Unterricht und die Materialien den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anzupassen.

Da das Lernniveau in den Klassen meist sehr unterschiedlich ist, entsteht für einige Schülerinnen und Schüler schnell der Eindruck, dass der Unterricht nicht besonders zielgerichtet und die Progression häufig nicht genau messbar sei, während andere Schülerinnen und Schüler sich überfordert fühlen und ihrerseits ihren Lernfortschritt nicht richtig einschätzen können. Regelmäßige schriftliche Überprüfungen von Lerninhalten unter Abdeckung der unterschiedlichen Niveaustufen helfen allen Beteiligten, sich zu orientieren und den eigenen Lernfortschritt und die eigenen Schwierigkeiten beurteilen zu können.

Selbstverständlich wollen auch Schülerinnen und Schüler der Internationalen Klassen, dass man ihre Leistungen und Bemühungen wertschätzt, und sie möchten von den Lehrenden Anerkennung und Lob erhalten. Leistungsüberprüfungen bieten hier gute Gelegenheiten, Lob und Anregungen auszusprechen.

Lernstandsberichte aus Sicht der GGS Regenbogenschule

Die Lernstandsberichte für Schülerinnen und Schüler aus Internationalen Vorbereitungsklassen orientieren sich an anderen Bewertungsmerkmalen als die Zeugnisse der Kinder aus den Regelklassen. Die schulischen Leistungen werden im Kontext des individuellen Entwicklungsstandes des Kindes gesehen und entsprechend auch formuliert. Zu berücksichtigen ist hier, dass manche Schülerinnen und Schüler eine lange Zeit brauchen, um im deutschen Schulsystem anzukommen, wohingegen andere Kinder sich schneller einfinden und eine aktive Lernhaltung einnehmen.

Der Lernstandsbericht ist als eine Zusammenfassung der Ergebnisse der zuvor stattgefundenen fachlichen Beratung anzusehen und ist für formale Prozesse wie zum Beispiel die Einleitung eines AO-SF-Verfahrens von Bedeutung. Die eigentlichen Weichen für die Bildungsbiografie des Kindes wurden hier gestellt.

Lernstandsberichte aus Sicht des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums

Da die Schülerinnen und Schüler aus den Internationalen Vorbereitungsklassen nicht zwingend an der Schulform weiter beschult werden, an der die Erstförderung stattgefunden hat, also in unserem Fall am Gymnasium, ist ein Lernstandsbericht für die aufnehmende Schule eine Erleichterung.

Um Noten bzw. Bemerkungen formulieren zu können, sollten mündliche Prüfungen, Klassenarbeiten, Hausaufgaben, Tests usw. abgehalten werden, die wiedergeben, wie die Schülerin oder der Schüler sich entwickelt und sich auf ihrem/seinem Lernniveau verbessert hat oder eben nicht. Basierend auf solchen Ergebnissen können Schülerinnen und Schüler individuell intensiver gefördert bzw. gefordert werden.

Des Weiteren sind Notizen, die nach den Einzel- oder Doppelstunden aufgeschrieben werden, sehr hilfreich, gerade in besonders heterogenen Klassen. Nur so erhalten alle Beteiligten einen fundierten Einblick in und

einen Eindruck von einem umfassenden Leistungsbild hinsichtlich der Fähig- und Fertigkeiten. Bei der Bewertung der mündlichen und schriftlichen Beiträge sollten, wie bereits erwähnt, zwei Faktoren – private und schulische Biografie – stets berücksichtigt werden.

Ein äußerst wichtiger Faktor ist hierbei auch der regelmäßige Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen (regelmäßig meint hier mindestens einmal monatlich).

Grundsätzliches zu Lernstandsberichten für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in NRW

Je nach Art des Unterrichtsbesuchs erhalten die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Formen der Leistungsrückmeldung am Ende eines Halbjahres/Schuljahres.

Sind die zugewanderten Schülerinnen und Schüler bereits einem Bildungsgang zugewiesen und nehmen am entsprechenden Regelunterricht teil (Nummer 2.1), so bekommen sie die üblichen Zeugnisse gemäß den Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der von ihnen besuchten Schulform.

Werden sie noch außerhalb eines Bildungsgangs unterrichtet (Nummern 2.2 und 2.3), erhalten sie sogenannte Lernstandsberichte, auch wenn sie teilweise schon am Regelunterricht teilnehmen.

Diese Lernstandsberichte enthalten Angaben zur Sprachförderung und zu einer etwaigen Teilnahme am Regelunterricht (Nummer

2.2) sowie Beschreibungen der innerhalb des Unterrichts erbrachten Leistungen. Ist eine Benotung gemäß der allgemeinen Beurteilungsmaßstäbe des Bildungsgangs der jeweiligen Schulform bereits möglich, so erfolgt die konkrete Leistungsbewertung durch eine Note (Nummern 2.2 und 2.3).

Die Berichte dienen der Darstellung des erreichten Lernstandes am Ende des Halbjahres/Schuljahres. Sie bilden nicht den Lernprozess bezüglich des Spracherwerbs der deutschen Sprache ab. Mit ihnen werden keine Bildungsabschlüsse vergeben.

Seit der Veröffentlichung des Erlasses wurden bereits viele erfolgreiche Konzepte für die Ausgestaltung von Lernstandsberichten an Schulen entwickelt. Dennoch stellt die konkrete Umsetzung auch viele Akteure vor große Herausforderungen. Infolgedessen hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung nachfolgend einige fachliche Hinweise für zielorientierte und erlasskonforme Lernstandsberichte zusammengestellt. Die Hinweise sollen nicht die bereits ent-

wickelten und sich im Laufe der Zeit bewährten Konzepte ablösen, sondern dienen als unverbindliches Unterstützungsangebot der Weiterentwicklung und Hilfestellung. Insofern sollen sie als Angebot auch für die innerschulische weitere Diskussion verstanden werden. Im Sinne einer interkulturellen Unterrichts- und Schulentwicklung werden langfristig auch die mitgebrachten Sprachen der Schülerinnen und Schüler als Potenzial in die Leistungsbeurteilung einfließen. Auf Grund der in den kommenden Jahren zu erwartenden Erfahrungen können daher die Lernstandsberichte im Laufe der Zeit ergänzt, variiert, überarbeitet und sicherlich auch mit weiteren pädagogischen Hinweisen versehen werden.

Das in der Anlage 2.2 Lernstandsbericht beigefügte Muster enthält alle notwendigen Bausteine und kann – ggf. ergänzt mit schulspezifischen Modifikationen – verwendet werden.

Materialhinweis und Literaturhinweis zum 2. Kapitel

Weiterführende Informationen zur Beschulung neu Zugewanderter:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleben/Gefluechtete/index.html>

Orientierungshilfe Schule und Zuwanderung

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/orientierungshilfe-schule-und-zuwanderung/>
<http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/beratung-von-schulen>
<http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/node/277>

Quelle und weiterführende Informationen zu Lernstandsberichten:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Lernstandsberichte/index.html>

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

Informationsflyer für Eltern. Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Einfach und schnell erklärt, Herausgeber: Ministerium für Schule und Weiterbildung.

Der Flyer ist auch in folgenden Sprachen erhältlich:

Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch und Türkisch.

Quelle: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/>

Informationsmappe für Eltern von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen aus dem Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“, deutsche Fassung, [siehe Anlage 3. Kapitel.](#)


Literaturhinweis

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: Maßnahmen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (Stand: 23. November 2015).


Stadt Duisburg (2016): Kommunales Integrationskonzept Duisburg.

Mitteilungsvorlage der Stadt Duisburg Drucksache 16-0340 vom 22.03.2016 für den Integrationsrat und Schulausschuss. www.wir-sind-du.de/?dl_id=240

Anlagen 2. Kapitel

Anlage 2.1 Leitfaden Erstberatung der Landeskoordinierungsstelle 

Anlage 2.2 Muster Lernstandsbericht 

Anlage 2.3 Ausgestaltung eines Lernstandsberichts 

Doppelklick auf  öffnet Anlage.

3. PÄDAGOGISCHES KONZEPT MULTIPROFESSIONELLER TEAMS FÜR NEU ZUGEWANDERTE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER



Das hier vorgestellte Konzept der Arbeit in Multiprofessionellen Teams ist ein Ansatz zur Begleitung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen und ihren Familien innerhalb des schulischen Kontextes und darüber hinaus, z.B. durch außerschulische

Aktivitäten im Stadtteil. Die Begleitung soll die Zielgruppe befähigen, sich in Schule und Gesellschaft schneller zurechtzufinden, und ihnen den Zugang zu schulischem und lebenspraktischem Wissen ermöglichen.

Die Multiprofessionellen Teams der am Projekt beteiligten GGS Regenbogenschule und des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums in Duisburg setzten sich aus Lehrkräften der Internationalen Vorbereitungsklassen mit der Qualifikation Deutsch als Zweitsprache (DaZ), sozialpädagogischen Fachkräften und Interkulturellen Beraterinnen und Beratern der Stadt Duisburg zusammen. Die Interkulturellen Beraterinnen und Berater wirken als fester Bestandteil der Duisburger Integrationsarbeit. Sie werden aus städtischen Sprachfördermitteln finanziert, um sprachlich und kulturell eine Brücke zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtungen zu schaffen. Ergänzt wurden die Teams durch ► [Teach First Fellows](#) sowie Lehramtsstudierende der Universität Duisburg-Essen.

Die Herausforderung, zu einem Multiprofessionellen Team zusammenzuwachsen, bestand gerade zu Beginn der Projektlaufzeit darin, zwischen Lehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften und den Interkulturellen Beraterinnen und Beratern ein „Wir-Gefühl“ zu entwickeln:

- Wir sind gemeinsam für die neu zugewanderten Kinder und Eltern an unserer Schule zuständig.
- Wir erziehen und bilden die Kinder gemeinsam und arbeiten auf Augenhöhe zusammen.
- Wir agieren nicht als „Einzelkämpfer“ und wachsen zu einem kreativen Team zusammen.

Dieser Entwicklungsprozess setzte die Wertschätzung gegenüber Personen mit unterschiedlichen Professionen voraus und die Bereitschaft, den jeweils anderen beruflichen Hintergrund anzuerkennen.

Um ein gemeinsames Verständnis für multiprofessionelles Arbeiten zu entwickeln, ist es ratsam, zu Beginn der Zusammenarbeit eine Diskussion über Themen wie Interkulturelles Arbeiten, Umgang mit Diversität und die damit verbundenen Wertvorstellungen zu initiieren. Gewohnte Einstellungen und Erwartungen müssen reflektiert werden. Daraus folgen das Überdenken vorhandener Konzepte und die Ausrichtung auf die Zielgruppe. Dieser Aushandlungsprozess ist mühevoll, aber notwendig, damit verschiedene Denkart und unterschiedliches Spezialwissen in der Zusammenarbeit möglichst wirkungsvoll für die individuelle Förderung und Begleitung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher eingesetzt werden können.

Schule ist, insbesondere für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche und ihre Familien, ein wichtiger Ort, um Zugehörigkeit und soziale Teilhabe als Schritte der Integration zu erfahren.

Im schulischen Miteinander erleben sie, was Demokratie im Alltag bedeutet, und können sich mit geltenden Werten und Normen des Zusammenlebens in Deutschland auseinandersetzen.

Die Fachkräfte der Multiprofessionellen Teams nehmen dabei eine wichtige Vorbildfunktion ein, indem sie den Kindern Wertschätzung entgegenbringen und ihnen vermitteln, dass die Vielfalt der unterschiedlichen Kulturen das Schulleben bereichert.

Das Besondere an dem Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ war, dass Schule als ein Ort der Integration und der Begleitung in diesem Prozess etabliert wurde. Schule arbeitete dabei aufsuchend und nicht abwartend.

Die Unterstützung der Multiprofessionellen Teams ging im Schulalltag weit über das Klassenzimmer hinaus. Die Fachkräfte konzipierten gemeinsam Unterrichtsstunden, Projekte, Arbeitsgruppen und Angebote für Eltern. Dabei erarbeiteten sie differenzierte Materialien, die ein individuelles Eingehen auf die Bedarfe und Fähigkeiten der Kinder ermöglichen.

In der nun folgenden Darstellung des pädagogischen Konzepts der Multiprofessionellen Teams für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden transferfähige Methoden und Beispiele für praktische Vorgehensweisen vorgestellt. Berücksichtigt wurden die Aspekte Spracherwerb, soziale Integration, Zusammenarbeit mit Eltern und Grundsätze der Teamarbeit.

Aus Sicht der Projektpartner ist hervorzuheben, dass das Konzept der Multiprofessionellen Teams im schulischen Kontext nicht separat, sondern als Teil des Schulprogramms betrachtet werden sollte.

Die Akteure aus dem operativen Geschäft sowie die kommunalen Entscheider und Unterstützer aus Politik, Forschung und Stiftungswesen sahen und sehen die Arbeit von Multiprofessionellen Teams mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen als einen auf Dauer angelegten Prozess, den es regelmäßig zu überprüfen und weiterzuentwickeln gilt.

Weiterführende Informationen

Die Rolle der operativen und fachlichen Begleitung durch RuhrFutur gGmbH und das Kommunale Integrationszentrum Duisburg sowie die Darstellung der weiteren Gremien und Partner und die für die Multiprofessionellen Teams zur Verfügung stehenden Personalressourcen werden in [► Kapitel 1 „Entstehung der Modellmaßnahme „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“](#) dargestellt.



3.1 RECHTLICHE GRUNDLAGE

Programm des Landes NRW zur Einrichtung Multiprofessioneller Teams

Bereits innerhalb der Laufzeit des Projektes „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ gaben erste Erfahrungswerte den Anstoß zu einem Landesprogramm zur Schaffung Multiprofessioneller Teams. Mit dem Erlass vom 2. Februar 2016 „Multi-

professionelle Teams zur Integration durch Bildung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ erhalten Schulen mit einem entsprechend hohen Bedarf zusätzliche, zeitlich befristete Stellenanteile für pädagogische Fachkräfte.

Das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT)

„Das Bildungs- und Teilhabepaket ist Teil einer Reform mehrerer Gesetze im Rahmen der sogenannten ‚Hartz-IV-Reform‘, u.a. des Sozialgesetzbuches II (SGB II). [...] Das ‚Bildungs- und Teilhabepaket‘ besteht aus sechs Komponenten: Förderung von Schulausflügen und mehrtägigen Klassenfahrten, Ausstattung mit persönlichem Schulbedarf, Schülerbeförderung, schulische Angebote, ergänzende Lernförderung, Teilnahme an gemeinschaftlicher Mittagsverpflegung und Bedarfe zur Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft (z.B. Vereinsmitgliedschaften). Bei den Leistungen handelt es sich um individuelle Rechtsansprüche.“

Im Rahmen des Projektes „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ konnten über das Bildungs- und Teilhabepaket zusätzliche Leistungen für die Schülerinnen und Schüler bezogen werden. Dazu zählten die Anschaffung von Schulmaterialien, Zuschüsse zur Schulverpflegung und eine Ermöglichung außerschulischer Aktivitäten wie z.B. die Teilnahme an Sportvereinen durch Finanzierung der Mitgliedsbeiträge.

Weiterführende Informationen

- Nähere Informationen zur aktuellen Erlasslage für den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern befinden sich in ► [Kapitel 2 „Beschulung von neu zugewanderten Kindern“](#).
- Vgl. BASS 21-13 Nr. 9 bzw. ABl. NRW. 05/17 S.44.
- Näheres zum Erlass „Multiprofessionelle Teams zur Integration durch Bildung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung [heute: Ministerium Schule und Bildung] https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/Erlass_Multiprof._Teamspdf.pdf

Quelle und weiterführende Informationen

Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2017
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/FamilieBildung/Bildungs-und-Teilhabepaket/index.html>

Kinderschutz

Die berufsspezifischen gesetzlichen Regelwerke der sozialpädagogischen Arbeit liegen vordergründig im Bereich des Kinderschutzes und der Kinderrechte. Der Kinderschutz ist im Bundeskinderschutzgesetz, im achten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz), im Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz (KICK) sowie über landesgesetzliche Regelungen im Bereich Kinderschutz und Gesundheitsvorsorge geregelt.

Der Schutzauftrag der Schulen erfuhr durch das am 1. August 2006 in Kraft getretene Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen sowie durch das im Jahr 2012 in Kraft getretene Bundeskinderschutzgesetz (BKISchG) eine Konkretisierung.

Die gesetzlichen Regelungen fordern Lehrkräfte sowie weitere schulische Fachkräfte auf, Hinweise auf Vernachlässigung und Misshandlungen aufzunehmen, angemessen zu hinterfragen und auf eine Klärung hinzuwirken. Hierzu gehört die Beteiligung des Jugendamtes, der Schulpsychologischen Beratungsstelle und – je nach Sachlage – auch die Einschaltung von Polizei, Gesundheitsamt oder anderen Behörden.

Quelle und weiterführende Informationen

Der Deutsche Bildungsserver informiert über die gesetzlichen Grundlagen zum Kinderschutz (Bundeskinderschutzgesetz, Sozialgesetzbuch Ahtes Buch (SGB VIII) – Kinder- und Jugendhilfegesetz, Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz – KICK sowie über landesgesetzliche Regelungen im Bereich Kinderschutz und Gesundheitsvorsorge.
<https://www.bildungsserver.de/Fruehe-Hilfen-Kinderschutz-4773-de.html>

Kinderrechte

Gerade für neu zugewanderte Kinder ist das Wissen, dass sie über eigene Rechte verfügen, oftmals außerhalb ihrer Erfahrungswelt. Meist sind sie schnell erwachsen geworden und unterstützen ihre Eltern bei Behörden-gängen und fungieren hier als Übersetzer. Bei Fragen des Aufenthalts- und Asylverfahrens werden sie hingegen nicht beteiligt und ihre Sichtweise findet meist keine Berücksichtigung. Zum Alltag neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher gehört oft ein Leben auf engstem Raum mit geringer Privatsphäre, wenig Unterstützung im schulischen Bereich und noch weniger Angeboten zur Gestaltung ihrer Freizeit.

Daher ist es eine wichtige Aufgabe in der Arbeit in Multiprofessionellen Teams, neu zugewanderte Kinder zu informieren, dass sie das Recht auf besondere Fürsorge haben und das Recht, vor Gewalt, Missbrauch und Ausbeutung geschützt zu werden. Ebenso haben sie das Recht zu spielen, zu lernen und bei allen für sie wichtigen Themen mitbestimmen zu können.

Weiterführende Informationen

- Das Deutsche Kinderhilfswerk stellt eine Vielzahl an Informationen und Methoden zur Verfügung. Nähere Informationen siehe <http://www.kinderrechte.de>.
- Mit welchen Projekten neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler auf ihre Rechte hingewiesen wurden, wird insbesondere im ► [Kapitel 3.4 „Handlungsebene – Gelebte Praxis Multiprofessioneller Teams“](#) beschrieben.

Demokratie in der Schule

Damit neu zugewanderte Kinder Demokratie in Deutschland als lebenswerte Grundeinstellung erleben, benötigen sie Erfahrungen darin, als Persönlichkeit gesehen, wertgeschätzt und ernst genommen zu werden.

Gerade neu zugewanderte Kinder und Jugendliche brauchen die häufige Wiederholung dieser oder ähnlicher „Erfahrungsket-

ten“, damit das Gefühl der Selbstwirksamkeit wächst und negative Erfahrungen an Bedeutung verlieren.

Eine positive kindliche Äußerung könnte dann lauten: „Sie hat mich ernstgenommen! Ich kann meine Meinung sagen und werde das bestimmt wieder tun!“

ten. Materialien für die Wertebildung in Vorbereitungsmaßnahmen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hg.), Hamburg.

- Mit welchen Projekten neu zugewanderte Schülerinnen und Schülern demokratische Grundeinstellungen näher gebracht wurden, wird insbesondere im ► [Kapitel 3.4 „Handlungsebene – Gelebte Praxis Multiprofessioneller Teams“](#) beschrieben.

Weiterführende Informationen

- Das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend informiert in der Broschüre „Für ein kindgerechtes Deutschland“ über Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen.
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/fuer-ein-kindergerechtes-deutschland-2005-2010/86990>
- Sommerhof, Mara/Berens, Christoph (2016): Miteinander leben – Grundrechte vertreten – Gesellschaft gestal-

Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ist in § 2 des Schulgesetzes ausführlich dargestellt.

Schule soll den Kindern in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Eltern im kognitiven wie künstlerisch-musischen Bereich Wissen vermitteln, individuelle Lernmöglichkeiten schaffen, Leistungen beurteilen, verschiedene Schullaufbahnen ermöglichen, zu Eigenverantwortung und Toleranz gegenüber anderen Meinungen, Weltanschauungen und Kulturen erziehen und demokratische Werte vermitteln.

Schaut man insbesondere auf die Situation der Beschulung von neu zugewanderten oder aus sozial benachteiligten Familien stammenden Kindern und Jugendlichen, zeigt sich, dass hierbei besondere Herausforderungen bestehen.

Auch im Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ waren die Rahmenbedingungen nicht einfach. Die Fachkräfte aus den Multiprofessionellen Teams haben sich dennoch Themen wie Gesundheitsvorsorge, Stärkung persönlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen, Umgang mit Regeln und Konflikten im Schulalltag und Vermittlung demokratischer Werte gestellt und für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche wirkungsvolle Bildungsprojekte initiiert.

Weiterführende Informationen

Der Internetplattform recht.nrw des Ministeriums des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen ist der vollständige Gesetzestext des § 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule SchulG vom 15.02.2005 zu entnehmen.

https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524

3.2 MULTIPROFESSIONELLE TEAMS ALS TEIL DER SCHULENTWICKLUNG

Das pädagogische Konzept der Arbeit in Multiprofessionellen Teams für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche versteht sich als Teil des Schulprogramms der jeweiligen Schulen. Die Erfahrung zeigt, dass die Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern zu einer wechselseitigen Veränderung führt. Kinder und Eltern lernen schrittweise, sich in das System Schule einzufügen. Die Beschäftigten an den Schulen lernen, (sprachliche) Barrieren abzubauen, den Unterricht methodisch und didaktisch

auf die Zielgruppe abzustimmen und multiprofessionelles Arbeiten als Ressource zu nutzen.

Für das pädagogische Konzept der Multiprofessionellen Teams für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler erwiesen sich aus den Erfahrungen des Projektes folgende Strukturelemente als sinnvoller Orientierungsrahmen:

Die personale Ebene

Hier werden die spezifischen Rollen und Aufgaben sowie die notwendigen Kompetenzen der Fachkräfte im Multiprofessionellen Team beschrieben.

Checkliste grundsätzlicher Fragen zur personalen Ebene:

- Wer ist für das Ausschreibungsverfahren und die Stellenbesetzung der sozialpädagogischen Fachkräfte zuständig?
Wer formuliert das Aufgabenprofil?
- Wer unterschreibt den Arbeitsvertrag?
- Wie viele Stellen/Stellenanteile werden benötigt bzw. sind zu realisieren?
- Wie sind Fach- und Dienstaufsicht geregelt?
- Welche Entscheidungsbefugnisse erhalten die zusätzlichen Fachkräfte?
- Wer begleitet die Einarbeitungszeit?
- Wer begleitet den Teamentwicklungsprozess?
- Welcher Fortbildungsbedarf entsteht durch die neuen Fachkräfte? Wer finanziert die Fortbildungen?

Weiterführende Informationen

Zur personalen Ebene gehören auch die im ► Kapitel 5 „Bedarfsorientierte Fortbildungskonzepte“ beschriebenen Qualifizierungsangebote.

Struktur- und Prozessebene

Neben den finanziellen und zeitlichen Ressourcen wird die Einbindung der Multiprofessionellen Teams in die Organisationsstruktur Schule erläutert. Dazu gehört es, die Kommunikations- und Arbeitsabläufe der Teammitglieder untereinander sowie im Binnenverhältnis der Schule zu definieren.

Neben der internen wird auch die Kommunikation mit Eltern, Einrichtungen im Stadtteil, Arbeitskreisen und Runden Tischen beschrieben. Ein weiteres wichtiges Qualitätsmerkmal für die Weiterentwicklung multiprofessionellen Arbeitens sind die Prozesse, die zur vorausschauenden Planung und Reflexion des eigenen Handelns führen.

Checkliste grundsätzlicher Fragen zur Struktur- und Prozessebene:

- Stehen ein Arbeitsraum, ein Schreibtisch und ein PC zur Verfügung?
- Ist ausreichendes Lern- und Lehrmaterial für die Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern vorhanden?
- Werden für den kollegialen Austausch Kommunikationsmöglichkeiten geschaffen?
- Finden regelmäßige Teamsitzungen/ Klassenkonferenzen statt? Haben die Teammitglieder die Möglichkeit, an den Konferenzen teilzunehmen? Können sie eigene Themen einbringen?
- Fließen die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern in die interne Kommunikation mit ein? Bestehen angemessene Beteiligungsmöglichkeiten?
- Sind Kindern und Eltern die Regeln des schulischen Miteinanders bekannt?
- Wird das Konzept der Multiprofessionellen Teamarbeit den externen Netzwerkpartnern vorgestellt?
- Ist die kommunalpolitische Seite informiert? Wurde das Konzept im Jugendhilfe- und Schulausschuss vorgestellt?

Weiterführende Informationen

Anmeldeprozesse und Aufnahmeverfahren für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden im ► [Kapitel 2. „Beschulung neu zugewanderter Kinder“](#) gesondert dargestellt.

Die Handlungsebene

Anhand gemeinsamer Unterrichtsgestaltung bis hin zu Praxisprojekten wird der Mehrwert der Arbeit der Multiprofessionellen

Teams für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler sowie der Mehrwert in der Zusammenarbeit mit Eltern dargestellt.

Checkliste grundsätzlicher Fragen für die Handlungsebene:

- Ist ein zusätzlicher Raum für Aktivitäten mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern vorhanden?
- Steht den Multiprofessionellen Teams ein Budget für ihre praktische Arbeit zur Verfügung?
- Ergänzen sich Unterricht und außerschulische Bildungsangebote inhaltlich?
- Findet eine kontinuierliche Reflexion zwischen den Teammitgliedern statt?
- Sind die für die Arbeit relevanten Kooperationspartner bekannt?
- Wie lassen sich Kooperationen grundsätzlich verbessern? Ist die Zusammenarbeit durch verbindliche Absprachen und Vereinbarungen geregelt?
- Werden Kontakte zu „Runden Tischen“ oder relevanten Arbeitskreisen gepflegt? Wie findet hier der gegenseitige Informationsaustausch statt?

Weiterführende Informationen

Referenzrahmen Schulqualität <https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/> und hier insbesondere die Kapitel 2.6 „Schülerorientierung und Umgang mit Heterogenität“, 2.7 „Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht“, 3.1 „Demokratische Gestaltung“, 3.2 „Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit“ und 4.4 „Personalentwicklung“.

3.2.1 Die Bedeutung der personalen Ebene

Klärung der Rollen im Multiprofessionellen Team

Etwa zur Hälfte der Projektlaufzeit erhielten die Teammitglieder (die Lehrkräfte der Internationalen Vorbereitungsklassen, die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Interkulturellen Beraterinnen und Berater) vom Projektträger (RuhrFutur/Kommunales Integrationszentrum Duisburg) einen Fragebogen zur Reflexion der eigenen Rolle im Team. Es wurde nach den tatsächlich wahrgenommenen Aufgaben, Arbeitszeiten, nach eingebrachten fachlichen Kompetenzen sowie nach Arbeitsweisen im Team, Kommunikationsstrukturen und Rahmenbedingungen gefragt. Der Abschluss der Selbstevaluation galt der Frage, welchen Mehrwert multiprofessionelles Arbeiten habe.

Die daraus resultierenden Erkenntnisse und Praxiserfahrungen bilden die Grundlage für die folgenden Empfehlungen zur Initiierung Multiprofessioneller Teams für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche.

Rolle und Aufgaben der Schulleitung und des Schulträgers

Den Schulleitungen kommt bei der Einrichtung Multiprofessioneller Teams eine zentrale Rolle zu. Vor der Einrichtung des Teams müssen Schulleitungen mit der Schulaufsicht bzw. dem Schulträger Verantwortlichkeiten im Bereich Personalgewinnung, Personalverantwortung und Personalentwicklung klären. Im Falle des Projektes

„Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ war der mit dem Kommunalen Integrationszentrum eng zusammenarbeitende Träger „Sprachförderung Duisburg e.V.“ Anstellungsträger für die zusätzlichen sozialpädagogischen Fachkräfte. Die Interkulturellen Beraterinnen und Berater waren ebenfalls direkt dort angestellt. Da Schule der Arbeits- und Einsatzort für das Multiprofessionelle Team ist, müssen sinnvoller-

weise die Schulleitungen im Kontext ihrer Schulprogramme über Teamgröße, Teamzusammensetzung, Aufgabenbereiche sowie über die erforderlichen Arbeitsräume und Arbeitszeiten entscheiden können oder ihre Entscheidungen mit weiteren Anstellungsträgern, wie in diesem Fall der Stadt Duisburg, abstimmen.

Checkliste für Schulleitungen vor Einrichtung eines Multiprofessionellen Teams:

- Ist ein zusätzlicher Raum für Aktivitäten mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern vorhanden?
- Steht den Multiprofessionellen Teams ein Budget für ihre praktische Arbeit zur Verfügung?
- Ergänzen sich Unterricht und außerschulische Bildungsangebote inhaltlich?
- Findet eine kontinuierliche Reflexion zwischen den Teammitgliedern statt?
- Sind die für die Arbeit relevanten Kooperationspartner bekannt?
- Wie lassen sich Kooperationen grundsätzlich verbessern? Ist die Zusammenarbeit durch verbindliche Absprachen und Vereinbarungen geregelt?
- Werden Kontakte zu „Runden Tischen“ oder relevanten Arbeitskreisen gepflegt? Wie findet hier der gegenseitige Informationsaustausch statt?

Rolle und Aufgaben der Lehrkräfte

Für ein späteres gemeinsames Lernen in den Regelklassen ist der Kernbestandteil in Internationalen Vorbereitungsklassen der systematische Auf- und Ausbau von Sprachkompetenz in Deutsch als Zweitsprache.

Die Lehrkräfte nannten daher als ihre originale Aufgabe die Unterrichtsplanung und Durchführung, insbesondere die Erstellung von Förderplänen für die genannte Zielgruppe. Die Lehrkräfte des Gymnasiums beschrieben darüber hinaus das Erteilen des Fachunterrichtes und die damit verbundene fächerübergreifende Leistungsbewertung als besonders wichtigen Aspekt ihrer Arbeit.

Zur Bewältigung des Schulalltags benötigen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche eine intensive Begleitung, manchmal auch Gewöhnung an das Lernen, und eine angeleitete Einführung in das Leben in der Schule

und in der Nachbarschaft. Eine besondere Herausforderung in der Unterrichtsgestaltung besteht darin, viele der Materialien für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler zu visualisieren (z.B. Regelplakate, Smiley-Hefte, Einsatz von Wortbildkarten), um sprachliche Barrieren abzubauen.

Weiterführende Informationen

- Beispiele für die im Unterricht angewandten Methoden und Materialien werden im ► [Kapitel 4. „Unterrichtsrerien für neu zugewanderte Kinder an den Modellschulen“](#) ausführlich beschrieben.
- <https://www.uni-due.de/prodaz/materialien.php>
- <http://www.verlagruhr.de/daz-gratis-download/> – Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Zweitsprache

Klassenführung bzw. -organisation (Classroom Management)

Die angeleitete Einführung ins Lernen ist ein Aspekt der Klassenführung bzw. -organisation (Classroom Management) innerhalb der Internationalen Vorbereitungsklassen. Um eine Klasse führen zu können, benötigt die Lehrkraft fachliche, didaktische, diagnostische und soziale Kompetenzen. Die Besonderheit im Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern besteht in der Überwindung der sprachlichen Barrieren. Sollen die Schülerinnen und Schüler im wahrsten Sinne des Wortes verstanden werden, reicht es nicht aus, „nur“ eine angenehme, störungsfreie und effektive Lernatmosphäre zu schaffen, in der jede Schülerin und jeder Schüler gerne, aktiv und selbstständig lernt, sondern das Ziel ist es, eine Basis für die Verständigung zu legen.

Die Unterstützung durch die Interkulturellen Beraterinnen und Berater ist daher außerordentlich sinnvoll und wichtig. Und doch bleibt die besondere Rolle der Lehrkraft bestehen: Sie sollte neben der fachlichen Kom-

petenz eine gute Beziehung zu der Schülerschaft aufbauen, sich als empathisch und glaubwürdig erweisen, und das im Idealfall auch, ohne sprachlich kommunizieren zu können. Eine Lehrkraft sollte versuchen, sich in die Welten der Schülerschaft einzufühlen, andere Gebräuche zu verstehen, Werte und Normen zu akzeptieren, jeden Einzelnen zu motivieren, einen abwechslungsreichen Alltag zu schaffen, Schülerinnen und Schüler zu fördern bzw. zu fordern, aber auch zu disziplinieren.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang das Drei-Säulen-Modell zum Aufbau guter Rahmenbedingungen des Lernens von Friedrichs und Schubert, wird die besondere Bedeutung der drei Säulen Ermutigung, Kommunikation und Partizipation deutlich.

Ermutigung meint: „Wahrnehmen des Einzelnen durch die Klassenlehrer/innen und Mitschüler/innen, Interesse zeigen an seinen Gedanken, Ideen, Erlebnissen, Problemen, gelingenden Lernprozessen, sozialem Engagement (...). Kommunikation umfasst die

Entwicklung einer ausgeprägten Gesprächs- und Beziehungskultur aller Mitglieder der Klasse; Partizipation bedeutet: Beteiligung aller Schüler/innen am Gestalten ihrer Lernentwicklung, des Unterrichts und der Klassengemeinschaft.“

Quelle und weiterführende Informationen

Friedrichs, Birte/Schubert, Nele (2013): Das Klassenlehrer-Buch für die Sekundarstufe, Weinheim, S. 14f

Gerade in Klassen, in denen die Kommunikation nicht wie gewöhnlich funktioniert, ist das Auftreten der Lehrkraft wichtig – das stellt sie vor eine besondere Herausforderung. Sie gestaltet den Unterricht, stärkt das Klassenklima, arbeitet kooperativ mit Schülerinnen und Schülern und Eltern. Im Umgang mit Regelverstößen und Konflikten sind klare Strukturen und Vorgehensweisen sinnvoll.

Die Lehrkräfte der Internationalen Vorbereitungsklassen hatten die Möglichkeit, an Fortbildungen [des Projektes „Duisburg schlägt keiner“](#) teilzunehmen. Seit 2007 sind im Rahmen des gewaltpräventiven Projektes 425 Lehr- und Fachkräfte aus den Jugendzentren zu Konfliktmanagerinnen und -managern aus- und fortgebildet worden.

Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit neu zugewanderten Eltern ist im Vergleich zur Zusammenarbeit mit Eltern in den Regelklassen oft anspruchsvoller. Wenn die Lehrkraft z.B. Eltern Anregungen geben will, wie sie ihre Kinder im häuslichen Umfeld beim Lernen unterstützen können, benötigt sie zu Beginn viel Zeit für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung.

In der Zusammenarbeit mit neu zugewanderten Eltern nehmen folgende Aufgaben einen großen Raum ein:

- Organisation von Elterntreffen und Hausbesuchen
- Beratungs- und Informationsgespräche zu Fragen der häuslichen Unterstützung, zu Schulfragen allgemein oder zu Erziehungsfragen
- allgemeine soziale Beratung bzw. Unterstützung bei alltäglichen Problemen (ggf. Vermittlung an entsprechende Beratungsstellen)
- Anregung zum Besuch von Deutschkursen und zum Besuch von Schulveranstaltungen (Ausflüge und Schulfestern)
- Begleitung zu Elternsprechtagen
- Organisation von Dolmetschern
- Kooperation mit außerschulischen Partnern

Grundsätzliches zur Rolle der sozialpädagogischen Fachkräfte

Neu zugewanderte Familien sind oft mit schwierigen Lebensbedingungen konfrontiert, die ihnen die gesellschaftliche Teilhabe und das Führen eines selbstbestimmten Lebens erschweren. Naheliegender scheint es da für viele, sie kurzerhand als „Hilfesuchende“ zu sehen. Gerade die sozialpädagogische Arbeit nimmt hier als Gegengewicht zu den Hilfesuchenden bewusst eine ressourcenorientierte Haltung ein. Der sozialpädagogische Ansatz orientiert sich an der individuellen Ausgangslage des einzelnen Menschen, verbunden mit der Frage nach seinen Kompetenzen, Potenzialen, Interessen und Lebenszielen.

Die Berücksichtigung dieser Ressourcen durch die sozialpädagogischen Fachkräfte erleichtert den Kindern das Ankommen und schafft eine Atmosphäre, in der sie ihre Stärken und besonderen Fähigkeiten entfalten können.

Auch wenn der einzelne Mensch als Gestalter seiner Vorstellungen des Lebens gesehen wird, ist das professionelle Handeln in der überwiegend sozialpädagogisch ausgerichteten Arbeit an gesetzliche Regelwerke gebunden. Dennoch ist die sozialpädagogische Arbeit keinen Bildungsstandards und Lernzielkontrollen verpflichtet.

Das galt auch für das Aufgabenfeld der Interkulturellen Beraterinnen und Berater, die sich als Brücke zwischen Schule und neu zugewanderten Familien verstehen. Gerade im Bereich der interkulturellen Schulentwicklung spielen sie eine maßgebliche Rolle. Sie fungieren als Seismografen, die immer wieder die Perspektive anderer Kulturen (kulturelle Diversität) deutlich machen und aufzeigen, wo diese zu Zuschreibungen und Barrieren führt.

Rolle und Aufgaben der Interkulturellen Beraterinnen und Berater

Das Angebot der Interkulturellen Beratung ist seit 2002 in Duisburger Kindertageseinrichtungen und Schulen fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Die in diesem Bereich tätigen Interkulturellen Beraterinnen und Berater verfügen über bilinguale Sprachkenntnisse, haben Kenntnisse verschiedener Kulturen und die damit verbundene Sensibilität für kulturspezifische Gesprächsstrategien. Als Brücke zwischen Elternhaus und Einrichtungen unterstützen sie individuell, bedarfsorientiert und z.T. aufsuchend.

Als die Kinder und Jugendlichen bei Eintritt in die Internationalen Vorbereitungsklassen noch sehr geringe Deutschkenntnisse besaßen, erwiesen sich die Interkulturellen Beraterinnen und Berater als wichtige Sprachbrücke zwischen Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen. Parallel dazu fand eine intensive Beratung und sprachliche Unterstützung der Eltern bei der Schul-

Die Besonderheit des Projektes „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ bestand darin, dass zusätzliche Interkulturelle Beraterinnen und Berater speziell für die Zielgruppe der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern eingestellt wurden. Im Rahmen des Projektes agierten sie als Teil eines Multiprofessionellen Teams und arbeiteten ausschließlich für die Internationalen Vorbereitungsklassen. Sie verfügten über muttersprachliche Kenntnisse in Rumänisch, Serbisch/Mazedonisch, Romanes und Türkisch.

anmeldung, beim Ausfüllen von Anträgen, bei der Übersetzung von Elternbriefen und Aushängen sowie innerhalb des eigens eingerichteten Elterncafés statt.

Neben den schulisch orientierten Angeboten entstanden durch die enge Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Fachkräften weitere Angebote wie Freizeitaktivitäten im Wohnquartier. Diese wurden gemeinsam initiiert und organisiert. Neben den oben genannten Aktivitäten boten die Interkulturellen Beraterinnen und Berater den Fachkräften im Team eine grundsätzliche Beratung und Aufklärung über interkulturelle Fragen an. Im Gegensatz zu ihren sonstigen Tätigkeiten in der Elternberatung an verschiedenen Einsatzorten ist der Vertrauensaufbau zu Eltern, Lehrkräften und Schülern durch den konzentrierten Einsatz an einem Standort einfacher, da flexiblere und schnellere Absprachen möglich sind.

Weiterführende Informationen

- Internetseite der Stadt Duisburg: https://www.duisburg.de/vv/produkte/pro_du/dez_vi/vi-01/interkulturelle_beraterinnen_und_berater.php

Hier:

- Interkulturelle Beratung in der Elternarbeit in Duisburger Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, Von Zweisprachigen Kontaktpersonen zur Interkulturellen Beratung, Dokumentation, Stadt Duisburg – RAA, (Stand 2010).
- Siehe Anlage zu Kapitel 3: Flyer „Interkulturelle Beratung in der Elternarbeit, Beraterinnen und Berater in Duisburger Kindertageseinrichtungen und Schulen, Stadt Duisburg, Kommunales Integrationszentrum“.

Rolle und Aufgabe der sozialpädagogischen Fachkräfte

Die Einsatzfelder der sozialpädagogischen Fachkräfte lassen sich in drei Arbeitsbereiche einteilen:

Zusammenarbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern, hierzu gehören:

- Begleitung und Unterstützung im Unterricht, Teamteaching
- Hilfe bei Zeugnisgesprächen in Bezug auf Arbeits- und Sozialverhalten
- Maßnahmen zur Integration durch Organisation, Vermittlung und Begleitung von Kultur- und Freizeitangeboten in der Schule und im Stadtteil (AGs im Ganztage, Ferienangebote, Wandertage, Nachhilfe und Begleitung bei Arztbesuchen)
- Organisation und Durchführung von pädagogischen Maßnahmen, Sozialkompetenztraining und Anti-Mobbing-Programme, Konzept „Spielzimmer“ zur Förderung des Miteinanders von neu zugewanderten Kindern und „Regelkindern“

PRAXISTIPP

Eine frühe Grenzsetzung und Vermittlung an weiterführende Beratungsstellen ist wichtig, um zeitliche Ressourcen für die schulische Arbeit gegenüber dem oft überwältigenden Beratungsbedarf zu sichern. Aber eine Offenheit für die Anliegen der Eltern ist für das Entstehen einer Vertrauensbasis von großer Bedeutung.

Zusammenarbeit mit neu zugewanderten Eltern, hierzu gehören:

- Elternberatung bei der Einschulung
- Planung, Organisation und Durchführung von Elternangeboten
- Individuelle Beratung und Unterstützung bei der Bewältigung von Alltag, Integration und Erziehung
- Vermittlung von Hilfsangeboten, von schulischen Ansprechpartnern, außerschulischen Beratungsstellen
- Vermittlung von finanziellen Hilfen (z.B. BuT) und Deutschkursen

Zusammenarbeit im Team/mit Kooperationspartnern, hierzu gehören:

- Kontinuierliche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Lehrkräfte, Kinder und Eltern
- Teamkoordination (Ansprechpartner für Terminplanung)
- Teilnahme an Konferenzen und Teambesprechungen
- Mitarbeit bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien

- Kooperation mit der Offenen Ganztagsbetreuung (OGS), z.B. bei dem Projekt „Unser Europa“, Teilnahme mit Kindern aus den Internationalen Vorbereitungsklassen an einem damit verbundenen Wettbewerb
- Netzwerkarbeit im Stadtteil, Ansprechpartner/Anlaufstelle für schulische Arbeit (z.B. Fachstelle Schulsozialarbeit, Angebote der AWO)
- Teilnahme an (Team-)Fortbildungen und Arbeitskreisen
- Transfer der Fortbildungsinhalte zur Initiierung von Angeboten, z.B. Dramapädagogik für Theater-AG

Wenn im folgenden Text von sozialpädagogischen Fachkräften gesprochen wird, sind grundsätzlich auch die Interkulturellen Beraterinnen und Berater einbezogen.

Exkurs Schulsozialarbeit

Folgt man der Expertise des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (DV), so bilden folgende Aufgabenbereiche die Schwerpunkte der Schulsozialarbeit:

- Beratungen in schwierigen Lebenslagen
- Soziales Lernen, Konfliktbewältigung und Prävention
- Prävention und Hilfe bei Schuldistanz
- Unterstützung bei Lernschwierigkeiten
- Unterstützung beim Übergang von der Schule zur Berufsausbildung und Arbeitswelt
- Mitgestaltung „freier Zeit“
- Schaffen von Bildungsangeboten und -gelegenheiten
- Förderung von Partizipation und Demokratie-Lernen
- Beratung der Lehrkräfte

„In NRW wurde der weitere Ausbau der Schulsozialarbeit auf Landesebene und kommunaler Ebene zu Beginn des Jahres 2008 vor allem durch den Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung „Be-

schäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in NRW“ vorangetrieben. Mit diesem Verfahren ermöglichte das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW es erstmals allen Schulformen, Schulsozialarbeiterstellen einzurichten. Allerdings ist hierfür die Umwandlung einer Lehrerstelle erforderlich, die Finanzierung einer Stelle im gleichen Umfang durch den Schulträger und ein abgestimmtes, sozialräumlich orientiertes Handlungskonzept mit der örtlichen Jugendhilfe muss vorgelegt werden.“

Quelle und weiterführende Informationen

Landschaftsverband Westfalen Lippe
Landesjugendamt Münster, Kooperation von Jugendhilfe und Schule, https://www.lwl-landesjugendamt.de/de/jufoe/koop_jugendhilfe_schule/schulsozialarb/

Schulsozialarbeit ist mittlerweile fester Bestandteil im Regelbetrieb der Schulen. Die Beratung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte ist dabei einer von vielen unterschiedlichen Arbeitsbereichen.

Im Unterschied zur Schulsozialarbeit ergaben sich im Modellprojekt für die sozialpädagogischen Fachkräfte durch die Zielgruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen höhere Anforderungen im Bereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages. Dies zeigte sich u.a. durch einen Mehraufwand an Koordinierungsleistungen zwischen Team, Schulleitung, Eltern und sozialen Einrichtungen.

Die Besonderheit im Projekt bestand darin, dass die Arbeitskraft den zwei Modellklassen zur Verfügung stand und nicht, wie im Falle der Schulsozialarbeit, der gesamten Schülerschaft.

Einen Vorteil sahen die sozialpädagogischen Fachkräfte darin, dass Fortbildungsangebote grundsätzlich für die schulischen Teams/Multiprofessionellen Teams konzipiert wurden. Dadurch gab es gemeinsame Lernerfahrungen mit entsprechend positiven Effekten für die Praxis.

Weiterführende Informationen

Diskussionspapier des Deutschen Vereins zur Entwicklung und Verortung der Schulsozialarbeit – Das Diskussionspapier (DV 12/13) wurde in der Arbeitsgruppe „Schulsozialarbeit“ erarbeitet und nach Beratungen im Fachausschuss „Jugend und Familie“ am 30. September 2014 vom Präsidium des Deutschen Vereins verabschiedet.

Zusätzliche Unterstützung

Zusätzliches Personal unterstützte die Arbeit im Projekt:

- Studierende der Universität Duisburg-Essen führten die Sprachstandsdiagnostik durch und werteten die Ergebnisse aus.
- Berufsfeld-Praktikantinnen aus den Lehramtsstudiengängen der Universität Duisburg-Essen arbeiteten für einige Wochen im Unterricht der GGS Regenbogenschule und des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums mit.
- Lesepatzen des Vereins „Brotzeit“ wurden in der 1:1-Förderung in der GGS Regenbogenschule eingesetzt.
- Eine Teach First-Kraft (Lehramtsstudierende der Universität Duisburg-Essen) führte am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium einen Deutschkurs für Mütter durch und unterstützte die Lehrkraft im Unterricht.

- Schülerinnen und Schüler sowie Kolleginnen und Kollegen aus dem Gymnasium nahmen Dolmetschertätigkeiten wahr.
- Aus dem Team der Interkulturellen Beraterinnen und Berater des Kommunalen Integrationszentrums wurden russisch- und rumänischsprachige Kräfte bereitgestellt.

Weiterführende Informationen

Teach First Deutschland (engl. „unterrichte zuerst“) ist eine gemeinnützige Bildungsinitiative mit dem Ziel, die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zu verbessern. Dafür werden Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Studienrichtungen für zwei Jahre an Schulen in „sozialen Brennpunkten“ im Unterricht und außerunterrichtlich als zusätzliche Kräfte tätig und unterstützen Schülerinnen und Schüler.
Näheres siehe <http://www.teachfirst.de/>

Die Herausforderung für die beteiligten sozialpädagogischen Fachkräfte, Interkulturellen Beraterinnen und Berater und Lehrkräfte bestand darin, sich innerhalb der Multiprofessionellen Teams mit ihrem jeweils eigenen professionellen Profil und Anspruch klar zu positionieren. Dabei sollte der eigene rote Faden nicht aus dem Blick verloren werden, um dann im täglichen Miteinander die eigene Berufsauffassung mit den Auffassungen der anderen auszubalancieren.

Diese Prozessschritte zu durchlaufen, so zeigt die Erfahrung im Projekt, ist für die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses multiprofessioneller Teamarbeit grundlegend. Über eine gemeinsame Blickrichtung zu verfügen, ist wiederum eine gute Grundlage für das Zugehen auf außerschulische Netzwerkpartner. Im Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ entstand ein Netzwerk mit folgenden Einrichtungen:

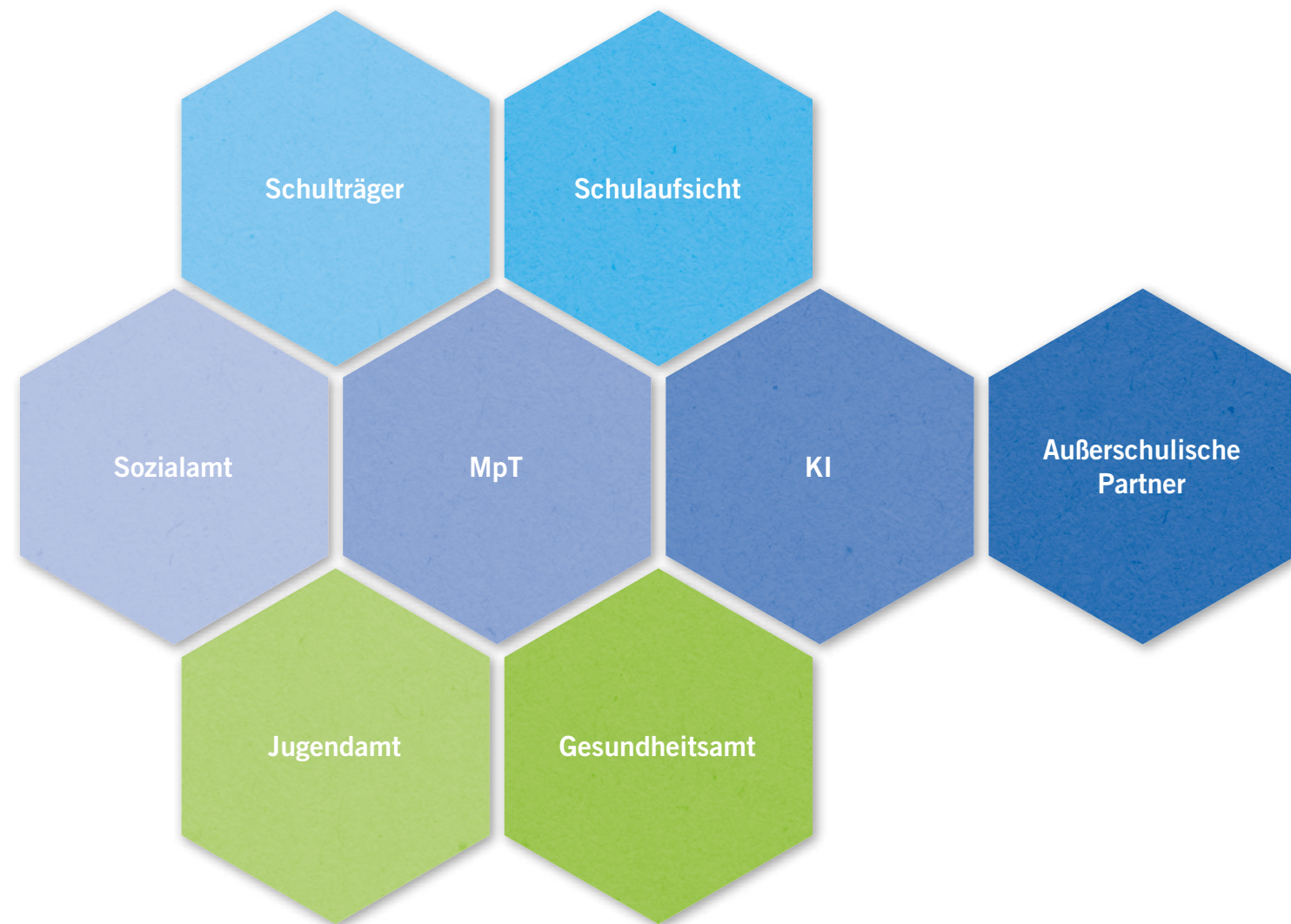


Abbildung 3.1: Multiprofessionelle Teams (MpT) im Kontext außerschulischer Partner

Kompetenzen und Voraussetzungen von Fachkräften in Multi-professionellen Teams

ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern

Das Besondere an dem Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ war, dass alle Lehrkräfte der Internationalen Vorbereitungsklassen über eine Zusatzqualifikation in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) verfügten.

