



Möglichkeiten und Herausforderungen einer
pädagogischen Arbeit in Intensivklassen

Wie gestaltet sich die schulische Situation von Seiteneinsteigern in hessischen Schulen?

**Wissenschaftliche Hausarbeit von Julia
Katharina Kettler im Rahmen der Ersten
Staatsprüfung für das Lehramt an
Förderschulen im Fach Allgemeine Heil-
und Sonderpädagogik eingereicht der
Hessischen Lehrkräfteakademie**

© 2018 randstad stiftung

Herausgegeben von:

Hanna Daum, randstad stiftung

in Zusammenarbeit mit Julia Katharina Kettler

Studiengang: Lehramt an Förderschulen

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Kontakt:

randstad stiftung

Helfmann-Park 8

65760 Eschborn

Telefon: 06196. 998 98 67

Fax: 06196. 777 13 58

info@randstad-stiftung.de

www.randstad-stiftung.de

Julia Katharina Kettler

Studiengang: Lehramt an Förderschulen

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Fachbereich: Erziehungswissenschaften

Institut für Sonderpädagogik

Gutachter: Dr. Robert Bernhardt

Gestaltung und Satz: Crolla Lewis, Aachen

Schriften: Frutiger und Lyon

Inhalt

1. Einleitung	5
2. Theoretische Grundlagen	7
2.1. Zum Begriff Seiteneinsteiger	
2.2. Begriffliche Klärung von Migration und Flucht im Blick auf Seiteneinsteiger	
2.3. Seiteneinsteiger in der Geschichte Deutschlands	
2.4. Die aktuelle Situation von Seiteneinsteigern in Deutschland	
2.5. Zur Situation von Seiteneinsteigern in Hessen	
2.6. Rechtliche Grundlagen für die Beschulung von Seiteneinsteigern	
Zwischenfazit zu Abschnitt 2	
3. Zur schulischen Situation	32
3.1. Problemaufriss	
3.2. Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	
3.3. Sprachen lernen als Voraussetzung	
3.4. Verschiedene Wege Deutsch zu lernen	
3.5. Die Beratung und Aufnahme von Seiteneinsteigern	
3.6. Die Einrichtung von Intensivklassen	
3.7. Inklusive Beschulung und Seiteneinsteiger	
3.8. Die Erfahrung von Fremdheit in der Schule	
3.9. Psychische Belastung und Traumatisierung	
3.10. Lehrkräfte Aus- und Fortbildung	
Zwischenfazit zu Abschnitt 3	

4. Empirischer Exkurs	52
4.1. Gegenstand und Zielsetzung	
4.2. Methodisches Vorgehen	
4.3. Die Schulen und Lehrkräfte für die Interviews	
4.4. Transgenerationale Weitergabe von Bindungsmustern	
4.4.1. Was passiert mit Seiteneinsteigern an Frankfurter Schulen?	
4.4.2. Wie werden Seiteneinsteiger in Frankfurt unterrichtet?	
4.4.3. Wie nehmen IK-Lehrkräfte den Übergang in die Regelklasse wahr?	
4.4.4. Wie sind Lehrkräfte an Frankfurter Schulen auf die IKs vorbereitet?	
4.4.5. Inwiefern werden Grenzen, Schwächen oder Verbesserungsvorschläge an der aktuellen Situation geäußert?	
5. Fazit und Ausblick	78
Abkürzungsverzeichnis	80
Literaturverzeichnis	81
Anhang	88

1. Einleitung

Viele Menschen zieht es aus verschiedenen Gründen sei es durch Flucht, Arbeitsmigration oder Familiennachzug nach Europa bzw. Deutschland. Unter ihnen befinden sich auch viele Kinder und Jugendliche, was besonders für die pädagogische Arbeit im schulischen Kontext ganz vielfältige Herausforderungen und Möglichkeiten aufwirft. In Zeiten, in denen Bildungsbenachteiligung und internationale Vergleichsstudien mehr denn je herangezogen werden und im gesellschaftlichen Fokus stehen, werden Themen, wie die der Sprachförderung, Integration durch Bildung und interkulturelles Lernen breit diskutiert. Es stellt sich die Frage, ob und wenn ja, inwiefern sich Schule und Unterricht verändern müssen, um Seiteneinsteigern bestmögliche Bildungschancen zu ermöglichen und sie auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Zunächst muss natürlich die Gruppe der Seiteneinsteiger selbst in den Fokus genommen werden, um aufzuzeigen, was Möglichkeiten und Herausforderungen der pädagogischen Arbeit mit eben diesen im schulischen Kontext sind. Dabei müssen ihre Lern- und Lebensvoraussetzungen miteinbezogen werden. Das Recht auf den Schulbesuch ist in Deutschland Ländersache, daher unterscheidet sich auch der Umgang mit den Seiteneinsteigern in den Schulen je nach Bundesland. Die Schulpflicht besteht nach den Ländergesetzen für alle unter 16-Jährigen, die ihren gewöhnlichen Aufenthalt in dem jeweiligen Bundesland haben. Differenziert wird jedoch zwischen minderjährigen Flüchtlingen und Asylberechtigten.

Da es bisher wenig einheitliche oder Bundesländer übergreifende Konzepte gibt, wird im Folgenden insbesondere auf die pädagogische Arbeit in Intensivklassen (IK) an hessischen allgemeinbildenden Schulen eingegangen. Dabei wird aufgrund der Diversität der Organisation speziell auf

die Gestaltung in den für die Seiteneinsteiger eingerichteten Klassen in Frankfurt am Main Bezug genommen. Wichtigstes Ziel der einjährigen Arbeit in einer Intensivklasse ist es, den Seiteneinsteigern durch intensive Spracharbeit, Förderung und Betreuung Erfolg in der Schule und damit einen guten Start für ihr Leben im fremden Land zu ermöglichen. Wie gehen Schulen und Lehrkräfte mit der Aufnahme von Seiteneinsteigern um und vor welchen Möglichkeiten und Herausforderungen stehen sie? Diesen Fragen und Themen soll im Folgenden nachgegangen werden.

Eigenes Interesse

Mein persönlicher Bezug zu diesem Thema entstammt dem pädagogischen Praxisprojekt »Alltagsbegleitung von unbegleiteten Flüchtlingen«, das ich im Rahmen meines Studiums »Lehramt an Förderschulen« an der Goethe-Universität Frankfurt am Main von Dezember 2014 bis September 2015 belegen konnte. Es ist ein freiwilliges Projekt, das im Wahlpflichtbereich des Studiums angeboten wird und eine optimale Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis bietet. Studierende fördern und unterstützen, meist in Einzelbetreuung, unbegleitete Kinder und Jugendliche aus Kriegs- und Krisengebieten. Diese Förderung wird von einem dreiwöchentlich stattfindenden Seminar begleitet, in dem verschiedene Optionen der bestmöglichen Förderung besprochen und die erlebten Erfahrungen in der Förderung selbst reflektiert werden.

Nach einer kurzen Zeit gab es ein Kind, das durch die enge Kooperation zwischen dem Staatlichen Schulamt und dem Aufnahme- und Beratungszentrum (ABZ) für Seiteneinsteiger und der Goethe-Universität für die Förderung in Frage kam. Im Dezember 2014 begann ich mit dem Praxisprojekt, das ich in knapp einem Jahr durchführte. Daraus entsprang der Gedanke für die vorliegende Themenwahl, um mich auch aus pädagogischer Sicht dem Thema zu nähern. Während der Tätigkeit konnte ich bereits erste Kontakte zum Schulamt und den dort zuständigen Mitarbeitern sammeln. Außerdem bestanden neben dem Projekt Kontakte zu Intensivklassen und deren Leitern durch meine beiden Schulpraktika an Frankfurter Schulen. Bewegt hat mich seitdem besonders die Frage, wie Seiteneinsteiger bestmöglich in das deutsche

Schulsystem aufgenommen, integriert und in diesem gefördert und unterrichtet werden können, um hier eine Chance für ein besseres Leben zu erlangen. Besonders auch im Hinblick auf meine spätere Tätigkeit als Förderschullehrerin, bei der die Diagnostik, Förderung und Beratung von Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Schwierigkeiten von großem Gewicht ist, interessiert mich das gewählte Thema.

Vorgehensweise und Ziel der Arbeit

Die vorliegende Wissenschaftliche Hausarbeit erfasst vorhandene Informationen über Seiteneinsteiger in Deutschland - konkretisiert am Beispiel Hessen - sowie die Möglichkeiten und Herausforderungen der Beschulung und Einbindung derselben im Schulsystem und der zu Grunde liegenden pädagogischen Arbeit. Ziel ist es, verschiedene Möglichkeiten darzustellen wie die neu zugewanderten SuS bestmöglich am Unterricht partizipieren können, wie Lehrkräfte mit ihnen umgehen und was diese über sie wissen sollten. Um einen Einblick in den Alltag der Lehrkräfte zu gewinnen, wurden Experteninterviews geführt, die in einzelnen Aspekten aufgezeigt und erläutert werden.

2. Theoretische Grundlagen

Zu Beginn dieser Arbeit werden wichtige Begriffe rund um das Thema Seiteneinsteiger im deutschen Bildungssystem, besonders in Bezug auf Hessen, geklärt sowie theoretische Hintergründe erläutert. Im Zentrum dieses Kapitels stehen die Rolle der Seiteneinsteiger sowie deren historischer Hintergrund, die aktuelle Situation und deren rechtlich verankerte Grundlagen.

2.1. Zum Begriff Seiteneinsteiger

Der Begriff Seiteneinsteiger wird als pädagogischer Begriff verstanden und entstammt der Schulpraxis (vgl. Liebe-Harkort 1981: 4). Obwohl es keine einheitliche Definition gibt, soll hier eine Möglichkeit dargelegt werden, wie sie derzeit in Deutschland verwendet wird und im Weiteren als Grundlage dient. Als »Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen«¹ werden alle neu zugewanderten, schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen bezeichnet, die in die Bundesrepublik Deutschland kommen und ohne oder nur mit geringen Deutschkenntnissen eine Schule in Deutschland besuchen. Der Grund der Zuwanderung sei hier zunächst im Blick auf die pädagogische Arbeit sekundär. Primär geht es darum, dass sie alle als schulpflichtige Kinder hier ankommen und nach einer gewissen Zeit, je nach Regelung in dem jeweils für sie zuständigen Bundesland, in das deutsche Schulsystem integriert werden und dann der jeweiligen Schulpflicht unterliegen (vgl. Himmelrath/Blaß 2016: 30). Sie werden in Hessen in drei Gruppierungen aufgeteilt und gehören entweder den Seiteneinsteigern aus EU-Ländern an, geflüchteten Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten und damit den Top 10 der Nicht-EU-Herkunftsländer: Syrien, Afghanistan, Irak, Pakistan, Iran, Serbien, Somalia, Eritrea, Russland und Albanien sowie weiteren Nicht-EU Ländern (vgl. HKM 2016). Je nach Status erhalten sie verschiedene Formen der Unterstützung in Deutschland. Kinder und Jugendliche sind dabei in besonderem Maße schutzbedürftig. Diejenigen, die alleine ohne Eltern oder Familie hier ankommen, werden als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (umF) bezeichnet. Als Seiteneinsteiger werden sie deshalb bezeichnet, da sie in den seltensten Fällen von Beginn der Pflichtschulzeit an - die hierzulande mit der Grundschule anfängt - durchgehend das deutsche Schulsystem besucht haben, sondern irgendwann im Lauf der in Deutschland geregelten Schulpflicht eingestiegen sind (vgl. Kunz 2008: 11). In ihren Heimatländern haben die Kinder und Jugendlichen eine Schule je nach Alter, Schulverhältnissen, Chancengleichheit zwischen Jungen und Mädchen, Bildungsbewusstsein und ökonomischer Situation der Familie und des Staates regelmäßig, wenig bis nie oder für ein oder mehrere Jahre

¹ Im Folgenden wird, wohlwissend der gendergerechten Sprache, der Einfachheit halber bei diesem und weiteren Begriffen die maskuline Form verwendet.

besucht. Daher werden hier auch die nicht alphabetisierten Kinder und Jugendlichen einbezogen.

Die Schulen in den Heimatländern waren bzw. sind zudem meist anders ausgestattet und arbeiten nach anderen Lehrplänen und Inhalten (vgl. Schmitt/Lörcher 1985: 7). Auch gibt es, wie beispielsweise in muslimisch geprägten Ländern religiöse Lehrformen, die dem islamischen Bildungswesen zugeordnet sind wie z.B. die Koranschulen oder neueren Entwicklungen zufolge sogenannte »arabische Schulen«. Dahinter verbergen sich keine festgelegten Institutionen, sondern vielmehr eine Vielfalt an Einrichtungen, die alle dem privaten Sektor angehören (vgl. Wiegelmann 1994: 807).

»Entscheidendes Merkmal der traditionellen Koranschule ist die Beschränkung des Unterrichtsziels auf die Einweisung in die islamischen Gebetsformeln und -riten sowie auf das Erlernen des Korans« (vgl. ebd. 809).

Für die breite Masse enthält diese Form der Bildung nur eine mehr oder weniger ausgeprägte Grundausbildung, da sie sich eben primär auf das Auswendig- und Rezitieren lernen zunächst der kürzeren Suren des Korans beschränkt (vgl. Wiegelmann 1994: 807). »Arabische Schulen«, die den neueren Bewegungen innerhalb des islamischen Bildungssystems angehören, haben neben dem primären Ziel des Auswendiglernens des Korans eine grundlegende Alphabetisierung in der arabischen Sprache als Grundpfeiler und leisten damit Verständnisarbeit (vgl. ebd. 813).

Diese religiös geprägten Formen der Bildung, die zahlreiche Seiteneinsteiger aus muslimisch geprägten Ländern gewöhnt sind, sind hierzulande kaum bis gar nicht anerkannt. Nicht außer Acht zu lassen sei dabei, dass es in Deutschland auch Koranschulen und andere Formen der Beschulung für Menschen islamischen Glaubens gibt, die von muslimischen Migranten besucht werden, jedoch anders wie in Arabisch geprägten Ländern nicht als Ersatz für eine staatliche Schule gelten oder ähnliche Berechtigung erfahren.

Ebenso die praktischen Fähigkeiten, die manche Jugendliche mitbringen, da sie in ihrer Heimat bereits in einem Beruf gearbeitet haben – auch diese »Ausbildung« wird hierzulande nicht immer anerkannt. Besonders wenn Dokumente und Zeugnisse nicht vorhanden sind, kann dies problematisch sein.

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche stellen damit eine extrem heterogene Gruppe dar, die mit diversesten Vorkenntnissen, Erlebnissen und Hintergründen hier ankommt und im weiteren Prozess der Eingliederung unterrichtet wird. Sie alle stehen jedoch vor der Herausforderung, sich auf die vielfältigen neuen Begebenheiten in der Schule und natürlich auch in ihrem neuen Lern- und Lebensumfeld in Deutschland ein- und umzustellen. Dazu zählen allgemeine wie auch individuelle Chancen, Probleme und Herausforderungen, denen jeder einzelne gegenübersteht und die jeder zu tragen hat. Neben dem Verlust oder der anfänglichen starken Einschränkung der Kommunikationsfähigkeit (vgl. ebd. 9), sind die hier oftmals vorgefundenen veränderten Schulverhältnisse sowie die Andersartigkeit des hiesigen Bildungsbewusstseins als Herausforderungen für diese Gruppe von jungen Menschen zu beachten. Bei der Beschulung sind zudem die vielfältigen Lebenserfahrungen – darunter teilweise Traumatisierungen – nicht außer Acht zu lassen.

2.2. Begriffliche Klärung von Migration und Flucht im Blick auf Seiteneinsteiger

In der Gesellschaft existieren viele Begriffe und verschiedene Bezeichnungen für die Gruppe der neu zugewanderten Menschen. Teilweise sind diese Begriffe höchst aufgeladen und werden stark kritisiert. Alle eint dabei der Begriff der Migration, der den Oberbegriff für das vielfältige Spektrum von Bezeichnungen darstellt, die alle einen Ortswechsel von Menschen in ein anderes Land beinhalten (vgl. Adam/Inal 2013: 18).

»Ein Migrantenkind wird definiert als ein Kind bis 18 Jahre, dessen familiäre Biografie durch länger andauernde Mobilität [...] gekennzeichnet ist und das dadurch unter Umständen lebenslang

ambivalente Gefühle hinsichtlich Zugehörigkeit und Rückkehr hat, die entsprechend dem Entwicklungsstadium differieren können. Wenn das Kind oder seine Eltern darüber hinaus Krieg, Bürgerkrieg oder andere Formen organisierter Gewalt erlebt haben und die Familie deswegen die [...] [bisherige] Heimat verlassen musste, handelt es sich um ein Flüchtlingskind« (vgl. ebd. 19).

Bei Kindern, die dies ohne ihre Familie tun, spricht man von umF. Im juristischen Sinne ist ein Flüchtling – egal welchen Alters – eine Person, die Rechte hat. Dies ist durch die Genfer Flüchtlingskonvention, die ein Abkommen über die Rechtsstellung von geflüchteten Menschen darstellt festgehalten (vgl. Genfer Flüchtlingskonvention). Auch hier ist die Bezeichnung des »Flüchtlings« noch enthalten, unbeschadet der Tatsache, dass die Diskussion um die diversen Sprachtermini für die nach Deutschland geflohenen »Flüchtlinge und geflüchteten Menschen« sehr differenziert stattfindet und als vorherrschende Bezeichnung »Ausländer und Migranten« im Sprachgebrauch sowie in der Literatur verwendet wird. Im Folgenden soll hier auch – besonders aus Rücksichtnahme auf die Wahrung der einzelnen Schicksale – von »geflüchteten Menschen« gesprochen werden. Lediglich die Abkürzung umF, in der auch das Wort »Flüchtling« vorkommt wird so weiterverwendet. So werden auch Zitate, in denen von Flüchtlingen die Rede ist, in ihrer Originalform beibehalten. Zu den Menschen mit Migrationshintergrund (im weiteren Sinn) zählen nach der Definition des Mikrozensus 2005

»alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil« (vgl. Statistisches Bundesamt 2013).

2.3. Seiteneinsteiger in der Geschichte Deutschlands

Den Begriff »Seiteneinsteiger« gibt es schon lange - im schulischen Kontext - wahrscheinlich seitdem ausländische SuS in der Bundesrepublik angekommen und beschult worden sind. Damit hängt die Geschichte der Seiteneinsteiger eng mit der Migrationsgeschichte Deutschlands zusammen und soll im Folgenden in den Punkten angerissen werden, die für die untersuchte Gruppe grundlegend und einschneidend waren und bis heute sind.

Deutschland blickt auf eine lange Geschichte der Migration zurück. Im Weiteren soll ein kurzer Überblick über die Migrationsgeschichte Deutschlands gegeben werden, um heutige Strukturen und Entwicklungen besser verstehen und einordnen zu können. Es wird hier Bezug auf die Zeit nach Ende des zweiten Weltkrieges und der Neuordnung Europas genommen, in der zahlreiche Wanderungsbewegungen stattgefunden haben und bis heute stattfinden (vgl. Butterwegge: 2005). Migration umfasst gleichermaßen Ab- und Zuwanderung. In der vorliegenden Arbeit soll jedoch die Zuwanderung im Vordergrund stehen. Menschen haben verschiedene Anlässe, in ein anderes Land zu immigrieren. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Motive der Migration - angelehnt an Meinhardt/Schulz-Kaempff (vgl. 2015: 55) - verschiedenen Migrationsgruppen zugeordnet: Ausländische Flüchtlinge und Asylsuchende, Arbeitsmigranten, Geflüchtete und Vertriebene nach dem Zweiten Weltkrieg und (Spät-) Aussiedler aus Osteuropa sowie der ehemaligen UdSSR (vgl. ebd. 55). Die verschiedenen Motive zeigen bereits die Diversität und Vielfalt der Menschen auf, die ihr Heimatland verlassen und sich auf den Weg in ein neues Land gemacht haben.

