



Schwerpunktthema: Zuwanderung – Herausforderung und Chance

Inhalt

Editorial	2
Grundsatzartikel: Zuwanderung als Herausforderung und Chance	3
Aus unserer Werkstatt	11
Willkommen und Abschied	26

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser unserer ISB-Info,

mit Stolz lege ich Ihnen heute ein neues Heft aus dem ISB vor – mit dem Titel „Zuwanderung als Herausforderung und Chance“.

Vor allem im Jahr 2015 wurde Bayern von einer Zuwanderungswelle erfasst, so dass ca. 60.000 Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund im schulpflichtigen und berufsschulpflichtigen Alter an den Schulen gemeldet sind.

Inzwischen hat sich in unserem Haus eine Gruppe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern etabliert, die alle auf verschiedene Weise mit dem Thema „Migration“ zu tun haben. Diese Gruppe hat maßgeblich dazu beigetragen, dass auf unserer Homepage inzwischen eine Übersicht an FAQs zu diesem Bereich zusammengestellt werden konnte, die vor allem Lehrkräften ihre tägliche Arbeit erleichtert und ihre Fragen beantwortet. Im Grundsatzartikel für diese Ausgabe werden verschiedene Unterthemen benannt: der Umgang mit Heterogenität, der „Sprachsensible (Fach-)Unterricht“, das interkulturelle Lernen und das Angebot an Materialien des ISB zur Unterstützung der Lehrkräfte. Diese Themen werden in den weiteren Beiträgen aufgegriffen und konkretisiert.

So wird Sprachsensibilität als schulart- und fächerübergreifend anwendbares Unterrichtsprinzip präsentiert, das nicht nur für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache von Nutzen sein kann. Ebenfalls schulartübergreifend angelegt ist der Beitrag zum interkulturellen Lernen, der an konkreten Beispielen aufzeigt, wie der Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht gelingen kann. Anschließend werden, bezugnehmend auf unseren LehrplanPLUS, die Facetten des DAZ-Unterrichts für die Grundschule beschrieben. „Deutsch als Zweitsprache“ gewinnt immer mehr an Aufmerksamkeit, Universitäten fordern zunehmend, dieses „Fach“ als festen Bestandteil der Lehrerbildung zu implementieren.

Über die im Bereich der beruflichen Schulen eingerichteten Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen informiert der darauf folgende Beitrag. Schließlich wird – exemplarisch für die Publikationen des ISB zum Thema Zuwanderung – der ISB-Rundbrief „Sch.i.f.f.“, was so viel heißt wie „Schüler/innen interkulturell flexibel fördern“, vorgestellt. Seit 2010 sind sieben Ausgaben erschienen, die alle auch online abrufbar sind. Zu guter Letzt rundet eine Zusammenstellung der Daten aus der Amtlichen Statistik das Thema eindrucksvoll ab.

Wie Sie sehen, arbeiten wir zu verschiedenen Themen schulartübergreifend sehr intensiv zusammen. Es ist mir ein Anliegen, dass wir uns vernetzen und Synergien zu Bereichen erlangen, zu denen viele schon etwas machen, aber nichts voneinander wissen, und daraus schöpfen können.

Ein nettes Beispiel für unsere übergreifende Zusammenarbeit: Seit einem Jahr arbeitet bei uns ein ehemaliger Schüler der „SCHLAU-Schule München“ in unserer ZIT (Zentrale IT) und „kämpft“ noch mit der deutschen Sprache. Vor kurzem hatten wir in der Abteilung Grund-, Mittel und Förderschulen eine Praktikantin (eine Studentin mit speziellen DaZ-Kenntnissen), die sich sofort bereit erklärte, dem Mitarbeiter regelmäßig Unterricht in Deutsch zu geben. Wunderbar!

So hoffe ich, dass auch diese neue Ausgabe der ISB-Info Sie bereichert und Ihnen wertvolle Hinweise und Einblicke in unsere Arbeit am ISB gibt.

Mit den besten Grüßen

Ihre
Dr. Karin E. Oechslein
Direktorin des ISB



ZUWANDERUNG ALS HERAUSFORDERUNG UND CHANCE

Dr. Ursula Weier

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu unterrichten gehört für viele bayerische Lehrkräfte schon lange zum Schulalltag. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Schülerschaft hat jedoch in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Im Folgenden werden dazu einige statistische Hintergründe, in Bayern durchgeführte Deutschfördermaßnahmen und eingesetzte staatliche Investitionen zusammengefasst. Außerdem wird beschrieben, welche Herausforderungen für den konkreten Unterricht mit dieser Situation verknüpft sind und was dazu beitragen kann, erfolgreich damit umzugehen.

In Bezug auf den Schüleranteil mit Migrationshintergrund lassen sich große schulartspezifische Unterschiede feststellen.¹ So haben an Gymnasien durchschnittlich nur knapp 8 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, an Mittelschulen jedoch fast ein Drittel. Durch die verstärkte Zuwanderung – v. a. im Jahr 2015 – hat sich die Situation für viele Schulen nochmals verändert. Viele Kinder und Jugendliche bringen nicht nur Migrations-, sondern auch Fluchthintergründe mit. Diese Veränderungen betreffen insbesondere Grund-, Mittel- und Berufsschulen. Aktuelle Zahlen zeigen dies:²

Ca. 60.000 Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund im schulpflichtigen und berufsschulpflichtigen Alter sind in Bayern gemeldet. Ca. 1/3 davon ist zwischen 6 und 15 Jahre alt, 2/3 sind im Alter von 16 bis 21 Jahren. Ca. 20 %, v. a. der älteren zugewanderten Kinder und Jugendlichen, sind unbegleitet, leben also ohne ihre Familien. Zu den Hauptherkunftsländern der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund gehörten in den letzten zwei Jahren vor allem Syrien, Afghanistan, Irak, Iran, Eritrea, Albanien, Pakistan, Nigeria, Russische Föderation, Kosovo.³

Schulpflicht und Deutschfördermaßnahmen

Grund- und Mittelschulen

Für 6-15-jährige Kinder und Jugendliche setzt die Schulpflicht drei Monate nach Zuzug aus dem Ausland ein – auch wenn diese sich noch in Aufnahmeeinrichtungen befinden. Das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* meldet diese Schulpflichtigen über die Regierungen an die Schulämter. Diese Kinder und Jugendlichen besuchen dann die Grund- und Mittelschulen.

Das Erlernen der deutschen Sprache steht für all diese Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der schulischen Bildung. Deutschförderung wird in verschiedenen Formen umgesetzt:⁴

Übergangsklassen

Übergangsklassen werden für Schülerinnen und Schüler angeboten, die als Quereinsteiger in das bayerische Schulsystem eintreten und nur rudimentäre oder gar keine Deutschkenntnisse haben. Die Grundlage für den Unterricht in der Übergangsklasse stellt der *Lehrplan Deutsch als Zweitsprache*⁵ dar. Durch stark differenzierte Unterrichtsformen sollen die Schülerinnen und Schüler besonders in der deutschen Sprache gefördert und gefordert werden und bei gutem Lernfortschritt in die entsprechende Jahrgangsstufe der Regelklasse zurückgeführt werden.

Die Übergangsklassen werden bedarfsorientiert über die Schulämter eingerichtet – auch während des Schuljahres. Schon ab 10 Schülerinnen und Schülern kann eine solche Klasse gebildet werden, die Schülerzahl von 20 sollte nicht überschritten werden. Eine Altersmischung von zwei bis drei Jahrgangsstufen ist dabei möglich. Spätestens mit Ablauf des zweiten voll besuchten Schuljahres findet die Zuweisung in eine deutschsprachige Klasse statt. Ein früherer Wechsel in die Regelklasse ist bei entsprechenden Deutschkenntnissen auch möglich.

In Bayern gibt es 700 Übergangsklassen⁶ mit knapp 11.000 Schülerinnen und Schülern. (Einige davon werden in Erstaufnahmeeinrichtungen als ausgelagerte Klassen der jeweils zuständigen Schule geführt.)

¹ Statistische Daten hierzu siehe S. 25

² Die hier angegebenen Daten wurden von der Stabsstelle Flüchtlingsintegration im Bildungsbereich des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst zur Verfügung gestellt.

³ Vgl. BAMF, Aktuelle Zahlen zu Asyl 2015-2017, http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluesselzahlen-asyl-2016.pdf?__blob=publicationFile

Mehr Informationen zu Staatsangehörigkeiten siehe auch S. 24

⁴ Zu den Beschreibungen der Deutschfördermaßnahmen vgl. <https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/integration-und-sprachfoerderung.html>

⁵ <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fach?fach=daz>

⁶ Stand: 16.05.2017

Deutschförderklassen

In einer Deutschförderklasse werden Schülerinnen und Schüler aus der Regelklasse (Stammklasse) zusammengefasst, die keine oder sehr geringe Deutschkenntnisse haben. Deutschförderklassen können in allen Jahrgangsstufen der Grund- und Mittelschulen eingerichtet werden. Sie umfassen ca. 12 Schülerinnen und Schüler, die in ausgewählten Fächern den Unterricht getrennt von ihrer Stammklasse erhalten, in den übrigen Fächern nehmen sie am Unterricht ihrer Stammklasse teil.

Die Deutschförderklasse kann bis zu zwei Schuljahre bestehen, die Dauer hängt vom individuellen Fortschritt im Erlernen der deutschen Sprache ab. Auch während des Schuljahres können Schülerinnen und Schüler – gegebenenfalls auch sukzessive – in die Stammklasse zurückgeführt werden, d. h. sie nehmen dann auch am regulären Deutschunterricht der Regelklasse teil und setzen – falls erforderlich mit begleitenden Hilfen – ihre Schullaufbahn individuell fort.

Jugendliche Späteinsteiger, die in eine Deutschförderklasse der Jahrgangsstufe 8 aufgenommen werden, sollen in den verbleibenden zwei Jahren zum erfolgreichen Abschluss der Mittelschule und ggf. zum Erwerb des qualifizierenden Abschlusses der Mittelschule geführt werden.

Deutschförderkurse

Deutschförderkurse verstehen sich in erster Linie als begleitende Fördermaßnahme für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache in Regelklassen der Grund- oder Mittelschule. Das Staatliche Schulamt entscheidet auf Grundlage eines Förderkonzeptes über die Stundenzuteilung für die einzelnen Schulen.

Deutschförderkurse an der Grundschule im Umfang von einer bis vier Wochenstunden finden zusätzlich zum regulären Deutschunterricht statt. An der Mittelschule kann dafür ganz oder teilweise eine Befreiung vom übrigen Unterricht (nicht nur Deutschunterricht) ausgesprochen werden. Für Deutschförderkurse im Umfang von fünf oder mehr Stunden ist eine Befreiung vom Unterricht in der entsprechenden Stundenzahl notwendig.

Berufliche Schulen

Von den berufsschulpflichtigen Flüchtlingen und Asylbewerbern (Aufnahme vom 16. bis 21. Lebensjahr; in Ausnahmefällen bis zum 25. Lebensjahr) werden zum Stand 16. Mai 2017 ca. 21.000 in rund 1.050 Berufsintegrationsklassen unterrichtet (v. a. an Berufsschulen, aber auch an Berufsfachschulen, Wirtschaftsschulen und Beruflichen Oberschulen). Zusätzlich werden v. a. für Berufsschulpflichtige in den Aufnahmeeinrichtungen aktuell ca. 100 Sprachintensivklassen geführt.

Diese stellen ein erstes Unterrichtsangebot für berufsschulpflichtige Asylbewerber in den Erstaufnahmeeinrichtungen dar und werden eingesetzt, um für neu Zugezogene die Zeit bis zum Start der Berufsintegrationsklassen zu Beginn des kommenden Schuljahres bzw. Halbjahres zu überbrücken⁷.

Berufsintegrationsklassen

Berufsintegrationsklassen richten sich an Berufsschulpflichtige ohne Ausbildungsplatz, die über keine oder nur eingeschränkte Deutschkenntnisse verfügen. Grundlegendes Ziel der zweijährigen Maßnahme, bestehend aus Berufsintegrationsvorklasse und Berufsintegrationsklasse (ergänzt durch die Sprachintensivklasse), ist die Aneignung von Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Berufsausbildung und eine gelingende Integration erforderlich sind.

Die durchschnittliche Klassengröße der Berufsintegrationsklassen liegt bei rund 18,5 Schülerinnen und Schülern. Die Gesamtzahl von 20 soll auch hier nicht überschritten werden.

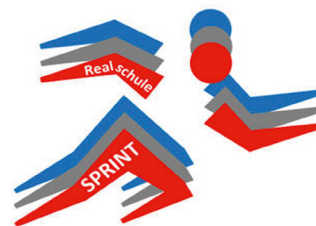
Integrationsvorklassen

Einjährige Integrationsvorklassen werden derzeit an 17 Fach- und Berufsoberschulen für aus dem Ausland zugezogene Jugendliche und Erwachsene mit nichtdeutscher Muttersprache angeboten. Hier werden die erforderlichen Sprachkenntnisse und fachlichen Voraussetzungen vermittelt, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, bei entsprechendem Leistungspotenzial, schulischer Entwicklung, schulischer Vorbildung bzw. ggf. beruflicher Ausbildung/Erfahrungen in die reguläre Vorklasse der Fachoberschule/Berufsoberschule oder direkt in die Eingangsklassen der Fachoberschule bzw. Berufsoberschule einzutreten.