Das von der Stiftung Mercator und dem nordrhein-westfälischen Schulministerium geförderte Projekt „ProDaZ – Deutsch als

Zweitsprache in allen Fächern“ entwickelte hierzu Konzepte für die Lehrerbildung. Diese bereitet zukünftige Lehrkräfte auf das Unterrichten von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen vor. Ziel von ProDaZ ist es, in allen Unterrichtsfächern der verschiedenen Schulformen die Entwicklung unterrichtlicher Konzepte zu fördern, die einer sprachlich-heterogenen Schülerschaft ein nachhaltiges fachliches und zugleich sprachliches Lernen ermöglichen. Hier spielt das Thema der Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen eine große Rolle.

Weiterführende Informationen

<https://www.uni-due.de/prodaz/>

Interkulturelle Kompetenz

- Das eigene interkulturelle Verständnis in Frage stellen und möglicherweise Haltungen und Vorgehensweise anpassen.
- Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität.
- Praxisbeispiel: Übersetzungsketten in den Klassen initiieren. Kinder übersetzen sich gegenseitig in verschiedenen Sprachen Unterrichtsinhalte.
- Das Erlernen der deutschen Sprache als Querschnittsaufgabe in allen Unterrichtsfächern und in allen Freizeitaktivitäten verstehen.

Weiterführende Informationen

<https://www.mkffi.nrw/interkulturelle-oeffnung>

Improvisationstalent und Frustrationstoleranz

- Die Vorbereitung zur Klassenbildung sowie der Schulalltag bedürfen eines zeitlichen Vorlaufs. Dazu gehört, dass mit den Stundenplänen variabel umgegangen wird und die Möglichkeiten und Grenzen der Schülerinnen und Schüler stets im Blick bleiben.
Praxisbeispiel 1: Ein Kind ist gefordert, einen Elternteil zu einer ärztlichen Untersuchung zu begleiten und zuvor einen Arzttermin zu vereinbaren. Diese Situation wurde im Unterricht aufgegriffen und vorbereitet.
Praxisbeispiel 2: Eine weinende rumänische Mutter kommt in die Klasse, weil sie wegen Zwangsräumung die Wohnung verlassen muss.

- Die Arbeit mit neu zugewanderten Kindern bedeutet, Grenzen und Regeln des Schulalltags immer wieder zu kommunizieren und einzufordern.
Praxisbeispiel: Immer wieder kommen einige Schülerinnen und Schüler gar nicht oder zu spät zum Unterricht. Zudem haben sie die notwendigen Schulunterlagen nicht vollständig oder gar nicht mit.

Teamfähigkeit

- Die Möglichkeiten der heterogen zusammengesetzten Multiprofessionellen Teams nutzen zu können, setzt bei jedem Einzelnen eine Bereitschaft zur Teamarbeit voraus.
- Wie oben erwähnt, sind handlungsleitende Ziele und gemeinsame Werte wichtige Erfolgsfaktoren.
- Teamarbeit setzt Fähigkeiten zur Selbstreflexion, zum Feedback geben und -nehmen sowie Konfliktfähigkeit voraus.
- Risiken von Teamarbeit sind Konkurrenz im Team, unterschiedliche Vorstellungen der einzelnen Teammitglieder sowie eine hohe Fluktuation der Fachkräfte.

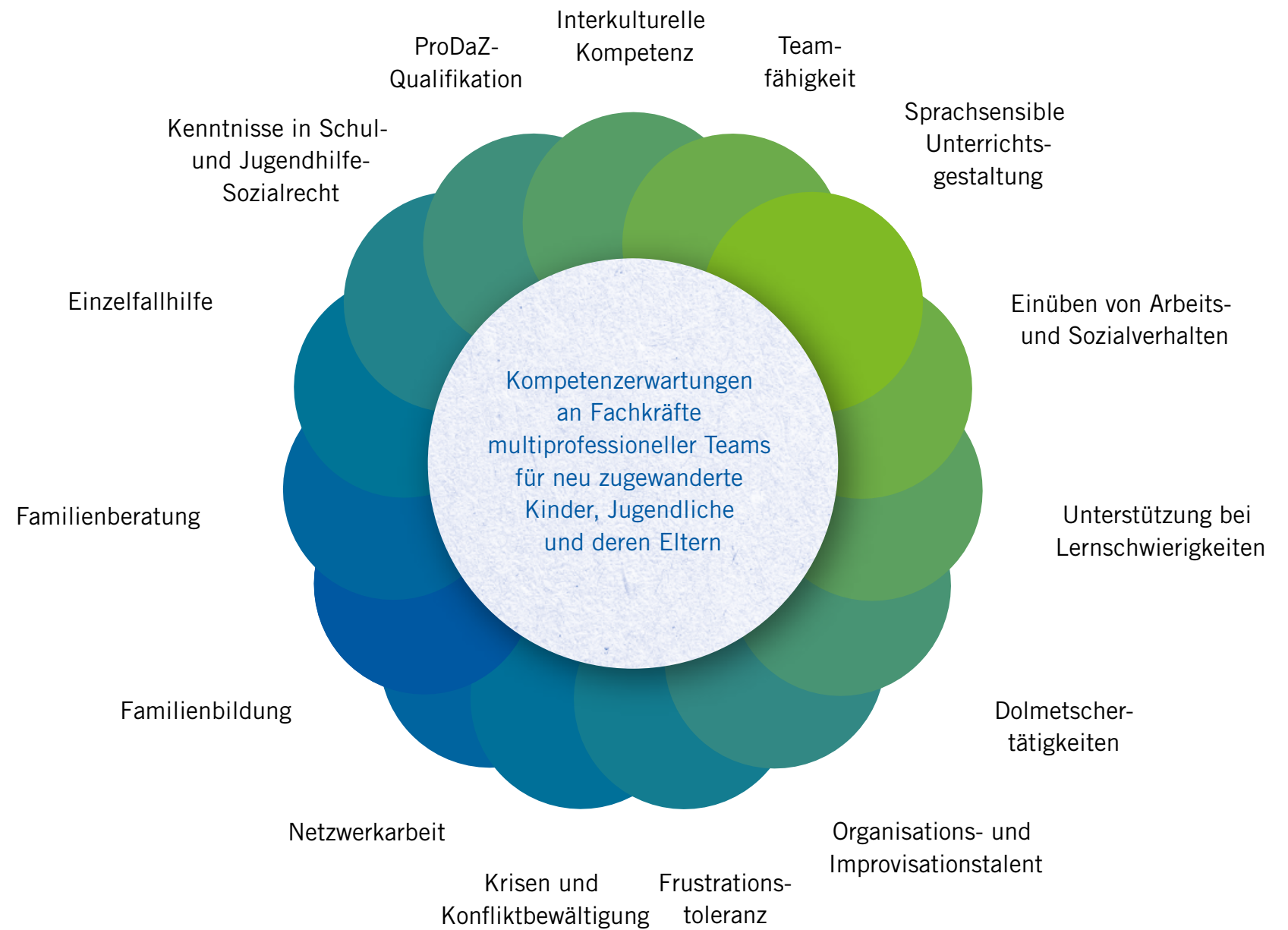


Abbildung 3.2: Kompetenzerwartungen an Fachkräfte Multiprofessioneller Teams

3.2.2 Die Bedeutung der Struktur- und Prozessebene

Die schulorganisatorische Ebene

Entscheidend für die Implementierung der Multiprofessionellen Teams an Schulen ist die Klärung strukturell organisatorischer Fragestellungen. Dazu gehört eine realistische Einschätzung der finanziellen und zeitlichen Ressourcen. Weitere Strukturentscheidungen liegen in der Einbeziehung der neuen Teammitglieder in vorhandene Kommunikationsstrukturen wie z.B. Fachkonferenzen, Arbeitsgemeinschaften und Gremien. Darüber hinaus ist die Vernetzung mit Akteuren und Organisationen im sozialen Umfeld der Schule und der Familien wichtig, da diese einen Beitrag zur Integration der neu zugewanderten Familien leisten können.

Kommunikations- und Prozessebene

Die Qualität der Entscheidungen, die auf der personalen und strukturell-organisatorischen Ebene getroffen werden, schafft die Grundlage für den erfolgreichen Aufbau der Kommunikationsstrukturen und der Prozesse im Team. Im Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ gab es an beiden Schulen zwischen den Beteiligten einen ständigen informellen Austausch und Absprachen, sei es mit den Schulleitungen oder der Ganztagsbetreuung.

In der GGS Regenbogenschule fanden neben regelmäßigen Teamtreffen zur Wochenplanung zusätzliche Sitzungen zu Themen der Projektplanung, wie z.B. zur Entwicklung

von Unterrichtsmaterialien oder des Programms „Elternfit“, statt. Darüber hinaus umfasste das Arbeiten im Team zwischen Lehrkraft und Sozialpädagogen Gespräche zu Themen wie Teamteaching-Stunden, Ausflüge, Elterngespräche, die Durchführung des Elterncafés, gemeinsame Planungssitzungen zum Unterricht sowie eine pädagogische Fallberatung.

Im Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium verantwortete die Klassenleitung im 14-tägigen Rhythmus einen Jour Fixe mit den sozialpädagogischen Fachkräften und der Schulleitung. Zudem gab es zweimal jährlich ein ganztägiges Treffen des gesamten Schulteams und der Mitglieder des Multiprofessionellen Teams. Eine Infotafel im Lehrerzimmer bot die Möglichkeit zur Bekanntgabe von aktuellen Informationen.

Das Team der sozialpädagogischen Fachkräfte und der Interkulturellen Beraterinnen und Berater traf sich zudem schulübergreifend im monatlichen Turnus.

Die Lehrkräfte beider Schulen bestätigten die Bedeutung der Teamarbeit im Fachunterricht und in Klassenlehrerstunden, um Arbeitsgrundlagen zu schaffen und Regeln im Klassenverbund zu vermitteln/zu vereinbaren. Des Weiteren waren der Austausch in Arbeitsbesprechungen und die kollegiale Fallberatung wichtige Elemente der Arbeit.

Checkliste zur Teamarbeit für Fachkräfte Multiprofessioneller Teams:

- Sind alle Teammitglieder über den Arbeitsauftrag und die Zielsetzung informiert?
- Bestehen Regeln für die Kommunikation und die Zusammenarbeit?
- Kann jede Fachkraft ihre spezifischen Kompetenzen mit einbringen?
- Ist die Arbeit so aufgeteilt, dass die Belastbarkeit des Einzelnen berücksichtigt wird?
- Steht Zeit für Planung von Aktivitäten und für die Nachreflexion zur Verfügung?

Weiterführende Informationen

Dr. Wolfgang Hissnauer, Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz, „Arbeit im Team oder 2+2=7“ eine Einführung in das Thema Teamarbeit.

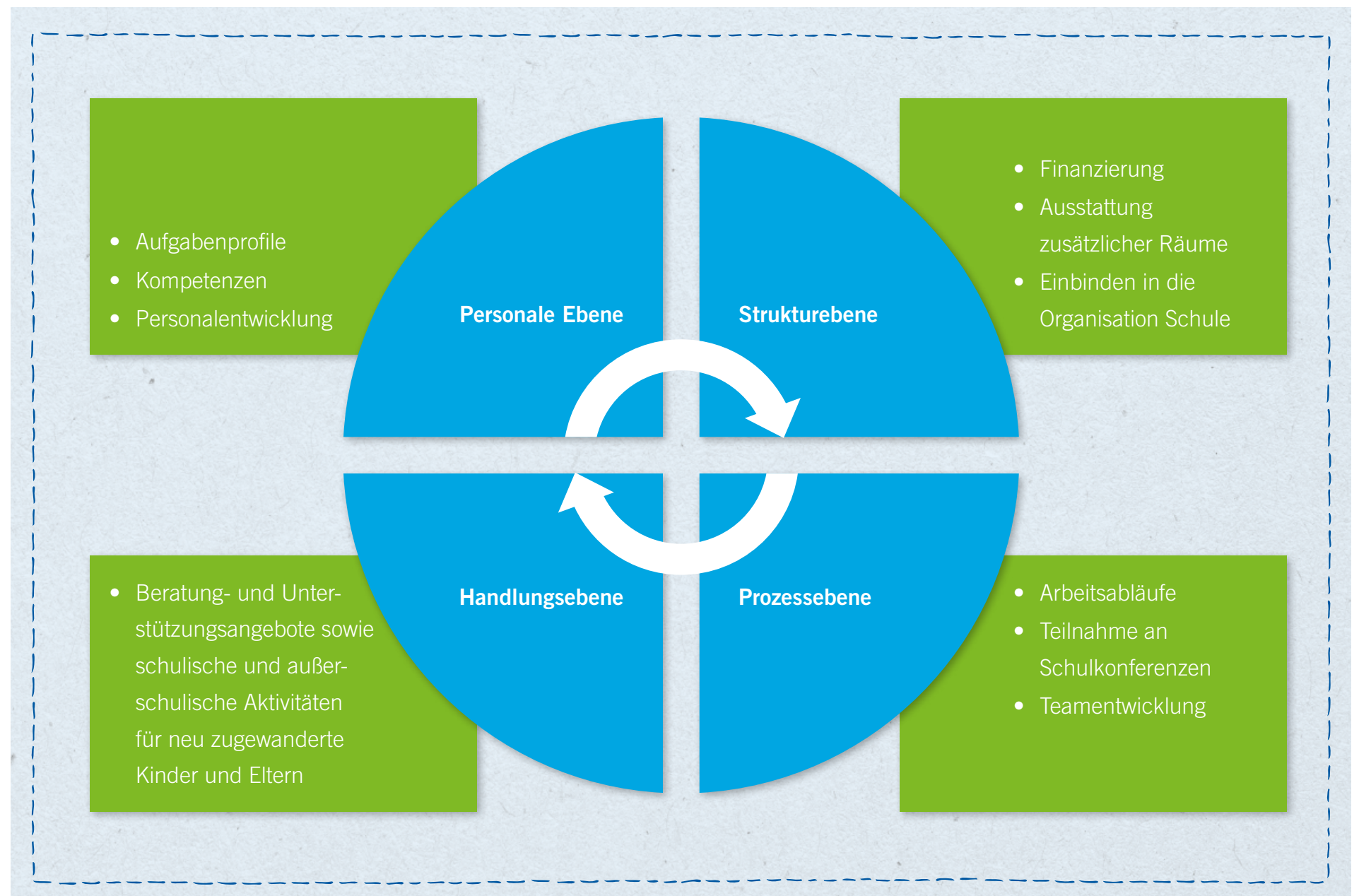


Abbildung 3.3: Strukturelemente Multiprofessioneller Teams

3.3 DEFINITION MULTIPROFESSIONELLER TEAMARBEIT

Für den schulischen Bereich sind noch keine wissenschaftlichen Untersuchungen zur Arbeit Multiprofessioneller Teams zu finden. Im Elementarbereich wird das Thema hingegen schon seit längerem diskutiert. Exemplarisch kann hier auf eine Veröffentlichung des Deutschen Vereins hingewiesen werden.

Die Qualitätsmerkmale der Multiprofessionellen Teams für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche und die Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung Multiprofessioneller Teams und multiprofessionellen Arbeitens in Kindertageseinrichtungen überschneiden sich inhaltlich in den Themen:

- Aktuelle Herausforderungen im Bereich Bildung und Erziehung
- Veränderung in der Personalstruktur
- Definition Multiprofessioneller Teams/ multiprofessionellen Arbeitens
- Empfehlungen für Träger und Politik

Weiterführende Informationen

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung Multiprofessioneller Teams und multiprofessionellen Arbeitens in Kindertageseinrichtungen. Die Empfehlung (DV 34/14) wurde am 16. März 2016 vom Präsidium des Deutschen Vereins verabschiedet.

Damit sich Multiprofessionelle Teams für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Zukunft langfristig im schulischen Bereich institutionalisieren können, wurden die wesentlichen Merkmale der gemeinsamen Teamarbeit zu einer Definition zusammengetragen. Mit dieser Definition soll der Fachpraxis ein Orientierungsrahmen gegeben werden, um die Implementierung den eigenen Rahmenbedingungen anpassen zu können.



Definition Multiprofessioneller Teams für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler

1. Das Team setzt sich aus unterschiedlichen Berufsgruppen aus den Bereichen Bildung, soziale/sozialpädagogische und interkultureller Arbeit zusammen und arbeitet ausschließlich mit der Zielgruppe der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler und deren Eltern.
2. Muttersprachliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind Teil des Teams.
3. Die Lehrkräfte der internationalen Vorbereitungsklassen weisen eine Qualifikation in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vor.
4. Multiprofessionelle Teams für neu zugewanderte Familien müssen bei ihren Integrationsbemühungen den rechtlichen Status der Familien berücksichtigen. Gesicherte und ungesicherte Bleibeperspektiven, das Leben in Gemeinschaftsunterkünften oder in Privatwohnungen haben rechtliche und soziale Konsequenzen.
5. Durch die Zielgruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ergeben sich hohe Anforderungen in Bezug auf die Realisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages und in der Zusammenarbeit mit Eltern. Daher sind bedarfsgerechte Fortbildungskonzepte sinnvoll, die sich an das gesamte Team richten.
6. Eine verlässliche Teamentwicklung begründet sich durch Festanstellungen der Fachkräfte. Multiprofessionelle Teams, die durch ein zeitlich befristetes Projekt initiiert sind, benötigen eine Planungsperspektive über die Projektlaufzeit hinaus. Ansonsten besteht die Gefahr einer hohen Personalfluktuation.
7. Die Personalressource muss in einem realistischen Rahmen zu den komplexen Anforderungen stehen.
8. Konzepte Multiprofessioneller Teams sind Bestandteil des Schulprogramms und der interkulturellen Schulentwicklung.
9. Konzepte Multiprofessioneller Teams sind ebenso Bestandteil der kommunalen Integrationsbemühungen. Schnittstellen zum Kommunalen Integrationszentrum, dem Schulamt und der Jugendhilfe müssen gegeben sein.
10. Eine Kooperation mit außerschulischen Netzwerkpartnern ist verbindlich zu gestalten.

Die Frage, was die Zusammenarbeit im Multiprofessionellen Team so erfolgreich hat werden lassen, zeigen die positiven Rückmeldungen der Teammitglieder beider Schulen (GGS Regenbogenschule und Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium).

Hierzu einige Originaltöne:

- Zusammenarbeit ohne Hierarchie, angenehmes Klima, jeder hilft jedem.
- Interdisziplinäres Arbeiten durch Bündelung verschiedener Kompetenzen fördert gute Beziehungen zu Schülerinnen, Schülern und deren Eltern sowie das kreative Arbeiten.
- Gute Arbeitsteilung der Teampartner. So waren Telefonate und Elterngespräche auch während der Unterrichtszeit möglich.
- Hilfe bei der Schaffung von Arbeitsstrukturen.
- Entlastung durch kollegialen Beratung.
- Emotionale Unterstützung der Lehrkräfte durch sozialpädagogische Fachkräfte.



- Die sozialpädagogischen Fachkräfte gewährleisten Kontinuität durch feste Bezugspersonen.
- Es konnte mehr Integration der Familien in den Stadtteil erreicht werden.
- Eltern wurden bei der Beantragung von Sozialleistungen unterstützt.
- Es konnten zusätzliche Angebote organisiert werden, z.B. Feriensprachcamps und weitere Ferienangebote.
- Es wurden neue Kooperationspartner für die Schule gefunden, z.B. Trauma-/Kunstprojekt), die Capoeira-AG (brasilianische Kampfkunst) von der Entwicklungsgesellschaft Duisburg (EG DU) und die AGs der AWO.

Erfolgsfaktoren Multiprofessioneller Teams

Zusammenfassend lassen sich aus den Erfahrungen des Projektes „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ folgende Erfolgsfaktoren benennen, die zur Professionalisierung der Arbeit beitragen.

Für die Entwicklung Multiprofessioneller Teams, die mit der Zielgruppe neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler arbeiten, ist es unterstützend,

- die Aufgabenprofile zu Beginn klar zu definieren und innerhalb des Lehrerkollegiums zu kommunizieren.
- in der Teamzusammensetzung darauf zu achten, dass sich fachliche und persönliche Kompetenzen ergänzen.
- wenn sich die Teammitglieder unterschiedlicher Professionen für die schulische und außerschulische Integration in gleicher Weise verantwortlich fühlen.
- wenn zu Beginn der Teamentwicklungsprozess Handlungsfragen zu Themen wie interkulturelles Arbeiten, Umgang mit Vielfalt und Inklusion diskutiert werden; dabei sollten gemeinsame und unterschiedliche Auffassungen herausgearbeitet und respektiert werden.
- wenn sich die Fachkräfte dem jeweils eigenen professionellen Profil entsprechend positionieren, gleichzeitig aber offen für ein neues Verständnis multiprofessioneller Teamarbeit sind.
- das eigene Handeln zu reflektieren und kontinuierlich an der konzeptionellen Weiterentwicklung zu arbeiten.

3.4 HANDLUNGSEBENE – GELEBTE PRAXIS MULTIPROFESSIONELLER TEAMS

Die Arbeit der Multiprofessionellen Teams verlief in der Realität nicht so linear, wie die Kapitel des Konzeptes vermuten lassen. Das Einrichten der Internationalen Vorbereitungsklassen zu Schuljahresbeginn war für Lehrkräfte und die sozialpädagogischen Fachkräfte eine große Herausforderung. Schlüsselbegriffe wie Organisieren, Orientieren, Reagieren, Informieren, Visualisieren, Trainieren und Respektieren kennzeichnen recht gut die anfängliche Realität des Projektes „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“.

Es war manches nicht perfekt und vieles auch überfordernd. Dennoch wuchs das Multiprofessionelle Team beim Meistern der Anforderungen zusammen. Dass dies gelang, ist insbesondere der beruflichen Erfahrung und dem Interventions- und Methodenwissen der einzelnen Teammitglieder zu verdanken.

Eine wesentliche Gelingensbedingung bestand in der Auswahl von Schulen, die bereits über langjährige Erfahrungen mit der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund verfügten. Eine weitere positive Rahmenbedingung bildete das langjährig erprobte Kommunale Integrationskonzept der Stadt Duisburg. Dadurch war das Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ von Anfang an Teil einer strategischen Gesamtausrichtung und konnte auf die Ressourcen des Kommunalen Integrationszentrums, des Amtes für Schulische Bildung sowie auf die Zusammenarbeit mit den Interkulturellen Beraterinnen und Beratern zurückgreifen.

Bevor sich Erfolge multiprofessionellen Arbeitens einstellen, brauchen die Teams Zeit für ihre eigene Entwicklung. Teamprozesse lassen sich nicht forcieren, sondern folgen einer eigenen Logik und Gesetzmäßigkeit. Hier bildet das Phasenmodell des US-amerikanischen Psychologen Bruce Tuckman aus dem Jahr 1965 eine – wenn auch sicherlich vereinfachende – Beschreibung von Teamprozessen.

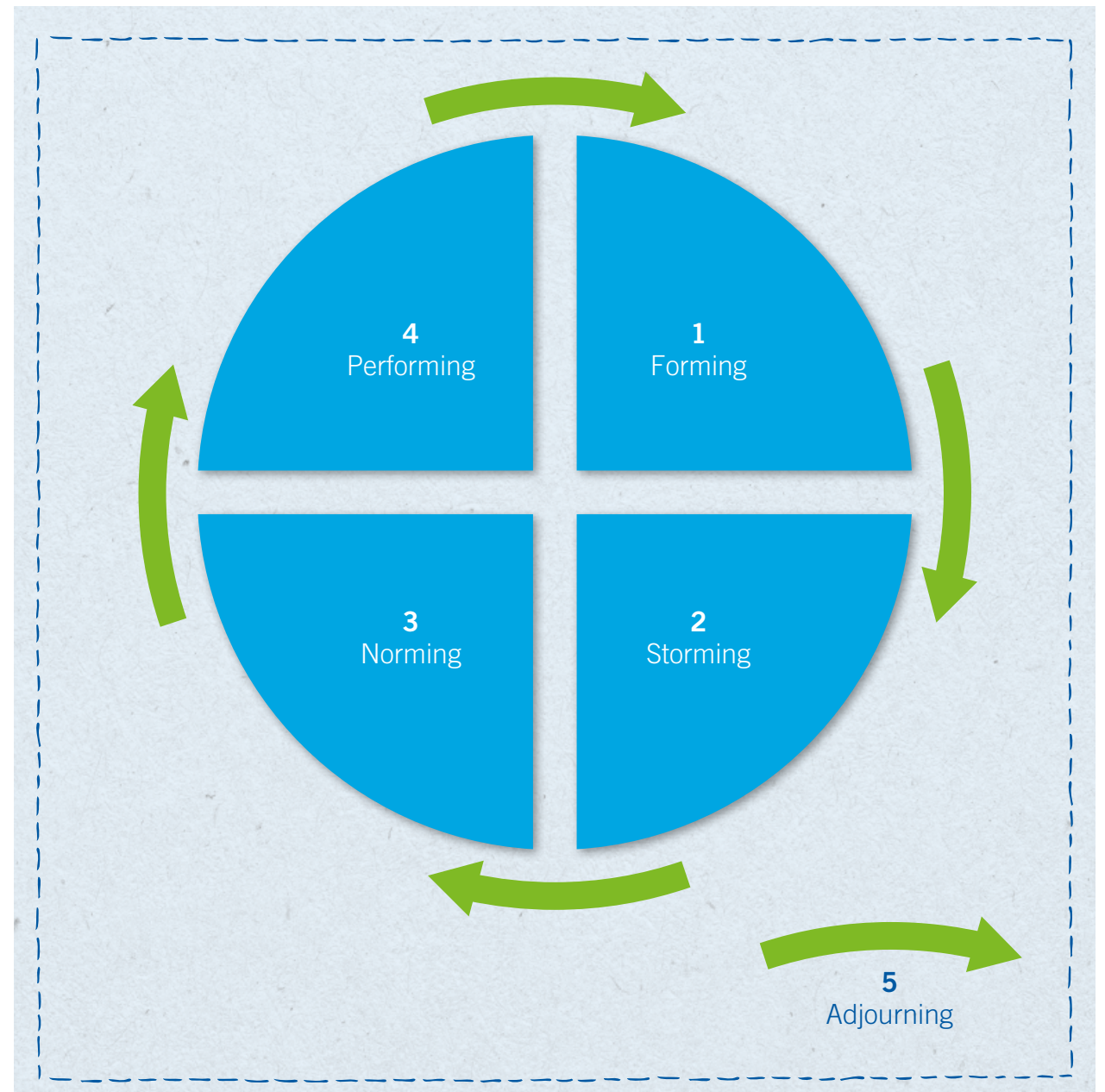


Abbildung 3.4: Phasenmodell der Teamentwicklung nach Tuckmann

1. Forming – Einstiegs- und Findungsphase

Hier steht das gegenseitige Kennenlernen der Teammitglieder mit ihrer unterschiedlichen fachlichen Ausrichtung im Vordergrund.

2. Storming – Auseinander und Streitphase

In der zweiten Phase werden Ziele, Rollen und der eigene Status innerhalb der Gruppe definiert. Das kann im Team zu Verwirrungen und Diskussionen bis hin zu ersten Konflikten führen.

3. Norming – Regelungs- und Übereinkommensphase (Kontrakt)

In der dritten Phase konkretisieren sich die Rollen und Arbeitsweisen im Team. Regeln werden ausgehandelt und die Teammitglieder kooperieren stärker miteinander. Auch wenn noch nicht alles „rund läuft“, ist die Arbeitsatmosphäre eher harmonisch und das Miteinander konstruktiv und lösungsorientiert.

4. Performing – Arbeits- und Leistungsphase

In der vierten Phase arbeiten die Teammitglieder sehr erfolgreich zusammen. Grundsätzliche Fragestellungen und berufsspezifische sowie gemeinsame Aufgaben sind geklärt und die Teamarbeit hat sich eingespielt. Es herrscht eine respektvolle Atmosphäre.

5. Adjourning – Auflösungsphase

Die fünfte Phase ist in erster Linie für zeitlich begrenzte Teamprojekte bedeutsam. Wenn Teammitglieder neue berufliche Wege gehen oder sich im schulischen Bereich um neue Aufgaben kümmern müssen, ist es wichtig, die gemeinsamen Leistungen zu würdigen und Projekte angemessen abzuschließen.

Die oben genannten Merkmale sind in der Praxis in ganz unterschiedlichen Gewichtungen immer wieder zu beobachten. Viele weitere Faktoren beeinflussen eine Teambildung, wie zum Beispiel finanzielle Rahmenbedingungen, der Führungsstil der Projektleitung, eine hohe Fluktuation der Teammitglieder etc. Sicherlich benötigen sehr heterogene Teams gerade zu Anfang mehr Zeit für den Teamentwicklungsprozess. Langfristig gesehen liegen die Chancen der Heterogenität jedoch darin, dass Projekte auf eine Vielfalt an Kompetenzen und Ressourcen zurückgreifen können.

Wie sehr neu zugewanderte Kinder und Jugendliche und ihre Eltern von dieser Ressource profitieren, zeigt die Vielfalt der dargestellten Praxisbeispiele.

Um einen Transfer in andere Kontexte zu erleichtern, sind die schulischen wie auch die außerschulischen Projekte der GGS Regenbogenschule und des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums von den Fachkräften der Multiprofessionellen Teams ausführlich beschrieben worden.

3.4.1 Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern

Die Angebote richteten sich an die vier Internationalen Vorbereitungsklassen der GGS Regenbogenschule und des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums in Duisburg. An den Angeboten nahmen in unterschiedlicher Zusammensetzung 70 Schülerinnen und Schüler und ihre aus Rumänien, Bulgarien, Mazedonien und Syrien stammenden Eltern teil.

Gesundheitsvorsorge als wesentliche Voraussetzung für schulische Bildung

Eine der wichtigsten Grundvoraussetzungen für schulisches Lernen ist die körperliche und psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler.

Die Sozialämter vor Ort sind grundsätzlich für die Sicherstellung der Gesundheitsvorsorge für neu Zugewanderte ohne Versicherungsschutz, die in Gemeinschaftsunterkünften leben, zuständig.

Die Gesundheitsämter übernehmen für diese Zielgruppe die medizinische Begutachtung bis hin zur Klärung von Pflegebedürftigkeit. Der kinder- und jugendärztliche Dienst der Gesundheitsämter begutachtet im Rahmen der Schuleingangsuntersuchungen alle neu zugewanderten Kinder, unabhängig davon, ob sie in Gemeinschaftsunterkünften oder in Privatwohnungen leben. Für neu zugewanderte Familien, die in Privatwohnungen leben, ist der Integrationspoint des Jobcenters erste Anlaufstelle. Hier erhalten Asylbewerber und Geflüchtete Unterstützung bei der beruflichen Integration. Dies beinhaltet auch die Teilnahme an Sprachkursen.

Da viele Familien aus Südosteuropa keinen Krankenversicherungsschutz haben, bestehen häufig große Probleme mit der ärztlichen Versorgung. Eltern gehen mit den Kindern daher selten zum Arzt. Zudem fehlt es ihnen an Wissen, um Möglichkeiten der Gesundheitsvorsorge wie Zahnprophylaxe, Hygiene oder gesunde Ernährung. Die schulischen Teams finden Kinder aus diesem Grund oft mit schlecht geputzten und kariösen Zäh-

nen, Zahnschmerzen, schlechter Ernährung, mangelnder Körperpflege und witterungsangepasster Kleidung vor. Ähnliches ist auch bei manchen Elternteilen bemerkbar.

Nach deutschen Maßstäben erscheinen solche Phänomene als Anzeichen von Kindeswohlgefährdung. Durch die „kulturelle Brille“ gesehen wirken sie jedoch oft einfach als Hinweis auf gelebten Alltag im Herkunftsland bzw. als Folge der Ausnahmesituation, in der sich diese Menschen befinden. Durch individuelle Ansprachen versuchten die pädagogischen Fachkräfte, einen vertrauensvollen Kontakt zu den Eltern aufzubauen. Die Hilfe einer herkunftssprachlichen Ansprechperson war dabei ein wichtiger Türöffner. Den Eltern wurden Beratungen zu Hygienethemen, die Klärung ihres Versichertenstatus und eine kostenlose ärztliche Versorgung angeboten. Sie wurden zu Untersuchungsterminen ggf. begleitet (z.B. Netzwerk Medinet der kath. Kirche, Petershof in Duisburg-Marxloh).

Weiterführende Informationen

Rechtliche Grundlagen der schulärztlichen Untersuchungen bei der Einschulung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulgesundheitsrecht/Schuleingangsuntersuchung/index.html>

Nähere Informationen Jobcenter Duisburg-Integrationspoint

https://www2.duisburg.de/micro2/asyl_integrat/arbeitsmarkt/bereich1/bereich1.php



Gesunde Ernährung als Alternative zu einseitigen Ernährungsgewohnheiten

Frühstückstraditionen werden in den Familien z.T. anders gelebt. Die Kinder bringen daher nicht nur aus Armutgründen oft kein Frühstück mit in die Schule. Deshalb sind in beiden Schulen Angebote für eine gesunde Verpflegung eingerichtet worden.

In der GGS Regenbogenschule gibt es die Möglichkeit zum kostenlosen Frühstück, die durch den Verein „Brotzeit“ unterstützt wird. Mittagessen bekommen die Kinder schon ab einem Eigenanteil von 1 € pro Tag.

Darüber hinausgehende Kosten trägt bei einer BuT-Berechtigung das Amt für Soziales und Wohnen.

Im Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium wurde die Verpflegung von nicht BuT-berechtigten Kindern über den Mensaverein finanziert.

Das gemeinsame Mittagessen war eine gute Gelegenheit, soziales Miteinander zu erleben und Essensrituale und Verhaltensregeln einzuüben. Grundsätzlich fehlen Lösungen für Kinder, die nicht BuT-berechtigt sind und die daher keinen Anspruch auf eine subventionierte Mittagsverpflegung haben, obwohl sie an einer Ganztagschule beschult werden.

Bei Elterntreffen und Klassenprojekten fand das Thema Ernährung ebenfalls Berücksichtigung. Mit Hilfe einer Ernährungspyramide und selbst erstellten Collagen lernten Kinder und Eltern, was gesunde Ernährung bedeutet. Die Kinder in der Grundschule bewerteten z.B. ihr Frühstück mithilfe einer Smiley-Liste für gesunde Lebensmittel und brachten seitdem immer weniger süße Getränke mit.

Praxisprojekt: „Wir essen uns fit“

Ausflüge über das eigene Wohnquartier hinaus sind für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler neue Erfahrungen und wurden – soweit möglich – in die Unterrichtsgestaltung mit einbezogen. Daher nahmen die sozialpädagogischen Fachkräfte gerne geeignete außerschulische Angebote wahr. Sowohl im Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium als auch in der GGS Regenbogenschule besuchten sie mit den Klassen den Aktionstag „Wir essen uns fit“, ein Angebot des Jugendrings und des Deutschen Kinderschutzbundes in der Duisburger Innenstadt. Im Rahmen dessen konnten die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen über gesunde Ernährung und Bewegung nicht nur an Informationsständen erweitern, sondern sich auch selbst aktiv an Spielständen damit auseinandersetzen.

Die GGS Regenbogenschule führte den Besuch des Aktionstages im Zuge der Unterrichtsreihe „Körper“ durch. Das Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium plante eine Projektwoche zum Thema: „Gesundheit und Ernährung“, in deren Rahmen der Aktionstag stattfand. Des Weiteren wurden in der Projektwoche Informationen über gesunde Ernährung und Verdauungskreisläufe sowie über die Herkunft und den Transport von Lebensmitteln vermittelt. Die Schülerinnen und Schüler organisierten selbst eine Ernährungsolympiade und bauten und bepflanzten ein Hochbeet. Dieses Hochbeet führte zur Gründung der Garten-AG, die inzwischen zu einem festen Bestandteil der Schul-AGs geworden ist. Die Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Klassen pflanzen und ernten dort in gemeinschaftlicher Arbeit u.a. Kräuter und Salat.

Weiterführende Informationen

<http://www.kinderschutzbund-duisburg.de/dksb/aktionen/wir-essen-uns-fit/>

Kinder aus prekären Lebensverhältnissen erfahren Unterstützung

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche leben oft in Lebensverhältnissen, die von materieller Unsicherheit und ungeklärtem Aufenthaltsstatus geprägt sind. Belastende, teilweise traumatische Erfahrungen im Heimatland und auf der Flucht finden keinen geschützten Raum der Aufarbeitung.

Im Familienalltag übernehmen Kinder und Jugendliche oft die Rolle von Erwachsenen. So fungieren sie z.B. als Dolmetscher oder übernehmen wichtige Aufgaben in der Betreuung der Geschwisterkinder. Folgen dieser Überforderung können sich durch Rückzug oder Aggression zeigen. Für die Schülerinnen und Schüler ist es daher besonders wichtig, dass sie sich in der Schule angenommen und aufgehoben fühlen, die

Angebote als verlässlich erlebt werden und sie unbeschadet spielen und lernen können.

Neben einer geschulten Beobachtungsfähigkeit und einfühlsamer Haltung benötigen die sozialpädagogischen Fachkräfte den Austausch im Team und vor allem Unterstützung von außen, d.h. Qualifizierungsangebote und Wissen um Angebote und Ansprechpartner. In Bezug auf das Erkennen und den

Umgang mit auffälligen Kindern ist die Schulpsychologische Beratungsstelle ein wichtiger Partner. Hier gibt es das Angebot von regelmäßigen Supervisionen oder Informationen zum Umgang mit psychosozialen Problemlagen.

Zu weiteren wichtigen Partnern vor Ort zählen das Jugendamt der Stadt Duisburg und die Angebote der freien Träger. Die sozialpädagogischen Fachkräfte nahmen zudem regelmäßig am Arbeitskreis der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter

in Duisburg teil. Dadurch erhielten sie aktuelle Informationen und konnten auf weitere Hilfen der Stadt Duisburg – wie den Ordner zur Kindeswohlgefährdung – zurückgreifen oder Kontakt zu Fachleuten für das Thema Kinderschutz vom Institut für Jugendhilfe herstellen.

Weiterführende Informationen

- https://www.duisburg.de/vv/oe/de-zernat-iii/40/3/stern/schulpsychologische_beratungsstelle.php
- https://www.duisburg.de/vv/produkte/pro_du/dez_iii/51/schulsozialarbeit_koordinierungsstelle.php



Praxisprojekt: „Trau dich!“ hilft Kindern, Grenzen rechtzeitig zu setzen

„Trau dich! – Ein starkes Stück über Gefühle, Grenzen und Vertrauen“ ist der Titel eines Theaterstücks, das Kinder für ihre eigenen Rechte sensibilisiert und sie ermutigen soll, ihre Gefühle ernst zu nehmen und sich im Falle eines (sexuellen) Übergriffs jemandem anzuvertrauen. 2015 und 2016 besuchten die sozialpädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte zusammen mit den Schülerinnen und Schülern der GGS Regenbogenschule und des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums das interaktive Theaterstück im Duisburger Stadttheater. Dieses Theaterstück, das durch die Theaterkompanie Kopfstand inszeniert wurde, ist das zentrale Element der gleichnamigen bundesweiten Initiative zur Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch. Organisiert wird das Programm vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).

Nicht nur Mädchen und Jungen im Alter zwischen acht und zwölf Jahren sollen durch die Initiative angesprochen werden – auch die Einbeziehung der Eltern und sozialpädagogischen bzw. psychologischen Fachkräfte ist erklärtes Ziel von „Trau dich!“ Den sozialpädagogischen Fachkräften bietet die Initiative einen vorbereitenden Workshop an, bei dem Impulse vermittelt werden, wie das Thema sexueller Missbrauch im Unterricht vor- und nachbereitet werden kann.

So sollten den Kindern aus den Internationalen Vorbereitungsklassen gezielte Nachfragen ermöglicht und sie darin bestärkt werden, sich mit ihren Gedanken und Gefühlen an die sozialpädagogischen Fachkräfte zu wenden. Bei der Behandlung der Thematik mit zugewanderten Kindern sollten die Fachkräfte in jedem Fall darauf achten, dass bspw. Theaterstücke, Materialien oder Mitmachaktionen nicht zu textlastig gestaltet sind.

Soziale Teilhabe Beschaffung notwendiger Schulmaterialien bei geringen finanziellen Ressourcen

Auf Grund ihrer meist prekären wohnlichen und finanziellen Situation konnten sich die Familien, die kein Einkommen und keine BuT-Berechtigung hatten, notwendige Anschaffungen für die Schule, wie z.B. Schreibische, Bücher oder auch Mitgliedschaften in Sportvereinen, nicht leisten. Auch hier stand die Schule im Rahmen des Projektes unterstützend zur Seite.

Dazu gehörte die Vermittlung kostenloser Möbel, bspw. eines Schreibtischs für die Erledigung der Hausaufgaben, das Beschaffen von Sportschuhen oder Schultaschen aus Spenden und der Kontakt zur Kleiderkammer und zur Schulmaterialkammer der Caritas, bei der man Hefte, Stifte und manchmal sogar Tornister bekam. In den Klassenräumen wurden in besonderen Regalfächern alle Schulmaterialien gelagert, damit sie zu Hause nicht „unter die Räder kamen“. Der Umgang mit den Schulmaterialien wie das

Einpacken der Schultasche sowie das Abheften und Sortieren von Arbeitsblättern musste kleinschrittig eingeübt werden.

Brücken schlagen zwischen Schule und Stadtteil

Um die isolierte Situation der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen aufzubrechen und mehr Gelegenheiten für Sprachbildung und Integration zu schaffen, war der Kontakt mit anderen wichtig. Daher waren Ganztags-, Nachmittags- und außerschulische Angebote so bedeutsam. In der Schule wurden interne und externe AGs angeboten, zu denen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der sozialpädagogischen Fachkräfte angemeldet wurden. Bei den externen Angeboten brauchte es bis zur Teilnahme der Kinder oft viel Überzeugungskraft bei Kindern und Eltern. Da die Kinder sich wenig außerhalb ihres Wohnquartiers bewegen, fällt es ihnen oft schwer, ohne Begleitung Angebote an anderen Orten aufzusuchen. Ebenso fehlte vielen Eltern vielfach das Vertrauen in Institutionen außerhalb der Schule. Aus diesem Grund nahmen die sozialpädagogischen

Fachkräfte oft eine Begleitfunktion zu diesen „fremden Orten“ ein, um Brücken zwischen Schulen und dem Stadtteil zu schlagen.

Die GGS Regenbogenschule kooperierte z.B. mit dem Sportverein Rhenania Hamborn, der zusätzlich zu Bewegungs- bzw. Sportangeboten auch eine Deutschförderung durch Lehramtsstudierende anbot. Gerade sportliche und kulturelle Projekte waren informelle Möglichkeiten der Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern der Internationalen Vorbereitungsklassen und der Regelklassen.

Im Rahmen der Cross-over/Theater-AG des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums gelang genau diese Mischung von Schülerinnen und Schülern der Internationalen Vorbereitungsklassen und der Regelklassen. In dieser AG haben Regelschüler einer Theaterklasse ein Stück einstudiert und aufgeführt. Die Kulissen, Requisiten und weitere Utensilien wurden im Kunstunterricht der Internationalen Vorbereitungsklassen erstellt und regelmäßig mit der Theaterklasse abgestimmt. Anschließend wurde die Aufführung des Stücks bei

den Marxloher Theatertagen im Kiebitz-Kulturzentrum gemeinsam vorbereitet. Dieses Beispiel zeigt, wie über den Schulalltag hinaus eine Vernetzung im Sozialraum entstehen kann, von der sowohl die Kinder als auch das Umfeld profitieren.

Die GGS Regenbogenschule bot eine „Allerlei“-AG an, die bewusst an Kinder aus den Internationalen Vorbereitungsklassen und an Kinder aus dem Offenen Ganztag gerichtet war. Die „Allerlei“-AG war ein kreatives Angebot mit ökologischem Anspruch, in dem die Kinder mit einfachsten Mitteln basteln und Kunstarbeiten aus Recycling- oder Naturmaterialien gemeinsam herstellten. Die Ergebnisse wurden auf dem Weihnachtsmarkt präsentiert.

Außerdem boten beide Schulen intern weitere Arbeitsgruppen, wie eine Capoiara-AG oder eine HipHop-AG, an. Auch gab es externe Kooperationen, wie z.B. mit der AWO im Rahmen einer (Folklore-)Tanz-AG. In all diesen AGs wurde auf eine Mischung von Kindern aus Regelklassen und neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern geachtet.

Beispielhafte Projekte zur Thematik: Sommerferiencamp „Heimat“

In den ersten Sommerferien (2015) gestalteten die Fachkräfte für ca. 15 Schülerinnen und Schüler ein schulübergreifendes, zweiwöchiges Theaterangebot in den Räumlichkeiten der Regenbogenschule.

„Unser Ziel war es vorrangig, dass die Kinder Spaß haben, es sind immerhin ihre Sommerferien. Ihnen in spielerischer Art und Weise dabei Theater, Musik und Kunst näher zu bringen und nicht am Ende ein perfekt ausgearbeitetes Theaterstück zu haben, war demnach unser Leitfaden.“

Ein typischer Tag des Sommerferiencamps begann mit einem gemeinsam vorbereiteten Frühstück. In den ersten Tagen wurden zudem die jüngeren Schülerinnen und Schüler des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums von den sozialpädagogischen Fachkräften von zu Hause abgeholt und es wurde ihnen der Weg zur GGS Regenbogenschule gezeigt. Im Vormittagsbereich lag der Fokus auf Spieleinheiten, die es den Kindern ermög-

lichten, das gute Wetter z.B. mit Wasserspielen auszunutzen. Zehn verschiedene thematische Bausteine für jeden Tag strukturierten anschließend die Nachmittage. Im Zuge dieser Bausteine entwickelten die Fachkräfte gemeinsam mit den Kindern das Theaterstück „Heimat“. In verschiedenen Einheiten wurden Kulissen und Stabfiguren gebaut, mehrsprachige Lieder getextet und gesungen, ein Trommelworkshop angeboten und geprobt.

Den Abschluss des Projektes bildete die Aufführung des Theaterstücks im Rahmen eines Open-Air Theaters in der GGS Regenbogenschule, zu der die Familien und Freunde der Kinder eingeladen wurden.

Nicht nur die Möglichkeit der Ferienspiele an sich, sondern vor allem das gewachsene Vertrauen der Kinder und Eltern in die Institution Schule und in die sozialpädagogischen Fachkräfte waren wichtige Meilensteine für die weitere Vermittlung in und die Kooperation mit anderen Institutionen im Sozialraum.



„Es ist wichtig, im Stadtteil ein Netzwerk zu bilden, zu erschließen, welche anderen Ferienangebote möglicherweise existieren, sie über das Elterncafé und die Sprachkurse weiterzugeben und eventuell auch die Anmeldungen über die Schulen zu koordinieren. Denn auch andere Institutionen, wie bspw. das RIZ (städtisches Jugendzentrum), die AWO und das Kiebitz bieten im Stadtteil Duisburg Marxloh wechselnde Ferienangebote an. Den Eltern diese Angebote zu vermitteln, ist nicht immer einfach. Am Anfang wollten sie die Kinder nicht zu unbekanntem Institutionen schicken. Daher ist es sinnvoll, ihnen deutlich zu vermitteln, dass wir [die sozialpädagogischen Fachkräfte], zumindest anfangs, mitfahren.“

Die Erfahrungen im Projekt zeigen, wie sehr schulische Freizeitaktivitäten den Kindern den Zugang zu weiteren Angeboten in ihrem Stadtteil erleichtern können. Durch die Vorarbeiten der Ferienspiele konnten hier konkrete Vermittlungen erfolgen. Damit diese Art der Teilhabe für Kinder zu einer verlässlichen und kontinuierlichen Erfahrung wird, benötigen pädagogische Fachkräfte für Planung, Durchführung, Nachbereitung und Vernetzungsleistungen angemessene Zeit- und Personalressourcen.

Lernvoraussetzung durch soziale und methodische Kompetenzen schaffen

Die Stärkung von Lebenskompetenzen, wie z.B. der Aufbau von sozialen Beziehungen, Kommunikationsfähigkeiten, Selbstbehauptung und Umgang mit Problemen, hilft den Schülerinnen und Schülern, mit schwierigen Lebenssituationen fertig zu werden, und begünstigt eine positive Entwicklung. Ein positives Schulklima stärkt das Wohlbefinden des/der Einzelnen und kann z.B. durch Einführung von Verhaltensregeln und Mitbestimmungsmöglichkeiten verbessert werden. Dazu sind vor allem systemische Ansätze und Methoden hilfreich.

Systemische Ansätze als hilfreicher Zugang zu komplexen Systemen

Systemische Ansätze und Denkweisen sind ein hilfreicher Schlüssel, um in einem komplexen System wie Schule den Herausforderungen kultureller Diversität zu begegnen. Der systemische Blick versucht, in Bezug auf Handlungen und Situationen eine Sensibilität für den Lebenskontext der Beteiligten zu entwickeln und dabei aktuelle Lebensumstände und kulturelle Hintergründe ebenso wie individuelle Einzigartigkeit und Ressourcen mit einzubeziehen.

Schülerinnen und Schüler, gleich welcher Herkunft, leben nicht in einem Vakuum. Sie sind immer in ihre Familien und andere soziale Bezugssysteme eingebunden. Die systemische Sichtweise geht davon aus, dass jedes Verhalten eine Funktion erfüllt, die im jeweiligen Bezugskontext einen Sinn ergibt. Wenn ein Kind nun aber mit seinem erlernten Verhalten in einem fremden Kontext, wie z.B. in der Schule, keine Passung findet, bedarf es einer besonderen Einfühlung und wertschätzenden Haltung der Pädagoginnen

und Pädagogen, um einen Zugang zu dem Kind zu gewinnen und eine Verhaltensänderung zu ermöglichen. Das systemische Verständnis von Kontextsensibilität und Ressourcenorientierung kann besonders in der Arbeit mit Kindern, die sich in einem fremden Land und einem für sie andersartigen oder sogar neuen Schulalltag einfinden müssen, wichtige Brücken schlagen.

Der systemische Ansatz vertritt die Position, dass jedes Lebewesen über Kompetenzen und Lösungsstrategien verfügt, die sich für auftretende Probleme nutzen lassen. Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen ist es, diese Ressourcen zu sehen und für den Einzelnen verfügbar zu machen und damit das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Kohärenz zu fördern.

Regeln und Umgang im Schulalltag – Unterricht, Pausen, Ordnung

Um Kindern die Orientierung zu erleichtern, sind zuverlässige Strukturen und Rituale im Schulalltag nötig. Dabei führten die sozialpädagogischen Fachkräfte gemeinsam mit den Lehrkräften klar und einfach definierte Regeln und Rituale ein. Diese Regelsysteme galten nicht nur für Kinder aus den Internationalen Vorbereitungsklassen, sondern sind Bestandteil der jeweiligen Schulprogramme. Die Regeln und Materialien, die für die Regelklassen gelten, wurden auch für die Internationalen Vorbereitungsklassen entsprechend eingesetzt.

Weiterführende Informationen

Vortrag im Rahmen der Fachtagung am 16.03.2016 Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten: Lehrerverhalten im Klassenraum – nonverbale Fertigkeiten für erfolgreiches Unterrichten, Meinrad Kamps, Regionale Schulberatungsstelle, Stadt Essen

https://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/40/LIK_papers_2011-Maerz.pdf

Regelplakat

Die sozialpädagogischen Fachkräfte waren wichtige Vorbilder für die Übernahme von höflichem und respektvollem Verhalten. Das Einüben dieser Verhaltensweisen setzte eine positive und kontinuierliche Beziehung zum Kind voraus. So erlebten die Kinder die sozialpädagogische Fachkraft während des Unterrichts im Teamteaching ebenso wie in der gemeinsamen Frühstückspause, beim Mittagessen, bei der Betreuung in Nacharbeitszeiten oder bei Konfliktgesprächen als Vorbild.

Regeln und Tagesstrukturen wurden im Multiprofessionellen Team zwischen allen Beteiligten abgesprochen. Der gemeinsame Abstimmungs- und Diskussionsprozess war für eine gelungene Umsetzung unabdingbar. Wenn auch jede Fachkraft mit der Durchsetzung der Regeln etwas unterschiedlich umging, wurden sie von allen akzeptiert und vorgelebt.