Besonders durch die expansive Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte zur Stärkung der deutschen Wirtschaft in den 1960er und 70er Jahren - die anfangs als sogenannte »Gastarbeiter« bezeichnet wurden - entwickelte sich in zunehmendem Maße Arbeitsmigration in

der Bundesrepublik Deutschland (BRD), die allein vom Arbeitsmarkt bestimmt wurde. Gründe für die Anwerbeabkommen waren u.a. der kriegsbedingte demographische Zustand der Gesellschaft, aber auch die durch Gewerkschaften durchgesetzten Sozialleistungen, der Aufbau der Wehrpflicht und die Verlängerung der Schulpflicht (vgl. Meinhardt/Schulz-Kaempff 2015: 66). Die BRD schloss - zunächst mit Italien 1955 und später auch mit weiteren südeuropäischen Ländern - Anwerbeabkommen (vgl. Schulz-Kaempff 2006: 421). Mit Tunesien und Marokko wurden feste Kontingente festgelegt, aus den anderen Ländern her begann ein ansteigender Zustrom von Arbeitsmigranten. Dabei ging man sowohl von Seiten der deutschen Regierung als auch von Seiten der Gastarbeiter stets davon aus, dass es sich um Beschäftigungen auf Zeit handele im Sinne eines Rotationsprinzips (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010: 64). Zu dieser Zeit war die Anzahl der schulpflichtigen Kinder aus ausländischen Arbeiterfamilien noch sehr gering und fiel statistisch nicht ins Gewicht. Lediglich die allgemeine Schulpflicht wurde auf diese Kinder und Jugendlichen nach und nach in allen Bundesländern der BRD ausgedehnt (vgl. Auernheimer 2007: 35).

Ende der 1960er und Anfang der 70er Jahre veränderte sich die Gruppe der eingewanderten Menschen. Bislang stammten die meisten Arbeitsmigranten aus Italien, Spanien und Griechenland. Ab 1971 stellten erstmals Menschen aus der Türkei den größten Anteil an der nichtdeutschen Bevölkerung dar (vgl. Meinhardt 1984: 17).

Bereits 1970/71 wurden 159.007 ausländische Kinder an deutschen Schulen unterrichtet, knapp 10 Jahre später waren es im Schuljahr 1979/80 bereits 552.143 (vgl. Liebe-Harkort 1981: 4). Gründe für den raschen Anstieg liegen in der bis dato expandierenden Ausländerbeschäftigung der BRD, die 1955 mit Italien begann und am 27.11.1973 mit der durch die Ölkrise ausgelösten Weltwirtschaftskrise und dem sogenannten Anwerbestopp endete und bis 1979 anhielt (vgl. Meinhardt 2006: 36). Bis zu dieser Zeit waren insgesamt rund 14 Millionen Arbeitsmigranten aus den Anwerbeländern in die BRD gekommen. Elf Millionen davon kehrten bis 1973 wieder in ihre Heimatländer zurück. Der Anwerbestopp

beendete jedoch - anders als von der Politik erwartet - die Einwanderung nicht, sondern markierte vielmehr »den Beginn der faktischen und kontinuierlichen Einwanderung nach Deutschland« (vgl. ebd. 36). Ab diesem Zeitpunkt lebten Schätzungen zufolge drei Millionen Arbeitsmigranten und deren Familien in der BRD, die jedoch keine Möglichkeit mehr hatten, in die BRD nach einer Ausreise erneut legal einzureisen, weshalb viele von ihnen blieben und, sofern das noch nicht erfolgt war, ihre Familien nachholten oder neue Familien gründeten (vgl. Meinhardt 2006: 36). Außerdem verfehlte die Regierung ihre politische Absicht durch die Senkung des Kindergeldes für die bislang in Heimatländern lebenden Kinder: das Gegenteil erfolgte (s.o.). Zehntausende Kinder wurden von ihren Eltern nachgeholt (vgl. ebd. 34). Aufgrund der aufgeführten politischen Maßnahmen und besonders durch den Kindernachzug ab Ende der 1980er Jahre stieg die Zahl (s.o.) der ausländischen SuS an deutschen Schulen relativ schnell an. Daraus entwickelten sich erste Probleme, wie diese Kinder zu beschulen seien, und die Bildungsintegration rückte in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Initiativen begannen einen muttersprachlichen Unterricht - begleitend zum Regelunterricht - zu fordern. In Heilbronn, wo sich viele primär türkische Arbeitsmigranten mit ihren Familien aufgrund des positiven Arbeitsmarktes niederließen, musste der Schulrat 1970 eingestehen (vgl. Maier 2012: 49): »Wir haben keine speziellen Leistungen für Gastarbeiterkinder« (vgl. Heilbronner Stimme vom 31.01.1970). Daraufhin wurde gemeinsam mit dem kurz zuvor gegründeten »Verein der türkischen Arbeitnehmer in Heilbronn e.V.« ein Konzept für die Organisation des Unterrichts beschlossen. In dieser Zeit starteten erste Vorbereitungsklassen für Kinder von Arbeitsmigranten, die bereits damals das Ziel eines schnellen Übergangs in Regelklassen nach erfolgreichem Erwerb der Deutschkenntnisse verfolgten (vgl. Maier 2012: 49). Ähnlich wie in Heilbronn verliefen erste Versuche, Seiteneinsteiger zu integrieren, in anderen Kommunen ab. Oftmals waren diesen Versuchen prekäre Zustände vorausgegangen, in denen Seiteneinsteiger in zu großen Regelklassen ohne spezifische Förderung beschult worden waren. Über Frankfurt am Main werden 1981 ebenfalls prekäre Zustände an einer Grund- und Hauptschule im Bahnhofsviertel berichtet (vgl. Schwartz 1981: 7). Die Karmeliterchule hat zu dieser Zeit

einen Ausländeranteil von 80%. Der Schule wurde aufgrund dessen damals der Status einer Brennpunktschule sozialer und schulpolitischer Konflikte vorhergesagt. Doch wie lief der Unterricht und die Situation in dieser Schule ab? Schwartz berichtet von zwei Modellen in Frankfurt, der sogenannten Regelklasse und den Vorbereitungsklassen (vgl. ebd. 7). In den Regelklassen, die eigentlich »deutsche Regelklassen« betitelt wurden, befanden sich aufgrund des hohen Anteils an Ausländerkindern an dieser besagten Schule fast nur SuS ohne oder unzureichenden Deutschkenntnissen. Neu zugewanderte SuS kamen ohne Vorankündigung oder Vorbereitung in die Klassen und brachten zudem noch verschiedenste Voraussetzungen aufgrund ihrer heterogenen Herkunft mit.

Die SuS an dieser Schule kamen aus über 20 Nationen (vgl. ebd. 7). Dies führte zu Unruhe im Unterricht sowie zu Gefühlen von Fremdheit. Die Schule wünschte sich damals »Hilfe vor Ort für konkrete Verbesserungen« (vgl. ebd. 7). Was diese Forderungen beinhalteten, ist nur unschwer zu erkennen: kleinere Klassen, ausgearbeitete didaktische Konzepte, andere Umgangsweisen mit den Seiteneinsteigern und zudem mehr Hilfen für die Lehrkräfte selbst (vgl. ebd. 8). Neben den Regelklassen existierten in Frankfurt auch Vorbereitungsklassen - Klassen, die von SuS besucht wurden, die aus weitestgehend ähnlichen Herkunftsländern kamen bzw. ähnliche Muttersprachen innehatten. Die Klassen hatten dasselbe primäre Ziel des raschen Deutscherwerbs. Bewerbstelligen sollte dies eine Lehrkraft, die weder dafür ausgebildet war, noch die jeweilige vorherrschende Muttersprache der SuS der Vorbereitungsklasse sprach. Zudem hatte diese Lehrkraft wenig auf die neue Schülergruppe zugeschnittenes Material, da dieses bis dato nur für den Fremdspracherwerb des Deutschen bestand, hier aber die Erwerbsmechanismen andere darstellen als beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache (vgl. Abschnitt 3.3). Die Hauptursachen für diese prekären Zustände sind in der Ausländerpolitik selbst zu finden. Diese wollte möglichst rasch viele günstige Arbeitskräfte haben, für deren Kinder jedoch in »ihrer Kalkulation [...] kein Posten vorgesehen« war (vgl. ebd. 7).

Im bildungspolitischen und pädagogischen Raum übernahm man die

Leitlinien der Politik, eine Doppelstrategie in Bezug auf die sogenannte Ausländerpolitik zu fahren und versuchte den Migrantenkindern durch die Ziele der »Integration« und gleichzeitigen »Re-Integration« gerecht zu werden (vgl. Meinhardt 2006: 36). Auf politischer Ebene bedeutete diese Doppelstrategie die Nichtanerkennung der faktischen Einwanderung, die Begrenzung des Zuzugs und die gleichzeitige Förderung der Rückkehrbereitschaft, indem nach Möglichkeiten der verstärkten Integration für die in der BRD lebenden Migranten gesucht wurde und beispielsweise die Kontakte zu den verschiedenen Anwerbe- und Herkunftsländern durch die Regierungen intensiv gepflegt wurden (vgl. ebd. 36). Dass jedoch schon seit einigen Jahren eine immer größer werdende multikulturelle Gesellschaft in der BRD entstand, wurde lange Zeit durch die Regierung nicht wahrgenommen.

Bemerkenswert ist dabei, dass in dieser Zeit des Umbruchs keinerlei Zusammenarbeit zwischen der Bildungsreformdebatte und der Ausländerpädagogik in den 60er und 70er Jahren stattfand. Die Folgen der Arbeitsmigration wurden nirgends berücksichtigt (vgl. Auernheimer 2007: 35). Zentrale Themen der Bildungsreformdebatte waren neben dem Abbau von Sprachbarrieren die soziale Integration sowie der flächendeckende Zugang für alle SuS zu weiterführenden Schulen (vgl. ebd. 35). Integration sollte durch die möglichst schnelle Aufnahme der ausländischen Kinder in Regelklassen erfolgen, in denen man sich auf die Sprachschwierigkeiten konzentrierte. Die Re-Integration hingegen versuchte man durch das Erhalten und Fördern der Muttersprache im Rahmen eines separaten, muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts zu ermöglichen, der durch ausländische Lehrkräfte erteilt wurde.

Arbeitsteilig war man bestrebt, die sogenannte Doppelstrategie nach der von der Kultusministerkonferenz empfohlenen Orientierung umzusetzen (vgl. ebd. 37). Besonders der Aspekt der Sprachförderung gelangte schnell an seine Grenzen, da man »die Notwendigkeit der Entwicklung einer eigenen Zweitsprachdidaktik erkannte« (vgl. ebd. 38). Dass Integration nicht allein nur durch Sprachförderung und die damit erstrebte Verringerung der Sprachschwierigkeiten, sondern vielmehr

durch eine ganzheitliche Eingliederung in die Gesellschaft gelingen würde, verdrängte die Politik mit ihrem Reintegrationsgedanken lange Zeit.

Auch die Forderungen vom damaligen Ausländerbeauftragten Kühn, der bereits 1979 deutlich machte, dass man die zunehmende Einwanderung anerkennen solle und zudem besonders für den schulischen Bereich eine verstärkte Integration der ausländischen SuS nötig und damit eine Abschaffung von Nationalklassen dringend zu verfolgen sei, wurden durch die Regierung abgelehnt und bis 1982 weitgehend abgeschwächt. Gemeinsam ist den bildungspolitischen Bestrebungen dieser Zeit die Bekämpfung der Diskriminierung und Ignoranz der Minderheitensubkulturen (vgl. Meinhardt 2006: 37). Noch bis in die 1990er Jahre weigerte sich die damalige Regierungskoalition, diese Forderungen und die Erkenntnis, dass die Bundesrepublik ein Einwanderungsland sei, anzunehmen und die Gesellschaft in den Prozessen der Annäherung zu unterstützen (vgl. Meinhardt/Schulz- Kaempff 2015: 71).

Politische Veränderungen in Richtung der Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland gibt es erst seit diesem Jahrtausend. Laut Aussage des ehemaligen Bundespräsidenten Horst Köhler im Jahr 2006 hat »Deutschland die Integration regelrecht verschlafen« (vgl. Bade 2013: 1). Bade geht sogar so weit und bezeichnet diese Zeit als historisch verlorenes Jahrzehnt für die Integration und die hier lebenden Minderheiten (vgl. Bade 1994a: 40).

Erst vor mittlerweile elf Jahren am 1. Januar 2005 brachte die Regierung ein Zuwanderungsgesetz heraus. Es stellt eine grundlegende Veränderung aller bisherigen Rechte von Ausländern dar und enthält erstmals einen Abschnitt zur

»Förderung der Integration«. Daraus geht deutlich hervor, dass die Verantwortung für eine gelingende Integration nicht allein mehr - wie bisher gefordert - verantwortlich bei den Migranten liegt, sondern der Staat ihnen ein einklagbares Recht auf Integrationskurse sowie auf Kurse zur

Rechtsordnung, Geschichte und Kultur Deutschlands einräumt (vgl. Meinhardt/Schulz-Kaempf 2015: 83).

Deutlich wird bei diesem geschichtlichen Abriss, dass Integration sowohl von der Aufnahmegesellschaft, aber auch der neu zugewanderten Menschen lange Zeit - geprägt durch die Arbeitsmarktpolitik - versäumt wurde. Seit den 60er Jahren jedoch kamen Gastarbeiter in die BRD, die blieben und nach und nach ihre Familien nachholten. Seitdem besteht die Herausforderung, Seiteneinsteiger in das deutsche Schulsystem zu integrieren. Weiterhin gibt es seit dieser Zeit Angebote - anfangs verstärkt von Vereinen initiiert - zum muttersprachlichen Unterricht sowie seit den frühen 80er Jahren erste Vorbereitungsklassen und -kurse für die Seiteneinsteiger.

In der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) entwickelte sich ab den 1950er Jahren ein ähnliches Anwerbephänomen, jedoch, dass hier aufgrund der politischen Lage auf Arbeiter aus sozialistischen Ländern wie beispielsweise Vietnam, Kuba, Ungarn oder auch Polen zurückgegriffen wurde. Sie wurden zudem - anders als in der BRD - als »Vertragsarbeiter« bezeichnet. Ihr Vertrag war zudem auf maximal zwei Jahre begrenzt, konnte jedoch vorzeitig durch Arbeitsausfälle gekündigt werden. Die meisten der Vertragsarbeiter verließen Deutschland nach der Wiedervereinigung (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2016).

Seiteneinsteiger in Hessen – geschichtlich betrachtet

Neben den bereits thematisierten Gegebenheiten an der Karmeliter-schule soll hier noch auf die gesamthessische Situation eingegangen werden.

Nach Angaben des Hessischen Kultusministeriums (HKM) sind seit dem Schuljahr 1988/89 jährlich zwischen 11.000 und 16.000 Seiteneinsteiger in allgemeinbildenden Schulen aufgenommen worden (vgl. Kunz 2008: 75). Die Hauptgruppen stellen dabei Aussiedler dar, die jedoch nach ihrer Ankunft als eben diese nicht mehr verzeichnet werden, sondern als Deutsche gelten. Gefolgt wird diese Gruppe der Aussiedler

von der der nachkommenden Kinder aus den Anwerbeländern, die im Rahmen des Familiennachzuges nach Deutschland gekommen sind (vgl. ebd. 75). 1991 umfasste die Gruppe der ausländischen Bevölkerung 730.500 Personen, was 12 % der hessischen Bevölkerung entsprach (vgl. Tischler/Kisseler/Trabert 2002: 3). Davon wurden insgesamt 16.542 als Seiteneinsteiger verzeichnet (vgl. Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen 2002: 74). Die meisten Seiteneinsteiger hatten zu dieser Zeit eine türkische Staatsangehörigkeit, ihnen folgten diejenigen aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die drittgrößte Gruppe stellten die Italiener dar, deren Zahlen jedoch nach 1980 stetig zurückgingen. 1980 entfielen auf die sieben Anwerbeländer zudem noch 87 % der ausländischen Schüler, im Schuljahr 2000/01 waren dies nur noch 71 % (vgl. ebd. 140). Überdurchschnittlich viele gelangten in dieser Zeit in die ländlichen Schulamtsbezirke nach Mittel- und Nordhessen, die bislang nur einen geringen Ausländeranteil hatten. Mit dem Eintritt in die Schule bestanden auch schon um die Jahrtausendwende diverse Fördermöglichkeiten zum Erwerb der Deutschen Sprache. In Intensivklassen und -kursen sowie durch weitere Angebote gab es Chancen zur Erweiterung und Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse von neu zugewanderten SuS. Im Hessischen Schulgesetz (HSchG) ist zudem die Verantwortung für das Lernen der deutschen Sprache auf die Seiteneinsteiger ebenso wie auf die Schulen selbst verteilt, indem es heißt, dass die Seiteneinsteiger »unabhängig von der eigenen Pflicht, sich um den Erwerb hinreichender Sprachkenntnisse zu bemühen, durch besondere Angebote so gefördert werden, dass sie ihrer Eignung entsprechend zusammen mit Schülerinnen und Schülern deutscher Sprache unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden können« (vgl. HSchG 2005: §3 Abs. 14).

2.4. Die aktuelle Situation von Seiteneinsteigern in Deutschland

Im Jahr 2015 weist Deutschland mehr als 1,8 Millionen Zuzüge auf (vgl. BAMF 2016: 73), von denen insgesamt ca. 1,09 Millionen geflüchtete Menschen, die auf verschiedensten Wegen nach Deutschland gekommen

sind durch das Datensystem Easy, das eine IT-Anwendung für die Erstverteilung von Asylbegehrenden auf die Bundesländer darstellt, erfasst (vgl. Bundesministerium des Innern 2016). Unter ihnen sind viele Minderjährige, die aus verschiedenen Gründen ihre Heimat verlassen haben und nach Deutschland eingereist sind. Schätzungen zufolge sind dies allein im Jahr 2015 zwischen

300.000 bis 400.000 Kinder und Jugendliche (vgl. Himmelrath/Blaß 2016: 5), 2012 waren es dagegen nur 49.315 (vgl. Mercator-Institut 2016). Die Gruppe der unter 18-Jährigen stellt zudem mit 29,6% die stärkste Gruppierung dar und muss daher notwendige Strukturmaßnahmen und Beachtung erfahren (vgl. Wiedwald 2016). Teilweise kommen sie als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (umF), teilweise im Familienverbund (vgl. Himmelrath/Blaß 2016: 16). Deutlich wird bei der Darstellung, dass Deutschland erneut - wie bereits in den 80er und 90er Jahren (vgl. Abschnitt 2.3) - vor der Herausforderung steht, eine größer werdende Zahl von Seiteneinsteigern in das deutsche Schulsystem zu integrieren und bestmöglich zu fördern, um sie für den Übergang in die Regelklasse und darauffolgend in den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Die Vorgaben zur Schul- und Unterrichtsorganisation unterscheiden sich dabei je nach Alter der Seiteneinsteiger und ihrer bisherigen Bildungskarriere. Auch bestehen Unterschiede innerhalb der Länder.

Wie werden sie unterrichtet?