Realschulen und Gymnasien

Die meisten Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund besuchen Grund-, Mittel- oder Berufsschulen. Besonders leistungsstarken Jugendlichen mit guter Vorbildung sollte jedoch auch die Möglichkeit eröffnet werden, erfolgreich Realschulen oder Gymnasien zu besuchen. Auf diesem Hintergrund entstanden die Projekte SPRINT und InGym:

Modellprojekt SPRINT (Sprachförderung intensiv) an Realschulen⁸



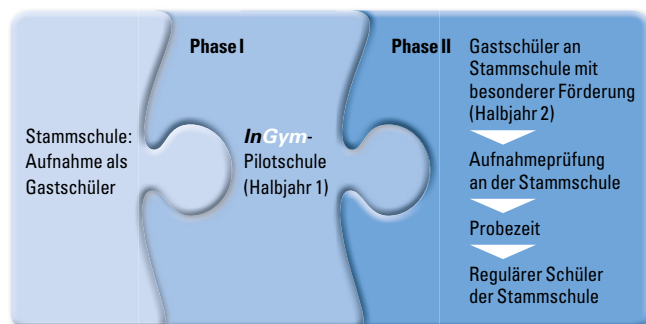
Das Modellprojekt SPRINT wird an 17 bayerischen Realschulen durchgeführt und soll Jugendliche mit geringen Sprachkenntnissen im Deutschen dabei unterstützen, einen Realschulabschluss zu erreichen. Angesprochen werden sollen damit im Besonderen schulpflichtige

⁷ Siehe S. 19f.

⁸ Beschreibung und Grafik: <https://www.realschulebayern.de/bezirke/mittelfranken/schulentwicklung/sprint/inhalte-von-sprint/>

Asylbewerber und Migranten mit geringen Sprachkenntnissen im Deutschen. Parallel zum intensiven Deutschunterricht werden sie sukzessive in den regulären Ablauf einer 6. bzw. 7. Jahrgangsstufe integriert.⁹

InGym – Integration am Gymnasium¹⁰



Das Pilotprojekt InGym richtet sich an besonders leistungsmotivierte und leistungsstarke Seiteneinsteiger mit Migrations- bzw. Fluchtgeschichte, die kurzfristig aus dem Ausland zugewandert sind und über eine gymnasiale Vorbildung, aber nicht über die erforderlichen Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen. Die Schülerinnen und Schüler werden von der jeweiligen wohnortnahen Stammschule nach Überprüfung der gymnasialen Perspektive als Gast Schüler aufgenommen. Anschließend besuchen sie einen Sammelkurs an einem der derzeit fünf InGym-Pilotgymnasien, in dem sie intensive Deutsch-Sprachförderung und Unterricht in verschiedenen Fächern erhalten. Nach dem Halbjahr am Pilotgymnasium (Phase I) kehren die Schülerinnen und Schüler an ihre Stammschule zurück, wo sie am regulären Unterricht teilnehmen (Phase II). Begleitend werden sie dort, u. a. in Blockseminaren, weiter sprachlich gefördert.¹¹

Investitionen und Maßnahmen¹²

Im Jahr 2016 wurden rund 232 Mio. € im Bildungsbereich für Maßnahmen im Zusammenhang der Flüchtlingsbeschulung investiert. Zur Fortsetzung und bedarfsgerechten Ausweitung

der Förderangebote werden auch im Doppelhaushalt 2017/2018 die erforderlichen Mittel und zusätzliche Stellen bereitgestellt. Im Haushalt für das Jahr 2017 stehen hierfür insgesamt rund 286 Mio. € und für das Jahr 2018 rund 355 Mio. € zur Verfügung.

Migrationsbedingte Heterogenität im Unterricht

Heterogenität als Herausforderung

Viele Lehrkräfte berichten, dass sie die Beschulung der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund als große Herausforderung empfinden. Dabei wird v. a. die Heterogenität der individuellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler als Problematik genannt. Diese Heterogenität betrifft verschiedene Faktoren, z. B.:

- ◆ sprachliche Voraussetzungen (Alphabetisierung)
- ◆ Bildungshintergründe (auch Lern- und Arbeitsverhalten)
- ◆ soziale Hintergründe (begleitete/unbegleitete Kinder und Jugendliche, Familien noch teilweise in den Herkunftsländern, etc.)
- ◆ Fluchthintergründe (Traumatisierung¹³)
- ◆ kulturelle Hintergründe
- ◆ Lebenserfahrungen

Umgang mit Heterogenität im Unterricht¹⁴

Bei der didaktisch-methodischen Umsetzung des Unterrichts und im pädagogischen Umgang mit jedem einzelnen Kind/Jugendlichen ist die Berücksichtigung der Heterogenität eine umfassende Aufgabe, die viele Teilbereiche betrifft. Dabei spielen die folgenden Ziele eine wichtige Rolle:¹⁵

Ankommenskultur, soziale Integration

Eine erfolgreiche soziale Integration in den Klassenverband ist v. a. in der ersten Phase von großer Bedeutung. Neue Schülerinnen und Schüler sollten alsbald ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln. Dies kann dadurch unterstützt werden, dass sie – trotz sprachli-

⁹ Genauere Informationen: <https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/4111/modellprojekt-sprint-wird-ausgeweitet.html>

¹⁰ Beschreibung und Grafik: https://www.km.bayern.de/download/15362_160816_stmbw_ingym_flyer_dinlang_rz_haus.pdf

¹¹ Genauere Informationen: https://www.km.bayern.de/download/15362_160816_stmbw_ingym_flyer_dinlang_rz_haus.pdf

¹² Auch diese Angaben wurden von der Stabsstelle Flüchtlingsintegration im Bildungsbereich des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst zur Verfügung gestellt.

¹³ Es wird geschätzt, dass ca. zwei Drittel der Kinder aus Kriegsgebieten an posttraumatischen Belastungsstörungen leiden. (z. B. Wolfgang Dick, Schule – Heilungsort für Flüchtlingskinder, 2015 <http://www.dw.com/de/schule-heilungsort-f%C3%BCr-fl%C3%BCchtlingkinder/a-18741875>)

¹⁴ Der Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität ist für viele Lehrkräfte seit langer Zeit ein regulärer Bestandteil des Unterrichts. Aufgrund der verstärkten Zuwanderung hat sich in vielen Klassen jedoch die Spannbreite und Vielfalt der unterschiedlichen Hintergründe der einzelnen Schülerinnen und Schüler noch vergrößert.

Die im Folgenden genannten Aspekte wurden in der jüngeren (wissenschaftlichen) Literatur bereits ausführlich erläutert. Die Zusammenfassung dieser Ziele erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie soll den Fokus auf bestimmte Teilbereiche verdeutlichen, die besonders für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund – v. a. in Regelklassen – von Bedeutung sind.

¹⁵ Zu den folgenden Hinweisen vgl. auch ISB-Handreichung Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge; viele der genannten Prinzipien sind selbstverständlich für alle Schülerinnen und Schüler wichtig – nicht nur für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund.

cher Schwierigkeiten – so viel wie möglich am alltäglichen Klassengeschehen beteiligt werden (Beispiele: Übernahme von Klassendiensten, Auswahl von Gruppenmitgliedern (z. B. im Sportunterricht), Präsentation von Unterrichtsergebnissen (z. B. im Mathematik-/Kunstunterricht), etc.). Zur Sprachentwicklung und gleichzeitigen sozialen Integration können Satzbausteine beitragen, die immer wieder gemeinsam (oder nacheinander) gesprochen werden (z. B. „Ich heiße...“, „Heute geht es mir ...“, Begrüßung in verschiedenen Sprachen, etc.). Mitschülerinnen oder Mitschüler können Tutorenfunktionen übernehmen.¹⁶



Lernstand erfassen (Sprachdiagnostik, Vorwissen, Lernbiografie)

Der Sprachstand der Schülerinnen und Schüler sollte möglichst detailliert erfasst werden. Für diese Sprachdiagnostik kann z. B. die Profilanalyse nach Griebhaber hilfreich sein.¹⁷

Neben den sprachlichen Hintergründen sollten immer wieder die Lernbiografie, individuelle Kompetenzen, Vorkenntnisse und der Entwicklungsstand festgestellt und genutzt werden.¹⁸ Die vorhandenen Unterschiede in der Vorbildung können oft auch dazu führen, dass Umgewöhnungsprozesse berücksichtigt werden müssen. Wenn z. B. vorher eine andere Schreibrichtung praktiziert wurde, die Sprechweise der Zahlen sich unterscheidet (z. B. vierundzwanzig – twenty-four) oder verschiedene Rechenstrategien erlernt wurden, kann dieses Vorwissen den Lernprozess entscheidend beeinflussen. Die Kenntnis solcher Hintergründe kann daher auch für das Verständnis von Fehlerursachen hilfreich sein und Umstellungsprozesse erleichtern.

Einbeziehung der Familiensprachen¹⁹

Zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund gehört natürlich auch die Mehrsprachigkeit. Auch diese kann konstruktiv in den Unterricht eingebracht werden, z. B. durch Begrüßungen in verschiedenen Sprachen, mehrsprachige Rollenspiele oder Sprachvergleiche an vielen Stellen. Studien belegen, dass eine solche Einbeziehung der Familiensprachen zu vielen positiven Reaktionen bei Schülerinnen und Schülern (und ebenso bei deren Eltern) führen kann.²⁰

Lernen lernen

Sozialformen (z. B. Partner-/Gruppenarbeit) sind Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Hintergründen oft noch nicht bekannt. Ebenso sind die Lern-Vorerfahrungen – also auch der selbstreflexive Blick auf eigene Lernprozesse – sehr unterschiedlich (Lernen lernen). Die individuelle Unterstützung, auch durch die Mitschülerinnen und Mitschüler (z. B. Tutoren), kann hier sehr hilfreich sein.

16 Weitere Praxistipps im ISB-Geheft (und Elternflyer) Willkommenskultur – Umgang mit Flüchtlingskindern in der ersten Woche ihres Schulbesuchs, <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/willkommenskultur/>

17 Z. B. Griebhaber, W. (2013). Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf
 Profilanalysebogen nach Griebhaber (für die Primarstufe; bis Stufe 4) <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/profilbogeng-0906.pdf>
 Profilanalysebogen nach Griebhaber (für die Sekundarstufe; bis Stufe 6) <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/profilbogens-0906.pdf>
 Website von W. Griebhaber <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/>
 Weitere Informationen zur Sprachdiagnostik: <http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/sprachfoerderung/sprachdiagnostik/> und S. 17.

18 Der immer wieder erfolgende Blick auf den Lernstand kann z. B. durch Methoden wie Lernlandkarte oder Lerntagebuch unterstützt werden (s. z. B. ISB-Handreichung Flexible Grundschule).

19 Siehe hierzu auch S. 13 ff.

20 Vgl. Sara Fürstenau, Mehrsprachigkeit im Unterricht, in: Die Grundschulzeitschrift, 30, S. 28.

Offene Aufgabenformen

Offene Aufgabenstellungen ermöglichen individuelle Herangehensweisen. Ein Beispiel aus dem Grundschulbereich:²¹

Wortmaterial: <i>Tomate Ast Salami Lama Ananas Lola Tal Mantel Nest</i>	
Geschlossene Aufgabenstellung	Offene Aufgabenstellung
Ordne die Wörter nach dem ABC.	Findet eine eigene Ordnung für diese Wörter. Erklärt, wie ihr geordnet habt.

Die offene Aufgabenstellung erlaubt den Schülerinnen und Schülern, eigene Lösungsmöglichkeiten einzubringen. Sie werden zur individuellen Problemlösung – eventuell auch gemeinsam mit Lernpartnern – angeregt. (Im vorliegenden Beispiel ordneten die Schülerinnen und Schüler z. B. alphabetisch (nach erstem oder letztem Buchstaben), inhaltlich, nach Silbenanzahl u. a.). Der gemeinsame Austausch der unterschiedlichen Lösungen erlaubt der Lehrkraft Beobachtungen in Bezug auf das Vorwissen und kann Impulse für die Weiterarbeit geben.

Für Kinder und Jugendliche mit heterogenen Hintergründen besteht bei offenen Aufgabenstellungen die Möglichkeit, die eigene Vorbildung einzubringen und individuell passende Lösungswege zu finden. Gleichzeitig können so implizit neue Sozialformen und reflexive Lernprozesse eingebracht werden („Erkläre ... Begründe ...“). Offene Aufgabenstellungen fördern außerdem die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler.

Unterstützung des (Sprach-)Verständnisses

Vor allem für Schülerinnen und Schüler, die noch wenige Deutschkenntnisse mitbringen, wirkt das mangelnde (Sprach-)Verständnis häufig sehr demotivierend. Daher können handlungsorientierte Unterrichtsprozesse mit weniger Sprachfokus dazu beitragen, Verständnis und Motivation zu fördern und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Besonders am Anfang tragen außerdem Visualisierungsmethoden und verständnisfördernde Unterrichtsmaterialien gut dazu bei, das Sprachverständnis zu erleichtern (z. B. Bildkarten). Bei der Erstellung sprachlicher Materialien sollte auf verständnisfördernde Formulierungsweisen geachtet werden (z. B. kein Präteritum, kurze Sätze, Alltagsvokabular).²²

Sprachsensibler (Fach-)Unterricht

Sprachsensibilität im (Fach-)Unterricht ist ebenso ein wichtiges Unterrichtsprinzip. Ein sensibler Umgang mit bildungssprachlichen Begriffen oder Fachterminologien und ein bewusster Blick auf das individuelle Schülerverständnis sind erforderlich, so dass letztlich in allen Fächern implizit Sprachförderung stattfinden kann.²³

Ergebnisse aus der *BiLE*-Studie zeigen außerdem, dass ein Interaktionshandeln der Lehrkräfte, das eine hohe sprachliche Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler ermöglicht, v. a. die bildungssprachliche Entwicklung unterstützt. Dazu gehört z. B. auch, dass den Schülerinnen und Schülern viel Zeit für die Formulierung von Redebeiträgen gegeben wird.²⁴

Interkulturelles Lernen

Wie schon beschrieben, spielen nicht nur sprachliche, sondern auch kulturell sehr heterogene Hintergründe eine wichtige Rolle. Daher sollten die Herkunftskulturen der Schülerinnen und Schüler regelmäßig mit einbezogen werden. (Inter-)Kulturelle und interreligiöse Bildung sowie Werteerziehung können Bestandteile vieler alltäglicher Unterrichtssituationen sein. Die Herkunftskultur der einzelnen Schülerinnen und Schüler prägt die individuelle Identität. Dies bedeutet jedoch nicht, dass z. B. aus der ethnischen Herkunft automatisch auf bestimmte kulturelle Prägungen geschlossen werden kann (z. B.: „Araber sind traditionsverhaftet und lehnen Neuerungen ab.“). Ebenso wenig lassen sich religiöse Hintergründe pauschalisieren (z. B.: „Muslimische Jungen haben keinen Respekt vor Frauen.“).