Praxisbeispiel: Sozialzielkatalog der GGS Regenbogenschule

Um das (soziale) Miteinander in der Schule zu fördern und Regeln im Alltag der Schülerinnen und Schüler zu etablieren, arbeiteten die sozialpädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte an der GGS Regenbogenschule mit dem Sozialzielkatalog nach Dr. Wolfgang Weidner. Die Schülerinnen und Schüler versuchten, ein zuvor definiertes soziales Wochenziel zu erreichen, bei dem sie täglich ganz individuell eine Anzahl Smileys als positive Verstärker sammeln konnten. Ein solches Wochenziel bezog sich z.B. auf geordnetes Melden in der Klasse, ruhiges Sitzen am Platz, richtiges Aufstellen auf dem Schulhof oder auf Formen der Wertschätzung im sozialen Miteinander.

Weiterführende Informationen

Weidner, Margit: Sozialziele – Katalog, Ein Lehrgang zu Steigerung von Sozialkompetenz Grundkurs Teil, I, II, III, Eigenverlag Dr. Wolfgang Weidner

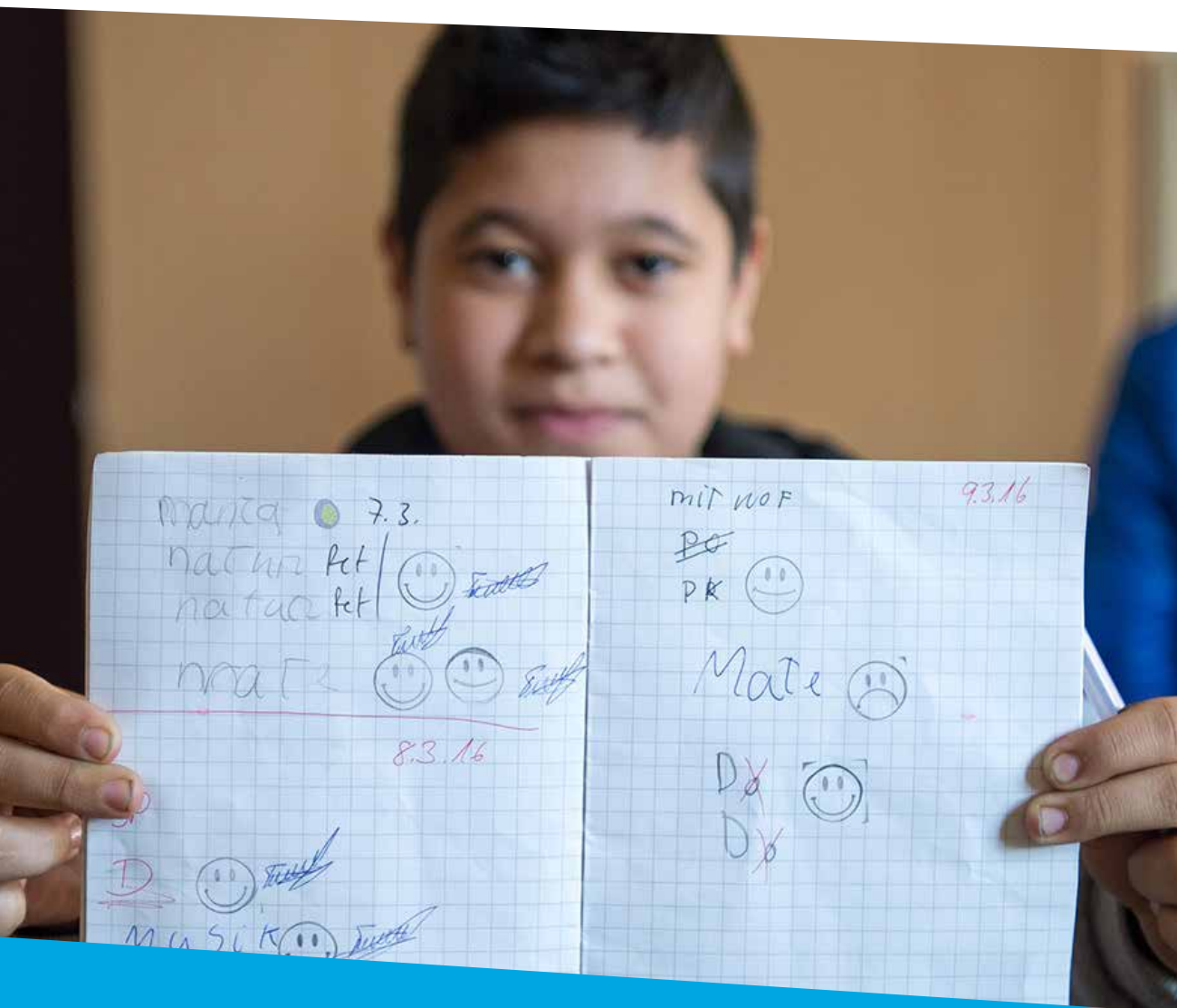
„Diese Woche konnten sich die Schülerinnen und Schüler auch auf der Bühne bei einer Person bedanken, die ihnen in den letzten zwei Wochen etwas Gutes getan hat. „Ich bedanke mich bei ..., weil er mir letzte Woche – als ich krank war – bei den Hausaufgaben geholfen hat.“

Zusätzlich konnte auch der Klassenverbund als Ganzes Punkte sammeln. Im Schulflur zeigte eine Anzahl gesammelter Bälle in Plexiglassäulen den Stand der gesamten Schülerschaft. Sobald diese Säule voll war, wurde

die Schule insgesamt belohnt (eine Feier, neue Spiele etc.). Um einen Anreiz zu sozialem Miteinander und zur Einhaltung von Regeln zu schaffen, wurden die jeweiligen Siegerklassen im Zuge einer Schulveranstaltung zusätzlich geehrt und mit einer kleinen Aufmerksamkeit belohnt.

„In den letzten Monaten hat sich gezeigt, dass sich die Kinder aus den Modellklassen [Internationale Vorbereitungsklassen] besonders positiv hervortun und stolz auf ihre erreichten Ziele sind.“

Beispielhafte Lösungsansätze zur Thematik: Durchgängige Regelkompetenz im Ely-Heuss-Knapp Gymnasium (Auszug)



Das Smiley-Heft

Die Schülerinnen und Schüler der Internationalen Vorbereitungsklassen besaßen ein Smiley-Heft, in dem jede Lehrkraft am Ende der Stunde das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler beurteilte. Hierzu wurden lediglich vier verschiedene Stempel verwendet, die in den Klassenräumen zur Verfügung standen. Darüber hinaus musste sichergestellt werden, dass die Stempel zu anderen Fächern (Raumwechsel) mitgenommen wurden:



Die Stufung ist selbsterklärend. Der Stern wurde nur für herausragende Leistungen vergeben.

Der Schulplaner

Alle Schülerinnen und Schüler der Internationalen Vorbereitungsklassen besaßen einen Schulplaner, den sie jeden Tag bei sich haben sollten. Termine (Elternsprechtag, Tag d.o.T., usw.) wurden dort bereits vermerkt und konnten mit zusätzlichen Erklärungen versehen werden. Darüber hinaus bot sich

der Planer als Hausaufgabenheft an, so dass die Schülerinnen und Schüler zu einem strukturierteren und selbstständigeren Handeln erzogen wurden. Auf den ersten Seiten des Planers befanden sich Vordrucke für Entschuldigungen. Durch die Nutzung der Vordrucke reduzierte sich die Zahl unentschuldigter Fehlstunden.

Programm soziales Lernen

Im Rahmen von gesonderten, regelmäßig stattfindenden Angeboten wurde von den sozialpädagogischen Fachkräften ein Programm erstellt, mit dessen Hilfe soziale Kompetenzen verbessert wurden. Hierbei nutzten sie Anregungen aus verschiedenen Programmen, Ansätze aus der Abenteuerpädagogik (Fachstelle für Schulsozialarbeit), der Theaterpädagogik, der Biografiearbeit sowie dem Gewaltpräventions-Programm „Duisburg schlägt keiner“ (Jugendamt). Im Gegensatz zur Arbeit der Lehrkräfte mit dem Schwerpunkt Aufbau von Schulfähigkeit und Leistungsbereitschaft stand hier unter dem sozialpädagogischen Blickwinkel der Beziehungsaufbau im Vordergrund. Während es

zunächst um das Ankommen, das Kennenlernen – unter der Voraussetzung der noch schwierigen sprachlichen Verständigung – ging, standen später die sozialen Gruppenprozesse im Fokus. Die hier beschriebenen Module wurden nicht chronologisch, sondern auch situationsorientiert, je nach aktuellem Bedarf, eingesetzt.

Ankommen – in der Klasse

Zu Beginn wurden auf Grund des geringen Sprachstands viele nonverbale sowie sprachsensible Spiele und Bewegungsübungen eingesetzt. Zudem wurden viele sprachliche Muster wiederholt. Durch den Einsatz der Interkulturellen Beraterinnen und Berater und der damit verbundenen Verständigung in der Herkunftssprache wurde den Schülerinnen und Schülern eine emotionale Anbindung an die noch fremde Umgebung erleichtert. Sie vertieften ihre Kontakte untereinander und lernten, sich innerhalb des Schulgebäudes besser zu orientieren. Des Weiteren wurden Paten eingesetzt, die den neuen Schülerinnen und Schülern beim Ankommen in der Klasse halfen.

Beispiele für Methoden:

- Klassenwappen oder Steckbriefe erstellen
- Pantomime mit Hilfe von Bildimpuls-karten
- Körperteile benennen
- Kennenlernspiele (Kofferpacken mit Eigenschaften, Interviewrunden in Paaren, Frage-Antwort-Spiele)
- Klassenraumgestaltung, Umgang mit Arbeitsmaterialien und Schultasche packen

Material- und Literaturhinweis

- Walker, Jamie (5. Auflage 2004): Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule: Grundlagen und didaktisches Konzept. Spiele und Übungen für die Klassen 1-4, Berlin.
- Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (Hg.) (2015): 80 Bild-Impulse: Situationen, Mülheim a. d. R. Unterrichtsmaterial: Bildkarten für Lehrer an Grundschule und Förderschule, Fächer: Deutsch, Soziales Lernen, Sachunterricht, Sachkunde und MeNuK [Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur], Klasse 1-4 +++ Twister – ein Bewegungsspiel von Hasbro.



Den Stadtteil erkunden

Nachdem die Schule, das Personal und die Räume erkundet waren, lernten die Schülerinnen und Schüler ihr Umfeld mit einer Stadtteilrallye kennen. Im Laufe der Rallye wurden Spielplätze und Freizeitmöglichkeiten im Stadtteil aufgesucht und dabei die Beachtung von Verkehrsregeln eingeübt. Auch bei der Erkundung des Stadtteils trugen die Interkulturellen Beraterinnen und Berater durch ihre Übersetzungstätigkeiten sehr zum Gelingen bei.

Beispiele für Methoden:

- Orientierungstage der Schulen
- Schnitzeljagd in der Schule
- Schulrallye mit Fotorätsel

Gesprächsregeln einführen

Insbesondere schulunerfahrene Kinder kennen die Erwartungen nicht, die in der Schule an sie gestellt werden. Sie mussten lernen, anderen zuzuhören, andere ausreden zu lassen und nur zu sprechen, wenn die Lehrkraft sie dazu aufforderte. Auf Grund der geringen Deutschkenntnisse waren hier besondere Geduld und ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen gefordert. Zudem waren die geringeren Konzentrationsspannen der Kinder zu beachten.

Beispiele für Methoden:

- einfache Sprechreime und Lieder mit begleitenden Gesten einüben (z.B. Hänschen klein)
- Einsatz von Bildkarten, die Gefühle, Klassendienste und sonstige Tätigkeiten darstellen
- Kommunikationsregeln mit einem Erzählstein/-ball etc. einüben, spiegeln in Zweiergruppen
- Geschichten entwickeln im Kreis
- Befindlichkeitsrunden: Wie geht es dir heute? Was wünschst du dir? Wie waren die Ferien?
- Skalierungen – Gefühle wahrnehmen und sich aufstellen zwischen „Mir geht es gut – schlecht“; sich auf verschiedene Arten im Raum begrüßen; Wer bin ich? (Personenraten)

Vertrauen aufbauen, Kooperation üben

Um den Prozess der Gemeinschaftsbildung zu unterstützen, wurden in der Klasse Rollenerwartungen und zu beobachtende Gruppendynamiken thematisiert. In Gesprächsrunden wurde der Umgang mit Gefühlen, Freundschaften und Anderssein thematisiert und eingeübt. Es sollte hierbei gelernt werden, wie man sich gegenseitig respektvoll Rückmeldungen gibt bzw. Kritik üben kann.

Beispiele für Methoden:

- Kooperative Bewegungsspiele und einfache Gruppenfindungsspiele: Figuren im Raum bilden, Atomspiel, Achterbahn (Formen und Figuren im Raum laufen), Esel-Bildergeschichte (Jamie Walker), Blindenführung, Ballonrennen, Deckenball, Dreibeinrennen
- Partnerspiele, z.B. nach Beschreibung etwas zeichnen oder bauen

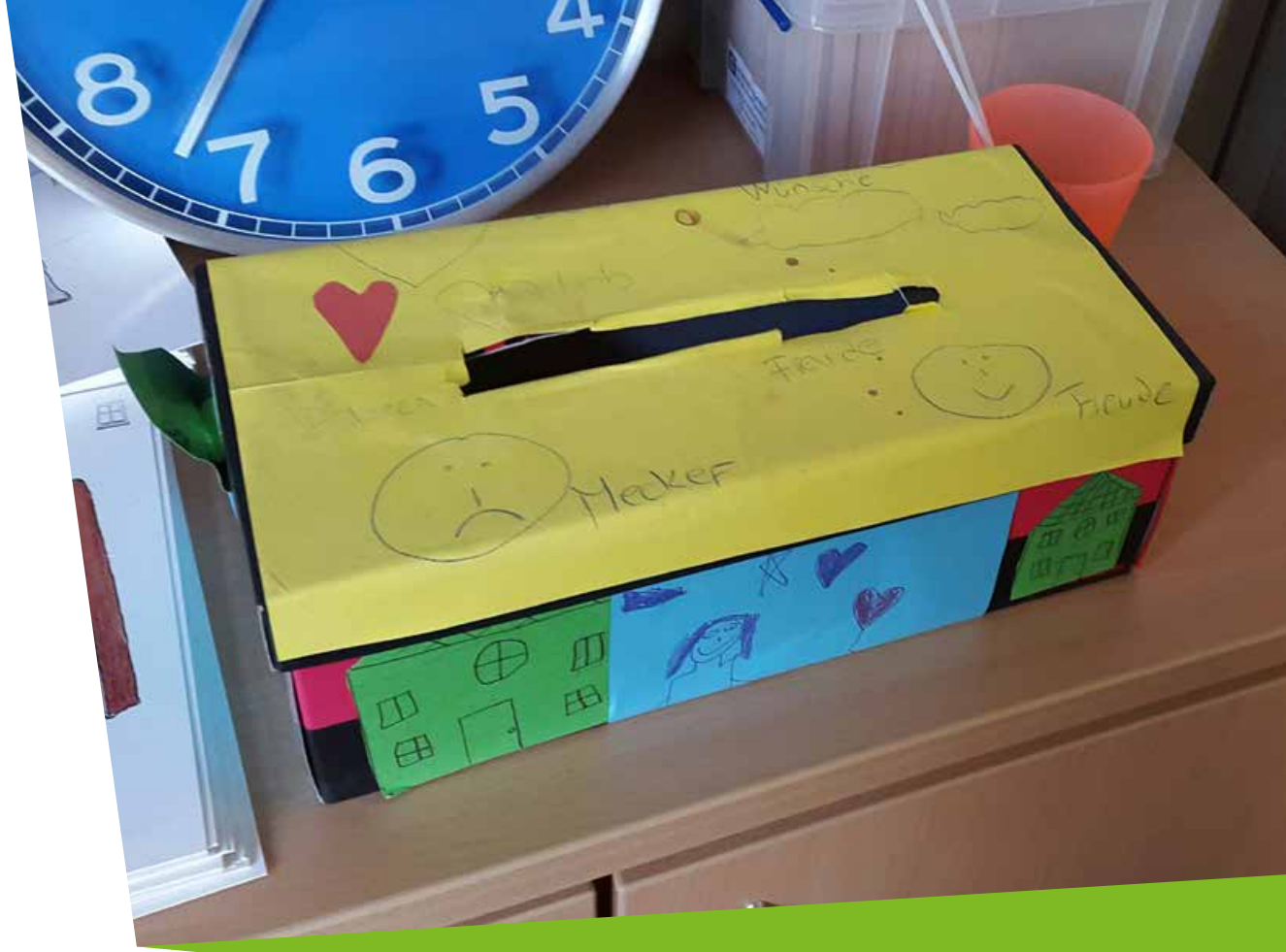
Werte- und Demokratieerziehung

In den Klassen trafen Kinder mit sehr unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen, Lebenswelten und Wertvorstellungen aufeinander. Die gelebten Wert- und Erziehungsvorstellungen der Familien zu Hause und die der Schule (Gesellschaft) klappten zum Teil weit auseinander. Autoritäre Strafen sind häufig Erziehungsmittel, die in der Herkunftsgesellschaft üblich sind, so dass ein liberales, demokratisches Verständnis von Erziehung mit gewaltfreien Erziehungsmethoden als Schwäche erlebt und von neu zugewanderten Eltern manchmal nicht ernst genommen wurden. Auf Grund unterschiedlicher Schulerfahrungen fehlten manchen Kindern wesentliche Grundlagen im Umgang miteinander, d.h. sie mussten Impulskontrolle und den Umgang mit Aggressionen erst

erlernen. Deshalb ist neben einem Regelsystem auch das Einüben von Höflichkeit und respektvollem Umgang miteinander vonnöten.

Auch soziale Erwartungen sollten erkannt und die Fähigkeit zur Empathie gestärkt werden. In der Folge lernten die Schülerinnen und Schüler ihre Rechte und die Möglichkeit der Mitsprache/Mitwirkung kennen.

Zur Demokratie- und Werteerziehung gehörte explizit auch die Fähigkeit zum Umgang mit Differenzen und „Anderssein“. Die Schülerinnen und Schüler machten die Erfahrung, dass über eine kulturelle Zugehörigkeit zu ihrer ethnischen Gruppe hinaus Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede zwischen Mitgliedern der eigenen Gruppe oder die Zugehörigkeit zu mehreren Gruppen existieren können.



Praxisbeispiel Werte- und Demokratieerziehung: Der Klassenrat

Ein schönes Beispiel der Förderung eines demokratischen Miteinanders und Partizipation an der Institution Schule waren die wöchentlich stattfindenden Klassenratsstunden in der GGS Regenbogenschule. Die Kinder malten oder schrieben unter der Woche ihre Fragen, Wünsche, Anregungen oder Probleme auf Zettel und warfen sie in eine Wunsch- oder Meckerkiste. Aus dieser Sammlung wurden diverse Anliegen ausgewählt und nach einem festgelegten Ritual in der Klassengemeinschaft besprochen.

Dabei gab es verschiedene Ämterrollen (u.a. Assistent, Vorleser, Zeitwächter, Regelwächter) und ein Protokollheft. Der Klassenrat bot somit einen festen Platz für Diskussions- und Einigungsprozesse. Darüber hinaus stärkte er die Klassengemeinschaft. Die Schülerinnen und Schüler übten ihre Kommunikations- und Sozialkompetenz, lernten sich an festgelegte Regeln zu halten und über Diskussions- und Entscheidungsprozesse Demokratie (mit-)zugestalten.

Weitere Beispiele:

- Rollenspiele zum Thema Situationsverhalten, Regelkompetenz anhand der Schulregeln trainieren, höfliches Benehmen aktiv trainieren, Hygieneregeln einführen und besprechen
- Thematisierung von Menschen- und Kinderrechten, Gleichberechtigung, Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen, Eingeschlossen – Ausgeschlossen (Spiel)

Gewaltprävention und Umgang mit Konflikten

Die Schülerinnen und Schüler kamen zum Teil mit Erfahrungen des „Rechts der Straße“ oder des „Rechts des Stärkeren“ in die Schule. Sie besaßen oft wenig Bewusstsein für die Unterscheidung zwischen Recht und Unrecht, respektierten nicht das Eigentum anderer und hatten ein anderes Verständnis von Konfliktlösung. Die Polizei kannten sie aus ihren Herkunftsländern oft nur als korrupte Vertreter eines ebenso korrupten oder diskriminierenden Systems. Sie waren es deshalb gewohnt, Konflikte unter sich auszutragen, und mussten lernen, Hilfe von außen anzunehmen bzw. einzufordern. In diesem Teil des Programms wurden tieferliegende Prozesse thematisiert, die im Schulalltag vorkamen. Dazu zählten die Vermeidung von Schlägereien, Ausgrenzung, Mobbing etc. Die Schülerinnen und Schüler lernten, sich in andere hineinzusetzen und eigene Gefühle zu artikulieren. Übungen aus dem

Gewaltpräventionsprogramm des Jugendamtes der Stadt Duisburg „DU schlägt keiner“ („Duisburg schlägt keiner“) erwiesen sich als hilfreich.

Beispiele für Gewaltpräventions-Übungen sind etwa

- Befindlichkeitsrunden, Außen-Innen-Kreis, Feedbackrunden (erst nach einem Jahr), Prävention gegen Mobbing
- Märchen: Das hässliche Entlein
- Rollenspiele, Trockenübungen gegen „Anmache“ (Der Stärkere gibt nach), Schlagfertigkeitstraining, Umgang mit Beschimpfungen
- Konzepte aus „Du schlägt keiner“

Weiterführende Informationen

Schiemann, Klaus-D. (1993): Was ist nur los in Feuerland, Mülheim an der Ruhr.

Selbstbewusstsein, Identität und Persönlichkeit stärken

Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, die in Deutschland eine neue Heimat finden müssen, ist es wichtig, ihre Persönlichkeit und Identität zu stärken. Häufig fühlen sie sich entwurzelt, wurden nicht gefragt, ob sie ihre Heimat verlassen wollten. Deshalb sind Themen der eigenen Biografie, die Rolle in der Gruppe, die Beziehungen zu anderen und die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle in der Arbeit mit zu bedenken.

Exkurs: Ressourcenorientierte Biografiearbeit mit neu zugewanderten Kindern an der GGS Regenbogenschule

„Biografische Selbstreflexion“ beschreibt eine Möglichkeit, das eigene Leben in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unter Zuhilfenahme verschiedenster kreativer Mittel zu reflektieren und darüber bedeutende Sinnzusammenhänge herzustellen. Hier gilt es Kraftquellen zu mobilisieren, um Menschen dabei zu unterstützen, wichtige Lebenssituationen aufbauend zu bewältigen.

Die Reproduktion konkreter Erlebnisse und Wendepunkte in der Biografie des Kindes muss gerade bei geflüchteten Kindern sehr vorsichtig und kleinschrittig behandelt werden.

Die Methoden und Übungen aus den Lapbooks (eine Mappe/ein Zeichenkarton, der sich mehrfach aufklappen lässt) wurden differenziert und bedarfsgerecht an die Zielgruppe angepasst und abgeändert. Sozialpädagogische Fachkräfte sollten für eine erfolgreiche Biografiearbeit eine vorurteilsfreie und ressourcenorientierte Grundhaltung mitbringen, um die Basis für eine fördernde Kommunikation zu schaffen. Das bedeutet: aktives Zuhören, Empathie, unbedingte Wertschätzung und Kongruenz.

Weitere Beispiele:

- Rollen in der Gruppe. Auf dem Bild ein Baum mit kleinen Bären in verschiedenen Gruppenpositionen. Die Schülerinnen und Schüler wählen sich eine Bärenposition aus, mit der sie sich identifizieren. Sie begründen ihre Wahl, indem sie einen Bezug zu ihren Erfahrungen herstellen.
- Thema Heimat: Bild malen, Theaterstück „Heimat“, Skalierungs- und Zeitstrahl: Auf einer Skala von 1–10: Wie gefällt es dir ...? Positionsspiele in der Klasse.
- Genderarbeit: Film: 3 Nüsse für Aschenbrödel – Beispiel für ein selbstbewusstes Frauenbild, Collagen erstellen, was können Mädchen, was können Jungen?

Weiterführende Informationen und Literaturhinweise

- Drei Haselnüsse für Aschenbrödel (Drei Nüsse für Aschenbrödel) ist ein Märchenfilm aus der Kooperation ČSSR/DDR nach dem gleichnamigen Märchen von Božena Němcová sowie Grimms Aschenputtel (in der Version von 1819). Der Film entstand 1973 unter der Regie von Václav Vorlíček.

Lapbooks

- Blumhagen, Doreen (2016): Mein Lapbook. Das bin ich! Kopiervorlagen zum Schneiden, Falten und Weitergestalten, geeignet für die Klassen 2-4, Mülheim an der Ruhr.
- <https://www.schule.at/startseite/detail/lapbooks.html>

3.4.2 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern im Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ hatte von Anfang an eine hohe Priorität. Eltern nachhaltig bei der Integration in Schule und Stadt(-teil) zu unterstützen und sie bedarfsgerecht in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken, waren daher zentrale Ziele. Auch wenn die Kinder und Jugendlichen durch die Arbeit der Multiprofessionellen Teams eine intensive Unterstützung erhalten, wird der Bildungs- und Integrationserfolg der Kinder in erster Linie von familiären Einflussfaktoren wie Werte und Erziehungsansichten, Unterstützung beim Lernen, Gesundheits- und Wohlfühlbedingungen beeinflusst.

Armut und Existenzsorgen spielen für neu zugewanderte Familien eine entscheidende Rolle. Die Wohn- und Lebenssituation war häufig durch eine Vielfalt an materiellen Existenzsorgen gekennzeichnet, wie nicht bezahlte Wasser- und Stromrechnungen, nicht beseitigter Müll, Überbelegung von Unterkünften, baufällige Wohnungen, fehlende Möbel, Nachbarschaftsstreitigkeiten, kriminelle Vermieter sowie Probleme mit

dem Aufenthaltsstatus. Die existenziellen Fragen nahmen im familiären Alltag oft einen höheren Stellenwert ein als der Blick auf die Bildung der Kinder und die damit verbundenen Ziele und Probleme ihrer schulischen Laufbahn. Hinzu kamen geringe Kenntnisse über das deutsche Schulwesen, über die Schulpflicht, Benotungen, Übergänge in weiterführende Schulen, Abschlüsse und Zeugnisse. Die Zusammenarbeit mit Eltern ist unter diesen Voraussetzungen besonders schwierig, aber umso wichtiger.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte bauten vertrauensvolle Beziehungen auf, informierten die Eltern über das deutsche Bildungssystem, wiesen sie immer wieder auf die Bedeutung schulischer Bildung hin und fungierten so als wichtige Brücke zwischen Elternhaus und Schule.

Durch schulische und außerschulische Aktivitäten schufen sie niedrigschwellige Angebote und Unterstützungsleistungen. Diese Angebote der Beratung, Begleitung und Beteiligung wurden innerhalb des Multiprofes-

sionellen Teams gemeinsam konzipiert und zum Teil unter Hinzuziehung schulinterner und -externer Kooperationspartner umgesetzt.

Aus den Projekterfahrungen heraus lässt sich die Zusammenarbeit mit Eltern in drei Kategorien einteilen: formelle und informelle Kontakte sowie organisierte Angebote.

Begleitung der Familien bei der Anmeldung und Einschulung

Der erste Kontakt zwischen den Fachkräften und Eltern fand in der Regel bei der Anmeldung bzw. Einschulung statt. Auf Grund der vielfältigen Sprachkompetenzen der Interkulturellen Beraterinnen und Berater (in diesem Fall: Rumänisch, Serbisch/Mazedonisch, Romanes, Deutsch, Englisch) und der sozialpädagogischen Fachkräfte (in diesem Fall: Deutsch, Türkisch, Englisch) war es ihnen in den meisten Fällen möglich, sich in der Muttersprache oder in einer Zweitsprache mit den Eltern zu verständigen. So konnten früh eine Vertrauensbasis aufgebaut und Abläufe vereinfacht werden.

Reichte das vorhandene Sprachangebot der Fachkräfte nicht aus, bestand die Möglichkeit, über das Kommunale Integrationszentrum der Stadt Duisburg nach vorheriger Anmeldung oder zu vereinbarten Sprechzeiten weitere Interkulturelle Beraterinnen und Berater anzufragen.

Vor der Anmeldung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an den jeweiligen Schulen erfolgt eine Erstberatung durch das Kommunale Integrationszentrum. Hier findet eine erste Erhebung der bildungsbiografischen Daten statt (bisherige Schullaufbahn im Herkunftsland, Bildungserfahrungen und -vorstellungen). Diese Informationen lagen der Schule vor. Im Zuge der Anmeldung an einer Schule wurden die Kontaktdaten der Eltern erneut abgefragt und bestätigt bzw. ergänzt. (Näheres siehe ► [Kapitel 2. „Beschulung neu zugewanderter Kinder“](#).)

Den Eltern wurde am Einschulungstag eine Willkommensmappe mit allen grundlegenden Informationen ausgehändigt. Darin fanden die Eltern u.a. eine Materialliste mit allen wichtigen Utensilien für die Kinder. Um mögliche Sprachbarrieren zu überwinden, war die Mappe mit Fotos versehen. Die Willkommensmappen lagen in Deutsch, Arabisch, Bulgarisch, Farsi (Iran), Pashto (Afghanistan) und Kurdisch (Kurmanci und Sorani) bereit.

Am Tag der Einschulung stellte sich die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer vor. Zudem erhielten Kinder und Eltern wichtige Informationen zum alltäglichen Ablauf des Schullebens: Stundenpläne wurden ausgehändigt und Schulregeln erläutert, die auf das Verhalten und die Konsequenzen bei Verspätung und Abwesenheit hinwiesen. Zusätzlich wurden Informationen zum Ganztagsangebot der Schulen bereitgestellt und der Klassenraum sowie weitere wichtige Orte in der Schule gezeigt.

Gerade in den ersten Wochen war viel Beziehungsarbeit nötig – sie ist der Schlüssel für alle weiteren Aktivitäten. In ihren Heimatländern haben viele Familien eher schlechte Erfahrungen mit Behörden und dem Schulsystem gemacht. Es dauerte einige Zeit, bis die zugewanderten Familien erkannten, dass sich Eltern und Lehrkräfte in Deutschland auf Augenhöhe begegnen.

Um das Vertrauen zu den Eltern aufzubauen, war die alltägliche Kommunikation von besonderer Bedeutung. Die Anwesenheits- und Sprechstundenzeiten der sozialpädagogischen Fachkräfte sowie die aushängenden Kontaktdaten (inkl. Handynummer) zur persönlichen Terminvereinbarung signalisierten: Wir sind für euch da, wenn ihr uns braucht.

Praxisbeispiel: Krankmeldung

Die Krankmeldung eines Kindes war eines der zahlreichen Beispiele, wie Kommunikation mit den Eltern im Alltag erfolgte und vereinfacht werden konnte. Viele Eltern versäumten auf Grund von Sprachbarrieren oder Unwissenheit, ihr Kind bei krankheitsbedingtem Ausfall von der Schule abzumelden. Gerade diese Sprachbarriere sollte über eine Vereinfachung der Kommunikation abgebaut werden: So wurde den Eltern vermittelt, dass sie im Krankheitsfall nur das Sekretariat anrufen, den Namen des Kindes und dazu das Stichwort „krank“ erwähnen müssten. Telefonnummern, unter denen die Eltern zuverlässig zu erreichen waren, erwiesen sich als wichtig. Allerdings wechselten manche Eltern mehrmals im Monat ihre Handynummern und oftmals fehlte ein Festnetzanschluss. Sollte dennoch in schwerwiegenden Fällen kein Elternteil zu erreichen sein und ein Kind auf Grund von Krankheit oder eines Schulunfalls in ein Krankenhaus begleitet werden, hatten sich die Eltern bereit erklärt, dass diese Aufgabe von den sozialpädagogischen Fachkräften übernommen werden konnte.

Beratungsleistung der sozialpädagogischen Fachkräfte führen zu einer spürbaren Entlastung der Lehrkräfte

Als Brücke zwischen den Lehrkräften und Eltern erleichterten oder ermöglichten die sozialpädagogischen Fachkräfte den alltäglichen Austausch. Die Arbeit der Multiprofessionellen Teams, vor allem die der Interkulturellen Beraterinnen und Berater, führte hier zu einer spürbaren Entlastung. So sind es die Lehrkräfte, die in der Sek II unterrichten, gewöhnt, einen Elternbrief an die Kinder abzugeben und ihn von den Eltern unterschrieben zurückzubekommen. Im Laufe des Projekts wurde allerdings deutlich, dass oftmals mehrfache Anrufe, Übersetzungen, teilweise sogar Hausbesuche und persönliche Erklärungen notwendig waren, um den Eltern grundlegende Abläufe zu verdeutlichen. Diesen Arbeitsaufwand konnten die Lehrkräfte alleine nicht bewältigen. Neben der Willkommensmappe und den regelmäßig stattfindenden ► [Elterncafés](#) wurden daher mehrere vorformulierte vereinfachte Elternbriefe verfasst, um die Kommunikation in wiederkehrenden Situationen (Entschul-

digung, Schulpflicht, Elternsprechtag etc.) zwischen Schule und Eltern möglichst unkompliziert zu gestalten. Diese Briefe wurden ebenfalls in sechs Sprachen übersetzt.

Sozialpädagogische Fachkräfte helfen gezielt bei Beantragung von BuT-Leistungen und der Anmeldung für den Ganzttag

Zum Einschulungsverfahren gehörte es abzuklären, inwieweit die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an der Ganztagsbetreuung teilnehmen konnten.

Während das Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium einen geschlossenen Ganzttag hat, an dem alle Kinder kostenlos und verpflichtend an den Ganztagsangeboten und damit auch am Mittagessen in der Mensa teilnehmen (Träger ist der Mensaverein der Schule), ist die GGS Regenbogenschule eine offene Ganztagschule, deren Nachmittagsangebot von einem externen Träger („Rapunzel e.V.“) durchgeführt wird. Das Angebot ist für die Kinder optional. Die Plätze sind begrenzt und kostenpflichtig. Der Elternbeitrag richtet

sich nach dem Einkommen. Es gibt allerdings – auch für die zugewanderten Familien – einen Mindestbeitrag von 15 €/Monat, der von allen zu zahlen ist. Dazu kommt ein Beitrag für das Mittagessen.

Am Ende des Projektes waren etwa zwei Drittel der neu zugewanderten Kinder der GGS Regenbogenschule in der Ganztagsbetreuung angemeldet. Kinder und Eltern erhielten zunächst die Möglichkeit, Schritt für Schritt in der Schule Fuß zu fassen und Vertrauen zur Institution zu gewinnen. Danach halfen auch hier die Fachkräfte gezielt mit der Beantragung von BuT und der Anmeldung für den Ganzttag. Gerade in der Regenbogenschule mit ihrem offenen Ganztagskonzept war viel Überzeugungs- und Beratungsleistung notwendig, um den Eltern das freiwillige Angebot zu vermitteln.

Die Fachkräfte am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium nahmen direkt an den Anmeldegesprächen teil, informierten über den gebundenen Ganzttag und gaben erste Hilfestellungen bei der Beantragung von BuT-Leistungen.

Viele Eltern der Internationalen Vorbereitungsklassen sind mit dem Konzept eines Elternsprechtages nicht vertraut.

Erfahrungswerte des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums und der GGS Regenbogenschule zeigen, dass die Eltern der Kinder aus den Integrationsklassen das schulische Angebot des Elternsprechtages kaum nutzten. Das mag zum einen an der Sprachbarriere liegen, zum anderen aber auch an der „Angst vor schlechten Nachrichten“ oder schlicht an der Tatsache, dass viele Eltern mit dem Konzept eines Elternsprechtages nicht vertraut waren. Für etliche Eltern bedeutet in die Schule eingeladen zu werden, dass etwas mit den Leistungen ihres Kindes nicht stimmt. Um den Eltern diesen Druck zu nehmen, konzipierten die beiden Schulen neue Beratungs- und Teilhabemöglichkeiten für Elternsprechtage.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte standen den Eltern bei Elternsprechtagen begleitend und übersetzend zur Seite. So wurde den Eltern ermöglicht, den Inhalt eines Zeugnisses zu verstehen, individuelle Stärken und

Schwächen ihres Kindes zu erkennen und passende Fördermöglichkeiten für Zuhause kennenzulernen.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte versuchten im Gespräch mit den Eltern, Antworten auf folgende Fragestellungen zu finden: Wie können wir als Eltern unser Kind bei der Verbesserung seiner schulischen Leistungen unterstützen? Welche Fördermöglichkeiten bestehen? Aber auch: Was kann mein Kind in den Ferien im Stadtteil unternehmen? Welche Angebote kann es nutzen?

Die Institution Schule wurde so zu einer Anlaufstelle für alle Lebenslagen der Familien. Eltern nutzten die Gespräche auf dem Schulhof und innerhalb der angebotenen Aktivitäten, um „mal eben etwas loszuwerden“.

In der Zusammenarbeit mit neu zugewanderten Eltern erwies es sich als Qualitätsmerkmal, diese „Mal-eben-Anlässe“ zu professionalisieren und oft in einem eher informell wirkenden Rahmen Eltern zu informieren und zu beraten.

Unbürokratische Hilfe als ein Erfolgsrezept Multiprofessioneller Arbeit

Eine wichtige Gelingensbedingung für gute und förderliche Kontakte zwischen den Fachkräften und den Eltern ist der Aufbau einer vertrauensbasierten Beziehung. Den Eltern wurde das Gefühl vermittelt, auch jenseits von schulischen Fragen jederzeit Gesprächsangebote und unbürokratische Hilfe in Anspruch nehmen zu können. Auf dieser Haltung („Wir sind für euch da!“) basiert ein Großteil des Erfolgs des Konzeptes.

Nicht nur über Flyer und Aushänge signalisierten die Fachkräfte ihre Gesprächsbereitschaft, sondern über eine gezielte und persönliche Ansprache. Ein „offenes Ohr für außerschulische Probleme“ und eine dazugehörige feste Anlaufstelle zu haben, wurde von Beginn an transparent gemacht und kommuniziert.

Wenn es vorkam, dass Eltern vor den Klassenräumen ihrer Kinder warteten oder mit ihren Anliegen in den Unterricht kamen, wurden die sozialpädagogischen Fachkräfte

von den Lehrkräften informiert. Sie wurden ausdrücklich nicht weggeschickt (nur zum Beratungsbüro). Vielmehr wurde auf eine andere Zeit hingewiesen und versucht, in dem Moment eine Lösung zu finden.

Natürlich konnten nicht alle Probleme ad hoc gelöst werden. Es brauchte ein Beratungsbüro als feste Anlaufstelle mit offenen Sprechstunden und festen Terminen.

Zu den Beratungsgesprächen zählte vor allem die unbürokratische Behandlung diverser privater Probleme: der Schriftverkehr mit dem Jobcenter, mit dem Vermieter oder bei Gesundheits- und Erziehungsfragen sowie familiären Problemen. Es geht nicht nur um schulische Fragen, sondern um Fragen der alltäglichen Integration, die für die Familien gerade anstanden.

„Früher war es für Eltern eine große Hemmschwelle überhaupt in die Schule zu gehen. Von daher können wir es als deutlichen Fortschritt ansehen, dass die Beratungsleistungen in Anspruch genommen werden.“

Den Eltern in privaten Problemlagen zu helfen, hieß auch, die Kinder zu entlasten, die oft Übersetzungsleistungen etc. bei Behördengängen oder dem Abschluss von Verträgen erbrachten. Wenn es den Eltern gut ging, waren diese eher in der Lage, den Kindern ein besseres Lernumfeld zu bieten. Leider wurden die sozialpädagogischen Fachkräfte immer wieder damit konfrontiert, dass viele Eltern das Beratungsangebot erst dann in Anspruch nahmen, wenn ernsthafte Konsequenzen drohten.

Beratungsgespräche mit Eltern, Praxisbericht einer Interkulturellen Beraterin

„Viele Eltern haben Probleme im Umgang mit Geld, mit Vertragsabschlüssen und Rechnungen. Die Situationen und Verfahrensweisen sind oft in ihren Heimatländern ganz andere“, berichtet eine Interkulturelle Beraterin. „Leider kommen viele Eltern erst dann zu uns, wenn sich bereits die Mahnungen stapeln. Mangels Sprachkenntnissen und teilweise auch bewusst irreführender Werbung schließen Eltern schon mal fünf Handyverträge hintereinander ab, ohne dies zu realisieren. Oder Behördentermine werden nicht wahrgenommen und Stromrechnungen nicht bezahlt. Aus Angst und Überforderung werden dann irgendwann Briefe nicht mehr geöffnet – eine klassische Vermeidungsstrategie in unangenehmen Situationen. Auch der plötzliche scheinbare Geldsegen in Form von Kindergeld und SGB-II-Leistungen verführt manche Familien dazu, Ausgaben zu tätigen, die sie sich gar nicht leisten können. Denn laufende Kosten von Miete, Strom, Telefon und Alltagsbedarf

werden unterschätzt, da in den Heimatländern alles viel billiger ist. In solchen banal scheinenden, aber stark belastenden Alltagssituationen können wir die Familien beratend unterstützen. Dafür müssen diese aber auch rechtzeitig zu uns kommen. Auch aus diesem Grund ist das Aufbauen von Vertrauen und eine wertschätzende Haltung ausgesprochen wichtig.“

Hilfestellung für Eltern in sprachsensiblen Kontexten

Hilfestellung für Eltern in ungewohnten und sprachsensiblen Kontexten (z.B. bei Behördenterminen, Arztbesuchen, Vertragsabschlüssen) zu gewährleisten, gehörte für die sozialpädagogischen Fachkräfte zur alltäglichen Aufgabe. Der Umgang mit Behörden ist ein klassisches Beispiel: Vielfach reichte es schon aus, bei einer Behörde anzurufen und den Kontext zu erklären. Durch diesen Anruf konnten Probleme, wie bspw. die Nicht-Einhaltung von Terminen, zeitnah und in den meisten Fällen zufriedenstellend für beide Seiten geklärt werden. Aber nicht nur die reine Beratungsleistung, auch die Beglei-

tung zu Ärzten, Ämtern oder dem Jobcenter, war ein wichtiger Teil der Arbeit der Fachkräfte.

Die Begleitung zu einer Institution durch Vertreterinnen und Vertreter der Schule mindert nicht nur die Sprachbarriere, sondern erhöht auch die Erfolgchancen bei der Terminvergabe. Durch eine direkte Begleitung können Missverständnisse und Überforderung vermieden und die „unsichtbare Barriere“ der Herkunft und die damit verbundenen realen oder gefühlten Diskriminierungserfahrungen gemindert werden.

Konnte ein Problem nicht durch die sozialpädagogischen Fachkräfte gelöst werden, sprachen sie weiterführende Empfehlungsangebote aus oder stellten den Kontakt zu anderen Institutionen (AWO, Arzt, andere Schule etc.) her. Die Vermittlung an andere Partner für weiterführende Beratungen

wurde zu einem wesentlichen Bestandteil der Arbeit. Durch die Teilnahme an Arbeitskreisen der sozialen Kräfte im Stadtteil und Erstbesuche zum Kennenlernen der unterschiedlichen Akteure eigneten sich die sozialpädagogischen Fachkräfte Wissen über die Angebote im Sozialraum und in der Stadt an. Gemeinsame Fortbildungen vertieften den fachlichen Austausch.

Formen zielgruppenspezifischer Elternbildung

Eltern kamen in die Schule, um etwas zu lernen, um Deutsch zu sprechen, um interkulturelle Gruppen kennenzulernen und auch, um Fragen zu stellen und Hilfen einzuholen. Die Angebote der Schulen dienten dem Zweck, Eltern in unterschiedlichen Problemlagen und mit unterschiedlichen

Fragestellungen zusammenzubringen, um den daraus entstehenden Mehrwert für die Gemeinschaft nutzen zu können. Der Grundsatz aller organisierten Angebote war der gemeinsame Austausch. Schwierige und ungewohnte Situationen wurden in einem geschützten Raum (der Schule) neu ausgehandelt, neue Kenntnisse voneinander und miteinander gewonnen.

Die Schule war dadurch nicht mehr nur Institution, sondern Raum, um den Integrationsprozess der Eltern zu unterstützen und somit Eltern in die Lage zu versetzen, ihre Kinder auf ihrem Bildungsweg besser zu fördern.

Das Elterncafé

Das Elterncafé wurde im Rahmen der Projektlaufzeit initiiert und ist in beiden Schulen zu einem kontinuierlich stattfindenden Angebot geworden. Das Elterncafé findet alle zwei Wochen am Freitagnachmittag statt. Dabei wechseln sich die Schulen ab, sodass es einmal monatlich im Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium und einmal monatlich in der GGS Regenbogenschule stattfindet. Ziel ist es, die Eltern bei alltäglichen Problemen beratend zu unterstützen, schulische Themen, Termine und Probleme vertiefend im (Einzel-) Gespräch zu klären und den interkulturellen Austausch zu fördern. Das Angebot wird durch alle sozialpädagogischen Fachkräfte schulübergreifend besucht. Zusätzlich zeigen, wenn zeitlich möglich, auch die Lehrkräfte Präsenz, um fachspezifische und auf den Lehrplan bezogene Fragen zu beantworten. Das Elterncafé ist eine gute Gelegenheit, den Eltern vermeintliche Selbstverständlichkeiten zu erklären. Dazu gehört es beispielsweise, Elternbriefe zu übersetzen und den Eltern mitzuteilen, was in den nächsten Wochen von Seiten der Schule geplant ist,

wofür eine Unterschrift nötig, wie ein Zeugnis aufgebaut und was Sinn und Zweck einer Klassenpflegschaft ist. So werden Eltern schrittweise und niederschwellig an die Strukturen des Schulsystems herangeführt und können zusätzlich außerschulische Problemstellungen mit Hilfe der Fachkräfte lösen.

Das Elterncafé war zuallererst ein Ort, an dem primär schulische Themen wie bspw. Ausflüge, Schulfeste, Probleme mit Gewalt und Folgen von Abwesenheit den Eltern nahegebracht wurden. Die Themen wurden je nach Anlass und Aktualität gewählt. Bisher wurden Informationen zum Offenen Ganztag (OGS), Herkunftssprachenunterricht (HSU), Bildung und Teilhabe (BuT) sowie Hinweise auf den Bücherbus und die Schulbücherei und das Projekt „Tausche Bildung für Wohnen“ thematisiert ([Tausche Bildung für Wohnen e.V.](#) stellt kostenlosen Wohnraum für junge Bildungspaten in Duisburg-Marxloh zur Verfügung, die sich im Gegenzug intensiv um benachteiligte Kinder des Stadtteils kümmern). Es war aber ebenso eine Platt-

form für spezielle Thematiken und Fachreferenten. Zudem wurden Teilnahmen an integrativen und kulturellen Angeboten und Netzwerkangeboten im Stadtteil vermittelt. Die von den Eltern angesprochenen familiären Themen waren Fragen zum Umgang mit Geld (Kinder- und Elterngeld), Informationen zu Raten bei speziellen Handyverträgen und Geldtransfers in die Herkunftsländer.

Hinzu kamen Vorträge von diversen Fachreferentinnen und Fachreferenten wie bspw. des Instituts für Jugendhilfe, der AWO oder anderen Interkulturellen Beraterinnen und Beratern aus dem Stadtteil. Die sozialpädagogischen Fachkräfte betonten von Anfang an, dass ein Elterncafé kein Ort ist, an dem Eltern mit Vorschriften konfrontiert werden oder sie Kritik an den Leistungen ihrer Kinder erfahren.

Entgegen der oftmals negativen Erwartungshaltung der Eltern galt vielmehr der Grundsatz: Die Informationsvermittlung und der offene Austausch sollten gefördert, die Schule nicht als eine maßregelnde Institu-

tion angesehen werden. Dazu gehörte auch die Schaffung einer (Wohlfühl-)Atmosphäre, die in den Klassenräumen dem Anlass entsprechend gestaltet wurde. Der Aufbau von Gruppentischen oder einem großen runden Tisch – entgegen einem klassischen Frontalaufbau – symbolisierten eine spürbare Gleichberechtigung.

„Wir bieten außerdem nicht nur Kaffee, Tee und Wasser an. Rund um Feiertage werden die Tische festlich mit Kerzen und Servietten eingedeckt. An Weihnachten gibt es Lebkuchen, nach Ramadan Datteln.“

Damit möglichst viele Eltern das Angebot wahrnahmen, verließen sich die sozialpädagogischen Fachkräfte nicht allein auf den Aushang von Flyern. Sie verteilten mehrsprachige Elternbriefe an die Schülerinnen und Schüler, informierten die Kinder über die aktuellen Themen der Elterncafés, sprachen oder riefen die Eltern direkt an oder schrieben persönliche E-Mails.

„Eltern, die wir lange nicht gesehen haben, rufen wir an, wenn wir denken, dass bestimmte Themen wichtig für sie sein könnten oder wenn die Lehrer/-innen uns auf sie angesprochen haben. Zusätzlich geben wir auch den Kindern Bescheid. Das funktioniert meistens sehr gut.“

Diese breitgefächerte Form der Informationsvermittlung machte sich bezahlt, denn viele Eltern, deren Kinder beide Schulen besuchten, nahmen auch wiederkehrend sowohl am Elterncafé in den Räumlichkeiten des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums als auch in denen der GGS Regenbogenschule teil. Die Elterncafés boten den Eltern daher eine willkommene Möglichkeit, mit Freunden und Bekannten regelmäßigen Kontakt zu halten. Dennoch waren die Teilnehmerzahlen schwankend, da jeden Monat andere/spezielle Themen besprochen wurden.

Es gibt allerdings auch Probleme, mit denen die Fachkräfte bei der Durchführung des Elterncafés konfrontiert werden. Zum einen erfordert die kulturelle und religiöse Vielfalt einen sensiblen Umgang miteinander.

„Fühlen sich die Eltern im Café von anderen Eltern persönlich angegriffen, kann es schnell sein, dass sie am nächsten Treffen nicht mehr teilnehmen. Das wollen wir natürlich vermeiden. Jeder soll sich hier wohlfühlen, jeder ist willkommen.“

Dass Eltern Kontakte untereinander auch außerhalb des Cafés pflegten, geschah auf Grund der Sprachbarriere selten. Gemeinsame Tätigkeiten innerhalb des Cafés erwiesen sich daher als eine gute Möglichkeit, das Miteinander zu stärken.

Bei der Durchführung eines Elterncafés müssen einige Faktoren mit bedacht werden. So kann die Anwesenheit einer männlichen Fachkraft sich als schwierig erweisen, obwohl sie wiederum den Zugang zu anderen Gruppen erleichtern kann. Ebenso wurden

junge Fachkräfte oft von den Eltern in ihrer Kompetenz unterschätzt. Damit Probleme, die bspw. aus kulturellen Unterschieden resultierten, gar nicht erst auftraten und neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgreich angesprochen werden konnten, wurde das Programm des Cafés immer wieder neu überdacht.

Eltern-Fit – ein Elternprogramm der GGS Regenbogenschule

Zusätzlich zum erfolgreichen Angebot des Elterncafés und angelehnt an das Angebot der Elternschule im Rahmen des bestehenden „Rucksack Schule-Programms“ (gemeinsame Sprachförderung von Eltern und Kindern in Regelklassen), wurde ein weiteres Angebot für die Eltern aus den Internationalen Vorbereitungsklassen beider Schulen geschaffen.

„In den Elterncafés an der Grundschule wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mehrmals angesprochen, dass sie als Eltern gerne Beratung in einigen Erziehungsfragen hätten.“

Im Rahmen des Projektes „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ wurde das Angebot „Eltern-Fit“ initiiert. Es handelt sich um ein Zusatzangebot, das sich speziell an neu zugewanderte Eltern richtet und das auch nach Projektende weiterhin nach Bedarf zum Einsatz kommt. Das Konzept basiert darauf, den Eltern nicht nur Anregungen für die Unterstützung der schulischen Entwicklung ihres Kindes aufzuzeigen, sondern ihre Erziehungskompetenzen im familiären Bereich zu stärken. Zusätzlich wurden sowohl Möglichkeiten der gemeinsamen Freizeitgestaltung als auch der kulturellen Bildung aufgezeigt.

Zur inhaltlichen Ausrichtung des Programms gehörte es, die Ressourcen der Eltern zu stärken und ihnen einen Raum für Austausch und Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten zu geben. Die Rückfrage bei

den Eltern ergab, dass sie sich Antworten zu erzieherischen Fragen wünschen, wie beispielsweise „Wie setze ich Grenzen?“, „Wie kann ich mein Kind stressfrei ins Bett bringen?“, „Wie kann ich die Stärken meines Kindes fördern?“, „Wie gehe ich achtsam mit Medien um?“

Eltern-Fit bot Eltern eine feste Anlaufstelle, um auf ihre Fragen gezielt eingehen zu können. Die Treffen fanden alle zwei Wochen unter der Leitung einer Diplom-Sozialarbeiterin und einer Interkulturellen Beraterin statt. Um sprachliche und kulturelle Barrieren zu vermeiden, wurden die Gruppen abwechselnd alle zwei Wochen in Türkisch/Bulgarisch und alle zwei Wochen in Rumänisch/Romanes durch muttersprachliche Interkulturelle Beraterinnen und Berater begleitet. Während des Kurses bestand zudem die Möglichkeit einer Kinderbetreuung.