Aufgrund der Tatsache, dass Bildung Ländersache ist und meist auf kommunaler Ebene erneut verschiedenen Gesetzen und Regelungen unterliegt, gibt es bisher kein bundesweites Konzept zur Beschulung von Seiteneinsteigern. Daher finden sich verschiedene Positionen und Umsetzungen in den einzelnen Ländern wieder. Dies wird auch an den Bezeichnungen für die diversen Modelle der Deutschklassen deutlich. Generell zeichnen sich in den Bundesländern fünf verschiedene Modelle ab, abhängig von der Größe und Struktur des Bundeslandes (vgl. Massumi et al. 2015: 6). Ziel der Darstellung ist ein Aufzeigen der verschiedenen Organisationsformen mit unterschiedlich voneinander

abgestuften Anteilen der Sprachförderung und des Unterrichts. Sie teilen sich in Modelle, in denen am Regelunterricht teilgenommen wird, und in solche, in denen in getrennten Klassen unterrichtet wird. Solche getrennten Klassen lauten beispielsweise Intensiv-, Willkommens- und Vorbereitungsklassen, die jedoch fast ausschließlich in Regionen mit hoher Zuwanderungsrate bestehen, da hier wiederum - eine Mindestteilnehmerzahl gegeben sein muss - in Hessen liegt diese beispielsweise bei 12 SuS. Sie stellen das parallele Modell dar, bei dem über einen bestimmten Zeitraum - meist für ein Jahr - der Unterricht in einer speziell eingerichteten Klasse stattfindet. Dies kann auch als »Paralleles Modell Schulabschluss« mit spezieller Vorbereitung auf den Schulabschluss angeboten werden und betrifft damit SuS, die aufgrund ihres Alters in Deutschland einer Abschlussklasse zugeordnet werden. Das teilintegrative Modell steht gewissermaßen zwischen den eigens eingerichteten Klassen und dem reinen Unterricht in Regelklassen. Hier besuchen Seiteneinsteiger eine Intensivmaßnahme - wie zum Beispiel eine IK. In einigen Fächern nehmen die SuS jedoch am Regelunterricht teil. Die bisher skizzierten Fördermaßnahmen stellen separate Klassen für Seiteneinsteiger dar, die besonders für die ersten Monate im deutschen Bildungssystem das Ziel der Hinführung zum Unterricht in die Regelklasse haben und damit vorbereitende Maßnahmen sind, bevor ein Wechsel in eine Regelklasse und damit in das gegliederte Schulsystem stattfindet (vgl. Kunz 2008: 116). Zentrale Themen und Schwerpunkte der namentlich verschiedenen Klassen liegen in dem Erwerb der deutschen Sprache sowie der kulturellen Gegebenheiten.

Neben den speziell für Seiteneinsteiger gegründeten Klassen und Kursen gibt es auch einen Ansatz, nach dem Seiteneinsteiger direkt in einer Regelklasse beschult werden. Dies erfolgt meist in Grundschulen oder ländlicher geprägten Gebieten, in denen die Zahl der Seiteneinsteiger geringer ist und somit keine zusätzlichen Klassen zustande kommen; es hat damit oftmals ganz praktische Gründe. Neben dem Regelunterricht erhalten die Seiteneinsteiger hierbei meist eine weitere Sprachförderung in separaten Kursen. Den parallelen Modellen stehen damit die von Beginn an integrativen Modelle gegenüber. Bei letzteren besuchen

Seiteneinsteiger vom ersten Schultag an die Regelklasse und erhalten außerdem intensive Sprachförderung. Beim submersiven Modell gehen Seiteneinsteiger ebenfalls vom ersten Tag an in die Regelklasse, der Unterschied besteht hier jedoch in der Förderung. Sie erhalten keinen separaten Sprachförderunterricht, sondern nehmen an den allgemein für alle SuS bereitgestellten Förderangeboten der Schule teil (vgl. Massumi et al. 2015: 7).

Reine Vorbereitungsklassen mit dem Schwerpunkt der »Re-Integration« - wie es sie noch in den 70/80er Jahren gab - bestehen wie aufgezeigt nicht mehr. Eine Darstellung der diversen Fördermaßnahmen und Schwerpunkte im Bundesland Hessen erfolgt in Abschnitt 3.4.

Die verschiedenen Modelle und Schwerpunkte lassen die Frage aufkommen, welches für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche von Vorteil ist. Diese Frage lässt sich nur schwer verallgemeinern, da sich Seiteneinsteiger, ihre benötigten Ressourcen und Lernausgangslagen enorm voneinander unterscheiden - besonders in Anbetracht ihrer Bildungsbiografien-. Experten, wie beispielsweise der Bildungsökonom Wößmann, sind der Meinung, dass Kinder im Alter bis zu zehn Jahren am schnellsten die neue Sprache lernen, wenn sie sie ungesteuert durch und in der Umgebung, - primär durch Bildungseinrichtungen wie den Kindergarten und die Grundschule erwerben (vgl. Wößmann 2016: 13). Daher vertritt er die Meinung, dass Seiteneinsteiger - besonders diejenigen, die vom Alter her der Grundschule zugeordnet werden - möglichst schnell im Regelunterricht beschult werden sollten. Seiner Ansicht nach sind Vorbereitungsklassen in weiterführenden Schulen jedoch notwendig. Primäre Gründe dafür sieht er im gezielten Spracherwerb und der oftmals notwendigen Gewöhnung an die deutsche Schulkultur. Um dies zu ermöglichen, empfiehlt er, geflüchtete Menschen eher flächenübergreifend in der gesamten BRD zu verteilen. Seiteneinsteiger können somit besser und schneller in die Regelklassen integriert werden, da dies Studien zufolge keine negativen Auswirkungen auf die Bildungsleistung von allen SuS hat (vgl. Wößmann 2016: 13).

Wenn jedoch die Verteilung von geflüchteten Menschen wie bisher durch den Königsteiner Schlüssel in Deutschland geschieht, führt dies dazu, dass diese in einigen Regionen und Großstädten die Mehrheit ausmachen. Für die Schule beschreibt Wößmann wiederum, dass dieses Phänomen der Verteilung und damit einhergehenden Schulzuteilung »die Ergebnisse der Kinder mit wie ohne Migrationshintergrund beeinträchtigen« kann (vgl. ebd. 13). Dass die Verteilung der neu zugewanderten Menschen dabei einen entscheidenden Einfluss auf die Integration und die Bildung hat, wird bislang von der Regierung wenig beachtet. Dabei ist eine erfolgreiche Bildungsinvestition, wie Wößmann sie beschreibt, auf Nachhaltigkeit ausgelegt. Ehemalige Seiteneinsteiger, die sich durch die vielfältigen Maßnahmen sprachlich und kulturell integriert haben, haben später bessere Chancen, erfolgreich am Arbeitsmarkt tätig zu werden und zum Gewinn des Sozialsystems beizutragen. Beim Nichtgelingen dieses Konzeptes wird das Sozialsystem dies früher oder später deutlich zu spüren bekommen (vgl. ebd. 13).

Bildungsstand der Seiteneinsteiger

Über den allgemeinen Bildungsstand von neu zugewanderten Menschen zu urteilen würde hier zu weit gehen, doch sind einige Prognosen beispielsweise durch die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) verfügbar. Ihnen lässt sich entnehmen, dass aus den aktuellen Hauptherkunftsländern (s.o.) nur rund zehn Prozent einen Hochschulabschluss mitbringen, zwei Drittel hingegen keinen berufsqualifizierenden Abschluss aufweisen (vgl. Wößmann 2016: 12).

Ein Großteil der neu zugewanderten asylsuchenden Menschen gehört jedoch der Gruppe der unter 18-Jährigen an und hat damit noch nicht das Alter für einen (Hoch-) Schulabschluss erreicht (s.o.).

Deutlich wird bereits, dass nur wenige Jugendliche in ihren Heimatländern über die Grund-/ Schlüsselkompetenzen verfügen (vgl. ebd. 12).

Um den Bildungsstand und die Bildungslage von Seiteneinsteigern zu beschreiben, vergleichen Wößmann und Hanushek Schülerleistungen in

81 Ländern miteinander. Der Bildungsstand von vielen Seiteneinsteigern ist dabei »bedeutend niedriger als der von gleichaltrigen Migrantenkinder oder von deutschen Kindern« (vgl. Angenendt 2000: 71). Sie untersuchten hierfür die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien PISA aus dem Jahr 2012 und TIMSS aus dem Jahr 2011. An der TIMSS-Studie nahm auch Syrien teil - das Land, aus dem die meisten Asylantragsteller kommen. An der PISA-Studie hat auch Albanien teilgenommen - ein weiteres Hauptherkunftsland von vielen Asylbewerbern (vgl. Bundesministerium des Innern 2016). In den internationalen Vergleichsstudien werden die geforderten Kompetenzen gemessen, die am Ende der Vollzeitschulpflicht erreicht werden sollten, um sich aktiv an der Gesellschaft beteiligen zu können. Hierzu zählen neben der Lesekompetenz das lebenslange Lernen, die Politikorientierung sowie mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten, um Probleme angehen und lösen zu können (vgl. OECD Statistics 2005). In Syrien erreichten 65% der SuS die absoluten Grundkenntnisse nicht - in Albanien 59% - im Vergleich dazu waren es in Deutschland 16% (vgl. Schmickler 2016). Das bedeutet, dass die basalen Grundfertigkeiten der untersuchten SuS sehr gering sind, schon damals deutlich unter dem Standard der Deutschen lagen und die Probanden über wenig Kenntnisse in den Kulturtechniken der eigenen Muttersprache und Mathematik verfügen. Diese Differenz bei Gleichaltrigen führt laut Wößmann zu einer Spanne von etwa vier bis fünf Schuljahren (vgl. Wößmann 2016: 12). Dies ergibt für die Seiteneinsteiger in Deutschland meist das Problem, dass sie dem Unterricht kaum folgen können und deutet bereits erste Herausforderungen für die Beschulung und die Lehrkräfte an, die Seiteneinsteiger unterrichten (vgl. Schmickler 2016: 17). Die Deutschkenntnisse der Seiteneinsteiger sind natürlicherweise oft völlig unzureichend und nicht ausgebildet. Nicht zuletzt, weil sie häufig einige Unterrichtsjahre durch die Flucht oder Zuwanderung versäumt (vgl. Angenendt 2000: 71). Daher können sie dem Unterricht oft nicht wie SuS folgen, die von Beginn an in Deutschland zur Schule gehen. Um die Defizite zu reduzieren und eine möglichst schnelle Integration in den Regelunterricht zu ermöglichen, werden in den Bundesländern die verschiedenen Formen der Intensiv- und Willkommensklassen angeboten (vgl. Angenendt 2000: 71). Die vorherigen

Aussagen sollten dennoch nicht für alle Seiteneinsteiger geltend gemacht werden, da man nie genau sagen kann, ob die untersuchten Werte eher eine negative oder positive Selektion der Bevölkerung des Heimatlandes darstellen. Es lässt sich jedoch sagen, dass »die Werte der internationalen Schülervergleichstests als Ausgangswert für die Einschätzung des durchschnittlichen Bildungsniveaus heranzuziehen« sind (vgl. Wößmann 2016: 12). Die größtenteils erheblichen Unterschiede deuten bereits darauf hin, dass viele Seiteneinsteiger »in Bezug auf die Beteiligung an einer modernen Gesellschaft als funktionale Analphabeten gelten« (vgl. ebd. 12). Die Kompetenzen, die grundlegend sind und doch - wie oben angedeutet - nur von einem Bruchteil der Seiteneinsteiger beherrscht werden, sind dabei mehr als Wissen und kognitive Fähigkeiten. Sie werden aufgrund von ansteigenden gesellschaftlichen Herausforderungen wie Globalisierung und Modernisierung immer komplexer und teilen sich in drei grundlegende Kategorien von Schlüsselkompetenzen (vgl. OECD 2005: 6). Diese sind die autonome Handlungsfähigkeit, die interaktive Anwendung von Medien und Mitteln, sowie das Interagieren in heterogenen Gruppen (vgl. Angenendt 2000: 71). Den Kernwert stellt dabei die Fähigkeit der Reflexivität dar, wofür wiederum gemeinsame Werte und damit die Anerkennung von Grundrechten grundlegend sind (vgl. OECD 2005: 10). Ein Problem zeigt sich hier bei den unterschiedlichen Wertesystemen, die in den Kulturen vertreten sind und so bei den Seiteneinsteigern vorauszusetzen sind.

2.5. Zur Situation von Seiteneinsteigern in Hessen

In Hessen befindet sich die größte Erstaufnahmeeinrichtung in Gießen, eine weitere in Frankfurt am Main besteht - je nach Nachfrage - temporär. Das Bundesland muss nach dem Königsteiner Schlüssel aktuell rund 7,3% der in Deutschland registrierten Asylsuchenden aufnehmen, 75.000 sind davon in Hessen geblieben (vgl. Land Hessen 2016). 7% werden davon nach Frankfurt gewiesen, das entspricht zurzeit etwas mehr als 5.000 Geflüchteten (vgl. Stabstelle Flüchtlingsmanagement 2016, letzter Stichtag 18.12.16). Mehr als die Hälfte von ihnen kommt aus Afghanistan und Syrien, weitere Herkunftsländer sind Eritrea, Iran und Irak. Unter

diese Zahlen fallen auch nach dem letzten Stand im November 2016 ca. 1651 Kinder und Jugendliche (vgl. ebd.), von denen wiederum 588 im schulpflichtigen Alter zwischen 6 und 18 Jahren sind. Außerdem befinden sich 499 umF allein in Frankfurt. Diese Zahlen werden separat betrachtet und aufgelistet, da die umF einer anderen Zuständigkeit - dem Jugendsozialamt - unterliegen.

Beschulung in Hessen

Seit geraumer Zeit haben die Intensivklassen durch den starken Zuzug von Migranten wieder an Aktualität, Wachstum und besonders öffentlicher Aufmerksamkeit hinzugewonnen. In Hessen beginnt die Beschulung von Seiteneinsteigern mit der Zuweisung in eine Gebietskörperschaft, das heißt in eine Gemeinde, Kommune oder einen Landkreis (vgl. Abschnitt 2.6). Die Beschulung selbst ist Teil des schulischen Gesamtsprachförderkonzeptes des Landes Hessen (vgl. HKM 2015: 3). Es beinhaltet verschiedene Bausteine und Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache - das heißt für diejenigen, die kein oder nur ganz wenig Deutsch bei Schuleintritt sprechen können. Der Schuleintritt kann hierbei variieren und bezieht sich bei den Seiteneinsteigern auf den Zeitpunkt, ab dem sie in ihrer Lernbiografie eine deutsche Schule besuchen. Der Grundgedanke des Konzeptes zielt besonders auf den Spracherwerb des Deutschen ab. Neben den hier im Vordergrund stehenden Intensivklassen, die besonders an allgemeinbildenden Schulen bestehen, gibt es Deutsch-Förderkurse, Alphabetisierungskurse, an Grundschulen primär Intensivkurse, an Berufsschulen InteA (Integration und Abschluss) und viele weitere Angebote für eine intensive Sprachförderung, die als Voraussetzung für eine gelingende Integration dienen (vgl. ebd. 3). Eine genauere Differenzierung der aktuell angebotenen Möglichkeiten erfolgt unter Abschnitt 3.4.

Nach dem letzten Stand des HKM von Dezember 2016 befinden sich insgesamt ca. 27.800 schulische Seiteneinsteiger in Hessen, das bedeutet SuS nichtdeutscher Herkunft, die nach Hessen zugewandert bzw. einer hessischen Kommune zugeteilt worden sind. Die größte

Gruppe mit knapp 20.000 Seiteneinsteigern kommt aus den Top 10 der Nicht-EU Herkunftsländer (vgl. Abschnitt 2.1). Dieser Gruppe folgen die Seiteneinsteiger aus EU-Ländern mit ca. 6.500 SuS. Die dritte Gruppe stellen weitere Länder und Nicht-EU Länder dar. Letztere Gruppe ist daher kleiner und weist zahlenmäßig ca. 2100 Seiteneinsteiger auf (vgl. HKM 2016). Für die Beschulung existierten im Dezember 2016 946 Intensivklassen, ein Jahr zuvor waren es mit 530 nur halb so viele. Daneben bestanden im Dezember 423 InteA-Gruppen, die sich im Vergleich zum Vorjahr mehr als verdoppelt haben. Das Land Hessen berechnet aufgrund der sich monatlich verändernden Zahlen die zugewiesenen Lehrerstellen. Im Dezember 2016 betrug diese 2.138 (vgl. ebd.).

In Frankfurt am Main gab es Anfang 2016 an 43 allgemeinbildenden Schulen 77 sogenannte Intensivklassen, im Vergleich dazu waren es im September 2015 63. Im Februar 2016 bestanden insgesamt 19 Intensivklassen sowie 2 Intensivkurse in Grundschulen, 58 Klassen in der Sek I, davon 30 in der Haupt- und Realschule, 22 Klassen in Integrierten oder Kooperativen Gesamtschulen und 2 Intensivklassen an Gymnasien, wobei hier eine in der Sek I und die andere in der Sek II ist und 4 Klassen auf Lernhilfeschulen (vgl. interne Quelle des Schulamtes Frankfurt am Main). Intensiv Deutsch lernen kann man wie aufgezeigt an allen hessischen Schulformen.

Mittlerweile sind die Zahlen laut Aussagen des zuständigen Leiters im ABZ Frankfurt, Herrn Götzelmann, für Seiteneinsteiger auf über 80 Klassen gestiegen, jedoch variiert die Zahl je nach Zuzug von Monat zu Monat.

»Da die Stärke der Klassen sehr variiert und sie auch EU-Migranten aufnehmen, andererseits Grundschüler oft direkt in eine Regelklasse kommen, lässt sich nur schätzen, dass derzeit an die 1000 Flüchtlinge auf Frankfurter Schulen gehen. Entsprechend schwer ist eine Prognose, wie sich ihre Zahl entwickelt, aber vermutlich wird sie mit einiger zeitlicher

Verzögerung proportional zur Gesamtzahl der Flüchtlinge wachsen« (vgl. Toepfer/Schwan/Trautsch 2016).

2.6. Rechtliche Grundlagen für die Beschulung von Seiteneinsteigern

2.6.1. Schulpflicht in Deutschland

Deutschland hat mehrere völkerrechtliche Verträge unterzeichnet, in denen das Recht auf Bildung als allgemein gültiges, kulturelles Menschenrecht im UN- Sozialpakt verankert ist (vgl. UN-Sozialpakt Artikel 13). Durch die UN- Kinderrechtskonvention in Artikel 28 wird speziell für Kinder und Jugendliche das Recht auf Bildung und Schule festgehalten und in diesem verankert. Darin wird besonders das Erreichen der Chancengleichheit betont, indem »insbesondere der Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich« gemacht werden soll (vgl. UN-Kinderrechtskonvention 28). In Deutschland gilt dieses Recht unabhängig von Aufenthaltsstatus oder Aufenthaltsdauer und damit auch für Asylsuchende - und zwar ab dem ersten Tag ihres Aufenthaltes (vgl. Holtkamp 2016: 65).

Seit 1871 besteht die allgemeine Schulpflicht in Deutschland, 1919 wurde sie jedoch erst in der Weimarer Reichsverfassung konkretisiert. Sie galt damals für alle reichsdeutschen Kinder. Für die ausländischen Kinder existierten je nach Land einzelne Regelungen (vgl. Kunz 2008: 42). In Hessen unterlagen diese der Schulpflicht, was jedoch mit keinerlei Förderung oder integrativen Maßnahmen verbunden war (vgl. ebd. 42).

Bildung, Schulpflicht und das Schulbesuchsrecht sind in Deutschland Ländersache. Das bedeutet, dass es 16 verschiedene Konzepte und Schulgesetze in den einzelnen Bundesländern gibt, die festlegen, wie mit Seiteneinsteigern im jeweiligen Bundesland in Bezug auf den Schulbesuch umgegangen wird. Neu zugewanderte Kinder, die mit ihren Eltern hier ankommen, sind oft nicht darüber informiert, dass die

Schulpflicht in Deutschland gesetzlich verankert ist und sehen in dieser nicht immer eine Notwendigkeit (vgl. Angenedt 2000: 70). Ebenso wenig werden sie jedoch ausreichend über das Schulbesuchsrecht informiert, das in allen Bundesländern besteht. Dadurch kann es einige Monate dauern bis Seiteneinsteiger eine Schule besuchen (vgl. Holtkamp 2016: 65). Eine Schulpflicht besteht für Asylbewerber erst nach sechs Monaten (vgl. ebd. 66). Wenn diese jedoch als umF hierherkommen, unterliegt die Vormundschaft den Jugendämtern, durch deren Vermittlung sie meist viel schneller eine Schule besuchen können. Jedoch bedeutet dies nicht, dass die Betroffenen eine Notwendigkeit in der Schulpflicht sehen. Jugendhilfeeinrichtungen haben allerdings die Möglichkeit, durch Gespräche zu überzeugen oder schmerzvolle pädagogische Maßnahmen wie die Verzögerung der Auszahlung des Taschengeldes zu vollziehen (vgl. ebd. 70). Ein Grund, weshalb wenige Seiteneinsteiger vom Schulbesuchsrecht Gebrauch machen, ist der meist bürokratische Aufwand auf allen Seiten. Oftmals müssen sie in den ersten Wochen umziehen, wodurch in vielen Fällen ein neuer Schulanfang und Beziehungsaufbau starten müsste.

