

**Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch
bei neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen in der Sekundarstufe I**

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation

von

Akiko Nakao

aus Chiba, Japan

Promotionsfach: Deutsch

Erstgutachterin: Prof. Dr. Gabriele Kniffka

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hans-Werner Huneke

Tag der mündlichen Prüfung: 14.09.2023

Danksagung

Ohne die Unterstützung zahlreicher Personen hätte die vorliegende Dissertation in dieser Form nicht realisiert werden können. Für diese vielfältige Hilfe möchte ich mich an dieser Stelle sehr herzlich bedanken.

Mein besonderer Dank gilt zunächst Frau Prof. Dr. Gabriele Kniffka und Herrn Prof. Dr. Hans-Werner Huneke für die sehr gute fachliche Betreuung und aufmerksame Begleitung während der Erarbeitung meiner Dissertation. Tief verbunden und dankbar bin ich auch Frau Dagmar Sartorius, Herrn Prof. Dr. Erich Kaiser, Frau Sonja Domes und Herrn Dr. Gordon Wolnik für ihre kompetente und freundschaftliche Unterstützung beim Korrekturlesen. Ich danke ebenfalls Frau Eva Schlageter, die als studentische Hilfskraft die muttersprachliche Korrektur des gesamten Interviewtranskripts übernommen hat. Des Weiteren soll hier auch für die große Bereitschaft aller interviewten Lehrer_innen, Schulleitungen und die für die Integration der neu Zugewanderten zuständigen Fachpersonen in den jeweiligen Untersuchungsstandorten herzlich gedankt werden. Zu Dank verpflichtet bin ich außerdem der Landesgraduiertenförderung des Landes Baden-Württemberg und der Internen Forschungsförderung der Pädagogischen Hochschule Freiburg, die das vorliegende Promotionsprojekt finanziell unterstützt haben.

Die Erstellung einer Dissertation war und ist mit Höhen, aber auch etlichen Tiefen verbunden. Mein herzlicher Dank gebührt daher nicht zuletzt, neben meiner Familie, meinen Freunden, die mir in dieser Zeit mit Rat und Tat zur Seite standen.

Freiburg, Februar 2023

Akiko Nakao

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	1
1.1 EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG	1
1.2 BEGRIFFSDEFINITIONEN.....	4
1.3 AUFBAU DER ARBEIT	5
2. THEORETISCHE GRUNDLAGE.....	8
2.1 MIGRATION UND DAS DEUTSCHE SCHULSYSTEM	8
2.1.1 Geschichtlicher Überblick über die Beschulung von Seiteneinsteiger_innen	8
2.1.2 Rahmenbedingungen für die Eingliederung von Seiteneinsteiger_innen	11
I. Rechtliche Grundlagen und Regelungen zum Bildungszugang	11
II. Vorgaben zur Beschulung neu zugewanderter Schüler_innen in Bayern, Hamburg und Nordrhein-Westfalen	13
III. Schulorganisationsformen	14
IV. Curriculare Richtlinien für Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung.....	16
V. Curriculare Richtlinien zur Alphabetisierung in Bayern, Hamburg und Nordrhein-Westfalen	19
VI. Lehrkräftebildung und Lehrkräfte.....	20
2.1.3 Neu zugewanderte Seiteneinsteiger_innen.....	22
2.1.4 Seiteneinsteiger_innen in besonderer Lebenssituation	24
2.1.5 Zusammenfassung	27
2.2. ALPHABETISIERUNG IN DER ZWEITSPRACHE DEUTSCH.....	28
2.2.1 Analphabetismus und Alphabetisierung in verschiedenem Kontext.....	29
2.2.2 Die zu untersuchende Population.....	30
2.2.3 Schriftspracherwerb der neu zugewanderten Schüler_innen	32
2.2.4 Grundlegende Fähigkeiten für den zweitsprachlichen Schriftspracherwerb	34
2.2.5 Unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -bedarfe	36
2.2.6 Zusammenfassung	39
2.3 VERMITTLUNG DER LESE- UND SCHREIBKOMPETENZEN BEI DER ALPHABETISIERUNG IN DER ZWEITSPRACHE DEUTSCH	41
2.3.1 Förderung für die grundlegenden Kompetenzen zur Alphabetisierung	41
2.3.2 Methodische Ansätze für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.....	43
2.3.3 Lehrkonzepte für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.....	47
2.3.4 Zusammenfassung	51
2.4 FORSCHUNGSSTAND	52
2.4.1 Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch in der Sekundarstufe I.....	54
2.4.2 Einschlägige Bereiche	58
2.4.3 Zusammenfassung	63
3. METHODISCHES VORGEHEN	65
3.1 QUALITATIVE INTERVIEWFORSCHUNG	65
3.2 METHODE DER DATENERHEBUNG: LEITFADENGESTÜTZTES EXPERT_INNENINTERVIEW	66
3.3 DATENERHEBUNG UND -AUFBEREITUNG.....	67
3.3.1 Leitfragen.....	67
3.3.2 Auswahl der Interviewten.....	69
3.3.3 Konstruktion des Leitfadens	72
3.3.4 Durchführung der Interviews.....	73
3.3.5 Datenaufbereitung.....	74

3.4 METHODE DER DATENAUSWERTUNG.....	74
3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Kuckartz.....	75
3.4.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Kuckartz	79
3.4.3 Auswahl der Auswertungsmethode	84
3.5 DATENAUSWERTUNG	86
4. ERGEBNISSE I: NÜRNBERG	97
4.1 RAHMENBEDINGUNGEN.....	99
4.1.1 Deutsch-als-Zweitsprache-bezogene Organisationsformen für die Seiteneinsteiger_innen	99
4.1.2 Einschulung.....	103
4.1.3 Schulische Maßnahmen und ihre Umsetzung in der Praxis	104
I. Allgemeine Schulstruktur für die Seiteneinsteiger_innen	104
II. Übergang zur Regelklasse und weitere Förderung	107
III. Personal	109
IV. Weitere Ressourcen	112
4.2 FÖRDERUNG DER ALPHABETISIERUNG	114
4.2.1 Sprachliche Förderung für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen.....	114
4.2.2 Alphabetisierung und Lehrsituation	124
4.3 DIE ZU ALPHABETISIERENDEN SEITENEINSTEIGER_INNEN UND IHRE LERNENTWICKLUNG.....	127
4.3.1 Anteil und Zusammensetzung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen	127
4.3.2 Sprachliche Lernentwicklung der zu alphabetisierenden und neu alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen	128
4.4 FÖRDERBEDARF JENSEITS DES SPRACHERWERBS	129
4.4.1 Situation der Seiteneinsteiger_innen	130
4.4.2 Bestehender Förderbedarf und Problematik jenseits des Spracherwerbs.....	131
4.4.3 Maßnahmen jenseits des Spracherwerbs	133
4.4.4 Sonderpädagogischer Förderbedarf der Seiteneinsteiger_innen und Maßnahmen.....	139
4.5 ZUSAMMENFASSUNG.....	143
5. ERGEBNISSE II: HAMBURG	152
5.1 RAHMENBEDINGUNGEN.....	154
5.1.1 Deutsch-als-Zweitsprache-bezogene Organisationsformen für die Seiteneinsteiger_innen	154
5.1.2 Einschulung.....	158
5.1.3 Schulische Maßnahmen und ihre Umsetzung in der Praxis	159
I. Allgemeine Schulstruktur für die Seiteneinsteiger_innen	160
II. Übergang und weitere Förderung.....	163
III. Personal und weitere Ressourcen.....	167
5.2 FÖRDERUNG DER ALPHABETISIERUNG	169
5.2.1 Sprachliche Förderung für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen.....	169
5.2.2 Alphabetisierung und Lehrsituation	182
5.3 DIE ZU ALPHABETISIERENDEN SEITENEINSTEIGER_INNEN UND IHRE LERNENTWICKLUNG.....	187
5.3.1 Anteil und Zusammensetzung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen	187
5.3.2 Sprachliche Lernentwicklung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen	187
5.4 FÖRDERBEDARF JENSEITS DES SPRACHERWERBS	190
5.4.1 Situation der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen	190
5.4.2 Bestehender Förderbedarf und Problematik jenseits des Spracherwerbs.....	192
5.4.3 Maßnahmen jenseits des Spracherwerbs	193
5.4.4 Sonderpädagogischer Förderbedarf der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen	197
5.5 ZUSAMMENFASSUNG.....	198

6. ERGEBNISSE III: KREIS UNNA	210
6.1 RAHMENBEDINGUNGEN	212
6.1.1 Deutsch-als-Zweitsprache-bezogene Organisationsformen für die Seiteneinsteiger_innen	212
6.1.2 Einschulung.....	215
6.1.3 Schulische Maßnahmen und ihre Umsetzung in der Praxis	217
I. Allgemeine Schulstruktur für die Seiteneinsteiger_innen	218
II. Übergang und weitere Förderung.....	233
III. Personal und weitere Ressourcen.....	235
6.2 FÖRDERUNG DER ALPHABETISIERUNG	238
6.2.1 Sprachliche Förderung für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen.....	238
6.2.2 Alphabetisierung und Lehrsituation	243
6.3 DIE ZU ALPHABETISIERENDEN SEITENEINSTEIGER_INNEN UND IHRE LERNENTWICKLUNG	246
6.3.1 Anteil und Zusammensetzung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen	246
6.3.2 Sprachliche Lernentwicklung der zu alphabetisierenden und neu alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen	247
6.4 FÖRDERBEDARF JENSEITS DES SPRACHERWERBS	250
6.4.1 Situation der Seiteneinsteiger_innen	250
6.4.2 Bestehender Förderbedarf und Problematik jenseits des Spracherwerbs.....	253
6.4.3 Maßnahmen jenseits des Spracherwerbs	254
6.5 ZUSAMMENFASSUNG.....	258
7. FAZIT	271
7.1 ZUSAMMENFASSUNG ZENTRALER BEFUNDE UND VERGLEICH	271
I. Rahmenbedingungen.....	271
II. Förderung der Alphabetisierung.....	280
III. Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen und ihre Lernentwicklung.....	286
IV. Förderbedarf jenseits des Spracherwerbs	289
7.2 RESÜMEE	292
7.3 DISKUSSION UND AUSBLICK	295
I. Kurzer Überblick und Bewertung.....	295
II. Diskussion	296
III. Ausblick.....	300
LITERATURVERZEICHNIS	302
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	316
DARSTELLUNGSVERZEICHNIS	317
ANHANG 1: INTERVIEWLEITFADEN FÜR DIE VERWALTUNG	318
ANHANG 2: INTERVIEWLEITFADEN FÜR DIE LEHRKRÄFTE	322
ANHANG 3: FALLBEZOGENE THEMATISCHE ZUSAMMENFASSUNGEN	329
ANHANG 4: LISTE DER BEFRAGTEN PERSONEN UND DURCHGEFÜHRTEN INTERVIEWS	338
ANHANG 5: ARBEITSBLÄTTER DES INTRAActPLUS-KONZEPTS	339
ANHANG 6: INTERVIEWTRANSKRIPTE – DIGITALER ANHANG (CD-ROM)	340

1. Einleitung

1.1 Einleitung und Zielsetzung

Für eine erfolgreiche Teilhabe an unserer Gesellschaft wird ein hohes Maß an literaler Kompetenz (literacy) vorausgesetzt. Daher ist die Notwendigkeit (durchgängiger) sprachlicher Bildungsarbeit unbestritten und diese findet in der Bundesrepublik bereits vielerorts statt. Die Sprachkompetenz von Kindern wird heutzutage bereits ab der Vorschulzeit gezielt gefördert, um vor allem ihre literale Kompetenz aufzubauen. Anschließend werden in der Grundschule basale Lese- und Schreibkompetenzen vermittelt. Das sich über etwa neun bis zwölf Jahre erstreckende deutsche Schulprogramm bedeutet für Schüler_innen einen langen Weg, auf dem ihre Literalität gefestigt und weiterentwickelt wird. Diese Kompetenzen sind auch eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg.

Aufgrund der weltweiten starken Migrationsbewegungen werden kontinuierlich Schüler_innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache als so genannte Seiteneinsteiger_innen in das deutsche Schulsystem integriert. Diese Seiteneinsteiger_innen sind durch recht unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen gekennzeichnet. Manche haben bereits in ihrem Herkunftsland eine gleichwertige oder ähnlich strukturierte Schulbildung erhalten. Andere hatten nur geringe oder keine Bildungschancen. Zahlreiche Kinder und Jugendliche mit verschiedenen kulturellen Hintergründen, sehr unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Fähigkeiten steigen also mitten in ihrer Schulzeit in das Schulsystem ein. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen zeigen sich unter anderem beim Spracherwerb. Schüler_innen gleichen Alters ohne Deutschkenntnisse haben nicht die gleichen Voraussetzungen wie ihre muttersprachlichen Mitschüler_innen: Viele sprechen typologisch ganz andere Sprachen, etwa aus dem arabischen oder asiatischen Raum. Viele jugendliche Seiteneinsteiger_innen können schon in mehreren Sprachen kommunizieren; bei anderen sind noch keine Fremdsprachenkenntnisse vorhanden. Ähnliches trifft auch auf den Schriftspracherwerb zu. Manche Seiteneinsteiger_innen können schon in mehreren Sprachen lesen und schreiben. Andere sind nur im Schriftsystem ihrer Erstsprache alphabetisiert. Es gibt auch Kinder und Jugendliche, die noch in keiner Sprache alphabetisiert sind. Damit diese Schüler_innen am schulischen Bildungsprozess aktiv teilhaben können, ergeben sich unterschiedliche Bedürfnisse. Diejenigen, die bereits in einer nicht-lateinischen Schrift alphabetisiert sind (Zweitschriftlernende), müssen im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden. Dabei hat aber jede Ausgangssprache unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Die Lernaufgaben der im griechischen Schriftsystem alphabetisierten Schüler_innen sind andere als die der im arabischen Schriftsystem Alphabetisierten. Für diejenigen Seiteneinsteiger_innen, die noch in keiner Sprache

alphabetisiert sind (primäre Analphabet_innen¹), ist die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch² unter Umständen die erste Schrifterfahrung. Bei ihrem zweitsprachlichen Schriftspracherwerb geht es nicht nur darum, die Phonem-Graphem-Korrespondenz zu kennen. Die Aneignung des automatisierten und sinnentnehmenden Lesens sowie der Lesetechnik erfordert kontinuierliche Leseübungen. Die Literalität im neuen Schriftsystem einer fremden Sprache aufzubauen, ist oft ein langsamer und anstrengender Prozess. Mit schwach entwickelter Sprachbewusstheit, insbesondere bei vielen primären Analphabet_innen, ist dieser erste Schriftspracherwerb besonders anspruchsvoll. Auch für die Zweitschriftlernenden mit entwickelter Literalität in ihrer Erstsprache und hohen kognitiven Fähigkeiten stellt das Erlernen des neuen Schriftsystems zunächst eine Hürde dar. Unzureichende Alphabetisierung sowie mangelnde Lese- und Schreibkompetenzen erschweren unter anderem das Weiterkommen beim fachlichen Lernen. Das heißt, geringe literale Kompetenz gefährdet die schulische und gesellschaftliche Integration der betroffenen Schüler_innen. Für die Jugendlichen, die erst spät in ihrer Schulzeit im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden, kann sich dies als viel zu hohe Schwelle darstellen.

Die europäische Flüchtlingskrise hat das Thema der schulischen Integration dieser neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen schlagartig ans Licht gebracht. Auch die Thematik der Alphabetisierung in der Sekundarstufe ist seinerzeit überaus präsent geworden. Durch die veränderte Zusammensetzung der Gruppe der Geflüchteten, unter anderem Zugewanderte aus dem arabischen Raum, hat sich die Problematik der Alphabetisierung verschärft. (BAMF 2016, 2016a und 2019, Berkemeier 2018, S. 282-283, s. Kap. 2.1.3) Viele der für Deutsch als Zweitsprache eingesetzten Lehrkräfte waren erstmals mit einer Vielzahl von Schüler_innen konfrontiert, die nicht nur kein Deutsch verstehen, sondern auch mit dem lateinischen Alphabet nichts anfangen können. Eine gezielte Lehrerfortbildung zum Thema Alphabetisierung im Sekundarbereich für diese Lehrkräfte war eine Weile stark nachgefragt. Die Schulen, die zuvor diesen Lernbedarf nur als seltenste Ausnahmefälle kannten oder die überhaupt keine Erfahrung damit hatten, mussten sich nun mit dem Thema intensiv beschäftigen. Viele schienen damit überfordert zu sein. Trotz der Rückläufigkeit der Anzahl der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen nach der europäischen Flüchtlingskrise bleibt Alphabetisierung aktuell, weil in der Bundesrepublik die Migration ein dauerhaftes Phänomen ist. Tatsächlich existiert die Problematik der Alphabetisierung bereits seit mehreren Jahrzehnten (Gerloff 1988, Goll et al. 1988, Eggers 1992, s.

¹ In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „primäre Analphabet_innen“ zur Bezeichnung der Schüler_innen ohne vorherige Schrifterfahrung verwendet. Da die zu untersuchende Population Kinder bzw. Jugendliche in weiterführenden Schulen sind, ist die Benennung „Analphabet_innen“ eigentlich nicht ganz geeignet. Ihr Schriftspracherwerbsprozess ist nämlich noch nicht vollständig abgeschlossen.

² Zweitsprache ist eine im Zielland erworbene Sprache, die neben der Muttersprache verwendet wird. Das heißt, die Zweitsprache bedeutet nicht unbedingt eine Sprache, die direkt nach der Muttersprache gelernt wird. Sie kann dritte, vierte oder fünfte Sprache sein. Der Zweitspracherwerb dieser Schüler_innen enthält gesteuerte und ungesteuerte Elemente.

Kap. 2.4.1). Das heißt, der Zustrom der zu alphabetisierenden Schüler_innen im Zuge der Zuwanderungswelle hat die bereits lange versteckt existierende Förderlücke nur zeitweilig in den Vordergrund gerückt. Zwar ändert sich der Anteil der zu Alphabetisierenden abhängig vor allem von der Herkunft sowie vom Migrationsgrund der zugewanderten Kinder und Jugendlichen, es gibt jedoch den Lernbedarf schon ebenso lange wie es die Zuwanderung gibt. Angesichts dieser Situation ist es unverantwortlich, wenn das deutsche Schulsystem nicht darauf vorbereitet ist, diesen Lernbedarf der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen kontinuierlich wahrzunehmen und die Bedarfslücke zu schließen.

Wo steht tatsächlich die zweitsprachliche Alphabetisierung in weiterführenden Schulen? In welchen Rahmen sind die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen aufgenommen worden und welche Fördermöglichkeiten erhalten sie? Für die Alphabetisierung dieser Seiteneinsteiger_innen stehen bundesweit kaum einheitlich geregelte Maßnahmen zur Verfügung. Wie die Betroffenen behandelt werden, ist zudem schwer erfassbar und kaum erforscht. Nach den Ergebnissen einer Vorstudie³ zu der vorliegenden Arbeit ist es ersichtlich, dass es bei der Einschulung und sprachlichen Integration der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen bundesweit sehr unterschiedliche Vorgehensweisen und schulorganisatorische Modelle gibt. Darüber hinaus finden sich häufig auch innerhalb eines Schulbezirks große Unterschiede in der Vorgehensweise. Daraus lässt sich ableiten, dass die Erstintegration und sprachliche Förderung der betroffenen Schüler_innen überwiegend von den einzelnen Kommunen und aufnehmenden Schulen selbstständig gestaltet wird. Diese organisatorische und konzeptionelle Lücke bei den Maßnahmen tritt durch den Vergleich mit dem Erwachsenenbereich besonders deutlich hervor. Für erwachsene Zugewanderte sind Integrationskurse mit Alphabetisierung vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) vorgesehen. Als Förderdauer werden Zeiten zwischen 900 und 1200 Unterrichtseinheiten angesetzt (IntV 2022). Hierzu gibt es auch ein bundesweit einheitliches Konzept (s. Kap. 2.3.3). Außerdem werden die Kurse ausschließlich von dafür ausgebildeten Kursleiter_innen unterrichtet, die vom Bundesamt zugelassen sein müssen (IntV 2022). Was für Maßnahmen zur zweitsprachlichen Alphabetisierung bzw. welche Modelle für die bessere schriftsprachliche Integration zu alphabetisierender Schüler_innen in weiterführenden Schulen können also erarbeitet werden? Aufgrund der mangelnden Forschungslage ist für einen weiteren Erkenntnisfortschritt eine wissenschaftliche Analyse des tatsächlichen Standes dieser Sachlage dringend erforderlich.

³ Von Juli 2015 bis März 2016 wurde diese Vorstudie in Form einer Fragebogenbefragung über den Stand der Einschulung und sprachlichen Förderung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen im Sekundarbereich I durchgeführt. Zu der Befragung wurden die auf Verwaltungsebene tätigen Personen mit dem jeweils besten Kenntnisstand auf diesem spezifischen Gebiet flächendeckend in jedem Schulbezirk aller Bundesländer herangezogen. Ausgewertet wurden 117 ausgefüllte Fragebogen von bundesweit insgesamt 220 Schulbezirken.

Das vorliegende Dissertationsprojekt befasst sich mit der Klärung des Standes der Alphabetisierungsarbeit bei Seiteneinsteiger_innen nichtdeutscher Herkunftssprache, die erst in der Sekundarstufe I im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden. Ziel ist es herauszufinden, wie diese zu alphabetisierenden Schüler_innen im deutschen Schulsystem behandelt und gefördert werden. Außerdem soll die Situation und Entwicklung der Betroffenen geklärt werden. Um diese Forschungsfrage zu beantworten, erfasst die Untersuchung ein relativ breitgefächertes Spektrum an Gesichtspunkten, ausgehend von den Rahmenbedingungen, tatsächlichen schulorganisatorischen Verfahren und der Förderung bis hin zu der Situation der betroffenen Schüler_innen, ihrer Lernentwicklung sowie der konkreten Lehr- und Lernsituation (s. Kap. 3.3.1). Für ein umfassendes Bild ist dieser breite Blickwinkel unumgänglich. Außerdem ist die Datenerhebung an mehreren unterschiedlichen Standorten erforderlich. In welchem Rahmen und wie die zu alphabetisierenden Schüler_innen behandelt werden, hängt nämlich zumindest teilweise von den vor Ort vorhandenen schulischen Rahmenbedingungen ab, die auf den bildungspolitischen Entscheidungen des jeweiligen Bundeslandes beruhen. Vor diesem Hintergrund und mit dieser Zielsetzung werden in der vorliegenden Arbeit empirische Daten mittels leitfadengestützter Expert_inneninterviews erhoben. Dabei werden einzelne Leitfragen zu den jeweiligen Themenbereichen gestellt. Zum Beispiel: „Wie lassen sich die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen hinsichtlich ihrer Lebenssituation, ihrer sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten charakterisieren?“, „Wie stellt sich der Lernzuwachs der zu Alphabetisierenden dar?“, „Wie sehen die Fördermaßnahmen hinsichtlich der Rahmenbedingungen, Systeme, Förderinhalte oder Dauer aus?“ Erhoben wurden die Daten an drei ausgewählten Standorten: Nürnberg in Bayern, Hamburg sowie im Kreis Unna in Nordrhein-Westfalen. Die Interviews erfolgen in zwei Tätigkeitsfeldern, einerseits in den zuständigen Verwaltungsstellen und andererseits an den weiterführenden Schulen. Diese Daten aus Äußerungen zu verschiedenen zu berücksichtigenden Themenbereichen aus unterschiedlichen Positionen in diversen Konstellationen werden transkribiert und mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

1.2 Begriffsdefinitionen

Bei der zu untersuchenden Population der vorliegenden Arbeit, den zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen im Sekundarbereich I, lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: Primäre Analphabet_innen und Zweitschriftlernende (s. Kap. 2.2.2). Primäre Analphabet_innen hatten im Herkunftsland keine oder kaum Schulbildung und haben Lesen und Schreiben deshalb in keiner Sprache erworben. Sie verfügen also über keine schriftsprachlichen Kompetenzen, auch nicht in ihrer

Erstsprache. Zweitschriftlernende besitzen dagegen schriftsprachliche Kompetenzen, haben diese jedoch in einer Sprache mit einem nicht-lateinischen Schriftsystem erworben. Sie müssen sich deshalb die lateinische Schrift aneignen. Selbstverständlich sind die Zweitschriftlernenden keine Analphabet_innen. In der vorliegenden Arbeit werden jedoch sowohl primäre Analphabet_innen als auch Zweitschriftlernende nur aus Gründen der Verständlichkeit und der sprachlichen Einfachheit als „die zu alphabetisierenden“ Seiteneinsteiger_innen bezeichnet.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an dieses Kapitel 1 beschäftigt sich **das zweite Kapitel** mit den auf das Forschungsthema sowie die Leitfragen des Projekts bezogenen grundlegenden theoretischen Erkenntnissen. In **Kapitel 2.1** werden als erstes aus historischer Sicht die sich verändernde Lage der Migration sowie die Beschulung der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen im deutschen Schulsystem umrissen. Anschließend wird auf rechtliche und administrative Rahmenbedingungen sowie curriculare Richtlinien für die betroffenen Kinder und Jugendlichen eingegangen. Die bundesweit sehr unterschiedlichen Herangehensweisen zur Beschulung dieser Schüler_innen sowie die Unverbindlichkeit vieler Bestimmungen werden im Anschluss daran erläutert. Bezüglich des Förderinhalts wird insbesondere die mangelnde curriculare Verbindlichkeit bei Deutsch als Zweitsprache sowie bei der Alphabetisierung beschrieben.

Daran anschließend werden in **Kapitel 2.2** die theoretischen Grundlagen zum Bereich Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch in einer Übersicht dargestellt. Zunächst wird die Alphabetisierung in der Zweitsprache mit anderen Formen der Alphabetisierung verglichen. Danach wird auf die zwei Gruppen der zu Alphabetisierenden, primäre Analphabet_innen und Zweitschriftlernende, und ihre unterschiedlichen Lernvoraussetzungen eingegangen. Bei der zweitsprachlichen Alphabetisierung ist aufgrund von Forschungslücken noch kein wissenschaftlich abgesichertes Erwerbsmodell vorhanden, welches als didaktische Orientierung dient. Deshalb werden hier die für den kindlichen Schriftspracherwerb entwickelten Erwerbsmodelle dargestellt. Anschließend werden zwei große Einflussfaktoren zum Schriftspracherwerb, phonologische Bewusstheit und in der Erstsprache erworbene literale Kompetenzen, dargelegt. Dies folgt schließlich die Ausführungen zu den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedarfen der Lernenden mit unterschiedlichen Schriftkenntnissen.

Das **Kapitel 2.3** befasst sich mit der Vermittlung der Lese- und Schreibkompetenzen bei der

zweitsprachlichen Alphabetisierung. Nach der Darstellung der zum Schriftspracherwerb grundlegenden und zu fördernden Kompetenzen, mündliche Sprachkenntnisse und phonologische Bewusstheit, wird das didaktisch-methodische Vorgehen beschrieben. Die Methodenvielfalt sowie Lernendenorientierung sind zwei wesentliche Prinzipien bei der Vermittlung. Orientiert an dem Vorwissen sowie den Lernbedürfnissen jeder_s Lernenden sollen geeignete methodische Ansätze eingesetzt werden. Für das bessere Verständnis zum didaktisch-methodischen Vorgehen bei der Alphabetisierungsarbeit wird ein Einblick in einzelne gängige methodische Ansätze gegeben. Daran anschließend geht es um die Konzipierung des Alphabetisierungsunterrichts. Dabei werden bestehende Alphabetisierungskonzepte aus benachbarten Bereichen vorgestellt, die zur Gestaltung des Lesen- und Schreibenlernens in der weiterführenden Schule mögliche Anhaltspunkte geben können. Im schulischen Bereich fehlen nämlich noch Konzepte für die zweitsprachliche Alphabetisierung.

Schließlich erfolgt in **Kapitel 2.4** die Darstellung des Forschungsstandes bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch im Sekundarbereich I sowie in einschlägigen Bereichen. Nach der Erläuterung der trotz der langjährigen Problematik in der Schulpraxis verzögerten Forschungsentwicklung werden die Erkenntnisse unter anderem von Schulte-Bunert (2000) sowie Holling (2007) dargestellt. Bei den beiden Studien sind sowohl gemeinsame als auch abweichende Standpunkte zur Beschulung der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen festzustellen.

Das dritte Kapitel stellt das Forschungsdesign dar: Untersuchungsmethoden, Methodenauswahl sowie das tatsächliche methodische Vorgehen. Die vorliegende Untersuchung bedarf des Zugangs zu einem nur wenigen Personen vertrauten Spezialwissen, um Informationen zu den zu erforschenden sozialen Sachverhalten zu erlangen und die soziale Konstellation zu rekonstruieren. Leitfadengestützte Expert_inneninterviews sind ein dafür bewährtes Datenerhebungsinstrument, durch welches in einer wenig bekannten sozialen Sachlage explorativ geforscht werden kann und welches es ermöglicht, erste Antworten auf ungeklärte Fragen in bestimmten Themenbereichen zu erlangen. Nach dem methodischen Diskurs in Kapitel 3.1 sowie 3.2 werden in Kapitel 3.3 die tatsächliche Planung und Durchführung der Datenerhebung mittels des leitfadengestützten Expert_inneninterviews sowie die anschließende Datenaufbereitung dargelegt. Als Auswertungsmethode für die erhobenen Interviews wird die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) eingesetzt, die mithilfe eines Kategoriensystems die Analysedaten ordnet und strukturiert. Die methodische Auseinandersetzung zur Datenauswertung in Kapitel 3.4 begründet die Methodenauswahl und stellt die Ausrichtung des vorliegenden Projektes klar. Anschließend wird in Kapitel 3.5 der konkrete Auswertungsprozess in Anlehnung an das phasengeleitete Analyseschema der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz dargestellt.

Kapitel vier bis sechs sind auf die Darstellung der Ergebnisse in drei Standorten Nürnberg, Hamburg und Kreis Unna ausgerichtet. Diese drei Ergebniskapitel gliedern sich jeweils in fünf Teilkapitel, und zwar entlang der Themenbereiche 1) Rahmenbedingungen, 2) Förderung der Alphabetisierung, 3) die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen und ihre Lernentwicklung, 4) Förderbedarf jenseits des Spracherwerbs und 5) Zusammenfassung, damit die Ergebnisse in drei Standorten leicht vergleichbar sind.

Schließlich folgt **das siebte Kapitel** als Fazit. Nach der Darstellung der wichtigsten Ergebnisse sowie der Gesamtbewertung in Kapitel 7.1 und 7.2 werden am Ende in Kapitel 7.3 Diskussion und ein Ausblick auf weiterführende Forschungen gegeben.

2. Theoretische Grundlage

2.1 Migration und das deutsche Schulsystem

Die zu untersuchende Population der vorliegenden Arbeit sind die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen. Sie sind ein Teil der Seiteneinsteiger_innen, die mitten in ihrer Schulzeit nach Deutschland zuwandern und danach das deutsche Schulsystem durchlaufen. Zusammen mit der sich stetig wandelnden Migrationsbewegung hat sich auch die Beschulung dieser Seiteneinsteiger_innen bis heute verändert. Dieses Kapitel wird einen Überblick über die Migration und das deutsche Schulsystem geben.

Im Unterkapitel 2.1.1 wird die historische Entwicklung bei der Beschulung der Seiteneinsteiger_innen behandelt. Die Gegebenheiten werden chronologisch bis zur europäischen Flüchtlingskrise 2015 umrissen, in der das vorliegende Projekt begonnen hat. Daran anschließend erfolgt ab Kapitel 2.1.2 die Darstellung der Situation im Zeitraum der Untersuchung von Oktober 2015 bis November 2019. Kapitel 2.1.2 geht auf die Rahmenbedingungen für die Eingliederung der betroffenen Schülerschaft ein. Die rechtlichen, schulorganisatorischen und curricularen Bedingungen werden dargestellt, sowie über die zuständigen Lehrkräfte und die Lehrkräftebildung diskutiert. In den Kapiteln 2.1.3 und 2.1.4 werden die betroffenen Schüler_innen aus unterschiedlichen Perspektiven erfasst. Gesichtspunkte wie demographische Daten, Zusammensetzung dieser Schüler_innengruppe und charakteristische Merkmale werden im Kapitel 2.1.3 aufgenommen. Kapitel 2.1.4 fokussiert die Gruppe der Neuankömmlinge, die sich aufgrund ihrer Fluchtmigration in einer besonders herausfordernden Lebenslage befinden.

2.1.1 Geschichtlicher Überblick über die Beschulung von Seiteneinsteiger_innen

Die Geschichte der Beschulung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Schulsystem geht bereits auf die Einwanderung polnischer Familien in das Kaiserreich zum Ende des 19. Jahrhunderts zurück (Reich 2017, S. 77). Durch die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte seit Mitte der 1950er Jahre ist das Bildungssystem mit der Herausforderung der Beschulung einer großen Anzahl von Kindern und Jugendlichen konfrontiert (ebd., Holling 2007, S. 63). Auch nach dem Anwerbestopp 1974 nahm die Anzahl der in die Bundesrepublik zugezogenen Schüler_innen weiter zu. Seit Mitte der 1980er Jahre hat die Zuwanderung weiter an Dynamik gewonnen und veränderte sich dabei in der Form der Zuwanderung. Es gab eine große Zahl Spätaussiedler vor allem aus der ehemaligen Sowjetunion, aus Polen und Rumänien, Bürgerkriegsflüchtlinge vor allem aus dem ehemaligen

Jugoslawien und Asylsuchende überwiegend aus Asien und Afrika. (Radtke 1996, S. 49, Holling 2007, S.67) Nachdem 1992 die seinerzeit höchste Anzahl an Zuzügen nach Deutschland erreicht wurde, zeigte sich bis 2006 ein deutlicher Rückgang, ohne auffällige Veränderung bei der Herkunft und den Migrationsmotiven der neu Zugewanderten. Von 2006 bis 2015 hat jedoch die Anzahl der neu Zugewanderten extrem stark zugenommen. Während 2006 47.969 schulpflichtige Kinder und Jugendliche (6 bis 18 Jahre) mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit nach Deutschland zugezogen sind, verzeichnet die Statistik für das Jahr 2015 319.578 schulpflichtige neu Zugewanderte. Die Zahlen haben sich mehr als versechsfacht. Trotz des Rückgangs seit 2016 bleiben die Zahlen noch auf einem relativ hohen Niveau.⁴ (Statistisches Bundesamt 2022) Zu den hauptsächlichen Migrationsursachen gehört beispielsweise im Jahr 2015 die Flucht aus Krisengebieten wie Syrien, Afghanistan und dem Irak. Daneben sind auch Kriegs- und Wirtschaftsflüchtlinge aus afrikanischen Ländern, zum Beispiel Eritrea, Somalia zu nennen. Darüber hinaus besteht eine der größten Gruppen aus Menschen aus EU-Mitgliedsländern wie Bulgarien, Rumänien und Polen, die unter anderem auf die seit der Eurokrise angestiegene Wirtschaftsmigration zurückzuführen sind, sowie Zugewanderten aus angrenzenden Staaten wie der Ukraine und Russland. In das deutsche Schulsystem kommen stets neue Seiteneinsteiger_innen entsprechend aus weltweit verschiedensten Heimatländern, die aus unterschiedlichen Gründen deutschen Boden betreten haben. (BAMF 2016b, S. 31-33, Statistisches Bundesamt 2022, Gamper 2020, S. 347-350)

Die Beschulung neu Zugewanderter in der heute gängigen Form findet sich bereits zu Zeiten der Arbeitsmigration aus den klassischen Anwerbeländern in den 1960er und 1970er Jahren. Die damalige Beschulung wurde jedoch durch Chaos und Orientierungslosigkeit gekennzeichnet. (Holling 2007, S. 79, Reich 2017, S. 78-82) Aufgrund einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz (1964), dass die große Anzahl der ausländischen Kinder und Jugendlichen nach Möglichkeit in besonderen Klassen im Deutschen zu fördern sind, wurden in der Praxis immer mehr spezifische Klassen eingerichtet. Dabei variierten die Beschulungsformen je nach Bundesland und in jedem einzelnen Schulstandort. Es gab Klassen, die auf eine möglichst rasche Integration in die Regelklasse zielten, aber auch separat eingerichtete nationalitätshomogene Klassen, die von ausländischen Lehrkräften bis zum Schulabschluss ohne Integration in die Regelklasse unterrichtet und ohne Schulabschluss beendet wurden. (Holling 2007, S. 64-66, Reich 2017, S. 80, Gomolla und Radtke 2009, S. 108-112) Wo es aber keine besondere Einrichtung gab, wurden die Schüler_innen direkt in bestehende Regelklassen aufgenommen. Unabhängig von der Beschulungsform war es jedoch für die Seiteneinsteiger_innen eine reine Glückssache, ob man Deutschförderung bekam oder nicht. Die Eingliederung in eine

⁴ Die in dieser Arbeit in Frage kommende Zahl der Kinder und Jugendlichen zwischen 10 bis 15 Jahren, die in die Sekundarstufe I aufgenommen werden, verzeichnete den gleichen Anstieg (s. Kap. 2.1.3, Statistisches Bundesamt 2022).

separate Klasse bedeutete nämlich auch nicht, dass sie mit bedarfsgerechter sprachlicher Unterstützung versorgt wurden, um das deutsche Schulsystem erfolgreich durchlaufen zu können. In der Tat war keines der Einschulungsmodelle als Konzept erfolgreich. Es gab zwar bereits das klare Bewusstsein, dass die betroffenen Seiteneinsteiger_innen besondere Unterstützung benötigten, die Schulen verfügten aber weder über die dafür qualifizierten Lehrkräfte noch über geeignete Didaktik. (Reich 2017, S. 79) Tatsächlich befand sich das damalige deutsche Bildungssystem bezüglich der Beschulung der Kinder und Jugendlichen neu zugewanderter Familien in einem Dilemma zwischen zwei Aufgaben; Einerseits sollten die Schulen die Betroffenen in die deutsche Schule integrieren und andererseits sie für ihre Rückkehr vorbereiten. (Kultusministerkonferenz 1976) Bei dieser schulpolitischen Ausrichtung war eine gerechte Entwicklung der Bildungsmaßnahmen für die immer zahlreicher gewordenen jungen Neumitbürger_innen der Bundesrepublik keine Selbstverständlichkeit. Was die damals entstandenen nationalitäten- und sprachhomogenen Klassen außerdem betrifft, wurde oft auf die mögliche Gefahr hingewiesen, dass diese Art Beschulung zur Segregation statt zur Integration führt. (Krüger-Potratz 2000, Diehm und Radtke 1999, Schmitt und Lörcher 1985)

Erst seit Anfang der 1980er Jahre hat vor allem durch das sogenannte „Kühn-Memorandum“ (1979) nach und nach integrations- und bildungspolitisches Umdenken eingesetzt, was zur Chancengleichheit bei Bildungsangeboten zwischen ausländischen und einheimischen Schüler_innen führte. Dabei wurde die Intensivierung der Förderungsmaßnahmen für die Kinder der angeworbenen Arbeitskräfte ausländischer Herkunft gefordert, damit die Verweildauer in separaten Klassen maximal auf zwei Jahre beschränkt werden konnte. (Kühn 1979, S. 27-28, Reich 2017, S. 79-80) Nach den 80er Jahren tendierte die Schule zu der Form von zeitlich begrenzten Sprachlernklassen, die jeweils unterschiedlich bezeichnet wurden, zum Beispiel Internationale Förderklassen, Vorkurse, Basisklassen oder Willkommensklassen. Es gab jedoch in der Praxis erst einmal keinen wesentlichen Fortschritt sowohl auf der personellen als auch auf der konzeptionellen Ebene. (Reich 2017, S. 82) Sandfuchs (1987) kritisiert die mangelhaft durchgeführten Fördermaßnahmen, die durch Konzeptlosigkeit, häufigen Unterrichtsausfall und Desinteresse bei den Lehrkräften geprägt waren (Sandfuchs 1987, S. 12-16).

Im Klassenzimmer veränderte sich seit Mitte der 1980er Jahre die Zusammensetzung der neu aufgenommenen Seiteneinsteiger_innen. Während bisher der größte Teil der Schüler_innen aus den ehemaligen Anwerbeländern stammte, prägte die Fluchtmigration sowie der Zuzug von Spätaussiedler_innen die Zeit bis 1995. Somit saßen in einer Sprachlernklasse neu zugewanderte Schüler_innen aus sehr unterschiedlichen Herkunftsländern mit vielen verschiedenen Herkunftssprachen. Unter der nunmehr größeren Zahl von Schutzsuchenden waren jetzt Kinder und Jugendliche sowohl ohne Schul- als auch ohne Schrifterfahrung dabei. Manche Geflüchtete hatten aufgrund ihrer Traumata eine hohe psychische Belastung. Die Seiteneinsteiger_innen sind zu dieser Zeit

in mehrfacher Hinsicht heterogener geworden. Mit der starken Zunahme dazukommender Schülerzahlen stand das deutsche Schulsystem zu Beginn der 90er Jahre vor der großen Herausforderung, individuell sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen und jedem Lernbedarf gerecht zu werden. (Radtke 1996, S. 49-51, Holling 2007, S. 67-70, Schulte-Bunert 2000, S. 3) In der Entwicklung neuer Beschulungskonzepte, die um die Jahrtausendwende eingeführt wurden, zeichneten sich zwei Bundesländer als Vorreiter aus. Sachsen entwickelte das Etappensystem⁵, das einen schrittweisen Übergang der Schüler_innen von einer Vorbereitungs- in die Regelklasse begleitet. In Schleswig-Holstein wurde das Sprachbildungskonzept mit flächendeckenden DaZ (Deutsch als Zweitsprache)-Zentren aufgebaut. Dieser Konzeption der Eingliederung neu zugewanderter Schüler_innen folgten danach auch andere Bundesländer. (Reich 2017, S. 83) In den meisten Ländern wurde die Einrichtung der ethnisch gemischten Sprachlernklassen mit ein- bis zweijähriger Verweildauer bevorzugt (Holling 2007, S. 78).

Wie man bei der Zuwanderung leicht die sich wiederholende wellenartige Entwicklung erkennt, kam der große Zustrom 2015, dessen Anstieg bereits seit etwa 2009 zu beobachten ist. Vor der stetig wachsenden Gruppe der neu zugewanderten schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen bis 2014 sowie dem sprunghaften Anstieg im Jahr 2015 mussten sehr viele Kommunen aufgrund der mangelnden Kapazitäten und Ressourcen schwere Engpässe erleben. (BAMF 2016a, Massumi et al. 2015, S. 7) Welche Rahmenbedingungen bietet das deutsche Schulsystem für die neu zugewanderten Schüler_innen und mit welchen Maßnahmen werden diese Schüler_innen gefördert? Welche Lernbedingungen bringen die Neuankömmlinge mit und wie reagiert die Schule darauf? Auf die derzeitige Situation werden die folgenden Abschnitte 2.1.2, 2.1.3 und 2.1.4 eingehen.

2.1.2 Rahmenbedingungen für die Eingliederung von Seiteneinsteiger_innen

I. Rechtliche Grundlagen und Regelungen zum Bildungszugang

Auf der Grundlage unter anderem des Grundrechts auf Gleichbehandlung aller Menschen (Art. 3 des Grundgesetzes) sowie der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention hat jedes Kind in Deutschland unabhängig von seinem Aufenthaltsstatus ein Recht auf Schulbildung. Damit muss der Schulbesuch aller neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen auch gewährleistet werden. Allerdings sind sowohl die Schulpflicht als auch das Recht auf Schulbesuch nicht auf Bundesebene einheitlich geregelt, sondern in jedem Bundesland unterschiedlich festgelegt. Für die neu zugewanderten Schüler_innen

⁵ Im sächsischen Lehrplan Deutsch als Zweitsprache wurden drei Etappen bei der Integration neu zugewanderter Schüler_innen definiert. Dabei nehmen die Seiteneinsteiger_innen je nach individuellem Lernstand mit zunehmendem Anteil am Regelunterricht teil, bis sie in der dritten Etappe voll in die Regelklasse integriert sind.

gelten also die jeweiligen Schulgesetze sowie Landesverfassungen der Bundesländer, in denen sie wohnen. (Massumi et al. 2015, S. 32-34, von Dewitz, Massumi und Grießbach 2016, S. 25, Becker-Mrotzek, Bulut, von Dewitz und Roth 2017, 108-110)

Der Rechtsanspruch auf Schulbesuch neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher im schulpflichtigen Alter wird durch die Regelungen zur Schulpflicht sowie Schulbesuchsrecht in allen Bundesländern grundsätzlich erfüllt. Allerdings gibt es in vielen Bundesländern Einschränkungen bei den asylsuchenden Kindern und Jugendlichen. So gilt die Schulpflicht in einigen Ländern erst nach einem bestimmten Zeitraum (z.B. in Baden-Württemberg ab sechs Monaten nach dem Zuzug). In manchen anderen Ländern sind sie erst ab der Zuweisung zu einer Gemeinde schulpflichtig (z.B. in Rheinland-Pfalz). (Massumi et al. 2015, S. 35-38, von Dewitz et al. 2016, S. 22) Die meisten neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen im deutschen Schulsystem benötigen extra Zeit für den Spracherwerb, und dadurch gibt es in der Regel eine gewisse Verzögerung im fachlichen Lernen. Die Kinder und Jugendlichen von schutzsuchenden Familien können außerdem bereits vor der Einreise durch individuelle Umstände beispielsweise Flucht und Wanderung u.U. lange Zeit von der Schulbildung ausgeschlossen gewesen sein. Die auf Landesebene bestimmten gesetzlichen Regelungen oder auch verlängerten Bearbeitungszeiten können zusätzlich dazu führen, dass bei diesen Kindern und Jugendlichen größere Brüche in ihrer Schulbiografie entstehen.

Was an praktischen Rahmenbedingungen für den Schulbesuch neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher vorgegeben ist, sind die Erlasse, Verwaltungsvorschriften, Verordnungen oder Leitfäden von jedem Bundesland. Diese ergänzen die jeweils gültigen Landesgesetze, setzen den Rahmen zur Ausgestaltung bei der Beschulung betroffener Schüler_innen und agieren als Orientierung für Schulämter und Schulen. Es gibt verbindlich festgelegte administrative Maßnahmen, beispielsweise die zentral geregelten Beschulungsabläufe der neu Zugewanderten in Hamburg. Dort ist die Einstufung der neu zugewanderten Schüler_innen und ihre Zuteilung zu einer Schule zentral geregelt, und dafür ist das Schulinformationszentrum (SIZ) verantwortlich. Diese administrative Struktur gehört aber eher zur Ausnahme. In den meisten Ländern gibt es regional unterschiedliche Strukturen und Verfahren zur Aufnahme und Eingliederung neu zugewanderter Seiteneinsteiger_innen. Die Verordnungen der jeweiligen Bundesländer beinhalten nämlich in der Regel keine zwingenden Vorgaben, sondern Empfehlungen und Orientierungswerte, die den einzelnen Kommunen und Schulen flexiblen Gestaltungsspielraum bei der Umsetzung einräumen. Somit werden die Abläufe vor Ort je nach Gegebenheit unterschiedlich geregelt und die Unterrichtsangebote im beschriebenen groben Rahmen mit den vorhandenen personellen und räumlichen Ressourcen der Schule gestaltet. (Massumi et al. 2015, S. 40, 71)

II. Vorgaben zur Beschulung neu zugewanderter Schüler innen in Bayern, Hamburg und Nordrhein-Westfalen

In diesem Abschnitt geht es nun exemplarisch um die Vorgaben in der Sekundarstufe I der drei Bundesländer Bayern, Hamburg und Nordrhein-Westfalen, zu denen die Standorte in der vorliegenden Arbeit gehören. In Bayern besuchen die neu zugewanderten Schüler_innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in der Regel Deutschklassen⁶ (StMUK o.J.-a) der Mittelschulen. Das ist eine maximal bis zu zwei Jahren beschränkte Maßnahme mit dem Ziel, die Schüler_innen zügig auf den Besuch einer Regelklasse vorzubereiten. Der vom Land vorgegebene Stundenplan besteht in allen Jahrgangsstufen aus zehn Wochenstunden Deutsch als Zweitsprache. Ansonsten gibt es beispielsweise fünf bis sechs Wochenstunden natur- und sozialwissenschaftliche Fächer, fünf Wochenstunden Mathematik, vier Wochenstunden kulturelle Bildung und Werteerziehung, vier Wochenstunden Sport und zwei Wochenstunden Religionslehre/Ethik. (Bayerische Staatskanzlei o.J.) Dabei ist der Spracherwerb wesentliche Aufgabe aller Fächer. Kinder und Jugendliche mit Realschul- oder Gymnasialeignung haben unter bestimmten Voraussetzungen auch Möglichkeiten zum Besuch dieser Schularten (StMUK o.J.-b).

Im Stadtstaat Hamburg sind die Maßnahmen für die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen, deren Deutschkenntnisse für den Besuch einer Regelklasse nicht ausreichen, vergleichsweise einheitlich geregelt. Um eine Zuweisung der Schüler_innen in eine passende Klasse zu ermöglichen, findet zuerst eine Einstufung zentral im Schulinformationszentrum (SIZ) statt. Die Seiteneinsteiger_innen, die noch nicht in der lateinischen Schrift alphabetisiert sind, werden zunächst in eine vorgeschaltete Basisklasse eingeschult. Alle anderen Schüler_innen besuchen eine Internationale Vorbereitungsklasse, um die Integration in eine Regelklasse vorzubereiten. Die beiden Maßnahmen sind entweder an Stadtteilschulen oder an Gymnasien eingerichtet; zwischen den gleichen Maßnahmen gibt es aber wegen der Schulformen keinen Niveauunterschied⁷. Die Möglichkeit der sofortigen Eingliederung in eine Regelklasse gibt es grundsätzlich nicht. Die Stundentafel der internationalen Vorbereitungsklasse in der Sekundarstufe enthält ca. 18 Wochenstunden Deutsch als Zweitsprache, Mathematik und Englisch jeweils ca. vier Wochenstunden, Lernbereich Gesellschaft sowie Sport jeweils ca. zwei Wochenstunden und weitere Fächer nach Wahl. Die Basisklasse orientiert sich auch an der Stundentafel der Internationalen Vorbereitungsklasse. Der Wechsel von einer Basisklasse zu einer Internationalen Vorbereitungsklasse sowie von der Internationalen Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse findet jeweils spätestens nach einem Jahr statt. Die maximale Verweildauer in der

⁶ Diese Klasse wurde bis zum Schuljahr 2017/18 Übergangsklasse genannt. In den erhobenen Interviews war deshalb sehr oft von der Übergangsklasse die Rede. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch grundsätzlich einheitlich die Bezeichnung Deutschklasse verwendet.

⁷ Als eine Ausnahme gibt es an einem Gymnasium eine speziell eingerichtete Internationale Vorbereitungsklasse, die mit einem Eingangstest die Schüler_innen mit Gymnasialeignung aufnimmt.

Internationalen Vorbereitungsklasse wurde seit Erscheinen der aktuellen Rahmenvorgaben „Die Schulische Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Rahmenvorgaben für die Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen“ (2018) von zwei Jahren auf ein Jahr verkürzt. (Behörde für Schule und Berufsbildung 2018)

Zur Beschulung der neu zugewanderten Schüler_innen in Nordrhein-Westfalen waren im Zeitraum der Datenerhebung (Oktober 2015 bis März 2019) drei unterschiedliche Erlasse „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“ (MSB NRW 2009), „Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ (MSB NRW 2016) sowie „Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler“ (MSB NRW 2018) gültig. Während die Erlasse vom Jahr 2009 und 2016 vorgeben, dass neu zugewanderte Schüler_innen vorzugsweise direkt in Regelklassen beschult werden sollen, können die aufnehmenden Schulen nach dem aktuellen Erlass 2018 abhängig von dem Schulkonzept die Organisationsformen entscheiden. Der aktuelle Erlass gibt drei mögliche Organisationsformen vor: 1) vollständige äußere Differenzierung mit externen Klassen, 2) teilweise äußere Differenzierung – Teilnahme am Unterricht einer Regelklasse mit Deutschförderung in einer eigenen Lerngruppe und 3) innere Differenzierung – vollständige Teilnahme am Unterricht einer Regelklasse nach Bedarf mit zusätzlicher Deutschförderung. Bei teilweiser und vollständiger äußerer Differenzierung umfasst die Deutschförderung mindestens zehn bis zwölf Wochenstunden. Diese Stundenzahl als Orientierung bei den Sprachförderstunden war in ähnlicher Art auch in den vorangegangenen Erlassen vorgegeben worden. Im Vergleich zu den anderen beiden Bundesländern überlässt das Land Nordrhein-Westfalen mehr Gestaltungsfreiraum auf der regionalen und schulindividuellen Ebene. (MSB NRW 2009, 2016, 2018, Erichsen 2020, S. 393-395)

III. Schulorganisationsformen

Aus dieser vielfältigen administrativen Einordnung ergibt sich, dass es für die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen bundesweit sehr unterschiedliche Maßnahmen gibt und dass sie in verschiedener Art und Weise durchgeführt werden (Ahrenholz, Birnbaum, Ohm und Ricart Brede 2018, Fuchs, Birnbaum und Ahrenholz 2017, Massumi et al. 2015). Massumi et al. unterscheiden fünf schulorganisatorische Modelle für die Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher.

1. Submersives Modell:

Die Schüler_innen nehmen von Anfang an am Unterricht einer Regelklasse teil und erhalten allgemeine Förderangebote. Im Sekundarbereich findet jedoch dieses Modell keine systematische Anwendung mehr.

2. Integratives Modell:

Die Schüler_innen nehmen ab dem ersten Schultag an einer Regelklasse teil und erhalten additive Sprachförderung, wobei hier der Förderumfang variiert, abhängig von den Ressourcen

der jeweiligen Schulen.

3. Teilintegratives Modell:

Die Schüler_innen werden in einer separaten Klasse unterrichtet, nehmen aber in einigen Fächern auch am Regelunterricht teil. Der Anteil der Stunden im Regelunterricht erhöht sich in der Regel sukzessiv. An welchen Fächern und in welchem Umfang sie am Regelunterricht teilnehmen, hängt vom Konzept jeder Schule ab, aber auch von der bisherigen Lernerfahrung, Begabung und dem Interesse der Schüler_innen. Die Stundenpläne der einzelnen Schüler_innen variieren individuell stark.

4. Paralleles Modell:

Die Schüler_innen werden in allen Fächern in einer separaten Klasse unterrichtet, bis sie in eine Regelklasse integriert werden. Im Allgemeinen haben diese Klassen mehr Deutschstunden als in der Regelklasse. Der Inhalt der sonstigen Fächer ist auf die Zielgruppe ausgerichtet. Es hängt von vielen Faktoren ab, an welcher Schule, in welcher Schulform und an wie vielen Standorten die Klassen eingerichtet werden. Zum Beispiel sind in Flächenländern oft aufgrund der geringen Seiteneinsteiger_innenzahl nur schulstandortübergreifende Klassen möglich, wenn die Mindestschüler_innenzahl für eine Klasse erreicht wird. Viele Länder geben eine maximale Verweildauer von zwei Jahren in weiterführenden Schulen vor.

5. Paralleles Modell mit Schulabschluss:

Die Schüler_innen werden in allen Fächern in einer separaten Klasse unterrichtet und bleiben bis zum Ende der Schulzeit im Klassenverband. Sie bereiten sich in der speziellen Klasse auf den Schulabschluss vor. (Massumi et al. 2015, S. 5-6, 42-50)

Im Rahmen der bildungspolitischen Vorgaben jedes Bundeslandes hat jede Region sowie jede Schule in unterschiedlichem Maße Gestaltungsspielraum. Außerdem sind personelle und räumliche Ressourcen sowie strukturelle Voraussetzungen der Schulen wesentliche Faktoren, die die Gestaltung der Beschulungsmaßnahmen der Schule beeinflussen. Ob und wie lange ein_e Schüler_in in einer separaten Klasse gefördert wird oder lediglich in einer Regelklasse unterrichtet wird, welche und wie viele spezielle Förderangebote sie erhalten, hängt keinesfalls nur von den Lernvoraussetzungen der Schüler_innen ab. (Ahrenholz, Birnbaum, Ohm und Ricart Brede 2018, Fuchs, Birnbaum und Ahrenholz 2017, Massumi et al. 2015)

Vorläufige Ergebnisse des Projekts EVA-Sek⁸ (s. Kap. 2.4.2) zeigt in Bezug auf Beschulungsstruktur folgende Bedingungen für die erfolgreiche Integration der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen auf: 1) zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen im Bereich der Alphabetisierung, 2) große Flexibilität bei der Verweildauer in der Sprachlernklasse je nach den Bedürfnissen der einzelnen Schüler_innen, 3) Eingliederung in die Regelklasse der bisherigen Schule und ein sanfter sukzessiver Übergang in den Regelunterricht, 4) frühzeitige Anbahnung fach- und bildungssprachlichen und fachlichen Lernens im

⁸ Endgültige Ergebnisse des Projekts EVA-Sek werden voraussichtlich im Februar 2023 veröffentlicht.

Rahmen der Sprachlernklasse, 5) nach Bedarf separater Unterricht für Neuankömmlinge in den ersten Monaten als eine Orientierungsphase und 6) Ausbau additiver Sprachförderung nach Beendigung der Vorbereitungszeit. (Fuchs, Birnbaum und Ahrenholz 2017) Nach dieser Studie ist zudem die Vorbereitungsphase (Sprachlernklasse) „ein brauchbares schulorganisatorisches Modell“ (Ahrenholz, Birnbaum, Ohm und Ricart Brede 2018, S. 47) mit der Verknüpfung des sprachlichen und fachlichen Lernens sowie mit der anschließenden additiven Sprachförderung (ebd.). Massumi et al. beschreiben die Tendenz, dass „mit zunehmendem Alter der zugewanderten Kinder und Jugendlichen [...] den schulorganisatorischen Modellen, die eigene Klassen vorsehen, [...] eine größere Bedeutung [zukommt]“ (Massumi et al. 2015, S. 47).

IV. Curriculare Richtlinien für Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung

Auf der bildungsinhaltlichen Ebene fehlt in der Bundesrepublik eine einheitliche Regelung zur Beschulung neu zugewanderter Seiteneinsteiger_innen. Trotz der Entwicklung in den letzten Jahren liegen in nur wenigen Bundesländern konzeptionelle Hinweise für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe vor, an denen sich die Schulen und Lehrpersonen orientieren können. Die existierenden curricularen Richtlinien (z.B. Lehrpläne, Curricula, Handreichungen, Leitfäden, Empfehlungen) variieren außerdem hinsichtlich ihres Verbindlichkeitsgrades. Neben den Bundesländern, die über curriculare Vorgaben wie Lehr- oder Bildungspläne für Deutsch als Zweitsprache verfügen (z.B. Hamburg, Sachsen, Bayern), handelt es sich in vielen Bundesländern lediglich um Handreichungen, Leitfäden oder Empfehlungen. Die curricularen Mängel und die Unverbindlichkeit wirken sich negativ auf die Entwicklung der Lehrwerke sowie -materialien aus. Die daraus resultierende Orientierungslosigkeit führt dazu, dass die Durchführung des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichtes den einzelnen Schulen und den Lehrpersonen überlassen wird und dass sich somit erhebliche inhaltliche und qualitative Unterschiede ergeben. Das heißt, diese Situation erschwert die Qualitätssicherung bei der Sprachbildung für die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen. (Gamper 2020, S. 353-354, Decker-Ernst 2017, S. 155-162)

Zum Thema Alphabetisierung an weiterführenden Schulen finden sich kaum Richtlinien, Leitfäden oder Empfehlungen. Wenige Richtlinien widmen sich in einem Abschnitt dem Thema und machen auf die Schüler_innengruppe und ihren besonderen Lernbedarf aufmerksam. In anderen wird das Lesen- und Schreibenlernen ausschließlich als eine Aufgabe der Grundschule betrachtet und/oder es wird eher oberflächlich beschrieben, dass die Alphabetisierung ein essentielles Lernfeld mancher Seiteneinsteiger_innen ist. Lediglich in „Curriculare Anforderungen Deutsch als Zweitsprache“ (MBWK 2018) des Landes Schleswig-Holstein geht man im Kompetenzbereich „Lesen und Schreiben“ auf das Thema Alphabetisierung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen vergleichsweise ausführlich ein. Die individuell unterschiedlichen schriftsprachlichen Vorerfahrungen dieser Schüler_innen und die

daraus bestehenden unterschiedlichen Lernbedarfe werden mit einer tabellarischen Übersicht dargestellt (s. Dar.⁹ 1). Die darauf basierenden Lehrhinweise sowie die Erläuterung nötiger Maßnahmen gelten außerdem als eine konkrete Orientierungshilfe für die Unterrichtenden. Die aufgelisteten zu erwerbenden Kompetenzen bei Lesen und Schreiben mit methodisch-didaktischen Unterstützungshinweisen geben auch in der Praxis anwendbare Informationen. (s. Dar. 2).

Die curricularen Mängel bei der zweitsprachlichen Alphabetisierung in weiterführenden Schulen sind jedoch eklatant. Allerdings existiert bisher kein allgemeingültiges und ganzheitliches Konzept, diesen Mangel zu beheben. Besonders vor der Tatsache, dass es Kinder und Jugendliche gibt, die für den ersten Schritt beim Lesen und Schreiben bis zu mehreren Jahren Zeit benötigen, darf man das Fehlen der curricularen Konzepte nicht unbeachtet lassen.

	Funktion von Schrift	Graphem-Phonem-Korrelation	Kennenlernen des lateinischen Alphabets	Neue Strategien wie Lese- und Schreibrichtung lernen	Obligatorische Verschriftlichung von Vokalen	Beispiele
In keiner Schrift Alphabetisierte	X	(alle)X	X	X	X	Alle denkbar
In lateinischer Schrift Alphabetisierte		(einzelne)X				Polnisch, Türkisch, Englisch
In kyrillischer Schrift Alphabetisierte		(alle)X	X			Russisch, Ukrainisch, Bulgarisch
In Konsonantenschrift Alphabetisierte		(alle)X	X	X	X	Arabisch, diverse Länder
In anderer Buchstabenschrift Alphabetisierte		(alle)X	X	X	X	Thai
In Zeichen- oder Wortschrift Alphabetisierte		(alle)X	X	X	X	Chinesisch

Dar. 1: Schrifterfahrung der neu zugewanderten Schüler_innen und ihr möglicher Lernbedarf (Eigene Darstellung in Anlehnung an MBWK 2018, S. 28)

⁹ Darstellung: im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit Dar. abgekürzt.

Kompetenzen	Hilfsmittel, Geländer, Unterstützung
Semantisieren des Übungswortschatzes	Bildkarten und Alltagsgegenstände
Anlaute differenzieren	Anlauttabellen/Buchstabengeländer, Bilder mit gesichertem Wortschatz
Laute analysieren	Lautgebärden, z.B. des Kieler Leseaufbaus, Übungen zur phonologischen Bewusstheit, Phonetik: Wahrnehmungstraining zu unbekanntem Lauten
Graphem-Phonem-Zuordnung und Phonem-Graphem-Zuordnung der deutschen Sprache	Anlauttabellen/Buchstabengeländer, kontrastive Sprachvergleiche
Lesen und Schreiben lateinischer Buchstaben	Papier unterschiedlicher Formate, mit und ohne Lineatur
Lesen und Schreiben arabischer Zahlen	Papier unterschiedlicher Formate, mit und ohne Lineatur
Kommunikativ verständliche Spontanschreibungen erster Wörter	Übungen zur Entwicklung der phonetischen Strategie mit lautgetreuen Wörtern als erste Rechtschreibstrategie/Identifikationsfiguren
Silben lesen	Silbenteppich/Silbenbögen/Syntheseübungen
Alphabetisches Sortieren von Buchstaben und Wörtern	Buchstabenkarten, ABC-Heft
Entwicklung einer Schreibhaltung	Graphomotorische Übungen, Ermitteln der angeborenen Handdominanz
Wörter und Sätze in unverbundener Schrift lesen und schreiben	Erste lautgetreue Wörter / einfache Sätze aus dem themenorientierten Unterrichtskontext / nur semantisch gesichertes Lesen und Schreiben
Normgerechte Schreibung einzelner häufig vorkommender, geübter Merkwörter	Anlegen einer Wörterkartei, Schleichdiktat
Verbundene Schriften lesen	Tafelanschrieb in der in der zukünftigen Regelklasse verwendeten verbundenen Schrift
Lesen- und Schreibrichtung	Pfeile
Groß- und Kleinschreibung	Erarbeitung erster Rechtschreibstrategien: Nomenkarten, Satzanfänge
Lautes Vorlesen (von stockend zu flüssig)	Schriftliche Dialoge und kurze Lesetexte
Flüssiges Schreiben	Experimentieren mit Buchstabenverbindungen, vorrangig Grundschrift(-kartei)
Interpunktion: gezieltes Setzen von Punkten, Fragezeichen und Ausrufezeichen	Beispielsätze
Lesen und Schreiben mathematischer Operatoren (+ - : .) und Sonderzeichen (Maße)	Lernplakat

Dar. 2: Kompetenzen bei der Alphabetisierung und dafür geeignete didaktische Hinweise (Eigene Darstellung in Anlehnung an MBWK 2018, S. 30)

V. Curriculare Richtlinien zur Alphabetisierung in Bayern, Hamburg und Nordrhein-Westfalen

In Bayern wird in „LehrplanPLUS Deutsch als Zweitsprache (DaZ) weiterführende Schulen“ (ISB o.J.-a) die Alphabetisierung lediglich als wesentliche Voraussetzung für den gelungenen Schriftspracherwerb (ohne jegliche Details) erwähnt, außerdem werden einige wichtige Kompetenzerwartungen und Lerninhalte stichwortmäßig aufgelistet. Zusätzlich gibt es einige Dokumente im Onlineportal vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), die den Lehrkräften bei der Alphabetisierungsarbeit Unterstützung bieten. Beispielsweise hat die in Form eines Rundbriefs veröffentlichte Textsammlung „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in bayerischen Schulen“ (ISB 2017) den Charakter einer methodischen Leitlinie zum Schriftspracherwerb der Seiteneinsteiger_innen mit Alphabetisierungsbedarf. Neben den grundlegenden Themen wie Buchstabeneinführung geben sie auch informativen Input beispielsweise zu Besonderheiten der arabischen Sprache und zu den durch die Fluchterfahrung traumatisierten Schüler_innen. Mit den aufgelisteten Onlinelinks zu Materialien sowie nützlichen Internetseiten für Lernspiele und andere Praxisideen bietet es Hilfe für die Unterrichtspraxis. In „Materialien und Medien“ (ISB 2018) sind zugelassene Lehrwerke sowie andere Unterrichtsmaterialien für die Alphabetisierung aufgelistet.

Ebenso formulieren die Hamburger Bildungspläne für Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen sowohl für die Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5–11 (2011) als auch für Gymnasium Sekundarstufe I (2011) nur einige Zeilen über den Schriftspracherwerb der zu alphabetisierenden Schüler_innen. Damit liefern sie zu diesem Thema bei Seiteneinsteiger_innen mit äußerst unterschiedlichem Bildungshintergrund sowie unterschiedlichen Spracherfahrungen lediglich ein sehr beschränktes Bild. Außer den Lehrplänen sind keine weiteren Veröffentlichungen verfügbar, an denen sich die Lehrpersonen bei der Alphabetisierung orientieren können.

In Nordrhein-Westfalen gibt es keinen Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache in weiterführenden Schulen. Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) fasst jedoch zahlreiche Empfehlungen sowie Richtlinien zum Unterrichtsinhalt im Bereich Sprachbildung für die Schüler_innen mit Migrationshintergrund in einem Onlineportal zusammen (QUA-LiS NRW o.J.). Es gibt beispielsweise eine Empfehlung „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“ (MSWWF 1999), die den groben Rahmen der schulischen Sprachförderung zeigt und allgemeine Lehrhinweise für die Lehrkräfte zu den jeweiligen Kompetenzbereichen aufzeigt. Allerdings sind keine auf die Alphabetisierung der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen gerichteten Dokumente vorhanden.

VI. Lehrkräftebildung und Lehrkräfte

Lehrpersonen und ihre Kompetenzen spielen zweifellos eine einflussreiche Rolle, was die schulische Sprachbildung der neu Zugewanderten angeht. Die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung in der Bundesrepublik mit Bezug auf Deutsch als Zweitsprache sowie Sprachförderung ist jedoch, wie andere Rahmenbedingungen für die Beschulung der neu eingereisten Schüler_innen, durch Unterschiedlichkeit gekennzeichnet. Deutsch als Zweitsprache wurde mittlerweile in vielen Bundesländern ein Pflichtbereich in der Lehrkräfteausbildung. Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache in lehrkräftebildenden Hochschulen wurden insgesamt ausgeweitet. In immer mehr Bundesländern sind Module zu Sprachförderung oder Deutsch als Zweitsprache die verpflichtenden Studieninhalte nicht nur für die angehenden Lehrkräfte im Fach Deutsch, sondern in allen Fächern wie Mathematik oder Biologie. (Baumann 2017, Baumann und Becker-Mrotzek 2014) Allerdings sind die Angebote der Lehramtsstudiengänge von Bundesland zu Bundesland – abhängig von Landesvorgaben – sehr verschieden. In Bayern gilt, dass Haupt- und Mittelschullehrkräfte Deutsch als Zweitsprache unter anderem als Didaktikfach im Umfang von 66 Leistungspunkten zusätzlich studieren können (LPO I, 2008). In Nordrhein-Westfalen ist „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DaZ-Modul)“ ein Pflichtmodul mit sechs Leistungspunkten für alle Lehramtsstudierenden (LABG 2009/2021, LZV 2016). In Hamburg gibt es hingegen weder eine diesbezügliche einheitliche Landesregelung noch verpflichtende Leistungsmodul für das Lehramt (HmbBQFG-VO-Lehramt 2013). Was das fakultative Studienangebot für Deutsch als Zweitsprache sowie Sprachförderung betrifft, verfügt die Universität Hamburg über umfangreichste Auswahlmöglichkeiten. (Baumann und Becker-Mrotzek 2014) Was man parallel betrachten muss, sind die Fortbildungsmaßnahmen zur Weiterentwicklung der erworbenen Kompetenzen. Die Strukturen der Weiterqualifizierungsangebote sind aber bundesweit sehr unterschiedlich. Neben den auf Landesebene zentral organisierten Fortbildungen gibt es dezentrale Angebote, zum Beispiel auf der regionalen Ebene bis zu schulinternen Angeboten. Die Frage, wie hoch die Teilnahmequote an diesen Fortbildungsmaßnahmen ist und wie effektiv sie sind, ist aufgrund der Verschiedenheit und der Unübersichtlichkeit schwer zu beantworten. (ebd., S. 40-42, Baumann 2017) Ferner ist nicht außer Acht zu lassen, dass im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei der Anstellung größtenteils keine Anforderungsprofile erforderlich sind. (Gamper 2020, S. 350-351) Vor diesem Hintergrund ergibt sich, dass die Qualifikation der Unterrichtenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache erheblich variiert. Dies wiederum führt zur mangelhaften Qualitätssicherung im Unterricht.

Studien zufolge setzt sich die Mehrheit der für die neu zugewanderten Schüler_innen zuständigen Lehrpersonen mit hohem Engagement für ihre Arbeit ein. (Frenzel, Niederhaus, Peschel und Rüter 2016, Niederhaus und Schmidt 2016, Schwaiger und Neumann 2014) Auf der anderen Seite gibt es die Situation, dass bei Sprachfördermaßnahmen häufig quereinsteigende Lehrkräfte mit beschränkten

Anstellungsperspektiven eingesetzt werden. Schlechte Arbeitsvoraussetzungen führen zur personellen Fluktuation der Lehrpersonen. (Gamper 2020, S. 350-351) Außerdem mangelt es an Anerkennung für die Leistung der Unterrichtenden in diesem Bereich, obwohl die Anforderungen an sie sehr hoch sind, da die Heterogenität der Schülerschaft eine besondere Anforderung darstellt. (Schwaiger und Neumann 2014) Somit ist es im Bereich Deutsch als Zweitsprache üblich, dass es einerseits kompetente Lehrpersonen mit langjähriger Erfahrung gibt, andererseits immer wieder völlig unerfahrene Kolleg_innen mit höchstens geringen Vorkenntnissen einsteigen. (Gamper 2020, S. 350-351, Schulte-Bunert 2000, S. 3-4, Kniffka, Montefiori und Dronske 2019, S. 124, Decker-Ernst 2017, S. 281)

Die Wichtigkeit der Qualifikation der im Bereich Deutsch als Zweitsprache eingesetzten Lehrkräfte wurde in mehreren Untersuchungsergebnissen aus den letzten Jahren hervorgehoben (s. Kap. 2.4). Angesichts der komplexen Anforderungen bei der Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem Förderbedarf sind außerdem Weiterqualifizierungsmaßnahmen in weiteren Bereichen erforderlich, die über den Spracherwerb hinausgehen – wie zum Beispiel in sozialpädagogischen und interkulturellen Bereichen. (von Dewitz und Massumi 2017, S. 35-37, Gamper 2020, s. Kap. 2.1.3 und 2.1.4)

Nun, was kann man von den Lehrkräften der weiterführenden Schulen in der Realität erwarten, wenn es um Lesen- und Schreibenlernen bei neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen geht? Die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch ist ein Teilbereich von Deutsch als Zweitsprache. Anders als in der Grundschule wird in der Sekundarstufe zudem das Lesen- und Schreibenlernen im lateinischen Schriftsystem theoretisch als abgeschlossen vorausgesetzt. Lehrkräfte sind für den Unterricht in einzelnen Fächern ausgebildet, in denen Fachwissen mit bereits vorhandenen grundlegenden Schriftsprachkompetenzen zu erwerben ist. Die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch dürfte deshalb für die meisten für die weiterführenden Schulen ausgebildeten Lehrkräfte ein Thema sein, mit dem sie kaum vertraut sind. (Feldmeier 2016a, S. 229, Schulte-Bunert 2000, S. 3-4) Die Lehrkräfteaus- und -weiterbildungsmaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache wurden bereits oben beschrieben. Zur Frage, ob und inwieweit die Alphabetisierung im curricularen Inhalt der Lehrkräftebildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache verankert ist, liegt kein Studienergebnis vor. Fuchs, Birnbaum und Ahrenholz (2017) betrachten die Fortbildung der Lehrkräfte im Bereich der Alphabetisierung als eine der wesentlichen Faktoren für die erfolgreiche Integration der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen (ebd., S. 276-277). Holling (2007) erwähnt das Fehlen der besonderen Kompetenz der Lehrperson für die Alphabetisierung und beklagt, dass diese sich diese Kompetenz durch Sammeln von Erfahrung selber aneignen müssen. (ebd., S. 164, s. Kap. 2.4.1) Kittlitz (2016) schildert die herausfordernde Situation in der Schulpraxis, dass die für die Alphabetisierungsarbeit nicht ausgebildeten Lehrpersonen mit der Aufgabe konfrontiert werden, die

betroffenen Schüler_innen in das laufende Unterrichtsgeschehen zu integrieren und parallel in ihrer Zweitsprache zu alphabetisieren (ebd., S. 105).

2.1.3 Neu zugewanderte Seiteneinsteiger_innen

Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen sind eine Teilgruppe von neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen, die in allen Aspekten völlig unterschiedlich sind: Wie zum Beispiel dem Herkunftsland, dem Migrationsgrund, dem aufenthaltsrechtlichen Status, der Länge oder der Perspektive des Aufenthalts, der Art der Sozialisation, der Wertvorstellung oder vom Bildungsstand. Sie umfasst Zugewanderte im Rahmen des EU-Freizügigkeitsprinzips, von europäischen nicht EU-Mitgliedländern, aus außereuropäischen Ländern, Asylsuchende und Flüchtlinge – zum Teil auch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Ihnen ist nur gemeinsam, dass sie ganz ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen nach Deutschland zugewandert sind.

Im Zeitraum von 2015 bis 2019, in dem die Datenerhebung stattgefunden hat, waren die Zuzüge in die Bundesrepublik auf dem höchsten Stand (s. Kap. 2.1.1). Im Jahr 2015 wurden 115.692 neu zugewanderte 10- bis 15-jährige Kinder und Jugendliche (für die Sekundarstufe I) mit ausländischer Staatsangehörigkeit in das deutsche Schulsystem aufgenommen. Gegenüber dem Vorjahr, das auch schon einen Rekordwert verzeichnete, hatte sich die Zahl verdoppelt. Bis 2019 entwickelte sich die Anzahl der Schüler_innen rückläufig und seit 2017 sind die Zahlen relativ stabil mit durchschnittlich 60.000. Die höchste Zahl vom Jahr 2015 hat sich inzwischen fast halbiert. Im Vergleich zu dem letzten Tiefstand mit insgesamt 18.060 Schüler_innen im Jahr 2006 erkennt man jedoch den hohen Stand.¹⁰ Die Anzahl der zugezogenen ausländischen 10- bis 15-jährigen Kinder und Jugendlichen von 2015 bis 2019 verteilt sich ziemlich gleichmäßig auf jeden Jahrgang. Betrachtet man das Geschlechterverhältnis, so sind bei den 10- bis 15-Jährigen die männlichen Seiteneinsteiger stets etwas überrepräsentiert. Dies entspricht etwa dem Anteil bei den gesamten Zuzügen. (Statistisches Bundesamt 2022)

Aus welchen Herkunftsländern kommen nun die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen? Seit Jahren ist die Migrationsbewegung nach Deutschland vor allem durch Zuwanderung aus anderen europäischen Staaten gekennzeichnet.¹¹ In den Jahren direkt vor dem Untersuchungsbeginn (2010 bis

¹⁰ Bei diesen Daten wird der Sprachstand der Seiteneinsteiger_innen nicht mitberücksichtigt, weil keine Daten vorhanden sind. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit von ihnen über keine ausreichenden Deutschkenntnisse zur Teilnahme am Regelunterricht verfügt und Förderung benötigt. Mögliche Abweichungen sind zum Beispiel die Kinder und Jugendlichen, die aus dem deutschsprachigen Ausland zuwandern, die im Ausland eine deutsche Schule besucht haben oder deutschsprachige Eltern oder einen Elternteil haben.

¹¹ In den Statistiken werden europäische Drittstaaten inkl. der Türkei und der Russischen Föderation zu den europäischen Ländern gezählt, die Staaten des Nahen und Mittleren Ostens sind Asien zugeordnet.

2014) war Polen Hauptherkunftsland, gefolgt von Rumänien, Bulgarien, Italien, Ungarn und der Türkei. Dabei betrug die Zuwanderung aus diesen europäischen Ländern 73,3% bis 75,5%. Im Jahr 2015 sank der Anteil jedoch auf 57,2%. Dies ist auf den enormen Zuwachs der Zugewanderten aus asiatischen Staaten zurückzuführen. 2015 waren die Menschen aus Syrien mit 15,6% aller Zuzüge mit Abstand die größte Zuwanderungsgruppe. Im Vergleich zum Vorjahr hat sich die Anzahl der Zugewanderten aus Syrien aufgrund der stark zugenommenen Zahl der Asylsuchenden etwa verfünffacht. Zusammen mit dem Zuwachs der Zuwanderung aus Afghanistan und dem Irak war im Jahr 2015 ein Drittel der Zuzüge aus Asien. (BAMF 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2016a)

Bis 2017 war die Anzahl der Schutzsuchenden aus Syrien wieder rückläufig. Allerdings bleibt der Anteil der Zuwanderung aus asiatischen Ländern von 2017 bis 2019 im Vergleich zum Anteil vor der großen Zuwanderungswelle noch auf einem hohen Niveau mit 14 bis 15%. Dagegen kamen zugewanderte Personen aus anderen europäischen Ländern zu etwa 66 bis 67% aller Zuzüge. Das sind ca. 7 bis 10% weniger als vor der Welle im Jahr 2015. Betrachtet man die Zusammensetzung der Herkunftsländer seit 2016, so sind Rumänien und Polen die zwei am stärksten repräsentierten Staaten. Weitere Länder sind Bulgarien, Italien, Türkei, Kroatien und Ungarn. Durch die Abnahme der Zuzüge aus Syrien, Afghanistan und dem Irak sowie den parallelen Rückgang der Asylantragszahlen in Deutschland, die sich den Rückgang der Fluchtmigration widerspiegeln, kamen die europäischen Länder zur Liste der zahlenmäßig stärksten Herkunftsländer zurück. Im Gegensatz dazu blieb der Anteil der Zuwanderung aus afrikanischen Ländern relativ stabil. Im Jahr 2010 3,8%, 2015 5,4% und 2019 4,2%. (BAMF 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2016a, 2019, 2020a, 2020b)

So kommen die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen aus weltweit verschiedensten Herkunftsländern mit unterschiedlichen Herkunftssprachen. Zusätzlich variieren Sprachbiographien und -lernerfahrungen, das Alter bei der Ankunft, der Bildungsstand und die kognitiven Voraussetzungen und beeinflussen das Sprach- und Fachlernen in hohem Maße. Dies hängt auch damit zusammen, dass jedes Herkunftsland über unterschiedliche Kultur, Tradition, eigenes politisches System und wirtschaftliche sowie gesellschaftliche Bedingungen verfügt. Einige Schüler_innen haben bereits in ihrem Herkunftsland eine lange Schulerfahrung hinter sich, andere weisen eine unterbrochene Schulbiografie auf, wieder andere hatten aus unterschiedlichen Gründen keine Möglichkeiten zum Schulbesuch. Die Lernvoraussetzungen der Seiteneinsteiger_innen im deutschen Schulsystem differieren somit erheblich. Während einige durch ein in hohem Maße schriftkulturell geprägtes Schulsystem bereits über hohe Literalität und Fachwissen verfügen, müssen andere nicht nur sprachlichen und fachlichen Rückstand aufholen, sondern auch „das Lernen an sich lernen“ (Gamper 2020, S. 348) und eine Schrifterfahrung von Null an aufbauen, wenn sie noch in keiner Sprache Lesen und Schreiben erlernt haben. (ebd., S. 348-349, Ahrenholz, Ohm und Ricart Brede 2017, S. 246-248,

Fuchs, Birnbaum und Ahrenholz 2017, S. 260)

Wie groß unter den Seiteneinsteiger_innen der Anteil derer ist, die noch keine Schulbildung in ihrem Herkunftsland erhalten haben und schriftunkundig sind, erfasst leider keine Statistik. Außerdem ist diese Schüler_innengruppe wissenschaftlich bisher noch kaum behandelt worden. Das Phänomen des Analphabetismus bei zugewanderten Seiteneinsteiger_innen wurden jedoch schon seit langem von mehreren Seiten wahrgenommen (Holling 2007, S. 93-95, s. Kap. 2.4.1). Nach Holling (2007) bilden die analphabetischen Kinder und Jugendlichen in weiterführenden Schulen, die in der Heimat nie oder in sehr unzureichendem Maße die Schule besucht hatten, innerhalb der heterogenen Gesamtgruppe der Seiteneinsteiger_innen die am stärksten benachteiligte Teilgruppe. Diese schriftunkundigen Seiteneinsteiger_innen sind durch schwierige soziale Situationen wie zum Beispiel unsicheren Aufenthaltsstatus und/oder psychosoziale Belastungen aufgrund von Migration oder Flucht gekennzeichnet. Ihnen ist das Setting „Schule“ nicht vertraut, zum Beispiel die Rollen von Lehrkräften und Schüler_innen sowie der gesamte Ablauf des Schulalltags. Sie sind in allen Schulbereichen sehr schwach ausgebildet und müssen deshalb Misserfolge erleben, die ebenfalls zur psychischen Belastung beitragen. Diese äußerst ungünstigen Voraussetzungen erschweren ihre Integration in das deutsche Bildungssystem. (ebd., S. 97-101) Leupolz-Oebel (2020) beschreibt anhand ihrer Vorstudie individuell sehr unterschiedliche, teilweise überaus benachteiligende Situationen beim Seiteneinstieg der neu zugewanderten arabisch erstalphabetisierten Schüler_innen. Durch die Untersuchung sind die oft negativen Einflüsse von ihrer Vorerfahrung auch beim Schriftspracherwerb deutlich erkennbar. Bei vielen dieser Kinder und Jugendlichen ist das Lesen und Schreibenlernen in der deutschen Sprache mit großen Herausforderungen und Anstrengungen verbunden. (Leupolz-Oebel 2020, S. 153-193)

2.1.4 Seiteneinsteiger_innen in besonderer Lebenssituation

Ein Neuanfang in einem fremden Land, ein völlig anderes Leben, eine neue Kultur und eine neue Sprache. Das sind die enormen Herausforderungen, denen sich alle neu zugewanderten Schüler_innen stellen müssen. Bei der erhöhten Fluchtmigration ist außerdem zu beachten, dass die Betroffenen zusätzliche Belastungen in ihrem neuen Leben zu bewältigen haben. In diesem Teilkapitel wird auf die besondere Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung und die daraus resultierenden Auswirkungen eingegangen.

Viele Kinder und Jugendliche von geflüchteten Familien oder allein geflüchtete minderjährige Menschen haben lebensbedrohliche und furchtbare Lebenserfahrungen hinter sich. Manche haben Krieg und Tod erlebt, nahestehende Menschen verloren. Die Fluchtauslöser sind verschieden, zum

Beispiel Vertreibung, Flucht vor Krieg, Gewalt oder Zwangsrekrutierung. Viele Flüchtlingsfamilien sind nur in Teilfamilien unterwegs. Nicht selten wurden vor der Flucht Familien getrennt, andere Familienangehörige getötet oder zurückgelassen, weil sie zu jung oder zu alt für die Flucht waren. Oft ist geplant, später die anderen Familienmitglieder nachzuholen. Sie wissen aber schon, dass die Chancen auf keinen Fall groß sind und sie sich vielleicht nie wieder sehen werden. So haben sich die Kinder von ihren Geschwistern, Großeltern, Verwandten und auch oft von einem Elternteil für lange Zeit unfreiwillig verabschiedet. Auf der Flucht geraten die Menschen oft in existenzbedrohende Notsituationen. Viele Kinder und Jugendliche leben in prekären Lebensverhältnissen, erleben Gewalt, Todesängste und extreme Hilflosigkeit. Manche verlieren ihre Familienmitglieder auf der Flucht. (Ghaderi 2016, S. 58-60, Hendrich 2018, S. 26-27) All diese Erlebnisse belasten die Kinder und Jugendlichen auf längere Zeit, können sie auch traumatisieren. Ghaderi listet wie folgt ihre Beschwerden auf:

- Vergesslichkeit und Konzentrationsschwäche, wodurch schulische Leistungen beeinträchtigt werden können
- Gefühle von Angst, ob vor Dunkelheit oder dem Alleinsein, die durch teils anklammerndes Verhalten zu vermeiden versucht werden
- regressives Verhalten wie Bettnässen, Daumenlutschen oder aus der Flasche Trinken und der Verlust von prätraumatisch bereits erworbenen Fähigkeiten
- aggressives Verhalten und Wutausbrüche (und häufige Prügeleien)
- sozialer Rückzug, das Bedürfnis, nicht über traumatische Erlebnisse reden zu wollen oder häufiges Weinen
- störendes Verhalten im Unterricht wie zappelig, abwesend und unkonzentriert Sein
- Schlafprobleme und Alpträume
- psychosomatische Beschwerden (Kopf-, Bauch-, Magen-, Beinschmerzen)
- Menstruationsprobleme (FGM¹²)
- Suizidgedanken oder gar Suizidversuche (ebd., S. 60)

Inwiefern Menschen, die eine Flucht erlebt haben, traumatisiert sind, ist wissenschaftlich noch nicht klar beantwortet. Unterschiedlichen Studien zufolge sind jedoch fast die Hälfte aller Kinder mit Fluchterfahrung psychisch belastet (Gavranidou, Niemiec, Magg und Rosner 2008). Rund 40 % von ihnen sind aufgrund der Fluchterfahrung beim schulischen Lernen und in sozialen Beziehungen beeinträchtigt. (Ruf, Schauer und Elbert 2010, Avci-Werning und Henze 2016, S. 116)

Was ist ein Trauma? Fischer und Riedesser (2009) definieren ein psychisches Trauma als ein „vitaler Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“ (ebd., S. 84). Traumatisierung kann unterschiedliche Störungen zur Folge haben. Als eine von mehreren möglichen

¹² Abkürzung von (eng.) female genital mutilation. Weibliche Genitalverstümmelung.

Traumafolgestörungen gibt es akute Belastungsreaktionen, die aus außergewöhnlichen Belastungen resultieren und mit vielfältigen Symptomen einhergehen. Diese vorübergehenden Störungen können, wenn sie nicht bewältigt werden, zu einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) führen. PTBS ist eine stark ausgeprägte psychische Störung, die in der Folge extrem belastender Erlebnisse auftritt und nachhaltige Beeinträchtigung aufzeigt. (Avci-Werning und Henze 2016, S. 113-115, Ghaderi 2016, S. 69-70)

Was die Belastung der ankommenden Kinder und Jugendlichen anbelangt, sind die weiteren familiären und interpersonellen Bedingungen nach der Einreise unbedingt zu berücksichtigen. Wenn die Eltern traumatisiert und der deutschen Sprache nicht mächtig sind, erhöht sich die Belastungen der Kinder noch weiter. Die Kinder müssen nämlich die elterlichen Aufgaben übernehmen. Sie kümmern sich um die jüngeren Geschwister, dolmetschen für die Eltern und begleiten sie bei Behördengängen. Die Kinder haben deshalb kaum Zeit für sich selbst. Den belasteten Eltern gelingt es auch häufig nicht, die eigenen Kinder emotional zu unterstützen. Dies führt zur Kind-Eltern-Konflikten und zum erhöhten Risiko, dass die Kinder psychisch krank werden. Neben diesen Kind-Eltern-Konflikten gibt es zusätzlich noch die durch die Fluchtmigration entstehenden folgenreichen Belastungen. Die geflüchteten Familien waren oft lange Zeit unterwegs und im neuen Land geht alles schleppend voran. Sie bleiben lange im Ungewissen, sogar ohne Bleibeperspektive. Nicht selten haben sie für die Flucht die letzten Rücklagen ausgegeben und sind in einem finanziellen Notstand. Ihnen fehlt auch angemessener Wohnraum. Viele wohnen mit fremden Menschen in schwierigsten Wohnverhältnissen zusammen und haben wenig Rückzugsmöglichkeiten für die Familie. Hinzu kommen oft die ständigen Sorgen um die Familienmitglieder, die in der Ferne geblieben sind. All diese Bedingungen beeinflussen die Kinder negativ und können auch die gesellschaftliche Integration erschweren. Die allein gereisten Kinder und Jugendlichen befinden sich in unterschiedlichen Situationen. Sie haben vor allem zusätzliche Aufträge, der im Herkunftsland gebliebenen Familie Geld zu schicken oder sie nachzuholen. Ohne praktische und psychische Versorgung durch das familiäre Umfeld belastet sie diese Verantwortung auch noch gravierend. (Ghaderi 2016, S. 61, Schulte-Bunert 2000, S. 15-16, Hendrich 2018, S. 26-27)

Für die Lehrkräfte bedeutet die psychosoziale Belastung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen eine zusätzliche spezielle Anforderung. In Anbetracht des Anteils der Betroffenen, des Einflusses auf das schulische Leben und Lernen sowie auf die ernsten Folgen für ihr Leben, darf jedoch keine der beteiligten Lehrpersonen davon in Unkenntnis bleiben. Selbstverständlich ist aber ohne psychotherapeutische Ausbildung keine professionelle Behandlung möglich. Gleichwohl können die pädagogischen Kräfte mit Grundkenntnissen und Basisstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit traumainduzierten psychischen Störungen typische Symptome im schulischen Alltag leichter erkennen und auf bestimmte Anzeichen besser reagieren. Für die durch Fluchtmigration

belasteten Schüler_innen bieten klar strukturierter Tages- und Schulablauf sowie zuverlässige Beziehungsgestaltung Neuorientierung und große Sicherheit, die notwendigen Voraussetzungen sind, das Erlebte zu verarbeiten und Symptome zu verringern. Im Gegensatz dazu können die Lehrkräfte die Ursache verkennen, zum Beispiel warum die Schüler_innen unkonzentriert und nicht lernen können, wenn sie für die traumaspezifischen Anzeichen nicht sensibilisiert sind. Für die Betreuung der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen sind deshalb gezielte Fortbildungsmaßnahmen erforderlich. Notwendig ist auch eine Unterstützungsstruktur mithilfe externer Kooperationsmöglichkeiten. Angesichts der Lernvoraussetzungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen ist gegebenenfalls die Anpassung der Maßnahmen auch unerlässlich. Die ununterbrochene Fluchtmigration fordert vom deutschen Schulsystem weitere wichtige Anpassung an die Situation. (Ghaderi 2016, S. 70-75, Avci-Werning und Henze 2016, S. 113-121)

2.1.5 Zusammenfassung

In das deutsche Schulsystem kommen stets neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft aus verschiedenen Migrationsgründen. Die Anzahl und Zusammensetzung dieser Seiteneinsteiger_innen veränderten sich durch die sich fortwährend wandelnde politische Lage, seien es Kriege oder andere weltweite Entwicklungen. Aus diesen Gründen sowie aufgrund des allgemeinen sozialen und gesellschaftlichen Wandels musste sich auch die Beschulungsstruktur verändern.

Im Zeitraum der Datenerhebung für die vorliegende Untersuchung war die Migrationsbewegung auf ihrem höchsten Stand. Auffällige Merkmale bei der Zusammensetzung der Zuzüge war insbesondere der erhöhte Anteil der Menschen aus dem asiatischen Raum sowie der Geflüchteten. Die Schülerschaft der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in weiterführenden Schulen ist durch extreme Heterogenität geprägt. Manche Schüler_innen haben in ihrer Heimat bereits ein gleichartiges Schulsystem durchlaufen. Andere wenige haben aus unterschiedlichen Gründen noch keine Schulerfahrung und müssen in ihrer Jugend erst einmal alphabetisiert werden. Darüber hinaus gibt es auch die durch Fluchtmigration sehr belasteten Kinder und Jugendliche, die oft auch vom Leben nach der Flucht stark gestresst sind. Viele von Ihnen leiden unter verschiedenen Störungen, die ihr soziales Leben und das Lernen erschweren. Die Arbeit mit den neu Zugewanderten mit erheblich unterschiedlichen Schulbiographien und Förderbedarf erfordert hohe Kompetenz der Lehrkräfte. Die aufnehmenden Schulen müssen aufgrund der schwer kalkulierbaren Zu- und Abnahmen der Zuzüge eine sehr anspruchsvolle Aufgabe leisten.

Bei der Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik ist sowohl strukturell als auch bildungsinhaltlich keine klare Linie erkennbar. Deutschland ist dazu verpflichtet, allen Kindern und Jugendlichen, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus, das Recht auf Bildung zu gewährleisten. Allerdings sind weder Schulpflicht noch das Recht auf Schulbesuch bundesweit einheitlich geregelt. Im Wesentlichen sind die Regelungen der Bundesländer gleichartig. Es gibt jedoch noch in vielen Ländern Einschränkungen bei der Schulpflicht der asylsuchenden Kinder und Jugendlichen. Die Zeitspanne zwischen Ankunft und Beginn der Schulpflicht variiert stark im Einzelfall. In dieser Interimszeit sind die betroffenen Schüler_innen von Schulbildung ausgeschlossen. Auch die Beschulung der neu zugewanderten Schüler_innen findet bundesweit sehr unterschiedlich statt. Das liegt nicht nur an dem föderalen System der Bundesrepublik, sondern auch an den häufig vorzufindenden unverbindlichen Richtlinien sowie an der regional und schulindividuell abweichenden Umsetzung. Schulorganisatorisch gesehen gibt es in den weiterführenden Schulen die Möglichkeit einer weitgehend separierten Beschulung bis hin zu einem submersiven Modell. Der Bildungsinhalt für die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen hängt also von den Regelungen jedes Bundeslandes ab. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache in weiterführenden Schulen gibt es weiterhin nicht in allen Bundesländern einen Lehrplan. Zur zweitsprachlichen Alphabetisierung stellen nur wenige Bundesländer Orientierungshilfen für die zuständigen Lehrkräfte zur Verfügung. Bundesweit gibt es im schulischen Bereich kein einziges Konzept für die zweitsprachliche Alphabetisierung. Ebenfalls ist zur Lehrkräfteausbildung für den Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Bundesrepublik keine gemeinsame Regelung vorhanden. Die Qualifikation der Unterrichtenden variiert genauso wie der Bildungshintergrund und die Lernvoraussetzung der Schülerschaft.

Daraus ergibt sich, dass die Beschulung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen insgesamt durch Unterschiedlichkeit und Unverbindlichkeit gekennzeichnet ist. Es gibt dabei viele Vorteile wie ressourcenorientierte flexible Gestaltung (um zum Beispiel vorhandene Ressourcen maximal zu nutzen) oder schulautonome Konzeptentwicklung, die den in jedem Bildungsstandort unterschiedlichen Bedarf berücksichtigt. Aus einer anderen Perspektive allerdings ist der Zweifel angebracht, ob ohne festgelegte Vorgaben oder Orientierungsrahmen jeder Schülerin und jedem Schüler eine bedarfsgerechte Förderung gewährleistet wird.

2.2. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema Alphabetisierung neu zugewanderter Schüler_innen in der Zweitsprache Deutsch. Nach der Ausführung zum Analphabetismus wird im Unterkapitel 2.2.1 die

Alphabetisierung für die vorliegende Arbeit definiert und in 2.2.2 die zu untersuchende Population aus Sicht des Spracherwerbs differenziert betrachtet. Anschließend wird auf das Erwerbsmodell beim Schriftspracherwerb (2.2.3), auf grundlegende Fähigkeiten für den zweitsprachlichen Schriftspracherwerb (2.2.4) sowie auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -bedarfe (2.2.5) näher eingegangen.

2.2.1 Analphabetismus und Alphabetisierung in verschiedenem Kontext

„Von Analphabetismus wird gesprochen, wenn Erwachsene über keine oder unzureichende Kenntnisse der Schriftsprache verfügen.“ (Hubertus und Nickel 2006, S. 719) Dabei werden einige Arten von Analphabetismus unterschieden: primärer Analphabetismus liegt vor, wenn kein Schulbesuch erfolgt ist. Dieser Analphabetismus findet sich überwiegend in den Entwicklungsländern, in den Industriestaaten gelegentlich bei Migranten. (ebd.) Bei dem Alphabetisierungsgrad lässt sich zwischen totalem und funktionalem Analphabetismus unterscheiden. Totaler Analphabetismus bedeutet, dass keine Buchstabenkenntnisse und kein Sichtwortschatz¹³ vorhanden sind. Dabei ist auch die Sprachbewusstheit gering ausgebildet. Grammatikalische Kategorien und Begriffe sind meist unbekannt. In modernen Industrienationen sind heutzutage die wenigsten Menschen betroffen. (ebd., Kittlitz 2016, S. 112) Der Begriff Funktionaler Analphabetismus hingegen bezieht die gesellschaftliche Dimension mit ein. Dieser Analphabetismus liegt vor, wenn die schriftsprachlichen Kenntnisse eines Menschen die schriftsprachlichen Mindestanforderungen seiner Gesellschaft nicht erfüllen, um am gesellschaftlichen Leben erfolgreich teilhaben zu können. Es zeigt sich bereits, dass der funktionale Analphabetismus ein relativer Begriff ist, der nicht allein von seinen individuellen Lese- und Schreibkompetenzen abhängt. (Hubertus und Nickel 2006, S. 719, Feldmeier 2011, S. 11) Funktionale Analphabet_innen verfügen also über schriftsprachliche Kompetenzen. Buchstaben können zumindest langsam zu einem Wort synthetisiert werden. Der Umgang mit Stift und Papier ist gewohnt. Es handelt sich dabei in der Regel um Menschen, die trotz Schulbesuchs den schriftsprachlichen Mindestpegel nicht erreichen. (Feldmeier 2011, S. 11, Kittlitz 2016, S. 112)

Im Zusammenhang mit dem Thema Zweitsprache ist zu beachten, dass man, wenn man in einer Sprache (meistens in der Erstsprache) Lesen und Schreiben beherrscht, kein Analphabet ist. Wenn man also von Alphabetisierung spricht, ist nicht nur das Lesen- und Schreibenlernen von Analphabet_innen gemeint. Um die Thematik der vorliegenden Arbeit zu verdeutlichen, wird zunächst die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch von anderen Arten der Alphabetisierung unterschieden.

¹³ Der Begriff Sichtwortschatz bezeichnet die Wörter, die durch wiederholtes Sehen als Schriftbild im Gedächtnis abgespeichert sind und dadurch ohne Buchstabenkenntnisse erkannt werden.

Beim Thema Analphabetismus wird häufig die Gruppe der Menschen als Analphabet_innen bezeichnet, die in ihrer Muttersprache Lesen und Schreiben (nur unzureichend bzw.) nicht beherrschen. Die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch ist jedoch von der Alphabetisierung dieser Muttersprachler_innen zu unterscheiden. Die Muttersprachler_innen beherrschen das Alltagsdeutsch und kennen implizit seine grammatische Grundstruktur. Dahingegen weisen die Zugewanderten ohne oder mit geringen (lateinischen) Schriftkenntnissen keine, geringe oder lückenhafte mündliche Deutsch- und meistens sehr niedrige Grammatikkenntnisse auf. Bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch wird daher eine doppelte Kompetenz erworben: zum einen Deutsch, meistens auf Anfängerniveau, und zweitens das Lesen und Schreiben. Zum Verschriftlichen haben diese Lernenden keinen vertrauten Bezugsrahmen wie eine bekannte mündliche Sprache oder Laute. (Berkemeier 2018, S. 282-283, Peikert und Brosig 2009, S. 162)

Die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch muss sich auch von der Alphabetisierung deutschsprachiger Erstklässler_innen unterscheiden. Kinder im Schuleingangsalter, deren Erstsprache Deutsch ist, verfügen beim Beginn des Schriftspracherwerbs über mindestens sechs Jahre Erfahrung mit der deutschen Sprache, die dem Lesen- und Schreibenlernen zugrunde liegt. Somit sind sowohl ein mehr oder weniger umfangreicher Wortschatz als auch bereits verinnerlichte Phonetik vorhanden. Im Vorschulalter hat bereits die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit¹⁴ (s. Kap. 2.2.4) begonnen. Angefangen hat ebenfalls die Entwicklung einer impliziten Grammatik. Sie wissen zum Beispiel intuitiv, was für eine Wortart oder welche (Flexions-)Form des Wortes an einer bestimmten Stelle im Satz gestellt werden können. Auf Grund von literalen Erfahrungen kennen sie auch textstrukturelle Phänomene. Diese Erfahrungen mit der deutschen Sprache, die die zugewanderten zu alphabetisierenden Schüler_innen meistens nicht haben, sind Grundlage für den Erwerb der Laut-Buchstaben-Zuordnung (Phonem-Graphem-Korrespondenz) einer Buchstabenschrift. Der Schriftspracherwerb in einer Sprache, die mündlich noch nicht gemeistert ist, erfordert dagegen eine erhebliche kognitive Herausforderung. (Budde und Schulte-Bunert 2009, S. 27)

2.2.2 Die zu untersuchende Population

In dem vorangegangenen Teilkapitel wurde die Alphabetisierung (Schriftspracherwerb) in der Zweitsprache Deutsch von den anderen beiden Formen der Alphabetisierung abgegrenzt. Nun, welches

¹⁴ Die phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, Sprache aus klanglichen Elementen wie Silben, Reimen und Lauten zu erkennen und Wörter in diese Elemente zu zerlegen. Diese Fähigkeit wird unter günstigen Bedingungen schon lange vor dem sechsten Lebensjahr schrittweise entwickelt. (Scheithauer et al. 2013, S. 64-78, Schnitzler 2008, S. 17-29, Nickel 2006)

genau ist die zu untersuchende Population der vorliegenden Untersuchung? Wie bereits in der Einleitung definiert wurde, lassen sich dabei die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen im Sekundarbereich I angesichts schriftsprachlicher Kompetenzen in zwei Teilgruppen differenzieren: primäre Analphabet_innen und Zweitschriftlernende. Im Folgenden sind die beiden Teilgruppen ausführlicher beschrieben.

Primäre Analphabet_innen hatten im Herkunftsland keine oder kaum Schulbildung und haben Lesen und Schreiben deshalb nicht erworben. Sie verfügen also über keine schriftsprachlichen Kompetenzen auch nicht in ihrer Erstsprache. Sie können daher mit Stift und Papier nicht gut umgehen. (Hubertus und Nickel 2006, S. 719, Peikert und Brosig 2009) Wesentliche Konzepte wie Schrift oder Wort sind in der Regel noch fremd. Mit schwach entwickelten metasprachlichen Kenntnissen ergeben sich Unsicherheiten auch im Verständnis der grundlegenden Inhalte wie Singular und Plural. Darüber hinaus haben sie ein großes Defizit im Bereich des Lernens. So haben sie beispielsweise weder Lernstrategien noch Wissen über Lehrwerke, weder kennen sie häufig angewendete Übungstypen wie Kreuzworträtsel oder Lückentests noch haben sie eine Ahnung vom Aufbau von Büchern. Sie sind auch nicht mit der Schulorganisation vertraut und wissen zum Beispiel nicht, was die Lehrkräfte und auch die Mitschüler_innen im Unterricht von ihnen erwarten. (Feldmeier 2016b, S. 341-342, Feldmeier 2011, S. 18-20)

Als **Zweitschriftlernende** werden Menschen bezeichnet, die in einem anderen als dem lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind. Sie gehören also nicht zu den Analphabet_innen. Sie kennen das sprachübergreifende System und die Regeln von Schriftsprache. Mit ihrer mehr oder weniger entwickelten phonologischen Bewusstheit (s. Kap. 2.2.4) sind zum Beispiel Synthese- und Analysefähigkeiten auf Phonemebene vorhanden. Sie haben außerdem Normbewusstsein zur Richtigschreibung und grundlegende motorische Fähigkeiten, um mit Schreibwerkzeug zu arbeiten. Dies ist die Basis, worauf sie im weiteren Schriftspracherwerb zurückgreifen können. (Feldmeier 2016b, S. 343, Feldmeier 2011, S. 23) Im Idealfall handelt es sich für die Zweitschriftlernenden deshalb lediglich um Einführung in das lateinische Schriftsystem. Das heißt, sie lernen die spezifische Beziehung von Lauten und Zeichen der deutschen Buchstabenschrift kennen. (Budde und Schulte-Bunert 2009, S. 28) Im Gegensatz zu den primären Analphabet_innen sind die Zweitschriftlernenden außerdem durch die Schulerfahrung in der Heimat geübte Lernende. Mit der Institution Schule sind sie mehr oder weniger vertraut und damit ist ein leichter Übergang in das deutsche Schulsystem realistisch. (Feldmeier und Markov 2016, S. 73)

Es ist allerdings zu beachten, dass die vorhandenen Kompetenzen auch innerhalb jeder Gruppe stark variieren. Es steht zum Beispiel außer Zweifel, dass die Fähigkeiten beim Lesen und Schreiben der

Zweitschriftlernenden in ihrer Erstsprache individuell sehr unterschiedlich sind. Es gibt auch Zweitschriftlernende, deren schriftsprachliche Kompetenzen trotz der Schulbildung von den Kompetenzen der primären Analphabet_innen kaum zu unterscheiden sind. Diese Gruppenteilung weist also keine klaren Grenzen auf.

2.2.3 Schriftspracherwerb der neu zugewanderten Schüler_innen

Die Alphabetisierung in der Zweitsprache für zugewanderte Menschen ist leider ein noch kaum erforschter Bereich (s. Kap. 2.3, 2.4). Beim Schriftspracherwerb dieser Zielgruppe liegen keine wissenschaftlich belegten Erwerbsmodelle vor, die unter anderem aus didaktischer Sicht als Orientierung dienen können. Es ist jedoch anzunehmen, dass der zweitsprachliche Schrifterwerb ähnlich wie bei wissenschaftlich belegten Schriftspracherwerbsmodellen der muttersprachlichen Kinder verläuft. (Feldmeier 2009, Pracht 2013, S. 45)

Wie sieht denn nun das Schriftspracherwerbsmodell bei muttersprachlichen Kindern aus? Becker (2008) systematisiert eine Vielzahl der Entwicklungsmodelle¹⁵ zum Schriftspracherwerb der Kinder und stellt folgende vier Phasen in einer synoptischen Darstellung zusammen.

1. Präliterale Phase:

Voraussetzung oder Vorstufe des eigentlichen Schriftspracherwerbs, in der die Kinder das Schreibverhalten imitieren und ohne kommunikative Strategie kritzeln.

2. Vorphonetische/ logographemische/ logographische Phase:

Die Kinder erkennen die Wortbilder und malen die Buchstaben mit kommunikativer Absicht. Dabei wird jedoch noch kein Lautbezug zu den Zeichen hergestellt.

3. Phonetische/ alphabetische Phase:

Die durch die phonetische Schreibweise charakterisierte Phase. Mit zunehmenden Buchstabenkenntnissen sind die Kinder mehr oder weniger in der Lage, lautgetreu zu lesen und zu schreiben.

4. Orthographische Phase:

Eine Übergangsphase, in der die Kinder die Rechtschreibfähigkeit entwickeln. Sie erkennen orthographische Muster und beginnen, sie anzuwenden.

Wie bereits erwähnt, gibt es bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache kein wissenschaftlich abgesichertes schriftsprachliches Erwerbsmodell, das den Lernprozess als Stufen oder Phasen abzeichnet. Im Bereich der Alphabetisierung in der Zweitsprache für die erwachsenen Migrant_innen sind jedoch in einigen Veröffentlichungen Darstellungen vorhanden. Sie sind nicht von der

¹⁵ U.a. Dehn (1985), Günther (1986), Spitta (1988), Valtin (1988), Scheerer-Neumann (1989), May (1990), Brügelmann und Brinkmann (1994).

Wissenschaft zugrunde gelegte Erwerbsmodelle, sondern die durch vorsichtige Adaption der wissenschaftlich bewiesenen Modelle im Bereich des kindlichen Schriftspracherwerbs entstandene Darstellungen, die auch mit dem Wissen aus der Praxiserfahrung gestützt sind. (Feldmeier 2011, S. 29-31) Beispielsweise werden im Stufenmodell „Alpha-Levels“ aus dem Projekt "lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften" die schriftsprachlichen Kompetenzen Lesen und Schreiben wie folgt nach sechs Stufen gegliedert.

Alpha-Levels: Lesen

- Alpha 1: Buchstabenebene, prä- und paraliterales Lesen
- Alpha 2: Wortebene, überwiegend konstruierendes Lesen
- Alpha 3: Satzebene, überwiegend konstruierendes Lesen, lexikalisches Lesen von Standardwörtern
- Alpha 4: Textebene 1 (kurze und einfache Texte), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen
- Alpha 5: Textebene 2 (mittelschwere Texte mit Illustrationen), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen
- Alpha 6: Textebene 3 (mittelschwere Texte), überwiegend lexikalisches Lesen mit häufigen Rückgriffen auf die konstruierende Lesestrategie

Alpha-Levels: Schreiben

- Alpha 1: vom Buchstaben zum Wort/ Alphabetische Strategie
- Alpha 2: vom Wort zum Satz/ alphabetische Strategie
- Alpha 3: vom Satz zum Text/ alphabetische und beginnende orthographische Strategie
- Alpha 4: vom einfachen zum komplexen Text/ orthographische und beginnende morphematische Strategie
- Alpha 5: komplexer Text/ orthographische und morphematische Strategie
- Alpha 6: komplexer Text/ wortübergreifende Strategie

(Grotluschen 2010, Pracht 2013, S. 46-48)

Ein weiteres Beispiel ist die aus vier Lernphasen bestehende Darstellung des Erwerbsprozesses bei der Erwachsenenalphabetisierung im „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung“ (Fritz, Faistauer, Ritter und Hrubesch 2006, S. 34-38). Feldmeier fasst die im Curriculum dargestellten Erwerbsphasen kompakt zusammen (Dar. 3) und verdeutlicht die gemeinsamen Elemente mit den ab den 1980er Jahren veröffentlichten kindlichen Schriftspracherwerbsmodellen. (Feldmeier 2011, Tab. 3, S. 29-31)

Phase 1	Alphabetisches Prinzip wird verstanden; phonologische Bewusstheit beginnt sich zu entwickeln (Laute differenzieren); erste erkannte Laute können als Buchstabe geschrieben werden; Buchstaben können formrichtig produziert werden; die Schreibrichtung wird beachtet; ein begrenzter Schreib- und Sichtwortschatz wird entwickelt; einfache Wörter können erlesen werden; erste Erfahrungen mit Textsorten
Phase 2	Silben und Wörter können geschrieben werden, wenn sie buchstabiert werden; unbekannte Wörter können erlesen und lauttreu geschrieben werden (z. T. Skelettschreibungen); kurze Texte können frei geschrieben werden und nach Vorlage selbst korrigiert werden; Strategien zur Analyse von Wörtern werden entwickelt; einfache Interpunktion wird berücksichtigt; kurze einfache Texte können erlesen werden; geläufige Abkürzungen werden erkannt; der Sicht- und Schreibwortschatz wird erweitert
Phase 3	Längere Texte können gemeistert werden, ohne dass alles verstanden wird; Strategien zum selektiven/informativen Lesen werden entwickelt; Strategien zur Selbstkorrektur werden entwickelt; kurze Texte können frei geschrieben werden (lauttreu); selbst produzierte Texte können überarbeitet und korrigiert werden; erste Erfahrungen mit alphabetisch angeordneten Wortlisten werden gemacht (z.B. in einem Wörterbuch nachschlagen); unterschiedliche Textsorten werden kennen gelernt und können z. T. produziert werden
Phase 4	Lesen und Schreiben laufen zunehmend automatisiert ab; die erworbenen Kompetenzen werden auch in der Öffentlichkeit angewendet; selektives Lesen wird möglich; Lesestrategien werden ausgebaut

Dar. 3: Der Erwerbsprozess bei der Alphabetisierung für Erwachsenen im „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung“ (Fritz et al. 2006, S. 34-38) (Eigene Darstellung in Anlehnung an Feldmeier 2011, S. 30-31)

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass der tatsächliche Schriftspracherwerb nicht immer nach dem allgemeinen Muster geht. Laut Pracht (2013) sind andere Erwerbsprogressionen durchaus möglich, weil jeder unterschiedliche Fähigkeiten hat. Besonders bei erwachsenen Lernenden ist es oft der Fall, weil ihr Fähigkeitsprofil „sehr unausgeglichen“ (ebd., S. 48) ist.

2.2.4 Grundlegende Fähigkeiten für den zweitsprachlichen Schriftspracherwerb

Im vorangegangenen Teilkapitel wurde dargestellt, dass der Schriftspracherwerb aus unterschiedlichen Elementen und Phasen besteht. Der Schriftspracherwerb von Kindern ist ein langer Prozess, der nicht erst bei Schuleintritt beginnt. Noch lange vor ihrem sechsten Lebensjahr machen sie unter günstigen Bedingungen zahlreiche Erfahrungen, die für die spätere formale Aneignung von Schriftsprache grundlegend sind. Die so genannten Vorläuferfähigkeiten haben einen entscheidenden Einfluss auf den Schriftspracherwerb. (Hippmann 2008, Kap. 3)

Abhängig von einer anregenden Umgebung in Bezug auf Schrift und Sprache im Elternhaus oder im Kindergarten entwickeln Kinder bereits im Vorschulalter metasprachliche Bewusstheit. Kinder wissen, was ein Wort ist oder was Schrift und Schreiben bedeutet. (Feldmeier 2010, S. 24, Bredel, Fuhrhop und Noack 2011, S. 75-78) Phonologische Bewusstheit ist auch eine dieser Vorläuferfähigkeiten, die im Lese- und Schreiblernprozess entscheidend sind. (Feldmeier 2021, S. 48, Scheithauer, Wagershauser und Becker 2013, S. 64, Hippmann 2008, Kap. 3) Diese phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, „ein lautliches Wort mit seiner Silben- und Betonungsstruktur in untergeordnete Einheiten – im

engeren Sinn Laute, im weiteren Sinn Silben bzw. Silbenkonstituenten – zu gliedern“ (Bredel et al. 2011, S. 91). In literalen Gesellschaften entwickelt sich phonologische Bewusstheit im Erstspracherwerb anfänglich ungesteuert, zum Beispiel durch Sprachspiele oder Lieder (Feldmeier 2021, S. 48). Diese im Vorschulalter schrittweise entwickelte Fähigkeit bildet sich danach weiter parallel zur Sprachentwicklung aus (Feldmeier 2010, S. 26, Nickel 2006).

Zur Phonologischen Bewusstheit gehören Fähigkeiten, wie beispielsweise:

- zu hören, ob ein Wort kurz oder lang ist
- Wort- und Satzakzente zu erkennen
- Sätze auf Wortebene segmentieren zu können
- ein lautiertes Wort synthetisieren zu können
- An-, In- und Auslaute zu erkennen
- Reime zu erkennen
- Wörter auf Lautebene segmentieren zu können
- Lautsubstitutionen innerhalb eines Wortes vornehmen zu können
- Wörter auf Silbenebene segmentieren zu können (Feldmeier 2010, S. 26)

Wie im vorangegangenen Teilkapitel deutlich wurde, nimmt die phonologische Bewusstheit auch in der zweitsprachlichen Alphabetisierung eine große Bedeutung ein¹⁶ (Scheithauer et al. 2013, S. 64-65, Feldmeier 2009). Bei primären Analphabet_innen, die in wenig literalisierten Gesellschaften aufgewachsen sein können, sollte bedacht werden, dass zu Beginn des Alphabetisierungsunterrichts sogar der grundlegendste Bereich der phonologischen Bewusstheit fehlen kann (Feldmeier 2021, S. 49, Scheithauer et al. 2013, S. 64-65). Aus diesem Grund müssen bei primären Analphabet_innen, die über eine kaum ausgebildete Sprachbewusstheit sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der Zweitsprache verfügen, die fehlenden Fähigkeiten bei der Alphabetisierung vermittelt und geübt werden (Feldmeier 2011, S. 21, Feldmeier 2021, S. 48, Scheithauer et al. 2013, S. 64-65).

Als ein weiterer Beeinflussungsfaktor auf die Erwerbsprozesse der Zweitsprache ist die in der Erstsprache erworbene Literalität zu nennen. Die prominente sprachwissenschaftliche These von Cummins (Interdependenzhypothese), dass die kognitive akademische Sprachfähigkeit (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency) in der Erstsprache auf weitere Sprachen überträgt, ist seit langem bekannt (Cummins 2000). Inzwischen ist der Zusammenhang von Erst- und Zweitsprache für die sprachliche und kognitive Entwicklung unbestritten. Studien zufolge haben Lernende mit hochentwickelter Literalität andere linguistische und kognitive Bedingungen als wenig literalisierte Lernende. (Verhoeven 2007, Huettig und Mishra 2014, Dressler und Kamil 2006) Die Erstsprache bildet

¹⁶ Zur wichtigsten Grundlage des Schriftspracherwerbs in Deutsch als Zweitsprache gehören auch mündliche Deutschkenntnisse, deren Beherrschung entscheidend für die Alphabetisierung in der Zweitsprache ist. (Scheithauer et al. 2013, S. 64, s. Kap. 2.2.1). Auf diesen Punkt wird im Kapitel 2.3.1 in Zusammenhang mit der Didaktik eingegangen.

einen wesentlichen Faktor für die Entwicklung der Zweitsprache. Bei der Schriftsprachaneignung greifen Lernende intensiv auf literale Vorerfahrungen in den bereits erworbenen Sprachen zurück (Montanari 2018, S. 188, Budde und Schulte-Bunert 2009, S. 30). Daraus lässt sich ableiten, dass beim zweitsprachlichen Schriftspracherwerb die vorhandene Literalität der Lernenden mit einzubeziehen ist.¹⁷

2.2.5 Unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -bedarfe

Wie durch die bisherigen Ausführungen deutlich geworden ist, stellt die Alphabetisierung in der Erstsprache eine wesentliche Basis dar, auf der weitere schriftsprachlichen Fähigkeiten ausgebaut werden können. Die zweitsprachliche Alphabetisierung hängt daher stark davon ab, erstens ob die Lernenden in der Erstsprache alphabetisiert sind (s. Kap. 2.2.2, 2.2.4), und zweitens über welche Kenntnisse die (Zweitschrift)lernenden durch die Erstalphabetisierung bereits verfügen. Die Zweitschriftlernenden haben abhängig von den erworbenen Sprachen unterschiedliche Lernvoraussetzungen bei der Alphabetisierung in der deutschen Sprache. Beispielsweise haben die in kyrillischer Schrift und arabischer Schrift Alphabetisierten unterschiedliche Lernbedarfe. Die Lernausgangslage der in einer logographischen Schrift Alphabetisierten ist wiederum eine andere als die der in einer Alphabetschrift Alphabetisierten. (Berkemeier 1997, S. 32-53, Berkemeier 2018, Bulut und Feldmeier 2013). Je näher und verwandter die vorhandenen Schriftkenntnisse zum deutschen Schriftsystem sind, desto leichter und schneller ist die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Um den sinnvollen und effektiven Lernprozess für die Zweitschriftlernenden zu gestalten, soll die Aufmerksamkeit einerseits auf die vorhandenen Kenntnisse der einzelnen Lernenden und andererseits auf die jeweiligen Schriftsysteme ihrer Sprachen gelenkt werden. Erst dadurch kann die Vermittlung auf vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden abgestimmt und daran angeknüpft werden. (Berkemeier 1997, S. 32-53, Berkemeier 2018)

Zur Abbildung von Sprache gibt es zwei grundsätzliche Möglichkeiten: entweder Wiedergabe von Bedeutung (semasiographisch) oder Wiedergabe von Lautung (phonographisch). Bei den bedeutungsbasierten **logographischen Schrifttypen** (z.B. Chinesisch) sind die Grundformen primär auf bedeutungstragende Elemente (z.B. Wörter oder frei vorkommende Morpheme) im Sprachsystem bezogen. Bei den **phonographischen Schrifttypen** entsprechen graphische Einheiten dagegen primär

¹⁷ In dieser Hinsicht sind jedoch noch wenig Diagnoseinstrumente vorhanden, die in der schulischen Praxis einsetzbar sind. Allein Schulerfahrung ist nicht immer ein zuverlässiger Maßstab, um die literalen Kompetenzen der neu zugewanderten Menschen in ihrer Erstsprache einzuschätzen. Vor diesem Hintergrund entwickelten Czinglar, Schumacher, Mirova und Faseli (2020) ein Instrument „Lit-L1-L2“, das auf einer sprachübergreifenden Bewertung des Verhaltens und des Schriftbildes basiert, basale literale Kompetenzen der Lernenden mit Erstsprache Dari und geringen Deutschkenntnissen zu erheben.

lautliche Einheiten. Grundformen dieser lautbasierten Schrifttypen sind auf bedeutungsunterscheidende Elemente (z.B. Phoneme oder Silben) im Sprachsystem bezogen. Hierzu gehören **syllabische Schrifttypen** (z.B. Kana im Japanischen), deren sprachliche Einheit primär die Silbe ist, und **alphabetische Schrifttypen** (z.B. Deutsch, Russisch, Arabisch), deren dominante Bezugsgröße das Phonem ist. Alle Schriftsysteme lassen sich auf diese drei Grundtypen (Alphabetschriften, Silbenschriften und logographische Schriften) zurückführen. Bei Alphabetschriften gilt es jedoch einige Varianten dahin gehend zu unterscheiden, ob die Basiseinheiten (Grapheme) sowohl für Vokale als auch für Konsonanten (**Konsonant-Vokal-Schrift**, z.B. Latein, Griechisch, Russisch) oder nur für Konsonanten (**Konsonantenschrift**, z.B. Arabisch, Hebräisch) stehen. Innerhalb der alphabetischen Schrifttypen gibt es zudem auch flache und tiefe Schriftsysteme: Während orthographisch flache Schriftsysteme (z.B. Türkisch, Spanisch) weitgehend jeweils ein Phonem durch ein Graphem wiedergeben, gibt es bei orthographisch tieferen Schriftsystemen (z.B. Englisch, Französisch) zwischen Phonemen und Graphemen einen schwachen Zusammenhang. Geht über den europäischen Kulturraum hinaus, sind auch unterschiedliche Schreibrichtungen häufig zu beobachten. Dadurch ist auch eine Klassifizierung möglich: von links nach rechts (z.B. lateinisch basierte Schriftsysteme), von rechts nach links (z.B. Arabisch, Hebräisch) und von oben nach unten (z.B. mögliche Schriftrichtung im Chinesischen). (Dürscheid 2016, S. 69-71, Berkemeier 2006, S. 297-299, Ossner 2010, S. 20-27)

Die Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den von Lernenden beherrschten und zu lernenden Schriften liefern wichtige Hinweise, welche vorhandenen Kenntnisse die jeweiligen Zweitschriftlernenden nutzen können und vor welchen Lernaufgaben sie stehen. Das deutsche Schriftsystem funktioniert nach dem phonographischen Prinzip, gehört zu den Alphabetschriften und gilt als Schriftsystem mit mittlerer Tiefe. Den Lernenden, die bereits eine lateinische Alphabetschrift mit einer orthographisch eher flachen Sprache beherrschen, sind alle Phonem-Graphem-Korrespondenzen außer einigen Abweichungen bekannt. Wenn Lernende eine der verwandten Alphabetschriften wie kyrillische oder griechische Schrift erworben haben, werden sie mit mehreren Phonem-Graphem-Korrespondenzen konfrontiert, die sich von bekannten Schriftsystemen unterscheiden. Für Lernende, die bereits eine Konsonantenschrift wie arabische Schrift kennen, ist das Prinzip der Alphabetschrift nichts Neues. Sie müssen jedoch alle Buchstaben und entsprechende Laute neu erlernen. Außerdem kann der Richtungswechsel beim Lesen und Schreiben eine zusätzliche Herausforderung darstellen. Je weiter die Schrift der Erstalphabetisierung von der Zielschrift typologisch voneinander entfernt ist, desto mehr und komplexer sind grundsätzlich die Lernaufgaben. Die in einem logographischen oder syllabischen Schriftsystem erstalphabetisierten Lernenden müssen zuerst das alphabetische Prinzip erfassen. Die für die lateinische Schrift erforderliche phonologische Bewusstheit muss zudem auf- und ausgebaut werden, um damit die gesprochene Sprache in Laute segmentieren sowie Laute zu Silben und Wörtern synthetisieren zu können. Diese Lernenden verfügen

jedoch durch ihre Erstalphabetisierung über eine bereits entwickelte Sprachbewusstheit, die dem weiteren Schriftspracherwerb zugrunde liegt. Wenn dagegen Lernende keine Schrifterfahrung haben, muss auch die Funktion von Schrift vermittelt werden. Weitere grundlegende Fähigkeiten wie grammatische Bewusstheit oder Textsortenkenntnisse gehören auch zu den wichtigen Lerneinheiten beim Schriftspracherwerb (s. Kap. 2.2.2). (Dürscheid 2016, S. 69-71, Berkemeier 2006, S. 297-299, Berkemeier 2018) Als Orientierung für die zweitsprachliche Alphabetisierung bei den Zweitschriftlernenden mit unterschiedlicher Erstschrift stellt Bachtsevanidis (2018) in einer Tabelle (Dar. 4) mögliche Lernbedarfe der jeweiligen Lernenden zusammen.

Nicht zu unterschätzen sind dabei auch die Sprachkenntnisse, die Lernende als Fremdsprachen erworben haben. Die Lernenden sind darüber hinaus auch bei der Entwicklung mündlicher Sprache auf einem unterschiedlichen Lernstand, was auch den Lernprozess beeinflusst. Alle sprachlichen Fähigkeiten gelten als Einflussfaktoren beim weiteren Spracherwerb. Betrachtet man diese Lernvoraussetzungen, sind viele andere Einflussfaktoren als rein sprachliche Elemente – wie kognitive Voraussetzungen, Weltwissen, soziopsychische Bedingungen, Aneignungsstrategien, Wertvorstellungen, Zielsetzungen oder Motivation – auch mitzubedenken. Bei der Alphabetisierung der neu zugewanderten Schüler_innen ist es unabdingbar, die Lernenden und ihre individuell unterschiedlichen Ressourcen zu kennen und sie bei der Vermittlung ausreichend zu berücksichtigen. (Feldmeier 2016b, S. 343, Feldmeier 2011, S. 23, Peikert und Brosig 2009)

	Schrift in der Erstsprache		Sprachen	Schrifteigenschaften der Erstsprache	Bedarf	
1	a	alpha-betisch	lat. Konsonant-Vokal-Schrift	z.B. Englisch, Spanisch, Türkisch, Bosnisch, Rumänisch etc.	Lateinische Buchstaben sind bekannt. Schreibrichtung von links nach rechts. Groß- und Kleinschreibung.	Eine besondere schriftsprachliche Förderung ist nicht nötig, sofern kein funktionaler Analphabetismus vorliegt. Ein deutscher Sichtwortschatz wird mit zunehmenden Sprachkenntnissen automatisch und problemlos aufgebaut, da kaum neue Grapheme erlernt werden müssen, sondern nur neue Buchstabenkombinationen.
		Konsonant-Vokal-Schrift griechischer Herkunft	z.B. Griechisch, Russisch, Bulgarisch etc.	Es werden sowohl Konsonanten als auch Vokale verschriftlicht. Die Schrift ist rechtsläufig. Man unterscheidet Majuskeln und Minuskeln. Mehrere Buchstaben unterscheiden sich von den lateinischen Buchstaben.	Eine kurze Einführung in die Schrift bzw. vereinzelte Schriftübungen können zu Anfang hilfreich sein. Eine besondere Förderung ist aber nicht nötig, sofern kein funktionaler Analphabetismus vorliegt.	
	c	andere Konsonant-Vokal-Schrift	z.B. Koreanisch	Es werden sowohl Konsonanten als auch Vokale verschriftlicht. Die Schrift ist rechtsläufig. Man unterscheidet keine Majuskeln und Minuskeln. Alle Buchstaben unterscheiden sich von den lateinischen Buchstaben.	Eine zusätzliche Förderung für Zweitschriftler kann zu schnellerem Lernerfolg führen. Buchstaben sollten feinmotorisch erarbeitet werden. Auch der Aufbau des Sichtwortschatzes kann durch gezielte Übungen aufgebaut werden. Eine orthographische Förderung ist im Sinne einer orthographischen Bewusstheit nötig, da z.B. der Unterschied zwischen Groß- und Kleinschreibung als orthographische Kategorie aufgebaut werden muss.	
		Konsonanten schrift	z.B. Arabisch, Hebräisch, Persisch	Es werden vorwiegend Konsonanten verschriftlicht und man unterscheidet nicht zwischen Majuskeln und Minuskeln. Einzelne Buchstaben passen sich ihrer Position im Wort an. Die Schrift ist linksläufig.	Eine zusätzliche Förderung im Sinne eines Zweitschriftlernerkurses ist förderlich. Zusätzlich muss im Sinne einer orthographischen Bewusstheit die Kategorie der Vokalschreibung aufgebaut werden. Leserichtung muss verstärkt eingeübt werden. Z.T. muss die Relation zwischen Schreibzeile und Buchstabenposition explizit eingeübt werden.	
2	syllabisch		z.B. Tigrinya, Japanisch etc.	Jede Silbe besitzt ein eigenes Graphem. Es wird nicht zwischen Majuskeln und Minuskeln unterschieden. Im Fall des Japanischen werden mehrere Schrifttypen (Syllabisch und logographisch) parallel verwendet. Schrift kann rechtsläufig oder aber auch vertikal sein.	Zusätzlich zu allen erwähnten Punkten der Gruppe 1d kommt hier die phonologische Bewusstheit dazu, dass man Silben aufspalten kann und Vokale und Konsonanten gesondert mit eigenständigen Graphemen darstellen kann.	
3	logographisch		z.B. Chinesisch	Grapheme stellen Wörter bzw. Morpheme dar. Es wird nicht zwischen Majuskeln und Minuskeln unterschieden. Schrift kann rechtsläufig oder aber auch vertikal sein.	Zusätzlich zu allen erwähnten Punkten der Gruppe 1d kommt hier die phonologische Bewusstheit hinzu, dass es eine Phonem-Graphem-Korrespondenz geben kann.	

Dar. 4: Mögliche Lernbedarfe bei unterschiedlichen Erstsprachen und Hinweise zur Förderung beim Zweitschriftlernen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bachtsevanidis 2018, S. 178-179)

2.2.6 Zusammenfassung

Die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch ist von der Alphabetisierung sowohl der muttersprachlichen funktionalen Analphabet_innen als auch der deutschsprachigen Kinder im

Einschulungsalter zu unterscheiden. Die zweitsprachliche Alphabetisierung zeichnet sich durch eine doppelte Herausforderung aus. Die Zugewanderten mit Alphabetisierungsbedarf stehen nämlich vor der Aufgabe, eine fremde Schrift (lateinisches Alphabet) und Deutsch als Zweitsprache zu lernen. Bezogen auf schriftsprachliche Kompetenzen besteht die zu untersuchende Population der vorliegenden Untersuchung aus zwei Teilgruppen, primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden. Diese sind zwei Gruppen, die in mehrfacher Hinsicht abweichende Lernvoraussetzungen haben.

Zum Schriftspracherwerb in der Zweitsprache ist kein auf wissenschaftlicher Basis beruhendes Erwerbsmodell vorhanden. Es ist jedoch anzunehmen, dass der zweitsprachliche Schriftspracherwerb einen ähnlichen Verlauf wie bei muttersprachlichen Kindern hat. Als vor allem didaktische Orientierung gibt es somit einige durch die Adaption des Erwerbsmodells für Kinder und die Erfahrungswerte in der Lehrpraxis entstandene Darstellungen des Erwerbsmodells beim Schriftspracherwerb in der zweitsprachlichen Alphabetisierung im Erwachsenenbereich. Wie beim Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen der Kinder in ihrer Erstsprache erfolgt das Lesen- und Schreibenlernen in der Zweitsprache stufenweise. In den beiden Lernprozessen sind mehrere unterschiedliche Phasen zu betrachten. Daraus lässt sich ableiten, dass der zweitsprachliche Alphabetisierungsunterricht angesichts des Lernstands jedes Lernenden differenzierte Lernelemente vermitteln muss.