Beispielhafte Themen: „Eltern-Fit“

Es wurde sehr darauf geachtet, gemeinsam mit den Eltern vielfältige Lösungsansätze für Probleme zu erarbeiten, die in der Praxis

für sie konkret anwendbar waren. Es war umso erfreulicher, wenn Eltern sich dabei gegenseitig berieten und unterstützten. Das Thema Ernährung war eines der zahlreichen Beispiele, wie der gegenseitige Austausch gelang: Eine Mutter hatte das Problem, dass ihre Kinder ihr Essen verweigerten und stattdessen nur Süßigkeiten wollten. Der Tipp einer anderen Mutter war, die Kinder in die Essensplanung konkret miteinzubeziehen. Wenn die Mutter also bspw. sagt, sie möchte heute Kartoffeln, Fleisch etc. kochen, dürfen die Kinder mitentscheiden, in welcher Form die Kartoffeln zubereitet werden. Im besten Fall können sie auch beim Kochen mithelfen. Die Mutter berichtete im Nachhinein, dass dieser Ratschlag sich als hilfreich erwiesen habe und die Essenssituation Zuhause sich wieder friedlich gestalte.

Die Frage nach einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung war ein häufig genanntes Thema. Hier wurden den Eltern unterschiedliche Spiele erklärt, die gemeinsam ausprobiert wurden. Sie konnten so selbst entscheiden, welche Spiele sie Zuhause übernehmen mochten.

Auch beim Thema „Sprachförderung in der Freizeit“ war den Eltern oftmals nicht bewusst, wie sehr sie, auch wenn sie selbst kaum oder gar kein Deutsch sprachen, ihr Kind unterstützen konnten. Ein kostenloser Bibliotheksausweis für Kinder bis zur 6. Klasse ermöglichte die Teilnahme an dort stattfindenden Lesungen, Bastelprogrammen oder dem Kennenlernen des „Bilderbuch Kinos“ für die jüngeren Kinder. Die genannten Aktivitäten waren gute Möglichkeiten, in der Bibliothek mit den Kindern zusammen Zeit zu verbringen und dabei ihre Sprachkompetenzen effektiv zu fördern. Und sollte es dann doch einmal das Fernsehprogramm sein: qualitativ hochwertig, kindgerecht und in deutscher Sprache.

Der Sprachkurs für Mütter, ein Angebot des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums

Ein weiteres – vom Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium organisiertes – Angebot war ein Sprachkurs für Mütter. Dieser Sprachkurs wurde von Lehramtsstudierenden der Universität Duisburg-Essen geleitet. Sie unter-

stützten zusätzlich das Team im Gymnasium im Rahmen des „Teach First“-Projektes. Der Kurs fand einmal in der Woche statt und richtete sich an die Mütter der Schülerinnen und Schüler aus den Internationalen Vorbereitungs- und Regelklassen. Eine Einheit dauerte ca. zwei Schulstunden (je 45 Min.). Der Zeitpunkt (10.00 Uhr) wurde dabei bewusst so gewählt, dass die Mütter vorher die Möglichkeit hatten, Termine bei Ärzten, Ämtern etc. wahrzunehmen oder ihre Kinder in die Schule/Kindertagesstätte zu bringen. Aber auch die Hemmschwelle für Mütter ohne KiTa-Platz bzw. mit nicht-schulpflichtigen Kindern wurde verringert: Eine Kinderbetreuung während der Sprachkurse wurde von einer sozialpädagogischen Fachkraft des Multiprofessionellen Teams übernommen. Das sorgte für einen reibungslosen Ablauf, da die Mütter die Fachkräfte in den meisten Fällen schon kannten und so keine Vertrauensprobleme aufkamen. Mütter bei der Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen zu unterstützen, wird leider immer noch vernachlässigt. Die meisten Mütter sprechen wenig Deutsch und ver-

fügen nur über einen geringen Wortschatz. Und das, obwohl sie teilweise schon jahrelang in Deutschland leben. Wie Erfahrungswerte der Fachkräfte zeigen, leiden gerade diese Mütter sehr unter ihren mangelnden Sprachkenntnissen. Sie bewegen sich wenig bis gar nicht im öffentlichen Raum, bleiben eher zu Hause, auch aus der Angst heraus, in bestimmten Situationen keine sprachliche Kompetenz zeigen zu können. Die meisten Väter der Schülerinnen und Schüler aus den Internationalen Vorbereitungsklassen am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium und der GGS Regenbogenschule hingegen sind in sprachförderlichen Maßnahmen untergebracht, die das Jobcenter für sie vorsieht. Hier haben sie die Möglichkeit, in entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen ihre deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern.

Der Grund für die geringen Sprachkenntnisse der Mütter liegt selten an fehlender Initiative ihrerseits, sondern vielmehr an mangelnder finanzieller Förderung und fehlenden Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder. Mütter mit kleineren Kindern

(U3) bekommen vom Jobcenter keine Angebote, die es ihnen ermöglichen, an einem Sprachkurs teilzunehmen. Viele wiederum, vor allem Zuwanderer aus der EU wie Rumänen und Bulgaren, haben (noch) keinen Zugang zu Hartz IV und damit auch keinen Anspruch auf bezahlte Deutschkurse. Sie müssten selbst aktiv werden und einen Kurs bezahlen. Das niederschwellige Angebot an der Schule soll sie ansprechen und ihnen die Chance geben, ohne Geldsorgen und mit Kinderbetreuung in einem ihnen bekannten Raum einen Kurs zu besuchen. Ihre Bemühungen werden auch von ihren Kindern positiv registriert und stärken ihre Rolle als Vorbild in der Familie.

Zusätzlich zu diesem schulischen Angebot bieten auch externe Träger wie Wohlfahrtsverbände oder die VHS Deutschkurse an. In der Regel wurden die sozialpädagogischen Fachkräfte im Vorfeld in Stadtteilarbeitskreisen oder direkt von Kooperationspartnern über das Kursangebot informiert. Sie konnten so die Eltern an die entsprechenden Kurse im Stadtteil weitervermitteln.

Die Sprachkurse verfolgen einen weiteren Zweck: Die Idee war, mit Hilfe des in den Deutschkursen geschaffenen Kontaktnetzwerkes Ausflüge zu planen. Viele Frauen durften aus religiösen/kulturellen Gründen ihre Freizeit nicht alleine im öffentlichen Raum verbringen. Die sozialpädagogischen Fachkräfte konnten hier als Türöffner fungieren, um zusammen mit den Müttern bspw. ein Theater oder Museum, die Bibliothek/Bücherei, das Rathaus, den Zoo aufzusuchen. Sie ermöglichten damit, dass die bereits erworbenen Sprachkenntnisse in der Praxis angewandt und somit gefestigt wurden. Zudem lernten die Frauen einen sichereren Umgang mit öffentlichen Verkehrsmitteln, sodass sie ihren „Radius“ auch außerhalb der Kurszeiten erweitern konnten. Somit gewannen die Teilnehmerinnen aus den Sprachkursen beider Schulen zusätzlich eine Stärkung ihrer Persönlichkeit.

Anlagen 3. Kapitel

Anlage 3.1 Flyer „Interkulturelle Beratung in der Elternarbeit, Beraterinnen und Berater in Duisburger Kindertageseinrichtungen und Schulen, Stadt Duisburg, Kommunales Integrationszentrum“



Anlage 3.2 Mehrsprachige Informationsmappe für Eltern von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen aus dem Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ – Deutsche Fassung



Doppelklick auf  öffnet Anlage.

4. UNTERRICHTSREIHEN FÜR NEU ZUGEWANDERTE KINDER AN DEN MODELLSCHULEN



4.1 THEMATISCHE UNTERRICHTSREIHEN AN DER GGS REGENBOGENSCHULE

Rahmenbedingungen

Die GGS Regenbogenschule in Duisburg-Marxloh beschulte im Rahmen der Projektlaufzeit 308 Schülerinnen und Schüler, davon hatten 85 % einen Migrationshintergrund (Daten Schuljahr 2015/2016 und 2016/2017). Der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Sprachförderbedarf machte ca. 25 % der Gesamtschülerschaft aus.

An dem Modellprojekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ nahmen jeweils zwei Klassen mit je ca. 18 Kindern und Jugendlichen aus neu zugewanderten Familien teil. In den Klassen waren Kinder aus neun Nationen (Bulgarien, Rumänien, Griechenland, Weißrussland, Polen, Armenien, Syrien, Afghanistan, Spanien) mit verschiedenen Sprachniveaus. Ihr Aufenthalt in der Klasse betrug zwischen zwei Wochen und 1,5 Jahren, darunter einige, die alphabetisiert werden oder die lateinische Schrift erwerben mussten. Diese erhielten drei bis vier Stunden Zusatzförderung in Form von äußerer Differenzierung.

Jede Modellklasse verfügte über folgende personelle Ressourcen:

- 0,5 Lehrerstellenanteile (je nach Schulform 12,75 bzw. 14 Lehrer-Wochenstunden)
- 0,5 Fachkraft für Schulsozialarbeit/Sozialpädagogik etc. (20 Wochenstunden)
- 0,25 Fachkraft für Interkulturelle Beraterinnen und Berater (10 Wochenstunden)



4.1.1 Konzeption der Unterrichtsreihen und Nutzung der Förderhorizonte

Qualitätsverbesserung und Systematisierung des Deutschlernens

Die folgenden allgemeinen Grundsätze sollten bei der Erstellung von beispielhaften Unterrichtsreihen berücksichtigt werden.

Orientierung an einem Lehrplan Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Lernfelder

Da es in NRW keinen Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gibt, lassen sich die verschiedenen Lehrpläne aus anderen Bundesländern, z.B. aus Baden-Württemberg, Niedersachsen, Berlin oder Schleswig-Holstein, gut für die Arbeit nutzen.

Für die Grundschule findet man dort Beispiele für den systematischen Sprachaufbau in verschiedenen thematischen Lernfeldern (z.B. Sich orientieren, Ich und du, Schule, Körper, Gesundheit, Wohnen etc.). Für die Sekundarstufe I findet man diese Themen in den Lehrwerken.

Die Handreichungen des Lehrplans Baden-Württemberg für die Grundschulen

- orientieren sich an/geben Praxishilfen zu den vier Lernbereichen Hörverständnis, Sprechfertigkeit, Leseverständnis und Schreibfertigkeit, Kap. 6, S. 28ff.
- geben in Kurzübersichten methodisch-didaktische Hilfen/Informationen zu den Grammatikbereichen und zur Satzbildung, S. 33ff.
- geben Praxisanregungen zur Methodenvielfalt, S. 43ff.
- orientieren sich an den thematischen Lernfeldern DaZ, S.53ff.
- geben Übersichten zu Unterrichtsideen, Redemitteln, Grammatikschwerpunkten sowie Basiswortschatz/Überlebensfloskeln
- Basiswortschatz Kl. 1–2/Anfänger (Lernfelder, S. 75ff.) und
- Basiswortschatz Kl. 3–4/Fortgeschrittene (Lernfelder, S. 88ff.)

Literaturhinweis

- Autorengruppe (11/2009): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart.
- Autorengruppe (2016): Curriculare Vorgaben für den Unterricht, Deutsch als Zweitsprache, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule (2002): Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schularten, Abteilung Schule, Grundsatzangelegenheiten der Interkulturellen Bildung, Berlin

Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache (DaZ/DaF)

Bei der Unterrichtsplanung sollen die Prinzipien von Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache (DaZ/DaF) berücksichtigt werden. Dazu gehört

- die Förderung der vier Kompetenzbereiche Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben
 - ▶ Das beinhaltet Aufbau von Unterrichtssequenzen vom Hörverstehen über das Sprechen zum Lesen und Schreiben. Idealerweise sollen immer alle Teilkompetenzen in dieser Reihenfolge aufgebaut werden, wobei es in den Klassen häufig Schülerinnen und Schüler gibt, die zu Beginn vorwiegend nur mündlich gefördert werden können.
- die grammatische Progression basierend auf dem Wissen um die Spracherwerbsstufen/Orientierung an der Profilanalyse und den Förderhorizonten nach Griebhaber, die genutzt werden sollen, um Maßnahmen zur Binnendifferenzierung zu planen
- die Kenntnis der Stolpersteine der deutschen Sprache

- Förderung der Sprachbewusstheit/Grammatik
- Den Kindern je nach Alter zum Verständnis der deutschen Sprache Markierungen, Merksätze oder Regelplakate als Hilfe anzubieten
 - ▶ (Artikelkennzeichnung, Konjugationsendungen, Pluralformen etc.)
- Wortschatzarbeit

Hierbei muss die Lehrkraft gezielt einen relevanten Lernwortschatz auswählen, der in vielfältigen Kontexten immer wieder geübt werden muss. Dazu gehören neben den Nomen auch Verben und Konjunktionen/ Präpositionen als zentrale Satzbestandteile. Neue Wörter werden am besten in mentalen Netzen gespeichert (z.B. Mindmap, Wortfamilien, Wortfeld) und über verschiedene Wahrnehmungskanäle abgespeichert, durch Hören, Sehen und Handeln.

In der Regel muss ein Wort bis zu 50-mal in unterschiedlichen Situationen erlebt werden, bis es zum Mitteilungswortschatz vordringt (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören), z.B.

durch ein Wörterheft mit Übersetzung, Bild oder Beispielsatz, Abfrageübungen mit einem Lernpartner oder spielerische Übungen.

Material- und Literaturhinweis

- Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. In: Heilmann, Beatrix/Grießhaber, Wilhelm (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule, Stuttgart.
- Brinitzer, Michaela/Hantsche, Hans-Jürgen/Kroemer, Sandra/Möller-Frorath, Monika/Ros, Lourdes (2013; 2. erweiterte Auflage 2016): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Buch + Video-DVD, Stuttgart.
- Ekinci-Kocks, Yüksel (2011): Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule, Baltmannsweiler.

Einbeziehung der Mehrsprachigkeit

Da auch die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit ein wichtiges Ziel ist, soll dieser Aspekt ebenfalls immer berücksichtigt werden. Als Hilfestellung kann man sich mit den folgenden Fragen beschäftigen: Mit welchen Methoden/Materialien kann ich die Herkunftssprachen meiner Klasse mit einbeziehen (Kinder als Experten für ihre Sprache)? Wie kann ich Grammatikphänomene oder den Wortschatz durch exemplarisches sprachkontrastives Arbeiten (Vergleich mit den Herkunftssprachen) erklären?

Die Kinder sollen auch aktiv ihre Herkunftssprachen als Erklär-, Verständnis- und Merkhilfen nutzen.

Sprachsensibler Fachunterricht

Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts sind z.B. einfache Lehrersprache, Visualisierung, sprachliche Hilfen, Scaffolding etc.

Besonders hilfreich sind Wortschatzplakate und Satzmuster als Hilfen zum Sprechen und Schreiben zum Thema sowie gezielt angeleitete Sprachverwendungssituationen.

Bei der Unterrichtsplanung wird fächerübergreifend gearbeitet und somit auch das fachliche Lernen eingeübt. Hierbei werden fachspezifische Begrifflichkeiten und Satzmuster kennengelernt und angewendet, z.B. in Sachunterricht, Mathematik, Musik oder Kunst.

Visualisierung: Aufgabenverständnis, Arbeitsanweisungen

Zum besseren Verstehen ist die Visualisierung als Unterstützung der gesprochenen Arbeitsaufträge unabdingbar (Bildkarten, Lernplakate, Tafelanschrift).

Materialhinweis

- Priebe, Birte: Sprachsensibler Fachunterricht, Operatoren Box für die fächerübergreifende Sprachförderung, Finken-Verlag, Oberursel.
- Hund, Wolfgang (1999): Es geht auch ohne Worte, Signalkarten für den Unterricht, Klasse 1 bis 4, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.

Methodenlernen

Die Schülerinnen und Schüler müssen schrittweise an das vielfältige Methodenrepertoire herangeführt werden. Dazu hilft es, wenige überschaubare Methoden immer wieder mit klaren Strukturen einzuüben, z.B. die Meldekette oder die selbstständige Arbeit mit Arbeitsblättern, über immer gleich aufgebaute Unterrichtsmaterialien und handlungsorientierte Arbeitsabläufe.

Projektorientiertes Arbeiten im Multiprofessionellen Team

Das Unterrichtsthema sollte vielfältig verankert werden. Dazu gehören neben dem Einbeziehen anderer Fächer auch Aspekte des sozialen Lernens. Oftmals kann das Thema auch in außerschulischen Aktivitäten (z.B. Exkursionen, Projekttag, Alltagsorientierung, Abenteuerpädagogik etc.) zur Stärkung der Gruppe beitragen. Wünschenswert ist auch die Einbindung der Eltern durch thematische Angebote.

Ritualisierung, Regeln und Tagesstruktur

Rituale geben Sicherheit und Halt in einem vertrauten Rahmen. Durch klar strukturierte Tagesabläufe in immer gleich aufgebauten Unterrichtsstunden und Arbeitsphasen erfolgt die Gewöhnung an schulisches Lernen. Phasen von individueller Arbeit wechseln sich ab mit gemeinsamen Gesprächsrunden und aktivierenden Bewegungsphasen (Sprache lernen ist anstrengend und erfordert kurze Konzentrations- und regelmäßige Entspannungsphasen).

Fest vereinbarte Regeln und Konsequenzen erleichtern das Arbeiten für alle Beteiligten.

Leistungsüberprüfung, Überprüfung sprachlicher Fortschritte

Zur prozessbegleitenden Diagnostik im Rahmen der individuellen Förderung eignet sich das als Profilanalyse bezeichnete Verfahren von Griebhaber, bei dem die Verbstellung im Satz als Indikator für den allgemeinen Sprachstand genutzt wird. Anhand eines Bildimpulses wird die Schülerin/der Schüler zu sprachlichen Äußerungen (mündlich oder schriftlich) animiert. Die im Verfahren geübte Lehrkraft kann so mit Hilfe eines einfachen Auswertungsbogens relativ schnell erkennen, auf welcher Profilstufe das Kind eingeordnet werden kann und welche Satzmuster es als Nächstes erwerben sollte (Förderhorizont). Nach dem beschriebenen Verfahren wurde auch die Diagnostik im Projekt durchgeführt (siehe Kapitel 6. „Erhebung des Sprachstandes – Instrumente und erste Befunde“).

Material- und Literaturhinweis

Informationen zum Verfahren mit praktischen Beispielen findet man in:

- Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. In: Heilmann, Beatrix /Grießhaber, Wilhelm (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule, Stuttgart.

Unterrichtsplanung mit dem Planungsraster

Im Rahmen verschiedener Modellversuche, wie z.B. FörMig, BISS, Rucksack, wurden als didaktische Hilfe für den sprachsensiblen Unterricht im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung so genannte „Planungsraster“ entwickelt, die den Lehrkräften helfen sollen, bei ihrer Unterrichtsplanung zu bedenken, welche sprachlichen Ziele ihre Schülerinnen und Schüler neben den fachlichen Zielen erreichen sollen. Dazu sollten die nötigen sprachlichen Mitteilungskompetenzen festgelegt werden, die die Schülerin-

nen und Schüler benötigen (z.B. erzählen, benennen, begründen, erklären etc.). Die damit verbundenen Satzmuster sind dann neben dem themengebundenen Fachwortschatz einzuüben.

Da in den Klassen auch unterschiedliche Sprachstände berücksichtigt werden müssen, können diese Planungsraster ebenfalls genutzt werden, um zu den verschiedenen sprachlichen Förderhorizonten aus der Grießhaber-Diagnostik Unterrichtsmaterialien und Aufgaben auf verschiedenen Sprachniveaus anzubieten.

Eine exemplarische Orientierung an solchen Planungsrastern soll die Lehrkräfte perspektivisch dafür sensibilisieren, grundsätzlich die verschiedenen Planungsaspekte als verinnerlichtes Hintergrundwissen bei ihrer Unterrichtsplanung mit zu berücksichtigen.

Hinweise zum Planungs-/Dokumentationsraster für den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern:

Spalte 1	Hier sollen die fachlichen Ziele/Aktivitäten definiert werden
Spalte 2	Hier geht es um die sprachlichen Ziele: <ul style="list-style-type: none">• Welche Sprachhandlungen/Operatoren/Kompetenzen müssen die Schülerinnen und Schüler beherrschen, um das fachliche Ziel zu erreichen?• Was sollen sie mündlich können (Sprechen + Hören)?• Was sollen sie schriftlich leisten (Schreiben + Lesen)?
Spalte 3	Hier geht es um die zu übenden konkreten sprachlichen Muster : Welche Art der Sätze sollen geübt werden? Welche grammatischen Phänomene bieten sich beim Thema an? Welcher relevante Wortschatz soll erworben werden? (wenige exemplarische Begriffe) <ul style="list-style-type: none">• Hierbei ist es sinnvoll, die verschiedenen Förderhorizonte zu berücksichtigen, um differenzierte Lernangebote zu planen.
Spalte 4	Hinweise zu Didaktik/Methodik. Hier sollen sprachliche Hilfen geplant werden: <ul style="list-style-type: none">• Welche Übungen, Methoden oder Hilfsmittel können eingesetzt werden?• Welche Art der Arbeitsblätter für verschiedene Sprachniveaus?
Spalte 5	In der letzten Spalte findet man Hinweise auf genutzte Quellen oder Vorlagen/Beispiele im Anhang.

1. Planungs-/Dokumentationsraster für den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern

Schule/Klassenstufe: GGS Regenbogenschule

Thema:

Fachliche (Ziele) Aktivitäten	Sprachhandlungen	Welche sprachlichen Mittel/Strukturen benötigen Schülerinnen und Schüler?	Welche sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen werden den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt? (Übungen bzw. Hilfen)	Hinweise zu Materialien
	Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben	Satzbau/Grammatik/ Textverknüpfung	Wortschatz (Nomen, Verben, Adjektive, andere)	z.B. Bild-Wort-Material, Satzmuster, Textbausteine, Chunks ...
	<p>Hören und Sprechen</p> <p>Lesen und Schreiben</p>	<p>Nomen mit Artikel</p> <p>Verben</p> <p>Adjektivpaare</p> <p>Operatoren</p> <p>Satzanfänge</p> <p>FH 1 = Förderhorizont 1</p> <p>FH 2 = Förderhorizont 2</p> <p>FH 3 = Förderhorizont 3</p>	<p>Hörverstehen</p> <p>Sprechen</p> <p>Alphabetisierung</p> <p>Lesen (Lesetechnik und Leseverstehen)</p> <p>Schreiben</p>	<p>Zuordnung der Materialien zu den Aktivitäten (Anhang)</p> <p>Ausgewählte Arbeitsblätter zu den Förderhorizonten</p>

4.1.2 Zur Arbeit in den Klassen

Jeder Tag beginnt im Morgenkreis mit Befindlichkeitsäußerungen („Heute geht es mir ...“), Äußerungen zu Jahreszeit, Datum oder Wetter, Berichten vom Wochenende und differenzierten Wiederholungsübungen, bei denen die Kinder mit Hilfe von Bildkarten den Wortschatz spielerisch vertiefen (Rate-spiele, Pantomime, Reihenübungen ...).

In solchen mündlichen Phasen des Unterrichts greifen Kinder mit wenigen Deutschkenntnissen gerne Begriffe und Ausdrücke von den Fortgeschrittenen auf und bauen diese in ihren aktiven Wortschatz ein.

Nach der gemeinsamen mündlichen Arbeit im Morgenkreis wird in schriftlicher Form eine Auswahl an Wörtern und Satzmustern vertieft. Durch das große Leistungs- und sprachliche Spektrum muss der Unterricht möglichst individualisiert werden.

Dazu arbeiten die Kinder mit Wochenplänen oder Arbeitsmappen an überschaubaren, wiederkehrenden Arbeitsblattformaten in ihrem individuellen Lerntempo und üben

Methoden des selbstständigen Lernens ein. Differenzierte Arbeitsblätter mit Schreib- und Leseübungen aus dem Themenwortschatz auf der Wort- und Satzebene erstellen die Lehrkräfte mit einem PC-Programm. Diese überschaubare Anzahl von Arbeitsblättern ist zu Beginn immer gleich aufgebaut, so dass die Kinder schnell wissen, was sie zu tun haben. Später kommen neue Aufgabenformate dazu.

Dabei orientieren sich die schriftlichen Materialien und mündlichen Aufgabenstellungen auch an den folgenden Förderhorizonten:

Kinder mit Sprachstand/Profilstufe 0 lernen auf der Wortebene, sie hören Laute und verbinden sie mit Buchstaben oder ordnen Bild und Wort zu.

Kinder mit Sprachstand/Profilstufe 1 lesen, schreiben oder versprachlichen Sätze mit Verbzweitstellung.

Kinder mit Sprachstand/Profilstufe 2 lesen, schreiben und versprachlichen Sätze mit trennbaren Verben und formulieren Sätze im Perfekt.

Kinder mit Sprachstand/Profilstufe 3 hören und bilden Sätze in der Inversion.

Auch die Alphabetisierung erfolgt u.a. angekoppelt an diese Lernwörter des jeweiligen Themas, z.B. Buchstaben auf der Lineatur schreiben, Anlaute mit Bildern verbinden, Zuordnung Wort – Bild, Lese-Mal-Übungen.

4.1.3 Planung im Multiprofessionellen Team

- Fächerübergreifendes/fachliches Lernen
- Zu den Lernwörtern werden passende Inhalte aus dem Mathematik-, Sach-, Kunst- und/oder Musikunterricht thematisiert.
- Förderung der Sozialkompetenz

Arbeit mit den Eltern

Um die Eltern ins Schulleben einzubeziehen, sich untereinander kennenzulernen und Vertrauen und Beziehung aufzubauen, gibt es regelmäßige Elternnachmittage. Die Eltern sollen so ins Schulleben eingebunden werden und sich willkommen fühlen.

Während der Stunden zur Förderung der Sozialkompetenz wird spielerisch und handlungsorientiert gearbeitet. Ziele sind:

Auch der interkulturelle Austausch wird gelebt – die Herkunftskulturen der Eltern sollen wertgeschätzt werden. Die Themen aus der Unterrichtsarbeit werden hierbei aufgegriffen und spezifische Aspekte mit den Eltern bearbeitet.

- die Verbesserung des Gruppen- und Klassenklimas, sich kennenlernen
- das Erlernen von prosozialem und kooperativem Verhalten (z.B. Empathie und Verantwortungsbewusstsein)
- das Erlernen von Werten und Umgangsformen (z.B. Begrüßung)
- mündliche Verständigung und Vertiefung des Wortschatzes
- das Einhalten von Regeln
- das Einüben von Arbeitstechniken

Es wird dabei versucht, diese Fähigkeiten an die Unterrichtsthemen anzubinden.



4.1.4 Unterrichtseinheit 1 für das Fach Deutsch: Frühling

Themen, Dauer und Fachbezug

THEMA	FACHBEZUG	DAUER
Karneval <ul style="list-style-type: none"> ein Fest feiern Verkleidungsaktion 	Deutsch: Kostüme beschreiben Kunst: Clownsbilder malen	2 Wochen/17 Std.
Ostern <ul style="list-style-type: none"> Ostersymbole und -rituale kennenlernen 	Deutsch: Ein Stabpuppenspiel vorführen Kunst: Pompomtiere/Papptellerschafe basteln	1 Woche/14 Std.
Frühblüher <ul style="list-style-type: none"> Frühblüher pflanzen und beobachten 	Deutsch: Pflanzen und Pflanzenteile benennen, die Entwicklung beschreiben (Verben) Sachunterricht: Beobachtungsprotokoll Musik: Frühlingslieder inszenieren	2 Wochen/ca. 14 Std.

Unterricht

Für die Klassen werden differenzierte Arbeitsblätter mit dem Themenwortschatz auf der Wort- und Satzebene erstellt, z.B.

- Anlaut und Bild verbinden
- Anlaute in Lineatur schreiben
- Lautanzahl erhören und eintragen
- Silbenanzahl erhören und eintragen
- Wort und Bild verbinden
- Wörter in Lineatur abschreiben
- Wörter selbstständig in Lineatur schreiben
- Suchsel
- Wortgrenzen erkennen
- Wörter nach Wortarten sortieren
- Satz und Bild verbinden
- Satzteile verbinden und Sätze ins Heft schreiben
- Lernwörterübungsplan
- Lernwörtertest
- Liesmal-Hefte
- Text lesen und Fragen dazu beantworten

Möglichkeiten der Lernzielkontrolle

Die Überprüfung bezieht sich auf die schriftsprachliche Sicherung des Wortschatzes, die Kinder sollen zu Bildern das passende Wort schreiben.

Im Fach Sachunterricht kann der Lernzuwachs mit der Lernzielkontrolle aus dem Buch „Frühblüher im Anfangsunterricht“, S. 65, überprüft werden.

Material- und Literaturhinweis

- Software zabulo zur Erstellung individueller Lernmaterialien, www.paedalogis.com
- Zindler, Kathrin (2015): Frühblüher im Anfangsunterricht, Buch Verlag Kempfen, Kempfen.

Aktivitäten zum sozialen Lernen

Beim Thema „Feste“ wurden folgende Aktivitäten angeboten:

- Ein Brainstorming zum Thema „Welche Feste kennen wir?“ Kinder lernen über ihre Mitschüler, die aus anderen Ländern stammen, internationale Feste kennen und feiern diese zusammen. Das stärkt die Gemeinschaft und die Gemeinsamkeiten. Es gibt den Kindern das Gefühl der Zugehörigkeit. Die Kinder fühlen sich akzeptiert und freuen sich, dass ihre Feste thematisiert und mitgefeiert werden. Außerdem geben Feste und Rituale, die im Jahresverlauf immer wiederkehren, den Kindern Rhythmus und Orientierung.
- Glückwünsche zum Fest (Ich wünsche alles Gute zum Fest).
- Erstellen eines Feste-Kalenders.
- Lieder („Heute ist ein schöner Tag“, „Ich bin groß wie ein Tiger“).

- Rollenspiele und Spiele mit einem Verkleidungskoffer.
- Spiel: Ich packe meinen Koffer.
- Masken für das Karnevalsfest basteln.
- Erzählen und basteln – Was bedeuten Märzchen?
- Basteln von Muttertagskarten mit internationalen Wünschen.

Zum Thema Frühblüher/Ostern gab es diese Aktivitäten mit der Klasse:

- Jede Klasse hat eigene Frühblüher gepflanzt und jeder Gruppentisch hatte die Verantwortung für eine Frühblüher-Pflanze. Das bedeutete, sie zu gießen, zu pflegen und zu beobachten. Ziel war es, gemeinsam zu kooperieren und das Gruppenzugehörigkeitsgefühl positiv zu stärken. Die Kinder haben sich gegenseitig an ihre Aufgaben erinnert, sich gelobt und gelernt, sich zu bedanken. Dadurch wurden viele soziale Fertigkeiten eingeübt.

- Beim gemeinsamen Pflanzen, Pflegen und Beobachten von Veränderungen bei den Blumen wurden immer wieder Sprachrituale angewendet.
- Eine szenische Inszenierung eines Frühlingsliedes („Immer wieder kommt ein neuer Frühling“) übte selbstbewusstes Auftreten, sich öffnen und stärkte die Gruppe.
- Kennenlernen von Liedern und Spielen zum Thema („Alle Vögel sind schon da“, „Häschen in der Grube“).
- Durch die Bastel- und Kreativangebote werden die feinmotorischen Fertigkeiten geschult (Schulanfänger haben Schwierigkeiten beim Schneiden, Kleben, Falten etc.).

Aktivitäten mit Eltern – Interkulturelles Lernen

Die Herkunftskulturen der Eltern sollen wertgeschätzt werden. Das bietet sich besonders beim Thema Feste an.

Der Frühling wird von Rumänen und Roma-Familien am 1. März festlich und mit vielen Traditionen, wie z.B. den Märzchen, begrüßt. Dann werden Martinzka (Märzchen) gebastelt oder gekauft, die den Frühling symbolisieren. Es sind Bändchen mit einem Anhänger oder Bänder aus rot-weißer Schnur, die an der Brust oder als Armband getragen werden. Die Märzchen werden von Verwandten oder guten Freunden, oftmals zusammen mit einem Schneeglöckchen, an Frauen und Kinder verschenkt. Dieser Brauch stammt noch aus vorchristlicher Zeit von den Ureinwohnern Rumäniens. Die Farben Rot und Weiß stehen für den Schnee und die Sonne, den Übergang von Winter zu Frühling. Das Märzchen wird so lange getragen, bis man einen blühenden Baum sieht, dann wirft man es in den Baum und wünscht sich etwas.

„Im Elterncafé zum Thema „Feste und Feiern“ kamen wir gemeinsam mit den Eltern auf die Idee, Märchen für unsere Kinder zu basteln. Im Austausch haben wir, wie oben geschildert, die Hintergründe dieser Tradition kennengelernt. Beim nächsten Elterntreffen haben wir mit den Eltern gemeinsam Armbänder für unsere Kinder gebastelt. Die rumänischen Eltern zeigten den Eltern aus den anderen Ländern, wie es gemacht wird. Es war eine tolle Erfahrung. Die Eltern haben sich gegenseitig unterstützt und kamen somit, während sie sich untereinander halfen und gemeinsam bastelten, in der deutschen Sprache zum Austausch und hatten dabei viel Spaß.“

Im Schulflur wurde anschließend ein Informationsaushang zu dieser Tradition für die Schule ausgehängt.

Auf der anderen Seite haben die Eltern etwas über das Karnevalsfest erfahren und an einem Festtagskalender mitgearbeitet.

Material- und Literaturhinweis

Deutsch

- Behle-Saure, Birgit u.a. (2011): der-die-das. Deutsch-Lehrwerk für Grundschulkindern mit erhöhtem Sprachförderbedarf. In: Jeuk, Stefan/Sinemus, Antje/Strozyk, Krystyna (Hg): Sprache und Lesen 1, Cornelsen, Berlin.

Sprachförderung

- Monschein, Maria (2008): Die 50 besten Spiele zur Sprachförderung, Don Bosco.
- Fuchs, Mechthild/Röber, Christa (2014): Wo ist der Floh? Lieder zur Sprachförderung und Spracherwerb in der Grundschule, Klett Verlag, Stuttgart.

Lesen und Schreiben

- www.zaubereinmaleins.de; Betreiberin der Website, Frau Susanne Schäfer, Teichstr. 54, 45768 Marl.

Sachunterricht

- Zindler, Kathrin (2015): Frühblüher im Anfangsunterricht, Buch Verlag Kempen, Kempen.
- Bracke, Julia/Giesen, Birgit (2005): Lesethron Band 2 – Frühling und Sommer, Buch Verlag Kempen, Kempen.

Kunst

- Klumpf, Silvia (2. Auflage 2016): Kunstunterricht im Jahreskreis, Auer Verlag, Augsburg.
- Friedrich, Astrid (2014): Malen lernen mit Kindern 1.–4. Klasse, Buch Verlag Kempen, Kempen.

1. Planungs-/Dokumentationsraster für eine Unterrichtseinheit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern

Schule/Klassenstufe: GGS Regenbogenschule

2. Thema: Frühling – Unterthema: Frühlingsfeste

Lehrplanbezug

Die Reihe Frühling orientiert sich am Lehrplan für die GS-Sachunterricht, 2.5. Zeit und Kultur: Viele Kulturen – eine Welt

Alltagsbezug und interkultureller Aspekt

Das Thema „Feste feiern“ wurde im Rahmen der Orientierung am Jahreskreis ausgewählt, weil es auch interkulturelle Aspekte beinhaltet. Ziel war es, den Kindern und auch ihren Eltern deutsche Feste nahezubringen (Karneval/Ostern), wie auch Feste aus den Herkunftsländern zu thematisieren. Hierbei wurden auch die christlich-orthodoxe Variante des Osterfestes in Bulgarien und Rumänien und die Themen Muttertag und Märzchen einbezogen.



Fachliche (Ziele) Aktivitäten	Sprachhandlungen	Welche sprachlichen Mittel/Strukturen benötigen Schülerinnen und Schüler?	Welche sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen werden den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt? (Übungen bzw. Hilfen)	Hinweise zu Materialien
<p>1. Wir feiern Karneval</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Karnevalsfest kennenlernen • Ein Karnevalsfest gestalten, die Klasse dekorieren • sich verkleiden, • sich mit Kostüm vorstellen 	<p>Hören und Sprechen phonologische Bewusstheit: Laute, Silben und Wörter hören Arbeitsanweisungen verstehen</p> <p>Freies Sprechen: Von Festen berichten Über ein Fest berichten Sprechen nach Satzmustern: Karnevalskostüme benennen Sich mit Kostüm vorstellen</p> <p>Lesen und Schreiben Lesen lernen auf der Laut-, Buchstaben-, Wort- und Satzebene</p> <p>Wörter und Sätze abschreiben (abschreiben: Wörter rechtschriftlich richtig schreiben) aufschreiben: Wörter, Sätze oder Texte selbstständig lautieren und aufschreiben Satzstrukturen anwenden Ich-Sätze, wie z.B. Ich feiere. Ich tanze.</p>	<p>Einfache Aussagesätze mit verschiedenen Verben</p> <p>Konjugation/Präsens</p> <p>FH 1 Wir feiern das Fest ... Das Fest ist im Frühling/Sommer/... Ich verkleide mich als ...</p> <p>Das ist eine (rote) Hose Das sind (große) Schuhe</p> <p>FH 2 Perfekt, Modalverben, trennbare Verben Ich <u>bin</u> ... ich habe mich als ... <u>verkleidet</u> Er <u>will</u> den Clown <u>anmalen</u>. Adjektivdeklination ... hat eine grüne Hose an</p> <p>FH 3 mündl. Inversion Dann <u>habe ich</u> ... ausgemalt</p>	<p>Wortschatz (Nomen, Verben, Adjektive, andere)</p> <p>Nomen mit Artikel das Kostüm die Schokolade der Kuchen die Waffel</p> <p>Verben tanzen sich verkleiden sich schminken feiern</p> <p>Adjektivpaare Lustig/fröhlich/traurig groß/klein Farbadjektive</p> <p>Operatoren Farbiges Gestalten, nutzen von Farben bei der Gestaltung von Bildern</p> <p>Satzanfänge zuerst, dann, danach (Angebot für Schülerinnen und Schüler auf FH 3)</p> <p>FH 1</p> <p>Hörverstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeig mir ..., gib mir ... (mdl.) <p>Sprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frage-Antwort-Dialog • Was ist das? Das ist ... <p>Alphabetisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laute und Silben hören und schwingen • Zuordnung Laut-Bild • Anlaute in Lineatur schreiben • Anlaute erhören (mdl.) <p>Lesen (Lesetechnik und Leseverstehen):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter erlesen – Lies und male! • Wortbedeutung verstehen • Wörter identifizieren • Wortgrenzen erlesen • Sätze erlesen <p>Schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter abschreiben • Sätze mit Satzbausteinen bilden • Einfache Satzstrukturen (Ich-Sätze) <p>FH 2 Satzteile ordnen/Sätze bilden Sätze in eine Reihenfolge bringen und aufschreiben</p>	<p>Zuordnung der Materialien zu den Aktivitäten (Anhang)</p> <p>Siehe Spalte der sprachlichen Unterstützungsleistungen</p>

Fachliche (Ziele) Aktivitäten	Sprachhandlungen	Welche sprachlichen Mittel/Strukturen benötigen Schülerinnen und Schüler?	Welche sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen werden den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt? (Übungen bzw. Hilfen)	Hinweise zu Materialien
	Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben	Satzbau/Grammatik/ Textverknüpfung	z.B. Bild-Wort-Material, Satzmuster, Textbausteine, Chunks ...	Zuordnung der Materialien zu den Aktivitäten (Anhang)
<p>2. Osterrituale und -symbole kennenlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein Osterfrühstück veranstalten • Ostereier verstecken/suchen • Ein Video mit einer Osterhasengeschichte anschauen • Eine Geschichte ausdenken und als Stabpuppenspiel vorführen • Kunst: Schulung der Feinmotorik durch Bastelarbeiten Ostereier, Fensterbilder, Osterkörbchen gestalten 	<p>Hören und Sprechen Einen Videofilm verstehen und nacherzählen Freies Sprechen mit Stabpuppen (mündlicher Dialog zwischen zwei Schülerinnen und Schülern)</p> <p>Lesen und Schreiben Übungen mit Lernwörtern auf der Buchstaben-, Wort- und Satzebene Arbeitsanweisungen verstehen</p>	<p>FH 1 Ich trinke Milch. Ich möchte die Paprika. Wir kaufen Brötchen.</p> <p>FH 2 Anweisungen, Bitten und Fragen: Gib mir bitte ein Brötchen!</p> <p><u>Kann</u> ich noch etwas Milch <u>haben</u>?</p> <p>Wir <u>malen</u> die Eier <u>an</u>.</p> <p>FH 3 – Inversion /mündl. Jetzt <u>malen wir</u> die Eier an. Heute <u>haben wir</u> in der Schule gefrühstückt. Mündliche Differenzierung durch sprachliche Unterstützung der Lehrkraft</p>	<p>Differenzierte Übungen:</p> <p>Phonologische Bewusstheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Silben hören und schwingen • Alphabetisierung: • Anlaute schreiben • Endlaute schreiben <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbklammer eintragen • Satzteile aus einer Reihenfolge ordnen <p>Lesen</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Lesetechnik, Leseverstehen) Wort-Bild-Zuordnung <p>Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • z.B. Bastelanleitung • Wörter abschreiben • Wörter aufschreiben (Bild) • Einen Lückentext füllen (Wörterpool) • Sätze abschreiben • Sätze aufschreiben (mit/ohne Wortgeländer) • Satzanfänge eintragen 	<p>Werkstatt Siehe Spalte der sprachlichen Unterstützungsleistungen</p>

2. Thema: Frühling – Unterthema: Frühblüher

Fachliche (Ziele) Aktivitäten	Sprachhandlungen	Welche sprachlichen Mittel/Strukturen benötigen Schülerinnen und Schüler?	Welche sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen werden den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt? (Übungen bzw. Hilfen)	Hinweise zu Materialien
		Satzbau/Grammatik/ Textverknüpfung	Wortschatz (Nomen, Verben, Adjektive, andere)	z.B. Bild-Wort-Material, Satzmuster, Textbausteine, Chunks ...
<p>3. Frühblüher kennenlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Wachsen beobachten und beschreiben • Pflanzenteile erkennen und benennen • Blumen erkennen und benennen 	<p>Hören und Sprechen Blumen benennen Pflanzenteile benennen</p> <p>Blumen vergleichen</p> <p><u>Fortgeschrittene</u> Entwicklung eines Frühblüher beschreiben</p> <p>Lesen und Schreiben Eine Zeichnung anfertigen/beschriften</p>	<p>FH 1 Einfache Aussagesätze z.B. Die Blume heißt ... Der/die ... besteht aus (einer) Blüte, (einem) Stängel, (vielen) Blättern, (einer) Zwiebel und (vielen) Wurzeln. Die Blüte ist ... Der Stängel ist ... Die Zwiebel ist ... Die Wurzel ist ...</p> <p>FH 2 Perfekt, trennbare Verben Die Blüte geht auf, ist aufgegangen. Der Stängel ist gewachsen. Die Zwiebel hat Wurzeln bekommen ...</p> <p>FH 3 Zeitangaben/Inversion <u>Zuerst war</u> die Blüte geschlossen. <u>Nach einer Woche</u> ist die Blüte geöffnet.</p>	<p>Nomen Der Stängel, die Blüte, das Blatt, die Blätter, die Blume, die Wurzel, die Zwiebel</p> <p>Verben bestehen aus ..., blühen, wachsen</p> <p>Adjektive/Steigerung Groß/klein, dick/dünn Farben groß, größer, am größten</p>	<p>Differenzierte Übungen, siehe oben unter 1. und 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phonologische Bewusstheit: • Alphabetisierung: • Grammatik/Satzbau: • Leseverstehen: <p>Frühblüher im Anfangsunterricht (BVK) Quelle: Zindler, K.; Frühblüher im Anfangsunterricht, Buch Verlag Kempfen (2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörtersuchsel [Buchstabensalat], S. 18/37 • Wortgrenzen erlesen, S. 46 • richtig/falsch, S. 20 • Lies und male, S. 44 • Wörter der Blumen aufschreiben, S. 19 • Wörter der Pflanzenteile aufschreiben, S. 35/38

4.1.5 Unterrichtseinheit 2, für Deutsch und Sachunterricht: Mein Körper

Lehrplanbezug

- Abteilung Schule, Grundsatzangelegenheiten, Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in Berliner Schulen, Deutsch als Zweitsprache, Senatsverwaltung Berlin (2002), Grundkurs, Lernfeld 6 „Sich wohlfühlen“, S. 42/43
- Lehrplan Sachunterricht für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Bereich Natur und Leben, Schwerpunkt Körper, Sinne, Ernährung und Gesundheit

Themen, Dauer und Fachbezug

THEMA	FACHBEZUG	DAUER
Körperteile	Deutsch: Körperpflege/-tätigkeiten Kunst: Monsterbilder Musik: Lieder	8 Wochen, ca. 45 Std./ ca. 5–6 Std. pro Woche
Gesunde Ernährung	Sachunterricht: Pausenfrühstück untersuchen Kunst: Collagen Lebensmittel	
Zahnhygiene	Sachunterricht: Besuch von der Zahnfee des Gesundheitsamtes Duisburg	

Kunst

Die Kinder malten in Anlehnung an das Wimmelbild aus „DaZ Praxis Mein Körper – differenzierte Arbeitsblätter für Deutsch-Anfänger“ ein Monster (z.B. mit 3 Augen, 4 Beinen, ...) und beschrieben dieses.

In der Klasse interviewten sie andere Kinder, z.B. mit der Frage: „Wie viele Augen hat dein Monster?“, trugen die Antwort in eine Tabelle ein und beschrieben später die Monster ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Zudem wurden Schattenbilder des Gesichtsprofils angefertigt.

Sachunterricht: Gesunde Ernährung

Im Sachunterricht und beim täglichen Frühstück wurde thematisiert, welche Lebensmittel gut und welche schlecht für den Körper sind. Die Kinder untersuchten das mitgebrachte Pausenfrühstück ihres Nachbarn anhand eines „Verstärkerplans“ (Ich kann mich gesund ernähren) und stellten aus Lebensmittelprospekten Collagen her. Zudem nahmen die Klassen gemeinsam an einem Frühstücksbuffet des Vereins „Brotzeit“ in der Schule teil.

Bei einem Besuch der Zahnfee des Zahnmedizinischen Dienstes in der Klasse wurde über Zahnhygiene und das richtige Zähneputzen gesprochen.

Möglichkeiten der Lernzielkontrolle

Um den Lernzuwachs im Bereich Wortschatzerweiterung zu überprüfen, wurde die Lernzielkontrolle aus dem Buch „DaZ Praxis Mein Körper – differenzierte Arbeitsblätter für Deutsch-Anfänger“, S. 64–66, eingesetzt.

Aktivitäten zum sozialen Lernen/ Musik

Beim Thema „Mein Körper“ wurden folgende Aktivitäten angeboten:

- Hier wurden Lieder zum Thema eingeübt, z.B. „Der Körper-Blues“, „Nase-Nase-Mund“ oder „Hände waschen“.
- Anhand eines Plakats/Arbeitsblatts (aus Zaubereinmaleins) lernten die Kinder die richtige Toilettenbenutzung/Toilettenhygiene.
- Teilnahme am Aktionstag „Wir essen uns fit!“
- „Trau dich!“ – Theaterprojekt zur Prävention sexueller Gewalt; das Theaterstück ist ein Bestandteil einer bundesweiten Initiative des BMFSFJ und der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zur gewaltfreien Erziehung und gegen sexuellen Missbrauch. Zu dieser Vorführung fuhren die Klassen ins Stadttheater Duisburg.
- Körperporträts: In Partnerarbeit malten die Kinder gegenseitig auf großem Packpapier ihre Körperumrisse, die anschließend bunt angemalt und aufgehängt wurden.

Dabei entstanden z.T. auch größere Nähe zwischen den Kindern durch die Körperberührung beim Umrissmalen und auch Gespräche über die jeweilige eigene und fremde Sicht auf den eigenen Körper (Bin ich dick oder dünn?)

Aktivitäten mit Eltern

Um die Eltern ins Schulleben einzubeziehen, sich untereinander kennenzulernen und Vertrauen aufzubauen, gibt es regelmäßige Elternnachmittage, bei denen auch Themen aus der Arbeit mit den Kindern aufgegriffen werden. Während die Kinder sich mit dem Thema „Mein Körper“ beschäftigen, wurden im Elterncafé und im Elternfit-Kurs folgende Themen besprochen:

- Körperhygiene
- Zahnhygiene/Zahnprophylaxe
- Gesunde Ernährung
- Krankmeldungen
- Informationen über das Theaterprojekt „Trau dich!“

Materialhinweis

Musik

- Die 30 besten Spiel- und Bewegungslieder (2012), CD. Lamp und Sumfleth Entertainment GmbH, Berlin.
- Kern, Walter (5. Auflage 2013): Action Songs 2 – Bewegungshits für Coole Kids, Verlag Helbling, Esslingen.

2. Planungs-/Dokumentationsraster für eine Unterrichtseinheit für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler

Schule/Klassenstufe: GGS Regenbogenschule

2. Thema: Mein Körper

Fachliche (Ziele) Aktivitäten	Sprachhandlungen	Welche sprachlichen Mittel/Strukturen benötigen Schülerinnen und Schüler?	Welche sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen werden den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt? (Übungen bzw. Hilfen)	Hinweise zu Materialien
		Satzbau/Grammatik/ Textverknüpfung	Wortschatz (Nomen, Verben, Adjektive, andere)	z.B. Bild-Wort-Material, Satzmuster, Textbausteine, Chunks ...
<p>Mein Körper</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen der Körperpflege/-hygiene • kennenlernen • Körperteile und Tätigkeiten benennen 	<p>Hören und Sprechen</p> <p>Freies Sprechen: Körperteile benennen</p> <p>Vorgänge beschreiben (Morgenrituale Zähneputzen, ...)</p> <p>Fragen und Antworten Partner-Intervieww Fragen/Arbeitsanweisungen verstehen</p>	<p>FH 1</p> <p>Einfache Aussagesätze mit verschiedenen Verben</p> <p>Konjugation/Präsens Das ist mein Bauch. Ich wasche die (meine) Hände.</p> <p>Reflexive Verben Der Junge kämmt sich. ... Das Mädchen wäscht sich die Haare.</p> <p>Artikel Einzahl/Mehrzahl</p> <p>Fragen stellen Wo ist ...? Zeig mir ...! Putze dir die Nase! Wie viele Nasen hast du?/hat dein Monster?</p>	<p>Nomen: Körperteile Teile des Gesichts</p> <p>Verben/Körperpflege: die Haare waschen, die Zähne putzen, die Fingernägel schneiden, die Haare föhnen, ...</p> <p>erweiterte Verben: pusten, hören, sehen, küssen, weinen, kauen, beißen, kratzen, kitzeln, pfeifen, klatschen, kneten</p> <p>Adjektive: dick/dünn groß/klein lang/kurz</p> <p>Sonstige: Tageszeiten</p> <p>Am Morgen/am Abend (als Angebot für Schülerinnen und Schüler FH 3)</p>	<p>Übungen zur Lautdiskriminierung Anlaute/Silben hören, Bild-Buchstaben-Zuordnung</p> <p>Pantomime: eine Tätigkeit vorspielen und raten</p> <p>Wort- Bildkarten</p> <p>Arbeit mit Satzschalttafel/Satzbauplänen</p> <p>Wortschatz-Lieder</p> <p>Lesen (Lesetechnik und Leseverstehen): <u>Auf der Wortebene</u> Wort-Bild-Zuordnung, Suchsel, Wortgrenzen erlesen <u>Auf der Satzebene</u> Satz-Bild-Zuordnung, Lücken füllen <u>Auf der Textebene</u> Lesen und Malen/Schreiben</p> <p>s. Literaturhinweis: DaZ Praxis Mein Körper, Verlag an der Ruhr</p>

Fachliche (Ziele) Aktivitäten	Sprachhandlungen	Welche sprachlichen Mittel/Strukturen benötigen Schülerinnen und Schüler?	Welche sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen werden den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt? (Übungen bzw. Hilfen)	Hinweise zu Materialien
	Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben	Satzbau/Grammatik/ Textverknüpfung	Wortschatz (Nomen, Verben, Adjektive, andere)	z.B. Bild-Wort-Material, Satzmuster, Textbausteine, Chunks ... Zuordnung der Materialien zu den Aktivitäten (Anhang)
	<p>Lesen und Schreiben Lernen auf Wort-, Satz-, Textebene</p>	<p>FH 2 Verbklammer Perfekt/Modalverben Ich <u>habe</u> meine Zähne <u>geputzt</u>. Ich <u>trockne</u> meine Hände <u>ab</u>.</p> <p>FH 3 Inversion Mit den Augen <u>kann</u> ich <u>sehen</u>.</p> <p>Heute Morgen <u>habe ich</u> mein Gesicht gewaschen. Zuerst/dann habe ich ...</p>		<p>Schreiben/Alphabetisierung: Wörter abschreiben Wörter aufschreiben</p> <p><u>Wortebene</u> Abschreiben/In der Lineatur schreiben Zuordnen nach Nomen/Verben/Artikel/Mehrzahl</p> <p><u>Satzebene</u> Einfache Aussagesätze schreiben Satzstrukturen anwenden Sätze mit Satzbausteinen bilden (Ich-Sätze) Lückentext ergänzen Sätze ordnen und abschreiben</p> <p><u>Textebene</u> Texte abschreiben/Texte schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • S. 8/10 • S. 19 • S. 9/11 • S. 13/14/15/16 • S. 17

Exemplarische Unterrichtsstunde zum Thema „Mein Körper“

Exemplarische Stunde Thema Körper/Zahnhygiene/Zähne putzen

Einbettung der Stunde/Voraussetzungen:

Die Schülerinnen und Schüler haben über ihre (evtl. kulturell unterschiedlichen) Erfahrungen und die Technik des richtigen Zähneputzens gesprochen.