2.6.2. Das hessische Schulgesetz zur Schulpflicht

Wie alle Kultusministerien hat auch das hessische Kultusministerium rechtliche Bestimmungen für den Zugang zu schulischer Bildung und der Beschulung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund aufgestellt. Dies ist notwendig, um der multikulturellen und multilingualen Zusammensetzung an den Schulen gerecht zu werden und damit die Bildungschancen der jungen Menschen zu verbessern und gleichzeitig allen beteiligten Akteuren einen rechtlichen Rahmen zu bieten. Das Schulgesetz weist dabei auf allgemeine Bestimmungen, wie die der allgemeinen Schulpflicht, hingegen enthalten die Bestimmungen des Kultusministeriums konkrete Empfehlungen für den Umgang von SuS nichtdeutscher Herkunftssprache.

In Hessen sind »alle Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden, die im Lande Hessen ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Ausbildungs- oder Arbeitsstätte haben« (vgl. HSchG 2005:

§ 56, Abs. 1), schulpflichtig. Es besteht demnach eine allgemeine Schulpflicht (vgl. Angenendt 2000: 70), die im HSchG konkretisiert ist. Die Vollzeitschulpflicht beginnt dabei für alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollendet haben. Sie beträgt neun Jahre, was vier Jahre Grundschule und eine entsprechende Verweildauer an einer weiterführenden Schule bedeutet (vgl. HKM 2016). An die Vollzeitschulpflicht schließt die sogenannte Berufsschulpflicht an, die bis zum Ende der Ausbildung besteht (vgl. ebd. §62, Abs. 2).

Schulpflicht für SuS nichtdeutscher Herkunftssprache

Minderjährige Kinder und Jugendliche, die als Seiteneinsteiger nach Hessen kommen, zählen zu den SuS nichtdeutscher Herkunftssprache und haben, wenn sie nicht EU-Bürger sind zunächst einen »unsicheren Aufenthaltsstatus«, mit dem sie hier geduldet sind. In dieser Zeit sind sie von der Schulpflicht ausgeschlossen und haben wie auch in anderen Bundesländern lediglich ein Schulbesuchsrecht, von dem viele Eltern und SuS jedoch nicht wissen und daher von diesem auch keinen Gebrauch machen (s.o.). Verankert ist das Schulbesuchsrecht im siebten Teil der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV), die die rechtlichen Grundlagen für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache beschreibt (vgl. Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses 2011). In § 46, Artikel 3, heißt es dazu, dass »Schülerinnen und Schüler, die nicht schulpflichtig sind, aber ihren tatsächlichen Aufenthalt im Lande Hessen haben, zum Schulbesuch berechtigt sind« (vgl. ebd.). Der Begriff des Schulbesuchsrechts meint, dass der Zugang zum Schulsystem auf den entsprechenden Wunsch hin gewährt wird (vgl. Himmelrath/Blaß 2016: 32). Weshalb es bislang wenig genutzt wird, liegt primär an der Tatsache, dass dadurch eine noch viel größere Fluktuation von Seiteneinsteigern an Schulen - besonders in den Intensivklassen - entstände und der Aufwand für die Schulen eine hohe Belastung darstellt auf administrativer ebenso wie auf emotionaler Ebene.

Mit einem laufenden Asylverfahren (Aufenthaltsgestattung), nach der Zuweisung von der Erstaufnahmeeinrichtung in eine

Gebietskörperschaft oder mit dem Erhalt eines »sicheren Aufenthaltsstatus« nach den Bestimmungen des Aufenthaltsgesetzes sind Seiteneinsteiger schulpflichtig. Dies ist in §46 der VOGSV festgehalten. Der Zeitraum erstreckt sich dabei auf höchstens sechs bis höchstens zwölf Wochen nach der Asylantragstellung (vgl. Weiser 2013: 10). Damit sind alle Seiteneinsteiger schulpflichtig, wenn sie im Alter zwischen 6 und 16 Jahren in Hessen einer Gebietskörperschaft zugewiesen sind. Die rechtlichen Grundlagen finden sich dafür in eben diesem Paragraphen wieder. Das Ziel jeglicher Beschulung von SuS nichtdeutscher Herkunftssprache sollte deren Förderung beinhalten. Dabei geht es darum,

»dass sie befähigt werden, die deutsche Sprache in Wort und Schrift zu beherrschen, entsprechend ihrer Eignung gleiche Bildungs- und Ausbildungschancen zu erhalten und zu den gleichen Abschlüssen geführt zu werden wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler deutscher Sprache. Damit soll zugleich ein Beitrag zur gesellschaftlichen Integration dieser Schülerinnen und Schüler geleistet werden« (vgl. VOGSV §45).

Zwischenfazit zu Abschnitt 2

Nach den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass Seiteneinsteiger, parallel zur Migrationsgeschichte Deutschlands beschult wurden und geschichtlich betrachtet bisher vermehrt in den 1970er und 80er Jahren aufgrund der zahlreichen Arbeitsmigranten Aufmerksamkeit durch die Bildungspolitik erfuhren. In den letzten Jahren hat es vermehrt Gesetze und Verordnungen für die schulische Versorgung gegeben, die sich jedoch je nach Aufenthaltsstatus und jeweiligem Landesschulgesetz unterscheiden.

3. Zur schulischen Situation

Die Schule hat für die überwiegende Mehrheit von Kindern und Jugendlichen eine enorme Bedeutung für das Leben und die Sozialisation.

Für neu zugewanderte Kinder und besonders geflüchtete Kinder und Jugendliche verschafft die Schule zudem den »Zugang zum Erleben und Kennenlernen der Normen, Werte und bevorzugten Verhaltensweisen der Mehrheitsgesellschaft« (vgl. Ringel/Balluseck von 2003: 177). Viele von ihnen sehen es als Privileg an, »eine umfangreichere Schulbildung als in ihrem Heimatland zu genießen [...]« (vgl. ebd. 178). Eltern teilen oftmals diese Hoffnungen, wenn sie hierherkommen, und versuchen ihre Kinder so gut es geht - trotz oftmals fehlender Sprachkenntnisse - zu unterstützen. Um den Schulerfolg herbeizuführen, greifen Eltern teilweise auch auf Sanktionen zurück, die jedoch eher in der Hilflosigkeit begründet sind, »die Eltern angesichts der Fremdheit und der von daher fehlenden Transparenz der deutschen Schule überkommt« (vgl. ebd. 178).

3.1. Problemaufriss

Zugewanderte Kinder kommen mit wenigen bis keinen Deutschsprachkenntnissen hier an. Teilweise sind sie mit dem lateinischen Alphabet vertraut oder aber aufgrund ihrer differentiellen Schriftsysteme nicht alphabetisiert. Die oftmals nicht ausreichenden Sprachkenntnisse stellen die Hauptschwierigkeit für die Seiteneinsteiger dar.

Die Sprachkenntnisse, die die Beherrschung der lateinischen Schrift für das schrittweise Aufbauen der Sprache voraussetzen sind entscheidend und haben bis heute bei unzureichendem Niveau gravierende Auswirkungen auf den Bildungserfolg und die Integration in die Gesellschaft. Jedoch ist Sprache nicht der alleinige Faktor einer gelingenden Integration und Beschulung von Seiteneinsteigern. Inwieweit lässt sich jedoch der Schulerfolg von Seiteneinsteigern aufgrund der bis dato bestehenden Bildungsbenachteiligung voraussehen? Wie lässt sich Schule gestalten

und welche Rolle kommt dabei den hierbei in den Fokus gestellten Intensivklassen zu? Welche Faktoren sind entscheidend im Blick auch auf die ankommenden SuS, die teilweise geflüchteten Kinder und Jugendlichen, aber auch die Migranten? Schule muss mehr denn je sozialpädagogische Elemente integrieren, besonders um die Lebensumstände und Erfahrungshintergründe der Kinder und Jugendlichen behutsam auffangen zu können. Damit steigen auch gleichzeitig die Anforderungen an das Lehrpersonal. Wie sich die schulische Situation von Seiteneinsteigern gestaltet, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

3.2. Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die Benachteiligung von SuS mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist seit geraumer Zeit ein breit in der Öffentlichkeit und Bildungspolitik diskutiertes Thema. Dabei geht es besonders um die teilweise erheblichen Unterschiede zwischen SuS mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Steinbach 2009: 34). In Zeiten, in denen zur Beurteilung von Bildungsbenachteiligung internationale Vergleichsstudien mehr denn je herangezogen werden, stellt sich die Frage, inwiefern sich Schule verändern muss, um Seiteneinsteigern Bildungschancen zu ermöglichen. Was sind Möglichkeiten und Herausforderungen der pädagogischen Arbeit? Wie gestaltet sich diese an hessischen Schulen in Intensivklassen bzw. in den speziell für die Seiteneinsteiger eingerichteten Klassen?

Bildungsbenachteiligt kann man nach Behrensen/Westphal durch folgende Auslöser sein (vgl. Behrensen/Westphal 2009: 47):

- a) rechtliche Benachteiligung mit einem gleichzeitig gleichberechtigten Zugang zu Bildung
- b) psychosoziale Benachteiligung durch Flucht, Hintergründe, Ankommen und Leben hier, das von gesellschaftlichem Ausschluss geprägt ist
- c) geringe finanzielle und materielle Mittel.

Durch die internationalen Studien PISA und IGLU sowie deren Ergebnisse wurde festgestellt, dass DaZ-Kinder durch unzureichende Sprachkenntnisse im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind (vgl. Abschnitt 2.4). Dies führt dazu, dass sie bei gleichen Leistungen oft schlechtere Noten und ungünstigere Laufbahnpräferenzen durch ihre Lehrer erhalten. Zudem werden sie meist bei gleichen Leistungen von ihren Eltern auf niedrigere Schulformen geschickt. Gründe dafür liegen in den teilweise geringeren schulischen Kompetenzen der Eltern selbst und damit der familiären Ressourcen (vgl. Himmelrath/Blaß 2016: 60). Daher ist als eine Prämisse zu fordern, dass Chancengleichheit für Migranten hergestellt werden muss. Bis dato wurde sie aufgrund der Tatsache, dass Deutschland nicht als Einwanderungsland anerkannt worden ist wenig wahrgenommen. Die interkulturelle Bildungsforschung hat bereits vor Veröffentlichung der letzten Studienergebnisse auf die »mangelnde Integrationsfähigkeit des deutschen Bildungssystems hingewiesen« (vgl. Britz 2007: 1). Dies betrifft alle Stufen des Schulsystems. Seit Veröffentlichung der Studien zählt die Bildungspolitik die Förderung und schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu den größten Herausforderungen (vgl. ebd. 1). Auch nach mehr als 40 Jahren Zuwanderung nach Deutschland scheint das Bildungssystem durch die wachsende Vielfalt an Kulturen und Sprachen in den Schulen überfordert zu sein.

»Nach wie vor besteht wie in kaum einem anderen Land der OECD ein so starker Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb wie in Deutschland« (vgl. ebd. 1).

Dabei muss man jedoch innerhalb der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erneut differenzieren. Bei diesen ist ebenfalls wie bei den Kindern ohne Migrationshintergrund der Einfluss der sozialen Lage auf den Schulerfolg von großer Bedeutung (vgl. Glorius 2014: 190). Hierzu zählt besonders der Umgang mit der Mehrsprachigkeit. Dieser schließt die Identifizierung mit der Muttersprache ein, die als Grundstein für die schul- und

bildungsrelevanten Sprachkenntnisse in der neu zu erwerbenden Sprache zählt, sowie die Einstellung gegenüber der neuen, die Familie umgebenden Sprache (vgl. ebd. 190). Neben diesen sprachlichen Aspekten ist auch die räumliche Situation, die einen Zusammenhang zwischen Migration und Bildung aufweist, von Bedeutung. Mit dieser wird das außerschulische Lernumfeld der Seiteneinsteiger eingeschlossen (vgl. ebd. 195). Oft wirkt sich eine prekäre finanzielle Lage auf die schulische Laufbahn von SuS aus, da Fördermöglichkeiten oder Angebote nicht wahrgenommen werden können (vgl. Bistrizky 2013: 39).

3.3. Sprachen lernen als Voraussetzung

Die hier betrachteten Kinder und Jugendlichen sprechen Deutsch nicht als ihre Muttersprache. Es handelt sich indes durchweg um mehrsprachige Kinder. Sie haben - wenn sie sich im vorschulischen bzw. schulischen Alter befinden - bereits in ihren Herkunftsländern mindestens eine Sprache - ihre Muttersprache (L1) - ungesteuert erworben und lernen nun hier in Deutschland ihre Umgebungssprache Deutsch als weitere Sprache (L2). Dies geschieht meist mit dem Eintritt in eine Bildungseinrichtung, in der Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder auch als dritte bzw. weitere Sprache zunächst durch die Umgebung ohne gezielte Begleitung erlernt wird. In diesen Fällen wird vom DaZ-Erwerb gesprochen. Inwiefern die L1 auch systematisch erlernt wurde - das bedeutet den Erwerb grammatischer Regeln sowie des Schriftbildes - ist oft abhängig von der jeweiligen Sprachbiographie. Hierbei lässt sich von verschiedenen Erwerbsphasen des Deutschen sprechen. Bilingualismus oder doppelter Erstspracherwerb liegt dann vor, wenn von Geburt an zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig gesprochen und erlernt werden. Von Deutsch als früher Zweitsprache spricht man, wenn ein früher L2-Erwerb primär durch den Eintritt in den Kindergarten erfolgt. Daran anschließend - im Vorschul- und Grundschulalter angesiedelt - verändern sich die Erwerbsstrukturen, und der kindliche oder auch späte L2-Erwerb setzt ein (vgl. Kany/Schöler 2007: 20). Bis zu diesem Zeitpunkt wurde die L2 eher unbewusst als Umgebungssprache angeeignet, nun erfolgt

das Lernen eher kognitionsbestimmt (vgl. ebd. 20). Nicht gleichzusetzen ist dies jedoch mit dem Fremdsprachenlernen, das den Erwerb einer Sprache beschreibt, die nicht in der Umgebung gesprochen und durch Unterricht systematisch eingeübt wird. Für die hier betrachteten Kinder und Jugendlichen bedeutet dies, dass sie die Umgebungssprache und damit Deutsch zunächst ungesteuert und dann je nach Bildungsbiographie auch durch in der Schule stattfindenden, gesteuerten Unterricht lernen. Von Bedeutung sind die zu unterscheidenden Erwerbsphasen besonders im Blick auf vorhandene Fördermaßnahmen.

Wie schnell die L2 erreicht wird, ist von verschiedenen Spracherwerbsfaktoren abhängig. Hierbei sind das Alter des Erwerbsbeginns und die Dauer des Kontaktes mit der Zweitsprache (L2) von Bedeutung. Je früher der Zweitspracherwerb einsetzt, desto schneller und sukzessiver verläuft dieser. Die Rolle der Erstsprache und das Sprachwissen nehmen zudem mit steigendem Eintrittsalter in die L2 zu (vgl. Schulz 2013: 192). Das bedeutet, dass mehrsprachige Lerner im Laufe ihres Alters und Erwerbsprozesses über implizites und explizites Sprachwissen verfügen, das den Erwerbsverlauf erheblich kennzeichnet (vgl. ebd. 192). Ist dieses Sprachwissen jedoch nicht vollständig ausgebildet, können auch keinerlei Übertragungen von der L1 auf die neu zu erlernende Sprache - in diesem Fall das Deutsche als L2 - gezogen werden und man spricht von einer Interferenz oder auch einem »negativen Transfer« (vgl. Demske 2006: 328). Hervorzuheben sind die besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten, die viele SuS aufgrund der Mehrsprachigkeit mitbringen und sie damit von einsprachigen Lernern unterscheiden. Mehrsprachige Kinder haben die Fähigkeit, zwischen den Sprachen zu vermitteln, zu dolmetschen und Sprachen miteinander zu vergleichen. Außerdem haben sie sich im Laufe ihrer Jahre und ihrer Sprachbiografie ein Repertoire an Strategien angeeignet, um Situationen der Ausdrucks- oder Verstehensnot zu bewältigen (vgl. Schulz 2013: 192). Diese Sonderkompetenzen werden jedoch bisher häufig im Bildungssystem nicht berücksichtigt. Die wechselseitige Abhängigkeit zwischen den Sprachen kann sich jedoch nur positiv entwickeln, »wenn beide Sprachen gebraucht und gefördert werden« (vgl. Allemann-Ghionda 2008: 28).

Für die pädagogische Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen sollte man sich auch der Heterogenität im Spracherwerb bewusstwerden und dies als Reichtum, aber auch als Komplexität ansehen. In diesem Zusammenhang sollte Mehrsprachigkeit weniger als Ausnahme, sondern eher als Normalität betrachtet werden, da mehr als die Hälfte der Menschheit mehrsprachig aufwächst (vgl. Allemann-Ghionda 2008: 30). Grundlegend ist dabei die ständige Förderung und Übung der einzelnen Sprachen. Auch sollten Sprachmischungen und das sogenannte »Code-Switching«, die Verwendung von zwei Sprachen in einem Satz oder einer Situation (vgl. Tracy 2008: 55), mehr als zu fördernde Fähigkeiten und weniger als Zeichen für Erwerbsprobleme betrachtet werden. Für die einzelnen SuS ist es von großer Bedeutung, sich in der neuen Umgebung auch sprachlich anerkannt und respektiert zu fühlen (vgl. ebd. 29). Daher sollte auch die L1 - solange sie dem L2-Erwerb förderlich ist - durch die Bildung von positiven Interferenzen berücksichtigt und gefördert werden. Dies birgt enorme Chancen für die Integration von Seiteneinsteigern, indem die Zweisprachigkeit von Beginn an gefördert und als etwas Positives betrachtet wird, von dem man profitieren kann (vgl. ebd. 30). Um dies jedoch zu ermöglichen, ist es laut Tracy zwingend erforderlich, »möglichst früh in eine systematische sprachliche Förderung zu investieren, weil dies langfristig die effektivste Lösung und die kostengünstigste Investition in die Zukunft unserer Gesellschaft ist« (vgl. Tracy 2008: 5). Zunächst wurde die Sprachförderung viele Jahre lang ausschließlich von Stiftungen erkannt und von diesen auch finanziert, indem sie auf breiter Basis Initiativen ergriffen (vgl. ebd. 5). Mittlerweile ist Sprachförderung zu einem wichtigen Thema der Bildungspolitik geworden, und die momentane Situation zeigt, dass bundesweit Fördermaßnahmen angeboten und weiterentwickelt werden. Städte und Träger haben dazu Förderkonzepte umgesetzt, die teilweise auch wissenschaftlich begleitet werden. Auch die Sprachdiagnostik wird immer mehr eingesetzt und gewinnt an erheblicher Beachtung und Bedeutung (vgl. ebd. 5). Es wird deutlich, dass erste Schritte und Vorhaben im Gange sind, die notwendig sind, um einer Chancenungleichheit vorzubeugen, Bildungsbenachteiligung durch sprachliches Nichtverstehen zu vermeiden und Sprache als etwas Wichtiges anzuerkennen. Sprache können sich die Kinder wie

aufgezeigt nicht nebenbei in Gesprächen mit Personen aneignen, die selbst wenig bis kein Deutsch können, sondern müssen dies in einem Umfeld erwerben, indem intensiv auf ihre jeweiligen Kenntnisse eingegangen wird.