Insbesondere ist zu berücksichtigen, dass abhängig von dem Fähigkeitsprofil der Lernenden die Alphabetisierung unterschiedlich verläuft. Zu diesen Fähigkeiten gehören unter anderem die phonologische Bewusstheit, die eine für die Lernentwicklung wesentliche Rolle spielt. Bei vielen primären Analphabet_innen ist die phonologische Bewusstheit für die weitere schriftsprachliche Aneignung nicht ausreichend entwickelt. Das ist einer der entscheidenden Unterschiede zwischen ihnen und den Zweitschriftlernenden. Außerdem ist die bereits in anderen Sprachen erworbene literale Kompetenz ein großer Einflussfaktor, der den Schriftspracherwerb nachhaltig bestimmt. Lernende haben zudem individuell sehr unterschiedliche Schriftvorerfahrung, sonstige Sprachkenntnisse und -fähigkeiten, auf denen ihre weitere sprachliche Entwicklung beruht. Aus der didaktischen Sicht ist es auch besonders wichtig, die durch Erstalphabetisierung erworbenen Kenntnisse der Zweitschriftlernenden genau zu betrachten. Es spielt nämlich eine große Rolle, wie weit das bekannte Schriftsystem der Lernenden und das Schriftsystem der Zielsprache typologisch voneinander entfernt sind. Zum Beispiel haben die bereits eine lateinische Schrift erworbenen Lernenden völlig andere Lernvoraussetzungen und -bedarfe, als diejenigen, die bisher nur eine Konsonantenschrift oder eine logographische Schrift erlernt haben. Für den Schriftspracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit ist es deshalb essentiell, die vorhandenen Fähigkeiten der jeweiligen Lernenden adäquat zu berücksichtigen und ein individuell differenziertes Lernangebot zu ermöglichen.

2.3 Vermittlung der Lese- und Schreibkompetenzen bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

In diesem Kapitel handelt es sich um die Vermittlung der Lese- und Schreibkompetenzen der zweitsprachlichen Alphabetisierung. Nach Betrachtung der zugrunde liegenden Kompetenzen bei der Alphabetisierung in Kapitel 2.3.1, geht es in Kapitel 2.3.2 um das heutige methodisch-didaktische Vorgehen der zweitsprachlichen Alphabetisierung sowie um einzelne gängige methodische Ansätze. Schließlich werden in Kapitel 2.3.3 anhand zweier bestehender curricularer Leitfäden zweitsprachliche Alphabetisierungskonzepte und die Gestaltung des Lesen- und Schreibenlernens thematisiert.

Im methodisch-didaktischen Bereich gibt es in der zweitsprachlichen Alphabetisierung ebenfalls noch wenige wissenschaftlich fundierte Grundlagen (s. Kap. 2.2.3, 2.4). Die heute vorhandenen Methoden und didaktischen Ansätze bei der zweitsprachlichen Alphabetisierung basieren auf den aus der Erforschung abgesicherten Thesen in der ersprachlichen Alphabetisierung bei Kindern und auf den davon entwickelten Ansätzen. Dazu sind die Erfahrungswerte in erster Linie aus der Erwachsenenbildung, in der seit den 1970er Jahren zahlreiche Kurse durchgeführt wurden, und wenige neue wissenschaftliche Erkenntnisse (bei diesen erwachsenen Lernenden) berücksichtigt. Seit einigen Jahren gibt es zwar Lehrwerke für die zweitsprachliche Alphabetisierung bei jüngeren Lernenden, allerdings fehlen bei der Altersgruppe noch empirische Untersuchungen sowie fachliche Auseinandersetzung. Die folgende Diskussion zum didaktisch-methodischen Vorgehen bei der zweitsprachlichen Alphabetisierung ist demzufolge überwiegend von Fachliteratur sowie anderen Erkenntnissen zu erwachsenen Lernenden gestützt. Für die angemessene Umsetzung der bestehenden Ansätze bei Kindern und Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache sind zumindest die Alterselemente sowie andere Bedingungen bei der Zielgruppe präzise in Betracht zu ziehen.

2.3.1 Förderung für die grundlegenden Kompetenzen zur Alphabetisierung

Bei der Alphabetisierung ist nicht nur der didaktisch-methodische Aspekt des reinen Lesen- und Schreibenlernens, des Lernens der Phonem-Graphem-Korrespondenz zu betrachten, sondern auch die dafür erforderlichen grundlegenden Kompetenzen. Für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch gibt es zwei wesentliche Grundlagenbereiche, die parallel zum Erwerb schriftlicher Kompetenzen gefördert werden sollen. Das sind mündliche Deutschkenntnisse und phonologische Bewusstheit. Bevor ich auf didaktisch-methodische Ansätze für das Lesen und Schreiben eingehe, wird in diesem Teilkapitel ein Überblick über die Förderung für die grundlegenden Fähigkeiten zur Alphabetisierung gegeben. (Scheithauer et al. 2013, S. 64-78, Rokitzki, Nestler und Schramm 2013, S. 79-90, Feick und Schramm 2016, S. 217-219)

Mündliche Deutschkenntnisse

Im vorangegangenen Kapitel wurden auf die Besonderheiten bei der zweitsprachlichen Alphabetisierung im Vergleich zu den anderen Arten von Alphabetisierung eingegangen (s. Kap. 2.2.1). Bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache verfügen die meisten Lernenden über einen noch sehr begrenzten Wortschatz. Viele eignen sich das Lesen und Schreiben in der völlig unbekanntem Sprache an, deren Laute auch häufig ganz fremd klingen und für sie nicht zu unterscheiden sind. Der Erwerb schriftsprachlicher Kenntnisse wird dadurch erschwert. Mündliche Kompetenzen gelten beim Schriftspracherwerb in der Zielsprache als die entscheidende Grundlage.¹⁸ Bei der zweitsprachlichen Alphabetisierung wird deshalb für die mündlichen Sprachkenntnisse mindestens genauso viel Zeit eingeräumt.¹⁹ (Scheithauer et al. 2013, S. 64-65, Feldmeier 2010, S. 44, Fritz et al. 2006, S. 29, Feldmeier 2015, S. 47)

Unabhängig vom didaktisch-methodischen Vorgehen ist darauf zu achten, dass schriftliche Lernmaterialien für die Lernenden mit wenig Schrifterfahrung keine Unterstützung darstellen, sondern eher ein Lernhemmnis sind (Feick und Schramm 2016, S. 217-218, Mempel, Ochs und Schramm 2013, S. 50-51). Es ist dadurch selbstverständlich, dass der Einsatz der Bilder im Alphabetisierungsmaterial unverzichtbar ist, bis die Lernenden über einen Grundwortschatz verfügen (Peikert und Brosig 2009, S. 165-168).

Bei der Sprachvermittlung im mündlichen Bereich mit einem weitestgehend schriftfreien Verfahren gibt es unterschiedliche methodische Ansätze. Zunächst für die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten des Hör-(Seh-)Verstehens sind mediengestützte Kontextualisierungsverfahren von sprachlichem Input wie Bildsequenzen, Situationsbilder, Stummfilme oder animierte Kurzfilme einzusetzen. Die Methode des Total Physical Response (Asher 2012) ist auch für die Anfangsphase geeignet. Bei dem nächsten Schritt zur Anbahnung mündlicher Interaktion und Automatisierung bieten zum Beispiel Elemente der audiolingualen Methode optimale Anregung. (Mempel, Ochs & Schramm 2013, S. 50-62, Feick und Schramm 2016, S. 217-218)

¹⁸ Die Handreichung für Deutsch als Zweitsprache in Schleswig-Holstein (Budde und Schulte-Bunert 2009) schildert, dass das Lesenlernen bei der Zweitsprache auch auf mündlichen Sprachkompetenzen aufgebaut wird und dass „der Schriftspracherwerb in die permanente und konsequente Erweiterung ihrer Deutschkenntnisse eingebettet sein muss“ (ebd., S. 32).

¹⁹ In den bereits bestehenden Alphabetisierungskonzepten wie dem Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Feldmeier 2015) und dem Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung (Fritz et al. 2006) ist die Vermittlung mündlicher Sprachkenntnisse ein wesentlicher Bestandteil (s. Kap. 2.3.3).

Phonologische Bewusstheit

Die phonologische Bewusstheit und ihre Wichtigkeit im Lese- und Schreiblernprozess wurde bereits in Kapitel 2.2.4 erläutert. Um Wörter zu erlesen reicht es nicht aus, Buchstaben und deren lautliche Zuordnung zu kennen. Um klangliche Elemente wie Silben, Reime und Laute wahrzunehmen und zu identifizieren (analysieren) und lautierete Sprachelemente zu größeren Einheiten zu verschmelzen (synthetisieren) spielt die phonologische Bewusstheit eine entscheidende Rolle. Diese Fähigkeiten sollen insbesondere bei Lernenden, deren Bewusstheit in der Erstsprache beschränkt ist und/oder deren erstsprachliches Lautinventar sich stark von dem des Deutschen unterscheidet, zu Beginn des Lernprozesses kleinschrittig geübt werden. Dafür ist die Diagnose und entsprechende passende Förderung notwendig. (Scheithauer et al. 2013, S. 64-65, Feldmeier 2010, S. 45, Feick und Schramm 2016, S. 218)

Beim Aufbau der phonologischen Bewusstheit wird eine Progression empfohlen: zunächst sind rezeptiv die für die Lernenden leichter wahrnehmbaren größeren Einheiten wie Silben und Betonungsmuster zu bearbeiten und danach einzelne Wörter auf Lautebene zu analysieren. An diese rezeptive Abfolge schließt sich die Anbahnung des lautorientierten Schreibens an. (Scheithauer et al. 2013, S. 64-77)

Zusätzlich zu den beiden grundlegenden Fähigkeiten für die zweitsprachliche Alphabetisierung sind weitere eventuell zu fördernde Kompetenzen wichtig: das sind etliche motorische und kognitive Grundlagen. Diese präliteralen Fähigkeiten werden zwar oft vorausgesetzt, insbesondere bei den Schriftunerfahrenen müssen sie jedoch diagnostiziert und bei Bedarf vorentlastet werden.²⁰ Dieses bezieht sich zum Beispiel auf die feinmotorischen Fähigkeiten, wie Stiftführung, Druckstärke sowie den graphomotorischen Ablauf beim Schreiben von Buchstaben. Im Bereich Wahrnehmung sowie Kognition sind die Probleme wie Buchstabenerkennung oder fehlende Lernstrategie herauszustellen. Die Unterrichtenden müssen die Lernenden aufmerksam beobachten und die Betroffenen mit geeigneten Methoden kleinschrittig üben lassen. Für den Aufbau dieser Kompetenzen sind beispielsweise verschiedene didaktische Techniken und Materialien nach Maria Montessori (u.a. 2015, 1998) und der Fähigkeitenansatz nach Gertrud Kamper (Kamper 1985) mögliche Optionen. (Feick und Schramm 2016, S. 218-219, Rokitzki, Nestler und Schramm 2013, S. 79-90)

2.3.2 Methodische Ansätze für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Zur Vermittlung der Lese- und Schreibkompetenzen gibt es verschiedene Positionen und Wege. Bei der

²⁰ Rokitzki, Nestler und Schramm (2013) beziehen sich auf erwachsene Lernende. Es ist nicht geklärt, wie oft diese Schwierigkeiten bei der jüngeren Altersgruppe auftreten und welche repräsentativ sind.

größten Kontroverse in der Geschichte dieses Themas ging es um vom Einzelelement (z.B. Laut und Buchstaben) ausgehende synthetische Methoden versus von einer Ganzheit (z.B. größere Elemente wie Wörter und Sätze) ausgehende analytische Methoden (Peikert und Brosig 2009, S. 165-168). Nach langen methodischen Auseinandersetzungen fast bis zum Ende des 20. Jahrhunderts gehören heute die beiden analytischen und synthetischen Methoden zu den relevantesten Bestandteilen des Alphabetisierungsunterrichts. Bei der Vermittlung von Lauten und Buchstaben werden sowohl analytische als auch synthetische Aspekte beigebracht, sodass die Lernenden einzelne Laute eines gesprochenen Wortes erkennen sowie auch mit gelernten Buchstaben (Lauten) in ein Wort zusammenziehen können. Es gibt dabei weder eine erfolgreichste Methode noch einen Königsweg bei der Alphabetisierung, sondern einzelne Methoden sind für die Förderung bestimmter Teilfertigkeiten geeignet.²¹ Somit ist, in Anbetracht der Vorkenntnisse sowie des Lernstandes jedes Lernenden, die Förderung mit einer Kombination aus verschiedenen Methoden zielführend.²² Für diese Methodenvielfalt und Lernendenzentrierung ist es ausschlaggebend, ob Lehrkräfte über ein breites methodisches Repertoire verfügen und individuelle Interessen, Bedürfnisse und Probleme der Lernenden gerecht fördern können. (Berkemeier 2018, S. 286-296, Peikert und Brosig 2009, S. 165-168, Teepker 2011, Feldmeier 2010, S. 53, Albert, Heyn, Rokitzki und Teepker 2015, s. Kap. 2.2.5)

Im Folgenden werden eine Reihe von häufig eingesetzten methodischen Ansätzen für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch vorgestellt.

Analytisch-synthetische Methoden

Diese Methoden bemühen sich vor allem um die Vermittlung schriftlicher Strukturen. Folgende methodische Ansätze fokussieren jeweils unterschiedliche Einheiten des Wortes, um daraus Wörter entweder aufzubauen (synthetisches Vorgehen) oder um die entsprechenden Segmente zu zergliedern (analytisches Vorgehen). (Rokitzki, Nestler und Sokolowsky 2013, S. 91-109)

- Die Lautiermethode (phonetische Methoden):

Eine der klassischen und gängigen Methoden, die auf der Einheit des Phonems basiert. Die Methode stellt die Zuordnung von einzelnen Lauten zu bestimmten Buchstaben oder Buchstabenkombinationen in den Vordergrund und trainiert die Isolation einzelner Laute aus dem gesprochenen Ganzen. Dadurch dass nicht die Buchstabennamen sondern tatsächliche Lautwerte einzelner Buchstaben eingeführt

²¹ Beispielsweise das Ergebnis eines dreijährigen Forschungsprojektes der Universität Marburg „Alphamar“, in dem unter anderem die Wirksamkeit verschiedener Methoden untersucht wurde, legt nahe, dass die einzelnen Methoden sehr speziell für die Förderung bestimmter Teilfertigkeiten eingesetzt werden sollten (Albert et al. 2015).

²² Die Handreichung für Deutsch als Zweitsprache in Schleswig-Holstein (Budde und Schulte-Bunert 2009) weist aufgrund der Lerngruppe mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Erfahrungen auf die Notwendigkeit der verschiedenen methodischen Ansätze beim Schriftspracherwerb hin (ebd., S. 27-28).

werden, führt sie die Lernenden leichter zur Synthetisierung von Silben und Wörtern. Zu dieser Methode gehören verschiedene Ansätze wie die Anlautmethode, die Sinnlautmethode, die Artikulationsmethode und Lautgebärden. Diese Ansätze weisen den bedeutungsleeren Einzellauten eine semantische Bedeutung bzw. eine visuelle oder haptische Merkhilfe zu. (Rokitzki, Nestler und Sokolowsky 2013, S. 91-98, Feick und Schramm 2016, S. 219, Feldmeier 2010, S. 53-54, Teeper 2011, S. 247-248)

- Die Silbenmethode

Die Methode arbeitet mit der größeren Einheit der Silbe als Verbindung von Konsonant(en) und Vokal(en), zielt auf das automatisierte Lesen von Silben und die Verinnerlichung von Buchstabenreihenfolgen ab. Das rhythmische, motorisch unterstützte Sprechen von Silben sowie das synchrone Sprechschreiben bilden die grundlegenden Prinzipien dieser Methode. Insbesondere bei Schwierigkeiten mit dem Zusammenziehen der einzelnen Laute (Buchstaben) kann diese Methode mithilfe von Silbenschieber, Silbenteppichen, Silbenketten oder Silbenklatschen sehr hilfreich sein. (Rokitzki, Nestler und Sokolowsky 2013, S. 98-102, Feick und Schramm 2016, S. 219-220 Teeper 2011, S. 244-246)

- Der silbenanalytische Ansatz

Der Ansatz nimmt ebenfalls die Silbe zum Ausgangspunkt. Anders als die Silbenmethode stellt er jedoch die unterschiedliche Realisierung von Graphemen aufgrund des betonten oder unbetonten Charakters einer Silbe ins Zentrum der Didaktisierung. Der Ansatz führt zur Sensibilisierung der typischen Betonungsmuster von Wörtern im Deutschen und Anbahnung für das orthographische Lesen und Schreiben. Das Häuschenmodell (Röber 2009, Bredel 2009) veranschaulicht die Regelmäßigkeiten der Wortschreibung im Deutschen sowie die Systematik der silbischen Gliederung unter Berücksichtigung des Betonungsmusters. (Rokitzki, Nestler und Sokolowsky 2013, S. 102-104, Feick und Schramm 2016, S. 219-220)

- Die Morphemmethode

Die Methode nimmt die kleinsten bedeutungstragenden Elemente des Wortes, die Morpheme, zum Ausgangspunkt. Die Wörter werden nach dem Bausteinprinzip in ihre semantischen und grammatischen Bestandteile zerlegt. Die Methode führt zum Verständnis von Wortbildungsprinzipien und Wortfamilien des Deutschen, das auch die Bedeutungerschließung erleichtert. (Rokitzki, Nestler und Sokolowsky 2013, S. 104-108, Teeper 2011, Feick und Schramm 2016, S. 219-220, Teeper 2011, S. 243-244)

Schriftverwendungsbasierte Methoden

Bei folgendem methodischen Vorgehen geht es um schriftsprachliche Handlung im Lernprozess. Diese Methoden sind mit dem über die Lese- und Schreibtechniken hinausgehenden pädagogischen Ziel verbunden und ermöglichen bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt des Lernprozesses – wenn ein Basiswortschatz im Mündlichen vorhanden ist – individuelles, bedeutungsvolles schriftsprachliches Handeln. (Rokitzki, Nestler und Drecoll 2013, S. 110, 121-122)

- Lesen durch Schreiben nach Jürgen Reichen (2008)

Bei dieser Lernmethode des Reformpädagogen J. Reichen wird zunächst nicht das Lesen, sondern das Schreiben mithilfe der Buchstaben- bzw. Graphemtablelle nach der Lautiermethode erworben. Lernende erarbeiten die Phonem-Graphem-Korrespondenzen und dabei stehen Lauterkennung, -differenzierung und -segmentierung am Wort und dessen spontane Umsetzung in Grapheme im Mittelpunkt. Bereits früh im Lernprozess der Grapheme wählen die Lernenden eigenständig Wörter aus, die sie schreiben wollen. Somit soll die Motivation der Lernenden und deren Selbstbestimmung zur Ausbildung von Eigenverantwortung und Selbstbewusstsein führen. (Rokitzki, Nestler und Drecoll 2013, S. 110-114, Feick und Schramm 2016, S. 220-221, Teepker 2011, S. 239-240)

- Der Spracherfahrungsansatz (u. a. Hans Brügelmann)

Ziel dieses Ansatzes ist es, Alltags- und Spracherfahrungen der Lernenden in den Lernprozess einzubringen. Bei dieser Methode erarbeiten die Lernenden keine unbekanntes und für sie irrelevanten Wörter, sondern sie werden durch zunächst stellvertretendes Schreiben oder mithilfe eines informellen Dolmetschers (z.B. einer Lehrkraft) in die Lage versetzt, für sie relevante Themen auf Wort-, Satz- oder Textebene zu verschriftlichen. Diese von selbst erstellten Materialien dienen der Grundlage der Weiterarbeit. (Rokitzki, Nestler und Drecoll 2013, S. 114-117, Feick und Schramm 2016, S. 220-221)

- Der emanzipatorische Ansatz nach Paulo Freire (1984)

Bei diesem Ansatz steht auch die Bedeutsamkeit von Sprache und Schrift der Lernenden im Mittelpunkt. Der Ausgangspunkt von Freires Ansatz ist die Frage, wie durch das Lesen und Schreiben ein (politisches) Bewusstsein für die eigene Lebenssituation und für die gesellschaftlichen Zusammenhänge entwickelt werden kann. Freire erhoffte durch die Alphabetisierung eine gesellschaftliche Veränderung. Bei diesem Ansatz ist die Verwendung der generativen Wörter, die für die Lernenden persönlich besonders relevante Begriffe im Leben bezeichnen, besonders wichtig. Daran wird die silbenbasierte Erarbeitung der Phonem-Graphem-Korrespondenz des Deutschen gekoppelt. Die von Lernenden generierten Wörter dienen jedoch nicht nur als Lernwortschatz bei der Vermittlung von Buchstaben und Lauten, sondern auch als Grundlage für das Vermitteln der deutschen Sprache. Des Weiteren werden diese

Wörter wiederholt als Redeanlässe verwendet, zum Beispiel um die Lebenssituation zu thematisieren oder auch zu erläutern. (Feldmeier 2010, S. 70-71, Rokitzki, Nestler und Drecoll 2013, S. 117-121, Feick und Schramm 2016, S. 220-221)

Sprachkontrastives Vorgehen

Kontrastive Alphabetisierung bietet einen Weg, um die erstsprachlichen Kompetenzen der Lernenden systematisch in die zweitsprachliche Alphabetisierung einzubeziehen. Der Rückgriff auf die Erstsprache fördert einen sinnvollen Transfer von (schrift)sprachlichem Wissen der Erst- in die Zweitsprache und umgekehrt. Die Einbeziehung der Erstsprache würdigt außerdem den sprachlichen und kulturellen Hintergrund der Lernenden und weckt ihr Interesse an der erstsprachlichen Schrift. Bei diesem sprachkontrastiven Vorgehen wird vorausgesetzt, dass Lehrpersonen über Grundkenntnisse in den Erstsprachen der Lernenden verfügen. Im Unterricht werden diese Basiskenntnisse vom Expertenwissen der erstsprachlichen Lernenden ergänzt. Arbeitsformen der kontrastiven Alphabetisierung sind beispielsweise die Erstellung eigener zweisprachiger Lernmaterialien, der Sprachenvergleich bei der Grammatikarbeit oder Aussprachetraining, das Übersetzen bei der Wortschatzarbeit. (Blut und Feldmeier 2013, S. 123-141, Feick und Schramm 2016, S. 217)

2.3.3 Lehrkonzepte für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Wie könnte die gesamte zweitsprachliche Alphabetisierungsarbeit aufgebaut werden? Veröffentlichte Konzepte oder curriculare Leitfäden für die zweitsprachliche Alphabetisierung gibt es noch sehr wenig. Was den schulischen Bereich betrifft, ist kein veröffentlichtes Konzept vorhanden. Dementsprechend müssen Lehrkräfte, solange kein innerschulisches Alphabetisierungscurriculum verfügbar ist, nur mit den Lehrwerken als Orientierungshilfe das Lesen- und Schreibenlernen gestalten und die betroffenen Schüler_innen begleiten.²³ (Feldmeier 2016a, Schulte-Bunert 2000) Wie soll der Schriftspracherwerb der Kinder und Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache in der weiterführenden Schule konzipiert werden? Welcher Inhalt wird mit welchem didaktischen Vorgehen vermittelt und welche Ziele werden verfolgt?

Im Folgenden werden beispielhaft das Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs vom

²³ Seit den vergangenen Jahren erscheinen für die Sekundarstufe I entwickelte Arbeitshefte oder andere Lehrmaterialien bei der zweitsprachlichen Alphabetisierung: zum Beispiel Buchbauer (2018), Bachtsevanidis und Schaaf (2017) und Amberger (2016). Der Alphabetisierungsband „Intro Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsheft Alphabetisierung“ (Bachtsevanidis und Schaaf 2017) ist ein binnendifferenzierendes Arbeitsheft von einer Lehrwerksreihe, die für Deutsch als Zweitsprache in den heterogenen Lerngruppen der Sprachlernklassen konzipiert ist. Durch eine thematische Anbindung an das Kursbuch erleichtert der Alphabetisierungsband die Mitarbeit der zu alphabetisierenden Schüler_innen zusammen mit den anderen Lernenden im gemeinsamen Unterricht.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)²⁴ (Feldmeier 2015) sowie das zweitsprachliche Alphabetisierungskonzept aus der SchlaU-Schule (Kittlitz 2016) vorgestellt.

Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs (Feldmeier 2015)

Seit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005 wurden im Rahmen der vom BAMF geförderten Integrationskurse für die zu alphabetisierenden Teilnehmer_innen Integrationskurse mit Alphabetisierung eingeführt²⁵, die anhand eines bundesweit einheitlichen Konzeptes von den vom Bundesamt zugelassenen ausgebildeten Kursleitenden durchgeführt werden (IntV 2007). Unter dem übergeordneten Ziel, eine Teilhabe der Geförderten an der Gesellschaft, sind drei globale Lernziele des Alphabetisierungskurses wie folgt definiert:

1. Schriftspracherwerb bis zum Erreichen einer funktionalen Alphabetisierung
2. Verstärkung der sozialen Integrationsfähigkeit durch Autonomie fördernde und an Nachhaltigkeit orientierte Unterrichtsmethoden
3. allgemeiner Spracherwerb bis zur Niveaustufe A2.2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER).²⁶ (Feldmeier 2015, S. 45)

Um diese Ziele erfolgreich zu erreichen, ist die Binnendifferenzierung ein notwendiges Vorgehen in der gesamten Alphabetisierungsarbeit. In unvermeidbar heterogenen Lerngruppen mit sehr unterschiedlichen Lernbedürfnissen sowie nicht einheitlichem Lernstand kann nämlich nicht so unterrichtet werden, dass man jedem gerecht wird. (ebd., S. 35, 44)

Die einzuplanenden Stundenvolumina des ganzen Kurses sind:

- sprachliche (im Sinne von Sprechen und Verstehen) Förderung mit ca. 25-30%
- schriftsprachliche Förderung mit ca. 25-30%

²⁴ Außer diesem Konzept sind die Curricula für die zweitsprachliche Alphabetisierung im Erwachsenenbereich unter anderem das Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung (Fritz, Faistauer, Ritter und Hrubesch 2006) sowie Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse (Feldmeier García 2021) zu nennen. Bei den Curricula sind trotz des unterschiedlichen Rahmens wesentliche Lernschwerpunkte sowie prinzipielles didaktisches Vorgehen gemeinsam.

²⁵ Mit der zunehmenden Anzahl schriftunkundiger Zugewanderter stieg die Anzahl an Angeboten zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung seit etwa den 1970er Jahren allmählich. Diese Angebote siedelten sich nach und nach in vielen Gemeinden an. Die methodische und didaktische Vorgehensweise wurde seitdem regional entwickelt. Die Einführung des vom Bund geregelten Alphabetisierungskurses war ein großer Fortschritt in der Geschichte der Alphabetisierungsarbeit in der Bundesrepublik. Dies führte auch zu einer deutlichen Erhöhung der Teilnehmendenzahl sowie des Kursangebots. Angesichts des Rechts auf Bildung in der Erstsprache (UNESCO 1996, Deutsche UNESCO-Kommission 1991) sowie des linguistischen Menschenrechts (Skutnabb-Kangas und Phillipson 1995) gibt es allerdings Kritik, dass die vom Bund geförderten Alphabetisierungskurse auf die Möglichkeiten der erstsprachlichen und bilingualen Alphabetisierung komplett verzichten (Schramm und Roll 2010, Feick und Schramm 2016).

²⁶ Für primäre Analphabet_innen wird das Erreichen der Niveaustufe A2.1 als realistisches Ziel für den Alphabetisierungskurs erachtet. Was das Gesamtziel des Integrationskurses betrifft – d.h. des Alphabetisierungskurses und des anschließenden allgemeinen Sprachkurses – ist das Sprachniveau B1 des GER, das die erste Stufe der selbstständigen Sprachverwendung definiert. (Schramm und Roll 2010, Feldmeier 2015, S. 12-13)

- Förderung der Lernendenautonomie mit ca. 25-30%
- Herstellung teilnehmerorientierter Unterrichtsmaterialien mit ca. 5-10%
- Weitere Ziele wie interkulturelle Kompetenz oder Medienkompetenz mit ca. 5-10% (ebd., S. 47)

Es ist zu sehen, dass die mündlichen Sprachkompetenzen sowie die Lernendenautonomie ein gleiches Gewicht wie die schriftsprachlichen Kenntnisse haben. Jeder Bereich soll nicht unabhängig voneinander sondern integrativ gefördert werden. Insbesondere die Verzahnung des mündlichen und schriftsprachlichen Lernens ist erforderlich, weil sich die schriftliche Fähigkeit nicht unabhängig von anderen Kompetenzen entwickelt. (Feldmeier 2015)

Der gesamte Alphabetisierungskurs besteht aus vier aufeinander folgenden Progressionsphasen: Basis-Alpha-Kurs, Aufbau-Alpha-Kurs A, B und C. Für die Kursteilnehmenden, insbesondere mit geringerer Schrifterfahrung, ist das gesamte Kurscurriculum sehr kleinschrittig konzipiert und hat eine stark zyklische Progression.

Schriftsprachliche Lerninhalte sind unter anderem die Einführung von Buchstaben und -gruppen, Stiftführung, die Synthese- und Analysefähigkeit, Textsorten und Textproduktion. Im mündlichen Bereich handelt es sich etwa um kommunikative Kompetenzen mit sozialem Aspekt, phonologische Bewusstheit und Aussprache. Zum Lerninhalt Lernendenautonomie – unter anderem für die Umsetzung eines binnendifferenzierenden Unterrichts sowie das lebenslange Lernen – gehören die Ausbildung von Lernstrategien und -techniken, Aneignung der Übungstypen, des Lehrwerkswissens, der selbstgesteuerten und lernendenzentrierten Arbeitsweisen, der Umgang mit Arbeitsmitteln (Internet-Portalen, Selbstlernsoftware). Die Herstellung teilnehmendenorientierter Unterrichtsmaterialien stellt eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche binnendifferenzierende und lernendengesteuerte Alphabetisierungsarbeit dar. (ebd., Kapitel VI)

Die Auswahl der Themen soll sich möglichst an Interessen und Vorkenntnissen der Teilnehmenden orientieren. Dabei sind zum einen die sprachlichen Kenntnisse zu berücksichtigen. Zum anderen hängt es auch von den weiteren zu vermittelnden Inhalten, wie Grammatik oder Lernstrategien ab. Mögliche Themenfelder sind beispielsweise Angaben zur Person, soziale Kontakte, Wohnen, Einkaufen, Essen/Trinken, Orte, Körper/Gesundheit, Alltag, Ämter/Behörden, Arbeit/Beruf, Mobilität/Verkehr Medien und Freizeit. (ebd.)

Das zweitsprachliche Alphabetisierungskonzept sowie didaktische Hinweise aus der SchlaU-Schule²⁷ (Kittlitz 2016)

Die Berufsfördereinrichtung SchlaU-Schule öffnet ihre Tür ausschließlich für neu zugewanderte junge Geflüchtete. Sie unterrichtet in Zusammenarbeit mit der Tochterschule ISuS (Integration durch Sofortbeschulung und Stabilisierung) analog zum Kernfächerkanon der Mittelschulen und führt die Schüler_innen zum Schulabschluss sowie anschließend zu ihrer beruflichen Ausbildung mit ihrem schuleigenen Azubi-Programm. Basierend auf Spracherwerbsforschung sowie der Unterrichtspraxis mit neu zugewanderten Geflüchteten der SchlaU-Schule fasst Kittlitz (ebd.) ein Unterrichtskonzept, mit in der Unterrichtspraxis bewährten didaktischen Hinweisen für die zweitsprachliche Alphabetisierung für Jugendlichen und junge Erwachsenen mit Fluchterfahrung, wie folgt zusammen.

Für den Alphabetisierungsunterricht lässt sich folgendes Globalziel formulieren:

- Einführung in das lateinische Schriftsystem
- Systematischer Wortschatzaufbau im Deutschen
- Erste Sprachhandlungen im Deutschen ermöglichen
- Aufbau einer Sprachlernbewusstheit
- Auf- und Ausbau der phonologischen Bewusstheit
- Systematische Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen
- Einführung grammatischer Begriffe und Prinzipien
- Einführung in unterschiedliche Textsorten (Zeitungsartikel, Tabellen usw.)

Zusätzliche Ziele bei Schüler_innen ohne oder mit sehr geringer bzw. negativ besetzter Schulerfahrung:

- Spaß am Lernen vermitteln
- Einführung in das System Schule
- Einführung in den Umgang mit Papier und Stift
- Aufbau von Medienkompetenz
- Vermittlung von Lernstrategien
- Sicherung und Rückmeldung von Lernerfolgen
- Stärkung der Selbstwirksamkeit (ebd., S. 116-117)

Was den curricularen Inhalt anbelangt, ist es ein Grundprinzip, schriftsprachliche Kompetenzen mit allgemeinem Deutsch als Zweitsprache verknüpft zu vermitteln. Alltagsnahe Rede- und Schreibenanlässe wie Begrüßen, Einkaufen oder nach dem Weg Fragen sind gleichzeitig zur Schriftsprachaneignung zu

²⁷ Die Münchner SchlaU-Schule (**Schulanaloger Unterricht für junge Flüchtlinge**) wurde im Jahr 2000 mit dem Ziel gegründet, junge Geflüchtete zu unterstützen, indem sie ihnen den Zugang zu Bildung und darüber zur Gesellschaft ermöglicht. Anstoß für die Gründung war, dass Geflüchtete zwischen 16 und 21 Jahren in Bayern damals kein Recht auf Regelschulbesuch hatten, aber auch nicht erwerbstätig sein durften. Seit 2004 ist sie eine staatlich anerkannte Berufsfördereinrichtung, deren Qualität sich in den wiederholten Auszeichnungen mit renommierten Schulpreisen zeigt. Neben ihrer Lehr- und pädagogischen Tätigkeit widmet sich die Schule auch der Unterrichtsforschung sowie der Entwicklung der speziell für die Zielgruppe jugendlicher und junger Neuzugewanderter konzipierten Lehrmaterialien. Ihre Methoden aus der langjährigen Bildungsarbeit mit jungen Geflüchteten werden durch zahlreiche Fortbildungsprogramme an alle Interessierten weitergegeben.

integrieren. Lernendenautonomie sowie Medienkompetenzen sind zudem auch von Beginn an aufzubauen. Außerdem werden graphomotorische Übungen auch bei Zweitschriftlernenden regelmäßig eingesetzt, um bislang ungewohnte Bewegungsabläufe zu automatisieren. (ebd., S. 123-129) Vom didaktischen Gesichtspunkt her ist es unerlässlich, Lernenden ausreichende Zeit (für einen erfolgreichen Lernfortschritt) zu geben und beschwerliche Lernprozesse durch vertraute Lehrkräfte eng zu begleiten. Um insbesondere bei absoluten Schriftsprach-, Deutsch- und Schulanfänger_innen kognitive Überlastungssituationen zu vermeiden, soll eine kleinschrittige Progression mit regelmäßigen Wiederholungen ein grundlegendes didaktisches Vorgehen sein. (ebd.)

Das Konzept hebt insbesondere die prekäre Lebenslage der geflüchteten Lernenden hervor – beispielweise die Unsicherheit des Bleiberechts, zahlreiche rechtliche Restriktionen oder allein das Leben als Migranten/Geflüchtete – sowie die daraus entstandene Belastung. Ihre Alltagssituation hat den maßgeblichen Einfluss auf den Unterricht und erschwert das konzentrierte Lernen. Aus der Tatsache, dass körperliche oder psychische Beschwerden, eine eventuelle Berufstätigkeit oder ein Familienleben nicht selten zum vorzeitigen Abbruch, „inneren Rückzug“ oder einer Lernresignation führen, sind Rücksicht und eine gewisse Flexibilität beim Lernangebot notwendig. Ein sicherer Lernort ist eine wichtige Voraussetzung für den Lernfortschritt. Für eine bessere Kursatmosphäre ist eine gemeinsame Klassenzimmergestaltung zum Beispiel mit Plakaten in den Muttersprachen der Schüler_innen empfehlenswert. (ebd., S. 117, 124-125)

2.3.4 Zusammenfassung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Vermittlung der Lese- und Schreibkompetenzen bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Zum Lese- und Schreiblehrgang gibt es verschiedene Methoden und didaktische Ansätze, die jeweils auf unterschiedliche Weise den Lernfortschritt unterstützen. Heutzutage orientiert sich die Alphabetisierungsdidaktik stärker an den vorhandenen Fähigkeiten und Bedürfnissen jedes Lernenden. Die Aneignung der Phonem-Graphem-Korrespondenz sowie der weitere Prozess des Schriftspracherwerbs sollte individuell unterschiedlich geschehen. Für eine erfolgreiche Lernentwicklung ist es dabei entscheidend, dass Lehrkräfte über gutes methodisches Repertoire verfügen, damit für jeden Lernenden geeignete methodische Ansätze sowie Materialien eingesetzt werden können. Wichtig ist zudem, auf die für den Schriftspracherwerb grundlegenden Kompetenzen zu achten und weiter zu fördern. Insbesondere sind die mündlichen Sprachkenntnisse und die phonologische Bewusstheit zwei wesentliche Grundlagenbereiche, worauf beim Lesen- und Schreibenlernen zurückzugreifen ist.

Für den zweitsprachlichen Alphabetisierungsunterricht in weiterführenden Schulen gibt es leider noch keine offiziell etablierten Konzepte. Auf wissenschaftliche Erkenntnisse gestützte curriculare Leitfäden werden benötigt. Für die Konzepterstellung geben die bestehenden didaktischen Curricula hilfreiche Anhaltspunkte. Mehrere Alphabetisierungskonzepte sowie didaktische Hinweise in den naheliegenden Bereichen weisen bei vielen Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten auf. Als wesentliche Lerninhalte sind folgende Elemente genannt:

- parallele Vermittlung der schriftlichen und mündlichen Sprachkenntnisse
- phonologische Bewusstheit
- graphomotorische Übungen
- Lernendenautonomie (Verstärkung des selbstgesteuerten Lernens)
- Lerntechnik sowie -strategien
- Medienkompetenzen

Von didaktischen Aspekten werden die Folgenden als besonders wichtig erachtet:

- differenziertes lernendenzentriertes Vorgehen mit Methodenvielfalt
- Einbeziehung der vorhandenen Kompetenzen der Lernenden
- Berücksichtigung sowie Verstärkung im sozialen und mentalen Bereich

Aus diesen Erkenntnissen erscheint es zweckmäßig, eine vorsichtige Anwendung dieser methodisch-didaktischen Ansätze in der Alphabetisierung im schulischen Bereich vorzunehmen.

2.4 Forschungsstand

Die Alphabetisierung in der Erstsprache, oder der Schriftspracherwerb der Kinder im Einschulungsalter, hat eine lange wissenschaftliche Tradition. Die Forschungsgebiete wie die Lese- und Rechtschreibstörung (LRS) oder die phonologische Bewusstheit, die den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens tangieren, wurden überwiegend im muttersprachlichen Zusammenhang erforscht. Das gilt auch für den Bereich des Analphabetismus. Die Forschung zum funktionalen Analphabetismus (s. Kap. 2.2.1) im deutschsprachigen Raum verzeichnet seit dem Ende der 1970er Jahre eine Entwicklung. Die 2011 von der „leo. - Level-One Studie“ der Universität Hamburg (Grotluschen und Riekmann 2012) erstmals dargestellte erschreckend hohe Zahl der von funktionalem Analphabetismus betroffenen Bevölkerung hat bewirkt, dass die Literalitätsforschung hinsichtlich erwachsener Adressat_innen in der Bundesrepublik angespornt wurde. Obwohl der große Anteil der funktionalen Analphabet_innen nicht Muttersprachler_innen sind (Grotluschen, Riekmann und Buddeberg, 2012, S. 26-28), steht die Problematik des Analphabetismus der Deutschmuttersprachler_innen am meisten im Vordergrund (Feldmeier 2011, S. 3-4, Holling 2007, S. 29-31, Peikert & Harris Brosig, 2009, S. 162).

Der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch, oder der Alphabetisierung unter den nicht deutschen Muttersprachler_innen, wurde bis dato insgesamt sehr wenig Aufmerksamkeit zuteil. In den 90er Jahren stellte es Schramm (1996) als ein „eklatantes Forschungsdefizit“ (ebd., S. 17) dar und ging davon aus: Die Alphabetisierung nicht deutscher Herkunftssprache wurde „stillschweigend übersehen, weil man glaubte, daß es sich bei ihnen um eine kleine und dabei nicht besonders zu beachtende Minderheit handele“ (Schramm 1996, S. 3). Über die große Verzögerung in der Forschung im Bereich zweitsprachliche Alphabetisierung äußern Schramm und Roll kritisch, dass sie auf der „langjährigen gesellschaftlichen und auch wissenschaftlichen Randstellung“ (Schramm und Roll 2010, S. 5) des Bereichs beruht. Einen nennenswerten Fortschritt verzeichnet lediglich der Erwachsenenbereich, der durch die 2005 eingeführten konzeptuell einheitlichen Alphabetisierungskurse im Rahmen von Integrationskursen des BAMFs eine Neuorientierung erfahren hat.²⁸ (Kittlitz 2016, Feldmeier 2016a, S. 228-229, s. Kap. 2.3.3) Es steht außer Frage, dass die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen, die erst in der Sekundarstufe im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden, entsprechende Förderung benötigen. Die Alphabetisierung im schulischen Bereich ist jedoch der am wenigsten beachtete Bereich. Der Schule fehlt nach wie vor curriculare und strukturelle Orientierung. (Feldmeier 2016a, Schulte-Bunert 2000, s. Kap. 2.1.2-IV, 2.3.3) Es bleibt unbeantwortet, was für ein Modell zur besseren schriftsprachlichen Integration erarbeitet werden kann. Zwar ist ein grober Einblick in die Schulorganisation zur Beschulung der Seiteneinsteiger_innen möglich (Massumi et al. 2015, Fuchs, Birnbaum und Ahrenholz 2017), es ist jedoch kaum geklärt, wo genau die zu Alphabetisierenden ihre Förderung erhalten können und mit welchen Maßnahmen sie gefördert werden. Die tatsächliche Situation der Alphabetisierungsarbeit in der weiterführenden Schule ist auf einer schulpolitischen und -organisatorischen Ebene bis heute noch nicht sachgemäß geklärt. Dadurch fehlt es auch an einer Grundlage, die die weiteren fachspezifischen Forschungen in den jeweiligen Bereichen bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache weiter betreiben. Somit ist der Gesamtbereich zweitsprachliche Alphabetisierung im Sekundarbereich als Forschungsdesiderat zu bezeichnen. (Feldmeier 2016a)

Im folgenden Unterkapitel 2.4.1 wird auf den Forschungsstand zur zweitsprachlichen Alphabetisierung bei Seiteneinsteiger_innen im Sekundarbereich I sowie in Kapitel 2.4.2 zu einschlägigen wichtigen Wissenschaftsdisziplinen eingegangen.

²⁸ Trotz des bis in die 1990er Jahren in Städten und Gemeinden schrittweise erhöhten Angebotes der (erst- und zweitsprachlichen) Alphabetisierungskurse für Migrant_innen (Schramm und Roll 2010, S. 5-6, Feldmeier 2011, S. 3), wurde die Alphabetisierung im Erwachsenenbereich in der Wissenschaft langjährig kaum wahrgenommen. Zu den frühesten Forschungsprojekten zählt erst das im Rahmen des BMBF-geförderte „Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung“ aus den 2000er Jahren. (Schramm und Roll 2010, S. 5)

2.4.1 Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch in der Sekundarstufe I

Die zweitsprachliche Alphabetisierung ist bereits seit Jahrzehnten ein herausforderndes Thema in Klassenzimmern in vielen deutschen Schulen (Holling 2007, S. 94-96). Die Situation ist in einigen Fachzeitschriftenbeiträgen aus den 80er Jahren deutlich erkennbar.

Gerloff (1988) beschreibt die Alphabetisierung der schriftunkundigen Seiteneinsteiger_innen nicht deutscher Muttersprache als das „häufiger als bekannt“ (ebd., s. 13) bestehende Problem in der Schulpraxis der Stadt Wiesbaden. Diese Schüler_innengruppe kommt vorwiegend aus ländlichen Gebieten Marokkos und der Türkei. Gerloff formuliert einige allgemeine Aspekte bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache. Dabei weist sie auf das Fehlen der wissenschaftlichen Literatur zu diesem Thema hin sowie auf die Schwierigkeit, ein angemessenes Unterrichtskonzept für diese Schüler_innengruppe zu erstellen. Goll et al. (1988) erläutern die Erhöhung der Anzahl der Seiteneinsteiger_innen mit Alphabetisierungsbedarf in der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen seit Mitte der 1980er Jahren, wie es auch allgemein in der Bundesrepublik der Fall ist. Dem Beitrag zufolge sind ein großer Teil der zu alphabetisierenden Schüler_innen Kinder Asylsuchender, und bei ihnen gibt es sowohl die schulunerfahrenen primären Analphabet_innen als auch Zweitschriftlernende. Thematisiert wurde auch die Lage, dass das Fehlen des Unterrichtsmaterials und passender Methoden, sowie fehlende Ausbildung der Hauptschullehrkräfte im Bereich Alphabetisierung den Unterricht in der Hauptschule erschweren. Bei den aus Erfahrungswerten dargestellten Ansätzen zur Alphabetisierung sowie bei den didaktischen und methodischen Hinweisen für die Lehrkräftefortbildung werden insbesondere der an der individuellen Erfahrung der Seiteneinsteiger_innen orientierte Inhalt, die Handlungsorientierung sowie das methodenintegrierte Verfahren als Unterrichtskonzept empfohlen.

In der damaligen Fachliteratur zu Deutsch als Zweitsprache finden sich dennoch kaum konkrete Ausführungen zur Alphabetisierung. Allein Eggers (1992) widmet ein sehr kleines Unterkapitel dem Thema in seiner Arbeit zum Anfangsunterricht bei Deutsch als Zweitsprache. Er beschreibt die aktuelle Situation in der Schule im Zusammenhang mit den ausgesiedelten Kindern sowie den Kindern Asylsuchender, die seit einigen Jahren zuhauf in die Schulen drängten. Dabei wird die Notwendigkeit betont, dass die im kyrillischen oder arabischen Schriftsystem alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen im Unterricht das deutsche Graphemsystem zu erlernen haben. Er unterstreicht die Unterschiede zwischen den Schriftsystemen und macht zudem auf die unterschiedliche Schreibrichtung im Arabischen aufmerksam, weil die sich in Arabisch alphabetisierten Schüler_innen auch schreibmotorisch anders orientieren müssen. Ferner wird empfohlen, je nach Alter und Fähigkeit der Schüler_innen die Unterschiede der Phonem-Graphemsysteme zwischen der Mutter- und der

deutschen Sprache kognitiv bewusst zu machen. (Eggers 1992, S. 49)

Es ist bedauerlich, dass die Wissenschaft die Problematik in der Schulpraxis so lange ausgeklammert hat. Trotz der offenbar seit langem häufig vorgefundenen Schwierigkeiten in der Unterrichtspraxis sind lediglich zwei Forschungsergebnisse aus den 2000er Jahren anzuführen. Im Folgenden werden die wichtigsten der beiden Untersuchungen zur Alphabetisierung der Kinder und Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache im Sekundarbereich I dargestellt.

Schulte-Bunert (2000) führte an einer Hauptschule ein mehrjähriges Alphabetisierungsprojekt zum Zweitschrifterwerb durch und fasste die Erkenntnisse wie folgt zusammen:

Organisationsform:

- Nur ein regelmäßiger, unter guten äußeren Bedingungen durchgeführter Unterricht bietet eine Garantie für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb in der zweiten Schrift. Das heißt, ein eigenständiger Lehrgang mit einer bestimmten Anzahl Unterrichtsstunden allein für den Erwerb der Zweitschrift sollte zur Verfügung stehen. Der Lehrgang sollte auch innerhalb der Stundentafel und des Schulalltags den gleichen Stellenwert wie jeder andere Fachunterricht in einer Regelklasse haben.

Lehrkraft:

- Bei der Vermittlung der zweiten Schriftsprache ist die Qualifikation der Lehrpersonen ein besonders wichtiger Faktor. Grundsätzlich brauchen sie das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache sowie Erfahrungen aus dem Erstlese- und Erstschreibunterricht.
- Lehrkräfte müssen sich möglichst viel Hintergrundwissen über die Schüler_innen aneignen. Wichtig sind z.B. die bisherigen Sprachkontakte der Schüler, in welcher Schrift sie bereits Lesen und Schreiben erworben haben, kulturelle Besonderheiten und das Bildungssystem in ihrem Herkunftsland. Es ist außerdem unerlässlich zu erfahren, ob die Schüler_innen durch Krieg, Vertreibung und Flucht Elternteile oder Geschwister verloren haben.
- Die Unterrichtenden müssen sich auch über das aktuelle Leben der Seiteneinsteiger_innen, ihren aufenthaltsrechtlichen Status, ihre Eltern und das familiäre Umfeld, ihre Wohnung und Aktivitäten am Nachmittag informieren.

Konzept:

- Alltagsschrift, die die Schüler hier in Deutschland umgibt, bietet als Ausgangspunkt und grundlegendes Material zum Lesen- und Schreibenlernen einen motivierenden Einstieg. Zu solchen Wörtern und Schriftzügen haben nämlich die Schüler_innen bereits eine emotionale Beziehung oder sie kann leicht hergestellt werden. Die Wörter, die ähnliche Effekt haben, sind Produktnamen (Coca-Cola, Fanta, Duplo, Hanuta), Namen der Mitschüler_innen und Lehrkräfte, Namen der Herkunftsländer, Namen von Geschäften sowie öffentliche Einrichtungen wie Post und Polizei.
- Der konsequente Beginn mit der Druckschrift erleichtert den Zweitschrifterwerb. Die Schreibschrift (vereinfachte Ausgangsschrift oder Schulausgangsschrift) kann als Leseschrift – oder auf Wunsch auch zum Schreiben – hinzugenommen werden, wenn die Phonem-Graphem-Korrespondenz gefestigt ist.

Methoden und Materialien:

- Aufgrund der extremen Fluktuation und der Heterogenität der Sprachlernklassen ist ein genau vorstrukturierter Lehrgang ausgeschlossen. Um den einzelnen Lernenden einigermaßen gerecht zu

werden, ist offene Unterrichtsform mit entsprechenden Materialien am besten geeignet.

- Es muss den Lehrkräften bewusst sein, dass für manche Seiteneinsteiger_innen die in Deutschland zeitgemäßen Medien, allgemein vorhandenes Unterrichtsmaterial oder Arbeitsweisen gewöhnungsbedürftig sind. Manche Beschäftigung, wie zum Beispiel Lernspiele, erhalten nicht immer von Beginn an ihre Anerkennung. Eine gute Wirkung ist jedoch zu erwarten, wenn sich Schüler_innen allmählich daran gewöhnen und sie so akzeptieren können.
- Die Visualisierung und Konkretisierung der Schriftsprache in Form von Lernmaterialien wie z.B. Buchstaben- oder Wortkarten machen die Sprache greifbar. Dies hilft in besonderem Maße leistungsschwächeren und wenig lernerfahrenen Seiteneinsteiger_innen.

Kurzfristig schwer lösbare Probleme beim Lernen:

- Die Aneignung der Phonem-Graphem-Korrespondenz für den Vokalbestand des Deutschen bereitet den Lernenden sehr große Schwierigkeiten, aus denen auch orthographische Fehler resultieren. Da alle Seiteneinsteiger_innen unterschiedlich stark betroffen sind, Vokale zu diskriminieren, scheint es ein individuelles Problem zu sein, unabhängig von ihrer Muttersprache. Zwischen offenen und geschlossen Vokalen wie /e/- und /i/-Lauten sowie /o/- und /u/- Lauten kommt es besonders häufig zu Verwechslungen. In diesem Bereich sind verschiedene Übungen – auf kurze Sicht – wenig erfolgreich.
- Die Schwierigkeiten bei der Bestimmung der Position eines Lautes (Anlaut und Auslaut) sowie der Buchstabentausch bei Diphthongen wie /ei/ (/ie/), /au/ (/ua/) oder /eu/ (/ue/) sind die Probleme, die offensichtlich auf die unterschiedliche Leserichtung der Erstschrift zurückzuführen sind. Auch einzelne Buchstabenformen werden von den Schüler_innen, die in ihrer Erstschrift von rechts nach links schreiben, häufig von rechts nach links und von unten nach oben geschrieben.

Holling (2007) ist bei ihrer Untersuchung über die Beschulung und Alphabetisierung der schulunerfahrenen Seiteneinsteiger_innen (primären Analphabet_innen) in einer niedersächsischen Stadt zu folgenden Erkenntnissen gekommen:

Die betroffenen Schüler_innen:

- Die schulunerfahrenen Seiteneinsteiger_innen haben von gleichaltrigen anderen Seiteneinsteiger_innen stark abweichende Lernvoraussetzungen. Diese „Andersartigkeit“ verhindert ihre Beschulung mit den anderen Seiteneinsteiger_innen in Regel- und Sprachlernklassen.
- Aufgrund des großen schulischen Nachholbedarfs reicht die häufig vorhandene hohe Motivation der Schüler_innen nicht aus. Dafür ist ausreichende Förderung der Schule unerlässlich.
- Das Gefühl, anders, schlechter oder „dümmer“ als andere Schüler_innen zu sein, kann sich wie ein Schock auf die Betroffenen auswirken. Dies kann auch ihr Sozial- oder Lernverhalten negativ beeinflussen.
- Allgemein ist der gelungene Anschluss an den Leistungsstand der Regelklassen ein sehr schweres Ziel bei schulunerfahrenen Seiteneinsteiger_innen. Die Problematik verschärft sich, je älter sie bei ihrem Eintritt in die Schule sind.

Schule und Lehrkräfte:

- Lehrkräften fehlen spezielle Kompetenzen und passendes Unterrichtsmaterial für die schriftunkundigen Seiteneinsteiger_innen. Das dafür benötigte Wissen und die Kompetenzen eignen sie sich durch Erfahrung selbst an.
- Keine Schule berücksichtigt die muttersprachlichen Sprach- und Schriftfähigkeiten der schulunerfahrenen Schüler_innen.
- Bei der Förderung der schriftunkundigen Schüler_innen werden Handlungsorientierung und ein

motivierender, spaßvermittelnder Unterricht als wichtig angesehen.

- Bei der Beschulung und dem Umgang mit den schriftunkundigen Seiteneinsteiger_innen sehen die Schulen und Lehrpersonen, dass es eher nicht auf das fehlende Wissen der Lehrpersonen um Schriftspracherwerb und -vermittlung sowie das fehlende Lehrmaterial ankommt, sondern auf allgemeine pädagogische Kompetenzen wie Feingefühl und Sensibilität bezüglich der besonderen Situation und des Vermögens der Betroffenen.

Beschulung:

- Die Beschulung und Förderung der schulunerfahrenen Schüler_innen variiert auch in einer Stadt sehr stark: von der Aufnahme in speziell eingerichtete Sprachlernklassen, normale Regelklassen mit Förderung in einer Alphabetisierungsgruppe bzw. mit Einzelförderung, bis hin zu Regelklassen ohne jegliche Sprachförderung.
- Es gibt außerdem Einschulung sowie Schulwechsel der schulunerfahrenen Schüler_innen in die Förderschule, ohne dass sie eine ihren Bedürfnissen entsprechende Förderung erhalten. Solange ihr Leistungsrückstand an dem fehlenden Schulbesuch in der Heimat liegt, hilft ihnen diese Förderung nicht. Darüber hinaus vermindert diese Fehlbeschulung ihre Zukunftschancen.
- Das auf die betroffenen Schüler_innen eingestellte Setting der Schule ist entscheidend für die gelungene Beschulung.
- In Anbetracht der benötigten Zeit für die Aneignung der Schriftsprache sowie der allgemeinen Lernrückstände sind zwei Jahre als maximale Verweildauer in der Sprachlernklasse als zu gering zu betrachten. Für die Verbesserung ist eigentlich die Alphabetisierung im speziellen Kurs in kleiner Lerngruppe vor der Einschulung wünschenswert.
- Den in deutschen weiterführenden Schulen unzureichend geförderten schulunerfahrenen Schüler_innen fehlt es auch noch Jahre nach der Einreise immer noch an grundlegenden schriftsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen. In diesem Fall entsteht eine zusätzliche Gefahr, z.B. bei den weiteren Bildungseinrichtungen verkannt zu werden und passende Förderung zu verpassen. Zwischen Bildungsinstitutionen gibt es nämlich in der Regel keinen Informationsaustausch über die Schüler_innen.

Als Handlungsempfehlung wurden betont: 1) Einrichtung ausreichender Sprachlernklassen und ggf. Alphabetisierungsangebote, 2) die auf mehrere Jahre angelegte Förderung in Anbetracht der Zeit, die die schulunerfahrenen Seiteneinsteiger_innen benötigen und 3) genaue Überprüfung des Alphabetisierungsbedarfs bei der Einschulung (ebd. S. 187).

Die Ergebnisse der beiden Untersuchungen von Schulte-Bunert und Holling sind nicht einfach zu vergleichen, da es sich um zwei unterschiedliche Zielgruppen handelt. Die Lernvoraussetzungen der primären Analphabet_innen und der Zweitschriftlernenden liegen sehr weit auseinander. Der Nachholbedarf der primären Analphabet_innen ist nämlich außerordentlich hoch und dafür ist der motivierende Beistand der Lehrpersonen unentbehrlich. In diesem Zusammenhang werden insbesondere die sozialen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden in den Vordergrund gerückt. Demgegenüber geht es bei der Beschulung der Zweitschriftlernenden viel mehr um das Lernen der neuen Schrift an sich sowie um didaktisch-methodische Gesichtspunkte. Spezielle Qualifikationen und Lehrkompetenzen der Unterrichtenden werden stärker zur Diskussion gestellt. Dennoch ist ihnen

dabei gemeinsam, dass beim Umgang mit den neu zugewanderten zu alphabetisierenden Schüler_innen eine besondere Anteilnahme und Sensibilität der Lehrkräfte gegenüber jedem Individuum erforderlich sind. Für die erfolgreiche Beschulung legen aber beide großen Wert darauf, für die Schüler_innengruppe einen strukturierten, geregelten Rahmen zu schaffen.

2.4.2 Einschlägige Bereiche

A: Bestandsaufnahme zur Beschulung der neu zugewanderten Schüler_innen

Im Zusammenhang mit der stark steigenden Anzahl der geflüchteten Kinder und Jugendlichen aufgrund der Fluchtbewegung nach Europa und mit dem dadurch überlasteten deutschen Schulsystem hat das Thema Beschulung dieser Schulpflichtigen gesellschaftliche Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Vor diesem Hintergrund fanden relevante Studien zu den in Deutschland neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen sowie deren Einschulung in Form von Bestandsaufnahmen statt. Daten über die zugezogenen Kinder und Jugendlichen, rechtliche Rahmenbedingungen, Vorgaben, schulorganisatorische Modelle und sonstige Voraussetzungen bei der Beschulung der betroffenen Schüler_innen geben einen guten Überblick, wie die Bundesrepublik diesen Schüler_innen den Zugang zur Schulbildung ermöglicht und sie fördert. Sie boten die ersten fundierten Eckdaten, die als Grundlage weiterer Analysen dienen können.

Da die einzelnen wichtigen Daten bereits in dem vorangegangenen Kapitel vorliegen (s. Kap. 2.1), werden im Folgenden die aus den Erkenntnissen der Studien abgeleiteten Forderungen dargestellt. Damit werden die aktuelle Situation sowie verschiedene Mängel bei der Integration der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen sichtbar, zu denen auch die zu Alphabetisierenden gehören.

1. Nachhaltige Unterstützungsstrukturen (für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen) verankern

Es ist notwendig, Unterstützungsmaßnahmen und -strukturen für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen nicht als temporäre Angebote, sondern als fortbestehendes System zu verankern. Auch nach dem Rückgang der Zuwanderung soll die Struktur nicht wieder abgebaut werden, um allen Förderungsbedürftigen und den zukünftigen Migrationsbewegungen dienen zu können. (von Dewitz, Massumi und Grießbach 2016) Unter diesem Aspekt betonen auch Massumi, von Dewitz, Grießbach, Terhart, Wagner, Hippmann et al. 2015): „Zuwanderung kann nicht als Ausnahmesituation betrachtet werden, sondern die Akteure sollten langfristige Überlegungen anstellen und Erfahrungen und Modelle nachhaltig sichern, um in der Zukunft besser vorbereitet zu sein“ (ebd., S. 63).

2. Mindestanforderungen festlegen

Schulbezogene Rahmenbedingungen von Bundesländern sind häufig nicht mit verbindlichen Vorgaben sondern mit Orientierungswerten oder als Empfehlungen formuliert. Dadurch entsteht bei einer Umsetzung in der Schulpraxis großer Spielraum; jede Schule kann mit den vorhandenen Ressourcen

für die Zielgruppen geeignete Angebote individuell gestalten. Um für alle neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen gerechte Bildungschancen zu gewährleisten, wird jedoch empfohlen, auf der Landesebene Mindestanforderungen an die Förderung und Orientierungsrahmen zu entwerfen. Für die Schulen bedeutet das eine Unterstützung bei der Planung und Durchführung der Maßnahmen. (Massumi et al. 2015) Zur Sicherung der Unterrichtsqualität und Orientierung für Lehrkräfte werden von Kniffka, Montefiori und Dronske (2019) die Ausrichtung der Curricula für Sprachlernklassen und damit die Festlegung curricularer Mindeststandards ausdrücklich gefordert.²⁹

3. Passgenaue Struktur und Konzepte aufbauen

Auf der Seite der Schulen müssen passende schuleigene Strukturen und Konzepte entwickelt werden, die auf die spezifischen Gegebenheiten ausgerichtet sind. Das Erarbeiten eines Modells stellt einen komplexen Prozess dar, weil es sehr von den Ressourcen vor Ort abhängig ist und an den schulspezifischen Bedarf angepasst werden muss. Beim Aufbau können die Kommunen beratend unterstützen. (Massumi et al. 2015)

4. Migrationssensible Haltung entwickeln

Um der migrationsbedingten Vielfalt gerecht zu werden und der Diskriminierung vorzubeugen, ist migrationssensible Haltung eine Voraussetzung. Alle Akteure in der Schule, Bildungsadministration und Politik müssen für die Lebenswelt und das Umfeld der neu zugewanderten Kinder und ihrer Familien sensibilisiert werden. (Massumi et al. 2015, von Dewitz und Massumi 2017)

5. Qualifikations- und Unterstützungsmaßnahmen der Lehrkräfte erweitern

- In Anbetracht der komplexen Anforderungen in der Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen sind spezielle Qualifizierungsmaßnahmen auf sprachlicher, methodisch-didaktischer sowie sozialer Ebene unerlässlich.³⁰ Im Einzelnen sind die Expertisen in Bezug auf Diagnostik, Alphabetisierung sowie Repertoire, extrem unterschiedliche Lernbedingungen und -bedürfnisse im Unterricht zu berücksichtigen. Außerdem wird die Weiterbildung im Bereich interkulturelle Bildung und im sozialen Bereich in besonderem Maße erforderlich, um eine sozial gut integrierte Schulgemeinschaft zu ermöglichen. Mit Blick auf geflüchtete Kinder und Jugendliche ergibt sich weiterer Bedarf an Qualifikationen wie zum Beispiel Umgang mit Traumatisierungen oder belastenden Lebenssituationen. (von Dewitz und Massumi 2017)
- Um außerdem passgenaue Fortbildungsangebote für die Arbeit mit neu zugewanderten Schüler_innen auszurichten, ist die Erfassung des Weiterbildungsbedarfs von Lehrkräften empfohlen (Kniffka et al. 2019, Massumi et al. 2015).
- Beratungs-, Supervisions- sowie Vernetzungsangebote sollen ausgebaut werden (Kniffka et al. 2019, Massumi 2017). Spezifische Expertisen von Fachkräften, wie z.B. aus Schulpsychologie und Sozialpädagogik, können außerdem die Arbeit unterstützen. (Massumi 2017) Eine Kooperationsmöglichkeit mit weiteren professionellen Akteur_innen, wie in Teamarbeit mit mehreren Lehrpersonen und pädagogischem Personal oder in multiprofessionellen Netzwerken, ist

²⁹ Reich (2017) unterstreicht zwar die Legitimität der vor Ort unterschiedlichen Entscheidungen zur Schulorganisation, dennoch hält er es für notwendig, dass Mindeststandards formuliert werden, die für alle Seiteneinsteiger_innen gelten.

³⁰ Empirische Daten belegen, dass sich die meisten Lehrkräfte, die die Seiteneinsteiger_innen unterrichten, einerseits für diese Aufgabe sehr motiviert und engagiert einsetzen, andererseits sich aber unzureichend darauf vorbereitet fühlen (Frenzel, Niederhaus, Peschel und Rüter 2016, Niederhaus und Schmidt 2016, Schwaiger und Neumann 2014). Massumi fordert in diesem Zusammenhang auch die Bereitstellung zusätzlicher zeitlicher Ressourcen, um den hohen Anforderungen gerecht zu werden. (Massumi 2017)

von großer Bedeutung, um eine multidimensionale Perspektive zu ermöglichen. (von Dewitz und Massumi 2017)

- Der Kompetenzbereich Sprachbildung sowie Deutsch als Zweitsprache ist als obligatorischer Bestandteil in der Lehramtsausbildung aller Fächer zu verankern (Kniffka et al. 2019).

6. Wissenschaftliche Untersuchungen verschiedener Einschulungsmodelle ausbauen

Wissenschaftliche Untersuchungen und Evaluation unterschiedlicher Integrationskonzepte bzw. -modelle, um neu zugewanderte Kinder und Jugendliche an der Schule aufzunehmen, müssen ausgebaut werden. Es ist wichtig herauszufinden, unter welchen Bedingungen ein Modell erfolgreich umgesetzt werden kann. Diese empirisch fundierten Ergebnisse müssen dann die Empfehlung sicherstellen. (Massumi et al. 2015, Kniffka et al. 2019, Brüggemann und Nikolai 2016)

B: EVA-Sek

Vor der herausfordernden Aufgabe, die neu zugewanderten Schulpflichtigen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in das Bildungssystem und die Gesellschaft zu integrieren, hat sich auch im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (Biss) ein Themencluster „Seiteneinstieg ins deutsche Schulsystem“ gebildet, der sich mit der Schulsituation dieser jungen Menschen beschäftigt. Darunter das Forschungsprojekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“ (EVA-Sek)³¹; es begleitet von 2015 bis 2017 ca. 50 weiterführende Schulen in sechs Bundesländern bei der Entwicklung von Beschulungskonzepten für neu zugewanderten Schüler_innen. (Ahrenholz, Birnbaum, Ohm und Ricart Brede 2018, Fuchs, Birnbaum und Ahrenholz 2017, Ahrenholz, Fuchs und Birnbaum 2016) Da das Projekt auf die systematische Optimierung hinsichtlich der Sprachfördermaßnahmen der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen im Sekundarbereich zielt, liefert es für die vorliegende Arbeit interessante Erkenntnisse.

Die dabei vorgefundenen Beschulungsmodelle der Seiteneinsteiger_innen in den beteiligten Schulen, die in einer Übersicht dargestellt wurden, waren sehr vielfältig. Die Vielzahl unterschiedlicher Modelle, die zum Teil von den politisch-administrativen Vorgaben der Bundesländer abgewichen sind, stellt eine Reihe von Lösungsvarianten dar, die jede Schule individuell ausgesucht hat. Die Entscheidung für ein Modell beruht nämlich auf höchst komplexen Abwägungen, bei denen einerseits die Lernbedürfnisse der Schüler_innen und andererseits die vorgelegten Vorgaben und schulischen Ressourcen berücksichtigt werden müssen. (Fuchs, Birnbaum und Ahrenholz 2017)

Fuchs, Birnbaum und Ahrenholz heben hervor, dass die Alphabetisierungsarbeit eine besondere Herausforderung bei der schulischen Integration der Seiteneinsteiger_innen darstellt. Dabei wird für

³¹ Endgültige Ergebnisse des Projekts EVA-Sek werden im Februar 2023 erwartet. Die bereits dargestellten Veröffentlichungen sind als vorläufige Ergebnisse zu verstehen.

notwendig gehalten, gegebenenfalls die Verweildauer in der Sprachlernklasse anzupassen, wenn für die betroffenen Schüler_innen kein vorgeschalteter Alphabetisierungskurs vorhanden ist. (ebd., S. 269) Aus den Erkenntnissen wurde außerdem die Bereitstellung zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen als einer der zentralen Faktoren für ein gelungenes Integrationskonzept angeführt. Es bedarf nämlich der Zusatzmaßnahmen in Form von personeller Doppelbesetzung in der Sprachlernklasse oder von einem vorgeschalteten Alphabetisierungskurs sowie von Fortbildungen für Lehrkräfte. (ebd., S. 276-277)

Im Folgenden sind die sonstigen von dem Projekt dargestellten wesentlichen Faktoren für die Beschulung der Seiteneinsteiger_innen aufgeführt:

1. große Flexibilität bei der Verweildauer in der Sprachlernklasse angesichts der individuellen Bedürfnisse
2. Eingliederung in den Regelschulbereich der bisherigen Schule sowie ein sanfter sukzessiver Übergang in den Regelunterricht als wichtige Voraussetzung für eine soziale Integration und den erfolgreichen Schulabschluss
3. Anbahnung fach- und bildungssprachlichen und fachlichen Lernens bereits in der Vorbereitungsmaßnahme
4. Möglichkeit für alle Seiteneinsteiger_innen, in den ersten Monaten nur in der Sprachlernklasse zu lernen, um sich in dem neuen Schulleben zu orientieren
5. Ausbau additiver Sprachförderung nach dem Einstieg in die Regelklasse (ebd., S. 277)

C: Handschriftenuntersuchung von arabisch Erstalphabetisierten

Leupolz-Oebel (2020) ist eine der wenigen Untersuchungen, die sich empirisch mit dem konkreten Schriffterwerbprozess der Zweitschriftlernenden befassen. Leupolz-Oebel fokussiert sich auf den Zweitschriffterwerb von arabisch erstalphabetisierten Seiteneinsteiger_innen, die dabei mit einem Wechsel bei der Schreibrichtung konfrontiert werden. Um ihre Handschrift und Schreibbewegung der lateinischen Alphabetschrift zu untersuchen, wurde mittels eines digitalen Stifts die handschriftliche Realisation dieser neu zugewanderten Schüler_innen in der Sekundarstufe I erfasst.

Aus der Analyse der Schriftrealisation ergibt sich, dass bei der handschriftlichen Realisation lateinischer Buchstaben von arabisch erstalphabetisierten Seiteneinsteiger_innen sehr häufig eine normabweichende Bewegung vorliegt. Dabei ist ein großer Einfluss auf das Schreiben lateinischer Buchstaben von der gewohnten von rechts nach links gerichteten Schreibrichtung des Arabischen zu beobachten. Dieser Transfer von der Erstschrift auf die Zweitschrift zeigt sich an unterschiedlichen Stellen wie zum Beispiel Anfangspunkte, Bewegungs- und Drehrichtungen. Außerdem ist deutlich erkennbar, dass sich Buchstabenrealisationen gegen die normkonforme Schreibrichtung negativ auf den Gesamtschreibprozess auswirken. Beispielsweise ziehen unökonomische Schreibbewegungen längere Bewegungswege nach sich. Darüber hinaus führt beispielsweise der Buchstabenbeginn auf der

rechten Seite zu besonders inkonsistenten Buchstabenformen. Dies macht die Buchstaben schwer leserlich und gefährdet in manchen Fällen die eindeutige Lesbarkeit. Beim Performanzvergleich des Handschreibens zwischen arabisch erstalphabetisierten Seiteneinsteiger_innen und Regelschüler_innen wurden außerdem Performanzunterschiede der beiden Gruppen sehr deutlich. Zweitschriftlernende realisieren Buchstaben im Vergleich zu den Regelschüler_innen häufiger nicht normkonform und schreiben wesentlich langsamer.

Zu berücksichtigen sind auch die Ergebnisse der als Vorstudie durchgeführten teilnehmenden Beobachtung in einer Vorbereitungsklasse und Interviews mit arabisch erstalphabetisierten Seiteneinsteiger_innen. Durch Interviewgespräche über das Schreiben wurden individuell sehr unterschiedliche persönliche Situationen und Erlebnisse festgestellt, die mit ihrer Kultur und der geopolitischen Lage ihrer Herkunftsländer zusammenhängen. Ihre fehlende graphomotorische Fähigkeit liegt nicht nur an fehlender Schulerfahrung. Manche Schüler_innen haben das Lesen und Schreiben hauptsächlich über Messenger-Dienste praktiziert oder durch die Nutzung des Mobiltelefons erlernt. Durch die teilnehmende Beobachtung stellt Leupolz-Oebel motorische Herausforderungen beim Schreiben fest, die sowohl bei primären Analphabet_innen als auch bei Zweitschriftlernenden vorkommen. Bei manchen Schüler_innen bereiten die Schreibaktivitäten große physische und kognitive Anstrengungen.

Aus den Studienerkenntnissen schildert Leupolz-Oebel, dass angesichts der Variationsbreite an Vorerfahrung alle Seiteneinsteiger_innen, die die lateinische Schrift erlernen müssen, gründliche Anleitung und gezielte Übungen bei der Alphabetisierung benötigen. Dafür müssen die Rahmenbedingungen für die Alphabetisierungsarbeit ihren Lernbedürfnissen entsprechend optimiert werden. Ferner wurde die Notwendigkeit herausgehoben, die Lehrkräfte für die besonderen Lernbedingungen der Zweitschriftlernenden zu sensibilisieren.

D: Aus der Forschung im Sekundarbereich II

Hinsichtlich der Altersstruktur der Zuzüge aus dem Ausland ist der Sekundarbereich II in den vorangegangenen Jahren von der Zuwanderung stärker betroffen als der Primarbereich sowie der Sekundarbereich I (Statistisches Bundesamt 2022).³² Mit dem steigenden gesellschaftlichen Interesse an den berufsbildenden Schulen fand in den letzten Jahren eine beträchtliche Anzahl an Projekten und Untersuchungen statt.

³² Diese Tendenz findet sich der Statistik zufolge seit Jahrzehnten. Insbesondere sind die Zuzüge der über 18-jährigen jungen Erwachsenen überrepräsentiert.

Baumann und Riedl (2016) stellen die Studienergebnisse zu den neu zugewanderten Schüler_innen an bayerischen Berufsschulen unter personenbezogenen, sprach- und bildungsbiografischen Gesichtspunkten vor. Die Zusammenfassung der Befragungsergebnisse der Schüler_innen im Alter von 16 bis 21 (in Ausnahmen 25) aus dem zweiten Beschulungsjahr spricht von der in höchstem Maße heterogenen Schülerschaft mit null bis 17 Jahren Schulerfahrung in der Heimat, mit Analphabetismus versus universitärer Hochschulbildung und mit höchst ausdifferenziertem Berufswunschspektrum.

Hier sind besonders die Zahlen zum Analphabetismus sowie Daten zu ihren schriftlichen Sprachkenntnissen zu erwähnen. Im Sekundarbereich I werden nämlich die entsprechenden Daten noch von keiner breit angelegten Statistik erfasst. Aus den dargestellten Ergebnissen haben rund sechs Prozent der insgesamt 538 Befragten erst in Deutschland lesen und schreiben gelernt. Die Anzahl der Zweitschriftlernenden ist als nicht quantifizierbar angegeben. Der Anteil der Schüler_innen, die in ihrer Heimat eine Schule besucht haben, beträgt 83 Prozent. Es ist bekannt, dass bei manchen Berufsschulen vorhandene Lese- und Schreibkompetenzen Aufnahmekriterien waren. Daraus wurde hypothetisch postuliert, dass in der Gesamtgruppe der Anteil der schriftunkundigen Menschen bedeutend größer ist. (ebd., S. 74-78)

Aus einem baden-württembergischen Forschungsprojekt, in dem etwa 90 unbegleitete minderjährige Geflüchtete in einer Berufsschule beschult wurden, liegen ebenfalls Daten zu den Sprachkenntnissen und der Bildungsbiografie der Schüler_innen vor. Den Abschlussberichten zufolge variieren sowohl die Vorbildung als auch die beruflichen Vorstellungen der Schüler_innen erheblich. Zu Beginn beherrschten ca. sieben Prozent dieser geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsene keine Schriftsprache. Für einen Großteil von ihnen stellte die Alphabetisierung in der lateinischen Schrift einen unverzichtbaren Lernschritt dar. (Breithecker 2011, 2012)

2.4.3 Zusammenfassung

Die zweitsprachliche Alphabetisierung ist eine Forschungsdisziplin, die noch auf keine lange wissenschaftliche Geschichte zurückblicken kann. Insbesondere ist die zweitsprachliche Alphabetisierung in weiterführenden Schulen bis heute wissenschaftlich kaum wahrgenommen worden. Zu berücksichtigen sind die beiden wissenschaftlichen Projekte Schulte-Bunert (2000) sowie Holling (2007), die Erkenntnisse jeweils zu Zweitschriftlernenden sowie zu primären Analphabet_innen erbracht haben. Schulte-Bunert (2000) benennt als Voraussetzung für den erfolgreichen Schriftspracherwerb der Zweitschriftlernenden einen vorstrukturierten eigenständigen Lehrgang und gute Lehrkompetenzen von fachlich qualifizierten Lehrkräften. Zu den wichtigen Grundlagen gehören darüber hinaus eine enge und individuelle Begleitung beim Lernprozess mit einem guten Verständnis

für diese Lernenden. Dazu gehört nicht nur, dass die Lehrkräfte die individuellen Kompetenzen ihrer Schüler_innen erfassen, sondern sich auch in deren persönlichen Hintergrund und die Lebensumstände einfühlen. Aus konzeptionellen und methodischen Aspekten ist die offene Unterrichtsform mit individuell angepasster Material- sowie Methodenwahl erforderlich. Dabei ist das an Lernenden und ihrem Vorwissen orientierte Vorgehen von großer Bedeutung, um damit den Zugang zum Lerngegenstand zu erleichtern. Holling (2007) zeigt besonders schwierige Lernvoraussetzungen und großen Nachholbedarf der primären Analphabet_innen auf. Deshalb benennt sie die Notwendigkeit einer ausreichenden Förderung und fordert eine genaue Überprüfung des Alphabetisierungsbedarfs bei der Einschulung. Für die lernungewohnten Seiteneinsteiger_innen ist es im Allgemeinen eine überaus große Herausforderung, den Leistungsstand der Regelklasse zu erreichen. Je älter die Schüler_innen sind, desto schwieriger wird es. Für diese Lerngruppe werden zwei Jahre als maximale Verweildauer in der Sprachlernklasse somit als zu gering betrachtet. Zum Unterricht sind Handlungsorientiertheit und eine motivierende, spaßvermittelnde Haltung wichtige Elemente. Besonders erforderlich bei Lehrkräften sind gute pädagogische Kompetenzen mit hoher Sensibilität zum individuellen Lernstand sowie auch zur Lebenssituation der betroffenen Schüler_innen.

3. Methodisches Vorgehen

Im Hinblick auf die Fragestellung, Forschungsziele sowie den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung werden Analysedaten mittels leitfadengestützter Expert_inneninterviews nach Gläser und Laudel (2010) erhoben. Durch Transkription nach Dresing und Pehl (2018) werden diese Daten aufbereitet und anschließend mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Dieses Kapitel handelt von den Forschungsmethoden, der Begründung der gewählten Forschungsmethoden sowie dem konkreten Vorgehen.

3.1 Qualitative Interviewforschung

Rosenthal (2014) unterscheidet die qualitative Forschung von dem an einer numerischen Verallgemeinerung orientierten quantitativen Verfahren und stellt heraus, dass die Interpretation der qualitativen Forschung „nicht auf der Häufigkeit des Auftretens bestimmter sozialer Phänomene [...], sondern vielmehr auf einer Logik des Verallgemeinerns am Einzelfall [...] oder – ebenso mit dem Anspruch auf Generalisierung am Einzelfall – der mikroskopischen bzw. dichten Beschreibung des interessierenden Bereichs der Alltagswelt [beruht]“ (ebd., S. 13). Flick, von Kardorff und Steinke (2013) heben hervor, dass die qualitative Forschung den Anspruch hat, „Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick, von Kardorff und Steinke 2013, S. 14). Kruse (2015) formuliert, dass „die Logik und das Ziel im qualitativen Sozialforschungsprozess nicht darin bestehen, mit einem theoretisch vorab ausgearbeiteten Konzept in die Datenerhebung einzusteigen [...], sondern darin, so weit wie möglich die originären Konzepte der Untersuchungsgegenstände herauszuarbeiten, zu rekonstruieren“ (Kruse 2015, S. 45-46). Etwas konkreter ist Kruses Beschreibung der qualitativen Sozialforschung als „ein dynamisch-offener“ (ebd., S. 46) Forschungsprozess, in dem „so wenig wie möglich an Setzungen eingespeist werden soll, um so zu empirisch rekonstruierten, gegenstandsbegründeten Konzepten zu gelangen“ (ebd.). Rosenthal (2014) betont die Logik des Entdeckens als die Funktion der qualitativen Sozialforschung und stellt fest, dass als Erhebungsmethoden nicht standardisierte Instrumente, sondern offene und rekonstruktive Verfahren wie zum Beispiel Interviews oder Beobachtungen zur Auswahl stehen (Rosenthal 2014, S. 13, ebenso Bohnsack 2014, S. 15-32, Flick 2016). Das Hauptmerkmal qualitativer Interviews ist laut Kruse, „den Befragten so viel offenen Raum wie möglich zu geben, damit diese so weitgehend wie möglich ohne fremdgesteuerte Strukturierungsleistungen und theoretische Vorannahmen – die von außen an sie

herangetragen werden – ihre subjektiven Relevanzsysteme, Deutungen und Sichtweisen verbalisieren können“ (Kruse 2015, S. 148, Bohnsack 2014, S. 23).

Die vorliegende Untersuchung hat den Anspruch, eine für die Außenwelt unbekannte Konstellation in ihren komplexen Zusammenhängen zu erschließen. Es handelt sich um eine Untersuchung, die zum Ziel hat, eine soziale Realität abzubilden und zu deuten. Dabei soll zudem explorativ erste Erkenntnisse über eine wenig untersuchte soziale Struktur gewonnen werden, um sich einen Einblick in das zu erforschende Feld zu verschaffen. Es liegt nämlich weder eine feste Annahme noch eine fertige Hypothese vor, die überprüft werden soll. Angesichts der dargestellten Forschungsziele sowie auch des Anwendungsbereiches der Untersuchung bietet sich die qualitative Interviewforschung als zielführend und gegenstandsangemessen an. Um unter anderem ein möglichst repräsentatives Abbild der Grundgesamtheit zu erhalten, werden die Untersuchungen in mehreren Bundesländern durchgeführt, in dem die Beschulung der zu untersuchenden Population – zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen – jeweils entsprechend der vor Ort geltenden Regelungen stattfindet (s. Kap. 3.3.2).

3.2 Methode der Datenerhebung: Leitfadengestütztes Expert_inneninterview

Aufgrund der bisher noch kaum erforschten und nur wenigen Personen vertrauten Sachlage kommt dem Expert_inneninterview eine große Bedeutung zu. Der Begriff Expert_innen ist im Sinne von Expert_inneninterviews von Gläser und Laudel wie folgt definiert: *„Experte‘ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte [Hervorhebung im Original]“* (Gläser und Laudel 2010, S. 12). Bogner und Menz definieren den Begriff ‚Expert_innen‘, basierend auf drei Dimensionen von Expert_innenwissen – technisches Wissen, Prozesswissen, Deutungswissen – hingegen folgendermaßen:

„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf ein spezifisches Handlungsfeld bezieht, in dem er in relevanter Weise agiert [...]. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungsweisen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in seinem Handlungsfeld [...] hegemonial zu werden, d.h., der Experte besitzt die Möglichkeit zu (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit. [Hervorhebung im Original]“ (Bogner und Menz 2009b, S. 73–74)

Expert_inneninterviews haben also die Aufgabe, den Zugang zum speziellen Wissen zu ermöglichen, indem Forschende diese Expert_innen heranziehen (Gläser und Laudel 2010, S. 13). Es handelt es sich um „Untersuchungen, *in denen soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen*, um eine sozialwissenschaftliche Erklärung zu finden [Hervorhebung im Original]“ (ebd.). Auf diese Weise wird Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte von den Expert_innen als „Quellen von Spezialwissen“ erlangt (Gläser und Laudel 2010, S. 11-15, Bogner und Menz 2009a, Flick 2016, S. 214-219).

Das leitfadengestützte Expert_inneninterview kann als eine Variante der Leitfadeninterviews verstanden werden (Flick 2016, S. 194-226, Kruse 2015, S. 166). Kruse definiert Leitfadeninterviews als Oberbegriff für Interviewformen, die „mittels eines Interviewleitfadens strukturiert [werden], so dass der Interviewverlauf einem bestimmten vorgegebenen Themenweg bzw. einer bestimmten Phasendynamik folgt“ (Kruse 2015, S. 203). In Leitfadeninterviews agiert ein Leitfaden, also eine schriftliche Anleitung. Damit wird sichergestellt, dass in jedem Interview alle benötigten Informationen erhoben werden (Gläser und Laudel 2010, Kap. 4). Leitfadeninterviews sind deshalb „für rekonstruierende Untersuchungen [...] das geeignetste Instrument“ (ebd., S. 116). Wichtig ist auch, dass dabei weder die Formulierung noch die Reihenfolge der Fragen bestimmt sind, sodass die Interviews möglichst frei wie ein natürliches Gespräch geführt werden. (ebd., Kap. 2.2 und 4.3) Gläser und Laudel vergleichen den Leitfaden deshalb mit einer Art „Gerüst“ (ebd., S. 142), das „dem Interviewer weitgehende Entscheidungsfreiheit darüber [belässt], welche Frage wann in welcher Form gestellt wird“ (ebd.).

3.3 Datenerhebung und -aufbereitung

3.3.1 Leitfragen

Wie bereits dargestellt, befasst sich die vorliegende Arbeit mit der Klärung des Standes der Alphabetisierung bei Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache, die erst in der deutschen weiterführenden Schule im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden. Um dieses zentrale Forschungsziel zu erreichen, sind im Einzelnen zu unterscheidende Leitfragen zu beantworten (Gläser und Laudel 2010, S. 90-93). Diese lassen sich in Form von vier übergeordneten Kategorien mit den ihnen jeweils zugeordneten Leitfragen darstellen:

1. Maßnahmen

- Welche Fördermöglichkeiten bestehen in den einzelnen Schularten für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen, und wie sehen diese Maßnahmen hinsichtlich z.B. der Rahmenbedingungen, Systeme, Förderinhalte oder Dauer aus?

- Wie werden diese Fördermöglichkeiten in der Praxis eingesetzt und wie bewähren sie sich?
2. Ausgangssituation und Einschulung der betroffenen Seiteneinsteiger³³
- Wie lassen sich die zu Alphabetisierenden hinsichtlich z.B. ihrer Lebenssituation, ihrer sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten charakterisieren?
 - Nach welchen Kriterien erfolgt ihre Einschulung an welchen Schulen und wie werden die betroffenen Kinder und Jugendlichen beim Einstieg behandelt?
 - Wie werden die schriftlichen Sprachfähigkeiten, insbesondere die Kompetenzen hinsichtlich des lateinischen Schriftsystems, der neu Zugewanderten mit nichtdeutscher Herkunftssprache beim Einstieg in das deutsche Schulsystem ermittelt, und wie groß ist ihr Alphabetisierungsbedarf?
3. Lernbedingungen und -zuwachs
- Auf welche Weise und wie lange werden die schriftlichen Sprachfähigkeiten zugewanderter Kinder und Jugendlicher gefördert?
 - Wie stellen sich Lernumfeld und Lernbedingungen für die zu Alphabetisierenden aus der Perspektive von Lehrenden dar?
 - Woran wird der Lernzuwachs bei zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen festgemacht?
 - Wie stellt sich der Lernzuwachs in schriftlichen und mündlichen Bereichen der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen dar und wie unterscheiden sich in diesen Bereichen die zu Alphabetisierenden von den anderen?
4. Situation der beteiligten Lehrkräfte
- Welche Personen fördern die Schüler_innen mit Alphabetisierungsbedarf?
 - Welche Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten bestehen für sie und inwieweit können sie sich dadurch auf diese Aufgabe vorbereiten?
 - Welche Erfahrungen haben die beteiligten Lehrkräfte gemacht im Hinblick z.B. auf Lehrbedingungen, besondere Herausforderungen und Wünsche?

Die Leitfragen zu diesen vier Kategorien werden später in einen Interviewleitfaden umgesetzt. Mit dem Interviewleitfaden werden Daten erhoben, auf deren Basis schließlich die Forschungsfragen beantwortet werden sollen.

³³ Im Aufbau der vorliegenden Arbeit sind die Ausführungen der Rahmenbedingungen inklusive der Maßnahmen den Situationen und Lernvoraussetzungen der zu untersuchenden Population vorgezogen, obwohl diese Reihenfolge der pädagogisch-didaktischen Logik widerspricht. Das hat folgenden Grund: Die Situationen dieser neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen hängen mit den vor Ort bestehenden Rahmenbedingungen eng zusammen. Um ihre Situationen nachvollziehen zu können, ist das Verständnis der Rahmenbedingungen erforderlich, die an jedem Standort sehr unterschiedlich und generell ziemlich komplex sind. Um eine bessere Nachvollziehbarkeit in der Ergebnispräsentation zu erlangen, werden deshalb Rahmenbedingungen und Maßnahmen generell vor den Situationen erläutert (s. Kap. 3.5, Phase 7) – Da die Rahmenbedingungen die Situation dieser Schüler_innen bestimmen, wurde mit der Erklärung der Rahmenbedingungen die Situation der Betroffenen auch umfangreich dargestellt.

3.3.2 Auswahl der Interviewten

Die Alphabetisierungsarbeit für neu zugewanderte Kinder und Jugendlichen im Sekundarbereich I findet in weiterführenden Schulen statt. Die Schulbildung in der Bundesrepublik ist jedoch im Rahmen unterschiedlicher Schulsysteme jedes Bundeslandes gestaltet und die Schulaufnahme der betroffenen Seiteneinsteiger_innen ist häufig in jeder Region unterschiedlich geregelt. Zur Stichprobe der vorliegenden Untersuchung wurden deshalb die heranzuziehenden Bundesländer und Standorte unter anderem nach den bevölkerungsstrukturellen, bildungs- und schulischen integrationspolitischen Kriterien so ausgewählt, dass sich durch das Erfassen von lokal unterschiedlichen Situationen ein möglichst repräsentatives Bild der Lage der Alphabetisierungsarbeit in der gesamten Bundesrepublik ergibt. Im Folgenden werden die ausgewählten drei Standorte mit kurzer Beschreibung sowie den bevölkerungsstrukturellen Daten (Dar. 5) dargestellt.

	Einwohner ³⁴	Fläche	Bevölkerungs- dichte	Zuzüge aus dem Ausland (Ausländer_innen insgesamt)
Nürnberg	514.708	186,38 km ²	2.762 pro km ²	17.332
Hamburg	1.823.372	755,22 km ²	2.414 pro km ²	39.195
Kreis Unna	394.702	543,21 km ²	727 pro km ²	8.704

Dar. 5: Bevölkerungsstrukturelle Daten für drei Standorte (Quelle: Statistisches Bundesamt 2022, zum Teil eigene Berechnungen)

Nürnberg (Bayern): Eine Großstadt mit einer großen Anzahl von Zuzügen in einem Bundesland mit dreigliedrigem Schulsystem: Mittelschule (bayerische Hauptschule), Realschule und Gymnasium. Die neu Zugewanderten werden dort grundsätzlich in separaten Sprachlernklassen (Deutschklassen) an der Mittelschule aufgenommen, in denen sie im Klassenverband Deutschkenntnisse erwerben.

Hamburg: Eine Metropole mit einer großen Anzahl an Zuzügen, in der ein über lange Zeit bestehendes System spezieller Klassen für zu alphabetisierende Kinder und Jugendliche (Basisklassen) etabliert ist. Die betroffenen Schüler_innen lernen dort fokussiert Lesen und Schreiben im lateinischen Schriftsystem, bevor sie in eine „normale“ Sprachlernklasse (Internationale Vorbereitungsklasse) integriert werden.

Kreis Unna (Nordrhein-Westfalen): Der Kreis hat zur Integration neu zugewanderter Seiteneinsteiger_innen ein eigenes Konzept „Go-In“, nach dem diejenigen ohne Deutschkenntnisse

³⁴ Einwohner, Bevölkerungsdichte und Zuzüge aus dem Ausland: Durchschnitt im Erhebungszeitraum 2015-2019

von Anfang an in eine Regelklasse an einer zum Bildungsstand passenden Schulform unterrichtet werden. Zusätzlich zu dem regulären Fachunterricht werden sie im Rahmen des additiven Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts gefördert.

Die Interviewten stammen aus Verwaltungsstellen sowie aus der Schule und füllen unterschiedliche Rollen aus. Diese Verschiedenheit stellt eine große Bandbreite an Informationsquellen dar. Somit können in den Interviews verschiedene Aspekte des Themas angesprochen und damit der Blickwinkel auf die Situation der Alphabetisierung der neu Zugewanderten vergrößert werden. Sowohl diese Variationsbreite als auch die Anzahl der Standorte und der ausgewerteten Interviews erhöhen die Aussagekraft der erhobenen Daten und sichern somit die Untersuchungsergebnisse ab. Unter diesem Aspekt wurden in ausgewählten Standorten Personen herangezogen, die über die für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit relevanten Informationen verfügen. (Gläser & Laudel 2010, Kap. 3.3.3 und 4.1.3, Flick 2016, S. 519-520)

An Verwaltungsstellen wurden Interviews mit den Personen durchgeführt, die für die Integration der ausländischen Seiteneinsteiger_innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache sowie für schulische Fördermaßnahmen bei der Alphabetisierung und/bzw. im Bereich Deutsch als Zweitsprache zuständig sind. Für die Interviews relevante Verwaltungsstellen sind somit vor allem Behörden wie Schulämter oder sonstige Stellen, zum Beispiel regionale Arbeitsstellen. An den Schulen sind sowohl die beteiligten Lehrkräfte als auch die für Einschulung und Organisation rund um die Fördermaßnahmen Verantwortlichen heranzuziehen.

Abhängig von dem von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich etablierten Bildungssystem, von der Verwaltungsstruktur, von der Bildungspolitik im Bereich Deutsch als Zweitsprache, von den davon ausgehenden Maßnahmen für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ohne oder mit geringeren Deutschkenntnissen und von der regional geregelten Organisation für ihre Aufnahme variiert die Gesamtstruktur für die Neankömmlinge in jedem Ort. Deshalb war es praktisch ausgeschlossen, in allen Erhebungsorten Daten aus unmittelbar vergleichbaren Fällen für die Auswertung zur Verfügung zu stellen – beispielsweise an allen Standorten eine Schulamtsleitung, an mehreren Schulen von unterschiedlichen Schulformen jeweils eine Leitung im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie weitere Lehrkräfte heranzuziehen. Die Auswahlentscheidung der Interviewten wurde an jedem Standort in Anbetracht der Leitfragen sowie der Repräsentativität der Fälle getroffen.

Um zu Beginn der Datenerhebung einen Überblick zum Erhebungsort zu schaffen und den weiteren Zugang in das Untersuchungsfeld möglichst zu erleichtern, wurde zunächst versucht, in der Region eine Person zu ermitteln, die in der Verwaltung für die Integration der neu Zugewanderten zuständige

ist. Dieses Vorgehen begünstigte meist mehr oder weniger den Prozess, für die Datenerhebung geeignete Schulen und gesprächsbereite Interviewpartner_innen zu finden. Zur Auswahl der schulischen Informationsquellen an jedem Standort ist es selbstverständlich, dass jede Schule, unabhängig von den gegebenen Maßnahmen des Bundeslandes und der Organisation der zugehörigen Region, unterschiedliche Rahmenbedingungen hat. Jede Rahmenbedingung, zum Beispiel Schulformen, Schulprofile, Schulstandort, Anzahl der betroffenen Schüler_innen oder Größe des Bereichs Deutsch als Zweitsprache wirken sich auf die Art und Weise der Förderung bei Deutsch als Zweitsprache sowie der Alphabetisierung aus. Vor der Auswahlentscheidung war deshalb, zusätzlich zu den gewonnenen Informationen aus dem Gespräch mit der jeweiligen Person in der Verwaltung, eine sorgfältige Recherche zum Untersuchungsfeld notwendig, um Einblicke in die Gesamtstruktur der Integration in das Schulsystem von Kindern und Jugendlichen mit Alphabetisierungsbedarf am Standort zu erlangen. Anschließend wurde überlegt, welche Schulen als Erhebungsorte infrage kommen, und zwar vor dem Hintergrund, dass sie das Untersuchungsfeld besonders gut repräsentieren, damit das Forschungsergebnis ein unverzerrtes Abbild der Grundgesamtheit darstellt. (Flick 2016, S. 158-162, Gläser und Laudel 2010, Kap. 3.3.2)

Die Datenerhebung mithilfe leitfadengestützter Expert_inneninterviews erfolgte von Oktober 2015 bis November 2019. Insgesamt wurden 26 Personen interviewt; der Gesamtdatenumfang beträgt etwa 39 Stunden. Aufgrund der erschwerten Organisation, überwiegend bedingt durch die europäische Flüchtlingskrise, erstreckt sich der Erhebungszeitraum über einen relativ langen Zeitraum.³⁵ Da die Auswahl von Interviewten für die Qualität der Untersuchung ein entscheidender Faktor ist, musste die etwas geringere zeitliche Vergleichbarkeit zwischen den erhobenen Daten in Kauf genommen werden (Gläser und Laudel 2010, Kap. 4.1.3). In der folgenden Tabelle (Dar. 6) ist eine

³⁵ Die Schwierigkeiten liegen erstens darin begründet, dass Migration und Integration im schulischen Kontext aufgrund der Flüchtlingswelle zu einer erheblich nachgefragten Thematik wurden und sich infolgedessen ein erhöhter wissenschaftlicher Forschungsbedarf ergab. An mehreren geplanten sowie als Forschungsstandorten gewünschten Städten ist in der Folge aufgrund der gestiegenen Konkurrenz – entweder durch Absagen oder lange dauernde Genehmigungsverfahren wissenschaftlicher Untersuchungen keine Erhebung zustande gekommen. Darüber hinaus waren die zuständigen Verwaltungsstellen der jeweiligen Kommunen aufgrund der schlagartigen Erhöhung der aufzunehmenden schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen im Zuge der Flüchtlingswelle stark überfordert, sodass es über lange Zeit hinweg kaum möglich war, sie zu erreichen und einen Gesprächstermin zu vereinbaren. Ferner fühlten sich viele der Lehrkräfte, die für die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen zuständig sind, bereits durch die starke Erhöhung der aufzunehmenden ausländischen Schüler_innen einer großen Belastung ausgesetzt, die noch durch akuten Lehrkräftemangel und die häufige Strukturumwandlung des Bereichs verstärkt wurde. Aus diesem Grund mochten sie sich nicht zu zusätzlichen freiwilligen Aufgaben wie Interviews bereit erklären. Insbesondere die Schulen mit speziellen Klassen für die Alphabetisierung, wie zum Beispiel die Basisklassen in Hamburg, verzeichneten außerdem eine Vielzahl von Untersuchungsanfragen durch Forschergruppen. Somit war die Durchführung der Interviewstudie bis Ende 2017 durch äußere Hindernisse verzögert bzw. unterbrochen.

Übersicht des Erhebungszeitraums sowie der Anzahl der herangezogenen Expert_innen zu jedem Erhebungsstandort gegeben.

	Erhebungszeitraum	Anzahl der herangezogenen Expert_innen		(insgesamt)
		Verwaltung	Schule	
Nürnberg	Anfang: 10.2017 Ende: 11.2018	1	7	8
Hamburg	Anfang: 8.2016 Ende: 11.2019	2	6	8
Kreis Unna	Anfang: 10.2015 Ende: 3.2019	1	9	10
(insgesamt)		4	22	26

Dar. 6: Übersicht des Erhebungszeitraums und der Anzahl der herangezogenen Expert_innen an jedem Erhebungsstandort

3.3.3 Konstruktion des Leitfadens

Die Interviews des vorliegenden Dissertationsprojektes erfolgen in zwei Tätigkeitsfeldern: in den zuständigen Verwaltungsstellen und an der Schule. Die Leitfäden werden deshalb für diese beiden Gruppen vorbereitet. Die Konstruktion der Leitfäden orientiert sich an den theoretischen Vorüberlegungen, das heißt, die Leitfäden für die jeweiligen Interviews basieren auf der Forschungsfrage und den bereits im Abschnitt 3.3.1 formulierten übergeordneten Leitfragen (Gläser und Laudel 2010, Kap. 4.3).

Gläser und Laudel nennen die relevanten Aspekte bei der Konstruktion des Leitfadens: Neutralität, Klarheit und Einfachheit von Fragen (ebd., Kap. 4.2). Die entwickelten Leitfäden sind vor der Durchführung mit der Checkliste im Einzelnen zu kontrollieren. Die zu überprüfende Fragen sind:

1. Warum werden die Fragen gestellt? (Relevanz oder technische Funktion der Frage)
2. Wonach wird gefragt und was wird erfragt? (inhaltliche Dimension der möglichen Antworten)
3. Warum ist die Frage so formuliert? (Formulierung der Frage)
4. Warum steht die Frage an einer bestimmten Stelle (Struktur des Leitfadens) (ebd., S. 149).

Anhang 1 und 2 geben Beispiele für die Interviewleitfäden für die Verwaltung und für die bei der Alphabetisierung beteiligten Lehrkräfte in der Schule.

Im Verlauf der gesamten Erhebung werden die Leitfäden stets adaptiert. Aufgrund der strukturellen Verschiedenheit zwischen den Standorten, sowohl bei der Verwaltung als auch in der Schule, ist es notwendig, die Fragen unterschiedlich zu stellen, obwohl sie auf dem gleichen Interesse beruhen. Die Fragen müssen außerdem zielgerecht angepasst werden, damit spezifisches Wissen jeweiliger Expert_innen genügend zum Ausdruck gebracht wird. Ferner kann sich aus neuen Erkenntnissen der vergangenen Interviews die Notwendigkeit ergeben, die Leitfäden weiterzuentwickeln. Um die Forschungsfragen adäquat zu beantworten und Informationen über den Gegenstand am besten zu beschaffen, ist die jeweilige Anpassung der Leitfäden von großer Bedeutung. (ebd., Kap. 4.1.3 und 4.3)

3.3.4 Durchführung der Interviews

Bei der Kontaktaufnahme zur Einwilligung wurden die potenziellen Interviewpartner_innen zuerst per E-Mail unter anderem zu Zielen der Untersuchung, der Art und Weise sowie zu den möglichen Folgen der Mitwirkung informiert. Die Interviews wurden grundsätzlich Face-to-Face durchgeführt.³⁶ Außer einem Gruppeninterview, das aufgrund der Wünsche der Schulen so organisiert wurde, fanden stets Einzelinterviews statt. Nach der Einverständniserklärung wurde ein Termin abhängig von den Wünschen der zu Interviewenden vereinbart. Zu Beginn der Interviews wurden noch einmal kurz die Ziele der Erhebung und die Zusicherung der Anonymität erwähnt. Die Interviewpartner_innen wurden darüber informiert, dass sie nicht alle Fragen beantworten müssen. Mit Einverständnis der Interviewpartner_innen begann die Aufzeichnung. (Gläser und Laudel 2010, Kap. 4.4)

Zum Verhalten gegenüber den zu Interviewenden während des Interviews sind folgende Regeln zu beachten.

1. Aktives Zuhören
2. Flexibel fragen
3. Nicht Verstandenes klären
4. Details erfragen
5. Kurze und eindeutige Nachfragen stellen
6. Kompetenz zeigen (informierte und interessierte Zuhörende zu sein)
7. Bewertungen vermeiden (ebd., Kap. 4.5.1)

Nach jedem Interview ist ein Interviewbericht anzufertigen. Um in der Auswertung nötige Elemente, wie zum Beispiel die Interviewsituation, heranzuziehen, ist eine solche Dokumentation erforderlich. Bestimmte Situationen oder Bedingungen haben Einfluss auf die Glaubwürdigkeit der Aussagen. So können beispielsweise widersprüchliche Angaben anhand dieser Daten interpretiert werden. Zum

³⁶ Bei zwei Interviews wurde jeweils der letzte Teil telefonisch durchgeführt, weil vor Ort die Zeit nicht gereicht hatte.

Interviewbericht gehören die Beschreibung vom Zustandekommen des Interviews, der konkreten Rahmenbedingungen, des Gesprächsverlaufs und der Nachinterviewphase. (ebd., Kap. 4.6)

3.3.5 Datenaufbereitung

Die erhobenen Daten wurden mithilfe der Regeln der inhaltlich-semantischen Transkription nach Dresing und Pehl (2018) sowie mithilfe der Hinweise der von Dresing und Pehl aufgestellten Regeln zur Schreibweise (ebd., S. 24-25) mit der Computersoftware MAXQDA transkribiert. Unter Berücksichtigung der erforderlichen Genauigkeit bei der späteren Datenauswertung entspricht dieses Transkriptionssystem den Anforderungen für die vorliegende Arbeit. Die gute Lesbarkeit der Transkripte und der vergleichsweise geringere Zeitaufwand zur Umsetzung im Vergleich zu komplexeren Transkriptionssystemen gehören zu den Vorteilen dieses Verfahrens. Bei den inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln wird wörtlich transkribiert, Wortverschleifungen und Dialekte werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsche angenähert. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen. (ebd., S. 20-23) Während des Transkribierens wird auch eine Anonymisierung vorgenommen, damit kein Rückschluss auf konkrete Forschungsteilnehmende möglich ist. (ebd., S. 16-27, Kuckartz 2018, Kap. 8.1) Die von der Verfasserin transkribierten Texte wurden anschließend von einer studentischen Hilfskraft Korrektur gelesen.

3.4 Methode der Datenauswertung

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen zur Analyse von Dokumenten oder anderen kommunikativen Inhalten. Bei diesem Analyseprozess werden durch Strukturierung mithilfe eines Kategoriensystems (Gesamtheit aller Kategorien) die Bedeutungen von Daten herausgearbeitet. (u.a. Döring und Bortz 2016, S. 541-544, Flick 2016, S. 409-413, Kuckartz 2018, Mayring 2015, Schreier 2014) In der Forschungspraxis gibt es jedoch international zahlreiche Formen dieser Analysemethode. Dazu gehören die strukturierende, die evaluative, die typenbildende, die konventionelle, die gerichtete, die zusammenfassende und die explikative Inhaltsanalyse, um nur einige Beispiele zu nennen, die von jeder Vertreterin oder jedem Vertreter der Methode auch unterschiedlich definiert oder praktiziert werden. (Hsieh und Shannon 2005, Kuckartz 2018, Lamnek 2005, S. 513-516, Schreier 2014) Was den deutschsprachigen Raum anbelangt, hat sich die seit Anfang der 1980er Jahre entwickelte qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, erste Auflage 1983) gut etabliert und in einer Vielzahl von Forschungsprojekten bewährt (Döring und Bortz 2016, S. 541-544, Flick 2016, S. 409-413, Kruse 2015, S. 398, Schreier 2012, S. 15, Steigleder 2008). Kuckartz (2018), nach

dem die Auswertung der vorliegenden Arbeit erfolgt, gehört ebenfalls zu den bedeutenden Vertreter_innen der qualitativen Sozialforschung.

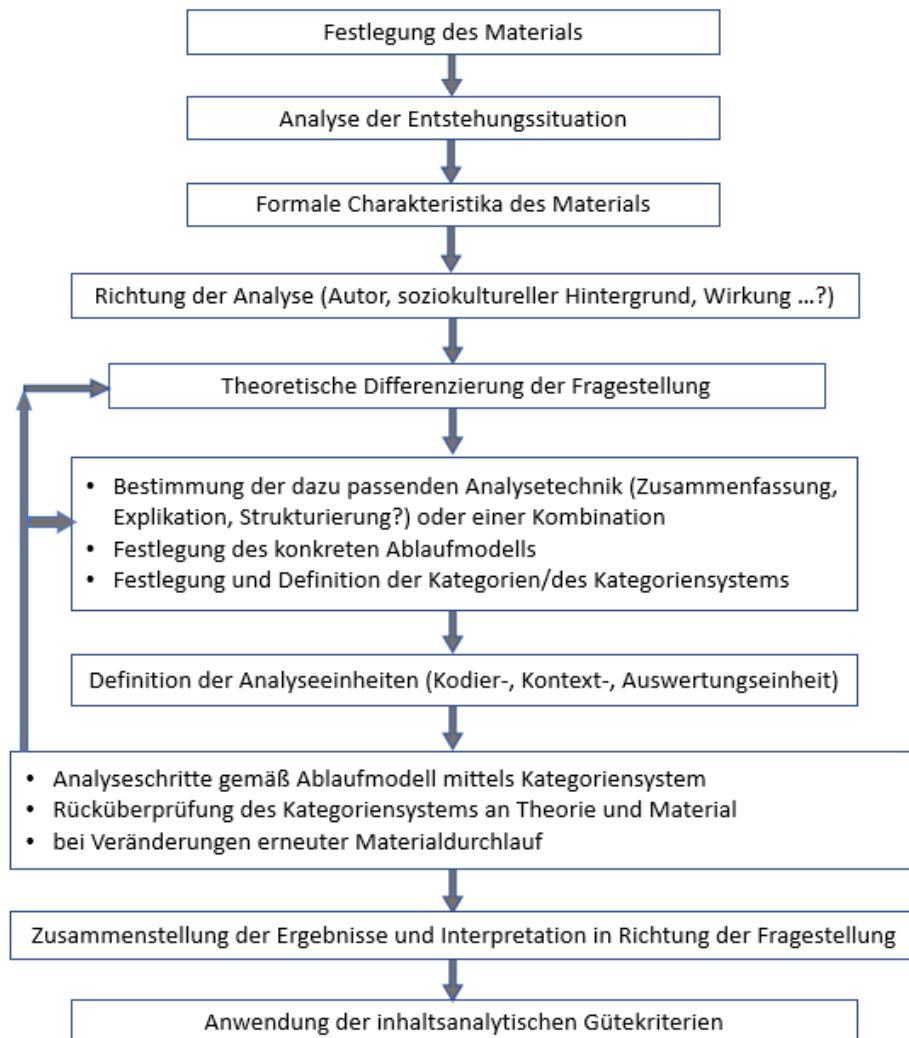
In diesem Kapitel wird zunächst in Teilkapitel 3.4.1 auf die qualitative Inhaltsanalyse und in dem folgenden 3.4.2 auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Kuckartz eingegangen. Dies zeigt einerseits die Merkmale der Methoden und andererseits die Unterschiede der Vorgehensweisen zwischen den beiden Vertretern. Dadurch wird, wie im letzten Abschnitt 3.4.3 dargestellt, die Methodenauswahl der vorliegenden Arbeit begründet und die Ausrichtung dieser Auswertung verdeutlicht.

3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Kuckartz

Mayring (2015) differenziert drei Grundformen bzw. -techniken seiner inhaltsanalytischen Verfahren: die zusammenfassende, die strukturierende und die explikative Inhaltsanalyse. Die Strukturierung, die er als Kerntechnik bezeichnet, hat vier unterschiedliche Unterformen: formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung (Mayring 2015). Die Hauptprinzipien seiner Analyseverfahren beschreibt Mayring folgendermaßen (ebd., S. 50-54):

1. Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang: Das Material wird im Kontext seiner Entstehung interpretiert.
2. Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen: Vorab wird die Inhaltsanalyse in einem Ablaufmodell festgelegt, das an den konkreten Untersuchungsgegenstand und an die Fragestellung angepasst konstruiert wird. Die Textanalyse erfolgt anhand dieser festgelegten Analyseschritte.
3. Die Kategorien im Zentrum der Analyse: Das Kategoriensystem stellt das Kernstück der Analyse dar und ermöglicht die Intersubjektivität. Kategorienkonstruktion und -begründung haben einen hohen Stellenwert.
4. Gegenstandsbezug statt Technik: Die Verfahren sind keine festgelegten Techniken, die in sämtlichen Fällen einsetzbar sind. Sie müssen dem konkreten Gegenstand entsprechend angepasst werden.
5. Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilotstudien: Die Verfahren und das Kategoriensystem müssen in einer Pilotstudie getestet und dokumentiert werden.
6. Theoriegeleitetheit der Analyse: Alle Verfahrensentscheidungen über Festlegung der Analyseschritte oder Kategoriensystem werden theoriegeleitet gefällt. Inhaltliche Argumente haben Vorrang vor Verfahrensargumenten.
7. Einbezug quantitativer Analyseschritte: Dort, wo es als sinnvoll erachtet wird, werden quantitative Schritte eingebaut.
8. Gütekriterien: Auf die Einschätzung der Ergebnisse nach Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität wird ein besonderes Augenmerk gerichtet, da hier die harten methodischen Standards quantitativer Inhaltsanalyse aufgeweicht werden.

Als Orientierung für das praktische Vorgehen entwirft Mayring (s. Dar. 7) ein „allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell“ (Mayring 2015, S. 62), das alle Tätigkeiten systematisch gliedert. Das allgemeine Ablaufmodell besteht aus 10 Phasen (Schritten), die zum Teil mehrfach zu durchlaufen sind. Wie auch bei den Hauptprinzipien (s. Nr. 2) angegeben, müssen die Analyseverfahren an das konkrete Material und die jeweilige Fragestellung angepasst werden. (ebd., S. 61)



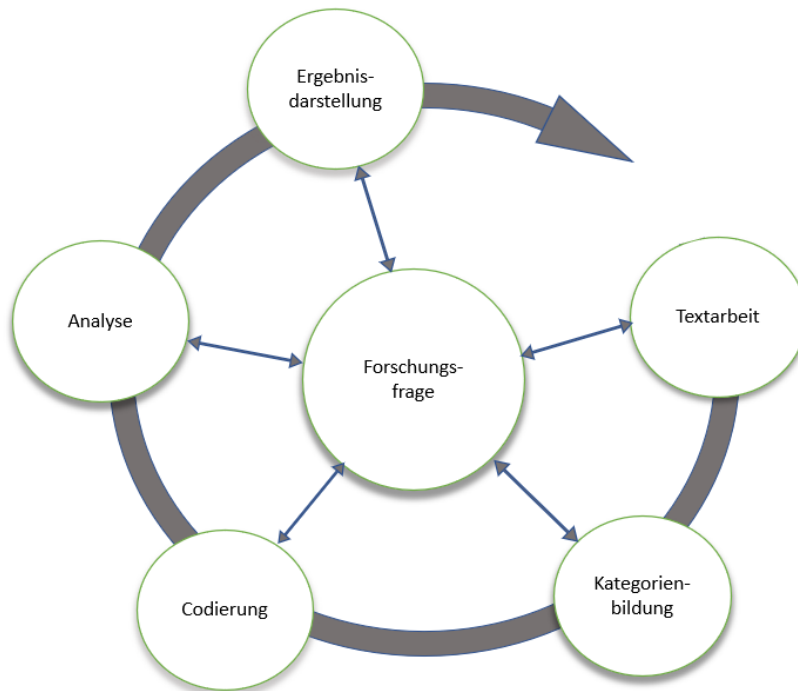
Dar. 7: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2015, S. 62)

Kuckartz (2018) unterscheidet drei grundlegende Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse, die auch besonders häufig angewandt werden: die inhaltlich strukturierende, die evaluative und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse. Als Kennzeichen einer qualitativen Inhaltsanalyse werden folgende Punkte bestimmt:

1. Die kategorienbasierte Vorgehensweise und die Zentralität der Kategorien für die Analyse.
2. Das systematische Vorgehen mit klar festgelegten Regeln für die einzelnen Schritte.

3. Die Klassifizierung und Kategorisierung der gesamten Daten und nicht nur eines Teils derselben.
4. Die von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über die Daten und die interaktive Form ihrer Entstehung
5. Die Anerkennung von Gütekriterien, das Anstreben der Übereinstimmung von Codierenden. (ebd., S. 26)

Darstellung 8 verdeutlicht das generelle Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 45).



Dar. 8: Generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz 2018, S. 45)

Wie das Schema aussieht, werden in der sequentiellen Abfolge Iterations- und Feedbackschritte eingebaut. Beim Analyseprozess geht es nicht um eine fixierte nacheinander laufende Phasenstruktur, sondern alle Methodenbereiche (Schritte) sind in einem zirkulären Rückkopplungssystem miteinander verbunden. Auswertungsprozesse und Erhebungen können somit parallel erfolgen. In der Forschungspraxis ist es deshalb durchaus möglich, nach dem Prozess der Kategorienbildung neue Daten zusätzlich zu erheben und die restlichen Schritte zirkulär durchzuführen. Bei diesem Schema ist auch zu erkennen, dass die Forschungsfrage nicht am Anfang des linearen Phasenmodells fixiert bleibt, um am Ende des Analyseprozesses beantwortet zu werden, sondern sie bleibt im Analyseprozess durchgehend im Mittelpunkt und kann sich auch verändern. (ebd., Kap. 2.2) Kuckartz erläutert dazu:

„Die Fragestellung bei der qualitativen Inhaltsanalyse [...] spielt in jedem der fünf Methodenbereiche eine zentrale Rolle und kann sich sogar während des Analyseprozesses noch – innerhalb bestimmter Leitplanken – dynamisch verändern: sie kann präzisiert werden, neue

Aspekte können sich in den Vordergrund schieben und unerwartete Zusammenhänge können entdeckt werden.“ (ebd., S. 46)

Als ein zentrales Element für die qualitative Inhaltsanalyse hebt Kuckartz die Idee der grundlegenden Strukturierungsdimensionen vor: Fälle und Kategorien. Fälle sind die Analyseeinheiten, beispielsweise Personen in einer Interviewstudie; bei den Kategorien handelt sich oftmals um Themen. Die beiden Dimensionen bilden eine Matrix (grid) aus Fällen und Kategorien, die in Zeilen und Spalten angeordnet werden (s. Dar. 9). Bei der Analyse entstehen mit diesen Strukturierungsdimensionen einerseits fallorientierte und andererseits themenorientierte Perspektiven.

	Thema A	Thema B	Thema C	
Person 1	Textstellen von Person 1 zu Thema A	Textstellen von Person 1 zu Thema B	Textstellen von Person 1 zu Thema C	→Fallzusammenfassung Person 1
Person 2	Textstellen von Person 2 zu Thema A	Textstellen von Person 2 zu Thema B	Textstellen von Person 2 zu Thema C	→Fallzusammenfassung Person 2
Person 3	Textstellen von Person 3 zu Thema A	Textstellen von Person 3 zu Thema B	Textstellen von Person 3 zu Thema C	→Fallzusammenfassung Person 3
Kategorienbasierte Auswertung zu				
	↓ Thema A	↓ Thema B	↓ Thema C	

Dar. 9: Prototypisches Modell inhaltlicher Strukturierung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz 2018, S. 50)

Kuckartz geht ausführlich auf die Kategorienbildung ein und beschreibt ihre unterschiedlichen Arten (ebd., Kap. 4). Zunächst wird eine Polarität bei der Kategorienbildung festgestellt: ein Pol stellt „eine ausschließlich theorieorientierte“ (ebd., S. 64) und der andere „eine ausschließlich empirieorientierte Kategorienbildung“ (ebd.) dar. Bei der als A-Priori- oder deduktive Kategorienbildung bezeichneten theorieorientierten Kategorienbildung werden die Kategorien – unabhängig vom empirischen Material – von der „bereits vorhandenen inhaltlichen Systematisierung“ (ebd., S. 64) gebildet, zum Beispiel auf der Basis von Vorwissen wie wissenschaftlichen Erkenntnissen, Hypothesen, Fragestellungen oder Interviewleitfaden. Im Gegensatz dazu werden bei der empirieorientierten oder induktiven Kategorienbildung die Kategorien am Material oder in den empirischen Daten gebildet. (ebd., S. 63-64) Hierzu schreibt Kuckartz: „Je stärker die Theorieorientierung, je umfangreicher das Vorwissen, je gezielter die Fragen und je genauer die eventuell bereits vorhandenen Hypothesen, desto eher wird man bereits vor der Auswertung der erhobenen Daten Kategorien bilden können“ (ebd., S. 63).

Bei der A-Priori-Kategorienbildung führt Kuckartz vier Qualitätskriterien auf: Erschöpftheit³⁷, Kategoriendefinitionen³⁸, Codierer-Übereinstimmung (sowohl Intra-Coder-Übereinstimmung als auch Intercoder-Übereinstimmung) sowie Kohärenz und Plausibilität der Gesamtgestalt des Kategoriensystems (ebd., Kap. 4.1). Für die Kategorienbildung am Material (induktive Kategorienbildung) stellt Kuckartz folgende Guideline da, bei der auch zirkuläre Durchführung möglich ist:

1. Basierend auf der Forschungsfrage wird Ziel der Kategorienbildung bestimmt.
2. Kategorienart (z.B. thematische, evaluative, analytische Kategorien) und Abstraktionsniveau werden festgelegt.
3. Die Daten werden gesichtet und Art der Codiereinheit wird festgelegt.
4. Die Texte werden Zeile-zu-Zeile sequenziell bearbeitet: Codieren (Zuordnung) der Textstellen zu den existierenden Kategorien sowie Neubildung weiterer Kategorien.
5. Systematisieren und Organisieren des Kategoriensystems durch Zusammenfassung der ähnlichen Kategorien und Bündeln zu einer allgemeineren Kategorie.
6. Das Kategoriensystem wird festgelegt. (ebd., Kap. 4.2.3)

Forschungsprojekte mit entweder ausschließlich theorieorientierter oder ausschließlich empirieorientierter Kategorienentwicklung sind zwar möglich, jedoch wird das Kategoriensystem meistens mit beiden Vorgehensweisen gebildet, das heißt, eine Mischform von deduktivem (A-priori-Kategorienbildung) und induktivem (Kategorienbildung am Material) Analyseverfahren. (ebd. S. 63-64). Dabei werden die aus Theorien entwickelten Kategorien anschließend am Material ausdifferenziert und modifiziert. Gleichzeitig gibt es auch Möglichkeiten, im Analyseprozess vom Datenmaterial und vom Vorwissen her völlig unabhängige neue Kategorien zu bilden. (ebd., Kap. 4.4)

Bei den beiden Standpunkten zur qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring sowie Kuckartz sind unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und einige Unterschiede im Detail auf den ersten Blick ersichtlich. Gleichwohl sind grundlegende Gemeinsamkeiten festzustellen. Beide Vertreter heben unter anderem systematisches und regelgeleitetes Vorgehen hervor, ebenso wie kategorienbasiertes Analyseverfahren als Kern der Analyse sowie Orientierung an Gütekriterien.

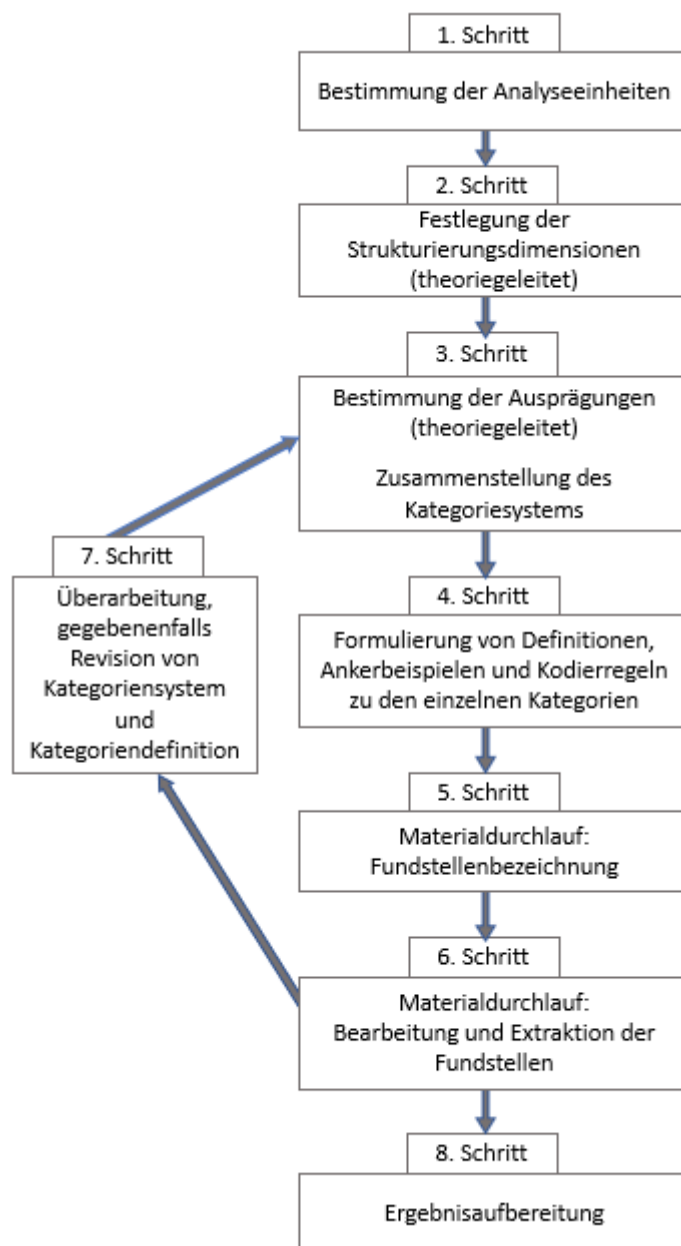
3.4.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Kuckartz

Im Folgenden wird konkret auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse eingegangen, mit der die vorliegende Arbeit durchgeführt wird.

³⁷ Ein Kategoriensystem ist erschöpft, wenn jedes Objekt einer Kategorie zugeordnet werden kann.

³⁸ Die Kategoriendefinition besteht aus inhaltlicher Beschreibung, Anwendung der Kategorie, Beispielen für Anwendungen, auch ggf. weitere Anwendungen und Abgrenzung zu anderen Kategorien (Kuckartz 2018, S. 39-40).

Bei Mayrings inhaltsanalytischem Verfahren bildet die Strukturierung eine der drei Grundformen bzw. -techniken. Diese Kerntechnik seiner qualitativen Inhaltsanalyse bezeichnet er als „deduktive Kategorienanwendung“ (Mayring 2015, Kapitel 5.5.4). Die Strukturierung ist eine Analysetechnik, um „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (ebd., S. 97)“, indem die den jeweiligen Kategorien zuzuordnenden Textsegmente aus dem Datenmaterial extrahiert werden. Mit anderen Worten: Beim Analyseprozess werden gezielt Inhalte mittels des Kategoriensystems herausgefiltert. (ebd., Kap. 5.5.4)



Dar. 10: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein) (Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2015, S. 98)

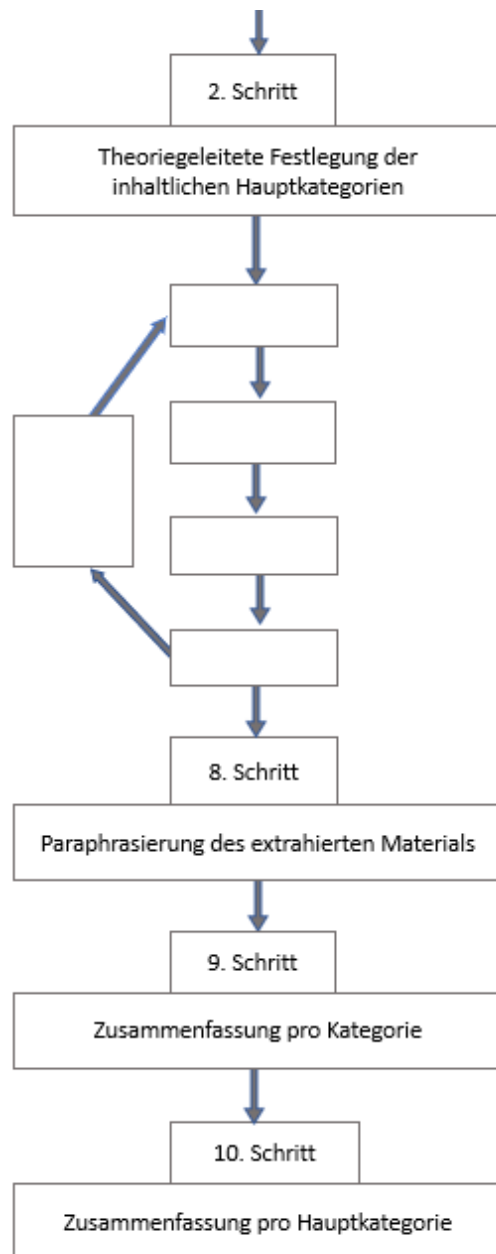
Mayring stellt ein allgemeines Ablaufmodell einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse dar (s. Dar. 10) und weist dabei auf drei wichtige Punkte hin. Erstens sind die aus der Fragestellung abgeleiteten Kategorien genau festzulegen und theoriegeleitet zu begründen (s. Dar. 10, Schritt 2). Zweitens werden diese Kategorien weiter bei der theoretischen Materialarbeit nach Charakteristika differenziert eingeordnet und als ein Kategoriensystem zusammengestellt (Schritt 3). Zu den einzelnen Kategorien muss dann drittens konkret festgelegt werden, wann genau eine Texteinheit unter eine Kategorie fällt (Schritt 4). Die Arbeitsschritte gehen dann weiter zum Materialdurchlauf: Erst werden die angesprochenen Textsegmente bezeichnet (Schritt 5) und danach aus dem Text herausgenommen (Schritt 6). Schritt 3 bis 6 werden wiederholt und bei jedem Durchgang werden das Kategoriensystem sowie -definitionen überarbeitet (Schritt 7).³⁹ (ebd., Kap. 5.5.4)

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist eine Unterform dieser strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Mayring fasst Inhaltliche Strukturierung folgendermaßen zusammen:

„Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet. Nach der Bearbeitung des Textes mittels des Kategoriensystems [...] wird das in Form von Paraphrasen extrahierte Material zunächst pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefasst.“ (ebd., S. 103)

Darstellung 11 skizziert den Arbeitsprozess der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Da die leerstehenden Schritte 1 sowie 3 bis 7 identisch mit dem allgemeinen Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (s. Dar. 10) sind und der Schritt 2 in Darstellung 10 und 11 nur auf der sprachlichen Ausdrucksebene unterscheidet, gilt das ganze Vorgehen der allgemeinen strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse bis Schritt 7. Bei diesem Analyseverfahren werden die herausgenommenen Textsegmente in jeder Kategorie paraphrasiert und zusammengefasst (Schritte 8 bis 10). Dafür ist die Analysetechnik Zusammenfassung einzusetzen, mit der die Textstellen durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion systematisch auf die wesentlichen Inhalte reduziert werden. (ebd., Kap. 5.5.2 und 5.5.4)

³⁹ Schreier sieht dieses iterative Vorgehen als ein Merkmal der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse an. Dabei wird „ein Kategoriensystem entwickelt, im Rahmen einer Probekodierung sukzessive modifiziert und schließlich in seiner Gesamtheit auf das Material angewandt“ (Schreier 2014).

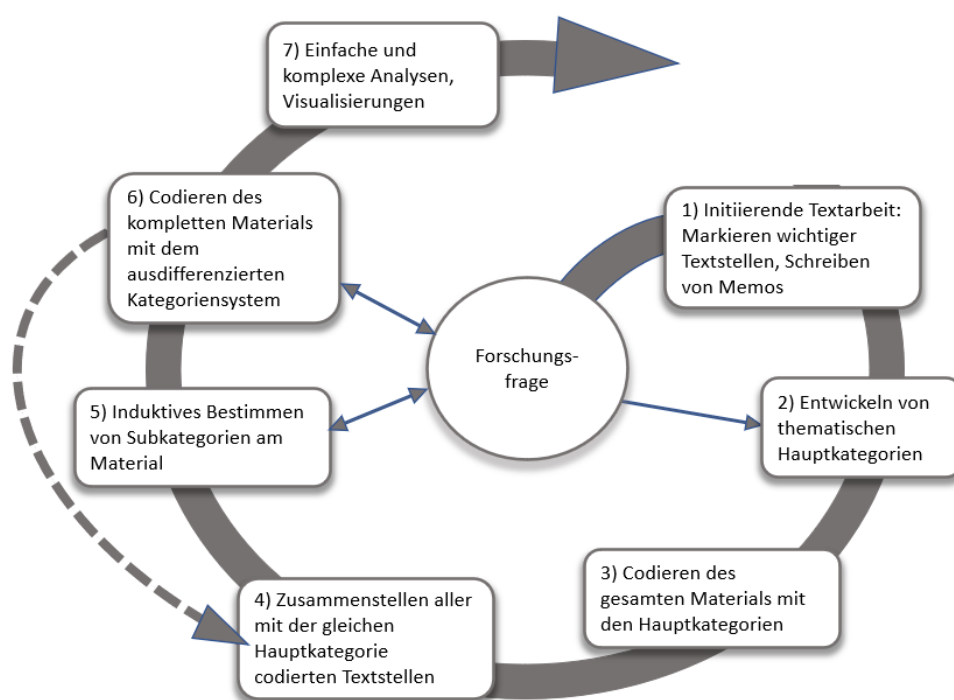


Dar. 11: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2015, S. 104)

Kuckartz führt aus, dass die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse mithilfe des entwickelten Kategoriensystems (Haupt- und Subkategorien) eine inhaltliche Strukturierung des Datenmaterials hervorbringt. In den meisten Fällen – bei der Mischform der deduktiven und induktiven Kategorienbildung – werden die ursprünglich vom Vorwissen formulierten Kategorien (häufig Hauptkategorien) durch Codieren (angesprochene Textsegmente den Kategorien zuordnen) an den erhobenen Daten weiterentwickelt und ausdifferenziert. Anschließend wird das Gesamtmaterial in einem erneuten Durchlauf mit dem modifizierten Kategoriensystem codiert. Schließlich werden die Forschungsergebnisse zu jeder der durch den Analyseprozess ausdifferenzierten Haupt- und Subkategorien zusammengefasst. (Kuckartz 2018., Kap. 5) Dabei wird betont, dass die bereits

dargestellten fall- und kategorienorientierten Strukturierungsdimensionen eine differenzierte Sichtweise ergeben. Mit anderen Worten: Die kategorienbasierte Auswertung gewinnt durch den fallorientierten Blickwinkel an Komplexität bei der Interpretation. (ebd., Kap. 5.1)

Kuckartz erläutert den konkreten Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse am Beispiel einer Mischform von deduktiver und induktiver Kategorienbildung, weil in der Forschungspraxis eine Kategorienbildung anhand ausschließlich deduktiver oder induktiver Vorgänge nur selten vorkommt. (S. 63-64, 95, 97). In der Darstellung 12 (ebd., S. 100) erkennt man das allgemeine Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse, in der die Schritte in einem zirkulären Rückkopplungssystem miteinander verbunden sind.