Die Schüleridentität ist stark vom Elternhaus geprägt. Kulturell beeinflusste Umgangsformen, die damit zu tun haben, können jedoch sehr unterschiedlich sein und sollten nicht unreflektiert ethnischen Hintergründen oder Religionen zugeordnet werden. Daher ist es wichtig, immer wieder den Blick auf (kulturelle) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu werfen – so wie sie von jedem Kind und Jugendlichen subjektiv empfunden werden.

Besonders wenn Konflikte entstehen, deren Ursachen diversitätsbedingt und mit der Schülerherkunft verknüpft zu sein scheinen, ist es wichtig, die tatsächlichen Hintergründe zu erfragen und den Fokus auf das Wohl der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu legen.

21 Beispiel vgl. *Schulversuch Flexible Grundschule – Dokumentation, Ergebnisse, Empfehlungen für die Praxis*, S. 97: http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/flexGrundschule_web100.pdf

22 Weitere Informationen zum Sprachunterricht s. S. 16 ff.

23 Siehe S. 11 f.

24 *BiLE-Studie: „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Eine videobasierte Unterrichtsstudie in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen“* (2012-14, Universität Münster); Ergebniszusammenfassung s. Sara Fürstenau, „Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung“, in: N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos, H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule – Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*, 2017, S. 48 ff.

- ◆ Warum verhält sich eine Schülerin/ein Schüler in einer bestimmten Weise?
- ◆ Was sind die eigenen Begründungen dafür?
- ◆ Inwiefern sind Elternerwartungen damit verknüpft?
- ◆ Spielen (stereotyp geprägte) Erwartungen oder Missverständnisse der Mitschülerinnen oder Mitschüler eine Rolle?
- ◆ Wie lassen sich Konflikte demokratisch lösen?

Die Reflexion vorhandener Kategorisierungen, Stereotype und Vorurteile – sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei jeder Lehrkraft selbst – kann dazu beitragen, Fehleinschätzungen und Missverständnisse zu klären bzw. zu vermeiden. Perspektivenwechsel und Empathie sind wichtige Bestandteile der sozialen Entwicklung jedes Kindes und Jugendlichen. Zur Förderung eines harmonischen und gleichberechtigten Miteinanders ist daher ein genauer Blick auf Hintergründe und individuelle Schüleridentitäten immer wieder wichtig.²⁵

Lehrer-Schüler-Beziehung

Dazu gehören natürlich auch die kontinuierliche Entwicklung und Pflege der persönlichen Lehrer-Schüler-Beziehung. Der Blick auf (auch kleine) Fortschritte, individuelle Stärken und deren Wertschätzung, ein positiver Umgang mit Fehlern sowie ein sensibler Umgang mit eventuell traumabedingten emotionalen Reaktionen/Verhaltensweisen spielen dabei eine wichtige Rolle.²⁶



Kooperation mit den Eltern

Mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler sollte so viel Austausch und Zusammenarbeit wie möglich angestrebt werden. Im Idealfall lassen sich vielleicht auch Formen finden, wie eine Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben vor Ort für die Schülerinnen und Schüler und deren Familien unterstützt werden kann.

Chancen durch Heterogenität?

Bringt diese veränderte Schulsituation mit so umfangreichen Anforderungen an jede Lehrkraft eigentlich auch Chancenpotenzial mit sich? Viele Lehrkräfte nennen auch positive Erfahrungen:

- ◆ hohe Motivation der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund
- ◆ Erfolgserlebnisse in der sprachlichen (und persönlichen) Entwicklung vieler Schülerinnen und Schüler – oft schon nach kurzer Zeit
- ◆ Bereicherung des schulischen Alltags durch kulturelle Vielfalt
- ◆ Bereicherung durch unterschiedliche Vorkenntnisse und -erfahrungen, teilweise sogar beruflicher Art

Die beschriebenen Anforderungen an Lehrkräfte sind immens und führen häufig zu Gefühlen der Überforderung, wenn Lehrkräfte den Anspruch verfolgen, die Bedürfnisse Einzelner

zu berücksichtigen, und sich gleichzeitig an gemeinsamen Zielen für alle orientieren.²⁷

Intensive kollegiale Unterstützung und schulorganisatorische Maßnahmen (z. B. beim Empfang der neuen Kinder/Jugendlichen, Hospitations- und Supervisionsmöglichkeiten für die Lehrkräfte, schulinterne Fortbildungen) spielen daher eine wichtige Rolle für eine Unterrichtsentwicklung, die den umfangreichen Anforderungen gerecht werden kann.²⁸ Unterstützungsmöglichkeiten (auch extern, s.u.) sollten so weit wie möglich in Anspruch genommen werden.

25 Mehr konkrete Informationen zur Förderung interkultureller Kompetenz in Unterricht und Schule s. S. 13 ff.

26 Zum Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen s. z. B. Sarah Inal, „Ich will lernen, aber in meinem Kopf ist immer noch Krieg“ – Empfehlungen für pädagogische Fachkräfte zum Umgang mit Traumata in der Schule, in: N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos, H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule – Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*, 2017, S. 145-156.

27 Vgl. Sara Fürstenau, „Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung“, in: N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos, H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule – Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*, 2017, S. 46.

28 Siehe hierzu auch: Sara Fürstenau, a. a. O., S. 41-56.

Unterstützung für Lehrkräfte

An der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Dillingen) werden zahlreiche Fortbildungen durchgeführt, die thematisch mit der Beschulung der Flüchtlingskinder und -jugendlichen zusammenhängen, z. B. zu Sprachförderung, Interkultureller Bildung, Traumatisierung, etc.

Es stehen außerdem in Bayern zahlreiche intensiv fortgebildete, regionale Ansprechpartner für Fragen und Fortbildungsmaßnahmen an den Schulen vor Ort zur Verfügung:

- ◆ *Ca. 60 Berater Migration*
Die Berater Migration haben eine DaZ-Ausbildung absolviert und bieten Beratung und Fortbildungen an. Ihre Kontaktdaten sind an den jeweiligen Regierungen und Staatlichen Schulämtern erhältlich.
- ◆ *Ca. 100 Interkulturelle Berater*
Interkulturelle Berater haben einen spezifischen Lehrgang zum Themenbereich „Interkulturelles Lernen“ absolviert. Diese Lehrkräfte verschiedener Schularten stehen an ihren Schulen als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für alle Fragen zur Thematik Migration/Integration zur Verfügung.

- ◆ *Ca. 15 Berater für interkulturelle Entwicklungsprozesse*
Diese Berater unterstützen die Schulen als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Prozesse der interkulturellen Schulentwicklung.
(www.via-bayern.de/wertvoll-miteinander/)
- ◆ *LeMi-Netzwerk* (ca. 100 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, www.lemi-netzwerk.de)

Zahlreiche Links zu Informationsmaterialien finden sich hier:
www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/muenchen/auslaendische_schueler/

Dr. Ursula Weier
Zentrale Dienste

Koordination



Ergänzende Materialien des ISB

MitSprache fördern

Materialien zur Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Gymnasien und Realschulen

1. Band:

Formale Sprachbeherrschung und Ausdruckskompetenz

2. Band:

Schreib- und Lesekompetenz



Divers – kontrovers?

Themen:

- ◆ Diversität im Klassenzimmer
- ◆ Elternarbeit
- ◆ Sprachförderung
- ◆ Unterstützung interkultureller Werteerziehung und Persönlichkeitsbildung u. a.



Sprach- und Kommunikationskompetenz praxisnah ausbilden

Umsetzungshilfe zum Lehrplan Deutsch und zum Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch (BES)

- ◆ Erstellung der didaktischen Jahresplanung
- ◆ Definition des Unterrichtsprinzips Berufssprache Deutsch
- ◆ Beobachtungsbogen
- ◆ Beispiele für Leistungsnachweise
- ◆ Kompetenzraster für eine kompetenzorientierte Bewertung
- ◆ Planungshilfe für den binnendifferenzierten Unterricht
- ◆ Unterrichtsbeispiele



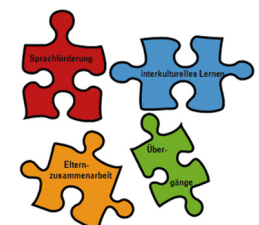
Berufssprache Deutsch

Unterrichtskonzepte und Materialien zur berufsspezifischen Sprachförderung für Jugendliche in Ausbildung und in Klassen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung



www.kompetenz-interkulturell.de

Ideen, Beispiele und Projekte aus der Praxis für die Praxis



Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge

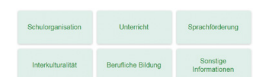
Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen

- ◆ Schulorganisatorisches
- ◆ Tipps und Materialien für den Unterricht



www.zuwanderung-schulen.bayern.de

Konkrete Fragen aus der Praxis zur Beschulung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen



Willkommenskultur

Konkrete Vorschläge für den Umgang mit Flüchtlingskindern in ihren ersten Schultagen (Geheft und Elternflyer)



Rundbriefe Sch.i.f.f.

Themen der einzelnen Ausgaben:

1. Sprachliche und kulturelle Vielfalt an bayerischen Schulen
2. Deutsch als Zweitsprache in der Schule
3. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund
4. Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht
5. Übergangsklassen – Herausforderung und Perspektiven
6. Interkulturelle Bildung – Unterstützende Angebote für die Schule
7. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in bayerischen Schulen

**SCHÜLER
INTERKULTURELL
FLEXIBEL
FÖRDERN**



SPRACHSENSIBILITÄT ALS MERKMAL GUTEN UNTERRICHTS

Dr. Bernhard Brunner

Das Thema „Sprachsensibler Unterricht“ erhält durch den zunehmenden Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Muttersprache eine erhöhte Aufmerksamkeit. Die dabei entwickelten Erkenntnisse und Methoden sind jedoch auch für deutsche Muttersprachler von großem Nutzen. Sprachsensibilität sollte daher in allen Schularten und Fächern zu den grundlegenden Prinzipien des Unterrichtens gehören.

Die Wechselbeziehung von Sprachvermögen und Unterrichtserfolg ist in den letzten Jahren zu einem großen Thema der Didaktik geworden. Befeuert durch die steigende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wurden Strategien und Werkzeuge entwickelt, welche den Unterrichtserfolg von Zweitsprachlern auch über eine sprachliche Förderung sichern sollen. 17 Jahre nachdem vor allem Josef Leisen den Begriff „Sprachsensibles Unterrichten“ für diesen Ansatz geprägt hat, existieren ein Erfahrungsschatz zur Praktikabilität und Wirksamkeit unterschiedlicher methodischer Ansätze sowie ein beachtlicher Fundus didaktischer Erkenntnisse.¹ Dabei handelt es sich meist um Strategien, welche an das Vorgehen der modernen Fremdsprachen und an die Didaktik des Fachs Deutsch als Zweitsprache angelehnt sind.²

Die vielen Zweitsprachler haben vor allem an manchen Grund-, Mittel- und Berufsschulen die Unterrichtsrealität bereits grundlegend verändert. Diese ist oft geprägt von kultureller Vielfalt, aber auch von einem inhomogenen Sprachstand.³ Auch an den Realschulen und Gymnasien nimmt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache zu. Hier greifen unter anderem die staatlichen Projekte „SPRINT“ (Realschulen)⁴ und „InGym“ (Gymnasien).⁵ Im Bereich der Gymnasien hat sich zudem das Projekt „Sprachbegleitung“ etabliert, das die Sprachentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshin-

tergrund fördert.⁶ Insgesamt bietet die zunehmend inhomogene Schülerschaft zwar Anlass zur Forcierung der diesbezüglichen Anstrengungen, doch wäre es falsch, diese allein auf Zweitsprachler zu fokussieren. Schließlich trägt Sprachsensibilität grundsätzlich zum Unterrichtserfolg bei – auch in Lerngruppen, die überwiegend aus Muttersprachlern bestehen.

Sprachsensibler Unterricht – ein Anliegen aller Schularten und Fächer

Trotz zunehmender Beachtung gehört eine sprachensible Herangehensweise an den Unterricht in vielen Realschulen und Gymnasien noch keineswegs zu den selbstverständlichen Routinen des Unterrichtens. Doch es gibt, neben dem auch hier wachsenden Anteil an Zweitsprachlern, weitere gute Gründe, das Thema besonders an den weiterführenden Schulen in den Vordergrund zu rücken. Dazu zählt in erster Linie der Umstand, dass sich auch Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache bei Texten mit höherer Komplexität und Dichte sowie mit elaborierteren Sprachregistern zunehmend schwertun – ein Befund, der nicht nur den Erfahrungen vieler Lehrkräfte entstammt, sondern auch im internationalen Bildungsmonitoring immer wieder aufscheint.⁷ Darüber hinaus stellen Fachsprachen grundsätzlich eine Herausforderung an die Lernenden dar. Beispielsweise muss es im Geschichtsunterricht nicht erst zum berühmten „Reichsdeputationshauptschluss“ von 1803 kommen, um bei Schülerinnen und Schülern auf Verständnisschwierigkeiten zu stoßen. Bei diesem Fachbegriff ist Lehrkräften wie auch Schülerinnen und Schülern sofort klar, dass das „Wortmonster“ (Josef Leisen) einer gesonderten Erklärung bedarf, bevor es im Unterricht gebraucht werden kann. Problematischer sind hingegen selbstverständlich erscheinende Begriffe wie „Nation“, „Verfassung“, „Neuzeit“ oder „Bürgertum“. Hinter ihnen verbergen sich ebenfalls fachlich definierte Bedeutungen, die jedoch im Alltagssprachlichen Gewand daherkommen. Die Gefahr ist hier groß, dass fachsprachliche Begriffe und Wendungen ohne genaue Worterklärung in den Unterricht einfließen und die Lernenden fortan mit vagen, zumindest unterschiedlichen oder gar falschen Vorstellungen weiterarbeiten. Auch ist etwas grundsätzlich Verschiedenes gemeint, wenn im Fach Geschichte ein Pharao über Ägypten „herrscht“ oder im Fach Physik zwischen zwei Batteriepolen eine Spannung „herrscht“.