Der Lern-/Fachwortschatz wurde erarbeitet.

Ziel der Stunde: Sätze bilden, freies Sprechen mit Unterstützung, Abläufe beschreiben

Weiterführender Material- und Literaturhinweis

- Die Reihe Leseförderung ab Klasse 1, <http://www.antolin.de> ist ein Angebot der Westermann Gruppe
- Rehberg, Ralf: Unterrichtsmaterial und Arbeitsblätter für die Grundschule <http://www.grundschulstoff.de>
- Lehr- und Lernwerkstatt Deutsch als Zweitsprache (DaZ): <http://daz-lernwerkstatt.de> Land Berlin,
- Bünting, Karl Dieter/Cakir, Yurdakul/Boorsma, Gabriele: Sprachförderung von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund Sachanalysen und Übungen zu Problembereichen der deutschen Grammatik: Stiftung Mercator, proDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen; http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sachanalysen_uebungen.pdf
- Erstellen von Arbeitsblättern für den Unterricht mit der Software zabulo, <https://www.paedalogis.com>

Phase Zeit	Situations- und Handlungsfolge/ Beispiele für Dialoge	Sprachliche Unterstützungsmaßnahmen	Methodischer Kommentar
I Einstieg Vorwissen erfragen Kreisgespräch (5 Min.)	L. gibt sprachliche Impulse auf verschiedenen Niveaus: Was <u>haben</u> wir gestern <u>gemacht</u> ? Erinnert ihr euch, was wir gestern <u>gemacht haben</u> ? Beispiel F0 → F1 K: Zahnbürste. L: Das ist die Zahnbürste, was haben wir damit gemacht? K: Zähne putzen. L: Ja, wir putzen die Zähne. F1 → F2 L: Was machst du mit der Zahnbürste? K: Ich Zähne putzen. L: Du putzt die Zähne. F2→F3 L: Du hast deine Zähne geputzt, ja? K: Ich haben Zähne geputzt. L: Ja, gestern haben wir die Zähne geputzt.	Ein Gebiss mit Zahnbürste (zum Zeigen) Bildkarten Wortkarten	Auf die verschiedenen sprachlichen Niveaus der Schülerinnen und Schüler eingehen Frage/Antwort Wiederholen, korrigieren, Satzmuster auf der nächsten Förderstufe anbieten FH 1 Hauptsatz, Konjugation FH 2 Perfekt oder Modalverben FH 3 Inversion nach vorangestellter Zeitangabe
II Erarbeitungsphase	Schülerinnen und Schüler beschreiben den Zahnputzvorgang in der Alltagssprache und benutzen die Lernwörter (Zeige, wie du die Zähne putzt!) Dialog wie in Phase I Beispiel S: Ich zuerst hier putzen. L: Ja, du putzt zuerst da, Murat putzt die Zähne (oben und unten). L. (Impuls als Aufforderung zum Weitersprechen): Und dann? S: Dann nehme ich den Becher ... L. Ja, du hast den Becher genommen (Du musst den Becher nehmen) ... S: Dann spüle ich den Mund aus (Ich muss den Mund ausspülen). L. Ja, richtig, sie hat den Mund ausgespült (muss ... ausspülen)	Handlungsbegleitendes Sprechen mit der Zahnbürste und dem Gebiss Wortkarten mit Verben Satzanfänge (Zuerst/dann/danach/zum Schluss)	Festigung des Sachinhalts und Satzmuster Möglichst immer gleiche Verben Das Verb „ausspülen“ hier als Chunk (feststehender Ausdruck) Variationen durch verschiedene Personalpronomen Möglichkeit für FH 2 Modalverben (Ich muss die Zähne putzen)

4.2 UNTERRICHTSGESTALTUNG AM ELLY-HEUSS-KNAPP-GYMNASIUM

Das Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium Duisburg ist neben der GGS Regenbogenschule eine der Modellschulen im Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“.

Innerhalb der Projektlaufzeit wurden zwei Internationale Vorbereitungsklassen mit durchschnittlich 18 Schülerinnen und Schülern eingerichtet. Die Kinder und Jugendlichen kamen aus über einem Dutzend unterschiedlicher Herkunftsländer und waren im Durchschnitt zwischen neun und 14 Jahre alt.

Das Multiprofessionelle Team, das vorrangig in und mit den Internationalen Vorbereitungsklassen arbeitete, setzte sich aus folgenden Personen zusammen:

- Schulleitung
- Projektleitung
- Lehrerinnen und Lehrer (mit Qualifikationen in Deutsch als Zweitsprache)
- Sozialpädagogin
- Interkulturelle Beraterin und Interkultureller Berater
- Fellow aus der Bildungsinitiative [Teach First Deutschland](#)
- Lehramtsstudierende der Universität Duisburg-Essen

Wie bereits in Kapitel 1. „Entstehung der Modellmaßnahme Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ [► ausführlich](#) beschrieben wurde, bestand das elementare Ziel in der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts im Hinblick auf:


- Spracherwerb (Qualitätsverbesserung und Systematisierung des DaZ-Unterrichts; Methodenvielfalt, Umgang mit Mehrsprachigkeit, ...),
- soziale Integration (Gewöhnung an schulisches Lernen, Verbesserung des Arbeits- und Sozialverhaltens, Problemlagen lindern, ...),
- Zusammenarbeit mit den Eltern (Aufbau einer vertrauensbasierten Arbeit, Willkommenskultur, Unterstützung und Kooperation, ...),
- Arbeit in Multiprofessionellen Teams (Einbringen verschiedener Kompetenzen) und
- Entwicklung von Ratgebern und Materialien.

Das Multiprofessionelle Team des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums empfand im Besonderen die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als herausfordernd, wobei an dieser Stelle auf drei Aspekte eingegangen werden soll: die kognitiven Kompetenzen sowie den kulturellen und familiären Hintergrund.

Kognitive Kompetenzen

Nach einer ersten Einschätzung über das Kommunale Integrationszentrum der Stadt Duisburg wurden die Schülerinnen und Schüler der Internationalen Vorbereitungsklassen am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium vorstellig. Durch ein erstes Kennenlernen versuchten die Lehrkräfte zu ermitteln, welche bisherigen Schulerfahrungen und Sprachkenntnisse vorlagen. Nach einer erfolgreichen Anmeldung erfolgte eine Rücksprache mit den Klassenleitungsteams und daran anschließend die Klassenzuweisung. Entscheidende Kriterien hierfür waren:


- Sprachkenntnisse der Schülerin/des Schülers
- Sprachkenntnisse der Mitschülerinnen und Mitschüler
- Fremdsprachenkenntnisse der Lehrkräfte
- Sozialverhalten
- aktuelle Situation in der Klasse



Das Projekt hatte eine deutliche Zielvorgabe: Die Lehrkräfte sollten versuchen, im Rahmen der Erstförderung neu zugewanderte Kinder in einer zweijährigen Unterrichtszeit durch schulische Integrationsmaßnahmen je nach ihrer Leistungsfähigkeit zu fördern, so dass sie erfolgreich an einer für sie geeigneten allgemeinbildenden Schule bestehen können. Das Maximalziel war dabei die Integration der Schülerinnen und Schüler in eine der Regelklassen des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums.

Zumindest das Erreichen des Maximalziels wurde hinsichtlich der Leistungsstände der aufzunehmenden Schülerinnen und Schüler erschwert. Von intelligent-engagierten mit guter schulischer Vorbildung bis zu nicht alphabetisierten Schülerinnen und Schülern ohne schulische Vorbildung waren alle Varianten in den Klassen vertreten.

Doch die neue Vielfalt bietet natürlich auch Chancen für ein verändertes, möglicherweise besseres Lernen und ist als solche auch anzunehmen.



Ganztagschule

Die Internationalen Vorbereitungsklassen waren von Anfang an in die Abläufe des Ganztags eingebunden, wobei die Schülerinnen und Schüler in der Regel bis mittags Unterricht hatten. Sie nahmen am Nachmittag gemeinsam mit den Regelschülerinnen und -schülern an den bestehenden Arbeitsgemeinschaften (AG) teil. Einige AG-Angebote wurden durch Mitglieder des Multiprofessionellen Teams mit Blick auf die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler eingerichtet. Zudem konnten sie alle an fünf Wochentagen ein kostenloses Mittagessen in der Schulmensa einnehmen.

Kulturelle Unterschiede

Ebenso vielseitig wie die Bildungshintergründe waren die sozialen und familiären Hintergründe sowie die Verhaltensaspekte.

Das Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung beschreibt in seiner Broschüre über Wertebildung und Grundrechte die Situation an den Schulen:

„Es kommen Kinder und Jugendliche mit sehr heterogenen Schul- und Bildungserfahrungen und aus unterschiedlichsten kulturellen und religiösen Kontexten zu uns. Diese Vielfalt prägt unsere Vorbereitungsmaßnahmen. Jedes Land, jede Religion, jede Familie hat Regeln, die von klein auf adaptiert und verinnerlicht werden. Manche der bei uns geltenden Werte und Regeln sind für viele neu. Eventuelle Ängste, etwas falsch zu machen oder eigene Wertvorstellungen verändern zu müssen, gekoppelt mit Sprachbarrieren können Verunsicherungen hervorrufen und Verhaltensweisen, die auf uns befremdlich wirken können.“

Quelle: Sommerhof, Mara/Berens, Christoph (2016): *Miteinander leben – Grundrechte vertreten – Gesellschaft gestalten. Materialien für die Wertebildung in Vorbereitungsmaßnahmen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hg.), Hamburg.

Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass das Finden gemeinsamer Regelwerke in Klassen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern eines angemessenen Zeitraums sowie einer immer wiederkehrenden Bestätigung bedarf. Dies spiegeln auch die Praxisbeispiele zum sozialen Lernen und die Materialien zu Regelwerken im Schulalltag wider, die im pädagogischen Konzept der Arbeit in Multiprofessionellen Teams für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ausführlich beschrieben werden. Näheres siehe ► [3. Kapitel „Pädagogisches Konzept der Arbeit in Multiprofessionellen Teams für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“](#).

Unterrichtssituation

Die Belastung in Internationalen Vorbereitungsklassen ist bezüglich Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts deutlich höher als in „normalen“ Klassen. Die gegenseitige Unterstützung wird zur Notwendigkeit. Sie wird von einigen Kolleginnen und Kollegen als „Überlebensfrage“ empfunden. Die sonst üblichen Fünf-Minuten-Gespräche, meist in der Pause, reichen nicht zur Klärung grundlegender wie aktuell aus dem Unterricht erwachsender Fragen aus. Größere Zeitressourcen, um die sich aufdrängenden Probleme anzugehen, sind also sehr wichtig.

Originalton einer Lehrkraft: *„Der Unterricht in den Vorbereitungsklassen war häufig von dem Gefühl begleitet, dass das Erreichte einfach noch nicht reicht, insbesondere dann, wenn Lernerfolge durch die sozialen und familiären Prägungen der Schülerinnen und Schüler oft nicht immer und bei allen nachhaltig sind. Häufig fehlten Vergleichswerte zu den Ergebnissen anderer Schulen, und in der Regel tendieren Lehrerinnen und Lehrer dazu, ihre eigenen Erfolge mit einem „Da muss doch noch mehr möglich sein!“ zu bewerten.“*

Angesichts der unterrichtlichen Belastungen wurde Hilfe bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schulpsychologischen Beratungsstelle der Stadt Duisburg gesucht, die zu vielen Einzelaspekten eine gute und handhabbare Unterstützung boten.



4.2.1 Unterrichtsimpulse zum Thema „Familie“

Die Zusammenarbeit mit Eltern im Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ hatte von Anfang an eine hohe Priorität.

Eltern nachhaltig bei der Integration in Schule und Stadt(-teil) zu unterstützen und sie bedarfsgerecht in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken, waren daher zentrale Ziele, die im [► Kapitel 3.4.2 „Zusammenarbeit mit Eltern“](#) durch viele Praxisbeispiele anschaulich dargestellt werden.

Das Thema „Familie“ im Unterricht aufzugreifen, bildete ein wichtiges Bindeglied zu der niedrigschwelligen Elternarbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte und der fachdidaktischen Arbeit der Lehrkräfte.

Innerhalb der Internationalen Vorbereitungsklassen war ein sensibler Umgang mit der Thematik geboten, da die gelebten Wert- und Erziehungsvorstellungen der Familien zu Hause und die der Schule (Gesellschaft) zum Teil weit auseinanderklafften.

Was ist Familie? Im traditionellen Verständnis ist Familie durch fünf Merkmale bestimmt: das Vorhandensein von (mindestens) zwei Generationen und von zwei Geschlechtern, die Ehe des Elternpaares, verwandtschaftliche Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern und eine Haushalts- und Wirtschaftsgemeinschaft. Diese traditionelle Sichtweise von Familie ist zwar noch weit verbreitet, stimmt aber mit der Lebenspraxis vieler Menschen nicht mehr überein. Herausgebildet und etabliert haben sich mittlerweile zahlreiche Lebensformen, die von diesem Modell abweichen. Beispiele dafür sind nicht eheliche Lebensgemeinschaften mit ihren Kindern oder gleichgeschlechtliche Paare, die mit Kindern zusammenleben.

Werden Formen wie beispielsweise Ein-Eltern-Familien, Pflegefamilien, Heimkinder, Patchworkfamilien, betreutes Wohnen thematisiert – was sicherlich sehr schwierig ist hinsichtlich der Kommunikation und Vermittlung –, erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass es kein „Normal“ gibt, sondern schlichtweg verschiedene Situationen und Umstände.

Eine weitere Möglichkeit ist es, Familienleben in anderen Ländern und deren Lebensformen kennenzulernen. Auch hier gibt es Beispiele, die persönliche Biografien zunächst in den Hintergrund stellen.

Wichtig ist stets, dass die Lehrkraft sich von der eigenen Vorannahme einer „normalen, intakten Familie“ distanziert oder diese kritisch hinterfragt und sich eher auf die Vielfalt von Lebensformen konzentriert. Gleichwohl ist es schwierig, gerade Lernanfängern Bilder von unterschiedlichen, „anderen“ Familien zu präsentieren, die sie sowohl inhaltlich als auch sprachlich noch nicht wiedergeben können.

Zu dem Thema „Familie“ steht eine Reihe von Lehrwerken zur Verfügung, auf die eine Lehrkraft zurückgreifen kann. Um eine heterogene Lerngruppe, wie oben beschrieben, individuell fördern zu können, müssen in der Regel vorhandene Materialien angepasst und neu erstellt werden.

Während sich Unterrichtseinheiten an der GGS Regenbogengrundschule an Prinzipien

von DaZ-DaF (Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache) und dem Planungsraster nach Griebhaber orientieren, will die hier dargestellte Sammlung an Materialien (siehe Anlage) lediglich Impulse für den Unterricht geben.

Fachliche Ziele für das Unterrichtsthema „Familie“

Bei neu zugewanderten Kindern ist grundsätzlich ein behutsamer Umgang mit dem Unterrichtsthema „Familie“ gefordert, da etwaige traumatisierende Fluchterfahrungen bzw. Trennungssituationen mit zu bedenken sind. Ziel der Unterrichtsimpulse ist es herauszufinden, was die Schülerinnen und Schüler mit dem Begriff Familie verbinden.

Zudem werden die Kinder befähigt, Familienmitglieder und deren Verwandtschaftsverhältnisse zu benennen. Dabei wird die Vielfalt der unterschiedlichen Familienkonstellationen und Lebensgemeinschaften aufgezeigt und ein wertschätzender Umgang verdeutlicht.

Bei der Nennung der eigenen Familienmitglieder wird der Bezug zur Erstsprache der Kinder hergestellt, um ihnen eine wertschätzende Haltung gegenüber der eigenen Sprache zu vermitteln.

Im Sinne einer Ressourcenorientierung stellen die Schülerinnen und Schüler die Stärken der jeweiligen Familienmitglieder heraus und reflektieren die eigenen Familienkonstellationen.

Sie erhalten eine erste Orientierung, was im familiären Zusammenleben in Deutschland möglich und gesetzlich erlaubt ist.

Quelle und weiterführende Literatur

- Berthold, Sabine/HanisauLand – Politik für dich, Bundeszentrale für politische Bildung: Unterrichtseinheit für Lehrerinnen und Lehrer 1: Familie, Aufgabe 2 Familienverhältnisse, Seite 7, Erscheinungsjahr unbekannt; www.hanisauland.de.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Information, Monitoring, Bürgerservice, Bibliothek, (2014, unveränderter Nachdruck, 2017): Leichte Sprache – Ein Ratgeber, Bonn.
- <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a752-leichte-sprache-ratgeber.html>
- Landeszentrale für politische Bildung NRW (Hg.): Demokratie für mich. Grundrechte in Deutschland. Ein Leitfaden für Geflüchtete und einheimische Menschen (März 2016).
- Jin, Friederike/Rohrmann, Lutz/Zbrankova, Milena: Prima plus, Deutsch für Jugendliche A1: Band 1 Schüler, (Erscheinungsjahr unbekannt), Cornelsen Verlag, Berlin.
- Müller-Krätschmar, Marita (2015): Sprachförderung, Unterrichtseinheiten für die Beschulung der Kinder und Jugendlichen in den Zentralen Erstaufnahmeeinrichtungen (ZEA), Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg.

PRAXISTIPP

Bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Aufgabenstellungen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler bieten folgende grundsätzliche Fragen eine Orientierung:

- Welche sprachlichen Mittel sind notwendig, um über das ausgewählte Thema auf einem altersgemäßen Niveau zu sprechen?
 - Welche Sprachkenntnisse (Wortschatz, Strukturen, ...) bringen die Schülerinnen und Schüler schon mit? Worauf kann im Unterricht zurückgegriffen werden?
 - Welche neuen und/oder schwierigen Begriffe (Nomen, Verben, Adjektive, ...) verbergen sich in den Kommunikationssituationen, Texten und Aufgabenstellungen? Wie können diese erklärt oder ggf. auch ersetzt werden?
 - Welche grammatischen Phänomene kommen in den Kommunikationssituationen und Texten vor, die im Zuge der Beschäftigung mit dem Thema neu eingeführt, wiederholt und geübt werden können?
 - Welche festen Wendungen (z.B. kurze Fragen, kurze Sätze) eignen sich, um über das Thema zu sprechen? Gibt es wiederkehrende feste Wendungen, die auswendig gelernt werden können, um die Kommunikation zu erleichtern?
-
- Sommerhof, Mara/Berens, Christoph (2016): Miteinander leben – Grundrechte vertreten – Gesellschaft gestalten Materialien für die Wertebildung in Vorbereitungsmaßnahmen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hg.), Hamburg.

Weiterführende Informationen und Materialien

- <http://www.lernen-vielfalt.de/>
- <http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36947/allerlei-familienbande>

5. BEDARFSORIENTIERTE FORTBILDUNGSKONZEPTE



Im Rahmen des Projekts „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ wurde in Zusammenarbeit mit dem Kommunalen Integrationszentrum (KI) der Stadt Duisburg ein

bedarfsorientiertes Fortbildungskonzept entwickelt. Neben Möglichkeiten der Supervision bzw. des Coachings wurden themenorientierte Workshops vor Ort organisiert. Dabei standen Fragen zum Deutscherwerb, zur sozialen und schulischen Integration und zur Elternarbeit im Vordergrund. Im Rahmen des Projekts mussten schritt-

weise Formate entwickelt werden, die eine Qualifizierung des gesamten Multiprofessionellen Teams ermöglichen, da sich klassische Fortbildungskonzepte, wie zum Beispiel Angebote des Kompetenzteams, ausschließlich an Lehrkräfte richteten.

5.1 FORTBILDUNGEN DER STADT DUISBURG FÜR LEHRKRÄFTE DER INTERNATIONALEN VORBEREITUNGSKLASSEN

Die Vorteile von Teamfortbildungen sind naheliegend:

Zum einen ist die Erfahrung des gemeinsamen Lernens mit den Kolleginnen und Kollegen ein nicht zu unterschätzender Pluspunkt. Es kann auf individuelle Fragestellungen der Teams eingegangen und Wissen zu speziellen Themen vertieft werden. Da sich nach einer Fortbildung alle zur gleichen Zeit auf einem Wissensstand befinden, bestehen gute Chancen für den zeitnahen Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis. Wenn zudem die Möglichkeit besteht, sich im Rahmen von Fortbildungen mit anderen Multiprofessionellen Teams auszutauschen, können wichtige Aspekte der pädagogischen Arbeit vereinheitlicht werden.

Neben den Fachkräften der Multiprofessionellen Teams konnten auch die übrigen interessierten Kolleginnen und Kollegen aus den beiden Modellschulen an Fortbildungen und Transfertagen teilnehmen. Ebenso profitierten die Fachkräfte aus den Modellschulen von den vorhandenen Qualifizierungsprogrammen der Stadt Duisburg.

Die für alle Duisburger Lehrkräfte aus den Internationalen Vorbereitungsklassen konzipierte Fortbildungsreihe richtete sich auch an Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte aus den Modellschulen. Um die Themenvielfalt zu verdeutlichen, werden im Folgenden die Inhalte der einzelnen Module aus dem Jahr 2014 vorgestellt. In der Regel handelte es sich dabei um Tagesveranstaltungen.

Modul 1: Rechtliche und soziale Situation zugewanderter Kinder und ihrer Familien

In Kooperation mit Sylvia Schulte, Schulaufsicht, Angelika Westen, Ausländerbehörde, Reinhard Wolf, Amt für Schulische Bildung, und Stefan Liebig, Fachstelle Schulsozialarbeit.

Inhalte/Themen:

- Informationen zu aufenthaltsrechtlichen Fragen: Einreisegründe, Aufenthaltstitel, Asylverfahren
- Informationen zu schulrechtlichen Fragen: Erlasse, Integrationsstellen, Unterrichtsorganisation; Schulpflicht und Schulpflichtüberwachung; praktische Hinweise, BuT, Lehr- und Lernmittel, SchokoTicket
- Interkulturelle Sensibilisierung: Aufgaben der Schulsozialarbeit, Umgang mit interkulturellen Missverständnissen, nonverbale Kommunikation, soziale Faktoren und Rahmenbedingungen bei der Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern

Modul 2: Methodisch-didaktische Herausforderungen in der Arbeit mit heterogenen Gruppen

Referentin: Dr. Ellen Schulte-Bunert, Europa-Universität Flensburg, Institut für Sprache, Literatur und Medien

Thema: Umgang mit heterogenen Gruppen

- Das Mehrstufenmodell und die curricularen Grundlagen Deutsch als Zweitsprache in Schleswig-Holstein als Basis für additive und integrative Förderung
- Binnendifferenzierendes Arbeiten mit heterogenen Lerngruppen in der Basisstufe: Best-Practice-Beispiele aus zwei Schulen
- Planung einer Unterrichtseinheit nach den Förderhorizonten/Grießhaber

Modul 3: Alphabetisierung und Umalphabetisierung

Referent: Dr. Alexis Feldmeier García, Westfälische Wilhelms-Universität, Germanistisches Institut, Abteilung für Sprachdidaktik

Thema: Umgang mit nicht alphabetisierten und nicht lateinisch alphabetisierten Schülerinnen und Schülern

- Die verschiedenen Zielgruppen und ihre Zugänge zur Schrift
- Grundsätze der Alphabetisierung:
 - ▶ Integrierter/situationsorientierter Ansatz
 - ▶ Spracherfahrungsansatz
- Methoden:
 - ▶ Lautdiskriminierung/Lautgebärden, Aussprache
 - ▶ Individualisierung/Stationen/Wochenplan
- Einblicke in Lehrwerke und Lernmaterialien
- Stationenlernen und Portfolioarbeit als Methode der individuellen Förderung nutzen

Modul 4: Zusammenarbeit mit Eltern

Kooperation mit Astrid Born und Insa Wessendorf, Schulpsychologische Beratungsstelle der Stadt Duisburg; Elisabeth Wegner, Luba Borschlegl, Leila Ahkim, Interkulturelle Beratung, Kommunales Integrationszentrum Duisburg

Thema: Barrieren und Türöffner der interkulturellen Elternarbeit

Input zu Ergebnissen einer Befragung der Lehrkräfte zu Problemen/Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern. Hintergrundinformationen an Thementischen zu:

- Russland (Asyl)
- Südosteuropa (Roma)
- Nordafrika (Islam)
- Trauma (Definition, Auswirkungen, Umgang)
- Umgang mit Vielfalt (Inklusion, Psychohygiene)

Arbeitsgruppen nach Sozialraum:

- Austausch – Was machen wir schon?
- Von der Elternarbeit zur Elternpartnerschaft
- Maßnahmen zum Aufbau einer Willkommenskultur
- Hilfen zur Verständigung: Rolle der interkulturellen Beratung in Duisburg

Modul 5: DaZ-/DaF-Unterricht theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung

Referentin: Prof. Karen Schramm, Wien

Thema: Methodische Anregungen für den Unterricht

- Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben
- Mehrsprachigkeit/Sprachvergleich als Grundlage des Unterrichts
- Grammatik, Phonetik, Orthografie
- Methodische Hinweise, Praxisarbeit in Jahrgangsgruppen
- Bearbeitung und Ergänzung eines Kapitels aus einem DaZ-Lehrwerk

Modul 6: Sozialkompetenztraining

Kooperation mit Uwe Bauer, Volker Rau, Jugendamt der Stadt Duisburg

Thema: Anregungen für die Arbeit mit der Klasse in Bezug auf den Umgang miteinander

- Respekt, Toleranz, Regeln und Kommunikation (Elemente aus dem Trainingsprogramm „Duisburg schlägt keiner“)
- Abwandlungen von Spielen und Übungen für Jugendliche und Kinder mit geringen Deutschkenntnissen, Vorstellung von Materialien und Literatur

Die Mitglieder der Multiprofessionellen Teams konnten an einem Antiaggressions-training sowie an Mediationsfortbildungen der Stadt Duisburg und hier der Initiative „Duisburg schlägt keiner“ teilnehmen.

5.2 FORTBILDUNGSREIHE DER STADT DUISBURG FÜR PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE



Die Stadt Duisburg bietet seit Jahren ein Fortbildungsprogramm für pädagogische Fachkräfte aus Duisburger Schulen, Kindertageseinrichtungen, Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe sowie der Kinder- und Jugendarbeit in Duisburg an. Die Teilnahme ist kostenlos.

Entwickelt wird das jährliche Programm in Kooperation mit dem Kommunalen Integrationszentrum, dem Amt für Schulische Bildung, dem Jugendamt, dem Personalamt, der Stadtbibliothek, dem Kompetenzteam und dem Schulamt.

Nachfolgend werden nicht alle Kursangebote aufgeführt, sondern nur eine Auswahl der Themen, die in den Internationalen Vorbereitungsklassen bzw. für die Multiprofessionellen Teams von besonderem Interesse waren und gern angenommen wurden. In der Regel handelte es sich hier um halbtägige Veranstaltungen, die in den Jahren 2015 bis 2016 stattfanden.

Interkulturelle Elternarbeit – Schwerpunkt Südosteuropa, Sensibilisierung und Hintergrundinformationen zur Zielgruppe

Referentin: Irma Lababidi, Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Kommunale Inklusionskoordination) Stadt Duisburg

Interkulturelle Kompetenz – Vorurteilsbewusste Kommunikation und Umgang mit kultureller Vielfalt

Referentin: Dr. Sandhya Küsters, Hochschule für Gesundheit, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Department of Community Health; Miriam Remy, Freiberufliche Dozentin für

migrationspädagogische Öffnung und diskriminierungssensible Bildungsarbeit

Die Methode der Dramapädagogik – Ganzheitlicher und handlungsorientierter Umgang mit Sprache

Referentin: Dr. Anastasia Moraitis, Universität Duisburg-Essen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Möglichkeiten differenzierender Sprachbildung – Profilanalyse und Unterrichtsplanung mit den Förderhorizonten

Referentin: Beatrix Heilmann, DaZ-Dozentin und Mitautorin des Fachbuchs Diagnostik & Förderung leicht gemacht. Deutsch als Zweitsprache. Ein Praxishandbuch. Hg. Prof. Wilhelm Griebhaber

Mehrsprachigkeit anerkennen und wertschätzen – Sprachbiografien, Sprachvergleiche, Methoden und Ideen für die Praxis

Referent: Dr. Erkan Gürsoy, Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Duisburg-Essen, Projektleitung „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“

Vermittlung von Sozial- und Regelkompetenz mit einfachen sprachlichen Mitteln – Rituale und Methoden, Classroom Management

Referentin: Ulrike Borchert, Koordinatorin für Lehrerfortbildung, Moderatorin Kompetenzteam der Stadt Essen

Qualifizierung neuer Lehrkräfte

Neuen Kolleginnen und Kollegen des „Arbeitskreises für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ wurden 2016 weitere Fortbildungen ermöglicht. Diese wurden von dem Kommunalen Integrationszentrum, der Schulpsychologischen Beratungsstelle, dem Schulamt, dem Kompetenzteam und der Stadtbibliothek/dem Schulmedienzentrum geplant und durchgeführt.

Themen: Vorstellung von Lehr- und Lernmitteln für den Unterricht, Bücher für den tiptoi®-Stift, Bilderbuchkino als Methode der Lese- und Erzählförderung, strukturierter kollegialer Praxisaustausch

Referent: Jens Holthoff, Kinder- und Jugendbibliothek/Schulmedienzentrum, Stadt Duisburg

Vortrag: Schülerinnen und Schüler mit traumatischen Erlebnissen, Anhaltspunkte zur Feststellung des Handlungsbedarfs, Hilfen in der Stadt, Handlungssicherheit erwerben

Referentin: Astrid Born, Schulpsychologische Beratungsstelle, Stadt Duisburg

Lehr- und Lernmittel für den Unterricht, Schwerpunkt digitale Medien: Film, Hörfächer, iPad-Koffer, zweisprachiges Kamishibai-Theater einsetzen

Referent: Jens Holthoff, Kinder- und Jugendbibliothek/Schulmedienzentrum, Stadt Duisburg

Coaching und Supervision

Die Coaching- und Supervisionsangebote der Schulpsychologischen Beratungsstelle und der Fachstelle Schulsozialarbeit wurden insbesondere zu Beginn des Projekts genutzt. Der ungewohnte Umgang mit der neuen Zielgruppe stellte die Teams vor große Herausforderungen, vor allem in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts, die Einübung von Regeln und die Entwicklung von Routinen im Umgang mit schwierigen Schülern.

Themenspezifische Workshops

Durch die in den Multiprofessionellen Teams erhobenen Bedarfe wurden im Laufe des Projekts weitere themenspezifische Fortbildungen und schulübergreifende Workshops für das Gesamtteam konzipiert. Als Teil der Kooperationsvereinbarung mit der Uni Duisburg-Essen war es möglich, Fortbildungen zur punktuellen Unterstützung zu entwerfen. Diese Fortbildungen sind auch als Ergänzung zur Entwicklung des diagnostischen Verfahrens und der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung entstanden.

Sprachstandsdiagnose mit der Profilanalyse nach Griebhaber

Referentin: Ute Scheffler, Pädagogische Mitarbeiterin (Lehrerin), Kommunales Integrationszentrum Duisburg

Inhalte: Den Sprachstand einschätzen können, Basiswissen zur Entwicklung der Lernaltersprache, Aufbau des Satzbaus als Indikator für den Sprachstand, Hinweise zur systematischen Förderung, Vereinbarungen zur Durchführung der ersten Diagnostik (Erzählen zu einem Bild)

PRAXISTIPP

Sollten Schulen sich für eine Sprachstandsdiagnostik nach Griebhaber entscheiden, so sind eine Schulung und mehrfache Fortbildungen sowie eine engmaschige Begleitung durch Expertinnen und Experten notwendig.

Sprachsensibler Unterricht für neu zugewanderte Kinder

Referentinnen: Claudia Handt, Wiss. Mitarbeiterin im BISS-Projekt, Koordiniertes fachliches und sprachliches Lernen im Unterricht in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen; Ingrid Weis, Abgeordnete Lehrkraft für besondere Aufgaben im Projekt ProDaz, Universität Duisburg-Essen

Inhalte: Umgang mit sprachlicher Heterogenität und individuelle Förderung, Grundlagen DaZ, Sprache und Fachunterricht

Inhalte Regenbogenschule: Hören und Sprechen (Laute, Rhythmus, Sprachmelodie, Sprechrituale und Redemittel); Vom Sprechen zum Schreiben: Sprachen im Fach –Scaffolding; Unterrichtsplanung für verschiedene Sprachstände (Förderhorizonte, sprachliche Hilfen, Arbeit mit Planungsraster)

Inhalte des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums: Stolpersteine der deutschen Sprache, mehrsprachiger Spracherwerb, Die Sprachen der Schule – Alltags-, Bildungs-, Fachsprache, Scaffolding – Ein Konzept zur Koordinierung von fachlichem und sprachlichem Lernen

Praxistipps: Materialien, Rituale, Methoden, Durchführung einer Bedarfsanalyse anhand eines konkreten Themas

Prozessbegleitende Evaluation der Sprachkompetenz

Referentin: Ina Lammers, Universität Duisburg-Essen, Pro DaZ

Inhalte: Information zum geplanten Diagnostikverfahren nach der Profilanalyse:

- Zeitplan und Verfahren
- Auswahl der Schülerinnen und Schüler
- Unterstützungsangebote der Universität Duisburg-Essen zu Methodik und Didaktik
- Ergebnisse der Diagnostik
- Arbeit mit den Förderhorizonten nach Griebhaber

Weiterführende Fortbildungsangebote der Universität Duisburg-Essen

Einige der Fachkräfte aus den Modellschulen nahmen auch an der Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern der Ruhr Campus Academy gGmbH teil.

Weiterführende Informationen

Näheres zu der aktuellen Qualifizierungsreihe siehe unter:

- <https://www.rca.uni-due.de/seminare/>
- <http://www.lernen-vielfalt.de/>

5.3 FACHTAGE UND KONFERENZEN

Fachtag „Schule geht nur ZUSAMMEN“

Am Mittwoch, 16. März 2016, fand der Fachtag „Schule geht nur ZUSAMMEN“ im Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium statt. Er richtete sich mit seinen Qualifizierungsangeboten an die Kollegien der Modellschulen sowie an Lehrkräfte anderer Duisburger Schulen. Auch an interessierte Fachpersonen aus Kommunalen Integrationszentren, Schulaufsicht und Schulämtern sowie den Bildungsbüros der Region war die Veranstaltung gerichtet. Nach einer Vorstellung des Modellprojekts und der Ergebnisse einer Feldstudie „Neuzuwanderer und Alteingesessene in Duisburg-Marxloh“ gab es die Gelegenheit, sich in insgesamt 13 Workshops zu den Themenbereichen „Sprachliche Bildung“, „Soziale Kompetenzen“ und „Zusammenarbeit mit Eltern“ zu informieren. Zu den Themenbereichen wurden folgende Inhalte angeboten:

Sprachliche Bildung

Sprachstandsdiagnostik – Profilanalyse nach Griebhaber

Ute Scheffler, Kommunales Integrationszentrum Duisburg

Fachtexte verstehen – Stolpersteine beim Lesen im naturwissenschaftlichen Bereich

Susanne Schneider-Badstieber, Kompetenzteam Oberhausen

Sprachförderung im Mathematikunterricht am Beispiel des Anteilbegriffs

Dr. Lena Wessel, Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts an der TU Dortmund (IEEM)

Rechtschreiben erforschen – Lesen verstehen

Uta Kerkling, Kompetenzteam Duisburg

Unterricht in sprachlich heterogenen Gruppen

Alexandra Piel, freiberufliche Kommunikationswissenschaftlerin, Sprachtrainerin, Autorin

Soziale Kompetenzen

Lehrverhalten im Klassenraum – nonverbale Fertigkeiten für erfolgreiches Unterrichten

Meinrad Kamps, Regionale Schulberatungsstelle, Stadt Essen

Sozialkompetenz trainieren durch erlebnispädagogische Übungen

Stefan Liebig, Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit, Stadt Duisburg

Umgang mit Rassismus im Klassenzimmer

Mandy Hanisch, Anti-Rassismus Informations-Centrum NRW (ARIC-NRW e.V.)

Pädagogische Grenzfälle und besondere Probleme – Wann muss ich Hilfe hinzuziehen?

Katrin Bade, Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit, Stadt Duisburg

Insa Wessendorf/Astrid Born, Schulpsychologische Beratungsstelle

Zusammenarbeit mit Eltern

Schule kann man lernen: Bildungserfahrungen und Herkunftssituationen bulgarischer und rumänischer Zuwanderer

Joachim Krauß, NUREC Institute Duisburg
Regina Balthaus-Küper, KGS Henriettenstraße

Interkulturelle Öffnung von Schulen

Mariam Daidoleslam, LaKI – Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren NRW

Zusammenarbeit mit Eltern aus Südosteuropa

Ismeta Stojkovic, Rom e.V., Projekt Amen
Ushta

Rechtsstatus und soziale Situation verschiedener Zuwanderergruppen

Monika Al-Daghistani, AWO Integration Pro
Marxloh

Jutta Wagner, Kommunales Integrationszentrum Duisburg

Becky Fetsch, Fachstelle Flüchtlingsberatung des Diakonischen Werkes, Duisburg

Weiterführende Informationen

Die Dokumentation der Plenumsphase und der Workshops siehe unter <http://www.zuwanderung-und-schule.de/>

3. Duisburger Bildungskonferenz am 27. Oktober 2016 „Bildungsregion Duisburg – engagiert für Neuzugewanderte“

Das Jahr 2016 war auch in Duisburg vom Zuzug vieler Menschen geprägt, die ihre Heimat aus unterschiedlichen Gründen verlassen mussten. Um diesen Menschen eine reelle Chance auf gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, muss ihre erfolgreiche Integration in die Bildungsregion gelingen. Die 3. Bildungskonferenz nahm sich dieser Aufgabenstellung an und bildete den Auftakt dazu, die Integration der Zuwanderinnen und Zuwanderer als bedeutendes Handlungsfeld der Bildungsregion zu definieren.

Im Rahmen dieser Bildungskonferenz bestand die Gelegenheit, Wissen zu erwerben und Erfahrungen auszutauschen, Perspektiven zu entwickeln, Netzwerke zu gründen und gemeinsam bestmögliche Bildungsangebote für die Neuzugewanderten in Duisburg auf den Weg zu bringen.

Das Kernreferat zum Thema „Migrations-sensibilität – Zum Umgang mit Globalität vor Ort“ hielt Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani, Professor für Politikwissenschaft, Fachhochschule Münster.

Die am Nachmittag angebotenen Workshops befassten sich mit folgenden Themenfeldern:

- Gelingensfaktoren für die Integration zugewanderter Kinder von südosteuropäischen Roma-Familien
- Aufenthaltsstatus und Integration – Sprachangebote und berufliche Bildung für Erwachsene
- Frühkindliche Bildung – mit Kindern und Eltern Integration leben
- Stationen der Ankunft – Institutionelle Zwischenstationen bis zur Aufnahme in eine Schule

Weiterführende Informationen

Die Dokumentation der 3. Bildungskonferenz siehe unter https://www2.duisburg.de/micro2/bildungsregion_du/struktur/content/3._Duisburger_Bildungskonferenz.php

6. ERHEBUNGEN DES SPRACHSTANDES – INSTRUMENTE UND ERSTE BEFUNDE



Dr. Ina Lammers, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und im Projekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“

Julia Plainer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen

6.1 KOOPERATION MIT DEM INSTITUT FÜR DEUTSCH ALS ZWEIT- UND FREMDSPRACHE DER UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes erfolgte von November 2015 bis Mai 2017 durch das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen.¹ Dies beinhaltete eine prozessbegleitende Evaluation der Sprachkompetenz exemplarisch ausgewählter Schülerinnen und Schüler sowie die regelmäßige Beratung des operationellen Teams von RuhrFutur und dem Kommunalen Integrationszentrum der Stadt Duisburg bei der Umsetzung des Projekts. Durch Hospitationen im Unterricht der beteiligten Projektschulen sowie durch die Auswertung der Lernertexte konnte ein prozessbegleitendes Feedback zu den erarbeiteten Unterrichtseinheiten gegeben werden. An den Projektschulen führte

das Team der Universität Duisburg-Essen außerdem verschiedene Workshops zum Unterrichten neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler durch. Pro Semester absolvierten je zwei Studierende des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache ihr Berufsfeldpraktikum (dieses liegt im 5. Semester des Bachelorstudiums Lehramt) in den beteiligten Projektklassen und unterstützten so den Unterricht. Sie wurden in universitären Seminaren darauf vorbereitet ([vgl. hierzu Mavruk/Pitton/Roll 2016](#)). Die Erhebung, Aufbereitung, Auswertung und Darstellung der zur Sprachstandsdiagnostik erhobenen Daten wurde durch die studentische Hilfskräfte² unterstützt.



6.2 UNTERSUCHUNGSDESIGN DIAGNOSTIK

Zwischen September 2015 und März 2017 fanden insgesamt zwölf Messungen des Sprachstandes statt, wobei die erste Erhebung im September 2015 durch die Projektleitung von RuhrFutur und die Schulen organisiert wurde. Im Zeitraum von anderthalb Jahren wurde zu je sieben Erhebungszeitpunkten gemessen. Es handelt sich somit um eine Längsschnittuntersuchung. Die Erhebung der Sprachkompetenzen wurde mit unterschiedlichen Instrumenten durchgeführt: Die 32 exemplarisch ausgewählten Schülerinnen und Schüler³ erzählten⁴ bei jedem Erhebungszeitpunkt mündlich eine Geschichte zu einem Bildimpuls. Zudem fanden zwei schriftliche Erzählungen, ein mündliches Nacherzählen in der Zielsprache Deutsch, ein mündliches Nacherzählen in den jeweiligen Erstsprachen und ein schriftliches Nacherzählen in der Zielsprache

Deutsch statt. Die Fähigkeit zu erzählen ist ein Aspekt der diskursiven Basisqualifikationen (Ehlich 2005). Die diskursive Basisqualifikation umfasst die Fähigkeit, angemessen sprachlich mit einem oder mehreren Gesprächspartnern in Kooperation zu treten (vgl. Guckelsberger 2009) und ist somit eine wichtige Fähigkeit, die die Lernenden in der Zielsprache Deutsch erwerben beziehungsweise ausbauen müssen.

Weiterhin wurden mit Hilfe eines sprachbiografischen Fragebogens die Lernersprachen der Schülerinnen und Schüler erhoben, um einen Überblick über die in der Lerngruppe vorhandenen Sprachen zu erhalten und diese auch didaktisch berücksichtigen zu können. Eine genaue Übersicht über die Erhebungen bietet folgende Tabelle:

ZEITPUNKT	ERHEBUNG 1	ERHEBUNG 2
September 2015	Mündliches Erzählen 1 Bildimpuls: Junge mit Koffer ⁵	—
April 2016	Mündliches Erzählen 2 Bildimpuls: Im Schwimmbad	Schriftliches Erzählen 1 Bildimpuls: Im Schwimmbad
Juni 2016	Mündliches Erzählen 3 Bildimpuls: Eis	Mündliches Nacherzählen Deutsch Impuls: Wer hat mein Eis gegessen?
September 2016	Mündliches Erzählen 4 Bildimpuls: Vogel und Katze	Mündliches Nacherzählen L1 Impuls: Wer hat mein Eis gegessen?
November 2016	Mündliches Erzählen 5 Bildimpuls: Im Schwimmbad	Schriftliches Erzählen 2 Bildimpuls: Im Schwimmbad
Januar 2017	Mündliches Erzählen 6 Bildimpuls: Eis	Schriftliches Nacherzählen Deutsch Impuls: Wer hat mein Eis gegessen?
März 2017	Mündliches Erzählen 7 Bildimpuls: Junge mit Koffer	—

Tabelle 1: Erhebungszeitpunkte und Instrumente

In der linken Spalte werden alle Erhebungszeitpunkte, die in dem gesamten Erhebungszeitraum durchgeführt wurden, dargestellt. In der mittleren Spalte (Erhebung 1) sind die Erhebungen der mündlichen Erzählung den jeweiligen Erhebungszeiträumen zugeordnet.

In der rechten Spalte (Erhebung 2) werden alle mündlichen und schriftlichen Erhebungen der Nacherzählung und die schriftlichen Erzählungen den jeweiligen Erhebungszeiträumen zugeordnet. Die Erhebungen werden im Folgenden detailliert vorgestellt.

6.2.1 Erhebung von Sprachbiografien

Im Zeitraum von März bis April 2016 führten die an den Projektschulen tätigen Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte als Teil der multiprofessionellen Teams Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern durch, um ihre Sprachbiografien zu erfassen.

Diese zu erheben ist wichtig, um Informationen zu erhalten, über welche Sprach(en) Kenntnisse die Lernenden verfügen und inwiefern sie bereits in lateinischer Schrift alphabetisiert sind. Wenn die Lehrkräfte sprachbiografische Informationen über ihre Lerngruppe erhalten, können sie diese didaktisch berücksichtigen und nach Möglichkeit in den Unterricht einbinden, indem sie beispielsweise sprachkontrastiv arbeiten oder in Erarbeitungsphasen Lernende, die dieselben Erstsprachen sprechen, bei Erklärungen einander helfen lassen.

Um die Sprachbiografien zu erheben, verwendeten die multiprofessionellen Teams im Projekt einen Erhebungsbogen, der ihnen durch RuhrFutur zur Verfügung gestellt wurde. Er enthielt folgende Punkte:

- Herkunftssprache
- Familiensprachen differenziert nach Familienmitgliedern (Mutter, Vater, Geschwister, Großeltern)
- Fremdsprachenkenntnisse (wo und wie lange erlernt)
- Alphabetisierung
- Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht

Da die Gespräche zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurden, an dem die Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler noch gering waren, konnten nicht alle Fragen beantwortet werden. So lässt sich an dieser Stelle ausschließlich eine Aussage darüber treffen, welche Sprache(n) die Schülerinnen und Schüler in ihren Familien sprachen, ohne zwischen Familienmitgliedern zu differenzieren.

Die Familiensprachen der 32 Schülerinnen und Schüler, die für die vorliegende Sprachstandsdiagnostik ausgewählt wurden, sind sortiert nach ihrer Häufigkeit.

Familiensprachen	Anzahl der Nennungen (Mehrfachnennung möglich)
Türkisch	14
Bulgarisch	9
Rumänisch	8
Romanes	7
Farsi	4
Spanisch	4
Arabisch	2
Berberisch	2
Armenisch	1
Französisch	1
Italienisch	1
Katalan	1
Russisch	1

Tabelle 2: Familiensprachen (n=32)

14 Schülerinnen und Schüler gaben nur eine, 14 zwei und 4 sogar drei Familiensprachen an.

Zur detaillierten Erhebung sprachbiografischer sowie weiterer relevanter Daten ist ein Gesprächsleitfaden zum Erstkontakt empfehlenswert, der durch das Team des Projekts

„ProDaZ – Deutsch als Zweit- und Fremdsprachen in allen Fächern“ erstellt wurde, da dieser auch in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler verfügbar ist. Somit kann gewährleistet werden, dass Angaben zur Alphabetisierung, zur sprachlichen Praxis im Herkunftsland oder Wünsche für die berufliche Zukunft korrekt erhoben werden.

Der von ProDaZ entwickelte Leitfaden⁶ enthält weiterhin Fragen zu demografischen Daten, schulischen Vorerfahrungen, sprachlicher Praxis im Herkunftsland, Deutschkenntnissen, Freizeitinteressen, Arbeitserfahrungen, Wünschen für die schulische und berufliche Zukunft, Kontaktpersonen, vorhandenen Hilfsmitteln und Lernorten. Der Erhebungsbogen ist als Gesprächsleitfaden und Basisinformation für den kollegialen Austausch von Lehrkräften gedacht, die Aufnahmegespräche mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern führen. Er kann in verschiedenen Sprachen heruntergeladen werden unter <https://www.uni-due.de/prodaz/seiteneinsteiger.php>.

6.3 ERHEBUNGEN: MÜNDLICHES UND SCHRIFTLICHES ERZÄHLEN ZU BILDIMPULSEN

6.3.1 Mündliches Erzählen zu Bildimpulsen

Zu sieben Zeitpunkten wurde in neun Messungen die mündliche Erzählkompetenz der Schülerinnen und Schüler erfasst. Auch Jeuk und Reeb-Ramos plädieren im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Förderdiagnostik sprachlicher Entwicklung im Schulalter (FISA)“ für die mehrmalige Erhebung mündlicher Erzählungen (Jeuk/Reeb-Ramos 2013, S. 74). Die Schülerinnen und Schüler erzählten einzeln und fragegeleitet zu verschiedenen Bildimpulsen. Gemessen wurde somit die produktive Sprachkompetenz. Die Erzählungen wurden transkribiert.

Im September 2015 fand die erste Erhebung durch die Lehrkräfte an den Projektschulen statt. In Rücksprache mit RuhrFutur setzten sie den Bildimpuls „Junge mit Koffer“ ein. Diese Erhebung war noch nicht systematisch in das Erhebungsdesign eingebettet.⁷ Daher kann die Erhebung an einigen Stellen durch die Lehrkräfte beeinflusst worden sein.



Abbildung 6.1: Bildimpuls „Junge mit Koffer“, Quelle: Bildkarten für den Sprach- und Förderunterricht, Westermann Gruppe, Braunschweig, 2003.

Die Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert zu erzählen, was sie sahen, und Vermutungen darüber zu äußern, wo der abgebildete Junge herkomme, wo er hingehe, was er in seinem Gepäck habe. Dieser Impuls wurde bei der letzten Erhebung, 18 Monate nach der ersten, noch einmal eingesetzt, um den Sprachkompetenzgewinn über den gesamten Erhebungszeitraum erheben zu können. Auch Jeuk und Reeb-Ramos (2013, S. 75) plädieren dafür, das Verfahren

nach einem gewissen zeitlichen Abstand zu wiederholen, um Erwerbsverläufe dokumentieren zu können, da es kaum möglich sei, auf Grund einer einmaligen Erhebung zuverlässige Aussagen über die Sprachentwicklung von Lernenden zu treffen (vgl. Bredel 2005).

Im April 2016 erfolgte die erste wissenschaftliche Erhebung durch die Universität Duisburg-Essen. In Rücksprache mit den Lehrkräften wurde der Bildimpuls „Im Schwimmbad“ gewählt, da die Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht thematisch darauf vorbereitet waren und das Erzählen⁸ zu Wimmelbildern bereits kannten.