Dar. 12: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz 2018, S. 100)

Im Folgenden wird der Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an das Ablaufschema kurz zusammengefasst (ebd., Kap. 5.4, 5.5 und 5.6):

1. initiierende Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos
 - interessiert, sorgfältiges Lesen des Textmaterials
 - Notieren aller Auffälligkeiten bei der Lektüre oder bei Auswertungsideen als Memos
 - Schreiben erster Fallzusammenfassungen

2. Entwickeln von thematischen Hauptkategorien
 - Entwicklung der Hauptkategorien, z.B. aus Vorwissen, Forschungsfragen oder Leitfäden (aber ggf. auch Entstehung unerwarteter Hauptkategorien durch Lektüre der Textdaten – Kategorienbildung)

am Material)

- Probedurchlauf an einem Teil des Materials, um die Anwendbarkeit der Kategorien sowie der Kategoriendefinition zu überprüfen
3. erster Codierprozess: Codieren des gesamten (bis zu diesem Zeitpunkt vorhandenen) Materials mit den Hauptkategorien
- Codierung sämtlichen Materials mit den bereits vorhandenen Kategorien (Eine Textstelle kann mehreren Kategorien zugeordnet werden.)
4. Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen
- Zusammenstellen aller codierten Textstellen nach Kategorien in einer Liste oder Tabelle
5. induktives Bestimmen von Subkategorien am Material
- Zusammenstellen neuer Subkategorien zunächst als eine ungeordnete Liste
 - Ordnen der Kategorien z.B. Bündeln ähnlicher Kategorien, um allgemeinere Kategorien zu bilden
 - Formulieren von Kategoriendefinitionen für die Subkategorien
6. zweiter Codierprozess: Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem
- Codieren erneut des Gesamtmaterials mit dem überarbeiteten Kategoriensystem

Zwischenschritt: Zusammenstellen der fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen als eine Vorbereitung für die Ergebnispräsentation

- Darstellung einer aus Fällen (Zeilen) und Kategorien (Spalten) bestehenden Matrix
- Erstellung fallbezogener thematischer Summaries für die besonders relevanten Themen in eigenen Worten der Forschenden, indem die Textstellen zu einer Kategorie fallbezogen (Person) zusammengefasst und bis auf das Wesentliche reduziert werden.

7. einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen

Sechs Formen der Auswertung:

- I. kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien
- II. Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie
- III. Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien
- IV. Kreuztabellen – qualitativ und quantifizierend
- V. Konfigurationen von Kategorien untersuchen
- VI. Visualisierung von Zusammenhängen (ebd. S. 118-120)

3.4.3 Auswahl der Auswertungsmethode

Als Zwischenfazit wird im Folgenden kurz die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse von Mayring und Kuckartz zusammengefasst und es wird auf zwei Unterschiede – die Kategorienbildung sowie die von Kuckartz betonte zweidimensionale Analyseperspektive – eingegangen. Damit soll die Auswahl der Analysemethodik nach Kuckartz begründet werden.

Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist mithilfe des Kategoriensystems eine inhaltliche Struktur aus dem Material herauszufiltern. Mit anderen Worten: Das Datenmaterial wird bezüglich ausgewählter Aspekte, die in Form der Kategorien expliziert werden, systematisch identifiziert und beschrieben. Hier ist bei beiden Verfahren dasselbe Prinzip zu erkennen, das in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kommt.

Was hingegen die Kategorienbildung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse⁴⁰ betrifft, ist der Unterschied zwischen dem Verfahren von Mayring und dem von Kuckartz sehr deutlich. Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erfolgt die Kategorienbildung durch ein ausschließlich deduktives Vorgehen. Alle Kategorien werden von der theoretischen Grundlage abgeleitet. (Mayring 2015, S. 97-98, 103-104) Demgegenüber zeigt Kuckartz, dass bei der Kategorienbildung eine große Bandbreite von einem weitgehend deduktiven (A-priori-Kategorienbildung) bis hin zu einem vollständig induktiven Vorgehen (Kategorienbildung am Material) möglich ist (Kuckartz 2018, Kap. 5).

Welche Konsequenzen sind von den beiden Vorgehensweisen unterschiedlicher Kategorienbildung zu erwarten? Wie bereits dargestellt, geht es bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse darum, aus dem Material entsprechend den ausgewählten Kategorien inhaltliche Aspekte herauszufiltern. Die zu keiner der Kategorien passenden Aspekte werden dabei nicht berücksichtigt. Demzufolge ist es bei der ausschließlich theoriegeleiteten deduktiven Kategorienbildung als ein Nachteil anzusehen, wenn sich im Datenmaterial Inhalte finden, die im Vorfeld oder vom Vorwissen her schwer vorstellbar waren, wie es zum Beispiel in explorativen Forschungsprojekten der Fall sein kann. Dieser Punkt erklärt die Auswahl der Auswertungsmethode quasi von selbst. Die vorzulegende Arbeit befasst sich mit der Klärung eines wenig bekannten Forschungsgegenstands. Es erscheint deshalb zielgerechter, die Daten mithilfe der Interpretationsmethodik der theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung auszuwerten. Somit

⁴⁰ Zu der Kategorienbildung gibt es sich widersprechende Positionen. Schreier (2012) und Rustemeyer (1992) zeigen sich offen, inwieweit die Kategorien theoriegeleitet oder vom Material heraus entwickelt werden, und teilen damit die Herangehensweise von Kuckartz bei der Kategorienbildung einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Steigleder (2008) kritisiert die rein theoriegeleitete Kategorienbildung der inhaltlichen strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring aus sowohl inhaltlichen als auch methodologischen Gesichtspunkten und entwickelt mit der theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung eine alternative Auswertungsstrategie auf der Basis von Mayrings Interpretationsmethodik. Kruse (2015) beschreibt Mayrings inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als eine „explizit deduktiv-subsumtionslogische Variante“ (ebd., S. 411), deren Ansatz in all seinen Verfahren implizit durchscheint. Er kritisiert des Weiteren, dass die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring aufgrund dieses methodischen Charakters, auch mit seiner Technik der induktiven Kategorienbildung, „niemals die Ebene einer systematisch offenen und sinnrekonstruktiven Analysemethodik [erreicht]“ (ebd.).

bietet die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz eine bessere Voraussetzung für die vorliegende Untersuchung.

Darüber hinaus stellt die an Themen und Fällen orientierte zweidimensionale Analyseperspektive eines der Merkmale dar, zu denen beide Vertreter sich unterschiedlich positionieren. Kuckartz legt großen Wert auf die differenzierte Sichtweise, die durch diese Idee der Strukturierungsdimensionen erzielt wird.⁴¹ Bei der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz werden auch die dafür relevanten Schritte des Vorgehens mit der entsprechenden detaillierten methodischen Anleitung explizit dargestellt. (Kuckartz 2018, Kap. 2.3.1 und Kap. 5) Angesichts der Forschungsziele des vorliegenden Projektes ist eine solche mehrdimensionale Analyseperspektive angemessener. Es ist sogar erforderlich, die Sachlage auch mit fallbezogenen Gesichtspunkten vergleichend zu betrachten. Das für die Ergebnisse relevante Wissen zu den jeweils ausgewählten Themen ist differenziert mit fallbasierten Perspektiven zu analysieren, zum Beispiel als Vergleich von Fällen und Fallgruppen (z.B. Interviewten und Standorten). Somit gewinnt das Projekt durch die Auswertungsmethode nach Kuckartz eine solidere methodische Fundierung.

Aus den beschriebenen Gründen erfolgt die Auswertung anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz, deren Datenauswertung im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

3.5 Datenauswertung

In diesem Kapitel wird in Anlehnung an das phasengeleitete Analyseschema der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (s. Kap. 3.4.2) der Analyseprozess des vorliegenden Dissertationsprojektes dargestellt. Dabei geht es zunächst um die Vorbereitung für die Kategorienentwicklung (Phase 1) sowie die Entwicklung des Kategoriensystems (Phase 2 bis 5), mit der die erhobenen Daten systematisiert wurden. Anschließend erfolgt das Codieren des Gesamtmaterials (Phase 6) und die eigentliche Analyse (Phase 7), die zur Darstellung der Ergebnisse führt. In diesem Prozess wurde das Analyseprogramm MAXQDA eingesetzt. Insbesondere beim Codierprozess, bei der Organisation und Entwicklung der gebildeten Kategorien der umfangreichen Daten bietet die Software wertvolle Unterstützung.

⁴¹ Kuckartz bezeichnet seine bewusste Vorgehensweise in Form von fallbasierten im Vergleich zu kategorienbezogenen Betrachtungen als „einen wichtigen Unterschied zu Mayrings Konzeption der qualitativen Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2018, S. 49). Steigleder (2008, S. 173-174) weist darauf hin, dass bei Mayrings Ansatz die Fallinterpretation keine wesentliche Rolle spielt.

Phase 1: Initiierende Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos

Der erste Schritt des Auswertungsprozesses ist eine initiierende Textarbeit. Die Transkripte werden sorgfältig durchgelesen, um „ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln“ (Kuckartz 2018, S. 56). Bei der Lektüre sollen die Forschungs- sowie Leitfragen immer im Hinterkopf bleiben. Die wichtig erscheinenden und auffälligen Stellen sowie die Auswertungsideen sind zu markieren und zu kommentieren. Farbliche Markierung oder Memos von MAXQDA erleichtern dabei die Arbeit. Aus dieser Arbeit könnten sich weitere Themen ergeben, die als Kategorien für die Beantwortung der Forschungsfrage eine wesentliche Rolle spielen. (ebd., Kap. 3.1, 3.2 und 5.4)

Nach der ersten Textarbeit lässt sich für alle Interviews eine Fallzusammenfassung erstellen. Die Charakteristika jedes Einzelfalls werden aus der Perspektive der Forschungsfragen resümierend beschrieben. Die Fallzusammenfassung der einzelnen Fälle ist für den Analyseprozess der vorliegenden Untersuchung insbesondere für den komparativen Aspekt sowie für die analytische Differenzierung von Bedeutung. (ebd., Kap. 3.3 und 5.4)

Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien

Bei der vorliegenden Untersuchung erfolgt die Kategorienkonstruktion in der Mischform von deduktiver und induktiver Kategorienbildung. In dieser Phase werden theoriegeleitete (Haupt)Kategorien gebildet, die danach am Material weiterentwickelt werden. (s. Kap. 3.4.1 und 3.4.2)

Bei dieser theoriegeleiteten Kategorienbildung wurde berücksichtigt, dass zur Thematik der vorliegenden Studie nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen und sich die Kategorienbildung somit kaum daran orientieren kann. Auf der anderen Seite hat diese Untersuchung eine relativ starke Ausrichtung auf die Forschungsfrage und einzelne Ziele der Untersuchung. Das zu erwerbende Wissen ist außerdem recht umfangreich und bereits vor der empirischen Phase gibt es Themenbereiche, die angesichts der Forschungsziele unbedingt geklärt werden müssen. Deshalb wurden bei dieser A-Priori-Kategorienbildung, beruhend auf den Leitfragen und den daraus entwickelten Interviewleitfäden, erste (Haupt)Kategorien gebildet, die als Ausgangspunkt für die weitere Kategorienkonstruktion dienen. (Kuckartz 2018., Kap. 4.1)

Aufgrund der deskriptiven Fragestellung der vorliegenden Arbeit wurden thematische Kategorien gebildet, denen die Textstellen, die entsprechende Informationen enthalten, zugeordnet werden (ebd., Kap. 2.1.2 und 4.3.2). Die für die Forschung benötigten Informationen erstrecken sich über relativ breite

Themenbereiche. Sämtliche verwendeten Kategorien wurden deshalb abstrakt gebildet und sind allgemein formuliert. Diese Kategorien mit relativ hohem Abstraktionsniveau (ebd., Kap. 4.3.2) sind auch deswegen zweckmäßig, weil die je nach Standort unterschiedlich zu strukturierenden Informationen zu codieren sind. Bei der Kategorienbildung wurde außerdem berücksichtigt, dass diese Struktur die Darstellung der Ergebnisse erleichtert (ebd., S. 103). Dabei wurde ferner auf die Kohärenz des gesamten Kategoriensystems geachtet (ebd., Kap. 4.1).

Für die Erschöpftheit des Kategoriensystems dürfen die aus der Perspektive der Forschungsfrage relevanten Bereiche nicht übersehen werden. Um die Erschöpftheit zu sichern, wurde eine Kategorie „Sonstiges“ gebildet. Die in diese Kategorie codierten Textsegmente, die nicht in bestimmte Kategorien eingeordnet werden können, aber für die Beantwortung der Forschungsfrage wesentliche Rolle spielen, dienen als Grundlage für neue Kategorienbildung. Bei dieser können damit nötige neue Kategorien gebildet werden. (ebd., S. 70-72)

Die gebildeten thematischen Kategorien und ihre Definitionen werden mittels eines Probedurchlaufs an einem Teil des Datenmaterials auf ihre Anwendbarkeit hin überprüft und es werden nötige Änderungen vorgenommen (ebd., Kap. 4.1 und 5.4). In der nachstehenden Tabelle sind die gebildeten thematischen Kategorien aufgeführt (s. Dar. 13):

Hauptkategorien	Subkategorien
1. Fördermaßnahmen	Maßnahmen für alle Seiteneinsteiger_innen
	Maßnahmen für die zu Alphabetisierenden
	Förderung im außerschulischen Bereich
2. Einschulung	Aufnahmeverfahren und Schulzuweisung
	Ermittlung der Fähigkeiten
3. Situation der zu Alphabetisierenden	Ausgangssituation (z.B. Anteil der zu Alphabetisierenden)
	Lernzuwachs der zu Alphabetisierenden
	Situation der zu Alphabetisierenden, die nicht in die beiden genannten Kategorien gehören
4. Situation der Fördernden	Unterstützung für die Fördernden (z.B. Fortbildung)
	Situation der Fördernden, die nicht in die genannte Kategorie gehören
5. Sonstiges	

Dar. 13: Liste der thematischen Kategorien

Phase 3: Erster Codierprozess

Der bis zu diesem Zeitpunkt vorhandene Gesamttext aus den Interviews wurde Zeile für Zeile durchgearbeitet und die angesprochenen Textstellen wurden den in der Phase 2 gebildeten Kategorien zugeordnet. Vor allem wegen der thematischen Breite für die Beantwortung der Forschungsfrage gab es viele Textabschnitte, in denen mehrere Themen angesprochen wurden und die mehreren Kategorien zugewiesen wurden. (ebd., Kap. 5.4)

Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen und

Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Nach dem ersten Codierprozess werden die deduktiven Kategorien differenziert und dadurch neue (Sub-)Kategorien gebildet. Dafür wurden zuerst alle in einer Kategorie codierten Textabschnitte in einer Liste zusammengestellt. Die Texte wurden sequenziell bearbeitet und es wurden direkt am Text neue Kategorien gebildet. Das heißt, wenn im Kategoriensystem noch keine zutreffende Kategorie vorhanden ist, der ein Textabschnitt zuzuordnen ist, entsteht eine neue (potenzielle) Kategorie. Wenn kaum mehr neue Kategorien dadurch gebildet werden, ist zu überlegen, wie die Kategorien sinnvoll geordnet werden können. Dadurch, dass die ähnlichen Kategorien zusammengefasst und zu einer verallgemeinerten Kategorie gebündelt werden, verwandelt sich das Kategoriensystem. Es wurde dabei immer in Betracht gezogen, ob das Kategoriensystem zur Beantwortung der Forschungsfrage führt, einleuchtend und erschöpfend ist. (ebd. Kap. 4.2.3 und 5.4)

Durch diesen Analyseprozess entstand schließlich die neue Hauptkategorie "Förderbedarf jenseits des Spracherwerbs", die im Vorfeld der Untersuchung nicht vorrangig erschien. Während der empirisch geleiteten Kategorienbildung war nämlich auffällig, dass das Thema und die einschlägigen Sachverhalte von den Interviewten häufig angesprochen wurden. Es hat sich auch herausgestellt, dass der Themenbereich unmittelbar in Bezug zur Alphabetisierungsarbeit der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen steht und ein wesentliches Element zur Klärung der Forschungsfrage zu sein scheint.

Anschließend wurde für jede Kategorie eine Kategoriendefinition mit konkreten Beispielen aus bereits codierten Daten formuliert (ebd. Kap. 4.2.3 und 5.4). Im Folgenden werden das modifizierte Kategoriensystem (Dar. 14) sowie die Kategoriendefinitionen (Dar. 15) in Anlehnung an Kuckartz (ebd. Kap. 5.4) aufgelistet.

Hauptkategorien	Subkategorien	Sub-Subkategorien
1 Rahmenbedingungen (Struktur, System) für Seiteneinsteiger_innen, Maßnahmen und die Gesamtsituation	Deutsch-als-Zweitsprache-bezogene Organisationsformen (Strukturen, Systeme und Maßnahmen) für Seiteneinsteiger_innen	
	Einschulung	
	Innerschulische Maßnahmen und Praxis	Schulstruktur für Seiteneinsteiger_innen (Schulaufnahme und Fördermaßnahmen in der Schule)
		Übergang zur Regelklasse und weitere Förderung
		Personal
Weitere Ressourcen		
2 Förderung für die Alphabetisierung	Sprachliche Förderung für die Alphabetisierung	
	Anschlussförderung für die Alphabetisierung	
	Praxis (Lernen und Lehren) bei der Alphabetisierung	
	Lehrsituation bei der Alphabetisierung	
3 Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen und ihre Lernentwicklung	Ausgangssituation – Alphabetisierungsbedarf	
	Sprachliche Lernentwicklung der zu alphabetisierenden und neu alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen	
	Sonstige sprach- und lernbezogene Profile der zu Alphabetisierenden	

4 Förderbedarf jenseits des Spracherwerbs	Situation der Seiteneinsteiger_innen (jenseits des Spracherwerbs)	
	Herausforderungen und besonderer Förderbedarf der Seiteneinsteiger_innen (jenseits des Spracherwerbs)	
	Soziales und gemeinsames Lernen sowie die Förderung für die Schüler_innen mit besonderen sozialen und psychischen Belastungen	

Dar. 14: Kategoriensystem

Hauptkategorien	Subkategorien/ Sub-Subkategorien	Kategoriendefinitionen	Beispiele
1 (s. Dar. 14)	Deutsch-als-Zweitsprache-bezogene Organisationsformen (Strukturen, Systeme und Maßnahmen) für die Seiteneinsteiger_innen	Umfasst die Schulstrukturen, Systeme und Maßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache am Standort für die neu Zugewanderten.	<ul style="list-style-type: none"> - Aufnehmende Schulen (Schularten) - Entsprechende Maßnahmen - Integrationssystem am Standort - Anschließende Bildungsmöglichkeiten für die betroffenen Schüler_innen - Wer sind die Unterrichtenden?
	Einschulung	Umfasst die Art und Weise, wie die betroffenen Schüler_innen den jeweiligen Schulen zugewiesen werden.	<ul style="list-style-type: none"> - Wer ist für die Erstaufnahme verantwortlich? - Ermittlung des Sprachstandes und des Bildungsstandes (falls vorhanden) - Nach welchen Kriterien werden die neu Zugewanderten verteilt? - Probleme und Meinungen zu den Themen

Inner- schulisc he Maß- nahmen und Praxis	Schulstruktur für die Seiteneinsteiger _innen (Schulaufnahme und Fördermaßnah- men in der Schule)	Umfasst die Schulaufnahme und die innerschulischen Maßnahmen für die betroffenen Schüler_innen.	<ul style="list-style-type: none"> - Aufnahme an der Schule - Ermittlung des Sprachstandes und des Bildungsstandes (falls vorhanden) - Innerschulische Maßnahmen für die (zu alphabetisierenden) Seiteneinsteiger_innen - Klassenorganisation, Klassenstärke - Klassenleitungsprinzip - Probleme und Meinungen zu den Themen
	Übergang zur Regelklasse und weitere Förderung	Umfasst den Übergang zwischen der speziellen Maßnahme und dem Regelschulbereich. Es geht auch darum, welche Anschlussförderung die Betroffenen erhalten.	<ul style="list-style-type: none"> - Verweildauer in der speziellen Maßnahme - Entscheidungsfaktoren zum Wechsel in die Regelklasse - Die in Frage kommenden weiteren Bildungsmöglichkeiten - Weitere Förderung im Regelklassenbereich - Austausch zwischen der speziellen Maßnahme und dem Regelschulbereich - Probleme und Meinungen zu den Themen
	Personal	Umfasst das zuständige Personal.	<ul style="list-style-type: none"> - Das für die betroffene Schülergruppe zuständige Personal (z.B. Klassenleitungen, Fachlehrkräfte sonstige Personalressourcen) - Ihre Qualifikationen - Probleme und Meinungen zu den Themen

		Weitere Ressourcen	Umfasst sonstige Ressourcen.	<ul style="list-style-type: none"> - Ressourcen außer Personalressourcen wie finanzielle Mittel - Probleme und Meinungen zu den Themen
2 (s. Dar. 14)	Sprachliche Förderung für die Alphabetisierung		Umfasst die Alphabetisierungsförderung.	<ul style="list-style-type: none"> - Inhalt für die Alphabetisierung (z.B. Konzept, Material, System)
	Anschlussförderung für die Alphabetisierung		Umfasst die Förderung direkt nach der Alphabetisierung (im technischen Sinne).	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung für die neu alphabetisierten Schüler_innen (z.B. Konzept, Material, System)
	Praxis (Lernen und Lehren) bei der Alphabetisierung		Umfasst die Gesamtsituation in der Praxis bei der Alphabetisierung	<ul style="list-style-type: none"> - Inhalt der Alphabetisierungsförderung - Unterscheidung zwischen primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden - Probleme und Meinungen zu den Themen
	Lehrsituation bei der Alphabetisierung		Umfasst die Situation bei der Alphabetisierung für die Lehrkräfte.	<ul style="list-style-type: none"> - Alphabetisierung im Sekundarbereich – eine Herausforderung? - Fortbildung für die Alphabetisierung - Handreichung, Orientierung - Lehrmaterial für die Alphabetisierung - Sonstige Unterstützung für die Lehrkräfte - Probleme und Meinungen zu den Themen
3 (s. Dar. 14)	Ausgangssituation – Alphabetisierungsbedarf		Umfasst die Ausgangssituation, z. B. den Anteil der zu	<ul style="list-style-type: none"> - Ausgangssituation - Anteil der zu Alphabetisierenden

		alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen.	(primäre Analphabet_innen und Zweitschriftlernende) im Vergleich zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger_innen - Anteil der primären Analphabet_innen im Vergleich zur Gesamtzahl der zu Alphabetisierenden
	Sprachliche Lernentwicklung der zu alphabetisierenden und neu alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen	Umfasst die Lernentwicklung der zu alphabetisierenden und neu alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen im Vergleich zu den sonstigen Seiteneinsteiger_innen sowie die Faktoren, die für die Unterschiede verantwortlich sein können.	- Lernentwicklung der 1) primären Analphabet_innen sowie 2) Zweitschriftlernende im Vergleich zu den 3) anderen Seiteneinsteiger_innen - benötigte Zeit für die Alphabetisierung sowie bis zum Wechsel in den Regelschulbereich [Unterschiede zwischen 1) und 2)] - Lernentwicklung nach der Alphabetisierung [Unterschiede zwischen 1), 2) und 3)] - Faktoren, die das Vorankommen beeinflussen
4 (s. Dar. 14)	Situation der Seiteneinsteiger_innen (jenseits des Spracherwerbs)	Umfasst die aktuelle Lebenssituation der Seiteneinsteiger_innen.	- Schwierige Lebenslage der betroffenen Schüler_innen wie Heimweh und Kulturschock - Sorgen um die Familie, die in ihrer Heimat bleiben - Traumata z.B. durch Krieg und Flucht - hohe mentale Belastung im neuen Leben - Konflikte in Deutschland wegen ihres ethnischen,

			kulturellen oder religiösen Hintergrundes
	Herausforderungen und besonderer Förderbedarf der Seiteneinsteiger_innen (jenseits des Spracherwerbs)	Umfasst die Herausforderungen und den besonderen Förderbedarf der Seiteneinsteiger_innen.	<ul style="list-style-type: none"> - Ob die zu Alphabetisierenden auch, abgesehen von Alphabetisierungsförderung, einen höheren Betreuungsbedarf haben als die Sonstigen - Probleme in einer Klasse mit Schüler_innen ohne (mit geringer) Schulerfahrung und/oder Schrifterfahrung - Probleme zwischen neu Zugewanderten und einheimischen Schüler_innen
	Soziales und gemeinsames Lernen sowie die Förderung für die Schüler_innen mit besonderen sozialen und psychischen Belastungen	Umfasst das soziale und gemeinsame Lernen sowie die bewusste Förderung der Schüler_innen mit hohen sozialen und psychischen Belastungen.	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung zum sozialen Lernen - Gemeinsames Lernen mit den Schüler_innen aus der Regelklasse - Gemeinsames Lernen innerhalb einer Sprachlernklasse - Begleitung der Lehrkräfte als Bezugsperson - Sprachlernklasse als Schonraum - Aktivitäten in außerschulischen Bereichen - Aktivitäten im Nachmittagsbereich - Netzwerk zwischen den Schulen und der Gemeinde

Dar. 15: Kategoriendefinitionen

Phase 6: Zweiter Codierprozess

Das Gesamtmaterial wird mit den entwickelten Kategorien durchgearbeitet und dabei werden die angesprochenen Teile des Materials den Kategorien zugewiesen (ebd. Kap. 4.2.3 und 5.4).

Zwischenschritt: Zusammenstellen der fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen

Nach dem zweiten Codierprozess (Phase 6) wurden für die besonders relevanten Themen fallbezogene thematische Zusammenfassungen erstellt. Zu jeder Kategorie wurden die codierten Textabschnitte fallbezogen (personenbezogen) zusammengefasst. Dadurch wurde das Textmaterial komprimiert und auf das Wesentliche reduziert. Dieser Arbeitsschritt macht die mehrdimensionale Analyseperspektive bewusst und bietet einen analytischen Blick für den Auswertungsprozess. (ebd., Kap. 5.5) Ein Abschnitt dieser fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen wird mit codierten Textsegmenten im Anhang 3 exemplarisch dargestellt, um den Analyseprozess vorzustellen.

Phase 7: Eigentliche Auswertung

Der Forschungsbericht wird separat in drei Teilen von jedem Standort, aber in vergleichbarer Form, präsentiert. Um den Ergebnisbericht für die Lesenden nachvollziehbar zu gestalten, sind die Kategorien in sinnvoller Reihenfolge zu ordnen. Bei der Darstellung werden außerdem prototypische Beispiele herangezogen. (ebd., Kap.4 und 5.6) Anschließend wird ein Vergleich zwischen den Ergebnissen der drei Standorte vorgenommen, es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und dargestellt. Schließlich wird noch einmal zur Forschungsfrage zurückgekehrt, um zu überprüfen, ob die Forschungsfragen durch die Untersuchung erschöpfend beantwortet wurden und wo sich neue Fragen ergeben. (ebd., 5.6)

In den folgenden Kapiteln 4 bis 6 werden die tatsächlichen Forschungsergebnisse für drei Standorte dargestellt.

4. Ergebnisse I: Nürnberg

Dieses Kapitel stellt durch die Wiedergabe aller in der Stadt Nürnberg durchgeführten Interviews die Alphabetisierungsarbeit sowie die diesbezügliche Sachlage in dortigen weiterführenden Schulen dar (Untersuchungszeitraum: Oktober 2017 bis November 2018).⁴² In Nürnberg wurden insgesamt acht Expert_innen durch acht Interviews herangezogen. Darunter eine Person in der Schulverwaltung und sieben Personen an zwei Mittelschulen. An der Mittelschule A wurden fünf Befragte (drei Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte, eine sonderpädagogische Lehrkraft sowie eine Schulleitung), an der Mittelschule B wurden zwei Befragte (zwei Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte) herangezogen.

Die allgemeinen Auswahlkriterien der Interviewten sind bereits in Kapitel 3.3.2 ausführlich beschrieben worden. Bevor jeder Befragte einzeln vorgestellt wird, werde ich hier die Auswahl der Schulen in Nürnberg kurz begründen. In der Stadt Nürnberg ist eine gewisse Anzahl der Sprachlernklassen an jeweils einem Schulstandort wichtig. Deshalb sind die Klassen in bestimmten, relativ wenigen Schulen eingerichtet, in denen sich durchschnittlich fünf Sprachlernklassen befinden. (s. Kap. 4.1.1) Damit hat jede Schule ein Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium, das sich zum Beispiel austauschen und nach einem Alphabetisierungskonzept gemeinsam arbeiten kann. Aus diesem Grund wurden in Nürnberg in zwei ausgewählten Schulen jeweils mehrere beteiligte Personen herangezogen, um das Konzept zu erläutern und zu dokumentieren, wie die Teamarbeit an der Schule funktioniert. Im Folgenden werden alle Interviewten kurz vorgestellt.

Acht Expert_innen in Nürnberg

Schulbehördenleitung (N-VW⁴³):

Sie ist eine der Schulbehördenleitungen in der Stadt Nürnberg, verantwortlich unter anderem für den Bereich Migration und Integration sowie für das Fach Deutsch als Zweitsprache.

Lehrkraft 1 der Mittelschule A (N-MSA-LK1):

Sie ist die Klassenleitung der Deutschklasse⁴⁴ 8/9–B der Mittelschule A, hat 13 Jahre Erfahrung in Deutschklassen in dieser Schule. In den vergangenen sechs Jahren beriet sie in ihrer Funktion als

⁴² Die Liste der befragten Personen und durchgeführten Interviews in allen drei Standorten befindet sich im Anhang 4.

⁴³ Für die anonymisierte Bezeichnung der Befragten werden immer die Codes (z.B. N-VW, N-MSA-LK1) verwendet. Diese Personenbezeichnungen sind zusammen mit den Bezeichnungen der Interviewaufnahmen in einer Tabelle im Anhang 4 vollständig aufgelistet.

⁴⁴ Die Deutschklasse ist eine Sprachfördermaßnahme für die neu zugewanderten Schüler_innen mit nichtdeutscher Muttersprache, die über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen (StMUK o.J.-a, s. dazu auch Kap. 4.1). Da diese Klasse bis zum Schuljahr 2017/18 Übergangsklasse genannt wurde, war in

Fachberatende für Deutsch als Zweitsprache sowie Migration für die Regierung von Mittelfranken
andere Lehrkräfte, die in den Deutschfördermaßnahmen eingesetzt waren.

Lehrkraft 2 der Mittelschule A (N-MSA-LK2):

Sie ist die Klassenleitung der Deutschklasse 8/9-A. Nach ihrem Lehramtstudium leitete sie bereits acht Jahre lang die Deutschklassen der Mittelschule A. Als studierte sozialpädagogische Lehrkraft wird sie auch im sozialen Bereich eingesetzt und agiert als Koordinierende für das Projekt Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage.

Lehrkraft 3 der Mittelschule A (N-MSA-LK3):

Sie ist die Klassenleitung einer Deutschklasse 7/8 der Mittelschule A, hat bereits sieben Jahre Erfahrung in Deutschklassen. Sie bietet auch Lehrkräftefortbildung für das Fach Deutsch als Zweitsprache an. Im Rahmen des AsaÜ (Alternatives schulisches Angebot in Übergangsklassen⁴⁵)-Programms hat sie gemeinsam mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft (N-MSA-SON) ein schuleigenes Alphabetisierungsprogramm entwickelt und übernimmt die Organisation des Programms. Mit dem Rest der AsaÜ-Stunden erteilt sie auch Stunden für die Leseförderung. Das Gespräch mit ihr ging hauptsächlich um das Alphabetisierungsprogramm der Mittelschule A.

Sonderpädagogische Lehrkraft der Mittelschule A (N-MSA-SON):

Als sonderpädagogische Lehrkraft ist sie durch das Programm Asa-Ü fünf Stunden wöchentlich im Deutschklassenbereich der Mittelschule A tätig. Im Rahmen vom AsaÜ-Programm gibt sie auch Mathematik-Förderung als Präventionsstunde und hat gemeinsam mit der Lehrkraft 3 (N-MSA-LK3) ein schuleigenes Alphabetisierungssystem entwickelt. Das Gespräch mit ihr ging hauptsächlich um ihre Tätigkeit als sonderpädagogische Lehrkraft im Zusammenhang mit dem Asa-Ü-Programm.

Schulleitung der Mittelschule A (N-MSA-SL):

Bereits seit 14 Jahren betätigt sie sich in der Mittelschule A als Teil der Schulleitung. Sie hat sich ihr ganzes Berufsleben mit dem Thema Migration und Deutsch als Zweitsprache beschäftigt. In der Akademie für Lehrkräftefortbildung und Personalführung (ALP) war sie in der Vergangenheit eine hauptamtliche Dozierende im Fach Deutsch als Zweitsprache. Mithilfe persönlicher Kontakte zu

Interviews sehr oft von der Übergangsklasse in Rede. In der vorliegenden Arbeit wird grundsätzlich einheitlich die Bezeichnung Deutschklasse verwendet.

⁴⁵ Viele Deutschklassen in Nürnberg werden mit dem AsaÜ-Programm versorgt, das unter dem sonderpädagogischen Aspekt präventive Förderung anbietet. (s. Kap. 4.1.3-I, 4.4.4) Dafür arbeiten jeweils wöchentlich fünf Stunden eine sonderpädagogische Lehrkraft aus dem Förderzentrum sowie eine Lehrkraft jeder Schule als ein Team. „Übergangsklasse“ ist die ehemalige Bezeichnung für die Deutschklasse.

verschiedenen Sponsoren beschafft sie oft zusätzliche Finanzmittel für verschiedene Zwecke an ihrer Schule.

Lehrkraft 1 der Mittelschule B (N-MSB-LK1):

Sie ist die Klassenleitung einer Deutschklasse 8/9 der Mittelschule B. Durch über zwanzig Jahre Erfahrung im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Erfahrung mit dem Erstspracherwerb als Grundschullehrkraft sowie durch ein Studium der Sprachwissenschaft verfügt sie über gute Kenntnisse der Alphabetisierung. Sie bietet einen Alphabetisierungskurs im Rahmen des AsaÜ-Programms für die Deutschklassen der Schule an.

Lehrkraft 2 der Mittelschule B (N-MSB-LK2):

Sie ist die Klassenleitung einer Deutschklasse 5/6. Bereits seit sechs Jahren ist sie im Bereich Deutsch als Zweitsprache an der Mittelschule B tätig. Im Rahmen der Fachberatung der Regierung von Mittelfranken im Fach Migration und Deutsch als Zweitsprache berät sie auch die in Deutschfördermaßnahmen tätigen Lehrkräfte.

4.1 Rahmenbedingungen

4.1.1 Deutsch-als-Zweitsprache-bezogene Organisationsformen für die Seiteneinsteiger_innen

In Nürnberg werden die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen im Sekundarbereich bis auf wenige Ausnahmen in die staatlichen Mittelschulen eingeschult. Für den Spracherwerb und die Integration dieser Seiteneinsteiger_innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen sind Deutschklassen zuständig, in denen die Schüler_innen in einem bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit verbringen. 2017 bis 2018 waren insgesamt 38 Deutschklassen in 8 Mittelschulen von insgesamt 23 staatlichen Mittelschulen in Nürnberg eingerichtet.⁴⁶ In den jahrgangsübergreifenden Deutschklassen lernen die Seiteneinsteiger_innen intensiv die deutsche Sprache, bis sie am Unterricht der Regelklassen teilnehmen können. Danach bleiben etwa 85 bis 90 Prozent von ihnen weiterhin in Nürnberger Mittelschulen. (N-VW 6-21, 31-45, 58-61, 142-147)

Die Schulbehördenleitung (N-VW) erläutert, aus welchem Grund fast alle neu Zugewanderten mit nichtdeutscher Muttersprache in der Sekundarstufe I in die Mittelschulen eingeschult werden. Sie legt

⁴⁶ Die Schulstandorte mit Deutschklassen sowie die Anzahl der eingerichteten Deutschklassen blieben im genannten Zeitraum bis auf wenige Ausnahmen unverändert. (Staatliches Schulamt in der Stadt Nürnberg o.J.)

dar, dass die Seiteneinsteiger_innen die gleichwertige Leistung wie einheimische Schüler_innen erbringen, um ein Gymnasium oder eine Realschule zu besuchen. Dabei werden die sprachlichen Nachteile nicht berücksichtigt. N-VW erläutert, dass ansonsten die deutschen Schüler_innen benachteiligt werden. Ihrer Auffassung nach ist es auch deshalb eine Selbstverständlichkeit, dass ausländische Jugendliche ohne ausreichende Deutschkenntnisse den Nachteil haben, über das System der Mittelschule sowie Anschlussangebote erst andere Schulabschlüsse nachholen zu müssen. N-VW betrachtet diesen Zeitverlust als zweitrangig. Sie legt mehr Wert darauf, dass die Seiteneinsteiger_innen nicht überfordert sind und sich wohl fühlen. So sollen sie einen guten Start ins deutsche Schulsystem haben. Als Ausnahme gibt es für wenige Kinder und Jugendliche einen Weg, direkt von Anfang an das Gymnasium zu besuchen (InGym).⁴⁷ Für einige leistungsstarke neu zugewanderte Jüngere gibt es bis zur 7. Klasse auch Möglichkeiten, nach der Deutschklasse zur Realschule oder ans Gymnasium zu wechseln. (N-VW 148-159, 252-253, N-MSA-LK1 216, 585-565, N-MSB-LK1-a 240, 288-291)

In einer Großstadt wie Nürnberg mit einem sehr hohen Ausländeranteil sind in normalen Mittelschulklassen viele Kinder und Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen. Bis zu 90 Prozent der Schüler_innen haben dort einen Migrationshintergrund. N-VW steht auf dem Standpunkt, dass sich die Arbeit der Regelklassen noch erschweren würde, wenn die Deutschanfänger_innen aus dem Ausland dort zusätzlich aufgenommen werden. Auch für die Seiteneinsteiger_innen wäre das Lernumfeld nicht vorteilhaft. Deshalb werden die neu Zugewanderten erst in die spezielle Maßnahme eingeschult, um die Grundkenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben. Nach Angaben der N-VW sind bei der Einrichtung der Deutschklassen folgende Punkte berücksichtigt: Die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen sollen in Schulen in allen Stadtteilen möglichst verteilt aufgenommen werden. Die Schule muss für alle aber auch gut erreichbar sein. Eine Mittelschule mit zu vielen Deutschklassen ist außerdem zu vermeiden. Die Seiteneinsteiger_innen sollen nach Möglichkeit gemeinsam in ganz normalen deutschen Mittelschulen mit anderen Kindern und Jugendlichen unterrichtet werden. Gleichzeitig ist eine gewisse Anzahl der Seiteneinsteiger_innen an einem Schulstandort wichtig, um mit parallelen Klassen eine an das Sprachniveau angepasste differenzierte Sprachförderung aufzubauen. Ein Schulstandort mit mehreren Deutschklassen ist auch für das Lehrpersonal eine wichtige Voraussetzung. Damit besteht nämlich die Möglichkeit, dass erfahrene und unerfahrene Lehrkräfte sich austauschen und gegenseitig unterstützen können. (N-VW 31-45, 123, 160-174, 247-251, N-MSB-LK1-b 80-89)

⁴⁷ Das Pilotprojekt InGym (Integration am Gymnasium) startete im Schuljahr 2015/16. InGym richtet sich an besonders leistungsstarke und motivierte Seiteneinsteiger_innen mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund, die erst kürzlich zugewandert sind. Durch eine intensive Sprachförderung soll es zur erfolgreichen Teilnahme am regulären Unterricht des Gymnasiums führen. (StMUK o.J.-b)

Die Vorgehensweise der Deutschklassen zielt auf die schnellstmögliche Integration in die Regelklasse, damit die Seiteneinsteiger_innen möglichst früh in ihrem sozialen Umfeld am Wohnort mit anderen Kindern und Jugendlichen zu unterrichten sind. Viele neu zugewanderte Schüler_innen müssen nämlich für die Maßnahme in einen anderen Stadtteil fahren. Die schnelle Integration ist für die Seiteneinsteiger_innen wünschenswert, um sich den eigentlichen Unterrichtsinhalt der Regelklasse möglichst schnell anzueignen. Die Verweildauer in der Deutschklasse beträgt offiziell bis zu zwei Jahren und in der Tat benötigt die Mehrheit diese Zeit. Über die Verweildauer entscheiden die Lehrkräfte individuell. Einerseits gibt es Kinder und Jugendliche, die bereits nach einem halben bis einem Jahr in die Regelklasse wechseln. Die maximale Verweildauer kann aus pädagogischen Gründen ausnahmsweise auf insgesamt bis zu drei Jahren verlängert werden. Da hat die Schule eine gewisse Handlungsfreiheit. N-VW räumt ein, dass diese zweijährige Förderung in der Deutschklasse für die meisten zu alphabetisierenden Schüler_innen nicht ausreichend ist, um dem Regelunterricht folgen zu können. Mehrere Lehrkräfte äußerten ebenfalls, dass für die zu Alphabetisierenden zwei Jahre zu kurz ist. (N-VW 124-131, 209-210, N-MSA-LK1 495-506, 507- 516, N-MSA-LK2 232-237, N-MSB-LK1-a 230-240, N-MSB-LK2 272-277)

Das Klassenleitungsprinzip der Mittelschule gilt auch in den Deutschklassen. In der Klasse werden 15 bis teilweise über 20 Kinder und Jugendliche im Klassenverband unterrichtet. Für die Deutschklassen gibt es vom Land Bayern einen vorgegebenen Stundenplan (Bayerische Staatskanzlei o.J.), dessen Grundlage der LehrplanPLUS im Fach Deutsch als Zweitsprache (ISB o.J.-a) ist. (s. Kap. 2.1.2-II) Obwohl die Seiteneinsteiger_innen grundsätzlich im Klassenverband unterrichtet werden, haben die Schulen die Möglichkeit, gemeinsame Unterrichtsstunden mit Regelschüler_innen zu organisieren. Insbesondere in den Fächern ohne große sprachliche Hürde, wie Sport oder in den Wahlpflichtfächern wie soziales und handwerkliches Arbeiten, lassen sich die Stunden leicht gestalten. Da jede aufnehmende Schule unterschiedliche Rahmenbedingungen hat, ist das Verfahren, etwa die Einschulung oder die Klassenverteilung, jedem Schulstandort frei überlassen. (N-VW 68-71, 86-95, 96-99, 102-115, 118-123)

Die auf die Deutschklassen aufbauenden Möglichkeiten zur Weiterbildung hängen unter anderem vom Alter und von der Leistungsfähigkeit der Seiteneinsteiger_innen ab. Bis zur 7. Klasse können die Abgänger_innen von den Deutschklassen im Prinzip in eine Regelklasse innerhalb der gewohnten Mittelschule wechseln, wenn sie in Deutschklassen ihrer Sprengelschule waren. Die Kinder und Jugendlichen, die nicht in Deutschklassen ihrer wohnortnahen Mittelschulen waren, werden an ihre Sprengelschulen wechseln. Bei wenigen leistungsstarken jungen Schüler_innen kommt auch ein Wechsel zu anderen Schularten in Frage. Für ältere Seiteneinsteiger_innen gibt es als

Anschlussmaßnahme die Deutschförderklasse (DFK). In der DFK werden weiterhin bis zu zwei Jahren im Klassenverband unterrichtet, um entweder für einen qualifizierenden Mittelschulabschluss (Quali)⁴⁸ oder für einen Mittelschulabschluss vorzubereiten. Die Seiteneinsteiger_innen mit nichtdeutscher Muttersprache können unter bestimmten Voraussetzungen die Prüfungen für den Quali in ihrer Muttersprache statt im Fach Englisch ablegen und ebenso im Fach Deutsch als Zweitsprache anstatt im Fach Deutsch (ISB o.J.-b). Für einen mittleren Schulabschluss (Realschulabschluss) gibt es weitere Maßnahmen wie den Mittlere-Reife-Zug (M-Zug) oder die Vorbereitungsklassen (V-Klassen). Außer DFK gibt es auch den Besuch der Berufsschule als eine weniger anspruchsvolle Anschlussmöglichkeit. Dort können die Schüler_innen wieder zwei Jahre lang eine begleitende Sprachfördermaßnahme bekommen und einen Mittelschulabschluss nachholen. (N-VW 76-79, 132-147, 199-203, N-MSA-LK1 58-77, 578-589, N-MSA-LK2 241-245, N-MSA-SON 228, N-MSB-LK1-a 230-240, 292-295, N-MSB-LK1-b 6-21)

Laut der Schulleitung der Mittelschule A (N-MSA-SL) gab es früher einen von einer Stiftung finanzierten externen Alphabetisierungskurs. In diesen Kurs wurden die noch nicht im lateinischen Schriftsystem alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen geschickt. Da der Kurs jedoch auf erwachsene Lernende ausgerichtet war und nicht auf die Kinder und Jugendlichen einzeln eingegangen wurde, hat er die Schüler_innen nicht ausreichend unterstützt. 2015, zur europäischen Flüchtlingskrise, als die Anzahl der ausländischen Seiteneinsteiger_innen verdoppelt wurde, gab es Diskussionsbedarf. Es wurde überlegt, ob einige wenige Alphabetisierungsklassen in der Mittelschule eingerichtet werden sollten, in welche die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen geschickt wurden. Man hat sich dagegen entschieden, weil es für viele betroffene Schüler_innen ein großer Nachteil gewesen wäre, einen langen Schulweg in Kauf nehmen zu müssen. Darüber hinaus gab es Bedenken, dass in einer Alphabetisierungsklasse das Lernvorbild der anderen Mitschüler_innen sowie ihre gegenseitige Unterstützung fehlen würden. Ferner wollte man auch vermeiden, mit der Trennung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen von den anderen Neuankömmlingen eine doppelte Isolation einzurichten und die betroffenen Kinder und Jugendlichen von der schulischen Normalität weiter zu entfernen. (N-VW 225-230, N-MSA-LK1 58-61, N-MSA-SON 41-49, N-MSA-SL 215-243, 344-347, N-MSB-LK1-a 169-170)

Ob Alphabetisierungsklassen sinnvoll oder notwendig sind, darüber gibt es bei den Lehrkräften unterschiedliche Meinungen. Zu den wesentlichen Kritikpunkten gehört unter anderem die Überlastung der Lehrkräfte bei den Deutschklassen. Die Alphabetisierung bedeutet für die Lehrpersonen eine zusätzliche Herausforderung. Sie müssen nämlich die Betroffenen in einer ohnehin

⁴⁸ Quali oder Qualifizierender Mittelschulabschluss ist eine besondere Leistungsfeststellung der Mittelschule in Bayern durch eine freiwillige zusätzliche Prüfung.

sehr heterogenen Lerngruppe sehr individuell und differenziert fördern. Ferner ist die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch jenseits der Fachkompetenz für Sekundarstufenlehrkräfte. Infolgedessen sind viele Lehrpersonen – sogar auch die in Deutsch als Zweitsprache qualifizierten Lehrkräfte – mit dem Thema kaum vertraut. Die Schulen, die mit der Alphabetisierung keine Erfahrung haben, müssen deshalb ganz von vorne anfangen. Um die notwendige Förderung zu gewährleisten, muss jede Schule, ohne zusätzliche finanzielle Mittel dafür zu bekommen, eine eigene Lösung finden. Es gibt außerdem die Meinung, dass sich die Seiteneinsteiger_innen mit Alphabetisierungsbedarf verletzt fühlen müssen, wenn sie ohne Vorkurs gemischt mit anderen neu Zugewanderten eingeschult werden. Sie müssen nämlich zum Beispiel zur Außendifferenzierung häufig aus der Klasse herausgenommen werden. (N-MSA-LK2 101-105, N-MSA-SON 62-63, 371-376, N-MSA-LK3 6-12, N-MSB-LK2 184-189)

4.1.2 Einschulung

Alle neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen in der Stadt Nürnberg melden sich beim Schulamt und besuchen mit ihren Eltern oder einer Begleitperson das Amt. Abgesehen davon, dass nur abgefragt wird, ob irgendeine körperliche oder geistige Einschränkung vorliegt, gibt es keine Beratung. Es werden im Grunde nur die für die Anmeldung erforderlichen Dokumente geprüft, wofür ein Zeitfenster von 10 bis 15 Minuten eingeräumt wird. Anhand dieser Information wird die zu beschulende Person einer der acht aufnehmenden Mittelschulen zugewiesen. Um viele neu Zugewanderten unverzüglich einzuschulen, übernimmt das Schulamt diesen Einschulungsprozess. Dabei geht es weder um die Fähigkeiten noch die Schulleistung der Seiteneinsteiger_innen. Ob sie im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind oder überhaupt eine Schrifterfahrung haben, ist hier überhaupt nicht thematisiert. Unter Berücksichtigung des Alters und Wohnorts der neu Zugewanderten sowie der Kapazität der Schulen verteilt die Schulbehörde die Schüler_innen möglichst gleichmäßig über das Stadtgebiet. (N-VW 17-21, 22-31, 46-55, 56-57)

Nach Angabe der N-VW ist bei der Einschulung die Bereitschaft der aufnehmenden Mittelschulen groß und es besteht gute Kommunikation zwischen den Schulen und der Schulbehörde. Demgegenüber ist es laut mehreren Befragten sowohl seitens der Schulbehörde als auch seitens der Schulen eine Herausforderung, von den betroffenen Kinder und Jugendlichen sowie Eltern den Konsens bei der Einschulung zu bekommen. Beispielsweise versucht die Schulbehörde beim Einschulungsprozess die möglichst gleichmäßige Verteilung der Schüler_innen, weil dies für die Integration an der Schule relevant ist. Das bedeutet, die Schulbehörde will vermeiden, viele neu Zugewanderten auf einmal einer Schule zuzuweisen. Manche Eltern sind jedoch unzufrieden, wenn ihre Kinder nicht in die nächste Schule gehen können. Ferner gibt es Seiteneinsteiger_innen, die im Nachhinein merken, dass sie an

einer Schule mit niedrigem Leistungsniveau (Mittelschule) sind, und sich darüber beschweren. Manche Eltern sind damit unzufrieden, dass ihre Kinder nicht am Gymnasium sind. Laut den Befragten ist der Grund für die Misstimmung, dass für die Seiteneinsteiger_innen und ihre Eltern das Schul- und Einschulungssystem in Deutschland nicht verständlich ist. (N-VW 17-21, 62-67, 254-258, N-MSA-LK1 216, 566-571, N-MSA-SON 356-358, N-MSB-LK1-a 288-291, N-MSB-LK1-b 106-112) Dazu legt N-VW da:

„Was immer ein Grundproblem ist, ist natürlich auch die Bildungsaufgeschlossenheit der Eltern. Also inwieweit interessieren sie sich dafür, was wir hier ihren Kindern anbieten. Viele verstehen nicht unser Bildungssystem verständlicherweise, wenn sie von außen kommen. Und wissen nicht genau, was eine Übergangsklasse [Deutschklasse, Anm. d. Verf.] ist. Und sagen dann auch oft: "Warum soll ich in DIE Schule gehen? Ich hätte doch eine viel näher gelegene Schule bei mir da." Bloß haben wir dann dort keine Übergangsklasse [Deutschklasse, Anm. d. Verf.]. Und es ist immer auch die Sorge da, dass sie benachteiligt oder vielleicht ausgesondert oder irgendwas werden, weil sie eben sich mit dem System noch nicht auseinandergesetzt haben, da sie nicht gut informiert sind.“ (N-VW 64)

4.1.3 Schulische Maßnahmen und ihre Umsetzung in der Praxis

In diesem Abschnitt werden, basierend auf den an den beiden Mittelschulen A und B erhobenen Interviews, schulische Maßnahmen und ihre praktische Umsetzung konkret dargestellt. Die Mittelschule A hat acht Deutschklassen der Jahrgänge 5/6, 7/8 sowie 8/9. Die neu Zugewanderten in den Deutschklassen machen dort mehr als ein Drittel der Schülerschaft aus. In der Mittelschule B sind etwa die Hälfte der Gesamtschüler_innen die Seiteneinsteiger_innen in insgesamt zehn Deutschklassen ebenfalls in den Jahrgängen 5/6, 7/8 sowie 8/9. Was die Schülerschaft betrifft, haben die beiden Schulen eine ähnliche Struktur. Die beiden Schulen haben außerdem eine lange Geschichte im Deutschklassenbereich. Eine Besonderheit der Mittelschule B ist, dass die Schule am Stadtrand liegt und trotzdem viele Seiteneinsteiger_innen aus ganz Nürnberg sie besuchen. Im Sprengel wohnen nur sehr wenige Schüler_innen. Im Gegensatz dazu liegt die Mittelschule A in der Innenstadt und viele Schüler_innen der Deutschklassen wohnen auch in diesem Sprengel. (N-MSA-LK2 246-249, N-MSA-SL 16-19, 40-45, 391, N-MSB-LK1-a 7-11, 48-55, N-MSB-LK1-b 55-57, N-MSB-LK2 290-293)

I. Allgemeine Schulstruktur für die Seiteneinsteiger_innen

Wenn neue Seiteneinsteiger_innen aufgenommen werden, findet in der Schule zuerst ein Aufnahmegespräch mit der Klassenleitung und einer dolmetschenden Person statt. In der Mittelschule A wird dieses Gespräch gelegentlich anstelle der Klassenleitung von einer der sozialpädagogischen Kräfte übernommen. Trotz inhaltlicher Abweichungen geht es dabei hauptsächlich darum, sich über die Schüler_innen zu informieren sowie ihren Eltern wichtige Auskünfte über die Schule zu geben. Schon durch die Begrüßung oder eine einfache Fragestellung erhalten die Lehrkräfte erste Eindrücke

unter anderem vom Sprachstand der Schüler_innen. Es findet jedoch keine Art von Eingangstest statt. Die Fähigkeiten der Seiteneinsteiger_innen werden erst im Unterricht durch die tägliche Beobachtung ermittelt. N-MSB-LK1 erläutert, dass sie sich im Aufnahmegespräch möglichst viel über die Schüler_innen informiert. Beispielsweise stellt die Lehrkraft die Frage, ob die Seiteneinsteiger_innen Krieg erlebt haben. Wenn dieses der Fall ist, erkundigt sie sich danach, was sie oder er im Krieg gesehen hat und ob sie Medikamente nehmen. Die Lehrkraft braucht auch die Auskünfte, ob die ganze Familie zusammen wohnt oder ob sie in irgendeiner Gefahr schweben. N-MSB-L1 fragt außerdem, was die Schüler_innen interessiert und was ihnen Spaß macht. Auf diese Weise, entweder durch Fragen oder durch die vorgelegten Dokumente, stellen die befragenden Lehrkräfte fest, ob und wie lange die Kinder und Jugendlichen Schulerfahrung haben. (N-MSA-LK1 38-49, N-MSA-LK2 24-37, N-MSB-LK1-a 20-43, N-MSB-LK2 22-42)

Ob die neu Zugewanderten in ihrer Muttersprache schreiben können, ist ebenfalls von Interesse. Wie N-MSA-L1 sowie N-MSB-L2 darlegen, können sie die Fähigkeiten durch ihre Erfahrung einschätzen, ohne dass sie die Seiteneinsteiger_innen schreiben lassen. N-MSA-L1 erläutert, dass sie schnell merkt, ob und in wieweit die Schüler_innen mit der lateinischen Schrift vertraut sind, wenn sie etwas an die Tafel schreiben. N-MSA-L2 stellt dar, dass die Ausprägung der motorischen Fähigkeiten, beispielsweise die Stifthaltung oder das Umgehen mit der Schere und dem Lineal, für erfahrene Lehrkräfte leicht erkennbar sind. Demgegenüber zeigt N-MSB-L2 eine große Unsicherheit. Nach ihrer Angabe kann sie nur vermuten, was den Alphabetisierungsbedarf betrifft. Die Klassenleitung überlässt deshalb ihrer erfahrenen Mitarbeitenden (N-MSB-L1) die Einschätzung. Auf jeden Fall haben die beiden Schulen jeweils ein etabliertes Alphabetisierungssystem. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen sind meistens zeitnah nach der Einschulung in das Förderungssystem der Schule zu integrieren. (N-MSA-LK1 38-49, N-MSA-LK2 36-37, 61-62, 165, N-MSB-LK2 43-44, 99, 369-370)

Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen gehören zwar zu einer normalen Deutschklasse, werden aber parallel in einem jeweils schuleigenen Alphabetisierungsprogramm zusätzlich gefördert. Die beiden Schulen haben jeweils eine völlig unterschiedliche Förderungsstruktur für die zu alphabetisierenden Schüler_innen. Es ist ihnen jedoch gemeinsam, dass sie einen Teil der relativ frei zur Verfügung stehenden Lehrkräftestunden vom AsaÜ-Programm einsetzen. Die Mittelschule A hat ein von den beiden AsaÜ-Kräften (N-MSA-LK3 und N-MSA-SON) entwickeltes Alphabetisierungsprogramm mit dem Alphabetisierungskonzept „IntraActPlus“⁴⁹ (Jansen, Streit und Fuchs 2012). In dem Programm werden die zu Alphabetisierenden jedes Mal 10 bis 15 Minuten aus dem Unterricht geholt und bei einer Einzelförderung gefördert. An der Mittelschule B hat N-MSB-LK1

⁴⁹ IntraActPlus-Konzept nach Jansen, Streit und Fuchs (2012) ist das Material für das Lesen- und Rechtschreiben-Lernen, das auf psychologischen Theorien aufgebaut wurde.

viel Erfahrung mit der Alphabetisierung und bietet im Rahmen ihrer AsaÜ-Stunde einen Alphabetisierungskurs an. Alle betroffenen Schüler_innen der 5. bis 9. Klassen beschäftigen sich viermal wöchentlich im Kurs intensiv mit dem Lesen- und Schreibenlernen. (N-MSA-LK3 44-47, 61-72, N-MSA-SON 9, N-MSA-LK2 48-50, 289-291, 310-311, N-MSB-LK1-a 130-135) Auf die Alphabetisierungsförderung der beiden Schulen wird in Kapitel 4.2.1 näher eingegangen.

In den Deutschklassen an den beiden Mittelschulen befinden sich am Schuljahresanfang ca. 8 bis 15 Schüler_innen. Wegen der großen Fluktuation wird am Schuljahresende eine Klassenstärke von 20 bis maximal 25 erreicht. (N-MSA-LK1 10-14, 78-85, N-MSA-LK2 80, N-MSB-LK2 45-66) In den Jahrgängen 5/6, 7/8 sowie 8/9 sind an beiden Schulen jeweils zwei oder drei Klassen. Bei der Klassenorganisation gibt es jedoch Unterschiede. In der Mittelschule A hat jede Deutschklasse mit denselben Jahrgängen unterschiedliche Niveaus. Beispielsweise gibt es im Jahrgang 8/9 zwei Klassen: 8/9-A und 8/9-B. Das ganze Jahr über kommen neue Seiteneinsteiger_innen in die Anfängerklasse 8/9-A. Wenn sie im Deutschen gut sind, wechseln sie in die 8/9-B, in der Fortgeschrittene lernen. Da die Förderung in der Deutschklasse grundsätzlich auf zwei Jahre befristet ist, kann man in jeder Klasse maximal ca. ein Jahr bleiben. Dieser Wechsel findet jederzeit nach individueller Entwicklung ohne Test statt. Das entscheiden die Lehrkräfte aus der Erfahrung und durch den Austausch zwischen Kolleg_innen. Das Klassenniveau hat keinen direkten Zusammenhang mit der Alphabetisierung oder der schriftlichen Sprachfähigkeit, sondern es orientiert sich an dem allgemeinen Sprachniveau im Deutschen. (N-MSA-LK1 10-14, 34-37, 131-136, 630-651, N-MSA-LK2 292-295) In der Mittelschule B ist die Klassenorganisation der Deutschklassen ein Streitpunkt zwischen den Lehrkräften. Es gab Zeiten, in denen sie für die bessere Differenzierung das gleiche System wie an der Mittelschule A hatten. Derzeit gibt es aber keine Zuteilung nach Niveaustufen, weil die Lehrkräfte, die die Schüler_innen solange wie möglich behalten wollen, ihre Meinung durchsetzen. Neue Seiteneinsteiger_innen werden deshalb in der Klasse mit der niedrigsten Schülerzahl aufgenommen und verbleiben darin, bis sie die Deutschklassen verlassen. In allen Klassen der Jahrgangsstufe lernen somit totale Anfänger_innen zusammen mit Fortgeschrittenen, die schon im zweiten Sprachlernjahr sind. (N-MSB-LK2 93-96, N-MSB-LK1-a 82-97)

In den Deutschklassen wird nach dem Klassenleitungsprinzip in der Regel die Mehrheit der Stunden von einer Klassenleitung übernommen. Nur die restlichen Stunden werden von Fachlehrkräften unterrichtet. Das Klassenleitungsprinzip wird von den Lehrkräften stark befürwortet und sogar als unerlässlich angesehen. Das Prinzip ist vorteilhaft, weil viele Fächer von Lehrkräften unterrichtet werden, die sich mit Deutsch als Zweitsprache auskennen. Da die Klassenleitung außerdem die Schüler_innen der eigenen Klasse gut kennen, sind sie auch in der Lage, den Unterricht auf den Lernstand jeder_s Lernenden genau einzustellen. Ferner ist durch das Klassenleitungsprinzip eine

ganzheitliche Unterstützung durch die wichtige Bezugsperson möglich. N-MSB-LK1 hält das System für notwendig, weil viele dieser Kinder und Jugendlichen beispielsweise unter Traumata oder anderen schwierigen Lebensumständen leiden und Hilfe beim Ankommen in einer fremden Kultur und beim Schulleben brauchen. (N-VW 102-115, N-MSA-LK1 100-107, 125-130, 219-233, N-MSA-LK2 128-136, N-MSB-LK1-a 124-129, N-MSB-LK2 150-159) Die Lehrkraft stellt dar:

„Die haben alle, entweder sind sie sehr traumatisiert, sie haben einen Verlust erfahren, haben einen Kulturschock, sind mitten in der Pubertät. Dann brauchen sie einfach eine Bezugsperson, die da ist. Oft sind sie Waisen, Halbwaisen oder Vollwaisen, also ganz alleine da. Und die brauchen diese eine Person, der sie auch vertrauen.“ (N-MSB-LK1-a 127)

II. Übergang zur Regelklasse und weitere Förderung

Wie in Kapitel 4.1.1 erläutert, werden die Neuzugewanderten, außer den älteren Schüler_innen, grundsätzlich in die Regelklassen in weiterführenden Schulen integriert. Die Seiteneinsteiger_innen, die nicht in der Sprengelschule waren, müssen in eine 5. bis 7. Klasse ihrer Sprengelschule wechseln. Dieser Abschnitt geht auf den Übergang zum Regelschulsystem sowie auf die weitere Förderung bei der Regelklasse ein. (N-VW 132-141, N-MSA-LK2 241-249, N-MSB-LK1-a 240)

Für den Zeitpunkt, wann die Seiteneinsteiger_innen von der Deutschklasse in die Regelklasse wechseln, gibt es keine feste Regel. Es ist jederzeit möglich und wird individuell entschieden. In den meisten Fällen schöpfen die Kinder und Jugendlichen die maximale Verweildauer von zwei Jahren aus. Wenn sie aber früher wechseln, haben sie die Möglichkeit, einige Wochen in der Regelklasse zu schnuppern, um zu sehen, ob ihre Deutschkenntnisse gut genug sind. (N-MSA-LK1 517-518, N-MSA-LK2 255, N-MSB-LK1-a 243-246)

Wie geht die Förderung weiter, wenn die Seiteneinsteiger_innen in die Regelklasse integriert werden? Für die Kinder und Jugendlichen aus Deutschklassen gibt es im Regelschulbereich offiziell keine gesonderten Fördermaßnahmen. Mehrere Befragte betonen, dass in der Regelklasse aber weitere Unterstützung erforderlich ist. N-VW unterstreicht ebenfalls den Bedarf der intensiven Weiterförderung für die meisten von im Sekundarbereich alphabetisierten Schüler_innen ausdrücklich. Sie hält nämlich auch die zweijährige Verweildauer in der Deutschklasse für diese Gruppe nicht für ausreichend (s. Kap. 4.1.1). N-VW erörtert:

„[F]ür diese Alphabetisierungsschüler [...] sind, erfahrungsgemäß für die meisten von denen, diese zwei Jahre nicht ausreichend, um halbwegs die Sprache so gut zu beherrschen, dass sie dem Regelunterricht folgen können. Da muss also eine intensive Weiterförderung auch an den anderen Schulen stattfinden bei diesen Schülern.“ (N-VW 210)

Leider gibt es diese Möglichkeit aber nicht. In den Regelklassen der Mittelschulen gibt es zwar Förderlehrkräfte, die die Schüler_innen sprachlich unterstützen. Allerdings sind sie zuständig für alle

Kinder und Jugendlichen, die mangelnde Deutschkenntnisse haben. Sehr viele von ihnen in Mittelschulen haben Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Die Förderlehrkräfte haben keine zusätzliche Zeit für die neu Zugewanderten. (N-VW 209-210, N-MSA-LK1 600-607, N-MSA-LK2 256-257, N-MSB-LK1-b 30-43)

Darüber hinaus wird von mehreren Befragten hervorgehoben, dass es dem Lehrpersonal der Regelklassen an Kompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache fehlt. Die Schulleitung der Mittelschule A (N-MSA-SL) problematisiert die mangelnden Kenntnisse des Zweitspracherwerbs bei den Lehrkräften im Regelschulbereich. Sie bedauert es, dass diese Lehrpersonen glauben, dass die Seiteneinsteiger_innen nach zweijähriger Deutschförderung in der Deutschklasse bereits so gut Deutsch können, dass sie dem Regelunterricht gut folgen können. Die N-MSA-LK1 betont, dass die Fortbildung in Deutsch als Zweitsprache vom Engagement der Lehrkräfte abhängig ist. Aus ihrer Sicht ist zu wenig Lehrpersonal der weiterführenden Schulen in Deutsch als Zweitsprache fortgebildet. Die sonderpädagogische Lehrkraft der Mittelschule A (N-MSA-SON) hebt hervor, dass die Seiteneinsteiger_innen nicht nur rein sprachlich, sondern auch in den auf der deutschen Sprache basierenden Fächern weiterhin gefördert werden müssen. (N-MSA-LK1 600-607, N-MSA-SON 335-342, 348-354, N-MSA-SL 392, N-MSB-LK1-b 30-43)

N-MSA-LK2 zweifelt an der weiteren Deutschförderung insbesondere an den Schulen, die keine Deutschklassen haben. Die Klassenleitung unterstreicht, dass sich die Fachlehrkräfte im Regelschulbereich um die weitere Sprachbildung der Abgänger_innen aus den Deutschklassen zu kümmern haben. Viele Lehrkräfte dort verfügen jedoch über fast keine Erfahrung mit neu zugewanderten Schüler_innen. Das Problem ist auch, dass sie keine Unterstützung von ihren Kolleg_innen aus den Deutschklassen erwarten können. Mehrere Lehrkräfte der Mittelschulen A und B geben zudem an, dass es zwischen den Lehrkräften der Deutschklassen und den Lehrkräften der aufnehmenden Schulen fast keinen Informationsaustausch gibt, wenn die Seiteneinsteiger_innen von der Deutschklasse in ihre Sprengelschule wechseln. Im Vergleich dazu tauschen die beiden Lehrkräfte sehr viele Informationen zu einzelnen Seiteneinsteiger_innen aus, wenn sie innerhalb der Schule von einer Deutschklasse in eine Regelklasse wechseln. Das Lehrpersonal der Deutschklassen wünscht sich mehr Kontakt zu den Kolleg_innen der Regelschulen. (N-MSA-LK1 624-627, N-MSA-LK2 250-253, N-MSB-LK1-b 30-43, 44-47, 52-59, N-MSB-LK2 322-327)

Wenn die Kinder und Jugendlichen nach zwei Jahren angekommen und eingebunden sind, müssen viele von ihnen in die Regelklasse ihrer Sprengelschule wechseln. N-MSA-SON problematisiert den Schulwechsel:

„Muss man sich mal vorstellen, die kommen hier in Deutschland an. Dann kommen sie in die Übergangsklasse [Deutschklasse, Anm. d. Verf.], gewöhnen sich da dran. Und nach eineinhalb bis zwei Jahren müssen sie wieder in eine andere Schule. Und da geht es sehr viel straffer zu und strenger. Und das ist dann schon wieder so ein ungewohnter und neuer Schock. Dieser Übergang [...]“ (N-MSA-SON 318)

Sie hebt dabei insbesondere die schlechte Begleitung in der Regelklasse hervor, weil nach zweijähriger Deutschklasse plötzlich keine Rücksicht mehr genommen wird. Dazu läuft in der Regelklasse alles schneller, auch wird die Leistung verlangt. N-MSA-LK2 und N-MSA-SL kritisieren dieses System und bedauern den Wechsel zur Sprengelschule nach dem Aufenthalt in ihren Deutschklassen. Sie erläutern, dass sie sich sehr viel Mühe geben, damit sich die Seiteneinsteiger_innen in ihrer Schule wohl und zugehörig fühlen können. (N-MSA-LK2 246-249, 253, N-MSA-SON 318-320, N-MSA-SL 200-207, 392)

N-MSA-LK1, N-MSA-LK2 sowie N-MSB-LK1 erläutern, dass bei jungen Schüler_innen häufig ein leichter Übergang in den Regelschulbereich möglich ist. Bei den älteren Seiteneinsteiger_innen ist der Wechsel zu anderen Schularten fast ausgeschlossen. Hier ist noch ein Blick auf die älteren Seiteneinsteiger_innen zu werfen. An beiden Mittelschulen A und B gehen 75 bis 90 Prozent der Absolvent_innen der Deutschklassen 8/9 in die DFK (Deutschförderklasse) in denselben Schulen. Sie sind gute Schüler_innen mit dem Potenzial für den Quali oder den Mittelschulabschluss (s. Kap. 4.1.1). Dort erwerben fast alle Jugendlichen einen Schulabschluss und zwar die große Mehrheit davon den Quali und der Rest den Mittelschulabschluss. Die leistungsschwächeren Jugendlichen, die nach ca. zwei Jahren der Deutschklassen 8/9 nicht in die DFK aufgenommen werden, gehen in die Berufsschule. Dort können sie maximal noch zwei Jahre weiter auch sprachlich gefördert werden, um einen Schulabschluss nachzuholen. Diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wechseln in eine Förderschule. (N-VW 201-202, N-MSA-LK1 67-71, 520-535, 538-545, N-MSA-LK2 241-245, N-MSA-SON 228, N-MSB-LK1-a 238-240, 292-295, N-MSB-LK1-b 6-21)

III. Personal

Seiteneinsteiger_innen an den beiden Mittelschulen A und B werden in Deutschklassen gefördert, in denen sie im Klassenverband entweder von der Klassenleitung oder einer anderen Fachlehrkraft unterrichtet werden. Als zusätzliches Personal haben die Deutschklassen der beiden Schulen jeweils zwei Lehrkräfte im Rahmen des AsaÜ-Programms (s. Kap. 4 und 4.1.3-I). Außerdem stehen auch in beiden Schulen maximal sechs Lehrkräftestunden pro Woche zur Verfügung, die in Form von Tandemstunden (Lehrkräftedoppelbesetzung) einzusetzen sind. Diese Tandemstunden wurden vom Schulamt ermöglicht, um die Situation in Nürnberger Deutschklassen zu verbessern. Da jede Schule unterschiedlichen Bedarf hat, sind diese Lehrkräftestunden frei einzusetzen. Wenn die Stunden klassenweise aufgeteilt werden, bekommt jede Klasse theoretisch jeden Tag wenigstens eine Tandemstunde mit der Klassenleitung und einer zusätzlichen Lehrkraft aus dem Regelschulbereich. Die

Stunden können aber auch zum Beispiel für eine Gruppe von Schüler_innen mit bestimmtem Förderbedarf aus allen Deutschklassen eingesetzt werden. Diese zusätzlichen Lehrkräfte bekommen die Deutschklassen jedoch nur, wenn Regelklassen keiner Krankenvertretung bedürfen. Laut N-MSB-LK1 und -LK2 der Mittelschule B können die Deutschklassen deshalb höchstens drei bis vier Stunden pro Woche Tandemstunden erwarten. Außerdem ist es stundenorganisatorisch nicht vermeidbar, dass eine Klasse 4 bis 6 verschiedene Tandemlehrkräfte erhält. Trotz dieser organisatorischen Schwierigkeiten sind diese zusätzlichen Personalressourcen für die Deutschklassen von großer Bedeutung, weil aufgrund der enorm heterogenen Schülerschaft differenzierte Förderung unumgänglich ist. (N-VW 99-101, N-MSA-LK1 100-105, 110-130, N-MSA-LK2 42-60, N-MSA-SL 244-258, N-MSB-LK1-a 66-69, N-MSB-LK2 67-70, 73-92, 160-167)

Die Mittelschule A erhält seit 2013 außerdem von einem Sozialfonds zusätzliche Mittel für sozialpädagogische Begleitung für Deutschklassen. Durch eine schrittweise Aufstockung sind seit dem Schuljahr 2018/19 alle acht Deutschklassen im gebundenen Ganztagsprogramm von fünf sozialpädagogischen Kräften gefördert. Alle Deutschklassen haben mindestens 16 Stunden pro Woche diese zusätzlichen pädagogischen Kräfte, die die Seiteneinsteiger_innen beim Ankommen und differenzierten Lernen unterstützen. Die sozialpädagogischen Kräfte arbeiten arbeitsteilig mit den Klassenleitungen der Deutschklassen und übernehmen zum Beispiel Gruppenarbeit, soziales Lernen, Einzelgespräche, Gespräche mit Eltern, Aufnahmegespräche und auch verschiedene organisatorische Aufgaben. Sie begleiten die Kinder und Jugendlichen im und außerhalb des Unterrichts sowie auch im Nachmittagsbereich als vertraute Personen. Die Deutschklassen im gebundenen Ganztagsbetrieb gibt es in Nürnberg nur an dieser Schule. (N-MSA-LK1 686-691, N-MSA-LK2 16-23, 304-309, N-MSA-SL 71-88, 89-90, 99-101, 102-129, 134-137, 161-165)

Was die personelle Ausstattung betrifft, beklagen die in Deutschklassen tätigen Lehrkräfte die zu geringe Anzahl des Lehrpersonals. Unabhängig davon, ob sie die Deutsch-als-Zweitsprache-Qualifikation haben oder nicht, gibt es generell zu wenige Lehrkräfte, die Seiteneinsteiger_innen unterrichten. Manche Lehrende wünschen sich mehr Tandemlehrkräfte, die innerhalb ihres Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts eine individuelle Betreuung zum Beispiel für die zu alphabetisierenden Schüler_innen ermöglichen. Andere wünschen sich für die zu Alphabetisierenden zusätzliche Förderung im Nachmittagsbereich. Dies wird nicht erfüllt, weil keine Lehrkraft dafür zur Verfügung steht. N-MSA-LK2 beschreibt, welches die Aufgabe von Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrpersonal ist:

„Das ist ein Bereich, der nicht unbedingt gewünscht ist fürs Unterrichten, weil es anstrengend ist, weil es viel an Differenzierung und Flexibilität erfordert und auch soziales Geschick, pädagogisches Geschick. Und von daher ist es nicht eine beliebte Aufgabe für die meisten Lehrer. Die, die aber dabei sind mit Herzblut, die wollen das dann auch gar nicht mehr abgeben die Aufgabe, sage ich jetzt mal.“ (N-MSA-LK2 263)

N-VW spricht von der Verbesserung in den letzten Jahren bei der Personalausstattung in Nürnberg im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Nach Angaben der Lehrenden indessen besteht noch Personalmangel. (N-VW 217-218, 246, 264-267, N-MSA-LK2 258-263, N-MSA-LK3 263-264, N-MSA-SON 315-318, N-MSA-SL 244-263, N-MSB-LK1 -b 135, N-MSB-LK2 411-422)

Um in den Deutschfördermaßnahmen zu unterrichten, ist in der Tat für Lehrkräfte keine zusätzliche Qualifikation erforderlich. Manche sind durch Fort- und Ausbildungen qualifiziert, andere haben Deutsch als Zweitsprache studiert. Es gibt aber auch Lehrkräfte, die ohne Zusatzqualifikation die Deutschklassen leiten. N-MSA-SL hält jedoch ausreichende Fortbildung oder Studium für unerlässlich, sodass das Personal über fundierte Kenntnisse über den Zweitspracherwerb verfügt. Auf der anderen Seite ist sie durch ihre ehemaligen Fortbildungstätigkeiten über die Realität gut informiert. Die Schulleitung beklagt den Deutsch-als-Zweitsprache-bezogenen Kompetenzmangel des Lehrpersonals insbesondere an Realschulen und Gymnasien. N-MSB-LK1 beschwert sich ebenso, dass manche Klassenleitungen der Deutschklassen zu wenig Ahnung von Deutsch als Zweitsprache haben. Die Lehrkraft legt dar: „Sie [haben] weder studiert [...], noch dass sie mal was davon gehört haben. Das ist ein ganz großer Mangel.“ (N-MSB-LK1-a 73) (N-VW 116-117, N-MSA-SL 322-329, 386-389, 393-394, N-MSB-LK1-a 73)

Aufgrund dieser Personalsituation sind viele Fachlehrkräfte ohne Deutsch-als-Zweitsprache-Ausbildung täglich in Deutschklassen im Einsatz. N-MSA-LK2 beschreibt, dass es diesem Personal sehr schwerfällt, adäquates Unterrichtsmaterial zu erstellen und im Unterricht dem Sprachniveau der Seiteneinsteiger_innen gerecht zu werden. Ihrer Ansicht nach erschwert das Problem zusätzlich, dass die Fachlehrkräfte nur einige Stunden pro Woche die Klasse unterrichten und die Kinder und Jugendlichen nicht gut kennen. N-MSA-LK1 erläutert, dass sie die Fachlehrkräfte manchmal sogar dazu zwingen muss, ihren Unterricht anzupassen, weil sie gerne ihren normalen Fachunterricht in Deutschklassen machen wollen. (N-MSA-LK1 98-105, 225-228, N-MSA-LK2 128-136)

Was die personelle Ausstattung anbelangt, ist eine insgesamt angespannte Situation zu beobachten. Nun, wie arbeitet das Personal für die Deutschfördermaßnahmen? Zuletzt geht es auf die Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegien der beiden Mittelschulen ein. Die Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegien der beiden Schulen bestehen aus allen Deutschklassenleitungen. Die Lehrkräfte treffen sich regelmäßig zu Sitzungen und tauschen sich intensiv aus. Außerdem ist es in beiden Kollegien üblich, unerfahrene Kolleg_innen zu unterstützen. Im Kollegium der Mittelschule A, in dem vier erfahrene Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte dabei sind, wird individuelle Unterstützung für die in Deutsch als Zweitsprache neu eingestiegenen Lehrkräfte gegeben. Darüber hinaus lädt das Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium gelegentlich auch Fachlehrkräfte zu den Sitzungen ein, um sie fortzubilden und Informationen zum

Beispiel zu Lehrmaterialien zu geben. Das unerfahrene Lehrpersonal kann im Unterricht bei Erfahrenen hospitieren, bekommt Material zur Verfügung und wird in der Unterrichtsvorbereitung von den erfahrenen Kolleg_innen beraten. Für N-MSB-LK1, die einen Alphabetisierungskurs für die zu alphabetisierenden Schüler_innen anbietet, ist es eine Selbstverständlichkeit, dass sie Unerfahrenen zum Beispiel Arbeitsblätter und andere Lehrmaterialien für die Alphabetisierung gibt, damit sie in ihren täglichen Unterrichtsstunden die betroffenen Kinder und Jugendlichen differenziert fördern können. (N-MSA-LK2 128-136, 258-263, N-MSB-LK1-a 7-11, N-MSB-LK1-b 80-89, 66-79, N-MSB-LK2 349-358, 359-372) N-MSA-SON legt großen Wert darauf, dass eine Schule ein konstantes Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium hat. Wenn das Kollegium oft wechselt, müssen sie sich immer wieder einarbeiten und können im Schulkonzept nicht vorankommen. N-MSA-SL sieht es ebenso und hält es für ein großes Glück, dass ihr Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium in den letzten Jahren eine gute Konstanz aufweist. In Anbetracht der Situation, dass es viele Schulen mit Deutschklassen gibt, in denen niemand in Deutsch-als-Zweitsprache ausgebildet ist, freut sie sich, dass fast alle Deutschklassenkräfte ihrer Schule Deutsch-als-Zweitsprache-Erweiterungsstudium haben, alle sehr engagiert sind und gerne arbeiten. N-MSA-SL legt außerdem dar, dass für ein Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium ein gutes durchdachtes pädagogisches Konzept unentbehrlich ist, nach dem die Lehrkräfte gut arbeiten können. (N-MSA-SON 359-370, N-MSA-SL 170, 195-199, 263, 331, 378-385, 386-389)

IV. Weitere Ressourcen

N-MSA-SL kritisiert stark, dass das Ministerium notwendige Ressourcen für die Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Alphabetisierungsbedarf nicht zur Verfügung stellt. „[E]s müssen auch finanzielle Ressourcen da sein. Das kann nicht sein, dass ich einen rotarischen Klub brauche, der meine Ordner [für die Alphabetisierung, Anm. d. Verf.] jetzt kauft. Das geht nicht.“ (N-MSA-SL 355) Die Schulleitung ärgert sich auch so: „Es hat überhaupt niemand die Notwendigkeit gesehen, dass alphabetisiert werden muss.“ (ebd. 221) Es gibt aber auch die Fälle, in denen sogar die Schulleitungen diesen Förderbedarf nicht sehen. N-MSA-LK1 als Fachberatende problematisiert, dass manche Schulleitungen der Mittelschulen nicht wahrnehmen können, dass die Alphabetisierung in Deutschklassen ohne zusätzliche Stunden nicht zu schaffen ist. Die Lehrkraft bedauert darüber hinaus die Situation insbesondere an kleineren Schulen. Auch wenn der Förderbedarf bekannt ist, ist es für kleine Schulen oft sehr schwer, für wenige Förderungsbedürftige Extrastunden zur Verfügung zu stellen. Wie N-MSA-SL erläutert, erhalten die Schulen nämlich keine zusätzlichen Ressourcen, wenn die Anzahl der Seiteneinsteiger_innen zu gering ist. (N-MSA-LK1 692-695, N-MSA-SL 221, 315, 350-355)

Bei den beiden Mittelschulen A und B hängen die für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen konzipierten Programme sehr von zusätzlichen Mitteln ab. Die Mittelschule A hat das Alphabetisierungsprogramm im Rahmen des AsaÜ (Alternatives schulisches Angebot in

Übergangsklassen)-Programms (s. Kap. 4 und 4.1.3-I) entwickelt und organisiert. Die Schule führt das Programm mithilfe von Lehrkräften für Tandemstunden sowie von durch Fonds finanzierten sozialpädagogischen Kräften durch. Die dafür benötigten Materialkosten werden durch Spenden eines privaten Sponsors gedeckt. Die Schule bietet für die bereits im Programm alphabetisierten Kinder und Jugendlichen drei Stunden pro Woche Leseförderung als Anschlussförderung auch im Rahmen der AsaÜ-Stunden an. (N-MSA-LK2 48, N-MSA-LK3 12-13, 40-44, 276-277, 289-291, N-MSA-SON 41, N-MSA-SL 221) Die Mittelschule B fördert die zu Alphabetisierenden ebenfalls mit den AsaÜ-Stunden. Die betroffenen Seiteneinsteiger_innen werden vier Stunden wöchentlich von einer der AsaÜ-Lehrkräfte (N-MSB-LK1) gefördert. Das Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium der Schule B hält aber die vorhandene Alphabetisierungsförderung für zu gering. Eine Lehrkraft versucht deshalb, einen schulexternen Alphabetisierungskurs für nachmittags mithilfe von außerschulischen Sponsoren zu organisieren. Das wird aber derzeit nicht jedes Jahr realisiert. N-MSB-LK1 wünscht sich für die erst neu alphabetisierten Schüler_innengruppe eine anschließende Förderung in Form eines Lesekreises. Dafür reicht jedoch die verfügbare Zeit nicht aus. (N-MSB-LK1-a 130-131, N-MSB-LK1-b 21-27, 126-134, N-MSB-LK2 411-422)

Wie bereits erwähnt, werden die Deutschklassen der Mittelschule A mit den Finanzmitteln für sozialpädagogische Kräfte in gebundenen Ganztagsklassen gefördert. N-MSA-SL begründet die gute Finanzierung des Fonds damit, dass die Schule in vielen Bereichen konzeptionell arbeitet und ihr Ganztagskonzept der Regelschulklassen überzeugend ist. Die Qualität der Schule soll außerdem beim Schulamt und bei der Regierung bekannt sein. Nach ihrer Angabe erhält die Mittelschule A sehr viele zusätzliche finanzielle Ressourcen über Sponsorenmittel. Sie erläutert, dass sie gute schulische Partner und Netzwerke aufgebaut hat, die auch Gelder zur Verfügung stellen. Sie erhält Unterstützung von Stiftungen, anderen Organisationen, von bekannten Politiker_innen sowie auch von einem Rotary Klub, dem sie selber angehört. Weil der Staat nötige Finanzmittel nicht bereitstellt, findet sie Alternativen, erklärt die Schulleitung. Wenn sie einen nicht gedeckten finanziellen Bedarf sieht, sucht sie Sponsoren. Das macht sie sowohl für die Deutschklassen als auch für die Regelklassen ihrer Schule. Somit werden beispielsweise kostspielige Alphabetisierungsmappen für jeden zu Alphabetisierenden, die von Lehrkräften gewünschte Weiterbildung zur Traumapädagogik und hohe Druckkosten für ein von Seiteneinsteiger_innen verfasstes Lesebuch von verschiedenen Sponsoren finanziert. Die in mehreren Deutschklassen in Nürnberger Mittelschulen tätige sonderpädagogische Lehrkraft (N-MSA-SON) unterstreicht, dass die Förderungs- und Behandlungsmöglichkeiten einer Deutschklasse sehr von zusätzlichen Geldern abhängen, die die Schulen akquirieren können. (N-MSA-SON 231-250, N-MSA-SL 71-88, 89-90, 99-101, 102-129, 130-133, 134-137, 161-165, 221-231, 293-299, 300-313).

4.2 Förderung der Alphabetisierung

4.2.1 Sprachliche Förderung für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

Die Mittelschulen A und B gehen bei der Alphabetisierungsförderung sehr unterschiedlich vor. In diesem Unterkapitel sind die jeweils in den beiden Schulen entwickelten Förderungsprogramme dargestellt.

Mittelschule A: 1. Alphabetisierungsprogramm mit IntraActPlus-Konzept

An der Mittelschule A gibt es ein Alphabetisierungsprogramm mit dem Lernmaterial von IntraActPlus-Konzept (Jansen, Streit und Fuchs 2012). Es war Zufall, dass sie zum IntraActPlus-Konzept kamen. Das Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium und die Schulleitung (N-MSA-SL) waren auf der Suche nach einem guten Alphabetisierungskonzept, weil weder die Alphabetisierung in Deutschklassen noch die externen Alphabetisierungskurse funktionierten. Da hat (etwa drei Jahre vor dem Untersuchungszeitraum) die neu eingesetzte sonderpädagogische Lehrkraft (N-MSA-SON) dieses IntraActPlus-Konzept vorgeschlagen, das sie durch die Behindertenpädagogik kannte. Nach der Überzeugung des Kollegiums und der Schulleitung wurde das neue Alphabetisierungsprogramm von N-MSA-SON und N-MSA-LK3 mithilfe der Lehrkräftestunden des AsaÜ-Programms aufgebaut. (N-MSA-LK3 12-13, 38, 289-291, N-MSA-SON 41, 82-87, N-MSA-SL 232-243, 349-361)

Das Programm verläuft wie folgt: Ein Schulkind wird bei diesem Alphabetisierungsprogramm angemeldet, wenn der Klassenleitung auffällt, dass es sehr langsam im Alphabetisierungsprozess ist.⁵⁰ Das Kriterium ist allein die Auffälligkeit im täglichen Unterricht. Zuerst werden die Betroffenen von einer der beiden AsaÜ-Kräfte im Unterricht beobachtet. Es folgt eine Diagnose von einer der AsaÜ-Kräfte, in der getestet wird, welche Phoneme den entsprechenden Graphemen zugeordnet werden können. Wird ein Buchstabe richtig und schnell genug gelesen, wird dieses auf dem Diagnoseblatt mit einem Plus, wenn nicht, mit einem Minus vermerkt. Es muss in einem schnellen Tempo gelesen werden. Beim Lesenlernen ist es nämlich erforderlich, dass die Graphem-Phonem-Korrespondenz bereits im Langzeitgedächtnis gespeichert ist und damit automatisch gelesen wird. Das heißt, um mit der Syntheseübung⁵¹ weiterzukommen und sich mit der Sinnentnahme zu beschäftigen, müssen die Buchstabenkenntnisse verfestigt werden. Mit dieser Diagnose beginnt das Alphabetisierungstraining, das mindestens zwei bis dreimal pro Woche jeweils 10 bis 15 Minuten in Form von Einzelförderung stattfindet. (N-MSA-LK2 61-78, N-MSA-LK3 29-31. 35, 45-61, N-MSA-SON 41-77)

⁵⁰ Stand März 2018 sind neun Schüler_innen beim Alphabetisierungsprogramm dabei: Davon zwei primäre Analphabet_innen und sieben Zweitschriftlernende. Etwa 16 Prozent aller neu eingeschulten Jugendlichen werden von diesem Alphabetisierungsprogramm speziell gefördert.

⁵¹ Eine Syntheseübung ist typischerweise eine Leseübung auf der technischen Ebene, um mehrere Laute (Buchstaben) zusammenschleifen und eine Silbe zu lesen, sowie auch aus mehreren Silben ein Wort zu lesen.

Beim IntraActPlus-Konzept lernt man das Lesen mit speziellen Arbeitsblättern, auf denen in zwanzig Kästchen ein oder mehrere Buchstaben stehen.⁵² Mit einer Schablone mit einem viereckigen Loch deckt man alles zu, bis auf ein Kästchen mit zum Beispiel dem Buchstaben <m>.⁵³ Außer Buchstaben gibt es auch Kästchen mit Symbolen wie Herz oder farbige Kästchen ohne Buchstaben. Eine Förderkraft schiebt die Schablone über das Arbeitsblatt und es wird von dem Lernenden vorgelesen, zum Beispiel [m], orange, [m], [m], gelb, [m], grün. Die eingestreuten Symbole oder Farben dienen dazu, das Kurzzeitgedächtnis zu löschen. Die Buchstaben werden nicht mit Buchstabennamen benannt, sondern lautiert wie [m] statt [em].⁵⁴ Anfänger_innen beginnen mit einem Buchstaben. Im nächsten Schritt trainieren sie sich im Silbenlesen wie [fa], [fu], „Herz“, [fi], „Herz“. Bei Lernerfolg bekommen sie Arbeitsblätter mit komplexeren Buchstabenkombinationen wie [lili], [lama], [lilu], [lima]. Bei ihrem Lernprogramm mit dem IntraActPlus-Material beschäftigen sie sich mit dem Lesen im rein technischen Sinne. Sie sollen die Graphem-Phonem-Zuordnung und sinnloses Silbenlesen ohne Sinnentnahme beherrschen. (N-MSA-LK3 32, 33-38, N-MSA-SON 77-81)

N-MSA-LK3 organisiert das Programm für die angemeldeten Kinder und Jugendlichen aus allen Deutschklassen von der 5. bis 9. Klasse. Die Lehrkraft gibt allen Angemeldeten jeweils eine eigene Alphabetisierungsmappe mit mehreren IntraActPlus-Arbeitsblättern. Diese Schüler_innen werden für diese Einzelförderung vom Klassenunterricht befreit und lernen das Lesen intensiv mit einer Lehrkraft oder einer sozialpädagogischen Kraft. Beim Training geben die Förderkräfte kein negatives Feedback. Sie loben die Schüler_innen und bestätigen, was sie schon können. Bei Fehlern liest die Förderkraft nur richtig vor, ohne ausdrücklich den Fehler zu benennen. Die zuständige Förderkraft schreibt nach der Einzelförderung kurze Kommentare über den Verlauf und ob der Verlauf erfolgreich war. Am Ende der Woche erhält N-MSA-LK3 alle Mappen zurück und liest, was die Förderkräfte geschrieben haben. Mithilfe der Kommentare überprüft sie den Lernstand jeder_s Lernenden und bestückt jede Mappe neu für die folgende Woche. Die Arbeitsblätter, die noch nicht gut erlernt sind, bekommen die Schüler_innen zurück für die Wiederholung. Das Training ist den Förderkräften überlassen, N-MSA-LK3 kontrolliert jedoch gelegentlich den Fortschritt durch dieselbe Diagnose, die am Anfang stattfindet. Das Alphabetisierungsprogramm ist abgeschlossen, wenn die Schüler_innen bei der Diagnose 95 Prozent

⁵² Arbeitsblätter des IntraActPlus-Konzepts als Beispiele befinden sich im Anhang 5 (Jansen, Streit und Fuchs 2007).

⁵³ Zur Unterscheidung zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache werden in der vorliegenden Arbeit zwei unterschiedliche Klammern verwendet. Die Buchstaben in Winkelklammern < > sind Grapheme, die sich auf die reinen Buchstaben beziehen. Dagegen werden Phone in eckige Klammern [] gesetzt, die man tatsächlich ausspricht beziehungsweise hört.

⁵⁴ Das entspricht dem Prinzip der Lautiermethode (s. Kap. 2.3.2).

aller großen und kleinen Buchstaben richtig und zügig lesen können. (N-MSA-LK2 48-78, N-MSA-LK3 45-49, 69, 71-74, 84-86, N-MSA-SON 62-73)

Nach N-MSA-LK2 verläuft die Alphabetisierung individuell völlig unterschiedlich. Es gibt Schüler_innen, die sich mithilfe dieses Programms innerhalb von drei bis vier Monaten in das lateinische Schriftsystem einarbeiten können. Aber langsame Lernende, zum Beispiel primäre Analphabet_innen, benötigen ein bis sogar zwei Jahre Training im Alphabetisierungsprogramm. Die kognitiv schwachen oder wahrscheinlich geistig behinderten Seiteneinsteiger_innen, die ohne sonderpädagogische Diagnose bei Lehrkräften auffällig sind, nehmen am Alphabetisierungsprogramm auch teil. Es gibt dabei Fälle, in denen die Buchstabenkenntnis auch nach zwei Jahren noch nicht verfestigt ist. N-MSA-LK3 legt zudem dar, dass nach einem halben Jahr bei den meisten Schüler_innen gute Ergebnisse vorliegen. (N-MSA-LK2 79-92, N-MSA-LK3 63-64, 77-78)

Bei dem Alphabetisierungsprogramm sprechen alle Befragten der Mittelschule A von einer deutlichen Verbesserung. Alle Lehrkräfte, die davor ohne das Programm die Alphabetisierung gemacht haben, unterstreichen die Effektivität des Programms und das schnellere Lerntempo, das die beteiligten Schüler_innen aufweisen. Die N-MSA-LK1 und N-MSA-LK2 erläutern, dass sie es früher für äußerst schwer hielten, im Unterricht mit heterogenen Kindern und Jugendlichen zusätzlich einige davon zu alphabetisieren. N-MSA-LK2 legt dar: „Ich habe zwei Jahre so gearbeitet, dass ich ganz alleine in meiner Klasse war, bis zu 25 Schüler hatte und musste die dann noch nebenher irgendwie alphabetisieren. Das war sehr schwer. Das ging sehr langsam.“ (N-MSA-LK2 80) N-MSA-LK1 schildert: „Man muss dabei sein, man muss sich das anhören, wie er liest“ (N-MSA-LK1 267) für das Buchstabenlernen. (N-MSA-LK1 233-259, 267, 415-448, N-MSA-LK2 20-21, 79-92, N-MSA-LK3 50) N-MSA-LK2 und N-MSA-LK3 sind der Auffassung, dass es durch das Diagnoseverfahren nicht mehr schwer ist, den Lernstand jeder_s Lernenden beim Alphabetisierungsprozess einzuschätzen. N-MSA-SON betont, dass das Programm allein ermöglicht, individuell daran zu arbeiten. Ferner sprechen N-MSA-LK1 sowie N-MSA-SON von der großen Zuverlässigkeit der IntraActPlus-Methode. Die Schüler_innen trainieren das Lesenlernen von sinnlosen Silben, bis sie das rein technische Syntheselesen beherrschen. Bei dieser Methode sehen beide den Vorteil, dass die technische Basis beim Lesen gesichert und das lückenhafte Lernen vermieden wird. Beim Lesenlernen mit den normalen Wörtern passiert es nämlich häufig, dass die Lernenden nur die ersten beiden Buchstaben lesen und dann raten, wie die Wörter heißen. N-MSA-LK2 sieht auch einen Optimierungsbedarf darin, dass viele verschiedene Kräfte für das Training eingesetzt werden. Besser wäre aus ihrer Sicht, wenn sie die Alphabetisierung „in eine feste Hand“ (N-MSA-LK2 60) geben könnte, die sich auch damit auskennt. Sie gibt außerdem an, dass das Kollegium für jedes zu alphabetisierende Kind eigentlich jeden Tag zehn Minuten Training ermöglichen will. Das klappt jedoch nicht. (N-MSA-LK1 237-238, N-MSA-LK2 60, 74, 194-195, N-MSA-LK3 300-305, N-MSA-SON 51, 77-79)

N-MSA-LK3 erörtert, wo sich das IntraActPlus-Konzept von den anderen Alphabetisierungsmaterialien unterscheidet. Durch den Vergleich mit den herkömmlichen Alphabetisierungsansätzen mit bilderreichem Material hebt sie den Aufforderungscharakter des IntraActPlus-Konzepts heraus. Nach ihrer Aussage sind die Lernenden sehr müde nach dem 10 bis 15-minütigen Training, weil hohe Konzentration erforderlich ist. Allerdings sei die Förderung relativ beliebt, weil die Schüler_innen aufgrund des sehr einfachen Vorgangs immer genau wissen, was sie machen sollen. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen können nämlich im Klassenunterricht oft nicht verstehen, was sie machen sollen. Außerdem motiviert die Schüler_innen das immer positive Feedback der Förderkräfte. (N-MSA-LK3 13-18, 68-69, 137)

N-MSA-SON sieht den systematischen Vorteil des Programms. Sie hält es für günstig, dass das Training nicht innerhalb einer Deutschklasse sondern von außen organisiert wird. Dadurch ist das konstante Lernen gesichert. Ein weiterer Vorteil beim IntraActPlus-Konzept ist, laut N-MSA-LK3, N-MSA-SON und N-MSA-SL, dass das Training von jeder Person begleitet werden kann. Aufgrund der einfachen Anwendung kommen alle mit nur einer 15-minütigen Erklärung mit dem Vorgehen zurecht. N-MSA-LK3 betont aber auch, dass das Programm sehr ressourcenfressend ist. Da es immer eine Einzelbetreuung sein muss, ist das System nicht mehr einsetzbar, wenn sich der Anteil der zu Alphabetisierenden erhöht. Bis jetzt sind es jedoch meistens bis zu etwa 15 Schüler_innen mit Förderbedarf und dafür reichen ihre Lehrkräftestunden. (N-MSA-LK3 40-44, 50-54, 65-68, N-MSA-SON 63, 74-77, N-MSA-SL 221-231)

Mittelschule A: 2. Anschlussförderung

Nachdem die Schüler_innen beim Alphabetisierungsprogramm die Graphem-Phonem-Korrespondenz sowie die Basistechnik für das Syntheselesen gelernt haben, werden die meisten von ihnen dreimal die Woche in einer kleinen Gruppe von einer der AsaÜ-Kräfte gefördert. Sie machen Lesetraining mit leichten Texten mit einem sehr einfachen Wortschatz. Diese Leseförderung kümmert sich um die Geschwindigkeit und Genauigkeit beim technischen Lesen ohne Sinnentnahme sowie um die richtige Aussprache. Eventuell wird auch die Sinnentnahme geübt, anschließend werden Fragen zum Text gestellt. So werden die Kinder und Jugendlichen nach dem Alphabetisierungsprogramm weiterhin vom Klassenunterricht befreit, um ihre Lesekompetenz weiter zu trainieren. (N-MSA-LK2 93-96, 230-231, N-MSA-LK3 276-288) N-MSA-LK1 erklärt, wie lange durchschnittlich die am Alphabetisierungsprogramm teilnehmenden Schüler_innen brauchen, bis sie einen Text lesen können. Nach vier Monaten bis zu einem Jahr erlernen die meisten von diesen Schüler_innen das Syntheselesen. Diejenige, die nach sechs Monaten das Syntheselesen erreichen, benötigen noch ein halbes Jahr das anschließende Lesetraining, bis sie im technischen Sinne einen Text lesen können. Wie lange diese Schüler_innen bei der Leseförderung (Anschlussförderung) gefördert werden, entscheiden die Klassenleitungen. Wenn

sie im Unterricht mit Texten problemfrei lernen können, brauchen sie nicht mehr zeitweise aus dem Klassenverband herausgenommen zu werden. (N-MSA-LK1 403-410, N-MSA-LK3 83-93)

Mittelschule A: 3. Förderung jenseits der speziellen Förderung und der Gesamtüberblick

Im Rahmen des Alphabetisierungsprogramms sowie der anschließenden Leseförderung an der Mittelschule A beschäftigen sich die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen intensiv mit bestimmten Teilkompetenzen. Nun, wie sehen die anderen Unterrichtsstunden aus? Die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen lernen jenseits dieser speziellen Fördermaßnahmen immer im normalen Klassenunterricht in einer Deutschklasse. N-MSA-LK2 stellt unterschiedliches Lernmaterial zur Verfügung, um die zu Alphabetisierenden in ihrem normalen Klassenunterricht zu fördern. Sie gibt ihnen Alphabetisierungsaufgaben sowohl für die Phonem-Graphem-Korrespondenz als auch für die phonologische Bewusstheit. Um die Schreibmotorik wie Stifthalten oder Schreibrichtung kümmert sie sich, wenn sie den Korrekturbedarf sieht. Die Klassenleitung erläutert, dass viele Schüler_innen typischerweise aus dem arabischen und persischen Schriftraum die Schwierigkeiten haben, die lateinischen Buchstaben richtig auf die Lineatur zu schreiben. Dafür gibt sie ihnen immer eine Zeit lang Lineatur für das Schreibenlernen. (N-MSA-LK2 154-179) N-MSA-LK1 vertritt eine andere Haltung zur Schreibmotorik. Die Lehrkraft spart den Aufwand, das Schreiben der Seiteneinsteiger_innen zu optimieren. Sie hält es nicht für vorrangig, weil die Schüler_innen viele andere Sachen lernen müssen. Die Lehrkraft korrigiert die Schreibmotorik nicht, es sei denn, dass jemand eindeutig falsch schreibt, beispielsweise die großen und kleinen Buchstaben verwechselt. Sie erläutert: „Es ist mir zu viel Zeitaufwand. Die haben viel zu lernen und ich sage nein. Es wäre schön, aber man schafft das nicht. Sie schreiben einfach so [...]“ (N-MSA-LK1 362) (ebd. 353-372)

Zum Syntheselesen nehmen die beiden Deutschklassenleitungen die Situation unterschiedlich wahr. N-MSA-LK2 gibt an, dass es nicht selten ist, dass die Schüler_innen beim Syntheselesen Schwierigkeiten haben. Sie setzt das selber bestellte Lernmaterial für die Syntheseübung Silbenschieber⁵⁵ ein und übt mit ihnen, zum Beispiel zwei Grapheme <m> und <a> zusammenschleifen. Im Gegensatz dazu ist es der N-MSA-LK1 bisher nicht aufgefallen, dass manche Schüler_innen überhaupt Schwierigkeiten haben, zwei Grapheme zusammenzuziehen. Sie stellt aber fest, dass es manchen Seiteneinsteiger_innen aus dem arabischen Sprachraum schwerfällt, die Buchstaben in der richtigen Richtung zu lesen, weil sie in ihrer Muttersprache von rechts nach links lesen. Zum Beispiel lesen manche Schüler_innen die Buchstabenkombination <ma> als [am] statt [ma]. (N-MSA-LK1 373-388, N-MSA-LK2 180-187)

⁵⁵ Silbenschieber ist ein Material für Lesenlernen, mit dem man das Zusammenziehen der Kombination von Buchstaben und Silben übt (Bundesverband für Alphabetisierung o.J., s. Kap. 2.3.2).

Dem Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium der Mittelschule A ist es durchaus bewusst, welche Schrifterfahrung die einzelnen Seiteneinsteiger_innen haben. Laut N-MSA-LK2 beherrscht jedes Kollegiumsmitglied eine unterschiedliche Fremdsprache. Deshalb tauschen sich die Lehrkräfte untereinander aus, welche Stolpersteine es beim Erlernen des lateinischen Schriftsystems für die Lernenden mit bestimmter Ausgangssprache gibt. Zu der Frage, ob die Unterscheidung zwischen Zweitschriftlernenden und primären Analphabet_innen wichtig ist, antworten N-MSA-LK1, N-MSA-LK2 und N-MSA-LK3, dass es bei ihrem Förderungssystem keine besonders wichtige Unterscheidung ist. Wenn der Förderbedarf festgestellt wird, werden sie nämlich davon unabhängig im Alphabetisierungsprogramm individuell gefördert. N-MSA-LK3, der die Organisation des Alphabetisierungsprogramms übernimmt, weiß nicht, wer primäre Analphabet_innen oder Zweitschriftlernende sind. Alle drei Lehrkräfte finden es jedoch interessant zu wissen, ob man in seiner Muttersprache lesen und schreiben kann. N-MSA-LK2 hält es für sehr wichtig dies zu wissen, weil sie anpassen soll, was diese Seiteneinsteiger_innen mitgebracht haben und schon können. Sie betrachtet es außerdem als relevant in dem Sinne, dass primäre Analphabet_innen tendenziell langsamer lernen und mehr Zeit brauchen. (N-MSA-LK1 52-53, 314-321, N-MSA-LK2 26-31, 38-39, 144-145, N-MSA-LK3 53-62, 272-275)

Wie bereits erwähnt, nehmen die Kinder und Jugendlichen am Alphabetisierungsprogramm mit dem IntraActPlus-Konzept teil, wenn sie beim Alphabetisierungsprozess sehr langsam sind. Wenn die Auffälligkeit nicht besteht, wird nicht in dem Programm gesondert gefördert, auch wenn sie zum ersten Mal Lesen und Schreiben im lateinischen Schriftsystem lernen. N-MSA-LK2 und N-MSA-LK3 erläutern, dass es bei den Zweitschriftlernenden nicht selten ist, ohne zusätzliches Alphabetisierungsprogramm, durch den normalen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht in der Deutschklasse, in der lateinischen Schrift alphabetisiert zu werden. N-MSA-LK3 erwähnt dazu, dass diejenigen, die aus einer sprachtypologisch weit entfernten Sprache, zum Beispiel der chinesischen Sprache, kommen, meistens der Unterstützung bedürfen. (N-MSA-LK2 107, N-MSA-LK3 53-64) Die Fortschritte, die die im Alphabetisierungsprogramm geförderten Seiteneinsteiger_innen aufweisen, sind auch durchaus unterschiedlich. N-MSA-LK2 legt dar, dass manche Schüler_innen parallel zum Alphabetisierungsprogramm im täglichen Unterricht gemeinsam mit anderen Seiteneinsteiger_innen arbeiten können. Es gibt auch Schüler_innen, die nach dem Alphabetisierungsprogramm keine Leseförderung brauchen. Ihnen gibt die Lehrkraft vereinfachte Arbeitsblätter zum Differenzieren, damit sie im Klassenunterricht mitarbeiten können. Aber die langsamer Lernenden unter den primären Analphabet_innen benötigen im Klassenunterricht stets ein komplett unterschiedliches Lernmaterial. Sie arbeiten dann mit den Lehrwerken für die Alphabetisierung, zum Beispiel „Das Alpha-Buch“ (Brandt-Nendza, Brandt und Frohn o.J.) oder „ABC Schritte plus Alpha“ (Böttinger o.J.). Diese Schüler_innen nehmen nur in einem bestimmten Abschnitt des Unterrichts teil, in dem sie sich ohne

Lesen und Schreiben etwas aneignen können. Sie können beispielsweise mit den Mitschüler_innen ihren mündlichen Wortschatz erweitern. (N-MSA-LK2 137-145, 188-193)

N-MSA-LK1 hebt die benachteiligte Situation der zu alphabetisierenden und neu alphabetisierten Kinder und Jugendlichen hervor. Sie erwähnt, dass diese Seiteneinsteiger_innen noch zusätzliche Schwierigkeiten zu bewältigen haben, da sie ja nicht ausreichend lesen und auch nichts aufschreiben können. Sie können zwar über das Gehör lernen, sind jedoch nicht in der Lage, den gelernten Inhalt zu notieren. Somit können sie zu Hause nichts nachschauen und nichts wiederholen. Ihrer Ansicht nach trägt dies bei zur weiteren Verzögerung der Entwicklung. (N-MSA-LK1 131-136, 277-281) N-MSA-LK1 nimmt wahr, dass die meisten in der Sekundarstufe alphabetisierten Kinder und Jugendlichen nach dem Alphabetisierungsprogramm noch im Rückstand mit dem Lesen sind. Infolgedessen hält sie weitere tägliche Leseübungen für erforderlich. Die Lehrkraft legt dar, dass die betroffenen Schüler_innen noch einen weiten Weg gehen müssen, bis sie mit dem Text umgehen zu können. Dafür sei es auch von großer Bedeutung, dass die Lehrkräfte sie begleiten und motivieren. Die Lehrenden müssten außerdem bemerken, dass diese Seiteneinsteiger_innen im Unterricht sehr langsam sind und kaum mitkommen können. (N-MSA-LK1 487-494, 700-707)

Mittelschule B: 1. Alphabetisierungskurs für alle zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

Die Alphabetisierung an der Mittelschule B unterscheidet sich sehr von der an der Mittelschule A. An der Mittelschule B werden die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen aller Deutschenklassen aus dem Klassenverband genommen und sitzen viermal wöchentlich in einem Kurs. Dort lernen die primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden gemeinsam das Lesen und Schreiben. N-MSB-LK1, die bei der Alphabetisierung bereits weitreichende Kenntnis und Erfahrung hat und den Kurs anbietet, spielt bei der Alphabetisierung eine wesentliche Rolle an der Mittelschule B. Zu der Lehrkraft werden die Kinder und Jugendlichen geschickt, wenn die Klassenleitungen der Deutschklassen den Alphabetisierungsbedarf vermuten. Ob die Förderung erforderlich ist, entscheidet N-MSB-LK1. Am Ende trifft sie ebenfalls die Entscheidung, ob die Schüler_innen das Lernziel erreicht haben. (N-MSB-LK1-a 130-133, N-MSB-LK2 98-109, 216-227, 365-370)

Für N-MSB-LK1 ist bei der Alphabetisierung höchst relevant, dass jeder Lernende als Individuum im Mittelpunkt steht und dass der Schriftspracherwerb nach den individuellen Bedürfnissen gestaltet werden muss. Sie orientiert sich dabei deshalb nicht an den bestehenden Lehrwerken, sondern versucht, vom Lernbedarf jeder_s Lernenden auszugehen. Die Lehrkraft ist außerdem der Ansicht, dass sich die Kinder und Jugendlichen etwas aneignen sollen, um damit etwas erreichen zu können. So hält sie es für richtig, dass jemand mit dem Graphem <E> anfängt, weil die Person damit ihren Namen schreiben kann. Sie würde auch so eine Richtlinie ablehnen, dass man die Buchstaben in einer

bestimmten Reihenfolge lernen soll. (N-MSB-LK1-a 144-145, N-MSB-LK1-b 83-85) Die Lehrkraft erläutert ihr Vorgehen:

„Ich halte zunächst mal für wichtig, dass man nicht einfach nur von dem Material von dem Sprachmaterial oder den Graphemen ausgeht, sondern einfach von der Emotion der Kinder. Also haben sie Bezug zu irgendeinem Thema. Oder können sie ihren Namen schreiben oder so ganz basale Sachen, wo die Kinder mit dem Herzen auch dabei sind. Jeder möchte seinen Namen schreiben können sozusagen. Da setze ich dann an, das sind so meine ersten Versuche [...]“ (N-MSB-LK1-a 145)

Die Lehrkraft beobachtet die einzelnen zu Alphabetisierenden sehr individuell in ihrem Kurs und im Schulalltag. Sie muss wissen, was eine Schülerin schon kann, wie ein Schüler in seiner Muttersprache schreibt. Der Lehrkraft ist außerdem sehr bewusst, über welche Schrifterfahrung die Seiteneinsteiger_innen verfügen. Ferner ist es ihr auch unerlässlich zu erfahren, ob die Lernenden primäre Analphabet_innen oder Zweitschriftlernende sind. Am Anfang lässt sie die Schüler_innen etwas in ihrer Muttersprache schreiben und lässt es von jemandem übersetzen oder Fehler zeigen. Mit solcher Beobachtung und anschließend der Analyse fängt sie mit ihrer Förderung an. (N-MSB-LK1-a 44-45, 144-151, 165-166)

Der Alphabetisierungskurs der N-MSB-LK1 beinhaltet Lerninhalte von der Graphem-Phonem-Korrespondenz, unterschiedliche Übungen für die phonologische Bewusstheit bis hin zur Förderung der Schreibmotorik. (N-MSB-LK1-a 148-151, 158-160, 173-174) Sie arbeitet sehr viel mit Anlauttabellen, verwendet zum Beispiel „Hamburger ABC“ (Wäbs und Könnecke o.J.) sowie andere unterschiedliche Lernmaterialien. Für die schreibmotorische Übung stellt sie Arbeitsblätter für Schwungübungen zur Verfügung. Die Lehrkraft nimmt von der großen Anzahl der Materialien, was für die einzelnen Lernenden jeweils genau passt. (N-MSB-LK1-1, 151-155, N-MSB-LK1-b 80-83)

Die für den speziellen Kurs verantwortliche N-MSB-LK1 achtet sehr darauf, dass sich die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen die richtige Schreibmotorik aneignen. Ihr erscheint es nötig, eine falsche Schreibweise der Schüler_innen möglichst früh zu korrigieren, bevor sie falsche Buchstaben wiederholt abmalen und sich diese Schreibbewegungen ins motorische Gedächtnis einschleifen. Infolgedessen ist genau zu beobachten, wie die Seiteneinsteiger_innen schreiben. Besonders relevant ist im Einzelnen beispielsweise, ob die Schreibreihenfolge richtig ist, ob der Anschluss der Buchstaben funktioniert oder es angemessene Abstände zwischen Wörtern gibt. Eine ungünstige Schreibreihenfolge bremst nämlich beim Schreiben aus. Sie verwendet in der Klasse reichhaltiges Anschauungsmaterial und gibt den Anfänger_innen Arbeitsblätter mit Schreibmustern und Pfeilen. (N-MSB-LK1-a 47, 148-151, 158-160) Manchen Seiteneinsteiger_innen fällt es schwer, die Buchstaben in die richtige Stelle der Lineatur zu schreiben. Oft kommen arabischsprachige Seiteneinsteiger_innen mit den Unter- und Überlängen wie <p> und nicht zurecht. In den Fällen

gibt sie die Erstklasslineatur, um das zu üben. Die Lehrkraft ergänzt, dass die Schüler_innen eine klar verständliche Anleitung brauchen. Zum Beispiel, wenn die Wörter ohne Leerzeichen gereiht geschrieben sind, sagt sie nicht nur, dass sie die Abstände zwischen den Wörtern einhalten sollen. Diese Schüler_innen brauchen konkrete Anweisungen wie: „Nimm den Finger und dann machst du, wenn ein Wort weiter ist, legst den Finger wieder hin, und schreibst dann weiter.“ (N-MSB-LK1-b 93) (N-MSB-LK1-a 157, N-MSB-LK1-b 93)

N-MSB-LK1 hält es für ein großes Problem für Kinder und Jugendliche aus dem arabischen Sprachraum, dass sich die Schreibrichtung ändert. In ihrer Sprache „stoßen“ sie die Schreibgeräte von rechts nach links. Daher müssen sie die neue Schreibbewegung lernen, die Schrift von links nach rechts zu „ziehen“. Die Lehrkraft versucht, sie von der bereits erworbenen Schreibweise zu den neuen Schreibbewegungen zu leiten. Manche Seiteneinsteiger_innen benötigen dabei Schwungübungen. Die Lehrkraft erörtert, dass die an die falsche Schreibweise gewöhnten Schüler_innen immer unökonomisch schreiben und sie sich verkrampfen, wenn sie später schneller schreiben müssen. Aus diesem Grund achtet die Lehrkraft auf die Schreibmotorik. Sie gibt den Schüler_innen auch ergonomisch günstige und radierbare Kugelschreiber, die auch für kleine Kinderfinger passen. (N-MSB-LK1-a 146-151)

N-MSB-LK1 erläutert, dass sie aufgrund ihrer Ausbildung und beruflichen Erfahrungen bisher grundsätzlich keine Schwierigkeiten bei der Alphabetisierungsarbeit hatte. Sie nimmt wahr, dass sie immer relativ schnell sieht, was die Schüler_innen brauchen. Für schwierig hält sie jedoch, diese Kinder und Jugendlichen in der Pubertät auf das Erstklasslineaturheft schreiben zu lassen, weil es viel mit Scham zu tun hat. Was die Schreibmotorik betrifft, muss sie sich manchmal lang überlegen, ob sich eine Korrektur lohnt, wenn die Schüler_innen trotz der Abweichungen schnell schreiben können. (N-MSB-LK1-a 192-193, N-MSB-LK1-b 115-118)

Die Lehrkraft erklärt, dass für die primären Analphabet_innen das Syntheselesen eine Herausforderung ist, beispielsweise zwei Grapheme <M> und <A> als [ma] zu lesen. Um das Zusammenschleifen der Laute zu erlernen, benötigen manche zu Alphabetisierende intensives Training. Die Lehrkraft bringt es ihnen mit der folgenden Übung bei: Auf den Boden werden zwei große Buchstaben, zum Beispiel <M> und <A> gelegt, und die Lernenden laufen darauf. Auf dem <M> spricht man [m] und mit dem nächsten Schritt auf dem <A> spricht man [a]. Mit der Körperbewegung nimmt man die Veränderung von [m] nach [a] leichter wahr und so wird das Zusammenschleifen der beiden Lauten erlernt. (N-MSB-LK1-a 175-176)

N-MSB-LK1 beschreibt das Niveau, das ihr Alphabetisierungskurs zum Ziel hat: Wenn man die meisten Wörter aus dem Schulalltag lesen kann und von ihr gesprochene einfache Wörter aufschreiben kann,

hat man das Ziel ihres Kurses erreicht. Zur Einschätzung des Lernstandes ist weder ein Diagnosemittel noch ein genaues Kriterium vorhanden. Tägliche Beobachtung und Notizen reichen aus, zu wissen, ob die Schüler_innen auf dem erforderlichen Wissensstand sind. Bis zum Abschluss bedarf jede_r zu Alphabetisierende individuell eines sehr unterschiedlichen Zeitraums. Manche benötigen zwei bis drei Monate, manche aber durchaus ein Jahr. Nach der Einschätzung der Lehrkraft ist insbesondere bei den primären Analphabet_innen viel Zeit erforderlich. (N-MSB-LK1-a 177-191) N-MSB-LK1 erläutert zudem, dass es bei den zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen auch leistungsstarke Überflieger_innen gibt. Ihrer Ansicht nach könnten diese Schüler_innen ohne gesonderte Alphabetisierungsförderung das Leistungsziel erreichen. In dem Fall müssten jedoch die jeweiligen Klassenleitungen genug Zeit für sie haben und auch auf die Schreibtechnik von Ihnen aufpassen. (ebd. 200-201)

Mittelschule B: 2. Förderung jenseits der speziellen Förderung und der Gesamtüberblick

Bei der Alphabetisierungsförderung vertraut N-MSB-LK2 der Lehrkraft N-MSB-LK1 vollkommen und betrachtet sie als sachverständige Instanz. N-MSB-LK2 erläutert, dass die anderen Klassenleitungen der Deutschklassen mithilfe N-MSB-LK1 nur versuchen können, die zu alphabetisierenden Schüler_innen im täglichen Klassenunterricht zusätzlich zu dem Kurs zu unterstützen. Ihr selbst fällt es schwer, außerhalb des Alphabetisierungskurses der N-MSB-LK1 die zu Alphabetisierenden ihrer Deutschklasse im Klassenunterricht fördern zu müssen. In einer heterogenen Klasse muss sie nämlich diese Kinder und Jugendlichen immer mit unterschiedlichem Arbeitsmaterial versorgen. N-MSB-LK2 führt ein Alphabetisierungslehrwerk als ein Beispiel auf, womit sie in ihrem Klassenunterricht die betroffenen Schüler_innen fördert: „Hier zum Beispiel wir haben ‚ABC Schritte Plus Alpha‘ [(Böttinger o.J.), Anm. d. Verf.]. Dann könnte man, sowas nehme ich und ich gehe das mit den Schülern durch. Das ist dann zusätzlich etwas.“ (N-MSB-LK2 362) Sie legt auch dar, dass die Lehrkräfte im Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium über die Lehrwerke Informationen austauschen. Zu manchen Fragen zur Alphabetisierungsförderung im Interview hebt sie jedoch sehr deutlich hervor, dass das Thema außerhalb ihres Fachgebietes liegt. (N-MSB-LK2 98-109, 214-215, 216-227, 365-370, 387-390) Die Lehrkraft stellt die Rollenverteilung klar:

„Also wir sind keine Experten, was die Alphabetisierung angeht. Wir sind Deutsch-als-Zweitsprache-Experten. Aber wir versuchen durch (Anonym 1) oder wo wir diese Bücher haben, die Schüler zu unterstützen.“ (N-MSB-LK2 370)

N-MSB-LK1 ist der Meinung, dass die Alphabetisierungsförderung im Rahmen ihres Alphabetisierungskurses für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen nicht ausreicht. Sie fördert deshalb diese zu Alphabetisierenden ihrer eigenen Deutschklasse auch im normalen Unterricht bei der Alphabetisierung. Wenn dabei eine Außendifferenzierung notwendig ist, gibt ihnen die Lehrkraft kleine Arbeitsaufträge, zum Beispiel mit Wortkarten, damit die Schüler_innen unabhängig arbeiten können. Wie die anderen Klassenleitungen der Deutschklassen die zu alphabetisierenden

Seiteneinsteiger_innen im normalen Unterricht fördern, darüber hat die Lehrkraft jedoch keinen Überblick. N-MSB-LK1 nimmt jedenfalls an, dass die Förderung der zu Alphabetisierenden je nach Lehrkraft sehr unterschiedlich ist. Sie erläutert, dass manche Klassenleitungen nicht sehen, dass die Schüler_innen die Buchstaben nicht richtig schreiben. Es ist N-MSB-LK1 jedoch nicht bekannt, ob es diese Lehrkräfte für unwichtig halten oder sie nur nicht wissen, dass es später ein Problem werden könnte. (N-MSB-LK1-b 90-93)

N-MSB-LK1 ist der Auffassung, dass für die in ihrem Alphabetisierungskurs alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen weitere schriftsprachliche Förderung unumgänglich ist, nachdem sie mit dem Kurs abgeschlossen haben. Unter anderem ist die Leseförderung notwendig, damit die Geläufigkeit trainiert werden kann. An der Mittelschule B stehen jedoch keine zusätzlichen Förderstunden mehr für diese Schüler_innen zur Verfügung. Vor diesem Hintergrund betrachtet N-MSB-LK1 es als essenziell, dass weitere differenzierte Förderung für die betroffenen Schüler_innen im Rahmen des regulären Unterrichts der Deutschklassen stattfindet. (N-MSB-LK1-a 226-229, N-MSB-LK1-b 126-127)

N-MSB-LK1 hält es für die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen für ideal, dass sie von den anderen Seiteneinsteiger_innen nicht komplett getrennt werden, sondern von Anfang an zu einer Deutschklasse gehören und zusätzlich gezielte Förderung erhalten. Sie sieht dabei den Vorteil beim Spracherwerb, dass diese Schüler_innen in der Klasse täglich die Prosodie der deutschen Sprache anhören können. Unter dem sozialen und emotionalen Aspekt ist es außerdem von Bedeutung, dass die zu Alphabetisierenden zur normalen Sprachlernklasse gehören. (N-MSB-LK1-a 161-164)

4.2.2 Alphabetisierung und Lehrsituation

Die Lehrkräfte der beiden Mittelschulen A und B erklären, dass es für die weiterführenden Schulen eine besondere Herausforderung ist, die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen aufzunehmen. (N-MSA-LK1 692-695, N-MSA-LK2 310-311, N-MSA-LK3 296-297, N-MSA-SON 63, N-MSB-LK1-b 119-125, N-MSB-LK2 387-390) N-MSB-LK1, die für die Alphabetisierung in der Mittelschule B verantwortlich ist, begründet es mit der Besonderheit der Alphabetisierungsarbeit:

„Das muss ein Profi machen. Und eben keiner, der jetzt eben [...] sagt: ‚Ich mache mal Alphabetisierung.‘ Sondern ich muss das <A> auch wirklich eben richtig aufschreiben, dass ich zuerst einen Strich mache, dann mache ich halt das hier um.“ (N-MSB-LK1-a 160)

Anders als Grundschullehrkräfte hat das Lehrpersonal in weiterführenden Schulen normalerweise keinen Anhaltspunkt zum Lesen- und Schreibenlernen. Deshalb hat eine normale Mittelschullehrkraft „erhebliche Probleme“ (N-MSB-LK1-b 122), behauptet N-MSB-LK1. Ihrer Ansicht nach sind die Mittelschullehrkräfte im Allgemeinen nicht in der Lage, diese Aufgabe alleine zu bewältigen. Sie sollen

zumindest die Unterstützung von erfahrenen Kolleg_innen sowie die Doppelbesetzung für individuelle Betreuung bekommen. Tatsächlich ist N-MSB-LK1 selbst die einzige Befragte am Untersuchungsstandort Nürnberg, die mit der Alphabetisierungsarbeit technisch bisher überhaupt kein Problem hatte. Sie hat unter anderem viel Praxiserfahrung mit dem Schriftspracherwerb in der Erstsprache in der Grundschule. (N-MSB-LK1-a 71, N-MSB-LK1-b 115-118, 119-125)

N-MSA-LK2 der Mittelschule A, die Deutsch als Zweitsprache als Erweiterungsfach studiert hat, gibt zu, dass das Wort Alphabetisierung beim Studium kein einziges Mal vorkam und dass es für sie am Anfang schwierig war, sich da einzuarbeiten. Sie formuliert: „mit der Zeit ist das dann halt gewachsen“ (N-MSA-LK2 311). Sie erläutert, dass sie durch das Selbstlernen, eine überregionale Fortbildung sowie durch jahrelange Erfahrung erlernt hat, wie sie das Lesen und Schreiben den neu zugewanderten zu Alphabetisierenden beibringt. (ebd. 310-311) Sie legt außerdem dar, warum die Alphabetisierungsarbeit herausfordernd ist:

„[...] es ist nochmal eine zusätzliche Aufgabe, die komplett sich unterscheidet von dem, was wir ansonsten im Unterricht machen und die sehr betreuungsintensiv ist, die Alphabetisierung. Die kann ja der Schüler nicht alleine schaffen. Es muss in einer Einzelsituation oder in einer Kleingruppe passieren. Und das braucht eigentlich viel Zeit für einen Schüler, so eine Alphabetisierung zu machen. Aus dieser Sicht ist es eben ja eine Herausforderung.“ (ebd. 315)

N-MSB-LK2 der Mittelschule B blickt auf ihre eigenen Erfahrungen zurück und betont ebenfalls, wie schwer es ist, die Seiteneinsteiger_innen mit Alphabetisierungsbedarf in einer eigenen Deutschklasse zu haben. Die Lehrkraft erläutert, dass die zu alphabetisierenden Schüler_innen mit anderen Seiteneinsteiger_innen nicht gemeinsam lernen können. Beim anfänglichen Schriftspracherwerb sind sie nämlich immer individuell mit separaten Arbeitsaufgaben zu betreuen. Die Lehrkraft ist der Ansicht, dass Lehrkräfte einfach überfordert werden, wenn sie weder Erfahrung noch Knowhow haben. (N-MSB-LK2 387-390)

N-MSA-LK1 der Mittelschule A ist bei ihrer Fachberatertätigkeit häufig mit Fragen von Lehrkräften konfrontiert, die an Schulen unterrichten, die keinen organisierten Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich haben. Diese Ratsuchenden haben überhaupt keine Ahnung, wie sie mit der Alphabetisierung umgehen sollen. Laut N-MSA-LK1 versuchen sie es alleine zu schaffen und scheitern. Sie ist dabei der Meinung, dass diese Ratsuchenden zusätzliche Stunden von der Schulleitung fordern sollen. Es ist nämlich nicht machbar, im normalen Sprachlernunterricht allein nebenbei jemanden zu alphabetisieren. (N-MSA-LK1 241, 265-267, 692-695)

Die Schulleitung der Mittelschule A (N-MSA-SL), die sich für den Aufbau des Alphabetisierungsprogramms stark engagiert hat, ist mit dem Vorgehen des Ministeriums unzufrieden. Sie sagt: „[W]ir brauchen da mehr Informationen. Es kann nicht sein, dass wir alles selber herausfinden müssen, was wir zu tun haben.“ (N-MSA-SL 355) Ferner ist es der Schulleitung für die gelingende Alphabetisierung der neu Zugewanderten „wichtig, dass das Ministerium eine Plattform bietet, wo kann ich mich informieren, welche Programme gibt es und vor allem wie ist die Finanzierung, wenn sie etwas kostet.“ (ebd. 359) (ebd. 349-361)

N-MSA-LK3 der Mittelschule A sieht als Dozierende, dass sich die meisten Teilnehmenden der Deutsch-als-Zweitsprache-Fortbildung bei der Alphabetisierung unzureichend geschult fühlen. Sie erläutert außerdem, dass in der Fortbildung besonders viele Fragen zum Umgang mit der Alphabetisierung gestellt werden. Laut N-MSA-LK2 steht nämlich die auf die Alphabetisierung fokussierte Fortbildung für die Lehrkräfte nicht ausreichend zur Verfügung. (N-MSA-LK2 317-319, N-MSA-LK3 7-12) Nach den Aussagen der Befragten gibt es jedoch einige weitere potenzielle Unterstützungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte. Die Fachberatung der Regierung von Mittelfranken im Fach Migration und Deutsch als Zweitsprache ist eine Anlaufstelle, die für alle in den Deutschfördermaßnahmen tätigen Lehrkräfte zur Verfügung steht. (N-VW 116-117, 241-244, N-MSA-LK1 692-695, N-MSB-LK2 381-386) Die Schulbehördenleitung (N-VW) erwähnt zudem die mögliche Hilfestellung von mit dem Schriftspracherwerb vertrauten Grundschullehrkräften. Im Einzelfall gibt es zum Beispiel Einzelförderung für die zu Alphabetisierenden in der Mittelschule durch die Grundschullehrkräfte. (N-VW 217-224) Die innerschulische Unterstützungsstruktur könnte außerdem für die mit der Alphabetisierung unvertrauten Lehrpersonen eine große Hilfe bedeuten. Im Rahmen des Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegiums in den beiden Mittelschulen findet ein regelmäßiger Austausch zwischen dem in Deutschfördermaßnahmen eingesetzten Lehrpersonal statt. Laut der Angaben der Befragten werden insbesondere unerfahrene Lehrkräfte von Erfahrenen stark unterstützt. (s. Kap. 4.1.3–III) (N-MSA-LK1 90-99, N-MSA-LK2 128-136, 258-263, N-MSB-LK1-b 80-89, N-MSB-LK2 359-372)

Hat das Lehrpersonal ausreichendes Lehrmaterial für die Alphabetisierung? Die Lehrkräfte der beiden Mittelschulen sind sich einig, dass es, was das Unterrichtsmaterial betrifft, heutzutage genügend Auswahl gibt. Vor der europäischen Flüchtlingskrise war zu wenig Lehrmaterial für die zweitsprachliche Alphabetisierung auf dem Markt. Die Lehrkräfte mussten deshalb die Arbeitsblätter selbst erstellen. In den letzten Jahren hat sich aber die Situation verbessert. In den Lehrkräftebibliotheken der beiden Schulen sind reichlich Lehrwerke sowie andere Materialien vorhanden. (N-MSA-LK1 658-669, N-MSA-LK2 136, 154-179, 296-303, 319, N-MSB-LK1-b 2of2 80-89, 104-105, N-MSB-LK2 359-372, 373-374, 411-427)

Was die Handreichung oder inhaltliche Orientierung bei der Alphabetisierung anbelangt, glauben die Lehrkräfte, dass erfahrene Lehrpersonen solche Dokumente selber nicht benötigen. Bei Nachfrage stimmen indessen die Befragten zu, dass solche Orientierung für unerfahrene Lehrkräfte notwendig oder sehr hilfreich wäre, wenn sie keine Unterstützung von Erfahrenen hätten. (N-MSA-LK2 196-197, 317-319, N-MSB-LK1-b 80-89, 100-103, N-MSB-LK2 359-372) Die erfahrenen Lehrkräfte sind jedoch vorsichtig, wenn es um Dokumente wie Vorschriften oder Guidelines beim Unterricht geht. N-MSA-LK2 sieht den Freiraum im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht im Allgemeinen als großen Vorteil:

„[F]ür mich als erfahrene Lehrerin hat es viele Vorteile, weil ich einfach frei bin und individuell auf die Schüler eingehen kann, weil es tatsächlich von Jahr zu Jahr unterschiedlich ist, wie ich die Themen bearbeite, wie intensiv und wie lange ich bei einem Thema bleibe. Es kommt immer drauf an, wie gut und schnell sind meine Schüler in meiner Klasse. Da gibt es tatsächlich auch von Jahr zu Jahr Unterschiede.“ (N-MSA-LK2 293)

Die Lehrkraft sieht jedoch ein, dass dieser Spielraum für die eingestiegenen Lehrkräfte eine große Schwierigkeit bereitet, weil es ihnen an Orientierung und Raster fehlt. N-MSB-LK1 lehnt ab, dass bei der Alphabetisierung etwa Vorgaben oder Guidelines erstellt werden. (N-MSA-LK2 292-295, N-MSB-LK1-b 80-89)

4.3 Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen und ihre Lernentwicklung

4.3.1 Anteil und Zusammensetzung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

Der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen ist im Verhältnis zur Gesamtzahl der neu Zugewanderten seit ein bis zwei Jahrzehnten relativ großen Schwankungen unterworfen. Nach Einschätzung der herangezogenen Personen beträgt der Anteil etwa zwischen 5 und 25 Prozent aller neu Zugewanderten. Auf jeden Fall gibt es in Nürnberger Mittelschulen immer zu alphabetisierende Seiteneinsteiger_innen. Im Zeitraum der Untersuchung von 2017 bis 2018 ist der Anteil 15 bis 20 Prozent aller neu Zugewanderten. Nach Einschätzung der Befragten beträgt der Anteil der primären Analphabet_innen ca. 10 Prozent im Verhältnis zu 90 Prozent der Zweitschriftlernenden. Während der europäischen Flüchtlingskrise hatte sich der Anteil der zu Alphabetisierenden erhöht, weil viele Geflüchtete aus Kriegs- und Krisengebieten im Nahen Osten und Afghanistan kamen, deren Mehrheit nur in der arabischen Schrift alphabetisiert war. (N-VW 237-240, N-MSA-LK1 137-159, 166-183, N-MSA-LK2 106-109, 110-111, N-MSA-LK3 272-275, N-MSB-LK1-a 98-109, N-MSB-LK2 98-109)

4.3.2 Sprachliche Lernentwicklung der zu alphabetisierenden und neu alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen

In diesem Unterkapitel ist die Lernentwicklung der zu alphabetisierenden und neu alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen nach Angaben der vier Klassenleitungen der Deutschklassen zu betrachten. Es geht um den Lernzuwachs in der bis zu zweijährigen Deutschklasse.