3.4. Verschiedene Wege Deutsch zu lernen

SuS nichtdeutscher Herkunft, die dem Regelunterricht aufgrund keiner oder nur geringer Deutschkenntnisse in Wort und Schrift folgen können, erhalten besondere schulische Fördermaßnahmen. In diesen erfahren sie eine intensive Sprachförderung zum Erwerb oder zur Verbesserung der grundlegenden Kenntnisse des Deutschen. Es soll als »Schlüssel zum Schulerfolg« dienen (vgl. HKM 2016: 10). Jegliche Fördermaßnahmen sind verpflichtend und bestehen je nach Maßnahme für einige Monate oder auch für 1-2 Jahre, in der Regel jedoch für ein Jahr, bevor dann der Übergang in die Regelklasse angebahnt wird. Fördermaßnahmen in Hessen sind im Hessischen Gesamtsprachförderkonzept verankert und gestalten sich wie folgt (vgl. HKM 2015). IKs werden für Neuankömmlinge im schulpflichtigen Alter ohne hinreichende Deutschkenntnisse gebildet. Sie dienen als Hilfe für die SuS, um grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben. Eine ausführliche Beschreibung erfolgt in Abschnitt 3.6.

Intensivkurse kommen dann zustande, wenn die Bildung einer Intensivklasse aufgrund der zu geringen Schülerzahl nicht möglich ist, daher sind in der Regel nicht mehr als 12 SuS in diesen Lerngruppen. Die Kurse werden meistens während des üblichen Regelunterrichts angeboten und dienen als Hilfe für die Sprachförderung. Sie dauern bis zu zwei Jahre und sind primär an Grundschulen und in ländlichen Gebieten aufgrund der dortigen geringeren Schülerzahlen verankert.

Alphabetisierungskurse dienen primär den SuS, die noch nicht mit dem lateinischen Alphabet vertraut sind und dieses als neue Schrift erlernen müssen. Teilweise finden sich auch hier SuS wieder, die bis dato noch keine Schule besucht haben. Die Kurse sind zumeist in Intensivklassen

bzw. -kursen integriert, können jedoch auch als separate Maßnahme an Schulen stattfinden, indem diese Art der Förderung den IKs vorangestellt wird. Auch gibt es Alphabetisierungskurse in den Intensivklassen an beruflichen Schulen.

Intensivklassen an beruflichen Schulen, die auch InteA genannt werden, sind Klassen für Seiteneinsteiger ab 16 Jahren bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres. Bei InteA steht ebenfalls wie bei den Intensivklassen der intensive Spracherwerb, der hier jedoch bereits mit einer Berufsvorbereitung verbunden ist, im Vordergrund. Diese Klassen dauern bis zu zwei Jahre und sollen flexible Übergänge in andere schulische Bildungsgänge ermöglichen, indem Zugänge zur Ausbildungs- und Berufswelt durch das Hessische Ministerium für Soziales und Integration geschaffen und eng mit sozialpädagogischen Angeboten verbunden und finanziert werden. Weitere Sprachfördermaßnahmen stellen freiwillige Kurse in den verschiedenen Schulformen dar. In der Grundschule sind dies die Vorlaufkurse, die Kindern mit noch nicht ausreichenden Deutschkenntnissen einen erfolgreichen Start in die Grundschule mit hinreichenden Deutschkenntnissen ermöglichen sollen. Sie beginnen in der Regel ein Jahr vor der Einschulung und stehen in Verbindung mit der Schulanmeldung und dem darauffolgenden Schulaufnahmeverfahren. Kinder, die bei der Schulanmeldung zurückgestellt werden, müssen verpflichtend für ein Jahr einen Sprachkurs besuchen, der meist in den Vorlaufkurs oder in anderen speziellen Kursen der Grundschule eingebettet ist. Auch für geflüchtete junge Erwachsene im Alter von 18 bis 21 bestehen freiwillige Angebote im Rahmen des »Hessischen Aktionsplans zur Integration von Flüchtlingen und zur Bewahrung des gesellschaftlichen Zusammenhalts« (vgl. HKM 2016: 11). Es richtet sich an Geflüchtete, die bereits einer Gebietskörperschaft zugewiesen sind und grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache für den Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt erwerben müssen.

3.5. Die Beratung und Aufnahme von Seiteneinsteigern

Das Aufnahme- und Beratungszentrum

Die Beratung von Seiteneinsteigern bezüglich der für sie passenden Schulwahl geschieht in Hessen durch die sogenannten Aufnahme- und Beratungszentren der 15 Staatlichen Schulämter. Sie stehen allen schulpflichtigen und schulberechtigten Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien oder gesetzlichen Vertretern zur Beratung und Vermittlung einer passenden Fördermaßnahme und Schule zur Seite. Hier erhalten sie Informationen über das hessische Schulsystem, die einzelnen Schulformen mit all ihren Möglichkeiten für Übergänge, Schulabschlüsse und berufliche Entwicklungen. Zudem werden je nach Zuweisung zu einer Erstfördermaßnahme der Aufbau und die Aufgabe der Regelklassen, Intensivklassen bzw. Intensivkurse sowie bei hohem Alphabetisierungsbedarf die Alphabetisierungskurse besprochen. In den Aufnahmegesprächen, die meist 60 bis 90 Minuten dauern und durch Mitarbeiter des ABZ geführt werden, geht es neben der Informationsvermittlung primär darum, den Lern- und Sprachstand der SuS zu erfassen. Dies ist grundlegend, um für sie einen geeigneten Schulplatz zu finden, der das für sie passende Angebot zur Förderung bereithält (vgl. HKM 2016). In der Regel erfolgt die Schulzuweisung postalisch innerhalb von zwei Wochen durch das ABZ. Zuletzt werden die Unterschiede, bisherigen Erfahrungen und offen gebliebenen Fragen und Erwartungen von Seiten der Eltern oder gesetzlichen Vertreter geklärt, bevor dann ein passender Schulplatz in einer Intensivklasse/ -kurs gesucht wird. Eine Zuweisung durch das ABZ an eine Schule ist zunächst keine Zuordnung zu einer bestimmten Schulform oder Jahrgangsstufe. In der Lehrer- und Schülerdatenbank erhalten die Seiteneinsteiger vorerst den Status NDHS (Nichtdeutscher Herkunftssprache) (vgl. ABZ 2015: 4). Erst zum Zeitpunkt des Verlassens der Erstfördermaßnahme verändert sich der Status - wobei die Tatsache bleibt, dass diese Kinder und Jugendlichen immer noch SuS nichtdeutscher Herkunftssprache sind. Die Klassenkonferenz der IK bzw. jeglicher Erstfördermaßnahme entscheidet nun über den weiteren Werdegang des jeweiligen SuS und

damit über die zu besuchende Jahrgangsstufe und Schulform. In der Datenbank verändert sich mit diesem Wechsel der Status des einzelnen SuS NDHS. Für das ABZ ist diese Datenbank von großer Bedeutung, da über diese die verfügbaren Plätze in den jeweiligen IKs und weiteren Erstfördermaßnahmen angezeigt werden und sie damit als Grundlage für die Verteilung von Seiteneinsteigern gilt (vgl. ebd.).

Neuerdings sind die Basisinformationen über die verschiedenen schulischen Möglichkeiten sowie die Sprachförderung in Hessen auch als vierminütiger Erklärfilm mit dem Titel »Das hessische Schulsystem« auf der Website des Hessischen Kultusministeriums sowie bei YouTube in deutscher, englischer, französischer und arabischer Sprache abrufbar (vgl. HKM 2016). Ziel ist es einerseits den Seiteneinsteigern erste Informationen und andererseits inhaltliche Unterstützung für Ehrenamtliche an Schulen zur Verfügung zu stellen. Diese Informationen für die Seiteneinsteiger und Ehrenamtlichen über das hessische Gesamtkonzept finden sich auch online abrufbar oder in den einzelnen Schulämtern ausliegend (vgl. HKM 2016).

In der Schule

Nach der Wahrnehmung des Beratungstermins im ABZ, ist die nächste Anlaufstelle die Schule selbst. Hier gibt es je nach Organisation einen ersten Aufnahmetermin mit der Schulleitung oder der IK Lehrkraft. Neben einer reinen Datenabfrage findet ein informatives Gespräch zwischen den beteiligten Erziehungsberechtigten und Lehrkräften statt, in dem auch über die Differenzen des hiesigen Schulsystems zu ggf. anderen, bisher bekannten Schulsystemen aus den Heimatländern aufgeklärt wird, über grundlegende Regeln und Verhaltensweisen informiert wird und auch benötigtes Schulmaterial wie ein Deutsch - Muttersprachliches Wörterbuch und andere für den Unterricht grundlegende Materialien besprochen werden (vgl. ABZ 2015: 4). Im Anschluss daran erfolgen an einem regulären Schultag die ersten Stunden in der neuen Klasse für einen Seiteneinsteiger. Diese sind u.a. geprägt durch eine Vorstellungsrunde und das Aufschreiben des Stundenplans. Verschiedene Möglichkeiten, Rituale und Umgangsweisen gibt es je nach Klasse, Möglichkeiten werden in Abschnitt 4.4 dargelegt.

3.6. Die Einrichtung von Intensivklassen

Intensivklassen gibt es, wie bereits in Abschnitt 2.5 erwähnt, an allen hessischen Schulformen. Sie stellen neben den Intensivkursen die sprachintensivsten Angebote des Landes Hessen zum schnellen Erwerb der deutschen Sprache dar. Diese bedürfen einer besonderen rechtlichen wie auch strukturellen Orientierung (vgl. Abschnitt 2.6). »Sie werden eingerichtet, wenn dies personell, sächlich und organisatorisch möglich ist« (vgl. VOGSV §50, Art.3). Durch das Einrichten von Intensivklassen öffnen sich Schulen und nehmen zunehmend die sprachliche und kulturelle Förderung von Seiteneinsteigern mit in ihr Schulprofil auf. Dieses erstellt jede Schule - basierend auf ihren Möglichkeiten und Ressourcen - selbst. Für die Einrichtung derselben hat das ABZ Frankfurt am Main einen Leitfaden verfasst, der hier im Folgenden kurz erläutert wird und an dem entscheidende Schwerpunkte für die pädagogische Arbeit aufgezeigt werden sollen (vgl. ABZ 2015: 2). Seiteneinsteiger sollen in den Intensivklassen optimal gefördert werden mit dem Ziel der schnellstmöglichen Teilnahme am Unterricht in den Regelklassen. IKs bestehen an allgemeinbildenden hessischen Schulen bis zur Vollendung des 16. Lebensjahres, das Alter bezieht sich auf das Eintrittsalter zu Beginn der Fördermaßnahmen. Die Klassengröße liegt dabei zwischen 12 und 16 SuS, 12 SuS stellen die Mindestanzahl dar. Die Klassen sind zudem meist jahrgangs- bzw. altersübergreifend. Die Wochenstundenzahl wurde zum Schuljahr 2015/16 vom HKM in der Sek I von 28 auf 22 Stunden verkürzt, um der wachsenden Zahl an Seiteneinsteigern gerecht zu werden. In der Grundschule beträgt die Wochenstundenzahl 18 Stunden. IK Klassenleiter geben die meisten Stunden in den Klassen. Die Stunden sollen zur Hälfte der reinen Sprachförderung dienen, die Zuweisung für die Kernfächer Mathematik und Englisch soll bis zu fünf Stunden betragen, auch um eventuelle Defizite auszugleichen (vgl. ABZ 2015: 7). Andere Fächer sollen - wenn möglich - an eine Regelklasse angebunden stattfinden. Laut neuester Verordnung sollen IK SuS 6 Stunden am Regelunterricht teilnehmen (vgl. ebd.). Das KHM befürwortet zudem die »schnelle Integration in den Regelunterricht - z.B. in Sport, Kunst, Musik« (vgl. HKM 2015) - also ein teilintegratives Modell.

In der Regel verbleiben die Seiteneinsteiger in den IKs für ein Jahr, bevor dann der Übergang in die Regelklasse angebahnt wird. Wann dieser stattfinden kann, ist von vielerlei Faktoren abhängig, wie beispielsweise dem Sprachfortschritt des einzelnen Seiteneinsteigers sowie dessen Ankunft im Schuljahr im IK. Da die Seiteneinsteiger keinerlei Schulform oder Jahrgangsstufe während des IKs zugeordnet sind, muss dies auch dementsprechend in einem Zeugnis eingetragen und vermerkt werden. Lediglich Fachunterricht kann bewertet werden, wenn die Leistungen mindestens »ausreichend« sind (vgl. ABZ 2015: 6). Weiterhin sei darauf zu achten, dass die Seiteneinsteiger ausreichend häufige Beurteilungen bezüglich ihres Lern- und Entwicklungsstandes durch die jeweilige IK Lehrkraft erhalten (vgl. ebd. 6). Die Integration der SuS auch außerhalb der IKs soll durch die Teilnahme an Kursen der Regelklassen, aber auch im Rahmen von Ganztagsangeboten an den einzelnen Schulen erfolgen (vgl. HKM 2015: 8).

Übergänge gestalten von der IK in die Regelklasse

In der Regel wechseln die Seiteneinsteiger nach einem Jahr von den IKs in die Regelklassen. Dies geschieht je nach Lernfortschritt. Der Zeitpunkt wird dabei individuell mit den einzelnen Lehrkräften besprochen. Er ist auch stets von der Ankunft des SuS im Schulhalbjahr abhängig. In diesem Prozess gibt es aus Sicht der IK-Lehrkräfte viele Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten, die im weiteren Verlauf aufgegriffen werden. In einzelnen Fällen können Seiteneinsteiger sowohl bereits vorher in eine Regelklasse wechseln, als auch länger in einer IK verweilen. »Über eine Verkürzung oder Verlängerung [...] entscheidet die Konferenz der die Schülerinnen und Schüler unterrichtenden Lehrkräfte« (vgl. VOGSV §50, Abs. 3). Dies trifft besonders auf SuS mit hohem Alphabetisierungsbedarf oder geringen schulischen Grundkenntnissen zu (vgl. ABZ 2015: 4). Über eine möglicherweise erforderliche Zweitfördermaßnahme entscheidet im weiteren Verlauf die zuständige Klassenkonferenz (vgl. ebd. 5). Weitere Maßnahmen zur Unterstützung der Schulen bei der Integration, dem Wechsel sowie einer klareren Steuerung wurden durch den »schulischen Integrationsplan« durch Kultusminister Lorz im November 2016 verabschiedet (vgl. HKM 2016).

Muttersprachlicher Unterricht

Einige Bundesländer bieten neben dem Spracherwerb des Deutschen ergänzend noch muttersprachlichen Unterricht an. Studien zufolge ist dies bedeutsam für jeglichen Zweit- bzw. Drittspracherwerb, aufgrund der gerade anfangs stärkeren Identifizierung mit der Muttersprache besonders im sprachlichen Bereich. Zudem dient jeder muttersprachliche Unterricht dazu, die L1 auch schriftsprachlich zu erhalten und zu fördern. In Hessen besteht die Möglichkeit, in 12 Muttersprachen Unterricht zu erhalten. Dieser wird in nachfolgenden Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch, Portugiesisch, Serbisch, Slowenisch, Spanisch und Türkisch. Die meisten Angebote befinden sich dafür im Rhein- Main Gebiet und besonders in Frankfurt an zentralen Standorten, zumeist in Schulen. Die Verantwortung für eben diesen Wahlunterricht liegt teilweise beim Land Hessen, teilweise bei den Herkunftsländern und erfolgt jahrgangs- und schulformübergreifend (vgl. HKM 2016). Der Unterricht findet meistens nachmittags unter der Woche oder auch samstags statt.

3.7. Inklusive Beschulung und Seiteneinsteiger

Bei der Beschulung von Seiteneinsteigern ist das Thema Inklusion nicht zu vernachlässigen. Die Schulen stehen vor einem gewaltigen Akt, viele tausend neu zugewanderte sprachförderbedürftige Kinder und Jugendliche, die zum Teil traumatisiert sind, nach meist einem Jahr in den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten SuS zu integrieren bzw. inkludieren. Gleichzeitig stehen sie auch vor der enormen Chance, sie durch die Inklusion an die besonderen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen anzupassen. Hier soll im Folgenden eine kurze, aber doch treffende Definition von Inklusion verwandt werden, um aufzuzeigen, was dies für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bedeutet. Katzenbach beschreibt Inklusion als einen Ansatz, »der alle Menschen einbezieht, die von Marginalisierung betroffen oder bedroht sind« (vgl. Katzenbach 2015: 20). Schulen kommt dabei eine überaus tragende Rolle zugute. Sie stellen die gesellschaftliche Institution dar, die von allen Kindern und Jugendlichen - »unabhängig

von Hautfarbe, Muttersprache, Religion, Geschlecht, Sozialstatus und Behinderung« - besucht wird (vgl. Adam/Inal 2013: 53). Wenn man nach Katzenbach geht, sind alle SuS in den Ansatz der Inklusion einbezogen, egal wie lange sie schon in Deutschland sind und wie gut sie die sie umgebende Sprache beherrschen. Diejenigen, die jedoch aufgrund ihrer unzureichenden Sprachkenntnisse oder ihrer diversen sozial-kulturellen oder persönlichen Erfahrungen marginalisiert - das heißt an den Rand einer Gruppe bzw. der Gesellschaft gedrängt - werden, zählen nach Katzenbach zu denjenigen, die inkludiert werden müssen. Die Schule erhält dadurch einen großen Auftrag und eine hohe Verantwortung, die von allen beteiligten Akteuren getragen wird. Adam und Inal beschreiben die Qualität von Schule, die Inklusion positiv umsetzt, wie folgt:

»Die Qualität einer Schule, die Inklusion umsetzt und daher auch eine Schule für Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Fluchthintergrund ist und diese nicht ausgrenzt, wird in Zukunft vor allem vom Erlernen neuer Haltungen geprägt sein, sowohl dem Lehr- und Lernprozess als auch den beteiligten Menschen gegenüber. Das Überdenken und gegebenenfalls Ändern bisheriger Haltungen und Einstellungen setzt eine Diskussion des Menschenbildes innerhalb des Systems Schule voraus« (vgl. ebd. 53).

Diese Bestimmung besagter Qualität der Schule, aber auch das Überdenken von bisherigen Haltungen und Einstellungen sollte auf mehreren Ebenen in Bezug auf Inklusion und Seiteneinsteiger geschehen. Was den Unterricht angeht, sollte jeder SuS - egal welcher Herkunft er ist oder wie ausgeprägt seine deutschen Sprachkenntnisse sind - die Möglichkeit haben, seinen Fähigkeiten entsprechend zu lernen. Diese Forderung setzt individuelles Lernen und Differenzierung auch in verschiedenen Niveaugruppen voraus. Weiterhin sollten außerunterrichtliche Angebote noch stärker als bisher in den Schulalltag integriert werden. Adam und Inal sprechen sich zudem dafür aus, dass die Schule, »die Inklusion umzusetzen beabsichtigt [...], als Ganztagsangebot organisiert sein [sollte]« (vgl. Adam/Inal 2013: 53). Möglichkeiten können schulische

Einrichtungen wie ein Hort mit Hausaufgabenhilfe, ein warmes Mittagessen, Lern- und Nachhilfeangebote, aber auch sprachlich-kulturelle, Bildungs- und Freizeitangebote darstellen. Wenn diese Angebote zwar außerhalb der regulären Schulzeit, jedoch innerhalb des gewohnten Schulumfeldes stattfinden, kann dies besonders für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche wie auch für die hier bereits länger lebenden Kinder und Jugendlichen, die unter Bildungsbenachteiligung leiden, eine Chance darstellen, soziale und emotionale Kompetenzen in einem gewohnten und geschützten Rahmen zu fördern, zu schulen und die eigenen Fertigkeiten zu erweitern (vgl. ebd.). Voraussetzung für diese Maßnahmen sind - wie bei jedem anderen Bestreben auch - ausreichend personelle, räumliche und finanzielle Ressourcen sowie ansprechende Angebote, worin die Räumlichkeiten miteingeschlossen sind. Wenn - wie bereits in Abschnitt 3.2 angedeutet - Bildungsbenachteiligung bewusst entgegengesteuert werden soll, um Chancengleichheit und damit auch ein positives Ankommen, Integrieren und Aufzeigen von Perspektiven für Seiteneinsteiger zu ermöglichen, sind ein frühzeitiges Investieren in Bildung und damit in spezielle Maßnahmen für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche sowie inklusive Maßnahmen, in denen sich alle denkbaren marginalisierten SuS finden und ihren Weg gehen können, grundlegend und unerlässlich.