1 Vgl. Josef Leisen: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn 2010.

2 Vgl. u. a.: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: *MitSprache fördern. Materialien zur Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Gymnasien und Realschulen*. Erster Band: *Formale Sprachbeherrschung und Ausdruckskompetenz*. München 2013; Zweiter Band: *Schreib- und Lesekompetenz*. München 2014.

3 Einen sehr guten Überblick über die verschiedenen Aspekte des Themas bietet das ISB-Portal „Beschulung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen“ unter <http://www.zuwanderung-schulen.bayern.de> (05.04.2017)

4 Informationen unter: <https://www.realschulebayern.de/bezirke/mittelfranken/schulentwicklung/sprint/inhalte-von-sprint/> (05.04.2017)

5 <https://www.km.bayern.de/ministerium/institutionen/ministerialbeauftragte-gymnasium/mittelfranken/migration.html> (05.04.2017)

6 <https://www.km.bayern.de/ministerium/institutionen/ministerialbeauftragte-gymnasium/mittelfranken/migration.html> (05.04.2017), sowie: Konrad Brandmüller: *Projekt Sprachbegleitung – Sprachförderung im Fachunterricht am bayerischen Gymnasium*, in: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: *MitSprache fördern*, Bd. 1, S. 32–33.

7 Einen Überblick bietet der „Deutsche Bildungsserver“ unter: <http://www.bildungsserver.de/Forschungsprojekte-und-Studien-zum-Thema-Lese-kompetenz-2422.html> (05.04.2017)

Besonders problematisch sind Verständnisprobleme, welche die Teilhabe von Schülerinnen oder Schüler am Unterricht hemmen und ihren Kompetenzerwerb beeinträchtigen. Schwierig wird es für Schülerinnen und Schüler vor allem dann, wenn mündliche oder schriftliche Arbeitsanweisungen oder Aufgabenstellungen nicht, unvollständig oder falsch verstanden werden. Wie hoch verdichtet und spezifisch insbesondere die Fachsprache in Prüfungen sein kann, zeigt ein Blick auf die Abschlussprüfungen der einzelnen Fächer.

Ein weiterer, wichtiger Grund zur Forcierung des sprachsensiblen Unterrichts ist die zunehmende Narrativierung des Unterrichts. Unter anderem die mit der Kompetenzorientierung einhergehende Tendenz zur Anwendung erworbener Fähigkeiten und zur Kontextualisierung von Erkenntnissen führt dazu, dass auch vermeintlich „nichtsprachliche“ Sachfächer wie Physik, Chemie und Mathematik immer stärker versprachlicht werden. Schülerinnen und Schüler sind auch hier ständig aufgefordert, Ergebnisse in schriftlicher und mündlicher Form sprachgebunden zu erarbeiten und darzustellen. Dabei hat nicht nur die im Unterricht eingesetzte Schriftsprache in der Regel ein gehobenes Niveau, sondern auch die gesprochene Sprache nähert sich meist der schriftnahen Standardsprache an.

Die Zeitschrift „Praxis Mathematik in der Schule“ nennt hier ein eindrucksvolles Beispiel verschiedener Sprachregister, die im Unterricht Verwendung finden. So würden eine Schülerin oder ein Schüler in ihrer Alltagssprache vielleicht so von einem Kauf berichten: „Gestern war Schlussverkauf und ich war in meinem Lieblingsklamottenladen einkaufen. Bei der Hose habe ich zehn Euro Prozente bekommen. Und weil ich direkt bezahlt habe, hat der Verkäufer den bereits gesenkten Preis nochmal um drei Prozent reduziert. Dann habe ich 77,50 Euro bezahlt.“ Derselbe Vorgang könnte im bildungssprachlich geprägten Unterricht dann so formuliert werden: „Im Schlussverkauf wurden auf die UVP einer Hose 10 € Rabatt gegeben und wegen Barzahlung wurden auf den neuen Preis 3% Skonto nachgelassen. So betrug der Verkaufspreis schließlich 77,50 €.“ Die fachsprachliche Darstellung schließlich könnte so lauten: „Wird der Grundwert um 10 € und der verbleibende Betrag um weitere 3% vermindert, ist der Prozentwert 77,50 €.“⁸ Es ist offensichtlich, dass allein das Verständnis des geschilderten Vorgangs in den letzten beiden Varianten ein sehr gut ausgebildetes Sprachvermögen erfordert, das auch von Erstsprachlern erworben und trainiert werden muss.

Wege des sprachsensiblen Unterrichts

Kein Unterrichtsfach in keiner Schulart kann sich auf Dauer der Notwendigkeit sprachsensiblen Unterrichts verschließen. Dabei kann es allerdings nicht darum gehen, die Förderung der Sprach-

kompetenz auf Kosten der Fachlichkeit auszubauen. Auch ist der gerade von den Lehrkräften der Sachfächer vorgetragene Einwand, dass sie ja keine Ausbildung bei der Sprachvermittlung erhalten haben, nicht von der Hand zu weisen. Dennoch sind sich die Experten einig, dass der Erwerb sowohl der fachspezifischen als auch der fachsprachlichen Kompetenzen nur durch entsprechende Fachkräfte langfristig erfolgreich vorangetrieben werden kann, da nur diese authentische Lernsituationen zu erzeugen vermögen und über die notwendige Fachkompetenz verfügen. Mit anderen Worten: Die Schulung des fachsprachlichen Vermögens der Schülerinnen und Schüler sollte als Teil des unterrichtlichen Auftrags der Fachlehrkräfte wahrgenommen werden, sie kann von Sprachfachern zwar unterstützt, doch nicht an sie delegiert werden.

Es gilt also, die Sprachsensibilität in den laufenden Unterricht zu integrieren, ohne ihn auf den Kopf zu stellen oder die Lehrkräfte zu überfordern. Dazu muss das Rad nicht neu erfunden werden, sondern es kann auf bereits bewährte Methoden und Strategien zurückgegriffen werden. Der wichtigste Schritt dabei dürfte sein, bei möglichst allen Lehrkräften das Bewusstsein des Zusammenhangs von sprachlichem Vermögen und fachlicher Kompetenz weiter auszubauen und sie von der Notwendigkeit des sprachsensiblen unterrichtlichen Planens und Handelns zu überzeugen. Dies geschieht in zunehmendem Maß bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung und ist auch regelmäßiges Thema von Fortbildungen für fertig ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer. Zudem setzt die Bereitstellung gelungener Unterrichtsmaterialien wichtige Impulse. Die ISB-Handreichung „MitSprache fördern“ stellt hier einen wichtigen Schritt dar, doch vermag sie naturgemäß nur einen Teil der Fächer abzudecken. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von leicht umsetzbaren Grundsätzen und Techniken sprachsensiblen Unterrichts, welche auch ohne große theoretische Vorbildung umgesetzt werden können.⁹ Dazu gehören Tipps, wie etwa der Kommunikation im Unterricht grundsätzlich einen großen Raum zu gewähren oder die Unterrichtssprache am Verstehen der Lernenden auszurichten, ferner konkrete Techniken wie die der routinemäßigen Sicherung des Verständnisses von Texten und Aufgabenstellungen, die (Vor-)Entlastung von Texten und von Textproduktion durch Hilfen („Scaffolding“), das gezielte Herstellen von Sprachanlässen und Ähnliches. Sicher kein Hexenwerk – aber ein wichtiger Baustein des gelingenden Unterrichts.

Dr. Bernhard Brunner

Abt. Gymnasium

Geschichte



8 Quelle: Michael Meyer/Susanne Prediger: Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht. Herausforderungen, Chancen, Förderansätze. In: Praxis Mathematik in der Schule 45/54 (2012), S. 2-9. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den sprachlichen Anforderungen von Prüfungsaufgaben im Mathematikunterricht bieten Erkan Gürsoy/Claudia Benholz et. al.: Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptionelle Hürden in Prüfungsaufgaben, in: Deutsch als Zweitsprache 1, 2013, S. 13 ff.

9 Vgl. u. a. die von Leisen entwickelten „Anregungen“ „und Prinzipien“. Leisen, Handbuch Sprachförderung im Fach, S. 42-43.

INTERKULTURELLE KOMPETENZ IN UNTER- RICHT UND SCHULE

Muhittin Arslan

Internationalisierung und Migration machen einen Erwerb interkultureller Kompetenzen unumgänglich. Eine positive Lebenseinstellung gegenüber Diversität und Pluralität im Allgemeinen ist eine Grundlage für die Entwicklung von empathischem Perspektivenwechsel und die Vermeidung von interkulturellen Missverständnissen, die zu Konflikten führen können.

Wenn Schülerinnen und Schüler aus verschiedensten Kulturen in einer Schule aufeinandertreffen, dann bedeutet dies nicht selten auch die Begegnung zwischen diversen kulturellen Standards. Solche Zusammenkünfte können selbstverständlich unproblematisch verlaufen, sie können aber auch zu Missverständnissen, gegenseitiger Unzufriedenheit bis hin zu Konflikten und Abbruch einer Zusammenarbeit im Unterricht führen. Bleiben diese Probleme im Verborgenen, indem sie nicht transparent diskutiert oder aufgearbeitet werden, würde das einen Nährboden für weitere Konflikte in einer Schulgemeinschaft schaffen. Um dies zu vermeiden und interkulturelle Begegnungen friedvoll zu gestalten, ist die Entwicklung interkultureller Kompetenz in der pädagogischen Arbeit sinnvoll und unerlässlich. Dabei sollten sich Lehrkräfte nicht ausnehmen. Gesinnung und Selbstwahrnehmung spielen sicherlich eine Rolle, wenn Lehrerinnen und Lehrer beginnen, interkulturelle Bildungselemente in Unterricht und Schulleben einzubauen. Einer interkulturellen Kompetenz wird zugeschrieben, über das Wissen zu Unterschieden zwischen den Kulturen hinaus auch die Fähigkeit, die Perspektive der anderen Kultur des Gegenübers einzunehmen. Dazu gehört auch, ob eine Lehrkraft Menschen aus anderen Regionen der Erde in ihrem kulturellen Kontext wahrnimmt, würdigt und wertschätzt. Dies bedeutet jedoch nicht, unkritisch Wertesysteme anderer Kulturen zu übernehmen und im Unterricht zu pflegen. Den Lehrkräften sollte stets bewusst sein, „dass demokratische Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität sowie Toleranz niemals zur Disposition stehen dürfen – auch nicht in Zeiten eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels.“¹

Gerade weil wir derzeit einen recht tiefgreifenden sozialen Wandel durch vermehrte Zuwanderung erleben, sollten vermehrt Themen zur Demokratieerziehung und Wertebildung im Unterricht aufgegriffen werden, um nicht zuletzt auch präventiv gegen extremistische Gesinnungen vorzugehen. Es wäre sehr vermessen, wenn man behaupten würde, interkulturelle Kompetenz bestünde darin, aus jeder interkulturellen Situation ein

friedvolles und harmonisches Miteinander schaffen zu können. Diskurs und kontroverse Diskussionen im Unterricht gehören zu einer gelebten Demokratie dazu. Entscheidend ist vielmehr die Fähigkeit, auf kultursensible Art und Weise kreative Potenziale in der interkulturellen Begegnung wahrzunehmen und diese bei der Gestaltung von Unterricht und Schule zu nutzen.

Interkulturelles Training für Lehrkräfte

Will man eine sog. interkulturelle Öffnung von Schule bewirken, so könnte zunächst das Kollegium gemeinsam das Thema Diversität angehen und beispielsweise in pädagogischen Konferenzen ein spannendes interkulturelles Training absolvieren. Mögliche Inhalte für den Anfang wären z. B.: über die etymologische Bedeutung des eigenen Namens recherchieren, gesprochene Fremdsprachen ermitteln und herausstellen, Situationen auf Bildern aus verschiedenen Schauplätzen der Erde reflektieren, sich in einem Raum nach Herkunft (auch innerhalb Deutschlands und evtl. nach Herkunft der Eltern) einordnen, gemeinsame Ziele und Visionen für die Schule entwickeln, das unterschiedliche Verständnis des Begriffs „Kultur“ klären usw.

Im schulischen Zentrum stehen beim Erwerb interkultureller Kompetenzen die Förderung und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, und es ist hierbei zunächst gleichgültig, ob diese einen Migrationshintergrund besitzen oder nicht. Bei der Umsetzung interkulturellen Lernens sollten alle Menschen einer Schulgemeinschaft inkludiert und involviert sein. Dass bei Schülerbeiträgen kultureller Art Gleichberechtigung herrscht, sollte ebenfalls eine Selbstverständlichkeit darstellen, um ethnozentrischen Haltungen vorzubeugen.

Die Rolle der Erstsprache im interkulturellen Kontext

Immer wenn eine von vielen Erstsprachen im Unterricht thematisch eine Rolle spielt, wird man als Lehrkraft bemerken, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte besonders aufmerksam oder motiviert sind. Das Wiedererkennen oder das Einbringen der eigenen Muttersprache im Unterricht ist stets mit einer Wertschätzungserfahrung, kombiniert mit einem Selbstwirksamkeitserlebnis, verbunden. Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Herkunftsländern bringen ihre Kulturen und Sprachen mit und sind darin meist Experten. Diese Expertise kann zugunsten des Erwerbs interkultureller Kompetenzen den Unterricht enorm bereichern. Sprachenvielfalt im Klassenzimmer wird als Chance angesehen, nicht als Hindernis.² Die mehrsprachige Situation im Klassenzimmer eröffnet dem Unterricht eine neue, interkulturelle Dimension. Das Motto hierbei lautet: Vielfalt bewusst und sichtbar machen. Das pädagogische Signal dazu könnte, evtl. im Schulentwicklungsprogramm, folgendermaßen formuliert werden: Vielfalt ist an unserer Schule eine

¹ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, S. 2

² Schader 2004, S. 1



Abb. 1: Schule in verschiedenen Sprachen in der Zentralen Aufnahmeeinrichtung Zirndorf

Selbstverständlichkeit und kein Problem. Die Realisierung beginnt bereits mit der Ausgestaltung eines Klassenzimmers oder des Schulhauses in einem Schülerprojekt.