Alle vier Klassenleitungen der Deutschklasse sind der Auffassung, dass die zu alphabetisierenden und neu alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen durchschnittlich mehr Zeit zur sprachlichen Entwicklung brauchen als die sonstigen, in ihrer Heimat im lateinischen Schriftsystem bereits alphabetisierten Schüler_innen. (N-MSA-LK1 467-481, 485-486, N-MSA-LK2 222-229, N-MSB-LK1-a 215-221, 224-225 N-MSA-LK2 257-261) Unter den zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen haben die Zweitschriftlernenden bei der Lernentwicklung einen beträchtlichen Vorsprung vor den primären Analphabet_innen. Die primären Analphabet_innen haben laut den Unterrichtenden größere Schwierigkeiten beim Lernen als die Zweitschriftlernenden. Dieses zeigt sich unter anderem beim Lernzuwachs im Alphabetisierungsprozess, bei der Lernentwicklung beim Sprachlernen im Allgemeinen (nach der Alphabetisierung) sowie der Verweildauer in der Deutschklasse. (N-MSA-LK2 198-201, 212-217, 232-237 N-MSB-LK1-a 173-176, 182-191, 194-199, 215-221, 241-242, N-MSB-LK2 276-277, 228-229)

Zur Lernentwicklung bei der mündlichen Sprachkompetenz der zu alphabetisierenden und neu alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen sehen die Befragten einen sehr viel kleineren (im Vergleich zur allgemeinen Sprachkompetenz) bis keinen Unterschied zwischen den sonstigen Seiteneinsteiger_innen. N-MSA-LK2 erläutert, dass es sogar unter den primären Analphabet_innen einige gibt, die sich mit einem größeren Wortschatz besser als andere Seiteneinsteiger_innen mündlich ausdrücken können. Demgegenüber ist bei den meisten zu Alphabetisierenden und den neu alphabetisierten Kindern und Jugendlichen die Beeinträchtigung in der schriftlichen Sprachkompetenz sehr auffällig. Bei der Lese- und Schreibkompetenz sind sie weit hinter denjenigen zurück, die bereits vor der Einreise in der lateinischen Schrift schreiben konnten. (N-MSA-LK1 467-481, N-MSA-LK2 218-219, N-MSB-LK1-a 215-221, N-MSB-LK2 262-264, 278-281)

Aus den Angaben der Lehrkräfte ist die Tendenz erkennbar, dass die Schrifterfahrung der Seiteneinsteiger_innen eine unübersehbare Auswirkung auf ihren Lernzuwachs hat. Die leistungsmäßige Rangordnung in den drei Gruppen – den im lateinischen Schriftsystem alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen, den Zweitschriftlernenden und den primären Analphabet_innen – spiegelt sich allerdings nicht in jedem Einzelfall wider. Bereits im Kapitel 4.2.1 wurde dargestellt, dass manche Zweitschriftlernende kein gesondertes Alphabetisierungsprogramm

benötigen und leistungsstark sind. Nach den Aussagen der Lehrkräfte ist es außerdem nicht so selten, dass Zweitschriftlernende in Deutschklassen an der Klassenspitze stehen und nach kurzer Verweildauer in die Regelklasse wechseln. (N-MSA-LK2 212-217, 232-237, N-MSB-LK1-a 200-201, 222-229)

Zu der Frage, welche Faktoren außerhalb der Schrifterfahrung die Lernentwicklung der Seiteneinsteiger_innen beeinflussen, haben alle befragten Lehrkräfte die Motivation der Lernenden genannt. Genauso wichtig seien die Schulerfahrung, kognitive Konstitution, soziale und emotionale Bedingungen, wie zum Beispiel die psychische Stabilität sowie die Unterstützung der Eltern. Dabei wurde die Traumatisierung mehrfach angesprochen, weil sie sich sehr stark auf die Psyche und die Lernmotivation der Kinder und Jugendlichen auswirkt. N-MSA-LK2 hebt hervor, dass insbesondere die unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten emotional sehr belastet sind. Ebenso diejenigen Kinder und Jugendlichen, die den Verlust eines Familienmitglieds erleben mussten. (N-MSA-LK1 457-458, 481-484, N-MSA-LK2 202-203, 220-221, 222-229, N-MSB-LK1-a 182-191, 202-206, 222-223, N-MSB-LK2 231-240, 278-281)

Nach Einschätzung der Lehrkräfte können darüber hinaus die Ausgangssprachen sowie das Alter der neu Zugewanderten zusätzliche Einflussfaktoren werden. Die Lehrkräfte erläutern, dass die Arabisch- und Persisch-Sprechenden oder die Muttersprachler_innen der sonstigen Sprachen, die sprachtypologisch weit auseinander liegen wie Chinesisch, Thai oder Vietnamesisch, beim Lernprozess größere Probleme zu haben scheinen. (N-MSA-LK1 459-462, N-MSA-LK2 204-205, N-MSB-LK1-a 181, 207-208, 222-223, N-MSB-LK2 195, 241-245, 262-264) Bei der Frage nach dem Alter der Schüler_innen sind sich alle Lehrkräfte einig, dass die Jüngeren in der 5. und 6. Klassen beim Spracherwerb generell zügiger sind. Auch die bei der Alphabetisierung tätige N-MSB-LK1 legt dar, dass jüngere Schüler_innen beim Alphabetisierungskurs schneller lernen. In Anbetracht der Integration in den Regelschulbereich haben ebenfalls die jüngeren Seiteneinsteiger_innen einen Vorteil, da die Lerninhalte in den unteren Klassenstufen weniger anspruchsvoll sind. (N-MSA-LK1 515-516, 696-699, N-MSA-LK2 241-245, N-MSB-LK1-a 202-206, N-MSB-LK2 241-245)

4.4 Förderbedarf jenseits des Spracherwerbs

Dieses letzte Unterkapitel des vierten Kapitels befasst sich mit dem Förderbedarf jenseits des Spracherwerbs für die neu zugewanderten zu Alphabetisierenden. Da die vorliegende Arbeit von der Klärung des gegenwärtigen Standes der Alphabetisierungsarbeit handelt, könnte es zunächst scheinen, dass dieses Thema – bei dem es nicht um die Sprache geht – nur von sekundärer Bedeutung sei.

Tatsächlich war dieser Themenbereich zu Beginn der vorliegenden explorativen Untersuchung kein vorrangiger Schwerpunkt, der für die Beantwortung der Forschungsfrage unbedingt vertieft werden sollte. Durch den Analyseprozess, genauer gesagt aufgrund wiederholter Aussagen der herangezogenen Lehrkräfte, wurde jedoch die Relevanz dieser Problematik festgestellt. Infolgedessen wurde mit zusätzlichen Fragen weiter geforscht. (s. Kap. 3.5, Phase 5)

Bevor konkret auf den Förderbedarf und die Förderung jenseits des Spracherwerbs eingegangen wird, wird im Kapitel 4.4.1 die allgemeine Situation der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen mithilfe der Aussagen der Interviewten dargestellt. Im Kapitel 4.4.2 sind der bestehende Förderbedarf sowie die Problematik jenseits des Spracherwerbs zu betrachten. Anschließend geht das Kapitel 4.4.3 auf die Maßnahmen in den beiden Mittelschulen im Einzelnen ein. Zuletzt geht es im Kapitel 4.4.4 um den sonderpädagogischen Förderbedarf der neu zugewanderten Schüler_innen sowie die Maßnahmen.⁵⁶

4.4.1 Situation der Seiteneinsteiger_innen

N-MSA-LK1 und N-MSB-LK1 beschreiben die Lebensumstände der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen generell als schwierig, da ihnen in einem fremden Land vieles schwerer fällt und sie mit Heimweh und dem Kulturschock umgehen müssen. Bei vielen befinden sich außerdem ein Elternteil oder beide Eltern und die Familie in einem ausländischen Kriegs- oder Krisengebiet. Manche haben im Krieg ihre Eltern verloren und sind Waisen. Bei den unter Traumata leidenden Kindern und Jugendlichen gibt es auch diejenigen, die beispielsweise zuschauen mussten, wie die eigenen Eltern umgebracht wurden. Für manche Schüler_innen ist ihr neues Leben durch enormen Stress geprägt, weil die Hürde zu einer fremden Welt zu hoch ist. Als Beispiel erwähnt N-MSA-LK1 eine einsprachige Schülerin aus China, die aus Stress immer weinte. Ansonsten saß sie etwa ein halbes Jahr lang ganz still in der Klasse, bevor sie langsam anfang zu sprechen. (N-MSA-LK1 31, 322-335, 340, N-MSA-LK2 202-203, N-MSB-LK1-1 124-127)

Diese neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen sind nun zwar in einem zumindest kriegsfreien Land, viele von ihnen leben jedoch unter schwierigen unstabilen Lebensverhältnissen. Manche sind alleine in Deutschland oder leben in ihrer Teilfamilie. Sie sorgen sich ständig um ihre Eltern oder Geschwister. Gleichzeitig müssen sie die Erlebnisse in ihrer Heimat oder während der Flucht verarbeiten. Darüber

⁵⁶ An diesem Standort Nürnberg wurde ein Interview mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft (N-MSA-SON) durchgeführt, das ausführliche Informationen zum sonderpädagogischen Förderbedarf der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen sowie zu den entsprechenden Maßnahmen liefert. Es gibt jedoch an weiteren Standorten, in Hamburg und im Kreis Unna, keine äquivalenten Auskünfte. Da diese Thematik trotz der Wichtigkeit eher am Rand des Interesses der vorliegenden Untersuchung steht, wurden an anderen Standorten keine Expert_innen in diesem Bereich herangezogen.

hinaus ist die deutsche Schule für viele Schüler_innen auch kein Ort, an dem sie von den Konflikten und Kriegen mit ethnischen oder religiösem Hintergrund vollkommen unabhängig sind. (N-MSA-LK2 148-153) N-MSA-LK2 stellt die Situation einer Deutschklasse dar:

„[...] mit so vielen Nationalitäten, Ethnien, Religionen in einer Klasse. Und die kommen oft auch aus Ländern, in denen vielleicht schon Stigmatisierung und auch eine Form von Rassismus oder [...] wo verschiedene Ethnien ja dann auch schlecht behandelt werden. Wenn wir jetzt jemanden aus Kurdistan mit einem aus der Türkei, aus dem Irak und aus dem arabischen Raum zusammensetzen, da haben wir auch schon Vorerfahrungen.“ (ebd. 151)

4.4.2 Bestehender Förderbedarf und Problematik jenseits des Spracherwerbs

Ob die zu alphabetisierenden Schüler_innen auch, abgesehen von der Alphabetisierungsförderung, einen höheren Betreuungsbedarf haben als die neu zugewanderten Schüler_innen ohne Alphabetisierungsbedarf, haben drei von vier Klassenleitungen der Deutschklassen in den beiden Mittelschulen A und B bejaht. N-MSA-LK1 ist die Einzige, die bei den Schüler_innen außerhalb der Alphabetisierungsförderung keinen größeren Förderbedarf sieht. (N-MSA-LK1 463-466)

N-MSA-LK2 begründet ihre Bejahung dieser Frage damit, dass einige der betroffenen Schüler_innen mehr sozial-emotionale Schwierigkeiten oder größere kognitive Probleme haben. Dadurch haben sie ihrer Ansicht nach insgesamt mehr soziale Schwierigkeiten, beispielsweise im Umgang mit anderen Mitschüler_innen, als andere neu Zugewanderte. Wieder andere verhalten sich aggressiv, oder auffällig passiv und zeigen Angst, insbesondere Schulangst, was auch mehr Förderbedarf bedeutet. (N-MSA-LK2 206-211)

N-MSB-LK1 antwortet auf die Frage ebenfalls mit „Ja“ und erläutert, dass insbesondere diejenigen zu Alphabetisierenden, die keine oder nur geringe Schulerfahrung haben, einer intensiven Betreuung sowie besonderer Zuwendung bedürfen. Diese Kinder und Jugendlichen wissen nämlich nicht, wie das Schulleben funktioniert, welche Möglichkeiten sie in der Schule haben. Sie müssen auch erst lernen, wann und an wen sie sich bei Fragen oder Problemen wenden können. Manche sind zudem nicht sicher, ob sie die Erwachsenen überhaupt ansprechen dürfen. (N-MSB-LK1-a 167-172, 209-214) Die Lehrkraft beschreibt die Situation:

„Also wenn die Kinder keine Schulerfahrung haben, dann tun sie sich natürlich unheimlich schwer, allein schon mit der Institution Schule, die ja in Deutschland oder in Bayern ja so getaktet ist, wie es wahrscheinlich nirgendwo so eng getaktet ist [...], also diese 45 Minuten Unterricht, dass sie still sitzen und dass sie nur dann in die Pause gehen, wenn es Pause ist. Viele Kinder berichten eben, dass in ihrer Schule es ganz anders ist. Und die nicht in der Schule waren, verstehen das gar nicht, warum soll ich denn jetzt 45 Minuten sitzen.“ (ebd. 168)

N-MSB-LK2 begründet den höheren Förderbedarf der zu alphabetisierenden Schüler_innen mit ihrer psychischen Belastung im Schulleben, beispielsweise durch die Tatsache, dass sie in der Klasse nichts lesen und verstehen können. Die Lehrkraft legt dar, dass dieses sich auch im Sozialverhalten zeigt, dass sie zum Beispiel leicht aggressiv werden oder sich sehr zurückziehen. (N-MSB-LK2 247-256) Ob die Seiteneinsteiger_innen mit Alphabetisierungsbedarf mehr Probleme mit sozialem Verhalten und daher mehr Konflikte haben, hält N-MSB-LK1 dagegen für schwer zu beantworten und neigt eher dazu, es zu verneinen. Sie ergänzt, dass das soziale Verhalten und die Konflikte sehr von den Klassenleitungen abhängen. Die zu Alphabetisierenden oder die Seiteneinsteiger_innen mit geringer Schulerfahrung leiden oft unter Misserfolgserlebnissen. Die Lehrkraft erläutert, dass dies zu Aggressivität oder Sich-Verschließen führt. Sie hebt die Bedeutung der Klassenleitung hervor: „[D]as Potenzial ist da. Aber der Klassenlehrer ist ja da.“ (N-MSB-LK1-a 214) Die Klassenleitungen können es vermeiden, dass die zu Alphabetisierenden sozial auffällig werden, indem sie zum Beispiel die Betroffenen durch differenzierende Aufgaben und mit Lob motivieren. In den alternativen Unterrichtsformen können die betroffenen Schüler_innen besser in den Unterricht eingebettet werden, damit sie nicht außen vor bleiben. (ebd. 209-214) N-MSA-LK2 vertritt ebenfalls die Auffassung, dass die Klassenleitungen die Probleme verhindern können. Sie legt in diesem Sinn großen Wert darauf, dass sich die mit ihr arbeitsteilig arbeitenden sozialpädagogischen Kräfte (s. Kap. 4.1.3-III) viel Zeit für diese Schüler_innen nehmen und sie eng begleiten. (N-MSA-LK2 206-211)

Zu der Frage, ob Probleme dadurch entstehen, dass es in einer Klasse Schüler_innen ohne oder mit geringer Schul- bzw. Schrifterfahrung gibt, haben die vier Lehrkräfte ähnlich reagiert. Alle bestätigen, dass es in diesem Zusammenhang immer Probleme gibt und die Lehrkräfte dagegen steuern müssen.

N-MSA-LK1 und N-MSA-LK2 erläutern, dass sie die Probleme in der Klasse in einem offenen Gesprächskreis klären. N-MSA-LK2 bietet in ihrer Klasse zweimal wöchentlich Gesprächsraum an, in dem die Klassenmitglieder solche Themen besprechen. Die Lehrkraft schildert, dass sie ganz offen über das Problem spricht zum Beispiel: "Die Schülerin X, die ist erst zwei Jahre überhaupt in der Schule gewesen. Und du warst in Bulgarien acht Jahre in der Schule. Stell dir vor, wie viel hast du gelernt und wie viel hat sie gelernt. Da gibt es einen großen Unterschied." (N-MSA-LK2 149). Die Schüler_innen verstehen das dann meistens und sind betroffen, so erläutert die Lehrkraft. Dieses Vorgehen verhindert, dass die Probleme eskalieren. In ihrer Klasse steht das soziale Lernen im Vordergrund. Auch die zuständigen sozialpädagogischen Kräfte beschäftigen sich damit. Dadurch können die Lehrpersonen die Anzeichen sehr schnell spüren und prophylaktisch einschreiten, wenn sich eine Missstimmung entwickelt. Probleme und Konflikte lösen sie möglichst unverzüglich durch Einzel- und Gruppengespräche. Die Lehrkraft begründet es damit, dass die Probleme sich sonst mit der Zeit

verstärken und verhärten. N-MSA-LK1 hält es für sehr wichtig, den Kindern und Jugendlichen bewusst zu machen, dass die Schüler_innen ohne oder mit geringer Schrift- bzw. Schulerfahrung nichts dafür können, wenn sie nicht lesen und schreiben können und auch sonst mehr Schwierigkeiten haben. Sie sagt wiederholt zu ihrer Klasse: „Man ist nicht schuld daran, in welchem Land man geboren ist“ (N-MSA-LK1 323). Die Lehrkraft ergänzt, dass die Seiteneinsteiger_innen im Vergleich zu den Schüler_innen in Regelklassen offener sind und es so für die Lehrperson einfacher ist zu reden. Ihrer Vermutung nach liegt es daran, dass sich alle Seiteneinsteiger_innen mehr oder weniger in ähnlichen schwierigen Lebenslagen befinden. (N-MSA-LK1 322-335, N-MSA-LK2 148-153)

N-MSB-LK1 und N-MSB-LK2 antworten ebenfalls, dass Probleme dadurch entstehen, dass in einer Klasse die Schüler_innen ohne oder mit geringer Schul- bzw. Schrifterfahrung mit den anderen Seiteneinsteiger_innen zusammen sind. N-MSB-LK1 erklärt, dass auch Mobbing entsteht. (N-MSB-LK1-a 167-172, N-MSB-LK2 198-203) Die Lehrkraft erwähnt jedoch gleichzeitig, dass andere Punkte die Ursache für Stigmatisierung sind. Sie erläutert:

„Du bist ein Mädchen, du bist weniger wert als ich‘ in muslimischen Kreisen, oder: ‚Du bist Kurde, ich bin Türke‘, ‚Ich bin Berber‘, oder: ‚Ich bin Bosnier, du bist Serbe.‘ Diese ganzen Probleme sind weit virulenter und weit bedeutender als dieses: ‚Du hast die Schule nicht besucht.‘“ (N-MSB-LK1-a 172)

N-MSB-LK2 führt ein Beispiel an, dass diese Schüler_innen oft sehr langsam im Schulleben sind und sie deshalb gemobbt werden. Die Lehrkraft betont zudem, dass da die Klassenleitungen eine entscheidende Rolle spielen und schnell handeln müssen, um Stress zu vermeiden. Sie erwähnt auch, dass zum Beispiel offene Unterrichtsformen die Möglichkeit bieten, Leistungsunterschiede zu verschleiern oder zu vertuschen, damit das langsame Arbeiten nicht zu Hänseleien führt. (N-MSB-LK1-a 167-172, N-MSB-LK2 198-203)

4.4.3 Maßnahmen jenseits des Spracherwerbs

Was leisten die Schulen für die Seiteneinsteiger_innen, die vor der in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Situation stehen? Im Folgenden ist das Vorgehen an den beiden Mittelschulen zu betrachten und die Frage, welche Erfahrungen sie damit gesammelt haben.

Mittelschule A

Die Mittelschule A hat seit dem Schuljahr 2008/09 ein „Curriculum für soziales Lernen“, das die Schule mit drei Jahren Entwicklungszeit für alle Kinder und Jugendlichen der Schule fertiggestellt hat. Das Curriculum ist so aufgebaut, dass wichtige soziale Kompetenzen ohne zusätzliche Unterrichtsstunden kombiniert mit jedem Fachunterricht zu vermitteln sind. Alle Lehrkräfte der Mittelschule A halten das

durchdachte Curriculum mit jeder einzelnen Vorgabe ein. Anhand eines Lehrkräfteordners, in dem die genaue Vorgehensweise beschrieben ist, üben sie mit den Schüler_innen jede Kompetenz ein. Sie beschäftigen sich zwei Monate lang mit sozialen Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Durchhaltevermögen oder Frustrationstoleranz. In der Klasse wird zudem jede Woche ein konkretes Ziel an der Wand aufgehängt und jeden Tag wird es evaluiert, ob man es erreicht hat. (N-MSA-SL 264-268, 269-273, 273-290) Die Schulleitung (N-MSA-SL) erörtert, wie wichtig das soziale Lernen ist:

„[W]ir können nicht nur Mathematik, Deutsch und Englisch unterrichten. Das soziale Lernen hat für mich den gleichen Stellenwert. Denn wenn eine Gruppe nicht sozial kompetent handeln kann, kann ich die auch nicht unterrichten. Wenn einer immer stört und immer dazwischenredet, und nie macht, was man ihm sagt, kann ich gar nicht unterrichten. Weil ich ja immer nur damit beschäftigt bin, wieder zu sagen: ‚Hör mir zu‘, ‚Setz dich hin‘, ‚Lauf nicht durchs Klassenzimmer‘. (N-MSA-SL 290)

N-MSA-SL unterstreicht die Wichtigkeit der konzeptorientierten Gestaltung der Deutschklasse, wie die Lehrkräfte nicht nur im Spracherwerb sondern auch im Alltag und in allen anderen schulischen Aktivitäten die Kinder und Jugendlichen weiterbringen sollen. Ihrer Meinung nach ist dies nur möglich, wenn die Deutschklassen wie in ihrer Schule fest etabliert sind. Sie hält die aufgrund der Zuwanderungswelle provisorisch eingerichteten Vorbereitungsmaßnahmen für schlecht. (ebd. 328-331, 395) Die Schulleitung erklärt:

„[E]ine Schule braucht auch ein Konzept, wie sie diese Schüler und Schülerinnen der Deutschklassen integrieren. Nur weil Zimmer frei sind in meiner Schule, weil Klassenzimmer leer sind, zu sagen: ‚Ach ich habe drei leere Zimmer da kommen drei Deutschklassen hinein.‘ Das funktioniert nicht.“ (ebd. 331)

Es finden außerdem verschiedene Projekte und Aktivitäten an der Mittelschule A statt, die immer mit den Regelklassen gemeinsam durchzuführen sind, um die Schüler_innen zusammenzubringen und sie gemeinsam lernen zu lassen. Im Patenprojekt treffen sich die Schüler_innen aus der Regelklasse mit den Seiteneinsteiger_innen aus den Deutschklassen, um sich kennen zu lernen und Kontakte zu knüpfen. Durch ein spezielles Programm ausgebildete Tutoren lernen jeweils einzeln mit einem Patenkind zusammen und machen gemeinsam auch Aktivitäten. Es gibt dafür verschiedene Module, beispielsweise Sport-, Kunst-, Musik- oder Vorlesemodule, oder auch einen Kletterkurs. (N-MSA-LK2 112-120, N-MSA-SL 172-184) Bei Projekttagen, die die Schule mit einem externen Anbieter konzipiert, nehmen ebenfalls sowohl die Regel- als auch die Deutschklassen teil. Somit haben sie viel Kontakt miteinander. Manche Deutschklassen entwickeln außerdem mit einer Regelklasse gemeinsame Wochenplanarbeit. Dort helfen sich die Kinder und Jugendlichen gegenseitig beim Lernen. (N-MSA-LK2 112-120) Es gibt außerdem gemeinsame Lesestunden für Regel- und Deutschklassen, in denen sich die Schüler_innen mit einem Lesebuch (s. Kap. 4.1.3-IV) beschäftigen, das von den Deutschklassenschüler_innen dieser Schule verfasst wurde. N-MSA-LK2 erläutert, dass die

gemeinsamen Lesestunden ein besseres Verständnis füreinander erzeugen und die gegenseitige Toleranz fördern, weil die Texte der Seiteneinsteiger_innen von ihren Erfahrungen und Gefühlen handeln. (N-MSA-LK2 112-120, N-MSA-SL 303-307) Ferner sind im Rahmen von gebundenen Ganztagsklassen verschiedene Kurse ebenfalls für die Schüler_innen aus Deutsch- und Regelklassen konzipiert. Eine Ganztags-Deutschklasse ist an eine Ganztags-Regelklasse angekoppelt. Jede_r meldet sich an bei einem ausgewählten Kurs wie Theater AG, Trommeln AG, Tanz AG, Film AG, Hiphop AG oder Jonglage AG. Sie nehmen jede Woche zwei Stunden an den Kursen teil. (N-MSA-LK2 112-120, N-MSA-SL 138-145) Die Schule versucht darüber hinaus noch zusätzliche Gelegenheiten zu gemeinsamen Aktivitäten zu ermöglichen. Insbesondere für die Klassen, die nicht zu gebundenen Ganztagsklassen gehören, sind diese Kontakte wichtig. Um das soziale Miteinander zu stärken, finden gemeinsames Kochen, gemeinsame Wandertage, Ausflüge, Klassenfrühstücke und Vorlesetage statt. (N-MSA-SL 138-145, 172-184) Bei den Fächern gibt es außer DFK (Deutschförderklasse) zwar kein offizielles gemeinsames Unterrichtskonzept, es gibt jedoch gelegentlich Sportunterricht, der projektmäßig gemeinsam gestaltet wird. (N-MSA-LK2 112-120, N-MSA-SL 172-184)

N-MSA-SL betont: „Wichtig ist [...], dass die Kinder, Schülerinnen der Deutschklassen, in alles eingebunden werden. Natürlich immer sprachsensibel. Aber die dürfen von nichts ausgekoppelt sein.“ (N-MSA-SL 333) Sie achtet sehr darauf, dass die Ressourcen für alle Schüler_innen ihrer Mittelschule fair verteilt werden. (ebd. 332-335, 246-268, 371-377) Sie unterstreicht:

„[W]eil die Deutschklassen oder weil die Seiteneinsteiger oder die Zugewanderten /⁵⁷ NEIN. Es ist IMMER alles für ALLE. Das ist GANZ wichtig, weil sonst fühlen sich die, die schon länger hier leben, benachteiligt. Weil die sagen immer: ‚NUR für die Neuen, IMMER für die Neuen.‘ Das darf nicht entstehen.“ (ebd. 267)

N-MSA-LK2 erläutert, dass es früher viel weniger Kontakte zwischen den Schüler_innen aus Regel- und Deutschklassen gab. Da entstanden oft Ressentiments, mit denen zum Beispiel über die Seiteneinsteiger_innen geschimpft wurde. Die Lehrkraft erklärt, dass die Schule sich deshalb dazu entschlossen hat, als Schule ohne Rassismus das Schulklima zu verbessern, indem sie die beiden miteinander verbindet. N-MSA-LK2 empfindet, dass dieses besonders bei Projekten und Aktivitäten zu Beginn des Schuljahres ein Problem darstellt. Beide Seiten haben da noch eine gewisse Skepsis oder Berührungsängste. Die Seiteneinsteiger_innen trauen sich außerdem nicht, sich zu äußern, weil sie denken, dass sie nicht richtig sprechen können. Dadurch entstehen oft kleine Gruppen. Ihrer Ansicht nach wächst das jedoch mit der Zeit und mit Hilfe der begleitenden Lehrkräfte zusammen. (N-MSA-LK2 121-127)

⁵⁷ Nach den Regeln der inhaltlich-semantischen Transkription nach Dresing und Pehl (2018) werden die Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet (ebd., S. 21).

N-MSA-LK1 bemüht sich ebenso, um die beiden Regel- und Deutschklassen zusammen zu bringen. Dabei betont die Lehrkraft jedoch eher die Schwierigkeiten. Wenn Ethik gemeinsam unterrichtet wird, verstehen motivierte intelligente Schüler_innen aus der Deutschklasse alles gut und stellen viele Fragen. Hingegen interessieren sich viele Einheimische nicht für den Unterricht. Wenn manche Seiteneinsteiger_innen bessere Noten bekommen, frustrieren sie die Schüler_innen aus der Regelklasse noch mehr. Die neu Zugewanderten verstehen andererseits nicht, warum die Schüler_innen aus der Regelklasse zwar alles verstehen können, aber nicht lernen wollen. Wenn sie erklärt bekommen, dass es in der Mittelschule keine leistungsstarken Kinder und Jugendlichen gibt und manche keine Motivation haben, fragen sie sich, warum sie in so einer schlechten Schule sein müssen. Obwohl N-MSA-LK1 bisher in nicht gebundenen Ganztagsklassen tätig ist, versucht sie, grundsätzlich mehr Kontakte mit Regelklassen zu herstellen, indem sie eine Regelklasse einlädt oder gemeinsame Projekte gestaltet. Ihrer Einschätzung nach sind die beiden aber aneinander eher uninteressiert und gehen nicht von selbst aufeinander zu. Dank des Einsatzes der Lehrkräfte gibt es aber auch nicht so häufig offene Konflikte zwischen den Gruppen. (N-MSA-LK1 198-218)

N-MSA-SL betrachtet das Ganze ebenfalls als keine einfache Aufgabe. Es gibt in der Schule tatsächlich immer wieder rassistische Äußerungen von sowohl den deutschen als auch den ausländischen Schüler_innen, die auch aggressiv und anti sind. Vollkommen konfliktfrei zu werden hält sie für nicht möglich. Nach ihrer Aussage muss es gut moderiert und behutsam „mit viel Liebe und Achtsamkeit auf den Weg gebracht werden“ (N-MSA-SL 188). Um das Bewusstsein zu entwickeln und Konflikte und Berührungspunkte zu nehmen, tragen ihrer Ansicht nach die Patenprojekte und gemeinsames Lernen sehr viel bei. Die Schulleitung hatte lange Jahre selbst die Organisation mehrerer Projekte übernommen. In der Gegenwart überlässt sie die herausfordernden Aufgaben den engagierten Lehrkräften. Sie ist der Auffassung, dass ein großer Teil des Kollegiums der Schule das gemeinsame Lernen mit großem Engagement unterstützt und dieses damit tatsächlich gut gelingt. (ebd. 138-145, 187-192)

N-MSA-SL legt großen Wert auf den gebundenen Ganztagsunterricht sowie die von Fonds finanzierten sozialpädagogischen Kräfte (s. Kap. 4.1.3-III), die die Kinder und Jugendlichen in den Deutschklassen intensiv betreuen. Wie auch N-MSA-LK2 erwähnt, sind die sozialpädagogischen Kräfte auch beim sozialen Lernen stets im Einsatz. Die Kräfte ermöglichen auch die individuelle Betreuung insbesondere für bildungsferne Seiteneinsteiger_innen (s. Kap. 4.4.2). N-MSA-SL spricht von einer deutlich spürbaren Verbesserung beim Lernen in den Deutschklassen sowie einer besseren Integration in der Schule. (N-MSA-LK2 148-153, N-MSA-SL 99-101, 102-129, 136-137)

N-MSA-SL will das Selbstbewusstsein der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen fördern. Sie möchte ihnen das Gefühl geben, dass sie über die Sprache hinaus etwas gut können. Die Schulleitung erläutert, dass diese Kinder und Jugendlichen oft ausschließlich durch ihr Defizit in der Sprache charakterisiert sind, weil es von allen gesagt wird, dass sie kein Deutsch können. Deshalb ist es von Bedeutung, besondere Talente zu entdecken, von den künstlerischen, musikalischen bis hin zu sportlichen Fähigkeiten. Sie erklärt: „[E]s braucht viele Dinge, die die Kinder stärken“ (N-MSA-SL 367). Sie versucht passende Gelegenheiten anzubieten, beispielsweise eine Vorspielmöglichkeit für Musiker_innen in einer Feier, in der sie mit dieser Begabung die Leute begeistern. Das mithilfe der Spenden professionell gedruckte Lesebuch (s. Kap. 4.1.3-IV) bot auch einen Rahmen, um die Autor_innen stolz und stark zu machen, erläutert die Schulleitung. Zur Vorstellung des Lesebuches fanden viele Veranstaltungen statt, in denen die Autor_innen eigene Texte vorlesen konnten. (ebd. 362-367)

Mittelschule B

Nach Angaben der beiden Lehrkräfte N-MSB-LK1 und N-MSB-LK2 sieht das Vorgehen des Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegiums der Mittelschule B so aus, dass nach einer grundsätzlichen Richtlinie jede Lehrkraft relativ unabhängig mit den Schüler_innen der eigenen Klasse umgeht und sie fördert. Das ganze Kollegium ist sich einig, wie N-MSB-LK1 ausdrückt: „[W]ir verfolgen alle ein Ziel, wir möchten, dass die Kinder ankommen in Deutschland und Sprachen lernen und irgendwie glücklich werden können.“ (N-MSB-LK1-b 75) Die Klassenleitungen der Deutschklassen treffen sich wöchentlich in jeder Jahrgangsstufe und setzen sich monatlich in einer Konferenz zusammen, um sich bei verschiedenen Themen intensiv auszutauschen. Die Lehrkräfte versuchen zudem auch, gemeinsam als Netzwerker zu fungieren und die Seiteneinsteiger_innen bei außerschulischen Aktivitäten zu vernetzen. Sie halten es für eine wichtige Aufgabe der Schule, soziale Kontakte auch zur deutschen Gesellschaft herzustellen, denn ein großer Teil der zugewanderten Eltern ist dazu nicht in der Lage. Je nach Interesse geben die Lehrkräfte den Schüler_innen geeignete Adressen von Sportvereinen oder Förderzentren. Als eine nicht gebundene Ganztagschule hat die Mittelschule B ein Jugendzentrum, in dem die Schüler_innen nachmittags Zeit verbringen können. (N-MSB-LK1-b 66-79, N-MSB-LK2 140-145)

N-MSB-LK1 und N-MSB-LK2 sehen gemeinsam die positiven Seiten darin, die Seiteneinsteiger_innen mit der heterogenen Gemeinschaft der Deutschklassen zu vermischen. N-MSB-LK1 hält es für gut, dass die neu Zugewanderten mit langer Schulerfahrung die anderen mitziehen. Sie legt dazu dar: „[D]ie Klasse funktioniert in ihrer Heterogenität eben besonders gut, finde ich“ (N-MSB-LK1-a 170). N-MSB-LK2 erläutert, dass eine gemischte Klasse mit den unterschiedlichen Fähigkeiten und Lebenserfahrungen die Gelegenheit bietet, in der die Schüler_innen soziale Kompetenz lernen. Das

dient sowohl zur persönlichen Entwicklung als auch zur Stärkung der Klassengemeinschaft. (N-MSB-LK1-a 167-172, N-MSB-LK2 204-207)

N-MSB-LK1 achtet sehr darauf, dass sich die Kinder und Jugendlichen im Klassenzimmer wohl fühlen, um angstfrei sprechen zu können. Sie erläutert: „Sprachenlernen läuft bei mir in meiner Klasse viel über die emotionale Beziehung schlichtweg. [...] Und in einen Schonraum, Vertrauen ist ganz wichtig. Das ist das A und O des Klassenleitungsprinzips auch für die größeren Kinder.“ (N-MSB-LK1-a 127) Für die Lehrkraft ist es außerdem ein wesentlicher Punkt, dass sie sich an dem einzelnen Menschen und an seinem Bedürfnis orientiert, wenn sie unterrichtet. Die Lehrkraft legt dar:

„Der braucht, wie komme ich in die Schule, wo kriege ich meine Fahrkarte hier, wo kann ich was zu essen kaufen. Also von, ich gehe von wirklich primären Bedürfnissen der Kinder aus, die die dann kommunikativ bewältigen müssen, um überhaupt zur Schule zu kommen oder hier in Deutschland irgendwie anzukommen.“ (N-MSB-LK1-b 67)

Ihrer Ansicht nach gehört der Fachwortschatz, der im Lehrplan steht, erst einmal nicht zu ihren Bedürfnissen. (N-MSB-LK1-a 124-127, N-MSB-LK1-b 66-79)

N-MSB-LK2 vertritt eher die Auffassung, dass das gemeinsame Lernen mit Schüler_innen aus der Regelklasse auf jeden Fall schwierig ist. Sie hat trotzdem einen gemeinsamen Sportunterricht mit einer Regelklasse oder gemeinsames Frühstück organisiert. Die Lehrkraft erläutert, dass ein gemeinsamer Unterricht in der Tat zu einem Konflikt führen kann. Zum Beispiel lachen manche Regelklassenschüler_innen, wenn die Seiteneinsteiger_innen etwas nicht richtig aussprechen können. (N-MSB-LK2 140-149) N-MSB-LK1 wünscht sich persönlich den Kontakt mit den Schüler_innen aus der Regelklasse, insbesondere in wenig sprachlastigen Fächern wie Musik, Sport oder Kunst. Sie betrachtet das gemeinsame Lernen als eine Bereicherung für beide Seiten. Laut der Lehrkraft findet der Kontakt in der Mittelschule B jedoch derzeit kaum statt, sodass ihre Deutschklassenschüler_innen immer nach den deutschen Schüler_innen fragen: „Wo die Deutschen [sind]“ (N-MSB-LK1-a 113). Nach ihrer Angabe gibt es drei Gründe für den fehlenden Kontakt zwischen den Schüler_innen aus den Regelklassen und den Deutschklassen. Erstens ist der Migrantenanteil der Schule sehr hoch, sodass es ohnehin nicht so viele Kontaktmöglichkeiten mit einheimischen Schüler_innen gibt. Zweitens lassen die Lehrkräfte der Regelklasse den Kontakt nicht zu, weil sie Ängste sowie die Befürchtung haben, dass sie die Kontrolle verlieren und noch mehr Probleme entstehen. Zusätzlich ist drittens die Ankoppelung der zwei Klassen aufgrund des Stundenplans organisatorisch schwierig. (N-MSB-LK1-a 112-123, N-MSB-LK1-b 136-141)

4.4.4 Sonderpädagogischer Förderbedarf der Seiteneinsteiger_innen und Maßnahmen

Um den Bedürfnissen der neu zugewanderten Schüler_innen gerecht werden zu können, sind auch vorbeugende Maßnahmen des sonderpädagogischen Förderbedarfs von Wichtigkeit. In diesem Abschnitt werden die Lage der Schüler_innen in Deutschklassen unter dem sonderpädagogischen Aspekt dargestellt und die ergriffenen Maßnahmen ausgeführt. Die Auskünfte stammen hauptsächlich aus dem Gespräch mit der sonderpädagogischen Lehrkraft (N-MSA-SON).

Bei sonderpädagogischen Problemen geht es um das Lernen unter erschwerten Bedingungen. Die Situation erfordert angemessene Maßnahmen. In den Deutschklassen sind jedoch die Kinder und Jugendlichen noch im Ankommensprozess in einer neuen Situation in der völlig fremden Kultur, der auch eine Veranlassung der Lernschwierigkeiten werden kann. Als Hindernis zur richtigen Diagnose bei Seiteneinsteiger_innen zählt auch die Situation, dass ihre sprachliche Entwicklung sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der Zweitsprache Deutsch noch nicht richtig mitberücksichtigt werden kann. Bei den neu Zugewanderten mit diskontinuierlicher Schulbiografie ist außerdem die Ursache der sichtbaren Lernschwierigkeiten noch komplexer und daher auch schwieriger zu klären. Ferner ist die Kommunikation mit den Eltern auch teilweise noch schwieriger als mit den Einheimischen. Dazu kommt häufig das Problem mit dem Kulturschock und der Traumatisierung. Aufgrund einer Traumatisierung, die an sich keinen sonderpädagogischen Förderbedarf darstellt, entstehen oft Lernstörungen. Die Traumata überfordern die Schüler_innen, und durch Schlafstörungen und erhöhtes Angstniveau wird häufig ein Konzentrationsmangel verursacht. Da allein eine unfreiwillige Zuwanderung für Kinder und Jugendliche auch ein Grund dafür sein kann, sind viele traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschklassen zu finden. Unter diesen Bedingungen der neu zugewanderten Schüler_innen ist eine gewisse Zeit notwendig, bis eine offizielle Begutachtung unter anderem anhand der Intelligenzdiagnostik im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts (MSD)⁵⁸ stattfindet. Daraufhin erfolgt eventuell eine Überweisung an eine Förderschule. Allerdings kann die Wartezeit bis zur offiziellen Prüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu Nachteilen führen. Den Betroffenen steht in Deutschklassen nämlich keine geeignete Förderung zur Verfügung. Die angespannte und missliche Lage kann sich dadurch verfestigen und verschärfen. (N-MSA-SON 6-40, 102-106, 133-149)

Vor diesem Hintergrund werden die meisten Nürnberger Deutschklassen mit dem AsaÜ (Alternatives schulisches Angebot in Übergangsklassen)-Programm (s. Kap. 4 und 4.1.3-I) versorgt, dessen Aufgabe

⁵⁸ Der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) in Bayern bietet individuelle Unterstützung für die Kinder und Jugendlichen, die Förderzentren oder die allgemeinen Schulen besuchen. Das Ziel ist es, gemeinsam mit allen Erziehungsverantwortlichen das Lernen und Leben der Kinder und Jugendlichen ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechend zu unterstützen. MSD diagnostiziert und fördert die Schüler_innen, berät Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und die Schüler_innen, koordiniert die sonderpädagogische Förderung. (ISB o.J.-c)

darin besteht, möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf bereits in der Deutschklasse zu erkennen und der Verschärfung der problematischen Situation vorzubeugen. Die mit der Kooperation zwischen der Förderschule und der Mittelschule in Mittelfranken entstandene präventive Maßnahme bietet eine Unterstützung beim Erwerb sozialer Kompetenz und bei der Bewältigung der schulischen, kulturellen und sprachlichen Probleme der Seiteneinsteiger_innen in der Deutschklasse. Das AsaÜ-Team jeder Schule besteht aus einer zugewiesenen MSD-Lehrkraft (sonderpädagogischen Lehrkraft) sowie einer Lehrkraft aus der beteiligten Schule, die jeweils fünf Wochenstunden pro Woche dafür tätig sind. Bei Problemfällen wie auffällige Lernschwäche und Verhaltensauffälligkeiten (Unruhe, Unkonzentriertheit, massives Störverhalten, aggressives Verhalten, Schulangst, Konfliktbereitschaft oder strukturelle Defizite) melden sich die Klassenleitungen der Deutschklassen beim AsaÜ-Team mit einem unbürokratischen Antrag. Zuerst findet eine Beobachtung im Unterricht statt, in dem anhand der Aussage der Klassenleitung das AsaÜ-Team die Schüler_innen differenziert beobachtet. Es folgt dann ein Gespräch mit der Klassenleitung. Damit fängt die individuelle Förderung an. (N-MSA-SON 6-40, 94-101)

Es gibt Schüler_innen mit besonders auffälligen Symptomen, die unverzüglich in die Kinder- und Jugendpsychiatrie einzuweisen sind. In den meisten Fällen wird jedoch die Entwicklung der betroffenen Seiteneinsteiger_innen im Rahmen der AsaÜ-Stunden beobachtet, in denen die beiden Lehrkräfte die Lese- und Mathefördergruppen betreuen. Gleichzeitig berät die sonderpädagogische Lehrkraft die Klassenleitungen. Worauf müssen sie besonders achten, wie können sie den Unterricht gestalten, welche Unterstützung können sie im lokalen Netzwerk bekommen? Nach der Regierungsanweisung wird nach etwa anderthalb Jahren, wenn nötig, das offizielle Verfahren im Rahmen des MSD durchgeführt, unter anderem der Intelligenztest sowie die Schulleistungsdiagnostik, um eine Entscheidung für die weitere Schullaufbahn zu treffen. (ebd. 174-189, 189-191, 192-195)

Besteht bei dieser Maßnahme nicht die Gefahr, dass ein_e Schüler_in nur aufgrund mangelnder Schulerfahrung und daraus resultierender schwacher Schulleistungen eine Förderschulzuweisung bekommt? Auf die Frage zur Unterscheidung zwischen den Seiteneinsteiger_innen ohne oder mit mangelnder Schulerfahrung von denjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf antwortet N-MSA-SON, dass die Schwierigkeiten am Anfang bestehen. Im Verlauf der Zeit ist es jedoch gut zu unterscheiden, weil die neu Zugewanderten ohne oder mit geringer Schulerfahrung mit der Zeit schneller lernen. Ihre Anfangsschwierigkeiten liegen nämlich allein an der mangelnden Erfahrung. Sie ergänzt, dass es auch die Kinder und Jugendlichen mit mangelnder Schulerfahrung und sonderpädagogischem Förderbedarf gibt, wie es N-MSA-LK2 tatsächlich erlebt hat. (N-MSA-LK2 82, N-MSA-SON 226-230) Dazu hebt N-MSA-SON die Verschiedenartigkeit der Probleme heraus: „Es gibt eigentlich nix, was es nicht gibt“. (N-MSA-SON 230) Ihrer Auffassung nach ist jedenfalls der

anderthalbjährige Aufschub der offiziellen Diagnose ausreichend, damit eine sichere Begutachtung erteilt werden kann. Sie erläutert, dass es in Nürnberg sehr viele in Förderzentren tätig sonderpädagogische Lehrkräfte gibt, die am liebsten bereits nach einem halben Jahr die Diagnose durchführen würden. N-MSA-SON hält ein halbes Jahr Zeit nach der Einschulung auch für ausreichend, um eine gute Einschätzung zu geben. Dabei unterstreicht sie, dass die Diskriminierungsgefahr nicht nur dadurch entsteht, mit einem unzutreffenden Vorurteil zu früh diagnostiziert zu werden. Dies entsteht auch durchaus dadurch, dass ein berechtigter Anspruch nicht erfüllt wird, wenn vermutet wird, dass die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen nicht langfristig bleiben werden. (ebd. 196-215, 377-384)

Mit der langen Wartezeit bis zum Testverfahren haben die beiden Klassenleitungen der Mittelschule A bittere Erfahrungen gemacht. N-MSA-LK1 bedauert, dass sie einen primären Analphabet_innen aus Syrien etwa zwei Jahre lang ohne Lernfortschritt in ihrer Klasse behalten musste. Mit vielen auffälligen Defiziten, die unabhängig von seiner Schriftunkundigkeit waren, war der sonderpädagogische Förderbedarf für die Lehrkräfte eindeutig. Allerdings verweigerte die Förderschule die Aufnahme, weil er kein Deutsch konnte. In einer normal großen Klasse ist eine gerechte Förderung für die Schüler_innen mit Behinderung nicht möglich, erläutert N-MSA-LK1. Der Schüler wurde erst sehr spät getestet und es wurde festgestellt, dass er sich an der Grenze zu einer geistigen Behinderung befindet. (N-MSA-LK1 160-165) N-MSA-LK2 hat zwei Seiteneinsteiger_innen in eine Förderschule geschickt. Sie beschreibt ihre Erfahrung:

„[D]as hat einen sehr immensen Einsatz erfordert von meiner Seite. Da war ich sehr vehement, und mit Nachdruck habe ich ein Schuljahr dafür gekämpft, weil die Schüler hier einfach wirklich nicht am richtigen Ort waren. Aber die Förderschulen sperren sich dagegen.“ (N-MSA-LK2 270)

Die Förderschule nehmen die Schüler_innen nicht auf, solange sie kein Deutsch können. Es ist jedoch zu schwer für die Betroffenen, ohne entsprechende Betreuung eine Fremdsprache zu lernen, so erläutert N-MSA-LK2. Sie hatte außerdem große Befürchtung, dass die beiden Seiteneinsteiger_innen, wenn sie weiterhin in der Deutschklasse bleiben, in der Berufsschule keinen Anspruch mehr haben, besondere Förderung zu erhalten. Die Lehrkraft stellt zudem dar, dass es eine große Herausforderung ist, in einer ohnehin sehr heterogenen Deutschklasse zusätzlich zum Beispiel verhaltensauffällige Schüler_innen zu haben. Aufgrund des mangelnden Wortschatzes ist es auch schwer, von den Mitschüler_innen Verständnis dafür zu erlangen, dass jemand in der Klasse besondere Schwierigkeiten hat. (ebd. 264-278) N-MSA-SON sieht „ein Riesenproblem seit vielen Jahren schon“ (N-MSA-SON 295) darin, dass die Förderschulen Kindern und Jugendlichen mit geringen Deutschkenntnissen häufig verschlossen bleiben. In der Förderschule ist nämlich dafür kein Konzept vorhanden, wie man mit den Schüler_innen mit geringen Deutschkenntnissen umgehen soll. (ebd. 192-195, 286-304)

N-MSA-SON deutet eine weitere Schwachstelle des Systems an. Es hängt von den Klassenleitungen ab, ob jeweilige Störungen der Seiteneinsteiger_innen rechtzeitig erkannt werden oder nicht. Auch unter dem AsaÜ-Verfahren, in dem sie insbesondere die angemeldeten auffälligen Schüler_innen betreuen, orientiert man sich immer stark an den Meinungen der Lehrkräfte. (N-MSA-SON 174-189, 204-215) Sie erläutert:

„[...] diese Lehrer, die im Bereich arbeiten, wenn die ein paar Jahre gearbeitet haben, dann haben die ein Gefühl dafür, das Kind kommt nicht wie die anderen vorwärts, da stimmt eben was nicht. Das ist eigentlich für mich zumindest ein ganz deutlicher Hinweis dafür, da stimmt was nicht. Und der Test soll das eigentlich nur noch belegen. (ebd. 213)

N-MSA-SON problematisiert dazu, dass nicht alle Lehrkräfte dafür genügend sensibilisiert sowie daran interessiert sind. Sie weist darauf hin, dass es zum Teil auch von der Situation abhängt. Zum Beispiel sind manche Lehrkräfte einfach froh, wenn es in einer sehr nervigen und auffälligen Klasse jemanden gibt, der ganz still sitzt und sie nie belästigt. N-MSA-SON warnt, dass es manchmal keine Lösung mehr gibt, wenn sonderpädagogischer Förderbedarf nicht rechtzeitig erkannt wird und die Schüler_innen entsprechend gefördert werden. Sie haben keine Ansprüche mehr auf zusätzliche Förderung, wenn sie bereits in einer normalen Berufsschule gelandet sind. Sie müssen nur die Schule verlassen, wenn sie da nicht zurechtkommen können. Sie erläutert: „[V]iele Lehrer sagen: ‚Ja, da kommen die dann irgendwie durch, durchs Schulsystem.‘ Aber spätestens, wenn es dann Richtung Berufsschule geht, wird es richtig schwierig oft.“ (ebd. 161) Für die spät im Sekundarbereich I eingereisten Seiteneinsteiger_innen scheint das achtsame Vorgehen der Lehrpersonen besonders wichtig zu sein. (ebd. 150-161)

N-MSA-SON deutet außerdem darauf hin, dass auch im normalen Unterrichtsbereich präventives Vorgehen möglich ist, das jedoch oft nicht stattfindet. Die Lehrkräfte können beispielsweise die Seiteneinsteiger_innen entlasten, die eine Traumatisierung erlitten haben und nun überfordert sind, indem sie sagen: „Du schaffst es nicht hier eine Dreiviertelstunde konzentriert aufzupassen. Es ist völlig in Ordnung, wenn du dich einfach nach einer viertel, halben Stunde erst mal kurz entspannst, damit es dann wieder besser geht.“ (ebd. 142) Wenn aber nicht darauf eingegangen wird, kann sich mit der Zeit ein echter sonderpädagogischer Förderbedarf entwickeln. (ebd. 133-149) Sie erläutert:

„Wenn man das alles NICHT macht, dann kann es tatsächlich dazu kommen, dass die Kinder nach ein, zwei, drei Jahren einen echten sonderpädagogischen Förderbedarf entwickeln, weil einfach da was nicht passiert ist. Und sich das dann eingeschliffen hat, dass das Kind / Da spielt viel Psychologie dann auch eine Rolle, wie zum Beispiel das Kind hat ein Selbstbild von sich, wo es denkt, ich kann ja eh nix. Also passe ich überhaupt nicht auf. Das ist eine schlechte Arbeitshaltung, dann lernt es keine schulischen Inhalte mehr und so weiter.“ (ebd. 143)

Die Frage, ob es in Deutschklassen mehr Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt als in Regelklassen, hält N-MSA-SON für schwer zu beantworten. Sie macht darauf aufmerksam, dass die neu Zugewanderten ganz anderen Problemen ausgesetzt sind und andere Störungen und Schwierigkeiten haben, wie Traumata oder eine völlig neue Kultur. Es hängt aber auch zum Teil von der Herkunft der Geflohenen ab. Es gibt tatsächlich Bevölkerungsgruppen, in denen sehr viele Menschen keine gute Bildung haben und viele behindert mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind. (ebd. 107-133) Was sie im Allgemeinen für richtig hält ist die Möglichkeit, dass man im Schonbereich bleiben kann, unabhängig von den Lernstörungen oder anderen Behinderungen. Beispielsweise manche spät in ihrer Schulzeit ohne oder mit geringer Schulerfahrung angekommene Seiteneinsteiger_innen benötigen Zeit zur Umstellung. Ihnen fehlt nämlich auch vieles, was sie sich in einer Schulbildung angeeignet hätten. In diesem Zusammenhang betrachtet N-MSA-SON das System in Nürnberg als bedeutsam, dass man nach der zweijährigen Deutschklasse auf weitere zwei Jahre das Anrecht hat, im Berufsschulbereich auch sprachlich gefördert werden zu können. (ebd. 226-230)

4.5 Zusammenfassung

I. Rahmenbedingungen

In der Stadt Nürnberg werden grundsätzlich alle neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in 8 staatlichen Mittelschulen für die Integration in das Regelschulsystem vorbereitet. Diese Seiteneinsteiger_innen lernen im Rahmen der zweijährigen Fördermaßnahme „Deutschklasse“, deren Klassenstärke maximal 25 Schüler_innen beträgt. Zu ihnen gehören auch die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen. Ohne jegliche Ermittlung ihres Lernbedarfs oder ihrer vorhandenen Fähigkeiten werden diese Schüler_innen einer der Deutschklassen zugewiesen. Für diese zu Alphabetisierenden steht an den beiden herangezogenen Mittelschulen A und B jeweils eine gesonderte Alphabetisierungsförderung zur Verfügung, die mehrmals wöchentlich stattfindet. Parallel zum regulären Unterricht der Deutschklassen werden die betroffenen Schüler_innen durch diese zusätzlichen Programme beim Schriftspracherwerb gefördert. In der Deutschklasse gilt, wie in der Mittelschule generell, das Klassenleitungsprinzip. Dabei wird die Mehrheit der Unterrichtsstunden von der Klassenlehrkraft erteilt, die die einzelnen Kinder und Jugendlichen sowie ihren Lernstand am besten erfassen kann. Auch angesichts der engen persönlichen Betreuung, die die Klassenlehrkraft als Bezugsperson ermöglichen kann, wird das Klassenleitungsprinzip von Lehrkräften als unerlässlich betrachtet.

Aus Sicht der Befragten ist die Dauer dieser Maßnahme, zwei Jahre, für viele der zu alphabetisierenden Schüler_innen nicht ausreichend. Trotzdem wird sie nur in Ausnahmefällen bis zu einem weiteren Jahr verlängert. Es ist zudem auch ein großes Problem, dass es für die Abgänger_innen keine weitere Fördermaßnahme in den Regelklassen gibt. Wenn sie einmal in die Regelklasse integriert sind, in der auf einmal Leistung verlangt wird, können sie grundsätzlich – zumindest im Sinne von Deutsch als Zweitsprache – keine weitere sprachliche Unterstützung mehr erwarten. Zu den Nachteilen des Systems gehört außerdem der Schulwechsel, den zahlreiche Schüler_innen nach dem Abschluss der Deutschklasse hinnehmen müssen und der eine besondere Härte bedeutet. Bei den meisten aufnehmenden Schulen gibt es nämlich kein Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium; noch weniger Lehrkräfte sind wohl für die sprachliche Herausforderung der Schüler_innen sensibilisiert. Der Schulwechsel schränkt außerdem die pädagogische Kontinuität ein und wirkt sich für die Integration nachteilig aus.

Die befragten Lehrkräfte sind sich einig, dass die Alphabetisierung innerhalb des regulären Unterrichts der Deutschklasse kaum zu leisten ist. In einer Klasse der heterogenen Schülerschaft sind die Lehrpersonen bereits überlastet. Für die zusätzliche Alphabetisierungsförderung sind jedoch keine Ressourcen vorhanden, mit denen die Schulen eine weitere Maßnahme oder individuelle Förderung anbieten können. Die beiden Schulen sind deshalb auf zusätzlich akquirierte Mittel angewiesen, um mehr Stunden und Personal zu ermöglichen. Aber trotz ihrer Bemühungen sowie zum Teil vorteilhaften Vorbedingungen verfügen sie nicht über ausreichende Fördermittel. Für die Schulen, die nur wenige Deutschklassen haben, ist das Beschaffen der zusätzlichen Förderstunden zur Alphabetisierung noch schwieriger. Für den notwendigen Ausbau der Förderung ist außerdem das Verständnis der Schulleitung erforderlich. Nicht jede Schulleitung nimmt jedoch den besonderen Lernbedarf und die Herausforderung bei der Alphabetisierungsförderung wahr.

Auch die schwierige Personallage im Fach Deutsch als Zweitsprache belastet die angespannte Situation. Insbesondere gibt es viel zu wenige in Deutsch als Zweitsprache qualifizierte Lehrkräfte in den weiterführenden Schulen. Viele bei Deutschklassen eingesetzte Fachlehrkräfte sind nicht in der Lage, den Unterrichtsstoff den der deutschen Sprache nicht mächtigen Seiteneinsteiger_innen anzupassen. An den Schulen ohne Deutschklassen sind sogar kaum Lehrkräfte da, die die Sprachbildung der Abgänger_innen aus den Deutschklassen weiterführen. An den beiden Mittelschulen zeigt sich jedoch, dass das etablierte Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium, das aus den Klassenleitungen der Deutschklassen besteht, die Problematik des Qualifikationsmangels in gewissem Maße auffängt. In den Kollegien ist die gegenseitige Unterstützung zwischen den Lehrkräften ein wichtiges Anliegen. Die noch wenig erfahrenen Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte sowie auch die in Deutschklassen unterrichtenden Fachkräfte werden von den Kolleg_innen fortgebildet. In der Stadt Nürnberg sind die

Deutschklassen absichtlich in wenigen Mittelschulen gebündelt. Der große Vorteil davon ist, dass neue Kolleg_innen von den Erfahrenen immer unterstützt werden. Das stabile Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium ist außerdem für die kontinuierliche Weiterentwicklung des Bereichs von großer Bedeutung.

II. Förderung der Alphabetisierung

2015 hat die Stadt Nürnberg beschlossen, dass keine separate Alphabetisierungsklasse eingerichtet wird, sondern dass jede Schule oder jede betroffene Lehrkraft selbstständig über das Vorgehen im Rahmen der Deutschklasse entscheiden sollen. Die untersuchten beiden Schulen A und B haben deshalb jeweils ein eigenes schulinternes Alphabetisierungsprogramm konzipiert.

Das Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium und die Schulleitung der Mittelschule A waren lange auf der Suche nach einem geeigneten Konzept für die Alphabetisierung. Das von der Schule entwickelte Programm dafür basiert auf dem IntraActPlus-Konzept, in dem diese Schüler_innen mit dem speziellen Lernmaterial die Laut-Buchstaben-Zuordnung sowie zum Teil sinnloses Silbenlesen trainieren. Unter der Anleitung einer sonderpädagogischen Lehrkraft und einer für die Organisation verantwortlichen Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkraft wird das Programm durchgeführt. Es fängt mit einer Unterrichtsbeobachtung sowie anschließender Diagnose an. Jede_r bekommt mindestens zwei bis dreimal wöchentlich eine intensive Einzelförderung in Form eines 10 bis 15-minütigen Trainings. Die das Training durchführenden Personen wechseln zwar immer, sie geben aber die Lernergebnisse der organisierenden Lehrkraft weiter. Somit hat die Lehrkraft den Lernstand der einzelnen Lernenden im Blick und kann für jede_n das angepasste Lernmaterial für die folgenden Trainings bereitstellen. Der Lernfortschritt der Schüler_innen wird auch regelmäßig durch wiederholende Diagnosen erfasst. Wenn die Teilnehmenden fast alle kleinen und großen Buchstaben schnell und richtig lesen können, haben sie das Programm abgeschlossen. Manche Schüler_innen benötigen dafür drei bis vier Monate, andere jedoch sogar zwei Jahre. Die meisten Schüler_innen können nach einem Jahr mit dem Programm abschließen. Nicht alle zu alphabetisierenden Schüler_innen nehmen an diesem Programm teil. Die Teilnehmenden sind diejenigen, die beim Alphabetisierungsprozess in der Deutschklasse auffällig langsam sind und die wahrscheinlichen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Nicht selten können sich nämlich die Zweitschriftlernenden ohne zusätzliche Alphabetisierungsförderung problemfrei das lateinische Alphabet aneignen.

Aufgrund seiner Effizienz und der zuverlässigen Lernergebnisse wird dieses Alphabetisierungsprogramm von allen Lehrkräften befürwortet. Das genau auf den individuellen Lernstand zugeschnittene Lernangebot und das systematische Vorgehen sowie diagnostische

Kontrollen sind die Stärke des Konzepts. Ein Nachteil ist dabei die hohe Ressourcenintensität, weil es auf eine Einzelförderung hinausläuft. Das Problem ist jedoch durch die Organisation gewissermaßen auszugleichen. Aufgrund der simplen Handhabung kann für das Training durch eine einfache Einweisung nämlich jede Lehrkraft eingesetzt werden. Es gibt jedoch auch den Optimierungswunsch, dass die Alphabetisierungsförderung von einer dafür geschulten Lehrkraft übernommen wird.

Im Anschluss nehmen die meisten mit diesem Alphabetisierungsprogramm geförderten Schüler_innen dann dreimal pro Woche an einer Leseförderung in einer kleinen Gruppe teil. Dabei geht es hauptsächlich um die basale Lesetechnik ohne Sinnentnahme. Mit sehr einfachen Texten werden das akkurate und zügige Lesen sowie die korrekte Aussprache trainiert. Fortgeschrittene Teilnehmende können auch das Lesen mit Sinnentnahme üben.

Wie die zu alphabetisierenden Schüler_innen in der Mittelschule A im täglichen Sprachunterricht der Deutschklasse gefördert werden, ist jeder Lehrkraft überlassen. Dabei müssten die Lernlücken und der weitere Förderbedarf von der Klassenlehrkraft ermittelt und sodann geschlossen werden, da es bei dieser intensiven Einzelförderung um die Graphem-Phonem-Korrespondenz und die Basistechnik für das Syntheselesen geht. Allerdings scheinen die Lerninhalte bei jeder Klassenleitung sehr unterschiedlich zu sein. Eine Klassenlehrkraft (N-MSA-LK2) gibt verschiedene Lernaufgaben für das Lesen- und Schreibenlernen. Dabei geht es um die Stifthaltung, die Phonem-Graphem-Korrespondenz, Syntheseübungen, die phonologische Bewusstheit und die Schreibmotorik. Eine andere Klassenleitung (N-MSA-LK1) kümmert sich hingegen weder um Syntheseübung noch um die Schreibmotorik. Ihr ist bisher nie aufgefallen, dass manchen Schüler_innen das Syntheselesen schwerfällt. Dem Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium gemein sind jedoch die parallele Vermittlung der mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnisse sowie das die vorhandenen Fähigkeiten (z.B. Schrifterfahrung, Erstsprache) der einzelnen Schüler_innen einbeziehende Vorgehen. Ob die Lernenden primäre Analphabet_innen oder Zweitschriftlernenden sind, spielt beim Alphabetisierungsprogramm der Mittelschule A keine wesentliche Rolle. Trotzdem interessieren sich die Klassenleitungen für das schriftsprachliche Können der einzelnen Kinder und Jugendlichen.

In der Mittelschule B ist eine Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkraft (N-MSB-LK1) für einen Alphabetisierungskurs zuständig. Die Lehrkraft mit eingehendem Wissen um die Alphabetisierung erteilt viermal wöchentlich einen Alphabetisierungsunterricht, an dem die zu alphabetisierenden Schüler_innen aller Deutschklassen teilnehmen. Nach der Einschätzung der Klassenleitungen werden diejenigen Seiteneinsteiger_innen in den Kurs vermittelt, die beim Schriftspracherwerb zusätzliche Unterstützung benötigen. Im Kurs geht es allumfassend um die Alphabetisierung: die Phonem-Graphem-Korrespondenz, die Syntheseübung, die phonologische Bewusstheit, die Stifthaltung und die

Schreibmotorik. Dabei steht das Individuum der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen und ihr jeweiliger Lernbedarf stets im Mittelpunkt. Die Lehrkraft beobachtet die einzelnen Kinder und Jugendlichen sehr aufmerksam, sowohl um die jeweilige Person genauer kennenzulernen als auch ihre schriftlichen Fähigkeiten und sonstige erworbene Kompetenzen festzustellen. Bei der Förderung orientiert sie sich nämlich stark an der Einzelperson, ihrer schriftlichen Erfahrung und sonstigen Fähigkeiten und wählt aus ihrem großen Materialpool für jede_n passendes Lernmaterial aus. Außerdem legt die Lehrkraft großen Wert auf die richtige Schreibmotorik, damit sie auch entspannt und zügig schreiben können. Wenn sich die Schüler_innen die Grundlagen der Lesetechnik aneignen und die meisten in der Schule vorkommenden Wörter erlesen können, werden sie aus dem Kurs entlassen. Dafür benötigen die Schüler_innen zwei Monate bis zu einem Jahr.

Die für den Alphabetisierungskurs verantwortliche Lehrkraft hält es für erforderlich, dass die Teilnehmenden des Kurses auch in ihrer Klasse beim Lesen- und Schreibenlernen differenziert gefördert werden. Da es in der Mittelschule B nach dem Alphabetisierungskurs keine Anschlussförderung gibt, ist außerdem die weitere schriftsprachliche Förderung, insbesondere die Leseförderung, innerhalb der täglichen Unterrichtsstunden notwendig. Inwieweit jede Klassenleitung den Lernbedarf deckt, bleibt jedoch unklar. Eine Klassenleitung der Deutschklasse (N-MSB-LK2), die sich bei der Alphabetisierung sehr unsicher fühlt, erklärt, dass sie mithilfe eines von Kolleg_innen empfohlenen Alphabetisierungslehrwerks das Weiterkommen unterstützt.

Die Herausforderung beim Schreibenlernen der Zweitschriftlernenden aus dem arabischen Schriftraum ist den Klassenleitungen der Deutschklassen beider Schulen bewusst. Aufgrund des Schreibrichtungswechsels fällt es vielen schwer, von ihrer gewohnten Schreibbewegung von rechts nach links in die neue Schreibmotorik umzustellen. Die falsche Richtung bei der Schreibbewegung führt auch zum unökonomischen Schreiben. Viele dieser Schüler_innen haben außerdem die Schwierigkeit, die Buchstaben korrekt, zum Beispiel an die richtige Stelle der Lineatur, zu schreiben. Zur Übung wird deshalb häufig die Lineatur für Grundschulkindern eingesetzt.

Für die Klassenleitungen der Deutschklassen ist die Alphabetisierung tatsächlich eine große Herausforderung. Die Lehrkräfte in der Sekundarstufe sind nämlich dafür nicht ausgebildet. Auch den Lehrpersonen, die Deutsch als Zweitsprache studiert haben, kann zunächst das Knowhow fehlen. Zur Alphabetisierung für den Sekundarbereich gibt es zudem wenig Fortbildungen. Insbesondere für diejenigen, die als einzige Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkraft in der Schule neu mit der Aufgabe konfrontiert sind, ist die Hürde zu hoch. Ihnen fehlt außerdem oft der erforderliche Rahmen, zum Beispiel zusätzliche Förderstunden oder andere Unterstützungsmaßnahmen. Auch die mit der

Alphabetisierung erfahrenen Lehrkräfte können sich schnell überfordert fühlen, wenn sie in einer heterogenen Klasse zusätzlich jemanden alphabetisieren müssen. Die Alphabetisierung beansprucht individuelle Betreuung, weil die zu Alphabetisierenden in vielen Phasen des Unterrichts noch nicht gemeinsam lernen können und individuelle Lernaufgaben benötigen. Beim Buchstabenlernen brauchen sie eine begleitende Lehrperson, die die Laute ausspricht und die gelesenen Laute kontrolliert. Wie die Lehrkräfte der Deutschklassen entlastet werden können, ist für die einzelnen Schulen eine recht komplexe Frage. In dem Bereich fehlt den weiterführenden Schulen nämlich auch Fachwissen. Für die Alphabetisierung verfügen sie also weder über die Ressourcen noch über Konzepte.

Wer für die bei der Alphabetisierung in der Sekundarstufe tätigen Lehrkräfte Unterstützung leisten kann, sind die erfahrenen Kolleg_innen, so wie es in den beiden Schulen geregelt ist. Außerdem können die für die muttersprachliche Alphabetisierung ausgebildeten Grundschullehrkräfte Hilfe anbieten. Darüber hinaus wurde in den vergangenen Jahren die Auswahl der Lehrwerke und des sonstigen Lernmaterials für die Alphabetisierung sehr erweitert, sodass die Lehrkräfte leichter darauf zurückgreifen können. Ob die Lehrkräfte einen Leitfaden bei der Alphabetisierungsarbeit benötigen, darüber sind die Meinungen durchaus geteilt. Einerseits fehlt den neu einsteigenden Lehrpersonen eine Orientierung, wenn sie keine Unterstützung von erfahrenen Kolleg_innen haben. Andererseits haben die Erfahrenen ziemlich große Bedenken, dass zum Beispiel Vorgaben oder Guidelines ihre methodisch-didaktische Freiheit einschränken würden. Für diese Lehrkräfte ist nämlich die Ungebundenheit ein wertvoller Vorteil, damit sie je nach unterschiedlicher Schüler_innengruppe den Unterricht flexibel und differenziert gestalten können.

III. Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen und ihre Lernentwicklung

Den Aussagen der befragten Lehrkräfte der Deutschklassen (im Sekundarbereich I) zufolge beträgt der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen im Untersuchungszeitraum von 2017 bis 2018 etwa 15 bis 20 Prozent aller Seiteneinsteiger_innen. Dabei liegt das Verhältnis zwischen den Zweitschriftlernenden und den primären Analphabet_innen bei ca. 90 zu 10 Prozent.

Die Dauer, die die Kinder und Jugendlichen zur Alphabetisierung benötigen, ist individuell äußerst unterschiedlich. In der Mittelschule A beträgt die Verweildauer im Alphabetisierungsprogramm bei den meisten Schüler_innen etwa ein Jahr, jedoch mit einer Spannweite von drei Monaten bis zu zwei Jahren. In der Mittelschule B beträgt diese Dauer zwei Monate bis zu einem Jahr. Dabei ist zu beachten, dass die Maßnahmen der beiden Schulen sehr unterschiedlich gestaltet sind. Das Alphabetisierungsprogramm in der Mittelschule A ist ein Training, das mit dem Erwerb der Graphem-

Phonem-Korrespondenz abschließt. Im Anschluss gibt es eine Leseförderung, die über die technische Alphabetisierung hinaus geht. Beim Alphabetisierungskurs in der Mittelschule B ist das Abschlusskriterium des Alphabetisierungskurses hingegen die technische Lesefähigkeit mit dem Schultext. Trotz dieser individuellen Unterschiede sehen die Lehrkräfte, dass die primären Analphabet_innen bei der Alphabetisierung durchschnittlich deutlich langsamer als die Zweitschriftlernenden sind.

Was die Lernentwicklung beim Sprachlernen im Allgemeinen (nach der Alphabetisierung) betrifft, benötigen die in der Deutschklasse alphabetisierten Kinder und Jugendlichen tendenziell mehr Zeit als die sonstigen Seiteneinsteiger_innen ohne Alphabetisierungsbedarf. Dabei ist zwischen den beiden Gruppen, primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden, ebenfalls ein deutlicher Unterschied festzustellen. Die durchschnittlich langsame Lernentwicklung der primären Analphabet_innen ist den Klassenleitungen der zweijährigen Fördermaßnahme auffällig. Dazu erläutert eine Lehrkraft (N-MSA-LK1) die benachteiligte Situation der zu alphabetisierenden und neu alphabetisierten Kinder und Jugendlichen. Aus ihrer Sicht verzögert sich das Sprachlernen insgesamt dadurch, dass die betreffenden Schüler_innen so lange nicht (ausreichend) schreiben können. Zum Beispiel haben sie Schwierigkeiten, das Gelernte zu notieren, damit sie es wiederholen können. Die Lehrkraft weist außerdem darauf hin, dass aufgrund des langwierigen Lernprozesses beim Lesen und Schreiben eine motivierende Haltung der Lehrkräfte erforderlich ist, damit die Lernenden ihre Motivation behalten.

Dieser Entwicklungsunterschied nach der Alphabetisierung zwischen den drei Gruppen zeigt sich jedoch hauptsächlich im schriftlichen Sprachbereich. Im Vergleich dazu ist im mündlichen Sprachbereich der Unterschied zwischen den Schüler_innengruppen sehr gering bis kaum erkennbar.

Bei der Lernentwicklung im Rahmen der zweijährigen Deutschklasse ist die Auswirkung der Schrifterfahrung also erkennbar. Gleichzeitig ist es naheliegend, dass diese Schrifterfahrung nur ein Einflussfaktor von vielen ist. Unabhängig von ihren schriftsprachlichen Sprachfähigkeiten sind die Gruppen der neu zugewanderten Schüler_innen sehr heterogen. Zum Beispiel: Bei manchen Zweitschriftlernenden ist der Lernfortschritt äußerst langsam. Andere weisen jedoch ein hohes Lerntempo auf und sind überaus leistungsstark. Außerdem gibt es Zweitschriftlernende, die ohne Alphabetisierungsförderung weiterkommen können. Auf die Frage nach den weiteren wichtigen Einflussfaktoren auf den Spracherwerb schätzen die befragten Lehrkräfte den starken Zusammenhang von Motivation, Schulerfahrung sowie Kognition ein. Ebenfalls sollen soziale und emotionale Bedingungen den Lernprozess beeinflussen, beispielsweise die psychische Stabilität und der Rückhalt der Eltern. Außerdem wurden die Traumata und die Flucht als negative Einflüsselemente angeführt.

Manche Lehrkräfte nehmen an, dass die Schüler_innen mit bestimmten Ausgangssprachen, wie Arabisch, Persisch, Chinesisch sowie anderen ostasiatischen Sprachen, größere Schwierigkeiten beim Spracherwerb haben. Zum Alter teilen die Lehrkräfte die Ansicht, dass jüngere Seiteneinsteiger_innen im Alphabetisierungsprozess sowie im allgemeinen Spracherwerb schneller sind.

IV. Förderbedarf jenseits des Spracherwerbs

Die Lehrkräfte sehen, zusätzlich zum Alphabetisierungsbedarf, einen großen Förderbedarf bei einigen der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen. Diejenigen, die keine oder geringe Schulerfahrung haben, benötigen enge Betreuung, damit sie überhaupt mit dem Schulleben zurechtkommen können.

Außerdem befinden sich manche zu alphabetisierende Schüler_innen aufgrund ihrer alltäglichen Herausforderungen in einer psychisch hoch belasteten Situation. Beispielsweise können sie kein Wort lesen und zu wenig im Unterricht verstehen und leiden daher oft unter Misserfolgserlebnissen. Viele der Seiteneinsteiger_innen, die Flucht erlebt haben, leben unter instabilen Lebensverhältnissen und müssen zudem noch ihr Trauma in verschiedenster Form verarbeiten. Dieser Zustand kann zu auffälligem Verhalten oder zu sozialen Problemen führen, was auch mehr Förderbedarf für die Lehrkräfte bedeutet. Um gegen dieses negative Potenzial anzusteuern, ist die bewusste Haltung unter anderem der Klassenleitungen erforderlich. Die Nürnberger Deutschklassen versuchen zudem, mithilfe des Programms AsaÜ (Alternatives schulisches Angebot in Übergangsklassen) möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf frühzeitig zu erkennen und präventiv zu wirken.

Die gemischte Klasse mit Schüler_innen mit unterschiedlichem Hintergrund ist häufig ein Grund für Unruhe. Die Kinder und Jugendlichen ohne oder mit geringer Schrift- bzw. Schulerfahrung oder die langsamen Schüler_innen werden tatsächlich in der Klasse ausgelacht oder gemobbt. Um das möglichst zu verhindern und die entstehenden Probleme zu beseitigen, spielt die Klassenleitung eine entscheidende Rolle. Sie muss die Anzeichen erkennen und schnell handeln.

Den Schulen ist auf jeden Fall sehr bewusst, wie essentiell die sozialen Kompetenzen auch für die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen sind. Das gut funktionierende Miteinander ist jedoch kein Selbstläufer. Das soziale Lernen und die persönliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen müssen deshalb in der Deutschklasse eine zentrale Stellung haben. Die Lehrkräfte sehen dabei den Vorteil der heterogenen Gemeinschaft der Deutschklasse, in der die Kinder und Jugendlichen mit verschiedensten Lebenserfahrungen und Fähigkeiten gemeinsam lernen und sich gegenseitig unterstützen können. Jede

Schule und jede Lehrkraft geht dabei durchaus unterschiedlich vor. Zum Beispiel hat die Mittelschule A ein ausführliches Unterrichtskonzept zum sozialen Lernen für alle Schulklassen aufgebaut. Damit die Seiteneinsteiger_innen im Schulleben eingebunden werden und alle voneinander lernen können, werden durch weitere verschiedene Projekte das gemeinsame Lernen und ausreichende Kontakte mit den Regelschüler_innen gestaltet. In der Mittelschule B einigen sich die Klassenleitungen der Deutschklassen auf eine Grundhaltung und tauschen sich regelmäßig über die Optimierung der gesamten Förderung aus. Es bleibt jedoch jeder Klassenlehrkraft überlassen, wie sie mit den sozialen Themen sowie mit ihren Schüler_innen umgeht. Um Konfliktsituationen zu vermeiden, findet in der Schule grundsätzlich kein gemeinsames Programm mit den Regelklassen statt. Die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen und die sonstigen Schüler_innen kennen sich also kaum untereinander.

5. Ergebnisse II: Hamburg

In diesem Kapitel sind die Erkenntnisse aus den in Hamburg durchgeführten Interviews zusammengefasst (Untersuchungszeitraum: August 2016 bis November 2019).⁵⁹ An diesem Standort wurden insgesamt acht Expert_innen in acht Interviews herangezogen. Die Interviewten sind zwei Personen in der Schulverwaltung, fünf Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte sowie eine sozialpädagogische Kraft an insgesamt vier unterschiedlichen Schulen.

Zusätzlich zu den bereits in Kapitel 3.3.2 erläuterten allgemeinen Auswahlkriterien der Interviewten werden hier noch einmal die Auswahlkriterien an diesem Untersuchungsstandort dargestellt. In Hamburg ist ein über lange Zeit hinweg etabliertes System vorhanden, die noch nicht im lateinischen Schriftsystem alphabetisierten ausländischen Seiteneinsteiger_innen zuerst speziell eingerichteten Klassen zuzuweisen und sie dort intensiv im Lesen und Schreiben zu fördern. Demzufolge sind die für diese Klassen zuständigen Lehrkräfte die wesentliche Informationsquelle am Schulstandort. Somit sollen sie insbesondere auf die differenzierten Fragen über die Förderung sowie die Entwicklung der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen zuverlässige Antworten liefern. In der Metropole Hamburg sind anhand der starken zentralen Steuerung die Vorbereitungsmaßnahmen für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in der ganzen Stadt an etwa 70 Prozent aller staatlichen Schulen eingerichtet. In einem Schulstandort gibt es deshalb eine bis einige wenige dieser Klassen. (s. Kap. 5.1.1) Die nach einheitlichen Vorgaben eingerichteten Klassen arbeiten verhältnismäßig autark nach zentral geregelten Prinzipien. Dabei findet zwischen den Kolleg_innen wenig Zusammenarbeit statt. Angesichts dieser innerschulischen Konstellation wurden im Prinzip eine Klassenleitung der Basisklasse⁶⁰ und gegebenenfalls eine weitere Person in einer Schule interviewt. Bei der konkreten Schulauswahl wurden außerdem nach Möglichkeit Schulen mit unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen anhand des Sozialindex⁶¹ gewählt. Im Folgenden werden alle Interviewten vorgestellt.

⁵⁹ Die Liste der befragten Personen und durchgeführten Interviews in allen drei Standorten befindet sich im Anhang 4.

⁶⁰ Die Basisklasse ist die Vorbereitungsmaßnahme für die neu zugewanderten zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen. In dieser Klasse werden die Schüler_innen beim Schriftspracherwerb in der lateinischen Schrift gefördert, bevor sie an dem allgemeinen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht in einer Internationalen Vorbereitungsklasse teilnehmen. (s. Kap. 5.1.1)

⁶¹ In Hamburg gibt es einen Sozialindex für staatliche Schulen. Er beschreibt die sozialen Rahmenbedingungen an Schulen auf einer Skala von 1 bis 6. Dabei steht eine 1 für Schulen mit sehr schwierigen sozialen Rahmenbedingungen und eine 6 für Schulen mit sehr günstigen sozialen Rahmenbedingungen. (s. Kap. 5.1.3-III) In der Tat befinden sich in den Schulen mit besserem Sozialindex weniger Vorbereitungsmaßnahmen für ausländische Seiteneinsteiger_innen (Behörde für Schule und Berufsbildung 2017, S. 103). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die Schulen mit Sozialindex 1 bis 3 herangezogen. Der Sozialindex jeder Schule wird in Kapitel 5.1.3 unter der Vorstellung der Schulen in Klammern benannt.

Acht Expert innen in Hamburg

Referatsleitung an der Schulbehörde (H-VW1):

Sie leitet das für die Integration neu zugewanderter Schüler_innen zuständige Referat in der Hamburger Schulbehörde. Das Referat beschäftigt sich unter anderem mit der Einschulung, der Integration sowie der Sprachbildung von ausländischen Seiteneinsteiger_innen.

Leitung einer Service-Einrichtung der Schulbehörde (H-VW2):

Als Leitung einer Service-Einrichtung der Hamburger Schulbehörde ist sie verantwortlich unter anderem für die Schulzuweisung der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in die Basisklassen oder Internationalen Vorbereitungsklassen an den allgemeinbildenden Schulen.

Lehrkraft der Stadtteilschule A (H-SA-LK):

Sie ist in zwei Basisklassen im Jahrgang 5 - 7 und 8/9 als Klassenleitung sowie in einer Internationalen Vorbereitungsklasse im Jahrgang 5/6 der Stadtteilschule A tätig. Eine fünf Jahre von ihr geleitete Basisklasse in einer anderen Schule wurde aus Kapazitätsgründen aufgelöst und vor einigen Monaten in einer Nachbarschule neu eingerichtet. Die Lehrkraft ist mit ihrer Basisklasse in die neue Schule umgesiedelt. Vor etwa fünf Jahren hat sie ihre Arbeit in der Basisklasse begonnen, ohne vorherige Fortbildung ist sie „ins kalte Wasser gesprungen“ (H-SA-LK 152). Seitdem hat sie sich neben der Unterrichtserfahrung durch viele Fortbildungen und Fachliteratur weitergebildet. Derzeit ist sie im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI-Hamburg) als Dozierende tätig.

Lehrkraft 1 der Schule B (H-SB-LK1):

Als Klassenleitung leitet sie eine von zwei Basisklassen im Jahrgang 6 - 10 dieser Schule B. Dieser Schulstandort ist etwas speziell, weil die Basisklassen in der Sekundarstufe an eine Grundschule angegliedert sind und in die beiden Klassen nur die geflüchteten Kinder und Jugendlichen eingeschult werden, die in den benachbarten Flüchtlingswohnunterkünften wohnen. 2008 hat die Realschul-Lehrkraft für Sport und Biologie diese Tätigkeit ohne Weiterbildung in Deutsch als Zweitsprache angenommen und seitdem hat sie durch trial and error ausschließlich aus ihrer Erfahrung ihren Unterrichtsstil etabliert. Sie hat etwa zehn Jahre Erfahrung bei der Alphabetisierung.

Lehrkraft 2 der Schule B (H-SB-LK2):

Sie ist die Klassenleitung der anderen von beiden Basisklassen an der Schule B. Seit Ende der 1980er Jahre, in denen Roma-Klassen eingerichtet wurden, lehrt sie das Lesen und Schreiben in dieser Schule.

Aus zeitlichen Gründen wurden bei dieser Lehrkraft einige wenige Fragen im bestimmten Themenbereich gestellt, deren Antworten ausschließlich unter dem Kapitel 5.1.1 dargestellt wurden.

Lehrkraft der Stadtteilschule C (H-SC-LK):

In der vor drei Jahren eingerichteten Basisklasse der Stadtteilschule C ist die Lehrkraft als Klassenleitung tätig. Zur Neueinrichtung der Klasse in der Schule ist die Lehrkraft für Sport, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ohne Vorkenntnisse mithilfe der begleitenden Fortbildung im LI-Hamburg „Learning by Doing“ (H-SC-LK 6) in den Bereich Deutsch als Zweitsprache eingestiegen. An dieser Schule ist ihre Basisklasse im Jahrgang 5 - 7 die einzige Vorbereitungsmaßnahme für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen.

Sozialpädagogische Kraft der Stadtteilschule C (H-SC-SOZ):

Seit der Einrichtung vor drei Jahren begleitet sie als sozialpädagogische Kraft die von H-SC-LK geleitete Basisklasse der Stadtteilschule C. Mit langer Berufserfahrung, ihrer Stärke im Bereich der psychosozialen Betreuung und Psychotrauma-Begleitung sowie viel Erfahrung mit geflüchteten Menschen berät sie auch die Lehrkräfte der Basisklasse. Sie hat etwa sechs Wochenstunden in der Klasse und leistet einen wichtigen Beitrag zur Teamarbeit mit Lehrkräften.

Lehrkraft der Stadtteilschule D (H-SD-LK):

Sie ist in der Basisklasse im Jahrgang 5 - 7 der Stadtteilschule D als Klassenleitung tätig. Seit fünfeinhalb Jahren befindet sich in der Stadtteilschule D der Bereich Deutsch als Zweitsprache mit einer Basisklasse sowie Internationalen Vorbereitungsklassen. Diese Lehrkraft ist eine der drei für Deutsch als Zweitsprache qualifizierten Lehrpersonen in dieser Schule, die seit der Gründung des Bereiches durchgehend für die Alphabetisierung zuständig ist.

5.1 Rahmenbedingungen

5.1.1 Deutsch-als-Zweitsprache-bezogene Organisationsformen für die Seiteneinsteiger_innen

Für die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen gibt es in Hamburg zwei unterschiedliche Vorbereitungsmaßnahmen, die bis zur Integration in das Regelschulsystem grundsätzlich in der gesamten Unterrichtszeit im Klassenverband durchgeführt werden (H-VW1 59-62). Diejenigen, die noch nicht in der lateinischen Schrift alphabetisiert sind, werden zuerst in eine Basisklasse eingeschult. Anschließend besuchen diese Schüler_innen eine Internationale Vorbereitungsklasse, die sie auf die Integration in eine Regelklasse vorbereitet. Die

bereits im lateinischen Schriftsystem alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen steigen direkt in eine Internationale Vorbereitungsklasse ein. Im Jahr 2016 betrug der Anteil der noch nicht in der lateinischen Schrift alphabetisierten Schüler_innen ca. 15 Prozent, der Anteil der bereits Alphabetisierten ca. 85 Prozent der gesamten Seiteneinsteiger_innen im Sekundarbereich. Das heißt, rund 15 Prozent der neu Zugewanderten sind in Basisklassen zu alphabetisieren. (H-VW1 107-113, H-VW2 104-120)

Die Hamburger Schulbehörde hat sich zur Aufgabe gemacht, die ausländischen Seiteneinsteiger_innen flächendeckend gleichmäßig zu verteilen, um Ghetto-Bildung in Schulen mit zu vielen Geflüchteten oder Migrant_innen zu vermeiden. Es wird versucht, nicht nur sozial benachteiligte Stadtteile, wo zum Beispiel Flüchtlingswohnunterkünfte sind, sondern alle, auch die wohlhabenden, Stadtteile einzubeziehen. Um dies zu realisieren, wurde das Schulgesetz in Bezug auf die wohnortnahe Beschulung bei neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen geändert. Obwohl das bedeutet, dass manche Seiteneinsteiger_innen einen längeren Schulweg haben, verhindert es, dass nur wenige Schulen den Großteil der ausländischen Kinder und Jugendlichen aufnehmen müssen. 2016 waren in etwa 75 Prozent der staatlichen Stadtteilschulen sowie in etwa 50 Prozent der staatlichen Gymnasien Basisklassen und/oder Internationale Vorbereitungsklassen eingerichtet.^{62,63} (H-VW1 135-137, 139-143, 144-146, H-VW2 84-89)

Sowohl Basisklassen als auch Internationale Vorbereitungsklassen sind jahrgangsübergreifend eingerichtet. Die Verweildauer in den beiden Klassen ist grundsätzlich auf ein Jahr befristet. Währenddessen ist der Wechsel zu einer weiteren Maßnahme sowie in eine Regelklasse jederzeit möglich. Während bei Internationalen Vorbereitungsklassen die Schülerzahl von 15 pro Klasse als Orientierung vorgegeben wird, beträgt diese Norm bei den Basisklassen 10 Schüler_innen. Die maximale Schülerzahl ist in einer Internationalen Vorbereitungsklasse auf 18 und in einer Basisklasse auf 14 begrenzt. Aufgrund des höheren Förderbedarfs der Kinder und Jugendlichen wird in der Basisklasse in einer kleineren Lerngruppe unterrichtet. (H-VW1 30-31, 41-50, 79-88, H-SA-LK 208) In der aktuellen Situation mit sehr vielen neu zugewanderten Schüler_innen in Hamburger Schulen haben

⁶² Nach der Statistik im Mai 2017 waren die Basisklassen und Internationalen Vorbereitungsklassen an 84 (47 Stadtteilschulen sowie 37 Gymnasien) von insgesamt 119 staatlichen weiterführenden Schulen (58 Stadtteilschulen sowie 61 Gymnasien) in Hamburg eingerichtet. Das heißt, ca. 70 Prozent aller staatlichen weiterführenden Schulen hatten Basisklassen und/oder Internationale Vorbereitungsklassen. (Behörde für Schule und Berufsbildung 2017, S. 103)

⁶³ Es gibt keinen Niveauunterschied zwischen den in Stadtteilschulen und den in Gymnasien eingerichteten Klassen. Als Ausnahme nimmt eine einzige Vorbereitungsklasse in einem Gymnasium mit Test ausschließlich sehr leistungsstarke Seiteneinsteiger_innen, die eine schnelle gymnasiale Schullaufbahn wollen. Sonstige Schüler_innen haben grundsätzlich die Möglichkeit, nach dem Abschluss der Internationalen Vorbereitungsklasse, eine Regelklasse entweder in einer Stadtteilschule oder in einem Gymnasium zu besuchen. (H-VW1 136, H-VW2 70-71)

die meisten Basisklassen allerdings eine maximale Klassenstärke von 14 Schüler_innen (H-SB-LK1 90-95, H-SC-LK 69-72, 133, H-SD-LK 196-203).

Die Stundenzahl der Basisklasse im Sekundarbereich ist an das Regelschulsystem angelehnt und auf 30 Wochenstunden festgelegt. Bei der Basisklasse geht es zwar überwiegend um den Sprach- und Schriftspracherwerb mit mindestens 18 Stunden pro Woche, es gibt jedoch keinen festgelegten Stundenplan. Im Prinzip ist es jeder Schule überlassen, welche Fächer gegeben werden. In der Tat wird in allen Basisklassen Mathematik unterrichtet; Sportunterricht gibt es meistens auch. Was das Kernthema Alphabetisierung betrifft, ist allerdings weder ein gemeinsames Konzept noch eine gemeinsame Orientierung vorhanden. Hier sieht die Referatsleitung an der Schulbehörde (H-VW1) einen großen Verbesserungsbedarf. Genauso problematisiert sie den Übergang zur Internationalen Vorbereitungsklasse. Dabei sind nämlich keine Kriterien festgelegt, welchen Wissensstand die Schüler_innen bis zum Abschluss der Basisklasse erreichen sollen. (H-VW1 55-58, 63-66, 73-76, 89-94, H-SA-LK 89-92)

Eine differenzierte Beschulung der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen in zwei unterschiedlichen Vorbereitungsmaßnahmen in Hamburger Schulen hat eine lange Tradition. Obwohl die Bezeichnung der Klasse bis heute häufig geändert wurde⁶⁴, ist eine Differenzierung der zu Alphabetisierenden von anderen Seiteneinsteiger_innen bereits über Jahrzehnte organisatorisch fest verankert. H-SB-LK2 legt dar, dass die Geschichte der speziell eingerichteten Klassen für das Lesen- und Schreibenlernen auf eine Roma-Klasse im Jahr 1989 zurückzuführen ist. Seitdem wurden Kinder und Jugendliche unter anderem mit mangelnder Schulerfahrung vor allem aus Kriegsgebieten aufgenommen. (H-VW1 29, H-SB-LK2 7-22)

Die Klassenleitungen der Basisklassen halten die getrennte Aufnahme der zu alphabetisierenden Schüler_innen von den bereits in der lateinischen Schrift Alphabetisierten allgemein für richtig. H-SA-LK- und H-SD-LK sehen es als notwendig an. H-SC-LK hält die getrennte Klasse zwar für nicht unbedingt nötig, sieht darin aber auch eine Entlastung der Lehrkräfte. Unter pädagogischem sowie lerntheoretischem Aspekt befürwortet sie jedoch für alle Seiteneinsteiger_innen eine sofortige Integration in die Regelklasse der mehrere Lehrpersonen gleichzeitig tätig sind. (H-SA-LK 183-186, H-SB-LK1 140-144, 280-285, H-SC-LK 237-244, 322, H-SD-LK 289-292) H-SA-LK, H-SB-LK1 sowie H-SD-LK sind sich einig in der Auffassung, worin sich die Basisklasse von anderen Lerngruppen unterscheidet. Die zu alphabetisierenden Schüler_innen können nicht gemeinsam mit Büchern arbeiten. Außerdem

⁶⁴ Früher wurden diese Klassen auch ABC-Klassen und Alphabetisierungsklassen genannt. Die aktuelle Bezeichnung Basisklasse leitet sich davon ab, dass es um den Erwerb von schulischen Basiskompetenzen geht. (H-VW1 24-27, H-SB-LK1 16-17)

muss jedem_r zu Alphabetisierenden umgehend die Phonem-Graphem-Korrespondenz beigebracht werden, obwohl ständig neue zu alphabetisierende Seiteneinsteiger_innen im Laufe des Schuljahres dazu kommen. Dabei können diese Schüler_innen nicht im Selbststudium lernen. Die Einführung der deutschen Laute, Syntheseübungen und das Gehörtraining für die Sprachbewusstheit können nicht alleine erarbeitet werden, sondern müssen von Lehrkräften überprüft und verbessert werden. Die Lehrkräfte erläutern, dass all diese Bedingungen generell einen höheren Förderbedarf darstellen. (H-SA-LK 127-134, 183-186, 219-222, H-SB-LK1 194-197, 198-207, 306-307, H-SD-LK 152-182, 272-277, 307-308, 394-408)

Wie bereits erwähnt, sind die Vorbereitungsmaßnahmen in Hamburg sehr bewusst gleichermaßen über die Stadt möglichst auf viele Schulen verteilt. Das hat seinen guten Grund. Als logische Folge haben viele Schulen jeweils eine oder einige wenige Basisklassen und/oder Internationale Vorbereitungsklassen. Die Schulen mit mehr als fünf dieser Klassen gehören zu den seltenen Ausnahmen. Da die Anzahl der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen schwankt, gibt es nicht nur Zu- und Abnahme der Klassen innerhalb eines Schulstandortes, sondern auch ständig die Neueinrichtung an einem neuen Schulstandort sowie die komplette Schließung des Deutsch-als-Zweitsprache-Bereichs auch während des Schuljahres. Beispielsweise ist H-SA-LK aus Kapazitätsgründen der ehemaligen Schule seit einigen Monaten in der Stadtschule A, in der der Bereich Deutsch als Zweitsprache neu aufgebaut wird. In der bisherigen Schule gibt es keine Basisklasse mehr. In der Stadtschule C ist seit fast drei Jahren eine einzige Seiteneinsteiger-Klasse eingerichtet, die zeitnah wieder geschlossen wird. (H-SA-LK 28-40, H-SC-LK 69-80) Die Gesamtstruktur ist durchaus sinnvoll, damit das Hamburger Schulsystem flexibel auf die Fluktuation der Schülerzahl reagieren kann. Diese Bewegung wirkt sich stark sowohl auf die Basisklasse als auch auf die ganze Schule aus. Als Beispiel erläutert H-SC-LK die großen Schwierigkeiten der Stadtschule C im ersten Jahr, in dem sie sich zudem in ihrem Berufseinstiegsjahr befand:

„Die Schule hatte auf einmal eine Basisklasse und wusste überhaupt nicht, was sie damit machen sollen. Kannten die Basisklasse noch nicht, wussten nicht, was das sein soll. Und haben dann einen Lehrer gesucht, der sich dann damit auseinandersetzt, das habe ich dann gemacht.“ (H-SC-LK 82)

Da die Lehrkraft außerdem vollkommen fachfremd war, musste sie mithilfe begleitender Fortbildung für Deutsch als Zweitsprache auch fachlich von vorne beginnen. Nach Angabe der Lehrkraft hat an der Stadtteilschule C die Schulleitung mit dem Aufbau der neuen Basisklasse wenig zu tun. Die Ansprechperson für die Basisklassenleitung ist eine Jahrgangskoordinierende, wenn es um die Schulzuweisung von der Schulbehörde geht. Es gibt darüber hinaus kaum Kontakt zu den Lehrkräften, die im Regelschulbereich für die Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung zuständig sind. Auf jeden Fall ist zu beobachten, dass die Klassen selbständig handeln müssen. (s. Kap. 5.2.1, H-SA-LK 93-98, 147-154, 218, H-SB-LK1 314-317, H-SC-LK 6, 81-102, 317-324)

5.1.2 Einschulung

In Hamburg ist für die Schulzuweisung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen das Schulinformationszentrum (SIZ) zuständig. Bei dieser Zuweisung bestehen zwei unterschiedliche Wege: Erstens für die schulpflichtigen Geflüchteten aus den Erstaufnahmeeinrichtungen und zweitens für die sonstigen Seiteneinsteiger_innen. (H-VW2 13-44)

Den Schulpflichtigen in den Erstaufnahmeeinrichtungen wird bereits vor der Schulzuweisung vor Ort Schulunterricht erteilt.⁶⁵ Wenn sie von der Erstaufnahmeeinrichtung dann in eine Wohnunterkunft verlegt werden, erhält das SIZ Informationen in Form von ZEA (Zentrale Erstaufnahmeeinrichtung)-Bogen von den zuständigen Lehrkräften. Mit diesen persönlichen Daten und der Empfehlung zu einer Vorbereitungsmaßnahme, wie zum Beispiel die Basisklasse 5 - 7 oder die Internationale Vorbereitungsklasse 8/9, sucht das SIZ einen freien Platz in einer möglichst wohnortnahen Schule. (H-VW2 13-44)

Außer den Kindern und Jugendlichen aus den Erstaufnahmeeinrichtungen bietet das SIZ Beratungsgespräche für die Schulzuweisung an. Sachbearbeitende Personen vom SIZ erheben durch das 30 bis 40-minütige Gespräch mit dem_r Schüler_in, den Eltern oder einer sorgeberechtigten Person sowie, wenn nötig, einer dolmetschenden Person notwendige Auskünfte. (H-VW2 26-32, 45-69) Anhand der Auskünfte über die schulische Vorbildung der Kinder und Jugendlichen wird im SIZ ohne pädagogische Fachkräfte oder Lehrpersonen eingeschätzt, ob die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen einer Basisklasse oder einer Internationale Vorbereitungsklasse zugewiesen werden sollen. Das heißt, es findet kein Testverfahren statt, obwohl die sachbearbeitenden Personen vielleicht die Schüler_innen ein paar bekannte Begriffe im Englischen oder Deutschen schreiben lassen. Um eine Schulzuweisung in eine Vorbereitungsmaßnahme zu bewirken, werden ansonsten das Alter und der Wohnort der Seiteneinsteiger_innen benötigt. (H-VW2 45-69)

Beide Verfahren haben gemeinsam, dass eine Schulzuweisung anhand des Alters, des Wohnortes sowie des Alphabetisierungsbedarfs der Schüler_innen im SIZ erstellt wird (H-VW2 45-69). Es ist schwieriger, einen freien Platz in einer wohnortnahen Basisklasse zu finden als in den Internationalen

⁶⁵ In Erstaufnahmeeinrichtungen werden alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen bis zu dreißig Stunden pro Woche in Lerngruppen unterrichtet. Es soll eine Grundlage für die deutsche Sprache sowie für das Leben in Deutschland gelegt werden. Wegen der großen organisatorischen Herausforderungen ist jedoch der Unterricht „ein sehr starkes Provisorium“ (H-VW1 105) ohne Differenzierung zwischen den zu alphabetisierenden und bereits in der lateinischen Schrift alphabetisierten Schüler_innen. Laut H-VW1 sowie H-SB-LK1 beschäftigen sie sich wenig mit der Alphabetisierung. Der Unterricht ist jedenfalls, abhängig von den einzelnen dort eingesetzten Lehrkräften, sehr unterschiedlich. (H-VW1 102-106, H-VW2 11-12, H-SA-LK 67-72, H-SB-LK1 43)

Vorbereitungsklassen. Da die Anzahl der Basisklassen viel geringer ist als die der Internationalen Vorbereitungsklasse, haben die zu alphabetisierenden Schüler_innen häufiger einen langen Fahrweg zur Schule. (H-VW1 97)

Wenn die von der Erstaufnahmeeinrichtung oder vom SIZ entschiedene Vorbereitungsmaßnahme – entweder die Basisklasse oder die Internationale Vorbereitungsklasse – aus der Sicht der Schule nicht stimmt, findet eine Umschulung statt. Zu dieser Umschulung gibt es widersprüchliche Aussagen: Laut der Leitung der Service-Einrichtung der Schulbehörde (H-VW2) trifft die ursprüngliche Einschätzung in fast allen Fällen zu (H-VW2 57). Nach den Aussagen der Klassenleitungen der Basisklassen soll jedoch die Realität anders aussehen. H-SA-LK, die bei der Aufnahme die schriftliche Sprachfähigkeit ermittelt, schickt die bereits alphabetisierten Schüler_innen immer in die Internationale Vorbereitungsklasse (H-SA-LK 36). Bei den Basisklassen der Stadtteilschule C sowie der Stadtteilschule D ist die Umschulung aus den Internationalen Vorbereitungsklassen keine Seltenheit (H-SC-LK 35-37, H-SD-LK 108). Der Grund für diese Fehleinschätzung ist laut H-SD-LK, dass viele Schüler_innen trotz des mehrjährigen Englischunterrichts in ihrer Heimat im lateinischen Schriftsystem nicht richtig lesen und schreiben können (H-SD-LK 73-81, 108). In der Schule B sieht die Situation anders aus. H-SB-LK1 legt dar, dass sogar die Hälfte der ihrer Basisklasse zugewiesenen Schüler_innen bereits alphabetisiert sind. Da jedoch die meisten Kinder und Jugendlichen der Schule B in die benachbarten Wohnunterkünfte neu eingezogen sind, behält sie die Schüler_innen trotzdem einige Monate lang. Sie nimmt nämlich Rücksicht darauf, dass die geflüchteten kinderreichen Familien überfordert sind, wenn sie von Anfang an ihre Kinder in verschiedene Schulen schicken müssen. (H-SB-LK1 62-65, 280-285)

5.1.3 Schulische Maßnahmen und ihre Umsetzung in der Praxis

Wie bereits beschrieben, wurden in Hamburg an vier Schulen zuständige Kräfte für die Basisklassen herangezogen. Bevor in diesem Unterkapitel die schulischen Maßnahmen aus drei unterschiedlichen Aspekten - Schulstruktur (5.1.3-I), Übergang (5.1.3-II) sowie Personal und weitere Ressourcen (5.1.3-III) - vorgestellt werden, sind im Folgenden die allgemeinen Rahmenbedingungen aller Schulen in Übersicht darzustellen. Die Schulen A bis D sind dabei in den sechsstufigen Sozialindex des Stadtstaates Hamburg eingeordnet (s. Kap. 5.1.3-III).

Schule A (Sozialindex 2):

In der Stadtteilschule A wurden jeweils zwei Basisklassen sowie Internationale Vorbereitungsklassen vor einigen Monaten neu eingerichtet. Der Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich der Schule befindet sich

deshalb noch im Aufbau. H-SA-LK, die in ihrer ehemaligen Schule bereits fünf Jahre eine Basisklasse geleitet hatte, ist in den beiden Basisklassen im Jahrgang 5 - 7 sowie 8/9 als Klassenleitung tätig.

Schule B (Sozialindex 1):

Die Schule B befindet sich in einem stark durch Industrie geprägten Stadtgebiet und nimmt seit mehreren Jahrzehnten Kinder von geflüchteten Familien der nahegelegenen Wohnunterkünfte auf. Vor der Europäischen Flüchtlingskrise gab es mehr Kinder und Jugendliche ohne Schulerfahrung, zum Beispiel aus Roma-Familien, als in der Gegenwart. Dieser Schulstandort ist insofern speziell, da zwei Basisklassen jeweils im Jahrgang 6 - 10 an eine Grundschule angegliedert sind. Alle Schüler_innen in diesen Basisklassen sind Geflüchtete. Außerdem haben alle Kinder und Jugendlichen in dieser Schule Migrationshintergrund und wohnen zum großen Teil in den Wohnunterkünften in der Nachbarschaft. Es gibt keine Internationale Vorbereitungsklasse innerhalb dieser Schule, die die Abgänger_innen der beiden Basisklassen aufnehmen. H-SB-LK1 unterrichtet an dieser Schule bereits seit ca. zehn Jahre die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen.

Schule C (Sozialindex 3):

In der Stadtteilschule C ist die Basisklasse im Jahrgang 5 - 7 eine einzige Basisklasse, die vor ca. drei Jahren eingerichtet wurde. An diesem Schulstandort gibt es keine Internationale Vorbereitungsklasse. H-SC-LK, die vor drei Jahren im Bereich Deutsch als Zweitsprache eingestiegen ist, leitet seitdem die Basisklasse. Aufgrund der rückläufigen Entwicklung der Schülerzahl wird die Basisklasse in naher Zukunft wieder geschlossen.

Schule D (Sozialindex 2):

In der Stadtteilschule D gibt es bereits seit fünfeneinhalb Jahren einen stabilen Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich, der aus einer Basisklasse sowie einigen Internationalen Vorbereitungsklassen besteht. Das Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium wurde von drei für Deutsch als Zweitsprache qualifizierten Lehrkräften gemeinsam aufgebaut. Die für die Basisklasse zuständige H-SD-LK ist eine davon. Derzeit sind neben einer Basisklasse zwei weitere Internationale Vorbereitungsklassen eingerichtet.

I. Allgemeine Schulstruktur für die Seiteneinsteiger innen

In den Basisklassen wird grundsätzlich immer im Klassenverband unterrichtet. Die Mehrheit der Stunden besteht aus Deutsch als Zweitsprache, das von der Klassenleitung unterrichtet wird. Obwohl der Stundenplan jeder Schule gewissermaßen frei gestaltet wird, gibt es in allen vier Schulen zudem Mathematik- und Sportunterricht. (H-SA-LK 89-92, H-SB-LK1 112-117, H-SC-LK 154-160, H-SD-LK 90-97, 247-254, 339-340) Außer Deutsch als Zweitsprache, Mathematik und Sport hat jede Schule einige wenige unterschiedliche Fächer, beispielsweise Technik, Kunst, Gesellschaftskunde, Religion oder

soziales Lernen (H-SA-LK 89-92, H-SB-LK1 112-117, H-SC-LK 154-160, H-SD-LK 21-25, 90-97, 247-254). H-SA-LK sieht diesen Gestaltungsfreiraum als Vorteil, weil jede Schule unterschiedliche Personalressourcen hat (H-SA-LK 109-110).

Die Basisklassen verfolgen das Klassenleitungsprinzip. Der Unterricht Deutsch als Zweitsprache soll von für das Fach qualifizierten Lehrkräften unterrichtet werden; die anderen Fächer werden von jeweiligen Fachlehrkräften übernommen. In der Tat werden an den vier Schulen 60 bis 100 Prozent der Stunden von der Klassenleitung unterrichtet. (H-SA-LK 10-13, 93-98, H-SB-LK1 112-123, H-SC-LK 154-160, H-SD-LK 21-25) H-SB-LK1, die als Klassenleitung die gesamten Stunden ihrer Klasse übernimmt, hebt den Sinn des Klassenleitungsprinzips hervor. Den Lehrpersonen, die nur wenige Stunden in der Klasse unterrichten, fällt es nämlich ungemein schwer, den Lernstand einzelner Schüler_innen einzuschätzen und differenziert zu unterrichten. (H-SB-LK1 6-15)

Die Aufnahme der Seiteneinsteiger_innen in die Basisklassen erfolgt an jeder aufnehmenden Schule unterschiedlich. Im Folgenden werden das Aufnahmeverfahren sowie die Ermittlung der sprachlichen Fähigkeiten an jedem Schulstandort dargestellt. An der Stadtteilschule A ist noch kein festes Prozedere bei der Aufnahme der Seiteneinsteiger_innen festgelegt. H-SA-LK erläutert deshalb, wie sie es an ihrer letzten Schule handhabte. Das Aufnahmegespräch wurde dort von der Klassenleitung der Basisklasse mit den Schüler_innen, deren Eltern oder einer sorgeberechtigten Person sowie einer dolmetschenden Person durchgeführt. Das Gespräch hatte den Zweck zu überprüfen, ob die Schulzuweisung in eine Basisklasse richtig ist. Da die Basisklasse im Schriftspracherwerb in der lateinischen Schrift besteht, ist es bei dieser Überprüfung völlig irrelevant, ob sie schon gut Deutsch sprechen oder kein einziges Wort kennen. Den kleinen Test, den sie im Aufnahmegespräch durchführte, beschreibt sie wie folgt:

„Wir zeigen dem Kind Buchstaben und das soll die Buchstaben benennen. Und wir sagen einen Buchstaben oder lautieren einen Buchstaben. Und das sollte Buchstaben aufschreiben. Und dann sehen wir, kann es etwas oder kann es noch nichts. Im Idealfall kann es noch nichts oder ein ganz klein bisschen. Aber nicht wirklich lesen.“ (H-SA-LK 52)

Wenn die Schüler_innen bereits das lateinische Alphabet kennen und Buchstaben synthetisieren, ein Wort oder sogar Sätze lesen, wurden sie in die Internationale Vorbereitungsklasse weitergeschickt. Um die schriftsprachlichen Kenntnisse in der Muttersprache und die schulische Vorbildung zu erfahren, fragte sie nach der Schulerfahrung. Falls schon schriftsprachliche Kenntnisse in der Muttersprache vorhanden waren, kontrollierte sie die Lehrkraft mithilfe der dolmetschenden Person. Durch die Fragen nach der Schulerfahrung und die Kontrolle der schriftsprachlichen Kenntnisse in der Muttersprache weiß die Lehrkraft Bescheid, ob die neu Zugewanderten primäre Analphabet_innen oder Zweitschriftlernende sind. Außerdem wurden die aufzunehmenden Seiteneinsteiger_innen zur Länge

des Aufenthaltes in Deutschland, zur Familiensituation und zu ihrem Befinden befragt. (H-SA-LK 36, 41-62)

An der Schule B wird die Aufnahme im Sekretariat ohne die Klassenleitung und die dolmetschende Person durchgeführt. Von den Seiteneinsteiger_innen sowie ihren Eltern oder einem Sorgeberechtigten werden von einer Verwaltungskraft nur die persönlichen Daten abgefragt. Dabei findet auch keine Überprüfung statt, ob eine Zuweisung in eine Basisklasse richtig ist. Es gibt keine Ermittlung der sprachlichen Fähigkeiten. Da bei den meisten Eltern keine Deutschkenntnisse vorhanden sind, ist ohne dolmetschende Person kein richtiger Informationsaustausch möglich. H-SB-LK1 erhält deshalb keine Auskünfte wie zum Beispiel, ob die Seiteneinsteiger_innen eine Schulbildung hinter sich haben. Sie gibt in der ersten Stunde den neuen Schüler_innen einen kleinen Test in Mathematik und Deutsch, um einzuschätzen, ob sie überhaupt in der Schule waren und auf welchem Lernniveau sie sich befinden. Der Test ist so konzipiert, dass die Seiteneinsteiger_innen ohne Erklärung die meisten Teile allein schreiben können. In Mathematik sind die Aufgaben im Grundschulbereich: Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division mit den Zahlen von 1 bis 20. In Deutsch sollen zum Beispiel große und kleine Buchstaben gemeinsamer Laute verbunden und einige Wörter gelesen werden. Das Lesen und Schreiben in der Muttersprache wird nicht kontrolliert. Die Lehrkraft hat jedoch anhand des Tests und durch Beobachtung eine grobe Vorstellung, wer primäre Analphabet_innen und Zweitschriftlernende sind. (H-SB-LK1 36-61, 66-73, 98-99)

An der Stadtteilschule C stellen sich die Kinder und Eltern zuerst im Sekretariat oder bei der Sekundarstufe-I-Leitung zum Aufnahmegespräch vor. Wenn nötig mit einer dolmetschenden Person findet dort ein Informationsaustausch zur Einschulung statt. Die Basisklassenleitung H-SC-LK organisiert danach einen Einführungstermin in der Klasse. Sie zeigt den Eltern dabei den Unterrichtsraum und wie der Stundenplan aussieht. Sie gibt den Eltern eine Telefonnummer für den weiteren Kontakt, erklärt außerdem ein Heft für die Kommunikation zwischen der Lehrkraft und den Eltern. Danach klärt sie verbliebene Unklarheiten von den Eltern. Die Lehrkraft prüft bei der Aufnahme nicht, ob für die zugewiesenen Seiteneinsteiger_innen eine Einschulung in eine Basisklasse angemessen ist. Die Schulerfahrung wird abgefragt und in den Unterlagen eingetragen. Da ihr jedoch die Unterscheidung der primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden nicht so wichtig ist, findet keine Ermittlung zum Beispiel der schriftsprachlichen Kenntnisse in der Muttersprache statt. (H-SC-LK 27-37, 62-68, 161-162)

An der Stadtteilschule D wird das Aufnahmegespräch von der Klassenleitung mit Seiteneinsteiger_innen und ihren Eltern, wenn nötig mit einer dolmetschenden Person, durchgeführt. An der Schule gibt es einen gemeinsam in Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium konzipierten

Aufnahmebogen. Alle auf dem Bogen aufgelisteten Punkte werden im Gespräch durchgegangen sowie eingetragen. Dadurch können die Lehrkräfte die Eltern über das Wesentliche informieren und alle wichtigen Auskünfte über die Seiteneinsteiger_innen erhalten. Die Fragen betreffen die Personalien, die bisherige Schulerfahrung, ihren Aufenthalt in Deutschland und die Sprachkenntnisse außerhalb der deutschen Sprache. Zudem werden Einzelheiten über die Familiensituation erfragt, zum Beispiel die Anzahl der Geschwister, da man sich dadurch ein Bild von den Lernbedingungen zuhause machen kann. Außerdem werden fünf Schulregeln vorgestellt: 1) Wir sind freundlich und nett, 2) Ich respektiere Erwachsene, 3) Ich respektiere die Sachen von anderen, 4) Ich halte die Schule sauber und 5) Ich konzentriere mich auf den Unterricht. Die Eltern erhalten zudem den Stundenplan und die Kontaktdaten. Normalerweise gibt es keine Ermittlung sprachlicher Fähigkeiten innerhalb des Aufnahmegesprächs. Nur bei den Schüler_innen, die in der Heimat mehrere Jahre Englischunterricht bekamen und möglicherweise die lateinische Schrift bereits kennen, prüft sie, ob die Zuweisung in eine Basisklasse richtig ist. Die Fähigkeiten der Seiteneinsteiger_innen schätzt sie nach der Aufnahme im Unterricht ein. Sie hält die Zuordnung der primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden beim weiteren Lesen- und Schreibenlernen für nicht erforderlich. Demzufolge wird keine Unterscheidung zwischen den beiden Gruppen gemacht. Sie notiert jedoch, wie viele Schuljahre die einzelnen Schüler_innen hinter sich haben. (H-SD-LK 69-73, 82-89, 98-105, 109-112, 113-117, 183-185, 234-236)

II. Übergang und weitere Förderung

Dadurch dass es in Hamburg zwei Vorbereitungsmaßnahmen gibt, erleben die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen in Basisklassen normalerweise zwei Übergänge, bis sie in eine Regelklasse integriert werden. Zur Zuweisung von einer Basisklasse in eine Internationale Vorbereitungsklasse gibt es keine einheitlich festgelegten Kriterien, auf welchem Stand die Alphabetisierung abgeschlossen ist und die Schüler_innen die Klassen wechseln sollen. (s. Kap. 5.1.1) Für H-SA-LK sind die Schüler_innen alphabetisiert und können in die Internationalen Vorbereitungsklassen wechseln, wenn sie mit Büchern arbeiten können. Sie erläutert konkreter, dass die Phonem-Graphem-Korrespondenz absolut sicher sein muss. Wenn außerdem die Schüler_innen einen unbekanntem Satz mit keinen besonders schwierigen Buchstabenkombinationen beispielsweise <ph> oder <ft> im normalen Tempo ohne Sinnentnahme erlesen können, ist die Zeit zum Klassenwechsel gekommen. (H-SA-LK 191-196, 216) H-SB-LK1 und H-SD-LK verwenden ebenfalls fremde Texte zum Testen. Wer einen fremden einfachen Schultext der altersentsprechenden Klasse ohne Sinnentnahme fließend erlesen kann, hat die Basisklasse erfolgreich absolviert. (H-SB-LK1 252-255, H-SD-LK 278-288) Natürlich ergeben sich gewisse Niveauunterschiede im Ergebnis, je nachdem wie streng die Tests durchgeführt werden, trotzdem sind sich die drei Klassenleitungen H-SA-LK, H-SB-LK1 und H-SD-LK in der Zielsetzung weitgehend einig. Einen anderen Maßstab hat H-SC-LK, die sich an dem Sprachniveau A1 des GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) orientiert. Sie bezieht sich dabei auf die

Niveaubeschreibungen zu vier Kompetenzbereichen: Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben, die auf dem Übergangszugzeugnisformular (Behörde für Schule und Berufsbildung 2018, S. 30-31) als Bewertungskriterien angegeben sind.⁶⁶ (H-SC-LK 254-255, 325-336) Während die anderen drei Klassenleitungen die erworbene Lesetechnik der Schüler_innen genauer definieren, entscheidet sie den Übergang aus etwas globaler Sicht. Zu Übergangskriterien stellt H-SB-LK1 zusätzlich dar, dass sich die mitarbeitende Person (H-SB-LK2) zu dem Punkt von ihrer Sichtweise unterscheidet. Und zwar behält sie ihre Schüler_innen viel länger in ihrer Klasse. H-SB-LK1 hält freie Handhabung zwar für gut, denkt auf der anderen Seite, dass dadurch Nachteile entstehen. (H-SB-LK1 300-303)

Zur maximalen Verweildauer in der Basisklasse haben die Klassenleitungen eine unterschiedliche Haltung. H-SD-LK behält ihre Schüler_innen so lange, bis die Alphabetisierung aus ihrer Sicht wirklich abgeschlossen ist. Wenn die Schüler_innen noch nicht richtig lesen und schreiben können, bleiben sie durch die Verlängerung über ein Jahr hinaus. Angesichts des individuell unterschiedlichen Lerntempos hält sie es für unwichtig, wie viel Zeit die Schüler_innen brauchen. H-SA-LK beantragt die Verlängerung in wenigen extremen Fällen bei häufigen Fehlzeiten. H-SC-LK schickt demgegenüber die Schüler_innen nach einer offiziellen Verweildauer von einem Jahr in eine Internationale Vorbereitungsklasse weiter, unabhängig davon, ob sie alphabetisiert sind oder nicht. Wenn sie diese Schüler_innen behalten würde, hätte die Klasse mehr als die maximale Anzahl von 14 Schüler_innen. Das ist ein Grund, warum sie keine Verlängerung beantragt. Diese Erfahrung machte auch H-SB-LK1. (H-SA-LK 209-218, H-SB-LK1 280-285, H-SC-LK 263-272, 283-288, H-SD-LK 205-213) H-SC-LK kritisiert die unzureichenden Rahmenbedingungen für die zu alphabetisierenden Schüler_innen der Basisklasse. Angesichts der hohen Anforderung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen hält sie unter anderem die zweijährige Verweildauer in den Vorbereitungsmaßnahmen für viel zu kurz. Sie betont, dass bessere Unterstützung sowie entsprechende Rahmenbedingungen erforderlich sind, wenn der Anspruch so bleibt und die Integration dieser Menschen das Ziel ist. (H-SC-LK 364, 370-380)

Nach Aussage der vier Klassenleitungen bleibt die große Mehrheit der zu alphabetisierenden Schüler_innen ein Jahr in der Basisklasse, das heißt bis zur offiziell festgelegten maximalen Verweildauer. Allerdings gibt es auch einige Schüler_innen, die bereits nach zwei bis vier Monaten in die Internationale Vorbereitungsklasse wechseln. Andererseits gibt es auch Ausnahmefälle mit einem zweijährigen Aufenthalt zum Beispiel bei H-SD-LK, die alle Schüler_innen bis zur abgeschlossenen

⁶⁶ Auf dem Übergangszugzeugnisformular sind die A1-Niveaubeschreibungen bei den Bereichen Leseverstehen sowie Schreiben wie folgt dargestellt. Leseverstehen: Die Schülerin/ der Schüler liest und versteht kurze, einfache Texte mit bekannten Namen, Wörtern und ganz einfachen Sätzen, wenn es möglich ist, Teile des Textes mehr als einmal zu lesen oder wenn Bilder den Text erklären. Schreiben: Die Schülerin/ der Schüler schreibt sehr kurze, einfache Texte und Mitteilungen über sich und Dinge von persönlichem Interesse, häufig auch mithilfe von Textvorlagen. (Behörde für Schule und Berufsbildung 2018, S. 31)

Alphabetisierung behält. (H-SA-LK 209-218, H-SB-LK1 224-225, 280-285, H-SC-LK 263-272, 282-283, H-SD-LK 278-288, 305-306) Die Entscheidung zum Übergang in die Internationale Vorbereitungsklasse wird meistens von den beteiligten Lehrpersonen zusammen mit den Schüler_innen und ihren Eltern oder Sorgeberechtigten gemeinsam getroffen (H-SA-LK 209-218, H-SB-LK1 286-287, H-SC-LK 254-255). Die Lehrkräfte schicken die Schüler_innen mit einem Übergangszeugnis in eine Internationale Vorbereitungsklasse weiter. (H-SB-LK1 334-363, H-SC-LK 337-347)

Anschließend erwerben die Abgänger_innen der Basisklasse Deutschkenntnisse in Internationalen Vorbereitungsklassen, um eine möglichst zügige Integration in das Regelschulsystem sowie den Erwerb der Schulabschlüsse zu ermöglichen. Nach der Internationalen Vorbereitungsklasse stehen je nach Alter und Leistung der Seiteneinsteiger_innen unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung. Junge Schüler_innen, die eine Internationale Vorbereitungsklasse abgeschlossen haben, werden in eine altersentsprechende Regelklasse integriert. Für ältere Schüler_innen ist ein Wechsel in eine Regelklasse, zum Beispiel in die 9. Klasse, ungünstig, weil sie dort trotz mangelnder Deutschkenntnisse sofort mit deutschen Mitschüler_innen für den Schulabschluss arbeiten müssen. Statt der Internationalen Vorbereitungsklasse 9 gibt es infolgedessen eine besondere Internationale Vorbereitungsklasse IVK-ESA, die über einen Zeitraum von zwei Schuljahren auf den Ersten Allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) vorbereitet. Diese älteren Schüler_innen bleiben also bis zum Abschluss in den speziell eingerichteten Klassen. Im ersten Schuljahr der IVK-ESA haben sie den Stundenplan wie in der normalen Internationalen Vorbereitungsklasse. Im zweiten Schuljahr bereiten sie sich im bestehenden Klassenverband gezielt auf die ESA-Prüfungen vor. Die leistungsstarken Schüler_innen können sich anschließend durch IVK-MSA auf den Mittleren Schulabschluss (MSA) vorbereiten. (H-VW1 210-226, 235-244, H-SA-LK 298-303, H-SD-LK 318-324) Für ältere Seiteneinsteiger_innen gibt es neben IVK-ESA sowie IVK-MSA, in denen sie direkt einen Schulabschluss ablegen, einige andere Anschlussmöglichkeiten. Bei arbeitsvorbereitenden Maßnahmen an einer Berufsschule oder Produktionsschule können die Schüler_innen bei Ausrichtung auf die Berufsorientierung einen ESA nachholen. (H-SD-LK 318-324)

Laut H-VW1 ist keine Statistik vorhanden, wie viele der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen einen Schulabschluss erwerben (H-VW1 229-234). Zu dem Thema legt H-SA-LK dar, dass es viele Schüler_innen gibt, die im Unterricht überfordert sind und ohne ESA die Schule verlassen müssen (H-SA-LK 270-275). H-SC-LK hebt hervor, dass nur wenige Kinder und Jugendliche, die aus bildungsnahen Familien kommen und vom Elternhaus Unterstützung erhalten, nach der Vorbereitungsmaßnahme in der Regelklasse mithalten können. Ferner schildert sie, dass für die meisten Seiteneinsteiger_innen aufgrund der sprachlichen Defizite der ESA eine große Herausforderung ist. (H-SC-LK 365-367) Laut H-

VW1 hängt es von der Vorbildung in ihrer Heimat ab, welche Schullaufbahn die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen verfolgen (H-VW1 229-234).

Damit ihre weitere Schullaufbahn erfolgreich verlaufen kann, benötigen diese Schüler_innen verlässliche Unterstützung. Welche Förderung ist bei der Übergangszeit gewährleistet, wenn sie die Internationale Vorbereitungsklasse hinter sich haben? Die ersten zwölf Monate nach dem Übertritt in eine Regelklasse erhalten die Schüler_innen weiterhin additiven Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht, zusätzlich zum Regelunterricht, um eine erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht zu sichern. Für diejenigen, die bis zum Übergang in eine Regeklasse das Sprachniveau B1 des GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) nicht erreicht haben, wird ein individueller Förderplan erstellt, damit ihre sprachlichen Schwächen innerhalb des Regelschulsystems zu beheben sind. (H-VW1 194-203) Die Stadtteilschule D nimmt manche Abgänger_innen der Internationalen Vorbereitungsklassen auf, wenn es freie Plätze gibt. Dort findet die zweistündige Förderung für die ehemaligen Internationale-Vorbereitungsklassen-Schüler_innen einmal pro Woche in einer Gruppe von 15 Teilnehmer_innen statt. Aus Sicht von H-SD-LK ist jedoch diese Förderung für die Gruppe mit unterschiedlichem Lernbedarf unzureichend. (H-SD-LK 325-334) Auch H-VW1 sieht im Übergang von der Internationalen Vorbereitungsklasse in die Regelklasse einen Verbesserungsbedarf. Sie problematisiert insbesondere den mangelnden Informationsaustausch zwischen den Lehrkräften der Internationalen Vorbereitungsklassen und der Regelklassen, wenn die Schüler_innen in eine neue Schule wechseln. Deshalb hätte sie gerne eine Dokumentation seitens der zuständigen Lehrpersonen. (H-VW1 167-185)

H-SC-LK bemängelt das schulische Übergangssystem aus einem anderen Aspekt. Sie kritisiert das System, dass neu zugewanderte Schüler_innen oft einen häufigen Schulwechsel ertragen müssen. Die Schulen bemühen sich, neue Kinder und Jugendliche zu integrieren und die Seiteneinsteiger_innen versuchen auch, sich an eine neue Schule in einem fremden Land zu gewöhnen. Da jedoch viele der neu Zugewanderten keinen festen Wohnort haben und häufig umziehen müssen, erleben sie immer wieder einen Neuanfang und neue Irritationen. Die Schüler_innen brauchen Zeit, bis sie sich angekommen fühlen und sich auf das Lernen konzentrieren können. Die Lehrkraft hat das Gefühl, dass die Seiteneinsteiger_innen bei jedem Schulwechsel wertvolle Zeit verlieren. Somit sieht sie das ganze Integrationssystem als eine Sparmaßnahme. Ihrer Meinung nach sollen der Wohnort und die Schule zusammen festgelegt werden, damit die Schüler_innen ohne sinnlosen Schulwechsel in derselben Umgebung bleiben können. In dem Sinne hält sie es auch für ein Unding, dass es in ihrer Stadtteilschule C keine Internationale Vorbereitungsklasse gibt, die Abgänger_innen der Basisklasse aufnehmen können. (H-SC-LK 358-362) Auch H-SD-LK hält es für gut, wenn die Schüler_innen in einer gleichen Schule bleiben können. In ihrer Schule bestehen für die Schüler_innen bessere Möglichkeiten als in der

Stadtteilschule C, da es eine Basisklasse im Jahrgang 5 - 7, Internationale Vorbereitungsklasse 7/8 sowie IVK-ESA gibt. Der Übergang innerhalb einer Schule klappt nur, wenn es einen freien Platz im passenden Jahrgang gibt. Tatsächlich sind jedoch insbesondere in der Regelklasse nicht so viele Plätze frei. Deshalb muss in vielen Fällen eine passende Klasse an einer möglichst wohnortnahen Schule gesucht werden. (H-SD-LK 325-334)

III. Personal und weitere Ressourcen

Der Stadtstaat Hamburg hat bereits seit 1996 einen Sozialindex, der die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft jeder Schule auf einer sechsstufigen Skala von 1 (besonders schwierige Rahmenbedingungen) bis 6 (sehr günstige Rahmenbedingungen) abbildet. Mit dieser Abstufung ist der sozialen Ungerechtigkeit gegenzusteuern. Insbesondere bei der Ausstattung der Schule wird der Sozialindex berücksichtigt, damit die Ressourcen bedarfsgerecht verteilt werden. Bei Bedarf erhalten die Schulen mehr Lehrkräftestunden, um kleinere Klassen bilden zu können und um mehr Erziehungsstunden oder Sprachfördermaßnahmen zu ermöglichen. (H-VW1 138, H-SB-LK1 402-413, Schulte, Hartig und Pietsch 2014, S. 67-80)

Zum Thema Sozialindex gibt es von den meisten interviewten Basisklassenlehrkräften keine konkreten Aussagen. Die unterrichtenden Personen bekommen davon offensichtlich kaum etwas mit. H-SB-LK1 ist jedoch bewusst, dass ihre Basisklasse aufgrund der stark benachteiligenden Rahmenbedingungen ausgesprochen viele zusätzliche Fördermittel erhält. Die Schule B liegt nämlich in einem sozial benachteiligten Stadtteil. Die Basisklassenschüler_innen dieser Schule, die ausschließlich geflüchtete Kinder und Jugendliche sind, haben in der angegliederten Schule keinerlei einheimische Mitschüler_innen. Dafür haben die Klassen unter anderem fünf Stunden pro Woche Doppelbesetzung mit einer zusätzlichen Lehrkraft. Wie H-SB-LK1 darstellt, steht an keiner der anderen Schulen die Lehrkräftedoppelbesetzung in der Basisklasse zur Verfügung. Allerdings wünscht sich H-SB-LK1 noch mehr Doppelbesetzungstunden und zudem Lesepatzen, obwohl die Schule B opulente Zusatzressourcen erhält. Die Lehrkraft versucht aber auch, ihre Schüler_innen möglichst zeitnah in die Internationale Vorbereitungsklasse – zwangsläufig in einer anderen Schule – zu schicken. Trotz aller Begünstigung hält sie nämlich die Rahmenbedingungen der Schule für nicht ausreichend für das Lernen und die Integration der Schüler_innen. (H-SB-LK1 145-152, 288-299, 402-413) Für die Klassenleitungen der Stadtteilschule A sowie D sind die Personalressourcen wie Lehrkräftedoppelbesetzung genau das, was sie benötigen. H-SA-LK unterstreicht, dass für die Basisklasse insbesondere bei primären Analphabet_innen mindestens sechs Stunden Einzelunterricht pro Woche, oder zumindest Kleingruppenunterricht oder viel Doppelbesetzung, erforderlich sind (H-SA-LK 312-313). H-SD-LK hält eine Basisklasse mit maximal 14 Schüler_innen für zu groß und wünscht sich auch Lehrkräftedoppelbesetzung (H-SD-LK 199, 407-408).