3.8. Die Erfahrung von Fremdheit in der Schule

Viele Kinder und Jugendliche, die hier ankommen und einer Schule zugeordnet werden, machen diverse Erfahrungen von Fremdheit. Diese reichen beispielsweise von der Einschulung mit der deutschen Tradition der Schultüte über verschiedene (vor-)schulische Erfahrungen, bis hin zu verschiedenen Begegnungen mit Werten von Erziehung, Kultur, Religion und natürlich der Sprache. Was dies bei SuS auslösen kann, ist schwer abzuschätzen, doch der Prozess des Sich-Annäherns bedeutet für die einzelnen Beteiligten ohne Frage viel Offenheit, Beziehungsarbeit und Zeit. Dennoch zeigen bereits viele Beispiele, wie gut das Integrieren und sich Annähern im Kontext Schule gelingt. Gleichzeitig treten aber auch immer Formen der Diskriminierung auf, durch die die Motivation der

Kinder und Eltern gesenkt und die Fremdheit durch Ausgrenzung und Armut verstärkt werden (vgl. Ringel/Balluseck von 2003: 178).

3.9. Psychische Belastung und Traumatisierung

Viele Seiteneinsteiger - besonders geflüchtete Kinder und Jugendliche aus Kriegs- und Krisenregionen aber auch andere Migranten im Erwachsenen- oder Kindesalter - kommen nach Deutschland und haben aufgrund ihrer persönlichen Geschichte traumatische Erfahrungen gemacht, die sich bis hin zu psychischen Störungen ausweiten können. Traumata haben verschiedene Auslöser und treten in unterschiedlichen Stadien auf. Sie können bei den Kindern und Jugendlichen, von denen hier die Rede ist, einmal durch die Ereignisse in der bisherigen Lebensumwelt - das heißt im Heimatland oder auf der Flucht - auftreten, durch Kriegs-, Krisen- und andere lebensbedrohliche oder menschenunwürdige Erfahrungen oder durch erlebte oder beobachtete Gewalt ausgelöst werden. Auch können geflüchtete Menschen hier in Deutschland durch die teilweise enormen bürokratischen Hürden, Anzeichen der Hoffnungslosigkeit und Perspektivlosigkeit traumatisiert werden oder durch die Erfahrung des Fremdseins und sich in eine völlig neue Kultur (auf die man sich nicht vorbereiten konnte) integrieren zu müssen. Eine weitere Rolle spielt auch: viele Jugendliche haben nicht selbst die Entscheidung getroffen, ihre Heimat zu verlassen. Entweder sie waren gezwungen, um zu überleben, oder aber andere Familienmitglieder trafen die Entscheidung für sie. Diese schmerzhaften Verluste und die hohen Erwartungen der zurückbleibenden Familie erschweren die Integration hierzulande und können wiederum zu Traumatischem Erleben beitragen (vgl. Bär 2016: 106). Die Traumatisierungen und besonders die sich daraus entwickelnden unbehandelten psychischen Störungen können daher eine erfolgreiche Integration erheblich einschränken, bedrohen und dieser massiv im Wege stehen (vgl. Himmelrath/Blaß 2016: 117).

»Die hiesige Gesellschaft steht vor der Herausforderung, die Schwere der traumatischen Reaktionen zu verringern und die vorhandenen Kräfte der Kinder und Jugendlichen zu stärken,

damit sie ein gesunder, glücklicher und ein hoffnungsträchtiger Teil der Gesellschaft werden« (vgl. Ghaderi, 2016: 57).

Eine häufig zitierte Traumadefinition von Fischer und Riedesser definiert Traumatisierung als

»vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von intensiver Angst, Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und zu einer dauerhaften Erschütterung des Selbst- und Weltverständnisses führt« (vgl. Fischer/Riedesser 2009: 84).

Folgereaktion eines oder mehrerer traumatischer Ereignisse kann die Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) sein (vgl. Adam/Inal 2013: 21). Erwähnt werden soll zudem, dass besonders geflüchtete Menschen »in ihren Beziehungsstrukturen auch von transgenerationaler Weitergabe von Traumata betroffen sind und mit diesen Folgen aus Nachkriegsgesellschaften sowohl über ihre Herkunftsländer als auch über Deutschland involviert werden« (vgl. Ghaderi, 2016: 65).

»Fast jedes dritte Flüchtlingskind kämpft mit den Folgen eines Traumas. Die Schulen fangen die Betroffenen nicht nur auf, sondern können verhindern, dass das Trauma sich verschlimmert« (vgl. Himmelrath/Blaß 2016: 116).

Demnach kommt nach der unmittelbaren Traumatisierung der Seiteneinsteiger den Schulen, Lehrkräften und Erziehern als wichtigste Profession eine enorme Rolle und Verantwortung zu (vgl. Ghaderi 2016: 57).

Zudem gibt es bisher außerhalb der Schule aufgrund der hohen Nachfrage nicht für jedes traumatisierte Kind die Möglichkeit eines Therapieangebotes (vgl. Himmelrath/Blaß 2016: 124).

Daher benötigen die Kinder, wie Holtkamp es fordert, »einen besonders behutsamen pädagogischen Umgang, den man bei vielen Lehrern [jedoch] nicht ohne weiteres voraussetzen kann« (vgl. Holtkamp 2016: 66). Lehrkräfte sind oftmals nicht oder nur unzureichend ausgebildet, um mit Traumata umzugehen. Anzeichen einer Traumatisierung können sich im schulischen Kontext durch Lernschwierigkeiten, Konzentrationsstörungen, aggressive, zurückhaltende, unruhige oder andere ungewöhnliche auffallende Verhaltensweisen oder auch Vermeidungsstrategien äußern (vgl. Shah 2015: 9). Für den Umgang mit eben diesen sollten vermehrt Fortbildungen und Supervision angeboten und von Lehrkräften in Anspruch genommen werden, um die Lehrer zu unterstützen, die wiederum vieles in der Schule auffangen (vgl. ebd. 66). Laut Soziologin Karakayali »verschwimmt, was Auftrag der Schule ist und was nicht. Probleme, die die Kinder anderswo haben, sollen die Lehrer ausgleichen, aber sie können mit Traumata gar nicht umgehen« (vgl. Sadigh 2016). Überall fehlen nach ihren Beobachtungen Psychologen und Sozialarbeiter. »Außerdem entstehen neue Bedrohungen. Die Klasse mit den Flüchtlingen ist besonders sichtbar, die Schüler werden manchmal sogar angefeindet« (vgl. ebd.). Dies hört auf, »wenn die Kinder in die Regelklassen aufgenommen und Teil der Schulgemeinschaft werden« (vgl. ebd.). Für die erfolgreiche Bewältigung eines Traumas sind jedoch nach Aussagen der Neueren Gesellschaft für Psychologie (2016) ein sicherer Ort, eine sichere Lebenssituation und damit die Beendigung der traumatisierenden Lage die Voraussetzung zur Bearbeitung derselben (vgl. Neue Gesellschaft für Psychologie 2016). Diese Bereitstellung von inneren wie äußeren stabilen Orten ist für die Stressreduktion, die oberstes Prinzip im Umgang mit traumatisierten Menschen sein sollte, von Belangen (vgl. Ghaderi 2016: 70).

Der Traumaexperte Pieper hat in einem Interview einige Hinweise und konkrete Vorschläge gegeben, wie Lehrkräfte mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen umgehen können. Pieper beschreibt, dass

»es zunächst [für Lehrkräfte] schwierig [ist], die Situation richtig einzuschätzen und damit umzugehen. Wenn Kinder Krieg oder Erschießen spielen, sind die Betreuer oft vollkommen

überfordert. Dabei spielen traumatisierte Kinder häufig das, was sie erlebt haben, immer wieder durch. Lehrer sollten sich davon nicht erschüttern lassen, es ist ein Ausdruck der Nöte und Qualen der kindlichen Seele. Diese Art der Beschäftigung mit schlimmen Erlebnissen kann sogar hilfreich sein. Das gilt aber nur dann, wenn die Kinder darin unterstützt werden, einen positiven Ausgang für die gespielten Szenen zu finden« (vgl. dpa 2015 b).

Unterstützung können Lehrkräfte beispielsweise dadurch bieten, in dem sie darauf achten, dass die traumatisierten Kinder

»nicht wegen ihres merkwürdigen Verhaltens ausgeschlossen werden. Das Verständnis der anderen muss geweckt werden. Kinder haben die Fähigkeit, sehr schnell zu integrieren, wenn man sie darin unterstützt« (vgl. ebd.).

Außerdem gibt es laut Pieper einfache therapeutische Mittel, die Lehrkräfte lernen und einsetzen können:

»Sie können Kinder zum Beispiel mit traumapädagogischem Hintergrundwissen anleiten, Bilder von einer schlimmen Situation zu malen – immer wieder neu, bis die Bilder in eine positive Richtung führen. Dass Lehrer diese Aufgabe übernehmen, ist der einzige Weg. Wir können nicht all die Tausenden Flüchtlingskinder zum Therapeuten schicken, dafür haben wir keine Kapazitäten. Doch die Lehrer müssen geschult werden, und dafür müssen Gelder her. Zur Willkommenskultur gehört unbedingt auch die Bereitschaft, sich mit den Traumata der Flüchtlinge auseinanderzusetzen« (vgl. ebd.).

3.10. Lehrkräfte Aus- und Fortbildung

Angesichts der vielfältigen Herausforderungen bedarf es von Seiten der Lehrkräfte eines geschult pädagogischen Verhaltens, um mit der

Heterogenität und Vielfalt der Seiteneinsteiger umgehen zu können. Diese besteht neben der Kultur und der Religion in den Bildungsvoraussetzungen sowie den sprachlichen Kenntnissen. Dieser Vielfalt sieht man sich als Lehrkraft ausgesetzt - in einer IK oder anderen Deutschfördermaßnahmen meist noch stärker - als man dies im Regelunterricht gewohnt ist. Dabei sind IK-Lehrkräfte oft für das Feld nicht ausgebildet. Oftmals belegen sie im Verlauf ihres Werdegangs Fortbildungen oder einzelne Kurse, um sich einerseits vorzubereiten, bevor sie einen IK beginnen, andererseits aber auch um sich weiterzubilden.

Ein verpflichtendes Modul für Lehramtsstudierende zum Thema DaZ in Intensivklassen gibt es bisher an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen nur vereinzelt. Vorreiter in diesem Bereich ist das Bundesland Nordrhein-Westfalen, das seit der Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes 2009 das Modul Deutsch für SuS mit Zuwanderungsgeschichte verpflichtend aufgenommen hat.

»Das zentrale Ziel [...] besteht darin, die Studierenden unabhängig [von der Beschaffenheit] ihres Unterrichtsfaches und ihrer Schulform auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Unterricht vorzubereiten und sie mit dem Zusammenhang von sprachlichen Fähigkeiten, Bildungserfolg und fachlichem Kompetenzerwerb vertraut zu machen.« (vgl. Mercator-Institut 2016).

Dabei steht die Einschätzung der sprachlichen Lernvoraussetzungen sowie das sprachensible Unterrichten im Blick auf die soziokulturelle Identität und die Mehrsprachigkeit im Vordergrund (vgl. ebd.). Das Modul ist also nicht nur auf Intensivklassen ausgerichtet, sondern lehrt die Lehramtsstudierenden unabhängig ihrer Fakultät wichtige Aspekte über den Umgang mit SuS mit Zuwanderungsgeschichte. Dies ist grundlegend für das Verständnis von Unterricht und Schule, bei einem Anteil von 30,3% aller in Deutschland lebenden Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

Darüber hinaus sollte es jedoch wie in Hessen und anderen Bundesländern Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte geben, die in Sprachfördermaßnahmen tätig sind. In Hessen gibt es nun im zweiten Jahr den Aufbaukurs DaFZ zur Gewinnung neuer DaZ- und DaF- Lehrkräfte.

Zwischenfazit zu Abschnitt 3

Die Darstellung von einzelnen wichtigen Bereichen, die die schulische Situation von Seiteneinsteigern besonders an hessischen Schulen aber auch darüber hinaus betreffen macht deutlich, vor welchen Voraussetzungen aber auch Herausforderungen die Schulen stehen. Es bestehen weiterhin teilweise massive soziale Ungleichheiten bei neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen, die in vielen Fällen zu einer Bildungsbenachteiligung für einzelne Seiteneinsteiger führen können, wenn nicht frühzeitig in sie investiert wird, ausreichend sprachliche Förderung durch qualifizierte Lehrkräfte angeboten wird und Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in allen Bildungsprozessen berücksichtigt wird (vgl. Kunz 2008: 112). Außerdem sollte in diesem Zusammenhang das System Schule als Ganzes überdacht werden, beispielsweise inwiefern schulische Ganztagsangebote zu einer umfassenderen sprachlichen als auch gesellschaftlichen Integration führen könnten aber auch der Aspekt der vermehrten Doppelsteckung in Klassen, Weiterbildung und Supervision der Lehrkräfte, um sie in ihrer vielfältigen Arbeit bestmöglich zu schulen und unterstützen.

4. Empirischer Exkurs

Nachdem die Situation der Seiteneinsteiger bisher aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln betrachtet und die Hintergründe bedacht wurden, wird in diesem Teil der Arbeit nun der zentralen Fragestellung durch Experteninterviews aus der Praxis nachgegangen und bisherige Aussagen durch diese vertieft und ergänzt werden. Bevor die Ergebnisse referiert werden, erfolgt ein Einblick in das methodische Vorgehen und

die Beschreibung der gewählten Forschungsmethodik, sowie eine Kurzbeschreibung der ausgewählten Schulen.

Fragestellung: Wie gestaltet sich die schulische Situation von Seiteneinsteigern in hessischen Schulen?

4.1. Gegenstand und Zielsetzung

Der empirische Exkurs dient mehreren Funktionen. Einerseits ist das primäre Ziel der Fragestellung eine Bestandsaufnahme und Erforschung der Praxis, um einen Einblick in die Wahrnehmung und die pädagogische Arbeit der Professionellen - in diesem Falle der Lehrkräfte in den IKs an hessischen Schulen - zu gewinnen. Dabei soll herausgearbeitet werden, welche Möglichkeiten und Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte und ggf. Schulleitungen für sie aber auch die SuS bestehen. Außerdem sollen die theoretischen Erkenntnisse durch eben diese Stellungnahmen belegt, hinterfragt und diskutiert werden. Ein weiteres Ziel ist es, Haltungen, Aktionen und institutionalisierte Handlungsmuster sowie Verbesserungsvorschläge der Lehrkräfte in Bezug auf die pädagogische Arbeit in IKs zu zeigen. Auch sollen hierbei bisher wenig thematisierte Handlungen reflektiert und diskutiert werden. Die Befragung dient der aktuellen Bestandsaufnahme der schulischen Situation von Seiteneinsteigern an hessischen Schulen, speziell in Frankfurt am Main. Des Weiteren wurde in einer Intensivklasse und einem Alphabetisierungskurs hospitiert. Die vorliegenden Informationen beziehen sich ausschließlich auf die hessische Großstadt Frankfurt am Main. Die Hospitation dient der eigenen Annäherung an das Feld, um Zusammenhänge und Hintergründe der Aussagen der Lehrkräfte besonders im Hinblick auf den Unterricht selbst und die darin enthaltenen Möglichkeiten und Herausforderungen der pädagogischen Arbeit verständlich zu machen. Ausgewählt wurden Schulen, zu denen bereits persönliche Kontakte bestanden, oder die aufgrund ihrer langjährigen IK- Erfahrung und dem Bereitstellen von mehreren IKs sogenannte Schwerpunktschulen darstellen. Dies betrifft beispielsweise die Sophienschule oder die Salzmannschule, die zudem durch den betreuenden Dozenten empfohlen wurden.

4.2. Methodisches Vorgehen

Erarbeitung des Leitfadens

Die Experteninterviews sind als teilstrukturierte Interviews konstruiert. Der Leitfaden dient sowohl der Strukturierung des Themenfeldes, als auch als konkretes Hilfsmittel während der Befragungssituation für den Interviewer (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 27). Die fertigen Fragen auf dem teilstandardisierten Leitfaden fungieren als Hilfsmittel. Je nach Gesprächsverlauf, bereits beantworteten Fragen oder solchen, die neu aufkommen, können die Reihenfolge der Fragen und auch die Fragestellung selbst verändert werden. Grund dafür ist der qualitative Ansatz. Hierbei liegt der Fokus darauf, den Experten zum Berichten zu bringen. Um dies zu gewährleisten, muss der Leitfaden je nach Experte und Gesprächsverlauf abgeändert werden (vgl. ebd. 28). Ein Leitfaden besteht laut Bogner aus verschiedenen Themenblöcken, die wiederum ein bis drei Hauptfragen und weitere ergänzende Fragen enthalten. Daraus ergibt sich auch, dass die Fragen allesamt als interviewtaugliche Fragen entworfen sind, aber so nicht gestellt werden müssen (vgl. ebd. 29). Das Interviewkonzept wurde den Experten vor der Befragung nicht zugänglich gemacht. Der Grund dafür wird in der Spontanität der Antworten gesehen, die der Interviewte sich vorher nicht zurechtlegen kann. Diese spontanen Antworten sind den vorgefertigten vorzuziehen, die sich Experten durch die Kenntnis des Leitfadens eventuell überlegt hätten. Hinzu kommt, dass das Abweichen vom Leitfaden eher erschwert wird, wenn den Experten bereits die Dokumente vorliegen und diese als verbindlich angesehen werden (vgl. ebd. 30).

Dokumentation der Interviews

Alle Gespräche werden aufgenommen und transkribiert. Es ist nicht nötig, die Interviews genauer zu dokumentieren, da hier lediglich eine Inhaltsanalyse und keine hermeneutische Analyse vorgenommen wird. Dementsprechend sind die Interviews sinnentnehmend und inhaltlich vollständig transkribiert, ohne sprachliche und grammatikalische Schwierigkeiten hervorzuheben.

Die Auswertung der transkribierten Interviews

Die Auswertung geschieht durch ein code-basiertes Verfahren. »Die Inhaltsanalyse fokussiert [sich] auf Informationen, das heißt, das Wissen der Experten wird als eine Ansammlung von Informationen konzeptualisiert« (vgl. ebd. 72). Mithilfe der Inhaltsanalyse werden Antworten auf Fragen gesucht, um sich der eigentlichen Frage anzunähern und damit »soziale Sachverhalte« zu rekonstruieren (vgl. ebd. 73). Es stellt also ein Verfahren zur systematischen und zusammenfassenden Beschreibung von Datenmaterial in Kategorien dar (vgl. Dresing/Pehl 2015: 36). Der erste Schritt ist nach Bogner/Littig/Menz, die sich wiederum auf Gläser/Laudel beziehen, die Erarbeitung der Fragestellung und die Materialauswahl. Auch bei dieser Transkription wurde recht schnell deutlich, »welche Teile der Interviews stichhaltige Informationen enthalten« (vgl. ebd. 73). Im zweiten Schritt wurde das Kategoriensystem mithilfe der professionellen QDA-Software *f4analyse* entwickelt (vgl. Dresing/Pehl 2015). Dabei wurden thematische Hauptkategorien, wie die des Unterrichts in IKs oder dem Übergang in die Regelklasse gebildet und passende Textstellen zugeordnet. Im nächsten Schritt wurden neue Unterkategorien bestimmt und treffende Passagen ausgewählt. Nachdem das Material codiert war, wurde die kategorienbasierte Auswertung vorgenommen. Die nachfolgenden Schritte stellen die der Systematisierung, Zusammenfassung und Auswertung dar (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 74).