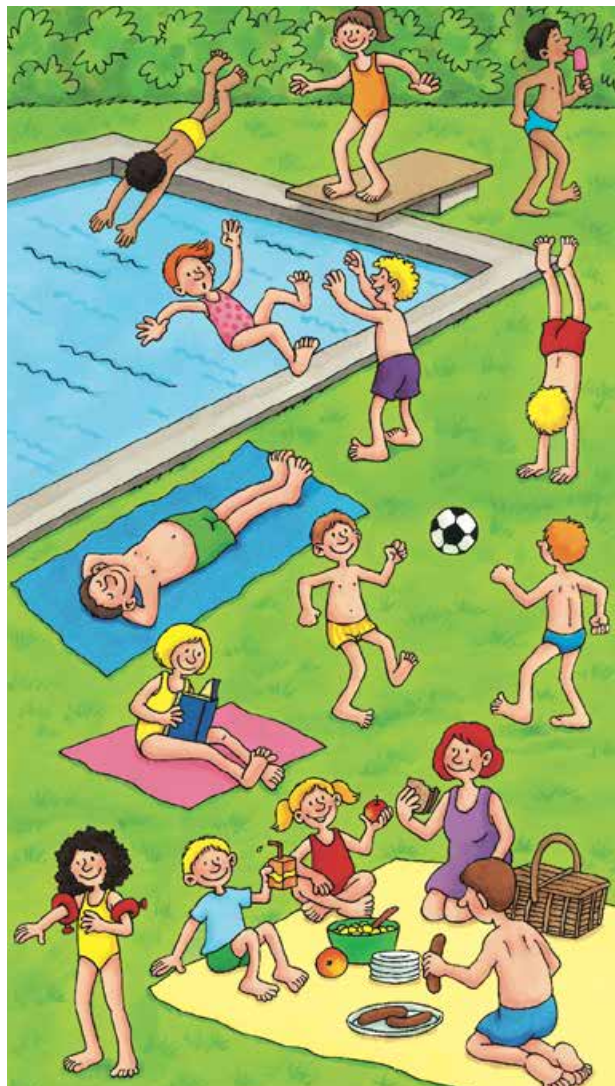


Abbildung 6.2: Bildimpuls „Im Schwimmbad“, Quelle: Sprachlicher Anfangsunterricht, Band 5, Finken-Verlag, Oberursel.

Die Schülerinnen und Schüler wurden mit dem Auftrag „Schau dir das Bild an und erzähl mir, was du siehst. Was passiert hier?“ zum Erzählen angeregt. Die Erhebungsleiterin griff nicht weiter ein, bis sie von sich aus zu sprechen aufhörten. Dann stellte sie Nachfragen zu Personen oder Objekten, sofern die Schülerinnen und Schüler diese nicht erwähnt hatten. Um eine Vergleichbarkeit zu gewähren, war durch die wissenschaftliche Begleitung der Universität Duisburg-Essen vorgegeben, welche Nachfragen gestellt werden durften. Die Erhebungsleiterin fragte „Was machen die?“ bzw. „Was macht der/die?“, bezogen auf die Picknickgruppe, das lesende Mädchen, den sich sonnenden Jungen, die Fußball spielenden Jungen, den Eis essenden Jungen und die Gruppe im Wasser und am Beckenrand. Sie zeigte außerdem auf die Gegenstände Fußball, Eis, Apfel, Butterbrot, Trinkpäckchen, Korb, Buch und Schwimmbad und fragte „Was ist das?“ Die knappen Fragen verhinderten, dass den Schülerinnen und Schülern Wortschatz zur Verfügung gestellt wurde. Im November 2016 erzählten die Schülerinnen

und Schüler, erneut sieben Monate später, zum Bildimpuls „Im Schwimmbad“, sodass ein direkter Vergleich der Entwicklung innerhalb von sieben Monaten gemacht werden kann. Es zeigte sich, dass der Impuls eher zum ausführlichen Beschreiben als zum Erzählen einlädt, da viele Figuren und Situationen gezeigt werden, von denen aber keine im Mittelpunkt steht oder zum Erfinden einer Geschichte einlädt.

Im Juni 2016 erhielten die Schülerinnen und Schüler daher eine Bildergeschichte. Der Bildimpuls „Eis“ besteht aus vier Bildern, die eine Handlungsfolge vorgeben.

Der Bildimpuls fordert die Schülerinnen und Schüler auf, die Protagonistinnen und Protagonisten der Geschichte zu benennen, die Ereignisfolge mit passenden sprachlichen Mitteln (z.B. „dann“, „plötzlich“, „am Ende“) zu erzählen, wörtliche Rede zu verwenden, Gefühle zu beschreiben und Wünsche zu verbalisieren, wofür Modalverben nützlich sind (z.B. „Der Hund will das Eis essen.“). Auch hier forderte die Erhebungsleiterin die

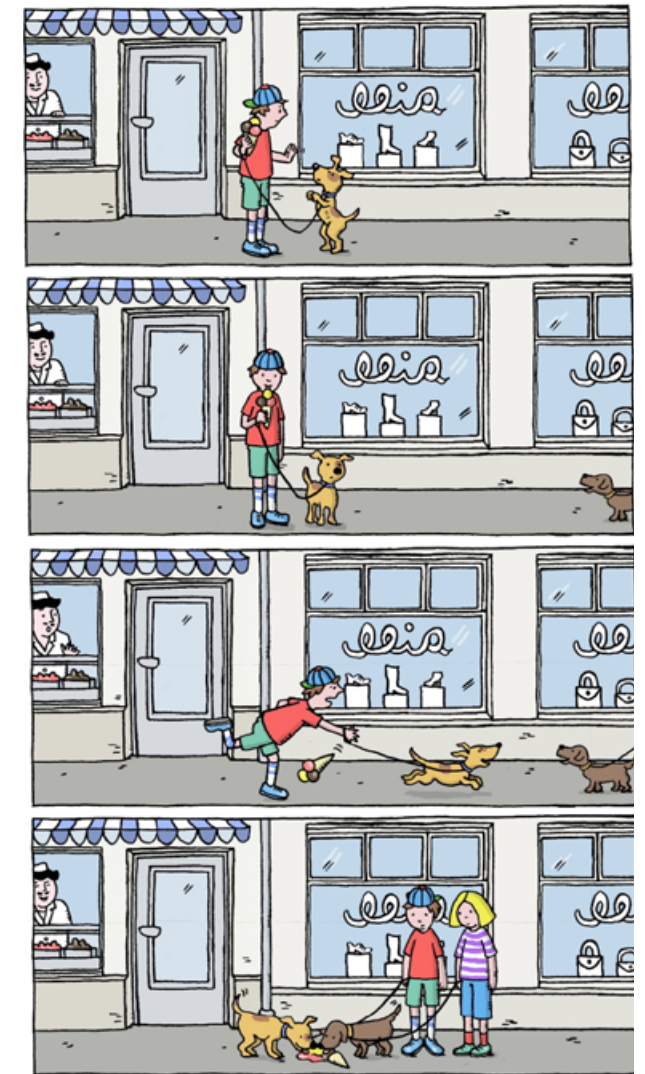


Abbildung 6.3: Bildimpuls „Eis“, Quelle: Diagnostik & Förderung – leicht gemacht, Klett-Verlag, Stuttgart 2012.

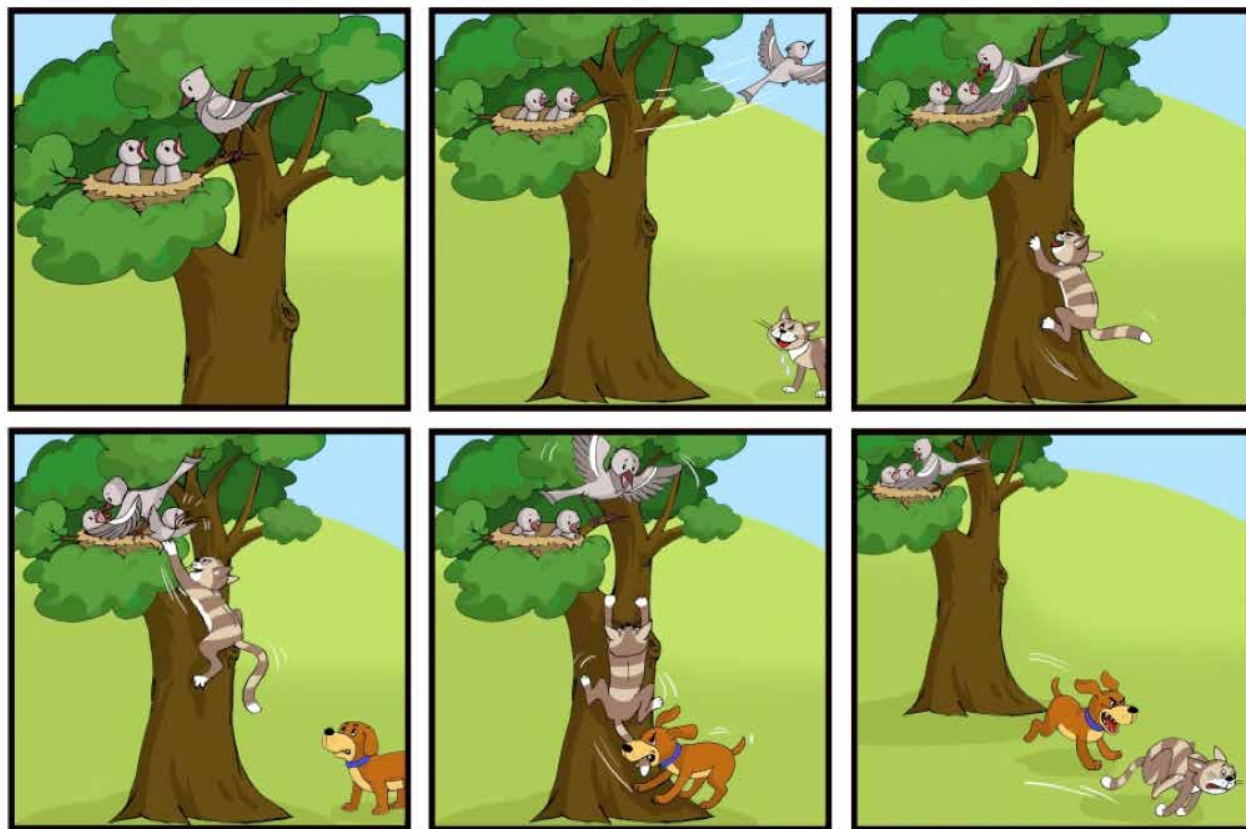


Abbildung 6.4: Bildimpuls „Vogel und Katze“,
Quelle: Gagarina et al. (2012); Multilingual Assessment
Instrument for Narratives, ZAS Papers in Linguistics, 56,
Berlin.

Schülerinnen und Schüler zu einer kohärenten Erzählung anzuregen. Wie die Bilder-geschichte „Eis“ fordert auch die Bilderfolge „Vogel und Katze“ die Schülerinnen und Schüler auf, die Hauptfiguren der Geschichte zu benennen (Hund, Katze, Vogelfamilie/Vogelmutter/Küken), die Ereignisfolge mit passenden sprachlichen Mitteln (z.B. „dann“, „plötzlich“, „am Ende“) zu erzählen, wörtliche Rede zu verwenden, Gefühle zu beschreiben und Wünsche zu verbalisieren, wofür wieder Modalverben nützlich sind (z.B. „Die Katze will die Vogelmutter fangen.“). Wieder erzählten die Schülerinnen und Schüler die Geschichte frei, ihnen wurden keine Hilfestellungen gegeben. Wurden Bilder oder Figuren beim Erzählen ausgelassen, fragte die Versuchsleiterin auch hier nach („Was passiert hier?“). Sie zeigte auf die Figuren und Objekte Baum, Katze, Hund und Vögel, falls diese nicht erwähnt wurden („Was ist das?“).

Schülerinnen und Schüler auf, die Geschichte frei zu erzählen, und griff nicht in den Erzählprozess ein. Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Erzählung beendeten, aber die beiden Hauptfiguren, die beiden Hunde oder das Eis nicht erwähnt worden waren, fragte sie nach („Was/Wer ist das? Was macht der/die?“). Wurden ganze Bilder in der Erzählung ausgelassen, zeigte die Versuchsleiterin darauf und fragte „Was passiert hier?“ Im Januar 2017 wurde der Bildimpuls

erneut zum mündlichen Erzählen eingesetzt. So kann auch hier ein direkter Vergleich der Sprachkompetenzentwicklung im Zeitraum von sieben Monaten getroffen werden.

Im September 2016 wurde einmalig der Bildimpuls „Vogel und Katze“ eingesetzt.

Es handelt sich um eine Bildergeschichte, die eine Handlungsfolge aus sechs Bildern zeigt. Auch diese wurde gewählt, um die

Jeuk stellt heraus, dass sich das Erzählen nach einer Bildfolge, um so genannte Spontansprachdaten bei Kindern und Jugendlichen zu erheben, wie die beim HAVAS⁹ (Reich/Roth 2004) verwendete Katze & Vogel-Geschichte, bewährt habe. Diese Bildfolgen scheinen Lernenden, die in der Kommunikation eher zurückhaltend sind, in relativ kurzer Zeit eine größere Anzahl an Äußerungen zu entlocken. Diese können daraufhin mithilfe der Profilanalyse ausgewertet werden (vgl. Jeuk 2010, S. 136). Allerdings wird auch immer wieder beobachtet, dass Lernende mit hohen Sprachkompetenzen durch die Bilderfolge eingeschränkt werden können (Jeuk/Reeb-Ramos 2013, S. 79).

6.3.2 Schriftliches Erzählen zu Bildimpulsen

Im April und November 2016 erzählten die Schülerinnen und Schüler schriftlich zum Bildimpuls „Im Schwimmbad“ (Abb. 2), um ihre produktive Schreibkompetenz zu messen. Dass sie zum selben Erhebungszeitraum zunächst mündlich, dann schriftlich zum selben Impuls erzählten, sollte den Schreibprozess entlasten. Die Schülerinnen und Schüler erhielten das Bild farbig ausgedruckt mit dem Auftrag „Erzähle alles, was auf dem Bild passiert.“ Sie hatten maximal eine halbe Stunde Zeit, einen Text anzufertigen. Ziel war es, die mündliche und schriftliche Sprachkompetenz direkt vergleichen zu können. Da einige Schülerinnen und Schüler erst alphabetisiert wurden, war zu erwarten, dass sich große Unterschiede zeigten. Die geschriebenen Texte wurden transkribiert und ausgewertet.

6.3.3 Mündliches Nacherzählen einer Geschichte

Das freie Erzählen zu Bildimpulsen bzw. Bildergeschichten birgt die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler nicht ihre volle sprachliche Kompetenz zeigen, da sie der Impuls beispielsweise nicht anspricht oder ihre Motivation, lange zu sprechen, gering ist. Aus diesem Grund wurde als zusätzliches Instrument die Nacherzählung eingesetzt, deren Vorteil darin liegt, dass die Schülerinnen und Schüler einen sprachlichen Input erhalten, den sie verarbeiten müssen. Vorlage war die Erzählung „Wer hat mein Eis gegessen?“ aus dem Edition Orient Verlag, die als Buch und auf CD in 19 verschiedenen Sprachen vorliegt.

Im Juni 2016 wurde sie den Schülerinnen und Schülern einzeln auf CD vorgespielt, so dass die Vortragsweise einheitlich blieb. Die Erhebungsleiterin präsentierte die entsprechenden Abbildungen aus dem Buch als DinA4-Kopie. Im Anschluss hatten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, die Geschichte mit Hilfe der chronologisch geordneten Bilder nachzuerzählen. Die Er-

hebungsleiterin griff hier nicht ein, sondern bestärkte die Schülerinnen und Schüler lediglich, weiterzusprechen. Die Sprachaufnahmen wurden wie üblich transkribiert.

Im September 2016 fand die Erhebung unter identischen Bedingungen noch einmal statt, jedoch hörten die Schülerinnen und Schüler die CD in der Familiensprache, die ihnen am vertrautesten war. Auch die Anweisung nachzuerzählen erhielten sie in der Familiensprache, sodass sie in ihrer Familiensprache nacherzählten. Diese Datenerhebung diente dazu, die Erzählkompetenz in Erst- und Zweitsprache direkt vergleichen zu können. Auf Grund der zahlreichen verschiedenen Familiensprachen konnten diese Daten bisher nicht ausgewertet werden.

6.3.4 Schriftliches Nacherzählen einer Geschichte

Im Januar 2017 bekamen die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, die Erzählung „Wer hat mein Eis gegessen?“ schriftlich nachzuerzählen. Hier sollte nun die schriftliche Verarbeitung eines mündlichen Inputs in der Zielsprache Deutsch erhoben werden. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler erhielt eine Farbkopie der Abbildungen in chronologischer Reihenfolge. Die Erzählung wurde im Klassenverband einmal auf CD vorgespielt. Die Schülerinnen und Schüler hatten dann maximal 30 Minuten Zeit, eine Nacherzählung zu verfassen. Die Texte wurden transkribiert.

6.4 METHODISCHES VORGEHEN

6.4.1 Untersuchungsdurchführung

Aus jeder Modellklasse wurden acht Schülerinnen und Schüler ausgewählt, die diese seit Beginn des Schuljahres 2015 besuchten, sodass insgesamt 32 Kinder und Jugendliche an der Untersuchung teilnahmen. Die Auswahl erfolgte im März 2016 durch die Lehrkräfte, die die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler als vergleichsweise gering, durchschnittlich und hoch einstufen. Alle sechs Erhebungen wurden durch die studentische Hilfskraft Merve Taşkin vorgenommen. Sie wurde den Schülerinnen und Schülern in einer Unterrichtsstunde vorgestellt, damit sie sie kennenlernen und Vertrauen fassen konnten. Bei den ersten Erhebungen war zudem eine den Schülerinnen und Schülern vertraute Sozialpädagogin anwesend. Dies garantierte, dass die teilweise verunsicherten Schülerinnen und Schülern zur Untersuchungsteilnahme bereit waren und sich zu erzählen trauten. Die Sozialpädagogin griff aber nicht in die Erhebungen ein. Die Erhebungsleiterin erhielt genaue Durchführungsvorschriften, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

6.4.2 Datenaufbereitung

Die Transkription der mündlichen Sprachdaten erfolgte nach HIAT-Konventionen (vgl. [Rehbein et al. 2004](#)). Die Transkription der schriftlichen Sprachdaten erfolgte wort- und buchstabengetreu. Im Anschluss wurden die Daten für die Profilanalyse (vgl. 6.5.2) und die Wortschatzanalyse (vgl. 6.5.1) aufbereitet und annotiert. Transkriptionen, Aufbereitungen und Annotationen wurden doppelt durch eine studentische Hilfskraft und eine wissenschaftliche Mitarbeiterin überprüft, um Fehler auszuschließen.



6.5 AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE

6.5.1 Wortschatz

Wenn Schülerinnen und Schüler sich in den Anfängen des Deutscherwerbs befinden, sollte viel Wert auf den Wortschatzerwerb und die Wortschatzerweiterung gelegt werden. Sobald Lernende über einen gewissen Wortschatz verfügen, können sie die Wörter zueinander in Beziehung setzen und syntaktische sowie grammatikalische Regeln verstehen. Meistens müssen neue Wörter allerdings einige Male gehört werden, bis Lernende sie eigenständig wiedererkennen können. Untersuchungen haben gezeigt, dass acht bis zehn Wiederholungen notwendig sind, damit ein Wort aus einem Lautstrom herausgefiltert werden kann (vgl. [Dimroth et al. 2006, S. 4](#)). Hingegen sind mehr als 20 Wiederholungen nötig, damit einem Wort eine Bedeutung zugeordnet werden kann (vgl. [Pigada/Schmitt 2006, S. 19](#)) und mehr als 50 Wiederholungen, bis ein neues Wort eigenständig genutzt wird (vgl. [Nodari 2010, S. 4](#)).

Untersuchungen zu einsprachig deutsch-sprechenden Lernenden haben gezeigt, dass diese in der Zeit der Einschulung zwischen 5000 und 9000 Lexeme aktiv nutzen können (produktiver Wortschatz) und fast das Doppelte an Lexemen verstehen (rezeptiver Wortschatz) ([Apeltauer 2010, S. 240](#)). Der rezeptive Wortschatz von Lernenden ist demnach deutlich größer als der durch sie aktiv genutzte produktive Wortschatz. Dabei sind bei einsprachigen wie auch bei mehrsprachigen Lernenden sehr große und individuelle Unterschiede zu erkennen, die als altersangemessen gelten ([Jeuk 2010, S. 58](#)).

Allerdings sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass Angaben über den Umfang des Wortschatzes des Deutschen „aus unterschiedlichen Gründen (Definition von Wort, Polysemie, Einbezug von Varietäten, Dynamik des Wortschatzes) nur schwer begründbar [sind], ebenso wie Zahlenwerte, die den Wortschatz (rezeptiv, produktiv) des sogenannten Durchschnittsprechers des Deutschen beschreiben“ ([Freienstein 2010, S. 360](#)).

Ergänzend zur Profilanalyse nach Griebhaber, die die syntaktischen Fähigkeiten der Lernenden analysiert (siehe Kap. 6.5.2), ist es daher wichtig, auch einen Blick auf deren Wortschatzerwerb zu legen. Somit können auch die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfasst werden, die im Sinne der Profilanalyse auf syntaktischer Ebene eine noch niedrige Stufe aufweisen. Um den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler auch in Hinblick auf ihre Wortschatzentwicklung zu ermitteln, wurden die von ihnen verwendeten Wörter nach folgenden Kategorien annotiert:

- Wörterzahl insgesamt (alle verwendeten Wörter)
 - ▶ Nomen (z.B. Junge, Eis)
 - Komposita (z.B. Schwimmbad, Fußball)
 - ▶ Verben (z.B. gehen, essen)
 - trennbare Verben (z.B. anhaben, hinfallen)
 - Modalverben (z.B. wollen, müssen)
 - ▶ Adjektivische Attribute (z.B. die blaue Decke, ein großer Hund)
 - Konnektiva (z.B. und, oder)
 - Präpositionen (z.B. in, mit)

Dazu wurden zunächst alle verwendeten Wörter der jeweiligen Kategorie gezählt (Token)¹⁰ und dann auf die Anzahl verschiedener Wörter (Type) gekürzt, um festzustellen, wie groß die Wortschatzvarianz ist. Beispielsweise verwendet ein Schüler in seinem Text sieben Präpositionen (Token = 7), jedoch ausschließlich „in“ und „auf“ (Type = 2).

- Wörterzahl insgesamt (alle verwendeten Wörter)
 - ▶ Nomen (z.B. Junge, Eis)
 - Komposita (z.B. Schwimmbad, Fußball)

Die Komposition ist eine Zusammensetzung von Wörtern, die neben der Derivation eines der beiden Hauptverfahren zur Bildung neuer Wörter ist. Bei der Komposition werden mindestens zwei Einheiten zu einem Kompositum zusammengefügt.¹¹ Komposita werden innerhalb des Wortes nicht flektiert. Das Zweitglied bestimmt die Grammatik der ganzen Konstruktion.¹² Im DaF-Zusammenhang spielt die Komposition besonders im Kontext bedeutungerschließenden Lesens, aber auch beim Erwerb und der Vermittlung des Lexikons eine herausragende Rolle, um das Lernen zu erleichtern ([Thurmair 2010, S. 161f.](#)).

- Verben (z.B. gehen, essen)
 - ▶ Trennbare Verben (z.B. anhaben, hinfallen)

Trennbare Verben haben eine betonte Vorsilbe, die häufig bei konjugierten Formen vom Verb getrennt wird (z.B. vorwerfen, sie wirft vor, aber: weil er vorwirft – vorgeworfen). Die getrennten Teile des Verbs bilden eine Satzklammer (z.B. Schon lange stellt die Fabrik das Produkt nicht mehr her). Oft sind die Vorsilben Präpositionen, diese sind aber nicht in allen Fällen abtrennbar, (vgl. Konto überzogen und Jacke übergezogen). Damit sind Lernschwierigkeiten im DaF/DaZ-Unterricht verbunden, was methodisch-didaktisch berücksichtigt werden sollte ([Lutjeharms 2010, S. 344](#)).

- Modalverben (z.B. wollen, müssen)

Mit den Modalverben müssen, sollen, dürfen, mögen, möchten, wollen und können werden Modalitäten, vor allem Möglichkeiten, Notwendigkeiten, Zwänge, Wünsche und Gebote ausgedrückt (z.B. Dennis kann

gut kochen.).¹³ Für den DaF-/DaZ-Unterricht ist besonders darauf zu achten, dass die zum Teil hochkomplexen Ausdrucksfunktionen der Modalverben differenziert vermittelt werden.¹⁴

- Adjektivische Attribute (z.B. die blaue Decke, ein großer Hund)

Innerhalb eines Satzes können Adjektive auf unterschiedliche Weise genutzt werden. Wenn Adjektive zu einem Substantiv treten, spricht man von einem attributiven Gebrauch eines Adjektivs. Adjektivische Attribute sind gewöhnlich flektiert¹⁵ („weiße Socken)¹⁶“, allerdings treten in Sonderfällen auch unflektierte Formen wie „viel/wenig“¹⁷ oder in festen Verbindungen wie „auf gut Glück“¹⁸ auf.

- Konnektiva/Konnektoren (z.B. und, oder)

Konnektoren sind sprachliche Ausdrücke, die Sätze in eine spezifische semantische Beziehung zueinander setzen können. Im Deutschen sind das etwa 300 Ausdrücke,

die als Konjunktionen sowie als bestimmte Subklassen von Adverbien und Partikeln beschrieben werden.¹⁹ Konnektoren können die Funktion von Bindewörtern einnehmen, die Äußerungen und Sätzen zu Texten verknüpfen („Konnexion“). Konnektoren können allerdings aus verschiedenen Wortarten wie Junktionen (z.B. und, oder, denn), Relativwörter (z.B. der/die/das, welche/r/s, wer/was) und bestimmte Adverbien (z.B. schließlich, nämlich) bestehen²⁰.

- Präpositionen (z.B. in, mit)

Präpositionen sind eine unflektierte Wortart, die als „Verhältniswörter“ zwei Gegenstände oder Sachverhalte zueinander in Bezug setzen. Dabei kann dieses Verhältnis lokal, temporal, kausal, modal oder neutral sein.²¹ Präpositionen finden sich in fast jedem deutschen Satz und bilden somit einen großen Anteil des Wortaufkommens eines Textes. Allerdings kommen meist dieselben 20 Präpositionen vor (z.B. in, mit, von, an, auf, zu, bei, nach, um, für, aus, vor, über, durch, unter, gegen, hinter, bis, neben, zwischen).²²

6.5.2 Syntax

Präpositionen richtig einzusetzen, ist schwer zu lernen, Lernende müssen die korrekte Bedeutung von Präpositionen lernen und hinzukommend auch wissen, mit welchem Kasus die Präpositionen gebildet wird. Verbunden mit dem Genus des dazugehörigen Nomens ergibt sich somit ein komplexer Lerngegenstand. Das gilt im Besonderen für Wechselpräpositionen, die mit dem Dativ oder auch mit dem Akkusativ stehen können (vgl. Jeuk/Reeb-Ramos 2013, S. 87).

Da viele Sprachen diese Sinnzusammenhänge durch andere lexikalische oder grammatikalische Phänomene ausdrücken als das Deutsche, gehören Präpositionen zu den besonderen Lernschwierigkeiten²³ im Deutschen (Krenn 2010, S. 258).

Um die syntaktische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln, wurde die Profilanalyse nach Griebhaber (2013) angewendet. Die im Projekt mitwirkenden Lehrerinnen und Lehrer lernten die Profilanalyse in verschiedenen Workshops kennen, um sie im Unterricht selbstständig anwenden zu können.

Bei der Profilanalyse handelt es sich um ein sprachstandsdiagnostisches Verfahren, welches die syntaktischen Strukturen sprachlicher Äußerungen von Schülerinnen und Schüler ermittelt und Profilstufen zuordnet. Dabei können sowohl schriftliche als auch mündliche sprachliche Äußerungen analysiert werden. Die Profilstufen orientieren sich an den zentralen Satzklammern des Deutschen und werden entsprechend ihrem Komplexitätsgrad in einer festgelegten Reihenfolge erworben. Somit können sie als Erwerbsstufen (Profilstufe 0 bis Profilstufe 6) in einem Erwerbsprozess betrachtet werden (Griebhaber 2010, S. 147). Ein Vorteil des Verfahrens besteht darin, dass es vergleichsweise gut handhabbar ist und eine sensibilisierende Wirkung hat: Lehrkräfte gaben die

Rückmeldung, dass die Anwendung des Verfahrens der Profilanalyse für sie als „Lupe“ gewirkt habe und sie dadurch einen strukturierteren Blick auf das, was die Lernenden bereits erworben haben, erhalten hätten (vgl. Griebhaber 2005).

Die Profilanalyse ist ein „auf wenige Aspekte der Wortstellung fokussiert[es]“ (Griebhaber 2013, S. 1) Verfahren zur Ermittlung der grammatischen Komplexität anhand authentischer Sprachproben, die mündlich oder

schriftlich sein können. Das Verfahren fußt auf grundlegenden Wortstellungsmustern des Deutschen, die verschiedenen Längsschnittstudien zufolge von Sprechern des Deutschen als Erstsprache (Tracy 2008) sowie des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache (vgl. Clahsen 1985; Diehl et al. 2000; Pienemann 1981) in einer bestimmten Reihenfolge erworben werden.

STELLUNGSMUSTER	VORFELD	FINITUM/ KONJ.	MITTELFELD	NACHFELD/ PART
4 Nebensatz	...,	dass	sie* ins Theater	geht.
3 Inversion	Danach	geht	Maria* nach Hause.	
	Wen	will	Maria*	treffen?
2 Separation	Maria	kommt	um 8 Uhr	an.
	Maria*	will	ins Theater	gehen.
1 Finitum	Maria*	geht	ins Kino.	
0 Bruchstücke	Danke!			

Tabelle 3: Grundlegende Wortstellungsmuster nach Griebhaber 2013, S. 2, *Subjekt

Die Stellung der verbalen Elemente bildet die Grundlage für die Profilanalyse. Es wird zwischen bruchstückhaften Äußerungen ohne finitem Verb (0), einfachen Sätzen mit finitem Verb (1), der Trennung von finiten und infiniten Verbteilen (2), der Subjektstellung nach finitem Verb bei vorangestellten Adverbialen (3) und finitem Verb in Satzstellung von Nebensätzen (4) unterschieden. Zur Analyse ergänzt Griebhaber (2013) in einen Hauptsatz eingeschobene Nebensätze mit Verbendstellung (5): „Ähnlich wie die Separation stellt sie höhere Anforderungen an die Planung und Prozessierung der Äußerung als ein Nebensatz, der lediglich an eine komplette Äußerung angeschlossen wird“ (Griebhaber 2013, S. 16). In einen Hauptsatz eingeschobene ggf. erweiterte Partizipialattribute (6) bilden die höchste Stufe:

„Bei den Partizipialattributen wird die bisherige Systematik der Wortstellungsregeln durchbrochen, da nicht das Finitum als Basis dient, sondern eine infinite Form, ein Partizip I oder II. Diese nach einem Artikelwort links vor dem Bezugssubstantiv stehenden Partizipien können durch einen dem Bezugssubstantiv folgenden Relativsatz ersetzt werden.“ (Griebhaber 2013, S. 17)

Stufe 5 und 6 sind bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern i.d.R. noch nicht zu erwarten, kommen in den Sprachproben aber durchaus vor.

Es ergibt sich folgende Tabelle für die Bestimmung der Wortstellungsmuster. Die Beispielsätze²⁴ stammen aus den Sprachproben der Schülerinnen und Schüler.

STUFE MIT ENTSCHEIDENDEN MERKMALEN	AUTHENTISCHE BEISPIELE
6 Insertion eines [Partizipialattributs]	Der [schlafende Mann] schläft auf dem blaue Tuch.
5 Insertion eines [Nebensatzes]	..., weil die, [wenn ihr Baby geboren wird], hat Hunger.
4 Nebensätze mit finitem Verb ^F in Endstellung	..., dass der Mann die Eis verkauft^F .
3 Subjekt* nach finitem Verb^F nach vorangestellten Adverbialen	Danach hat^F die Mann* gesagt:
2 Separierung finiter^F & infiniten^I Verbteile	Und er hat^F ein Eis gekauft^I .
1 Finite Verb^F in einfachen Äußerungen	Und der sieht^F das.
0 Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb	Und das hier Junge/

Tabelle 4: Erwerbsstufen nach Griebhaber (2013, S. 2) mit authentischen Beispielen der Schülerinnen und Schüler

Zur Profilanalyse wird der Text in Äußerungen segmentiert. Die syntaktische Struktur jedes Segments wird analysiert und einer Profilstufe zugeordnet. Die Verteilung der Erwerbsstufen ergibt das Profil der Schülerin bzw. des Schülers. Anhand dessen lässt sich bestimmen, wie komplex die Sprachprobe insgesamt ist: „Das Profil gibt Auskunft über die Zahl der Äußerungen insgesamt und

über die Anteile der jeweiligen Muster. Damit lässt sich sehr schnell die grammatische Komplexität der Sprachprobe beurteilen“ (Griebhaber 2013, S. 4).

Zur Erfassung des Sprachstandes wird das höchste Muster herangezogen, das die Schülerin bzw. der Schüler erworben hat: „Ein Muster wird dann als erworben betrach-

tet, wenn es in einer Sprachprobe mindestens dreimal realisiert wird“ (Grießhaber 2013, S. 6).

Nach Grießhaber (2013, S. 1) korrespondiert die erreichte Profilstufe

- mit der Quantität der Lerneräußerungen,
- mit der grammatischen Korrektheit und
- mit dem Grad der Literalität.

Außerdem gibt sie „Hinweise auf weitere Bereiche des Sprachstands [...], ohne dass diese Bereiche direkt gemessen werden“ (Grießhaber 2013, S. 6), u.a. auf den Wortschatz des Schreibers und die formale Richtigkeit des Textes.

Die folgende Tabelle zeigt sprachliche Mittel, die von Lernenden des Deutschen als Zweitsprache auf der jeweiligen Erwerbsstufe erwartet werden können.²⁵

STUFE	WORTSCHATZ	VERBEN	VERKETTUNG	SONSTIGES
4-6	differenziert		dichtes Netz mit Anaphern	Partikeln zur Hörersteuerung
3	ausreichend, Wortbildung	Präfixverben	Anaphern, Deiktika im Vorfeld: Und dann ...	selbstständig
2	ausreichend, Lücken, Genus unsicher	Perfekt, Modalverben	Anaphern gering: sie, er, ...	Hörerhilfe
1	eingeschränkt, Lücken, Genus unsicher	wenige, Finitum	kaum Anaphern	Hörerhilfe erforderlich
0	sehr große Lücken	sehr wenige, oft fehlend, einige irgendwie flektiert	keine Anaphern	Hörerhilfe essenziell, Mimik, Gestik

Tabelle 5: Erwerbsstufen und sprachliche Mittel im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache nach Grießhaber (2013, S. 7)

Die Sprachproben wurden profilanalytisch hinsichtlich der Verteilung der Erwerbsstufen, der erreichten Profilstufe und der Spitzenstufe ausgewertet. Die erreichte Profilstufe ist das komplexeste Wortstellungsmuster, das mindestens dreimal realisiert wurde, die Spitzenstufe hingegen das komplexeste Wortstellungsmuster, das überhaupt, d.h. auch nur ein- oder zweimal zu finden ist.

6.5.3 Interindividuelle Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler

Um einen globalen Überblick auf die Entwicklung der durchschnittlichen Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, werden exemplarisch beide Erhebungen zum Bildimpuls „Koffer“ (**M1** und **M7**) vorgestellt, da diese mit der ersten und der letzten Messung den gesamten Erhebungszeitraum²⁶ abbilden.



Abbildung 6.5: „Junge mit Koffer“, eingesetzter Bildimpuls für die Erhebungen M1 und M7

Dazu werden jeweils die erreichte sowie die Spitzenstufe verglichen. Eine Profilstufe gilt laut Griebhaber dann als erreicht, wenn sie dreimalig in einem Text realisiert wird. „Für die Bestimmung hat sich das aus der Erstspracherwerbsforschung bekannte Prinzip der Mindestvorkommen bewährt. In Längsschnittstudien wurde ermittelt, dass ein Muster, das in einer Erhebung mindestens dreimal enthalten war, auch in folgenden Erhebungszeitpunkten verwendet wurde. Es kann somit als erworben gelten“ (Griebhaber 2013, S. 6).

Weiterhin geht Griebhaber davon aus, dass der Erwerb einer höheren Stufe auch den Erwerb der niedrigeren Stufen umfasst. Wenn also ein Lernender die Inversion (Stufe 3) erworben hat, hat er oder sie ebenfalls die darunter liegenden Stufen der Separation (Stufe 2) und einfache Sätze mit finiten Verben (Stufe 1) erreicht (Griebhaber 2013, S. 6).

Die Spitzenstufe des Textes ist hingegen die höchste Stufe, die in einer Äußerung realisiert ist, die aber noch nicht als erworben gilt, da sie nicht dreimalig im Text gebraucht wird.²⁷ Um eine Entwicklungstendenz der Lernenden zu der nächst höheren bzw. höchsten Profilstufe aufzeigen zu können, werden daher auch die Spitzenstufen in den Tabellen abgebildet.

Profilanalyse Grundschule

Ergebnisse der Profilanalysen der Regenbogen Grundschule (REG)

Die Erhebung der mündlichen Erzählung **M1** zum Bildimpuls „Junge mit Koffer“ (siehe Abb. 5), die zu Beginn des Projektes im September 2015 erhoben wurde, zeigt hinsichtlich der von den Schülerinnen und Schülern erreichten Profilstufe, dass diese mit der erreichten Profilstufe 0,7 durchschnittlich noch nicht die Profilstufe 1 (Äußerung mit finitem Verb) erreicht haben. Die Äußerungen sind somit noch „bruchstückhaft“²⁸ und verfügen über keine Verben („Das Schuhe“²⁹) beziehungsweise keine finiten Verben („Nicht gehen Schule?“³⁰).

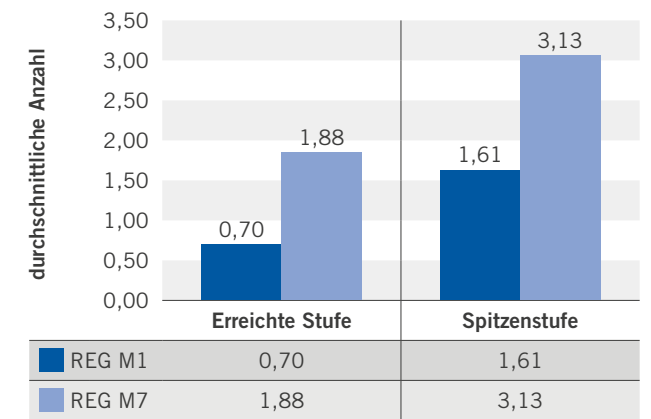


Tabelle 6: Grundschule: Ergebnisse der Profilanalyse zu Erhebung M1 und M7

Der Vergleich mit der Erhebung **M7**, ebenfalls eine mündliche Erzählung zum Bildimpuls „Junge mit Koffer“, die im März 2017 erhoben wurde, zeigt, dass über die gesamte Projektlaufzeit die durchschnittliche erreichte Profilstufe 1,88 fast dreimal so hoch wie zu Beginn der Erhebung ist. Die Schülerinnen und Schüler können also bereits die für die Profilstufe 2 typische Verbklammer („die hat so gespielt.“³¹) (Separation) bilden. Die Spitzenstufe 3,13 von **M7** ist im Vergleich zu der Spitzenstufe von **M1** 1,61 fast doppelt so hoch. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler hat also zum Zeitpunkt der Erhebung von **M7** bereits die Stufe 3 erreicht und kann somit Inversionsstrukturen („Und dann reist er wieder zurück zu Deutschland“³²) produzieren.

Profilanalyse Gymnasium Ergebnisse der Profilanalysen des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums (EHK)

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums zur Erhebung **M1**, einer mündlichen Erzählung zum Bildimpuls „Junge mit Koffer“ (siehe Abb. 5) zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Projektes durchschnittlich bereits über die erreichte Profilstufe 1,5 verfügten.³³ Mehrheitlich sind sie also bereits dazu in der Lage, Hauptsätze mit finitem Verb zu bilden („Der Junge geht zu Bus“³⁴).

Bei genauerer Betrachtung derjenigen Schülerinnen und Schüler, die den Klassendurchschnitt heben,³⁵ wird aber deutlich, dass kein Schüler die Profilstufe 2 und damit eine Separationsstruktur nutzt. Vielmehr wird die erreichte Stufe 3 häufig in Form des Imperativs („Guck mal.“³⁶) oder durch Fragen („Was ist das?“³⁷) realisiert. Es kann angenommen werden, dass diese Fragen bzw. die Imperative häufig als gelernte Muster, sogenannte chunks, angewandt werden. Einige

Lernende greifen aus ihrer zielsprachlichen Umgebung komplexe Einheiten auf, deren grammatische Struktur sie mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht kennen. In diesem Zusammenhang spricht man von „unanalysierten Einheiten, formelhaftem Gebrauch oder chunks“ (Ahrenholz 2014, S. 176). Diese chunks sollten genauer durch die Lehrkräfte beobachtet und reflektiert werden, um zu erkennen, wann die Lernenden die grammatische Struktur auch in anderen Kontexten angemessen einsetzen und sie diese somit tatsächlich erworben haben. An dieser Stelle wäre es auch möglich, anhand der bereits durch die Lernenden eingesetzten chunks die noch nicht analysierten grammatischen Strukturen zu erklären.

Neben den verwendeten chunks zeigt ein Lernender bereits in der ersten Erhebung Nebensätze mit Verbendstellung („..., weil sie hier rot ist.“³⁸) und erreicht somit die Profilstufe 4.

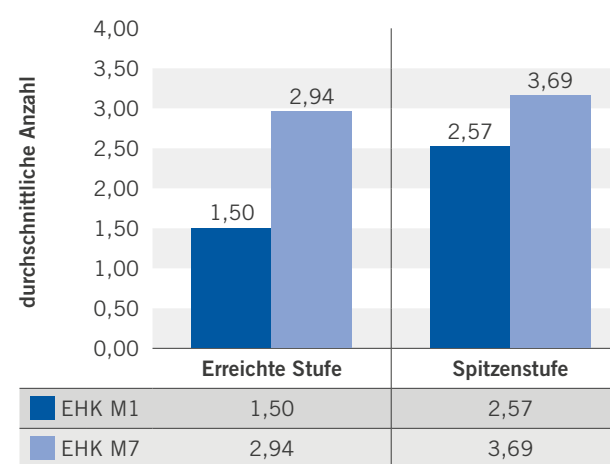


Tabelle 7: Gymnasium: Ergebnisse der Profilanalyse zur Erhebung M1 und M7

In der letzten Erhebung **M7** wird durchschnittlich die Profilstufe 2,94 erreicht. Damit ist die erreichte Stufe am Ende der Sprachstandsmessungen knapp zweimal so hoch wie zu Beginn der Erhebungen im September 2015.

Die Spitzenstufe von **M7** 3,69 ist im Vergleich zu der Spitzenstufe von **M1** 2,57 fast anderthalbmal so hoch.

Ebenso wie die Schülerinnen und Schüler der Grundschule weist die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums am Ende des Erhebungszeitraums (März 2017) die Profilstufe 3 auf. Somit verfügen sie über das syntaktische Muster der Inversion („da gibt es Pyramiden“³⁹). Weiterhin produzieren einige Schülerinnen und Schüler bereits Nebensätze mit Verbendstellung („..., was er da gemacht hat.“⁴⁰).

Verben Grundschule

Um neben den syntaktischen Profilen, die mit Hilfe der Profilanalyse erhoben werden, auch den Wortschatzzuwachs der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen, werden im Folgenden die durchschnittlichen Werte von Verben, trennbaren Verben und Modalverben dargestellt.

Der Wortschatzzuwachs wird gemessen, um beschreiben zu können, über welche Wortschatzvarianz in Hinblick auf Verben (trennbare Verben, Modalverben), Nomen (Komposita), adjektivische Attribute, Präpositionen und Konnektiva die Schülerinnen und Schüler zu Beginn und am Ende der Erhebungen verfügen.

Dabei werden hier in Bezug auf Verben nicht alle in der Erhebung realisierten Verben (Token⁴¹) dargestellt, sondern nur der Anteil der unterschiedlichen Verben (Types). Somit kann gezeigt werden, inwiefern die Schülerinnen und Schüler Varianz in ihrem Gebrauch aufweisen.

Ergebnisse der Lexikanalyse der Regenbogengrundschule (REG)

Im September 2015 nutzen die Schülerinnen und Schüler der Regenbogengrundschule bei der Erhebung der mündlichen Erzählung **M1** zum Bildimpuls „Junge mit Koffer“ (siehe Abb. 5) durchschnittlich 2,25 verschiedene Verben (Types). Die letzte Messung **M7** im März 2017 zeigt, dass sie bereits durchschnittlich über 9,48 Types, demzufolge mehr als viermal so viele unterschiedliche Verben, realisieren.

Bei den trennbaren Verben ist erkennbar, dass die Schülerinnen und Schüler in der Erhebung zu **M1** durchschnittlich 0,06 Se-

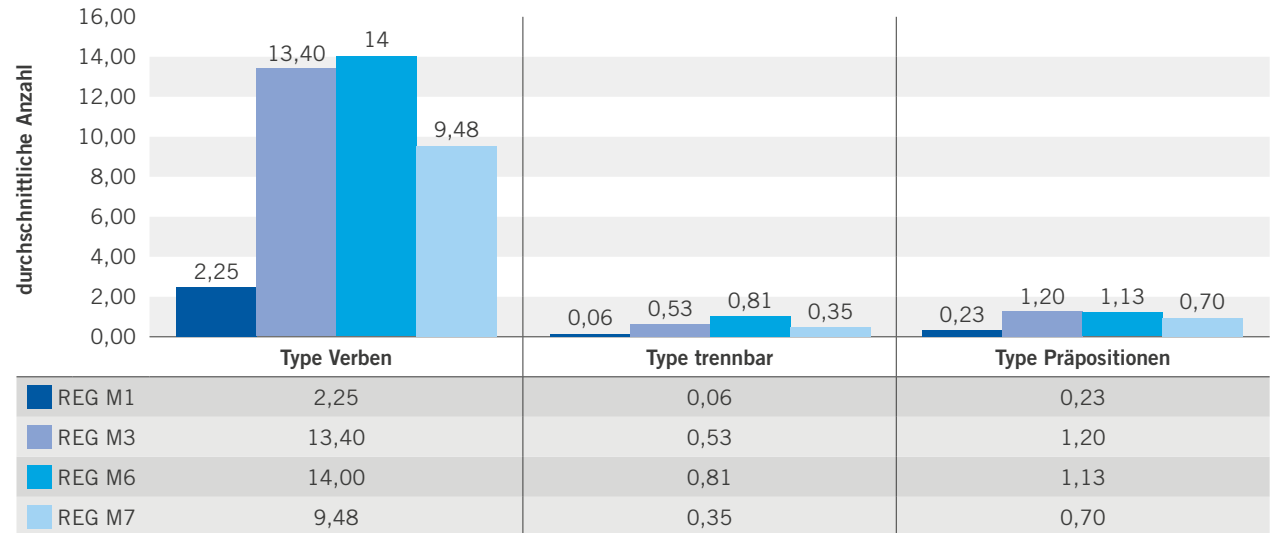
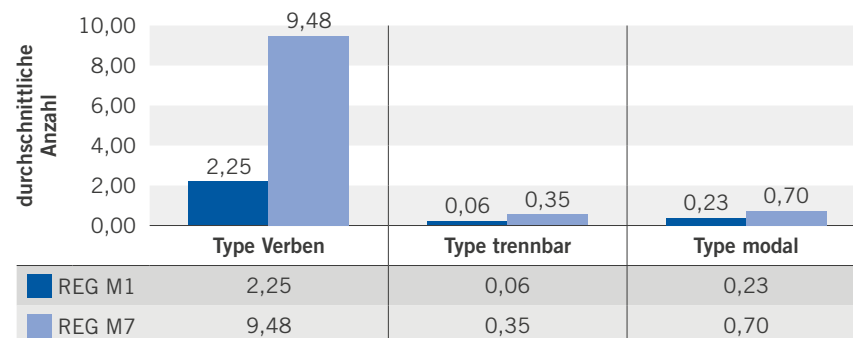


Tabelle 9: Grundschule, Lexikanalyse. Ergebnisse Type Verben, Type trennbare Verben und Type Modalverben zur Erhebung M3 und M6

parierungen vornehmen. Das bedeutet, dass nur ein Lernender der Grundschulgruppe trennbare Verben gebraucht („Wie sieht der Junge aus?“) ⁴² und die restlichen Lernenden der Gruppe trennbare Verben noch nicht nutzen. In der zweiten Erhebung zum Bildimpuls „Junge mit Koffer“ **M7** wird deutlich, dass durchschnittlich 0,35 trennbaren Verben genutzt werden. Das sind knapp sechsmal so viele Types wie zu Beginn des

Projektes bei der Erhebung **M1**. Bei Sichtung der Daten zu **M7** zeigt sich, dass drei Lernende jeweils einen⁴³ und ein Lernender zwei verschiedene⁴⁴ Types trennbarer Verben realisiert.

Der Vergleich mit den Ergebnissen der Erhebungen zu **M3** (0,53) und **M6** (0,81) (Abb. 3: Bildimpuls „Eis“, Kap. 6.3.1) weist aber darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler in anderen Erhebungen durchaus mehr Types trennbarer Verben realisiert haben.

In der Erhebung zu **M1** treten durchschnittlich 0,23 Modalverben auf. Bei der zweiten Erhebung im März 2017 setzen die Schülerinnen und Schüler der Grundschule 0,7 Modalverben ein. Das entspricht bei der Erhebung zu **M1** noch drei Lernenden, die jeweils nur einen Type eines Modalverbs

Tabelle 8: Grundschule, Lexikanalyse. Ergebnisse Type Verben, Type trennbare Verben und Type Modalverben zur Erhebung M1 und M7

(„möchten“, „wollen“)⁴⁵ realisieren. Somit nutzen die Lernenden hier dreimal mehr Modalverben als im September 2015.

In der Erhebung M7 gibt es bereits einen Lernenden, der zwei Modalverben gebraucht („können“, „wollen“)⁴⁶ sowie zwei weitere Lernende, die jeweils drei verschiedene Types⁴⁷ nutzen. Weiterhin gibt es noch zwei Schülerinnen und Schüler, die je nur eine Variante⁴⁸ eines Modalverbes nutzen.

Ein kurzer vergleichender Blick auf die Ergebnisse der Erhebungen **M3** (1,20) und **M6** (1,13) zur Bildergeschichte „Eis“ erscheint hier sinnvoll, um zu demonstrieren, dass die Schülerinnen und Schüler der Grundschule in diesen mehr Modalverben genutzt haben als in den hier dargestellten Erhebungen **M1** und **M7**. Das kann mit der anderen Impulsart Bildergeschichte „Eis“ zusammenhängen, da die Schülerinnen und Schüler mehr Handlungsabläufe mit Hilfe von Verben und Modalverben erzählen als bei einem Bildimpuls, bei dem eher nomenlastig benannt und beschrieben wurde.

Verben Gymnasium (EHK)

Die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums zeigen im September 2015 bei der Erhebung der mündlichen Erzählung **M1** zum Bildimpuls „Junge mit Koffer“ (siehe Abb. 5) durchschnittlich 6,49 verschiedene Verben (Types).