Hierzu ein paar Beispiele:

- ◆ „Herzlich willkommen“ oder das Wort „Schule“ in verschiedenen Sprachen im Eingangsbereich der Schule
- ◆ Multilingualer Wegweiser im Schulgebäude
- ◆ Klassenzimmerplakat: „In unserer Klasse sprechen wir diese Sprachen:“
- ◆ Mein innerer Sprachenbaum – visualisiert: Der dicke Stamm ist die Erstsprache, alle anderen Äste sind je nach Beherrschungsgrad der Sprache entsprechend dick oder dünn.
- ◆ Ausstellung von Ländersteckbriefen mit einem markanten Foto oder Landesflaggen

Interkulturalität im Unterricht

Aber wie lassen sich Vielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht kultursensibel und schülergerecht thematisieren? Hierzu gibt Schader³ in seinem Werk „Sprachenvielfalt als Chance“ einige Beispiele wie

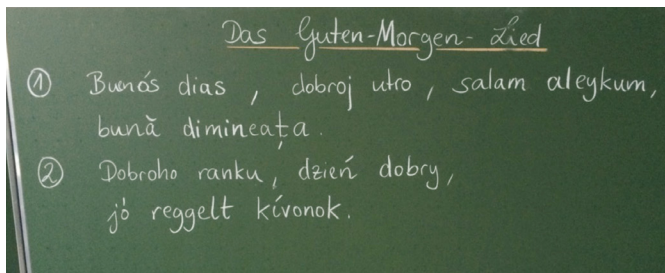


Abb. 2: Guten Morgen in Sprachen, die in einer Klasse vertreten sind

- ◆ Ein Tisch ist ein table ist ein stol ist eine tavolina ...: Mehrsprachige Beschriftungen
- ◆ Mit dem Tonband auf Sprachenjagd – Hörproben verschiedener Sprachen und Dialekte
- ◆ Das Fenster nach außen: Unsere multilinguale Homepage
- ◆ Was heißt „Äh!“ auf Spanisch? – Arbeit mit Comics in verschiedenen Sprachen
- ◆ Interkulturelles im Mathematikunterricht (z. B. chinesisches Multiplizieren)

Diese interkulturelle Form des Unterrichts lässt sich vielfältig erweitern:

- ◆ Guten-Morgen-Lieder in verschiedenen Sprachen
- ◆ Rollenspiel zu einem Unterrichtsthema: zunächst in der Erstsprache, dann auf Deutsch
- ◆ Interjektionen in verschiedenen Sprachen: „Aua!“ lautet in anderen Ländern z. B. Weyh! (Gambia), Weni! (Äthiopien), Ach! (Afghanistan) usw.

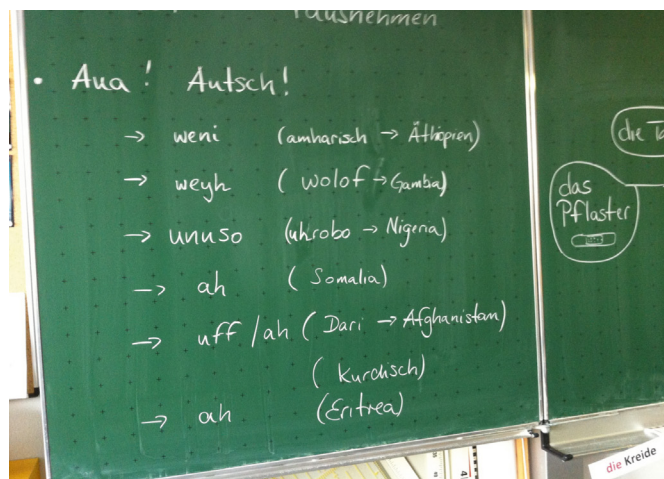


Abb. 3: „Aua“ im interkulturellen Kontext

- ◆ Unterschiedliche Gesten eines Landes und deren Missverständnisse
- ◆ Mehrdeutige Wörter in der Erstsprache und im Deutschen: Missverständnisse szenisch ausgestalten und spielen
- ◆ Analogien in Sprichwörtern und Redewendungen: z. B. „Des einen Freud, des anderen Leid.“ (Deutschland) analog zum afghanischen Sprichwort „Che khan ye pe yaran ye.“ – „Die Ziege liegt im Sterben, der Metzger denkt ans Fett.“
- ◆ Zungenbrecher aus verschiedenen Ländern: „Şu yoğrdu sarımsaklasak da mı saklasak, sarımsaklamasak da mı saklasak?“ (Türkei) – „Wollen wir den Joghurt mit oder ohne Knoblauch verstecken?“
- ◆ Kosenamen in verschiedenen Kulturen: „honey“ – Honig (USA), „Mon Chou“ – mein Kohl (Frankreich), „passerotta“ – kleiner Spatz (Italien), „Lapotschka“ – Pfötchen (Russland), „ciğerim“ – meine Leber (Türkisch) usw.

³ Schader 2004, S. 137 ff.



Abb. 4: Szenisches Spiel: Frühstück im Hotel in verschiedenen Ländern

Fazit

Bedingt durch gesellschaftlichen Wandel wird dem Erwerb interkultureller Kompetenzen immer mehr Bedeutung beigemessen. Eine gesellschaftliche Integration von zugewanderten Kindern und Jugendlichen kann gerade durch die Förderung dieser Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern gelingen. Begleitet von interkulturellen Bildungsinhalten ist der Erwerb ebensolcher Kompetenzen der Schlüssel für eine Teilhabe am sozialen, beruflichen und kulturellen Leben. Klar ist jedoch auch: Integration braucht Zeit, die wir jungen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte ausreichend an unseren Schulen gewähren müssen, damit sie Teil der hiesigen, demokratischen Gesellschaft werden können.

Literatur

- Hartung, R. u. a. (2013): Interkulturelles Lernen – Ein Praxisbuch. Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik Verlag.
- Holzbrecher, A. (2015): Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reissen, M. (2015): Interkulturelle Kompetenzen fördern: So öffnen Sie Ihre Schule für kulturelle Vielfalt. Kronach: Carl Link Verlag.
- Schader, B. (2004). Sprachenvielfalt als Chance – 101 praktische Vorschläge. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- VIA Bayern u. a. (Hrsg.) (2015): Vielfalt als Chance gestalten – Leitfaden für interkulturelle Schulentwicklung in Bayern.

Muhittin Arslan

Grundsatzabteilung

Talent im Land – Bayern



PRINZIPIEN FÜR DEN UNTERRICHT AUF GRUND- LAGE DES LEHRPLANPLUS

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE FÜR DIE GRUNDSCHULE

Franziska Lugert

Der Unterricht von neu zugewanderten Kindern stellt viele Lehrkräfte vor Herausforderungen. Die Schülerinnen und Schüler bringen höchst unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit, gleichwohl soll der Kompetenzzuwachs aller Kinder in den Blick genommen werden. Auch in der Regelklasse sollen sie sprachlich (weiterhin) gefördert werden. Der LehrplanPLUS Deutsch als Zweitsprache für die Grundschule unterstützt die Lehrkräfte bei ihrer Aufgabe. Dieser Artikel zeigt auf, wie die zahlreichen Hinweise des Lehrplans Einblick in die spezifischen Herausforderungen von DaZ-Lernenden geben und welche Prinzipien für die Unterrichtspraxis abgeleitet werden können.

Der LehrplanPLUS Deutsch als Zweitsprache für die Grundschule

Der Unterricht in Deutschfördermaßnahmen (Übergangsklasse, Deutschförderklasse, Deutschförderkurs) basiert auf dem LehrplanPLUS DaZ. Aber auch der Unterricht in der Regelklasse kann für neu zugewanderte Kinder und für Kinder mit Migrationshin-

tergrund auf Grundlage des DaZ-Lehrplans erfolgen. Förderlich für ein gemeinsames Lernen in der Regelklasse trotz unterschiedlicher Sprachstände ist dabei der ähnliche Aufbau der Fachlehrpläne Deutsch und Deutsch als Zweitsprache, welche beide auf den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) im Fach Deutsch für den Primarbereich (2004) basieren.

Der Fachlehrplan Deutsch als Zweitsprache ist nicht nach Jahrgangsstufen, sondern modular aufgebaut und richtet sich damit sowohl an Sprachanfänger als auch an fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner. Das Kompetenzstrukturmodell zeigt, dass die Kompetenzen und Inhalte integriert in vier Bereichen erworben werden.

Die Lehrkraft wählt demnach für ihren Unterricht Kompetenzerwartungen aus den einzelnen Kompetenzbereichen aus, vernetzt dabei diese durchaus integrativ und orientiert sich außerdem an den Bedürfnissen der Lerngruppe sowie ggf. am Deutschunterricht der Regelklasse.

Allgemeine Prinzipien des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache

Der Unterricht auf Basis des DaZ-Lehrplans hat die sprachliche Bildung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel. Sie sollen die Kompetenz erwerben, Sprache „situationsgerecht, sprachlich korrekt und entwicklungsgemäß“ (LehrplanPLUS Grundschule, Fachprofil, 1.1 Bedeutung und Aufgabe des Faches) zu verwenden. Insbesondere im Fachprofil werden dazu unter „1 Selbstverständnis des Faches Deutsch als Zweitsprache und sein Beitrag zur Bildung“ zahlreiche Hinweise zur Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts gegeben. Daraus ergeben sich allgemeine Prinzipien des DaZ-Unterrichts.



Kompetenzstrukturmodell des Faches Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule

- ◆ Die Lehrkraft ist ein wichtiges **Sprachvorbild**, das sich durch die „deutliche Lehrersprache in angemessener Geschwindigkeit“ (LehrplanPLUS Grundschule, Fachprofil, 1.2 Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache der Grundschule) sowie genaue Artikulation und Intonation auszeichnet. Vollständige, aber in ihrer Komplexität reduzierte Sätze erleichtern Verstehensprozesse, während immer gleiche Sprachmuster und vereinheitlichte Operatoren gerade Sprachanfängerinnen und -anfängern Sicherheit bieten.
- ◆ Zur **Veranschaulichung** setzt die Lehrkraft neben Mimik, Gestik und Körperhaltung auch reale Gegenstände und Bilder ein. Wenn möglich, werden alle Sinne angesprochen.
- ◆ Beim **handlungsbegleitenden Sprechen** verbalisiert die Lehrkraft eigene und fremde Handlungen. So können Sprachstrukturen gezielt präsentiert und das Sprachrepertoire der Kinder erweitert werden.
- ◆ Eine **positive Fehlerkultur** ist förderlich für die Lernatmosphäre, denn Fehler stellen „notwendige Stufen im Spracherwerbsprozess dar und sind Ausdruck der aktuellen Lerner Sprache“ (LehrplanPLUS Grundschule, Fachprofil, 1.2 Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache der Grundschule). Sie geben Aufschluss darüber, welche Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern bereits erworben wurden. So deutet z. B. die Äußerung „er gehe“ auf eine Übergeneralisierung der regelmäßigen Bildung des Präteritums hin. Fehlerhafte Äußerungen werden von der Lehrkraft durch **korrekatives Feedback** aufgegriffen und richtig wiederholt. So reagiert die Lehrkraft auf die Schüleräußerung „Der Junge gehe in den Park.“ z. B. mit der Frage „Ging der Junge alleine in den Park?“. In einer natürlichen Situation wird die sprachliche Struktur also in der richtigen Form wiederholt. Das korrektive Feedback unterscheidet sich demnach deutlich vom Lehrer-echo, bei dem richtige Schülerkommentare erneut wiedergegeben werden. Auch bruchstückhafte Äußerungen („Junge Park.“) werden von der Lehrkraft aufgegriffen und erweitert: „Genau, der Junge geht in den Park.“
- ◆ Bedingt durch die große Heterogenität der Schülerschaft sollte sich der DaZ-Unterricht durch **Individualisierung und Differenzierung** auszeichnen. Dies kann durch die Bereitstellung kompetenzorientierter Aufgaben gelingen, aber auch durch Freiarbeit, Lerntheken oder Wochenplanarbeit. Im Serviceteil des Lehrplaninformationssystems stehen exemplarische Aufgaben zum Download bereit (www.lehrplanplus.bayern.de).
- ◆ Grundlage für individuelle Lernangebote ist die **Diagnose der sprachlichen Voraussetzungen** der Schülerinnen und Schüler. Dazu gehören die Erfassung der Sprachbiografie (z. B. gesprochene Erstsprache(n) Erfahrungen mit Schule und Alphabetisierung, Kontaktdauer und -intensität mit dem Deutschen) sowie die systematische Beobachtung sprachlicher Bereiche, die Indikatoren für den Zweitspracherwerb darstellen und für Lernende Schwierigkeiten mit sich bringen (u. a. Verbildung, Nominalgruppe, Präpositionen, Wortschatz).
- ◆ Zur Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit sind **vielfältige Übungsmöglichkeiten und Wiederholungen** notwendig. Dabei stellen **Spiele** eine besonders motivieren-

de Form der Auseinandersetzung dar. Auch **kommunikative und authentische Situationen in und außerhalb der Schule** ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, „Alltagskommunikation in zwischenmenschlichen Beziehungen [und] die Mitarbeit am Unterricht aller Fächer (...) kompetent zu bewältigen.“ (LehrplanPLUS Grundschule, Fachprofil, 1.1 Bedeutung und Aufgabe des Faches).