4.3. Die Schulen und Lehrkräfte für die Interviews

Die befragten Lehrkräfte wurden frei ausgewählt bzw. durch den jeweiligen Schulleiter vermittelt. Im Folgenden werden die Interviewpartner sowie die Schulen, an denen sie arbeiten, vorgestellt und es wird begründet, warum sie als Interviewpartner gewählt wurden. Es sind alles Regelschulen, die alle der Trägerschaft der Stadt Frankfurt am Main unterliegen.

Die erste Schule (H 1) ist eine Hauptschule in Frankfurt-Niederrad. Zurzeit besuchen sie 260 SuS in den Klassenstufen 5-10. Es gibt zurzeit vier IKs. Das Interview wurde mit Frau C.² geführt, die zurzeit einen IK

² Alle Namen der Interviewpartnerinnen wurden zur Wahrung der Anonymität geändert.

mit 14 bis 17- Jährigen SuS hat und schon seit vielen Jahren in diesen unterrichtet. Die zweite Schule (H 2) ist eine Hauptschule in Frankfurt-Bockenheim. Sie besuchen ebenfalls ca. 260 SuS in den Klassenstufen 7-10. Sie hat mittlerweile drei IKs. Hier wurde das Interview mit Frau I. geführt, die seit einem Jahr einen IK leitet. Das Besondere bei beiden Hauptschulen ist, dass sie, neben einer anderen Hauptschule die letzten drei reinen Hauptschulen in Frankfurt sind, die aufgrund des Frankfurter Schulentwicklungsplans sukzessiv geschlossen bzw. umgewandelt werden. Nach derzeitigem Stand soll es in Frankfurt keine Hauptschulen mehr geben, sondern nur noch verbundene Systeme, die aus Real- und oder Gesamtschulen bestehen. Ziel der Umstrukturierung ist laut Schuldezernentin Sorge, die Förderung der Bildungsaufstiege der Schüler durch die verbundenen Systeme (vgl. Janovic 2015). Dass dies besonders von den Befürwortern der Hauptschulen mit Skepsis gesehen wird, ist zu erkennen. Für die sukzessive Umstrukturierung werden keine neuen 5. Klassen mehr an Hauptschulen gebildet. Inwiefern Seiteneinsteiger davon betroffen sind, soll auch im Weiteren aufgegriffen werden. Die dritte Regelschule (R 3) ist eine Realschule in Frankfurt-Heddernheim. Zurzeit wird sie von 520 SuS besucht. Frau T. leitet seit knapp 3 Jahren einen von 3 IKs, die es an der Schule gibt. Sie hat die jüngeren SuS, die später der 5. oder 6. Jahrgangsstufe zugeordnet werden. Bei allen drei Schulen werden die Intensivklassenleiterinnen interviewt. Zudem führe ich kurze Gespräche mit Schulleitern und anderen Fachlehrkräften, die mir ihre Situation und Wahrnehmung in Bezug auf die pädagogische Arbeit in den IKs schildern. Diese dienen lediglich der eigenen Annäherung und einem umfassenden Einblick und wurden nicht verschriftlicht.

4.4. Darstellung wichtiger Ergebnisse

Im Folgenden werden kurze Beschreibungen der Fragestellungen und Antworten gegeben, durch die ein möglichst umfassendes Bild gegeben werden soll. Gleichzeitig sei darauf hingewiesen, dass aufgrund des Umfangs des empirischen Exkurses dies nur durch drei Lehrkräfte vermittelt wird.

4.4.1. Was passiert mit Seiteneinsteigern an Frankfurter Schulen?

Seiteneinsteiger werden in Frankfurt - wie in anderen Schulbezirken auch - durch das ABZ an die einzelnen Schulen verteilt. Die Verteilung obliegt einer Testung in den Kernfächern sowie einer kurzen Anamnese zur Lebensumwelt (vgl. Abschnitt 3.5). Intensivklassen gibt es in Frankfurt bereits seit den späten 1980er Jahren (vgl. Abschnitt 2.3). Sie gestalten sich an den verschiedenen Schulen und Schulformen unterschiedlich. Die Wahrnehmung der Lehrkräfte darüber soll im Folgenden geschildert werden.

Frau T. berichtet, wie ein neuer Schüler bei ihr ankommt:

»Ich bekomme vom ABZ ein Formular, wer und wann kommt und was die Kinder können. Das ABZ macht die Aufnahmegespräche mittlerweile sehr kurz, die haben nicht mehr so viel Zeit wie vorher [und damit auch] nicht mehr so viel Zeit zu testen« (Interview Frau T., Absatz 2).

Frau T. sagt weiterhin, dass die Informationen über die SuS mittlerweile recht dünn geworden sind. Sie erklärt sich dies mit der hohen Nachfrage am ABZ und der Tatsache, dass für einzelne Gespräche weniger Zeit sei (vgl. ebd. Absatz 16).

Auch Frau I. beschreibt die Informationsübermittlung durch das ABZ als schwierig:

»Ich weiß nur, dass wir da auch nicht mit allem übereinstimmen konnten, man weiß ja nicht, wer da noch unterstützend antwortet« (Interview Frau I., Absatz 20).

Fraglich ist, inwiefern hier auch verschiedene Erwartungen, was die Informationen angehen, aufeinandertreffen und wenig bis unzureichend zwischen der Verwaltungsinstanz ABZ und den Vertretern der IK-Lehrkräfte kommuniziert wird. Beispielhaft dafür erzählt Frau T. von einer aktuellen Situation:

»Eben hatte ich beispielsweise ein Gespräch, da wurde uns vorgeworfen, dass wir mit den falschen Elternteilen gesprochen haben. Nicht mit dem Onkel, nach 1,5 Jahren. So eine Information, wer tatsächlich der Ansprechpartner ist, oder den Hinweis vom ABZ, dass Dolmetscher benötigt werden, wäre gut. Weil zum ABZ bringen sie ja Dolmetscher mit« (Interview Frau T., Absatz 14).

Die Verteilung an die verschiedenen Schulformen

Durch die Zuweisung zu einer Schulform, in der ein IK angeboten wird, sehen sich Seiteneinsteiger und deren Eltern schnell stigmatisiert und festgelegt. Lehrkräfte wiederum sehen die Zuweisung an die eigene Schulform teilweise als problematisch an wegen der unzureichenden schulischen Kenntnisse (s.o.). Sie haben oftmals als Ziel, die Seiteneinsteiger an ihrer Schulform weiter beschulen zu können, was jedoch nicht immer möglich ist.

»Ich glaube, dass die SuS oft so eine Odyssee hinter sich haben, was Schulen betrifft, entweder waren sie gar nicht oder ganz unregelmäßig« (Interview Frau I., Absatz 26).

Eine realistische Einschätzung der Kenntnisse und Fähigkeiten sehen sie als Voraussetzung. Zwar steht der IK außerhalb des gegliederten Schulsystems, trotzdem verbirgt sich hinter einer Zuweisung zu einer Schulform stets der Gedanke, dass sich diese Schule für den anschließenden Regelunterricht der Seiteneinsteiger eignet. Dafür jedoch muss die Schule dem Bildungsstand und Kompetenzniveau der Seiteneinsteiger entsprechen, beziehungsweise genügend realistische Möglichkeiten der Förderung anbieten, um einen Übergang zu ermöglichen. Ziel ist es auch einen weiteren Wechsel zu vermeiden, um nicht noch eine Verlust Erfahrung und Umstellung auf ein komplett neues Umfeld zu vermeiden.

»Das bedeutet, dass mitunter Kinder auf die Realschule kommen, die gar nicht für die Realschule geeignet sind« (Interview Frau T., Absatz 2).

»Die IK ist ja keine Hauptschule in dem Sinne, das verwechseln viele oder sehen, dass sie an einer Hauptschule sind und dadurch abgestempelt sind. Das ist eben nicht so. Es wird versucht, die Leute so gleichmäßig wie möglich zu verteilen, auch von ihrem Können her« (Interview Frau C., Absatz 12).

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich bei der Verteilung für Schulen, an denen zwar IKs stattfinden, beispielsweise - aufgrund freier Ressourcen von Räumen und Lehrkräften - aber keine Möglichkeit auf einen Übergang in eine Regelklasse besteht, da diese Schulen keine jüngeren Klassen (mehr) haben. Konkret betrifft dies Frankfurter Hauptschulen, die aufgrund von Ressourceneinsparungen (s.o.) nach und nach geschlossen werden, indem sie keine neuen 5. Klassen mehr aufnehmen. Dadurch haben sie jedoch die Räume und ggf. auch Lehrkräfte für andere Maßnahmen wie beispielsweise den IK, zur Verfügung. Frau I sagt:

»Im letzten Jahr war es wohl so, dass wir ja auch Räume frei hatten und viele SuS auf einen Schlag gekommen sind. Mehr als eine zusätzliche IK wurde uns zugemutet. Jedoch hatten wir die Kollegen nicht, die frei waren oder dazu bereit waren« (Interview Frau I., Absatz 26).

Als Problem beschreibt sie, »dass wir keine jüngeren SuS mehr aufnehmen können, da wir gar keine jüngeren Klassen mehr haben« (Interview Frau I., Absatz 26). Dass sich die Verteilung besonders auf Haupt-, Real- und Gesamtschulen konzentriert und Gymnasien weniger betroffen sind, kritisiert Frau C.:

»Gymnasien sehen sich ja oft als etwas Besseres, die sich oft nicht so lange mit den Seiteneinsteigern beschäftigen« (Interview Frau C., Absatz 12).

Gymnasien beschäftigen sich jedoch genauso mit den Seiteneinsteigern und nehmen diese in den Regelunterricht oder auch separate IKs auf. Weshalb sich jedoch vermehrt Seiteneinsteiger an den anderen

Schulformen befinden, lässt sich auch durch den Bildungsstand erklären (vgl. Abschnitt 2.4).

Organisation der IKs schulintern

Wie die Schulen die einzelnen IKs gestalten, ob sie nur IKs anbieten oder auch vorbereitende Alphabetisierungsklassen -kurse und wie sie diese aufteilen, obliegt dabei ihrer eigenen Organisation, Strukturierung und den zugewiesenen Ressourcen. Es existieren in Frankfurt verschiedene Modelle, die sich entweder am Alter der Seiteneinsteiger orientieren und dadurch versuchen, altershomogene oder altersübergreifende Gruppen zu bilden (vgl. Abschnitt 3.6). Teilweise ist jedoch besonders bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen sowie umF das Alter aufgrund von fehlenden Dokumenten nicht feststellbar. Wenn dies der Fall ist, dann haben sie meist am 1.1. eines Jahres Geburtstag, wie Frau I. (Absatz 24) berichtet. Daher können die Altersspannen sehr weit gefasst sein und teilweise 6 Jahre betragen. Ein Beispiel von Frau I. macht dies deutlich:

»Es gab bisher schon immer 2 IKS an der Schule. 2 Kollegen, die speziell dafür ausgebildet waren. Seit 2015 hat die [...] Schule 3 IKS, unterschieden in den Alphabetisierungskurs und zwei IKs. Ursprünglich haben alle SuS da angefangen, die hierherkamen, da keiner im Grunde genommen so weit war, dass er hätte in einer Regelklasse integriert sein können. Das ist der Werdegang der letzten 10/15 Jahre. Sie haben alle dort angefangen« (Interview Frau I., Absatz 2).

Weiterhin berichtet sie, dass sie die Jugendlichen

»[...] meistens unten [angesiedelt haben], bis sie ein bisschen was gekonnt haben, dann hat die Kollegin sie übernommen so 1 Jahr [im IK], 1,5, bis sie in die Regelklasse gekommen sind. Das haben wir teilweise auch im Halbjahr gemacht, wenn die SuS sehr gut waren. Das ist mir auch im letzten Jahr mit 3 SuS gelungen, dass 3 bereits nach dem Halbjahr in die Regelklasse konnten. Ansonsten muss man sagen, dass dieser Wechsel zwischen den verschiedenen

Kursen fließend war. Sowohl in die eine als auch in die andere Richtung. Weil es konnte auch passieren, dass einer aufgrund eines positiven Eindrucks oder des Alters, aufgrund irgendwelcher Angaben des ABZ zum Beispiel dann schon in die andere Gruppe gekommen ist, aber dann wieder zurückgekommen ist« (Interview Frau I., Absatz 10).

Es zeigt sich, dass es bei der schulinternen Gestaltung schwierig ist, allgemeine Standards festzulegen oder von diesen auszugehen, da jede Schule aufgrund der zugewiesenen Schülerzahl und bei Wechseln von Seiteneinsteigern in Regelklassen, die teilweise auch im laufenden Schulhalbjahr stattfinden, individuelle Lösungen und Strukturen finden sollte, um mit der schulinternen Gestaltung von IKs zurechtzukommen. Deutlich wird außerdem, dass besonders das parallele Modell in der Sek I umgesetzt wird und immer mehr das teilintegrative Modell Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Abschnitt 2.4).

Problematisiert wird hier anhand der Aussagen der Lehrkräfte besonders die für sie teilweise unstrukturierte und unzureichende Form der Informationsvermittlung. Ein Austausch über Erwartungen und eventuelle Veränderungen im Verfahren zwischen den Lehrkräften und dem ABZ wäre hier sicherlich von Vorteil. Von Seiten des ABZ jedoch sei auch zu beachten, dass diese innerhalb einer kurzen Zeit eine umfassende Diagnose stellen müssen, die für den weiteren Bildungsweg in der zugewiesenen Kommune - hier Frankfurt - entscheidend ist und den Seiteneinsteigern aufgrund der Schulpflicht einen Platz zuweisen müssen. Gleichzeitig ist den Lehrkräften recht zu geben, die es als problematisch ansehen, wenn Seiteneinsteiger an die jeweilige Schulform zugewiesen werden, obwohl sie entweder nicht weiter beschult werden zu können, entweder aufgrund von Schließungen der Schule oder aufgrund eines von Beginn an vorhersehbaren Schulwechsels aufgrund geringer Kompetenzen. Da jede Schule jedoch vor schulinternen Problematiken und Herausforderungen steht, ist es fraglich, inwieweit man hier von allgemeinen Forderungen sprechen kann. Höchstwahrscheinlich muss, wie bisher auch, bei jedem SuS einzeln entschieden werden, ob die ihm zugewiesene Schule auch eine Schule für den weiteren Bildungsweg darstellt.

4.4.2. Wie werden Seiteneinsteiger in Frankfurt unterrichtet?

Unterricht findet in einer IK nicht nach einem Lehrplan statt, sondern nach den Bedürfnissen und den jeweiligen Leistungsniveaus der Seiteneinsteiger mit dem primären Ziel des Spracherwerbs. Planbar ist der Unterricht viel weniger als in einer Regelklasse. Hinzu kommt hierbei die andere Art der Lerngruppeneinschichtung. Der Umgang mit diesen Herausforderungen soll hier aufgezeigt werden:

»Das heißt, beim ersten Schultag kann es sein, dass man nur einen Schüler hat. Dieses Jahr hatte ich drei oder vier, die vom alten Schuljahr gekommen sind, weil im Laufe des Schuljahres kommen immer neue dazu. Das ist auch so die Schwierigkeit von den IKs [...] bis Februar sind dann die Klassen meist voll und voller« (Interview Frau C., Absatz 4).

»Grundsätzlich ist es eher schwer, wenn sie so kleckerweise ankommen. Wenn sie in kleinen Gruppen ankommen ist es für die Unterrichtenden Lehrer einfacher. In der Realität ist das natürlich nicht gegeben. Dann sollte man auf jeden Fall darauf achten, dass die Lerngruppen nicht zu groß sind« (Interview Frau I., Absatz 34).

Wie Unterricht unter den gegebenen Voraussetzungen aussehen kann, berichtet Frau T.:

»Ich arbeite mit zwei Lehrbüchern, mit dem A1 und dem A2 Lehrwerk. Ich arbeite mit einer Gruppe zum Beispiel am A1 Lehrbuch. Währenddessen arbeitet die andere Gruppe dann an ihrem Wochenplan. Am nächsten Tag kommt dann die A2er Gruppe dran und die anderen arbeiten mit ihrem Wochenplan. Ich arbeite jetzt nur noch mit Wochenplänen« (Interview Frau T., Absatz 8).

Gleichzeitig berichtet sie von Schwierigkeiten. Dies betrifft einmal die ständig neu ankommenden Schüler aber auch die Arbeit selbst:

»Jedoch dauert auch das Wochenplan erklären lange bei 16 SuS. Vielleicht muss ich noch mehr Lösungsblätter rein geben« (Interview Frau T., Absatz 8).

»Das Problem an der IK ist ja, dass ständig neue kommen. Das heißt du hast 0 Anfänger, dann hast du welche die sind auf A1 und A2er Niveau, die schon länger da sind. Normalerweise sollen wir die Kinder innerhalb von einem Jahr auf B1 bringen. Das bedeutet aber, dass du drei Lehrbücher durcharbeiten musst. Das geht aber gar nicht, da du immer wieder zurückgeworfen bist durch die Kinder, die neu kommen« (Interview Frau T., Absatz 8).

Frau C geht mit neuen SuS wie folgt vor:

»Ich habe Karteikarten, an denen können sie dann selbstständig arbeiten, Wörter erlernen. Ich muss natürlich auch immer wieder zu ihnen gehen, damit gesprochen wird, das Hören ist auch eine ganz wichtige Sache, die Aussprache dabei. Selbst wenn man das Wort kennt und kann dann kann man es immer noch nicht richtig sprechen [...] Daher ist es wichtig viel mit ihnen zu sprechen, viel zu reden« (Interview Frau C., Absatz 4).

Wie in Regelklassen, spielen für den Unterricht zudem die Ausstattung, die materiellen und personellen Ressourcen eine entscheidende Rolle:

»Ich habe drei ehrenamtliche Helfer. Das ist schon eine große Hilfe. Ich kann zum Beispiel welche, die ganz neu sind dann mit denen im Lehrbuch nacharbeiten lassen« (Interview Frau T., Absatz 20).

»Man muss wirklich gucken, dass man viel Material hat. Ich habe viele Spiele, Puzzle, Lük-Kästen, Sprachspiele, 2 PCs. Das dürfen sie sich dann auch selbst im Wochenplan einteilen, wann sie mal ein Spiel machen, oder ein Puzzle oder Rätsel. Jedoch dauert auch

das Wochenplan erklären lange bei 16 SuS« (Interview Frau T., Absatz 8).

»Die Differenzierung ist sehr notwendig bei den Seiteneinsteigern« (Interview Frau C., Absatz 4).

Wie Unterricht trotz dieser herausfordernden Umstände, wie der sich häufig verändernden Gruppenzusammensetzung und den unterschiedlichen Lernniveaus gelingen kann, wird nun berichtet.

»[...] für jeden neuen Schüler [...] versuche ich meistens einen Buddy neben dran zu setzen, jemanden wenn es geht, sogar in der Sprache, die der Schüler spricht, das auch mal etwas übersetzt werden kann oder Kinder, die schon weiter sind, dass sie einfach bestimmte Sachen erklären können. Manchmal suche ich den Buddy auch danach aus, ob das zu dessen Selbstbewusstsein passt, das heißt das ich ihn Supporte« (Interview Frau T., Absatz 6).