Wie sieht die Situation des Personals und der Qualifizierung der Lehrkräfte aus? H-VW1 beklagt, dass die Personalbeschaffung immer schwieriger wird. Der Lehrkräftemangel ist in der Bundesrepublik generell ein Dauerproblem. Obwohl sich die Schulen bemühen, qualifizierte Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte einzustellen, gelingt es nicht immer. Andererseits ist zu erkennen, dass die Nachfrage zur Weiterbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie interkulturelle Erziehung in den vorangegangenen Jahren stark zugenommen hat. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI-Hamburg) bietet entsprechend viele Zertifizierungskurse an, die sehr gut belegt sind. (H-VW1 149-150, 151-164) H-SD-LK der Stadtteilschule D hat bisher ausschließlich Kolleg_innen im Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich, die für das Fach qualifiziert sind. Die Lehrkraft hat sich selbst zusätzlich zu ihrer Vorerfahrung im einschlägigen Bereich im LI-Hamburg in Deutsch als Zweitsprache fortgebildet. H-SD-LK bedauert es, dass oft die nicht qualifizierten Fachlehrkräfte aufgrund ihrer freien Stunden bei den Vorbereitungsmaßnahmen eingesetzt werden. Die Lehrkraft betont: „[W]enn man das nicht kann, dann soll man es lieber nicht tun“ (H-SD-LK 51). Sie erhält häufig die aus anderen Schulen gewechselten Basisklassenschüler_innen und bekommt den Eindruck, dass die für sie zuständigen Lehrkräfte in den letzten Schulen bei der Alphabetisierung keine Ahnung hatten. (H-SD-LK 51-54, 55-58, 335-336) Die Problematik der Personalengpässe sowie der mangelnden Qualifizierung trifft nicht nur die Alphabetisierungsarbeit. Wenn die Kinder und Jugendlichen in Basisklassen später in das Regelschulsystem übergehen, müssen sie dort weiterhin sprachlich gefördert werden. Diese Abgänger_innen sollten zumindest ein weiteres Jahr im Regelschulbereich additiven Förderunterricht nehmen. Dazu schildert H-VW1: „[...] sinnvoll ist, dass es die DaZ [Deutsch als Zweitsprache, Anm. d. Verf.]-Lehrer machen, also Lehrer mit DaZ-Qualifikation. Das sollen [...] für die Sprachförderung qualifizierte Lehrkräfte machen und nicht irgendjemand“ (H-VW1 189). In der Realität haben jedoch nicht alle Schulen Lehrkräfte mit der Deutsch-als-Zweitsprache-Qualifikation. Gerade durch die Anweisung der Hamburger Schulbehörde zur möglichst breiten Verteilung der ausländischen Seiteneinsteiger_innen, die auch im Übergang zur Regelklasse gilt, ist der Anspruch auf die Beschaffung des qualifizierten Lehrpersonals besonders hoch. Tatsächlich müssten alle Schulen für diese Seiteneinsteiger_innen mit entsprechendem Lehrpersonal ausgestattet sein. (H-VW1 165-185, 186-199, H-VW2 84-89, s. Kap. 5.1.1)

Zu wichtigen Ressourcen für den Bereich Deutsch als Zweitsprache zählen auch konstruktive Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte, der tägliche bereichernde Austausch oder eine gemeinsame Konzeptentwicklung. In der Stadtteilschule D mit einem etablierten Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium treffen sich alle zugehörigen Lehrkräfte regelmäßig zur Konferenz. Für diesen Bereich ist eine Koordinatorin organisatorisch sowie fachlich verantwortlich. Das Kollegium besteht aus drei in Deutsch als Zweitsprache qualifizierten Lehrkräften und etwa sechs Fachlehrkräften, die in

Basisklassen und Internationalen Vorbereitungsklassen Fachunterricht übernehmen. Eine gute Zusammenarbeit zwischen den qualifizierten Klassenleitungen und den zum Kollegium gehörenden Fachlehrkräften hat für das Kollegium einen hohen Stellenwert. Dabei versuchen die qualifizierten Klassenlehrkräfte, immer dieselben Fachlehrkräfte in Vorbereitungsmaßnahmen einzusetzen und sie mit dem Fachbereich Deutsch als Zweitsprache zu verknüpfen. Erst damit können nämlich die Fachlehrkräfte die der deutschen Sprache nicht mächtigen Seiteneinsteiger_innen so unterrichten, dass die Schüler_innen auch für die Teilnahme am Regelunterricht gut vorbereitet sind. (H-SD-LK 188-195, 234-254, 313-317, 337-338, 339-348) In der Stadtteilschule C besteht keine Kooperation auf der fachlichen Ebene Deutsch als Zweitsprache mit den innerschulischen Fachkollegen (s. Kap. 5.1.1). Es findet trotzdem eine Zusammenarbeit in einer anderen Art statt. Die Basisklassenleitung H-SC-LK arbeitet eng mit einer sozialpädagogischen Kraft H-SC-SOZ zusammen, die etwa sechs Stunden pro Woche in der Klasse tätig ist. H-SC-SOZ begleitet die Klasse häufig auch in Unterrichtszeiten, kümmert sich unter anderem um das soziale Lernen und leistet mentale Unterstützung für die Schüler_innen, die bedingt durch ihre Flucht zum Teil gestresst sind. (H-SC-SOZ-a 7-24, H-SC-SOZ-b 30-63) An den beiden Stadtteilschule A sowie Schule B musste leider festgestellt werden, dass es zwischen Klassenleitungen, zuständigen Lehrkräften und weiterem Personal kaum Kontakt und nur wenig Zusammenarbeit gibt. (H-SA-LK 93-98, 174, 217-218, H-SB-LK1 140-141, 300-303).

5.2 Förderung der Alphabetisierung

5.2.1 Sprachliche Förderung für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

Für die speziell für die Alphabetisierung eingerichtete Basisklasse gibt es kein einheitliches Konzept dafür, wie der Schriftspracherwerb im lateinischen Schriftsystem verlaufen soll. An den Schulen A bis D hat jede Klassenleitung, die dieses Thema angesprochen hat, ein eigenes Vorgehen. In diesem Unterkapitel wird die Vorgehensweisen der herangezogenen vier Klassenlehrkräfte der Basisklassen (H-SA-LK, H-SB-LK1, H-SC-LK und H-SD-LK) vorgestellt.

Schule A (Klassenleitung H-SA-LK)

H-SA-LK erläutert, dass sie sich bei der Buchstabeneinführung, der Progression sowie den kommunikativen Lernthemen am Lehrwerk „Alpha plus“ (Hubertus und Yaşaner 2013a) sowie an den Lehrerhandreichungen des Lehrwerks (Hubertus und Yaşaner 2013b) orientiert. Zusätzlich sind andere verschiedene Lernmaterialien in Einsatz: Beispielweise der Ordner von „IntraActPlus-Konzept“ (Jansen, Streit und Fuchs 2012, s. 4.1.3.1), der überwiegend für die Aneignung der Lesetechnik konzipiert ist. Sie verwendet außerdem Lernmaterial mit kommunikativen Elementen und zahlreichen Bildern, was

bei der Alphabetisierung allgemein üblich ist. (H-SA-LK 73-88, 99-108) Was ansonsten als ihre Orientierung gilt, ist das Ziel, das aus ihrer Sicht alle am Ende der Basisklasse erreichen sollen. Darüber hinaus lehnt sie sich auch an die Rahmenvorgaben der Stadt Hamburg „Die Schulische Integration neu Zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Rahmenvorgaben für die Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2018) an, die organisatorischen Regelungen zusammenfasst. (H-SA-LK 99-108)

Wie die Lehrkraft darstellt, geht der Schriftspracherwerb individuell unter verschiedenen Aspekten voran. Persönliches Lerntempo, vorhandene schriftsprachliche Erfahrungen oder handmotorische Fähigkeiten unterscheiden den Lernprozess. Das Grundprinzip ist demzufolge, dass sie jede_n Einzelne_n im Blick behält und je nach Lerntempo und Lernkompetenz der Schüler_innen passende Lernaufgaben bietet. (ebd. 73-88, 114, 123-126, 167-168, 181-182) In diesem Zusammenhang kontrolliert die Lehrkraft bereits bei der Aufnahme die vorhandenen schriftlichen Kompetenzen in der Muttersprache (s. Kap. 5.1.3-I) und berücksichtigt diese Bedingungen beim individuellen Lernprozess. Sie betont, dass sich die erstsprachliche Schrifterfahrung für die Alphabetisierung in der neuen Sprache sehr stark auswirkt. Zum Beispiel muss sie bei den primären Analphabet_innen generell mehr Zeit und Wiederholungsbedarf mit einrechnen. Beim schreibmotorischen Lernbereich weist die Lehrkraft darauf hin, dass sich die Förderschwerpunkte abhängig von der Muttersprache sowie der Spracherfahrung unterscheiden. (ebd. 41-62, 111-114, 140, 141-146, 155-158, 284-291)

Jede Unterrichtsstunde besteht aus gemeinsamen und individuellen Phasen. In den individuellen Phasen sind die Wochenpläne bei jedem_r unterschiedlich ausgestattet. Somit durchlaufen die Schüler_innen einen Alphabetisierungslehrgang in unterschiedlicher Geschwindigkeit. Die Fortschritte der Schüler_innen werden durch tägliche Beobachtung sowie Tests, wie sie bei der Aufnahme auch durchgeführt werden, kontrolliert und notiert. Der Lehrkraft fällt die Einschätzung der schriftsprachlichen Fähigkeiten generell mittelschwer. Da sie ihre zweite Basisklasse fünf Stunden in der Woche unterrichtet, hält sie da die Einschätzung für gerade machbar. Wenn sie jedoch die Lernenden in kleiner Gruppe betreut, schätzt sie genau ein, vor welchen Herausforderungen die Schüler_innen gerade stehen. Sie ist der Auffassung, dass da die Hamburger Basisklasse vorteilhaft ist, weil die Klassenstärke relativ niedrig gehalten wird. (ebd. 73-88, 114, 123-126, 167-168, 181-182, 197-200, 201-208)

Die mündliche Kommunikation und der Schriftspracherwerb sind parallel vom ersten Tag an präsent. Bei der Alphabetisierungsförderung von H-SA-LK sind Phonem-Graphem-Korrespondenz sowie Förderung für die phonologische Bewusstheit wesentliche Bestandteile. Zu jedem einzelnen Buchstaben gibt es ein Lernpaket, das aus zusammengestellten Materialien besteht. Bereits bei Beginn

der Buchstabeneinführung fängt die Lehrkraft auch mit der Syntheseübung an. Sie erörtert, wie sie das Syntheselesen kleinschrittig beibringt, wenn es dem_r Lernenden schwerfällt. Die Lehrkraft schreibt zwei Buchstaben <m> und <a> nebeneinander auf das Papier und sagt ihm_r: „Nimm deinen Finger“. Am Anfang nimmt die Lehrkraft den Finger der_s Lernenden, um damit auf den Buchstaben <m> zu zeigen. Dabei spricht der_die Schüler_in die Buchstabenlaut [m:]. Erst nach dem Anhalten bewegt die Lehrkraft den Finger zum Buchstaben <a>. In dem Moment soll er_sie dann [a] sagen. Durch diese Wiederholung eignen sie sich an, wie zwei Laute zusammenzuziehen sind. (ebd. 140) Bis das Zusammenschleifen gelingt, gibt es lästige Wiederholungen. Die Lehrkraft erläutert, dass diese intensiven Übungen fast ausschließlich für die primären Analphabet_innen erforderlich sind. Sie beschreibt: „Ich mache es nochmal und nochmal, und ich denke, ihr Armen, es tut mir so leid. Aber nein, nein. Es ist richtig, es immer wieder zu wiederholen, sehr doll zu wiederholen.“ (ebd. 141) Die Lehrkraft legt zudem dar, dass der Erwerb der technischen Lesefähigkeit die Beherrschung der Phonem-Graphem-Korrespondenz voraussetzt. Sie betont: „[D]as zu automatisieren, das hängt natürlich damit zusammen, WIE SICHER ist dieser Laut. Wie sicher ist dieses Graphem. Das muss ja TOTAL sicher sein.“ (ebd. 143) Bis die Lernenden diese Laut-Buchstaben-Zuordnung meistern, findet die intensiven technischen Leseübungen ausschließlich mit sinnlosen Silben statt. Richtige Wörter sind für dieses Training nicht ideal, weil die Schüler_innen dann nicht alle Buchstaben erlesen, sondern teilweise einfach erraten. (ebd. 76, 127-134, 135-146, 167-168, 181-182)

Zusätzlich zur Phonem-Graphem-Korrespondenz sowie zur Förderung der phonologischen Bewusstheit hält die Lehrkraft auch die Schreibmotorik für erforderlich. Das betrifft nicht nur die primären Analphabet_innen, sondern auch die Zweitschriftlernenden. Zwar haben die Zweitschriftlernenden zumindest keinen großen Bedarf an Schwung-Übungen und können schnell schreiben, sie schreiben jedoch oft fehlerhaft. Die Lehrkraft schildert: „die überschätzen sich häufig“ (ebd. 158). Die Lehrkraft korrigiert die Fehler und gibt Schreibübungen. Es wird auch versucht, die von linksläufig orientierte Schreibrichtung, beispielsweise bei <n>, abzugewöhnen. (ebd. 127-134, 155-158, 181-182) Die Lehrkraft stellt dar: „Ich lege sehr viel Wert auf schönes und richtiges Schreiben von Buchstaben.“ (ebd. 182)

In diesem Fall sind für den Sprachunterricht der beiden Basisklassen der Stadtteilschule A auch zwei weitere Lehrkräfte zuständig. Wie die H-SA-LK seufzend erörtert, führen drei Lehrkräfte die Buchstaben in unterschiedlicher Art und Weise ein. Eine hat ein festgelegtes Programm, bis wann welche Buchstaben eingeführt werden. Die andere führt alle Buchstaben innerhalb kürzester Zeit ein. H-SA-LK erläutert, dass die Lehrpersonen keine Zeit haben, sich an Absprachen zu halten. (ebd. 174)

Schule B (Klassenleitung H-SB-LK1)

H-SB-LK1 mit 10-jähriger Erfahrung in Alphabetisierungsklassen hält die präzise Einschätzung der Fähigkeiten einzelner Schüler_innen sowie das dadurch individuell genau angepasste Lernangebot für diese Lerngruppe für entscheidend. Der Frontalunterricht ist für ihre Basisklassenschüler_innen ihrer Erfahrung nach ungeeignet. Nach einiger Erprobung und sorgfältiger Erwägung ist sie zu dieser Erkenntnis gekommen. Sie gibt derzeit überhaupt keinen Frontalunterricht mehr. (H-SB-LK1 145-146, 271-279, 396-399)

Sie betont ausdrücklich, dass kein richtiges Konzept vorhanden ist, das gemeinsam mit ihren Fachkolleg_innen entwickelt wurde. So stellt die Lehrkraft ihr eigenes Unterrichtskonzept für die Basisklasse vor, deren Unterricht sie als Klassenleitung vollständig übernimmt. In Ihrer Basisklasse wird kein Lehrwerk eingesetzt. Sie begründet es mit der starken Heterogenität der Klasse. Die Lehrkraft lässt nämlich auch viele bereits alphabetisierte Seiteneinsteiger_innen in ihrer Basisklasse im Jahrgang 6 - 10 zu (s. Kap. 5.1.2), deren Altersspanne breiter als sonst aufgestellt ist. Als Lernmaterial für ihre Klasse hat die Lehrkraft in ihren Materialschränken zahlreiche Arbeitshefte, die sie selbst in kleine Einheiten aufgeteilt hat. Sie verwendet verschiedene Arbeitshilfe von Verlagen, zum Beispiel Alphabetisierungshefte, Buchstabenhefte oder sonstiges Regelschulmaterial aus dem Grundschulbereich. Vor der Europäischen Flüchtlingskrise gab es nämlich überhaupt kein geeignetes Alphabetisierungsmaterial für die Sekundarstufe. (H-SB-LK1 139-144, 153-156, 158-169, 170-177) Jede einzelne Einheit des Arbeitsheftes in den Schränken ist auf Tabellen aufgelistet. Jedes Mal, wenn ein_e Schüler_in ein Modul anfängt zu bearbeiten, wird dieses in der Tabelle vermerkt, ebenso, wenn die Arbeit erledigt ist. Das ist ihr eigenes System, damit sie immer einen Überblick über die Fortschritte der einzelnen Lernenden behält. Für Deutsch und Mathematik⁶⁷ hat die Lehrkraft das identische System mit Arbeitshilfen aufgebaut. (ebd. 124-134, 153-156, 335) Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen lernen grundsätzlich jeden Tag einen Buchstaben. Aus ihrer Sicht können die meisten Schüler_innen dieses schnelle Lerntempo leisten. Wenn sie nach etwa drei Wochen alle Buchstaben kennengelernt haben, üben sie, die Laute zusammenzuziehen und zu wiederholen, bis sie technisch lesen und schreiben können. (ebd. 124-134, 153-156, 195, 224-225)

Die wesentliche Aufgabe der Lehrkraft ist, anhand der richtigen Einschätzung über den Lernstand der Schüler_innen jedem_r eine geeignete Heft-Portion anzubieten. Sie erläutert, dass sie von den

⁶⁷ H-SB-LK1 beschreibt den Mathematikunterricht ihrer Basisklasse im Jahrgang 6 - 10, dass es größtenteils um den deutschen Grundschulbereich geht. Die Schüler_innen beschäftigen sich individuell mit verschiedenem, jedem Lernstand angepassten Material, das wenig Textaufgaben enthält. Diese Arbeitshefte sind selbsterklärend gestaltet, damit die Schüler_innen mit sehr begrenztem Wortschatz selbstständig arbeiten können. Sie legt großen Wert darauf, dass die Seiteneinsteiger_innen beim Lernen Erfolgserlebnisse haben können. (ebd. 124-134, 153-156)

Ergebnissen des ersten kleinen Tests (s. Kap. 5.1.3-I) gut einschätzen kann, wo die Seiteneinsteiger_innen gerade stehen. Ferner erkennt sie auch durch die tägliche Beobachtung sowie Nachkontrolle, was jede_r als nächsten Schritt braucht. (H-SB-LK1 139-144, 268-271) Dabei wird nicht besonders berücksichtigt, ob oder welche Schrifterfahrung jede_r Schüler_in bereits in der Erstsprache hat. Die Lehrkraft ahnt, dass die Schulerfahrung die Lerngeschwindigkeit eventuell beeinflussen könnte. Sie hält dennoch diese Unterscheidung der primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden für unerheblich, weil sie alle ein gleiches Ziel haben, in der deutschen Sprache Lesen und Schreiben zu erlernen. (ebd. 74-76, 182-185) Sie stellt dar: „[V]om Prinzip her ist es egal, ob man vorher eine andere Schrift hatte, oder ob man neu mit den Buchstaben anfängt.“ (ebd. 75) Alle 14 Schüler_innen arbeiten mit unterschiedlichen Materialien. Im Unterricht muss sie trotzdem immer guten Überblick behalten, mit was sich jede_r gerade beschäftigt und wem sie was erklären und was sie kontrollieren muss. Die einzelnen Schüler_innen müssen in der Unterrichtsstunde optimal lernen können. Die Lehrkraft achtet sehr darauf, dass die Schüler_innen nicht überfordert werden. (ebd. 139-144, 153-156, 396-399)

Bei diesem eigenständigen Lernen funktioniert auch die gegenseitige Hilfe untereinander recht gut. Da die neuen Schüler_innen zu unterschiedlichen Zeiten im Laufe des Schuljahres in die Klasse kommen, gibt es immer diejenigen, die noch sehr wenig können und andere, die bereits etwas weitergekommen sind. Diejenigen, die neu sind und kein Deutsch verstehen, werden deshalb von fortgeschrittenen Mitschüler_innen mit gemeinsamer Muttersprache unterstützt. Da die Lehrkraft aufgrund ihres Unterrichtssystems nicht immer neben förderungsbedürftigen neuen Schüler_innen sitzen kann, müssen sich die Klassenkameraden_innen untereinander helfen. (ebd. 139-144)

H-SB-LK1 legt in der Basisklasse besonderen Wert auf die Ausbildung der Fähigkeit, selbstständig arbeiten zu können. Die Seiteneinsteiger_innen müssen sich nämlich in der weiteren Schullaufbahn das Wissen selbst aneignen. Es ist auch sehr wichtig, dass die Schüler_innen lernen wollen. Um den Schüler_innen Spaß beim Lernen zu bereiten, bietet die Lehrkraft in der Klasse viele Lernspiele für die Partner- oder Gruppenarbeit an. Sie erläutert, dass tatsächlich alle Schüler_innen ihrer Klasse, allesamt mit Fluchterfahrungen (s. Kap. 5.1.3, 5.1.3-III), von Anfang an bis zum letzten Tag gerne in die Schule kommen und lernen wollen. Die Kinder und Jugendlichen sind motiviert und wollen wirklich etwas erreichen, wie es in der Regelklasse nicht unbedingt der Fall ist, so die Lehrkraft. (ebd. 139-144, 153-156)

Da sie keinen Frontalunterricht gibt und sich alle Schüler_innen grundsätzlich selbstständig mit eigenen Lernaufgaben beschäftigen, nützt die Lehrkraft die fünf Stunden mit der Doppelbesetzung (s. Kap. 5.1.3-III) oft für die Förderung der mündlichen Kommunikationsfertigkeit. Die Lehrkraft hält zwar die Sprechübungen für sinnvoll, vernachlässigt sie jedoch im normalen Unterrichtsgeschehen. Sie will ihre

Schüler_innen nämlich möglichst früh in die Internationalen Vorbereitungsklassen in andere Schulen weiterschicken (s. Kap. 5.1.3-III). Dafür ist das Sprechen keine entscheidende Voraussetzung. Die Lehrkraft weiß außerdem aus Erfahrung, dass sich ihre Schüler_innen nach drei Wochen gut ausdrücken können, wenn sie diese Schule B verlassen und normale Schulen mit einheimischen Mitschüler_innen besuchen. Bei ihrer Basisklasse ist diese Lehrkraft die Einzige, die die deutsche Sprache spricht; Die Hälfte der Schüler_innen spricht Arabisch, die andere Hälfte Paschto oder Dari. In der Tat brauchen die Schüler_innen sowohl in dieser Schule als auch in ihrer Wohngegend kaum Deutsch. Infolgedessen findet sie es wie „ein bisschen vergebene Liebesmühe“ (H-SB-LK1 219), dass sie viel Sprechen mit ihnen übt. (ebd. 145-152, 218-223)

Die Phonem-Graphem-Korrespondenz zu lernen ist der wesentliche Lerninhalt in ihrer Klasse und alle Schüler_innen befassen sich damit (ebd. 190-191, 197, 224-225). H-SB-LK1 fördert demgegenüber bewusst äußerst wenig im Bereich der phonologischen Bewusstheit. Die Lehrkraft hält es für unerheblich, sich insbesondere im jugendlichen Alter zum Beispiel mit der Erkennung von einzelnen Lauten und Silben oder mit der Länge der Vokale zu beschäftigen. Sie sorgt sich nämlich sehr um den bevorstehenden schulischen Werdegang ihrer Schüler_innen und will dafür den Lerninhalt auf die wesentlichen Bereiche beschränken. (ebd. 192-193, 194-197, 228-231) Die Lehrkraft drückt sich so aus:

„[W]enn sie aus dieser Klasse rausgehen, werden die konfrontiert mit Gesellschaftsunterricht oder Physik oder Chemie. Und da geht es niemals mehr darum, ob das <i> lange oder kurz gesprochen wird, oder wie die Grammatik ist. Das heißt, diese anderen Sachen lasse ich wirklich weg, weil ich natürlich gucken muss, was schaffe ich in dem Jahr und welche Sachen finde ich persönlich unwichtig.“ (ebd. 193)

Sie unterstreicht auch die zeitliche Knappheit: „[W]enn sie in Klasse 6 in die Alphabetisierungsklasse kommen, dann kommen sie in die IVK [Internationale Vorbereitungsklasse, Anm. d. Verf.] 6/7 oder 7/8. Und machen dann den Abschluss in Klasse 9/10.“ (ebd. 231) Die von ihr bereitgestellten Arbeitshefte-Sammlung enthält demzufolge kaum Aufgaben, die zur phonologischen Bewusstheit gehören. Für die Kürzung gibt es jedoch noch einen weiteren Grund:

„[W]eil es eben zu viel Personal erfordert, dass man jedem Kind erklärt, das ist die Ananas, <a> wie Apfel. Und auch Reime oder solche Geschichten, die Kinder kennen die Wörter nicht. Das heißt, auch da müsste immer jemand daneben sitzen, der den Kindern genau sagt, um welche Wörter geht es. Also diese Sachen lasse ich meistens weg.“ (ebd. 197)

Da die Lehrkraft kaum Ein-zu-eins-Betreuung leisten kann oder sogar gleichzeitig bei 14 unterschiedlichen Lernaufgaben mithelfen muss, ist die Förderung für den Bereich der phonologischen Bewusstheit ohnehin schwer realisierbar. (ebd. 192-193, 194-197. 228-231)

Ausschließlich für die Schüler_innen, die sich in ihrem dreiwöchigen Buchstabenlehrgang befinden, muss die Lehrkraft jedoch eine enge Unterstützung ermöglichen. Diese neuen Seiteneinsteiger_innen

müssen nämlich die fremden Laute der deutschen Sprache auf jeden Fall anhören und lernen. Die Schüler_innen erhalten dafür die Arbeitsblätter, die neue Buchstaben einführen. Der Buchstabe zum Beispiel <a> wird dann von ihren Mitschüler_innen ausgesprochen, die daneben sitzen und ihnen helfen. (ebd. 194-197) Die Lehrkraft schildert:

„Ich habe diese Anlautgeschichten beim Buchstabenkurs durchaus mit drinnen, wenn ein Kind neu kommt und die Buchstaben lernen muss, und dann mache ich es, wie gesagt, immer so, dass ein Kind, das schon länger da ist, ihm dort helfen kann. Das heißt aber, ich muss gucken, dass die Schüler das übernehmen können, weil ich selber mich gar nicht an dieses Kind binden kann, weil ich noch 13 andere habe.“ (ebd. 196)

Die Syntheseübung gehört ebenfalls zu den Lernprozessen, mit denen die zu alphabetisierenden Lernenden eher schwer selbstständig zurecht kommen. Nach Aussage der Lehrkraft benötigt zumindest ein Teil ihrer Schüler_innen dafür viel Übung. Beim anfänglichen Buchstabenlernen, bei dem überwiegend von Mitschüler_innen geholfen wird, können jedoch diese Übungen offensichtlich nur minimal eingesetzt werden. Tatsächlich hält die Lehrkraft dafür die Einzelbetreuung für erforderlich. Sie legt dar: „Dann muss man viel in einer Einzelbetreuung arbeiten. Damit man dieses Zusammenschleifen lernen kann.“ (ebd. 201) Gleichwohl kann ihr sehr individuell ausgerichtetes Unterrichtskonzept keine so intensive Betreuung dafür zulassen. Daneben beschäftigen sich nämlich die anderen 13 Mitschüler_innen meistens mit 13 unterschiedlichen Lernaufgaben und alle benötigen zumindest gelegentlich ihre Hilfe. Die Lehrkraft offenbart das Dilemma: „Es ist natürlich so, dass man versucht, sie extra zu fördern. Aber auch, man muss natürlich gucken, dass alle irgendwie ein bisschen, ne /“ (ebd. 201) Es ist bereits augenfällig, dass sie bei der betreuungsintensiven Alphabetisierungsförderung große Kompromisse eingehen muss. (ebd. 198-207)

Das heißt indessen nicht, dass jede individuelle Betreuung weitestmöglich reduziert wird. Die Lehrkraft erläutert, dass die Schüler_innen, denen nach dem Buchstabenlehrgang die Leseübungen wichtig sind, jeden Tag Leseaufgaben für Zuhause haben. Sie versucht, diese Hausaufgaben am nächsten Tag abzufragen und zu kontrollieren, entweder einzeln oder in kleiner Gruppe. Mindestens viermal pro Woche lässt sie sich von jedem_r Schüler_in etwas vorlesen. (ebd. 256-267)

Wie die phonologische Bewusstheit, gehört auch die Schreibmotorik in ihrer Basisklasse kaum zum Förderungsbereich. Die Lehrkraft begründet es damit, dass es bei den meisten Seiteneinsteiger_innen nicht darum geht, wie man den Stift hält, sondern wie der Buchstabe heißt und wie er geschrieben wird. Nach ihrer Aussage gab es bisher kein technisches Problem beim Schreiben. (ebd. 197, 208-217) Zu Schwierigkeiten beim Schreibrichtungswechsel, typischerweise für die arabischen Muttersprachler_innen, schildert sie: „Habe ich mir wirklich noch keinen Gedanken darüber gemacht.“

[...] Die schreiben eigentlich von / Ja stimmt, aber habe ich mir noch nie einen Gedanken darüber gemacht. Hat es noch kein Problem gegeben.“ (ebd. 211)

Schule C (Klassenleitung H-SC-LK)

In der Basisklasse von H-SC-LK ist das Kernprogramm für die Kinder und Jugendlichen das individuelle Lernen mit eigener Mappe. Die Klassenleitung hat eine in ihrem ersten Schuljahr selbst zusammengestellte Materialsammlung. Sie besteht aus Kopien verschiedener Lehrbücher und anderer Materialien aus unterschiedlichen Bereichen: Alphabetisierungsmaterial im Vorschul-, Grundschul- oder Erwachsenenbereich, zum Teil auch Material für den Regelschulbereich sowie für Deutsch als Zweitsprache. Die Schüler_innen erhalten daraus Stück für Stück neue Lernaufgaben für ihre eigene Mappe, jedes Mal, wenn sie einen Lerninhalt durchgearbeitet haben. Beim gesamten Alphabetisierungsmaterial stellen die Arbeitsblätter aus „Hamburger ABC“ (Wäbs und Könnecke o.J.) das Grundgerüst für die Buchstabeneinführung dar. Darauf aufbauend gibt es weitere Lernbereiche mit zusätzlichem Material, das gut aufeinander aufbaut. (H-SC-LK 39-49, 54-61, 174-186, 187-188, 256-258)

Jede_r Schüler_in beschäftigt sich mit den von der Lehrkraft angebotenen Lernaufgaben. Bei der Auswahl der Lernmaterialien werden der Lernstand sowie die vorhandenen Fähigkeiten der Schüler_innen berücksichtigt. In den ersten Wochen beobachtet die Lehrkraft die neuen Seiteneinsteiger_innen. Dadurch schätzt sie vor allem den Lernstand sowie die Geschwindigkeit ein, mit der die Schüler_innen die Lernaufgaben erledigen. Dabei wird jedoch kaum berücksichtigt, ob und welche Schrifterfahrung die Schüler_innen bereits in der Muttersprache haben. Dies wird damit begründet, dass alle das lateinische Alphabet von vorne lernen müssen. Die Lehrkraft erläutert aber auch, dass sie von sich aus merkt oder gegebenenfalls aus den Unterlagen entnehmen kann, ob die Schüler_innen bereits Schulerfahrung hinter sich haben. (ebd. 39-49, 54-61, 62-68, 161-162, 202-206, 257-258) Parallel zur Einführung der Buchstaben finden die Syntheseübungen statt, um die Lernenden leichter an das Syntheselesen heranzuführen. Dabei ist nicht der Buchstabenname wie [be:] sondern der Buchstabenlaut [b] einzuführen. Nachdem sie nach einigen Monaten die Phonem-Graphem-Korrespondenz einmal durchgearbeitet haben, wiederholen sie den gelernten Inhalt, um das Gelernte zu befestigen und Schwachstellen zu beheben. Die Schüler_innen arbeiten vier Stunden pro Woche mit Arbeitsaufgaben aus dem „Hamburger ABC“, zwei Stunden mit dem Zusatzmaterial. Innerhalb weiterer zwei Stunden schreiben sie einen Test für die Evaluation der vorangegangenen Woche. Diese wöchentlichen Tests ermöglichen der Lehrkraft die Einschätzung der Lernfortschritte beim Schriftspracherwerb. (ebd. 54-61, 230, 256-258, 273-274)

Als theoretische Orientierung gilt hierbei der Hamburger Bildungsplan für Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen (2011) (s. Kap. 2.1.2-V). Zudem orientiert sie sich an dem Sprachniveau A1 des GER, dessen Niveaubeschreibung sich auf dem Übergangszugzeugformular der Stadt Hamburg (Behörde für Schule und Berufsbildung 2018, S. 30-31) als Bewertungskriterien zum Übergang zu der Internationalen Vorbereitungsklasse befindet. (H-SC-LK 164-173, 174-186, 325-336)

Obwohl der Alphabetisierungslehrgang weitgehend individuell mit eigener Lernaufgabe voranschreitet, gibt es im Unterricht phasenweise auch Frontalunterricht sowie Gruppen- oder Zweierarbeit. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch ein gegenseitiges Unterstützungssystem in ihrer Basisklasse – ein sogenanntes „Expertensystem“. Beim Buchstabenlernen können die Schüler_innen Hilfe von Mitschüler_innen erwarten, die dabei fortgeschritten sind und für sie deshalb als Expert_innen gelten. So lernen die Schüler_innen in der Klasse auch gemeinsam in einer Klassengemeinschaft. (ebd. 50-53, 216-219)

Die Lese- und Schreibkompetenzen werden parallel zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten Sprechen und Hören gefördert. Was den Inhalt der Alphabetisierungsförderung anbelangt, ist die Phonem-Graphem-Korrespondenz ein gemeinsamer Lerngegenstand für alle Kinder und Jugendlichen dieser Klasse. Die Förderung für die phonologische Bewusstheit findet überwiegend im Plenum statt. Somit ist dieser Lerninhalt ebenfalls für alle Seiteneinsteiger_innen angeboten. Zur Schreibmotorik erläutert die Lehrkraft, dass etwa zehn Prozent aller Schüler_innen die Übungen zur Stifthaltung benötigen und diese Schüler_innen mit geeigneten Arbeitsmaterialien gesondert üben. Bei den erst in einer linksläufigen Schrift alphabetisierten Schüler_innen geht der Schreibrichtungswechsel unterschiedlich voran. Manche gewöhnen sich zügig an die neue Schreibrichtung, andere schreiben die lateinischen Buchstaben noch mit der von rechts nach links gerichteten Schreibbewegungen. Bei den normabweichenden Schreibweisen aufgrund des Schreibrichtungswechsels versucht die Lehrkraft, immer wieder zu korrigieren, damit die Schüler_innen später die Schreibschrift richtig schreiben können. Um falsche Schreibmotorik individuell zu korrigieren, gibt es gemeinsame Unterrichtsphasen wie Frontalunterricht oder auch Unterrichtsspiele, in denen die Schüler_innen auf die Tafel schreiben. (ebd. 216-219, 220-228, 233-234)

Schule D (Klassenleitung H-SD-LK)

In der Basisklasse von H-SD-LK lernen alle Schüler_innen vorwiegend mit dem Lehrwerk „ABC Schritte Plus Alpha Kompakt“ (Böttiger 2017), das die Lehrkraft als den roten Faden bezeichnet. Zu jeder der 16 Lektionen dieses Lehrwerks hat sie zahlreiche, auf den Inhalt genau abgestimmte Zusatzmaterialien selbst entworfen. Sie erstellt dazu immer noch neue Arbeitsblätter unter anderem für eine optimale Binnendifferenzierung der aktuellen Lerngruppe. Die Klassenleitung unterstreicht, wie relevant ein

individuell angepasstes Lernangebot ist: „Also man muss ja immer wirklich differenzieren, auch in den Gruppen, bei denen es so nicht geht, dass alle das Gleiche bekommen.“ (H-SD-LK 231) Zu jeder Lektion hat sie einen dicken Ordner voll mit Materialien, deren Herstellung sie unfassbar viel Zeit gekostet hat. Die Lehrkraft erörtert, dass die auf dem Markt vorhandenen Alphabetisierungslehrwerke für ihre Schüler_innen ungeeignet und/oder mit zu wenig Arbeitsmaterial ausgestattet sind. Das eingesetzte Lehrwerk ist zwar von der Menge der Lernmaterialien her nicht ausreichend, aber nützlich, um die Buchstaben in einer Reihenfolge einzuführen. Außerdem hält sie das Lehrwerk für gut, da die Schreibrichtung der Buchstaben immer klar erkennbar dargestellt ist. Alle neuen Seiteneinsteiger_innen fangen mit der Lektion 1 an. Immer wenn neue Buchstaben eingeführt werden, stellt die Lehrkraft in großer Schrift geschriebene Groß- und Kleinbuchstaben als Tischaufsteller in Dachform vor jedem_r Einzelnen auf, damit er_sie die Buchstabenformen immer sehen kann. (ebd. 118-131, 218-223, 228-232, 415)

Bei diesem Lehrwerk werden in jeder Lektion einige neue Buchstaben zusammen mit einfachen Vokabeln im Zusammenhang mit einem Lektionsthema, wie zum Beispiel Farben oder Essen und Trinken, eingeführt. Die Beispiele der in Anlehnung an das Lehrwerk von der Lehrkraft erstellten Lernmaterialien sind im Folgenden dargestellt:

- verschiedene Arbeitsblätter, auf denen man in der Lektion gelernte Wörter schreibt, selbst überprüft und korrigiert
- der Lektion angepasste Diktataufgaben
- kurze Texte zum Leseverständnis, die mit richtig oder falsch beantwortet werden (ab Lektion 6)
- Suchsel⁶⁸, in dem in der Lektion gelernte Wörter in einen Buchstabenmix in einem Gitternetz gefunden werden müssen
- Silbenrätsel⁶⁹, in dem mit den vorhandenen Silben richtige Wörter gebildet werden
- Buchstabensalat⁷⁰, in dem aus in einer falschen Reihenfolge stehenden Buchstaben ein richtiges Wort gebildet werden muss
- laminierte Silbenkärtchen der gelernten Silben, mit denen man beispielweise Wörter legt, das Lautieren übt oder spielt
- laminierte Bild- und Wortkärtchen aus den Lektionen für verschiedene Einsatzmöglichkeiten
- Würfel-Entwurf auf dem Papier, auf dem Buchstaben geschrieben, ausgeschnitten und zusammengeklebt werden, um einen Würfel zu basteln (unter anderem auch für die Handmotorik) (ebd. 118-131, 132-137, 183-185, 228-232)

⁶⁸ Suchsel ist eine Rätselform, in der versteckte Wörter im mit Buchstaben gefüllten Gitternetz gefunden werden müssen.

⁶⁹ Silbenrätsel als ein Lernspiel für Kinder ist eine Rätselform, in der Wörter zerlegt werden und die Silben wieder in richtige Wörter zusammen gesetzt werden müssen.

⁷⁰ Buchstabensalat als ein Lernspiel, in dem aus wahllos nebeneinander stehenden Buchstaben neue Wörter gebildet werden müssen.

In der Klasse finden viele Spiele statt, mit denen die Kinder und Jugendlichen in der Interaktion mit Spaß die Schriftsprache lernen. Die Klassenleitung unterstreicht, dass die Schüler_innen immer gerne spielen. Es gibt Würfelspiele oder andere speziell erstellte Spielmaterialien zu jeder Lektion, die bei den Schüler_innen beliebt sind. Außerdem werden laminierte Bild- und Wortkärtchen oder Silbenkärtchen für verschiedene Sprachspiele verwendet. Allein das gemeinsame Silbenlesen im Stuhlkreis kann mit laminierten Silbenkärtchen und einer Box als ein spannender Wettbewerb amüsant gestaltet werden. Sie verdeutlicht den Zweck: „[W]irklich auch Unterstützung, damit es nicht langweilig ist und damit sie nicht nur ständig am Tisch sitzen und arbeiten. Gibt es auch jedes Mal zu jeder Lektion [...]“ (ebd. 133) (ebd. 228-232, 272-277)

Der Favorit der Schüler_innen ist offensichtlich das von der Lehrkraft selbst programmierte Lernmaterial, bei dem man sich vor der Touchscreen-Tafel „amüsieren“ kann. Beispielsweise gibt es eine Bild-Wort-Zuordnung mit den in der Lektion gelernten Vokabeln. Wenn man auf der Touchscreen-Tafel mit dem Finger das Wort „Sofa“ zu dem richtigen Bild zieht, zeichnet sich ein grüner Haken auf der Tafel ab. Wenn falsch, zeigt sich ein rotes Kreuz. Die Lehrkraft beschreibt, wie groß die Begeisterung der Schüler_innen ist: „Das lieben sie wirklich. Da streiten sie sich immer.“ (ebd. 149) Der Zeitaufwand zur Herstellung für die Lehrkraft war aber auch enorm. „Da sind mehr als hundert Stunden von meiner Arbeit, die ich da gemacht habe.“ (ebd. 150) Sie hat nämlich für jede der 16 Lektionen als letzte Lernaufgabe ein spielerisches Lernmaterial programmiert. (ebd. 138-151)

Dabei geht es darum, „dass sie IMMER WIEDER lesen, lesen.“ (ebd. 149), so betont H-SD-LK. Sie stellt abwechslungsreiche Lernaufgaben und -spiele zur Verfügung, damit die Schüler_innen das Gelernte immer wieder wiederholen, üben können und sich nicht langweilen. Dabei ist die Lehrkraft äußerst zielbewusst. Sie betont, dass es weder um die Lernthemen des Lehrwerks noch um Wortschatz geht: „Also, es dreht sich dabei ganz viel um das Lesen, Erlesen und Silbenzusammenziehen zum richtigen Wort. Das ist wirklich die Hauptarbeit, die hier stattfindet.“ (ebd. 131) Sie setzt die einzelnen Übungen mit klaren Zielen ein. Auch bei der präzisen Durchführung der Übungen versucht sie, die einzelnen Teilkompetenzen der Schüler_innen zu erweitern und zu befestigen. Dabei steht die Förderung der Sprachbewusstheit im Vordergrund. Sie beschreibt ein Vorgehen:

„Also zum Beispiel wenn sie wissen, das ist <wolke>. Dann müssen sie zuerst das Wort <wol>-<ke> legen und dann schreiben. Auch wenn sie es schon wissen, zuerst immer legen und dann schreiben. Dann schreiben sie einfach so aus dem Kopf, überprüfen sie, was sie gelernt haben. Dann gibt es auch noch Buchstabensalat, da können sie nochmal überprüfen.“ (ebd. 129)

Ihr ist wichtig, die Fortschritte der Schüler_innen genau zu beobachten und mit geeigneten Lernaufgaben immer weiter zu führen. Wenn die Schüler_innen etwas lesen können, dann gibt es die

Aufgabe, das Gehörte zu schreiben, „damit der Transfer in beide Richtungen geht.“ (ebd. 264) (ebd. 118-131, 132-137, 138-151, 264, 272-277)

Zum Syntheselernen erläutert die Lehrkraft, dass sie mit den eingeführten ersten drei Buchstaben <a>, <n> und <e> bereits anfängt, zwei kombinierte Buchstaben zusammenziehen. Zum Beispiel werden [n] und [a] wie [nnna:] sowie [n] und [e] wie [nnne:] geübt, damit sich die Schüler_innen daran gewöhnen, zwei Laute als Silben [na] sowie [ne] zu lesen. Die Lehrkraft legt dar, dass sie diese Übungen regelmäßig bis zur dritten Lektion macht. Dann können die meisten Schüler_innen das Prinzip mitnehmen und weiter umsetzen. Ihrer Aussage nach können einige Schüler_innen in der Klasse ohne gesonderte Syntheseübungen sofort zusammenschleifen. Mit einigen anderen muss sie sich zusammensetzen und intensiv üben. (ebd. 272-277)

Sie legt großen Wert darauf, dass die Schüler_innen laut vorlesen. Da die Lehrkraft jedoch in der Klasse grundsätzlich allein unterrichtet, ist es oft schwer durchzuführen, das Vorlesen anzuhören. Das übernimmt eine sonderpädagogische Lehrkraft, wenn sie etwa einmal pro Woche den Unterricht begleiten kann. Was das Lesen betrifft, hat ihre Basisklasse einmal in der Woche eine Lesezeit innerhalb der Unterrichtsstunde. Sie lässt dabei die Schüler_innen zwar leise und für sich, aber trotzdem mit Stimme vorlesen. In der hinteren Ecke im Klassenzimmer befindet sich eine Lesecke mit einigen Sitzsäcken. In der Lesezeit dürfen sich die Schüler_innen dorthin setzen und gemütlich lesen üben, denn „Lesen soll ja immer mit etwas Gemütlichem verbunden werden.“ (ebd. 416) Die Lehrkraft berichtet, dass sich ihre Schüler_innen auf die Lesezeit freuen. (ebd. 180-182, 416-418)

In der Klasse arbeitet man überwiegend in Gruppen mit den Schüler_innen mit möglichst ähnlichem Lernstand. Innerhalb der jeweiligen Gruppe ist zudem eine Binnendifferenzierung notwendig, und es findet häufig auch Stationenarbeit statt. Die Lehrkraft betont, dass der Frontalunterricht nicht möglich ist, weil die Seiteneinsteiger_innen immer zeitversetzt einsteigen. Als Ritual fängt aber der Deutschunterricht immer gemeinsam mit allen Schüler_innen im Kreis an. Mit einem weitergegebenen Ball werden gegenseitig Fragen gestellt und beantwortet: „Woher kommst du?“, „Wer bist du?“, „Wie ist das Wetter?“, „Wann bist du aufgestanden?“, „Was hast du gegessen?“, „Nenne fünf Wörter, die mit [m] anfangen.“ (ebd. 171) Bei den Fortgeschrittenen finden auch Spiele wie „Kettenfrage“ statt.⁷¹ Am Ende des Unterrichts finden sich alle wieder zusammen für den gemeinsamen Abschluss. (ebd. 152-182, 228-232)

⁷¹ Beim Spiel Kettenfrage bekommt jede_r Teilnehmer_in eine Karte mit einer Frage und einer Antwort, die nicht zueinander passen. Eine Person liest die Frage von der eigenen Karte. Die Person, die die passende Antwort auf der Karte hat, muss sich schnell melden und die Antwort lesen. Anschließend liest diese Person die Frage auf ihrer Karte.

Neue Seiteneinsteiger_innen erhalten eine Weile besonders enge Betreuung von der Lehrkraft. Die Lehrkraft sitzt im Unterricht überwiegend neben das Kind und leitet es persönlich an, wie das Lesen und Schreiben in der lateinischen Schrift grundsätzlich geht. Sie erläutert:

„[W]ie sollen sie es anders lernen, wenn sie kein Wort verstehen, nichts schreiben und lesen können. Dann muss ich da sein und ich muss alles zeigen. Und wenn es hier solche Sachen [Buchstaben- und Silbenkärtchen, Anm. d. Verf.] gibt, dann muss jedes Kind mir einzeln das erlesen, damit ich weiß, kann es das oder kann es nicht.“ (ebd. 275)

Aufgrund der unterschiedlichen Lernfortschritte der Schüler_innen hätte sie eigentlich viele Lerngruppen in der Klasse. Die Lehrkraft hat jedoch die Erfahrung gemacht, dass es mit mehr als zwei Gruppen unmöglich ist, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Schüler_innen sinnvoll arbeiten und neue Schüler_innen gleichzeitig von ihr gerecht betreut werden können. Sie hat seitdem immer zwei Gruppen in der Klasse. Innerhalb jeder Gruppe werden die Fortgeschrittenen durch viel Zusatzmaterial mit herausfordernden Aufgaben noch differenzierter gefördert. Sie erläutert, dass ihre Schüler_innen etwa ab der Lektion 9 viel selbstständig arbeiten können. Auf jeden Fall achtet sie immer darauf, ob alle so arbeiten, wie sie arbeiten sollen. Die Fortschritte bei den technischen Lesefähigkeiten werden gelegentlich kontrolliert. Dabei sind Tabellen mit verschiedenen Buchstabenkombinationen zu erlesen. (ebd. 152-182, 272-277, 282, 394-408)

Sowohl die Phonem-Graphem-Korrespondenz als auch die phonologische Bewusstheit sind die Kernelemente des Unterrichts, wie in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben. Durch die bisherige Darstellung ist es ebenfalls eindeutig, dass die schriftsprachlichen Kompetenzen gleichzeitig mit mündlichen Sprachfähigkeiten gefördert werden. Um die Schreibmotorik der Lernenden kümmert sich die Lehrkraft ebenso individuell. Sie berichtet, dass die meisten Seiteneinsteiger_innen, die bereits Schulerfahrung hinter sich haben, keine grundlegenden handmotorischen Übungen benötigen. Bei dieser Einschätzung orientiert sie sich überwiegend daran, wie die Schüler_innen mit einem ihrer Zusatzmaterialien bei der ersten Lektion umgehen. Da sollen die Schüler_innen eine Box aus einem Papier zusammenbasteln. Unter anderem durch den Umgang mit der Schere beurteilt sie die vorhandenen handmotorischen Fähigkeiten. Denjenigen, die dabei Schwierigkeiten haben, gibt die Lehrkraft zuerst Schwungübungen als Vorübungen für die Feinmotorik, bevor sie anfangen zu schreiben. (ebd. 113-117, 183-185, 270-271) Die Schreibmotorik ist darüber hinaus auch bei den Zweitschriftlernenden ein relevantes Thema. Die Lehrkraft unterstreicht, dass es bei den arabisch erstalphabetisierten Seiteneinsteiger_innen „wirklich ein Kampf“ (ebd. 78) ist, die normabweichenden von rechts nach links gerichteten Schreibbewegungen einzelner Buchstaben zu korrigieren. Gleichwohl hält sie die richtige Schreibweise der lateinischen Schrift für unerlässlich. Wenn nämlich der Erwerb der Schreibschrift nicht gelingt, bremst die Schreibgeschwindigkeit ab. (ebd. 73-81, 121-123) Sie

erläutert: „Anfangs bis ungefähr Ende der Lektion 8 ist es wirklich so, dass ich immer über die Schulter gucke, wie sie das schreiben. [...] Also keine arabische Richtung, sondern die deutsche Richtung, so sagen wir das dann immer in der Klasse.“ (ebd. 123)

Sie erwähnt außerdem weitere Herausforderungen für die Seiteneinsteiger_innen aus dem arabischen Raum, die im Lernprozess ebenfalls zu beheben sind. Viele von ihnen finden sich beim Umgang mit den Linien auf der Lineatur nicht leicht zurecht. Sie schreiben beispielsweise Kleinbuchstaben <p> und <g> oft komplett auf der Grundlinie. Die Lehrkraft muss darauf achten und korrigieren. (ebd. 255-263) Darüber hinaus fällt vielen von ihnen die Unterscheidung deutscher Vokale insbesondere zwischen [o] und [u] sowie auch [a] und [e] schwer. Das liegt unter anderem an dem System der arabischen Orthographie (Konsonantenschreibung). Was die Konsonanten betrifft, sind [p] und [b] für diese Gruppe schwer zu unterscheiden. Bei der Buchstabeneinführung setzt die Lehrkraft deshalb zusätzlich die Gestik ein, damit mehr Sinne aktiviert werden und sie sich alles besser merken können. Für [o] und [u] werden jeweils die unterschiedlichen Mundformen immer mit dem Handzeichen verdeutlicht. Bei [p] und [b] macht sie den stärkeren Plosiv bei [p] auch mit der Handbewegung deutlich. Die Lehrkraft schildert die mühsamen Lernprozesse, in denen sie mit differenzierter Hilfestellung unterstützt. (ebd. 73-81, 255-263) Sie erläutert dazu: „das geht dann mit der Zeit. Deshalb ist es viel solche Arbeit, sehr, sehr viel, sehr, sehr viel.“ (ebd. 263)

Wie bereits erkennbar ist, ist sich die Lehrkraft der unterschiedlichen Schrifterfahrung der Schüler_innen sehr bewusst. Sie hat außerdem einen klaren Blick, wer wie viele Schuljahre in der Heimat durchlaufen hatte. (s. Kap. 5.1.3-I) Nach ihrer Erfahrung gibt es jedoch Kinder und Jugendliche, die ohne Schul- und Schrifterfahrung gut entwickelte Feinmotorik besitzen und damit die Schreibmotorik innerhalb der kürzesten Zeit problemlos erwerben. Sie nennt außerdem Beispiele, dass manche Seiteneinsteiger_innen, die im Heimatland nie in der Schule waren, leistungsstark sind und eine sehr erfolgreiche Schullaufbahn vor sich haben. Aus diesen Erkenntnissen betrachtet sie die Schul- sowie Schrifterfahrung nicht als entscheidend für die weitere Schullaufbahn. Sie sieht somit keinen Grund, die primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden bei der Förderung zu differenzieren. (ebd. 113-117, 183-185, 255-263)

5.2.2 Alphabetisierung und Lehrsituation

Im vorangegangenen Kapitel wurde beschrieben, wie jede Klassenleitung der Basisklasse die Alphabetisierungsförderung gestaltet. Wie sich die Lehrsituation dabei darstellt, ist ebenfalls teilweise sichtbar geworden. Alle Lehrkräfte sind sich einig, dass es etliche ungünstige Rahmenbedingungen gibt.

Die fortlaufende Zuweisung der Seiteneinsteiger_innen erzeugt eine hohe Fluktuation, was wiederum die Unterrichtsorganisation der Basisklassen in hohem Maße erschwert. Diese Herausforderung wird zudem durch die heterogene Schülerschaft der zu alphabetisierenden Schüler_innen nochmal verstärkt.

H-SA-LK erläutert:

„Also wenn man wenigstens einen Starttag hätte, und dann ein Jahr gemeinsam unterrichten würde, dann wäre das schon ein BISSCHEN leichter, dann könnte man vielleicht sagen, Lehrgang A und Lehrgang B oder so. Aber das ist die größte Herausforderung: Diese TOTAL unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernschnelligkeiten zu bedienen.“ (H-SA-LK 305)

H-SD-LK beschreibt, wie die Unterrichtsstunden verlaufen, wenn die Klasse für eine Binnendifferenzierung in sechs Lerngruppen geteilt ist:

„Sie können sich vorstellen, diese Stunde mal sechs Unterrichtsvorbereitungen. Dann bin ich hier und habe mein ganzes Pult voll von Materialien. Und ich muss zu jedem dann gucken und ich muss immer umswitchen im Kopf und immer da sein. Und dann innerhalb von der Gruppe, wenn vier Leute sind, dann ist immer jemand schneller fertig: ‚Fertig!‘, und wenn der dann ruft. Ich kam dann nach Hause und war wie durch die Räder gezogen, also wirklich.“ (H-SD-LK 398)

Was diese erschwerenden Voraussetzungen noch verschärft, ist der generell höhere Förderbedarf bei dem anfänglichen Schriftspracherwerb. In einigen Lernbereichen kann das selbstständige Lernen kaum gelingen. (s. Kap. 5.2.1) Ferner ist insbesondere bei Schulunerfahrenen im Allgemeinen mehr Zeit und engere Betreuung erforderlich. Das heißt, die Lehrkräfte sind mit der Situation konfrontiert, dass sie parallel zu dem stark binnendifferenzierten Unterrichtsverlauf einige betreuungsintensive neue Seiteneinsteiger_innen besonders eng betreuen müssen. Da die Klassenleitung in der Regel als die einzige Lehrperson im Unterricht steht, muss sie einen Weg finden, auf dem alles möglichst sinnvoll zusammenpasst. (s. Kap. 5.1.1, 5.2.1, H-SA-LK 304-305, 309, H-SD-LK 179, 394-408, 409-410)

Als eine weitere Anforderung in der Basisklasse ist die starke Individualisierung des Lernangebots zu nennen. Alle Klassenleitungen halten dieses für unentbehrlich und nehmen dafür den Aufwand in Kauf. Im vorangegangenen Unterkapitel wurde gezeigt, wie die Lehrkräfte das Lernmaterial bereitstellen und die Unterrichtsstunden gestalten. All dies verlangt viel von den Lehrpersonen. H-SB-LK1 erörtert dazu:

„Das Schwierigste an der Arbeit mit diesen Kindern ist eben, dass man erstmal die richtig einschätzt, dass man dann auch noch den Überblick behält, und dass man dann eben in der Lage ist, auf jedes Kind wirklich einzeln einzugehen. Also wirklich individualisiert dem Kind genau das anzubieten, wo es gerade ist.“ (H-SB-LK1 397)

Die Lehrkraft erinnert sich und gibt zu, dass ihre Basisklasse unruhig war, bevor sie ihr individualisiertes, sehr differenziertes Vorgehen etabliert hat. (s. Kap. 5.2.1. H-SB-LK1 153-154, 396-399) H-SA-LK teilt ebenfalls die Auffassung, dass das individuell abgestimmte Lernangebot unumgänglich ist. Sie hebt aber gleichzeitig hervor, wie schwer es ist, ohne Über- und Unterforderung die exakt passenden Lernaufgaben zu erteilen. (s. Kap. 5.2.1, H-SA-LK 309) Die Lehrkraft schildert ihren Eindruck von einigen

Schüler_innen:

„[I]ch finde es ganz schwierig, Leute nicht zu überfordern und nicht zu unterfordern. Das ist eine Herausforderung. Gerade die Kriegsflüchtlinge, die traumatisierten Leute, die sind zum Teil extrem intolerant gegenüber Unter- und Überforderung. Die fangen sofort an, zu meckern und jammern und sich zu beschweren. Sie haben auch das Gefühl, ich verliere jetzt Zeit und, keine Ahnung.“ (ebd. 309)

Des Weiteren ist das Fehlen eines einheitlichen Konzepts ein Problem. H-SA-LK stellt die Konstellation der Lehrkräfte dar:

„[E]s gibt keinen Leitfaden. Jede Lehrkraft muss sich selbst überlegen, wie organisiere ich meine Klasse, welche Ziele habe ich und wie setze ich sie um, oder wie erreiche ich sie. Es gibt da keinen Leitfaden und das KANN auch keinen Leitfaden geben, der auf jeden Schüler, jede Schülerin zutrifft. Das ist die große Herausforderung wegen der Heterogenität der Voraussetzungen und wegen der unterjährigen Zuweisung.“ (H-SA-LK 305)

H-SD-LK steht auf dem Standpunkt, dass für neue unerfahrene Kolleg_innen ein Leitfaden bei der Alphabetisierung von Vorteil wäre. Für H-SB-LK1 ist demgegenüber der große Spielraum nach vieljähriger Erfahrung ein Vorteil. Sie sieht indessen die großen Anforderungen, mit denen neue Kolleg_innen in der Basisklasse konfrontieren werden. H-SC-LK hält einen angemessenen Spielraum für richtig, „um adäquat auf die Schüler eingehen zu können“ (H-SC-LK 200). (H-SA-LK 304-305, 313-315, H-SB-LK1 178-181, H-SC-LK 174-186, 195-199, 200, H-SD-LK 224-227) Sie begründet es auch mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden:

„[W]eil es ein großer gemischter Haufen ist, muss ich auch Freiräume haben. Und wenn das jetzt wieder in ein starres Konzept gedrückt werden würde, dann hätte ich gar nicht die Möglichkeit, das ist mein Gefühl, mein Eindruck, damit richtig umzugehen und zu handeln.“ (H-SC-LK 200)

Tatsache ist, dass die Klassenleitungen insbesondere bei der ersten Phase vor der großen Herausforderung stehen, dass jede Lehrkraft für sich ein eigenes Vorgehen entwickeln und passendes Lernmaterial bereitstellen muss. H-SD-LK erklärt, dass sie von Anfang an alles selbst erstellt hat (H-SD-LK 228-229, 415). Sie betont zudem, dass sie erst nach diesem anfänglichen Aufwand den Schüler_innen gerechtfertigten Unterricht erteilen konnte:

„Wenn Sie auch mal schauen, der ganze Schrank ist voll von meinem Zusatzmaterial. Für jede Lektion gibt es / Das ist, wie gesagt, viel, viel Arbeit. Aber das entlastet und dann kann ich eben zwei Gruppen gleichzeitig gut unterrichten. [...] Sonst geht es wirklich nicht. Sonst geht es wirklich nicht.“ (ebd. 415)

H-SB-LK1 hat das Ganze allein durch ihre Praxiserfahrung mit sorgfältiger Überlegung aufgebaut (H-SB-LK1 271-279, 396-399). Sie berichtet:

„[A]lles, was ich jetzt mache, habe ich mir quasi selbst beim Unterrichten beigebracht. Und immer wieder hinterfragt, ist das richtig, was ich mache, oder kann man es vielleicht noch irgendwie ein

bisschen anders angehen? Also für mich ist alles Erfahrungswert in dem Sinne.“ (ebd. 271)

H-SC-LK hat am Anfang mithilfe der begleitenden Fortbildung ihr Alphabetisierungskonzept entwickelt. Seit dem zweiten Jahr ist damit der Aufwand für die intensive Unterrichtsvorbereitung erheblich reduziert. Die Lehrkraft erläutert: „[I]ch habe mir im ersten Jahr eben einen Unterricht zusammengebaut, der dann funktioniert fürs nächste Jahr, weil er individualisiert gewesen ist. Und den ich auf jeden Schüler mehr oder weniger anwenden konnte.“ (H-SC-LK 111) Sie fügt hinzu, dass sie sich seit dem zweiten Jahr mit anderen Sachen beschäftigen konnte. (ebd. 111-112, 174-186, 189-190)

Das Lernmaterial ist für die Basisklassenleitungen ein relevantes Thema. Auf dem Markt gibt es zahlreiche Materialien für die Erstalphabetisierung für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter sowie inzwischen mehr Auswahl auch im Erwachsenenbereich. Den meisten Lehrkräften ist es jedoch schwergefallen, für ihre zu alphabetisierenden Schüler_innen in der Sekundarstufe geeignetes Material in ausreichender Menge zu finden. Die Lehrkräfte H-SA-LK sowie H-SC-LK verwenden zwar jeweils ein Lehrwerk für die Alphabetisierung im Erwachsenenbereich. Sie stellen aber zudem verschiedene Materialien zusätzlich zusammen und setzen sie ergänzend ein. Gleichermäßen verwendet H-SD-LK ein Alphabetisierungslehrwerk für Erwachsene. Auch sie entwirft dazu selbst zahlreiches Zusatzmaterial, das genau zu dem Lehrwerk passt. Sie hebt das Fehlen des geeigneten Lehrwerks hervor:

„Es gibt kein Lehrwerk, das für meine Schüler geeignet ist. Es gibt viele, aber die gibt es entweder für Erwachsene oder es gibt die für kleine Kinder, die alphabetisiert werden in der Grundschule. Aber für DIE, die wenig Wortschatz haben und alphabetisiert werden müssen, gibt es keine.“ (H-SD-LK 120)

H-SC-LK sowie H-SD-LK haben in der Vergangenheit sehr viel Mühe und Zeit für die Entwicklung des Materials aufgewendet; derzeit sind sie somit gut versorgt. Allein H-SB-LK1 hatte bisher keine Schwierigkeiten bei der Beschaffung des Lernmaterials. Sie verwendet überwiegend Grundschulmaterial auch für die Jugendlichen, die sich am Ende der Schulzeit befinden. Sie erläutert, dass trotz ihrer anfänglichen Skepsis das Grundschulmaterial bei jugendlichen Schüler_innen unproblematisch ist. (s. Kap. 5.2.1) Die von Lehrkräften genannten Auswahlkriterien für das Material sind der Schwierigkeitsgrad des Wortschatzes, angemessene Lernthemen, Altersgemäßheit sowie Progression bei der Buchstabeneinführung. Bei der Auswahl des Lehrwerks hält H-SD-LK außerdem die Gestaltung für wichtig, bei der die Aufmerksamkeit auf die richtige Schreibrichtung der Buchstaben gelenkt wird. Dabei sind darüber hinaus die unterrichtsorganisatorischen Faktoren der Basisklassen zu berücksichtigen. Aufgrund der starken Fluktuation sowie Heterogenität der Schülerschaft sollen nämlich die Lernmaterialien sowohl für selbstständiges Arbeiten als auch für Lerngruppen oder Einzelarbeit in gewissem Maß selbsterklärend sein. Was man zudem nicht außer Acht lassen darf, ist eine große Auswahl an Lernmaterial für unterschiedlichen Lernbedarf, damit ein differenziertes Lernangebot möglich ist. (s. Kap. 5.2.1, H-SA-LK 73-88, 99-108, 315, H-SB-LK1 170-177, H-SC-LK 111-

112, 174-186, 189-190, H-SD-LK 118-131, 228-229, 415)

Die Zunahme des auf dem Markt vorhandenen Lernmaterials für den Bereich Deutsch als Zweitsprache in den letzten Jahren ist von den Lehrkräften auf jeden Fall erfreulich angenommen worden. Zu dem derzeit vorhandenen Alphabetisierungsmaterial sowie den Lehrkräftehandbüchern, die über gute Vorschläge für die Unterrichtenden verfügen, gibt es auch durchaus positive Kommentare. (H-SA-LK 99-108, 315, H-SB-LK1 171-177) Da indessen für alle vier Lehrkräfte die Materialversorgung nicht mehr das gegenwärtige Thema ist, kann keine von ihnen richtig einschätzen, inwieweit das aktuell auf dem Markt vorhandene Alphabetisierungsmaterial die Nachfrage für die im Sekundarbereich I zu alphabetisierenden Schüler_innen deckt. H-SC-LK, die 2016 bis 2017 ihr Alphabetisierungsmaterial aus den unterschiedlichen Bereichen zusammengestellt hat, erörtert die Schwierigkeiten:

„In der Regel ist es so, dass im DaZ [Deutsch als Zweitsprache, Anm. d. Verf.]-Bereich das eher schon auf die IVK [Internationale Vorbereitungsklasse, Anm. d. Verf.] abzielt. Die Alphabetisierung wird schon vorausgesetzt. Wenn Alphabetisierung, das ist eher so im Vorschulklassenbereich, zielt auf eine Zielgruppe von 6 Jahren, 7 Jahren. Das kann ich dann natürlich einem 11-, 12-, 13-Jährigen schwer unterjubeln. Also es ist wirklich die große Aufgabe, vernünftiges Material für diese Zielgruppe auch zu finden. Was inhaltlich im Anforderungsbereich so weit reduziert ist, aber thematisch wiederum auf sie zutrifft.“ (H-SC-LK 181)

Sie erläutert zudem, dass ihr der Austausch bei der Materialsuche in der Fortbildung am meisten geholfen hat. In der Tat hatten nämlich alle Teilnehmenden gleiche Schwierigkeiten. Die Lehrkraft hält es deshalb für irrational, dass jede Lehrkraft für sich passende Materialien sucht: „Viel Arbeit wurde ja gemacht von den ganzen Lehrern. Ich denke, wenn man das alles bündeln würde, hätte man auf jeden Fall ordentliche Handreichungen und Materialien zur Verfügung.“ (H-SC-LK 356) Als eine Verbesserungsmöglichkeit stellt sie sich demzufolge vor, dass das bereits vorsortierte Lernmaterial für jede Altersgruppe, ob aus Hamburg oder auch deutschlandweit, zur Verfügung gestellt wird. (H-SB-LK1 171-177, H-SC-LK 111-112, 174-186, 189-190, 353)

Wie in der Beschreibung der herangezogenen Expert_innen in Kapitel 5 erwähnt wird, haben sich drei von vier Lehrkräften zum Einstieg in Deutsch als Zweitsprache im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI-Hamburg) fortgebildet. Nur die vor zehn Jahren in den Bereich eingestiegene Lehrkraft H-SB-LK1 hatte seinerzeit keine Möglichkeit; sie fing jedoch gerade zur Zeit des Interviews mit einem Zertifizierungskurs für Deutsch als Zweitsprache an. Dies kann ein Beweis sein, dass es, wie H-VW1 ansprach (s. Kap. 5.1.3-III), ausreichende Angebote sowie einen guten Zugang zur Lehrkräftefortbildung gibt. Im Hamburger Schuldienst ist es vorgesehen, dass sich alle Lehrkräfte dreißig Stunden im Jahr fortbilden. H-SC-LK stellt fest, dass die begleitende Fortbildung für Deutsch als Zweitsprache eine große Unterstützung war. Dadurch bekam sie eine konkrete Vorstellung von der Durchführung. Die Lehrkraft erläutert, dass für sie die Fortbildung auch eine beratende Rolle leistete.

Die in der Praxis aufgetauchten Unklarheiten konnten dort geklärt werden. (H-SA-LK 147-154, H-SB-LK1 271-279, H-SC-LK 81-102, 174-186, 191-194, H-SD-LK 55-58)

5.3 Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen und ihre Lernentwicklung

5.3.1 Anteil und Zusammensetzung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

Aus den erhobenen Daten wird deutlich, dass im Schuljahr 2015/16 etwa 15 Prozent der gesamten neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen in der Sekundarstufe I in die Basisklassen, 85 Prozent in die Internationalen Vorbereitungsklassen zugewiesen wurden. Das heißt, 15 Prozent der neu Zugewanderten in der Sekundarstufe I mussten im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden. (s. Kap. 5.1.1, H-VW1 107-113, H-VW2 104-120) Davon beträgt der Anteil der primären Analphabet_innen im Verhältnis zu Zweitschriftlernenden in den letzten Jahren, nach der Einschätzung von H-SD-LK, durchschnittlich 20 Prozent. H-SA-LK spricht von 10 bis 40 Prozent in den letzten fünf Jahren, weil die Zahlen phasenweise schwanken; die Frage sei nicht leicht zu beantworten, weil es teilweise Zweitschriftlernende gibt, die über eine sehr rudimentäre Bildung mit ganz minimalen schriftsprachlichen Kenntnissen in der Muttersprache verfügen. H-SC-LK geht davon aus, dass etwa 10 Prozent der ganzen Seiteneinsteiger_innen primäre Analphabet_innen sind. H-SB-LK1 gibt keine genaue Angabe, weil keine Daten vorliegen. In ihrer Basisklasse, in der derzeit die Hälfte der neuen Seiteneinsteiger_innen bereits alphabetisiert ist, ist der Anteil der primären Analphabet_innen sehr gering und zum Zeitraum der Untersuchung mutmaßlich gleich Null; im Rückblick der Lehrkraft gab es jedoch immer einen Anteil davon. Vor der Europäischen Flüchtlingskrise gab es in der Schule statt zahlreicher arabisch erstalphabetisierter Kinder und Jugendlichen nur Wirtschaftsflüchtlinge, die keine Schulerfahrung hatten. Sie schätzt damit, dass der Anteil der primären Analphabet_innen seinerzeit 50 Prozent betrug. (H-SA-LK 63-66, H-SB-LK1 84-89, 98-111, H-SC-LK 163, H-SD-LK 214-217)

5.3.2 Sprachliche Lernentwicklung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

Wie viel Zeit die Kinder und Jugendlichen für die Alphabetisierung in der lateinischen Schrift brauchen, hängt von vielen Faktoren ab. Nach Angaben der vier Klassenleitungen der Basisklassen (H-SA-LK, H-SB-LK1, H-SC-LK, H-SD-LK) benötigt die große Mehrheit der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen in der Sekundarstufe etwa ein Jahr, bis sie im technischen Sinne das Lesen und Schreiben beherrschen und am Unterricht der Internationalen Vorbereitungsklasse teilnehmen können. Nur wenige Seiteneinsteiger_innen können bereits nach einigen Monaten in die Internationalen

Vorbereitungsklassen wechseln. Ebenfalls wenige brauchen weit über ein Jahr. (H-SA-LK 167-180, 209-218, H-SB-LK1 224-225, 280-285, H-SC-LK 263-272, 282-283, H-SD-LK 278-288, 305-306)

Zu der Frage, welche Faktoren die sprachliche Lernentwicklung ihrer Basisklassenschüler_innen entscheiden, gibt es bei den Klassenleitungen unterschiedliche Stellungnahmen. Im Folgenden sind sie dargestellt.

H-SA-LK hält die vorhandene Schrifterfahrung generell für einen sehr relevanten Faktor und hebt hervor, wie groß der Unterschied zwischen den primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden beim Schriftspracherwerb ist. Sie erläutert: „Bei den schriftlichen Aufgaben TRENNT ES SICH UNWEIGERLICH, denn die Zweitschriftlerner lernen schneller. Die legen ein völlig anderes Tempo vor.“ (H-SA-LK 114) Während viele primäre Analphabet_innen mit wiederholten Übungen das Syntheselesen mühsam bewältigen müssen, brauchen die Zweitschriftlernenden diesen Lernschritt nicht: „Die Zweitschriftlerner nehmen das fast im Vorbeigehen mit. Diese Synthese ist für die kein Problem. Gar nicht.“ (ebd. 140) Bei den mündlichen Kompetenzen ist sie jedoch der Meinung, dass die Unterschiede zwischen den primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden zumindest nicht so groß wie im Schriftlichen sind. Sie hat jedoch den Eindruck, dass die primären Analphabet_innen auch beim mündlichen Spracherwerb einen niedrigeren und langsameren Lernzuwachs aufweisen. Was außerdem die weitere allgemeine Entwicklung nach der Alphabetisierung betrifft, vermutet sie, dass der Rückstand der primären Analphabet_innen aufgrund ihrer großen Bildungsdefizite bestehen bleibt oder möglicherweise noch größer wird. (H-SA-LK 114, 115-118, 140, 141-146, 253-263, 264-269, 276-279, 284-291) Allerdings setzt die Lehrkraft dabei voraus, dass es immer Ausnahmen gibt. Sie erwähnt einen Sonderfall, dass eine Schülerin ohne Schulerfahrung in drei Monaten die Basisklasse abgeschlossen hat. Gegenbeispiele sind die Zweitschriftlernenden, die sich trotz ihrer Schrifterfahrung durch alle möglichen Hemmnisse und Blockaden nur langsam entwickeln können. (H-SA-LK 187-188, 253-263) Als sonstige Einflussfaktoren bei der Lernentwicklung nennt sie Elternhaus, sozialen Hintergrund sowie kognitive Konstitution. Außerdem betont sie die herausfordernde Situation bei den Kriegsflüchtlingen: „Die Leute, die aus Kriegsländern kommen, die sind traumatisiert, krank, können nicht schlafen, haben Sorgen um die Familien daheim. Das ist natürlich ein riesiger Einfluss.“ (ebd. 190) (ebd. 189-190, 264-269, 276-279) Ob die Ausgangssprache und das Alter den Lernzuwachs beeinflussen, kann die Lehrkraft nicht beurteilen. Zum Alter erwähnt sie, dass sie bisher nur als seltenste Ausnahmen erlebte, dass ältere Seiteneinsteiger_innen leicht oder schnell alphabetisiert werden. (ebd. 115-118, 189-190, 264-269, 280-283)

H-SC-LK teilt die Auffassung, dass die Mehrheit der Zweitschriftlernenden im schriftlichen Bereich deutlich höheres Lerntempo aufweisen als die primären Analphabet_innen. Zur Entwicklung der

mündlichen Kompetenzen bei den beiden Gruppen macht sie keine Angaben. Sie erläutert nur, wie es bei den primären Analphabet_innen vonstatten geht: „Also das erlebe ich oft, dass die ex-primären Analphabet_innen drücken sich über die Sprache aus und beim Schreiben haben sie Schwierigkeiten. Sprechen können sie und schreiben nicht.“ (H-SC-LK 310) Bei der Frage der Einflussfaktoren generell beim Lernzuwachs hält sie die psychische Konstitution der Schüler_innen im Zusammenhang mit der individuellen Lebenssituation für entscheidend. (ebd. 245-250, 251-253, 301-310) Die Lehrkraft erörtert:

„Vor allem würde ich mal sagen, persönliche Konstitution, Verfasstheit. Bin ich entspannt? Bin ich aufmerksam? Kann ich mich konzentrieren? Oder habe ich noch meine Gedanken, meine Mama ist noch in dem Heimatland. Ich bin mit meinem Vater hier, das Geschwisterkind ist irgendwie sonst wo abhandengekommen. Vielleicht noch irgendwie andere Schicksale zu verkraften. Die Wohnungssituation. Müssen wir umziehen? Wie ist die Ausreisefituation? Sind wir hier jetzt fest? Ist unser Asylantrag durch? Müssen wir gleich wieder abgeschoben werden? Kriege ich psychische Betreuung, therapeutische Betreuung, wenn ich solche Sachen zu verarbeiten habe? DAS ist für mich eigentlich zu 90 Prozent ausschlaggebend dafür, dass die Kinder hier arbeiten können.“ (ebd. 252-253)

H-SB-LK1 vertritt den klaren Standpunkt, dass die vorhandene Schriffterfahrung in der Erstsprache keinen nennenswerten Einfluss auf die sprachliche Lernentwicklung der Basisklassenschüler_innen ausübt. Die Lehrkraft verneint nicht, dass sich die Schriffterfahrung beim Schriftspracherwerb eventuell vorteilhaft auswirkt. Sie erläutert: „Ich denke, es ist vielleicht, dass es vielleicht ein bisschen länger dauert für die Kinder, die gar nicht in der Schule waren.“ (H-SB-LK1 75) Trotzdem begründet sie ihre Behauptung mit Beispielen sowohl von Schüler_innen, die ohne Schriffterfahrung unproblematisch alphabetisiert wurden, als auch von anderen, die mit langer Schulerfahrung vor großen Hindernissen standen. Ihre Haltung beruht auf der Erfahrung mit vielen Kindern und Jugendlichen ohne Schulerfahrung in der Vergangenheit. Die Lehrkraft unterstreicht:

„[I]ch sehe nicht, dass es einen Unterschied gibt zwischen den Kindern, die vorher lesen konnten oder in ihrer Heimatsprache oder nicht. Ich glaube nicht, dass es damit zusammenhängt, ob jemand bei uns in Deutschland an der Schule weiterkommt oder nicht. Ich sehe das hier nicht.“ (ebd. 387)

Die Lehrkraft ist der Ansicht, dass bei der Lernentwicklung das Elternhaus und die Motivation der Schüler_innen eine große Rolle spielen. Sie hält es für entscheidend, ob die Schüler_innen in die freiwillige Nachmittagsbetreuung gehen und die Hausaufgaben erledigen, oder eben nicht. In diesem Zusammenhang weist sie darauf hin, dass da der Rückhalt der Eltern von großer Bedeutung ist. Sie vergleicht die Situation der jetzigen Schüler_innen der geflüchteten Familien mit ihren ehemaligen Schülern_innen, beispielsweise den Roma-Familien. Beide Kinder können bei den Hausaufgaben keine Unterstützung von ihren Eltern erwarten, weil ihre Eltern bei der deutschen Sprache nicht besser als ihre Kinder sind. Laut der Lehrkraft macht es trotzdem viel aus, wenn die Eltern die Hausaufgaben für

selbstverständlich halten, wie dies bei den geflüchteten Familien der Fall ist. Bei den Eltern der Roma-Familien, deren Kinder die Lehrkraft früher jahrelang unterrichtete, gab es diese Einstellung nicht. Zur Frage, ob bestimmte Ausgangssprachen zu besonderen Lernschwierigkeiten führen, antwortet die Lehrkraft, dass sie es nicht so erlebte. (H-SB-LK1 74-76, 198-207, 232-235, 236-247, 250-251, 386-391)

Gemeinsam mit H-SB-LK1 betrachtet H-SD-LK die vorhandene Schrifterfahrung nicht als einen Einflussfaktor auf die sprachliche Lernentwicklung bei den Kindern und Jugendlichen in der Basisklasse und unterstreicht: „Diese Erfahrung habe ich gemacht. Es spielt gar keine Rolle, ob die Schüler in ihrer Muttersprache alphabetisiert worden sind oder nicht.“ (H-SD-LK 116) Stattdessen hält sie die Veranlagung sowie die entwickelte Feinmotorik der Schüler_innen für entscheidend, die von der Schulbildung unabhängig sind. (s. Kap. 5.2.1) Sie erläutert: „Also, das kommt wirklich auf das Kind an. Wie begabt das Kind ist, welche geistigen Kapazitäten es mitbringt, wie motorisch drauf die Kinder sind.“ (H-SD-LK 117) Darüber hinaus ist sie der Auffassung, dass das Elternhaus für die Lernentwicklung dieser Seiteneinsteiger_innen ebenfalls ausschlaggebend ist. Die Kinder aus den Elternhäusern, die auf Schulbildung keinen Wert legen, haben Schwierigkeiten in der Entwicklung. Im Gegensatz dazu ist es eine große Unterstützung für die Schüler_innen, wenn die Eltern oder Geschwister bereits die lateinische Schrift beherrschen. (ebd. H-SD-LK 113-117, 293-298, 309-312)

5.4 Förderbedarf jenseits des Spracherwerbs

5.4.1 Situation der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

Nach den Angaben der Befragten leiden viele Kinder und Jugendliche in den Basisklassen unter hohen Belastungen, die auch das Lernen behindern. Die meisten Aussagen beziehen sich auf die Seiteneinsteiger_innen, die Krieg, Flucht oder sonstige negative Erlebnisse hinter sich haben und/oder die sich derzeit in einer instabilen Lebenssituation befinden. Der Anteil der Betroffenen bleibt unklar. Er variiert jedenfalls je nach Klasse sowie Zeitraum. Die Verarbeitung sowie die Folge der Traumata sind alltägliche Themen in den Klassen. Die sozialpädagogische Kraft der Stadtteilschule C (H-SC-SOZ) legt dar, dass gewaltige Angst, pure Aggression durch Kriegs- und Fluchterfahrung, der Aufenthalt in den Auffanglagern, die Trauer über den Tod nahestehender Menschen oder auch der Verlust der Heimat zur Traumatisierung führen können. Das heißt, viele Schüler_innen sind davon betroffen. Laut ihr kann man sich mit akuten Problemen, beispielsweise einer Suizidgefährdung, sofort an die Fachstelle in der Uniklinik Eppendorf wenden. Ansonsten ist eine spezielle Stelle in den Regionalen Bildungs- und Beratungszentren in Hamburg (ReBBZ) für das Anliegen zuständig. Für eine längerfristige therapeutische Behandlung sind die Plätze jedoch sehr beschränkt. Sie stellt dar: „[E]igentlich sind

diese Kinder, die mit ihren Eltern aus der Heimat geflohen sind, alle bedürftig. Die brauchen alle Hilfe, auch die Eltern. Aber es gibt nicht genug Therapeuten.“ (H-SC-SOZ-b 39) Die sozialpädagogische Kraft beschreibt die betroffenen Seiteneinsteiger_innen: „Diese Kinder, die so traumatisiert sind, sie sind häufig wahnsinnig lebhaft und unkonzentriert. Andere sind ganz in sich zurückgezogen und tun gar nichts.“ (H-SC-SOZ-b 29) Auch Klassenleitungen H-SA-LK, H-SC-LK sowie H-SD-LK führen verschiedene Symptome der traumatisierten Schüler_innen in ihren Basisklassen auf: Schlaflosigkeit, Unkonzentriertheit, Angespanntheit, Ruhelosigkeit oder Aggressivität, die sich schnell zur Gewalt entwickelt. H-SC-SOZ betont, dass dies das Weiterkommen in der Schule erschwert, wenn nicht sogar unmöglich macht: “Manche Kinder konnten überhaupt nicht lernen. [...] Es gab Kinder, die konnten das überhaupt gar nicht.“ (H-SC-SOZ-b 126-128) (H-SA-LK 189-190, 309, H-SC-LK 118-123, 251-253, 350-352, H-SC-SOZ-a 25-28, 51-57, H-SC-SOZ-b 6-29, 30-63, 64-83, 126-128, H-SD-LK 297-304)

Die aktuelle Lebenssituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher wurde mehrfach angesprochen. Die ungewisse Zukunftsperspektive und die Unsicherheit führen die Geflüchteten zur emotionalen Unruhe. Manche Schüler_innen machen sich permanent große Sorgen um die in der Heimat gebliebene Familie. Es gibt außerdem Jugendliche, die unter dem großen Druck ihrer Familien leiden, Geld verdienen zu müssen, um es den Daheimgebliebenen zu schicken. Ferner erschweren die prekären Wohnbedingungen bei vielen Geflüchteten das alltägliche Familienleben. In den beengten Räumen, gemeinsam mit vielen Geschwistern, bleibt kaum Platz zum Lernen. (H-SA-LK 189-190, H-SB-LK1 118-123, 251-253, 350-352, H-SD-LK 297-304)

H-SC-LK weist darauf hin, dass das Leben der vielen Seiteneinsteiger_innen durch ständige Veränderungen und Wechsel geprägt ist. Der Wohnortwechsel aus unterschiedlichen Gründen findet auch nach der Einreise in die Bundesrepublik weiter statt. Davon unabhängig erleben viele Schüler_innen den Schulwechsel beim Übergang von der Basisklasse in eine Internationale Vorbereitungsklasse sowie von der Internationalen Vorbereitungsklasse in die Regelklasse. (H-SC-LK 118-123, 251-253) Die Lehrkraft erläutert:

„Bis sie erstmal das Gefühl haben, hier angekommen zu sein, haben sie ja auch oft den Wohnort vielleicht gewechselt, bis sie hierhergekommen sind. Oder auch selbst wenn sie hier sind, finden ja weitere Wechsel statt. Die kommen nach einem Jahr spätestens wieder in eine IVK [Internationale Vorbereitungsklasse, Anm. d. Verf.]. Teilweise müssen sie von einem Erstaufnahmelager nochmal in eine andere Unterkunft ziehen. Wechseln daraufhin die Schule, also hat man auch häufig.“ (H-SC-LK 122)

Für viele Basisklassenschüler_innen gilt nach H-SC-LK, dass sie lange Zeit benötigen, bis sie überhaupt zum Lernen kommen. Sie bringen nämlich „viele belastende Themen“ (H-SC-LK 351) mit und befinden

sich in einer schwierigen Lebenssituation. Die Lehrkraft legt dar: „Bei einigen Schülern, die sind sofort da, aber bei anderen sind sie nach zwei Monaten da. Einige Schüler brauchen aber auch vier Monate, fünf Monate, bis sie wirklich konzentriert arbeiten können.“ (ebd. 121) Deshalb betrachtet es die Lehrkraft sogar als eine wesentliche Herausforderung für die Basisklassenschüler_innen, „überhaupt hier Fuß zu fassen, Vertrauen zu finden, loslassen zu können von den alten Geschichten, um hierher anzukommen.“ (ebd. 259) Die Kinder und Jugendlichen müssen sich an die deutsche Schule gewöhnen und die Rituale verinnerlichen. Eventuell haben sie sich außerdem von den täglichen Gedanken an die Heimat oder an sonstige Schicksale zu befreien. Vor dieser Herausforderung ist „das Lernen, DaZ erstmal Nebensache“ (ebd. 121). Die Lehrkraft erläutert: „Die Alphabetisierung und der Inhalt, das ist da sozusagen das i-Tüpfelchen der ganzen Geschichte.“ (ebd. 260) (ebd. 118-123, 251-253, 259-262, 350-352)

Es gibt allerdings auch die Basisklasse, in der die Kinder und Jugendlichen laut der Klassenleitung weitgehend unproblematisch lernen können (s. Kap. 5.2.1). H-SB-LK1 beobachtet bei den derzeitigen Basisklassenschüler_innen kaum Verhaltensauffälligkeiten oder Schwierigkeiten beim Lernen. Sie vergleicht die aktuellen geflüchteten Schüler_innen mit ihren ehemaligen, die überwiegend aus wirtschaftlichen Gründen kamen und lange in den Unterkünften wohnten, und legt dar, dass es heutzutage vergleichsweise weniger Probleme gibt. Die Lehrkraft analysiert die Lage der derzeitigen geflüchteten Kinder und Jugendlichen wie folgt: Diese Schüler_innen müssen in einer sehr schlechten Wohnsituation in Unterkünften leben. Deshalb freuen sie sich, zur Schule zu kommen und zu lernen, Schulkameraden zu sehen und Neues zu erleben. (H-SB-LK1 153-156, 198-207, 236-247, 310-313, 330-333)

5.4.2 Bestehender Förderbedarf und Problematik jenseits des Spracherwerbs

Die sprachliche Förderung für die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen wurde hauptsächlich in Kapitel 5.2 thematisiert. Darüber, ob es bei den zu Alphabetisierenden, abgesehen vom Spracherwerb, weiteren höheren Förderbedarf als bei anderen Seiteneinsteiger_innen gibt, haben die Befragten unterschiedliche Meinungen. H-VW1 sowie H-SA-LK sind der Auffassung, dass insbesondere die primären Analphabet_innen aufgrund unterbrochener oder keiner Schulbildung höheren Betreuungsbedarf als andere Seiteneinsteiger_innen aufweisen. H-SA-LK begründet es mit deren Unselbstständigkeit, die viel mehr Begleitung sowie Unterstützung erfordert. (VW-1 30-31, H-SA-LK 219-222) Im Gegenteil dazu stehen H-SB-LK1 sowie H-SC-LK auf dem Standpunkt, dass bei den zu alphabetisierenden Schüler_innen kein höherer Förderbedarf jenseits der Alphabetisierungsförderung besteht. H-SC-LK legt jedoch gleichzeitig dar, dass die Seiteneinsteiger_innen ohne Schulerfahrung

einer Eingewöhnung ins Schulleben bedürfen, beispielsweise für die Einhaltung von Regeln, die Konzentrationsfähigkeit und Lernstrategien. H-SB-LK1 ist dagegen der Ansicht, dass die Schulerfahrung nicht immer von Vorteil ist. Die schulunerfahrenen Seiteneinsteiger_innen lernen die in Deutschland geltenden Regeln neu von der Lehrkraft. Demgegenüber haben die schul erfahrenen Seiteneinsteiger_innen bereits ihre Regeln aus der Heimat, zum Beispiel dass „Frauen nichts zu sagen haben“ (H-SB-LK1 249). Das kann zu Schwierigkeiten führen. (H-SB-LK1 248-249, 232-235, H-SC-LK 207-208, 289-292)

Zur Problematik in der Klassengemeinschaft aufgrund der mangelnden Schulerfahrung mancher Seiteneinsteiger_innen haben die Klassenleitungen unterschiedliche Standpunkte. H-SA-LK hält es für äußerst heikel, dass jemand in der Klasse keine Schulerfahrung hat. Als Klassenleitung wirkt sie deshalb steuernd ein, damit darüber nicht geredet wird und keine Stigmatisierung passiert. Die Lehrkraft erläutert, dass die schul unerfahrenen Schüler_innen nicht in der Lage sind zu erkennen, wo sie sich gerade befinden. So können die Betroffenen in „eine sehr beschämende Situation“ (H-SA-LK 307) geraten. H-SB-LK1 sowie H-SD-LK erwähnen die Situation, dass manche Schüler_innen kichern oder auslachen, wenn jemand zum Beispiel falsch vorliest oder etwas nicht richtig aussprechen kann. Die beiden Klassenleitungen greifen sofort ein und führen beispielsweise in der Klasse ein gemeinsames Gespräch darüber. H-SC-LK berichtet, dass böse Bemerkungen in der Art "Du kannst kein Deutsch, du bist nicht so gut." (H-SC-LK 210) manchmal vorkommen. Das verschlimmert sich jedoch nicht weiter, sodass sich die Lehrkraft darum nicht gesondert kümmern muss. (H-SB-LK1 232-235, H-SC-LK 209-210, H-SD-LK 265-268)

5.4.3 Maßnahmen jenseits des Spracherwerbs

In den vorangegangenen Ausführungen im Kapitel 5 wurde bereits deutlich, dass sich die Alphabetisierungsarbeit in den Hamburger Basisklassen nicht nur mit dem Spracherwerb befasst. Im Folgenden wird dargestellt, welchen konkreten Förderbedarf jede beteiligte Person sieht und welche Maßnahmen sie ergreift.

Schule C (Klassenleitung H-SC-LK und sozialpädagogische Kraft H-SC-SOZ)

Aus den Aussagen der H-SC-LK in den vorangegangenen Themenbereichen ist es bereits ersichtlich, dass in ihrer Basisklasse soziale und persönliche Elemente im Vordergrund stehen, und dass dabei für die Kinder und Jugendlichen das Ankommen, die Vertrauensbildung in der Klassengemeinschaft und eventuell auch die Verarbeitung der Vergangenheit die ersten wesentlichen Schritte sind (s. Kap. 5.4.1). Die Klassenleitung ist nämlich der Meinung, dass für das Weiterkommen in der Basisklasse die

persönliche Konstitution ausschlaggebend ist (ebd. Kap. 5.3.2). Diese ist die Voraussetzung dafür, dass die Seiteneinsteiger_innen überhaupt zum Lernen kommen können. Demzufolge sieht es die Lehrkraft als ihre wichtigste Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen in dieser schwierigen Lebensphase zu begleiten und zu fördern. (H-SC-LK 252-253) Sie unterstreicht es: „Das ist ja auch DAS, womit ICH hier in der Klasse am meisten zu tun habe. Das aufzufangen, das mehr oder weniger auszugleichen, damit sie hier ins Lernen kommen.“ (ebd. 253)

Die Klassenleitung hebt das soziale Lernen in der Klassengemeinschaft hervor:

„Das soziale Lernen ist sehr wichtig in der Klasse. Der erste Schritt ist eigentlich, die Klassengemeinschaft herzustellen. Durch diesen ständigen Wechsel ist auch immer wieder Bewegung in der Klasse. Das ist eigentlich die Hauptaufgabe, erst mal diese Klassengemeinschaft herzustellen“ (ebd. 113)

Die Lehrkraft wendet häufig erlebnispädagogische Spiele oder Kooperationsspiele an, um den Gruppenbildungsprozess in der Klasse zu fördern. Sie erwähnt, dass sie auf ihr Sportsstudium sowie weitere Studienschwerpunkte in Erlebnispädagogik und Erziehungswissenschaft zurückgreifen kann. (ebd. 113, 118-123) Beim alltäglichen Lernen in ihrer Klasse wird außerdem großer Wert darauf gelegt, dass die Schüler_innen sich gegenseitig helfen und gemeinsam lernen (s. Kap. 5.2.1).

Sie betont außerdem, dass aufgrund der mangelnden Schulerfahrung der Schüler_innen die „Akklimatisierung an die Institution Schule“ (H-SC-LK 38) stattfinden muss. Auch für viele Schulerfahrene war das Schulleben in der Heimat ein anderes als sie in der deutschen Schule erleben. Deshalb gehört es für alle zum wesentlichen Lerninhalt, die Regeln und Rituale zu lernen. Im Klassenzimmer sehen die Schüler_innen die an die Wand gehängten Verhaltensregeln wie etwa „Ich melde mich in der Schule.“, „Auslachen verboten“, „Ich flüstere, wenn ich etwas sagen will.“, „Ich arbeite leise.“, „Ich bin ordentlich.“. (ebd. 113) (ebd. 38, 113, 118-123)

Darüber hinaus ist der menschliche sowie gesellschaftliche Kontakt außerhalb der Klasse ein unabdingbares Thema in der Basisklasse der Stadtteilschule C. Innerhalb der Schule findet eine Vermischung mit Regelschüler_innen unter anderem in den Neigungskursen am Nachmittag statt. Die Klassenleitung versucht außerdem, den Kontakt mit den Regelklassen zu intensivieren. Über den Spracherwerb hinaus sieht nämlich die Lehrkraft die positive Auswirkung, die diese Kommunikation ermöglicht. Die Seitensteiger_innen können dadurch Freundschaft und das soziale Netzwerk ausbauen. Sie können ebenfalls das soziale Umfeld besser kennenlernen. In der Basisklasse steckt ein gewisses Konfliktpotenzial, das sich auf die Aggression und Gewalt durch Kriegs- und Fluchterfahrung sowie die Sprachbarrieren zurückführen lässt (s. Kap. 5.4.1). Durch die Kommunikation und Vermischung mit den Schüler_innen der Regelklassen wird dieses Potenzial geringer, weil sie aus der kleinen Lebenswelt ihrer

Schulklasse herauskommen und andere Schüler_innen besser kennenlernen können. (ebd. 109-112, 313, 317-321) Die Lehrkraft sieht einerseits die Basisklasse als einen vertrauten Rahmen, der für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen sinnvoll ist. Sie bedauert andererseits, dass die Kommunikation mit den Regelschüler_innen sowie die Anbindung an die soziale Umgebung quasi künstlich hergestellt werden müssen. Sie gibt zu, dass die Kontakte mit den einheimischen Schüler_innen durch Bemühungen der Lehrkräfte zu ermöglichen sind. Mit der Vororganisation verlaufen die gemeinsamen Aktivitäten aber immer ohne Probleme. (ebd. 317-321, 324, 370-380)

Die Klassenleitung bemüht sich außerdem, die Schüler_innen nach der Schule zum Jugendzentrum zu schicken. Das ist eine weitere Kontaktmöglichkeit mit unterschiedlichen Personen, damit die Kinder und Jugendlichen Freundschaften erweitern oder damit sie bei den Hausaufgaben betreut werden können. Sie erhofft, dass ihre Schüler_innen durch die außerschulischen Aktivitäten nicht nur Lehrkräfte sondern auch andere Erwachsene als Ansprechpersonen haben. Die Ausflüge, die die Lehrkraft wöchentlich organisiert, sind ebenfalls eine weitere Maßnahme, den Seiteneinsteiger_innen das gesellschaftliche Umfeld näherzubringen. (ebd. 155-157, 313)

Die sozialpädagogische Kraft, die die Basisklasse der Stadtteilschule C begleitet (H-SC-SOZ), legt ebenfalls großen Wert auf das soziale Lernen sowie die Klassengemeinschaft. Für den Lernprozess setzt sie ebenfalls viele Spiele ein. Um Fehlverhalten zu vermeiden, trainiert sie die Schüler_innen intensiv, beispielsweise mit Beleidigungen umzugehen, damit sie nicht zur Gewalttat führen. H-SC-SOZ stellt dar, dass die Basisklasse eine besondere Klasse mit vielen Fluchterfahrenen ist, in der sich die ganzen Aggressionen der betroffenen Schüler_innen noch anstauen (s. Kap. 5.4.1). Vor diesem Hintergrund unterstreicht sie die Wichtigkeit, nicht nur mit jedem einzelnen Individuum umzugehen, sondern auch für die Stimmung in der ganzen Klasse zu sorgen. Sie erläutert: „Man kann mit einer Gruppe, mit einer solchen Gruppe nur arbeiten, wenn sie eine Klassengemeinschaft sind, wenn sie ein Wir-Gefühl haben.“ (H-SC-SOZ-b 134) (H-SC-SOZ-a 7-24, 51-57, 65-73, H-SC-SOZ-b 6-29, 64-83, 131-140) Die sozialpädagogische Kraft problematisiert, dass die Basisklassenschüler_innen zu wenig Kontakt mit den Regelklassenschüler_innen haben. Sie beschreibt, dass die Basisklasse in der Schule wie eine Insel isoliert ist und sogar von den Regelklassenschüler_innen wie im Zoo angeschaut wird. Deshalb müssen mehr Berührungen stattfinden, um Normalität zu schaffen. (H-SC-SOZ-a 65-73, H-SC-SOZ-b 64-83)

Schule B (Klassenleitung H-SB-LK1)

Ebenfalls für H-SB-LK1 ist die Klassengemeinschaft das Allerwichtigste für ihre Basisklasse. Unter dem Thema Alphabetisierungsförderung wurde bereits dargestellt, dass in dieser Basisklasse die gegenseitige Hilfestellung zwischen den Mitschüler_innen eine wichtige Rolle spielt (s. Kap. 5.2.1). Die Klassenleitung bittet die fortgeschrittenen Schüler_innen darum, in ihrer Muttersprache den neuen

Mitschüler_innen zu erklären und zu helfen. Die Fortgeschrittenen setzen sich neben die Neuen und übernehmen die Verantwortung. Die Lehrkraft betont, dass aufgrund des gegenseitigen Helfens zwischen den Mitschüler_innen in der Klasse ein sehr gutes soziales Klima herrscht. (H-SB-LK1 140-141, 144, 194-197, 232-235, 396-399) Sie beschreibt:

„Dadurch, dass die Kinder sich eben immer helfen müssen, und immer wieder neue Kinder reinkommen, funktioniert diese Klasse sozial sehr, sehr gut, weil jeder auf jeden angewiesen ist. Egal, ob jemand neun Jahre ist oder 16 ist. Ein 16-Jähriger kann vielleicht nicht lesen, aber der kann Mathe. Und so klappt das halt vom Sozialen, im Sozialen sehr, sehr gut.“ (ebd. 144)

Diese Basisklasse der Schule B hat normalerweise keinen Kontakt mit anderen Klassen. Aus Zufall findet jedoch derzeit gemeinsamer Sportunterricht regelmäßig mit einer Grundschulklasse statt. Die Klassenfahrten werden ebenfalls mit dieser Klasse gemeinsam organisiert. Die Lehrkraft begründet es damit, dass sie mit der Klassenleitung der Grundschulklasse sehr gut zurechtkommt. (ebd. 314-317)

Schule D (Klassenleitung H-SD-LK)

H-SD-LK in der Stadtteilschule D spricht ebenfalls die Klassengemeinschaft an und erklärt, dass es aufgrund der ständigen Bewegung in der Schülerschaft den Schüler_innen schwerfällt, die Klasse als eine Einheit zu empfinden. Um dagegen zu wirken und das soziale Miteinander zu stärken, organisiert die Klassenleitung selbst unterschiedliche Aktivitäten, wie zum Beispiel gemeinsames Kochen und Ausflüge zu verschiedenen Orten in Hamburg. Für die bessere Kooperation in der Klasse findet zudem ein Patensystem statt. Neue Seiteneinsteiger_innen werden von fortgeschrittenen Mitschüler_innen betreut. In ihrer Basisklasse gibt es außerdem jede Woche eine Stunde für soziales Lernen, in der Klassenangelegenheiten gemeinsam besprochen werden. In diesem Rahmen beschäftigt sich die Klasse oft mit den Regeln im Schulalltag oder mit dem Verhalten der Schüler_innen untereinander. Für die Klassenleitung ist es außerdem von großer Bedeutung, kulturelle Unterschiede zu thematisieren. Sie führt die Beispiele an: Für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen aus dem arabischen Raum ist die Beleidigung genauso schwerwiegend wie die physische Gewalt. Sie verstehen es deshalb nicht, warum die zwei Sachen zu unterscheiden sind. Ebenfalls ist die Gleichstellung von Frauen und Männern nicht selbstverständlich. (H-SD-LK 269, 353-358, 359-386, 404) Sie fasst zusammen: „Also das sind die Sachen, die sie erstmal lernen müssen.“ (ebd. 378)

In der Stadtteilschule D gibt es keinen gemeinsamen Unterricht mit anderen Klassen. Im Nachmittagsbereich können die Seiteneinsteiger_innen jedoch gemeinsam mit anderen Schüler_innen im Jugendhaus im Schulgebäude Zeit verbringen. Dort finden immer verschiedene Angebote auch in den Schulferien statt. Dieser Kontakt verläuft meistens reibungslos. Je nachdem, welche Schüler_innen dabei sind, gibt es jedoch manchmal Probleme. (ebd. 339-342, 349-352, 353-358)

Sonstige: Klassenleitung der Schule A (H-SA-LK), Referatsleitung der Schulbehörde (H-VW1)

Zu diesem Thema gab es von der H-SA-LK der Stadtteilschule A verhältnismäßig wenige Aussagen. Zur Frage, ob die Basisklassenschüler_innen mit anderen Schüler_innen über den Klassenverband hinaus Kontakt haben, hat sie die Möglichkeiten in der Pause sowie beim Essen angeführt. (H-SA-LK 231-238) Zur selben Frage sagte H-VW1 der Schulbehörde: „Also, das handhaben die Schulen unterschiedlich. Wir wünschen schon, dass die Schulen diese Klassen nicht völlig separieren, sondern dass sie gucken, dass die Klassen auch integriert werden in das Schulleben.“ (H-VW1 68) (ebd. 67-68)

5.4.4 Sonderpädagogischer Förderbedarf der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

Im Standort Nürnberg wurde gesondert ein Interview mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft durchgeführt. In dem Rahmen wurde auch über die spezielle Thematik des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie die entsprechenden Maßnahmen gesprochen, die unter Kapitel 4.4.4 beschrieben sind. An weiteren Standorten gab es diesbezüglich keine äquivalenten Auskünfte. In diesem Unterkapitel 5.4.4 werden daher die zu dem Thema gehörenden Aussagen der befragten Personen dargestellt, ohne auf die fachspezifischen Informationen oder den Inhalt der speziellen Maßnahmen einzugehen.

H-VW1 der Schulbehörde informiert, dass nicht nur die sonderpädagogischen Kräfte der jeweiligen Schulen, sondern auch spezielle Einrichtungen wie ReBBZ (Regionale Bildungs- und Beratungszentren in Hamburg) (s. Kap. 5.4.1) professionelle Unterstützung für die Schulen anbieten. Für die geflüchteten Schüler_innen ist die Fachstelle für Flucht zuständig, die sich innerhalb von ReBBZ befindet. Dort wird geprüft, ob eine sonderpädagogische Unterstützung notwendig ist und welche möglichen Maßnahmen ergriffen werden können. H-VW1 erläutert zudem, dass die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs grundsätzlich noch nicht durchgeführt werden kann, bis die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in den Regelschulbereich integriert werden. In bestimmten Fällen sind indessen sonderpädagogische Kräfte einzuschalten und eine erste Vorklärung vorzunehmen. Sie hebt dabei hervor, dass die mangelnde Schulerfahrung von einem sonderpädagogischen Förderbedarf unterschieden werden muss. (H-VW1 35-36)

H-SB-LK1 schätzt ein, dass in der Basisklasse genauso viele Kinder und Jugendliche wie im Regelschulbereich sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Für diese Schüler_innen ist das Lesenlernen häufig eine Herausforderung. Sie nennt eine Schülerin aus Rumänien als ein Beispiel, die derzeit ihrer Basisklasse angehört. Ihrer Einschätzung nach liegt bei dieser Schülerin ein

sonderpädagogischer Förderbedarf vor. Sie hatte in der Heimat lange Schulerfahrung, konnte von Anfang an lateinische Buchstaben einwandfrei schreiben. Unter anderem beim Zusammenschleifen der Buchstaben hat sie jedoch große Schwierigkeiten. (H-SB-LK1 198-207) In den Basisklassen sowie Internationalen Vorbereitungsklassen ist keine sonderpädagogische Diagnose möglich, es sei denn, es ist überhaupt kein Fortschritt zu verzeichnen oder es sind immense Probleme aufgetreten. Die Lehrkraft ist der Auffassung, dass die Information über den vermutlichen sonderpädagogischen Förderbedarf dokumentiert und weitergegeben werden soll. Die nächsten Schulen, die die Kinder und Jugendlichen übernehmen, müssen somit den vorangegangenen Verlauf zur Kenntnis nehmen. Ohne diese Auskünfte fangen die Lehrkräfte der nächsten Schulen das Gleiche von vorne an. Es kostet dort wieder Zeit, bis sie auf die Idee kommen, dass es nicht an der mangelnden Übung liegen kann. (ebd. 364-367)

H-SC-LK kritisiert, dass keine ausreichende therapeutische Unterstützung für die neu Zugewanderten zur Verfügung steht. Die Klassenleitung problematisiert auch, dass der sonderpädagogische Förderbedarf in der Basisklasse nicht diagnostiziert werden kann. Sie spricht infolgedessen von den Kosten sparenden Maßnahmen, die betroffene Schüler_innen auf die Warteliste setzen und somit im Stich lassen, und erklärt:

„Das fängt schon damit an, dass man in der Basisklasse, wenn sie ankommen, dass man NICHT irgendwie guckt, wer hat sonderpädagogischen Förderbedarf. Dass man eben NICHT guckt, wenn es darum geht, therapeutische Unterstützung zu bekommen. Das dauert ungefähr ein halbes Jahr bis ein Jahr MINIMUM, bis sie einen Platz bekommen. Dann ist der Schüler aber schon nicht mehr MEIN Schüler, sondern der nächste muss sich damit auseinandersetzen. Der hat dann AUCH wieder nur ein Jahr. Ich glaube, so bleiben viele Themen auf der Strecke, an denen man eigentlich schon arbeiten könnte, um diese Voraussetzung, dass sie sich endlich fokussieren und konzentrieren können, auf das Lernen konzentrieren können.“ (H-SC-LK 363)

Die für ihre Basisklasse zuständige sozialpädagogische Kraft (H-SC-SOZ) legt dar, dass sie zwar im Problemfall ReBBZ kontaktiert, sich jedoch aufgrund des Kräftemangels bei den Therapeuten auf eine lange Wartezeit einstellen muss (s. Kap. 5.4.1). (H-SC-LK 293-300, 362-363, 370-380, H-SC-SOZ-b 6-29, 30-63)

5.5 Zusammenfassung

I. Rahmenbedingungen

Die Stadt Hamburg hat ein etabliertes System, in dem die noch nicht im lateinischen Schriftsystem alphabetisierten Kinder und Jugendlichen zuerst separiert von den anderen Schüler_innen in den

speziell eingerichteten Klassen das Lesen und Schreiben lernen. Die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen werden entweder einer Basisklasse, in der die Alphabetisierungsförderung stattfindet, oder einer Internationalen Vorbereitungsklasse zugewiesen. Der Anteil der in die Basisklassen eingegliederten Kinder und Jugendlichen beträgt ca. 15 Prozent der gesamten neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen im Sekundarbereich I. Für beide Vorbereitungsmaßnahmen gilt offiziell eine jeweils einjährige Verweildauer; das heißt, die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen werden grundsätzlich bis zu zwei Jahren im Spracherwerb gefördert, bevor sie in das Regelschulsystem integriert werden. Die maximale Klassenstärke einer Basisklasse beträgt 14 Schüler_innen. Das Lesen- und Schreibenlernen findet also in kleineren Gruppen statt als in Internationalen Vorbereitungsklassen mit einer maximalen Schülerzahl von 18. Die Lehrkräfte betrachten diese differenzierte Beschulung der zu alphabetisierenden Schüler_innen als unentbehrlich oder zumindest von der Effizienz her zweckmäßig.

Die erste Entscheidung bei der Schulzuweisung der neu zugewanderten ausländischen Seiteneinsteiger_innen wird, zum Teil mithilfe der Empfehlung der verantwortlichen Lehrkräfte in den Erstaufnahmeeinrichtungen, von sachbearbeitenden Personen im Schulinformationszentrum (SIZ) getroffen. Der Alphabetisierungsbedarf wird dort meist hinsichtlich der Vorbildung der neu Zugewanderten grob eingeschätzt. Bei einer Fehleinschätzung, aus Sicht der Lehrkräfte der beiden Maßnahmen, kann die Klasse gewechselt werden, zum Beispiel von einer Internationalen Vorbereitungsklasse in eine Basisklasse. Ob und inwieweit der Alphabetisierungsbedarf der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in der aufnehmenden Schule kontrolliert wird, hängt von den zuständigen Klassenleitungen ab. Die beiden Vorbereitungsmaßnahmen werden im Klassenverband mehrheitlich von den Klassenleitungen unterrichtet, die in Deutsch als Zweitsprache qualifiziert sein sollten. Dieses Klassenleitungsprinzip hat den großen Vorteil, dass die Klassenlehrkräfte ihre Schüler_innen am besten differenziert fördern können.

Die Verweildauer in der Basisklasse ist grundsätzlich auf ein Jahr befristet und die meisten zu alphabetisierenden Schüler_innen bleiben auch etwa ein Jahr. Durch eine uneinheitliche Umsetzung sowie unterschiedliche Haltungen der Klassenleitungen gibt es jedoch Ausnahmefälle, zum Beispiel bis zu einer einjährigen Verlängerung. Nach einem weiteren Jahr in der Internationalen Vorbereitungsklasse werden die Kinder und Jugendlichen einer Regelklasse zugewiesen. Nach der Integration steht für die Abgänger_innen aus den Internationalen Vorbereitungsklassen mindestens ein Jahr lang wöchentliche additive Sprachförderung zur Verfügung. Bei der Qualität dieser Förderung ist es entscheidend, ob sie von dafür qualifizierten Lehrkräften übernommen wird. Quantitativ werden sowohl die insgesamt maximal zweijährige Förderzeit in den Vorbereitungsmaßnahmen für die zu

Alphabetisierenden als auch die Stundenzahl der additiven Förderung im Rahmen des Regelschulbereichs von einem Teil der befragten Lehrkräfte als mangelhaft bezeichnet.

Die Stadt Hamburg versucht, die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen möglichst gleichmäßig auf viele Schulen in allen Stadtteilen zu verteilen, um vor allem Ghetto-Bildung in Schulen mit zu vielen neu Zugewanderten zu vermeiden. Anhand der sinnvoll aufgebauten zentralen Steuerung der Schulorganisation in der Metropole sind die Vorbereitungsmaßnahmen tatsächlich an etwa 70 Prozent aller staatlichen weiterführenden Schulen eingerichtet. Infolgedessen haben die meisten Schulstandorte eine bis einige wenige Basisklassen und/oder Internationale Vorbereitungsklassen. Die andere Seite der Medaille ist, dass für die Schüler_innen innerhalb einer Schule häufig keine passende Anschlussklasse vorhanden ist. Aufgrund der differenzierten Beschulung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen sowie dieser breiten Verteilung der Vorbereitungsmaßnahmen haben insbesondere die Basisklassenschüler_innen den Nachteil, dass sie von einer Maßnahme nach der anderen häufig auch die Schule wechseln müssen. In Anbetracht der zumeist instabilen Lebenssituation der neu Zugewanderten können diese Übergänge in der Ankommensphase mit viel Stress verbunden sein.

Das zentral gesteuerte System der Hamburger Schulbehörde ermöglicht die flexible Anpassung der Vorbereitungsmaßnahmen an die Zu- und Abnahme der Schülerzahl. Mit der sich verändernden Migrationslage werden die Basisklassen und Internationalen Vorbereitungsklassen überall in der ganzen Stadt ständig neu eingerichtet und wieder geschlossen. Die flexible Anpassung der Vorbereitungsmaßnahmen heißt nicht nur, dass sich die Anzahl der Klassen in einer Schule ändert, sondern dass viele Schulen – mit einer oder wenigen Klassen – die Neueinrichtung und die komplette Schließung des Deutsch-als-Zweitsprache-Bereichs sogar auch innerhalb einiger Jahre erleben. In dieser den Anforderungen einer Millionenstadt gerecht werdenden Struktur funktionieren die einzelnen Klassen jeweils unabhängig, und zwar nach schulbehördlichen Regelungen. Dabei passiert es tatsächlich, dass eine unerfahrene Lehrkraft mit begleitender Fortbildung in Deutsch als Zweitsprache eine neu eingerichtete einzige Basisklasse in einer Schule übernimmt, die genauso unerfahren wie die Lehrkraft ist. Aufgrund dieser strukturellen Bedingungen arbeitet jede einzelne Klasse autark und es ergibt sich wenig Kontakt zur Schulgemeinschaft. Die Lehrkräfte arbeiten ebenso unabhängig voneinander. In den meisten untersuchten Schulen findet sehr wenig Zusammenarbeit zwischen den Klassenleitungen und anderen Fachkräften statt. In einer Schule gibt es sogar zwei parallele Basisklassen, die komplett unterschiedlich ausgerichtet sind und kaum Berührungspunkte haben. Die unabhängige Arbeitsweise jeder Lehrkraft führt auch zu einer Situation, dass zwei Lehrkräfte in einer Basisklasse in einem völlig unterschiedlichen Tempo die Buchstaben einführen. Die Abstimmung miteinander zum Unterrichtsinhalt gehört nämlich nicht zum täglichen Arbeitsablauf.

Die Herausforderung der Personalbeschaffung sowie die Qualifizierung der Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache ist auch für die Stadt Hamburg ein Dauerthema. Bei Personalengpässen müssen auch die Lehrkräfte in den Maßnahmen eingesetzt werden, die aufgrund ihrer übrigen Stunden die Basisklassen oder Internationalen Vorbereitungsklassen übernehmen. Es herrscht ein allgemeiner Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal. Im Regelschulbereich ist dieser Mangel ein akutes Problem. Die Kinder und Jugendlichen aus den Vorbereitungsmaßnahmen werden nämlich flächendeckend über die Stadt verteilt und müssen dort adäquat gefördert werden, was jedoch ohne dafür fortgebildetes Personal nicht zu realisieren ist. Ein weiteres Problem ist die Qualifizierung der Fachkräfte, die in den Vorbereitungsmaßnahmen Fachunterricht erteilen. In den Hamburger Vorbereitungsmaßnahmen ist also die unabhängige Arbeitsweise der zuständigen Lehrkräfte dominant. Die Arbeitsgemeinschaft innerhalb einer Schule scheint nicht üblich zu sein, die zum Beispiel den Erfahrungs- und Expertise-Austausch zwischen den Lehrpersonen ermöglicht. In einer von insgesamt vier untersuchten Schulen (Schule D) gibt es ein etabliertes Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium aus den qualifizierten Klassenleitungen der Basisklassen und Internationalen Vorbereitungsklassen sowie den in Vorbereitungsmaßnahmen eingesetzten Fachlehrkräften. Für das Kollegium ist es eine sehr wichtige Aufgabe, diese Fachlehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache einzubeziehen. Sonst können diese Fachkolleg_innen die neu zugewanderten Schüler_innen nicht angemessen unterrichten. Aus den Erkenntnissen der vorliegenden Untersuchung gehört diese Form einer kontinuierlichen Zusammenarbeit innerhalb einer Schule jedoch zu den Ausnahmen.

Für die bedarfsgerechte Verteilung der Ressourcen sorgt in der Stadt Hamburg der bereits seit vielen Jahren praktizierte Sozialindex, der die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft jeder Schule auf einer sechsstufigen Skala abbildet. Beispielsweise erhält eine Basisklasse mit stark benachteiligenden Rahmenbedingungen (Schule B) dadurch deutlich mehr Zusatzressourcen in Form von täglicher Lehrkräftedoppelbesetzung. In Bezug auf Stunden und Personalressourcen sind jedoch alle Klassenleitungen der Basisklassen mit dem Status quo unzufrieden. Für bessere Förderung fordern sie Lehrkräftedoppelbesetzung, Stunden für Einzelförderung sowie die Reduzierung der Klassenstärke.

II. Förderung der Alphabetisierung

Da für die Basisklasse weder ein Lehrkonzept noch einheitlich festgelegte Abschlusskriterien vorhanden sind, muss sich jede Schule oder jede Lehrkraft ihr eigenes Ziel setzen und ein Lehrkonzept sowie methodisch-didaktisches Vorgehen erarbeiten. Alle vier herangezogenen Lehrkräfte konzipieren ihre Alphabetisierungsförderung eigenständig. Trotz fehlender Zielsetzung haben die meisten Klassenleitungen der Basisklasse weitgehend gemeinsame Kriterien, auf welchem Stand die

Alphabetisierung abgeschlossen ist und die Schüler_innen in die Internationale Vorbereitungsstufe wechseln sollen. Die Mehrheit der Lehrkräfte orientiert sich daran, ob die Schüler_innen einen ihrem Alter entsprechenden fremden Schultext ohne Sinnentnahme fließend erlesen können.

Es gibt zwei weitere Übereinstimmungen zwischen den untersuchten Basisklassen. Bei den befragten Klassenleitungen gibt es ein gemeinsames Übereinkommen, dass die Vermittlung mündlicher Deutschkenntnisse ein wesentlicher Bestandteil einer Alphabetisierungsförderung sein soll. In der Regel besteht der Sprachunterricht der Basisklasse aus gemeinsamen und individuellen Arbeitsphasen. Aufgrund der starken Fluktuation sowie Heterogenität der Klasse liegt jedoch der Anteil der Einzel- und Gruppenarbeitsphasen deutlich höher.

Für die zu alphabetisierenden Schüler_innen ist die Graphem-Phonem-Korrespondenz ein Kernthema. Der Erwerb technischer Lesefertigkeit setzt die absolut sichere Beherrschung der Graphem-Phonem-Korrespondenz absolut voraus. Für die Buchstabeneinführung verwenden die Lehrkräfte eine selbst zusammengestellte Materialsammlung oder ein ausgewähltes Lehrwerk mit verschiedenen zusätzlichen Materialien. Bei den meisten Lehrkräften wird bereits von Anfang an dazu parallel die Syntheseübung eingesetzt, um die Lernenden leicht an das Syntheselesen heranzuführen. Den neuen Seiteneinsteiger_innen, die mit dem Lesen- und Schreibenlernen anfangen, wird größte Aufmerksamkeit geschenkt, weil sie in der Regel ohne Deutschkenntnisse mit dem fremden Schriftsystem konfrontiert werden. Um vor allem die fremden Laute kennenzulernen und diese selbst produzieren zu können, sind sie auf eine begleitende Person angewiesen. Die meisten Lehrkräfte betreuen sie besonders intensiv, um auch den Grundstein des Schriftspracherwerbs zu legen. Als Ausnahme wird in einer Basisklasse (Schule B, H-SB-LK1) diese Begleitung von einer fortgeschrittenen Lernenden übernommen. In dieser Klasse werden die Buchstaben mithilfe ihrer Mitschüler_innen meist innerhalb von drei Wochen eingeführt. Das ist mit Abstand das schnellste Tempo in den herangezogenen vier Basisklassen. Anschließend findet die Syntheseübung parallel zur Wiederholung der Graphem-Phonem-Korrespondenz statt. Für manche zu alphabetisierenden Schüler_innen ist das Syntheselesen eine enorme Herausforderung, die erst durch intensive Übungen bewältigt werden kann. Manche schaffen es jedoch fast von allein. Eine weitere Säule neben der Graphem-Phonem-Korrespondenz sowie der Syntheseübung ist in den meisten Basisklassen die phonologische Bewusstheit, die für den Schriftspracherwerb eine notwendige Grundlage darstellt. Bei einer Basisklasse (Schule B, H-SB-LK1), in der die mündlichen Sprachkenntnisse vernachlässigt werden, findet dieses Lernelement jedoch kaum Beachtung.

Bei der Schreibmotorik setzen die meisten Lehrkräfte bei einzelnen Schüler_innen individuell unterschiedliche Förderschwerpunkte. Generell benötigen die schriftunerfahrenen primären Analphabet_innen die Übungen für die Stifthaltung und die Schwungübungen, die die Feinmotorik fördern. Die Zweitschriftlernenden haben bei der Schreibmotorik einen anderen Lernbedarf. Sie haben zwar die grundlegenden handmotorischen Fähigkeiten, aber viele von ihnen haben Probleme bei der Umstellung von ihrer Muttersprache. Den Kindern und Jugendlichen aus dem arabischen Schriftraum fällt es oft schwer, die Schreibbewegung von links nach rechts zu beherrschen. Damit sie in Zukunft auch mit der Schreibschrift schnell schreiben können, müssen die Lehrkräfte auf ihre falsche Schreibrichtung oder andere fehlerhafte Schreibweisen aufmerksam machen und ständig korrigieren. Diese Schüler_innen haben außerdem Schwierigkeiten, die Buchstaben richtig auf die Lineatur zu schreiben. Eine Klassenleitung (H-SB-LK1) kümmert sich jedoch kaum um die Schreibmotorik. Diese erfahrene Lehrkraft machte sich bisher über den Richtungswechsel bei den arabischsprachigen Schüler_innen keine Gedanken und erkannte ihr Schreibproblem auch nicht.

Für die Kontrolle des Lernfortschrittes hat jede Lehrkraft ein eigenes Diagnoseinstrument oder ein System, um den individuellen Lernprozess zu erfassen. Die meisten Klassenleitungen testen regelmäßig die erworbenen Lese- und Schreibfähigkeiten, zum Beispiel in Form einer Kontrolle der Laut-Buchstaben-Zuordnung oder mithilfe einer Tabelle der Buchstabenkombinationen. Durch die Beobachtung im Unterricht oder die Kontrolle der Lernaufgaben sehen sie außerdem täglich die Entwicklung der Schüler_innen. Sofern sie ausreichend Unterrichtsstunden haben, können sie ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten problemlos einschätzen.

Alle befragten Klassenleitungen der Basisklassen sind sich einig, dass sie die vorhandenen Fähigkeiten, das Lerntempo und den Fortschritt der einzelnen Schüler_innen richtig einschätzen und ihnen individuell genau passende Lernaufgaben geben müssen. Aus Erfahrung betonen dabei zwei Klassenleitungen (H-SA-LK, H-SB-LK1) die unausweichliche Notwendigkeit, Über- und Unterforderung zu vermeiden, die zur Unruhe der Schüler_innen führen. Eine Klassenleitung (H-SA-LK) vermutet, dass diese Unruhe mancher Kinder und Jugendlichen im Zusammenhang mit deren traumatisierenden Erlebnissen und der Flucht zu sehen ist. Was den Umgang mit den vorhandenen schriftlichen Sprachfähigkeiten in der Erstsprache betrifft, zeigen sich bei den Lehrkräften jedoch unterschiedliche Haltungen. Zwei Klassenlehrkräften (H-SA-LK, H-SD-LK) ist sehr bewusst, über welche schriftsprachlichen Kompetenzen sowie Erfahrungen jede_r Schüler_in in der eigenen Muttersprache verfügt. Eine von den beiden Lehrkräften (H-SA-LK) differenziert die primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden bei der Förderung. Die andere Lehrkraft (H-SD-LK1) differenziert die beiden Gruppen aber nicht, weil es auch Schüler_innen gibt, die ohne Schul- und Schrifterfahrung zügig alphabetisiert werden und eine gute Schulleistung erbringen können. Die zwei anderen

Klassenleitungen (H-SB-LK1, H-SC-LK) haben nur eine grobe Vorstellung darüber, ob die Schüler_innen in ihrer Erstsprache Lese- und Schreibfähigkeiten haben. Die beiden berücksichtigen es jedoch im Alphabetisierungsprozess nicht. Auf jeden Fall halten sie es für unerheblich, ob die Lernenden in einem anderen Schriftsystem lesen und schreiben können oder nicht, weil unabhängig davon alle ein neues gleiches Ziel – die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch – verfolgen.

Darüber hinaus gibt es einige weitere Schwerpunkte, die von einzelnen Lehrkräften hervorgehoben wurden: die Lerngemeinschaft, Lernerautonomie und die Freude beim Lernen. In manchen Basisklassen (H-SB-LK1, H-SC-LK) ist die gegenseitige Unterstützung beim Lernen von großer Bedeutung. In den Klassen werden unter anderem den neuen Seiteneinsteiger_innen von den Mitschüler_innen auch beim Lernen stets geholfen. Der Aufbau von Selbstlernfähigkeiten hat in zwei Basisklassen (H-SB-LK1, H-SD-LK) einen hohen Stellenwert. Bei diesen beiden Basisklassen steht außerdem im Vordergrund, dass die Schüler_innen beim Lernen Freude haben und gerne lernen. Um die lästige Wiederholung beim Lesenlernen zu vermeiden, obwohl das stete Wiederholen nötig ist, stellt eine Lehrkraft (H-SD-LK) viele abwechslungsreiche Lernaufgaben und -spiele zur Verfügung, die auch sehr differenziert einsetzbar sind und zielgenau die technische Lesefertigkeit üben können. Mit diesen Lernmaterialien trainieren die begeisterten Schüler_innen immer wieder zum Beispiel auch das trockene Silbenlesen mit großem Spaß. Diese Lehrkraft möchte außerdem das Lesen auch mit Gemütlichkeit verbinden und bietet wöchentlich eine Lesezeit an, in der ihre Schüler_innen in einer bequem gestalteten Lesecke Bücher lesen können.

Was die Lehrsituation in der Basisklasse erschwert, ist zuerst die besagte Konzeptlosigkeit. Die Lehrkräfte müssen ohne Fundament selbst ihren Unterricht von Grund auf konzipieren. Dieses Problem wird zudem durch die Schwierigkeiten bei der Lehrmaterialversorgung noch verschärft. Die Erweiterung des Lehrmaterials für die zweitsprachliche Alphabetisierung auf dem Markt ist eine positive Entwicklung in den vergangenen Jahren. Allerdings sind die meisten Lehrmaterialien für Erwachsene geeignet. Das heißt, es gibt noch wenig Alphabetisierungsmaterialien für die Lernenden mit geringem Wortschatz, die thematisch und bei der Gestaltung auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in den weiterführenden Schulen angepasst sind. Manche einsetzbaren Lehrwerke sind mit zu wenig Übungsaufgaben ausgestattet, sodass viel Übungs- oder Zusatzmaterial aus anderen Quellen ergänzt werden muss. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte verwendet tatsächlich jeweils ein ausgewähltes Alphabetisierungslehrwerk für Erwachsene. Sie erstellen zudem ergänzendes Material oder stellen die für die Zielgruppe brauchbaren Materialien verschiedenster Medien zusammen und setzen sie ergänzend ein. Eine Lehrkraft mit langer Erfahrung (H-SB-LK1) hat ihr eigenes Unterrichtskonzept mit einer riesigen Materialsammlung nach dem Prinzip „Versuch und Irrtum“ komplett selbst entwickelt. Eine weitere Lehrkraft (H-SD-LK) entwirft immer weiter die auf den

Inhalt eines Lehrwerks genau abgestimmten Zusatzmaterialien, um unter anderem eine optimale Binnendifferenzierung der aktuellen Lerngruppe zu realisieren. Erst durch mehrjährige Anstrengung mit einem enormen Zeitaufwand verfügt sie jetzt über einen weitgehend ausreichenden Materialvorrat. Trotz der positiven Entwicklung auf dem Markt ist die aufwendige Materialbereitstellung für die Basisklassen-Lehrkräfte noch nicht Vergangenheit.

Die hohe Fluktuation durch die unterjährige Zuweisung sowie die für die Unterrichtsorganisation ungünstigen Bedingungen bei der Alphabetisierung sind weitere Erschwernisse für die Lehrkräfte. In der Basisklasse müssen neue Seiteneinsteiger_innen, die im Laufe des Schuljahres dazu kommen, mehr oder weniger gleich mit dem Buchstabenlernen anfangen. Der Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenz ist nämlich ein wichtiges Lernziel der Klasse. Dabei werden die Buchstaben meist nach einer bestimmten Reihenfolge eingeführt, was die Unterrichtsorganisation unflexibler macht. Das heißt, in der Basisklasse fangen die einzelnen Kinder und Jugendlichen an einem beliebigen Tag den Lehrgang an, lernen die Buchstaben im eigenen Lerntempo quasi parallel miteinander weiter. Allein die Entwicklung in individuellen Lernaufgaben bei allen Schüler_innen im Blick zu behalten überfordert die Lehrkräfte. Neben der aufgrund des Förderinhalts generell arbeitsintensiven Unterrichtsführung der Basisklasse stellt diese strukturelle Anforderung eine weitere Herausforderung bei der Lehrsituation dar.

Die Angebote der Fortbildungsmaßnahmen in Deutsch als Zweitsprache haben im Zeitraum der vorliegenden Untersuchung erfreulicherweise stark zugenommen. Es scheint, dass entsprechend der Nachfrage notwendige Angebote zur Verfügung stehen und diese Angebote von den Lehrkräften auch gut angenommen werden. Der teilnehmenden Klassenleitung (H-SC-LK) zufolge hat die Fortbildung für die im Fachgebiet fremde Lehrkraft eine gute Soforthilfe geleistet. Sie bietet außerdem eine gute Gelegenheit für den Informationsaustausch zwischen den für die in Basisklassen tätigen Lehrkräften. Ob zusätzlich zu diesen Fortbildungsmöglichkeiten ein Leitfaden für die Basisklasse erforderlich ist, darüber sind sich die Lehrkräfte nicht ganz einig. Mit einem vorgegebenen Rahmen kann man natürlich auch weniger flexibel arbeiten. Das Fehlen der Orientierung erschwert einerseits den unerfahrenen Lehrkräfte das Arbeiten, der dadurch entstehende Spielraum ist andererseits ein großer Vorteil für die Erfahrenen, um mit den Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen adäquat umzugehen. Einer Lehrkraft (H-SA-LK) fällt es außerdem schwer, sich einen Leitfaden für alle Schüler_innen in der Basisklasse vorzustellen, weil sie extrem heterogen zusammengestellt ist sowie alle an einem unterschiedlichen Tag neu starten.

III. Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen und ihre Lernentwicklung

Der Anteil der in die Basisklasse (im Sekundarbereich I) zugewiesenen Kinder und Jugendlichen liegt im Schuljahr 2015/16 bei etwa 15 Prozent aller Seiteneinsteiger_innen. Das bedeutet, ca. 15 Prozent der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen haben zusätzlichen Alphabetisierungsbedarf im lateinischen Schriftsystem. Das Verhältnis zwischen den Zweitschriftlernenden und den primären Analphabet_innen schwankt teilweise auch innerhalb eines kurzen Zeitraums in einer Basisklasse. Nach Einschätzung der Klassenleitungen der Basisklassen liegt der durchschnittliche Wert bei ca. 80 zu 20. Dazu berichtet eine Lehrkraft (H-SD-LK), dass viele Seiteneinsteiger_innen trotz des mehrjährigen Englischunterrichts in ihren Heimatländern mit dem Lesen und Schreiben im lateinischen Schriftsystem nicht zurechtkommen.

Den Klassenleitungen der Basisklassen zufolge benötigt die große Mehrheit der Schüler_innen etwa ein Jahr, bis sie alphabetisiert werden und in die Internationale Vorbereitungsklasse wechseln können. Einige wenige Seiteneinsteiger_innen schaffen es innerhalb einiger Monate; Ebenso wenige andere brauchen hingegen weit über ein Jahr. Dabei gilt die Alphabetisierung als abgeschlossen, wenn die technische Lesefähigkeit vorhanden ist. Die Schüler_innen müssen einen dem Alter entsprechenden fremden Schultext ohne Sinnentnahme fließend erlesen können.

Zur Darstellung der weiteren Erkenntnisse über die Lernentwicklung der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen sind folgende Punkte zu beachten. Die Hamburger Basisklasse ist eine einjährige Maßnahme für die Alphabetisierung, für die keine vergleichbare Maßnahme in den beiden weiteren Untersuchungsstandorten existiert. Die Angaben der in den Basisklassen tätigen Lehrkräfte beziehen sich demzufolge auf die Lernentwicklung ausschließlich bei der Alphabetisierung. Es gibt zudem keinen Vergleich zwischen den zu Alphabetisierenden und den sonstigen Schüler_innen ohne Alphabetisierungsbedarf, die in Hamburg getrennt voneinander beschult werden.

Ob und inwieweit die Schrifterfahrung der Kinder und Jugendlichen in ihrer Erstsprache das Lesen- und Schreibenlernen in der Basisklasse beeinflussen, darüber sind die Meinungen geteilt. Zwei Lehrkräfte (H-SA-LK, H-SC-LK) sehen einen deutlichen Unterschied bei der Lernentwicklung zwischen den beiden Gruppen: den primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden. Beiden Lehrkräften zufolge unterscheiden sich die zwei Gruppen in ihrem Lerntempo bei der Alphabetisierung; die Zweitschriftlernenden lernen wesentlich schneller als die primären Analphabet_innen. Eine Lehrkraft (H-SA-LK) weist außerdem auf den Unterschied beim Syntheselesen hin. Während viele primäre Analphabet_innen durch intensive Syntheseübungen die Technik erwerben müssen, ist es für die Zweitschriftlernenden fast kein Thema. Diese Lehrkraft erwähnt allerdings auch mehrere

Ausnahmefälle. Es gab eine primäre Analphabetin, die in drei Monaten die Basisklasse absolviert hat. Manche Zweitschriftlernende müssen hingegen trotz ihrer Schrifterfahrung schwierige Lernprozesse durchlaufen. Diese beiden Klassenleitungen (H-SA-LK, H-SC-LK) vergleichen auch die Lernentwicklung im mündlichen und schriftlichen Sprachbereich. Eine Lehrkraft (H-SA-LK) sieht den Vorsprung der Zweitschriftlernenden ebenfalls in der mündlichen Sprachkompetenz. Dieser Unterschied ist jedoch kleiner als im schriftlichen Spracherwerb. Der anderen Lehrkraft (H-SC-LK) fällt es oft auf, dass die primären Analphabet_innen bei der schriftlichen Lernentwicklung auf große Schwierigkeiten stoßen, obwohl ihr mündliches Ausdrucksvermögen vorhanden ist.

Als weitere Einflussfaktoren beim Lernzuwachs wurden von einer der beiden Lehrkräfte (H-SA-LK) das Elternhaus, der soziale Hintergrund, die kognitive Konstitution der Schüler_innen sowie, was die Kriegsflüchtlinge anbelangt, die psychische Lage aufgrund ihrer Traumata und gegenwärtigen Lebensumstände genannt. Ob sich die Ausgangssprache und das Alter auf die Lernentwicklung auswirken, kann die Lehrkraft nicht beurteilen. Aus ihrer Erfahrung haben es jedoch viele ältere Schüler_innen eher schwer beim Alphabetisierungsprozess. Die andere Lehrkraft (H-SCLK) hält dabei die psychische Konstitution der Schüler_innen im Zusammenhang mit der individuellen Lebenssituation für ausschlaggebend bei deren Lernentwicklung. Insbesondere für die Geflüchteten gibt es in ihrem Alltag zahlreiche Gründe, die sie daran hindern, im Unterricht aufmerksam zu sein und entspannt und konzentriert mitarbeiten zu können.

Ob oder wie unterschiedlich die zwei Gruppen die Lese- und Schreibfähigkeiten in der Basisklasse erwerben, beurteilen die weiteren beiden Lehrkräfte (H-SB-LK1, H-SD-LK) also anders als die zwei vordem genannten Lehrkräfte (H-SA-LK, H-SC-LK). Sie verneinen den (zumindest nennenswerten) Einfluss auf die Lernentwicklung, ob die Schüler_innen in ihrer Erstsprache lesen und schreiben können oder nicht. Eine Lehrkraft (H-SB-LK1) schließt die Möglichkeit nicht vollständig aus, dass die primären Analphabet_innen einen vergleichsweise etwas langsameren Fortschritt aufweisen. Aus ihrer langen Unterrichtserfahrung mit vielen Kindern und Jugendlichen ohne Schulbildung hebt sie jedoch hervor, dass sie den Zusammenhang kaum erkennt und die Schrifterfahrung in der Erstsprache beim Alphabetisierungsprozess absolut nicht entscheidend ist. Sie führt außerdem Gegenbeispiele an, dass manche primäre Analphabet_innen ohne Schulbildung zügig das Lesen und Schreiben lernen können und manche Zweitschriftlernende mit einer langen Schulerfahrung dabei vor einer großen Herausforderung stehen. Die verantwortlichen Faktoren für den Lernzuwachs sind aus ihrer Sicht der Rückhalt der Eltern und die Motivation der Schüler_innen. Es sei von großer Bedeutung, ob die Schüler_innen in die freiwillige Nachmittagsbetreuung gehen und die Hausaufgaben erledigen oder nicht. Da sieht die Lehrkraft nämlich die Einstellung der Eltern zur Bildung ihres Kindes. Die Lehrkraft schließt den Einfluss der bestimmten Ausgangssprachen auf den Lernzuwachs aus. Eine weitere

Lehrkraft (H-SD-LK) betont ebenfalls ihre eigene Unterrichtserfahrung, in der sie keinen Zusammenhang zwischen der Schrifterfahrung in der Erstsprache und der Lernentwicklung bei der zweitsprachlichen Alphabetisierung sieht. Ihres Erachtens hängt der Lernzuwachs in der Basisklasse nicht von der bisherigen Schulbildung der Schüler_innen ab, sondern überwiegend von ihrer eigenen Veranlagung, sprich von ihren geistigen Kapazitäten, ihrer Begabung sowie bereits entwickelter Feinmotorik. Darüber hinaus soll das Elternhaus noch ein ausschlaggebender Einflussfaktor sein, unter anderem, ob die Eltern Wert auf die Schulbildung legen.

IV. Förderbedarf jenseits des Spracherwerbs

Neben dem besonderen Förderbedarf beim Schriftspracherwerb hat ein Teil der Basisklassenschüler_innen einen weiteren hohen Förderbedarf. Die Mehrheit der Befragten ist der Auffassung, dass schulunerfahrene Kinder und Jugendliche besonders intensive Betreuung benötigen. Diese Schüler_innen müssen zuerst die Schulregeln lernen und sich an die Rituale im Schulalltag gewöhnen. Damit sie lernen können, müssen sie sich im Unterricht konzentrieren und sich noch unvertraute Lernstrategien aneignen. Um selbstständig das Schulleben führen zu können, gibt es für sie viele Hindernisse und Hürden zu überwinden. Es gibt jedoch auch die Meinung, dass der Förderbedarf bei den schulerfahrenen Schüler_innen genauso hoch ist. Manche an andere Regeln gewöhnte Kinder und Jugendliche müssen nämlich in einer anderen Schulgemeinschaft neue Verhaltensregeln akzeptieren und sich anders neu orientieren.

Als problematisch beim Lernen in der Basisklasse sind viele herausfordernde Situationen für die Schüler_innen zu nennen, die Kriege, Flucht und weitere Notlagen erfahren. Anhand der auftretenden typischen Symptome der Traumatisierung wird vermutet, dass viele Basisklassenschüler_innen davon betroffen sind. Die geflüchteten Kinder und Jugendlichen befinden sich weiterhin in einer krisenhaften Lebenssituation. Sie sorgen sich ständig um ihre Familienmitglieder, leiden unter der ungewissen Zukunftsperspektive oder auch unter dem Druck, Geld verdienen und den Daheimgebliebenen schicken zu müssen. Nach der Einreise erleben sie häufigen Wohnortwechsel und sind in weiteren ständigen Veränderungen. Die prekären Wohnbedingungen erschweren es den Schüler_innen, zuhause Hausaufgaben zu machen. Infolge dieser Umstände benötigen diese Schüler_innen sehr viel Zeit, bis sie sich angekommen fühlen und überhaupt lernen können. Die Lehrkräfte haben die schwere Aufgabe, diesen Schüler_innen beizustehen. Was auch nicht vergessen werden darf, ist die Tatsache, dass die Schule ein Ort sein kann, in dem sich die Kinder und Jugendlichen von ihrer beengten Wohn- und Lebenssituation befreit fühlen und positive Erfahrungen sammeln können.

Zwischen den Schüler_innen mit unterschiedlichen Schulerfahrungen entstehen Momente, in denen

die schulunerfahrenen oder leistungsschwachen Schüler_innen in heikle Situationen geraten können. Deshalb beobachten die Klassenleitungen das Verhalten der Schüler_innen mit großer Aufmerksamkeit, unabhängig davon, wie die einzelnen Lehrkräfte auf Ereignisse reagieren. Manche Klassenlehrkräfte greifen auch bereits bei einem scheinbar unbedeutenden ausgrenzenden Verhalten ein, damit die Situation nicht eskaliert.

In den an der Untersuchung beteiligten Basisklassen sind generell die Klassenlehrkräfte sehr bemüht, die Klassengemeinschaft zu stärken. Um der hohen Fluktuation der Klasse entgegenzuwirken, greifen die Klassenleitungen dabei auf unterschiedliche Maßnahmen zurück. Häufig werden zudem verschiedene Themen gemeinsam besprochen, wie zum Beispiel soziale Probleme, die Schulregeln oder kulturelle Unterschiede. Außerdem wird im täglichen Unterrichtsgeschehen darauf geachtet, dass die Schüler_innen sich gegenseitig unterstützen und gemeinsam lernen. In vielen Klassen stehen das soziale Miteinander und die Förderung der Hilfsbereitschaft im Vordergrund. Demgegenüber gibt es wohl generell wenig Kommunikation zwischen den Basisklassen- und Regelschüler_innen. Nach Angaben der Befragten sind die Basisklassen tendenziell isoliert in den angegliederten Schulen, obwohl sich die Schüler_innen in der Pause oder bei Nachmittagsangeboten treffen und miteinander Zeit verbringen könnten. Um den Kontakt zu intensivieren, ist eine bewusste Handlung der Klassenleitungen erforderlich.

6. Ergebnisse III: Kreis Unna

Das Kapitel 6 präsentiert die Untersuchungsergebnisse im Kreis Unna (Untersuchungszeitraum: Oktober 2015 bis März 2019).⁷² An diesem Standort wurden acht Einzelinterviews sowie ein Gruppeninterview (U-RS-LK2/LK3/SL, s. Anhang 4) mit insgesamt neun Expert_innen durchgeführt. Zwischen den beiden Interviewformen gibt es keinen inhaltlichen Unterschied. Aus zeitlichen und organisatorischen Gründen wurde das Gruppeninterview von Seiten der Schule gewünscht.

Im Kreis Unna findet die Integration der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen unter dem Projekt „Go-In“ innerhalb des Regelschulsystems statt. Mit dem Ziel einer potenzialorientierten Beschulung werden diese ausländischen Schüler_innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen grundsätzlich in allen weiterführenden Schulen (in allen Schulformen) aufgenommen. Um die Alphabetisierungsarbeit bei diesem Integrationskonzept in verschiedenen Schulformen zu untersuchen, wurden die bei der Sprachbildung beteiligten Lehrkräfte sowie eine Schulleitung in vier unterschiedlichen Schulformen – jeweils eine Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie zwei Gymnasien – herangezogen. Zur Klärung dieses Integrationskonzeptes sowie des organisatorischen Aspekts wurde außerdem ein Interview mit einer Fachkraft der für die Einschulung neu zugewanderter Schüler_innen zuständigen Einrichtung durchgeführt.

Neun Expert_innen im Kreis Unna

Fachkraft der für die Integration der neu Zugewanderten zuständigen Einrichtung (U-VW):

Als Fachkraft im Kommunalen Integrationszentrum ist sie zuständig für die Beratung der neu zugewanderten Schüler_innen mit ihren Eltern, bietet außerdem Fortbildungen und Unterstützung für Lehrkräfte. Sie ist ehemalige Sprachlehrkraft mit langjähriger Erfahrung in Deutsch als Zweitsprache.

Lehrkraft der Hauptschule (U-HS-LK):

Als sprachkoordinierende Person führt sie den Bereich Deutsch als Zweitsprache dieser Schule. Sie arbeitet auch mit dem Kommunalen Integrationszentrum eng zusammen. In Deutsch als Zweitsprache hat die Lehrkraft bereits zehn Jahre Erfahrung und hat sich dabei durch viele Fortbildungen weitergebildet.

Lehrkraft 1 der Realschule (U-RS-LK1):

⁷² Die Liste der befragten Personen und durchgeführten Interviews in allen drei Standorten befindet sich im Anhang 4.

Sie ist für eine von zwei Sprachfördergruppen mit dem Niveau A2/B1 zuständig. Seit anderthalb Jahren unterrichtet sie die neu zugewanderten Schüler_innen. Im letzten Schuljahr hat sie eine kleine Gruppe der Zweitschriftlernenden alphabetisiert. Zur Weiterbildung wünscht sie sich die Teilnahme an einem Qualifikationskurs.

Lehrkraft 2 der Realschule (U-RS-LK2):

Sie ist für eine der beiden Sprachfördergruppen mit dem Niveau A1/A2 zuständig. Seit Anfang 2015 ist sie für die Sprachbildung der aufgenommenen Seiteneinsteiger_innen verantwortlich. In der Anfangsphase hat sie als einzige Lehrperson 25 Schüler_innen in einer Gruppe unterrichtet. Danach baute sie mit neu eingestiegenen Kolleg_innen (U-RS-LK1 und U-RS-LK3) sowie der Schulleitung den Bereich Deutsch als Zweitsprache auf. Die Deutschlehrkraft ist durch eine Fortbildung für Deutsch als Zweitsprache qualifiziert.

Lehrkraft 3 der Realschule (U-RS-LK3):

Die Lehrkraft im Fach Deutsch, Politik sowie Sozialwissenschaften unterrichtet die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen im Fach Sozial- und Gesellschaftswissenschaft, das mit Deutsch als Zweitsprache gekoppelt ist.

Schulleitung der Realschule (U-RS-SL):

Die Schulleitung hat viel Erfahrung in der Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Sie engagiert sich sehr für den Aufbau sowie die Weiterentwicklung des Bereichs Deutsch als Zweitsprache.

Lehrkraft der Gesamtschule (U-GS-LK):

Sie erteilt den Sprachförderunterricht für eine heterogene Gruppe von 24 neu zugewanderten Schüler_innen. Für insgesamt vierzig Go-In-Schüler_innen in der Schule organisiert die Lehrkraft auch weitere Förderungen und das Patensystem. Sie hat Deutsch als Zweitsprache studiert und in diesem Bereich fünf Jahre Unterrichtserfahrung.

Lehrkraft des Gymnasiums A (U-GYA-LK):

Als sprachkoordinierende Person ist sie für insgesamt zwanzig Seiteneinsteiger_innen des Gymnasiums A zuständig. Sie arbeitet mit fünf anderen Lehrkräften und erteilt den Sprachförderunterricht in kleinen Gruppen. Außerdem ist sie für die Organisation zuständig. Die Lehrkraft ist in Deutsch als Zweitsprache qualifiziert und hat vier Jahre Erfahrung.

Lehrkraft 1 des Gymnasiums B (U-GYB-LK1):

Eine der insgesamt sechs Lehrkräfte, die am Gymnasium die neu zugewanderten Schüler_innen in Deutsch als Zweitsprache unterrichten. Aus Personalgründen ist sie in diesem Bereich eingesprungen. Seit einem halben Jahr erteilt sie wöchentlich eine Stunde Sprachförderunterricht.

Lehrkraft 2 des Gymnasiums B (U-GYB-LK2):

Die in Deutsch als Zweitsprache qualifizierte Lehrkraft ist seit fünf Jahren für die Organisation der Integration der Seiteneinsteiger_innen zuständig. In der Sprachförderung ist sie jedoch nicht tätig. Sie hat ein schulinternes System entwickelt, damit die Integrationsarbeit an der Schule unter den zuständigen Lehrkräften aufgeteilt wird.

6.1 Rahmenbedingungen

6.1.1 Deutsch-als-Zweitsprache-bezogene Organisationsformen für die Seiteneinsteiger_innen

Für die Einschulung der neu zugewanderten ausländischen Schüler_innen ist im Kreis Unna nicht das Schulverwaltungsamt, sondern eine eigene Stelle zuständig. Diese Einrichtung, Kommunales Integrationszentrum, ist seit 2010 im Rahmen des Go-In-Projektes zuständig für eine gelungene Integration der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen. (U-VW-a 239-258, 259-264) Das Projekt besteht darin, dass jede Kommune ausländische Seiteneinsteiger_innen möglichst direkt vor Ort in eine Regelklasse aufnimmt, ohne sie von anderen Schüler_innen abzusondern. Im Go-In-System nehmen die neu Zugewanderten im Sekundarbereich mit geringen oder ohne Deutschkenntnisse vom ersten Schultag an am Regelunterricht teil. Parallel werden sie in Deutsch als Zweitsprache in Sprachlerngruppen additiv gefördert. Diese Seiteneinsteiger_innen sind also von Anfang an in einer für sie passenden Schulform an ihrem Wohnort — sei es in einer Hauptschule oder einem Gymnasium, wo sie mit hoher Wahrscheinlichkeit bis zum Ende ihrer Schulzeit bleiben können. Dadurch können sie sich auch in ihrem sozialen Umfeld besser integrieren. Die neu angekommenen Schüler_innen und ihre Familien werden über die bestehenden lokalen Angebote gut informiert. Zum Beispiel können die Schüler_innen nach der Schule Sprachlernangebote von Vereinen oder Ehrenamtlichen annehmen. Durch das integrative Modell bei der Beschulung sowie das lokale Netzwerk haben die Seiteneinsteiger_innen vielseitige Kontakte. Sie werden nicht nur von Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräften, sondern auch von ihren Mitschüler_innen, Klassen- und vielen Fachlehrkräften sowie auch von der breiten Gesellschaft unterstützt. Dieses „Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten“ (U-VW-b 116) erleichtert ihre Integration. Darüber hinaus kann dieses breite Spektrum an Möglichkeiten zu schnelleren Lernfortschritten der Schüler_innen führen. (U-VW-a 123-139, 273-290, 291-294, U-VW-b 69-94, 115-119)

Zur Aufnahme bietet das Go-In-System allen Seiteneinsteiger_innen die Erstberatung durch die zuständigen Fachkräfte des Kommunalen Integrationszentrums an, die abgeordnete Lehrkräfte sind. Diese Beratung ermöglicht eine potenzialorientierte Beschulung, die auf die Bedürfnisse der Schüler_innen und der Familien ausgerichtet ist. Bei der Schulwahl orientiert sich das Kommunale Integrationszentrum in erster Linie am Bildungspotenzial der Kinder und Jugendlichen sowie an den Wünschen der Schüler_innen und ihrer Familien. (U-VW-a 16-24, 93-102, 177-182, 146-160, U-VW-b 109-112)

Für die Seiteneinsteiger_innen mit geringen oder nicht vorhandenen Deutschkenntnissen sind parallel zum Fachunterricht zwei Jahre additive Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache gewährleistet. Die Förderung beträgt mindestens zehn bis zwölf Wochenstunden (s. Kap. 2.1.2-II). Wie die Schule das sprachliche und fachliche Lernen realisiert und die neu zugewanderten Schüler_innen in das Schulleben integriert, bleibt aber jeder Schule überlassen. Es ist die Aufgabe der Schule, ein eigenes Konzept für die Beschulung dieser Schüler_innen zu entwickeln, weil jede Schule über unterschiedliche Ressourcen verfügt. (U-VW-a 265-272, 273-290, 291-294, 295-304, 305-310, 344-345, U-HS-LK 499-505, 506-511, U-RS-LK2 111-124, U-GS-LK 388-403) Der zusätzliche Sprachförderunterricht in Deutsch als Zweitsprache ist an jeder Schule sehr unterschiedlich geregelt. Die Schülerzahl in den Sprachlerngruppen variiert von etwa drei bis zu über zwanzig. Generell wird diese Förderung jedoch nach und nach reduziert, bis sie am regulären Fachunterricht teilnehmen können. Wie lange die Schüler_innen diese additive Förderung bekommen, ist individuell unterschiedlich. (U-VW-a 223-226, 295-304, 311-331, 332-335, U-GS-LK 96-109)

Das Kommunale Integrationszentrum begleitet den Aufbau der Beschulungskonzepte an den Schulen. Zur strukturellen Orientierung verfügt das Integrationszentrum über ein Basiskonzept. Die aufnehmenden Schulen können darauf basierend ein passendes Konzept erstellen. Während die erfahrenen Schulen bereits ihre funktionierenden Strukturen weiterentwickeln, gibt es noch Schulen, die vom Integrationszentrum Ideen und Input benötigen. Insgesamt nehmen aber immer mehr weiterführende Schulen die neu zugewanderten Schüler_innen auf. (U-VW-a 295-304, 305-310, 381-398, 399-416, U-VW-b 33-48)

Damit alle Schulen ausreichende Rahmenbedingungen für die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen schaffen und gute Sprachbildung leisten können, bietet das Kommunale Integrationszentrum vielfältige Unterstützungsangebote an. Lehrkräfte im Kreis Unna haben verschiedene Möglichkeiten für die Zusatzqualifikation und Fortbildungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Es gibt auch Fortbildungen für das ganze Kollegium der Schulen, zum Beispiel im Bereich

der fächerübergreifenden Sprachbildung. Das Integrationszentrum organisiert außerdem regelmäßige Foren, in denen sich die unterrichtenden Lehrkräfte austauschen können. Darüber hinaus haben die Lehrkräfte je nach Bedarf stets Beratungsmöglichkeiten durch die gut ausgebildeten Fachkräfte des Integrationszentrums. Für die Schulen, die mit dem Bereich Deutsch als Zweitsprache wenig Erfahrung haben, vermittelt das Integrationszentrum auch Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Schulen. Ohne ein bestimmtes Vorgehen bei der Beschulung zu erzwingen, bietet das Integrationszentrum Unterstützung, hält den engen Kontakt mit den einzelnen Schulen und kontrolliert, ob die gute Betreuung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen gewährleistet ist. (U-VW-a 239-258, 259-264, 305-310, 381-398, 399-416, 417-435, U-VW-b 49-68, 97-102, 103-108, U-GS-LK 388-403, U-GYB-LK2 24)

Es scheint jedoch, dass für das gut organisierte Go-In-Projekt generell keine ausreichenden Ressourcen zur Verfügung stehen. Erst mit mindestens 15 Seiteneinsteiger_innen erhält eine Schule eine halbe zusätzliche Lehrkraftstelle für den zweijährigen Förderunterricht. Je niedriger die Schülerzahl ist, desto schwieriger wird es, für sie genügend Förderstunden einzuplanen. In den Schulen mit nur wenigen Seiteneinsteiger_innen lassen sich wöchentlich zehn Stunden Sprachförderung nicht realisieren. In diesem Fall versucht das Kommunale Integrationszentrum, gemeinsame Sprachförderung für Schüler_innen aus mehreren Schulen zu ermöglichen. U-VW betont: „Da fehlt es uns wirklich an Ressourcen. Und wenn da viele Ideen sind und viele Lehrer das gerne machen würden, scheitert es am Ende an den Bedingungen vor Ort“ (U-VW-b 129). (U-VW-a 223-226, 265-272, 311-331, U-VW-b 120-125, 126-134) Der Personalmangel für Deutsch als Zweitsprache ist erheblich. Bei der Sprachförderung für die neu Zugewanderten wird keine Qualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache verlangt. Es gibt jedoch die Schulen, die aufgrund des Lehrkräftemangels die zu erteilenden zehn Sprachförderstunden nicht leisten können. Ferner gibt es qualitative Unterschiede der Sprachangebote zwischen den Schulstandorten. U-HS-LK begründet diese Unterschiede mit der Ausbildung der Lehrkräfte. Ohne Expertise der in Deutsch als Zweitsprache qualifizierten Lehrkräfte „verläuft es schnell im Sand“ (U-HS-LK 452). (U-VW-b 49-68, 69-94, 115-119, U-HS-LK 449-453)

Im Go-In-System besteht der Vorteil, dass die Sprachbildung der betroffenen Schüler_innen im Rahmen des täglichen Regelunterrichts stattfindet. Im Sekundarbereich heißt es, dass jede Fachlehrkraft dabei eine wichtige Rolle spielt. Im sprachlich herausfordernden Fachunterricht sollen auch die Seiteneinsteiger_innen mit einbezogen und gefördert werden. Allerdings fühlen sich noch viele Fachlehrkräfte dazu nicht in der Lage. Bei manchen fehlen Methode oder Ideen, bei anderen auch noch die Akzeptanz, sich darauf einzulassen. Damit die Schüler_innen im gesamten Fachunterricht ausreichend unterstützt werden können, sind weitere Fortbildungen erforderlich. (U-VW-a 273-290, U-VW-b 115,-119, 120-125, 126-134,135-138)

Entsprechend der relativ niedrigen Gesamtzahl der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen im Kreis Unna sind die zu alphabetisierenden Schüler_innen auch nicht sehr zahlreich. Das Kommunale Integrationszentrum unterstützt die unerfahrenen Schulen in der Förderung dieser Kinder und Jugendlichen im Sekundarbereich, berät die Lehrkräfte und versorgt sie mit geeigneten Materialpaketen. Aufnahme und Förderung der Zweitschriftlernenden sind inzwischen in allen aufnehmenden Schulen möglich. Abhängig vom individuellen Potenzial ist die Beschulung der Zweitschriftlernenden auch im Gymnasium nicht ausgeschlossen. (U-VW-a 346-360, 417-435, U-VW-b 6-18) Die Beschulung der primären Analphabet_innen mit geringer Schulbildung ist dagegen noch nicht problemfrei, da ein großer Betreuungsaufwand anfällt. Da den Schüler_innen viele Bildungsinhalte fehlen, ist der Nachholbedarf bei den Fächern sehr groß. Im Kreis Unna sind in der Sekundarstufe I jedes Jahr einige primäre Analphabet_innen dabei. Sollte in der Erstberatung das Fehlen der Schrifterfahrung festgestellt werden, wird die Schulzuweisung als ein Sonderfall organisiert. Das Kommunale Integrationszentrum sucht eine Schule, die sich bereit erklärt, primäre Analphabet_innen aufzunehmen. U-VW erklärt, dass die Schulen für diese Seiteneinsteiger_innen nicht ausreichend ausgestattet und somit überfordert sind. Um dem Anspruch dieser zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen gerecht zu werden, fehlen im Kreis Unna eindeutig die Unterrichtsstunden. Das Integrationszentrum leitet diesen Bedarf deshalb an die Bezirks- und Landesregierung sowie an die Schulverwaltung der einzelnen Kommunen weiter. (U-VW-a 113-115, 116-118, 346-360, 361-380, U-VW-b 6-18, 126-134)

6.1.2 Einschulung

Wenn Kinder und Jugendliche mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen aus dem Ausland in den Kreis Unna zugezogen sind, melden sich in der Regel die Einwohnermeldebehörde, das Ausländer- oder Schulverwaltungsamt beim Kommunalen Integrationszentrum. (U-VW-a 7-15, 239-258). Es findet dann eine etwa 30-minütige Erstberatung bei einer Fachkraft des Integrationszentrums mit den Schüler_innen, ihren Eltern sowie bei Bedarf einer dolmetschenden Person statt. Das Gespräch wird in Anlehnung an den Erhebungsbogen durchgeführt, auf dem alle notwendigen Punkte aufgelistet sind. (U-VW-a 25-42, 43-52) Das Ziel der Erstberatung ist es, einen passenden Schulplatz zu finden. Die dafür zuständige Fachkraft, U-VW, erläutert, dass sie dabei anhand der bisherigen Schulkarriere hauptsächlich das Bildungspotenzial der Schüler_innen sowie die Wünsche von ihnen und ihren Eltern berücksichtigt. (U-VW-a 7-15, 16-24, 146-160, 227-238)

Während der Beratung wird auch der Bildungsstand der Seiteneinsteiger_innen eingeschätzt, es findet aber kein Test statt. Nach Angaben der U-VW wären die Ergebnisse eines Tests nicht zuverlässig, da der

psychische Druck in dieser Situation zu hoch ist und sich ungünstig auswirken könnte. In der Erstberatung bemüht sie sich, dass die Schüler_innen möglichst entspannt und frei mit ihr kommunizieren können, um eine optimale Entscheidung zu treffen. (U-VW-a 43-52, 93-102)

Die Deutschkenntnisse der Kinder und Jugendlichen werden grundsätzlich nicht geprüft, es sei denn, dass sie Vorkenntnisse haben und sie zeigen wollen. Auch zu den Sprachkenntnissen und Fertigkeiten in der Muttersprache findet keine Ermittlung statt. Gefragt wird nur danach, welche Sprache die Familie spricht. Ob sie lesen und schreiben können, kann die Fachkraft anhand der Schulerfahrung der Schüler_innen vermuten. Um ihre Kenntnisse im lateinischen Schriftsystem zu erfahren, werden die Schüler_innen aufgefordert, die Namen ihrer Familienmitglieder zu schreiben und einfache Wörter zu erlesen. (U-VW-a 25-42, 53-64, 65-80, 103-112) Die Fachkraft gibt den Schüler_innen einige exemplarische Rechenaufgaben, um ihre Grundkenntnisse in Mathematik zu überprüfen. Auf dieser Grundlage gibt das Kommunale Integrationszentrum den Schulen einen Ansatzpunkt vor, wo die Schüler_innen in Mathematik anfangen können. (U-VW-a 81-92) Wenn die Seiteneinsteiger_innen eine gymnasiale Bildung anstreben, muss ein entsprechender Leistungsstand bewiesen werden. Im Regelfall werden in Englisch und Mathematik die vorhandenen Fähigkeiten genauer kontrolliert. (U-VW-a 25-42, 43-52, 81-92) Im Gespräch wird ansonsten bei den Schüler_innen nachgefragt, beispielsweise was sie besonders gut können oder gerne tun. All diese Auskünfte werden an die aufnehmenden Schulen weitergeleitet. (U-VW-a 53-64, 113-115)

Nach der Erstberatung kontaktiert das Kommunale Integrationszentrum die ausgewählte Schule. Wenn ein freier Platz in einer passenden Jahrgangsstufe vorhanden ist, wird der Schulplatz vergeben. (U-VW-a 146-160, 227-238, U-HS-LK 62-70) Die Einschätzung der Fachkräfte bei der Schulwahl trifft in den meisten Fällen zu. Wenn die Schule jedoch nicht passt, folgt ein Schulwechsel. U-VW, die selbst die Erstberatung durchführt, hat als Lehrkraft langjährige Erfahrung mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. (U-VW-a 93-102, 239-258, U-GYB-LK2 20-24) Mit der erfolgreichen Schulzuweisung endet die Aufgabe des Integrationszentrums jedoch nicht. Die Schulen melden sich beim Integrationszentrum unter anderem in Problemfällen. Die Schulen brauchen Unterstützung vom Integrationszentrum, zum Beispiel wenn sie die Eltern der Seiteneinsteiger_innen nicht erreichen können, Lernmaterial und fachliche Hilfe in Deutsch als Zweitsprache benötigen oder einen muttersprachlichen Test wünschen. Durch die enge Zusammenarbeit mit den aufnehmenden Schulen strebt das Integrationszentrum an, die erfolgreiche Integration der neu zugewanderten Schüler_inne zu sichern. (U-VW-a 239-258)

Wie bereits im Kapitel 6.1.1 erwähnt, sucht das Kommunale Integrationszentrum für die primären Analphabet_innen gesondert aufnehmende Schulen. Mit der Annahme, dass für diese Schüler_innen

eine besonders intensive Betreuung erforderlich ist, wird jedes Mal eine Schule gesucht, die dafür die Kapazität hat und mit dieser Arbeit einverstanden ist. Die meisten Schulen fühlen sich nämlich mit der Beschulung der Schüler_innen mit geringer Schulerfahrung überfordert. In diesen Fällen erfolgt die Schulwahl infolgedessen nicht unbedingt potenzialorientiert. Sobald diese Seiteneinsteiger_innen alphabetisiert sind, werden sie in eine passende weiterführende Schule wechseln. Unter der Kontrolle des Integrationszentrums scheint die Einschulung der schriftunerfahrenen Seiteneinsteiger_innen sorgfältig organisiert zu sein. (U-VW-a 113-115, 116-118, U-VW-b 126-134)

6.1.3 Schulische Maßnahmen und ihre Umsetzung in der Praxis

Dieses Kapitel stellt die schulischen Maßnahmen jeder untersuchten Schule unter drei unterschiedlichen Aspekten vor: Schulstruktur (6.1.3-I), Übergang (6.1.3-II) sowie Personal und weitere Ressourcen (6.1.3-III). Als Erstes werden die allgemeinen Rahmenbedingungen aller fünf Schulen kurz zusammengefasst.

Hauptschule:

Eine kleinere Hauptschule mit einem bereits entwickelten Deutsch-als-Zweitsprache-Konzept. Insgesamt ca. vierzig Seiteneinsteiger_innen, die vor etwa zwei Jahren aufgenommen wurden, werden in fünf kleinen Gruppen additiv sprachlich gefördert. Die in Deutsch als Zweitsprache ausgebildeten zwei sprachkoordinierenden Personen sowie noch drei weitere Lehrkräfte sind in der Sprachförderung tätig. Aufgrund fehlender Lehrkräfte hat die Schule derzeit jedoch Schwierigkeiten mit der Stundenversorgung und muss die Förderstunden reduzieren.

Realschule:

Eine Realschule mit dem 2015 entstandenen Deutsch-als-Zweitsprach-Bereich. Eine qualifizierte Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkraft mit zwei weiteren Lehrkräften unterrichten die Seiteneinsteiger_innen als ein festes Team. Derzeit nehmen ca. zwanzig Kinder und Jugendliche in zwei Gruppen am additiven Sprachförderunterricht teil. Außerdem gibt es über zwanzig Schüler_innen, die bereits vollständig am Regelunterricht teilnehmen und zusätzlich sprachlich gefördert werden. Die Schule ist momentan sowohl personell als auch stundenmäßig gut aufgestellt.

Gesamtschule:

Eine große Gesamtschule mit etwa doppelt so hoher Gesamtschülerzahl wie die oben genannten Haupt- und Realschule. Seit 2014 nimmt die Schule im Rahmen des Go-In-Projekts die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen auf. Derzeit gibt es insgesamt ca. vierzig Go-In-Schüler_innen;

davon nehmen 24 Schüler_innen in einer Gruppe am additiven Deutschunterricht teil. Eine in Deutsch als Zweitsprache qualifizierte Lehrkraft und zwei weitere Lehrkräfte sind in der Deutschförderung tätig.

Gymnasium A:

Seit 2012 ist das Gymnasium beim Go-In-Projekt dabei. Anhand eines gut entwickelten Go-In-Beschulungskonzepts beschult die Schule die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen. Eine qualifizierte Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkraft und fünf weitere Lehrkräfte unterrichten die Schüler_innen in drei kleinen Gruppen. Derzeit sind am Gymnasium insgesamt zwanzig Seiteneinsteiger_innen, die noch alle in Deutsch als Zweitsprache gefördert werden. Davon nehmen acht Schüler_innen bereits vollständig am Regelunterricht teil. In Ausnahmefällen übernimmt das Gymnasium auch die Alphabetisierung der primären Analphabet_innen.

Gymnasium B:

Seit 2014 nimmt das Gymnasium neu zugewanderte Schüler_innen auf. Eine qualifizierte Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkraft übernimmt dabei die Organisation. Durch individuell zugeschnittene Stundenpläne wird versucht, die Schüler_innen zu motivieren und parallel in den verschiedenen Fächern und Deutsch als Zweitsprache bestmöglich zu fördern. In der Schule werden die Seiteneinsteiger_innen mit einem speziell entwickelten Integrationssystem von verschiedenen zuständigen Lehrkräften betreut. Die große Mehrheit von insgesamt 25 Schüler_innen nimmt am additiven Sprachförderunterricht teil, in dem sechs Lehrkräfte tätig sind.

I. Allgemeine Schulstruktur für die Seiteneinsteiger_innen

Wie bereits im Kapitel 6.1.1 vorgestellt, sind im Kreis Unna konkrete Fördermaßnahmen und das Vorgehen bei der Beschulung der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen gewissermaßen jeder Schule selbst überlassen. Jede einzelne Schule hat dafür eine mit den vorhandenen Ressourcen konzipierte Struktur. Deshalb werden im Folgenden – notwendigerweise anders als an den anderen beiden Standorten – diese Konzepte der fünf Schulen im Einzelnen vorgestellt.

Hauptschule

In der Hauptschule führt die Lehrkraft (U-HS-LK) als sprachkoordinierende Instanz ein 60-minütiges Aufnahmegespräch, bei Bedarf mit einer dolmetschenden Person, durch. Dabei geht es überwiegend um das gegenseitige Kennenlernen, den Angstabbau und das Erfassen der familiären Situation. Die Seiteneinsteiger_innen und ihre Eltern bekommen ein Infoblatt mit wichtigen Informationen zum Schulleben in ihrer Muttersprache. (U-HS-LK 21-27, 88-104, 105-112) Zur Aufnahme klärt U-HS-LK immer im Vorfeld ab, worauf man im Umgang mit den Schüler_innen achten soll. Sie fragt die Eltern, ob ihr Kind ein traumatisches Erlebnis hatte, ob es zum Beispiel im Krieg Leichen sah oder

Bombenangriffe erlebte. (ebd. 88-104) Für die anfängliche Betreuung wählt sie häufig eine_n Schüler_in aus, der_die die gleiche Muttersprache wie der Neuankömmling spricht. (ebd. 105-112)

Die additive Sprachförderung für die insgesamt ca. vierzig Seiteneinsteiger_innen findet in fünf kleinen Gruppen statt, die jahrgangsübergreifend nach Lernniveau eingeteilt sind. Am Anfang werden die Schüler_innen etwa zehn Wochenstunden vom Regelunterricht befreit, lernen in der Gruppenförderung Deutsch als Zweitsprache. Dieser Sprachförderunterricht findet in einem für diese Kinder und Jugendlichen speziell eingerichteten Raum statt. (ebd. 28-43, 44-57, 71-78, 446-448, 506-511) Die Go-In-Schüler_innen können die additive Sprachförderung bis zu zwei Jahren in Anspruch nehmen, und die meisten von ihnen benötigen sie tatsächlich so lange. Der Umfang wird jedoch schrittweise reduziert und das Fehlen im Regelunterricht wird minimiert. Gegen Ende des Förderzeitraums gibt es sprachlich fortgeschrittene Schüler_innen, die außer einigen Stunden Zusatzförderung am Regelunterricht teilnehmen können. (ebd. 170-178, 193-197, 243-245) Es gibt aber auch einige Go-In-Schüler_innen, die die Hauptschule bereits mehr als zwei Jahre besuchen. Sie sind komplett in den Regelunterricht integriert, nehmen an der regulären Gruppenförderung nicht mehr teil. Diese Schüler_innen können jedoch noch je nach Lernbedarf individuell gefördert werden. Zum Beispiel werden sie von Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräften unterstützt, wenn sie Deutscharbeiten schreiben. Die Lehrkraft U-HS-LK bleibt weiterhin ihre Ansprechperson. (ebd. 71-78, 88-104, 170-178)

U-HS-LK versucht, innerhalb der vorhandenen Stunden die einzelnen Seiteneinsteiger_innen optimal zu fördern. Entsprechend der Leistungsfähigkeit, dem aktuellen Sprachniveau und dem Bedarf der einzelnen Schüler_innen, passt sie ihre Stundenpläne flexibel an. Die Lerngruppen sind auch nicht starr, sondern die Gruppen können jederzeit gewechselt werden. So wird vermieden, dass die Kinder und Jugendlichen über- und unterfordert werden. All dies wird durch den ständigen Informationsaustausch zwischen den Kolleg_innen sowie den engen Kontakt mit den einzelnen Schüler_innen ermöglicht. U-HS-LK und eine andere sprachkoordinierende Person, die gemeinsam den Bereich Deutsch als Zweitsprache der Schule organisieren, setzen sich nach Möglichkeit jede Woche zur Evaluation zusammen. Nach Aussage der U-HS-LK tragen die große Unterstützung der Schulleitung sowie die gute Zusammenarbeit des ganzen Kollegiums viel zum Erfolg im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei. (ebd. 28-43, 44-57, 113-116, 125-128, 170-178, 193-197, 203-211, 214-228, 241-242, 243-245)

Allerdings ist die Betreuung der Seiteneinsteiger_innen im Fachunterrichts noch zu verbessern. Zur Bereitschaft der Zusammenarbeit mit den Fachlehrkräften formuliert U-HS-LK: „Das ist alles natürlich sehr schleppend“ (ebd. 369). Anders als jüngere Kolleg_innen, die mit gewissen Kenntnissen von Deutsch als Zweitsprache aus der Ausbildung kommen, haben ältere Lehrkräfte wenig Ahnung. Die Schule hat angefangen, Konzepte mittels der Fachkonferenzen an die einzelnen Unterrichtenden zu

verbreiten. Es dauert jedoch, bis die Fachlehrkräfte mit den betreffenden Schüler_innen angemessen umgehen können. Die Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte stellen für die Fachlehrkräfte einen Notfallordner mit Lernmaterial zur Verfügung. Unvorbereitete Lehrkräfte können damit einige Wochen lang die Seiteneinsteiger_innen in ihrem Fachunterricht mit dem Material versorgen. (U-HS-LK 368-370, 449-453) U-HS-LK ist sehr bewusst, dass der sprachensible Unterricht⁷³ für die Schüler_innen unumgänglich ist. Sie erörtert, dass insbesondere für die spät in ihrer Schulzeit eingereisten Schüler_innen die Schullaufbahn sehr herausfordernd ist. (U-HS-LK 420-425) Gleichzeitig betont sie, dass die Schwierigkeiten mit der fächerbezogenen Bildungssprache das Weiterkommen aller Seiteneinsteiger_innen erschwert:

„Auch für die Kinder, die jetzt in der fünften zu uns kommen. [...] Was sie in Deutsch machen ist eine Sache, aber das dann übertragen auf Physik, Chemie, Biologie auf diese einzelnen Fächer. Da ist das wirklich, wirklich schwierig, denn da kommen sie mit den Wörtern, die sie gelernt haben, ja gar nicht klar. Da kommen Fachbegriffe dazu, die verstehen sie nicht. Und wenn sie dann Texte lesen.“ (U-HS-LK 425)

Die große Mehrheit der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen in dieser Hauptschule haben Alphabetisierungsbedarf. Etwa 75 Prozent aller Seiteneinsteiger_innen sind Zweitschriftlernende, 10 Prozent primäre Analphabet_innen. Nach Angaben der U-HS-LK müssen fast alle Kinder und Jugendlichen aus dem arabischen Sprachraum im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden. Die Schüler_innen ohne Schulerfahrung sind in der Regel primäre Analphabet_inen. Die fehlende Schrifterfahrung sowie Schulerfahrung sind im Unterricht deutlich erkennbar. Diese Schüler_innen werden von Beginn an differenziert gefördert. (ebd. 129-133, 138-167, 168-169) Zur Organisation der Alphabetisierungsförderung wird der individuelle Bedarf präzise berücksichtigt. Laut U-HS-LK haben die primären Analphabet_innen beim Schriftspracherwerb deutlich mehr Schwierigkeiten als die Zweitschriftlernenden. Für sie ist gegebenenfalls Einzelförderung erforderlich. (ebd. 79-87, 117-124, 129-133, 198-202)

Realschule

Die Realschule erteilt den additiven Sprachförderunterricht für etwa zwanzig Seiteneinsteiger_innen in zwei nach Niveau eingeteilten Gruppen. Eine Gruppe wird überwiegend von der U-RS-LK1, die andere Gruppe von der U-RS-LK2 unterrichtet. Parallel zu ihrem Regelunterricht erhalten diese Schüler_innen eine 10-wochenstündige Deutschförderung. Davon sind etwa fünf Stunden Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Weitere fünf Stunden sind Deutschförderung, gekoppelt mit drei unterschiedlichen

⁷³ Im sprachsensiblen Unterricht ist fachliches und sprachliches Lernen untrennbar verbunden. Durch ein sprachbewusstes Unterrichtsvorgehen werden den Lernenden fachliche Unterrichtsinhalte leichter vermittelt. Zugleich werden bildungssprachliche Kompetenzen verknüpft mit dem Fachwissen immer weiter ausgebaut.

Fächern: Englisch, Mathematik und Sozialwissenschaft. In diesen Stunden werden Englisch und Mathematik jeweils sprachsensibel unterrichtet, um die Schüler_innen auch in diesen Fächern zu stärken. In Deutsch als Zweitsprache in Sozialwissenschaft beschäftigen sie sich in einfacher Sprache mit den Fragen „Wie gehe ich mit anderen Menschen um?“, „Wie ist unsere Schule aufgebaut?“ oder „Wie ist ein Stadtteil organisiert?“ Die Kinder und Jugendlichen aus verschiedenen Kulturkreisen lernen unsere Gesellschaft und die zentralen Werte kennen. (U-RS-LK1-a 47-70, U-RS-LK2 26-49, U-RS-LK2/LK3/SL 10-20, 33-50, 72-98, 99-106)

Außer diesen zwanzig Schüler_innen, die den 10-wochenstündigen Sprachförderunterricht besuchen, gibt es noch über zwanzig Kinder und Jugendliche, die vor über zwei Jahren in diese Schule eingeschult wurden. Nach dem zweijährigen Förderzeitraum nehmen diese Schüler_innen bereits vollständig am Regelunterricht teil. Sie erhalten jedoch weiterhin die Unterstützung in Deutsch als Zweitsprache. Die Lehrkräfte sehen, inwieweit die Schüler_innen mit dem Fachunterricht zurechtkommen. Für manche unterstützungsbedürftige Schüler_innen erweitert die Schule den Rahmen des Förderzeitraums und gibt am Nachmittag regelmäßige Förderstunden. Dort kümmern sich die Lehrkräfte um Fragen aus ihrem Regelunterricht, helfen bei den Hausaufgaben oder bereiten die kommenden Klassenarbeiten vor. Für alle anderen Seiteneinsteiger_innen ist das Deutsch-als-Zweitsprache-Team weiterhin bereit, individuelle Nachhilfestunden zu organisieren. Diese Schüler_innen können also jederzeit auf ihre vertrauten Ansprechpersonen zurückgreifen. (U-RS-LK1-a 47-70, U-RS-LK2 26-49, 50-59, U-RS-LK2/LK3/SL 33-50)

U-RS-LK2 und U-RS-SL halten die auf zwei Jahre festgelegte Sprachförderung des Landes für nicht ausreichend. U-RS-LK2 hebt hervor, dass es für die ausländischen Seiteneinsteiger_innen nach zwei Jahren Deutschförderung immer noch eine große Herausforderung ist, dem Fachunterricht der weiterführenden Schule sprachlich folgen zu können. Die Schulleitung (U-RS-SL) bezeichnet die Verlängerung der Maßnahme als „ein[en] kleine[n] Schritt außerhalb der Bürokratie“ (U-RS-LK2/LK3/SL 42). Sie betont zudem die Gerechtigkeit dieses Verfahrens: „Also kaum ein Kind kann das, nicht? Sie⁷⁴ sind ja auch nicht deutschsprachig, dann wissen Sie ja sicherlich, was das bedeutet, wenn man nach zwei Jahren da sitzen soll und man muss alles können. Das geht GAR NIE. Könnte auch von uns keiner“ (ebd.). (U-RS-LK2 50-59, U-RS-LK2/LK3/SL 33-50) U-RS-LK1 und U-RS-LK2 sind zwar für das Go-In-Prinzip, stehen jedoch auf dem Standpunkt, dass das Lernen im Fachunterricht insbesondere am Anfang für die neuen Seiteneinsteiger_innen allzu anspruchsvoll ist. Nach U-RS-LK2 sind die meisten Schüler_innen mit der Situation völlig überfordert. Obwohl es deutsche Schüler_innen gibt, die ihnen

⁷⁴ Diese Aussage ist an die interviewende Verfasserin der vorgelegten Arbeit gerichtet, die keine deutsche Muttersprachlerin ist.

helfen wollen, brauchen die Seiteneinsteiger_innen noch intensivere Unterstützung. Die Bemühungen der Fachlehrkräfte reichen ebenfalls nicht aus. Die beiden Lehrkräfte sind sich einig, dass es die Möglichkeit geben sollte, am Anfang ausschließlich in der Sprachfördergruppe zu bleiben. U-RS-LK1 begründet diese Ansicht damit, dass der geschützte Rahmen der Fördergruppe bei den Schüler_innen die ersten Erfolgserlebnisse ermöglicht und dies zu mehr Selbstbewusstsein führt. Sie betrachtet diese Persönlichkeitsentwicklung bei manchen Schüler_innen als sinnvoller, als sie mit zu großer Unsicherheit im Fachunterricht sitzen zu lassen. Die beiden Lehrkräfte sehen jede_n Schüler_in persönlich und individuell, und wollen sie auch je nach Entwicklungsstand sowie Persönlichkeit unterschiedlich behandeln. (U-RS-LK1-a 47-70, 80-86, U-RS-LK1-b 104-108, U-RS-LK2 50-59, 81-89, 136-144)

Das Deutsch-als-Zweitsprache-Team von drei fest für den Sprachförderunterricht eingesetzten Lehrkräften (U-RS-LK1, -LK2 und -LK3) setzt sich regelmäßig zusammen, tauscht sich über die einzelnen Seiteneinsteiger_innen aus und entscheidet gemeinsam über alles, was diese Schüler_innen betrifft. Wenn sich jemand sprachlich verbessert, kann er jederzeit zur optimalen Förderung in die nächste Gruppe wechseln. Die Stundenpläne für die einzelnen Schüler_innen werden ebenfalls im Team erstellt. Alle Seiteneinsteiger_innen bekommen dadurch einen eigenen Stundenplan, der individuell der Leistung und den Sprachkenntnissen angepasst ist. (U-RS-LK1-a 6-11, 47-70, U-RS-LK2 50-59, 60-63, 97-110, U-RS-LK2/LK3/SL 33-50) Die Realschule hat zur Beschulung der Go-In-Schüler_innen bereits ein Basiskonzept, das noch erweitert werden muss. U-RS-LK1 bestätigt, dass eine Konzeptentwicklung auf Basis der eigenen Situation und Ausrichtung der Schule eine optimale Möglichkeit ist. Die Festlegung eines Beschulungskonzepts fällt U-RS-LK2 jedoch schwer, weil sich die Anzahl der Seiteneinsteiger_innen wellenartig entwickelt. (U-RS-LK1-b 77-93, U-RS-LK2 111-124)

U-RS-LK2 sagt, dass früher die Lehrkräfte für die additive Sprachförderung häufig gewechselt haben. Sie hält das nicht für gut, weil man dann keine Beziehung zu den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen aufbauen kann. Die Seiteneinsteiger_innen brauchen Ansprechpersonen, denen sie vertrauen können. In der Realschule, anders als in der Hauptschule mit dem Klassenleitungsprinzip, haben die Schüler_innen generell keinen engen Kontakt zu ihrer Klassenleitung. U-RS-LK2 betrachtet diese Konstellation für die Seiteneinsteiger_innen als ungünstig und übernimmt die Rolle der Ansprechperson. Demzufolge wenden sich diese Kinder und Jugendlichen an sie, wenn sie Probleme haben. (U-RS-LK2 150-165, U-RS-LK2/LK3/SL 21-32)

Der Bereich Deutsch als Zweitsprache dieser Realschule war vor einigen Jahren stark unterbesetzt. U-RS-LK2 hat in einer Phase eine heterogene Gruppe mit 25 Kindern und Jugendlichen allein unterrichtet. Nachdem neue Lehrkräfte eingestellt wurden, ist der Bereich jedoch gut aufgestellt. Die Situation hat

sich deutlich verbessert und die Zusammenarbeit des Dreierteam läuft sehr gut. (U-RS-LK1-a 6-11, 77-93, U-RS-LK2 111-124) U-RS-LK1, die parallel in einer Hauptschule Deutsch als Zweitsprache unterrichtet, vergleicht die beiden Schulen und bezeichnet die Lage ihrer Schule als luxuriös. In der Hauptschule muss die Deutschförderung aufgrund des Vertretungsunterrichts im Regelschulbereich oft ausfallen. In dieser Realschule passiert es etwa einmal halbjährlich. Die Realschule ist auch insgesamt viel besser ausgestattet. Die auch neu eingestellte Lehrkraft U-RS-LK3 teilt diese Ansicht zu den Ressourcen dieser Schule. (U-RS-LK1-b 77-93, 95-103, 282, U-RS-LK2/LK3/SL 51-62) Nach Angaben der U-RS-LK2 liegt die Verbesserung in den letzten Jahren am Wechsel in der Schulleitung. Die jetzige Schulleitung erläutert, dass sie sich tatsächlich immer bemüht, trotz des komplizierten Antragsprozesses zusätzliche Stunden für die Sprachförderung zu beschaffen. Auf die Frage nach dem Grund der guten Personalausstattung äußerte die Schulleitung: „Also ich sage immer, weil wir eine tolle Schule sind“ (ebd. 58). Wenn sie Stellen ausschreiben, gibt es immer Bewerber_innen, was in den Haupt- und Realschulen keine Selbstverständlichkeit ist. Zur optimalen Gestaltung des Deutsch-als-Zweitsprache-Bereichs benötigt die Schulleitung „nur die Stunden und Personen“ (ebd. 140). Sie äußert zudem, dass sie U-RS-LK2 für die richtige Person hält, die für den Bereich verantwortlich ist. (U-RS-LK1-b 77-93, U-RS-LK2 186-194, U-RS-LK2/LK3/SL 51-62, 133-140)

Die Realschule hat bisher sowohl Zweitschriftlernende als auch primäre Analphabet_innen aufgenommen. Im Schuljahr 2017/18 gab es eine vierköpfige Alphabetisierungsgruppe neben zwei anderen Gruppen jeweils mit zehn bis elf Schüler_innen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung (2018/19) waren jedoch keine zu alphabetisierenden Schüler_innen dabei mit Ausnahme eines primären Analphabeten mit einer mutmaßlichen Lernbehinderung, der kaum zur Schule erschien. Die im vorangegangenen Schuljahr alphabetisierten Schüler_innen waren bereits in den beiden anderen Gruppen. (U-RS-LK1-a 12-23, 24-37) Die Anzahl sowie der Anteil der zu Alphabetisierenden ändern sich recht stark von Zeit zu Zeit. Dazu ist keine genaue Erhebung vorhanden. Den Aussagen der U-RS-LK1 lässt sich jedoch entnehmen, dass der Anteil der Seiteneinsteiger_innen mit Alphabetisierungsbedarf von 2017 bis Anfang 2019 bis zu ca. 15 Prozent betrug. Die Mehrheit dieser Schüler_innen waren die Zweitschriftlernenden. (ebd. 12-23, 24-37, 40-46) Laut U-RS-LK1 wird über den Alphabetisierungsbedarf der Schüler_innen bereits im Aufnahmegespräch entschieden. Davon unabhängig merken auch die Lehrkräfte im Unterricht schnell, ob die Schüler_innen Alphabetisierung benötigen. (ebd. 38-39, 71-72)

Gesamtschule

Zur Aufnahme der Seiteneinsteiger_innen wird ein einstündiges Aufnahmegespräch von der Abteilungsleitung durchgeführt. Dabei sind auch die Klassenlehrkraft sowie die für die Sprachförderung zuständige Lehrkraft (U-GS-LK). Beim gegenseitigen Kennenlernen werden bereits die

Sprachkenntnisse der Kinder und Jugendlichen eingeschätzt. Im Gespräch geht es außerdem um Wünsche und wichtige Ziele der Schüler_innen. (U-GS-LK 110-137) In der Einstiegsphase führt U-GS-LK selbst einen Test durch, um sich einen ersten Überblick über ihre Deutschkenntnisse zu verschaffen. Sowohl mündliches als auch schriftliches Sprachniveau werden ermittelt, um über die Förderinhalte zu entscheiden. (ebd. 96-109, 110-137)

In der Gesamtschule werden 24 Seiteneinsteiger_innen parallel zu ihrem Regelunterricht zehn Stunden wöchentlich in Deutsch als Zweitsprache gefördert. Alle 24 Schüler_innen lernen zusammen in einer Gruppe. Drei Lehrkräfte teilen sich diesen 10-wochenständigen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht, davon zwei Stunden Deutsch als Zweitsprache, die inhaltlich an das soziale Lernen gekoppelt sind. Dabei beschäftigen sich die Schüler_innen mit kulturellen, gesellschaftlichen und anderen verschiedenen Themen. Diese Stunden wurden erst vor kurzem eingeführt. Außer diesen zehn Stunden gibt es eine Stunde Anschlussförderung in Mathematik. Das ist ein zusätzliches Angebot für diejenigen, die Grundkenntnisse in Mathematik üben wollen. U-GS-LK wünscht sich weitere Anschlussförderungen für die Seiteneinsteiger_innen, zum Beispiel in Englisch. Aufgrund des Lehrkräftemangels ist dies jedoch nicht realisierbar. (ebd. 10-27, 299-308, 352-383)

Am Anfang nehmen alle Schüler_innen zehn Wochenstunden am additiven Deutschförderunterricht teil. Abhängig vom individuellen Fortschritt werden jedoch die Förderstunden reduziert. Die Schüler_innen bleiben in der Fördergruppe durchschnittlich ein bis anderthalb Jahre. Danach werden sie vollständig in den Regelunterricht integriert. Die Schüler_innen können bis maximal zwei Jahre die Deutschförderung erhalten. In dieser Gesamtschule gibt es insgesamt ca. vierzig Go-In-Schüler_innen. Außer 24 Schüler_innen nehmen alle bereits vollständig am Regelunterricht teil. (ebd. 42-73, 96-109, 150-159)

Nach Angaben der U-GS-LK ist die größte Herausforderung für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen das Lesen und Verstehen im fachlichen Kontext. Im Rahmen der Sprachförderung geht es nicht um die Fachsprache. Die Schüler_innen müssen jedoch im Regelunterricht die Fachvokabeln selber erfassen. Auch im naturwissenschaftlichen Bereich, zum Beispiel in Chemie und Physik, gibt es viele komplexe Fachbegriffe, die für die Seiteneinsteiger_innen schwer verständlich sind. (ebd. 321-324) In der Gesamtschule ist das ganze Kollegium jetzt dabei, den Unterricht sprachsensibler zu gestalten. Das Kommunale Integrationszentrum bietet dafür Fortbildungen an und organisiert Arbeitsgruppen, die sich regelmäßig treffen. In jeder Gruppe, beispielsweise Fachgruppe-Mathe oder -Englisch, beschäftigen sich die Lehrkräfte mit dem Thema sprachsensibler Fachunterricht. Darüber hinaus fand ein pädagogischer Tag statt, an dem sich alle Lehrkräfte zu dem Themenbereich weitergebildet haben. U-GS-LK ist der Ansicht, dass die Schule in dem Bereich erst am Anfang ist. Auf

jeden Fall hält sie es im Sinne der Seiteneinsteiger_innen für besonders wichtig, dass sich jede Fachlehrkraft mit dem Thema auseinandersetzt. Im Go-In-System sind nämlich die Schüler_innen mit geringem Sprachniveau täglich im Fachunterricht mit dabei. (ebd. 10-27, 256-271) U-GS-LK hält den Kontakt mit den Fachlehrkräften, um sich zu informieren, wie leistungsfähig die Go-In-Schüler_innen im Regelunterricht sind. Dieser Austausch gehört zu ihren wichtigen Aufgaben. (ebd. 10-27)

Die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen werden in der Schule durch das Patensystem unterstützt. Schüler_innen aus der Oberstufe begleiten freiwillig jeweils ein Go-In-Patenkind. Die beiden treffen sich wöchentlich und machen gemeinsam zum Beispiel Hausaufgaben. Die Organisation dieses Patensystems gehört zu den Aufgaben der Lehrkraft U-GS-LK. (ebd. 10-27, 352-383) Sie übernimmt auch die Kommunikation mit den Eltern der Seiteneinsteiger_innen. Durch sprachliche Unterstützung der dolmetschenden Personen vom Kommunalen Integrationszentrum und von anderen Initiativen hat sie einen guten Kontakt mit den Eltern. (ebd. 10-27, 416-423)

Die in Deutsch als Zweitsprache ausgebildete Lehrkraft U-GS-LK und eine weitere Lehrkraft betätigen sich konstant in diesem Bereich. Eine weitere Lehrkraft kommt gelegentlich hinzu. (ebd. 434-437) Die sehr heterogene Sprachlerngruppe mit allen 24 Seiteneinsteiger_innen wird grundsätzlich von einer einzigen Lehrkraft unterrichtet. Die Gruppe arbeitet mit individuellen Arbeitsplänen, weil Binnendifferenzierung erforderlich ist. (ebd. 74-85, 96-109) Seit einem halben Jahr ist jedoch in fünf von insgesamt zehn Förderstunden eine Integrationskraft zusätzlich eingeteilt. U-GS-LK freut sich über diese Verstärkung, weil die Lehrkräfte entlastet werden können und eine engere Betreuung möglich ist. Sie wünscht sich trotzdem mehr Stunden. Sie möchte entweder mehrere kleinere Gruppen oder eine Gruppe in der Dreierbesetzung. (ebd. 186-209, 440-445)

In dieser Gesamtschule beträgt der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen etwa zehn Prozent. Primäre Analphabet_innen sind sehr selten. Alle zu Alphabetisierenden gehören zu einer Gruppe von 24 Schüler_innen und arbeiten mit eigenen Arbeitsplänen. Dabei hat die Einordnung in Zweitschriftlernende und primäre Analphabet_innen auf jeden Fall keine vorrangige Bedeutung. U-GS-LK hält es für wichtig, dass sie mit den zu Alphabetisierenden in einer kleineren Gruppe arbeiten können, damit sie mehr Zeit für diese Kinder haben. (ebd. 96-109, 110-137, 142-149, 186-209, 327-331, 428-433)

Gymnasium A

Am Gymnasium A wird ein ca. 60-minütiges Aufnahmegespräch von einem Mitglied der Schulleitung durchgeführt. Eine Lehrkraft vom Deutsch-als-Zweitsprache-Team nimmt auch daran teil. Bei Go-In-Schüler_innen ist der Zweck des Aufnahmegesprächs grundsätzlich identisch mit allen anderen Kindern

und Jugendlichen, die in das Gymnasium aufgenommen werden. Alle notwendigen Informationen für die Anmeldung werden bei Bedarf mithilfe einer dolmetschenden Person erteilt. Aufgrund der Wahlpflichtfächer sind die vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse ein wichtiges Thema. Ab der 6. Klasse werden die Fragen in der Regel auf Englisch gestellt, um den Lernstand der Seiteneinsteiger_innen grob einzuschätzen. (U-GYA-LK-a 8-29, 48-53) Die Deutschkenntnisse werden zur Aufnahme nicht ermittelt. Alle Seiteneinsteiger_innen werden zuerst in die Anfängergruppe der additiven Deutschförderung eingeteilt und können je nach Lernstand in eine passende Gruppe wechseln. Wenn die Seiteneinsteiger_innen alphabetisiert werden müssen, wird die Schule vorweg vom Kommunalen Integrationszentrum informiert. Deshalb findet die Kontrolle zur lateinischen Schrift nicht statt. Alle Schüler_innen müssen sich jedoch zumindest die Besonderheiten der Phonem-Graphem-Korrespondenz in der deutschen Sprache aneignen. Wenn dabei bei jemandem besondere Schwierigkeiten bestehen, merken es die Lehrkräfte schnell, weil der Sprachförderunterricht in der kleinen Gruppe erfolgt. (ebd. 57-65, 72-83, 97-99, 140-150) Die Regelklasse, zu denen ein_e Go-In-Schüler_in gehören wird, bereitet sich im Vorfeld auf die Neuankömmlinge vor. Von der Klasse werden zwei Patenschaft übernehmende Personen gewählt, die den_die Seiteneinsteiger_in eng begleiten wollen. Fachlehrkräfte werden ebenfalls informiert, dass an ihrem Regelunterricht ein_e Schüler_in mit geringen Deutschkenntnissen teilnimmt. (ebd. 54-46, 255-259)

Derzeit gibt es insgesamt zwanzig ausländische Seiteneinsteiger_innen am Gymnasium. Diese Schüler_innen lernen in drei nach dem Sprachniveau eingeteilten kleinen Gruppen: Anfänger-, Mittelstufen- und Fortgeschrittenengruppe. Für die Anfängergruppe wird etwa neun Wochenstunden Sprachförderunterricht erteilt, in der Mittelstufengruppe nur noch drei Stunden. Wann und wie viele Stunden die Seiteneinsteiger_innen additiv in Deutsch als Zweitsprache gefördert werden können, hängt sehr vom Stundenplan ihrer Regelklasse ab. Den Schüler_innen soll der Fachunterricht in Englisch nicht fehlen. Je nach Wahlpflichtfächern ist die Teilnahme im Fach Französisch oder Latein sehr wichtig. In Mathematik dürfen sie auch möglichst nicht befreit werden. Je weiter die Schüler_innen in Deutsch als Zweitsprache sind, desto wichtiger ist die Teilnahme am Regelunterricht. Um einen richtigen Förderplan umzusetzen, sind die Rückmeldungen der Fachlehrkräfte relevant. Die Sprachförderung für die Gruppe der Fortgeschrittenen findet in der Mittagspause statt, damit ihnen kein Fachunterricht fehlt. Die Seiteneinsteiger_innen erhalten den Sprachförderunterricht in Deutsch als Zweitsprache durchschnittlich zwei Jahre lang. Zurzeit werden alle zwanzig Seiteneinsteiger_innen in den drei Gruppen gefördert. (ebd. 8-29, 36-39, 120-125, 140-150, 151-155) Das Gymnasium hat früher den Go-In-Schüler_innen viel weniger Sprachförderung ermöglicht. Bis 2014 war der additive Unterricht bis zu vier Stunden pro Woche, die U-GYA-LK auf jeden Fall für zu wenig hält. Damals war an der Schule noch keine halbe Lehrkraftstelle für die Sprachförderung vorhanden. In der letzten Zeit wurden die Förderstunden für die Anfängergruppe auf neun Stunden aufgestockt. Die Lehrkräfte merken, dass der

sprachliche Lernfortschritt der Schüler_innen dadurch deutlich schneller geworden ist. U-GYA-LK legt Wert darauf, dass die Seiteneinsteiger_innen in Deutsch als Zweitsprache ausreichend gefördert werden. (U-GYA-LK-b 31-35)

Das Team, das die Go-In-Schüler_innen in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet, besteht aus sechs Lehrkräften. Eine in Deutsch als Zweitsprache qualifizierte Lehrkraft (U-GYA-LK), die seit 2012 als sprachkoordinierende Person die ganze Organisation für die Go-In-Schüler_innen übernimmt, arbeitet eng mit fünf anderen Lehrkräften zusammen. Das Team beobachtet gemeinsam die sprachliche Entwicklung der Seiteneinsteiger_innen. Abhängig vom Lernstand der jeweiligen Schüler_innen ändert sich die Zusammensetzung der Lerngruppen. Mithilfe des Feedbacks der Fachlehrkräfte kümmert sich das Team außerdem darum, ob die Seiteneinsteiger_innen im Regelunterricht zurechtkommen und wie sich ihre Schullaufbahn weiterentwickelt. U-GYA-LK ist die Hauptansprechperson, wenn die Schüler_innen Probleme haben und Hilfe benötigen. Sie überlegt sich zudem, welche zusätzlichen Unterstützungsangebote die Schule bei jedem_r Schüler_in zur Verfügung stellen kann. (U-GYA-LK-a 8-29, 140-150, 151-155, 192-198, 260-262, 263-265)

In Englisch und Mathematik sind je nach Lernbedarf Förderstunden von Fachlehrkräften organisierbar, soweit sie stundenplanmäßig passen. Außerdem beteiligen sich am Gymnasium weitere unterschiedliche Akteure an der Förderung der Seiteneinsteiger_innen. In der Anfangsphase können sie beispielsweise die Unterstützung von Bibliothekskräften erhalten, die sich dazu freiwillig bereit erklärt haben. Manche Seiteneinsteiger_innen gehen in die Schulbibliothek mit Selbstlernmaterial, wenn der Regelunterricht für sie zu anspruchsvoll ist. In Absprache mit den Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräften kümmern sich dann die Bibliothekskräfte um die Schüler_innen. Außerdem leisten die Schüler_innen aus der Oberstufe als Tutoriumsbegleitende Hilfe für die Seiteneinsteiger_innen. Im Sprachförderunterricht werden zum Beispiel Oberstufenschüler_innen eingesetzt, die als Hilfe zur Binnendifferenzierung agieren können. Die Seiteneinsteiger_innen können von Tutoriumsbegleitenden aus der Oberstufe auch in Mathematik unterstützt werden. Das ist zwar eine allgemeine innerschulische Maßnahme für alle Schüler_innen am Gymnasium, sie wird jedoch häufig von den Seiteneinsteiger_innen in Anspruch genommen. (ebd. 66-71, 97-99, 126-138, 183-191, 192-198) Darüber hinaus versuchen die Lehrkräfte, die Seiteneinsteiger_innen auch im außerschulischen Bereich stärker zu vernetzen. Die Teilnahme in Sportvereinen ist für die Kinder und Jugendlichen eine günstige Option, die ihnen die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht. Die Kommunikation mit breiteren sozialen Kreisen erleichtert auch den Spracherwerb. (ebd. 66-71)

U-GYA-LK ist mit diesem Status quo bei der Förderung jedoch nicht zufrieden. Den Seiteneinsteiger_innen stehen aus ihrer Sicht keine ausreichenden Förderstunden zur Verfügung.

Aufgrund der Stundenplanorganisation einzelner Schüler_innen lassen sich außerdem die vorhandenen Fördermöglichkeiten nicht optimal nutzen. Die Lehrkraft sieht die Notwendigkeit, die Voraussetzungen zu verbessern. Angesichts der ausgelasteten innerschulischen Situation ist U-GYA-LK der Auffassung, dass zudem auch die Gesellschaft noch mehr Unterstützung leisten sollte. Zum Beispiel wäre ihrer Meinung nach ein Netzwerk vor Ort wünschenswert, das den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen beim Lernen hilft. (ebd. 126-138, U-GYA-LK-b 99, 100-107)

Als die größte Herausforderung für die Seiteneinsteiger_innen bezeichnet U-GYA-LK die fächerbezogene Bildungssprache. Laut der Lehrkraft können die neu zugewanderten Schüler_innen innerhalb von drei Monaten bis spätestens nach einem halben Jahr im Schulalltag gut kommunizieren. Der schwierige Schritt ist jedoch von dort bis zum Zustand, in dem man den Unterricht wirklich verstehen und mitmachen kann. U-GYA-LK erörtert: „die größte Herausforderung sind meines Erachtens nicht mal die Deutschkenntnisse, sondern wirklich die Bildungssprache und entsprechend von der Bildungssprache ausgehend die fachliche Leistung erbringen zu können“ (U-GYA-LK-b 48). Die Lehrkraft führt dazu Beispiele auf, dass die Schüler_innen schriftliche Ausdrücke beherrschen und Aufgabentypen bedienen müssen. In Mathematik müssen sie nicht nur Rechenaufgaben lösen, sondern genau die Textaufgaben verstehen. (U-GYA-LK-a 192-198, U-GYA-LK-b 46-54, 99) Bei den jeweiligen Fächern gibt es außerdem Unterschiede im Lerninhalt zwischen ihren Heimatländern und Deutschland. Was das Fach Englisch betrifft, ist der Lernstand bei vielen Seiteneinsteiger_innen nicht so weit wie bei ihren Mitschüler_innen. (U-GYA-LK-a 126-138, 192-198, U-GYA-LK-b 46-54)

Als sprachkoordinierende Person bemüht sich U-GYA-LK, den Schritt zur Bildungssprache und das Weiterkommen der Go-In-Schüler_innen zu begünstigen. Um den Lernstand der jeweiligen Schüler_innen zu erfassen, versucht sie, gute Kommunikation mit Fachlehrkräften aufrecht zu erhalten. Außerdem gibt sie jeder Fachlehrkraft Auskünfte über die Go-In-Schüler_innen, damit sie besser unterstützt werden können. (U-GYA-LK-a 151-155, 192-198, 255-259) Im Kollegium des Gymnasiums ist die Akzeptanz des integrativen Beschulungsmodells der ausländischen Kinder und Jugendlichen mit der Zeit gewachsen. Viele Fachlehrkräfte versuchen, in ihrem Unterricht die Schüler_innen mit geringen Deutschkenntnissen einzubeziehen und ihren Unterrichtsstoff anzupassen. Wie an anderen Schulen im Kreis Unna findet zeitnah ein pädagogischer Tag statt, an dem sich alle Lehrkräfte zum Thema sprachsensibler Fachunterricht fortbilden. U-GYA-LK hält es für wichtig, dass sich die ganze Schule mit dem Thema auseinandersetzt. (ebd. 252-254, 255-259, U-GYA-LK-b 108-111)

Was die Schullaufbahn der Seiteneinsteiger_innen am Gymnasium betrifft, ist es laut U-GYA-LK ein entscheidender Faktor, wann die Einreise nach Deutschland erfolgt ist. Wenn sie erst in die 8. oder 9. Klasse kommen, reicht die Zeit oft nicht aus, für das Abitur notwendige Voraussetzungen zu erfüllen.

Wenn sie dagegen bereits ab der 5. oder 6. Klasse da sind, haben sie viel größere Chancen, die ihrem Bildungspotenzial entsprechenden Ergebnisse zu erzielen. (U-GYA-LK-a 40-47, U-GYA-LK-b 46-54, 99)

Von insgesamt 26 Go-In-Schüler_innen, die das Gymnasium seit 2012 aufnahm, hatten drei Schüler_innen Alphabetisierungsbedarf. Ein griechisches Mädchen in der 5. Klasse wurde anhand der Einschätzung im Kommunalen Integrationszentrum dem Gymnasium zugewiesen. Da sie in der Heimat noch keinen Englischunterricht hatte, war sie Zweitschriftlernende. Die Aufnahme von zwei weiteren Schüler_innen waren hingegen Ausnahmefälle. Ein kurdisches Geschwisterpaar – ein 15-jähriges Mädchen und ihr 14-jähriger Bruder – hatten nämlich vor der Einreise keine Schulerfahrung. Obwohl sie demzufolge keine entsprechende Vorbildung für ein Gymnasium hatten, übernahm das Gymnasium A die Alphabetisierung der beiden primären Analphabet_innen. Es gab nämlich keine andere Schule, die diese primären Alphabet_innen aufnehmen wollte. Es wurde so organisiert, dass sie am Gymnasium A alphabetisiert und dann in die geeigneten Schulen weitergeleitet wurden (s. Kap. 6.1.1). (U-GYA-LK-a 36-39, 100-111, 160, 225-240, 241-251) Im Herbst 2015, in dem die Flüchtlingsdebatte sehr präsent war, wollte eine Klasse des Gymnasiums A diesen primären Analphabet_innen helfen. Außerdem hatten sich sowohl die Bibliothekskräfte als auch das gesamte Kollegium zur Betreuung bereit erklärt. U-GYA-LK erläutert, dass die Aufgabe mithilfe der gesamtschulischen Struktur erleichtert wurde. (ebd. 241-251, 252-254, U-GYA-LK-b 79, 81-82) Das kurdische Geschwisterpaar hat sich im Schulleben am Gymnasium gut eingelebt und war beim Lesen- und Schreibenlernen sehr erfolgreich. Da ein Gymnasium jedoch für die weitere Schullaufbahn der beiden Schüler_innen keine geeignete Schule war, musste leider nach einem Jahr ein Schulwechsel gegen den Willen der Geschwister erfolgen. (U-GYA-LK-a 100-111, 225-240, 241-251)

Gymnasium B

Zur Aufnahme der Seiteneinsteiger_innen am Gymnasium B erfolgt ein Aufnahmegespräch bei der Schulleitung. Daran beteiligt sich die für die Organisation im Bereich Deutsch als Zweitsprache verantwortliche Lehrkraft (U-GYB-LK2). Sie schätzt die mündlichen Deutschkenntnisse der neu Zugewanderten ohne Testverfahren ein. Darauf basierend entscheidet die Lehrkraft, wie viele Sprachförderstunden in welcher Lerngruppe die Schüler_innen erhalten sollen. (U-GYB-LK2 10-17, 34-40, 47-54)

Insgesamt 25 Go-In-Schüler_innen besuchen das Gymnasium B. Die meisten von ihnen nehmen an der additiven Sprachförderung zwei Jahre lang teil. Für die Schüler_innen mit niedrigen Deutschkenntnissen wird bis zu zwölf Wochenstunden Sprachförderunterricht erteilt. Diese Förderstunden werden jedoch entsprechend ihrer sprachlichen Entwicklung sowie notwendigem Fachunterricht nach und nach reduziert. Wenn man nach zwei Jahren noch weitere Sprachförderung

benötigt, sind eine bis zwei Stunden individuelle Förderung möglich. (U-GYB-LK2 18-19, 27-33, 34-40, 55-63. 78-87)

Deutsch als Zweitsprache wird in zwei unterschiedlichen Niveaus unterrichtet. Das heißt aber nicht, dass es zwei feste Lerngruppen gibt. Da jede_r Schüler_in einen unterschiedlichen Stundenplan in der Regelklasse hat und unterschiedliche Fächerkombination benötigt, können sie nicht immer an der Sprachförderung in einer passenden Gruppe teilnehmen. In der Anfangsphase ist es jedoch sinnvoll, möglichst viel Sprachförderunterricht in Deutsch als Zweitsprache zu besuchen. Deshalb entstehen zwar grundsätzlich zwei Gruppen mit unterschiedlichen Lernniveaus, die aber beide ziemlich leistungsheterogen und in jeder Stunde unterschiedlich zusammengesetzt sind. Die Gruppenstärke der beiden Gruppen beträgt bis zu zehn Schüler_innen. (U-GYB-LK1 11-28, U-GYB-LK2 27-33, 47-54)

Die Erstellung der Stundenpläne für die Seiteneinsteiger_innen ist laut U-GYB-LK2 eine sehr komplexe und mühevoll Arbeit. Es liegt unter anderem an den Fremdsprachen und weiteren für den Abschluss entscheidenden Fächern. Jede_r hat außerdem Stärken und Schwerpunkte, die ihm_r wichtig sind. Um die Motivation der Schüler_innen zu fördern, vermeidet U-GYB-LK2, ihre starken Fächer sowie Lieblingsfächer durch die Deutschförderung zu ersetzen. Um die Stundenpläne genau auf die Person abzustimmen, bemüht sich die Lehrkraft, im Aufnahmegespräch die Kinder und Jugendlichen persönlich gut kennenzulernen. (U-GYB-LK1 11-28, U-GYB-LK2 27-33, 110-121) U-GYB-LK1 wundert sich, wie schnell sich die neu Zugewanderten die deutsche Sprache aneignen. U-GYB-LK2 erläutert dazu, dass insbesondere jüngere Schüler_innen einen besonders raschen Fortschritt verzeichnen und manche bereits nach einem Jahr kaum mehr Sprachförderunterricht benötigen. U-GYB-LK1 führt jedoch gleichzeitig an, dass es vom Typ abhängt, wie schwer es fällt, mit geringeren Deutschkenntnissen dem Fachunterricht zu folgen. (U-GYB-LK1 11-28, 63-69, U-GYB-LK2 64-71, 78-87)

Eine große Herausforderung in Deutsch als Zweitsprache am Gymnasium B ist, dass sechs Lehrkräfte jeweils nur ein bis drei Stunden bei der Sprachförderung tätig sind. Das heißt, die meisten Seiteneinsteiger_innen sitzen in der additiven Deutschförderung durch immer unterschiedliche Lehrkräfte, wie bereits erwähnt, in wechselnden Lerngruppen. U-GYB-LK1 und U-GYB-LK2 teilen die Auffassung, dass eigentlich wenige Lehrkräfte für den Sprachunterricht verantwortlich sein sollten, damit unter anderem eine kontinuierliche Unterrichtsplanung und ein enger Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen möglich ist. Da jedoch die Lehrkräfte fehlen, müssen diejenigen, die einige Stunden übrig haben, zusätzlich zu ihren eigenen Fächern Deutsch als Zweitsprache unterrichten. Deshalb wechselt das für die Deutschförderung zuständige Personal abhängig von der Personalsituation in anderen Fächern, obwohl sich die Schule um die Stabilität der Unterrichtenden bemüht. (U-GYB-LK1 40-49, 105-112, 113-117, 118-119, 162-163, U-GYB-LK2 41-46) U-GYB-LK1 äußert: „wir können ganz

schwer kontinuierlichen Unterricht gewährleisten“ (U-GYB-LK1 107). Aus der ganzen Konstellation ist es auch nicht realistisch, mit mehreren Unterrichtenden gemeinsam den Unterricht aufeinander aufzubauen. U-GYB-LK1 versucht deshalb, mit ihren Kolleg_innen möglichst viel auszutauschen. Dadurch, dass jede Lehrkraft einen unterschiedlichen Schwerpunkt – zum Beispiel Grammatik, Wortschatz, Diskussion, Textformulierung – setzt, hofft sie, dass der Inhalt mehr oder weniger abgeglichen wird. U-GYB-LK2 sieht dagegen auch Vorteile, dass sich viele Lehrkräfte die Sprachförderung teilen. Die Seiteneinsteiger_innen können dadurch unterschiedliche Sprach- und Unterrichtsstile erleben, sowie verschiedene Lernmethoden kennenlernen. (U-GYB-LK1 33-39, 105-112, 113-117, 118-119, U-GYB-LK2 41-46)

Im Bereich Deutsch als Zweitsprache am Gymnasium B arbeiten also die sechs Unterrichtenden und die für die Organisation zuständige Lehrkraft U-GYB-LK2 zusammen. U-GYB-LK2 ist eine in Deutsch als Zweitsprache qualifizierte Lehrkraft, erteilt jedoch keinen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. Zwei von derzeit sechs Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräften sind auch in Deutsch als Zweitsprache fortgebildet. Da die Plätze für die Fortbildung begrenzt sind, hatte U-GYB-LK1 noch keine Möglichkeit davon teilzunehmen. (U-GYB-LK1 40-49, 164, U-GYB-LK2 10-17, 41-46) Für die Lehrkraft U-GYB-LK1, die aus Unterrichtsversorgungsgründen seit einem halben Jahr einmal wöchentlich eine Sprachförderstunde übernimmt, ist der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache Neuland. Ihr wäre ein Curriculum lieber, in dem vorgegeben ist, was sie unterrichten soll. Da aber alle Schüler_innen zu unterschiedlichen Zeiten kommen und auf unterschiedlichen Niveaus sind, kann sie gut verstehen, dass man keine einheitlichen Richtlinien geben kann. Auch sie wünscht sich mehr Fortbildungsplätze. (U-GYB-LK1 33-39, 40-49, 125-131, 158-161, 164)

Für die gelungene Integration der Go-In-Schüler_innen hat die für Deutsch als Zweitsprache qualifizierte U-GYB-LK2 ein System aufgebaut, in dem diese Aufgabe mit vielen zuständigen Lehrkräften aus dem gesamten Kollegium aufgeteilt werden kann. Diese Lehrkräfte nennen sich „Integrationssteuergruppe“, die aus etwa zehn Lehrkräften besteht, die sich freiwillig bereit erklärt haben. Jede Lehrkraft ist für einen Bereich zuständig, beispielsweise Schulkultur, Stärkung der Go-In-Schüler_innen, herkunftssprachlicher Unterricht, Elternkontakt, Bildungs- und Teilhabepaket, sprachsensibler Fachunterricht, Coaching von Schüler_innen. Jeder Bereich hat eigene Aufgaben, macht entsprechende Angebote oder konzipiert Aktivitäten. Diese Lehrkräfte sind auch die Ansprechpersonen, wenn die Seiteneinsteiger_innen zu den Bereichen Fragen oder Probleme haben. Die neu zugewanderten Schüler_innen werden somit, zusätzlich zu den Klassen- und Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräften, von verschiedenen Händen der Steuergruppe aufgefangen und gefördert. Die Steuergruppe fungiert gleichzeitig als Multiplikator_innen, die das ganze Kollegium für die Integrationsarbeit sensibilisieren. Obwohl U-GYB-LK2 die Stundenpläne für die Go-In-Schüler_innen

erstellt und den Bereich Deutsch als Zweitsprache organisiert, hat sie nach dem Aufnahmegespräch mit den Seiteneinsteiger_innen und ihren Eltern häufig keinen Kontakt mehr, weil sie die Schüler_innen nicht unterrichtet. Wenn die Schüler_innen mit den Stundenplänen Probleme haben, können sie zu der Lehrkraft kommen. Bei allen anderen Anliegen wenden sie sich an die jeweils zuständige Lehrkraft. (U-GYB-LK2 10-17, 34-40, 71-77, 88-92, 99-109, 122-128) Die Grundidee dieser Integrationssteuergruppe stammt aus einer Qualifikationsveranstaltung vom Kreis Unna. U-GYB-LK2 hat sie dem Gymnasium angepasst und umgesetzt. Sie hält es für gut, dass nicht immer sie selber Ansprechperson ist, sondern sich jede zuständige Person für diese Schüler_innen ein wenig einsetzt. (U-GYB-LK2 71-77)

U-GYB-LK2 ist der Ansicht, dass letztendlich der Wille der Schüler_innen entscheidend ist, zum Beispiel ob man sich bei den Mitschüler_innen integriert oder zum Sportverein geht. Sie formuliert jedoch, dass „die Schüler auf jeden Fall eine Starthilfe brauchen“ (U-GYB-LK2 135). Ihrer Meinung nach ist auch dafür die Steuergruppe von verschiedenen Bereichen zweckmäßig, die ihnen zum Beispiel sagen „Mach doch mal, versuch das“ (ebd. 137). (U-GYB-LK2 99-109, 134-137)

Außer den für die Seiteneinsteiger_innen angebotenen Unterstützungsmöglichkeiten gibt es auch Förderungen, die die Schule für alle Schüler_innen zur Verfügung stellt und von vielen Seiteneinsteiger_innen in Anspruch genommen werden. Erstens ist das der wöchentliche Förderunterricht für die Hauptfächer Mathematik, Englisch und Latein. Zweitens gibt es die Hausaufgabenbetreuung, in der sie von einer ehemaligen Lehrerin betreut werden können. Drittens gibt es das Förderungssystem „Schüler helfen Schülern“, in dem freiwillige Oberstufenschüler_innen andere Schüler_innen beim Lernen unterstützen. Die Seiteneinsteiger_innen erhalten nach zwei Jahren keinen offiziellen additiven Sprachförderunterricht mehr. Sie werden jedoch durch diese Maßnahmen weiterhin unterstützt. (U-GYB-LK1 70-76, U-GYB-LK2 64-71)

Sowohl U-GYB-LK1 als auch U-GYB-LK2 sind der Ansicht, dass sich die Fachlehrkräfte ihrer Schule grundsätzlich auf die Teilnahme der Seiteneinsteiger_innen an ihrem Unterricht eingestellt haben. Alle Lehrkräfte haben an der Fortbildung zum Thema sprachsensibler Fachunterricht teilgenommen, sind also bereits dafür gut sensibilisiert. Viele Lehrkräfte bemühen sich zudem, den Unterricht sprachsensibler zu gestalten. Wenn man es jedoch genau betrachtet, sind die Kompetenzen der Unterrichtenden dabei noch zu erweitern. Da der sprachensible Fachunterricht für die Lehrkräfte deutlich mehr Arbeit bedeutet, sehen U-GYB-LK1 und U-GYB-LK2 gleichermaßen ein, dass es nicht auf einmal optimal laufen kann. (U-GYB-LK1 70-76, 77-80, U-GYB-LK2 88-92, 93-98) U-GYB-LK2 analysiert, dass die erfolgreiche Sensibilisierung des Kollegiums auf die große Unterstützung der Schulleitung zurückzuführen ist. Die Integrationssteuergruppe hat zudem zur Verbreitung der Thematik beigetragen.

Ferner bezeichnet die Lehrkraft das Kommunale Integrationszentrum als einen kompetenten Berater, der insbesondere zu Anfang die Schule intensiv unterstützt hat und sie weiterhin bei der Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen begleitet. (U-GYB-LK2 88-92, 122-128, 164-167)

U-GYB-LK1 und U-GYB-LK2 sind sich in der Aussage einig, dass ihr Gymnasium sehr wenig mit der Alphabetisierung zu tun hat, obwohl die meisten Seiteneinsteiger_innen aus arabischsprachigen Ländern stammen. Die Schulen haben bisher noch keine primären Analphabet_innen aufgenommen. Sie wissen nicht, wann und wie die ins Gymnasium aufgenommenen Zweitschriftlernenden, die keine Englischkenntnisse haben, die lateinische Schrift erworben haben. Auf jeden Fall beschäftigt sich die große Mehrheit der Schüler_innen kaum mit der Phonem-Graphem-Korrespondenz. Die beiden Lehrkräfte sind der Auffassung, dass die Seiteneinsteiger_innen wohl eine Weile in den Übergangseinrichtungen waren, in denen sie mit dem Schriftspracherwerb in der deutschen Sprache angefangen haben. U-GYB-LK2 erwähnt dazu, dass gebildete Eltern ihren Kindern beim Lesen- und Schreibenlernen helfen können. (U-GYB-LK1 7-10, 11-28, U-GYB-LK2 6-9, 25-26)

II. Übergang und weitere Förderung

Beim Go-In-System im Kreis Unna sind grundsätzlich alle neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen im Sekundarbereich von Anfang an in einer passenden Schule, die sie bis zum Schulabschluss besuchen können. Die Schüler_innen haben aber die Möglichkeit, die Schule oder auch die Schulform zu wechseln. Nach Angaben der Befragten findet jedoch der Schulwechsel selten statt. Beim Weiterkommen werden die meisten neu Zugewanderten, parallel zu den immer wechselnden Klassen- und Fachlehrkräften, kontinuierlich von den Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräften gefördert sowie begleitet. Somit erleben die in der Sekundarstufe I integrierten Seiteneinsteiger_innen im Kreis Unna entweder keine oder wenige Wechsel in ihrer Schulzeit. In dieser Hinsicht ist die Situation im Kreis Unna anders als die in der Bundesrepublik eher übliche separierende Beschulung in Sprachlernklassen wie in Nürnberg (Deutschklasse in den Mittelschulen) oder in Alphabetisierungsklassen und Sprachlernklassen wie in Hamburg (Basisklasse und Internationale Vorbereitungsklasse). (s. Kap. 6.1.3-I, U-HS-LK 179-192, U-RS-LK2 227-233, U-GS-LK 42-73, 150-159, 325-236, U-GYA-LK-b 55-63)

Die meisten betroffenen Schulen hatten bis zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht viele Seiteneinsteiger_innen, die sie im Rahmen des Go-In-Systems aufgenommen und bereits bis zu ihrem Schulabschluss betreut haben. Der Großteil der neu Zugewanderten war nämlich während oder nach der großen Flüchtlingswelle eingereist und stand noch vor den Schulabschlussprüfungen. Auf die Fragen nach der Erfahrung zu Schulabschlüssen der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen haben die befragten Lehrkräfte wie folgt geantwortet: Die meisten neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen haben, wie bereits in Kapitel 6.1.3-I erwähnt, große Schwierigkeiten mit der

Bildungssprache und dem fachlichen Lernen. Dies wirkt sich verständlicherweise negativ auf das Vorankommen aus. Auch bei den Fremdsprachen haben es die Betroffenen nicht leicht, innerhalb der vorhandenen Zeit die Ansprüche der Abschlussprüfungen zu erfüllen. Insbesondere für die Seiteneinsteiger_innen, die erst ein bis drei Jahre vor dem Ende ihrer Schulzeit kamen, ist es überaus anspruchsvoll, einen gewünschten Schulabschluss innerhalb ihrer regulären Schulzeit zu erwerben. Dies trifft mehr oder weniger in allen Schulformen zu. Diejenigen, die im Rahmen des Sekundarbereichs I keinen Schulabschluss erworben haben, wechseln zu den Berufskollegs. Sie werden dort weiter gezielt in Deutsch als Zweitsprache gefördert und können den Schulabschluss nachholen. Somit gibt es grundsätzlich keine Kinder und Jugendlichen, die ohne Abschluss die Schulbildung beenden müssen. (U-HS-LK 179-192, 420-425, U-RS-LK2 50-59, 166-170, 227-233, U-GS-LK 42-73, 309-320, 325-326, U-GYA-LK-a 126-138, U-GYA-LK-b 46-54, 55-63)

U-HS-LK aus der Hauptschule erläutert die Situation zum Schulabschluss:

„Ich habe zwei Schülerinnen, die unwahrscheinlich fleißig sind, die auch wirklich gut sind und von denen ich die Hoffnung habe, dass sie irgendwie einen Abschluss bekommen. [...] Aber regulär den Abschluss hier zu bekommen, ist schwierig.“ (U-HS-LK 180-181)

Die spät eingereisten älteren Schüler_innen sowie alle Anderen, die innerhalb der Hauptschule keinen Abschluss erhalten haben, wechseln zu einem Berufskolleg. U-HS-LK betrachtet diese Möglichkeit für ihre Schüler_innen als einen guten Weg. Die Kinder und Jugendlichen gewinnen nämlich damit etwas Zeit, um den für sie sehr anspruchsvollen Lerninhalt etwas besser in den Griff zu bekommen. (U-HS-LK 179-192, 420-425)

U-RS-LK2 von der Realschule betont, dass das Alter bei der Einreise der Schüler_innen entscheidend ist, was den Erfolg bei dem Schulabschluss angeht. Diejenigen, die früh ins deutsche Schulsystem eingegliedert sind, haben viel bessere Chancen und können ihn tatsächlich schaffen. Im Gegenteil dazu fällt es den Schüler_innen, die erst mit 14 oder 15 eingereist sind, sehr schwer. Die Lehrkraft erläutert zudem, dass generell die Fremdsprachen das Hindernis sind, unabhängig davon, ob sie einen Haupt- oder Realschulabschluss anstreben. (U-RS-LK2 50-59, 166-170, 227-233)

In der Gesamtschule, in der die Schüler_innen mit unterschiedlichem Leistungsniveau zusammen sind, haben sie unterschiedliche Schulabschlüsse im Visier. U-GS-LK erläutert, dass nur einige, die erst in der 9. Klasse eingereist sind, auf das Berufskolleg gewechselt haben. Die Lehrkraft erwähnt ebenfalls, dass, je älter die Schüler_innen hierher gekommen sind, es desto schwieriger ist, die fachlichen Leistungen zu erbringen. Im Allgemeinen ist es für die Schüler_innen dieser Schule jedoch durchaus realistisch, irgendeinen Abschluss zu erwerben. Von den insgesamt ca. vierzig Go-In-Schüler_innen gibt es bereits vier Seiteneinsteiger_innen, die das Abitur geschafft haben. Weitere sechs Schüler_innen haben den

Realschulabschluss. vier weitere Schüler_innen befinden sich derzeit in der Oberstufe. U-GS-LK weist jedoch darauf hin, dass viele mit sehr hohen Erwartungen gekommen und dann enttäuscht sind, wenn sie das Ziel nicht erreichen können. (U-GS-LK 42-73, 309-320)

Zu den Fragen nach der Erfahrung mit dem Schulabschluss teilt U-GYA-LK am Gymnasium A den Standpunkt, dass es stark davon abhängt, seit welchem Alter die Schüler_innen im deutschen Schulsystem sind (s. 6.1.3-I). Außerdem müssen viele der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen damit rechnen, dass sie ein Jahr wiederholen. Die deutsche Sprache zu lernen und sich den fachlichen Bildungsinhalt anzueignen, kostet sie viel Zeit. (U-GYA-LK-a 40-47, U-GYA-LK-b 46-54) Bei den irregulär zur Alphabetisierung aufgenommenen beiden primären Analphabet_innen geht U-GYA-LK davon aus, dass sie mit den bereits erworbenen Deutschkenntnissen in anderen Schulen mehr oder weniger zurechtkommen können. Dabei sorgt sich die Lehrkraft darüber, inwieweit ihr Lernrückstand in den Fächern aufgeholt werden kann. (U-GYA-LK-a 225-240, 241-251)

III. Personal und weitere Ressourcen

Im Kreis Unna findet die Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in jeder Schule durch ein abhängig von vorhandenen Ressourcen erarbeitetes schulinternes Konzept statt. Bei den vorangegangenen Unterkapiteln unter anderem über die Schulstruktur (s. Kap. 6.1.3-I) wurden deshalb eingesetztes Personal und bestehende Ressourcen an jedem Schulstandort bereits inklusiv ausgeführt. In diesem Abschnitt werden diese Auskünfte über die Ressourcen von den Ausführungen zusammenfassend dargestellt.

Der Lehrkräftemangel im Bereich Deutsch als Zweitsprache in den Schulen wurde im Kreis Unna als großes Problem festgestellt. Außer der Realschule, die sich durch eine Verbesserung derzeit in einem befriedigenden Zustand befindet, leiden die Schulen unter der schwierigen Personalkonstellation. Der Lehrkräftemangel führt zu Konsequenzen wie unter anderem mangelnde Förderstunden und große Gruppenstärke mit Lernenden in unterschiedlichen Lernniveaus. Die Kontinuität des Unterrichts ist nur schwer zu gewährleisten. Beispielsweise wird im Gymnasium B der Sprachförderunterricht für ca. zwanzig Seiteneinsteiger_innen auf sechs Lehrkräfte verteilt, die jeweils nur eine bis drei Stunden wöchentlich in Deutsch als Zweitsprache tätig sind.

An den untersuchten Schulen arbeiten viele Lehrkräfte in der Sprachförderung, die in Deutsch als Zweitsprache nicht weitergebildet sind. In allen Schulen gibt es jedoch mindestens eine im Bereich qualifizierte Person, die die Verantwortung oder die Organisation des Bereiches übernimmt. Die zur Verfügung stehenden Fortbildungsplätze scheinen zumindest nicht immer ausreichend zu sein.

Zur Betreuung der neu zugewanderten Schüler_innen sind verschiedene Personen außer den für die Seiteneinsteiger_innen zuständigen Lehrkräften im Einsatz. Die Integrationsarbeit für diese Kinder und Jugendlichen findet auf unterschiedlichen Ebenen in der Schule statt. Im Folgenden werden die verschiedenen Beteiligten vorgestellt: Im Gymnasium A übernehmen zwei Bibliothekskräfte die Betreuung der Seiteneinsteiger_innen, wenn die Teilnahme am Regelunterricht für diese zu herausfordernd ist. In der Gesamtschule und den beiden Gymnasien gibt es Tutoriums begleitenden oder Patenschaft übernehmende Oberstufenschüler_innen, die den Seiteneinsteiger_innen Hilfe beim Lernen anbieten. Im Gymnasium B beteiligen sich zahlreiche Lehrkräfte an der Integrationsarbeit und sie setzen sich stark für die Seiteneinsteiger_innen ein. Die jeweils für einen Bereich verantwortlichen Lehrkräfte unterstützen die betreffenden Schüler_innen je nach Aufgabenbereichen, bieten verschiedene Möglichkeiten für ihr Weiterkommen an oder sind Ansprechpersonen. Die Organisation dieser Unterstützungsstrukturen gehört meistens zu den Aufgaben der Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte. Zusätzlich zu diesen gesondert für die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen aufgebauten Strukturen spielen auch die bereits für alle Schüler_innen vorhandenen Systeme eine wichtige Rolle. Die Hausaufgabenbetreuung und Förderstunden in verschiedenen Fächern werden von den Seiteneinsteiger_innen stark in Anspruch genommen.

Nicht nur der Lehrkräfte-, sondern auch der Stundenmangel erschwert die Förderung der neu Zugewanderten in den aufnehmenden Schulen. Die zuständigen Lehrkräfte aller Schulen wünschen sich mehr Betreuungsstunden. Insbesondere für die Schulen mit wenig Seiteneinsteiger_innen ist die Bereitstellung der Förderstunden eine große Hürde. Bei den Problemfällen engagiert sich das Kommunale Integrationszentrum, um eine Lösung zu finden. Das Integrationszentrum organisiert zum Beispiel gemeinsame Förderstunden für zwei Nachbarschulen. Damit entsteht eine gemeinsame Alphabetisierungsförderung für die zu alphabetisierenden Schüler_innen beider Schulen. Trotz aller Bemühungen gibt es außerdem Schulen, die den 10-wochenstündigen Sprachförderunterricht nicht leisten können. Darüber hinaus sind in manchen Schulen die Lerngruppen unverhältnismäßig groß. Die Schulen wollen mit vorhandenen Möglichkeiten die betroffenen Schüler_innen bestmöglich fördern. Viele Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte bleiben, auch nach der vorgeschriebenen zweijährigen Förderzeit, mit ihnen im engen Kontakt und wollen weitere Förderung zur Verfügung stellen. Nur die Rahmenbedingungen reichen dafür nicht aus. Dem Integrationszentrum sowie den zuständigen Lehrkräften der Schulen ist es bewusst, dass die Bedingungen optimiert werden müssen. Was die Alphabetisierung anbelangt, vertritt das Integrationszentrum die Auffassung, dass für die Betreuung der primären Analphabet_innen mit geringer Schulerfahrung die Ressourcen der Schule definitiv nicht ausreichen.

Bei der Versorgung der Deutschförderstunden ist noch die schwierige Stundenplanorganisation zu erwähnen, weil im Go-In-System die sprachliche und fachliche Förderung parallel zum Regelschulsystem vorgeht. Insbesondere den beiden Gymnasien fällt es schwer, die Seiteneinsteiger_innen mit erforderlichen Sprachförderstunden zu versehen, ohne dass sie den notwendigen Fachunterricht verpassen. Um am Sprachförderunterricht teilzunehmen, müssen die Schüler_innen nämlich vom Fachunterricht befreit werden. Das Gymnasium A versucht außerdem für manche Schüler_innen, zusätzliche Unterstützung von Fachlehrkräften zu ermöglichen. Stundenplanmäßig ist es jedoch schwer zu realisieren, auch wenn die Angebote vorhanden sind. Als Lösung bietet das Gymnasium fortgeschrittenen Schüler_innen den Sprachförderunterricht in der Mittagspause an. Bei der integrativen Beschulung im Kreis Unna steht den neu zugewanderten Schüler_innen von Beginn an das ganze Programm im Regelschulsystem zur Verfügung. Die dadurch entstehende organisatorische Komplexität bei der Stundenplanerstellung ist jedoch ein Dilemma für die Schule. Auch mit den knappen Stundenressourcen kommen die zuständigen Lehrkräfte schwer zurecht.

Im Go-In-System im Kreis Unna ist vom ersten Schultag an der Fachunterricht ein wesentlicher Teil der Sprachbildung für die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen. Bei diesem Beschulungsmodell wird von den normalen Fachlehrkräften verlangt, in ihrem Unterricht mit den Kindern und Jugendlichen mit geringen Deutschkenntnissen adäquat umzugehen. Der Kreis Unna beschäftigt sich deshalb mit dieser großen Herausforderung. Außer regulären Fortbildungen in Deutsch als Zweitsprache sowie sprachsensiblen Fachunterricht empfiehlt das Kommunale Integrationszentrum den Schulen einen pädagogischen Tag, an dem sich das ganze Kollegium im Themenbereich fortbildet. In manchen Schulen finden zudem in jedem Fach regelmäßige Treffen statt, bei dem die Unterrichtenden gemeinsam arbeiten, um ihren Fachunterricht sprachbewusst zu gestalten und fachliches Lernen zu erleichtern. Nach Angaben der Befragten steigt die Akzeptanz im Kollegium und damit auch die Sensibilität gegenüber der Thematik. Was jedoch die Praxis im alltäglichen Unterricht angeht, erreichen viele Lehrkräfte noch nicht das angestrebte Ziel. Im Allgemeinen fällt es den älteren Fachlehrkräften schwer, im Vergleich zu den jüngeren Kolleg_innen, die aus ihrer Ausbildung das Prinzip kennen. Die für die Seiteneinsteiger_innen zuständigen Befragten haben allesamt ein gewisses Verständnis, dass die Fachlehrkräfte bei dieser Aufgabe noch in der Entwicklung sind und sie dafür etwas Zeit benötigen. Auf jeden Fall teilen die Befragten die Meinung, dass die Unterstützung und Weiterbildung der Fachlehrkräfte weiterhin erforderlich sind. Einige äußern zudem, dass auch die allgemeinen Unterrichtsbedingungen entsprechend verbessert werden müssen.

In Bezug auf die Materialressourcen ergibt sich kein einheitliches Meinungsbild. Die Hauptschule wünscht sich eine bessere technische Ausstattung der Schule wie mehr PCs mit Internetzugang sowie

mehr Lernmaterialien. Die Realschule und Gesamtschule sind dagegen bezüglich des Materials und der Ausstattung mit dem gegenwärtigen Zustand sehr zufrieden. (U-HS-LK 512-513, 516-522, U-RS-LK1-b 95-103, 282, U-GS-LK 428-433)

6.2 Förderung der Alphabetisierung

6.2.1 Sprachliche Förderung für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

Da im Kreis Unna die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen, wie die anderen Schüler_innen, möglichst wohnortnah in individuell ausgewählten Schulen aufgenommen werden, gibt es keine Schule, die besonders viele Seiteneinsteiger_innen aufnimmt. Was den Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen betrifft, ist er in der Hauptschule am höchsten. Dort sind 85 Prozent der gesamten Seiteneinsteiger_innen Schüler_innen mit Alphabetisierungsbedarf (s. 6.1.3-I). Somit beschäftigt sich die Hauptschule anscheinend am meisten mit der Alphabetisierungsarbeit. Außer Gymnasium B, das mit der Alphabetisierung bisher kaum Erfahrung hat, betreuen jedoch alle Schulen die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen. Wie jede Schule mit den betreffenden Schüler_innen umgeht und sie fördert, wird im Folgenden dargestellt.

In der Hauptschule findet die Alphabetisierung in einer gesonderten kleinen Gruppe oder, wenn es nur ein_e Schüler_in ist, in der Einzelförderung statt. Wie die Stunden für die betroffenen Schüler_innen genau organisiert werden, hängt von der personellen und unterrichtsorganisatorischen Situation ab. Außer der Alphabetisierungsförderung nehmen sie, wie die sonstigen Seiteneinsteiger_innen, am normalen additiven Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht und am Regelunterricht teil. Im Regelunterricht beschäftigen sie sich jedoch oft mit den Lernmaterialien für die Alphabetisierung, die von den Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräften oder Klassenleitungen besorgt werden. Da alle Seiteneinsteiger_innen jeweils einer Regelklasse angehören, lernen sie viel mündliche Sprache auch durch die tägliche Kommunikation. Bei der Alphabetisierungsförderung geht es vor allem um die motorischen Fähigkeiten, das Buchstabenlernen und die Syntheseübung. U-HS-LK geht jedoch mit den beiden unterschiedlichen Gruppen, primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden, sehr bewusst differenziert um.

„Also die primären Analphabeten, die haben ganz andere Schwierigkeiten oftmals als die Zweitschriftlerner. Beispielsweise, dass die Zweitschriftlerner, die haben schon eine Sprache gelernt. Die wissen, wie das funktioniert. Die kennen den Ablauf und die haben Strukturen erlernt. Das können die Analphabeten oder nicht alphabetisierten Schüler gar nicht. Und deswegen muss man da erstmal ganz wo anders anfangen und sukzessiv, spielerisch, viel mit Bild, Buchstabenzuordnung mit motorischen Übungen, dass man da erstmal kognitiv sie anspricht, da ist eine andere Fragestellung noch dahinter. Deswegen werden die da erstmal schon anders

unterrichtet und anders gefördert.“ (U-HS-LK 118)

U-HS-LK verwendet häufig Anlauttabellen, LÜK-Kasten für Alphabetisierung, viele Bilder und Karten, um sie einander zuzuordnen. Es gibt spezielle Mappen für die Alphabetisierung, die aus ausgewählten Lernmaterialien und Übungen bestehen. Diese dürfen die Schüler_innen auch nach Hause mitnehmen. Die Lehrkraft hält gutes Lernmaterial für sehr wichtig, vornehmlich bei der Alphabetisierung der Schüler_innen mit weniger Schrifterfahrung. Sie freut sich deshalb über das hochwertige Material, das heutzutage auf dem Markt vorhanden ist. (U-HS-LK 79-87, 117-124, 198-202, 238-240, 238-240, 243-245, 262-270, 307-312, 391-392)

Die Realschule hatte zum Zeitpunkt der Untersuchung keine zu alphabetisierenden Schüler_innen. U-RS-LK2 schildert, dass es am Anfang eine sehr große Herausforderung war, das grundlegende Vorgehen der Alphabetisierung aufzubauen. Die beiden Lehrkräfte U-RS-LK1 und U-RS-LK2 legen dar, dass die zu alphabetisierenden Schüler_innen die lateinischen Buchstaben parallel zu Vokabeln und mündlicher Kommunikation erwerben. Die Lehrkräfte achten unter anderem darauf, dass beim Vokabellernen die einzelnen Silben deutlich gesprochen und betont werden. Außerdem werden Anlauttabellen und viele Bilder eingesetzt. Sie verwenden für die Alphabetisierung kein bestimmtes Lehrwerk, sondern finden eher spontan passende Materialien für einzelne Schüler_innen. U-RS-LK1 schildert: „Für Alphabetisierung müssen wir immer ein bisschen improvisieren.“ (U-RS-LK1-b 120) Damit die Schüler_innen die Buchstaben korrekt schreiben können, üben sie das Schreiben in der Lineatur. (U-RS-LK1-a 71-72, 87-88, U-RS-LK1-b 120, U-RS-LK2 64-75, 136-144) U-RS-LK2 berichtet außerdem, dass sich viele geflüchtete jugendliche Seiteneinsteiger_innen vor der Einschulung über das Mobiltelefon die Buchstaben selbst beigebracht haben. Da bei ihnen das lateinische Alphabet bereits bekannt war, ist eine ausführliche Einführung der einzelnen Buchstaben unnötig gewesen. (U-RS-LK2 76-80, 218-221)

Die Gesamtschule hat vor einigen Jahren das Kommunale Integrationszentrum um Unterstützung gebeten, weil die verantwortliche Lehrkraft U-GS-LK keine Ahnung hatte, wie sie die Schüler_innen alphabetisieren sollte. Daraus entstand eine Kooperation mit einer Grundschule. Die Grundschullehrkräfte haben die geeigneten Materialien und einfache Hinweise zum Schriftspracherwerb jeweils auf einem DIN A4-Blatt zusammengefasst, was schnelle Hilfe für den Aufbau der Förderstunden bedeutete. Durch diese kollegiale Unterstützung bekam die Gesamtschule die Grundlage der Alphabetisierungsförderung. U-GS-LK schildert, dass sie diese quasi als Konzept nützt und es bei der Alphabetisierung derzeit gut läuft. (U-GS-LK 160-181) Zum Vorgehen der Alphabetisierung erläutert sie, dass das Lesen- und Schreibenlernen immer mit dem Sprechen einhergeht. Nach ihren Angaben wirkt es sich auf den Schriftspracherwerb sehr positiv aus, dass die zu Alphabetisierenden im Schulalltag an das schnelle Reden mit den Regelschüler_innen gewöhnt sind.

Da im Sprachförderunterricht der Gesamtschule alle Seiteneinsteiger_innen in einer großen Gruppe mit individuellen Arbeitsplänen lernen, erhalten auch alle zu Alphabetisierenden eigene Arbeitspläne und arbeiten weitgehend selbstständig. Für diese Binnendifferenzierung ist die Materialherstellung für die Lehrkräfte überaus zeitintensiv. Trotzdem hält die Lehrkraft diese Unterrichtsmethode für die einzige Möglichkeit, weil das gemeinsame Lernen in der heterogenen großen Gruppe nahezu ausgeschlossen ist. Allein bei Projekten lernen die Schüler_innen mit unterschiedlichem Lernstand gemeinsam, indem sie einander helfen. (ebd. 182-285, 186-209, 248-255)

Da das Gymnasium A bisher nur drei zu alphabetisierende Seiteneinsteiger_innen aufnahm, hat die Schule wenig Erfahrung mit der Alphabetisierung. Nach Angaben der Lehrkraft U-GYA-LK scheint die lateinische Schrift mehr als der Hälfte der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen nicht wirklich bekannt zu sein. Diese Schüler_innen benötigen jedoch in der Regel keine gesonderte Alphabetisierung. Es reicht aus, wenn sie einmal lernen, wie man alle Buchstaben groß und klein schreibt. (U-GYA-LK-a 100-111) U-GYA-LK schildert ihre Erfahrung zur Alphabetisierung: Der erste Fall für das Gymnasium war eine Zweitschriftlernende aus Griechenland, die mit ihrer älteren Schwester dem Gymnasium zugewiesen wurde. Der Lehrkraft war bewusst, dass die Schülerin die lateinische Schrift lernen muss, weil sie noch keinen Englischunterricht in ihrem Heimatland hatte. Nach ihrer Aussage konnte sie jedoch zuerst nicht erkennen, dass das Lesen- und Schreibenlernen des lateinischen Alphabetes für sie so eine Hürde bedeutete.

„Da war mir das noch nicht so klar, weil ich dachte, dass ihre Schwester und sie, dass es sehr ähnlich wäre. Und mir war nicht so klar, dass die Schwester zum Beispiel schon in ihrer Heimat etwas Deutsch gelernt hat und deswegen so viel schneller ist. Wenn du nur damit konfrontiert bist, dass ein Mädchen sehr langsam ist, und das andere war deutlich schneller. Und ich habe das Problem, glaube ich, nicht deutlich genug gesehen, wie viel Schwierigkeiten ihr alles in der neuen Sprache macht, auch das Schreiben. Ich wusste zwar, dass sie auch die Schrift lernen muss, aber die Unterschiede waren mir nicht so deutlich. Ich habe auch nicht, wahrscheinlich nicht genug danach gefragt. Und die beiden haben das auch nicht so kommuniziert.“ (U-GYA-LK-a 156)

In der Anfängergruppe bei der additiven Sprachförderung wurde diese Schülerin demzufolge nicht so gezielt bei der Alphabetisierung gefördert. Die Lehrkraft beschreibt die Schülerin auch so, dass sie kognitiv nicht so leistungsstark war. Auf jeden Fall war ihr Spracherwerb ein langsamer, langwieriger Prozess. Für das als Ausnahme aufgenommenen kurdische Geschwisterpaar hat dagegen das Deutschals-Zweitsprache-Team von Anfang an weitaus bewusster eine intensive Alphabetisierungsförderung organisiert, weil die Lehrkräfte auch vorab wussten, dass die beiden Geschwister primäre Analphabet_innen sind. Im ersten Monat hatten die Beiden separat von den anderen Seiteneinsteiger_innen sehr intensiv das Lehrwerk „Alpha Plus“ (Hubertus und Yaşaner 2013a) durchgearbeitet. Erst danach wurden sie in die Anfängergruppe des Sprachförderunterrichts integriert und haben dennoch meistens weiter mit dem differenzierten Material gearbeitet. Während des

Regelunterrichts haben sie sich entweder bei den Bibliothekskräften oder innerhalb des Fachunterrichts mit Selbstlernmaterial beschäftigt. Die schulunerfahrenen Geschwister mussten täglich viel selbständig lernen. Ihre Arbeiten wurden jedoch immer von Lehrkräften kontrolliert und sie haben auch von Mitschüler_innen und Bibliothekskräften Unterstützung erhalten. Parallel zum intensiven schriftsprachlichen Input hatten sie ausreichende Möglichkeiten zum Zuhören und Sprechen der deutschen Sprache, unter anderem durch den täglichen Kontakt mit ihren einheimischen Klassenkameraden_innen. U-GYA-LK hält das Hören der Sprache für das Weiterkommen der zu Alphabetisierenden für sehr wichtig. (U-GYA-LK-a 56-5987-96, 156-159, 160, 163-170, 177-182, 216-224, 225-240, U-GYA-LK-b 21-27, 80) Die beiden primären Analphabet_innen kamen im Eigenstudium des Lehrwerkes gut zurecht. Durch eine intensive Lernphase haben sie sogar innerhalb eines Monats mit der Alphabetisierung abgeschlossen. U-GYA-LK blickt auf die für die Schule ungewohnte Alphabetisierungsarbeit zurück und legt dar, dass passende Lehrwerke die Arbeit deutlich erleichtern. Zu den Lehrwerken und dem zusätzlichen Material bekam U-GYA-LK im Vorfeld Vorschläge vom Kommunalen Integrationszentrum sowie von Kollegen aus einer Grundschule. Außer dem Lehrwerk „Alpha Plus“ wurden auch „Hamburger ABC“ (Wäbs und Könnecke o.J.) sowie andere Übungshefte aus dem Grundschulbereich verwendet. Insgesamt orientierten sich die Lehrkräfte in ihrer Arbeit eher an den praktischen Lehrwerken als an theoretischen Ratgebern. (U-GYA-LK-a 225-240, U-GYA-LK-b 112-117, 118-119, 142)

Bei der Alphabetisierungsförderung steht in allen Schulen (außer dem Gymnasium B) das Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenz im Mittelpunkt und parallel dazu wird die phonologische Bewusstheit trainiert. U-HS-LK von der Hauptschule erläutert, dass es individuell sehr unterschiedlich ist, ob man die gelernten Buchstaben problemfrei zusammenschleifen kann oder dafür viel Syntheseübung nötig ist. Die Lehrkräfte U-HS-LK und U-GS-LK hatten Schüler_innen, die lange Zeit benötigten, bis sie durch die Syntheseübung die Laute verschmelzen konnten. U-GYA-LK des Gymnasiums A, die mit der Alphabetisierung wenig Erfahrung hat, waren die Schwierigkeiten beim Zusammenschleifen der Buchstaben nicht bekannt. Bei den im Gymnasium alphabetisierten Schüler_innen gab es dabei offensichtlich kein Problem. (U-HS-LK 79-81, 307-312, U-GS-LK 186-209, U-GYA-LK-a 199-212)

Auf die Schreibmotorik der Schüler_innen achten die meisten Lehrkräften. Dabei geht es vor allem um die Korrektur des Schriftbildes bei den Zweitschriftlernenden. Aus den Angaben von U-HS-LK, U-RS-LK1 sowie U-GYB-LK1 scheint für die Seiteneinsteiger_innen aus dem arabischen Schriftraum, die im Zeitraum der Untersuchung repräsentativ waren, die Umstellung beim Schreiben auffällig schwer zu sein. U-HS-LK unterstreicht, dass viele arabischstämmige Schüler_innen Probleme bei ihrem Schriftbild haben und die Lehrkräfte gezielt darauf aufmerksam machen müssen. Diese Schüler_innen sind zwar

in der Lage, zügig zu schreiben, es fällt Ihnen aber schwer, die Buchstaben an die richtige Stelle der Lineatur zu schreiben. U-GYB-LK1 äußert, dass ein arabischer Muttersprachler keine Wortabstände einhält und somit sein Text schwer lesbar ist. Auch zum Wortabstand führt U-HS-LK eine thailändische Schülerin an, die die Wörter kaum getrennt voneinander schreibt. U-GS-LK erwähnt das selbe Problem als eine individuelle Schwierigkeit, die nicht von der Muttersprache abhängt. Diese beiden Lehrkräfte U-HS-LK und U-GS-LK sind sich einig mit der Aussage, dass sie die geschriebene Schrift der Schüler_innen genau kontrollieren und wiederholt korrigieren müssen. U-GS-LK hebt außerdem hervor, dass die Zweitschriftlernenden mit der Lineatur für das richtige Schreiben viel üben sollen, bevor sich ihre falsche Schreibweise einschleift. U-HS-LK spricht gar von Kampf, weil die Lehrkräfte die Schreibfehler permanent beheben müssen. (U-HS-LK 313-319, U-RS-LK1-a 71-72, U-RS-LK1-b 12-25, 31-36, U-GS-LK 210-215, U-GYB-LK1 132-140) Bei den primären Analphabet_innen gibt es hingegen Kinder und Jugendliche, die beim Schreiben die Schwierigkeiten haben, überhaupt den Stift festzuhalten und die Linien geschickt zu führen. Die Lehrkraft U-HS-LK erläutert, dass diese Seiteneinsteiger_innen viel Zeit aufwenden müssen, um durch Schwungübungen die feinmotorische Geschicklichkeit zu trainieren. Sie weist zudem auf die individuelle Verschiedenheit hin. Bei den primären Analphabet_innen gibt es aber auch Schüler_innen, die bereits eine entwickelte Handmotorik mitgebracht haben und mit dem Stift gut umgehen können. (U-HS-LK 313-319, U-RS-LK1-b 12-25, U-GS-LK 210-215)

Zur Frage nach der Einschätzung der schriftlichen Fähigkeiten bestätigen die Lehrkräfte U-RS-LK1, U-RS-LK2 sowie U-GS-LK die große Unsicherheit, die sie am Anfang hatten. U-RS-LK2 hat demzufolge gesondert durch Tests kontrolliert, ob die Schüler_innen alle Buchstaben richtig aussprechen können. U-GYA-LK fällt im Allgemeinen die Einschätzung schwer. Die erfahrene U-HS-LK schildert, dass sie manchmal unsicher ist, wo genau bei der Förderung der Schwerpunkt sein soll. (U-HS-LK 125-128, U-RS-LK1-a 76-79, U-RS-LK2 76-80, U-GS-LK 138-141, U-GYA-LK-a 84-86) Alle Befragten sind sich aber einig in der Einschätzung, wann, oder auf welchem Wissenstand die Alphabetisierung als abgeschlossen gelten kann. Die Schüler_innen sollen mit dem Lesen und Schreiben im technischen Sinne zurechtkommen können. U-GS-LK führt zudem drei Punkte als ihre Kriterien an: lautgetreu schreiben zu können, Groß- und Kleinbuchstaben voneinander zu unterscheiden sowie Wortabstände einzuhalten. (U-HS-LK 322-328, U-GS-LK 218-219, U-GYA-LK-a 216-224)

Die Frage, wie lange die betroffenen zu alphabetisierenden Schüler_innen für die Alphabetisierung benötigen, wurde unterschiedlich beantwortet. Die beiden Lehrkräfte U-HS-LK und U-GS-LK, die bisher jeweils relativ viele zu Alphabetisierende hatten, benannten sechs Monate als eine durchschnittliche Orientierung, obwohl es viele Ausnahmefälle gibt. U-RS-LK1 legt dar, dass ihre Schüler_innen mit sehr unterschiedlichem Tempo gelernt haben. Eine Zweitschriftlernende brauchte dafür wenige Monate, dagegen war ein primärer Analphabet nach zwei Jahren noch nicht alphabetisiert. Laut U-GYA-LK haben

die beiden Geschwister, die primäre Analphabet_innen waren, nach intensiver Einarbeitung bereits nach einem Monat mit der Alphabetisierung abgeschlossen. U-GS-LK ist der Meinung, dass sich die Lehrkräfte bemühen sollten, die zu Alphabetisierenden möglichst zügig zu befähigen. Nicht Lesen und Schreiben zu können führt nämlich zu Frust, weil sie zu wenig verstehen, um sich am Unterricht beteiligen zu können. (U-HS-LK 329-336, RS-LK1-b 26-30, U-GS-LK 216-217, 218-219, U-GYA-LK-a 225-240)

6.2.2 Alphabetisierung und Lehrsituation

Alle bei der Alphabetisierung beteiligten Lehrkräfte teilen die Ansicht, dass die Alphabetisierung in der Sekundarstufe auf jeden Fall eine anspruchsvolle Aufgabe ist. Tatsächlich drücken vier von insgesamt fünf für die Aufgabe zuständigen Lehrkräften aus, dass sie am Anfang vor einer großen Herausforderung standen. Die Schwierigkeit lag meistens darin, dass die Lehrkräfte dafür nicht ausgebildet waren und nicht wussten, wie sie mit dem Problem umgehen sollten. Die Lehrkraft U-GYA-LK des Gymnasiums A legt dar:

„Also man muss erst verstehen, was das Problem ist. [...] Dass jemand nicht schreiben kann, ist ja, wenn man so lange Jahre schon gelesen und geschrieben hat, erstmal eine schwierige Vorstellung, das ist ja anders, als wenn jemand in der Grundschule unterrichtet und [...] in der ersten Klasse zumindest Tag täglich die Probleme sieht. Also da fühlen wir uns auch nicht adäquat / Woher sollen wir das können sozusagen.“ (U-GYA-LK-b 78)

In einem vergleichbaren Zustand war U-GS-LK der Gesamtschule, die auch das Gefühl der Hilflosigkeit anspricht:

„Ich war unsicher, wie die Kinder diese Buchstaben erlernen, beziehungsweise wie diese Lautzuordnung auch funktioniert. Damit habe ich mich vorher noch nie beschäftigt und ich wusste nicht, wie ich den ersten Schritt machen soll. Und manchmal haben die Kinder auch Schwierigkeiten und können den Stift gar nicht halten, so motorisch. Dann wusste ich nicht, was mache ich denn jetzt. Weil in der Oberstufe brauchen die keine Hilfe, die können das. Ich wusste nicht, was ich da tun soll.“ (U-GS-LK 141)

Man kann nicht außer Acht lassen, dass diese beiden Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache bereits qualifiziert waren. U-GS-LK befasste sich mit Deutsch als Zweitsprache in ihrem Studium. U-GYA-LK hat ein einjähriges Fortbildungsprogramm vom Kreis Unna abgeschlossen, bevor ihre Schule die zu alphabetisierenden Schüler_innen aufnahm. Sie gibt jedoch zu, dass sie sich im Bereich Alphabetisierung nicht fortgebildet hatte. Die Lehrkraft hat sich nämlich nicht vorgestellt, dass ein Gymnasium mit Analphabetismus zu tun hätte. (U-HS-LK 444-445, 472-481, U-RS-LK1-a 76-79, U-RS-LK1-b 95-103, U-RS-LK2 76-80, 136-144, U-GS-LK 138-141, 332-333, 388-403, U-GYA-LK-a 8-29, U-GYA-LK-b 77-78, 80, 118-119)

Ein Grund für die Herausforderung bei der Alphabetisierung dürfte in der Größe und Zusammensetzung der Lerngruppe im Unterricht bestehen. U-GS-LK erteilt den Sprachförderunterricht für alle 24 Seiteneinsteiger_innen ihrer Schule in einer Gruppe. Da sind auch die zu Alphabetisierenden dabei. Sie beschreibt den enormen Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung insbesondere in den ersten beiden Jahren als „wirklich ganz schlimm“ (U-GS-LK 255). Ihr zufolge wird es mit der Zeit allmählich leichter, weil sie immer mehr auf ihre Reserven zurückgreifen kann. (U-GS-LK 248-255) U-RS-LK2 der Realschule, die auch den schwierigen Anfang bei der Alphabetisierung erlebte, hatte seinerzeit eine ähnliche Situation. Die Lehrkraft musste alleine eine große heterogene Lerngruppe unterrichten, und einige davon waren Schüler_innen mit Alphabetisierungsbedarf. (U-RS-LK2 64-75, 76-80, 186-194) Im Gegensatz dazu ist die Situation in der Hauptschule einfacher. Die Lehrkraft U-HS-LK, die von Anfang an ohne besondere Schwierigkeit mit den zu alphabetisierenden Schüler_innen umgehen konnte, begründet dieses zum Teil mit den Lernbedingungen, die an dieser Schule herrschen. In dieser Hauptschule werden nämlich bei der additiven Deutschförderung kleinere Gruppen von maximal sechs bis acht Schüler_innen unterrichtet. Das erleichtert die Förderung für die zu alphabetisierenden Schüler_innen. (U-HS-LK 444-445)

Wie haben die bei der Alphabetisierung unerfahrenen Lehrkräfte die herausfordernde Situation bewältigt? Der Lehrkraft U-RS-LK1 der Realschule, die in Deutsch als Zweitsprache noch nicht fortgebildet ist, fiel die Alphabetisierung am Anfang schwer, weil sie keine Vorkenntnisse hatte. Dieser Eindruck hat sich bei ihr jedoch relativ schnell verändert. Dafür bedankt sie sich bei ihrer Kollegin U-RS-LK2, die mit ausreichenden Materialien und guten Hinweisen eine sehr hilfreiche Unterstützung geleistet hat. (U-RS-LK1-a 76-79, U-RS-LK1-b 6-11, 95-103) Die Lehrkraft U-GS-LK der Gesamtschule, die auch zum ersten Mal mit der Alphabetisierung konfrontiert wurde, hat sich ans Kommunale Integrationszentrum gewendet. Das Integrationszentrum hat dann für sie eine Verbindung mit der Grundschule hergestellt, die ihr Knowhow beim Schriftspracherwerb gab. Sie unterstreicht, wie wichtig für die Lehrkräfte der Rückhalt aus dem Integrationszentrum ist: „Da kann man sich melden und sagen, ich habe ein Problem. Und dann helfen die mir, das zu lösen.“ (U-GS-LK 177) (ebd. 138-141, 160-181, 332-333, 388-403) Die Lehrkraft U-GYA-LK des Gymnasiums A äußert sich selbstkritisch. Die Alphabetisierung bei der Zweitschriftlernenden ist erst einmal nicht optimal verlaufen. Die Lehrkraft fürchtet, dass sie das Problem beim Buchstabenlernen bei der Schülerin nicht genug beachtet und sie nicht angemessen gefördert hat. Dagegen ist die nächste Alphabetisierung beim schriftunerfahrenen Geschwisterpaar gut gelungen. Ihrer Ansicht nach lag der Erfolg daran, dass das Deutsch-als-Zweitsprach-Team zuvor etwas Zeit hatte, um die Aufnahme der primären Analphabet_innen bewusst vorzubereiten. Da konnten sich die Lehrkräfte beim Integrationszentrum informieren, welche Materialien sie nehmen können, und auf die Förderung konkret einstellen. Sie erläutert außerdem, dass sie dabei auch von der Unterstützung der innerschulischen Strukturen profitieren konnte, die die

Arbeit sehr erleichtert hat. Insbesondere die Bibliothekskräfte sowie die Mitschüler_innen haben dazu stark beigetragen. (U-GYA-LK-b 79, 80, 81-82, 112-117, 118-119, 142)

Kurz zusammengefasst fühlten sich die meisten Lehrkräfte am Anfang bei der Alphabetisierung sehr unsicher, weil sie dafür nicht geschult waren und keine Erfahrung hatten. Da all diese Befragten jedoch Kontakte bekamen, bei denen sie sich Rat holen konnten, lösten sich die meisten Probleme relativ zügig. Diese Kontakte sind sehr häufig das Kommunale Integrationszentrum, aber auch erfahrene Deutschals-Zweitsprache-Kolleg_innen. Außerdem sind die Grundschullehrkräfte für sie wichtige Ratgebende, die mit Lesen- und Schreibenlernen vertraut sind. Das Integrationszentrum agiert dabei oft als eine vernetzende Stelle. Ferner leisten die innerschulischen unterstützenden Strukturen, die als ein Teil des Go-In-Konzepts aufgebaut sind, unmittelbare Hilfe bei der Alphabetisierungsarbeit. (U-HS-LK 470-471, U-RS-LK1-a 76-79, U-RS-LK1-b 6-11, 95-103, U-RS-LK2 76-80, 136-144, U-GS-LK 138-141, 160-181, 332-333, 388-403, U-GYA-LK-b 79, 81-82) Was ansonsten die Lehrkräfte als notwendige Stütze für die Alphabetisierungsförderung betrachten, sind die guten Unterrichtsmaterialien. Mehrere Befragte haben sich beim Integrationszentrum über das Lehrmaterial informiert, weil das Integrationszentrum auch die Materialberatung für die Unterrichtenden anbietet. Zum Lehrmaterial für die Alphabetisierung gibt es positive Kommentare. U-HS-LK und U-RS-LK2 sind froh darüber, dass die Auswahl an Alphabetisierungsmaterial in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat. (U-VW-a 381-398, U-HS-LK 391-392, U-RS-LK2 6-14, U-GYA-LK-b 118-119, 142)

Die einzige Schule, die eine gewisse Zeit überfordert blieb, war die Gesamtschule. Aufgrund des Lehrkräftemangels findet dort der additive Sprachförderunterricht in einer einzigen großen Lerngruppe mit individuellen Arbeitsplänen statt. U-GS-LK musste demzufolge eine lange Zeit großen Aufwand für die Materialherstellung betreiben. Das heißt, obwohl sie durch die kollegiale Unterstützung mit dem Vorgehen der Alphabetisierung rasch zurechtkam, musste sie unter den schlechten Rahmenbedingungen leiden. (U-GS-LK 138-141, 160-181, 248-255, 388-403)

Was den Optimierungsbedarf der Alphabetisierungsarbeit angeht, sprechen U-HS-LK und U-GS-LK die besseren Unterrichtsbedingungen an. U-HS-LK wünscht sich, dass es für die Alphabetisierung zusätzliche Lehrkräfte gibt, die sich um die Lernenden fokussiert kümmern können. U-GS-LK hofft auf mehr Zeit mit den zu alphabetisierenden Schüler_innen. (U-HS-LK 430-435, 512-513, U-GS-LK 428-433) U-GYA-LK des Gymnasiums A hätte gerne mehr Vorgaben bei der Alphabetisierung, an denen sich die Lehrkräfte orientieren können. U-GS-LK der Gesamtschule hatte am Anfang das Problem, dass die Schule selbst eigene Richtlinien festlegen muss. Nach anfänglichen Schwierigkeiten betrachtet sie jedoch diese Freiheit als einen großen Vorteil, weil sie auf ihre eigene Art und Weise individuell auf die Schüler_innen eingehen kann. (U-GS-LK 388-403, U-GYA-LK-b 100-107, 120-125) Zuletzt

problematisiert U-VW vom Kommunalen Integrationszentrum das Fehlen der Ressourcen, was die Möglichkeit der individuellen Förderung der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen ausschließt (U-VW-b 126-134).