- ◆ **Interkulturelles Lernen** in der Schule umfasst die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden mit dem Ziel eines respektvollen und achtsamen Umgangs miteinander. Kulturelles Hintergrundwissen und Handlungskompetenz bei den Lehrkräften können zu einer verbesserten Kommunikation mit Eltern und Schülerinnen und Schülern führen. Der LehrplanPLUS weist ausdrücklich darauf hin, dass die Mehrsprachigkeit im Unterricht von Relevanz ist, so z. B. im Fachprofil (1.1 Bedeutung und Aufgabe des Faches): „Gerade mehrsprachige Schülerinnen und Schüler erfahren durch die Einbeziehung der Erstsprache eine Wertschätzung ihrer vielfältigen sprachlichen Ressourcen. Die Wertschätzung der **Mehrsprachigkeit** fördert die transkulturelle Identität, die Akzeptanz der Lebenssituationen im Einflussbereich mehrerer Kulturen, und ist für eine gelungene Integration zentral.“

Prinzipien, bezogen auf die vier Kompetenzbereiche

Die vier Kompetenzbereiche bringen spezifische Herausforderungen für DaZ-Lernende mit sich, welche im Lehrplan beschrieben werden. Auch für diese sprachlichen Bereiche und Fertigkeiten lassen sich weitere Prinzipien ableiten.

Hören, Sprechen und Zuhören

Für manche Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Erstsprache stellt das „bewusste und korrekte Heraushören von Lauten, Silben und Sprachmelodien“ (LehrplanPLUS Grundschule, Fachprofil, 2.2 Kompetenzbereiche) eine Schwierigkeit dar, insbesondere dann, wenn sich das Lautinventar ihrer Erstsprache stark vom Deutschen unterscheidet. So sind beispielsweise die Laute /s/ und /ʃ/ im Deutschen schwer zu differenzieren, die Laute /ŋ/, /pf/ und /h/ treten wiederum in anderen Sprachen selten auf (vgl. LehrplanPLUS Grundschule, Fachlehrplan DaZ, 1.1.1 Einzelne Laute in Wörtern identifizieren). Gleichsam ist die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen eine schwierige.

- ◆ Die phonologische Bewusstheit wird intensiv und regelmäßig geschult, z. B. durch Reime, Silbenübungen und Zungenbrecher.
- ◆ Die richtige Aussprache wird durch Nachsprechen eingeübt – im Chor, mit der Stimme einer Maus oder eines Bären, abwechselnd (Mädchen – Jungen, Gruppe 1/2/ 3, alle mit roten T-Shirts, ...).
- ◆ Der Erwerb von Verstehensstrategien wird unterstützt.
- ◆ Im interaktiven und szenischen Spiel werden den Schülerinnen und Schülern viele Gelegenheiten zum Sprechen geboten.

Lesen – mit Texten umgehen

Beim Erwerb von Lesekompetenz werden DaZ-Lernerinnen und -Lerner häufig mit „einem nicht gesicherten Lautsystem, einem oft unbekannten, unsicheren Wortschatz und ggf. mit unterschiedlichen Schriftsystemen in der Erst- und Zweitsprache“ (LehrplanPLUS Grundschule, Fachprofil, 2.2 Kompetenzbereiche) konfrontiert.

- ◆ Durch die Vorentlastung relevanter Wörter und Strukturen wird die Arbeit mit Lesetexten erleichtert.
- ◆ Die sprachliche Komplexität von Texten im Lese- und Fachunterricht wird an die Fähigkeiten der Lerngruppe angepasst, z. B. durch Absätze, Bilder oder zusätzliche Erklärungen.

Schreiben

Der Erwerb eines neuen Schriftsystems und die Besonderheiten schriftlicher Sprache zählen in diesem Bereich zu den speziellen Herausforderungen.

- ◆ Manche Schülerinnen und Schüler müssen alphabetisiert werden, andere beherrschen bereits eine andere Schrift und erlernen nun die lateinische Schrift (Druckschrift oder ggf. eine verbundene Schrift).
- ◆ Der Unterschied zwischen mündlichen und schriftlichen Texten wird verdeutlicht und Textwissen wird aufgebaut.
- ◆ Die Verbindung von Grammatiklernen und dem Verfassen literarischer Texte gelingt durch die generative Textproduktion.

Sprache – Wortschatz und Strukturen entwickeln und untersuchen

Während viele Schülerinnen und Schüler in der Verwendung der Alltagssprache auch außerhalb der Schule an Sicherheit gewinnen, können Fach- und Bildungssprache ohne unterrichtliche Unterstützung kaum erworben werden. Die bewusste Verwendung von Sprache setzt eine „sinnvolle und korrekte Wortschatzverwendung in grammatikalischen Strukturen“ (LehrplanPLUS Grundschule, Fachprofil, 2.2 Kompetenzbereiche) voraus.

- ◆ Jeder Unterricht ist Sprachunterricht. Auch im Fachunterricht werden deshalb Wortschatz und sprachliche Strukturen eingeführt und erworben.
- ◆ Reiner Wortschatzerwerb reicht nicht aus. Um auch Bedeutungswissen aufzubauen, sollte der Wortschatz immer in einen Kontext eingebettet werden, der den Schülerinnen und Schülern die Dimensionen der Begriffe aufzeigt. Der Erwerb entsprechender Strategien (z. B. die Verwendung von Bildwörterbüchern) wird unterstützt.
- ◆ Die richtige Artikelnutzung wird durch Farben oder Handzeichen erleichtert.
- ◆ Satzmuster werden den Lernenden bewusst angeboten.
- ◆ Der Erwerb von Rechtschreibstrategien wird besonders unterstützt, insbesondere im Bereich der phonologischen Bewusstheit.
- ◆ Der bewusste Umgang mit Sprache umfasst auch Vergleiche mit den vorhandenen Erstsprachen der Klasse.

Fazit

Der LehrplanPLUS DaZ geht in vielfacher Weise auf die Herausforderungen und Bedürfnisse der Lernenden ein und zeigt Lehrkräften Ansatzpunkte zur Unterstützung der sprachlichen Bildung auf. Über kurz oder lang werden viele der Schülerinnen und Schüler, die momentan eine Deutschfördermaßnahme besuchen, in die Regelklasse wechseln. Gerade dann darf die sprachliche Unterstützung jedoch nicht aufhören. Ein Unterricht, der DaZ-Prinzipien berücksichtigt, kann förderlich für alle Kinder sein, und zwar nicht nur für diejenigen mit geringen Sprachkenntnissen. Denn im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule (1.3 Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit) heißt es: „Sprachliche Bildung ist ein durchgängiges Unterrichtsprinzip im schulischen Alltag und betrifft alle Fächer.“

Franziska Lugert

Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen

*Deutsch als Zweitsprache
(Grundschule)*



DER LEHRPLAN FÜR DIE BERUFSINTEGRATIONS- UND SPRACHINTENSIV- KLASSEN

Andreas Streinz

Im Jahr 2016 wurde im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst ein kompetenzorientierter Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen entwickelt, also für das zweijährige Beschulungsmodell, in dem berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge sowie andere Berufsschulpflichtige, die einen vergleichbaren Sprachförderbedarf haben (z. B. neu zugezogene EU-Ausländer), unterrichtet werden. Im Folgenden werden sowohl Ausgangssituation und Aufbau als auch Merkmale des aktuell vorliegenden Lehrplanentwurfs beschrieben.

Ausgangssituation und Auftrag

Für den Unterricht im zweijährigen Beschulungsmodell für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge, die aufgrund mangelnder Kenntnis der deutschen Sprache dem Unterricht in regulären Klassen der Berufsschule für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz nicht folgen können, gab es bis einschließlich des Schuljahres 2015/16 analog zu den genannten JoA-Klassen keine Lehrplanvorgaben. Die Lehrkräfte konnten dadurch das Unterrichtsangebot im Rahmen der jeweils gültigen Stundentafel sowie der Regelungen in den kultusministeriellen Schreiben hochgradig flexibel und individuell dem Bedarf der Schülerinnen und Schüler anpassen.

Aufgrund des umfangreichen zahlenmäßigen Ausbaus der Berufsintegrationsklassen, vorher Berufsintegrationsjahr (BIJ), sowie aufgrund der Erweiterung des Angebotes auf andere Schularten des beruflichen Schulwesens wurde ein einheitlicher Lehrplan für das zweijährige Beschulungsmodell, in dem die zu erwerbenden Kompetenzen genannt sind, erforderlich. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) wurde daher mit der Entwicklung eines Lehrplans für Berufsintegrationsklassen, bestehend aus der Berufsintegrationsvorklasse (1. Jahr) und der Berufsintegrationsklasse (2. Jahr), sowie für Sprachintensivklassen¹ beauftragt.

Ausgangsbedingungen für die Lehrplanarbeit – Ziele der Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen

Für den Start der Lehrplanarbeit war es zunächst wichtig, die Ziele der Berufsintegrationsklassen zu klären. Die Schülerinnen und Schüler sollen nach Abschluss der zweijährigen Maßnahme eine Berufsausbildung (duale Berufsausbildung/Berufsfachschule) aufnehmen und erfolgreich beenden können sowie die notwendigen Kompetenzen für eine Integration in Gesellschaft und Arbeitswelt erworben haben. Bei erfolgreichem Besuch können sie die Berechtigungen des Abschlusses der Mittelschule erwerben, wodurch auch eine Zugangsvoraussetzung vieler Berufsfachschulen erfüllt ist. Sehr leistungsfähige Schülerinnen und Schüler können zusätzlich auf die externe Prüfung zum Qualifizierenden Mittelschulabschluss vorbereitet werden. Priorität sollte allerdings die zielgerichtete Vorbereitung auf eine den persönlichen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Berufsausbildung sein.

Ausgangsbedingungen für die Lehrplanarbeit – Heterogenität

Damit der Lehrplan umsetzbar ist, musste bei seiner Entwicklung die große Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sowie die der beruflichen Schulen berücksichtigt werden. Sind es bei den Schülerinnen und Schülern u. a. sprachliche und kulturelle Heterogenität und unterschiedliche Lehr-Lern-Erfahrungen, aber auch eine besondere psychosoziale Situation, so ergibt sich die Verschiedenheit der beruflichen Schulen durch die unterschiedlichen Schularten, die verschiedenen Berufsfelder sowie Ausbildungsrichtungen und dadurch auch durch die unterschiedlichen Qualifikationen der unterrichtenden Lehrkräfte.

Lehrplanentwicklung

Zu Beginn der Lehrplanarbeit wurden zunächst elementare Kompetenzen gesammelt, die aus Sicht der Lehrplankommissionsmitglieder vor dem Hintergrund ihrer vielfältigen Erfahrungen, auch im Kontakt mit den Betrieben, für eine erfolgreiche Berufsausbildung und eine gelingende Integration erforderlich sind. So entstand ein umfangreicher Kompetenzkatalog, der thematisch nach relevanten Handlungsfeldern geordnet wurde. Aus diesen Handlungsfeldern entstanden die Lernbereiche und die darunterliegenden Lerngebiete, die der weiteren Strukturierung des Lehrplans dienen. In den Lerngebieten sind die Teilkompetenzen, analog zum LehrplanPLUS, weiter inhaltlich sortiert, aber nicht entlang einer geschlossenen Handlung angeordnet.

¹ Die sogenannten Sprachintensivklassen können bei Bedarf für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge, die während des Schuljahres zuziehen, eingerichtet werden.

Übersicht: Lernbereiche des Lehrplans für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen:

- ◆ Spracherwerb Deutsch (Basislehrplan Deutsch)
- ◆ Bildungssystem und Berufswelt
- ◆ Mathematik
- ◆ Ethisches Handeln und Kommunikation
- ◆ Sozialkunde
- ◆ *Ergänzender Lernbereich* Alphabetisierung

Für den Lernbereich **Spracherwerb Deutsch** gab es zu Beginn der Lehrplanarbeit bereits einen gültigen Lehrplan, der aber inhaltlich im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts² an diesem Lehrplan andockt. Der ergänzende Lernbereich **Alphabetisierung** soll die Basis für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern liefern, die idealerweise in gesonderten Berufsintegrationsvorklassen zunächst alphabetisiert werden.

Damit der Lehrplan an den verschiedenen beruflichen Schulen, unabhängig von Berufsfeldern bzw. Ausbildungsrichtungen, umgesetzt werden kann, mussten insbesondere im Lernbereich **Bildungssystem und Berufswelt** die Teilkompetenzen entsprechend offen formuliert werden. Dieser Lernbereich dient auch als Grundlage für die im zweiten Jahr verorteten betrieblichen Praktika.

Die große Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wiederum erfordert eine **differenzierte Tiefe der Kompetenzanbahnung**, die die Lehrkräfte in pädagogischer Verantwortung und im Rahmen der didaktischen Jahresplanung unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler selbst festlegen.

Neben der Flexibilität bezüglich der Tiefe der Kompetenzanbahnung haben die Lehrkräfte auch einen großen zeitlichen Planungsspielraum im Rahmen der jeweils gültigen Stundentafel, da für die Lernbereiche und -gebiete **keine Stundenmaße**, wie sonst bei Lehrplänen üblich, festgelegt wurden.

Für das Bestehen eines beruflichen Ausbildungsganges sind neben sprachlichen Kompetenzen auch mathematische Kompetenzen erforderlich. Der Lernbereich **Mathematik** enthält u. a. Lerngebiete für den Umgang mit Maßeinheiten, zu den Grundlagen von Dreisatz-, Bruch-, Prozentrechnen und zur

Geometrie. Um die Schülerinnen und Schüler auf Grundlage der im Grundgesetz festgeschriebenen Menschen- und Grundrechte zu verantwortlichem Handeln und aktiver Partizipation in einer pluralen Gesellschaft zu befähigen, wurde der Lernbereich **Ethisches Handeln und Kommunikation** entwickelt. Der Lernbereich **Sozialkunde** knüpft an der Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler an und beschäftigt sich mit alltäglichen Herausforderungen, gesundheitsrelevanten, politischen, geschichtlichen und sozialstaatlichen Themen.

Bei der Entwicklung von Unterrichtseinheiten können und sollen die **Lernbereiche miteinander vernetzt** werden. Dies sichert nicht nur Bezüge zum realen persönlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Leben, sondern gewährleistet auch eine effektive und ökonomische Anbahnung der Kompetenzen. Da der Unterricht im Idealfall von **relevanten und authentischen Lernsituationen** ausgeht, wären zur Lösung der realitätsnahen Aufgabenstellungen aus den Bereichen Ausbildung und Beruf, Alltag, Gesellschaft und persönliches Leben ohnehin Kompetenzen aus mehreren Lernbereichen erforderlich.