Bei der zweiten und insgesamt letzten Sprachstandsmessung **M7**, die im März 2017 erhoben wurde, zeigten die Schülerinnen und Schüler bereits durchschnittlich 14,31 verschiedenen Verben (Types). Somit verwenden sie gegen Ende des Erhebungszeitraumes mehr als doppelt so viele unter-

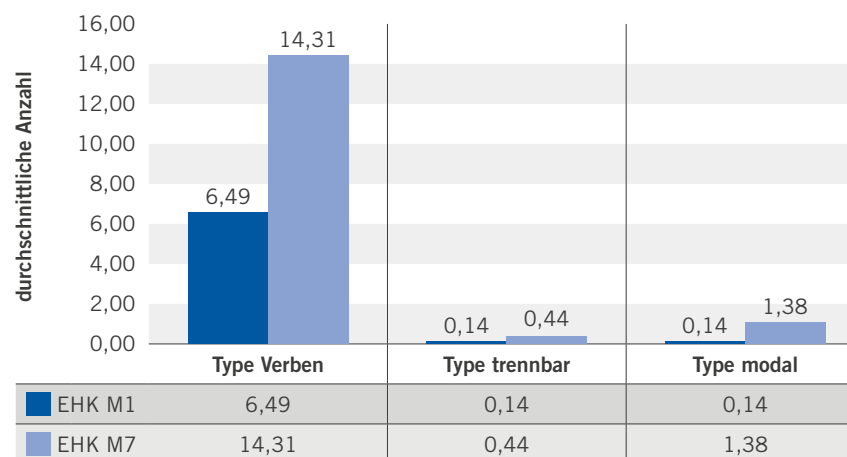


Tabelle 10: Gymnasium, Lexikanalyse. Ergebnisse Type Verben, Type trennbare Verben und Type Modalverben zur Erhebung M1 und M7

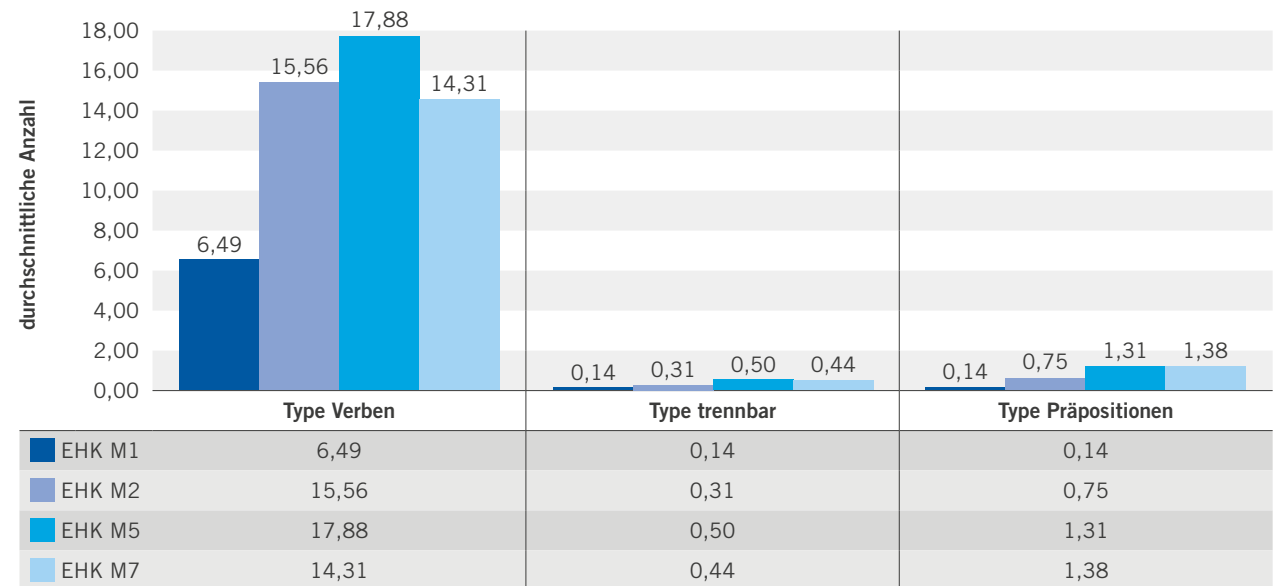


Tabelle 11: Gymnasium, Lexikanalyse. Ergebnisse Type Verben, Type trennbare Verben und Type Modalverben zur Erhebung M2 und M5

schiedliche Verben, was einen deutlichen Anstieg in der Wortschatzvarianz in der Nutzung der Verben zeigt.

Betrachtet man die verwendeten trennbaren Verben, so zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums in der Erhebung zu **M1** durchschnittlich noch 0,14, bei der Messung von **M7** aber bereits

0,44 Types trennbarer Verben realisieren. Somit nutzen sie am Ende des Erhebungszeitraumes über dreimal mehr trennbare Verben als zu Beginn.

Bei einem genaueren Blick auf die individuellen Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler ist erkennbar, dass in der Erhebung zu **M1** nur ein Lernender⁴⁹ zwei verschiedene trennbare Verben (Types) verwendet. Im Vergleich zu der Erhebung zu **M7** nutzen bereits fünf Lernende einen⁵⁰ Type und ein weiterer realisiert zwei⁵¹ Types trennbarer Verben.

Bei der Nutzung der Modalverben zeigt sich, dass in der ersten Erhebung noch 0,14 Modalverben, bei der zweiten Erhebung **M7** bereits 1,38 Modalverben gebraucht werden. Somit ist fast ein zehnfacher Anstieg in dem Gebrauch von Modalverben erkennbar.

Dies bestätigt auch der Blick in die individuellen Ergebnisse der Erhebung zu **M1**, in der zwei Lernende („wollen“, „müssen“)⁵² jeweils ein Modalverb realisieren, wohingegen in der Erhebung zu **M7** nur noch drei Lernende⁵³ keine Modalverben nutzen.

Auch ein Vergleich mit den Erhebungen zum Bildimpuls „Im Schwimmbad“ (s. Abb. 2, Kap. 6.3.1), zeigt, dass die durchschnittliche Varianz in der Verbnutzung der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums bei der Erhebung **M2** und **M5** bereits höher war. Obwohl ein Wimmelbild eher zu Benennungen und Beschreibungen einlädt, nutzten die Schülerinnen und Schüler bei diesem Impuls bereits 15,56 Verben in der ersten Erhebung **M2** und durchschnittlich 17,88 Verben in der zweiten Erhebung **M5**. Auch die durchschnittliche Nutzung trennbarer Verben ist sowohl bei der ersten Erhebung **M2** mit 0,31 als auch bei der zweiten Erhebung **M5** mit 0,50 etwas höher als bei den Erhebungen **M1** und **M7** zum „Koffer-Impuls“ (siehe Abb. 5).

Adjektivische Attribute, Konnektiva und Präpositionen Grundschule (REG)

In der Messung zur mündlichen Erzählung **M1** zu Beginn des Erhebungszeitraums nutzen die Schülerinnen und Schüler der Grundschule noch 0,06 unterschiedliche adjektivische Attribute (Types). Das entspricht einem Type, der von einem Lernenden realisiert wird („große Tasche“⁵⁴).

Bei der letzten Erhebung **M7** realisieren sie bereits 1,76 und damit knapp dreißigmal so viele wie in der ersten Erhebung. Darunter

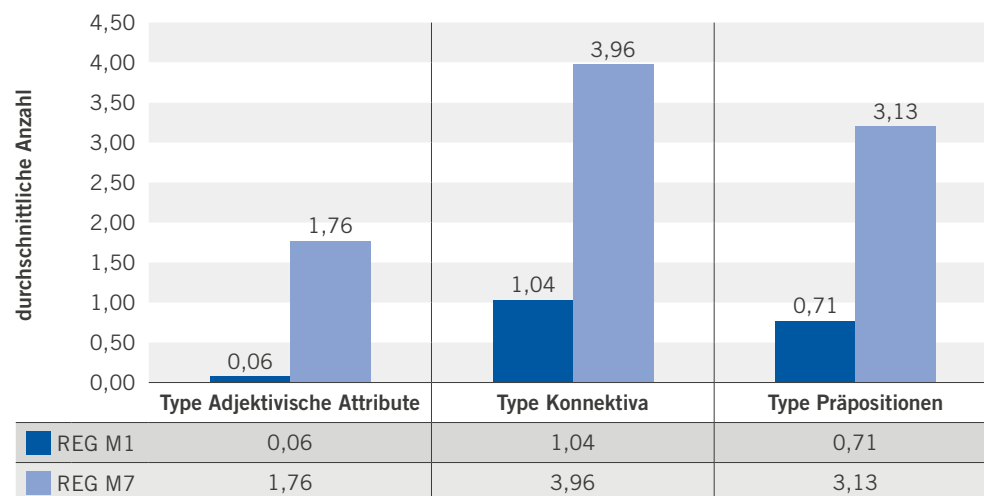


Tabelle 12: Grundschule, Lexikanalyse. Ergebnisse Type adjektivische Attribute, Type Konnektiva und Type Präpositionen zur Erhebung M1 und M7

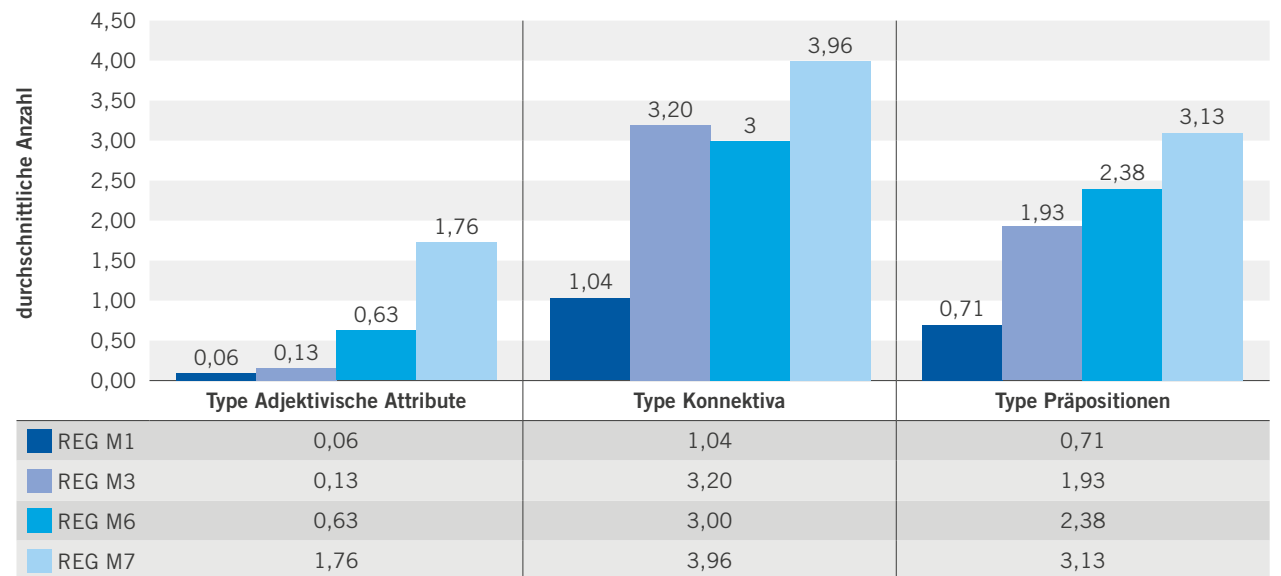


Tabelle 13: Grundschule, Lexikanalyse. Vergleich der Ergebnisse Type adjektivische Attribute, Type Konnektiva und Type Präpositionen zur Erhebung M1, M3, M6 und M7

sind einzelne Adjektive „dicke Pullover“⁵⁵ und auch zusammengesetzte Adjektive wie „halbvolle Koffer“⁵⁶.

Der Vergleich mit den Erhebungen **M3** und **M6** zum Bildimpuls „Eis“ (siehe Abb. 3, Kap. 6.3.1), zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der Grundschule durchschnittlich

einen konstanten Anstieg (**M1** 0,06, **M3** 0,13, **M6** 0,63, **M7** 1,76) in der Nutzung von adjektivischen Attributen aufweisen.

Die Daten zum Gebrauch der in den Erhebungen genutzten Konnektiva zeigen, dass bei **M1** durchschnittlich 1,04 Types Konnektiva gebraucht werden, wohingegen bei der Erhebung von **M7** bereits 3,96 Types und damit knapp viermal so viele Konnektiva genutzt werden. In der Erhebung **M1** finden sich häufig Konjunktionen wie „und“⁵⁷, „aber“⁵⁸ „oder“⁵⁹ und in der Erhebung **M7** neben den Konjunktionen „wenn“⁶⁰, „weil“⁶¹ und „wo“⁶² zusätzlich noch Relativpronomen wie „was“⁶³ und Adverbien wie „dann“⁶⁴, und „danach“⁶⁵.

Ein Vergleich mit den Erhebungen **M3** und **M6** zum Bildimpuls „Eis“ (siehe Abb. 3,

Kap. 6.3.1) erscheint sinnvoll, da so dargestellt werden kann, dass die durchschnittliche Nutzung der Konnektiva im Verlauf der Erhebungen ansteigt. In **M6** gehen die Types mit 0,20 etwas zurück, um dann in der Erhebung von **M7** auf den höchsten Wert anzusteigen.

Ein Blick auf die Präpositionen zeigt, dass die Schüler zu Beginn des Erhebungszeitraums **M1** durchschnittlich 0,71 Präpositionen (Types) und am Ende bei **M7** bereits 3,13 Types verwenden. Die Lexikanalysen zur Erhebung **M1** zeigen, dass die Lernenden häufig die Präpositionen „aus“⁶⁶, „mit“⁶⁷, „von“⁶⁸, „nach“⁶⁹, und „bei“⁷⁰ nutzen. In der Erhebung **M7** setzen sie zusätzlich noch „für“⁷¹, „zu“⁷² und die Wechselpräposition „in“⁷³ ein.

Bei der letzten Messung **M7** weisen die mündlichen Erzählungen der Schülerinnen und Schüler knapp viereinhalbmal mehr Types auf als zu Beginn des Erhebungszeitraumes.

Auch hier demonstriert der Vergleich mit den Erhebungen **M3** und **M6** einen konstanten Anstieg in der Nutzung der Präpositionen von **M1** bis **M7** (**M1** 0,71, **M3** 1,93, **M6** 2,38, **M7** 3,13).

Adjektivische Attribute, Konnektiva und Präpositionen Gymnasium (EHK)

In der ersten Erhebung zur mündlichen Erzählung **M1** im September 2015 nutzen die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums bereits 2,45 verschiedene adjektivische Attribute (Types). Darunter sind einzelne Adjektive wie „orange Haare“⁷⁴, „große Tasche“⁷⁵ oder „blaue Regen“⁷⁶.

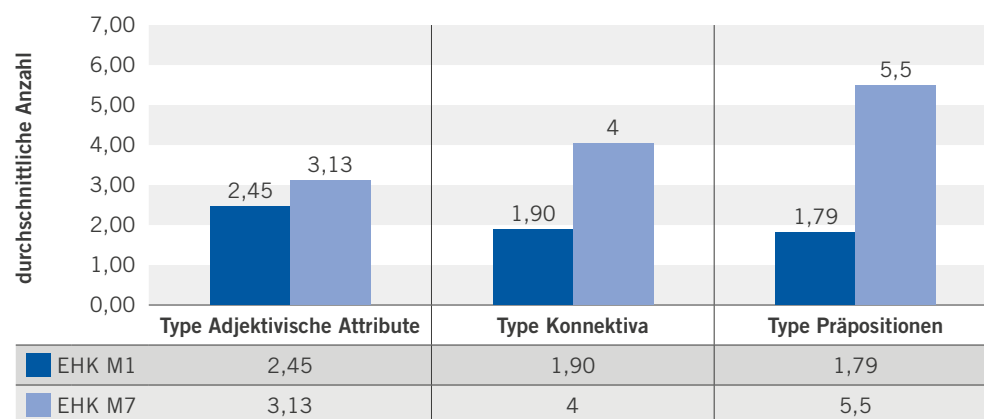


Tabelle 14: Gymnasium, Lexikanalyse. Ergebnisse Type adjektivische Attribute, Type Konnektiva und Type Präpositionen zur Erhebung M1 und M7

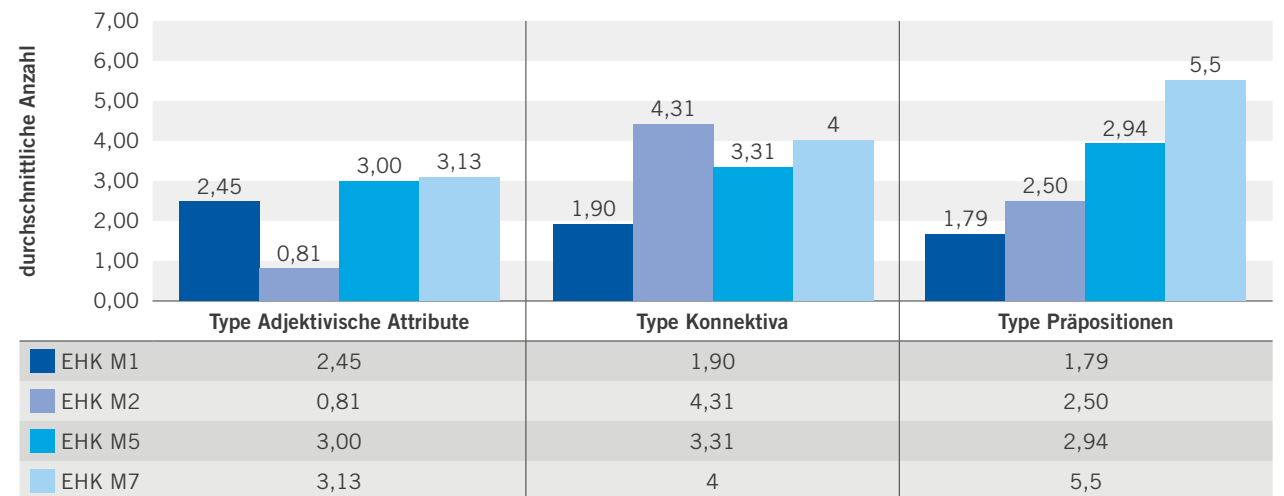


Tabelle 15: Gymnasium, Lexikanalyse. Vergleich Ergebnisse Type adjektivische Attribute, Type Konnektiva und Type Präpositionen zur Erhebung M1, M2, M5 und M7

Bei der letzten Erhebung **M7** im März 2017 nutzen sie durchschnittlich 3,13 verschiedene Types und somit 1,28 mal mehr als zu Beginn der Erhebungen. Das zeigt sich in einfachen Adjektiven „blaue Hose“⁷⁷, „genetische Dings“⁷⁸, „typische Sportsachen“⁷⁹ und Folgen von Adjektiven „dünn, enges Dings“⁸⁰.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen der Erhebungen zum Bildimpuls „Im Schwimmbad“ **M2** und **M5** (siehe Abb. 2, Kap. 6.3.1), dann wird deutlich, dass es einen konstanten Anstieg in der Verwendung adjektivischer Attribute gibt.

Die Erhebung **M1** zeigt, dass die Lernenden des Gymnasiums anfänglich noch 1,9 unterschiedliche Konnektiva gebrauchen und in der letzten Erhebung bereits durchschnittlich vier verschiedene. Das entspricht zweimal so vielen Types wie zu Beginn der Erhebungen. In der Erhebung **M1** finden sich häufig Konjunktionen wie „und“⁸¹, „aber“⁸², „oder“⁸³, „weil“⁸⁴ und „wenn“⁸⁵. Zusätzlich verwenden die Schülerinnen und Schüler in der Erhebung **M7** unter anderem die Konjunktionen „wie“⁸⁶, „als“⁸⁷ und „dass“⁸⁸.



Ein Vergleich mit den Konnektiva von **M2** und **M5** zeigt ein differenzierteres Bild: Bei **M2** wird mit 4,31 der höchste Type-Wert erreicht, da der Wert von **M7** mit 4,0 etwas geringer ist als bei **M2**. Der durchschnittliche Type-Wert der Konnektiva ist allerdings auch bei den Ergebnissen der Grundschule immer wieder Schwankungen unterworfen.

Die Nutzung der Präpositionen zeigt eine deutliche Veränderung: Bei der ersten Erhebung **M1** werden noch durchschnittlich 1,79 unterschiedliche Präpositionen (Types) genutzt, in der letzten Erhebung bereits 5,5 verschiedene und somit rund dreimal so viele wie zu Beginn der Sprachstandsmessung. Dabei werden in **M1** Präpositionen wie „aus“⁸⁹, „mit“⁹⁰, „von“⁹¹, „nach“⁹², „zu“⁹³

und die Wechselpräposition „in“⁹⁴ genutzt. Zum Ende des Erhebungszeitraums **M7** verwenden die Lernenden unter anderen noch „bis“⁹⁵, „bei“⁹⁶, „an“⁹⁷, „wegen“⁹⁸, „aus“⁹⁹, „von“¹⁰⁰, „für“¹⁰¹ und die Wechselpräpositionen auf“¹⁰² und „vor“¹⁰³.

Wenn die Daten der Erhebungen von **M2** und **M5** hinzugezogen werden, zeigt sich auch bei den durchschnittlich genutzten Präpositionen (Types) ein konstanter Anstieg über den Erhebungszeitraum von **M1** bis **M7** (**M1** 1,79, **M2** 2,50, **M5** 2,94, **M7** 5,5).

6.5.4 Intraindividuelle Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler

Um eine Vergleichbarkeit der Lernenden innerhalb einer Klasse zu gewährleisten, wurden sie ausgehend von den Profilanalyseergebnissen der letzten Erhebung (**M7**, März 2017) durch die wissenschaftlich Begleitenden in Gruppen eingeteilt.

Die Schülerinnen und Schüler wurden anhand der erreichten und der durchschnittlichen Profilstufe in Spitzen-, Mittel- und Schlussgruppen eingeteilt, so dass auch die Gruppengrößen vergleichbar sind. Es ist davon auszugehen, dass die erreichte Profilstufe der einzelnen Schülerinnen und Schüler aussagekräftiger für die Einschätzung der Gruppenzugehörigkeit ist als die durchschnittliche Profilstufe, da der Klassendurchschnitt durch funktionale (Einwort-) Äußerungen, die dennoch bruchstückhaft sind (Stufe 0) („Ja“¹⁰⁴, „Okay“¹⁰⁵, Lehrkraft: „Was siehst du noch?“ S: „Fünf Teller“¹⁰⁶) abgesenkt werden kann.

Im Folgenden wurden für das Gymnasium und für die Grundschule je ein Lernender aus der Spitzen- und aus der Schlussgruppe

ausgewählt. Die anonymisierten Schülerinnen und Schüler wurden in unterschiedlichen Lerngruppen unterrichtet und für die gewählten Beispiele entsprechend ebenfalls die Lerngruppen anonymisiert markiert (EHK 1 = Gruppe 1 des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums; EHK 2 = Gruppe 2 des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums; REG 1= Gruppe 1 der Regenbogengrundschule; REG 2= Gruppe 2 der Regenbogengrundschule). Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, Probanden aus den Gruppen auszuwählen, die möglichst an allen Erhebungen teilgenommen hatten. Somit kann ein weitgehend lückenloser Erwerbsprozess dargestellt werden.

Exemplarisch aus der Spitzengruppe des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums (Gruppe 2)

Der Lernende¹⁰⁷ 16265 gehört zu der Spitzengruppe des Gymnasiums (EHK 2). Es ist zu erkennen, dass er im gesamten Erhebungszeitraum von September 2015 bis März 2017 eine Progression von anfänglich Profilstufe 0¹⁰⁸ (bruchstückhafte Äußerung) bis zur Profilstufe 3 (Inversion) aufweist.

Lernender 16265

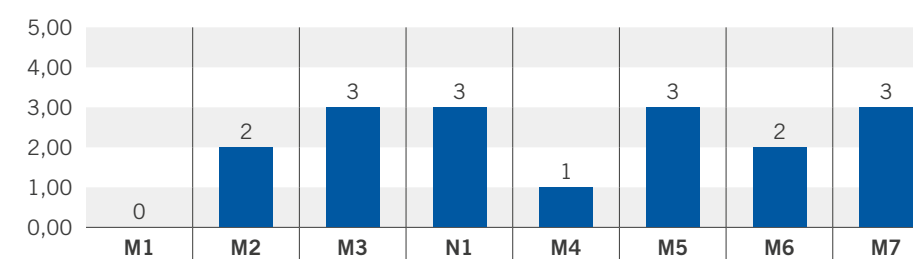


Tabelle 16: Gymnasium, Überblick Lernender 16265 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle mündlichen Erhebungen.

Innerhalb von neun Monaten, die zwischen der ersten Erhebung **M1** („Junge mit Koffer“) und der Erhebung **M3** („Eis“) lagen, hat er die Profilstufe 3 erworben, die er auch in der darauffolgenden Erhebung **N1** („Wer hat mein Eis gegessen?“) hält.

Auffallend ist, dass er drei Monate nach den Erhebungen zu **M3** und **N1** bei der Erhebung **M4** („Vogel mit Katze“) auf die Profilstufe 1 abfällt. Bei einem genaueren Blick auf die Auswertungsergebnisse wird deutlich, dass der Text mit 25 Segmenten relativ kurz ist und allein davon acht Segmente der Stufe 0 zugeordnet werden können. Einfache Hauptsätze mit finitem Nebensatz realisiert er 15-malig. Weiterhin nutzt er zweimalig die Stufe 3, weshalb auch hier eine Tendenz

in Richtung Stufe 3 erkennbar ist, die allerdings in dieser Erhebung nicht erworben wurde. Auf Grund der vielen bruchstückhaften Äußerungen und einfachen finiten Hauptsätzen verbleibt diese Erhebung auf einer durchschnittlichen Profilstufe \emptyset 0,84. Ein möglicher Grund für das schlechtere Abschneiden kann darin bestehen, dass die Erhebung kurz nach den Sommerferien (2016) stattfand, in der die Lernenden möglicherweise weniger Kontakt zu zielsprachlichen Vorbildern hatten und der Spracherwerb weniger gesteuert verlief. Für diese Annahme könnte möglicherweise sprechen, dass auch die restlichen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums in der Erhebung **M4**¹⁰⁹ durchschnittlich schwächere erreichte Profilstufen aufwiesen.

Nachdem S16265 in der Erhebung **M5** („Im Schwimmbad“) erneut die Profilstufe 3 erworben hat, fällt er in der Erhebung **M6** zur Bildergeschichte „Eis“ wieder auf Stufe 2 ab. Bei einem Blick in die realisierten Stufen zeigt sich aber, dass der Lerner bereits zweimalig die Stufe 3 realisiert hat, woran auch hier eine Tendenz in Richtung Stufe 3 erkennbar ist.

[Ehlich \(2009, S. 18\)](#) stellt heraus, dass es in jeglichen Sprachaneignungsprozessen im Zuge neuer Regel- und Mustererkenntnis immer wieder zu scheinbaren „Rückschritten“ kommen kann. Dabei stehen dann bereits erworbene Formen und Qualifikationen zeitweilig nicht mehr zur Verfügung. Ehlich spricht in diesem Zusammenhang von einer „u-kurvenförmigen Charakteristik“, einem typischen Verlauf von „Verfügung – Nicht-Verfügung – erneuter Verfügung über die im Deutschen angemessene Form“ ([Ehlich 2009, S. 18](#)). Dabei unterscheidet sich „die dritte Phase vom systematischen Stellenwert entscheidend gegenüber der ersten“ ([Ehlich ebd.](#)), und die Interimsphase, in der die Regelkenntnis

Lernender 16265

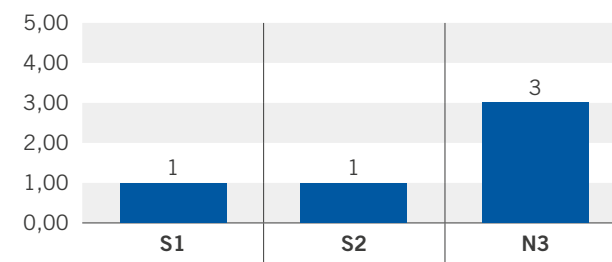


Tabelle 17: Gymnasium, Überblick Schüler 16265 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

zeitweilig nicht zur Verfügung steht, entspricht hier nicht einer Phase der kompletten Unkenntnis über die angemessene Form.

Betrachtet man die Profilanalyseergebnisse zu den schriftlichen Erzählungen, dann zeigt sich ein konstanter Anstieg. Zu Beginn im April 2016 **S1** („Im Schwimmbad“) realisiert er die Profilstufe 1. In der zweiten Erhebung **S2** („Im Schwimmbad“), die im November erhoben wurde, erreicht er ebenfalls die Profilstufe 1. Drei Monate später, im Januar 2017, ist ein Sprung zur Profilstufe 3 erkennbar (Erhebung **N3** „Wer hat mein Eis gegessen?“). Er zeigt sich hier sogar eine höhere Profilstufe als bei der zur gleichen Zeit erhobenen mündlichen Erhebung **M6** („Eis“), bei der er nur die Profilstufe 2 erworben hat.

S2 16265 ¹³⁶	STUFE
Ich sehe auf dem Bild vielen Kinder und die Mama und der Vater auch.	1
Die Kinder spielen .	1
Die Mama und Papa und ein Mädchen und einen Jung die essen.	1
Die Mama isst ein Brotechen,	1
das Mädchen fägt der Apfel an ,	2
und der Jung möchtet Saft trinken ,	2
der Vater nimmt die Wurst.	1
Auf der Decke sind die Teller	1
ich gelaube einen Apfel und	1
in derne Schlüssel sind Gurken.	3
und ein Geste auch	0
Ein Mädchen lest ein Buch	1
und zwei Jungen spielen Fußball	1
und ein Jung isst ein Eis	1
ein Mädchen möchtet spiechen im Schwimmbad	1
und ein Junge liegt auf der decke	1
der ist blau	1
und andere decke ist pink	1
der Ball ist Weiß und Schwarz	1
das Eis ist pink	1
einen Jung Schupst das Mädchen	1
der Junge ist glücklich.	1
Die Mama hat rote Harre	1
und der Vater hat braune Harre	1
und zwei Mädchen haben gelbe Harre	1
und zwei Jungs haben auch gelbe Harre	1
und drei Jungs haben dunkle braun Harre.	1
Sonste über alt sind grün	1
und das Wasser blau	0
aso das Schwimmbad ist blau.	1
Danke Schön	0

Tabelle 18: Gymnasium, Textproduktion von Schüler 16265 aus Erhebungen S2

Lexik Types 16265_S2

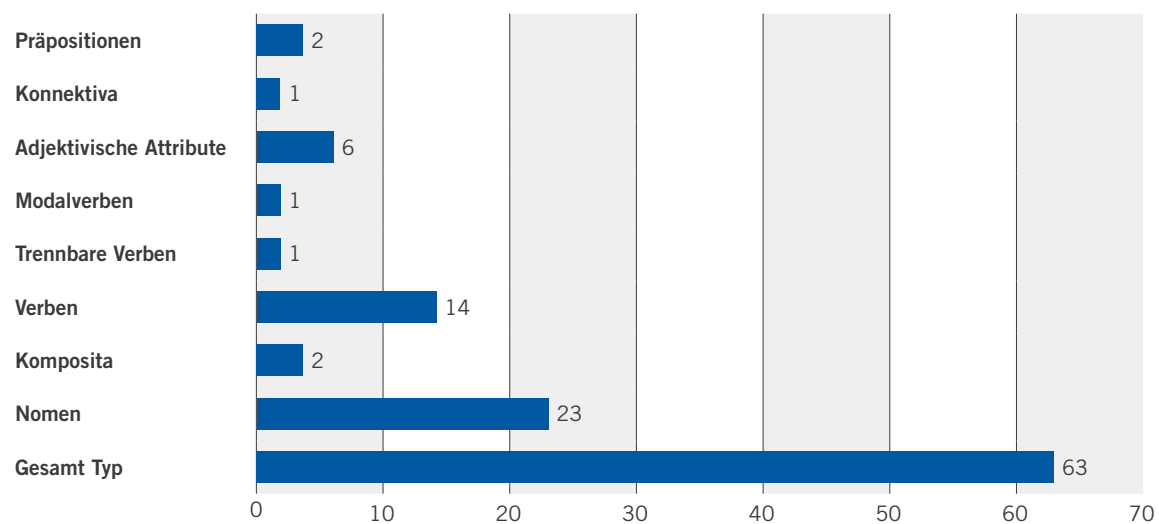


Tabelle 19: Gymnasium, Überblick Lexikanalyse zur Textproduktion 16265_S2

Die Abbildung zeigt, dass der Lerner 16265 in der Erhebung **S2** drei unterschiedliche Präpositionen („auf“, „in“ und „über“), einen Konnektor („und“), sechs unterschiedliche adjektivische Attribute („viele“, „andere“, „rote“, „braune“, „gelbe“, „dunkle“), ein

Modalverb („möchten“) sowie ein trennbares Verb („anfangen“), gebraucht wird. Weiterhin verwendet er 14 verschiedene Verben, 23 Nomen und davon 3 Komposita.

Exemplarisch aus der Schlussgruppe des Elly-Heuss-Knapp Gymnasiums (Gruppe 1)

Lernender 15694

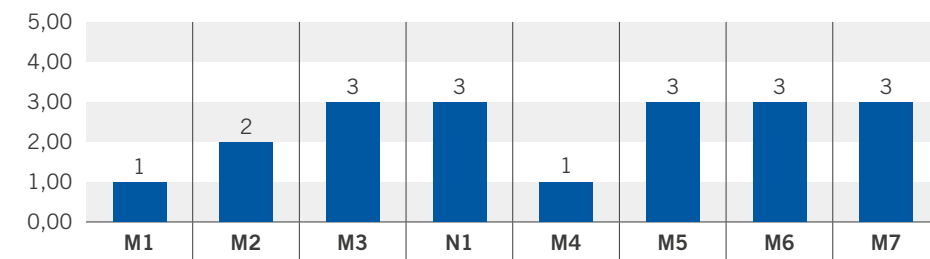


Tabelle 20: Gymnasium, Überblick Schüler 15694 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Der Lerner 15694 gehört durchschnittlich zu der Schlussgruppe der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium (EHK 1). Der Überblick der Profilanalyseauswertungen des gesamten Erhebungszeitraums von September 2015 bis März 2017 zeigt eine Progression von anfänglich Profilstufe 1 (Hauptsatz mit finitem Verb) bis zur Profilstufe 3 (Inversion).

Innerhalb der ersten drei Monate, zwischen der Erhebung **M1** („Junge mit Koffer“, Abb. 5) und der Erhebung **M2** („Im Schwimmbad“), schafft der Lernende es, sich von Stu-

fe 1 (Hauptsatz mit finitem Verb) auf Stufe 2 (Separation) zu verbessern. In den nächsten beiden Erhebungen **M3** und **N1**, die im Juni 2016 durchgeführt wurden, erwirbt er die dritte Profilstufe (Inversion). Wie bereits der Lernende 16265 aus der Spitzenstufe des Gymnasiums zeigt er in der nächsten Erhebung **M4** („Vogel mit Katze“), die drei Monate später, nach den Sommerferien stattfand, nur noch die Profilstufe 1.

Anhand der Auswertung der Profilanalyse zu **M4** ist erkennbar, dass sich in dem Text keine Realisierungen der Stufe 3 und nur

zwei Realisierungen der Stufe zwei finden, so dass eine Tendenz zur Stufe 2 deutlich, diese aber nicht erreicht wird. Auch hier kann das schlechtere Abschneiden damit begründet werden, dass die Erhebung kurz nach den Sommerferien 2016 durchgeführt wurde, was sich auch in den durchschnittlich leicht schlechteren Ergebnissen der anderen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums in dieser Erhebung zeigt.¹¹⁰

Ab den Erhebungen **M5** („im Schwimmbad“), **M6** („Eis“) und **M7** („Junge mit Koffer“) zeigt der Lerner erneut Stufe 3 und verbleibt bis zum Ende des Erhebungszeitraums konstant hier. Hier zeigt sich, dass eine anschließende bildungssprachliche Förderung sinnvoll wäre, damit keine Fossilierung auf Stufe 3 entsteht.

Lernender 15694

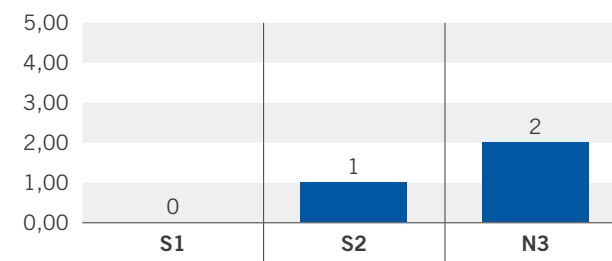


Tabelle 21: Gymnasium, Überblick Schüler 15694 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Die Profilanalyseauswertung der schriftlichen Erzählungen zeigt einen konstanten Anstieg im Erwerb. In der ersten Erhebung **S1** („Im Schwimmbad“) im April 2016 verbleibt der Lernende noch auf Stufe 0, da er bei einem kurzen, aus fünf Segmenten bestehenden Text nur einmalig Stufe 1 realisiert und sich noch bruchstückhaft mit infiniten Verben¹¹¹ äußert. In der zweiten schriftlichen Erhebung erwirbt der Schüler die Profilstufe 1. Auffallend ist, dass der Lerner den eingesetzten Bildimpuls immer mit demselben Muster beschreibt: „Ich sehe auf dem Bild ... der Junge schlafe“ (bestimmter/unbestimmter Artikel + Substantiv).

S2 15694 ¹¹²	STUFE
horb	0
Ich sehe auf dem Bild	1
eine Junge isst eis	1
ich sehe auf dem Bild	1
zwei Jung spiele mit dem bal	1
ich sehe auf dem Bild	1
die Mänchen lize Buh	1
ich sehe auf dem Bild	1
ein Mänchen esse der Apfel	1
ich Sehe auf dem Bild	1
der Junge schupst die Mänchen.	1
ich Sehe aufe dem Bild	1
der junge trinkt orange	1
ich Sehe auf dem Bild	1
die Frau Esse Brot	1
ich Sehe auf dem Bild	1
der jung Schlafe	1
ich Sehe auf dem Bild	1
der junge Springt fon Schwwimbad	1
ich sehe auf dem Bild 5 teller	1
ich sehe auf dem Bild 1 Apfel	1
ich sehe auf dem Bild 3 Salame	1
ich Sehe auf dem Bild 1 horb	1
ich sehe auf dem Bild	1
der junge macht Sport	1

Tabelle 22: Grundschule, Textproduktion von Schüler 15694 aus Erhebungen S2

Im Januar 2017 bei der Erhebung **N3** („Wer hat mein Eis gegessen?“) kann der Lernende die Stufe 3 realisieren, allerdings in Form von Fragen „Wie heißt diese?“¹¹³ und Imperativen „gib nur ein Bissen“¹¹⁴.

Die Tabelle zeigt, dass der Lernende 15694 drei unterschiedliche Types Präpositionen („auf“, „fon“, „mit“) nutzt, allerdings werden keine Konnektiva, adjektivischen Attribute,

Modalverben und trennbaren Verben genutzt. Allerdings nutzt der Lernende neun verschiedene Verben und 14 unterschiedliche Nomen.

Lexik Types 16265_S2

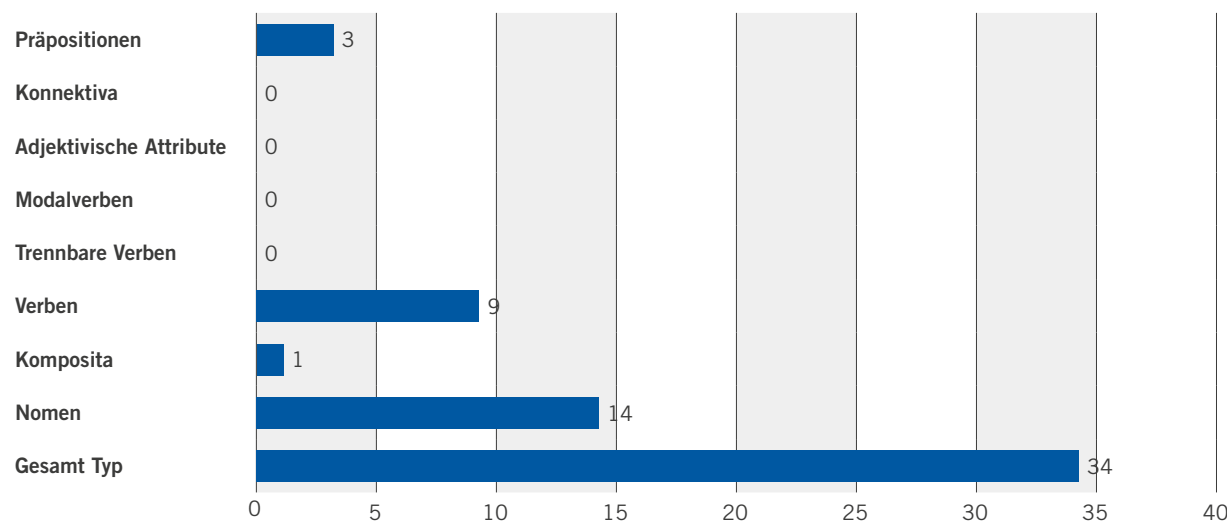


Tabelle 23: Grundschule, Überblick Lexikanalyse zur Textproduktion 15694_S2

Exemplarisch aus der Spitzengruppe Regenbogenschule (Gruppe 2)

Der Lernende 16172 gehört zu der Spitzengruppe der Grundschule (REG 2) und weist bereits in der ersten Erhebung **M1** („Junge mit Koffer“) Hauptsätze mit finiten Verben und somit Profilstufe 1 auf. In der darauffolgenden Erhebung **M2** („Im Schwimmbad“), die im April 2016 erhoben wurde, zeigt er bereits Separationsstrukturen („Ich **hab** die Wort **vergessen**.“¹¹⁵) und erwirbt die Profilstufe 2.

In der Erhebung **M3** („Eis“) hat er die Profilstufe 3 erworben, die er funktional gebraucht

(„dann **ist** die Eis gefallen.“¹¹⁶) und auch in den darauffolgenden Erhebungen bis zum Ende des Erhebungszeitraums hält. Auch hier wäre eine bildungssprachliche Förderung sinnvoll, um zu verhindern, dass er auf der Stufe 3 verbleibt.

Insgesamt ist zu erkennen, dass er im gesamten Erhebungszeitraum von September 2015 bis März 2017 eine Progression von anfänglich Profilstufe 1 (Hauptsatz mit finitem Verb) bis zur Profilstufe 3 (Inversion) aufweist.

Lernender 16172

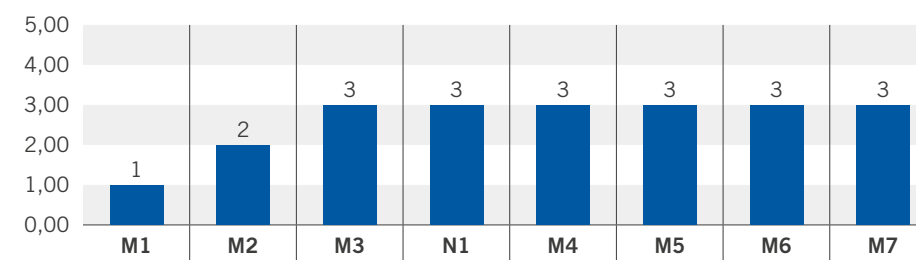


Tabelle 24: Grundschule, Überblick Schüler 16162 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Lernender 16172

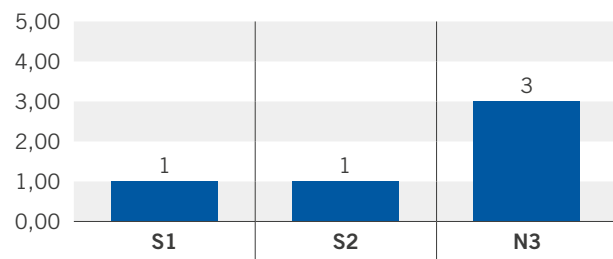


Tabelle 25: Grundschule, Überblick Schüler 16172 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Die Auswertung der Profilanalyse zu den schriftlichen Erzählungen von **S1** („Im Schwimmbad“) zeigt, dass der Lernende hier bereits die Stufe 1 realisiert („Di KinDa-**SPielen** in Der Wasa“¹¹⁷) hat.

Bei der zweiten schriftlichen Erhebung **S2** („Im Schwimmbad“) im November 2016 realisiert er erneut die Stufe 1, obwohl er in dieser Messung bereits zweimal die Stufe 2 nutzt, die allerdings noch nicht erworben ist. Der Lerner zeigt in der Messung **S2** ein wiederkehrendes Satzbildungsmuster: „Ish Se...“ mit direktem bzw. indirektem Artikel und Substantiv sowie einfache Hauptsätze mit finitem Verb („Di **Spilt** mit SaLami“).

S2 16172 ¹¹⁸	STUFE
iSh Se ein lunge	1
DaS Der Wil SWmen	2
ish ein lunge	0
Das Der iest eis	1
Ish eine miecen	0
Das Die Wil auh schwmen	2
i se ein iunge	1
Das Deia suPSt ein Miecen	1
iSh Se aih iunge	1
Das Der Blaibt in Sone	1
Di BaiDe iunge Spilen mit Bal	1
i Se ein Mecen	1
Das Die List ein Buch	1
i Se Mea loite	1
Das tDi EruStucken	1
Oht noch ein unge	0
Das Der Spilt	1
Oht noch ihe Michen	0
Di Spilt mit SaLami	1

Tabelle 26: Grundschule, Textproduktion von Schüler 16172 aus Erhebungen S2

Lexik Types 16172_S2

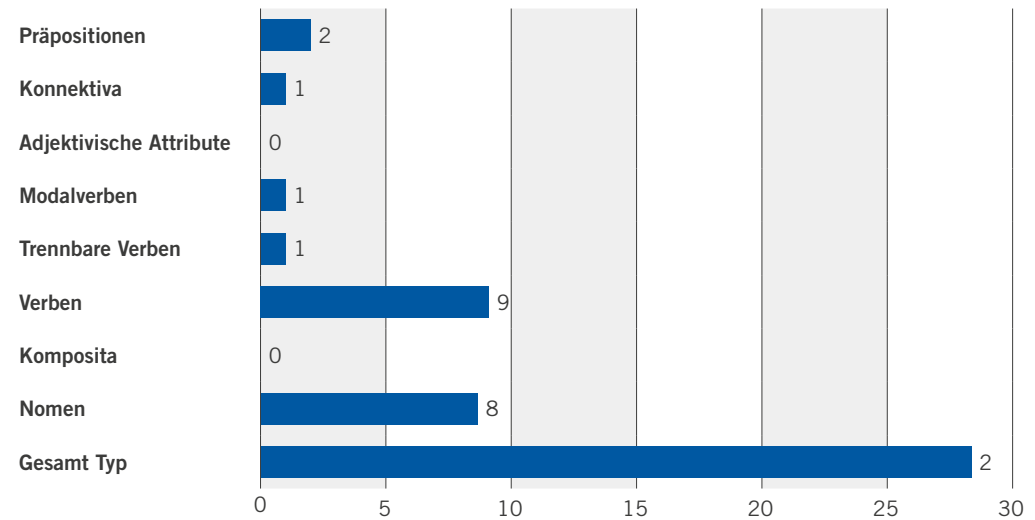


Tabelle 27: Grundschule, Überblick Lexikanalyse zur Textproduktion 16172_S2

Bei der letzten Erhebung zum schriftlichen Erzählen **N3** („Wer hat mein Eis gegessen?“), im Januar 2017, hat der Lernende bereits die Inversionsstruktur („an Daine Stele hete **ich** Di ais GeGesen“¹¹⁹) erworben, die er funktional einsetzt.

Auch die Profilanalyseergebnisse zu den schriftlichen Erzählungen zeigen eine Progression von der ersten Erhebung **S1**, in der er Profilstufe 1 zuzuordnen ist, zur letzten

Erhebung, in der er die Profilstufe 3 erworben hat.

Die Types der Wortschatzanalyse des Lerners 16172 in der Sprachprobe **S2** zeigen, dass der Lernende zwei unterschiedliche Präpositionen („mit“, „in“), einen Konnektoren („oht“¹²⁰) jeweils ein trennbares und ein Modalverb („wollen“) nutzt. Weiterhin verwendet er neun verschiedene Verben und acht verschiedene Nomen.

Exemplarisch aus der Schlussgruppe Regenbogenschule (Gruppe 1)

Lernender 16064

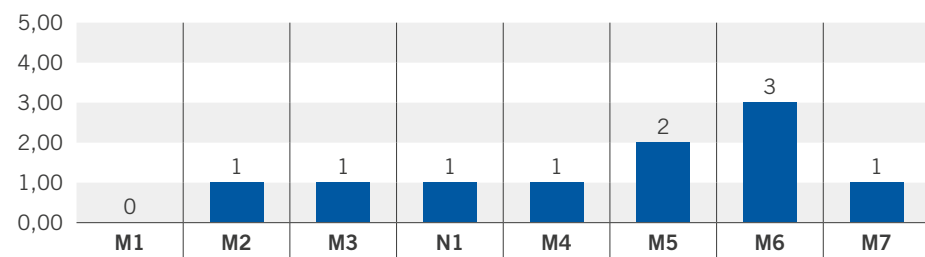


Tabelle 28: Grundschule, Überblick Schüler 16064 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Der Lernende 16064 gehört zu der Schlussgruppe der Grundschule (REG 2). In der ersten Messung **M1** („Junge mit Koffer“) weist er noch bruchstückhafte Äußerungen (Profilstufe 0) auf, die sich besonders in Einwortäußerungen („Tasche“) darstellen. Des Weiteren nutzt der Lernende bereits einmalig einen Hauptsatz mit finitem Verb („Ich **weiß** nicht“¹²¹), der aber auch als chunk gelernt und deshalb als bekannter Satz eingesetzt worden sein kann.

Ab der zweiten Messung **M2** („Im Schwimmbad“) erwirbt er erstmalig knapp die Stufe 1. Auch hier nutzt er erneut die chunks („Ich

weiß nicht“) sowie sehr einfache Hauptsätze wie „alle **essen**“¹²².

Auch in der Erhebung **M3** nutzt er dreimalig die Profile Stufe 1, so dass er diese knapp erwirbt. Allerdings sind bereits einmalig die Nutzung einer Imperativform („stopp!“¹²³), einer nichtfunktionalen Inversion („und **sagt die Junge**“¹²⁴) und auch der Versuch, die Satzklammer zu realisieren („und die Hund **möchte essen** diese Eis“¹²⁵), erkennbar. Parallel dazu nutzt er aber weiterhin bruchstückhafte Äußerungen, bei denen er Infinitive nicht funktional einsetzt „und die Mann **lachen**.“¹²⁶

Parallel dazu nutzt er aber weiterhin bruchstückhafte Äußerungen, bei denen er Infinitive nicht funktional einsetzt „und die Mann **lachen**.“¹²⁶

Der Lernende S16265 erwirbt erstmalig im November 2016 in der Erhebung **M5** („Im Schwimmbad“) die Profilstufe 2 („Ich **kann** nicht **sagen**.“¹²⁷).

Die Inversionsstruktur („Und dann **kommt eine Hund**“¹²⁸) erwirbt der Lernende in der Erhebung **M6** und somit die Profilstufe 3.

In der letzten Erhebung **M7** im März 2017 ergab die Messung erneut die Profilstufe 1, die elfmalig realisiert ist. Der Blick auf die Erhebung zeigt aber auch nicht realisierte Inversionsstrukturen, die statt auf Stufe 3 auf der Profilstufe 1 verbleiben, da das Verb hinter dem Subjekt steht („Vielleicht **die kommt** von Türkei“¹²⁹), obwohl es funktional eigentlich davor stehen müsste.

In der sehr kurzen, siebensegmentigen schriftlichen Erhebung **S1** realisiert der Lernende fast ausschließlich Einwortäußerungen („Lisn“, „Eis“¹³⁰), die aus Substantiven

Lernender 16064

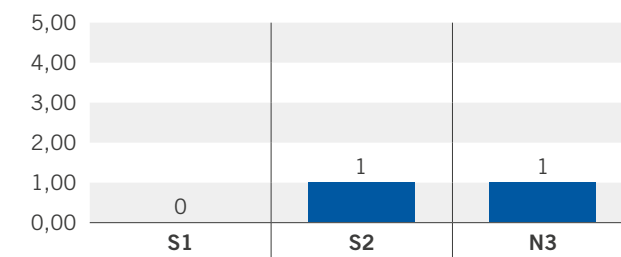


Tabelle 29: Grundschule, Überblick Schüler 16064 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

oder Infinitiven bestehen. Somit realisiert er die Profilstufe 0, ohne Nutzung von finiten Verben.

In der zweiten Erhebung **S2** („Im Schwimmbad“), die im November 2016 erhoben wurde, kann er einfache Hauptsätze mit finitem Verb bilden („der Junge **SchPilt** futBol“). Weiterhin versucht er bereits Separationsstrukturen zu realisieren, allerdings gelingt die Bildung der Satzklammer („der mädchen **möchte SchPringen** en di wasa“) noch nicht.

S2 16064¹³¹

Stufe

Das mädchen list.
 die Junge est eis.
 der mädchen est Brot.
 der Junge SchPilt futBol.
 der Junge SchPring en di wasa.
 der mädchen möschte
 SchPringen en di wasawo
 der mädchen est aPfel.

Tabelle 30: Grundschule, Textproduktion von Schüler 16064 aus Erhebungen S2

Lexik Types 16064_S2

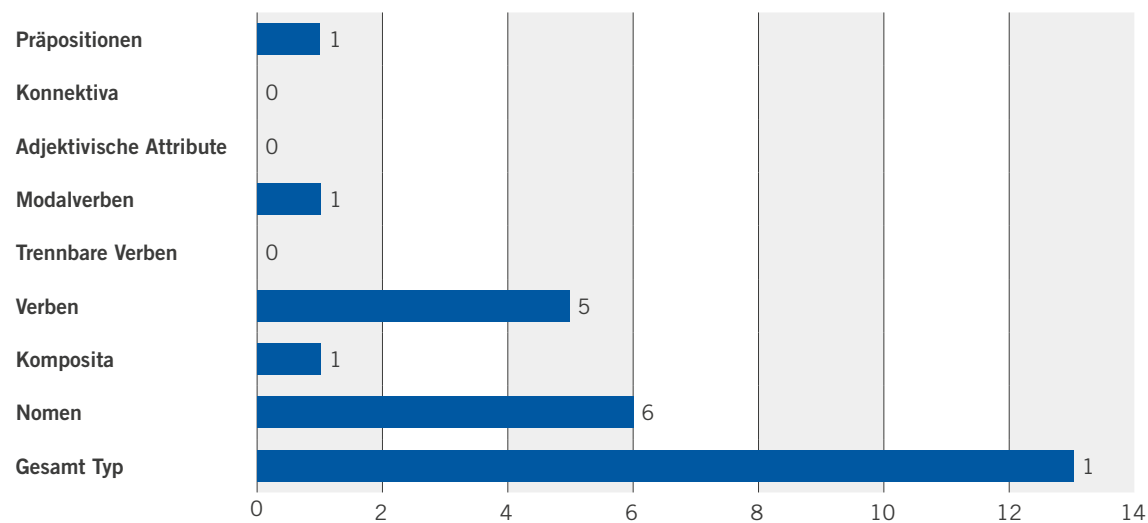


Tabelle 31: Grundschule, Überblick Lexikanalyse zur Textproduktion 16064_S2

In der letzten schriftlichen Erhebung verfasst er erneut einen kurzen Text, in dem er nur kurze Hauptsätze mit finiten Verben („der dino saur **komt**“) und keine Separationsstrukturen realisiert. Lediglich einmalig wird der Titel des Buches „Wer hat mein Eis **geessen**“, aus dem Bildimpulse für die Erhebung genutzt wurden, als chunk aufgegriffen und realisiert.