„Das ist auch eine ganz große Not eigentlich, dass für diese Kinder die Möglichkeit der individuellen Förderung, die so dringend wäre, fehlt, dass wir da eben nicht an den Schulen so ausgestattet sind, dass wir den Raum hätten für Einzelunterricht oder Unterricht in kleinen Gruppen für zusätzliche Stunden für diese Kinder. Da fehlt es uns wirklich an Ressourcen.“ (U-VW-b 129)

6.3 Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen und ihre Lernentwicklung

6.3.1 Anteil und Zusammensetzung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

Der Anteil sowie die Zusammensetzung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen sind im Kreis Unna in jeder Schule recht unterschiedlich. Dies ist, zumindest teilweise, auf die potenzialorientierte Beschulung im Kreis Unna zurückzuführen. Im Folgenden sind die Daten an jedem Schulstandort im Einzelnen dargestellt.

In der Hauptschule beträgt der Anteil der primären Analphabet_innen etwa 10 Prozent sowie 75 Prozent der Zweitschriftlernenden. Das heißt, ca. 85 Prozent aller Seiteneinsteiger_innen haben einen Alphabetisierungsbedarf. (s. 6.1.3-I, U-HS-LK 138-167) Laut U-HS-LK müssen fast alle Schüler_innen, die außerhalb der europäischen Länder stammen, alphabetisiert werden. Im Untersuchungszeitraum kam die Mehrheit der Schüler_innen aus Syrien. (s. 6.1.3-I, U-HS-LK 138-167, 168-169)

In der Realschule liegen keine Daten zum Anteil der beiden Gruppen vor. Es gab nämlich große Schwankungen bei der Anzahl der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen. Außerdem fällt der Lehrkraft U-RS-LK2 die Zuordnung der primären Analphabet_innen, der Zweitschriftlernenden sowie der sonstigen Seiteneinsteiger_innen schwer. Die Lehrkraft weist darauf hin, dass die Unterscheidung zwischen den Gruppen oft nicht eindeutig ist. Es gibt nämlich die Schüler_innen, die in ihrer eigenen Sprache und/oder in der lateinischen Schrift nur über rudimentäre schriftsprachliche Kenntnisse verfügen und sich damit keiner der Gruppen richtig zuordnen lassen. Darüber hinaus sind zu ihrer Schulerfahrung oft keine verlässlichen Daten vorhanden. (s. 6.1.3-I, U-RS-LK1-a 12-23, 24-37, 40-46, U-RS-LK2 15-24) Nach Angaben der beiden Lehrkräfte U-RS-LK1 und U-RS-LK2 lässt sich jedoch annehmen, dass bis zu ca. 15 Prozent der Seiteneinsteiger_innen Alphabetisierungsbedarf hatten. In der Schule mussten bisher fünf bis sechs von insgesamt 80 bis 90 neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen vollständig alphabetisiert werden, unabhängig davon, ob sie primäre Analphabet_innen oder

Zweitschriftlernende waren. Dies entspricht etwa sechs bis sieben Prozent aller Seiteneinsteiger_innen. (s. 6.1.3-I, U-RS-LK1-a 12-23, 24-37, 40-46, U-RS-LK2 218-221, U-RS-LK2/LK3/SL 33-50) U-RS-LK2 ist der Ansicht, dass vor der Einschulung viele jugendliche Seiteneinsteiger_innen, unter anderem Flüchtlinge und diejenigen aus bildungsferner Schicht, über das Mobiltelefon selbst die lateinische Schrift erlernt haben. Infolgedessen bedurften viele Schüler_innen keiner oder keiner gründlichen Alphabetisierungsförderung. (s. 6.2.1, U-RS-LK2 76-80, 218-221)

In der Gesamtschule haben in den letzten fünf Jahren relativ stabil ca. zehn Prozent aller Seiteneinsteiger Alphabetisierungsbedarf. Davon sind zehn Prozent primäre Analphabet_innen, die rechnerisch etwa ein Prozent aller Seiteneinsteiger_innen entsprechen. (U-GS-LK 142-149)

Gymnasium A hatte eine einzige Zweitschriftlernende, was ca. vier Prozent aller Seiteneinsteiger_innen entspricht. Die zwei primären Analphabet_innen, die irregulär aufgenommen und nur kurzzeitig betreut wurden, sind von dieser Statistik ausgenommen. (U-GYA-LK-a 100-111) Laut U-GYA-LK scheint über die Hälfte der neu Zugewanderten mit der lateinischen Schrift nicht vertraut zu sein. Trotzdem benötigen sie am wenigsten die Alphabetisierungsförderung. (s. 6.2.1, U-GYA-LK-a 100-111)

Gymnasium B hatte bisher keine Schüler_innen mit Alphabetisierungsbedarf. Auch in dieser Schule kommen die meisten Seiteneinsteiger_innen aus arabischsprachigen Ländern. Manche davon waren vor der Einreise im lateinischen Schriftsystem noch nicht alphabetisiert. Die Lehrkräfte sind der Meinung, dass sie sich in irgendeiner Weise vor der Einschulung die lateinische Schrift angeeignet haben, zum Beispiel in den Übergangseinrichtungen oder von ihren Eltern. (s. 6.1.3-I, U-GYB-LK1 7-10, 11-28, U-GYB-LK2 6-9, 25-26)

6.3.2 Sprachliche Lernentwicklung der zu alphabetisierenden und neu alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen

Insgesamt fünf befragte Lehrkräfte beteiligen sich im Rahmen des Go-In-Programms an der Alphabetisierung der neu zugewanderten Seitensteiger_innen. Da im Kreis Unna auch im Sekundarbereich alle neu Zugewanderten nicht separiert in den Regelklassen sind und von Deutschals-Zweitsprache-Lehrkräften kontinuierlich gefördert werden, beziehen sich die Aussage der Lehrkräfte nicht nur auf den Alphabetisierungsprozess, sondern auf ihren gesamten Förderzeitraum, der sich üblicherweise über mehrere Jahre erstreckt.

Zunächst geht es ausschließlich um die Entwicklung während des Alphabetisierungsprozesses. Die fünf Lehrkräfte beschreiben die Lernentwicklung der Schüler_innen wie folgt relativ unterschiedlich. Eine

einzig Lehrkraft U-RS-LK1 der Realschule äußert einen klaren Vorteil beim Lesen- und Schreibenlernen der Zweitschriftlernenden gegenüber den primären Analphabeten, die mit der Schriftsprache erstmalig konfrontiert werden:

„Ich denke schon einen Riesenunterschied, weil ganz oft kommt dieses: ‚Ah, das gibt es bei uns auch, das heißt bei uns so‘, und dann wird auch der Vergleich dargestellt. Wie geht dieser Laut in unserer Sprache, wie geht dieser Laut in DER Sprache. Wenn ich keine Sprache bisher gelernt habe, habe ich keine Verknüpfungspunkte. [...] Ich denke schon, dass es ein Riesenvorteil ist, ob man schon eine Sprache gelernt hat.

U-HS-LK der Hauptschule erkennt zwar klare Unterschiede bei der Entwicklung zwischen den primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden, die jedoch miteinander schwer vergleichbar sind. Der Lehrkraft fällt es deshalb schwer zu beurteilen, welche Gruppe für sie eine größere Herausforderung beziehungsweise stärker benachteiligt ist. In der Tat nehmen die primären Analphabet_innen mehr Unterstützung in Anspruch und benötigen generell etwas mehr Zeit, bis sie alphabetisiert werden. Allerdings sieht die Lehrkraft bei den primären Analphabet_innen deutlich größere und zügige Fortschritte im Alphabetisierungsprozess als bei den Zweitschriftlernenden. Die primären Analphabet_innen beginnen nämlich in der Regel ganz von vorne mit der Stifhaltung. Ihr zufolge haben die primären Analphabet_innen dafür auch einen stärkeren eigenen Antrieb: „Die Überforderung ist nicht so da. Die haben vorher noch nie was gesehen, gelernt und sind interessiert“ (ebd. 343). Die Lehrkraft betont zudem, dass die primären Analphabet_innen ein besseres Schriftbild erlernen können als die Zweitschriftlernenden. Die Zweitschriftlernenden fangen hingegen von weitaus höherem Niveau an, da sie durch ihre Schrifterfahrung bereits von Beginn an vieles können. Sie müssen sich jedoch für die völlig andere Schrift neu einrichten, was für sie eine große Herausforderung bedeuten kann. Beispielsweise müssen sie ihre gewohnte Schreibtechnik umstellen und fremde Regeln internalisieren. Die Lehrkraft bemerkt, dass sich ihr Fortschritt somit oft zäh gestaltet:

„Die Zweitschriftler wissen das alles schon, müssen das aber im Grunde nach hinten schieben, alles das, was sie bisher geschrieben haben, ist anders. Alles das, was ich bisher gelesen habe, das Schriftbild ist anders. Das heißt, die müssen das im Grunde, was sie wissen, außen vor lassen und / [...] Menschen sind Lebewesen, die auf Erfahrung zurückgreifen. Aber in diesem Fall ist das gar nicht gewollt hier die Erfahrung. Denn die Erfahrung, die sie bis dahin gemacht haben in der Schrift, können sie hier gar nicht gebrauchen.“ (ebd.)

U-GS-LK der Gesamtschule stellt zwischen den primären Analphabet_innen und den Zweitschriftlernenden keinen nennenswerten Unterschied beim Erlernen der lateinischen Schrift fest. Tendenziell benötigen die primären Analphabet_innen etwas mehr Zeit. Der Unterschied ist jedoch „nicht der Rede wert“ (U-GS-LK 235). U-GYA-LK des Gymnasiums A vermittelt ihren Eindruck, dass es die primären Analphabet_innen, soweit sie von den erfahrenen wenigen Fällen ausgeht, bei der Alphabetisierung leichter haben als die Zweitschriftlernenden.

Bei den Aussagen sind sich jedoch alle Befragten einig, dass das Lesen- und Schreibenlernen im Einzelfall, unabhängig von ihrer Schrifterfahrung, sehr unterschiedlich verläuft. Nach Angaben der Lehrkräfte ist es keine Seltenheit, dass Zweitschriftlernende große Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens und Schreibens im lateinischen Schriftsystem haben oder erhebliche Verzögerungen aufweisen. Manche primäre Analphabet_innen können sich hingegen die lateinische Schrift zügig aneignen. Was den handmotorischen Bereich anbelangt, gibt es laut U-HS-LK auch primäre Analphabet_innen, die sich ohne Stifterfahrung die motorische Schreibtechnik rasch aneignen können.

Anschließend wird auf das Sprachlernen nach der Alphabetisierung eingegangen. Dabei wird der Vergleich zwischen den drei Gruppen – primäre Analphabet_innen, Zweitschriftlernende und sonstige Seiteneinsteiger_innen – angestellt. Die Lehrkräfte der Haupt- und Realschule (U-HS-LK, U-RS-LK1 sowie U-RS-LK2) neigen zu der Ansicht, dass die sprachliche Entwicklung von der bisherigen Schrifterfahrung der Schüler_innen abhängt. Mit anderen Worten haben die primären Analphabet_innen die größten Schwierigkeiten beim weiteren Sprachlernprozess. Die Zweitschriftlernenden tendieren dazu, dass sie sich den primären Analphabet_innen gegenüber besser sowie zügiger entwickeln können. Die beste Lernentwicklung weist die dritte Gruppe auf, die vor der Einreise bereits die lateinische Schrift erworben hat. Die Lehrkraft U-GS-LK der Gesamtschule nimmt dagegen sehr geringe Unterschiede beim Lernzuwachs zwischen den drei Gruppen wahr. Sie sieht trotzdem kleine Abweichungen im schriftlichen Bereich. Nach ihrer Aussage haben die neu alphabetisierten Schüler_innen bei der Rechtschreibung eine etwas zähere Entwicklung als die sonstigen Seiteneinsteiger_innen. Kurz zusammengefasst: Was den Erwerb der schriftlichen Sprachfähigkeiten in der deutschen Sprache betrifft, teilen alle Lehrkräfte mehr oder weniger die Auffassung, dass die vorhandene Schrifterfahrung der Schüler_innen auf den Lernzuwachs eine erkennbare Auswirkung hat. Das heißt im Einzelnen, dass die primären Analphabet_innen beim schriftlichen Spracherwerb nach der Alphabetisierung meistens mit großen Schwierigkeiten konfrontiert werden. Im Vergleich dazu können viele Zweitschriftlernende schriftlich besser vorankommen. Diese beiden Gruppen haben jedoch tendenziell mehr Schwierigkeiten als die sonstigen Seiteneinsteiger_innen, die bereits die lateinische Schrift kannten.

Im Bereich mündliche Sprachkenntnisse beobachten die meisten Lehrkräfte keine oder geringere Unterschiede im Vergleich zu den anderen Bereichen beim Lernzuwachs zwischen den drei Gruppen. U-RS-LK2 erläutert dagegen, dass die zu alphabetisierenden sowie neu alphabetisierten Schüler_innen auch mündlich weniger Fortschritt ausweisen können. Sie begründet es mit den Rückständen im schriftsprachlichen Lernbereich, die die Entwicklung der mündlichen Sprachfähigkeit bremsen.

Bei der Lernentwicklung nach der Alphabetisierung tritt jedoch gleichzeitig auch die individuelle Verschiedenheit stark in den Vordergrund. Die Lehrkräfte benennen nämlich unterschiedliche von der Schrifterfahrung unabhängige Einflussfaktoren auf den Spracherwerb, die in diesem Unterkapitel genauer vorgestellt werden, sowie auch auffällige Einzelfälle. Laut U-GYA-LK hat die 15-jährige primäre Analphabetin nach der einmonatigen Alphabetisierung genauso gut wie alle anderen Seiteneinsteiger_innen im Gymnasium die deutsche Sprache gelernt. Die Lehrkraft U-HS-LK hebt hervor, dass die Lernentwicklung der Zweitschriftlernenden im Einzelfall stark variiert und manche von ihnen einen sehr guten Lernzuwachs aufweisen. Sie ist außerdem der Meinung, dass dreißig bis fünfzig Prozent der erst im Sekundarbereich alphabetisierten Kinder und Jugendlichen genauso gut und schnell ihre Sprache wie die sonstigen Seiteneinsteiger_innen entwickeln können.

Welche Bedingungen außer der vorhandenen Schrifterfahrung beeinflussen nun den sprachlichen Lernzuwachs der zu alphabetisierenden sowie neu alphabetisierten Schüler_innen? Alle drei bei der Alphabetisierung beteiligten Befragten der Haupt- und Realschulen nennen Elternhaus, soziale Schicht sowie familiären Hintergrund als wichtige Faktoren. Sie beobachten, dass unter anderem der Rückhalt der Eltern bei der Lernentwicklung eine große Rolle spielt. Auch die Kognition und bisherige Schulbildung der Schüler_innen sowie die Kommunikation mit den einheimischen Mitschülern_innen haben auf das Lesen- und Schreibenlernen eine Auswirkung. Dazu werden Fleiß, Motivation und Interesse als wichtige Einflussfaktoren angeführt. U-HS-LK meint außerdem, dass eine Berufsvorstellung einen positiven Einfluss beim Weiterkommen ausübt. U-GS-LK nennt die ungewisse Aufenthaltsperspektive als Faktor, der sich negativ auf die Entwicklung auswirkt. Darüber hinaus vertreten U-HS-LK, U-RS-LK1 und U-GS-LK die Ansicht, dass den älteren Schüler_innen das Sprachlernen schwerfällt.

Am Rande sei hier eine Anmerkung der Lehrkraft U-GYA-LK des Gymnasiums A erwähnt. Die Lehrkraft zieht einen Vergleich zwischen zwei Gruppen der Seiteneinsteiger_innen: die Schüler_innen, die in der Muttersprache die lateinische Schrift verwenden, und diejenigen, die im Englischunterricht in der Heimat die Schrift erworben haben. Selbstverständlich gehören beide Gruppen nicht zu den Alphabetisierenden. Der Lehrkraft fällt jedoch auf, dass ein Teil der Letzteren bei der schriftsprachlichen Lernentwicklung langsamer sind als die Ersteren.

6.4 Förderbedarf jenseits des Spracherwerbs

6.4.1 Situation der Seiteneinsteiger_innen

Nach Angaben der Befragten ist die Situation der Mehrheit der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in mehrfacher Hinsicht stark durch ihre Flucht- und Migrationserfahrung geprägt. Es ist allen bewusst, dass viele neu zugewanderte Seiteneinsteiger_innen aus Kriegsgebieten kommen oder ungern ihre Heimat verließen und dadurch traumatisiert sind. Inwieweit die einzelnen Schüler_innen davon betroffen sind und wie stark ihr Leidensdruck ist, können die Lehrkräfte durch den täglichen Kontakt nur vermuten. Auf jeden Fall begegnen alle Lehrkräfte mehr oder minder dem Leid der Schüler_innen. U-HS-LK der Hauptschule machte die traurige Erfahrung, dass eine Schülerin bei der Frage nach ihren Eltern abrupt anfang, fürchterlich zu weinen. Im Nachhinein wurde klar, dass ihr Vater vor ihren Augen erschossen wurde. U-RS-LK1 der Realschule erläutert, dass manche Schüler_innen im täglichen Schulleben deutliche Hinweise auf eine wahrscheinlich posttraumatische Belastungsstörung liefern, zum Beispiel durch extreme Zurückhaltung oder andere äußerliche Erscheinungen. Die Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte beobachten solche Fälle vorsichtig. Sie halten es für sinnvoll, dass sie diese Schüler_innen etwas länger in einer vertrauten Sprachlerngruppe behalten, in denen sie entspannt bleiben können. Die Schulleitung der Realschule (U-RS-SL) wünscht sich deshalb, dass alle Schüler_innen in den ersten zwei Monaten nur in einer geschützten Sprachlerngruppe sein sollten und von einer zuständigen Lehrkraft betreut werden müssten. Laut U-GYB-LK2 des Gymnasiums B beziehen sie die Fachkräfte für soziale Arbeit sowie sonderpädagogische Lehrkräfte häufig ein, wenn Probleme aufgrund der posttraumatischen Belastungsstörungen entstehen. Manche Schüler_innen werden dann an einen Arzt verwiesen. Einige Schüler_innen müssen aufgrund der Störungen konstant gefördert werden. (U-HS-LK 88-104, U-RS-LK1-b 122-129, U-RS-LK2 166- 170, U-RS-LK2/LK3/SL 21-31, 107-123, 130-132, U-GYB-LK1 70-76, 145-152, U-GYB-LK2 110-121, 130-133)

Die Lehrkräfte der Haupt- sowie Realschule berichten außerdem von sehr ungünstigen Familiensituationen der Seiteneinsteiger_innen. U-RS-LK2 der Realschule hat Seiteneinsteiger_innen, die nicht zum Unterricht kommen und deren Eltern nicht erreichbar sind. Sie problematisiert die Einstellung der Eltern, die keinen Wert auf die Bildung ihrer Kinder legen. U-HS-LK der Hauptschule ärgert sich, dass ein Teil der Eltern sich nicht für das Weiterkommen der Kinder einsetzen wollen und überhaupt kein Interesse zeigen. U-RS-LK2 erzählt außerdem, dass die neu zugewanderten Schüler_innen häufig ihre Eltern unterstützen müssen, indem sie beispielsweise ihre Behördengänge oder Arztbesuche begleiten und dolmetschen. Viele Eltern beherrschen nämlich die Kommunikation in der deutschen Sprache nicht. (U-HS-LK 257-261, U-RS-LK2 125-135, 179-185)

U-RS-LK2 der Realschule hebt hervor, dass viele Seiteneinsteiger_innen unter mehreren unvorteilhaften Voraussetzungen ihre Schullaufbahn bewältigen müssen:

„Einmal haben sie die Flucht. Das dürfen wir NIE vergessen, die haben ein Trauma. Das muss erstmal verarbeitet werden. Dann die GANZ andere Kultur. Lernen die neue Sprache und die neue

Schrift. Dann, wie ist man hier aufgenommen worden. Wo lebt man, also Wohnverhältnisse. Sind ja Wohnverhältnisse auch da gewesen, wo man mit fünf Menschen in einem Raum leben muss, wo soll ich denn die Hausaufgaben machen?“ (U-RS-LK2 170)

Im Hinblick auf die Flucht und Traumatisierung der Betroffenen bezeichnet die Schulleitung der Realschule (U-RS-SL) die Regelung der Schule als „unmenschlich“ (U-RS-LK2/LK3/SL 122), dass alle neu Zugewanderten nach zwei Jahren benotet werden müssen. Ebenfalls spricht U-RS-LK3 der Realschule diese Problematik an und unterstreicht die Notwendigkeit, die Kinder und Jugendlichen im Einzelfall zu betrachten. Dabei führt die Lehrkraft das Beispiel eines 13-jährigen Analphabeten an, der in seinem bisherigen Leben in der Heimat nur in der Fabrik gearbeitet hat. (U-RS-LK2 166-170, 179-185, U-RS-LK2/LK3/SL 107-123)

U-VW ist der Auffassung, dass die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen insgesamt sehr motiviert sind und einen guten Lernfortschritt aufweisen (U-VW-a 120-122). Die Lehrkräfte U-GYB-LK1 und U-GYB-LK2 des Gymnasiums B teilen ebenfalls den Eindruck, dass die Seiteneinsteiger_innen hoch motiviert und außerdem auf ihren Fortschritt angewiesen sind. Darüber hinaus wollen viele Schüler_innen sehr gerne am Regelunterricht teilnehmen. U-GYB-LK2 betont: „Die wollen auch in den Unterricht, die wollen teilnehmen und Noten. Die wollen Regelschüler sein am liebsten.“ (U-GYB-LK2 67) (U-GYB-LK1 11-28, 63-69, U-GYB-LK2 64-71, 99-108) Dazu erörtert U-GYB-LK2 die Herausforderung im Umgang mit den höchst motivierten Schüler_innen mit Fluchterfahrung. Bei ihnen führt nämlich die Unzufriedenheit sehr schnell zur Verunsicherung sowie zur Frustration. (U-GYB-LK2 110-121) Sie beschreibt das Dilemma der Seiteneinsteiger_innen in ihrem neuen Schulleben im Zusammenhang mit ihrer Fluchtbiografie:

„Fluchtbiografie zum Beispiel dieses in etwas Neues kommen und das Beste machen wollen, das Beste erreichen wollen. Das führt dazu, dass, wenn etwas nicht gut läuft, dass sie dann ganz schnell auch sagen: ‚Warum läuft das nicht? Ich bin sehr traurig darüber.‘ Und dann sind sie sehr schnell auch frustriert, weil die am Anfang auch nicht die Lernergebnisse haben, gute Noten oder so haben die ja kaum. Die haben keine Noten am Anfang, weil sie auch nicht gut sind in Mathe oder so, oder Deutsch oder so. Die können keine Analyse schreiben. Das heißt, die haben auch nicht so viele positive Erlebnisse am Anfang natürlich, schulisch gesehen.“ (U-GYB-LK2 115)

Als weitere Auffälligkeiten der Seiteneinsteiger_innen wurden von U-GYB-LK1 und U-GYB-LK2 des Gymnasiums B die zwischenmenschlichen Konflikte angesprochen. Zwischen den Seiteneinsteiger_innen unterschiedlicher Herkunft kommt es nämlich oft zu Auseinandersetzungen. U-GYB-LK1 begründet dies mit mehreren vermutlichen Ursachen. Außer den Vorurteilen gegenüber anderen Ländern, die sie aus ihren Herkunftsländern mitbringen, nennt die Lehrkraft ihre Fluchtgeschichte, Traumatisierung und ihre Sorgen aufgrund ihrer Lebenssituation als die Ursache für

die häufigen Konflikte. Die Lehrkraft sieht jedoch diese Lage relativ gelassen und betont nur die Wichtigkeit, dass diese Fälle von Lehrkräften angemessen beobachtet und betreut werden:

„[D]ie Go-In-Kinder bringen ganz andere Geschichten mit. Es ist letztendlich nicht verwunderlich, dass da auch immer mal irgendwelche Machtkämpfe stattfinden oder Schüler vielleicht emotionale Ausbrüche haben oder so. Das muss halt aufgefangen werden.“ (U-GYB-LK1 152)

U-GYB-LK2 bestätigt auch, dass es zwischen Seiteneinsteiger_innen soziale Probleme gibt. Sie betrachtet es jedoch ebenfalls als eher geringfügig und begründet es mit deren Fluchtbiografie sowie mit der engen Beziehung in dieser Schüler_innengruppe:

„Die Probleme sind ja normal. Die Probleme sind Freundesprobleme, Freundschaftsprobleme. ‚Der ist unfreundlich zu mir‘, oder so. Aber die sind häufig natürlich dann ein wenig schneller frustriert und schneller ärgerlich als vielleicht jemand, der nicht diese Biografie hat, glaube ich schon. Also eher untereinander unter den DaZ [Deutsch als Zweitsprache, Anm. d. Verf.]-Schülern, weil die auf dem Schulhof auch viel miteinander machen, und sich gut kennen und gut befreundet, die sind Freunde. Aber bei Freunden gibt es auch schon mal Streit (lacht).“ (U-GYB-LK2 153)

Die Lehrkraft sagt hingegen, dass es kein soziales Problem zwischen einheimischen und neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen in den Regelklassen gibt. Außerdem unterstreicht sie die tolerante Stimmung in der Schule, in der eine gute Willkommenskultur herrscht. Ihrer Ansicht nach ist diese Schulkultur auf die Integrationsmaßnahmen sowie Bemühungen der Klassenlehrkräfte und Schüler_innen zurückzuführen. (U-GYB-LK1 33-39, 70-76, 145-152, U-GYB-LK2 147-153) U-GS-LK der Gesamtschule äußert auch, dass die Konflikte zwischen den Schüler_innen immer da sind. Dabei schätzt sie, dass sowohl bei den deutschen Schüler_innen als auch bei den Go-In-Schüler_innen Konflikte mit gleicher Häufigkeit auftreten. (U-GS-LK 384-387)

6.4.2 Bestehender Förderbedarf und Problematik jenseits des Spracherwerbs

Der besondere und hohe Betreuungsbedarf der Kinder und Jugendlichen ohne oder mit geringer Schulerfahrung sowie die Hürde der generell zu alphabetisierenden Schüler_innen wurden von mehreren Befragten angesprochen. Da im Kreis Unna auch diese Seiteneinsteiger_innen vom ersten Schultag an am Regelunterricht teilnehmen, könnte das neue Schulleben für viele der betreffenden Schüler_innen eine sehr große Herausforderung bedeuten. Die Befragten sehen diese integrative Beschulung jedoch als grundsätzlich positiv, auch für die zu Alphabetisierenden. Für die ausreichende Förderung sind jedoch auf jeden Fall mehr Ressourcen für die aufnehmenden Schulen erforderlich. (U-VW-b 126-134, U-HS-LK 262-270, U-RS-LK1-a 80-86, U-RS-LK1-b 43-50, U-RS-LK2/LK3/SL 63-71, U-GS-LK 244-247, 248-285, U-GYA-LK-a 54-56, 177-182, 241-251)

U-RS-LK1 und U-RS-LK3 der Realschule erläutern den besonderen Betreuungsbedarf bei den Seiteneinsteiger_innen ohne oder mit geringer Schulerfahrung:

„Wenn sie nie beschult worden sind, haben die null Strukturen. Die wissen nicht, wie führe ich eine Mappe, die wissen nicht, wie führe ich ein Heft. Und dann muss man diese Strukturen erarbeiten, bevor man irgendetwas anderes machen kann. Wie packe ich meine Schultasche, wie muss ich mein Etui pflegen, was für Schreibmaterialien gibt es und welche brauche ich, wie pflege ich die, wie führe ich die fort.“ (U-RS-LK1-b 44)

„Mit geringer Schulerfahrung, natürlich das Wichtigste, würde ich sagen, erstmal zu lernen, wie man den Schultag bewältigt, die Routine. Wann muss ich wo sein? Wie läuft das hier mit den Räumen? An wen kann ich mich wenden, wenn ich Hilfe brauche, wer ist für mich zuständig“ (U-RS-LK2/LK3/SL 64)

U-RS-LK1 befürwortet zwar grundsätzlich die integrative Beschulung beim Go-In-Prinzip, wünscht sich jedoch, dass die Seiteneinsteiger_innen eine intensive Vorbereitungsphase haben, bevor sie am Regelunterricht teilnehmen. (U-RS-LK1-a 80-86, U-RS-LK1-b 43-50, U-RS-LK2/LK3/SL 63-71) U-GS-LK der Gesamtschule hält es für anspruchsvoll, dass die zu Alphabetisierenden, wie die anderen Seiteneinsteiger_innen, von Anfang an am Fachunterricht teilnehmen müssen. Sie erkennt außerdem auch, dass, je älter die Schüler_inne sind, es ihnen umso schwerer fällt, vom ersten Tag an dem Unterrichtsgeschehen in der Regelklasse zu folgen. Die Lehrkraft legt jedoch sehr viel Wert darauf, dass auch die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen dazugehören und nicht ausgeschlossen werden. Dabei hält sie es für das Wichtigste, dass die Schüler_innen Anschluss finden und sich wohl fühlen können. Dies führt von selbst, so ist ihre Ansicht, zum zügigen Weiterkommen. (U-GS-LK 244-247, 248-285) Ebenso sind sich U-HS-LK der Hauptschule und U-GYA-LK1 des Gymnasiums A einig in der Auffassung, dass das integrative Beschulungsmodell des Go-In-Systems auch für die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen förderlich ist. Die beiden Lehrkräfte teilen auch den Standpunkt, dass die Mitschüler_innen für diese Seiteneinsteiger_innen eine gute Hilfe sein können. U-HS-LK hält es gleichzeitig für notwendig, dass die Schüler_innen mit geringer Schulerfahrung eine Ansprechperson für alle Anliegen haben, an die sie sich jederzeit wenden können. (U-HS-LK 262-270, 393-394, U-GYA-LK-a 54-56, 177-182, 241-251)

U-VW betont einen sehr großen Förderbedarf bei den Seiteneinsteiger_innen ohne oder mit geringer Schulerfahrung, weil ihr Bildungsrückstand enorm ist. Dafür sind ihrer Ansicht nach die Ressourcen an den aufnehmenden Schulen zu mangelhaft, und infolgedessen fühlen sich die zuständigen Lehrpersonen mit der Situation überfordert. (U-VW-b 126-134)

6.4.3 Maßnahmen jenseits des Spracherwerbs

Bei der Beschulung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen gibt es zwischen dem Kreis Unna und den anderen beiden Untersuchungsstandorten einen relevanten strukturellen Unterschied. Vom System her gesehen, sind die Seiteneinsteiger_innen im Kreis Unna nicht segregiert, sondern alle von

Beginn an Mitglied in einer normalen Schulklasse. In Bezug auf die Sprachbildung wurde bereits im vorangegangenen Unterkapitel die Befürwortung der Lehrkräfte für das Go-In-Prinzip deutlich. U-GYA-LK des Gymnasiums A unterstreicht die große Herausforderung und gleichzeitig den eindeutigen Vorteil des Systems, unabhängig von der Sprachbildung:

„Das kann man sicherlich nicht in ganz Deutschland machen, weil dieser Übergang in den Regelunterricht in unserem Projekt eben die große Herausforderung ist, wahrscheinlich größer als der Anfangsunterricht. Aber dieses, dass man die Kinder erstmal als Schüler sieht oder als Kinder und Jugendliche sieht und nicht als ein neu zugewandertes Kind in irgendeiner Vorbereitungsklasse irgendwo, sondern dass das ein starkes Miteinander ist, das ist schon eine sehr, wie soll ich sagen, demokratisch gedacht und sehr weit gedacht. Das ist halt eben im Sinne der Kinder schon. Da machen sich viele Menschen sehr viel Arbeit im Sinne der Kinder. Ob das für ganz Deutschland das Richtige wäre, weiß ich nicht. Aber das mal so zu denken, nicht alles als Problem zu sehen, sondern dieses von Anfang an zusammen. Klar, die Kinder müssen Deutsch lernen. Aber wird auch nicht gesagt, sie müssen sich integrieren und alles, sondern sie sind vom Anfang an Schüler und nicht diejenigen, die sich jetzt integrieren müssen. Das ist schon eine Stärke des Projekts.“ (U-GYA-LK-b 143)

Was die Maßnahmen jenseits des Spracherwerbs anbelangt, ist dieser systembezogene Unterschied, die integrative Beschulung, zu berücksichtigen. Im Folgenden werden die Maßnahmen in den aufnehmenden Schulen dargestellt.

Die Hauptschule setzt sich sehr bewusst im sozialen Bereich ein und ergreift Maßnahmen generell für alle Schüler_innen, einschließlich der Seiteneinsteiger_innen. Die Schule trägt den Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Mithilfe der Schulsozialarbeiter_innen werden zudem Deeskalationsprogramme durchgeführt. Durch das Patensystem helfen die Schüler_innen sich stets gegenseitig. Als gemeinsames Ziel strebt jede Lehrkraft das soziale Miteinander an. Die Lehrkraft U-HS-LK erläutert, wie eine Klasse in der Hauptschule ist. Bei jeder Klasse finden regelmäßig Projektwochen, gemeinsames Frühstück, Klassenfahrten sowie Ausflüge statt.:

„Davon lebt die Hauptschule, deswegen läuft das bei uns auch wahrscheinlich ganz gut, weil alle Klassenlehrer eine ganz enge Beziehung zu ihrer Klasse haben. Ich weiß alles von meinen Schülern. Ich weiß, wenn es ihm schlecht geht, ich weiß, wie es zu Hause aussieht. Ich führe Elterngespräche, ich führe ganz oft Schülersgespräche. Schulsozialarbeiter unterstützen natürlich SEHR, SEHR, SEHR. Die Schüler wissen aber auch alles von mir. [...] Wir sind einfach nah zusammen. Und das ist das Soziale, was jeder einzelne Lehrer hier in der Schule hat mit seiner Klasse.“ (U-HS-LK 284-285)

Dieses Prinzip gilt genauso bei der Lerngruppe in der additiven Deutschförderung. Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte gestalten außerdem viele Besuche außerschulischer Lernorte. Durch verschiedene Spiele gemeinsam mit Lehrkräften lernen sie, wie man miteinander umzugehen hat. U-HS-LK ist der Ansicht, dass das soziale und gemeinsame Lernen ohne Bemühungen der Lehrpersonen nicht realisierbar ist. (U-HS-LK 270-275, 276-288, 295-306, 482-483, 493-498)

Die Realschule führte im Rahmen des additiven Deutschunterrichts Stunden ein, in denen sich die Seiteneinsteiger_innen mit unseren Werten und dem sozialen Lernen beschäftigen (s. Kap. 6.1.3-I). Die Schulleitung (U-RS-SL) und Lehrkraft U-RS-LK2 erläutern, dass die Schule sehr unangenehme Konflikte insbesondere zwischen den Schüler_innen aus verschiedenen Nationen hatte, als die ersten Go-In-Schüler_innen kamen. Das hat zur Idee des Unterrichts, Deutsch als Zweitsprache in der Sozialwissenschaft, geführt, der sich gekoppelt mit Deutsch als Zweitsprache mit verschiedenen sozialen Themen befasst. U-RS-SL äußert zu der Entstehung dieser Stunden:

„[I]ch habe wirklich dieses Gefühl, dieses Fach, also dass das auch normal ist, dass man Dinge bespricht, die außerhalb von Hauptfächern Deutsch, Mathe, Englisch sind, sondern sich um das Leben miteinander kümmern, ne. Dass das hilft, wie die sich hier miteinander auch benehmen. (U-RS-LK2/LK3/SL 80)

In der letzten Zeit hatte die Schule kaum Probleme sowohl unter den Seiteneinsteiger_innen als auch zwischen Seiteneinsteiger_innen und einheimischen Schüler_innen. U-RS-SL, U-RS-LK2 und U-RS-LK3 sind sich einig, dass diese Entwicklung dem eingeführten Unterricht zu verdanken ist. Die Lehrkraft U-RS-LK3, die selbst den Unterricht erteilt, erörtert:

„Wir haben Religionsfreiheit. Wir haben Meinungsfreiheit. Man kann machen, was man möchte. Man kann Religion machen, was man möchte. Das haben wir sehr, sehr detailliert auch gerade in Bezug auf die Religiosität auch besprochen. Das hat was bewegt auf jeden Fall.“ (U-RS-LK2/LK3/SL 84)

Die Seiteneinsteiger_innen der Realschulen haben außerdem regelmäßig die Gelegenheit, von einer Rechtsanwältin zu Themen über Gesellschaft und Demokratie unterwiesen zu werden. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache begleiten diese Themen stets das tägliche Schulleben. U-RS-LK1 bemüht sich, einen engen Kontakt mit den Seiteneinsteiger_innen zu haben. Sie setzt verschiedene Spiele in der Sprachförderung ein, damit die Schüler_innen miteinander auch Spaß haben können. (U-RS-LK1-b 66-71, 130-132, U-RS-LK2 90-96, U-RS-LK2/LK3/SL 63-71, 72-98) In den Regelklassen gibt es auch pädagogische Maßnahmen für das soziale Miteinander und die Integration. Beispielsweise finden häufig Zusammenhaltstraining und soziales Training statt, damit die Seiteneinsteiger_innen in der Klasse nicht ausgegrenzt werden. (U-RS-LK1-b 66-71)

Die Gesamtschule hat ebenfalls Stunden für das soziale Lernen im Rahmen des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts. Eine Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkraft ist für den Unterricht zuständig, in dem die Go-In-Schüler_innen soziales Training machen und unsere Kultur und Gesellschaft kennenlernen. (s. Kap. 6.1.3-I) Die Lehrkraft U-GS-LK erläutert, dass sie den Bedarf bei den Go-In-Schüler_innen bemerkte und daraufhin diese Maßnahme realisiert hat. Die Lehrkraft kommentiert zudem: „[W]ir haben so unsere Regeln und unsere Kultur. Und das dauert ja ein bisschen, bis sie sich zurechtgefunden haben. Da brauchen sie auch Unterstützung.“ (U-GS-LK 361) In der Regelklasse wird

den Seiteneinsteiger_innen von einheimischen Klassenkameraden_innen viel geholfen. Durch das Patensystem leisten außerdem die Oberstufenschüler_innen große Unterstützung zum Beispiel im Umgang mit Rechten und Pflichten sowie auch mit den Schulregeln. (ebd. 352-383)

Im Vergleich zu Haupt-, Real- sowie Gesamtschulen stehen bei den beiden Gymnasien A und B keine Maßnahmen im Vordergrund, die im Bereich für die Go-In-Schüler_innen stark ausgeprägt sind. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt, geht das Gymnasium B für die Integration der Go-In-Schüler_innen systematisch vor. Die Integrationsaufgaben werden bewusst im gesamten Kollegium aufgeteilt. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache gibt es weder feste Lerngruppen beim additiven Sprachunterricht noch eine bestimmte Bezugsperson. Die für die Seiteneinsteiger_innen aufgebaute Integrationssteuergruppe, die aus etwa zehn für verschiedene Bereiche zuständigen Lehrkräften besteht, agiert vor allem als Ansprechperson bei Fragen oder Problemfällen. Angesichts dieser Aufstellung der Schule sieht U-GYB-LK1 dort eine Verbesserungsmöglichkeit, sodass die Seiteneinsteiger_innen parallel zu den Ansprechpersonen einzelner Bereiche, an die sie sich bei konkreten Fällen wenden können, eine vertraute Anlaufstelle haben. Sie stellt sich dabei vor, dass zum Beispiel die Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte über das Sprachlernen hinaus als Ansprechpersonen bei Sorgen dieser Schüler_innen da sein könnten, zumal es da zwischen den Go-In-Schüler_innen unterschiedlicher Herkunft manchmal zu Auseinandersetzungen kommt. (s. Kap. 6.1.3 – I, U-GYB-LK1 33-39, 70-76, 145-152, U-GYB-LK2 71-77, 134-137) Die Lehrkräfte U-GYA-LK und U-GYB-LK2 der beiden Gymnasien erwähnen die Rolle der Mitschüler_innen der jeweiligen Regelklassen, zu denen die Seiteneinsteiger_innen gehören. Sie sind der Ansicht, dass die Mitschüler_innen eine wesentliche Rolle übernehmen müssen, um das gemeinsame Schulleben erfolgreich zu gestalten. (U-GYA-LK-a 54-56, 255-259, U-GYA-LK-b 120-125, U-GYB-LK2 138-146) U-GYB-LK2 erläutert außerdem, dass die gelungene Integration in einer Klasse nicht von allein geschieht, sondern eine gewisse Steuerung durch die Klassenlehrkraft erforderlich ist:

„Die Grundintegration findet erstmal statt, also die Schüler sind ein Teil der Klasse, der Schüler fühlt sich zunächst, glaube ich, integriert. Die Schüler tolerieren ihn und sind auch freundlich zu ihm. Aber letztendlich braucht man da ein System, das den Schüler wirklich leitet, anleitet, auch die Klasse vorbereitet durch pädagogische Maßnahmen oder durch den Klassenlehrer. Der muss den Schüler vorstellen und man braucht am Anfang dann eine Stunde, in der dem Schüler Fragen gestellt werden oder er von sich erzählt. Dass man auch im Unterricht zum Beispiel auf unterschiedliche Nationen eingeht und so, damit da keine Segregation stattfindet, sondern Integration letztendlich. Weil es in der Klasse schon bestehende Freundeskreise sind. Und dann kommt der Schüler dazu und von alleine geht das häufig nicht. Da muss man häufig ein bisschen lenken.“ (U-GYB-LK2 139)

6.5 Zusammenfassung

I. Rahmenbedingungen

Im Kreis Unna werden die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen gleich in das Regelschulsystem integriert. Diese Schüler_innen in der Sekundarstufe bekommen einen Schulplatz in einer ihrem Bildungspotenzial entsprechenden Schule in der Kommune, in der sie wohnen. Bei diesem „Go-In“-System nehmen sie in ihrer zugehörigen Regelklasse von Anfang an am Regelunterricht teil. In der Frühphase werden sie durch additiven Förderunterricht im Umfang von mindestens zehn bis zwölf Wochenstunden dazu parallel in Deutsch als Zweitsprache gefördert. Innerhalb der maximal zweijährigen Förderzeit wird dieser Sprachförderunterricht in der Regel schrittweise reduziert, je nachdem wie schnell sie in den Fächern zurechtkommen. In dieser Integrativen Beschulung haben die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen die Möglichkeit, vielseitige Unterstützung von allen Seiten in und außerhalb der Schulen zu erhalten, was sowohl sprachlich als auch sozial ihre Integration begünstigt. Wie genau sie in ihrem Sprachförderunterricht sowie in weiteren Bereichen gefördert werden, ist jedoch jeder Schule überlassen. Jede aufnehmende Schule muss abhängig von ihren Ressourcen ihr eigenes Go-In-Konzept entwickeln.

Bei diesem Integrationssystem spielt das Kommunale Integrationszentrum eine Schlüsselrolle. Zur Aufnahme der neu Zugewanderten findet eine Erstberatung statt, die von einer für das Go-In-Projekt zuständigen Fachkraft vom Integrationszentrum durchgeführt wird. Diese abgeordnete Lehrkraft schätzt durch das Gespräch das Bildungspotenzial der Schüler_innen ein. Anhand dessen sowie der Wünsche der Schüler_innen und ihrer Eltern wird ein geeigneter Schulplatz gesucht. Zur Schulzuweisung werden die Deutschkenntnisse der Schüler_innen grundsätzlich nicht berücksichtigt. Es wird jedoch dabei kontrolliert, ob Schulerfahrung vorhanden ist sowie, ob sie im lateinischen Schriftsystem lesen und schreiben können. Das Kommunale Integrationszentrum hat die Aufgabe, eine erfolgreiche Integration dieser neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Das Integrationszentrum bietet dafür verschiedene Angebote für die Schulen, wie Qualifikationsmaßnahmen und andere Fortbildungen sowie Tagungen, es organisiert Foren zur Zusammenarbeit der in Deutsch als Zweitsprache tätigen und der weiteren Fachlehrkräfte. Die für die Sprachbildung fortgebildeten Fachkräfte des Integrationszentrums beraten und unterstützen zudem die Schulen sowie die einzelnen Lehrkräfte. In Problemfällen oder bei allen anderen Anliegen der Go-In-Schüler_innen setzt sich das Integrationszentrum für die Lösung ein. Durch diese breite Unterstützung sowie enge Kommunikation mit den in Deutsch als Zweitsprache zuständigen Lehrkräften in den aufnehmenden Schulen sorgt das Integrationszentrum dafür, dass jede Beschulung in allen Schulen gelingt.

Auch bei der Beschulung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen übernimmt das Kommunale Integrationszentrum zentrale Aufgaben. Für die mit der Alphabetisierung unvertrauten Schulen und Lehrkräften bietet das Integrationszentrum stets niederschwellige Unterstützungen an. Es organisiert außerdem notwendige Kooperationsarbeit, zum Beispiel indem wenige zu alphabetisierende Schüler_innen von zwei Schulen gemeinsam in einer Förderstunde betreut werden. Die Alphabetisierung der Zweitschriftlernenden wird dadurch in allen aufnehmenden Schulen geleistet. Die meisten Schulen fühlen sich allerdings mit der Förderung der primären Analphabet_innen überfordert. Aufgrund ihrer fehlenden Schulbildung ist nämlich auch der Nachholbedarf in allen Fächern sehr groß. Für diese Seiteneinsteiger_innen sucht das Integrationszentrum deshalb jedes Mal gesondert Schulen, die sich für die Aufnahme bereit erklären. Im Kreis Unna sind entsprechend der relativ niedrigen Gesamtanzahl der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen jährlich nur einige wenige primäre Analphabet_innen im Sekundarbereich I. Wenn die potenzialorientierte Schulzuweisung trotzdem nicht gelingt, muss als eine Notlösung, unabhängig von dem Bildungspotenzial der Schüler_innen, zum Beispiel ein wohnortnahes Gymnasium die Alphabetisierung der schulunerfahrenen Seiteneinsteiger_innen übernehmen.

Der additive Sprachförderunterricht in Deutsch als Zweitsprache für die Seiteneinsteiger_innen wird etwa im vorgeschriebenen Rahmen in jeder Schule unterschiedlich gestaltet. Alle Schulen bieten für alle Anfänger_innen jeweils wöchentlich etwa zehn Stunden additiven Sprachunterricht an. Er findet in den meisten Schulen jahrgangsübergreifend in nach Lernniveau eingeteilten Gruppen von bis zu zehn Schüler_innen statt. Nur in der Gesamtschule lernen alle Go-In-Schüler_innen gemeinsam in einer Gruppe von 24 Schüler_innen. Dabei sind auch teilweise die zu alphabetisierenden Schüler_innen. Mit dem Fortschritt werden die Förderstunden reduziert, dadurch wird das Fehlen im Fachunterricht immer seltener. Die Stundenpläne der einzelnen Schüler_innen werden stets individuell angepasst, damit sie in einer passenden Lerngruppe sprachlich gefördert werden und gleichzeitig auch in den Kernfächern vorankommen können. In den Real- und Gesamtschulen beinhalten die additiven Förderstunden auch den Englisch- und Mathematikunterricht sowie das soziale Lernen. Diese Stunden werden jeweils sprachsensibel unterrichtet. In der Gesamtschule bleiben die Schüler_innen im additiven Förderunterricht durchschnittlich ein bis anderthalb Jahre. In allen anderen Schulen beträgt die Verweildauer etwa zwei Jahre mit wenigen Ausnahmen. Nach Ende der zweijährigen Förderzeit nehmen alle Schüler_innen vollständig am Regelunterricht teil. Der Kontakt mit den in Deutsch als Zweitsprache zuständigen Lehrkräften bleibt jedoch weiterhin bestehen. Die Entwicklung der Schüler_innen wird nach wie vor beobachtet und entsprechend individuell sinnvolle Unterstützungen angeboten, zum Beispiel Hilfestellung für den Fachunterricht, bei den Hausaufgaben oder Vorbereitung für die Klassenarbeit. In der Realschule wird der vorgeschriebene Förderzeitraum bei Bedarf verlängert,

damit die noch hilfsbedürftigen Schüler_innen am Nachmittag regelmäßige Sprachförderung erhalten können.

Für die Sprachbildung der Go-In-Schüler_innen ist die sprachkoordinierende Person in jeder Schule verantwortlich, die auch mit dem Kommunalen Integrationszentrum in enger Verbindung steht. Sie arbeiten jeweils zusammen mit den weiteren im Sprachförderunterricht tätigen Lehrkräften als ein Deutsch-als-Zweitsprache-Team. Durch die enge Zusammenarbeit versucht das Team, die Förderung stärker zu individualisieren. Für die komplexe Anpassung der Stundenpläne sowie für die optimale Gruppenbildung bei der Sprachförderung ist der gegenseitige Austausch zwischen den Lehrkräften vonnöten. Die sprachkoordinierenden Personen sind meistens die Hauptansprechpersonen für die Go-In-Schüler_innen. Mit einer langfristigen Perspektive begleiten sie den Lernprozess der Seiteneinsteiger_innen und unterstützen ihre Entwicklung. Der regelmäßige Kontakt mit den Fachlehrkräften gehört auch zu ihren wichtigen Aufgaben, um sich zu informieren, wie weit die Schüler_innen im Fachunterricht sind, um zu wissen, welche weitere Förderung noch notwendig ist. Außerdem sind die sprachkoordinierenden Personen für die Kommunikation mit den Eltern zuständig und für die Projektorganisation, die zugunsten der Go-In-Schüler_innen durchgeführt wird.

Beim Go-In-System werden die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ohne separierte Klasse gleich in die Regelklasse integriert, in der ihnen von ihren Klassenkameraden_innen täglich geholfen wird. Die neu Zugewanderten werden außerdem in unterschiedlicher Weise von den Oberstufenschüler_innen und weiteren Mitschüler_innen in der Schule betreut. Für die Go-In-Schüler_innen sind zudem nicht nur die Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte sondern auch die Klassenlehrkraft ihrer zugehörigen Regelklasse sowie die Fachlehrkräfte ihre Ansprechpersonen. Die Integrationsarbeit geht außerdem, je nach schuleigenem Konzept, in unterschiedlichen Ebenen vor. In einer Schule setzen sich zahlreiche Lehrkräfte aus dem Kollegium für das Weiterkommen der Go-In-Schüler_innen ein. Diese Lehrkräfte bieten jeweils in verschiedenen Bereichen sinnvolle Unterstützung. Da die Seiteneinsteiger_innen in ihrem Wohnumfeld beschult sind, haben sie darüber hinaus einen leichten Zugang zu den lokalen Netzwerken, wie zum Beispiel durch Sprachlernangebote oder Sportvereine. Auch die Schulen ermutigen die Schüler_innen, damit sie auch außerschulisch mit vielen Menschen vernetzt werden. Diese vielseitigen menschlichen Verbindungen, die möglichen Hilfestellungen von vielen Seiten der inner- und außerschulischen Bereiche sind als eine große Stärke des Go-In-Systems darzustellen.

Es gibt jedoch auch Schwachstellen in diesem Beschulungssystem. Im Go-In-System haben die Fachlehrkräfte eine wesentliche Rolle für die sprachliche Entwicklung der neu zugewanderten Kinder

und Jugendlichen. Die Fachlehrkräfte sollen diese Schüler_innen nämlich ab dem ersten Schultag sowohl fachlich als auch sprachlich fördern. Aus der Tatsache, dass die Bildungssprache sowie das fachliche Lernen für die Seiteneinsteiger_innen die größte Herausforderung darstellen, ist es von großer Wichtigkeit, dass die Fachlehrkräfte dieser Anforderung gerecht werden können. Die Fachlehrkräfte sind jedoch für diese Aufgabe noch nicht hinreichend vorbereitet. Der Kreis Unna beschäftigt sich deshalb stark mit der Weiterbildung der Fachlehrkräfte insbesondere im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. Parallel zu den regulären Fortbildungen bietet das Kommunale Integrationszentrum den Pädagogischen Tag bei jeder Schule an, in dem das gesamte Kollegium fortgebildet wird. In manchen Schulen wird darüber hinaus in jedem Fach eine Arbeitsgruppe gegründet, um die praktische Umsetzung zu erzielen. Insgesamt sind die Fachlehrkräfte jedoch noch nicht so weit bei ihren Kompetenzen, sodass weitere Maßnahmen erforderlich sind. Für die Veränderung müssen auch die Rahmenbedingungen im Unterricht entsprechend optimiert werden.

Das Go-In-Projekt wird von den beteiligten Schulen insgesamt sehr befürwortet. Allerdings gibt es auch einige Kritikpunkte. Die Realschule hält die offiziell zweijährige Förderzeit des additiven Sprachförderunterrichts, die im Land so vorgeschrieben ist, für nicht ausreichend. Außerdem ist die Schule der Auffassung, dass die neu zugewanderten Schüler_innen in der Anfangsphase ein paar Monate lang die Möglichkeit haben sollten, ausschließlich in der geschützten Sprachlerngruppe gefördert zu werden. Die sofortige Teilnahme am Fachunterricht ist nämlich für einen Teil der Schüler_innen zu anspruchsvoll.

Der Ressourcenmangel stellt im Kreis Unna ein großes Problem dar. Teilweise können die Schulen sich den 10-wochenständigen Sprachförderunterricht nicht leisten, weil ihnen das dafür notwendige Personal und/oder die Stunden fehlen. Obwohl die in Deutsch als Zweitsprache tätigen Lehrkräfte gerne die Förderung erweitern oder die Lerngruppe verkleinern wollen, sind diese dringlichen Wünsche nicht erfüllt. In jeder Schule arbeiten die in den Maßnahmen tätigen Lehrkräfte in einem Team, das eine in Deutsch als Zweitsprache qualifizierte sprachkoordinierende Person leitet. Nicht alle Lehrkräfte im Team sind in diesem Bereich qualifiziert. Viel schwerer fällt jedoch ins Gewicht, ob die Schulen für die Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung überhaupt genügend Lehrkräfte rekrutieren können. Aufgrund dieses Personalmangels ist es üblich, dass sich ein Teil des Teams häufig abwechselt. Manche Lehrkräfte erteilen nämlich den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, um ihre Reststunden in ihren Fächern abzubrauchen. Die dadurch entstehende Instabilität des Teams wirkt sich verständlicherweise nicht gerade positiv aus, sowohl für die Unterrichtsqualität als auch aus pädagogischer Sicht. Allein die Realschule hat mithilfe der beantragten zusätzlichen Mittel derzeit genügend Förderstunden, die auch von einem festen Deutsch-als-Zweitsprache-Team erteilt werden können. Im Kreis Unna sind die Kooperation zwischen dem Kommunalen Integrationszentrum und den

Schulen sowie die enge Zusammenarbeit im Deutsch-als-Zweitsprache-Team die positiven Faktoren, die auch den Mangel an Ressourcen etwas ausgleichen können. Das Integrationszentrum hat quasi die Rolle, den Bereich Deutsch-als-Zweitsprache der Schulen anzuleiten, zu kontrollieren und zu fördern. Die sprachkoordinierende Person in jeder Schule leitet dann andere Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte sowie auch die Fachlehrkräfte an, um die gesamte Förderung für die Seiteneinsteiger_innen unter anderem qualitativ zu sichern. Außerdem wird die gesamte Situation durch das in jeder Schule konzipierte Integrationssystem begünstigt. Bei der integrativen Beschulung im Kreis Unna können die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen nämlich über die Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung hinaus von den unterschiedlichen Ebenen unterstützt werden. Bei den zuständigen engagierten Lehrkräften ist die Forderung nach mehr Ressourcen jedoch sehr stark. Was die Alphabetisierung betrifft, reichen die vorhandenen Mittel für die zusätzliche Förderung für die primären Analphabet_innen eindeutig nicht aus.

II. Förderung der Alphabetisierung

Wie jede Schule nach schuleigenem Konzept im Go-In-Prinzip die Seiteneinsteiger_innen beschult, arbeiten die Schulen auch bei der Alphabetisierung völlig selbstständig. Im Kreis Unna werden insgesamt relativ wenige Seiteneinsteiger_innen auf mehrere Schulen einer Kommune verteilt. Deshalb ist es nicht selten, dass die weiterführenden Schulen keine oder wenig Erfahrung mit der Alphabetisierung haben und die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen ohne Expertise aufnehmen müssen. Auch vor dieser Herausforderung zeigt die aufgebaute Go-In-Struktur ihre funktionellen Vorteile.

Im Kreis Unna findet die Alphabetisierung grundsätzlich im Rahmen des additiven Sprachförderunterrichts statt. In den Schulen, in denen die Seiteneinsteiger_innen nach Niveau eingeteilt in kleinen Gruppen arbeiten, kann für wenige Alphabetisierende ggf. eine kleine Gruppe gegründet werden. Oder die Betroffenen lernen in einer Anfängergruppe das Lesen und Schreiben und erhalten, wenn möglich, außerdem zusätzliche Einzelförderung. Innerhalb begrenzter Stunden- sowie Personalressourcen wird die Förderung, nach individuellem Lernbedarf, generell flexibel organisiert. Da in der Gesamtschule hingegen in einer einzigen großen Gruppe der additive Sprachförderunterricht erteilt wird, sind die zu Alphabetisierenden auch in dieser Gruppe. Genauso wie die anderen Seiteneinsteiger_innen arbeiten sie weitgehend selbstständig nach einem eigenen Arbeitsplan. In der Anfangsphase können sich die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen auch über den Sprachförderunterricht hinaus mit dem Lesen- und Schreibenlernen beschäftigen. Manche zu Alphabetisierende lernen auch im Regelunterricht mit eigenen Alphabetisierungsmaterialien, die üblicherweise von Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräften vorbereitet werden. In einem Gymnasium

(Gymnasiums A, U-GYA-LK) wurden die als Sonderfall aufgenommenen primären Analphabet_innen vom Regelunterricht befreit und von Bibliothekskräften beim Lesen und Schreibenlernen unterstützt. So wird die Alphabetisierungsarbeit im Go-In-System innerhalb der jeweils vorhandenen Möglichkeiten relativ frei gestaltet.

Lerninhaltlich steht die Phonem-Graphem-Korrespondenz im Mittelpunkt bei der Alphabetisierung. Parallel wird die phonologische Bewusstheit trainiert. Außer den Übungen aus den Alphabetisierungsmaterialien bemühen sich die Lehrkräfte in der kommunikativen Phase des Förderunterrichts, die Synthese- und Analysefähigkeiten zu verstärken. Erfahrene Lehrkräfte (U-HS-LK, U-GS-LK) haben erlebt, dass manche Schüler_innen beim Syntheselesen große Schwierigkeiten haben und gut über ein Jahr üben müssen. Einer Lehrkraft (U-GYA-LK) ist es dagegen nicht bekannt, dass das Syntheselesen für jemanden eine Herausforderung sein könnte. Die Mehrheit der Lehrkräfte, die mit der Alphabetisierung vertraut sind, wählen geeignete Materialien aus ihrem Materialpool aus, je nach Entwicklungsstand der Schüler_innen. Da die Schüler_innen unterschiedlichen Zugang zur Schriftsprache haben, gehen die Lehrkräfte individuell unterschiedlich vor. Manche können nur langsam mit vielen Bildern und spielerischen Elementen intuitiv lernen. Bei anderen ist hingegen durch differenzierte Lernaufgaben zügiger Fortschritt möglich. Bei der Auswahl des Lernmaterials berücksichtigen die Lehrkräfte außerdem den Lerninhalt sowie die Arbeitsformen der Lerngruppe, die in jeder Stunde unterschiedlich sind. Die zu Alphabetisierenden haben ihren priorisierten Lernschwerpunkt. Sie können dennoch auch mit anderen bereits alphabetisierten Schüler_innen gemeinsam lernen, indem der Unterricht angemessen gestaltet wird. Im Vergleich dazu neigen die mit der Alphabetisierung unvertrauten Lehrkräfte dazu, sich sehr stark an einem Lehrwerk zu orientieren. Sie geben es den Schüler_innen zum Selbststudium, kontrollieren den Fortschritt und lassen es immer weiter intensiv durcharbeiten. Dadurch läuft das Buchstabenlernen, wenn es gelingt, schnell und zielorientiert. Dieses Vorgehen kann somit durchaus sinnvoll sein, zumal es bei der integrativen Beschulung täglich ausreichende Kommunikationsmöglichkeiten gibt, die diese monotone Selbstlernphase ausgleichen können. Für das Gelingen sind jedoch eine bereits vorhandene Motivation der Schüler_innen sowie ein geeignetes Lehrwerk unerlässlich. Die bei der Alphabetisierung unerfahrenen Lehrkräfte halten es für eine große Erleichterung, gute Lehrwerke zu kennen. Auch die erfahrenen Lehrkräfte betonen die Wichtigkeit, dass heutzutage hochqualitatives Lernmaterial für die Alphabetisierung auf dem Markt vorhanden ist.

Die meisten Befragten schauen sehr aufmerksam auf die Schreibmotorik der zu alphabetisierenden Schüler_innen. Dabei geht es meistens um die Korrektur des Schriftbildes von den Zweitschriftlernenden überwiegend aus dem arabischen Schriftraum. Diese Kinder und Jugendlichen sind in der Lage, schnell zu schreiben. Aufgrund ihrer Schreibgewohnheit schreiben sie jedoch in

falscher Art und Weise praktisch in die „falsche“ Richtung. Das Schreiben auf die Lineatur fällt vielen von ihnen schwer und sie benötigen viel Übungen sowie wiederholte Korrektur von den Lehrkräften. Bei den primären Analphabet_innen geht es um die Feinmotorik sowie die Stifthaltung. Hauptsächlich mit Schwungübungen muss die Geschicklichkeit intensiv trainiert werden. Allerdings entstehen dabei individuelle Unterschiede. Bei den primären Analphabet_innen gibt es auch diejenigen, die über gute Handmotorik verfügen und zügig mit dem Stift umgehen können.

Bei Einschätzung des schriftsprachlichen Lernstands der zu alphabetisierenden Schüler_innen zeigten oder zeigen die meisten befragten Lehrkräfte Unsicherheit. Sie hatten am Anfang ein großes Problem, haben dieses jedoch durch ihre Erfahrung größtenteils überwunden. Im Großen und Ganzen sind sich die Lehrkräfte einig, wann eine Alphabetisierung als beendet anzusehen ist. Ihr Hauptkriterium heißt das Lesen und Schreiben im technischen Sinne.

Die größte Herausforderung bei der Alphabetisierungsarbeit liegt darin, dass dieser Lernbedarf im Sekundarbereich nicht vorgesehen ist. Die befragten Lehrkräfte sind sich einig, dass die Alphabetisierung in den weiterführenden Schulen eine sehr herausfordernde Aufgabe darstellt. Das Thema Alphabetisierung gehört nämlich nicht zu den Ausbildungsbereichen für die Sekundarstufenlehrkräfte. Die meisten von ihnen werden mit der Problematik niemals konfrontiert. Viele Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte sind aus den Deutsch- oder Fremdsprachen-Kollegien. Zwei befragte Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte haben sogar Deutsch als Zweitsprache zusätzlich studiert oder einen Qualifikationskurs abgeschlossen. Trotzdem sind alle Befragten außer einer Lehrkraft, die mit der muttersprachlichen Alphabetisierung Erfahrung hatte, zu Beginn vor einer großen Herausforderung gestanden. Sie wussten nämlich nicht, wie sie mit dem Lernbedarf umgehen sollen.

Allerdings hat der Kreis Unna für diese große Herausforderung zuverlässige Lösungen. In jeder Schule ist die sprachkoordinierende Person verantwortlich für Deutsch als Zweitsprache sowie für die Sprachbildung für die neu zugewanderten Schüler_innen. Das von dieser qualifizierten Lehrkraft geleitete Team bietet den unerfahrenen Lehrkräften seine Unterstützung an. Außerdem leisten die ausgebildeten Fachkräfte des Kommunalen Integrationszentrums zu jedem Deutsch-als-Zweitsprache-bezogenen Problem praxisorientierte Unterstützungen. Durch den engen Kontakt mit jedem Schulstandort sowie durch die professionelle Hilfestellung stellt das Integrationszentrum sicher, dass die Sprachbildung für die neu Zugewanderten in allen Schulen sinnhaft stattfindet. Mit dieser zusammenwirkenden Struktur können sie gemeinsam die Ziele effizient erreichen. Was konkret die Alphabetisierung der neu Zugewanderten anbelangt, hat sich diese Struktur bereits bewährt. 2014/15 während der europäischen Flüchtlingskrise haben tatsächlich zwei untersuchte Schulen zur Aufnahme der stark gestiegenen Zahl der zu alphabetisierenden Schüler_innen jeweils die Unterstützung des

Kommunalen Integrationszentrums erhalten. Eine Gymnasiallehrkraft (U-GYA-LK) hatte eine Beratung zur erstmaligen Aufnahme der primären Analphabet_innen. Darauf aufbauend hat die Schule das Vorgehen für die Alphabetisierung erarbeitet und die innerschulische Unterstützungsstruktur verstärkt. Für eine andere Lehrkraft in der Gesamtschule (U-GS-LK) hat das Integrationszentrum einen Kontakt mit einer Grundschule hergestellt, die sich zur Hilfe bei der Alphabetisierungsarbeit bereit erklärte. In beiden Fällen hat das Integrationszentrum die Schulen zügig zur Lösung geführt. Darüber hinaus haben die Schulen im Kreis Unna jeweils eine nach dem eigenen Go-In-Konzept aufgebaute Unterstützungsstruktur, die bei der Integrativen Beschulung stets mitwirkt. Die Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ist nämlich faktisch eine gesamtschulische Aufgabe. Insbesondere die aufnehmenden Regelklassen und zuständigen Fachkräfte engagieren sich dabei stark, aber auch das ganze Kollegium wirkt mit. Dazu zählen auch sonstige freiwilligen Unterstützungen der Mitschüler_innen und der besagten Bibliothekskräften. Diese unzähligen Beteiligten beim Go-In-Prinzip sind jeweils ein wertvolles Instrument, das für die Integrationsarbeit für die einzelnen Seiteneinsteiger_innen eine entscheidende Dynamik auslösen kann.

Die zweite Herausforderung stellen die Ressourcen sowie die Rahmenbedingung für die Alphabetisierungsarbeit dar. Es entsteht eine überfordernde Situation, wenn die Lehrkräfte in einer großen heterogenen Lerngruppe auch noch jemanden alphabetisieren müssen. Zwei Lehrkräfte (U-RS-LK2, U-GS-LK) haben die Erfahrung, einige wenige zu Alphabetisierende innerhalb einer heterogenen Gruppe von 24 bis 25 Schüler_innen zu unterrichten. Aufgrund dieser Bedingungen durch Ressourcenmangel wurde bei den beiden Fällen die Förderung für die zu alphabetisierenden Schüler_innen erschwert. Ihnen fehlt nämlich die Zeit für die individuelle Betreuung beim Einstieg zum Lesen und Schreiben im lateinischen Schriftsystem. Bei dieser großen Lerngruppe mit Schüler_innen auf unterschiedlichem Lernstand ist außerdem die Vorbereitung des Lernmaterials eine zusätzliche Anforderung für die Lehrkräfte. Für das optimale Lernen ist die starke Individualisierung der Lernaufgaben von großer Bedeutung. Der Aufwand für die Lehrkräfte ist jedoch sehr groß, insbesondere für neu eingestiegene Lehrkräfte, die keine großen Materialreserven haben. Das Problem der Rahmenbedingungen bei der Alphabetisierung wurde jedoch in der Realschule durch die Stundenaufstockung sowie eine verbesserte Personallage gelöst. In der Gesamtschule bleiben diese Unterrichtsbedingungen seit Jahren unverändert. Im Allgemeinen erscheint die Verbesserung der Ressourcen im Kreis Unna eine notwendige Aufgabe zu sein. Vielen Schulen fehlen die Unterrichtsstunden und das Personal für die Sprachförderung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen. Dadurch ist es ebenso offenbar, dass die Schulen für die Förderung der zu alphabetisierenden Schüler_innen über keine ausreichenden Ressourcen verfügen. Die Optimierung der Unterrichtsbedingungen, wie zum Beispiel kleinere Gruppen und Doppelbesetzung, wäre für eine intensivere Unterstützung für das Lesen und Schreiben jedenfalls erforderlich.

Zu der Frage, ob eine Orientierung bei der Alphabetisierungsarbeit gegeben werden soll, gibt es unterschiedliche Ansichten. Eine Lehrkraft (U-GYA-LK) mit wenig Erfahrung bei der Alphabetisierung wünscht sich Vorgaben, an denen sie sich orientieren könnte. Einer anderen Lehrkraft (U-GS-LK) fiel es am Anfang schwer, das Konzept selbst zu entwickeln. Jetzt schätzt sie jedoch den Wert des großen Spielraums, den sie hat. Sie kann nämlich dadurch das Lesen- und Schreibenlernen frei und individuell gestalten.

III. Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen und ihre Lernentwicklung

Im Kreis Unna variiert der Anteil der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen im Sekundarbereich I in jeder Schule ziemlich stark. Dabei ist der Zusammenhang mit der potenzialorientierten Schulzuweisung des Go-In-Systems zu vermuten. In der Hauptschule haben ca. 85 Prozent, in der Realschule bis zu 15 Prozent, in der Gesamtschule ca. 10 Prozent der gesamten Seiteneinsteiger_innen einen Alphabetisierungsbedarf. Darunter ist der Anteil der primären Analphabet_innen etwa 10 Prozent. In Gymnasien gehören die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen zu den Ausnahmefällen. Den befragten Lehrkräften zufolge ist es nicht selten, dass die Kinder und Jugendlichen außerhalb der regulären Schulbildung das lateinische Alphabet gelernt haben. Der Alphabetisierungsbedarf im lateinischen Schriftsystem hängt somit nicht nur davon ab, welche schulische Bildung sie vor der Einreise erhielten. Zu diesen Möglichkeiten könnte zum Beispiel das Selbststudium mithilfe der Online-Angebote über das Smartphone oder durch das Lernen im familiären Umfeld zählen. Außerdem hatte ein Teil der neu Zugewanderten die Gelegenheit, durch die Sprachlernangebote in Übergangseinrichtungen in der Bundesrepublik die lateinischen Buchstaben zu lernen. Allein mit diesem Selbstlernen sowie anderen Lernmöglichkeiten können sich wohl relativ viele Seiteneinsteiger_innen in den weiterführenden Schulen (fast) ohne Alphabetisierung bei ihren schriftlichen Deutschkenntnissen weiterentwickeln.

Wie lange die Alphabetisierung dauert ist im Einzelfall sehr unterschiedlich. Zwei Lehrkräfte (U-HS-LK, U-GS-LK) nennen als eine Orientierung etwa sechs Monate. Tatsächlich können sich manche innerhalb eines Monats einarbeiten, andere benötigen hingegen über zwei Jahre. Dazu bemerkt eine Lehrkraft (U-GS-LK), dass sich die Lehrkräfte um eine zügige Alphabetisierung bemühen sollen. Der Zustand, dass die Betroffenen im Unterricht nichts lesen und nicht lernen können, führt nämlich leicht zur Frustration.

Bei der Lerngeschwindigkeit im Zusammenhang mit der Alphabetisierung lässt sich der sichtbare Einfluss von der Schrifterfahrung der Schüler_innen nicht feststellen. Unabhängig davon, ob die Schüler_innen in ihrer Erstsprache lesen und schreiben können oder nicht, ist der Lernzuwachs in

jedem Einzelfall sehr unterschiedlich. Es gibt primäre Analphabet_innen, die nach einer einmonatigen intensiven Einarbeit mit der Alphabetisierung erfolgreich abgeschlossen haben. Dahingegen weisen manche Zweitschriftlernende etliche Lernhemmnisse im Alphabetisierungsprozess auf. Auch was die Handmotorik anbelangt, gibt es primäre Analphabet_innen, die ohne Stifterfahrung ihre motorische Schreibfähigkeit problemfrei zügig entwickeln können. Eine bei der Alphabetisierung erfahrene Lehrkraft (U-HS-LK) ist der Meinung, dass die primären Analphabet_innen generell etwas mehr Zeit benötigen als Zweitschriftlernende, bis sie alphabetisiert werden. Die zeitliche Abweichung hält sie jedoch für gering. Dabei weist die Lehrkraft darauf hin, dass die Lernprozesse der primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden bei der Alphabetisierung sehr unterschiedlich geprägt und nicht vergleichbar sind. Durch ihre vorhandene Schrifterfahrung wissen und können die Zweitschriftlernenden am Anfang wesentlich mehr als die primären Analphabet_innen. Ihre Schwierigkeiten bei der Entwicklung liegen überwiegend in den Differenzen zwischen ihrem gewohnten und dem lateinischen Schriftsystem. Aufgrund der starken Abweichungen bei den beiden Schriftsystemen müssen sie sich nämlich komplett anders einstellen, was ihnen schwerfällt. Dagegen müssen die primären Analphabet_innen völlig unbelastet beim Schrifterwerb anfangen, weil keine Vorkenntnisse vorhanden sind. Bei dieser ersten Schrifterfahrung benötigen sie außerdem mehr Unterstützung. Die primären Analphabet_innen können sich jedoch schneller entwickeln. Der Lehrkraft zufolge haben sie einen stärkeren Antrieb zum Lernen und fühlen sich generell nicht überfordert. Die Lehrkraft begründet es damit, dass für diese Schüler_innen alles neu ist und sie deshalb sehr interessiert sind. Das Schriftbild dieser schriftunerfahrenen Schüler_innen sei besser als das der Zweitschriftlernenden.

Was jedoch die allgemeine sprachliche Entwicklung (nach der Alphabetisierung) betrifft, nehmen die Lehrkräfte es unterschiedlich wahr. Drei Lehrkräfte (U-HS-LK, U-RS-LK1, U-RS-LK2) sind der Auffassung, dass die sprachliche Entwicklung im Allgemeinen von der bisherigen Schrifterfahrung abhängt. Das heißt, die primären Analphabet_innen weisen dabei insgesamt die schwächste Lernentwicklung auf. Die Zweitschriftlernenden können sich vergleichsweise leichter entwickeln. Die sonstigen Seiteneinsteiger_innen, die bereits das lateinische Alphabet kannten, haben generell die geringsten Schwierigkeiten. Eine Lehrkraft (U-GS-LK) sieht jedoch sehr wenig Unterschied zwischen den drei Gruppen.

Die Lehrkräfte sind sich darin einig, dass die vorhandene Schrifterfahrung der Schüler_innen auf den Lernzuwachs bei den schriftlichen Sprachfähigkeiten in der deutschen Sprache eine erkennbare Auswirkung hat. Die primären Analphabet_innen haben beim schriftlichen Spracherwerb die größte Herausforderung. Viele Zweitschriftlernende haben geringere Schwierigkeiten. Die sonstigen Seiteneinsteiger_innen sind im schriftlichen Sprachbereich generell am stärksten. Zum Lernzuwachs im

mündlichen Sprachbereich steht dahingegen die Mehrheit der Lehrkräfte auf dem Standpunkt, dass die Abweichung zwischen den drei Gruppen kaum besteht oder kleiner ist als in den anderen Bereichen. Eine Lehrkraft (U-RS-LK2) vertritt jedoch die Ansicht, dass sich die Entwicklung der Schüler_innen mit geringer Schrifterfahrung auch im mündlichen Bereich verzögert.

Auch bei der sprachlichen Lernentwicklung nach der Alphabetisierung ist die individuelle Verschiedenheit zu berücksichtigen und ist von der Schrifterfahrung unabhängig. Es gibt auffällige Einzelfälle, beispielsweise eine 15-jährige primäre Analphabetin, die sich nach der einmonatigen Alphabetisierung genauso wie alle anderen Seiteneinsteiger_innen im Gymnasium sprachlich entwickeln konnte. Außerdem ist es keine Seltenheit, dass die Zweitschriftlernenden einen auffällig guten Lernzuwachs aufweisen. Einer Lehrkraft (U-HS-LK) zufolge können dreißig bis fünfzig Prozent der neu im lateinischen Schriftsystem alphabetisierten Kinder und Jugendliche genauso gut und schnell wie die sonstigen Seiteneinsteiger_innen ihre Sprachfähigkeit entwickeln.

Zu der Frage, welche Faktoren, außerhalb der Schrifterfahrung, den sprachlichen Lernzuwachs der zu alphabetisierenden sowie neu alphabetisierten Schüler_innen beeinflussen, sind folgende Bedingungen genannt: Der Rückhalt der Eltern, soziale Schicht sowie der familiäre Hintergrund können jeweils einen großen Einfluss ausüben. Dazu wurden Kognition, bisherige Schulbildung sowie die Kommunikation mit den einheimischen Mitschülern_innen, Fleiß, Motivation und Interesse als wichtige Einflussfaktoren angeführt. Eine ungewisse Aufenthaltsperspektive ist zudem ein Element, das sich auf die Entwicklung negativ auswirkt. Einig sind sich die drei Lehrkräfte (U-HS-LK, U-RS-LK1, U-GS-LK) in der Auffassung, dass den älteren Schüler_innen das Sprachlernen schwerer fällt als den jüngeren.

IV. Förderbedarf jenseits des Spracherwerbs

Den Lehrkräften ist der hohe Betreuungsbedarf insbesondere bei Kindern und Jugendlichen ohne oder mit geringer Schulerfahrung auffällig. Ihnen fehlen nämlich die Strukturen, die man für das Schulleben braucht. Sie müssen ebenso die Routine im Schulalltag lernen. Außerdem muss der enorme Bildungsrückstand der betroffenen Schüler_innen parallel zum Spracherwerb nachgeholt werden. Im Kreis Unna führen alle neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen von Beginn an ihr Schulleben zusammen mit ihren Mitschüler_innen in einer Regelklasse. Dadurch kann der erste Einstieg eine erhebliche Hürde bedeuten, zumal sie in ihren Heimatländern keine vergleichbare Schulerfahrung hatten. Trotz dieser Konstellation sind sich die Lehrkräfte einig, dass diese integrative Beschulung auch für die zu alphabetisierenden Schüler_innen ein vorteilhaftes System ist. Den Seiteneinsteiger_innen steht nämlich unter anderem die Unterstützung von ihren Mitschüler_innen zur Verfügung, was zu ihrem Vorankommen größtmöglich beiträgt. Allerdings ist es ersichtlich, dass die

Seiteneinsteiger_innen dabei generell noch intensiver gefördert werden müssen und dafür entsprechend mehr Ressourcen erforderlich sind. Dazu gibt es die Meinung, dass die Seiteneinsteiger_innen etwas Zeit für eine intensive Vorbereitung benötigen, bevor sie am Regelunterricht teilnehmen. Von manchen Lehrkräften wird außerdem die Notwendigkeit betont, die Schüler_innen individuell im Einzelfall zu betrachten. Mit anderen Worten halten die Lehrkräfte, angesichts des Förderbedarfs der neu Zugewanderten, die grundsätzlichen Prinzipien ihres Beschulungssystems für richtig. In der konkreten Durchführung sehen sie jedoch Optimierungsbedarf.

Die Lebenssituation der vielen neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ist stark durch ihre Flucht und Migration geprägt. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache gehört das Leid der mutmaßlich traumatisierten Schüler_innen zum Schulalltag. Zusätzlich zu den kulturellen und sprachlichen Barrieren in ihrem neuen Leben müssen manche auch ihre schlimmen Erlebnisse verarbeiten. Andere leiden unter ihren belastenden Wohn- und Familiensituationen. Unter den Seiteneinsteiger_innen gibt es zudem diejenigen, die zu den schulischen Fortschritten von ihren Eltern keine Unterstützung erhalten. Ihr Weiterkommen wird außerdem häufig von einem Dilemma zwischen dem starken Willen, das Beste zu geben und den Erfolg zu erzielen, und der bitteren Realität erschwert. Trotz der hohen Motivation der vielen neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen erreichen sie nämlich oft nicht die von ihnen gewünschten Ergebnisse. Ihre starke Erfolgsorientierung führt dann rasch zur Frustration.

Anders als an den beiden anderen Untersuchungsstandorten gibt es im Kreis Unna keinen Klassenverband, in dem ausschließlich die neu zugewanderten Schüler_innen stets zusammen Zeit verbringen und unterrichtet werden. Außer additivem Sprachförderunterricht, der meistens in kleinen Gruppen erteilt wird, nehmen die Seiteneinsteiger_innen in ihrer Regelklasse am Unterricht teil. Nach Angaben der befragten Lehrkräfte ist es in allen Schulen so, dass die Seiteneinsteiger_innen in der Regelklasse von den einheimischen Mitschüler_innen als neue Klassenmitglieder akzeptiert und stets unterstützt werden. Durch den Einsatz der Lehrkräfte entsteht dieses gute kollegiale Verhältnis. So gibt es zumindest kaum auffällige Konfliktsituationen zwischen den Seiteneinsteiger_innen und den einheimischen Mitschüler_innen. Unter den Seiteneinsteiger_innen ist der Umgang hingegen in jeder Schule unterschiedlich: In den Haupt- und Realschulen, in denen sich die Lehrkräfte um ein gutes soziales Miteinander der Schüler_innen bemühen, ergeben sich wenig soziale Probleme. In der Gesamtschule dagegen kommt es zu Konflikten unter den Seiteneinsteiger_innen genauso wie unter den sonstigen Regelschüler_innen. Im Gymnasium B werden die Auseinandersetzungen zwischen den Seiteneinsteiger_innen unterschiedlicher Herkunft oft beobachtet.

Die Befragten sind der Auffassung, dass die erfolgreiche Integration ohne Bemühungen der Lehrkräfte nicht erreichbar ist. Mit dem sozialen Lernen und der Integration der neu zugewanderten Kinder und

Jugendlichen befassen sie sich jeweils auf ihre Art und Weise. In der Hauptschule strebt jede Lehrkraft als gemeinsames Ziel das soziale Miteinander an. Patensystem, Deeskalationsprogramme, Projektwochen und andere Maßnahmen gelten für alle Schüler_innen. Alle Klassenlehrkräfte haben eine enge Beziehung zu jedem_r Schüler_in der Klasse. In den Sprachlerngruppen der Seiteneinsteiger_innen kümmern sich ebenfalls die zuständigen Lehrkräfte um den persönlichen Kontakt mit den einzelnen Schüler_innen. Außerdem bemühen sich die Lehrkräfte durch Spiele und andere gemeinsame Aktivitäten darum, dass die Schüler_innen den menschlichen Umgang miteinander lernen können. Die Realschule erlebte früher schlimme Konflikte zwischen Seiteneinsteiger_innen unterschiedlicher Herkunft. Als eine Lösung führte die Schule den mit sozialem Lernen gekoppelten Sprachförderunterricht ein. Die Schüler_innen beschäftigen sich da mit unterschiedlichen sozialen Themen und lernen unsere gesellschaftlichen Werte kennen. Lehrkräften zufolge gibt es dadurch heutzutage kaum noch soziale Probleme. Die Lehrkräfte halten zudem engen Kontakt mit den einzelnen Schüler_innen. Für den guten Umgang miteinander bieten sie außerdem gemeinsame Lernmöglichkeiten an, die ihnen auch Spaß bereiten. Ferner werden im Regelklassenbereich parallel pädagogische Maßnahmen ergriffen, damit die Seiteneinsteiger_innen nicht ausgegrenzt werden. Das soziale Lernen im Rahmen des Sprachförderunterrichts, wie es in der Realschule bereits seit einigen Jahren stattfindet, wurde neulich auch in der Gesamtschule eingeführt. Aufgrund des entsprechenden Bedarfs hat die Schule diese Maßnahme ergriffen. Im Gegensatz dazu beschäftigen sich die beiden Gymnasien vergleichsweise wenig mit dem sozialen Bereich. Außerdem hat der Bereich Deutsch als Zweitsprache im Gymnasium B eine andersartige Struktur. Für die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen gibt es nämlich weder feste Lerngruppen beim additiven Sprachunterricht noch eine bestimmte Ansprechperson. Die Integrationsaufgaben sind im gesamten Kollegium aufgeteilt, damit jede für einen bestimmten Bereich zuständige Lehrkraft die entsprechenden Problemfälle und Anliegen der Schüler_innen behandeln kann.

7. Fazit

7.1 Zusammenfassung zentraler Befunde und Vergleich

I. Rahmenbedingungen

Die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen in der Sekundarstufe I werden in jeder Schulorganisationsform an den untersuchten drei Standorten unterschiedlich aufgenommen und gefördert. In diesen verschiedenen Vorgehensweisen spiegeln sich die unterschiedlichen bildungspolitischen Konzepte der drei Bundesländer wider. Ein Beispiel ist die separate Beschulung der zu alphabetisierenden Schüler_innen und die spezielle Maßnahme (Basisklasse) in Hamburg. Sie steht im Gegensatz zu Bayern und Nordrhein-Westfalen, in denen diese äußere Differenzierung eher ausnahmsweise vorgenommen wird. Ein weiteres Beispiel ist das Konzept der sofortigen Integration aller neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen im Kreis Unna (Go-In-Prinzip). Dieses ist der Schul- und Integrationspolitik des Landes Nordrhein-Westfalen zuzuschreiben, die schnellere Integration präferiert und der Kommunal- und Schulebene großen Freiraum einräumt. (s. Kap. 2.1.2-IV) Wenn man jedoch jeden Standort genau betrachtet, wird ersichtlich, dass innerhalb der vom Land vorgegebenen Strukturen mehr oder weniger große Gestaltungsspielräume vorhanden sind. Damit unterscheidet sich die Beschulung der zu alphabetisierenden Schüler_innen also auch je nach örtlichen Bedingungen, vorhandenen Ressourcen oder anhand der entwickelten Konzepte der Stadt bzw. Schule. Bezüglich der Qualität der Beschulung zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass jedes Modell sowohl Stärken als auch Schwächen hat. Keines der Beschulungsmodelle ist für die Sprachbildung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen besonders ungeeignet. Jedoch gewährleistet auch keines der Modelle eine ausreichende Förderung für alle zu alphabetisierenden Schüler_innen.

Quantitativ betrachtet sind alle Fördermaßnahmen der drei Standorte vergleichbar. Die Qualifizierung der Lehrkräfte sowie das Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen sind die beiden Bereiche, die der Optimierung bedürfen. Aus den Untersuchungen hat sich zudem ergeben, dass sich die Verbindung der Schulen mit einer für Deutsch-als-Zweitsprache spezialisierten Stelle sowie die Ressourcenbündelung wie das Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium für die qualitative Sprachbildung sehr günstig auswirken. Für die sinnvolle Förderung der betroffenen Schüler_innen hat das Beschulungsmodell im Kreis Unna mehrere strukturelle Vorteile. Bei der Anwendung erscheint jedoch eine gewisse individuelle Anpassung erforderlich zu sein. Bei dem bundesweit häufig umgesetzten Beschulungsmodell mit Sprachlernklassen wie in der Stadt Nürnberg ist es offenbar nicht selbstverständlich, dass der Lernbedarf der zu Alphabetisierenden richtig festgestellt und entsprechend abgedeckt werden kann.

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen an den drei Untersuchungsstandorten unter den Aspekten 1) Beschulungsformen, 2) individuelle Unterstützung, 3) Kontinuität, 4) Umfang der Fördermaßnahmen sowie 5) Ressourcen im Einzelnen einander vergleichend gegenübergestellt.

1) Beschulungsformen

Am Standort Nürnberg werden die zu Alphabetisierenden zusammen mit sonstigen neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen in einer zeitlich begrenzten Vorbereitungsmaßnahme, der sogenannten Deutschklasse, in den Mittelschulen gemeinsam unterrichtet. Im Klassenverband lernen diese Schüler_innen Deutsch, bis die Integration in eine Regelklasse erfolgt. Da dieses Beschulungsmodell bundesweit oft umgesetzt wird (s. Kap. 2.1.1, 2.1.2-III), müsste die Alphabetisierung für die betroffenen Seiteneinsteiger_innen in vielen dieser Sprachlernklassen stattfinden. Bei der Einschulung in der Stadt Nürnberg findet keine Ermittlung der vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten der Seiteneinsteiger_innen statt. Die untersuchten beiden Schulen haben für das Lesen- und Schreibenlernen jeweils ein Programm, in dem die förderbedürftigen Schüler_innen zusätzlich gefördert werden. Außer dieser Alphabetisierungsförderung lernen die zu alphabetisierenden Schüler_innen in der Deutschklasse, deren Klassenstärke maximal 25 Schüler_innen beträgt. In diese Sprachlernklasse kommen die neu Zugewanderten mit sehr unterschiedlichem Bildungspotenzial während des laufenden Schuljahrs hinzu. Aufgrund der Größe der Deutschklasse, der starken Heterogenität und der Fluktuation stehen die Unterrichtenden vor einer großen Herausforderung. Wenn es in einer großen Lerngemeinschaft dazu noch Schüler_innen mit Alphabetisierungsbedarf gibt, ist dies für die Lehrkräfte kaum zu bewältigen. Für die Alphabetisierung stehen von offizieller Seite keiner Schule zusätzliche Ressourcen zur Verfügung. Aus der Notwendigkeit heraus haben die beiden Schulen trotzdem schulintern Zusatzprogramme entwickelt, um die betroffenen Seiteneinsteiger_innen adäquat zu fördern. Aus der Untersuchung hat sich ergeben, dass diese Ressourcenbeschaffung insbesondere für die Schulen mit wenigen Deutschklassen schwer realisierbar ist. Dafür sind zudem das Verständnis für die Problematik sowie der starke Einsatz der Schulleitung unabdingbar. Da die Seiteneinsteiger_innen ohne vorherige Feststellung des Sprachstands aufgenommen werden, haben die zuständigen Lehrkräfte grundsätzlich die Aufgabe, im Rahmen der Unterrichtsstunden den Alphabetisierungsbedarf zu erkennen und entsprechend zu fördern. In der besagten Situation ist es jedoch durchaus vorstellbar, dass es Deutschklassen gibt, die weder die Kapazität für die differenzierte Förderung noch zusätzliche Programme für die Betroffenen haben. Infolgedessen muss die Gefahr bedacht werden, dass man dem Lernbedarf nicht ausreichend gerecht werden kann.⁷⁵

⁷⁵ siehe Kapitel 2.3.2, 2.3.3, 2.4.1: Lernendenzentrierung, genaue Überprüfung des

Die Metropole Hamburg hat ein etabliertes Beschulungssystem, in dem die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen zuerst in einer dafür spezialisierten Basisklasse im Lesen und Schreiben befähigt werden. In dieser Klasse mit maximal 14 Schüler_innen beschäftigen sich die Betroffenen intensiv mit der Alphabetisierung, bevor sie in eine reguläre Sprachlernklasse (Internationale Vorbereitungsklasse) wechseln. Zur ersten Schulzuweisung wird der Alphabetisierungsbedarf der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen meistens von sachbearbeitenden Personen auf Grundlage der Vorbildung grob eingeschätzt. Bei einer Fehlzweisung haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, die Schüler_innen in eine besser passende Maßnahme weiterzuleiten. Bei dieser differenzierten Beschulung ist es daher so gut wie sichergestellt, dass der Alphabetisierungsbedarf der Schüler_innen erkannt und die entsprechende Förderung durchgeführt wird. Die befragten Klassenleitungen der Basisklassen befürworten diese Maßnahme ausschließlich für die zu Alphabetisierenden. Trotz der Optimierungswünsche bezüglich der Rahmenbedingungen wie Einzelförderung oder Lehrkräftedoppelbesetzung gibt es ein gewisses Maß an positiver Resonanz auf die geringe Klassenstärke. Aus sozialpädagogischer Sicht wird jedoch von einem Teil der befragten Lehrkräfte die Absonderung der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen in Frage gestellt. Außerdem haben die betreffenden Schüler_innen den Nachteil, dass sie aufgrund der geringen Anzahl dieser Klassen oft einen langen Fahrweg zur Schule in Kauf nehmen müssen. Außerhalb von Metropolregionen erscheint dieses Beschulungsmodell daher eher schwer umsetzbar zu sein.

Im Standort Kreis Unna, der wesentlich weniger Zuzug neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher aufweist, werden alle Seiteneinsteiger_innen in der Sekundarstufe I sofort in eine Regelschulklasse in ihrem Wohngebiet integriert. Zur Einschulung in diesem Go-In-Projekt findet die Erstberatung durch eine Fachkraft vom für die Integration der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen zuständigen Kommunalen Integrationszentrum statt. Diese abgeordnete Lehrkraft schätzt die vorhandenen schulischen Fähigkeiten der Schüler_innen ein und wählt gemeinsam mit der eingereisten Familie eine ihrem Bildungspotenzial entsprechende Schule. Die Schüler_innen nehmen vom ersten Schultag an am Regelunterricht teil. Parallel werden sie durch den wöchentlich ca. 10-stündigen additiven Sprachförderunterricht in Deutsch als Zweitsprache gefördert, der meistens in nach Lernniveau eingeteilten kleinen Gruppen erteilt wird. In diesem Go-In-System hat das Integrationszentrum die Aufgabe, die erfolgreiche Integration sowie die Sprachbildung aller neu zugewanderten Schüler_innen

Alphabetisierungsbedarfs bei der Einschulung

In Kapitel 7.1 und 7.2 werden die Situationen an den drei Standorten teilweise bewertend dargestellt und verglichen. Diese Bewertungen beruhen auf den Darlegungen des Theorieteils (Kapitel 2) vorliegender Arbeit. In diesen beiden Kapiteln 7.1 und 7.2 gibt es außerdem Ausführungen, die sich ebenfalls auf das Kapitel 2 beziehen. In diesen Fällen werden die betreffenden Unterkapitel meist mit Stichworten in den Fußnoten angegeben, so wie in dieser Fußnote geschehen.

sicherzustellen. Das Integrationszentrum hält engen Kontakt mit allen aufnehmenden Schulen, unterstützt und kontrolliert sie, damit die Beschulung gut verläuft. Bei der Erstberatung wird auch der Alphabetisierungsbedarf festgestellt, der an die aufnehmenden Schulen weitergeleitet wird. Wenn die weiterführenden Schulen nicht mit der Alphabetisierung vertraut sind, bietet das Integrationszentrum die benötigte Hilfe an. Bei der Einschulung von primären Analphabet_innen wird grundsätzlich eine Schule gesucht, die sich zu dieser betreuungsintensiven Alphabetisierungsarbeit bereit erklärt. Zusätzlich zum Einsatz des Integrationszentrums wirkt sich die potenzialorientierte Beschulung vorteilhaft auf die Sprachbildung aus. Die Schülerschaft in den Lerngruppen im Kreis Unna ist nämlich homogener als die Lerngruppen zum Beispiel einer Sprachlernklasse, die aus Seiteneinsteiger_innen mit sehr unterschiedlichem Bildungshintergrund bestehen. Die meisten Lerngruppen im additiven Sprachförderunterricht sind zudem wesentlich kleiner und nach Lernstand eingeteilt. Außerdem sind die Schüler_innen von Anfang an in einer ihrem Bildungsniveau passenden Schule, die über ein ihrer Zukunftsperspektive entsprechendes Lernangebot verfügt. Ferner findet in der integrativen Beschulung im Kreis Unna keine institutionelle Segregation statt. Die Befragten sind allesamt für das Go-In-System, in dem die Seiteneinsteiger_innen viel Kontakt mit den Mitschüler_innen in ihrer Regelklasse haben. Auch bei den zu Alphabetisierenden sehen die Lehrkräfte den Vorteil, dass sie vor allem mit ihren einheimischen Mitschüler_innen zusammen sind und von ihnen unterstützt werden. Ein denkbarer Nachteil bei diesem Integrationssystem ist der anspruchsvolle Einstieg, dass alle Schüler_innen von Beginn an mit den einheimischen Regelschüler_innen zusammen sind und mit äußerst geringen Deutschkenntnissen am Fachunterricht teilnehmen müssen. Ein Teil der Befragten ist der Meinung, dass es angesichts der individuellen Voraussetzungen alternative Möglichkeiten geben sollte. Beispielsweise halten es einige Lehrkräfte für angemessen, dass die Seiteneinsteiger_innen die ersten Monate in der geschützten Sprachlerngruppe bleiben können. Hinsichtlich der Voraussetzungen bei den zu alphabetisierenden Kindern und Jugendlichen erscheinen die Einzelfallprüfung sowie flexible Umsetzung der Maßnahme unumgänglich zu sein.

2) individuelle Unterstützung

Um die Weiterentwicklung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen voranzutreiben und zu unterstützen, ist die individualisierte Förderung ein unerlässliches Element. Vor allem muss ihre Sprachbildung individuell ihren vorhandenen Fähigkeiten entsprechend gestaltet sowie ihr Lernprozess gewissenhaft begleitet werden.⁷⁶ Für die neu zugewanderten Schüler_innen ist außerdem persönliche Betreuung von großer Bedeutung. Von den befragten Lehrkräften wurde häufig die Relevanz fester Ansprech- oder Bezugspersonen hervorgehoben.⁷⁷

⁷⁶ siehe Kapitel 2.3.2: Methodenvielfalt, Lernendenzentrierung

⁷⁷ siehe Kapitel 2.3.3, 2.4.1: Begleitung durch vertraute Lehrkräfte

Als Ergebnis dieser Untersuchung hat sich herausgestellt, dass dafür das Klassenleitungsprinzip eine günstige strukturelle Möglichkeit bietet. Dies wird von den Befragten sogar als unentbehrlich bezeichnet. An den Standorten Nürnberg sowie Hamburg ist diese Möglichkeit vorhanden. In Nürnberg werden fast alle Seiteneinsteiger_innen in die Deutschklassen in den Mittelschulen aufgenommen, in denen sie überwiegend von den Klassenleitungen unterrichtet werden. In den Basisklassen in Hamburg gilt dieses Prinzip gleichermaßen. In beiden Orten übernehmen die Klassenleitungen gewissermaßen die Rolle von Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräften und sind somit für die Sprachbildung zuständig, die in den Klassen das Hauptziel darstellt. Zusätzlich übernehmen sie einen Teil des Fachunterrichts. Dadurch sind die Klassenlehrkräfte am besten und als einzige dazu in der Lage, die einzelnen Schüler_innen ihrem Lernstand und den vorhandenen Lernvoraussetzungen entsprechend zu fördern. Mit dieser sinnvollen Differenzierung durch die Klassenleitungen – mit kleinstmöglicher Über- und Unterforderung⁷⁸ – erfüllt der Unterricht genau seinen Zweck. Darüber hinaus können die Klassenlehrkräfte die Rolle als Bezugs- und Vertrauenspersonen übernehmen, die die Seiteneinsteiger_innen eng begleiten und unterstützen. Angesichts der nicht einfachen Ankommensphase vieler neu Zugewanderter steht ihre Bedeutung außer Frage.⁷⁹

Im Kreis Unna hingegen werden die Schüler_innen in den unterschiedlichen Schulformen von der Hauptschule bis zum Gymnasium beschult. Die Seiteneinsteiger_innen haben außer in den Hauptschulen im Regelunterricht meist in jedem Fach eine unterschiedliche Lehrkraft. Aus dieser strukturellen Notwendigkeit heraus ist dann die Intensität des Kontaktes mit ihren Klassenleitungen beschränkt. Allerdings gibt es im Go-In-System in jeder Schule zusätzlich die sprachkoordinierenden Personen, die für die Förderung der neu zugewanderten Schüler_innen verantwortlich sind. Außer an einem Gymnasium, in dem die Zuständigkeit für die Seiteneinsteiger_innen anders organisiert ist, führen diese Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte den additiven Sprachunterricht durch. Sie begleiten die Schüler_innen kontinuierlich bei ihrer sprachlichen Entwicklung und unterstützen sie langfristig in ihrer weiteren Schullaufbahn. Zugleich fungieren sie als emotionale Bezugspersonen, die für alle Anliegen und Themen ansprechbar sind. In der Hauptschule, in der sich viele zu Alphabetisierende befinden, haben die Schüler_innen sowohl die Klassenleitungen als auch die sprachkoordinierenden Personen als Ansprechpartner_innen. Zweifellos ist es schwer messbar, was alle einzelnen unterschiedlichen Lehrkräfte für jede_n Schüler_in letztlich leisten können. Im Hinblick auf die Langfristigkeit hat jedoch die Aufgabe der sprachkoordinierenden Personen auf jeden Fall eine relevante Bedeutung für das Weiterkommen der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Im Vergleich zu den beiden anderen Standorten ist diese nachhaltige Betreuung im Kreis Unna einzigartig. Sie ist

⁷⁸ siehe Kapitel 2.3.3: Vermeidung der kognitiven Überlastungssituationen

⁷⁹ siehe Kapitel 2.3.3, 2.4.1: Begleitung durch vertraute Lehrkräfte, Berücksichtigung der prekären Lebenslage

durchaus als ein struktureller Vorteil zu bezeichnen.

3) Kontinuität

Der Vorteil der Beschulungsstruktur im Kreis Unna, der am Ende des vorigen Abschnitts thematisiert wurde, bezieht sich nicht nur auf die individuelle sprachliche und fachliche Betreuung. Die potenzialorientierte Schulwahl, die bereits bei der Einschulung stattfindet, ermöglicht eine nahtlose Kontinuität im gesamten Integrationsprozess. Im Regelfall haben die Seiteneinsteiger_innen hier nämlich die Möglichkeit, in der zugewiesenen Schule ihre Schulzeit bis zum Abschluss zu verbringen. Dadurch haben sie die Chance, in die Umgebung mit ihren Freunden und ihnen bekannten Lehrkräften hineinzuwachsen. Auch im außerschulischen Bereich hat das Modell Vorzüge. Dadurch, dass die Schüler_innen dauerhaft eine Schule in ihrem Wohnort besuchen, können sie sich auch leichter innerhalb ihres Wohnumfelds integrieren. Aus der Untersuchung hat sich ergeben, dass die durch die Go-In-Struktur gewonnene Kontinuität ein unübersehbar positives Element für die Integration darstellt.

An den beiden anderen Untersuchungsstandorten wurde dagegen der unvermeidliche Schulwechsel kritisiert. In der Stadt Nürnberg müssen viele Abgänger_innen der Deutschklassen ohne vernünftig gestalteten Übergang einen nochmaligen Neuanfang in einer Regelklasse einer völlig fremden Schule erleben. Dabei wurde die wiederholte Stresssituation der Schüler_innen hervorgehoben, die sowohl ihr Ankommen als auch die Integration nur erschweren kann. Die Stadt Hamburg zielt auf die möglichst breite Verteilung der ausländischen Seiteneinsteiger_innen, um Ghetto-Bildung zu vermeiden. Dadurch sind die beiden Vorbereitungsmaßnahmen, die Basisklasse und die Internationale Vorbereitungsklasse, auf sehr viele Schulen aufgeteilt. Da sich in einer Schule in der Regel eine bis einige wenige Klassen befinden, haben die Schüler_innen innerhalb einer Schule häufig keine Anschlussklasse. Insbesondere die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen, die erst nach beiden Maßnahmen in eine Regelklasse kommen, müssen sich möglicherweise sogar jedes Jahr an eine neue Schule gewöhnen. Diese Konstellation für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen wird als zusätzliche Belastung kritisiert, mit der wertvolle Zeit verloren geht.

4) Umfang der Fördermaßnahmen

Für die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen steht an allen drei Standorten eine zweijährige Vorbereitungsmaßnahme zur Verfügung. In Hamburg ist die Förderzeit für die zu alphabetisierenden Schüler_innen in der Basisklasse und der Internationalen Vorbereitungsklasse jeweils auf ein Jahr befristet, für die sonstigen Seiteneinsteiger_innen auf ein Jahr in der Internationalen Vorbereitungsklasse. An den weiteren beiden Orten ist der Förderzeitraum für alle Seiteneinsteiger_innen einheitlich. Unabhängig davon, ob die Maßnahmen an den drei Untersuchungsstandorten vergleichbar sind oder nicht, werden die Maßnahmen an allen drei

Standorten für einen Teil der zu alphabetisierenden Schüler_innen als zeitlich nicht ausreichend betrachtet.⁸⁰ In der Stadt Nürnberg zeigt sich der mögliche Mangel deutlich darin, dass es nach der Vorbereitungsmaßnahme keine Anschlussmaßnahme gibt. Für die neuen Regelschüler_innen aus der zweijährigen Deutschklasse verfügen die Nürnberger Schulen über keinerlei zusätzlichen sprachlichen Fördermaßnahmen. Viele der Seiteneinsteiger_innen sind zudem an einer neuen Schule in ihrem Sprengel. Dort gibt es in der Regel keine in Deutsch als Zweitsprache qualifizierte Lehrkräfte, die die Abgänger_innen von der Vorbereitungsmaßnahme sinnvoll unterstützen können. Die Stadt Hamburg stellt hingegen mindestens für ein weiteres Jahr eine additive Sprachförderung für diese Schüler_innen zur Verfügung. Das heißt, die in die Regelklasse integrierten Schüler_innen werden zusätzlich zu dem regulären Unterricht sprachlich gefördert. Der Stundenumfang dieser additiven Sprachförderung wird jedoch als nicht hinreichend bezeichnet. Wie sinnvoll die betroffenen Schüler_innen bei ihrer sprachlichen Entwicklung weiter unterstützt werden können, hängt zweifelsohne von der Kompetenz der Lehrkräfte ab.

Im Kreis Unna müssen ebenso alle Seiteneinsteiger_innen nach zwei Jahren vollständig am Unterricht der Regelklasse teilnehmen. Das heißt, der offizielle Förderzeitraum der additiven Sprachförderunterricht wird damit beendet. Die Weiterentwicklung der Seiteneinsteiger_innen wird jedoch nach wie vor durch vertraute Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte begleitet. Je nach Bedarf wird zudem weiterhin individuelle Unterstützung angeboten, obwohl dies aufgrund des Ressourcenmangels nur im kleinen Stundenumfang möglich ist. Die Situation ist jedoch abhängig von der Ressourcenlage der einzelnen Schulstandorte. Die Realschule, die im Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich gut ausgestattet ist, gibt den Unterstützungsbedürftigen nach der zweijährigen Maßnahme weiter regelmäßige Sprachförderung am Nachmittag.

5) Ressourcen

In dieser Untersuchung hat sich herausgestellt, dass die fehlenden Unterrichtsstunden sowie der Mangel an Unterrichtspersonal sich als mehr oder weniger gemeinsame Problematik der drei untersuchten Standorte abzeichnet. Dennoch scheint der von den Befragten ausgeführte Ressourcenmangel im Kreis Unna eine etwas ernstere Situation zu sein. Im Kreis Unna erhalten die Seiteneinsteiger_innen die Sprachbildung im Rahmen des Regelunterrichts, die durch die gezielte Förderung in Deutsch als Zweitsprache ergänzt wird. Tatsächlich können manche Schulen jedoch die Mindeststundenzahl von zehn Stunden der additiven Sprachförderunterricht nicht leisten. Das heißt, die neu zugewanderten Schüler_innen werden nicht einmal zehn Stunden wöchentlich in Deutsch als Zweitsprache gefördert.

⁸⁰ siehe hierzu Kapitel 2.4.1: auf mehrere Jahre angelegte ausreichende Förderung

Der Mangel an in Deutsch als Zweitsprache qualifizierten Lehrkräften gehört ebenfalls zu den Herausforderungen, mit denen alle drei Standorte konfrontiert sind. Mehrere Befragte unterstreichen, dass die Kompetenz der Lehrkräfte unmittelbare Konsequenzen auf die Qualität des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts habe. Die vorliegende Untersuchung bestätigt die Dringlichkeit dieser Problematik.

Ein weiteres großes Problem betrifft die Qualifikation der Fachlehrkräfte. In Nürnberg und Hamburg übernehmen manche Fachlehrkräfte einen Teil des Unterrichts der Vorbereitungsmaßnahmen. Da sie dafür im Allgemeinen nicht fortgebildet sind, haben sie Schwierigkeiten dabei, dem Sprachniveau der Seiteneinsteiger_innen angepasst zu unterrichten und den Unterricht sprachbewusst zu gestalten. Die Folgen davon müssen die neu zugewanderten Schüler_innen tragen. Und so werden sie mit ihren Sprachproblemen allein gelassen. Im Go-In-System im Kreis Unna fällt die Kompetenz der Fachlehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache sowie im Bereich sprachsensibler Fachunterricht noch stärker ins Gewicht. Sie haben die Aufgabe, die Seiteneinsteiger_innen, die mit noch geringen Deutschkenntnissen im Regelunterricht sind, einzubeziehen und angemessen zu fördern. Der Kreis Unna ist bereits dabei, das gesamte Kollegium der Schulen in diesem Bereich fortzubilden. Sie sind jedoch noch weit vom Ziel entfernt. Gleichzeitig müssen dafür auch die Rahmenbedingungen für die Unterrichtsstunden überprüft und angepasst werden.

Neben diesen akuten personellen Schwierigkeiten zeigt die Untersuchung, welche Möglichkeiten es gibt, dem Mangel an Deutsch als Zweitsprache qualifizierten Lehrkräften entgegenzuwirken. Die beiden betroffenen Mittelschulen in Nürnberg haben Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegien etabliert, die aus den in den Deutschklassen tätigen Lehrkräften bestehen. Ihre enge Zusammenarbeit trägt letztendlich dazu bei, das Wohlfühlen und den Lernerfolg bei den Schüler_innen zu verbessern. Neben dem kollegialen Austausch und der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung arbeiten sie auch an einer langfristigen Perspektive. Für eine Weiterentwicklung und Verbesserung des Bereichs entwickeln die Lehrkräfte Konzepte und versuchen damit, die Lernbedingungen weiter zu optimieren. Mit der kooperativen Arbeit kann zudem die Qualität des Unterrichts verbessert werden. Zu den wichtigen Aufgaben der Kollegien gehört nämlich die gegenseitige Unterstützung zwischen den Lehrkräften. Zum einen werden die neu eingestiegenen Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte von den Erfahrenen unterstützt. Zum anderen versuchen die erfahrenen Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte die in den Deutschklassen unterrichtenden Fachlehrkräfte stärker mit einzubinden und fortzubilden. Hinsichtlich der teilweise unvermeidbaren Fluktuation der Lehrkräfte und dem bestehenden Personalmangel ist diese Funktion des Kollegiums unersetzbar.

Der Kreis Unna hat teilweise die gleiche Struktur wie Nürnberg. In jeder Schule gibt es ein Deutsch-als-Zweitsprache-Team, das entsprechend der Anzahl der Seiteneinsteiger_innen allerdings wesentlich kleiner ist als das Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegium in den beiden Nürnberger Mittelschulen. Das Hauptmerkmal der Struktur im Kreis Unna ist die zusätzliche Beteiligung des Kommunalen Integrationszentrums. Das Integrationszentrum hat mit den jeweiligen Schulen, die die Seiteneinsteiger_innen aufnehmen, stets enge Kontakt. Obwohl der Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich in den einzelnen Schulen nach eigenem Go-In-Konzept unabhängig arbeitet, erfasst das Integrationszentrum, wie die Sprachbildung der Seiteneinsteiger_innen in jeder Schule verläuft. Die in Deutsch als Zweitsprache ausgebildeten Fachkräfte des Integrationszentrums unterstützen die Schulen in allen Situationen, beispielsweise beim Neuaufbau eines Deutsch-als-Zweitsprache-Bereichs oder bei verschiedenen Problemfällen. Wenn es den Schulen bei der Alphabetisierung an Knowhow fehlt, kann das Integrationszentrum rasch als Ratgeber agieren. Innerhalb der Schulen führen die sprachkoordinierenden Personen, die mit dem Integrationszentrum eng zusammenarbeiten, das Deutsch-als-Zweitsprache-Team. Unerfahrene Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte können sich auf Unterstützung durch ihre Kolleg_innen verlassen. Mit diesem System kann also die fehlende Qualifikation der Lehrkräfte in gewissem Maße aufgefangen werden. Darüber hinaus hat die Struktur des Go-In-Systems den Vorteil, dass jede Schule ihre vorhandenen Ressourcen für die Integration sinnvoll einsetzen kann. Für die der Regelklasse zugehörigen Zugewanderten und ihr Weiterkommen engagieren sich viele Fachlehrkräfte und das sonstige Personal in unterschiedlichen Rollen. Außerdem sind die Mitschüler_innen, die den Seiteneinsteiger_innen täglich helfen, und die andere Beteiligten im außerschulischen Bereich mit dabei. Damit wird die Integrationsarbeit im Kreis Unna von vielen Seiten unterstützt.

Die Struktur in Hamburg unterscheidet sich von derjenigen in den beiden anderen Standorten. Unter der zentralen Steuerung der Schulorganisation in der Stadt Hamburg arbeitet jede Basisklasse autark. Die Klassen haben außerdem wenig Kontakt innerhalb der Schulen, in denen sie sich befinden. Jede Klassenleitung hat ein eigenes Unterrichtskonzept und es gibt kaum innerschulische Zusammenarbeit. Nach der vorliegenden Untersuchung gibt es in den Schulen selten einen etablierten Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich, der sich als Arbeitsgemeinschaft kontinuierlich entwickelt. Bei diesen strukturellen Bedingungen sind auch keine positiven Auswirkungen zu erwarten, die den Qualifikationsmangel der Lehrkräfte auffangen. Was jedoch die Qualifizierung für die Alphabetisierungsarbeit betrifft, hat die Stadt Hamburg mit ihrer differenzierten Vorbereitungsmaßnahme, die sich ausschließlich an die zu Alphabetisierenden richtet, offensichtlich eine günstige Struktur. Die Stadt kann nämlich für die zuständigen Lehrkräfte der Basisklassen gezielte Fortbildungen anbieten. Außerdem ist der bereits seit langem praktizierte Sozialindex der Stadt Hamburg ein gutes Werkzeug für die bedarfsgerechte Verteilung der Ressourcen.

II. Förderung der Alphabetisierung

Da für die zweitsprachliche Alphabetisierung im Sekundarbereich kein Konzept vorhanden ist, ist allen untersuchten drei Standorten gemein, dass die Unterrichtenden das Vorgehen selbst konzipieren müssen. Unter den verschiedenen Bedingungen in jedem Beschulungsmodell sind die Schulen und zuständigen Lehrkräfte jedoch in unterschiedlichen Situationen. Entsprechend findet die Alphabetisierungsförderung in verschiedener Art und Weise statt, deren Wert insgesamt nicht eins zu eins vergleichbar ist. Die Erkenntnisse dieser Untersuchung liefern jedoch deutliche Hinweise, dass die befragten Klassenlehrkräfte der für die Alphabetisierung speziell eingerichteten Basisklassen in Hamburg durchschnittlich eine bessere Grundlage für sinnvolle Förderung haben als die Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte in der Stadt Nürnberg und im Kreis Unna. Diese beiden weiteren Standorte, der Kreis Unna und die Stadt Nürnberg, haben jedoch andere Strategien mit unterschiedlichen Ressourcen für die Alphabetisierung. Der Kreis Unna setzt auf eine gute Kooperation mithilfe der Fachkräfte vom Kommunalen Integrationszentrum, während in den untersuchten beiden Nürnberger Mittelschulen spezielle Förderprogramme den regulären Sprachförderunterricht ergänzen. Die zu Alphabetisierenden an den beiden Standorten werden im Schriftspracherwerb außerdem langfristiger gefördert, damit die grundlegende Technik für das Lesen und Schreiben weiter gefestigt und weiterentwickelt werden kann. Als gemeinsame Herausforderung bei der Alphabetisierungsförderung sind vor allem das Fehlen eines Konzepts, die hohe Betreuungsintensität der Alphabetisierung sowie die fachliche Fremdheit für die Sekundarstufen-Lehrkräfte zu nennen. Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse in zwei Kategorien 1) Sprachliche Förderung für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen und 2) Herausforderungen bei der Alphabetisierung zusammengefasst.

1) Sprachliche Förderung für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

In der Stadt Hamburg findet die Alphabetisierung der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen ohne einheitliche Richtlinien, jedoch in homogenen kleineren Klassen statt. Der Kernpunkt beim Lernen liegt bei der Graphem-Phonem-Korrespondenz. Zugleich werden sowohl analytische als auch synthetische Aspekte vermittelt, sodass die Lernenden einzelne Laute oder Silben eines gesprochenen Wortes wahrnehmen (analysieren) und kleine Sprachelemente zu größeren Einheiten verschmelzen (synthetisieren) können. Der Aufbau dieser phonologischen Bewusstheit gehört zu den wesentlichen Lernelementen in den meisten Klassen. Insbesondere wird das Syntheselesen immer parallel zur Buchstabeneinführung trainiert. Zudem ist es wichtig, die schriftsprachlichen Kompetenzen mit allgemeinem Deutsch als Zweitsprache verknüpft einzuführen. Alltagsnahe mündliche Kommunikation, Basiswortschatz sowie Aussprache werden integrativ vermittelt. Bei der Schreibmotorik setzen die Lehrkräfte meist unterschiedliche Förderschwerpunkte, je nachdem, was für die einzelnen

Schüler_innen wichtig ist. Bei den primären Analphabet_innen geht es hauptsächlich um die handmotorischen Fähigkeiten, die unter anderem durch Schwungübungen trainiert werden.⁸¹ Bei den Zweitschriftlernenden, deren große Mehrheit aus dem arabischen Sprachraum stammt, steht die Umstellung von ihren muttersprachlichen Schreibgewohnheiten im Mittelpunkt.⁸² Des Weiteren legen die meisten Lehrkräfte großen Wert auf Aspekte wie Lerngemeinschaft und Selbstlernfähigkeiten. Außerdem werden spielerische Elemente beim Lernen als förderlich erachtet.⁸³ In der Regel lernen die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen ein neues Schriftsystem einer für sie völlig unbekanntem Sprache. Da sich die Schüler_innen zudem noch im Ankommensprozess befinden, versuchen die Lehrkräfte, im Unterricht kleinschrittig vorzugehen⁸⁴ und eine möglichst enge Betreuung zu ermöglichen. Die Basisklasse wird meist dann als abgeschlossen betrachtet, wenn die Schüler_innen fremde Schultexte ohne Sinnentnahme fließend erlesen können. Mit diesem Ziel wird der Fortschritt der Schüler_innen regelmäßig kontrolliert. Es scheint so, dass sich die Schüler_innen in der Basisklasse mit dem Schriftspracherwerb intensiv und zielgenau beschäftigen.

Das oberste Gebot bei allen befragten Klassenleitungen der Hamburger Basisklassen ist die Individualisierung der Lernangebote, die die Lehrkräfte aus ihrer Unterrichtserfahrung für unerlässlich halten. Entsprechend ist der Anteil der Einzel- und Gruppenarbeitsphasen im Unterricht sehr hoch. Die Lehrkräfte orientieren sich an den Vorkenntnissen der einzelnen Kinder und Jugendlichen und geben ihnen passende Lernaufgaben. Eine wichtige Grundlage dafür ist die präzise Einschätzung des Lernstands und der Lernkompetenz der Schüler_innen.⁸⁵ Ob sie primäre Analphabet_innen oder Zweitschriftlernende sind, halten die meisten Lehrkräfte für mehr oder weniger relevant. Der Hälfte der Lehrkräfte ist es sehr bewusst, zu welcher Gruppe die einzelnen Lernenden gehören. Allerdings leiten sie daraus keine Unterschiede für ihren Unterricht ab. Die Schrifterfahrung in der Muttersprache erscheint bei den meisten Unterrichtenden zumindest kein zuverlässiges Kriterium zu sein, wie die Entwicklung bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache voranschreitet.

Beim Lerninhalt gibt es gewisse Abweichungen zwischen den Basisklassen, deren Klassenleitungen den Schwerpunkt auf unterschiedliche Förderbereiche setzen. Außerdem gibt es eine Lehrkraft, die trotz langer Lehrerfahrung manchen Lernbedarf der zu alphabetisierenden Schüler_innen nicht wahrnimmt. Durch den täglichen Kontakt mit den zu alphabetisierenden Schüler_innen sind die Klassenleitungen jedoch insgesamt mit dem Lesen- und Schreibenlernen vertraut. Sie haben zudem einen guten

⁸¹ siehe Kapitel 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3: Zu den wichtigen Lerneinheiten für die Alphabetisierung gehören u. a. die phonologische Bewusstheit, die mündlichen Sprachkenntnisse, die Einführung von Buchstaben und -gruppen, die Synthese- und Analysefähigkeit, die graphomotorischen Übungen.

⁸² siehe Kapitel 2.3.3: graphomotorische Übungen auch bei Zweitschriftlernenden

⁸³ siehe Kapitel 2.3.3, 2.4.1: Lernendenautonomie, Lernstrategien, spaßvermittelnder Unterricht

⁸⁴ siehe Kapitel 2.3.3: kleinschrittige und zyklische Progression

⁸⁵ siehe Kapitel 2.3.2, 2.3.3: u. a. Lernendenzentrierung

Wissensstand über die zweitsprachliche Alphabetisierung, können gut erkennen, vor welchen Herausforderungen die Lernenden stehen und welche Punkte bearbeitet werden sollen.⁸¹ Von jeder Lehrkraft werden außerdem die mentalen und psychosozialen Aspekte der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen gut berücksichtigt.⁸⁶

Im Kreis Unna und in der Stadt Nürnberg, wo die zu Alphabetisierenden mit sonstigen Seiteneinsteiger_innen zusammen eingeschult werden, ist die Situation eine andere. Die Lehrkräfte haben wenig Erfahrung im Umgang mit den zu alphabetisierenden Kindern und Jugendlichen. Sie müssen zudem einzelne zu alphabetisierende Schüler_innen grundsätzlich gleichzeitig in demselben Rahmen mit den sonstigen Seiteneinsteiger_innen betreuen. Bei der Untersuchung ergibt sich der Eindruck, dass die Lehrkräfte an den beiden Orten in Bezug auf die Alphabetisierung durchschnittlich weniger kompetent sind als die Lehrkräfte der Basisklassen in Hamburg. Was allerdings besonders positiv hervorsteht ist die Dauerhaftigkeit der Förderung, die die Schulen aufgrund der Beschulungsmodelle an den beiden Standorten ermöglichen können.⁸⁷ Die schriftsprachlichen Kompetenzen der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen werden nach dem ersten Ziel, das Lesen und Schreiben im technischen Sinne zu erlernen, weiterhin gefördert. Dadurch kann das erworbene Fundament für die Lese- und Schreibfähigkeiten weiterentwickelt werden. In dieser Hinsicht hat das Go-In-System im Kreis Unna einen beträchtlichen Vorsprung vor den Bedingungen anderer Standorte. Die sprachkoordinierenden Personen können den langfristigen Lernprozess der Schüler_innen begleiten.

Darüber hinaus steht den Schulen im Kreis Unna die professionelle Unterstützung der Fachkräfte des Kommunalen Integrationszentrums zur Verfügung. In der Tat bekamen zwei untersuchte Schulen zur ihnen unvertrauten Alphabetisierungsförderung die Hilfestellung des Integrationszentrums. Obwohl fast alle Lehrkräfte die Aufgabe anfänglich als Herausforderung wahrgenommen haben, sind sie mithilfe der Unterstützung entweder von ihren Kolleg_innen oder vom Integrationszentrum rasch zurechtgekommen. Für die Alphabetisierungsförderung relevant ist außerdem, dass die Fachkraft vom Integrationszentrum den Alphabetisierungsbedarf der Seiteneinsteiger_innen bereits zur Einschulung ermittelt und den aufnehmenden Schulen mitteilt.⁸⁸ Das sorgt für mehr Sicherheit, sodass alle betroffenen Schüler_innen zweckmäßig gefördert werden und niemand durchs Raster fällt. Das Integrationszentrum leistet ebenfalls die organisatorische Unterstützung für die Kooperationsarbeit zwischen den Schulen. Wenn die Schulen zum Beispiel keine ausreichenden Förderstunden jeweils für

⁸⁶ siehe Kapitel 2.3.3, 2.4.1: u. a. Rücksicht und eine gewisse Flexibilität beim Lernangebot, besondere Anteilnahme und Sensibilität gegenüber jedem Individuum

⁸⁷ siehe Kapitel 2.4.1: auf mehrere Jahre angelegte Förderung

⁸⁸ siehe Kapitel 2.4.1: genaue Überprüfung des Alphabetisierungsbedarfs bei der Einschulung

wenige zu alphabetisierende Schüler_innen haben, wird eine gemeinsame Alphabetisierungsförderung für zwei Schulen koordiniert. Durch eine organisierte Zusammenarbeit können zudem die Lehrkräfte in weiterführenden Schulen von Grundschullehrkräften praktische Unterstützung bei der Alphabetisierung erhalten. Die Schulen profitieren ebenfalls vom Go-In-Prinzip. Da die Integration der Seiteneinsteiger_innen dabei eine gesamtschulische Aufgabe darstellt, können die flexiblen Unterstützungen von verschiedenen Personen leichter koordiniert werden. Auch für das Lesen- und Schreibenlernen kann das Deutsch-als-Zweitsprache-Team auf solche innerschulischen Angebote zurückgreifen.

Inhaltlich gesehen sind die Förderstunden für die zu Alphabetisierenden im Kreis Unna ähnlich gestaltet, wie sie in Hamburger Basisklassen stattfinden. Die Lehrkräfte mit ausreichender Erfahrung schätzen die Fähigkeiten der Lernenden ein und bieten geeignete Lernaufgaben an. Die Förderung enthält wichtige Lerneinheiten, von der Graphem-Phonem-Korrespondenz, vom Syntheselesen, von Übungen für die phonologische Bewusstheit und mündliche Sprachkenntnisse bis hin zur Schreibmotorik.⁸¹ Den Lehrkräften mit weniger Erfahrung hingegen fehlt es am theoretischen Basiswissen, somit sind sie überwiegend auf Lehrwerke angewiesen. Da die Lehrkräfte im Kreis Unna insgesamt wenige Gelegenheiten haben, die zu alphabetisierenden Schüler_innen zu fördern, ist es offensichtlich nicht leicht, in diesem Bereich die Kompetenzen zu erwerben. Dafür gibt es kollegiale Unterstützung vom Deutsch-als-Zweitsprache-Team in jeder Schule sowie vom Integrationszentrum. Somit vermittelt es den starken Eindruck, dass die kooperative Arbeit von mehreren Beteiligten im Kreis Unna die Alphabetisierungsarbeit zum Erfolg führt.

In der Stadt Nürnberg werden die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen im Rahmen der Deutschklassen nach eigenem Ermessen der Schule behandelt. Aufgrund der starken Heterogenität sowie Fluktuation der großen Klassen mit maximal 25 Schüler_innen mussten die beiden betroffenen Schulen jeweils ein Förderprogramm für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen entwickeln. Dadurch erhalten diese Schüler_innen die auf den Schriftspracherwerb abzielende Förderung parallel zum täglichen Unterricht in der Deutschklasse.

Die Mittelschule B bietet viermal wöchentlich einen Alphabetisierungskurs an, an dem alle primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden teilnehmen. Der Kurs wird von einer erfahrenen Lehrkraft geleitet, die im Bereich Alphabetisierung profunde Kenntnisse hat. Ihre Förderung beinhaltet alle wichtigen Aspekte der Alphabetisierung.⁸¹ Die Lehrkraft achtet auf die unterschiedlichen Persönlichkeiten der Schüler_innen, berücksichtigt ihre Schrifterfahrung in der Erstsprache und sonstige vorhandene Fähigkeiten. Daran orientiert gibt sie jedem_r Schüler_in passendes Lernmaterial

aus ihrem großen Materialvorrat.⁸⁹ Die Verweildauer in diesem Alphabetisierungskurs beträgt zwei Monate bis ein Jahr. Die Mittelschule A, die lange nach einem passenden Alphabetisierungsprogramm suchte, bietet hingegen zwei- bis dreimal pro Woche intensive Einzelförderung an. Mit dem speziellen Lernmaterial konzentrieren sich die Lernenden jedes Mal 10 bis 15 Minuten auf das Training, um die Graphem-Phonem-Korrespondenz und das sinnlose Silbenlesen zu beherrschen. Eine Lehrkraft organisiert dieses Alphabetisierungstraining und kontrolliert den Fortschritt der Schüler_innen. Das Training wird aber jedes Mal von verschiedenen Lehrkräften übernommen, die zur Verfügung stehen. Es geht also nicht um eine ganzheitliche Alphabetisierungsförderung, sondern um eine Förderung im Hinblick auf bestimmte Aspekte der Alphabetisierung. Dabei ist es irrelevant, ob die Schüler_innen primäre Analphabet_innen oder Zweitschriftlernende sind. Bei diesem Programm sind nur die Schüler_innen angemeldet, die beim Alphabetisierungsprozess auffällig langsam sind. Bis sie durch dieses Training die Graphem-Phonem-Korrespondenz gelernt haben, dauert es von drei oder vier Monaten bis zwei Jahre. Im Anschluss an dieses Programm nehmen die meisten Schüler_innen dreimal wöchentlich an einer Leseförderung teil. In dieser Anschlussförderung beschäftigen sich die Schüler_innen in einer kleinen Gruppe überwiegend mit den Leseübungen ohne Sinnentnahme.

An der Mittelschule A ist das Alphabetisierungstraining eine gezielte Förderung nur in beschränkten Bereichen. Der Alphabetisierungskurs der Mittelschule B enthält keine Leseförderung, die unmittelbar nach der Alphabetisierung als notwendig erachtet wird. Für die betroffenen Schüler_innen ist deshalb der tägliche Unterricht in der Deutschklasse von großer Bedeutung. Inwieweit sie beim Lesen und Schreiben in der Deutschklasse gefördert werden, hängt jedoch von der Kompetenz der Klassenlehrkräfte ab. In den beiden Mittelschulen variiert der Wissensstand der einzelnen befragten Klassenlehrkräfte bei der Alphabetisierung. Manche Lehrkräfte sind nicht in der Lage, alle wichtigen Förderbereiche der Alphabetisierung zu berücksichtigen oder mit den Schwierigkeiten der Schüler_innen individuell umzugehen. Zumal in der großen Deutschklasse alle Schüler_innen mit sehr unterschiedlichen Bildungsniveaus zusammen sind, spielen die Alphabetisierungsprogramme anscheinend eine entscheidende Rolle, um die Förderlücke in der Klasse zu schließen. In den beiden untersuchten Mittelschulen verläuft die Alphabetisierungsarbeit im Großen und Ganzen problemfrei. Im Zusammenwirken von regulärem Unterricht und den ergänzenden Programmen erhalten die Lernenden nach dem technischen Lesen- und Schreibenlernen auch die erforderliche Förderung. Aus den festgestellten gesamten Bedingungen ist es jedoch äußerst fraglich, ob die zu alphabetisierenden Schüler_innen in der Deutschklasse vernünftig gefördert werden könnten, wenn die Schulen keine Zusatzförderung für die Alphabetisierung hätten. Jede Klassenleitung der Deutschklassen ist dann

⁸⁹ siehe Kapitel 2.4.1: besondere Anteilnahme und Sensibilität gegenüber jedem Individuum, Kapitel 2.3.2: Lernendenzentrierung, Methodenvielfalt

alleine dafür verantwortlich, den Alphabetisierungsbedarf der Schüler_innen richtig zu erkennen und sie im Rahmen der täglichen Unterrichtsstunden zu fördern.

2) Herausforderungen bei der Alphabetisierung

Die Alphabetisierungsförderung unterscheidet sich von der sonstigen Sprachförderung unter anderem durch die hohe Betreuungsintensität. Insbesondere beim Einstieg zum Lesen- und Schreibenlernen ist eine enge Begleitung erforderlich. In den heterogenen Klassen, in denen zudem ständig neue Seiteneinsteiger_innen hinzukommen, ist die intensive Betreuung jedoch schwer realisierbar. Dieses Problem besteht vor allem in den Nürnberger Deutschklassen, trifft aber auch auf die Hamburger Basisklassen zu. Auch in der differenzierten Beschulung in der Stadt Hamburg ist trotz der geringen Klassenstärke nämlich eine enge Begleitung kaum denkbar.

Die weitere Herausforderung liegt darin, dass die Alphabetisierung für die Lehrkräfte in der Sekundarstufe ein vollkommen fremder Bereich ist. Auch den in Deutsch als Zweitsprache ausgebildeten Lehrkräften kann das notwendige Knowhow fehlen. Nicht nur die einzelnen Lehrkräfte, sondern auch die weiterführenden Schulen haben dabei kaum Fachwissen, zum Beispiel wie sie für den besonderen Lernbedarf entsprechende Maßnahmen erarbeiten können.