Fazit

Der Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen definiert für ein spezifisches Unterrichtsangebot Kompetenzen, mit deren Hilfe sich die Schülerinnen und Schüler in Gesellschaft und Berufswelt integrieren und in ihrer neuen Lebenswelt zurechtfinden können. Den Lehrkräften offeriert er ein hohes Maß an Flexibilität für einen Unterricht, der sich an dem aufgrund der großen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler differenzierten Bedarf orientiert. Er lässt sich unabhängig von den Voraussetzungen der jeweiligen beruflichen Schulen gut umsetzen.

Andreas Streinz

Abt. Berufliche Schulen

Gewerblich-technische Bildung



2 Sprachsensibler Fachunterricht: Fachliches und sprachliches Lernen sind in der Regel untrennbar miteinander verbunden; Sprache ist daher notwendig, um fachliches Lernen zu ermöglichen. So sollen im fachlichen Unterricht auch sprachlich-kommunikative Kompetenzen eingefordert werden.

FÖRDERUNG DER INTERKULTURELLEN BILDUNG UND MEHRSPRACHIGKEIT

DER ISB-RUNDBRIEF „SCH.I.F.F.“

Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann M. A.

Seit 2010 erscheint jedes Jahr der ISB-Rundbrief „Sch.i.f.f.“, um die bayerischen Schulen im Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Jedes Heft widmet sich einem Thema aus der Interkulturellen Bildung bzw. der Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule. Dabei erhalten die bayerischen Lehrkräfte grundlegende theoretische Kenntnisse, Informationen und Anregungen aus der Praxis für die Praxis.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen seit Jahren die bayerischen Schulen. Aufgrund verstärkter Migrationsbewegungen in den siebziger Jahren ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, ethnischen Zugehörigkeiten und sprachlichen Kompetenzen in Bayern enorm gestiegen. Seitdem werden die bayerischen Schulen durch kulturelle und sprachliche Heterogenität geprägt und gleichzeitig vor besondere Herausforderungen gestellt. Inzwischen besteht in den Erziehungswissenschaften Konsens und man ist sich in der Bildungspolitik einig, dass gerade im richtigen Umgang mit der Vielfalt der Kulturen und Sprachen große Chancen in Bildung und Erziehung liegen. Alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrer Herkunft, sollen hiervon profitieren (vgl. Beschluss der KMK-Konferenz, 25.10.1996, i. d. V. 05.12.2013). Zu den zentralen Aufgaben der Schule gehört es deshalb „... die Vielfalt zu leben, ihre inspirierende Kraft wirksam werden zu lassen, ohne die Mühsal beim Diskutieren und Aushandeln der Unterschiede zu ignorieren. Nur so kann es gelingen, Kinder und Jugendliche für das Leben in einer von dieser Vielfalt geprägten Welt fit zu machen.“ (Speck-Hamdan, Rundbrief Sch.i.f.f. 1, S. 2, 2010).

Der ISB-Rundbrief „Sch.i.f.f.“ („Schüler/innen intensiv und flexibel fördern“) hat sich zum Ziel gesetzt, die bayerischen Schulen bei dieser wichtigen und anspruchsvollen Aufgabe zu unterstützen. Er erscheint jährlich und wendet sich an Lehrkräfte aller Schularten. Der Rundbrief möchte im Hinblick auf die Bedeutung, Hintergründe und Zusammenhänge der Interkulturellen Bildung und der Mehrsprachigkeit sensibilisieren und theoretische Grundkenntnisse sowie aktuelle Informationen vermitteln. Konkrete, gut in der Schulpraxis umsetzbare Anregungen, Hinweise und Tipps helfen, die bei den Schülerinnen und Schülern vorhandenen sprachlichen und kulturellen Ressourcen

SCHÜLER/INNEN INTERKULTURELL FLEXIBEL FÖRDERN



zu aktivieren und in die Lern- und Erziehungsprozesse mit einzubeziehen. Hierzu gehören methodische Leitlinien zur Gestaltung von interkulturellen Lernprozessen und/oder zur Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache und der Mehrsprachigkeit. Darüber hinaus werden in jeder Ausgabe spezifische Förderübungen, -spiele und -materialien vorgestellt.

In jedem „Sch.i.f.f.“ wird ein Themenbereich aus der Interkulturellen Bildung bzw. der Förderung der Mehrsprachigkeit an den Schulen behandelt. Ein kurzer theoretischer Beitrag führt zunächst in die Thematik des Rundbriefes ein, wobei die Aktualität, die Bedeutung und verschiedene für die Schule wichtige Aspekte beleuchtet werden. In der Rubrik „Schulunterricht und Schulleben“ werden ausgearbeitete pädagogische bzw. didaktische Handlungskonzepte zum Umgang mit der Vielfalt vorgestellt, die den Lehrkräften als Grundlage für eine effektivere Gestaltung in der Unterrichtspraxis dienen. Die Rubrik „ISB-Information“ stellt aktuelle für die bayerische Schulpraxis hilfreiche Informationen zur Verfügung. Bei den Buchbesprechungen werden ausgewählte Werke kurz vorgestellt, die theoretische Erkenntnisse und/oder unterrichtspraktische Anregungen anbieten. Weitere empfehlenswerte Lehrwerke sowie nützliche kommentierte Links sind im jeweiligen Literaturverzeichnis zu finden.

Es liegen bisher bereits sieben Ausgaben des Rundbriefes „Sch.i.f.f.“ vor:

Ausgabe 1: „Sprachliche und kulturelle Vielfalt an bayerischen Schulen“ mit einem Gastbeitrag von Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan

Dieser Rundbrief informiert über die Notwendigkeit der Förderung von Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte. In verschiedenen Artikeln werden viele praktische Beispiele für Umsetzungsmöglichkeiten im täglichen Unterricht vorgestellt.

Ausgabe 2: „Deutsch als Zweitsprache in der Schule“ mit einem Gastbeitrag von Prof. Dr. Heidi Rösch

Hier liegt der Schwerpunkt in der gezielten Verbesserung der Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache. Es werden unter anderem die wichtigsten DaZ-Unterrichtsprinzipien erläutert, die als Grundlage für eine effektive Sprachförderung im Unterricht dienen. Außerdem werden in den Beiträgen grundlegende Merkmale eines sprachsensiblen Fachunterrichts aufgeführt und gute Praxisbeispiele und Anregungen für den eigenen Unterricht gegeben.

Ausgabe 3: „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund“ mit einem Gastbeitrag von Prof. Dr. Werner Sacher

In dieser Ausgabe werden die Herausforderungen der Zusammenarbeit zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrkräften thematisiert und eine Reihe von möglichen Lösungsansätzen beschrieben. Außerdem werden Aspekte einer gelingenden interkulturellen Elternkooperation und konkrete Hinweise und Tipps für die Gestaltung eines Elternabends sowie zur optimalen Gestaltung der Schulrahmenbedingungen aufgezeigt.

Ausgabe 4: „Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht“ mit einem Gastbeitrag von Prof. Dr. Josef Leisen

Zunächst wird auf differenzierende und unterstützende Maßnahmen eingegangen, die das Sprachlernen im Fach fördern. Des Weiteren werden in dieser Ausgabe verschiedene DaZ-Prinzipien thematisiert, die als Grundlage für die Sprachförderung im Fachunterricht dienen können, sowie ein Überblick über den neuen LehrplanPLUS in der Grundschule und die Handreichung „MitSprache fördern“ gegeben.

Ausgabe 5: „Übergangsklassen – Herausforderungen und Perspektiven“ mit einem Gastbeitrag von Prof. Dr. Gabriele Gien
Ziel dieses Rundbriefes ist es, das Konzept der bayerischen Übergangsklassen und die damit verbundenen Herausforderungen vorzustellen. Es werden methodisch-didaktische Grundsätze des Unterrichts behandelt und gelungene Beispiele aus der Praxis aufgezeigt. Darüber hinaus wird über organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen der Übergangsklassen in Bayern informiert.

Ausgabe 6: „Interkulturelle Bildung – Unterstützende Angebote für die Schule“ mit einem Gastbeitrag von Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan

Dieser Rundbrief befasst sich mit der Notwendigkeit und dem Mehrwert interkultureller Bildung. Es werden einige Umsetzungsmöglichkeiten interkulturellen Engagements, wie z. B. der islamische Unterricht in Bayern, sowie die Arbeit der Beraterinnen und Berater Migration aus dem Blickwinkel der Schulpraxis vorgestellt.

Ausgabe 7: „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche an bayerischen Schulen“ mit Gastbeiträgen von Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan

Diese Ausgabe gibt einen Überblick über die besonderen Aspekte und Herausforderungen der Alphabetisierung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung. Darauf basierend, werden methodische Grundlagen und praktische Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht beschrieben. Zusätzlich wird über traumatisierte Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung informiert, und es werden Tipps für den Umgang mit ihnen gegeben.

Die 8. Ausgabe des Rundbriefes „Sch.i.f.f.“ ist bereits in Bearbeitung. Sie befasst sich mit dem Thema „LehrplanPLUS Deutsch als Zweitsprache – konkret“ und will den bayerischen Lehrkräften im Umgang mit dem neuen Lehrplan zur Seite stehen. Dabei werden grundlegende Gedanken erläutert und konkrete methodische Hinweise vorgeschlagen, wie man den Lehrplan in der Unterrichtspraxis und in der Sprachförderung umsetzen kann.

Es ist beabsichtigt, dass „Sch.i.f.f.“ auch in Zukunft die Schulen in Bayern hinsichtlich der Förderung der Interkulturellen Erziehung und Mehrsprachigkeit unterstützt und somit einen Beitrag zur Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund leistet.

Alle Ausgaben des Rundbriefes „Sch.i.f.f.“ können von der Homepage des ISB heruntergeladen werden (www.isb.bayern.de, Rubrik Materialien, Suchbegriff „Sch.i.f.f.“).

Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann
Zentrale Dienste

*Internationale Kooperation,
Interkulturelles Lernen*



ZUWANDERUNG AN BAYERNS SCHULEN – WAS VERRÄT UNS DIE AMTLICHE STATISTIK?

Florian Burgmaier

Schule hat eine Schlüsselfunktion für die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in unsere Gesellschaft. Das gilt für die Enkel ehemaliger „Gastarbeiter“ gleichermaßen wie für heutige Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten aus der EU oder für Flüchtlinge aus Kriegs- und Krisengebieten auf anderen Kontinenten. Im Dezember 2017 wird ein Themenheft der Bayerischen Bildungsberichterstattung zur Zuwanderung erscheinen, denn die Amtliche Schulstatistik zeigt, dass die Schülergruppe mit Migrationshintergrund wächst und sich in ihrer Zusammensetzung verändert. Für die Schulen bedeutet das, dass sie sich auf die individuellen Stärken und Schwächen einer zunehmend heterogenen Schülerschaft einstellen müssen.

Zuwanderung ist kein neues Phänomen.

Zuwanderung wird geprägt von der wirtschaftlichen und politischen Situation in Deutschland und im Ausland. In der Vergangenheit gab es zwei große Zuwanderungswellen in den 1960er und frühen 1970er Jahren und erneut Ende der 1980er Jahre bis Anfang der 1990er Jahre. Auslöser waren zunächst die Anwerbung sogenannter Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter und später die Auflösung des sozialistischen Staatenverbundes in Osteuropa sowie der Krieg im damaligen Jugoslawien. Auf die Phasen höherer Zuwanderung folgten Perioden verstärkter Rückwanderung.

Seit 2010 steigt durch Arbeitsmigration aus EU-Ländern sowie die Flucht aus Kriegs- und Krisengebieten auf anderen Kontinenten nun erneut die Zahl der Zuwanderungen. 2015 wurde mit einem Wanderungssaldo von rund 170.000 Personen der bisherige Höchststand erreicht. Aber auch heute bleiben viele der Zugewanderten nur für eine begrenzte Zeit in Bayern, etwa zum Studium oder für eine befristete Erwerbstätigkeit: 37 % der 2014 nach Deutschland Zugewanderten haben sich für weniger als ein Jahr hier aufgehalten (Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge).

Migrantenzahlen in der Statistik sind auch eine Frage der Definition.

In der Amtlichen Schulstatistik wird aus datenschutzrechtlichen Gründen eine eng gefasste Migrationsdefinition verwendet, die ausschließlich auf Personenmerkmalen der Schülerinnen und Schüler beruht (*siehe Infokasten*). Anders als z. B. im Mikrozensus werden keine Merkmale der Eltern erhoben. Seit einer Gesetzesreform im Jahr 2000 können Kinder von Eltern mit ausländischer Staatsangehörigkeit in den meisten Fällen die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen, sofern ein Elternteil seit mindestens acht Jahren in Deutschland lebt (vgl. § 4 StAG). Ein großer Teil davon spricht außerdem in der Familie Deutsch. Der Migrationshintergrund dieser Schülerinnen und Schüler ist somit aus der Statistik nicht erkennbar.

Migrationshintergrund
Der Definitionenkatalog der KMK definiert Migrationshintergrund als das Vorliegen von mindestens einem der drei folgenden Merkmale:
◆ keine deutsche Staatsangehörigkeit <i>und/oder</i> ◆ im Ausland geboren <i>und/oder</i> ◆ überwiegend in der Familie gesprochene Sprache ist nicht Deutsch
Nur für die allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen sind alle drei Merkmale erfasst. Für die beruflichen Schulen fehlt die Angabe zur Verkehrssprache in der Familie.

17 % der Lernenden an Bayerns Schulen haben einen Migrationshintergrund.

Im Schuljahr 2015/16 weisen 17 % aller Heranwachsenden an Bayerns Schulen einen Migrationshintergrund auf. Der überwiegende Teil dieser jungen Menschen hat keine eigene Zuwanderungserfahrung. Sie sind in Deutschland geboren und aufgewachsen (in Bayern oder in einem anderen Bundesland), besitzen aber keinen deutschen Pass und/oder sprechen in der Familie überwiegend nicht Deutsch. 3 % der Schülerschaft sind erst seit relativ kurzer Zeit in Deutschland, sie sind seit Beginn des Jahres 2013 aus dem Ausland zugezogen. Weitere 4 % sind bereits vor dem 1. Januar 2013 nach Deutschland gekommen (*siehe Tabelle 1*).