Die Tabelle zeigt, dass der Lernende 16064 nur einen Type einer Präposition („en“¹³²) und eines Modalverbs („möschte“) nutzt. Gleichzeitig nutzt er nur fünf unterschiedliche Verben und sechs verschiedene Nomen. Diese Ergebnisse der Lexikanalyse korrespondieren mit der im Text erworbenen Profilstufe 1.

6.6 LEITFADEN FÜR DIE SPRACHSTANDSDIAGNOSTIK IM SCHULALLTAG

Im schulischen Alltag kann Diagnostik verschiedenen Zielen dienen. Dazu wird zwischen Zuweisungs- und Förderdiagnostik unterschieden (vgl. Döll 2012). Die Zuweisungsdiagnostik erfüllt vorrangig das Ziel, eine Entscheidung über die Erteilung von Sprachfördermaßnahmen zu treffen, aber auch den Zugang zu einer bestimmten Schulform zu legitimieren. Hingegen dient die Förderdiagnostik eher pädagogischen Zielen, indem durch sie ein individuelles Förderprofil erstellt wird, das eine anschließende Förderung ermöglichen soll. Die Diagnose im Rahmen der Förderdiagnostik will „individuelle Ressourcen, Defizite und Bedürfnisse [...] ermitteln, um im Sinne einer Optimierung individueller Bildungsprozesse aufbauende Fördermaßnahmen angemessen planen und umsetzen zu können“ (Döll 2012, S. 55). Ziel der Förderdiagnostik ist demnach die Erschließung der individuellen Lernbedarfe und Lernressourcen der Lernenden, um entsprechend fördernd darauf eingehen zu können (vgl. Siems 2013, S. 1). Im Rahmen des Projektes wurde ein förderdiagnostischer Ansatz gewählt.

Um den Sprachstand zu erheben, sind mehrere Vorentscheidungen zu treffen: Einerseits muss entschieden werden, ob mündliche oder schriftliche Daten erhoben und andererseits, welche Impulse zur Erhebung eingesetzt werden sollen. Weiterhin ist zu klären, auf welche Weise die erhobenen Daten im späteren Verlauf transkribiert und ausgewertet werden.

Durch die Auswahl geeigneter Impulse können sprachliche Äußerungen der Lernenden hervorgerufen werden. Dabei muss immer berücksichtigt werden, dass der eingesetzte Impuls auch Einfluss auf die sprachlichen Äußerungen der Lernenden haben kann, da hiermit auch bestimmte Antworten provoziert werden können. Demnach sollte der Einsatz reflektiert erfolgen und nach der Durchführung evaluiert werden, um zu prüfen, ob der Impuls tatsächlich die gewünschten sprachlichen Äußerungen evozieren kann.



Demnach sollten auch die im Projekt genutzten Bildimpulse kritisch reflektiert werden. Exemplarisch wird hier das Wimmelbild „Schwimmbad“ (vgl. Abb. 2 in Kap. 6.3.1) aus dem Finken-Verlag, das für die Erhebungen **M2**, **M5**, **S1** und **S2** eingesetzt wurde, näher betrachtet.

Das Wimmelbild zeigt 14 Personen, darunter Erwachsene und Kinder, die verschiedene Aktivitäten ausüben, die als typisch für einen Freibadbesuch gelten können. Problematisiert werden kann an dieser Stelle, dass es sich hierbei nicht um einen kulturneutralen Bildimpuls handelt, da die Schülerinnen und Schüler möglicherweise entweder über andere Familienbilder verfügen oder ein Freibadbesuch in ihrer ehemaligen Heimat nicht üblich war, weshalb sie möglicherweise irritiert sein könnten.

Ziel des Einsatzes dieses Wimmelbildes war es jedoch, jedem Schüler und jeder Schülerin zu ermöglichen, etwas zu benennen oder Aktivitäten zu beschreiben. Somit sollten auch diejenigen eine Chance bekommen, die auf syntaktischer Ebene noch weniger kompetent sind, indem sie beispielsweise einzelne Gegenstände, Personen oder Farben benennen konnten.

Zu diagnostischen Zwecken sollte für den Einsatz eines Wimmelbildes im Unterricht also bedacht werden, dass insbesondere Benennungen (z.B. Nomen und Adjektive) durch die Lernenden erfolgen können, die im Sinne der syntaktischen Strukturen von Lernendenäußerungen häufig auf Profilstufe 1 (Einfache Hauptsätze mit finitem Verb z.B. „eine Junge schwimmt“) funktional sind. Weiterhin sind auch bruchstückhafte Äußerungen der Profilstufe 0, die kein Verb enthalten (z.B. „Apfel“, „Ball“, „Junge“), erwartbar.

In der Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern empfiehlt es sich weiterhin, sprachstandsdiagnostische Vorüberlegungen zu treffen. Zunächst sollte im Sinne der Förderdiagnostik der Sprachstand der Lernenden eingeschätzt werden, um diese im Anschluss innerhalb des Unterrichts individuell fördern zu können. Mit Hilfe der Profilanalyse nach Griebhaber (siehe Kap. 6.5.2 „Syntax“) ist es möglich, anhand der syntaktischen Strukturen den sprachlichen Äußerungen¹³³ der Lernenden Profilstufen zuzuweisen, sodass feststellbar ist, auf welchem sprachlichen Profil sie sich befinden. Ausgehend von dem analysierten Profil ist es möglich, Lernende speziell zu fördern, so dass sie auf die nächsthöhere Profilstufe gelangen können.



6.7 ENTWICKLUNG VON FÖRDERHORIZONTEN

Mit Hilfe der Profilanalyse konnte eine Erwerbsstufe ermittelt werden, aus der sich ein Förderbedarf ergibt. Um auf diesen Förderbedarf angemessen eingehen zu können, kann das darauf basierende Förderkonzept des Förderhorizonts (Heilmann 2012) genutzt werden.

Da im Sinne der Profilanalyse nach Griebhaber der syntaktische Spracherwerb in festgelegten Stufen verläuft, zeigt eine einmal erworbene Profilstufe an, welche sprachliche Entwicklung zum Erreichen der nächsthöheren Profilstufe nötig ist. Die sprachliche Entwicklung der Lernenden, die von der erworbenen Profilstufe zu der nächsthöheren führt, wird Förderhorizont genannt (vgl. Heilmann 2012, S. 49).

Der Förderbedarf zur nächsthöheren Profilstufe muss noch näher bestimmt werden, indem analysiert wird, wie sicher die erworbene Stufe beherrscht wird. Zu untersuchen ist, ob es sich um (a) sicher beherrschte Erwerbsstufen und deren sprachliche Mittel, (b) knapp erworbene Erwerbsstufen,

deren Mittel insgesamt sehr selten oder auch fehlerhaft verwendet werden und die deshalb gefestigt werden sollten, (c) die auf die erreichte Erwerbsstufe folgende Stufe, den sogenannten Förderhorizont ¹³⁴ (vgl. Griebhaber 2014, S. 15) handelt.

Nachdem die Förderbereiche näher bestimmt worden sind, folgt die Festigung der noch unsicheren Bereiche. Schrittweise können daraufhin neues Wissen und neue Strukturen aufgebaut werden. Exemplarisch wird hier der Förderhorizont 2 betrachtet, der zur Profilstufe 2 hinführt. Eine ausführliche Darstellung der Förderhorizonte 1-4 findet sich bei Heilmann 2012.

PROFILSTUFE 1	FÖRDERHORIZONT 2	PROFILSTUFE 2
<p>Finite Verb in einfachen Äußerungen</p> <p>→ „Ich versteh.“</p> <p>Merkmale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eingeschränkter Wortschatz • Genus unsicher • Meist finite Verben • Hilfe durch Zuhörer erforderlich 	<p>Festigen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz <p>Aufbauen:</p> <p>Differenzierung des verbalen Wortschatzes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalverben • Verben im Perfekt • Trennbare Verben <p>Schwerpunkt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verben, erstes Vorlesen (interaktiv) 	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von finitem und infinitem Verbeil • „Und ich habe dann geweint“ <p>Merkmale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz ausreichend • Genus unsicher • Verben im Perfekt • Modalverben • Beginnende Verkettung • Unterstützung durch den Hörer

Tabelle 32: Tabelle Förderhorizont 2, Beatrix Heilmann (2012): Diagnose und Förderung leicht gemacht, S. 57

Anhand des Textes (Tabelle 33), den der Lernende 16172 in der schriftlichen Erhebung **S2** verfasst hat, zeigt sich, dass er die Profilstufe 1 erreicht hat. Allerdings weist sein Text gleichzeitig bereits zwei Separierungen auf, sodass die Stufe 2 hier den weiteren Förderhorizont darstellt. Der Lernende scheint das „Finite Verb in einfachen Äußerungen“ (vgl.

Tabelle 32) sicher zu beherrschen, obwohl die Varianz in der Verbnutzung („i Se“, „list“, „spilt“) noch ausbaubar ist. Allerdings kann dies auf den verwendeten Bildimpuls, das Wimmelbild „Im Schwimmbad“, zurückgeführt werden, da dieser besonders viele Benennungen fordert. Weiterhin ist erkennbar, dass der Lernende bereits beginnt,

erste Äußerungen mit „und“ (hier „oht“) zu verketteten, was ein Merkmal der Profilstufe 2 ist. Allerdings verwendet der Lernende noch kein Perfekt.

S2 16172 ¹³⁵	STUFE
Das mädchen list.	
die Junge est eis.	
der mädchen est Brot.	
der Junge SchPilt futBol.	
der Junge SchPring en di wasa.	
der mädchen möschte SchPringen en di wasawo	
der mädchen est aPfel.	

Tabelle 33: Grundschule, Textproduktion von Schüler 16172 aus Erhebungen S2

Heilmann schlägt im Förderhorizont 2 vor, zunächst die Profilstufe 1 zu festigen und damit gleichzeitig auch die Profilstufe 2 anzubahnen, indem dem Lernenden ausreichend unterschiedliche Sprech- und Schreibenanlässe geboten werden (vgl. Heilmann 2012, S. 58).

Weiterhin nutzt der Lernende 16172 bereits das Modalverb „wollen“ („Wil SWmen“). Nach Heilmann (2012, S. 57) erscheint es sinnvoll, den verbalen Wortschatz auszubauen und auszudifferenzieren, indem Modalverben, trennbare Verben und Verben im Perfekt der Reihe nach aufgebaut werden. Anschließend sollen Wiederholungen und Leseübungen die neuen Strukturen sichern.

Für eine individuelle und spracherwerbsorientierte Förderung anhand der erworbenen Profilstufe erscheint ein Einbezug der Förderhorizonte ratsam. Hier wäre es sinnvoll, eine Binnendifferenzierung auf Basis der Gruppenzugehörigkeit (Spitzen-, Mittel- und Schlussgruppe) einzuführen, da die Schülerinnen und Schüler anhand ihrer individuell erreichten Stufen eingruppiert werden.

Zukünftig sollten weitere förderhorizontorientierte Fördermaßnahmen, die sich speziell schulformspezifisch an Lernende weiterführender Schulen in der Sekundarstufe I und II richten, entwickelt werden. Diese sollten allerdings in sprachensible Unterrichtskonzepte eingebunden werden, um neben dem Erwerb syntaktischer Strukturen auch den Erwerb von fach- und bildungssprachlichen Registern, die für den schulischen Erfolg aller Schülerinnen und Schüler notwendig sind, einzubeziehen.

Ansprechpartnerin: Kapitel 6. Erhebungen des Sprachstandes – Instrumente und erste Befunde

Julia Plainer, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

E-Mail: julia.plainer@uni-due.de

ENDNOTEN

- 1 Durchgeführt von Ina Lammers, Julia Plainer und Heike Roll, unterstützt durch die abgeordneten Lehrerinnen Claudia Handt und Ingrid Weis.
- 2 Benedikt Müller, Merve Taşkın und Annika Vieth.
- 3 Zur Auswahl der Lernenden siehe Kapitel 6.4.1 „Untersuchungsdurchführung“.
- 4 Weitere Informationen zum Erhebungsinstrument Erzählen im Folgenden in Kapitel 6.3, 6.3.1 und 6.3.2.
- 5 Die eingesetzten Bildimpulse werden im Kapitel 6.3.1 „Mündliches Erzählen zu Bildimpulsen“ abgebildet.
- 6 Weiterhin kann eine Erläuterung zur Erhebung des Gesprächsleitfadens heruntergeladen werden: Beate Frenzel/Gülşah Mavruk (2016): Gesprächsleitfaden für das Erstgespräch mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Erläuterung zum Erhebungsbogen; https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gespr_chsleitfaden_erl_uterung.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017)
- 7 Dies zeigt sich in den mündlichen Erhebungen, aus denen deutlich wird, dass die Erhebungsleiterinnen in der ersten Erhebung (M1) den Schülerinnen und Schülern Wortschatz vorgeben, indem sie beispielsweise fragten „Geht der Junge zur Schule?“ Wenn die Schülerinnen und Schüler daraufhin das vorgegebene Wort „Schule“ weiterverwendeten, wurde es in der Auswertung zu M1 nicht als Eigenleistung berücksichtigt.
- 8 „Erzählen“ meint hier nicht den Operator „Erzählen“, sondern ein alltagssprachliches Berichten, Benennen und Beschreiben von Personen, Farben oder Aktivitäten, die die neu zugewanderten Lernenden auf dem Bildimpuls erkennen und zielsprach-
- 9 (Reich/Roth 2004) online: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/havas-5.html> (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017).
- 10 „Token“ sind „laufende Wörter oder Wortformen eines Textes. [...] Wenn man erfassen will, aus wie vielen Wörtern ein Text besteht, zählt man die laufenden Wörter oder Tokens. Ein weiterer Begriff, der vor allem in der Korpuslinguistik gebraucht wird, ist Type (die Menge unterschiedlicher Wortformen eines Textes; Type-Token-Relation)“ (Tschirner 2010, S. 341)
- 11 vgl. grammis 2.0 – Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache (ids) verfügbar unter: http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/sysgram.ansicht?v_typ=d&v_id=585 (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017).
- 12 vgl. Komposition. In: Duden Grammatik (2009), S. 664, § 1002.
- 13 http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/sysgram.ansicht?v_id=380 (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017)
- 14 Barkowski, Hans/Thalhammer, Walter (2010): Modalverben. In: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, S. 217-218.
- 15 vgl. Duden Grammatik (2009), S. 664, §1002.

- 16 15880_M6_LEX_ Die Beispiele wurden den Lexikanalysen entommen. Hierbei handelt es sich um den individuellen Datensatz für den anonymisierten Lernenden 15880 aus der Erhebung M6.
- 17 vgl. Duden Grammatik (2009), S. 343, § 465.
- 18 vgl. Duden Grammatik (2009), S. 343, § 465.
- 19 vgl. grammis http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/sysgram.ansicht?v_typ=d&v_id=1182 (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017)
- 20 vgl. Duden Grammatik (2009), S. 1066, § 1734-1735.
- 21 vgl. Duden Grammatik (2009), S.600, § 895.
- 22 vgl. Duden Grammatik (2009), S.600, § 896.
- 23 Insbesondere wegen der folgenden Besonderheiten: 1. Präpositionen sind meist polysemantisch und haben somit mehrere Bedeutungen. Lernende müssen die im Kontext angemessene Bedeutung aus dem Sinnzusammenhang erschließen (z.B. durch die Stadt/durch die Politik). 2. Die Verwendung einzelner Präpositionen in bestimmten Sinnzusammenhängen unterliegt oft komplizierten Regeln (z.B. die Verwendung von bei und an). 3. Bei festen Fügungen (z.B. die Suche nach) ist die Zuordnung von Präpositionen zu Verb, Nomen- oder Adjektivkonstruktionen oft willkürlich, manchmal verlieren Präpositionen dabei auch ihre Funktion als Bedeutungsträger. 4. Präpositionen bestimmen den Kasus der darauffolgenden Nomen oder Pronomen. Das erschwert die korrekte Sprachproduktion. (vgl. Krenn 2010, S. 258).
- 24 Die Beispielsätze wurden originalgetreu übernommen. Fehler wurden nicht korrigiert, da sie auch bei der Profilanalyse nicht von Bedeutung sind.
- 25 Die sprachlichen Mittel wiederum lassen keinen Rückschluss darauf zu, dass die jeweilige Profilstufe erreicht ist: „Der Weg geht von der Ermittlung des Profils zur Bestimmung der Erwerbsstufe, aus der dann die schon erworbenen Mittel erschließbar sind“ (Grießhaber 2013, S. 7).
- 26 Der Erhebungszeitraum umfasst September 2015 bis März 2017. Siehe Tabelle 1 in Kap. 6.2.
- 27 Für nähere Hinweise zur Profilanalyse nach Grießhaber und einen Überblick über die Profilstufen siehe Kap. 6.5.2 und online https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017).
- 28 In diesem Kapitel wird Bezug auf die Terminologie Grießhabers genommen, der die sprachlichen Äußerungen, die sich auf der Profilstufe 0 befinden, als Bruchstücke bzw. bruchstückhaft (vgl. Grießhaber 2013, S. 1; 3) bezeichnet. online verfügbar: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017).
- 29 vgl. Profilanalyse 15602_M1
- 30 vgl. Profilanalyse 13819_M1
- 31 vgl. Profilanalyse 16173_M7
- 32 vgl. Profilanalyse 16633_M7
- 33 Eine Profilstufe muss mindestens dreimalig im Text bzw. der mündlichen Äußerungen realisiert werden, so dass davon auszugehen ist, dass diese Stufe erreicht bzw. erworben wurde.

34	vgl. Profilanalyse 15941_M1	42	vgl. 16173_M1	53	vgl. 15939_M7, 15926_M7, 15864_M7	66	14813_M1
35	vgl. Profilanalysen zu 15738_M1, 13452_M1, 15580_M1, 15151_M1	43	vgl. 15942_M7, 14813_M7, 13819_M7	54	vgl. 16064_M1	67	16172_M1
36	vgl. Profilanalyse 13452_M1	44	vgl. 16172_M7	55	vgl. 15602_M7	68	15271_M1
37	vgl. Profilanalyse 15941_M1	45	vgl. 16172_M1, 15271_M1, 13819_M1	56	vgl. 16635_M7	69	15879_M1
38	vgl. Profilanalyse 15580_M1	46	vgl. 15942_M7	57	vgl.15271_M1	70	15602_M1
39	vgl. Profilanalyse 16266_M7	47	vgl. 14813_M7, 16172_M7	58	vgl.14813_M1	71	16633_M7
40	vgl. Profilanalyse 16266_M7	48	vgl. 15602_M7, 16633_M7	59	vgl. 16172_M1	72	16635_M7
41	Token sind „laufende Wörter oder Wortformen eines Textes. [...] Wenn man erfassen will, aus wie vielen Wörtern ein Text besteht, zählt man die laufenden Wörter oder Tokens. Ein weiterer Begriff, der vor allem in der Korpuslinguistik gebraucht wird, ist Type (die Menge unterschiedlicher Wortformen eines Textes; Type-To- ken-Relation)“ (Tschirner 2010, S. 341).	49	vgl. 15580_M1	60	vgl. 16635_M7	73	15602_M7
		50	vgl. 15738_M7, 13452_M7, 16266_M7, 16265_M7,15580_M7	61	vgl. 15942_M7	74	15779_M1
		51	vgl. 15779_M7	62	vgl. 15942_M7	75	13452_M1
		52	vgl. 15580_M1, 15939_M1	63	vgl. 15942_M7	76	15528_M1
				64	vgl. 15942_M7	77	16265_M7
				65	vgl. 16633_M7	78	16266_M7

79	16266_M7	92	15879_M1	105	16064_M3	111	vgl. 15694_S1
80	16266_M7	93	16635_M7	106	15694_M5	112	Wortschatzanalyse: Nomen sind grau, Verben gelb, Adjektivische Attribute blau, Konnektiva grün, Präpositionen rot markiert.
81	vgl. 15779_M1	94	15602_M7	107	Da die Identität der Schülerinnen und Schüler aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht bekannt ist, wird zur besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum genutzt.	113	vgl. 15694_N3
82	vgl. 15694_M1	95	15779_M7			114	vgl. 15694_N3
83	vgl. 15528_M1	96	15779_M7			115	16172_M2
84	vgl. 15580_M1	97	16265_M7	108	Für einen Überblick über die Profilanalyse und die Profilstufen nach Griebhaber siehe Kapitel 6.5.2.	116	vgl. 16172_M2
85	vgl. 15580_M1	98	15779_M7			117	vgl. 16172_S1
86	vgl. 15738_M7	99	15779_M7	109	Die durchschnittlichen erreichten Profilstufen des Gymnasiums fallen ab M4 ab und beginnen dann erneut zu steigen: M3 2,88, M4 2,13, M5 2,31, M6 2,38.	118	Wortschatzanalyse: Nomen sind grau, Verben gelb, Adjektivische Attribute blau, Konnektiva grün, Präpositionen rot markiert
87	vgl. 15779_M7	100	16265_M7			119	vgl. 16172_N3
88	vgl. 15779_M7	101	15779_M7			120	Meint hier „und“.
89	14813_M1	102	15602_M1	110	Die durchschnittlichen erreichten Profilstufen des Gymnasiums fallen ab M4 ab und beginnen dann erneut zu steigen: M3 2,88, M4 2,13, M5 2,31, M6 2,38.		
90	16172_M1	103	15779_M7				
91	15271_M1	104	16265_M6				

- 121 vgl. 16064_M1
- 122 vgl. 16064_M2
- 123 vgl. 16064_M2
- 124 vgl. 16064_M3
- 125 vgl. 16064_M4
- 126 vgl. 16064_M3
- 127 vgl. 16064_M5
- 128 vgl. 16064_M6
- 129 vgl. 16964_M7
- 130 vgl. 16064_S2
- 131 Wortschatzanalyse: Nomen sind grau, Verben gelb, Adjektivische Attribute blau, Konnektiva grün, Präpositionen rot markiert.
- 132 Meint hier „in“.
- 133 Profilanalysen können sowohl anhand mündlicher als auch schriftlicher Äußerungen durchgeführt werden.
- 134 http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017).
- 135 Wortschatzanalyse: Nomen sind grau, Verben gelb, Adjektivische Attribute blau, Konnektiva grün, Präpositionen rot markiert.
- 136 Wortschatzanalyse: Nomen sind grau, Verben gelb, Adjektivische Attribute blau, Konnektiva grün, Präpositionen rot markiert.

Tabellen 6. Kapitel

Tabelle 1: Erhebungszeitpunkte und Instrumente

Tabelle 2: Familiensprachen (n=32)

Tabelle 3: Grundlegende Wortstellungsmuster nach Griebhaber 2013, S. 2, *Subjekt

Tabelle 4: Erwerbsstufen nach Griebhaber (2013, S. 2) mit authentischen Beispielen der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 5: Erwerbsstufen und sprachliche Mittel im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache nach Griebhaber (2013, S. 7)

Tabelle 6: Grundschule: Ergebnisse der Profilanalyse zu Erhebung M1 und M7

Tabelle 7: Gymnasium: Ergebnisse der Profilanalyse zur Erhebung M1 und M7

Tabelle 8: Grundschule, Lexikanalyse. Ergebnisse Type Verben, Type trennbare Verben und Type Modalverben zur Erhebung M1 und M7

Tabelle 9: Grundschule, Lexikanalyse. Ergebnisse Type Verben, Type trennbare Verben und Type Modalverben zur Erhebung M3 und M6

Tabelle 10: Gymnasium, Lexikanalyse. Ergebnisse Type Verben, Type trennbare Verben und Type Modalverben zur Erhebung M1 und M7

Tabelle 11: Gymnasium, Lexikanalyse. Ergebnisse Type Verben, Type trennbare Verben und Type Modalverben zur Erhebung M2 und M5

Tabelle 12: Grundschule, Lexikanalyse. Ergebnisse Type adjektivische Attribute, Type Konnektiva und Type Präpositionen zur Erhebung M1 und M7

Tabelle 13: Grundschule, Lexikanalyse. Vergleich der Ergebnisse Type adjektivische Attribute, Type Konnektiva und Type Präpositionen zur Erhebung M1, M3, M6 und M7

Tabelle 14: Gymnasium, Lexikanalyse. Ergebnisse Type adjektivische Attribute, Type Konnektiva und Type Präpositionen zur Erhebung M1 und M7

Tabelle 15: Gymnasium, Lexikanalyse. Vergleich Ergebnisse Type adjektivische Attribute, Type Konnektiva und Type Präpositionen zur Erhebung M1, M2, M5 und M7

Tabelle 16: Gymnasium, Überblick Lerner der 16265 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle mündlichen Erhebungen.

Tabelle 17: Gymnasium, Überblick Schüler 16265 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Tabelle 18: Gymnasium, Textproduktion von Schüler 16265 aus Erhebungen S2

Tabelle 19: Gymnasium, Überblick Lexikanalyse zur Textproduktion 16265_S2

Tabelle 20: Gymnasium, Überblick Schüler 15694 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Tabelle 21: Gymnasium, Überblick Schüler 15694 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Tabelle 22: Grundschule, Textproduktion von Schüler 15694 aus Erhebungen S2

Tabelle 23: Grundschule, Überblick Lexikanalyse zur Textproduktion 15694_S2

Tabelle 24: Grundschule, Überblick Schüler 16162 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

- Tabelle 25: Grundschule, Überblick Schüler 16172 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen
- Tabelle 26: Grundschule, Textproduktion von Schüler 16172 aus Erhebungen S2
- Tabelle 27: Grundschule, Überblick Lexikanalyse zur Textproduktion 16172_S2
- Tabelle 28: Grundschule, Überblick Schüler 16064 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen
- Tabelle 29: Grundschule, Überblick Schüler 16064 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen
- Tabelle 30: Grundschule, Textproduktion von Schüler 16064 aus Erhebungen S2
- Tabelle 31: Grundschule, Überblick Lexikanalyse zur Textproduktion 16064_S2
- Tabelle 32: Tabelle Förderhorizont 2, Beatrix Heilmann (2012): Diagnose und Förderung leicht gemacht, S. 57
- Tabelle 33: Grundschule, Textproduktion von Schüler 16172 aus Erhebungen S2
- Tabelle 34: Erhebungszeitpunkte und Instrumente
- Tabelle 35: Familiensprachen (n=32)
- Tabelle 36: Grundlegende Wortstellungsmuster nach Griebhaber 2013: 2, *Subjekt
- Tabelle 37: Erwerbsstufen nach Griebhaber 2013: 2 mit authentischen Beispielen der Schülerinnen und Schüler
- Tabelle 38: Erwerbsstufen und sprachliche Mittel im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache nach Griebhaber 2013: 7
- Tabelle 39: Grundschule, Ergebnisse der Profilanalyse zu Erhebung M1 und M7
- Tabelle 40: Gymnasium, Ergebnisse der Profilanalyse zur Erhebung M1 und M7
- Tabelle 41: Grundschule, Lexikanalyse. Ergebnisse Type Verben, Type trennbare Verben und Type Modalverben zur Erhebung M1 und M7
- Tabelle 42: Grundschule, Lexikanalyse. Ergebnisse Type Verben, Type trennbare Verben und Type Modalverben zur Erhebung M3 und M6
- Tabelle 43: Gymnasium, Lexikanalyse. Ergebnisse Type Verben, Type trennbare Verben und Type Modalverben zur Erhebung M1 und M7
- Tabelle 44: Gymnasium, Lexikanalyse. Ergebnisse Type Verben, Type trennbare Verben und Type Modalverben zur Erhebung M2 und M5
- Tabelle 45: Grundschule, Lexikanalyse. Ergebnisse Type adjektivische Attribute, Type Konnektiva und Type Präpositionen zur Erhebung M1 und M7
- Tabelle 46: Grundschule, Lexikanalyse. Vergleich der Ergebnisse Type adjektivische Attribute, Type Konnektiva und Type Präpositionen zur Erhebung M1, M3, M6 und M7.
- Tabelle 47: Gymnasium, Lexikanalyse. Ergebnisse Type adjektivische Attribute, Type Konnektiva und Type Präpositionen zur Erhebung M1 und M7
- Tabelle 48: Gymnasium, Lexikanalyse. Vergleich Ergebnisse Type adjektivische Attribute, Type Konnektiva und Type Präpositionen zur Erhebung M1, M2, M5 und M7
- Tabelle 49: Gymnasium, Überblick Lernender 16265 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle mündlichen Erhebungen

Tabelle 50: Gymnasium, Überblick Schüler 16265 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen.

Tabelle 51: Gymnasium, Textproduktion von Schüler 16265 aus Erhebungen S2

Tabelle 52: Gymnasium, Überblick Lexikanalyse zur Textproduktion 16265_S2

Tabelle 53: Gymnasium, Überblick Schüler 15694 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Tabelle 54: Gymnasium, Überblick Schüler 15694 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Tabelle 55: Grundschule, Textproduktion von Schüler 15694 aus Erhebungen S2

Tabelle 56: Grundschule, Überblick Lexikanalyse zur Textproduktion 15694_S2

Tabelle 57: Grundschule, Überblick Schüler 16162 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Tabelle 58: Grundschule, Überblick Schüler 16172 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Tabelle 59: Grundschule, Textproduktion von Schüler 16172 aus Erhebungen S2

Tabelle 60: Grundschule, Überblick Lexikanalyse zur Textproduktion 16172_S2

Tabelle 61: Grundschule, Überblick Schüler 16064 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Tabelle 62: Grundschule, Überblick Schüler 16064 über Ergebnisse der Profilanalyse, alle schriftlichen Erhebungen

Tabelle 63: Grundschule, Textproduktion von Schüler 16064 aus Erhebungen S2

Tabelle 64: Grundschule, Überblick Lexikanalyse zur Textproduktion 16064_S2

Tabelle 65: Tabelle Förderhorizont 2, Beatrix Heilmann, 2012, Diagnose und Förderung leicht gemacht, (2012: 57)

Tabelle 66: Grundschule, Textproduktion von Schüler 16172 aus Erhebungen S2

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1: Zentrale Ziele der Unterrichts- und Projektplanung

Abbildung 2.1: Verfahrensablauf von der Zuwanderung bis zur Beschulung (Kurzfassung)

Abbildung 2.2: Begleitung der Teilintegration

Abbildung 3.1: Multiprofessionelle Teams (MpT) im Kontext außerschulischer Partner

Abbildung 3.2: Kompetenzerwartungen an Fachkräfte Multiprofessioneller Teams

Abbildung 3.3: Strukturelemente Multiprofessioneller Teams

Abbildung 3.4: Phasenmodell der Teamentwicklung nach Tuckmann

Abbildung 6.4: Bildimpuls „Junge mit Koffer“, Quelle: Bildkarten für den Sprach- und Förderunterricht, Westermann Gruppe, Braunschweig, 2003

Abbildung 6.5: Bildimpuls „Im Schwimmbad“, Quelle: Finken-Verlag, Sprachlicher Anfangsunterricht, Band 5

Abbildung 6.3: Bildimpuls „Eis“, Quelle: Klett-Verlag, Diagnostik & Förderung – leicht gemacht 2012

Abbildung 6.4: Bildimpuls „Vogel und Katze“, Quelle: Gagarina et al., Multilingual Assessment Instrument for Narratives, 2012

Abbildung 6.5: „Junge mit Koffer“, eingesetzter Bildimpuls für die Erhebungen M1 und M7

Fachliteratur

- Ahrenholz, Bernt (2014): Lernaltersanalyse. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeyer, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn, S.167–182.
- Apeltauer, Ernst (2010): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ulrich, Winfried: Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9. Baltmannsweiler, S. 239–253.
- Autorengruppe (11/2009): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule, Hg. v. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart.
- Autorengruppe (2016): Curriculare Vorgaben für den Unterricht, Deutsch als Zweitsprache, Hg. v. Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover.
- Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen.
- Bredel, Ursula (2005): Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin, S. 78–119.
- Brinitzer, Michaela/Hantsche, Hans-Jürgen/Kroemer, Sandra/Möller-Frorath, Monika/Ros, Lourdes (2013; 2. erweiterte Auflage 2016): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Buch + Video-DVD. Stuttgart.
- Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Hg.): Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, S. 283–331.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen.
- Dimroth, Christine; Gullberg, Marianne; Roberts, Leah (2006). Die erste Begegnung mit einer neuen Sprache. Tätigkeitsbericht, Max-Planck-Gesellschaft.
- Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster/New York.
- Ehlich, Konrad u.a. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: BMBF (Bildungsforschung 11) https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_11.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017).
- Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, Dorrit/Reich, Hans. H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster/New York, S. 15–24.
- Ekinci-Kocks, Yüksel (2011): Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Baltmannsweiler.
- Freienstein, Jan Claas (2010): Wortschatz. In: In: Barkowsik, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, S. 360.

- Frenzel, Beate/Mavruk, Gülşah (2016): Gesprächsleitfaden für das Erstgespräch mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern Erläuterung zum Erhebungsbogen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gespr_chsleitfaden_erl__uterung.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017).
- Friedrichs, Birte/Schubert, Nele (2013): Das Klassenlehrer-Buch für die Sekundarstufe. Weinheim.
- Gagarina, Natalia/Klop, Daleen/Kunnari, Sari/Tantele, Koula/Välimaa, Taina/Balčiūnienė, Ingrida/Bohnacker, Ute/Walters, Joel (2012): Multilingual Assessment Instrument for Narratives (ZAS Papers in Linguistics 56). Berlin.
- Grießhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017).
- Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg.
- Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Arbeitspapier.
- Grießhaber, Wilhelm (2014): Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017).
- Guckelsberger, Susanne (2009): Zur Aneignung diskursiver Qualifikationen im Vor- und Grundschulalter – allgemein und am Beispiel einer Lagebeschreibung in der ersten Klasse. In: Jeuk, S./ Schmid-Bar-kow, I. (Hgg.) Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Freiburg i. Br., S. 21–41.
- Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5). Ein profilanalytisches Instrument am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/havas-5.html> (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017).
- Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. In: Heilmann, Beatrix/Grießhaber, Wilhelm (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart.
- Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung. Lehren und Lernen. Stuttgart.
- Jeuk, Stefan/Reeb-Ramos, Irene (2013): Konzeption eines Verfahrens im Bereich des mündlichen Erzählens. In: Jeuk, Stefan: Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart, S. 73–92.
- Krenn, Wilfried (2010): Präpositionen. In: Barkowsik, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, S. 258.
- Kronen, Wolfgang/Richter, Roland (2017): Einwohnerentwicklung in Duisburg zum Jahresbeginn 2017. Hg. v. Stadt Duisburg, Der Oberbürgermeister, Stabsstelle für Wahlen, Europaangelegenheiten und Informationslogistik. Duisburg.
- Lutjeharms, Madeline (2010): Trennbare Verben. In: Barkowsik, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, S. 344.
- Mavruk, Gülşah, Pitton, Anja, Roll; Heike (2016): Praxisphasen bereiten angehende Lehrkräfte auf migrationsbedingte Heterogenität in Schulen vor. In: Schule NRW, Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Sonderheft Dezember 2016; Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft – Dokumentation der Fachtagung am 1. Juli 2016 in Gelsenkirchen, S. 12–15.

- Müller-Krätzschmar, Marita (2015): Sprachförderung, Unterrichtseinheiten für die Beschulung der Kinder und Jugendlichen in den Zentralen Erstaufnahmeeinrichtungen (ZEA), Hg. v. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg.
- Nodari, Claudio (2010): Grundlagen zur Wortschatzarbeit. In: Netzwerk SIMS, Sprachförderung in Mehrsprachigen Schulen http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen_wortschatzarbeit.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017).
- Pigada, Maria/Schmitt, Norbert (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18, 1–28.
- Pienemann, Manfred (1981): Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. Bonn.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam.
- Rehbein, Jochen/Schmidt, Thomas/Meyer, Bernd/Watzke, Franziska/Herkenrath, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit Folge B (Nr. 56)*. Universität Hamburg: Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule (2002): *Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schularten*. Hg. v. Abteilung Schule, Grundsatzangelegenheiten der Interkulturellen Bildung. Berlin.
- Siems, Maren (2013): Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_siems.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.07.2017).
- Sommerhof, Mara/Berens, Christoph (2016): *Miteinander leben – Grundrechte vertreten – Gesellschaft gestalten. Materialien für die Wertebildung in Vorbereitungsmaßnahmen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Hg. v. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen.
- Thurmair, Maria (2010): Kompositum. In: Barkowsik, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, S. 161f.
- Tschirner, Erwin (2010): Token. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, S. 341.
- Wöllstein, Angelika/Eisenberg, Peter (Hg.) (8. Auflage 2009): *DUDEN: Die Grammatik*. Berlin.
- Walker, Jamie (5. Auflage 2004): *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule: Grundlagen und didaktisches Konzept. Spiele und Übungen für die Klassen 1–4*. Berlin.

Lehrmaterialien, Studien und weiterführende Informationen:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleben/Gefluechtete/index.html>

<http://daz.learnline.de/>

<http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/service>

https://www.bildungserver.de/online-ressource.html?onlineressourcen_id=57033

<https://www.uni-due.de/prodaz/seiten-einsteiger.php#Sammelband>

<http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/publikationen/>

<http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/>

<https://www.antolin.de/all/booknewest.jsp>

<https://www.cornelsen.de/daz/>

<https://www.lehrer-online.de/aktuelles/aktuelle-nachrichten/news/na/kostenfreies-material-fuer-willkommensklassen/>

<http://www.verlagruhr.de/daz-gratis-download/>

<https://verlage.westermanngruppe.de/westermann/landing/intro/>

<http://2p-bw.de/,Lde/Startseite>
(Potenzial & Perspektive – Ein Analyseverfahren für neu Zugewandert)

GLOSSAR

BEGRIFF	ERLÄUTERUNG
AG	Arbeitsgemeinschaft
AK-N	Alphabetisierungs-klasse zur Grundalphabetisierung
AK-U	Alphabetisierungs-klasse zur Umalphabetisierung
ARIC NRW e.V.	Anti-Rassismus Informations-Centrum Nordrhein-Westfalen
AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BASS	Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften Nordrhein-Westfalen
BISS	Bundesprojekt Bildung durch Sprache und Schrift
BKiSchG	Bundeskinderschutzgesetz
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BuT	Bildungs- und Teilhabepaket
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

BEGRIFF	ERLÄUTERUNG
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DaF	Deutsch als Fremdsprache
EHKG	Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium
FH	Förderhorizont
FUI	Förderunterricht Integration
FörMig	Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/
GGG	Gemeinschaftsgrundschule
HAVAS	Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands
HIAT	Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen, System zur Verschriftlichung gesprochener Sprache (Transkriptionssystem)
IKB	Interkulturelle Beraterinnen und Berater der Stadt Duisburg

BEGRIFF	ERLÄUTERUNG
IVK	Internationale Vorbereitungsklasse
IFK	Internationale Förderklasse
JGS	Jahrgangsstufen
KI	Kommunales Integrationszentrum
KICK	Kinder- und Jugendhilfe-weiterentwicklungsgesetz
KIEBITZ	Internationales Jugend- und Kulturzentrum Kiebitz e.V. in Duisburg
LaKI	Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren
Martinzka / Märzchen	Frühlingsbrauch aus Rumänien
MpT	Multiprofessionelle Teams
NUREC-Institute e.V.	NUREC-Institute e. V. steht für Network on urban research in the European Union (vormals: European Community)
OGS	Offener Ganzttag

BEGRIFF	ERLÄUTERUNG
ProDaZ	Projekt Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in allen Fächern
RiZ Duisburg	Kinder- und Jugendzentrum, Regionalzentrum Nord, Duisburg
Rucksack Schule	Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung in der Grundschule
SGB	Sozialgesetzgebung
SuS	Schülerinnen und Schüler
Teach First	Teach First Deutschland (engl. „unterrichte zuerst“) ist eine gemeinnützige Bildungsinitiative mit dem Ziel, die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zu verbessern.
Uni DUE bzw. UDE	Universität Duisburg-Essen

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen bedanken, die mit ihrem Fachwissen und großem Engagement zum Erfolg des Projektes „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ beigetragen haben.

AKTEURE UND IHRE ROLLEN IM PROJEKT ZUSAMMEN – ZUWANDERUNG UND SCHULE GESTALTEN

Beiratsmitglieder:

- Dr. Rupert Antes, Geschäftsführer Haniel Stiftung
- Christiane Bainski, Leitung Integration durch Bildung, LaKI – Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren
- Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Direktor Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
- Dr. Stefan Böckler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, NUREC Institute Duisburg
- Dr. Susanne Farwick, Leiterin Bereich Integration, Stiftung Mercator
- Manfred Hagedorn, Leitung Regionales Bildungsbüro Dortmund
- Beigeordneter Klaus Hebborn, Leiter des Dezernats Bildung, Kultur, Sport und Gleichstellung, Deutscher Städtetag
- Andreas Hieronymus, Senior Program Officer, Open Society Foundations
- Thomas Krützberg, Beigeordneter der Stadt Duisburg für das Dezernat Familie, Bildung und Kultur, Arbeit und Soziales
- Prof. Dr. Heike Roll, Universität Duisburg-Essen, Institutsleitung Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Projektleitung ProDaZ
- Ulrike Sommer, Geschäftsführerin RuhrFutur gGmbH
- Marijo Terzic, Leiter Kommunales Integrationszentrum Duisburg
- Elisabeth Pater, frühere Leiterin Kommunales Integrationszentrum Duisburg

- Prof. Dr. Heike Roll, Universität Duisburg-Essen, Institutsleitung Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Projektleitung ProDaZ
- Christiane Schüßler, Leiterin des Referats Integration durch Bildung Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW
- Ulrike Sommer, Geschäftsführerin RuhrFutur gGmbH
- Lisa Strähle, Projektmanagerin Stiftung Mercator
- Marijo Terzic, Leiter Kommunales Integrationszentrum Duisburg

Steuerungsgruppe

- Ralf Kalveram, Leiter Amt für schulische Bildung
- Haris Kondza, Schulleiter GGS Regenbogenschule
- Gabriele Lützenkirchen-Modro, Schulaufsicht Schulamt für die Stadt Duisburg
- Dr. Tanja Reinlein, LRSD'Bezirksregierung Düsseldorf,
- Holger Rinn, Schulleiter Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium

Arbeitsgemeinschaft zur Erstellung der Dokumentation (Doku-AG)

- Barbara Bosch, Fachliche Begleitung Gymnasium, Stadt Duisburg Kommunales Integrationszentrum
- Anja Gesthüsen, Lehrerin Internationale Vorbereitungsklasse, Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium
- Haris Kondza, Schulleiter GGS Regenbogenschule
- Dr. Ina Lammers, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Duisburg-Essen
- Beatrix Peschke, Fachliche Begleitung Grundschule, Kommunales Integrationszentrum Stadt Duisburg bis zum 30.01.2017

Gemeinschaftsgrundschule Regenbogenschule in Duisburg Marxloh

- Jessica Beerbaum, Konrektorin
- Nadja Eminovic, Interkulturelle Beraterin
- Katrin Kaiser, Lehrerin Internationale Vorbereitungsklasse
- Haris Kondza, Schulleiter
- Meliha Özdemir, Sozialpädagogische Fachkraft
- Heike Wolf, Lehrerin Internationale Vorbereitungsklasse

Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium in Duisburg Marxloh

- Anisoara Burghilea, Interkulturelle Beraterin
- Anja Gesthüsen, Lehrerin Internationale Vorbereitungsklasse
- Stefan Krauß, Lehrer Internationale Vorbereitungsklasse
- Ina Leyendecker, Sozialpädagogische Fachkraft
- Stephan Petersen, Lehrer Internationale Vorbereitungsklasse
- Holger Rinn, Schulleiter
- Tim Terhorst, Lehrer Internationale Vorbereitungsklasse
- Sylke Zmuda, Lehrerin Internationale Vorbereitungsklasse

Schulaufsicht

- Gabriele Lützenkirchen-Modro, Schulamt für die Stadt Duisburg
- Dr. Tanja Reinlein, LRSD'Bezirksregierung Düsseldorf

Universität Duisburg-Essen

Das Projekt ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern der Universität Duisburg-Essen begleitete die Umsetzung im Hinblick auf sprachliche Diagnostik, Methodik und Didaktik in Form von wissenschaftlicher Beratung, Fortbildungen und Hospitationen.

- Dr. Ina Lammers, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“
- Julia Plainer, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache
- Prof. Dr. Heike Roll, Universität Duisburg-Essen, Institutsleitung Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Projektleitung ProDaZ

RuhrFutur gGmbH

- Sina Diersch, Studentische Hilfskraft
- Karen Dietrich, Projektmanagerin „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“ (Koordination, Moderation und Dokumentation Beiratssitzungen, Steuerungsgruppe und DoKu-AG)
- Daniel Laprell, Leitung Kommunikation
- Margitta Hunsmann, Bildungsmanagement und Beratung, im Auftrag von RuhrFutur Projektkoordination und Fachredaktion „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“, ab dem 01.01.2017 bis zum 01.02.2018
- Elena Kampmann, Projektmanagerin Wegbereiter – Bildungswege für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bereiten
- Ulrike Sommer, Geschäftsführerin RuhrFutur gGmbH

AUTORINNEN UND AUTOREN

Kapitel 1. Entstehung der Modellmaßnahmen Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten

- Karen Dietrich, RuhrFutur Projektmanagerin Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten
- Daniel Laprell, Leitung Kommunikation, RuhrFutur

Kapitel 2. Beschulung neu zugewanderter Kinder

- Barbara Bosch, Kommunales Integrationszentrum Duisburg

Teil- und Vollintegration neu zugewanderter Kinder sowie Schulformwechsel aus Sicht der GGS Regenbogenschule

- Haris Kondza, Schulleitung GGS Regenbogenschule

Teil- und Vollintegration neu zugewanderter Kinder aus Sicht des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums

- Tim Terhorst, Lehrkraft der Internationalen Vorbereitungsklassen am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium

Kapitel 3. Pädagogisches Konzept Multi-professioneller Teams für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler

- Karen Dietrich, RuhrFutur Projektmanagerin Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten
- Anja Gesthüsen, Lehrerin Internationale Vorbereitungsklasse, Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium
- Ina Leyendecker, sozialpädagogische Fachkraft, Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium
- Meliha Özdemir, sozialpädagogische Fachkraft, GGS Regenbogenschule
- Beatrix Pescke, Mitarbeiterin im Kommunales Integrationszentrum, Stadt Duisburg
- Siena Dirsch, studentische Hilfskraft RuhrFutur

Kapitel 4.1 Thematische Unterrichtsreihen an der GGS Regenbogengrundschule

- Heike Wolf, Lehrerin Internationale Vorbereitungsklasse, GGS Regenbogenschule
- Katrin Kaiser, Lehrerin Internationale Vorbereitungsklasse, GGS Regenbogenschule
- Beatrix Peschke, Kommunales Integrationszentrum Duisburg

- Meliha Özdemir, Schulsozialarbeiterin GGS Regenbogenschule
- Karen Dietrich, RuhrFutur Projektmanagerin Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten

Fachliche Begleitung

- Dr. Ina Lammers, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“
- Julia Plainer, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Kapitel 4.2 Unterrichtsgestaltung am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium

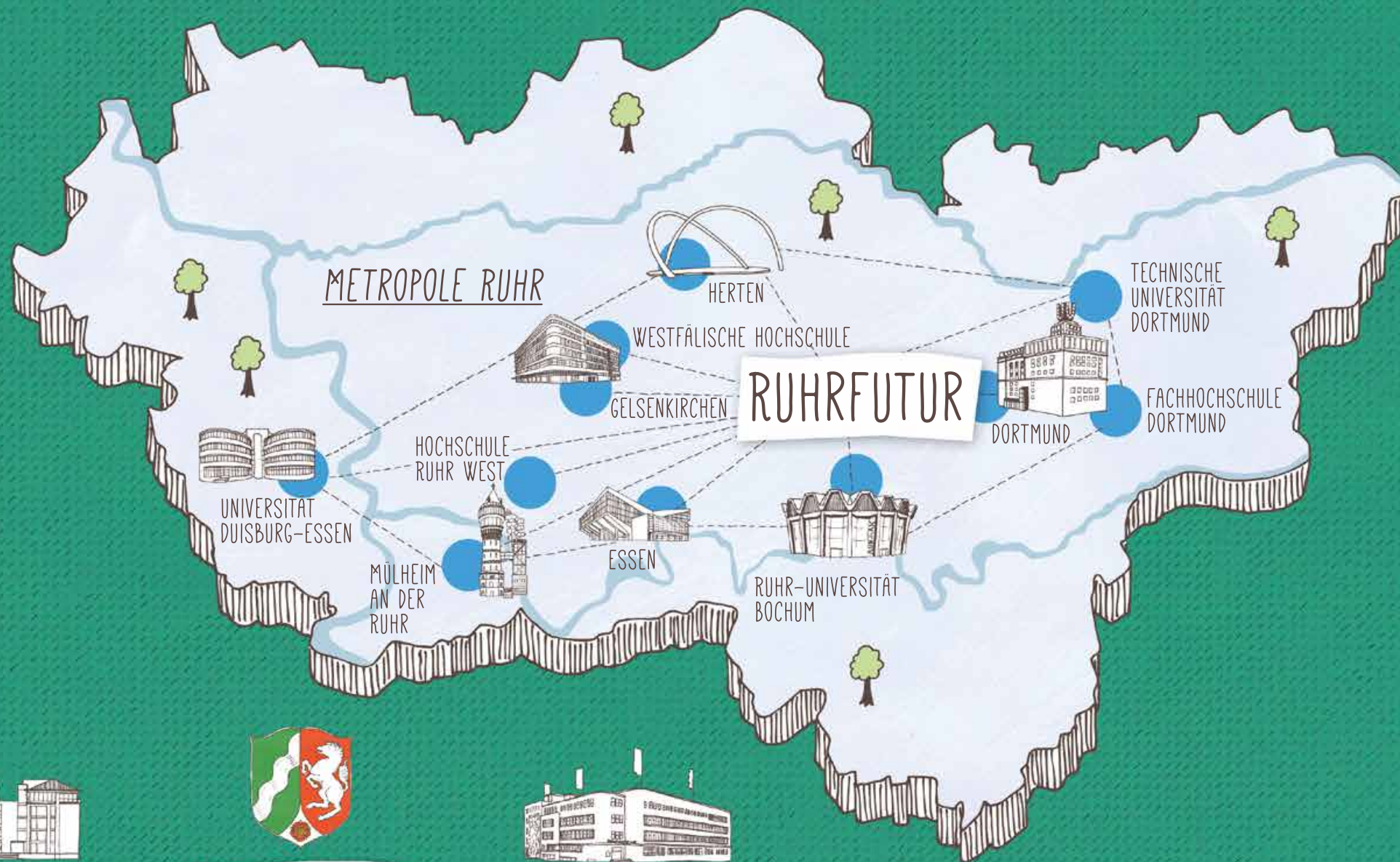
- Holger Rinn, Schulleiter, Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium
- Anja Gesthüsen, Lehrerin Internationale Vorbereitungsklasse
- Karen Dietrich, RuhrFutur Projektmanagerin Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten

Kapitel 5. Bedarfsorientierte Fortbildungskonzepte

- Beatrix Peschke, Mitarbeiterin im Kommunales Integrationszentrum, Stadt Duisburg

Kapitel 6. Erhebungen des Sprachstandes – Instrumente und erste Befunde

- Dr. Ina Lammers, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“
- Julia Plainer, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache



STIFTUNG MERCATOR



LANDESREGIERUNG
NORDRHEIN-WESTFALEN



REGIONALVERBAND RUHR

RUHRFUTUR – EINE GEMEINSAME BILDUNGSINITIATIVE VON STIFTUNG MERCATOR,
LAND, REGION, KOMMUNEN UND HOCHSCHULEN FÜR DAS RUHRGEBIET

www.ruhrfutur.de