Angesichts dieser besonderen Anforderungen bei der Alphabetisierungsarbeit im Sekundarbereich sind die Konsequenzen des zusätzlich fehlenden Konzepts und der mangelnden Ressourcen gravierend. Hinsichtlich der fachlichen Ratlosigkeit in den weiterführenden Schulen wird so etwas wie ein Leitfaden benötigt, an dem sich die Unterrichtenden orientieren können. Aus der Untersuchung ist erkennbar, dass ein solcher Leitfaden aber angesichts der individuellen Verschiedenartigkeit der Lerngruppe kein starres Konzept sein soll. Er soll eine sinnvolle Stütze sein, um die Qualität der Förderung zu sichern. Für diesen Zweck sind also ebenfalls Ressourcen, Unterrichtsstunden und Personal für eine erfolgreiche Förderung unentbehrlich. Für die Klassenleitungen der Nürnberger Deutschklassen ist es eindeutig, dass der Förderbedarf der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen kaum innerhalb der regulären Sprachförderung abgedeckt werden kann. Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht sinnvoll, dass jede weiterführende Schule selbst ein Alphabetisierungskonzept entwickeln und dafür Förderstunden und Unterrichtspersonal abzuweigen muss. Für die Basisklassen der Stadt Hamburg hat das Fehlen eines Konzepts eine andere Bedeutung. Bei diesen Klassen geht es überwiegend um das Lesen- und Schreibenlernen der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen. Die Klassenleitungen der Basisklassen müssen diese Aufgabe ohne vorgelegtes Konzept erfüllen. Obwohl in den vergangenen Jahren Alphabetisierungsmaterialien entwickelt wurden, sind nicht genügend für diese Lerngruppe geeignete Lernmaterialien auf dem Markt. Aus den Untersuchungen hat sich ergeben, dass jede

Lehrkraft mit enormem Aufwand ihr Vorgehen konzipieren und ihren eigenen Materialpool aufbauen muss. Da die Basisklassenleitungen sehr unabhängig voneinander arbeiten, fällt diese komplexe Arbeit jeder einzelnen Lehrkraft zu. Außerdem werden diese Arbeit und die wertvollen Erfahrungen der einzelnen Lehrkräfte bedauerlicherweise meist weder getauscht noch akkumuliert. Jede neue Lehrkraft muss daher mit der Arbeit von vorne beginnen.

III. Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen und ihre Lernentwicklung

Als Ergebnis dieser Untersuchung hat sich herausgestellt, dass der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen etwa 15 bis 20 Prozent aller Seiteneinsteiger_innen beträgt. Dabei liegt das Verhältnis zwischen den Zweitschriftlernenden und den primären Analphabet_innen bei ca. 80 bis 90 zu 10 bis 20 Prozent. Das Lerntempo dieser zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen variiert sehr stark. Die Mehrheit benötigt jedoch eine ca. einjährige Alphabetisierungsförderung. Mögliche starke Einflussfaktoren auf die Lernentwicklung der zu Alphabetisierenden sind laut den befragten Lehrkräften im Einzelnen: Kognition, Motivation, Schrifterfahrung der Lernenden sowie das Elternhaus. Bei der Alphabetisierung ist zu beobachten, dass die primären Analphabet_innen und die Zweitschriftlernenden inhaltlich unterschiedlichen Lernbedarf haben. Es gibt jedoch keinen klaren Unterschied bei der tatsächlichen Dauer, die die beiden Gruppen jeweils durchschnittlich für die Alphabetisierung benötigen. Was die Lernentwicklung im schriftlichen Sprachbereich nach der Alphabetisierung angeht, zeigt sich aber ein Vorsprung der Zweitschriftlernenden gegenüber den primären Analphabet_innen. Wichtig zu beachten ist außerdem ihre Verzögerung beim Lernzuwachs im Vergleich zu den sonstigen Seiteneinsteiger_innen, die keinen Alphabetisierungsbedarf hatten. Die betreffenden Kinder und Jugendlichen benötigen während und nach der Alphabetisierung deutlich mehr Zeit für den Schriftspracherwerb als die sonstigen Seiteneinsteiger_innen. Die zentralen Ergebnisse werden wie folgt in 1) die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen und 2) die Lernentwicklung beschrieben.

1) Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

Nach Angaben der Befragten an drei Standorten hatten im Untersuchungszeitraum schätzungsweise 15 bis 20 Prozent aller im Sekundarbereich I aufgenommenen neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen Alphabetisierungsbedarf. Von diesen sind 80 bis 90 Prozent Zweitschriftlernende, die bereits in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert wurden. Die restlichen 10 bis 20 Prozent der zu Alphabetisierenden sind primäre Analphabet_innen, die noch keine Schrifterfahrung hatten.

Ob die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen im lateinischen Schriftsystem lesen und schreiben können, hängt grundsätzlich von ihrer Muttersprache und bisherigen Schulbildung ab. Viele von denjenigen, deren Muttersprache ein anderes Schriftsystem hat, verfügten bereits vor der Einreise über Englischkenntnisse. Den Aussagen der Lehrkräfte zufolge ist es jedoch oft keine zuverlässige Orientierung, ob die Schüler_innen Englischunterricht erhielten oder nicht. Zum Beispiel gibt es sehr viele arabische Muttersprachler_innen, die trotz des mehrjährigen Englischunterrichts mit dem lateinischen Schriftsystem nicht gut zurechtkommen. Außerhalb der Schulbildung bestehen auch etliche Möglichkeiten, die lateinische Schrift zu erwerben. Beispielsweise gibt es Geflüchtete, die beim Sprachangebot in Übergangseinrichtungen lesen und schreiben gelernt haben oder die sich selbst die lateinische Schrift beigebracht haben. Sicherlich hängt es auch vom Grad der kognitiven Fähigkeiten ab, ob es einer gesonderten Alphabetisierungsförderung bedarf oder nicht.

2) Die Lernentwicklung

Es ist ebenfalls individuell unterschiedlich, wie schnell die Schüler_innen die basale Lese- und Schreibtechnik im lateinischen Schriftsystem beherrschen. Die befragten Lehrkräfte berichten, dass die benötigte Zeit für die technische Alphabetisierung von einem Monat bis zu über zwei Jahren betragen kann. Im Durchschnitt benötigen die meisten Lernenden eine etwa einjährige Alphabetisierungsförderung.

In der Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die Schrifterfahrung in der Erstsprache die Entwicklung bei der zweitsprachlichen Alphabetisierung der Kinder und Jugendlichen beeinflusst. Es gibt zwar keine genauen Auskünfte darüber, wie gut die schriftsprachlichen Fähigkeiten der einzelnen Seiteneinsteiger_innen in ihren bisher erworbenen Sprachen sind, aber die meisten Lehrkräfte wissen zumindest, ob es sich um Zweitschriftlernende oder primäre Analphabet_innen handelt. Deshalb wurden die Lehrkräfte befragt, welche Unterschiede es zwischen den beiden Gruppen beim Lernzuwachs in der Alphabetisierung gibt. Dass diese beiden Gruppen beim Alphabetisierungsprozess jeweils unterschiedlichen Förderbedarf haben und eine unterschiedliche Entwicklung aufweisen, ist den Angaben der Lehrkräfte zufolge eindeutig. Mehrere Lehrkräfte sind in diesem Zusammenhang davon überzeugt, dass die Zweitschriftlernenden über allgemeine Vorkenntnisse zum Schriftsystem verfügen und bereits vieles können, während die primären Analphabet_innen mit allem bei Null anfangen müssen. Die Zweitschriftlernenden sind also nicht nur geübt bei der Stifthaltung, sondern beherrschen zum Beispiel auch das Syntheselesen wesentlich schneller. Aufgrund dieser unterschiedlichen Voraussetzungen hat etwa die Hälfte der Lehrkräfte den Eindruck, dass sich die Zweitschriftlernenden bei der Alphabetisierung besser und schneller entwickeln können. Zugleich berichten sie aber auch über Ausnahmefälle, wie zum Beispiel primäre Analphabet_innen, die eine äußerst rasche Entwicklung aufgewiesen haben, oder Zweitschriftlernende,

die schwierigen Lernprozesse hatten. Die andere Hälfte der befragten Lehrkräfte sieht dagegen kaum einen Unterschied beim Lerntempo im Alphabetisierungsprozess zwischen den beiden Gruppen. Diese Lehrkräfte sind der Ansicht, dass die Lernentwicklung bei der Alphabetisierung von anderen individuellen Bedingungen stärker beeinflusst wird. Als unmittelbare Einflussfaktoren führen sie vor allem die geistigen Kapazitäten, die Motivation der Schüler_innen und den Rückhalt der Eltern an.

Was die sprachliche Lernentwicklung nach der Alphabetisierungsförderung angeht, ergibt sich ein etwas anderes Meinungsbild. Dabei sind sich fast alle Lehrkräfte⁹⁰ einig, dass die Zweitschriftlernenden bei der Entwicklung im schriftlichen Sprachbereich deutlich schneller als die primären Analphabet_innen sind. Wenn jedoch der Lernzuwachs dieser Zweitschriftlernenden (nach der Alphabetisierung) mit dem der sonstigen Seiteneinsteiger_innen verglichen wird, die keinen Alphabetisierungsbedarf hatten, ist der Zuwachs der Zweitschriftlernenden schwächer. Das heißt, auf den Schriftspracherwerb nach der Alphabetisierung hat die Schrifterfahrung der Schüler_innen eine erkennbare Auswirkung. Für die ehemaligen primären Analphabet_innen stellt der Schriftspracherwerb eine größere Herausforderung dar als für die ehemaligen Zweitschriftlernenden. Diese beiden Gruppen, die beide erst in der Sekundarstufe im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert wurden, haben jedoch generell mehr Schwierigkeiten bei der Entwicklung im schriftlichen Bereich als die sonstigen Seiteneinsteiger_innen.⁹¹ Daraus folgt, dass sich bei den zu alphabetisierenden Kindern und Jugendlichen beim Schriftspracherwerb eine doppelte Verzögerung ergibt: Zum einen benötigen sie Zeit für das Lesen- und Schreibenlernen im lateinischen Schriftsystem und zum anderen brauchen sie auch nach Alphabetisierung mehr Zeit bei der schriftlichen Entwicklung als andere Seiteneinsteiger_innen. Daraus begründet sich die Aussage der Lehrkräfte, dass die Betroffenen, insbesondere bei den lästigen Übungen und nötigen Wiederholungen für den Schriftspracherwerb während und nach der Alphabetisierung, unterstützt und zum Lernen motiviert werden müssen.⁹²

⁹⁰ Auf diese Frage antworteten die Lehrkräfte, die die zu alphabetisierenden Schüler_innen etwa ein bis maximal fünf Jahren fördern. In Hamburg sind die Lehrkräfte der Basisklasse nach der Alphabetisierung in der Regel nicht mehr für die Schüler_innen zuständig, die in den Internationalen Vorbereitungsklassen weiter Deutsch als Zweitsprache erwerben. Deshalb wurden auf diese Frage nur von den Lehrkräften in der Stadt Nürnberg und im Kreis Unna geantwortet. Die befragten Lehrkräfte sind in Nürnberg bis zu zwei Jahren, im Kreis Unna bis zu maximal vier bis fünf Jahren für die Sprachförderung der zu Alphabetisierenden zuständig.

⁹¹ Bei diesen Ergebnissen geht es um den schriftsprachlichen Lernzuwachs, der unmittelbar nach der zweitsprachlichen Alphabetisierung im lateinischen Schriftsystem folgt. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte antwortet nämlich aus der bis zu zweijährigen Beobachtung inklusive der Alphabetisierungsförderung. Es ist durchaus vorstellbar, dass sich die neu alphabetisierten Schüler_innen immer noch in der Gewöhnungsphase zu einem neuen Schriftsystem befinden. Es ist zwar eindeutig, dass die neu alphabetisierten Schüler_innen für eine gewisse Zeit größere Schwierigkeiten im schriftlichen Sprachbereich haben, dennoch soll diese Beobachtung nicht in der Weise interpretiert werden, dass die neu im lateinischen Schriftsystem alphabetisierten Lernenden beim zweitsprachlichen Schriftspracherwerb langfristig benachteiligt sind.

⁹² siehe hierzu Kapitel 2.4.1: motivierender Beistand der Lehrpersonen

Zu beachten ist außerdem, dass diese Abweichungen zwischen den drei Gruppen auch im mündlichen Sprachbereich zu sehen sind, obwohl sie im Vergleich zum schriftlichen Bereich viel kleiner sind. Dabei sind manche Lehrkräfte der Meinung, dass die zu alphabetisierenden Schüler_innen bei der allgemeinen sprachlichen Entwicklung benachteiligt sind. Bis sie alphabetisiert sind, können sie in der gemischten Sprachlern- oder Regelklasse nämlich nicht gut lernen, weil sie noch nicht lesen und schreiben können. Wenn sie nicht gut schreiben können, ist es auch kaum möglich, etwas Gelerntes aufzuschreiben und es später zu wiederholen. Ein zügiger Alphabetisierungsprozess ist also vorteilhaft, auch um Frustrationen bei den Schüler_innen zu verhindern. Zugleich ist das Handicap der zu Alphabetisierenden im Unterrichtsgeschehen stets zu berücksichtigen, damit ihr Lernfortschritt optimiert werden kann.

Es steht allerdings außer Frage, dass die Schrifterfahrung in der Erstsprache und der Alphabetisierungsbedarf ein Teilelement von vielen weiteren sind, die den Lernzuwachs der zu alphabetisierenden beeinflussen können. Manche primäre Analphabet_innen können sich sprachlich zügig und hervorragend entwickeln. Für manche Zweitschriftlernende ist hingegen der Lernprozess ein sehr mühsamer Weg. Es gibt jedoch auch viele Zweitschriftlernende, die beim Lernzuwachs vergleichbar bis viel besser abschneiden als die durchschnittlichen Schüler_innen, die keine Alphabetisierungsbedarf hatten.⁹³ Als Ergebnis der Untersuchung sind die Kognition und Motivation der Schüler_innen sowie der Rückhalt der Eltern die weiteren zu bedenkenden Faktoren, die sich auf die Lernentwicklung besonders stark auswirken. Im Zusammenhang mit vielen geflüchteten und teilweise traumatisierten Schüler_innen sind zudem die Lebensumstände und die psychische Stabilität der Lernenden als sehr entscheidend für das Vorankommen anzusehen. Außerdem sind die Lehrkräfte der Ansicht, dass generell jüngere Schüler_innen sowohl bei der Alphabetisierung als auch beim weiteren Spracherwerb in der Entwicklung schneller sind.

IV. Förderbedarf jenseits des Spracherwerbs

Viele der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen stehen aufgrund der bestehenden Sprachbarriere vor einer großen Herausforderung. Für diejenigen, die keine oder nur geringe Schulerfahrung haben, ist diese Hürde noch höher, sodass sie in dem ihnen nicht vertrauten

⁹³ Über die relativ starke Heterogenität der Zweitschriftlernenden wurde von den Befragten mehrfach berichtet. Es ist durchaus denkbar, dass die Abweichungen bei deren sprachlicher Lernentwicklung überwiegend auf die bereits vorhandenen schriftsprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder und Jugendlichen in ihrer Erstsprache zurückzuführen sind. Wie bereits erwähnt, gibt es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keine detaillierten Auskünfte über ihre Fähigkeiten in der Erstsprache. Sowohl diejenigen, die in ihrer Sprache nur ansatzweise schreiben können, als auch diejenigen, die über hohe Lese- und Schreibkompetenzen verfügen, gehören zu den Zweitschriftlernenden.

schulischen Alltag zahlreiche Misserfolge erleben. Nicht zu übersehen ist außerdem, dass viele geflüchtete Kinder und Jugendliche noch unter ihrem beschwerlichen Leben leiden. Folglich haben die zuständigen Lehrkräfte die Aufgabe, diesen Schüler_innen beim mühseligen Ankommensprozess beizustehen. Durch die belastende Situation der Schüler_innen wird auch die Integrationsarbeit erschwert. Um das gute soziale Miteinander zwischen den Seiteneinsteiger_innen zu ermöglichen, agieren die einzelnen Lehrkräfte sehr bewusst in ihrer täglichen Arbeit. Für den stabilen Erfolg, insbesondere bei der Einbindung der Seiteneinsteiger_innen in die gesamtschulischen Abläufe, scheint jedoch auch das konzeptionelle Vorgehen der Schulen maßgeblich verantwortlich zu sein. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse unter 1) Bestehender Förderbedarf und 2) Maßnahmen kurz dargestellt.

1) Bestehender Förderbedarf

Es ist selbstverständlich, dass die Eingewöhnung in ein neues Leben mit fremder Kultur und Sprache für die meisten Seiteneinsteiger_innen mit Sorgen, Stress und Ängsten verbunden ist. Für die zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen, die die Sprache kaum verstehen und zudem nicht lesen und schreiben können, stellt das neue Schulleben eine immense Hürde dar. Außerdem wurde festgestellt, dass es insbesondere für die Kinder und Jugendlichen ohne oder mit geringer Schulerfahrung eine große Herausforderung ist, die Schulregeln und Routine im Schulalltag zu lernen. Bis sie einigermaßen im deutschen Schulalltag zurechtkommen und neue Anforderungen selbstständig bewältigen können, müssen sie besonders intensiv gefördert werden. Aufgrund der täglichen Erschwernisse auch durch ihren enormen Bildungsrückstand und anhaltende Misserfolgserlebnisse befinden sich die meisten betreffenden Schüler_innen in einer psychisch hoch belasteten Lebenssituation. Ein weiterer Aspekt sind die Fluchtmigration und Traumata, unter denen viele neu zugewanderte Kinder und Jugendliche leiden. Viele Geflüchtete leben dauerhaft unter prekären Lebensumständen, die das schulische Weiterkommen in einem erheblichen Maße behindern. Die Traumatisierten benötigen zudem viel Zeit und Geduld, bis sie richtig angekommen sind und konzentriert lernen können. Auch wenn die besondere Belastung einer Traumatisierung nicht auf alle zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen zugreift, haben trotzdem viele dieser Schüler_innen einen enormen zusätzlichen Förderbedarf. Mit dieser Anforderung müssen die zuständigen Lehrkräfte aufmerksam umgehen. Die Unterrichtenden heben hervor, dass der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung mit diesen Kindern und Jugendlichen eine zentrale Bedeutung in ihrer Arbeit hat.⁹⁴

Die besagten unterschiedlichen Belastungen der Schüler_innen können leicht zu noch gravierenderen Folgen führen, die ihr neues Leben zusätzlich erschweren und größere emotionale und soziale

⁹⁴ siehe Kapitel 2.3.3, 2.4.1: Einführung in das System Schule, Begleitung durch vertraute Lehrkräfte, Berücksichtigung der prekären Lebenslage

Probleme verursachen. In den Schulklassen mit Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem Bildungs- und sozialem Hintergrund werden außerdem leistungsschwache Schüler_innen häufig das Ziel von Mobbing-Handlungen. Ferner ist zu beachten, dass es zwischen den Seiteneinsteiger_innen unterschiedlicher Herkunft ohnehin ein gewisses Konfliktpotenzial gibt. Unter den migrierten Schüler_innen herrschen häufig Ressentiments, die von der politischen Lage ihrer Herkunftsländer herrühren. Niemand wundert sich, dass zwischen diesen Kindern und Jugendlichen, die sich in einer schwierigen Lebenssituation befinden, Konfliktsituationen entstehen. Vor diesem Hintergrund beobachten die befragten Lehrkräfte das Geschehen zwischen den Seiteneinsteiger_innen sehr aufmerksam.

2) Maßnahmen

Die Lehrkräfte sind sich einig, dass die gelungene Integration alles andere als ein Selbstläufer ist. Die meisten untersuchten Schulen und Lehrkräfte bemühen sich sehr bewusst um ein gutes soziales Miteinander zwischen den Schüler_innen. Insbesondere für den Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung in der Lerngemeinschaft setzen sich mehrere Lehrkräfte besonders stark ein. Das soziale Lernen, die Vermittlung von gesellschaftlichen Werten und Normen, sind die weiteren Bereiche, die den meisten Beteiligten am Herzen liegen. Manche Schulen sehen dies als eine gesamtschulische Aufgabe an und haben ein entwickeltes Lehrkonzept, in dem man sich mit wichtigen sozialen Themen im Rahmen der Sprachförderstunden ausführlich auseinandersetzt. Ebenfalls wird häufig versucht, die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen über die Unterrichtsarbeit hinaus in den Schulalltag einzubinden. Für diesen Zweck bieten die Schulen beispielsweise unterschiedliche Projekte an, damit die Regelschüler_innen und Seiteneinsteiger_innen voneinander lernen und gut miteinander umgehen können. Ob diese Bemühungen unternommen werden und inwieweit diese erfolgreich sind, hängt von den einzelnen Schulen und Lehrkräften ab. Aus der Untersuchung ergibt sich der Eindruck, dass sich die Bestrebungen auf jeden Fall lohnen. Was jedoch die Interaktion mit den Regelschüler_innen und die Integration der Seiteneinsteiger_innen in das Schulleben betrifft, wirkt der Einsatz der Schulleitung als entscheidend. Ohne konzeptionelle Grundlage der Schule können die einzelnen Lehrkräfte diese Aufgabe nicht ihren Erwartungen entsprechend erfüllen. Für das Miteinanderlernen der Regelschüler_innen und Seiteneinsteiger_innen ist offensichtlich ein dauerhaftes Engagement der aufnehmenden Schule erforderlich, in der der Platz für die neu zugewanderten Schüler_innen strukturell fest verankert sein muss.

7.2 Resümee

Schätzungsweise 15 bis 20 Prozent der in die Sekundarstufe I aufgenommenen neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen müssen im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden (Daten aus dem Untersuchungszeitraum). Es handelt sich also dabei nicht um seltene Ausnahmefälle, sondern um den Lernbedarf sehr vieler Kinder und Jugendlicher und um eine schwierige Aufgabe für die zahlreichen Sekundarstufenlehrkräfte. Diese Seiteneinsteiger_innen stehen vor der doppelten Herausforderung, sowohl eine neue Sprache zu lernen, als auch sich in ein fremdes Schriftsystem einzuarbeiten. Die zu alphabetisierenden Schüler_innen sind eine durch Vielfältigkeit gekennzeichnete Schüler_innengruppe. Die Mehrheit von ihnen benötigt zwar etwa ein Jahr, bis sie im technischen Sinne alphabetisiert worden ist – sprich, bis sie fremde Schultexte ohne Sinnentnahme fließend erlesen und am weiteren Bildungsprozess ungehindert teilhaben kann. Bei manchen dauert es jedoch bis dahin über zwei Jahre. Auch nach der Alphabetisierung brauchen sie für die Lernentwicklung im schriftlichen Sprachbereich weiterhin deutlich mehr Zeit als die sonstigen Seiteneinsteiger_innen. Die langsame Entwicklung ist zudem auch in anderen Sprachbereichen zu beobachten. Bei den primären Analphabet_innen, deren Anteil ca. 10 bis 20 Prozent der gesamten zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen beträgt, ist diese Verzögerung noch ausgeprägter. Den Schulunerfahrenen bereitet der Einstieg in das System Schule viele Schwierigkeiten. Eine eventuelle Belastung durch die Fluchtmigration bedeutet zudem bei zahlreichen Schüler_innen eine große Hürde. Aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen kann man eindeutig entnehmen, dass die in der Regel maximal auf zwei Jahre befristeten Maßnahmen für die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen für einen Teil der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen definitiv unzureichend sind. Angesichts der langfristigen Auswirkung auf die Lernentwicklung bei den Lese- und Schreibfähigkeiten, die beim schulischen Weiterkommen entscheidend sind, ist **eine Erweiterung/Verlängerung der Maßnahmen** erforderlich. Hierbei sind mehrere Aspekte zu beachten. Zum einen müssen die schriftlichen Sprachkompetenzen auch nach der technischen Alphabetisierung weiterhin ausreichend gefördert werden.⁹⁵ Zum anderen ist es unabdingbar, die notwendigen Schul- und Maßnahmenwechsel sorgfältig zu gestalten und zu begleiten. Bei allen Maßnahmen ist im Hinblick auf die großen individuellen Unterschiede außerdem eine flexible Umsetzung unumgänglich. Selbstverständlich sollte auch sein, dass die schriftlichen Sprachfähigkeiten aller Seiteneinsteiger_innen bereits bei der Einschulung durch ausgebildete pädagogische Fachkräfte richtig ermittelt und weiter regelmäßig diagnostiziert werden.⁹⁶

Parallel zum beschriebenen Ausbau der Maßnahmen sind zusätzlich qualitative Optimierungen erforderlich. Für die Alphabetisierung benötigen die betroffenen Kinder und Jugendlichen eine

⁹⁵ siehe hierzu Kapitel 2.3.3: ausreichende Zeit für einen erfolgreichen Lernfortschritt, Kapitel 2.4.1: auf mehrere Jahre angelegte ausreichende Förderung

⁹⁶ siehe hierzu Kapitel 2.4.1: genaue Überprüfung des Alphabetisierungsbedarfs

zielgerichtete Förderung durch dafür ausreichend qualifizierte Lehrkräfte. Oft sind für sie jedoch Lehrkräfte zuständig, die dafür weder die richtige Lehrkräfteausbildung noch konzeptionelle Unterstützung haben. **Die konzeptionelle Grundlage für die zweitsprachliche Alphabetisierung**⁹⁷ und **die Lehrkräftequalifizierung**⁹⁸ sind die beiden Bereiche, die für die qualitative Alphabetisierungsarbeit dringend verbesserungswürdig sind.

In Anbetracht des fehlenden Konzepts für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch stehen viele Lehrkräfte ratlos vor dieser Aufgabe. Um eine adäquate Alphabetisierungsförderung für alle förderbedürftigen Seiteneinsteiger_innen zu ermöglichen, ist ein Leitfaden mit für den Sekundarbereich geeigneten Unterrichtsmaterialien unerlässlich. Der Leitfaden muss die theoretische Grundlage für die zweitsprachliche Alphabetisierung in der Sekundarstufe sowie konkrete Hinweise zum Unterricht liefern, wie zum Beispiel die zu berücksichtigenden Förderbereiche, Empfehlungen zur Diagnose und zum methodischen Vorgehen. Für die unerfahrenen Lehrkräfte kann der Leitfaden als Wegweiser dienen, damit sie je nach Lernbedarf individuell auf die Lernenden eingehen können. Aber auch für die Erfahrenen soll er als Orientierung gelten, um ihr Vorgehen zu überprüfen und gegebenenfalls zu optimieren. Die Schulen, die die nicht in der Lage sind, die zu Alphabetisierenden im Rahmen ihrer Sprachlernklassen ausreichend zu fördern, benötigen zusätzliche konzeptuelle Unterstützung. Dabei sollen konkrete Beispiele der ergänzend einsetzbaren Konzepte oder Programme für die gezielte Alphabetisierungsförderung aufgezeigt werden, damit jede Schule je nach bestehenden Rahmenbedingungen und dem Lernbedarf der Schüler_innen ein geeignetes Programm auswählen kann. Es muss dabei auch klar ersichtlich sein, welche zusätzlichen Ressourcen und Fördermittel dafür zur Verfügung steht.

Die Qualifizierung der Lehrkräfte ist als eine weitere Voraussetzung für die qualitative Verbesserung der Alphabetisierungsarbeit zu nennen. Hinsichtlich der Tatsache, dass die Alphabetisierung für alle Sekundarstufenlehrkräfte ein fachfremder Bereich ist, müssen auch die qualifizierten Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte für die Aufgabe sensibilisiert und eventuell gezielt fortgebildet werden. Es sollte auch nicht außer Acht gelassen werden, dass auch die Fachlehrkräfte Verantwortung tragen. Vordringlich ist allerdings die Fortbildung der bei den Sprachfördermaßnahmen der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen eingesetzten Fachkräfte.

Die Ergebnisse bieten einen Überblick über die Möglichkeiten und die Grenzen der Alphabetisierungsarbeit an drei Standorten mit unterschiedlichen Beschulungsmodellen sowie

⁹⁷ siehe hierzu Kapitel 2.1.2-IV, 2.1.2-V, 2.3.3: fehlendes Konzept für die weiterführenden Schulen

⁹⁸ siehe hierzu Kapitel 2.3.2, 2.4.1: ein breites methodisches Repertoire, Methodenvielfalt, Qualifikation der Lehrpersonen

Maßnahmen. Bezüglich der großen Sprachlernklasse (Standort Nürnberg) ist es fraglich, ob alle zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen in diesem Modell ausreichend zielgerichtete Unterstützung erhalten können. Mit einer differenzierten Beschulung der zu alphabetisierenden Kinder und Jugendlichen (Standort Hamburg) ist eine gezielte Alphabetisierungsförderung realistischer. Vor allem unter dem Aspekt der Kontinuität sowie der Integration zeigt sich jedoch die Schwäche dieser Beschulungsstruktur. Ob eine integrative Beschulung (Standort Kreis Unna) eine gute Lösung dafür ist, hängt sehr von der Kompetenz der einzelnen Fachlehrkräfte ab, die die Seiteneinsteiger_innen auch sprachlich weiterbringen müssen. Es gibt also kein ideales Beschulungsmodell, das für jeden zu Alphabetisierenden erfolversprechend ist. Aus den Erkenntnissen hat sich jedoch herauskristallisiert, dass **eine fachliche Kooperation einer gut strukturierten Arbeitsgruppe** für die erfolgreiche Alphabetisierungsförderung ein großes Potenzial darstellt. Beispielhaft dafür ist die kontinuierliche Zusammenarbeit des stabilen Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegiums innerhalb einer Schule, das aus allen Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräften sowie den sonstigen für die Seiteneinsteiger_innen zuständigen Fachkräften besteht. Wünschenswert wäre eine funktionierende Struktur mit einer für Deutsch als Zweitsprache spezialisierten Fachstelle, die mit allen Schulen mit diesen Deutsch-als-Zweitsprache-Kollegien verbunden ist und eng mit ihnen kooperativ zusammenarbeitet. Diese Teamarbeit zwischen der Fachstelle und den aufnehmenden Schulen, wie sie im Kreis Unna funktioniert, ermöglicht auch zum Beispiel eine genaue Ermittlung des Alphabetisierungsbedarfs in der Fachstelle und daraus folgernd ein der Diagnose entsprechendes Lernangebot in der betreffenden Schule. Damit kann vermieden werden, dass die komplexe Aufgabe der Alphabetisierung komplett einer Lehrkraft überlassen wird. Eine sinnvolle Wissensweitergabe zwischen allen Beteiligten entwickelt zudem den Kenntnisstand der gesamten Arbeitsgruppe kontinuierlich weiter und steigert die Leistung aller Lehrkräfte, im Gegensatz zur Arbeit von vielen unabhängigen Einzelkämpfern. Auch in Anbetracht der sich stetig verändernden Migrationslage in der Bundesrepublik erscheint es sinnvoll, die Beschulungsstrukturen durchdacht und flexibel zu gestalten. Der Bereich Deutsch als Zweitsprache erlebt immer wieder die für die Sprachbildung der neu Zugewanderten relevanten Situationsänderungen. Der sprunghaft gestiegene Bedarf an Alphabetisierungsförderung für die arabischsprachigen Seiteneinsteiger_innen im Rahmen der europäischen Flüchtlingskrise ist ein Beispiel von mehreren innerhalb der letzten Jahrzehnte. Damit die Schulen stets auf die aktuelle Situation zügig reagieren können, ist ein Systemaufbau in Form einer strukturierten Arbeitsgruppe von großem Vorteil.

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Untersuchung des Auf- und Ausbaus der literalen Kompetenzen der vielen zugewanderten Kinder und Jugendlichen, die sich auf ihre schulische und auch gesellschaftliche Teilhabe auswirkt. Als Ergebnisse zeigt sich, dass die Alphabetisierung als ein blinder Fleck im deutschen Schulsystem bezeichnet werden kann. Einerseits stehen die Lehrkräfte dabei vor

sehr hohen Anforderungen bei gleichzeitig zum Teil mangelhafter oder fehlender Ausbildung und geringen Ressourcen. Andererseits gibt es zahlreiche Lehrkräfte, die sich Tag für Tag gewissenhaft bemühen, den anspruchsvollen Lernprozess der betroffenen Seiteneinsteiger_innen zu unterstützen. Für die Kinder und Jugendlichen, die vor der hohen Schwelle zum Erwerb der Lese- und Schreibkompetenzen stehen, sind – wie in diesem Unterkapitel ausgeführt – sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen unerlässlich. Zugleich erscheint ein Systemaufbau fachlicher Arbeitsgruppen in Deutsch als Zweitsprache ein bedeutsamer Schritt zu sein, damit auch die Bestrebungen der einzelnen Lehrkräfte nachhaltig Früchte tragen.

7.3 Diskussion und Ausblick

I. Kurzer Überblick und Bewertung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Stand der Alphabetisierungsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache auseinander, die erst in der Sekundarstufe I im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden. Um ein möglichst umfassendes Gesamtbild zur zweitsprachlichen Alphabetisierung in den weiterführenden Schulen zu erzielen, wurden anhand der Fragen aus dem breiten Spektrum verschiedener Themenbereiche Äußerungen der beteiligten Personen an drei unterschiedlichen Standorten erhoben. Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Expert_inneninterviews. Zur Auswertung diente die Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018).

Die Untersuchung förderte die hohen Anforderungen für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch und gleichzeitig die mangelhaften Rahmenbedingungen für diese schulische Aufgabe zutage. Der vorliegenden Untersuchung zufolge benötigen etwa 15 bis 20 Prozent aller neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen im Sekundarbereich I eine Alphabetisierungsförderung im lateinischen Schriftsystem. Davon haben 10 bis 20 Prozent vor der Einreise keinerlei Schrifterfahrung. Die Dauer bis zur technischen Alphabetisierung erstreckt sich aufgrund der Heterogenität der Schüler_innengruppe von einem Monat bis über zwei Jahre. Die Mehrheit braucht dafür eine ca. einjährige Alphabetisierungsförderung. Ihre weitere schriftsprachliche Entwicklung verläuft auch nach der technischen Alphabetisierung meist verzögert. Zwar wird der Lernzuwachs von verschiedenen Faktoren beeinflusst, die betreffenden Schüler_innen benötigen für den Schriftspracherwerb jedoch durchschnittlich deutlich mehr Zeit und Unterstützung als die anderen Seiteneinsteiger_innen. Zusätzlich zur Belastung durch diesen meist langwierigen Lernprozess leiden manche betroffenen Schüler_innen zudem unter anderen Erschwernissen: Viele derjenigen ohne oder mit geringer

Schülerfahrung sowie derjenigen mit Fluchterfahrung erleben einen besonders schwierigen Einstieg ins neue Schulleben. Für sie hat demzufolge eine intensive Betreuung von vertrauten Lehrkräften eine große Bedeutung. Die Alphabetisierungsförderung ist von hoher Betreuungsintensität geprägt. Besonders in der Frühphase, in der die Lernenden neue Laute und Buchstaben kennenlernen, wird eine enge Begleitung durch die Lehrkräfte benötigt. Für die Förderung müssen die Lehrkräfte über ausreichende Kompetenzen verfügen, um den individuellen Lernstand, -bedarf und -fähigkeit der Schüler_innen richtig einzuschätzen und daran orientiert ein genau passendes Lernangebot zu machen. Für diese Herausforderung der betroffenen Schüler_innen sowie die Anforderungen an die aufnehmenden Schulen sind die Rahmenbedingungen insgesamt mehr als mangelhaft. Die zu Alphabetisierenden werden häufig ohne richtige Ermittlung der schriftsprachlichen Fähigkeiten im Sprachförderunterricht zusammen mit vielen anderen Seiteneinsteiger_innen unterrichtet. Die zuständigen Sekundarstufenlehrkräfte, die zum Teil über keine fachlichen Vorkenntnisse verfügen, müssen sie ohne konzeptuelle Orientierung alphabetisieren. Trotz des bestehenden Lernbedarfs wird außerdem die Alphabetisierungsförderung sowie die schriftsprachliche Anschlussförderung von qualifizierten Lehrkräften spätestens nach zwei Jahren nicht mehr gewährleistet. Das ist für viele zu alphabetisierende und neu alphabetisierte Kinder und Jugendliche definitiv zu kurz. Aus dieser Gesamtlage heraus haben sich die Erweiterung der Maßnahmen, die Erstellung einer konzeptionellen Grundlage für die zweitsprachliche Alphabetisierung sowie die Lehrkräftequalifizierung als dringend erforderlich erwiesen. Darüber hinaus wurde aufgezeigt, dass der Systemaufbau im Fach Deutsch als Zweitsprache ein sinnvolles Entwicklungspotenzial darstellt.

Die Untersuchung ermöglichte eine Übersicht über die Gesamtlage der Alphabetisierung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen. Die bisher noch wenig geklärte Konstellation wurde dabei unter verschiedenen Gesichtspunkten differenziert beleuchtet, seien es die Rahmenbedingungen, die konkrete Alphabetisierungsförderung, die Lernentwicklung der betroffenen Schüler_innen oder die individuelle Situation sowohl der Schüler_innen als auch der Lehrkräfte. Sie liefert außerdem richtungsweisende Impulse zur Verbesserung der schulischen Rahmenbedingungen sowie Maßnahmen für die betroffenen Seiteneinsteiger_innen. Daraus lässt sich folgern, dass sich die angewandten Methoden sowohl für die Thematik als auch die Forschungsziele als geeignet erwiesen haben.

II. Diskussion

Ist die schnelle Integration in jedem Fall gerechtfertigt?

Es ist ein erklärtes Ziel der Schulpolitik, Seiteneinsteiger_innen möglichst schnell in das

Regelschulsystem zu integrieren. Die Separation der Schüler_innen in Sprachlernklassen, die in allen Bundesländern stattfindet, wird deshalb ausschließlich als zeitlich begrenzte Maßnahme angesehen. Die vorliegende Untersuchung ergab jedoch eindeutig, dass diese meist auf zwei Jahre befristete Sprachfördermaßnahmen für einen Teil der neu Zugewanderten nicht ausreichen. Es stellt sich daher die Frage, ob das bildungspolitische Prinzip der schnellen Integration für die notwendige Erweiterung der Sprachfördermaßnahme in Einzelfällen aufgeweicht werden sollte. Die Frage zeigt ein strukturelles Dilemma auf, mit dem viele Schulen konfrontiert sind: Sollten die Sprachfördermaßnahmen über die zwei Jahre hinaus verlängert werden, so hat dies nämlich für jeden Schulstandort unterschiedliche Konsequenzen, je nach vorhandener Beschulungsstruktur. Am Untersuchungsort im Kreis Unna in Nordrhein-Westfalen, wo alle neu Zugewanderten direkt in eine Regelklasse eingeschult werden, funktioniert eine Verlängerung der Maßnahmen in der Regel problemlos. In vielen anderen Beschulungsmodellen mit vorgeschalteten Sprachlernklassen bedeutet hingegen die Verlängerung der Maßnahmen, dass sich der Zeitpunkt der Integration in das Regelschulsystem verschiebt. Bei diesem Aspekt zeigt sich, wie wichtig es ist, bei der Konzeption bzw. Auswahl einer Beschulungsstruktur die Rahmenbedingungen und Bedarfe des entsprechenden Schulstandorts zu bedenken.

Möglichst schnelle Integration oder Erweiterung der Sprachfördermaßnahme? Diese Frage sollte nicht mit Entweder-oder, sondern mit Sowohl-als-auch beantwortet werden. In jedem schulorganisatorischen Modell müsste sowohl eine möglichst zügige Integration als auch nach Bedarf eine langfristige Sprachförderung möglich sein. Der bestehende Förderbedarf der zugewanderten Kinder und Jugendlichen sollte deshalb sowohl in separaten Sprachlernklassen als auch im Rahmen des Regelschulsystems adäquat abgedeckt werden. Das heißt zum einen, dass im Regelklassenbereich bedarfsgerechte Sprachbildungsmaßnahmen für die betroffenen Schüler_innen und ausreichend in Deutsch als Zweitsprache qualifizierte Lehrkräfte vorhanden sein müssen, die die Sprachbildung der Kinder und Jugendlichen sinnvoll fortsetzen können. Zum anderen sind für die unvermeidlichen Schul- und Maßnahmenwechsel gut organisierte Übergänge vonnöten. Sukzessiver Übergang in die Regelklasse und Teilintegration können außerdem sinnvolle Optionen sein (s. Kap. 2.1.2-III). Auf jeden Fall ist dabei aber immer eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften der Sprachlern- und Regelklassen erforderlich.⁹⁹

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass das Prinzip der möglichst schnellen Integration in die Regelklasse kritisch hinterfragt werden sollte. Aus der Untersuchung hat sich ergeben, dass die neu zugewanderten (zu alphabetisierenden) Seiteneinsteiger_innen eine äußerst heterogene Gruppe darstellen. Eine starre,

⁹⁹ Laut der in der vorliegenden Untersuchung befragten Lehrkräfte der Sprachlernklassen führen sie zur Weitergabe der Schüler_innen höchstens ein einmaliges Telefongespräch mit der Lehrkraft der aufnehmenden Schule (u.a. N-MSB-LK1-b 52-59, N-MSB-LK2 322-339, H-SC-LK 337-342).

einheitliche Regelung kann daher nicht für alle sinnvoll sein. Am Standort Unna, an dem alle Seiteneinsteiger_innen vom ersten Tag an am Regelunterricht teilnehmen, halten mehrere Lehrkräfte diese sofortige Integration in die Regelklasse nicht für alle Schüler_innen als geeignet (s. Kap. 6.1.3-I, 6.4.1). Es darf nicht übersehen werden, dass die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen sehr unterschiedliche Geschichten hinter sich haben. Einige kommen mit den neuen Anforderungen und der sofortigen Einschulung in die Regelklasse gut zurecht, für andere aber ist die Schwelle in das deutsche Schulsystem sehr hoch. Infolgedessen sollte eine genaue pädagogische und menschliche Abwägung im Einzelfall erfolgen, wie schnell und auf welche Weise die Eingliederung in die Regelklasse stattfinden soll, um schließlich eine erfolgreiche Integration zu ermöglichen. Dabei müsste das Beschulungssystem insgesamt eine gewisse Flexibilität aufweisen, da es letztendlich um den einzelnen jungen Menschen geht.

Grenzen der Aussagekraft

Die Aussagekraft der vorliegenden Arbeit unterliegt zum einen aufgrund des Erhebungszeitraums und zum anderen aufgrund der Auswahl der teilnehmenden Schulen und Interviewpartner_innen gewissen Einschränkungen.

Die Forschungsergebnisse beziehen sich auf die ausgewerteten Daten, die von Oktober 2015 bis November 2019 erhoben wurden. Durch die inzwischen vergangene Zeit entspricht das Abbild der schulischen Situation nicht mehr exakt den aktuellen Gegebenheiten. Angesichts der Migrationsbewegung der letzten Jahre liegt der wesentliche Unterschied vermutlich in der Zusammensetzung der jugendlichen Seiteneinsteiger_innen. Nach einem enormen Zuwachs des Anteils von Zugewanderten aus asiatischen Ländern im Jahr 2015/2016 mit bis zu 32,2 Prozent stabilisierte sich dieser Anteil von 2017 bis 2021 bei 10 bis 20 Prozent. Entsprechend ist die Zuwanderung aus europäischen Ländern nach der europäischen Flüchtlingskrise wieder dominanter geworden.¹⁰⁰ (s. Kap. 2.1.3, BAMF 2022, 2023) Durch ca. 1,1 Millionen geflüchteten Menschen aus der Ukraine im Jahr 2022 ist es zudem naheliegend, dass der Anteil der neu zugewanderten Schüler_innen aus den europäischen Ländern 2022 noch viel höher liegt.¹⁰¹ (Statistisches Bundesamt 2023) Dieser Anteil könnte möglicherweise weiter steigen.¹⁰² Für die Schulen bedeutet dies aktuell, dass der

¹⁰⁰ In den Statistiken werden europäische Drittstaaten inkl. der Türkei und der Russischen Föderation zu den europäischen Ländern gezählt, die Staaten des Nahen und Mittleren Ostens sind Asien zugeordnet.

¹⁰¹ Die Statistik über die Herkunftsländer der 2022 in die Bundesrepublik zugewanderten Menschen ist im Februar 2023 noch nicht vorhanden.

¹⁰² Der Anteil der Zugewanderten aus asiatischen Ländern im Jahr 2020 war im Zuge der Reisebeschränkungen aufgrund der COVID-19-Pandemie zwar deutlich zurückgegangen (auf 11,4 Prozent), 2021 hat er jedoch wieder stark zugenommen mit 17,2 Prozent. Das ist ein höherer Stand als das Niveau vor der europäischen Flüchtlingskrise. Auch wenn der prozentuale Anteil der Asienstämmigen durch die drastische Zunahme der Ukraine-Flüchtlinge ab 2022 deutlich sinkt, bedeutet es nicht, dass die Anzahl der neu Zugewanderten aus dem asiatischen Raum zurückgeht. (BAMF 2022, 2023)

prozentuale Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen sehr wahrscheinlich niedriger ist, als jener, der in den Ergebnissen dieser Arbeit präsentiert wurde. Der hohe Anteil der zu alphabetisierenden Schüler_innen im Untersuchungszeitraum lag an dem damals hohen Prozentsatz arabisch erstalphabetisierter Seiteneinsteiger_innen. Mit dem Rückgang der betroffenen Schüler_innen ist es denkbar, dass die schulischen Anforderungen beispielsweise für den anfänglichen Schriftspracherwerb in der Gegenwart etwas geringer geworden sind. Trotz dieser mutmaßlichen Abweichung aufgrund der veränderten Zusammensetzung der betroffenen Schüler_innen, sind die Erkenntnisse vorliegender Untersuchung meines Erachtens von großer Bedeutung. Die Arbeit ist als Grundlagenforschung anzusehen, die darüber hinaus eine wichtige Basis für die dringend erforderliche Optimierung der Rahmenbedingungen für die betreffenden Schüler_innen und Lehrkräfte bietet. Es ist dabei zu bedenken, dass zu alphabetisierende Seiteneinsteiger_innen nicht erst seit der europäischen Flüchtlingskrise existieren. Da es sich aber immer um eine anteilmäßig kleine Gruppe handelte, wurde die Thematik lange Zeit wenig berücksichtigt. (s. Kap. 2.4.1) Selbstverständlich müssen jedoch die Schulen unabhängig von der Zu- und Abnahme des Anteils der betroffenen Schüler_innen stets in der Lage sein, deren Lernbedarf richtig zu erkennen und sie adäquat zu fördern. Dafür liefert die vorliegende Arbeit wichtige Erkenntnisse. Die Aussagen aller an den Interviews Beteiligten sind eine wertvolle Grundlage, die der Erarbeitung zukünftiger Konzepte für die Alphabetisierungsarbeit sowie der Beschulung der Betroffenen zugrunde gelegt werden kann. Die Bedeutung und Aussagefähigkeit der Arbeit besteht außerdem darin, dass im Untersuchungszeitraum der prozentuale Anteil von Schüler_innen, die vor Krieg geflüchtet sind, sehr hoch war. Auch heute sind die Schulen wieder mit einer Vielzahl von durch Krieg und Flucht belasteten Schüler_innen konfrontiert. Das deutsche Schulsystem muss leider damit rechnen, dass es sich auch weiterhin mit der Thematik Fluchtmigration auseinandersetzen hat. Viele Aspekte, welche die vorliegende Arbeit vermittelt, sind auch deshalb für die gegenwärtige Diskussion sehr relevant. Trotz der bestehenden Grenzen der Aussagekraft aufgrund des Erhebungszeitraums besitzt die Arbeit meiner Ansicht nach eine hohe Gültigkeit.

Zur Auswahl der befragten Expert_innen ist außerdem anzumerken, dass sie sich im Hinblick auf die Repräsentativität der Studie schwerer gestaltete, als zunächst erwartet, da angesichts des aufwendigen Auswertungsprozesses auch die Erhöhung der Interviewanzahl nur begrenzt möglich war. Wie in Kapitel 3 bereits ausgeführt, begann die Datenerhebung an jedem Untersuchungsstandort mit einer gründlichen Recherche zum Untersuchungsfeld (zur Gesamtstruktur der Integration der Seiteneinsteiger_innen) sowie mit einem Interview in der entsprechenden Verwaltungsstelle. Um die für die Untersuchung geeigneten Schulen sowie Expert_innen zu gewinnen, waren die Informationen von der für die Verwaltung zuständigen Befragten tatsächlich hilfreich. Wenn außerdem die Empfehlung von der Verwaltungsstelle vorhanden war, erhöhte sich zudem die Quote derjenigen Schulen und Lehrkräfte deutlich, die sich bereit erklärten, an der Untersuchung teilzunehmen. Viele

angefragte Schulen, zu denen ohne Empfehlung Kontakt aufgenommen wurde, haben dagegen entweder keine Rückmeldungen gegeben oder eine Absage erteilt. Die am häufigsten genannten Gründe für die Absage waren, dass die Schulen zu wenig Erfahrung mit der Alphabetisierung hatten und/oder dass der Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich aufgrund der Zunahme der Seiteneinsteiger_innen überlastet war. Eine dieser Schulen bat die Verfasserin sogar um Tipps für die Alphabetisierungsarbeit. Vor diesem Hintergrund ist nicht auszuschließen, dass die Repräsentativität der Daten aufgrund einer Verzerrung der Ergebnisse eingeschränkt ist. Möglicherweise haben genau die Schulen und Lehrkräfte sich zur Teilnahme an der Studie bereiterklärt bzw. wurden von den Verwaltungsstellen empfohlen, deren Vorgehensweise bewährt ist und deren Haltung zur Alphabetisierungsarbeit als vorbildlich anzusehen ist. Trotz dieser möglichen Einschränkungen sind die Ergebnisse aussagekräftig. Es wurde zum einen bewusst versucht, im Rahmen der Möglichkeiten auch Lehrkräfte zu gewinnen, die mit der Alphabetisierung nicht so vertraut waren. Obwohl ihr Anteil geringer ist, wurden ihre Äußerungen und Ansichten berücksichtigt, außerdem wurden auch zusätzliche, über die eigene Alphabetisierungsarbeit hinausgehende, Fragen gestellt. Zum anderen ist es unerlässlich, erfahrene Expert_innen zu befragen, da nur sie über die nötigen Erfahrungen und Kenntnisse verfügen, um die Fragen erschöpfend beantworten zu können.

III. Ausblick

Die Defizite in der Alphabetisierungsarbeit, welche diese Arbeit aufgezeigt hat, weisen gleichzeitig in die Richtung notwendiger zukünftiger wissenschaftlicher Anstrengungen: Erstens muss für die zweitsprachliche Alphabetisierung in der Schule dringend eine konzeptuelle Grundlage, z.B. in Form eines Leitfadens, erarbeitet werden. Die Entwicklung dieses Leitfadens sollte auf den derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren, aber zusätzlich weitere Erfahrungen und Einsichten aus der Lehrpraxis miteinbeziehen. So könnten z.B. die bestehenden didaktischen Curricula aus anderen Bereichen der zweitsprachlichen Alphabetisierung (z.B. aus der Erwachsenenbildung) eine Grundlage für die Entwicklung darstellen. Sie müssten dann im Hinblick auf die für die Lerngruppe spezifischen Voraussetzungen wie Alter, Lernziele, -entwicklung und Lebenssituation der betroffenen Schüler_innen auf ihre Zweckmäßigkeit überprüft werden. Zusätzlich sollte in einer weiteren Studie auch die Wahrnehmung der lernenden Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und sie zu ihren Erfahrungen, Bedürfnissen und Wünschen befragt werden. Zweitens sollte der von der vorliegenden Arbeit als sinnvoll erachteter Systemaufbau im Fach Deutsch als Zweitsprache ein relevanter Schwerpunkt weiterer wissenschaftlicher Arbeiten sein (vgl. z.B. das bereits bestehende Modell in Schleswig-

Holstein¹⁰³). Die Arbeit konnte aufzeigen, welche weiteren Forschungsaktivitäten und Maßnahmen im Bereich der zweitsprachlichen Alphabetisierung im Sekundarbereich I nötig sind. Für diese soll sie eine Grundlage darstellen.

¹⁰³ Neu zugewanderte Schüler_innen in Schleswig-Holstein werden unter dem landesweit einheitlich geregelten Mehrstufenmodell der Sprachbildung in flächendeckend eingerichteten insgesamt über 200 DaZ (Deutsch als Zweitsprache)-Zentren aufgenommen und gefördert. Dabei sind alle DaZ-Zentren und die für die Sprachbildung zuständigen Lehrkräfte in einem landesweiten fachlichen System vernetzt und gebündelt. Für die Erwägung einer strukturellen Entwicklung, die sich unter anderem für die Alphabetisierungsarbeit als bedeutsam zeigt, ist diese etablierte Struktur in Schleswig-Holstein als eine Variante unbedingt mit zu berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt; Birnbaum, Theresa; Ohm, Udo; Ricart Brede, Julia (2018): Das Verbundprojekt Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach (EVA-Sek). In: Henschel, Sophie; Gentrup, Sarah; Beck, Luna; Stanat, Petra (Hrsg.): Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten. Berlin: BiSS-Trägerkonsortium, S. 43-47. Online verfügbar unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/biss-projektatlas-evaluation/> (10.02.2023)
- Ahrenholz, Bernt; Fuchs, Isabel; Birnbaum, Theresa (2016): „...dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt...“ - Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. In: BiSS-Journal 5, S. 14-17. Online verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-november-2016-2.pdf> (10.02.2023)
- Ahrenholz, Bernt; Ohm, Udo; Ricart Brede, Julia (2017): Das Projekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“ (EVA-Sek). In: Fuchs, Isabel; Jeuk, Stefan; Knapp, Werner (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 241-258.
- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke (2015): Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch. Lehrmethoden auf dem Prüfstand. Marburg: Tectum.
- Amberger, Karola (2016): Schreiblehrgang: Buchstaben und Wörter – Sekundarstufe I. Grundlegende Übungen zum Erwerb der Schriftsprache – für Seiteneinsteiger ohne Deutschkenntnisse. Hamburg: Persen.
- Asher, James (2012): Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher’s Guide Book. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Avci-Werning, Meltem; Henze, Inga (2016): Flucht und Krieg hinterlassen Spuren – Umgang mit Traumata. In: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH (Hrsg.): Flüchtlinge an der Schule aufnehmen. Basiswissen - Orientierung - Anwendungshilfen für die Schulleitung. Stuttgart: Raabe, S. 111-126.
- Bachtsevanidis, Vasili; Schaaf, Julia (2017): Intro Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsheft Alphabetisierung. Braunschweig: Schroedel Westermann.
- Bachtsevanidis, Vasili (2018): Schrift und Schriftlichkeit. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.): DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 171–190.
- (BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2012): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2010. Nürnberg. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2010.pdf?__blob=publicationFile (05.02.2023)
- (BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2013): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2011. Nürnberg. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile (05.02.2023)

- (BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2014): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2012. Nürnberg. Online verfügbar unter:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2012.pdf?__blob=publicationFile (05.02.2023)
- (BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2013. Nürnberg. Online verfügbar unter:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile (05.02.2023)
- (BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2014. Nürnberg. Online verfügbar unter:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2014.pdf?__blob=publicationFile (05.02.2023)
- (BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016b): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2015. Nürnberg. Online verfügbar unter:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?__blob=publicationFile (05.02.2023)
- (BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019): Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2016/2017. Nürnberg. Online verfügbar unter:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2016-2017.pdf?__blob=publicationFile (05.02.2023)
- (BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020a): Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2018. Nürnberg. Online verfügbar unter:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (05.02.2023)
- (BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020b): Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2019. Nürnberg. Online verfügbar unter:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=5, (05.02.2023)
- (BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022): Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2020. Nürnberg. Online verfügbar unter:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=19 (19.02.2023)
- (BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023): Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2021. Nürnberg. Online verfügbar unter:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=13 (19.02.2023)
- Baumann, Barbara (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder,

- Christoph; Witte, Annika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 9–26.
- Baumann, Barbara; Becker-Mrotzek, Michael (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen. Was leistet die Lehrerbildung? Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumann, Barbara; Riedl, Alfred (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bayerische Staatskanzlei (o.J.): Studentafel für die Deutschklassen. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayMSO-ANL_2?AspxAutoDetectCookieSupport=1 (10.02.2023)
- Becker, Tabea (2008): Modelle des Schriftspracherwerbs: Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Didaktik Deutsch 25, S. 78-95.
- Becker-Mrotzek, Michael; Bulut, Necle; von Dewitz, Nora; Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung unter Bedingungen der Neuzuwanderung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 65 (2), S. 108-120.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5–11. Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2017): Bildungsbericht Hamburg 2017. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15474/pdf/Bildungsbericht_2017_Hamburg.pdf (10.02.2023)
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2018): Die Schulische Integration neu Zugewandelter Schülerinnen und Schüler. Rahmenvorgaben für die Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen. Online verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/3237252/373a25b7609f9134373c29900e30c342/data/ivk.pdf> (10.02.2023)
- Berkemeier, Anne (1997): Kognitive Prozesse beim Zweitschrifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Berkemeier, Anne (2006): Schrifterwerb im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 297–306.
- Berkemeier, Anne (2018): Schrifterwerb und L2-Alphabetisierung. In: Grießhaber, Wilhelm; Schmölder-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter, S. 282–299.
- Böttinger, Anja (2017): ABC Schritte plus Alpha kompakt. Deutsch als Zweitsprache. München: Hueber.
- Böttinger, Anja (o.J.): ABC Schritte plus Alpha. Deutsch als Zweitsprache. München: Hueber.

- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–98.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Brandt-Nendza, Elke; Brandt, Karl-Heinz; Frohn, Bernd (o.J.): Das Alpha-Buch: Ein Alphabetisierungskurs. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- Bredel, Ursula (2009): Orthographie als System - Orthographieverwerb als Systemerwerb. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 39 (153), S. 135-154.
- Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna; Noack, Christina (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Breithecker, Renate (2011): Förderung der schulischen Bildung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Karlsruhe.
- Breithecker, Renate (2012): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Regelschule. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Ende des ersten Förderjahres. Karlsruhe. Online verfügbar unter: <https://silo.tips/download/unbegleitete-minderjahrige-fluchtlinge-in-der-regelschule-eff-projekt> (28.01.2023)
- Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, Hans; Richter, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil: Libelle, S. 44–52.
- Brüggemann, Christian; Nikolai, Rita (2016): Das Comeback einer Organisationsform. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Buchbauer, Stephanie (2018): Alphabetisierungskurs Sekundarstufe I. Materialien für den Schriftspracherwerb – Wortebene. Augsburg: Auer.
- Budde, Monika; Schulte-Bunert, Ellen (2009): Curriculare Grundlagen. Deutsch als Zweitsprache. (Hrsg. vom Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein) Kiel.
- Bulut, Necla; Feldmeier, Alexis (2013): Lernabenteuer Sprachbewusstheit und Sprachvergleich. In: Feick, Diana; Pietzuch, Anja; Schramm, Karen (Hrsg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, S. 123-141.
- Bundesverband für Alphabetisierung (o.J.): Silbenschieber. Online verfügbar unter: <https://shop.alpha-betisierung.de/produkte/unterrichtsmaterial/3043/silbenschieber> (28.01.2023)
- Cummins, James (2000): Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Czinglar, Christine; Schumacher, Anne-Christin; Mirova, Farzona; Faseli, Sarah (2020): Lit-L1-L2: Ein Instrument zur Einschätzung literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen in der

L1 Dari und der L2 Deutsch. In: Info DaF 47 (4), S. 376–391. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1515/infodaf-2020-0066> (02.10.2023)

Decker-Ernst, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Dehn, Mechthild (1985): Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. In: Diskussion Deutsch 81, S. 25-51.

Deutsche UNESCO-Kommission (1991): Weltdeklaration „Bildung für alle“ und Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse: Beschlüsse der Weltkonferenz „Bildung für Alle“ - Befriedigung der Grundlegenden Lernbedürfnisse, Jomtien, Thailand, 5. bis 9. März 1990. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

von Dewitz, Nora; Massumi, Mona; Griebach, Johanna (2016): Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Aktuelle Entwicklungen im Jahr 2015. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln. Online verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Neu_zugewanderte_Kinder_Jugendliche_jungeErwachsene_final_screen.pdf (11.02.2023)

von Dewitz, Nora; Massumi, Mona (2017): Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja-Kristin; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster: Waxmann, S. 27-40.

Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Springer.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg. Online verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf (10.02.2023)

Dressler, Cheryl; Kamil, Michael L. (2006): First- and Second-Language Literacy. In: August, Diane; Shanahan, Timothy (Hrsg.): Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 197–238.

Dürscheid, Christa (2016): Einführung in die Schriftlinguistik. 5., aktualisierte und korrigierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Eggers, Clemens (1992): Ziel- und Zweitsprache Deutsch. Anfangsunterricht im Primar- und Sekundarbereich. Heinsberg: Agentur Dieck.

Erichsen, Göntje (2020): Zur Situation der Beschulung neu zugewanderter Schüler/innen Situationsanalytische Untersuchung eines Fallbeispiels. In: Deutschen Akademischen Austauschdienst (Hrsg.): Info DaF 2020/4, S. 392-409.

- Feick, Diana; Schramm, Karen (2016): Alphabetisierung mit Migrantinnen und Migranten. In: Löffler, Cordula; Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster: Waxmann, S. 214-225.
- Feldmeier, Alexis (2009): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Feldmeier, Alexis (2010): Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung: Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett.
- Feldmeier, Alexis (2011): Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen Markierung von Buchstabengruppen. Dissertation an der Universität Bielefeld.
- Feldmeier, Alexis (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Überarbeitete Neuauflage. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile (10.02.2023)
- Feldmeier, Alexis; Markov, Stefan (2016): Konzepte und Lernmaterialien in der DaZ-Alphabetisierung. In: Fremdsprache Deutsch. Sonderheft 2016, S. 72-77.
- Feldmeier, Alexis (2016a): Konzepte und Programme der Alphabetisierung im deutschen Bildungssystem. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke, S. 226-229.
- Feldmeier, Alexis (2016b): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf unterrichten. Selbstbestimmte und selbstgesteuerte Lernprozesse mit Hilfe eines Portfolios fördern. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster: Waxmann, S. 339-368.
- Feldmeier García, Alexis (2021): Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse. Wien: Österreichischer Integrationsfonds.
- Fischer, Gottfried; Riedesser, Peter (2009): Lehrbuch der Psychotraumatologie. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. München: E. Reinhardt.
- Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 7., völlig überarbeitete Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (2013): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1984): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frenzel, Beate; Niederhaus, Constanze; Peschel, Corinna; Rüter, Ann-Kristin (2016): „In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach 'ner Weile belohnt worden durch große Erfolge.“ Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des

- Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster: Waxmann, S. 171-196.
- Fritz, Thomas; Faistauer, Renate; Ritter, Monika; Hrubesch, Angelika (2006): Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Wien: Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien; Institut für Weiterbildung des Verbands Wiener Volksbildung; AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring. Online verfügbar unter: <http://ih.scharf.net/Basisbildung/pdf/rahmen-curriculum.pdf> (10.02.2023)
- Fuchs, Isabel; Birnbaum, Theresa; Ahrenholz, Bernt (2017): Zur Beschulung von Seiteneinsteigern. Strukturelle Lösungen in der Praxis. In: Fuchs, Isabel; Jeuk, Stefan; Knapp, Werner (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 259-280.
- Gamper, Jana (2020): Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Einführung in das Themenheft. In: Deutsche Akademischen Austauschdienst (Hrsg.): Info DaF 2020/4, S. 347-358. Online verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2020-0067/html> (10.02.2023)
- Gavranidou, Maria; Niemiec, Barbara; Magg, Birgit; Rosner, Rita (2008): Traumatische Erfahrungen, aktuelle Lebensbedingungen im Exil und psychische Belastung junger Flüchtlinge. In: Kindheit und Entwicklung 17 (4), S. 224–231.
- Gerloff, Moni (1988): Alphabetisierung von nicht deutschsprechenden Seiteneinsteigern und weiterführende Maßnahmen zur schulischen Integration. In: Lernen in Deutschland, 8. 1-2, S. 13-16.
- Ghaderi, Cinur (2016): Träume und Traumata junger Flüchtlinge. Einführung in traumaspezifische Aspekte für die Arbeit mit potentiell traumatisierten Kindern und Jugendlichen. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hrsg.): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster: Waxmann, S. 57-80.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goll, Alfred; Urbanek, Rüdiger; Rixius, Norbert (1988): Alphabetisierung von Seiteneinsteigern in der Hauptschule. In: Lernen in Deutschland, 8. 1-2, S. 5-12.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, Anke (2010): Lea. - Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekman (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 13–53.
- Günther, Klaus B (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In:

- Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 32-54.
- Heine, Lena (2016): Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hrsg.): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster: Waxmann, S. 81-103.
- Hendrich, Andrea (2018): In der Fremde - zwischen Trauma und Neuanfang. Welche Sorgen treiben Menschen um, die ihre Heimat verlassen mussten? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2018/3, S. 26-27.
- Hippmann, Kathrin (2008): Prädiktoren des Schriftspracherwerbs im Deutschen. Dissertation an der Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen.
- (HmbBQFG-VO-Lehramt) Verordnung zur Ausführung des Hamburgischen Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes und des Gesetzes zur Umsetzung des Hamburgischen Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes für Lehramtsbefähigungen (HmbBQFG-VO-Lehramt) vom 4. Juni 2013. Online verfügbar unter: <https://www.landesrecht-hamburg.de/bsha/document/jlr-LehrABQFGAVHArahmen> (20.01.2023)
- Holling, Yvonne (2007): Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich. Zur schulischen Situation jugendlicher Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einer Niedersächsischen Stadt. Diplomarbeit an der Universität Oldenburg. Online verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/833/1/holalp07.pdf> (20.01.2023)
- Hsie, Hsiu-Fang; Shannon, Sarah E. (2005): Three approaches to qualitative content analysis. In: Qualitative Health Research 15, 1277-1288.
- Hubertus, Peter; Nickel, Sven (2006): Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn: Schöningh, S. 719–728.
- Hubertus, Peter; Yaşaner, Vecih (2013a): Alpha plus: Basiskurs Deutsch als Zweitsprache. Berlin: Cornelsen.
- Hubertus, Peter; Yaşaner, Vecih (2013b): Alpha plus: Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- Huettig, Falk; Mishra, Ramesh K. (2014): How literacy acquisition affects the illiterate mind - A critical examination of theories and evidence. Language and Linguistics Compass 8 (10), S. 401-427.
- (IntV) Integrationskursverordnung (2007): Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler vom 13. Dezember 2004 (BGBl. I S. 3370), geändert durch die Erste Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung vom 5. Dezember 2007 (BGBl. I Nr. 61 S. 2787).
- (IntV) Integrationskursverordnung (2022): Integrationskursverordnung vom 13. Dezember 2004 (BGBl. I S. 3370), die zuletzt durch Artikel 26 des Gesetzes vom 16. Dezember 2022 (BGBl. I S. 2328) geändert worden ist. Online verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/intv/IntV.pdf> (05.01.2023)

- (ISB) Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in bayerischen Schulen. München. Online verfügbar unter: http://www.isb.bayern.de/download/19271/schiff_7_internet.pdf (28.01.2023)
- (ISB) Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2018): Materialien und Medien. München. Online verfügbar unter: http://www.isb.bayern.de/download/21152/materialien_medien_9_18.pdf (28.01.2023)
- (ISB) Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (o.J.-a): LehrplanPLUS Deutsch als Zweitsprache (DaZ) weiterführende Schulen. München. Online verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/mittelschule/fach/daz> (28.01.2023)
- (ISB) Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (o.J.-b): Deutsch als Zweitsprache. Prüfungen. Online verfügbar unter: <https://www.isb.bayern.de/mittelschule/faecher/sprachen/deutsch-als-zweitsprache/deutsch-als-zweitsprache-pruefungen-mehr/> (28.01.2023)
- (ISB) Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (o.J.-c): Mobile sonderpädagogische Dienste. Online verfügbar unter: [https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/mobil-sonderpaedagogische-dienste-msd/#:~:text=Der%20Mobile%20Sonderp%C3%A4dagogische%20Dienst%20\(MSD,Grundsschulen%20oder%20weiterf%C3%BChrende%20Schulen%20besuchen](https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/mobil-sonderpaedagogische-dienste-msd/#:~:text=Der%20Mobile%20Sonderp%C3%A4dagogische%20Dienst%20(MSD,Grundsschulen%20oder%20weiterf%C3%BChrende%20Schulen%20besuchen) (28.01.2023)
- Jansen, Fritz; Streit, Uta; Fuchs, Angelika (2007): Lesen und Rechtschreiben lernen nach dem IntraActPlus-Konzept. Heidelberg: Springer.
- Jansen, Fritz; Streit, Uta; Fuchs, Angelika (2012): Lesen und Rechtschreiben lernen nach dem IntraActPlus-Konzept. Berlin: Springer.
- Kamper, Gertrud (1985): Der Fähigkeitenansatz. In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband. S. 54-69.
- Kittlitz, Anja (2016): Alphabetisierung in der Flüchtlingsarbeit. Hintergründe und Hinweise für die Unterrichtspraxis. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hrsg.): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster: Waxmann, S. 105-130.
- Kniffka, Gabriele; Montefiori, Nadia; Dronske, Ulrich (2019): Deutsch als Zweitsprache in der Erstintegration im schulischen Bereich im deutschsprachigen Raum. In: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.): IDT 2017 Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution. Berlin: Erich Schmidt, S.115-133.
- Krüger-Potratz, Marianne (2000): Schulpolitik für ‚fremde‘ Kinder. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 365–386.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, Heinz (1979): Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer

und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.

Kultusministerkonferenz (1964): Unterricht für Kinder von Ausländern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15. Mai 1964. Bonn.

Kultusministerkonferenz (1976): Neufassung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom April 1976. Bonn.

(LABG) Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022 (GV. NRW. 2022 S. 250). Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/9767.htm> (20.01.2023)

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Leupolz-Oebel, Birgitta (2020): Alphabetisierung in der Zweitschrift Deutsch - Eine Untersuchung zur handschriftlichen Realisation der lateinischen Alphabetschrift von arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen der Sekundarstufe I. Dissertation an der pädagogischen Hochschule Freiburg. Online verfügbar unter: <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/818> (03.02.2023)

(LPO I) Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) vom 13. März 2008 (GVBl. S. 180) BayRS 2038-3-4-1-1-K. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I (20.01.2023)

(LZV) Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV) vom 25. April 2016 (GV. NRW. S. 211). Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/16182.htm> (20.01.2023)

Massumi, Mona (2017): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Praxis und Handlungsmöglichkeiten der schulischen Eingliederung. In: Fremdheit - Friedrich Schülerheft 2017. Seelze: Friedrich, S. 17-19.

Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hipmann, Kathrin; Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Online verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1080469> (20.01.2023)

May, Peter (1990): Rechtschreiben. Lernen doch alle Kinder letztlich gleich? In: Balhorn, Heiko (Hrsg.): Grammatik. Beiträge 1989/1990. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 245-253.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

(MBWK) Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2018): Curriculare Anforderungen Deutsch als Zweitsprache. Kiel. Online verfügbar unter: <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/deutsch-als-zweitsprache/fachanforderungen.html>

(20.01.2023)

- Montanari, Elke (2018): Diagnostik der Schriftsprachaneignung in unterschiedlichen Altersstufen. In: Grießhaber, Wilhelm; Roll, Heike; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Schramm, Karen (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Berlin: De Gruyter, S. 183-198.
- Montessori, Maria (1998): Erziehung für eine neue Welt. Herausgegeben und eingeleitet von Harald Ludwig und Günter Schulz-Benesch. Kleine Schriften Maria Montessoris Band 5. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Montessori, Maria (2015): Die Entdeckung des Kindes. Herausgegeben, eingeleitet und textkritisch bearbeitet von Harald Ludwig. 3., korrigierte Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder.
- (MSB NRW) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen. (BASS 13-63 Nr. 3). Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/pdf/10275.pdf> (20.01.2023)
- (MSB NRW) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler. (RS Erlass 13-63). Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/RS-Erlass-13-63-Nr_3.pdf (20.01.2023)
- (MSB NRW) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. (BASS 13-63 Nr. 3). Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/18431.htm> (20.01.2023)
- (MSWWF) Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/fids/downloads/zusammenfassung_empfehlungen.pdf (20.01.2023)
- Nickel, Sven (2006): Orthographieerwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Zu Genese und Funktion von orthographischen Bewusstseinsprozessen beim frühen Rechtschreiberwerb in unterschiedlichen Lernkontexten. Norderstedt: Books on Demand.
- Niederhaus, Constanze; Schmidt, Eva (2016): Lehrerinnen und Lehrer für das Unterrichten neu zugewandeter Schülerinnen und Schüler qualifizieren. Zur Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte neu zugewandeter Schülerinnen und Schüler des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster: Waxmann, S. 261–284.
- Ossner, Jakob (2010): Orthographie. System und Didaktik. Paderborn: Schöningh.
- Peikert, Ingrid; Brosig, Priscilla Harris (2009): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 4: Zielgruppenorientiertes Arbeiten. Ismaning: Hueber, S. 159-195.
- Pracht, Henrike (2013): Schriftlichkeit: Schrifttypen – Schriftspracherwerb. In: Feick, Diana; Pietzuch, Anja; Schramm, Karen (Hrsg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt,

S. 34-49.

(QUA-LIS NRW) Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule (o.J.): Schulentwicklung. Online verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/> (20.01.2023)

Radtke, Frank-Olaf (1996): Seiteneinsteiger. Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, Georg; Gstettner, Peter (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1996. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 49-63.

Reich, Hans (2017): Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 77-94.

Reichen, Jürgen (2008): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode „Lesen durch Schreiben“ und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg: Heinevetter.

Röber, Christa (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rokitzki, Christiane; Nestler, Doreen; Drecoll, Frank (2013): Lernabenteuer Schriftverwendung. In: Feick, Diana; Pietzuch, Anja; Schramm, Karen (Hrsg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, S. 110-122.

Rokitzki, Christiane; Nestler, Doreen; Schramm, Karen (2013): Motorische und kognitive Grundlagen. In: Feick, Diana; Pietzuch, Anja; Schramm, Karen (Hrsg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, S. 79-90.

Rokitzki, Christiane; Nestler, Doreen; Sokolowsky, Celia (2013): Lernabenteuer Schriftsystem. In: Feick, Diana; Pietzuch, Anja; Schramm, Karen (Hrsg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, S. 91-109.

Roll, Heike; Schramm, Karen (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 77. Duisburg: Gilles & Francke, S. 5-10.

Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.

Ruf, Martina; Schauer, Maggie; Elbert, Thomas (2010): Prävalenz von traumatischen Stresserfahrungen und seelischen Erkrankungen bei in Deutschland lebenden Kindern von Asylbewerbern. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 39 (3), S. 151–160.

Rustemeyer, Ruth (1992): Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten. Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie. Münster: Aschendorff.

Sandfuchs, Uwe (1987): Förderunterricht – Systemkosmetik oder wirksame Hilfe? In: Praxis Deutsch 14 (82), S. 12-16.

Scheerer-Neumann, Gerheid (1989): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: HSK (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft) 2(98), S. 1153-1169.

Scheithauer, Christiane; Wagershauser, Elena; Becker, Tabea (2013): Phonologische Bewusstheit. In:

- Feick, Diana; Pietzuch, Anja; Schramm, Karen (Hrsg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, S. 64-78.
- Schmitt, Guido; Lörcher, Gustav Adolf (1985): Ausländerkinder in der Schule. Aufnahmeunterricht für „Seiteneinsteiger“. Fernstudienmaterialien für die Lehrerfortbildung. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- Schnitzler, Carola (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart: Thieme.
- Schramm, Karen (1996): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster: Waxmann.
- Schreier, Margrit (2012): Qualitative content analysis in practice. London: Sage.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung 15 (1), Art. 18. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (08.02.2023)
- Schulte, Klaudia; Hartig, Johannes; Pietsch, Marcus (2014): Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In: Fickermann, Detlef; Maritzen, Norbert (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Hanse - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen Band 13. Münster: Waxmann, S. 67–80. Online verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/4458462/5f7d1b2af92c58e7328be298374bbb05/data/pdf-schulte-und-hartig.pdf> (20.01.2023)
- Schulte-Bunert, Ellen (2000): Alles noch einmal von vorn? Zeitschriftenwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schwaiger, Marika; Neumann, Ursula (2014): Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In: Maren Gag; Franziska Voges (Hrsg.): Inklusion auf Raten: zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster: Waxmann, S. 60–79.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert (1995): Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination. Berlin: De Gruyter.
- Spitta, Gudrun (1988): Geben wir den Kindern Zeit, damit sie aus den Fehlern lernen können! In: Die Grundschulzeitschrift 2(12), S. 6-12.
- Staatliches Schulamt in der Stadt Nürnberg (o.J.): Schulen mit Deutschklassen in der Stadt Nürnberg. Online verfügbar unter: <https://nbg.schulamt.info/b3-jeannette-heissler/schulen-mit-deutschklassen-in-der-stadt-nuernberg%EF%BF%BC/> (20.01.2023)
- Statistisches Bundesamt (2022): Gesamtwanderungen über die Grenzen der Bundesländer: Deutschland, Jahre, Nationalität, Geschlecht, Altersjahre. Wiesbaden. Online verfügbar unter: https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=find&suchanweisung_language=de&query=12711-0002#abreadcrumb (29.12.2022)
- Statistisches Bundesamt (2023): Pressemitteilung Nr. N010 vom 16. Februar 2023. Online verfügbar unter:

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/02/PD23_N010_12411.html
(19.02.2023)

Steigleder, Sandra (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Marburg: Tectum.

(StMUK) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (o.J.-a): Deutschförderung an bayerischen Grund- und Mittelschulen. Online verfügbar unter:
<https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/sprachfoerderung.html> (10.02.2023)

(StMUK) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (o.J.-b): Für die schulische Arbeit stehen vielseitige Materialien zur Verfügung. Online verfügbar unter:
<https://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/4635/fuer-die-schulische-arbeit-stehen-vielseitige-materialien-zur-verfuegung.html> (10.02.2023)

Teepker, Frauke (2011): Methodische Vielfalt bedeutet nicht methodische Beliebigkeit. Argumente für ein lernerzentriertes Vorgehen im Alphabetisierungsunterricht. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.). Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bertelsmann: Bielefeld, S. 229–251.

UNESCO (1996): Universal Declaration on Linguistic Rights. Online verfügbar unter: <http://pluriling.uni-graz.at/etc/upload/linguistic.pdf> (20.01.2023)

Valtin, Renate (1988): Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: Grundschule 20(12), S. 12-16.

Verhoeven, Ludo (2007): Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. In: Applied Psycholinguistics 28, S. 425-439.

Wäbs, Herma; Könnecke, Ole (o.J.): Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel.

Abkürzungsverzeichnis

AsaÜ	Alternatives schulisches Angebot in Übergangsklassen
Dar.	Darstellung
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DFK	Deutschförderklasse
ESA	Erster Allgemeinbildender Schulabschluss
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
IVK	Internationale Vorbereitungsklasse
LI-Hamburg	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg
MSA	Mittlerer Schulabschluss
Quali	Qualifizierender Mittelschulabschluss
ReBBZ	Regionale Bildungs- und Beratungszentren in Hamburg

Darstellungsverzeichnis

Dar. 1:	Schrifterfahrung der neu zugewanderten Schüler_innen und ihr möglicher Lernbedarf ..	17
Dar. 2:	Kompetenzen bei der Alphabetisierung und dafür geeignete didaktische Hinweise.....	18
Dar. 3:	Der Erwerbsprozess bei der Alphabetisierung für Erwachsenen im „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung“	34
Dar. 4:	Mögliche Lernbedarfe bei unterschiedlichen Erstsprachen und Hinweise zur Förderung beim Zweitschriftlernen	39
Dar. 5:	Bevölkerungsstrukturelle Daten für drei Standorte	69
Dar. 6:	Übersicht des Erhebungszeitraums und der Anzahl der herangezogenen Expert_innen an jedem Erhebungsstandort	72
Dar. 7:	Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell	76
Dar. 8:	Generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen	77
Dar. 9:	Prototypisches Modell inhaltlicher Strukturierung	78
Dar. 10:	Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)	80
Dar. 11:	Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung	82
Dar. 12:	Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	83
Dar. 13:	Liste der thematischen Kategorien	88
Dar. 14:	Kategoriensystem	90
Dar. 15:	Kategoriendefinitionen	91

Anhang 1: Interviewleitfaden für die Verwaltung

I. Vor dem Interview

Ziele des Interviews

In diesem Interview möchte ich gerne Informationen darüber erhalten, wie die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen in der Sekundarstufe I in Ihrer Stadt aufgenommen und mit welchen Maßnahmen sie gefördert werden. Mein besonderes Augenmerk bei meiner Dissertation gilt der schriftsprachlichen Integration bzw. Alphabetisierung der Kinder und Jugendlichen, die erst in weiterführenden Schulen die lateinische Schrift erlernen. Das größte Anliegen dieses Interviews ist es deshalb zu ermitteln, welche Rahmenbedingungen die Stadt für die Alphabetisierungsarbeit zur Verfügung stellt und wie die aktuelle Situation dabei ist.

Definition von Begriffen im Interview: „primäre Analphabet_innen“ und „Zweitschriftlernende“

Bei diesem Interview stelle ich Fragen über die Seiteneinsteiger_innen, die im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden müssen. Es geht sowohl um die „primären Analphabet_innen“, die (auch in ihrer Muttersprache) noch keine Schrifterfahrung haben, als auch um die „Zweitschriftlernenden“, die die lateinische Schrift noch nicht gelernt haben. Die Zweitschriftlernenden sind zwar keine Analphabet_innen. Wenn ich aber im Interview „die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen“ oder „Schüler_innen mit Alphabetisierungsbedarf“ sage, meine ich damit beide Gruppen, d.h. nicht nur die primären Analphabet_innen, sondern auch die Zweitschriftlernenden. Beiden ist ja gemeinsam, dass sie im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden müssen.

II. Aufnahme der Seiteneinsteiger_innen

Anmeldung der Seiteneinsteiger_innen

1. In Nürnberg werden alle Seiteneinsteiger_innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen zuerst beim Schulamt angemeldet. Welche Ziele verfolgt diese Anmeldung im Schulamt, die Sie einheitlich machen?

- Findet dabei auch ein Gespräch statt?

- Wer führt das Gespräch?
- Welche Themen sind Gegenstand des Gesprächs?

- Wer ist für die Anmeldung zuständig?

- Wie lange dauert die Anmeldung insgesamt?

2. Ermitteln Sie bei der Anmeldung die sprachlichen Fähigkeiten der Seiteneinsteiger_innen?

- Wenn ja, welche sprachlichen Fähigkeiten ermitteln Sie?

- Muttersprache?
- Deutsch?
- Kenntnisse in weiteren Sprachen?
- Schriftliche Sprachkenntnisse?

3. Ermitteln Sie Alphabetisierungsbedarf (im lateinischen Schriftsystem)?

- Differenzieren Sie primäre Analphabet_innen und Zweitschriftlernende bei der Einschulung?

4. Ermitteln Sie andere Fähigkeiten?

Einschulung der Seiteneinsteiger_innen

1. Nach der Anmeldung werden die Schüler_innen in eine Schule eingeschult. Welche Kriterien werden bei der Schulzuweisung berücksichtigt?
 - Wie wird die Entscheidung für eine bestimmte Schule getroffen und wer beteiligt sich an der Entscheidung?
 - Nehmen alle Übergangsklassen die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen auf (sowohl Zweitschriftlernenden als auch primäre Analphabet_innen)?
2. Es gibt in Nürnberg 38 Übergangsklassen¹⁰⁴ in 8 Mittelschulen (Stand Sept. 2017). Könnten Sie eine ungefähre Zahl nennen, wie viele Seiteneinsteiger_innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen Ihre Stadt pro Jahr im Sekundarbereich aufnimmt?
3. Könnten Sie bitte die Entwicklung der Zahl von neu zugewanderten Seiteneinsteigern_innen in den vergangenen Jahren beschreiben?
4. Was fällt Ihnen schwer bei der Schulzuweisung (Verteilung) der neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen? (In welchen Situationen oder unter welchen Bedingungen von Schulen, Kindern, Eltern usw. ist es nicht einfach?)
5. Die Schüler_innen werden dann in den jeweiligen Schulen aufgenommen. Gibt es festgelegte Verfahren in der Schule z.B. bei der Erstberatung, Sprachtest bei der Aufnahme?

III. Maßnahmen für die Seiteneinsteiger_innen

Einzelheiten über die Übergangsklasse

1. Wie groß ist eine Übergangsklasse und wie viele Lehrkräfte sind in einer Klasse tätig?
 - Unterrichten auch Fachlehrkräfte in der Klasse oder nur Lehrkräfte mit Deutsch-als-Zweitsprache-Qualifikation?
 - Brauchen die Lehrkräfte, die in den Deutschfördermaßnahmen eingesetzt werden, Deutsch-als-Zweitsprache-Qualifikation?
2. Besuchen die Schüler_innen in Übergangsklassen keinen Regelunterricht, bis sie einer Regelklasse zugewiesen werden?
3. Welche Kontakte, Kommunikation mit den Schülern_innen außerhalb der Übergangsklassen gibt es in der Schule?

Wechsel von einer Übergangsklasse in eine Regelklasse

1. Gibt es einen bestimmten Zeitraum, in dem die Schüler_innen in der Übergangsklasse bleiben sollen, oder sollen sie möglichst früh in eine Regelklasse integriert werden?
2. Wie lange ist tatsächlich die Verweildauer in der Übergangsklasse (durchschnittlich, mindestens, maximal)?
3. Wie wird der Wechsel von einer Übergangsklasse in eine Regelklasse entschieden?
 - Ist der Wechsel in eine Regelklasse jederzeit möglich?

¹⁰⁴ Übergangsklasse nennt sich seit dem Schuljahr 2018/19 Deutschklasse.

Nach der Übergangsklasse

1. Welche Schulen besuchen die Seiteneinsteiger_innen nach der Übergangsklasse? (weiter dieselben 8 Mittelschulen oder andere verschiedene Schulen)
– Wie viele Schüler_innen gehen in andere Schularten?
2. Nach welchen Kriterien werden die Schulplätze der jeweiligen Schulen vergeben? (Z.B. Wünsche der Schüler_innen/Eltern, Sprachfähigkeiten, Leistungsvermögen, Potenzial, Wohnadresse)

Andere Maßnahmen

1. Haben Sie gesonderte Maßnahmen für die Seiteneinsteiger_innen, die beim Schulabschluss Schwierigkeiten haben?
 - Für die Schüler_innen, die gegen Ende ihrer Schulzeit (Sek. I) nach Deutschland gekommen sind (und vielleicht auch noch alphabetisiert werden mussten)
 - Für die Schüler_innen mit geringer Schulerfahrung, ex-primäre Analphabet_innen, denen die Hürde des Abschlusses zu hoch erscheint
2. Jugendliche, die ohne Schulabschluss die Schule verlassen, sind im Allgemeinen nicht so selten. Gibt es bei Ihnen Maßnahmen auch für diese Schüler_innen?

Außerschulischer Bereich

1. Gibt es auch in außerschulischen Bereichen Stellen, Gruppen, Menschen oder außerschulische Partner, die an der Integration oder Sprachbildung der Seiteneinsteiger_innen beteiligt sind?
2. Welchen Wert haben diese Angebote, welche Rolle spielen sie?

IV. Einschulung der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen

1. Wie sehen Sie die Situation der weiterführenden Schulen, welche die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen sowie Schüler_innen ohne oder mit geringer Schulerfahrung aufnehmen?
- Denken Sie, dass es für die weiterführenden Schulen eine besondere Herausforderung ist, diese Schüler_innengruppe aufzunehmen?
 - Wenn ja: Aus welchen Gründen stellt es eine Herausforderung dar?
2. Gibt oder gab es bisher in Nürnberg eine Diskussion, ob die zu alphabetisierenden und lernungewohnten Schüler_innen in Übergangsklassen stärker gefördert werden müssen, oder ob für sie Alphabetisierungsklassen eingerichtet werden müssen?
3. Wie groß ist der Alphabetisierungsbedarf ungefähr?
- Der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger_innen.
- Das prozentuale Verhältnis von primären Analphabet_innen im Vergleich zu Zweitschriftlernenden.

V. Deutsch-als-Zweitsprache-Struktur in Nürnberg

1. Es gibt in der Stadt Nürnberg eine Fachberatung Migration für die Unterstützung der Lehrkräfte. Können Sie erläutern, wann/wie sie entstanden ist und wie sie sich entwickelt?

2. Im Moment sind in 8 Mittelschulen in Nürnberg Übergangsklassen eingerichtet. Möchten Sie die betroffenen Schüler_innen in möglichst vielen Schulen verteilen? Oder ist es besser, wenn die Schüler_innen in wenigen bestimmten Schulen untergebracht werden?

3. Alle Seiteneinsteiger_innen in der Sekundarstufe besuchen in Bayern zuerst Mittelschulen, um Deutschkenntnisse zu erwerben. Was sind dabei Ihrer Meinung nach die Vorteile und was, wenn sie gibt, die Nachteile?

4. Hatten/Haben Sie Schwierigkeiten bei der Entwicklung der Struktur und der Fördermaßnahmen für die Seiteneinsteiger_innen in Nürnberg?

- Ist es schwer, ausreichend Schulplätze für die Seiteneinsteiger_innen zu schaffen?

- Wenn es schwer ist, könnten Sie bitte Gründe nennen? (Z.B. Mangelt es an Schulen, die bereit sind, Seiteneinsteiger_innen ohne Deutschkenntnisse aufzunehmen? Mangelt es an Lehrkräften, die Deutsch als Zweitsprache für die jeweiligen Deutschfördermaßnahmen unterrichten?)

- Eine Struktur für die Integration und Sprachbildung der Seiteneinsteiger_innen aufzubauen ist ein aufwendiger Prozess. Selbst wenn das Land angemessene Fördermaßnahmen zur Verfügung stellt, muss jeder Schulamtsbezirk selbständig ein Konzept entwickeln, und dabei ist die Kooperation zwischen dem Schulamt, den Schulen und jedem Akteur notwendig. Wenn ich richtig verstehe, gibt es dabei einen relativ großen Freiraum, wie die Stadt das System aufbaut und wie sie die Maßnahmen einsetzt. Zwar gibt es natürlich Vorteile bei der flexiblen Umsetzung und Durchführung, aber wenn keine gute Zusammenarbeit der Beteiligten möglich ist, ist auch keine gute Förderung für die neu zugewanderten Schüler_innen möglich. Darf ich fragen, was Sie davon halten?

5. Sind Sie der Auffassung, dass das Integrationssystem für die Seiteneinsteiger_innen in Nürnberg gerade gut läuft und es für sie optimale Bildungsmöglichkeiten gibt?

- Wenn es noch Verbesserungsmöglichkeiten gibt:

- Wo sehen Sie das Verbesserungspotenzial?
- Was brauchen Sie dafür?

6. Gibt es etwas, das bisher nicht oder nicht genügend zur Sprache gekommen ist?

Anhang 2: Interviewleitfaden für die Lehrkräfte

I. Vor dem Interview

Ziele des Interviews

In diesem Interview möchte ich gerne Informationen darüber erhalten, wie Sie Seiteneinsteiger_innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen an Ihrer Schule aufnehmen und fördern. Dabei interessieren mich vor allem Ihre Schulorganisation und die Maßnahmen für die betroffenen Schüler_innen sowie die Situation der Lehrkräfte, die sie begleiten. Mein besonderes Augenmerk bei meiner Dissertation gilt der schriftsprachlichen Integration bzw. Alphabetisierung der Kinder und Jugendlichen, die erst in weiterführenden Schulen die lateinische Schrift erlernen. Das größte Anliegen dieses Interviews ist es deshalb zu ermitteln, mit welchen differenzierten Maßnahmen die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen in der Schule gefördert werden, wie sie die neue Schrift lernen und das deutsche Schulsystem durchlaufen.

Definition von Begriffen im Interview: „primäre Analphabet_innen“ und „Zweitschriftlernende“

Bei diesem Interview stelle ich viele Fragen über die Seiteneinsteiger_innen, die im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden müssen. Es geht sowohl um die „primären Analphabet_innen“, die (auch in ihrer Muttersprache) noch keine Schrifterfahrung haben, als auch um die „Zweitschriftlernenden“, die die lateinische Schrift noch nicht gelernt haben. Die Zweitschriftlernenden sind allerdings keine Analphabet_innen. Wenn ich aber im Interview „die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen“ oder „Schüler_innen mit Alphabetisierungsbedarf“ sage, meine ich damit beide Gruppen, d.h. nicht nur die primären Analphabet_innen, sondern auch die Zweitschriftlernenden. Beide müssen ja im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden.

II. Einschulung

(Seiteneinsteiger_innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen werden Ihrer Schule zugewiesen.)

1. Von welcher Stelle werden die Schüler_innen zugewiesen und von wem werden Sie über die Zuweisung benachrichtigt?

2. Nach welchen Kriterien wird Ihre Schule ausgewählt?

- Nach Wohnort?
- Wegen der Sprachförderung?
- Wegen der Alphabetisierung?
- Nach den Wünschen der Schüler_innen und Eltern?
- Nach der schulischen Leistung in ihrer Heimat – bereits schulformorientiert ausgewählt?

3. Könnten Sie eine ungefähre Zahl nennen, wie viele Seiteneinsteiger_innen ohne oder mit geringeren Deutschkenntnissen Sie pro Jahr aufnehmen?

- Ist die Zahl immer sehr unterschiedlich?

- Haben Sie immer Kapazitäten frei (Nehmen Sie alle Schüler_innen auf, die zugewiesen werden)? - Warum nicht?

4. Welche Informationen erhalten Sie von der zuständigen Stelle (oder vom zuständigen Amt), wenn ausländische Seiteneinsteiger_innen Ihrer Schule zugewiesen werden?

- Erhalten Sie Informationen über deren sprachliche Fähigkeiten?

Wenn ja:

- bei der Muttersprache
- im Deutschen
- in anderen Sprachen

- schriftliche Sprachkenntnisse (Muttersprache, Alphabetisierung im lateinischen Schriftsystem)

5. Wer führt das Gespräch oder die Beratung, und welche Personen nehmen daran teil?

- Wie lange dauert es?
- Welche Ziele verfolgt das Gespräch (oder die Beratung)?
- Welche Themen sind Gegenstand des Gesprächs und welche Fragen stellen Sie?
- Welche Fähigkeiten ermitteln Sie?

6. Ermitteln Sie die sprachlichen Fähigkeiten?

- Wenn nein: Warum nicht?
- Wenn ja:
 - Wann machen Sie das?
 - Wer führt die Ermittlung durch?
 - In welcher Art und Weise?
 - Welche sprachlichen Fähigkeiten ermitteln Sie? (im Deutschen, in der Muttersprache, in anderen Sprachen, schriftliche Sprachkenntnisse)
 - Ordnen Sie die Schüler_innen dabei schon den beiden Gruppen (primäre Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden) zu?

7. Überprüfen Sie:

- Alphabetisierung beim lateinischen Schriftsystem? – Wie?
- Alphabetisierung bei der Muttersprache? – Wie?
- Schulbesuch in der Heimat?
- Motorische Fähigkeiten beim Schreiben – Wie?

8. Ist es wichtig oder nötig, den jeweiligen Alphabetisierungsbedarf genau zu ermitteln und primäre Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden (oder evtl. noch detaillierter) zu unterscheiden?

- Wenn ja: Welchen Gruppen ordnen Sie die zu alphabetisierenden Schüler_innen zu?
- Aus welchem Grund ist es (nicht) wichtig/nötig?

9. Wie groß ist der Alphabetisierungsbedarf?

- Erstens, wie ist der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger_innen?
- Zweitens, wie ist das prozentuale Verhältnis von primären Analphabet_innen im Vergleich zu Zweitschriftlernenden?
- Besteht dieses von Ihnen genannte prozentuale Verhältnis seit langem immer ungefähr gleich?
 - Wenn nicht, könnten Sie die Änderung beschreiben?
- Ist die Herkunft der Seiteneinsteiger_innen ein entscheidender Faktor, wenn der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen steigt oder sinkt?

10. Welche Probleme treten auf, wenn es in einer Klasse Schüler_innen ohne (mit geringer) Schulerfahrung oder Schüler_innen ohne (mit geringer) Schrifterfahrung gibt?

11. Haben die (zu alphabetisierenden) Seiteneinsteiger_innen Kontakt mit den Schülern_innen in Regelklassen?

- Wenn ja:
 - Welchen Kontakt haben sie?
 - Klappt das Zusammenlernen immer gut, oder gibt es dabei Schwierigkeiten?

III. Sprachförderung

1. Mit welchen Deutsch-als-Zweitsprache-Sprachfördermaßnahmen werden die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen an Ihrer Schule gefördert? (Z.B. Sprachlernklassen als ein Klassenverband, Regelklassen mit additiver Sprachförderung in Kursen oder Gruppen?)

- Wie viele Sprachlernklassen, -kurse oder -gruppen haben Sie an der Schule?
- Sind diese Klassen/Kurse/Gruppen jahrgangsübergreifend?
- Sind die Klassen/Kurse/Gruppen nach unterschiedlichen Niveaus eingeteilt?
- Wie viele Stunden Deutsch-als-Zweitsprache-Sprachfördermaßnahmen pro Woche haben Sie?
- Wie groß ist eine Klasse/ein Kurs/eine Gruppe und wie viele Lehrkräfte sind dabei tätig?
- Findet Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung auch innerhalb des Regelunterrichts statt?

2. Wie wird entschieden, welche und wie viele Sprachfördermaßnahmen der/die einzelne Seiteneinsteiger_in erhält?

- Was sind dabei die Kriterien?
- Ist der Alphabetisierungsbedarf ein Faktor, wenn über die Förderung entschieden wird?
 - Trifft das für beide Gruppen zu: Primäre Analphabet_innen und Zweitschriftlernende?

3. Wie lange erhalten die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen spezielle Deutsch-als-Zweitsprache-Förderungen (durchschnittlich, mindestens, maximal)?

4. Wie wechseln sie von einer Sprachlernklasse in eine Regelklasse?

- Werden sie nach der Sprachlernklasse (bzw. der jeweiligen Sprachfördermaßnahme) einer Regelklasse in einer anderen Schule zugewiesen?
- Kann es sich dabei auch um eine andere Schulart handeln?

5. Gibt es die Förderung zur Alphabetisierung an Ihrer Schule das ganze Jahr über?

- Wer führt die Alphabetisierung durch?
- Wie werden die Gruppen (oder Kurse) für die Alphabetisierung gebildet?
- Wie verfahren Sie, wenn es nur eine/einer oder wenige Schüler_innen sind?
- Ist es für die betroffenen Schüler_innen besser oder ideal, vor dem gemeinsamen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht getrennt alphabetisiert zu werden?
 - Trifft das für beide Gruppen zu: Primäre Analphabet_innen und Zweitschriftlernende?

6. Die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen im Sekundarbereich stellen eine vergleichsweise kleine Gruppe dar. In Sprachlernklassen gibt es sehr unterschiedlichen Lernbedarf, und die Lehrkräfte sind deshalb oft überfordert. Die Förderung für die zu alphabetisierenden Schüler_innen muss aber immer gewährleistet werden?

7. Aus welchen Gründen haben Sie die Sprachförderung für die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen an Ihrer Schule so konzipiert, wie sie zurzeit durchgeführt wird?

- Ist Ihr Förderungssystem schon seit langem so konzipiert?
- Läuft alles gut, oder können Sie auch Schwierigkeiten benennen?

8. Gibt es außerschulische Akteure, die sich an der Sprachbildung der Seiteneinsteiger_innen beteiligen oder stark engagieren?

- Wer und in welcher Art und Weise?
- Wie wird es koordiniert?
- Wie läuft es?

9. Die neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen haben (unter vielen anderen individuellen Unterschieden) unterschiedliche Schrifterfahrungen. Sind Sie sich dieses Unterschiedes bewusst beim Unterricht?

- Wenn ja: Wie unterschiedlich gehen Sie damit um?
- Differenzieren Sie verschiedene Gruppen mit ähnlicher Schrifterfahrung bei der Alphabetisierung?

(z.B. die in einer Buchstabenschrift/Alphabetschrift (arabischen Schrift, kyrillischen Schrift, thailändischen Schrift usw.) alphabetisierten Schüler_innen, die in einer Zeichenschrift alphabetisierten Schüler_innen, die noch in keiner Sprache alphabetisierten Schüler_innen)

10. Welche Art der schriftsprachlichen Förderung und Übungen (von a, b und c) erhalten die zu alphabetisierenden Schüler_innen?

a) Laut-Buchstaben-Zuordnung

- Sind alle Schüler_innen schon in der Lage, die Buchstaben zu Wörtern zu verschmelzen (Syntheselesen z.B. M+A), wenn sie die Laut-Buchstaben-Zuordnung gelernt haben?

b) Förderung der phonologischen Bewusstheit

- zu hören, ob ein Wort kurz oder lang ist
- Wort- und Satzakzente zu erkennen
- gleiche Laute oder Silben zu erkennen
- An-, In- und Auslaute zu erkennen
- Reime zu erkennen
- Welches Wort beginnt/endet mit der Silbe?
- Welches Wort beginnt/endet mit dem Laut?
- Analyse- und Syntheseübungen wie:
 - ein Wort in Silben aufgliedern
 - ein Wort in Anlaut und Reim aufgliedern
 - ein Wort lautieren
 - Welches Wort ergibt „Haus“ und „Meister“?
 - Welches Wort ergibt „ho“ und „se“?
 - Welches Wort ergibt „T-o-m-a-t-e“?
- Machen Sie auch Übungen, die keinen Bezug zur Sprache haben, wie z.B. das Wahrnehmen von Geräuschen?

c) motorische Übungen

- Gibt es Schüler_innen, die viele motorische Übungen machen müssen?

11. Bei welchem Stand gilt für Sie eine Alphabetisierung als abgeschlossen (Beherrschung von Lesen und Schreiben im technischen Sinne), so dass die Schüler_innen keine eigene Förderung zur Alphabetisierung mehr brauchen?

- Gibt es bei Ihnen bestimmte Schritte/Stufen, die man bis zum Schluss durchlaufen soll?

- Trifft das für beide Gruppen zu: Primäre Analphabet_innen und Zweitschriftlernende?

- Testen Sie, ob die Schüler_innen so weit sind?

- Wie lange dauert es im Allgemeinen bis dahin (bis zur Beherrschung von Lesen und Schreiben im technischen Sinn), oder wie viele Stunden brauchen die Schüler_innen?

- Haben Sie die Erfahrung gemacht, dass Schüler_innen mit bestimmten Ausgangssprachen mehr Schwierigkeiten haben?

- Welche besonderen Herausforderungen gibt es für die zu alphabetisierenden Schüler_innen (oder für einen Teil von ihnen)?

- Gibt es auch zu alphabetisierende Seiteneinsteiger_innen, die ohne extra Förderung für die Alphabetisierung mit anderen Schüler_innen problemlos lernen könn(t)en?

12. Sehen Sie Unterschiede beim Lernen (Lernzuwachs/Lernschwierigkeiten) hinsichtlich der Alphabetisierung zwischen den Zweitschriftlernenden und den primären Analphabet_innen?

- Wenn ja,

- Wie groß ist der Unterschied zwischen den beiden Gruppen?
- Gibt es auch persönliche Unterschiede/ Ausnahmen?

(Gibt es auch Zweitschriftlernende, die bei der Alphabetisierung gleich große Schwierigkeiten haben wie die primären Analphabet_innen, und gibt es auch primäre Analphabet_innen, die bei der Alphabetisierung weniger Schwierigkeiten haben?)

- Welche (anderen) Bedingungen (abgesehen von der Schrifterfahrung) können den Lernzuwachs bei der **Alphabetisierung** beeinflussen?

13. Fällt Ihnen die Einschätzung der schriftsprachlichen Fähigkeiten schwer oder fühlen Sie sich dabei unsicher? (Z.B. vor welcher Herausforderung stehen die Schüler_innen)

- Wenn ja, was genau ist schwierig, oder in welchem Punkt sind Sie unsicher?
- Wäre es besser, wenn es dafür Handreichungen oder Kriterien gäbe?

14. Dokumentieren Sie den Lernfortschritt der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen? Wird beispielsweise irgendwo festgehalten, dass die Schüler_innen erst im Sekundarbereich im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert wurden oder dass sie überhaupt alphabetisiert wurden?

- Gibt es dafür ein Zeugnis oder Dokument, das klassenstufen- und schulübergreifend weitergegeben wird?

IV. Nach der Alphabetisierung

1. Ihre Schule bietet eine extra Förderung für die Alphabetisierung an. Nachdem die betreffenden Schüler_innen nun Grundkenntnisse des lateinischen Alphabets erworben haben, lernen sie gemeinsam mit den anderen Seiteneinsteiger_innen, die die lateinische Schrift schon in ihrer Heimat gelernt haben. Meine Frage ist nun, wie diese spät alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen nach der Alphabetisierung lernen; wie gut, wie schnell usw. Bei meiner Frage möchte ich unterscheiden zwischen den einzelnen Gruppen - den ex-primären Analphabet_innen und den Ex-Zweitschriftlernenden im Vergleich zu den sonstigen Seiteneinsteiger_innen.

1.1. Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Lerngeschwindigkeit bei Deutsch als Zweitsprache (nach der Alphabetisierung)? Welche Gruppe oder Gruppen brauchen mehr oder längere Sprachförderung?

- Gibt es große Unterschiede zwischen den drei Gruppen?

1.2. Gibt es Unterschiede bei der Entwicklung der schriftlichen Sprachfähigkeit (beim Lesen und Schreiben) zwischen den drei Gruppen?

- Welche Unterschiede?
- Wie groß sind die Unterschiede?

1.3. Gibt es Unterschiede bei der Entwicklung der mündlichen Sprachfähigkeit (beim Verstehen und Sprechen, bei der Kommunikation) zwischen den drei Gruppen?

- Welche Unterschiede?
- Wie groß sind die Unterschiede?

1.4. Gibt es innerhalb der neu alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen Gruppen mit bestimmten Profilen, die bei der sprachlichen Entwicklung mehr Schwierigkeiten haben als andere?

- Ältere Schüler_innen?
- kognitiv schwache Schüler_innen?
- Schüler_innen mit geringer Schulerfahrung?
- ex-primäre Analphabet_innen?
- Schüler_innen, die die lateinische Schrift nicht so gut lernen konnten?
- Schüler_innen mit geringer Motivation
- Schüler_innen mit ungewisser Zukunftsperspektive/ Aufenthaltsperspektive

1.5. Wie viel Prozent der Schüler_innen, die bei Ihnen im Sekundarbereich im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden, können sich sprachlich genauso gut und schnell entwickeln wie andere Seiteneinsteiger_innen?

- Welche Profile hat diese Schüler_innengruppe?
 - Zweitschriftlernende?

- kognitiv starke Schüler_innen?
- sprachlich begabte Schüler_innen?
- jüngere Schüler_innen?
- Schüler_innen, die die lateinische Schrift gut gelernt haben?
- motivierte Schüler_innen?

- Gibt es auch Schüler_innen, für die ein höheres Alter kein Problem darstellt? (Z.B. erst mit 15 die lateinische Schrift zu lernen)

2. Die nächsten Fragen beziehen sich auf die weitere Förderung nach der Alphabetisierung:

- Wenn die Seiteneinsteiger_innen die Grundkenntnisse zur lateinischen Schrift gelernt haben (wenn die Alphabetisierung im technischen Sinn abgeschlossen ist), brauchen sie im Anschluss daran noch weitere spezielle Förderung?

- Wenn ja, welche Förderungen sind das im Einzelnen?

- Sind die Förderungen für alle betroffenen Schüler_innen nötig oder nur für bestimmte Gruppen?

- Sind diese weiteren Fördermaßnahmen bei Ihnen verfügbar?

- Wenn ja, welche Förderungen und von wem werden sie durchgeführt?

3. Reichen die vermittelten sprachlichen Kompetenzen in der verfügbaren Zeit für den gewünschten Schulabschluss?

- Spielt es eine große Rolle, in welchem Alter die Seiteneinsteiger_innen eingereist sind (oder wie viele Jahre sie danach bis zum Schulabschluss haben)?

- Gibt es in dieser Hinsicht auffällige Unterschiede zwischen den neu alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen und sonstigen Seiteneinsteiger_innen?

V. Situation der Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Alphabetisierung

1. Für Sie ist es (war es am Anfang) schwer, Schüler_innen in der Sekundarstufe zu alphabetisieren?

- Welche Schwierigkeiten haben (hatten) Sie?

2. Denken Sie, dass es für die weiterführenden Schulen und die Lehrkräfte eine besondere Herausforderung ist, die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen aufzunehmen und zu fördern?

- Wenn ja:

- In welcher Hinsicht?
- Wie kann die Arbeit verbessert/erleichtert werden?
- Welche Änderungen sind für bessere Bedingungen erforderlich?

- Sie sind an Ihrer Schule auch für die Organisation des Bereichs Deutsch als Zweitsprache sowie für das Verfahren und die Fördermaßnahmen für die Seiteneinsteiger_innen zuständig. Gibt es, was diesen Bereich der schulischen Organisation betrifft, besondere Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den Seiteneinsteiger_innen mit Alphabetisierungsbedarf?

3. Ist mein Eindruck richtig, dass die Alphabetisierung im Sekundarbereich auch für Lehrkräfte, die schon Erfahrung mit Deutsch als Zweitsprache haben, neu und ungewohnt sein kann, weil es in der letzten Zeit nicht so viele Schüler_innen gab, die alphabetisiert werden mussten?

- Sind Sie der Meinung, dass es mehr gezielte Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich der Alphabetisierung in weiterführenden Schulen geben sollte?

4. Gibt es für die Alphabetisierung (und für den Umgang mit den zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen) bei Ihnen offizielle oder inoffizielle Dokumente wie z.B. Handreichungen, Guidelines vom Bundesland oder von der Stadt? Ich meine damit Richtlinien, an denen Sie sich bei der Alphabetisierung orientieren können?

- Denken Sie, dass solche Dokumente für die inhaltliche Orientierung bei der Alphabetisierungsarbeit hilfreich sind oder wären?

5. Wissen Sie, woran sich Lehrkräfte bei der Alphabetisierung orientieren, besonders wenn sie noch nicht so viele Erfahrungen haben?

- Gibt es viel Austausch mit anderen Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräften?

- Gibt es so etwas wie z.B. Berater_innen, die die Lehrkräfte bei der Alphabetisierung unterstützen?

- Sind Sie zufrieden mit den Unterrichtsmaterialien/Lehrstoffen für die Alphabetisierung?

VI. Sonstiges

1. Können Sie sagen, dass die zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger_innen auch, abgesehen von der Alphabetisierungsförderung, einen höheren Betreuungsbedarf haben als die Seiteneinsteiger_innen ohne Alphabetisierungsbedarf?

- Wenn ja:

- Aus welchen Gründen?
- Welche spezielle Förderung/Unterstützung usw. brauchen sie?
- Gibt es dabei Unterschiede zwischen primären Analphabet_innen und Zweitschriftlernenden?
























2. Gibt es noch Optimierungsmöglichkeiten für die zu alphabetisierenden und für die bereits im Sekundarbereich alphabetisierten Seiteneinsteiger_innen, so dass sich deren Chancen und Perspektiven verbessern?

- Rahmenbedingungen
- Maßnahmen
- Inklusionssystem
- Schulorganisation

4. Gibt es etwas, das bisher nicht oder nicht genügend zur Sprache gekommen ist?

Anhang 3: Fallbezogene thematische Zusammenfassungen

(zur Kategorie „Ausgangssituation - Alphabetisierungsbedarf“ mit codierten Textsegmenten: Beispiele der Untersuchung am Standort Nürnberg)

-  Codesystem
 - ▼ •  Rahmenbedingungen, Maßnahmen u. Gesamtsituaiion
 -  DaZ-bezogene Organisationsformen für Seiteneinsteiger
 -  Einschulung
 - ▼ •  Innerschulische Maßnahmen und Praxis
 -  Schulstruktur für die Seiteneinsteiger
 -  Übergang zur Regelklasse und weitere Förderung
 -  Personal
 -  Weitere Ressourcen
 - ▼ •  Förderung für die Alphabetisierung
 -  Sprachliche Förderung für die Alphabetisierung
 -  Anschlussförderung für die Al-phabetisierung
 -  Praxis (Lernen und Lehren) bei der Alphabetisierung
 -  Lehrsituation bei der Alphabetisie-rung
 - ▼ •  Die zu Alphabetisierenden u. ihre Lernentwicklung
 - ➔  **Ausgangssituation - Alphabetisierungsbedarf** 
 -  Sprachliche Lernentwicklung
 -  Sonstige sprach-/lernbezogene Profile der zu Alphabetisierenden
 - ▼ •  Förderbedarf jenseits des Sprachenwerbs
 -  Situation der Seiteneinsteiger
 -  Herausforderungen u. besonderer Förderbedarf
 -  Soziales u. gemeinsames Lernen, Fö. für besondere Belastungen

Code	Dokumente (Fälle)	Codierte Textsegmente (I: Interviewerin, B: Befragte_r)	Zusammenfassungen
Ausgangssituation – Alphabetisierungsbedarf	N-VW (Nürnberg, Schulbehördenleitung): 237 - 240	<p>I: Wie groß ungefähr ist der Alphabetisierungsbedarf? Ich habe zwei Fragen: Der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger im Verhältnis zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger.</p> <p>B: Da habe ich keine Statistik, das bewegt sich sicherlich im einstelligen Prozentbereich. Das sind sehr wenige Schüler. Die meisten auch aus den klassischen Flüchtlingsländern Syrien, Afghanistan in / Die meisten dieser Kinder SIND alphabetisiert.</p>	<p>Der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger im Verhältnis zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger: keine statistische Ermittlung, aber schätzungsweise unter 10 Prozent.</p> <p>Das prozentuale Verhältnis von</p>

I: Auch die zweite: Das prozentuale Verhältnis von primären Analphabeten im Vergleich zu Zweitschriftlernern.

B: Das wäre auch so dieser Prozentsatz.

**N-MSA-LK1
(Nürnberg,
Lehrkraft 1 der
Mittelschule A):**
137 - 159

I: Wie groß ist der Alphabetisierungsbedarf? Erstens: wie groß ist der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger im Verhältnis zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger? Ungefähr.

B: Also im Moment, die wirklich, die nicht schreiben können, haben wir 10 (...) unter 10 fast. Also 8 können wirklich nicht die Buchstaben, Laute, sie können nichts, 8 Schüler. Und dann gibt es nochmal ein paar, die können alle Buchstaben, sie wissen <m> ([m]), <l> ([l]), sowas, sie können das. Aber sie können es nicht zusammenlesen, noch nicht.

I: Also, wenn sie das erste Mal hier zur Schule kommen, ist meine Frage, glaube ich.

B: Also haben wir 10 jetzt aktuell.

I: Nicht Prozent, ne?

B: Nein, nein, 10 Schüler.

I: 10 Schüler von?

B: Von diesen / Von allen Ü-Schülern oder von den Anfängern? In den A-Klassen, ne? In den A-Klassen sind Anfänger.

I: Ja, dann sage ich von allen A.

B: Nicht von diesen (B zeigt auf dem Papier die ganzen Ü-Klassen), ne?

I: Nee, weil sie schon eine Zeit lang Deutsch gelernt haben. Ich meine zum Schuleintritt.

B: Also, aktuell sind / Das sind Maximum 20, 20, 20. (B meint 20 in 5/6-

primären Analphabeten im Vergleich zu Zweitschriftlernern: auch unter 10 Prozent.

Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger im Verhältnis zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger: unter 10 von insgesamt 60 Schülern.

Das prozentuale Verhältnis von primären Analphabeten im Vergleich zu Zweitschriftlernern: Primäre Analphabeten sind ganz selten.

Etwa seit der Flüchtlingswelle (2014/15) ist die Anzahl der Zweitschriftler mit der Zunahme der arabisch-schreibenden Schüler gestiegen. Davor waren immer nur Einzelfälle.

A, 20 in 7/8-A und 20 in 8/9-A) 60. Davon sind Maximum 10. Ich würde nicht sagen, dass sie noch gar nichts können. Also von diesen 60 sind 10 Analphabeten. Im Augenblick denke ich, sind die keine primären [Analphabeten], die sind Arabisch- /

I: Zweitschriftlerner.

B: Ja.

I: 10 Zweitschriftlerner sagen Sie.

B: Ja. Sie haben natürlich schon angefangen, sie können schon diese Buchstaben lesen. Aber sie können nicht die Wörter zusammenlesen. Sie trainieren noch diese Laute, und dann / Sie trainieren mit 2 zusammen, mit 3 zusammen und sowas.

I: Sie haben schon erzählt, aber zweitens: Wie ist das prozentuale Verhältnis von primären Analphabeten im Vergleich zu Zweitschriftlernern. Primäre Analphabeten sind ganz selten.

B: Ganz selten, ja.

I: Deshalb, wenn es insgesamt 60 sind, dann vielleicht ein Schüler, oder noch weniger.

B: Ja, ich habe jetzt noch herumgefragt, ich glaube, in diesem Jahr haben wir bis jetzt keinen primären Analphabeten.

I: Dieses Jahr?

B: Dieses Jahr. Oder sagen wir einen so, ungefähr. (...) Ich erinnere mich an letztes, vorletztes Jahr, da war bei den Großen / Es ist natürlich auch, kann man sagen, bei den Kleineren sind die Analphabeten mehr als bei den Oberen.

I: Ja, stimmt.

N-MSA-LK1: 166 -
183

I: Besteht dieses von Ihnen genannte prozentuale Verhältnis seit langem immer ungefähr gleich? Also 10 von /

B: Also Zweitschriftlerner, das hat sich schon gesteigert mit Syrien. Dass es mehr Arabisch schreibende Schüler gibt.

I: Dann seit 2014 oder 2015.

B: Ja, sowas.

I: Seit 2014 oder 2015 gesteigert. (...) Seit wann gibt es primäre Analphabeten und Zweitschriftlerner?

B: Vorher war es auch sehr, sehr selten. Einmal war ein Inder, der nicht schreiben konnte. Es waren immer Einzelfälle.

I: Ist das / Meinen Sie, nicht schreiben können im Sinne von / Auch in der indischen Sprache?

B: Er war ein primärer Analphabet. Das war aber wirklich NIE mehr als einer im Jahr.

I: Früher war es auch so, ganz selten. Und Zweitschriftlerner /

B: Das war seltener, weil /

I: Als jetzt?

B: Genau, das ist wirklich Arabisch. Das war / Also mit arabischer Schrift ist das mehr geworden.

I: Das ist, meinen Sie, seit 2014 oder so gestiegen. Davor gab es das seltener, weniger?

B: Es gab Kambodscha, aber es gab viele zum Beispiel aus Äthiopien, da gab es eine andere Schrift, aber die konnten eigentlich immer die Buchstaben vom Englischen. Man musste den Äthiopier / Äthiopien war eine große Gruppe mit anderer Schrift, aber sie konnten die Buchstaben. Man hat ihnen ziemlich schnell das Lesen beigebracht, weil die Laute, na ja, Englisch o.k. ein bisschen anders, aber man musste nicht alle Buchstaben üben.

I: O.k., dann besser und schneller als vom Arabischen.

B: Ja.

I: Und das heißt, die Herkunft der Seiteneinsteiger ist ein entscheidender Faktor, wenn der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger steigt oder sinkt. Ja, ne?

B: Ja.

**N-MSA-LK2
(Nürnberg,
Lehrkraft 2 der
Mittelschule A):
106 - 109**

I: Wie groß ist der Alphabetisierungsbedarf? Erstens, wie hoch ist der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger im Verhältnis zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger?

B: Ich kann Ihnen jetzt nur die momentanen Zahlen sagen, weil die sind natürlich schwankend, das ändert sich ja jeden Tag sozusagen. In meiner Klasse ist im Moment kein Alphabetisierungsschüler. Und es sind zwar Zweitschriftlerner in meiner Klasse, die aber auch schon angefangen haben bei mir und das eigentlich schon gut konnten. Die mussten vielleicht noch ein bisschen gefördert werden; wie schreibe ich die Buchstaben oder wie spreche ich jetzt diesen Laut richtig aus. Aber die waren nicht in dem AsaÜ-Programm. Im Moment ist es so. Also in meiner sind keine.

In den 7/8-ÜAGs sind es im Moment 4 Schüler. Und in der 5/6-ÜAG sind es momentan, ich habe gerade vorhin nachgefragt, 5 Schüler, die mit dem IntraActPlus alphabetisiert werden. Das sind aber gemischt Zweitschriftlerner und primäre Analphabeten. Und die Lehrerin aus der 5/6-ÜAG hat gesagt, 2 sind primäre Analphabeten in ihrer Klasse. Also im Moment haben wir an unserer Schule 2 primäre Analphabeten und, wenn man jetzt zusammenzählt, 9 insgesamt, die mit dem Programm lernen. Also nicht besonders viel.

Wir hatten aber auch schon Jahre, in denen das mehr waren. Die Prozentzahlen können Sie sich dann ausrechnen einfach. Weil wir das nicht so statistisch erheben, wir haben nicht den Bedarf, das für uns zu erheben. Wir haben auch nicht die Zeit, jetzt so wirklich wissenschaftliche Erhebungen im Rahmen der Arbeit zu machen.

Der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger im Verhältnis zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger: die Zahlen sind immer schwankend, aber derzeit sind 9 von etwa 60 Schülern beim Alphabetisierungsprogramm dabei. Die 2 von diesen 9 zu alphabetisierenden Schüler sind primäre Analphabeten.

2015 kamen besonders viele zu alphabetisierende Schüler aus Syrien und dem Irak. 2011 bis 2015 waren viele aus Afghanistan. Diese waren teilweise auch primäre Analphabeten und Zweitschriftlernende.

N-MSA-LK2: 110 - 111 I: Zu den Änderungen. Könnten Sie denn die Änderungen ein bisschen beschreiben?

B: Das Jahr 2015 kennen wir ja alle, da hatten wir einen großen Zuwachs an Migranten, Kriegsflüchtlingen. Und in der Zeit hatten wir auch mehr primäre Analphabeten und Zweitschriftlerner, weil eben aus Syrien, Irak, und auch in den Jahren vorher waren auch viele Schüler aus Afghanistan bei uns an der Schule. Das hat auch abgenommen. Und in dieser Zeit, also von 2011 bis 2015, waren viele Schüler aus Afghanistan da. Da waren auch immer mal wieder Analphabeten, primäre oder eben auch Zweitschriftlerner, dabei. Und 2015/2016 hatten wir viele aus Syrien und Irak. Mit den Herkunftsländern fällt und steigt die Zahl [der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger].

N-MSA-LK3
(Nürnberg,
Lehrkraft 3 der
Mittelschule A):
272 - 275

I: Es sind 10 Schüler jetzt bei der Einzelförderung. Wie viele davon waren ex-primäre Analphabeten? Wissen Sie nicht, ne?

B: Das wissen wir nicht.

I: Ja.

B: Aber es ist interessant (lacht).

Im Alphabetisierungsprogramm sind derzeit 10 Schüler. Keine Daten sind vorhanden, wer davon primäre Analphabeten sind, obwohl das Interesse besteht.

N-MSB-LK1-a
(Nürnberg,
Lehrkraft 1 der
Mittelschule B):
98 - 109

I: Wie groß ist der Alphabetisierungsbedarf? Erstens, wie ist der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger im Verhältnis zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger?

B: Also ich kann nur sagen, der Alphabetisierungsbedarf ist immer da, ich kann es aber nicht quantifizieren. Das heißt, weil das sehr, sehr stark wechselt. Wir hatten mit der Ostöffnung von Europa, also die Öffnung für die osteuropäischen Länder, so muss ich besser sagen, haben wir sehr viele Kinder kamen dann hierher mit ihren Eltern aus Bulgarien, Rumänien, Roma- und Sinti-Familien, die auch keine Schriftsprachenkultur haben. Oder die nie in einer Schule waren, weil sie diskriminiert wurden in der Mehrheitsgesellschaft, sogar die Türken, die in Bulgarien geblieben sind vom Osmanischen Reich, haben keine besondere Förderung bekommen und haben nie lesen und schreiben gelernt zum Beispiel, die damals kamen. Deswegen war der Anteil sehr hoch, die nicht alphabetisierten Schüler. Auch in der Heimatsprache

Alphabetisierungsbedarf ist immer da, es gibt aber keine genauen Zahlen. Die Zahlen schwanken von Zeit zu Zeit sehr stark.

Der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger im Verhältnis zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger: sehr schwankend, aber stets mindestens 5 Prozent, maximal deutlich weniger als 50 Prozent. Zurzeit 3 bis 4 von 15 bis 18 Schülern in der Klasse sind zu Alphabetisierende.

nicht alphabetisierte Schüler.

I: Ungefähr wann würden Sie sagen?

B: Wann ist das geöffnet worden, war das 2011, 2012? (...) 2013, 2012 sowas um die Ecke um, muss das gewesen sein. Also ich kann es nicht quantifizieren. (...) Es ist sehr unterschiedlich. Auch jetzt ist es sehr unterschiedlich von den syrischen Kindern, die ersten die kamen, die wahrscheinlich das Geld hatten schnell zu kommen, also nicht aus den bildungsfremden Schichten kamen, die waren auch keine Analphabeten, sondern sie waren sehr, sehr gut ausgebildet. Und die, die jetzt in den letzten Jahren dann kamen, langsamer kamen über den Libanon, über die Türkei, da sind Analphabeten auch dabei gewesen.

I: Mindestens wie viel Prozent würden Sie /

B: Mindestens, würde ich sagen, 5 Prozent insgesamt würde ich sagen. Aber wie gesagt, wirklich ganz schwierig zu sagen.

I: Könnte es die Hälfte sein? War vielleicht einmal höchstens.

B: Nee, deutlich. Gut, dass Sie das so jetzt eingrenzen. Nee, deutlich weniger als 50 Prozent, was die Gesamtzahl angeht. Also wenn ich so über, auf meine Klasse jetzt mal das runterbreche, ich habe immer 3 bis 4 Kinder drinnen von 15, 16, 17, 18 Kindern, die das nicht können. Bei 50 Prozent werden wir da nie sein, denke ich.

I: Sie meinten natürlich beide, ne. Zweitschriftler und primäre Analphabeten.

B: Hm (bejahend).

I: Danke schön. Zweitens, wie ist das prozentuale Verhältnis von primären Analphabeten im Vergleich zu Zweitschriftlern?

B: Ich habe darüber nachgedacht, ich habe mir hingeschrieben, so 90 zu 10. Also 90 Prozent sind schon alphabetisiert worden, sie kennen diese Graphem-Phonem-Zuordnung über ihre Herkunftssprache. Und 10 Prozent dann nicht so, würde ich ganz grob einordnen.

Das prozentuale Verhältnis von primären Analphabeten im Vergleich zu Zweitschriftlern: 10 zu 90.

Zur Öffnung für die osteuropäischen Länder: U.a. aus Bulgarien (zum Teil Türken), Rumänien sowie Roma- und Sinti-Familien kamen viele primäre Analphabeten.

Bei den Kindern von reichen syrischen Familien, die früh gekommen sind, gab es überhaupt keine zu Alphabetisierenden. Aber bei den spät kommenden Kindern über den Libanon und die Türkei sind die zu Alphabetisierenden dabei.

N-MSB-LK2
(Nürnberg,
Lehrkraft 2 der
Mittelschule B):
98 - 109

I: Wie groß ist der Alphabetisierungsbedarf? Erstens, wie ist der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger im Verhältnis zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger?

B: Welche Frage ist es nochmal? Nummer 4. Schau ich mal. (...) Sehr gering, natürlich. Es sind nicht viele. (...) Boah, ich würde sagen, aus meiner Klasse habe ich jetzt dieses Jahr wirklich 2 Schüler von jetzt 19, die so einen Bedarf haben. Wir schicken sie zu einer Lehrkraft, diese Lehrkraft kennt sich mit Alpha aus. Ich decke das nicht. Wir haben eine Lehrkraft im Haus. Wir schicken ihm dann unseren Alpha-Schüler. Und er macht sich ein Bild und sagt: "O.k., mit dem arbeite ich jetzt", oder: "Der könnte noch ein paar Wochen brauchen," oder; "Nee, das ist dann nicht in / O.k., die kannst du einfach mitnehmen." Also wir vermuten, aha der könnte vielleicht Bedarf haben. Wir schicken ihn dieser Person zu, ein Alphaschüler, und er sagt uns dann Bescheid, wie er mit ihm oder mir ihr arbeiten kann.

I: Wer ist die /

B: Herr (Anonym 1) bei uns.

I: Nee. Welche Aufgabe hat er, also /

B: Er ist ein Übergangsklassenlehrer. Bei uns hat er eine Übergangsklasse 8/9. Also er ist eigentlich genau diese Person gewesen für Sie.

I: Altersübergreifend, alle Schüler nimmt er.

B: Richtig. Alle Schüler kommen zu ihm.

I: Zu ihm. Wie viele Stunden?

B: Bei mir ist Herr (Anonym 1) Alpha, Montag dritte Stunde, Dienstag fünfte Stunde, Donnerstag fünfte Stunde. Also 3 Stunden. Da schicken wir unsere Alpha-Schüler zu ihm.

I: Und diese 2 von 19 haben Sie ungefähr gesagt. Ist das immer gleich?

B: Es ist immer wenig, also nicht so viel. Also wir hatten nie eine reine

Der Anteil der zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger im Verhältnis zur Gesamtzahl der Seiteneinsteiger: 2 von insgesamt 19 Schülern in der Klasse sind derzeit im Alphabetisierungsprogramm. Der Anteil war bisher nie mehr als ein Viertel einer Klasse, sondern nur sehr wenige Schüler.

Die zu alphabetisierenden Schüler werden zu einer Lehrkraft geschickt, die sich mit der Alphabetisierung auskennt und für alle zu alphabetisierenden Seiteneinsteiger in der Schule zuständig ist. Sie schätzt den Alphabetisierungsbedarf ein.

Klasse Alpha gehabt, nie die Hälfte, nie ein Drittel. Und nie ein Viertel, würde ich mal sagen. Es war wirklich sehr gering. 1, 2 Schüler waren es.

Anhang 4: Liste der befragten Personen und durchgeführten Interviews

befragte Personen	Personen- bezeichnungen	Interviewaufnahmen, in denen Personen sprechen (die transkribierten Texte befinden sich im Anhang 6 auf CD-ROM)
NÜRNBERG		
Schulbehördenleitung	N-VW	N-VW
Lehrkraft 1 der Mittelschule A	N-MSA-LK1	N-MSA-LK1
Lehrkraft 2 der Mittelschule A	N-MSA-LK2	N-MSA-LK2
Lehrkraft 3 der Mittelschule A	N-MSA-LK3	N-MSA-LK3
Sonderpädagogische Lehrkraft der Mittelschule A	N-MSA-SON	N-MSA-SON
Schulleitung der Mittelschule A	N-MSA-SL	N-MSA-SL
Lehrkraft 1 der Mittelschule B	N-MSB-LK1	N-MSB-LK1-a, N-MSB-LK1-b
Lehrkraft 2 der Mittelschule B	N-MSB-LK2	N-MSB-LK2
HAMBURG		
Referatsleitung an der Schulbehörde	H-VW1	H-VW1
Leitung einer Service-Einrichtung der Schulbe- hörde	H-VW2	H-VW2
Lehrkraft der Stadtteilschule A	H-SA-LK	H-SA-LK
Lehrkraft 1 der Schule B	H-SB-LK1	H-SB-LK1
Lehrkraft 2 der Schule B	H-SB-LK2	H-SB-LK2
Lehrkraft der Stadtteilschule C	H-SC-LK	H-SC-LK
Sozialpädagogische Kraft der Stadtteilschule C	H-SC-SOZ	H-SC-SOZ-a, H-SC-SOZ-b
Lehrkraft der Stadtteilschule D	H-SD-LK	H-SD-LK
KREIS UNNA		
Fachkraft der für die Integration der neu Zuge- wanderten zuständigen Einrichtung	U-VW	U-VW-a, U-VW-b
Lehrkraft der Hauptschule	U-HS-LK	U-HS-LK
Lehrkraft 1 der Realschule	U-RS-LK1	U-RS-LK1-a, U-RS-LK1-b
Lehrkraft 2 der Realschule	U-RS-LK2	U-RS-LK2, U-RS-LK2/LK3/SL (Gruppeninterview)
Lehrkraft 3 der Realschule	U-RS-LK3	U-RS-LK2/LK3/SL (Gruppeninterview)
Schulleitung der Realschule	U-RS-SL	U-RS-LK2/LK3/SL (Gruppeninterview)
Lehrkraft der Gesamtschule	U-GS-LK	U-GS-LK
Lehrkraft des Gymnasiums A	U-GYA-LK	U-GYA-LK-a, U-GYA-LK-b
Lehrkraft 1 des Gymnasiums B	U-GYB-LK1	U-GYB-LK1
Lehrkraft 2 des Gymnasiums B	U-GYB-LK2	U-GYB-LK2

Anhang 5: Arbeitsblätter des IntraActPlus-Konzepts

M		M	M
	M		M
M		M	M
M		M	
	M		M

A	M	A	
A	A		M
A		M	
	M		A
A	M		A

MA		MA	MA
	MA		MA
MA		MA	
MA	MA		MA
MA		MA	

MA	MA	MA	
	AM		MA
AM		AM	AM
MA		MA	
	AM		MA

Anhang 6: Interviewtranskripte – digitaler Anhang (CD-ROM)

Ordner „Interviews Nürnberg“: Transkripte der Interviews am Untersuchungsstandort Nürnberg

Ordner „Interviews Hamburg“: Transkripte der Interviews am Untersuchungsstandort Hamburg

Ordner „Interviews Kreis Unna“: Transkripte der Interviews am Untersuchungsstandort im Kreis Unna

Nürnberg

1. N-VW
2. N-MSA-LK1
3. N-MSA-LK2
4. N-MSA-LK3
5. N-MSA-SON
6. N-MSA-SL
7. N-MSB-LK1-a
8. N-MSB-LK1-b
9. N-MSB-LK2

Hamburg

10. H-VW1
11. H-VW2
12. H-SA-LK
13. H-SB-LK1
14. H-SB-LK2
15. H-SC-LK
16. H-SC-SOZ-a
17. H-SC-SOZ-b
18. H-SD-LK

Kreis Unna

19. U-VW-a
20. U-VW-b
21. U-HS-LK
22. U-RS-LK1-a
23. U-RS-LK1-b
24. U-RS-LK2
25. U-RS-LK2/LK3/SL
26. U-GS-LK
27. U-GYA-LK-a
28. U-GYA-LK-b
29. U-GYB-LK1
30. U-GYB-LK2