Tabelle 1: Schülerinnen und Schüler in Bayern nach Migrationshintergrund und Zeitpunkt der Zuwanderung (Schuljahr 2015/16)

Schülerinnen und Schüler insgesamt	1.666.761	100 %
darunter mit Migrationshintergrund	279.508	16,8 %
• in Deutschland geboren	165.054	9,9 %
• zugewandert vor 01/2013	64.355	3,9 %
• zugewandert seit 01/2013	50.099	3,0 %

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik
ohne: Freie Waldorfschule, Integrierte Gesamtschule, Schulartunabhängige Orientierungsstufe

Der Schüleranteil mit Migrationshintergrund steigt.

Anhand der Amtlichen Schulstatistik lässt sich ab dem Schuljahr 2008/09 ein kontinuierlicher Anstieg des Schüleranteils mit Migrationshintergrund beobachten (siehe Abbildung 1). Einen Zuwachs bei den in Deutschland geborenen Heranwachsenden mit Migrationshintergrund gibt es seit vielen Jahren; erst in der jüngsten Vergangenheit ist auch der Anteil der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler deutlich gestiegen. Diese beiden Komponenten sind mit den Daten des Mikrozensus auch für die bayerische Bevölkerung insgesamt nachweisbar.

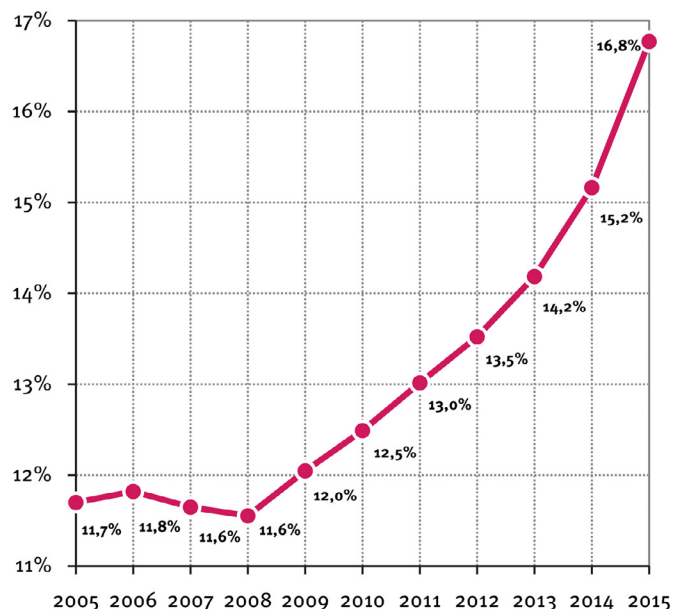


Abbildung 1: Zeitliche Entwicklung des Schüleranteils mit Migrationshintergrund im bayerischen Schulsystem in den Schuljahren 2005/06 bis 2015/16

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik

Viele Heranwachsende mit Migrationshintergrund haben einen deutschen Pass.

Im Jahr 2015 haben laut Mikrozensus drei Viertel der Menschen mit Migrationshintergrund in Bayern ihre Wurzeln in Europa (Quelle: Statistisches Bundesamt). Abbildung 2 ist zu entnehmen, dass beinahe die Hälfte der Lernenden mit Migrationshintergrund an Bayerns Schulen (47 %) die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt. Weitere 39 % haben einen anderen europäischen Pass, zum überwiegenden Teil handelt es sich um Bürgerinnen und Bürger eines EU-Mitgliedsstaates. Neben Deutschland sind die drei häufigsten Nationalitäten Rumänien, Türkei und die Republik Kosovo.

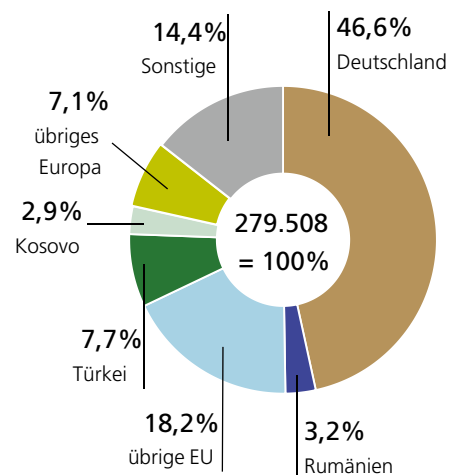


Abbildung 2: Staatsangehörigkeiten aller Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Schuljahr 2015/16)

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik

Das Gros der Zuwanderung der letzten Jahre erfolgte aus europäischen Ländern.

Abbildung 3 zeigt die Zusammensetzung der Teilgruppe, die seit Januar 2013 zugewandert ist. Von diesen Kindern und Jugendlichen haben nur vergleichsweise wenige (6 %) einen deutschen Pass. Über die Hälfte sind Zuwanderinnen und Zuwanderer aus europäischen Staaten, auch hier vor allem aus der Europäischen Union. Daneben gibt es eine relativ große Schülergruppe, die vor Krieg und Verfolgung geflüchtet ist – besonders aus Syrien und Afghanistan.

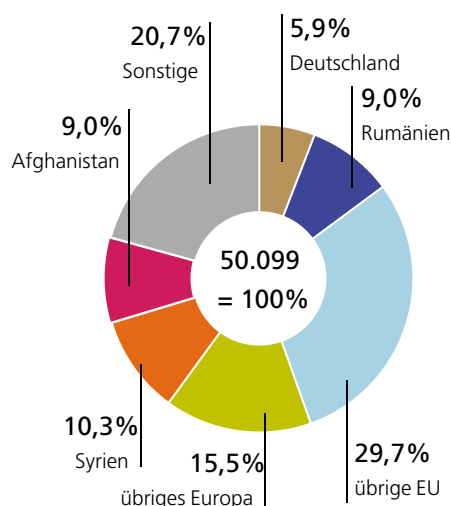


Abbildung 3: Staatsangehörigkeiten der seit 01/2013 zugewanderten Schülerinnen und Schüler (Schuljahr 2015/16)

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik

Einige Schularten nehmen besonders viele Zugewanderte auf.

Die aus dem Ausland nach Bayern zugewanderten Kinder und Jugendlichen verteilen sich nicht gleichmäßig auf die Schularten. Im allgemeinbildenden Bereich tragen die Grundschulen und die Mittelschulen den Hauptanteil der Integration. Im beruflichen Schulwesen sind es die Berufsschulen, die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung und die Berufsfachschulen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Schüleranteil mit Migrationshintergrund und Zeitpunkt der Zuwanderung nach Schularten (Schuljahr 2015/16)

Schulart	mit Migrationshintergrund	darunter zugewandert seit 01/13
Grundschule	23,7 %	4,0 %
Mittelschule	31,1 %	7,4 %
Realschule	7,7 %	0,4 %
Gymnasium	7,8 %	0,6 %
Förderzentrum	14,8 %	1,7 %
Wirtschaftsschule	14,1 %	0,5 %
Berufsschule	16,1 %	4,6 %
sonderpäd. Berufsschule	22,2 %	3,6 %
Berufsfachschulen	17,5 %	3,4 %
FOS und BOS	12,2 %	0,2 %
Fachschule u. Fachakademie	7,6 %	0,8 %

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik

Realschule: inkl. der Realschulen zur sonderpäd. Förderung

Berufsfachschulen: inkl. der Berufsfachschule des Gesundheitswesens

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden besonders gefördert.

Im **allgemeinbildenden Schulwesen** beginnt die Sprachförderung mit dem Vorkurs Deutsch 240 für Vorschulkinder bereits beim Übergang aus dem Elementarbereich. An den Grundschulen und Mittelschulen wurden speziell für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger aus dem Ausland Übergangsklassen und Deutschförderklassen eingerichtet. Außerdem kann ein Deutschförderkurs zusätzlich zum Unterricht in der Regelklasse belegt werden. Das SPRINT-Angebot (Sprachförderung intensiv) an den Realschulen und das Projekt Sprachbegleitung an den Gymnasien ergänzen die Fördermaßnahmen der allgemeinbildenden Schulen. Außerdem wird derzeit das Pilotprojekt InGYM (Integration am Gymnasium) für besonders leistungsfähige und leistungsbereite Heranwachsende mit Migrationshintergrund erprobt.

Im **beruflichen Schulwesen** sind Sprachintensivklassen und Berufsintegrationsklassen spezielle Einstiegsangebote der Berufsschulen für Asylbewerberinnen, Asylbewerber und Flüchtlinge. Seit dem Schuljahr 2016/17 gibt es die Berufsintegrationsklassen auch an Wirtschaftsschulen, Berufsfachschulen und Fachoberschulen. Eine Alternative ist das Berufliche Übergangsjahr, das von Schulen zusammen mit Kooperationspartnern angeboten wird. An den Fachoberschulen und Berufsoberschulen vermitteln im Rahmen eines Schulversuchs die Integrations-Vorklassen sprachliche und fachliche Voraussetzungen für den erfolgreichen Schulbesuch.

Mehr Informationen zu den Fördermaßnahmen finden sich unter www.isb.bayern.de. Empfohlen sei die ISB-Seite www.zuwanderung-schulen.bayern.de sowie das zum Download bereitgestellte Faltblatt „Bayerische Bildungsberichterstattung: Aktuelles 2016“.

Florian Burgmaier
Qualitätsagentur

Bildungsberichterstattung
und Bildungsmonitoring



Willkommen und Abschied

Arnulf Zöller / Dr. Karin E. Oechslein

Wenn sich Wehmut mit Neugierde und Freude vermischt ...

Regelmäßig berichten wir an dieser Stelle über liebgewonnene Kolleginnen und Kollegen, die das ISB nach ganz unterschiedlich vielen Jahren verlassen, ebenso wie über unsere „Neuen“, die wir erwartungsvoll bei uns begrüßen.

Im Zeitraum zwischen Oktober 2016 und Mai 2017 war der Personalwechsel am ISB weniger dramatisch als in den Jahren davor, was sicherlich daran liegt, dass der „normale“ Personalwechsel parallel zum Schuljahreswechsel erfolgt.

Nach einem einjährigen ISB-Aufenthalt verabschiedeten wir Ende Februar unsere erste ISB-Juristin, **Frau Kerstin Bergmann**, die wieder an das Staatsministerium zurückgekehrt ist. Gleichzeitig begrüßen wir in ihrer Nachfolge **Frau Margareta Mayr** in der Abteilung Zentrale Dienste. Außerdem verabschieden wir aus dieser Abteilung unseren am ISB ausgebildeten Fachinformatiker, **Herrn Georg Schmucker**, der an das Leibnitz-Rechenzentrum in München wechselt, und begrüßen neu **Frau Dr. Andrea Bernatowicz** in ihrer Funktion als MINT-Beauftragte für den südbayerischen Raum.

Arnulf Zöller
Stellv. Direktor

Leiter der
Grundsatzabteilung



Dr. Karin E. Oechslein

Direktorin des ISB



Für die Grundschule wurde der Arbeitsbereich Deutsch mit **Frau Katharina Fürst** neu besetzt.

Mit **Frau Gudrun Pfab** schied eine langjährige und erfahrene Kollegin aus der Realschulabteilung aus. Wir danken ihr sehr herzlich für ihr umfassendes Wirken. Ihr Arbeitsbereich wird jetzt von **Herrn Philipp Hankel** wahrgenommen.

Nachfolgerin von **Frau Antje Zühlke** für das Fach Russisch am Gymnasium ist **Frau Julia Brückmann**.

Die Abteilung Berufliche Schulen freut sich über die Verstärkung durch **Frau Helga Brummer**, die als Diplom-Handelslehrerin im Bereich der kaufmännischen Bildung tätig sein wird.

Die Grundsatzabteilung verliert **Frau Cornelia Praschl** aus dem Ganztagsreferat, die an die Mittelschule zurückkehrt. Neu hinzugekommen sind **Herr Martin Hanslmaier** im Referat „Wissenschaftliche Begleitungen, Evaluationen und empirische Erhebungen“ sowie **Frau Anna Klassen**, die die Verantwortung für das Projekt „Talent im Land“ übernehmen wird.

In der Qualitätsagentur begrüßen wir mit **Frau Prof. Dr. Sandy Taut** eine neue stellvertretende Abteilungsleiterin, die von einer Universität in Chile zu uns wechselte.

Allen Neuankömmlingen wünschen wir eine gewinnbringende, erfolgreiche und erfüllende Zeit bei uns am ISB, allen, die uns verlassen, sagen wir ein herzliches Dankeschön für ihr Engagement und wünschen Glück, Gesundheit und Erfolg in ihrem neuen Wirkungskreis.

Herzlich willkommen ...

Dr. Andrea Bernatowicz
Zentrale Dienste

*Koordination MINT-Netz
Bayern*



Margareta Mayr
Zentrale Dienste

Rechtsfragen

Katharina Fürst
Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen

Deutsch Grundschule

Philipp Hankel
Abteilung Realschule

*Geschichte, Sozialkunde,
Sozialwesen, Soziallehre*



Julia Brückmann
Abteilung Gymnasium

Russisch

Dipl.-Hdl. Helga Brummer
Abteilung Berufliche Schulen

Kaufmännische Bildung

Martin Hanslmaier
Grundsatzabteilung

*Wissenschaftliche Begleitungen,
Evaluationen und empirische Erhebungen*

Anna Klassen
Grundsatzabteilung

„Talent im Land – Bayern“

Prof. Dr. Sandy Taut
Qualitätsagentur

*Merkmale von Schulqualität
und ihre empirische Erfassung*



Impressum

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Schellingstraße 155
80797 München
Tel.: 089 2170-2101
Fax: 089 2170-2105
Internet: www.isb.bayern.de

Redaktion:

Susanne Grupp-Robl, ISB

Satz:

PrePress-salumae.com

Titelfoto:

© ClipDealer