»Normalerweise helfen sie sich auch gegenseitig, die SuS selbst. Ich habe auch Afghanen drin, die relativ gut deutsch sprechen und dann übersetzen. [...] Wenn es mehrere sind, die gleichzeitig kommen, machen die das dann zusammen. Oder ich setzte jemanden dazu, von denen ich weiß, dass sie helfen können und die machen das gerne, die anderen unterstützen. Also auch gleich positiv verstärkt« (Interview Frau C., Absatz 8).

Frau I. schildert die gegenseitige Unterstützung und das Zusammenarbeiten anhand einer konkreten Situation:

»Er geht und das finde ich toll, da habe ich überhaupt kein Problem mit, seitdem die anderen alle da sind nach den Ferien, [...] zu den anderen hin, die sind auch so Riesen-Kerle, auch so sein Alter und sitzt plötzlich zwischen denen. Man muss natürlich drauf achten, erstmal beobachten, er fragt jetzt nicht vorher aber

er sitzt dann zwischen ihnen. Das finde ich Irre. Das kommt von ihm aus. Ich meine, gut vielleicht ist er dann auch froh, dass er nicht schon wieder mit einer neuen Aufgabe zugedeckt wird aber das ist auch egal. Er muss ja mit denen trotzdem deutsch reden. Der eine ist aus Äthiopien und der andere aus Afghanistan. Das heißt, er kann mit beiden nicht russisch reden. Die können zwar beide ein bisschen englisch, aber es klappt und wenn es nur das zeigen ist. Er nimmt dann sein Heft mit und legt es hin. Wenn die die Erklärung nicht verstanden haben, was sie machen sollen, zum Beispiel das mit dem Alphabet dann hat er sein Heft hingelegt und dann hab ihm nur gesagt aber nicht abschreiben lassen, zeigen, erklären und dann sollen die schon überlegen. [...] Das sind so Sachen, wo ich mich selber drüber freue und denke, ja du bist hier mein Hilfsteacher und so geht das ganz gut« (Interview Frau I., Absatz 22).

Zudem wird von vielen motivierten SuS berichtet:

»Das hat einen Spaß gemacht mit denen zu lernen. Ich habe das immer verglichen mit einem trockenen Schwamm der aufsaugt. Man hat irgendwas gesagt, ob es jetzt ein Satz war oder irgendwas erklärt und dann haben die zwei es fertiggebracht, sich gemeldet und gesagt "Frau L. sie haben eben ein Wort gesagt, das habe ich nicht verstanden. Was war das?" Teilweise haben sie es dann vom lautieren her, da musste ich dann das Wort erklären, an die Tafel schreiben« (Interview Frau I., Absatz 14).

»Man merkt, dass diese SuS teilweise sehr daran interessiert sind, persönliche Zuwendung zu erhalten« (Interview Frau I., Absatz 22).

Alle drei Lehrkräfte erzählen von der positiven Lern- und Verhaltensunterstützung der SuS untereinander. Diese zwischenmenschlichen und größtenteils interkulturellen Erfahrungen lassen sich als Chancen und wichtige Lernziele sowie Fortschritte betrachten, die es kulturell als auch

sprachlich zu fördern gilt. Trotz der vielfältigen Kulturen, die in einer IK aufeinandertreffen eint die SuS dasselbe Ziel des Spracherwerbs und der Integration in die Gesellschaft, ebenso wie anfängliche Gefühle von Fremdheit oder Sprachlosigkeit.

Neben dem Helfen berichtet Frau I. auch von Situationen, die wie in Regelklassen auch, schwierig sind:

»[...] dann gibt es auch Sachen wie das sie anfangen zu lachen. Da schreiten wir alle Kollegen ganz schnell ein. Wenn einer zum Beispiel es so schnell nicht verstanden hat, oder das Wort falsch ausgesprochen wird, nur, weil die anderen 3 Wochen länger da sind und nicht wissen, wie es gelesen wird [...]. Aber alleine das Signal für jemanden der neu ist, der teilweise noch ganz verschüchtert ist und wenn dann auf einmal einer oder doch ein paar mehr lachen, ich denke mal das kommt nicht gut an bei den SuS« (Interview Frau I., Absatz 22).

Aufgrund der kulturell bedingten Einflüsse und unterschiedlichen Formen der Höflichkeit und des Respektes in den Heimatländern, spielt die zwischenmenschliche Kommunikation einen entscheidenden Faktor in den IKs und bedarf wie aufgezeigt einer transparenten Stellungnahme von Seiten der Lehrkraft.

Weiterhin werden die teilweise unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten von Seiten der Muttersprache als Schwierigkeit hervorgehoben. Dies bedingt wie hier aufgezeigt jegliche neue Sprache:

»Mein Kollege, der Türke ist, sagte, dass sie oft der eigenen Muttersprache gar nicht mächtig sind. Vielleicht vom Sprechen her aber nicht von der Grammatik und vom Schreiben. [...] Dann im Deutschen Strukturen zu verstehen, wenn sie in der L1 noch nicht bestehen. Das ist mir auch im Englisch Unterricht aufgeschrieben, da schreiben sie dann Englisch- Deutsch und oft

noch ihre Muttersprache, wie Vokabellernen« (Interview Frau I., Absatz 36).

Frau C. berichtet aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in IKs zudem von Unterschieden und Entwicklungen in den letzten Jahren:

»Früher kamen mehr Vietnamesen, die waren extrem fleißig, die hatten eine extrem gute Haltung. Heute kommen viele, die keinen Bock haben, andere wollen schnell arbeiten und wieder andere wollen am liebsten gar nichts machen. Chillen, Schlafen, irgendwie wird man schon an sein Geld kommen. Sie müssen halt in die Schule aufgrund der Schulpflicht, da ist die Tendenz mehr da. Dann gibt es natürlich auch die Übermotivierten, die sagen ja ich will aber da fehlt noch was. Sie merken oft nicht, dass sie einen Schritt nach dem anderen machen müssen. Da hat sich schon ein bisschen was verändert, das schwächere hierherkommen. Früher war die höhere Bildungsstufe mehr da. Heute sind eher die mittleren bis niedrigen Länder dabei« (Interview Frau C., Absatz 16).

Thematisieren von kultureller und religiöser Vielfalt

Ein weiterer Aspekt des Unterrichtes in einer IK kennzeichnet die Möglichkeit, über kulturelle und religiöse Grenzen hinaus ins Gespräch zu kommen. Dafür bedarf es von Seiten der Lehrkräfte, ebenso wie von Seiten der SuS Offenheit und Vertrauen. Als Chance wird die natürlich gegebene Vielfalt der Kulturen und Religionen in einem IK betrachtet. Diese lässt sich jedoch auch in vielen Regelklassen in dicht besiedelten Gebieten finden.

Es kann viel Spaß machen aber es ist auch eine ganz schöne Herausforderung, berichtet Frau I.,

»zum Beispiel auch wenn verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, die sich nicht so verstehen, das kann passieren« (Interview Frau I., Absatz 40).

»Es gibt ja immer Situationen, wie zum Beispiel bei dem Kochen da sind dann die verschiedenen Kulturen schon Thema« (Interview Frau I., Absatz 42).

»In der IK sind die verschiedenen Kulturen und Religionen nur nebenbei Thema. Weil die Kinder kein Religionsunterricht haben, die haben dann Ethik. In dem Kurs [in der Regelklasse] hat mir der KL gesagt, dass ich mit denen mal die verschiedenen Religionen besprechen soll, da die teilweise noch nicht mal von ihrer eigenen Religion Ahnung haben, das ist das Problem. Da haben sie so Sachen erzählt wie "Die wahre Religion", was letzte Wochen in den Medien wahr von den IS- Unterstützern, den Salafisten. Wir haben dann darüber gesprochen, dass alle Religionen gleich berechtigt sind und dass man nicht sagen kann ihr habt die falsche, wir die richtige, ihr Heiden, die Ungläubigen. Wir haben ja hier Religionsfreiheit. Dann fingen sie an, dass die IS ja gar keine Muslime wären. Da meine ich nur, dass mir das neu wäre. Aber sie meinten halt keine so wie es im Koran steht. Und sie meinten auch eh, dass das nur amerikanische Propaganda sei« (Interview Frau T., Absatz 22).

Es hat mich extrem geschockt und mich beschäftigt es sehr, dass viele so extrem indoktriniert sind über Moscheen. Teilweise erzählen sie dir Sachen, wo dir klar wird, dass das eine Parallelgesellschaft ist, die hier existiert. Das sie unsere freiheitlichen Grundrechte, Grundgesetz usw., dass ist damit nicht kompatibel. Das beschäftigt mich. Das habe ich dann der Klassenlehrerin erzählt und dann sagt sie: "Überrascht dich das?" Ich sage naja, die Christen sind wie ich sie kenne liberaler eingestellt« (Interview Frau T., Absatz 24).

Frau T. nimmt dies primär bei den hier aufwachsenden Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wahr, die hier teilweise, oft unter elterlichem Zwang Koranschulen besuchen oder nur unzureichend über ihre eigene Religion informiert sind. Bei den IK-SuS sei dies anders

»Das sind viele aus dem Iran, Syrien die sind ja oft auch wegen der Religion geflohen, die da keinen Bock draufhaben. Teilweise kommen sie auch mit Kopftuch aber sie sind intelligenter, interessierter und liberaler. Ein SuS jedoch war mal bei einer Kollegin, der wollte dauernd beten« (Interview Frau T., Absatz 24).

Außerschulische Hilfen

Weitere unterstützende Hilfen für die Arbeit in den IKs bekommen die Lehrkräfte wenig bis gar nicht, sondern müssen sich um diese meist selbst kümmern.

»Ich hatte die Gelegenheit mit Sozialarbeitern von der Schule und dem Café Lichtblick, was hier gleich um die Ecke ist mit denen ein Projekt zu machen. Dann bin ich mit den Großen mal dahin gekommen, um sich kennenzulernen. Die haben da die Möglichkeit, Hausaufgaben zu machen, Unterstützung zu erfahren. Da ist dann ein Projekt entstanden. Die Idee war über gemeinsames Kochen, ein kroatisches Gericht. Da haben wir zum Abschluss einen Ausflug in den Frankfurter Stadtwald zum Grillen. Da fand dann auch ein Kicker Turnier statt. Die haben eine Stadtteilbegehung gemacht, eine Fotosafari, wo die einzelnen herkommen. Das waren so Sachen, die die Klassengemeinschaft positiv gestärkt haben« (Interview Frau I., Absatz 38).

»Diesen Donnerstag habe ich einen Termin bei den Maltesern. Da gibt es so ein Integrationslotsenprogramm. Die bilden ehrenamtliche professionell aus und begleiten sie und vermitteln ehrenamtliche Helfer in die Familien. Sie kümmern sich um die Kinder aber gehen auch nachhause, weil meist auch die Eltern mit Problemen zu kämpfen haben. Sie wohnen nah an dem Ort, wo die SuS wohnen. Sie versuchen sie stadtteilnah und intern zu verteilen. Da habe ich hier einen im Auge, der kommt immer morgens mit Pommes in die Schule, macht nie

Hausaufgaben. Ansonsten muss man sich selbst drum kümmern um außerschulische Hilfen. Jetzt zum Beispiel das Gespräch am Donnerstag, da krieg ich keine Freistunden, das läuft alles parallel. Ich habe da Unterricht. Da muss man schauen, wie man das macht und die SuS betreut« (Interview Frau T., Absatz 18).

Der Einfluss des Elternhauses und der persönlichen Geschichte

»Wenn SuS von Haus aus gelernt haben zu lernen, dann kommen sie viel besser hier rein und haben viel bessere Chancen einen guten Abschluss und einen besseren Abschluss zu machen« (Interview Frau C., Absatz 10)

»Es ist ganz stark davon abhängig, ob die Eltern dahinterstehen. Ob die SuS von ihrem Heimatland gewohnt sind die Schule regelmäßig zu besuchen, ihre Aufgaben zu machen. Ob die Eltern sich auch hier kümmern und interessieren, was sie tun. Viele Väter sind ja schon lange hier, haben z.B. auf dem Bau gearbeitet und dann irgendwann die Familie nachgeholt. Denen war es aber wichtig, dass aus den Kindern was wird« (Interview Frau I., Absatz 28).

»Andererseits das sind teilweise allein reisende Jugendliche gewesen, die schaffen das von sich aus. Das ist das Elternhaus aber auch der Charakter des Menschen, die Persönlichkeit, ob jemand will oder nicht. Da ist nicht allein die Pubertät dran schuld. Das ziehen viele dann vor, gerade in der 7. Klasse. Das ist eine Katastrophe« (Interview Frau I., Absatz 32).

Wie die SuS dem Unterricht folgen, lernen und sich in ihrer neuen Umgebung integrieren können ist, wie dargestellt primär von den familiären Bedingungen abhängig, inwieweit Bildung als Gut vermittelt wird bzw. bei umF wurde. Jedoch können umF, ebenso wie Kinder und Jugendliche, die im Familienverbund hier angekommen sind, aufgrund von Traumatisierungen oder anderen psychischen Beeinträchtigungen

dem schulischen Lernen oder sozialen Gefügen nur eingeschränkt nachkommen.

4.4.3. Wie nehmen IK-Lehrkräfte den Übergang in die Regelklasse wahr?

Besonders im Zusammenhang mit dem Wechsel in eine Regelklasse aus der IK-Maßnahme werden Schwächen am aktuell in Hessen bestehenden System geäußert. Nach der Verweildauer im IK, welche im Regelfall ein Jahr beträgt, müssen die Seiteneinsteiger in die Regelklasse wechseln. Frau C. beschreibt dies als relativ schwierig,

»wenn die Regelklasse dann eine 9. ist. Sie müssen Abschlussarbeiten schreiben, eine Projektprüfung machen, das gestaltet sich relativ schwierig bei den Anfängern« (Interview Frau C., Absatz 6).

Zudem muss der Notendurchschnitt dafür 3,0 sein, um ein Realschuljahr zu absolvieren, was bei unzureichenden Deutschkenntnissen oft schwer erreichbar scheint:

»Das ist schwierig für die SuS. Besonders für die, die im Februar gekommen sind und dann im Februar wechseln sollen in die 9. Das macht ein bisschen Bauchweh, auch Praktikummäßig. Die 9. hatten jetzt Praktikum vor den Herbstferien« (Interview Frau C., Absatz 6).

Bei vielen klappt jedoch der Wechsel sehr gut und sollte immer individuell betrachtet werden:

»Ich habe schon eine Schülerin gehabt, die hat es nach einem halben Jahr schon sehr gut hinbekommen, ist dann in die 9. Klasse und hat die auch gut hingekriegt« (Interview Frau C., Absatz 14).

»Wir hatten letztes Jahr eine reine IK, reine 9. die von einem IK kam. Das ist insofern gar nicht schlecht, weil man weiß,

dass man ganz kleinschrittig arbeiten muss. Irgendwo sind sie alle weitergekommen. Der Großteil konnte ins 10. wechseln« (Interview Frau C., Absatz 6).

»Bis jetzt hatten wir das immer so, das war im letzten Jahr auch, wir haben die alle hierbehalten. Weil die SuS das wollten und ihnen gutgetan hat. Es sei denn, die Eltern sind auf uns zugekommen, weil die verzogen sind, dadurch einen zu weiten Weg hatten oder weil sie selber das Gefühl hatten, das die Hauptschule nicht das richtige ist« (Interview Frau I., Absatz 26).

Ein Problem, was derweil in Frankfurt für Seiteneinsteiger an Hauptschulen besteht wird von Frau I. thematisiert:

»1/3 der SuS aus dem Alphabetisierungskurs müssten wahrscheinlich später in die 5./6. höchstens 7. Klasse kommen, die es aber bald nicht mehr gibt. Dann können wir sie nicht mehr aufnehmen« (Interview Frau I., Absatz 26).

Frau T. vernimmt die Deutschförderstunden, die in der Regelklasse durch die IK-Lehrkräfte gegeben werden als positiv, auch aufgrund des bestehenden Vertrauens und der Beziehung zwischen den Seiteneinsteigern und der IK- Lehrkraft.

»Ich habe jetzt das erste Mal eine Stunde Nachförderung. Normalerweise stehen jedem SuS 4 Stunden pro Woche zu. Meine Kolleginnen haben 2 und 4 Stunden, das ist die Kollegin, die die Abschlussklassen betreut. [...] Ich mache da hauptsächlich Coaching. Meine Kolleginnen machen viel Grammatik, da bin ich noch nicht zu gekommen. Ich habe jetzt viel mit ihnen gesprochen, dass sie z.B. in den Sportverein gehen, Hausaufgabenbetreuung wahrnehmen, in AGs gehen. Die meisten machen das nicht. Also sollen sie sich darum kümmern und die Woche später berichten, wie weit sie sind. Nächste Woche

will ich was hören. Heute haben sie erzählt, dass sie Erdkunde und Geschichte nicht richtig verstehen würden. Dann hab ihnen gesagt, dass sie beim nächsten Mal ihre Sachen mitbringen sollen und wir das dann besprechen, ich habe mir noch die Materialien kopiert. Außerdem sagte die eine, ich habe das doch verstanden. Dann habe ich ihnen vorgeschlagen eine Lerngruppe zu machen. Also viele Tricks, Hilfen, wie ich sie unterstützen kann« (Interview Frau T., Absatz 18).

4.4.4. Wie sind Lehrkräfte an Frankfurter Schulen auf die IKs vorbereitet?

Seitdem Seiteneinsteiger an den Schulen unterrichtet werden, »muss man das mit den Kollegen immer wieder thematisieren« (Interview Frau C., Absatz 18), besonders mit den Regellehrkräften. Eine gute Kooperation zwischen den Lehrkräften wird hier als Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit gesehen, sollte jedoch in jedem pädagogischen Setting gesucht werden. Als Chance wird die Bereiterklärung gesehen, eine IK zu übernehmen gesehen. Niemand ist gezwungen, und doch stellt es für die hier interviewten Lehrkräfte eine sehr bereichernde Tätigkeit dar. Besonders Frau T. betont dabei den angenehmen Alltag und sieht es als Chance für eine Lehrkraft, konstant in einer Klasse zu sein und weniger von einer Klasse zur nächsten hetzen zu müssen (vgl. Interview Frau T., Absatz 24).

Ein Vorteil, jedoch keine Voraussetzung bei der Arbeit in Intensivklassen ist zudem das Sprechen der Muttersprache einiger Kinder. »Mein Kollege, der Türke ist, sagte, dass sie oft der eigenen Muttersprache gar nicht mächtig sind« (Interview Frau I., Absatz 36). Wie hier deutlich wird, verhilft das Verstehen der Muttersprache dazu, den Spracherwerb besser feststellen und als Lehrkraft schneller agieren zu können. Aufgrund der Vielzahl der Muttersprachen ist dies jedoch nur selten realisierbar. Die interviewten Lehrkräfte sind auf unterschiedlichem Wege zu ihrer Tätigkeit in einer IK gekommen. Frau T. berichtet von der DaFZ Weiterbildung, die sie erworben hat.

»Ich habe jetzt die 3. Facultas. Ich habe jetzt ein Jahr lang eine Fortbildung gemacht, Weiterbildung DaFZ, ein Studium von der hessischen Landesregierung. Nächsten Freitag kriege ich vom hessischen Kultusminister mein Zeugnis überreicht. Ich bin ja normale Deutschlehrerin. [...] Jetzt habe ich diese Fortbildung gemacht und merke eine deutliche Professionalisierung« (Interview Frau T., Absatz 8).

Außerdem gehört sie einem Arbeitskreis im Schulamt für die Weiterentwicklung und Gestaltung der IKS an, indem in Arbeitsgruppen verschiedene Themen wie die der Übergänge von der Schule in den Beruf oder der Umgang und Unterricht mit einer extrem heterogenen Schülerschaft thematisiert werden (vgl. Interview Frau T., Absatz 20).

Frau C., die schon viele Jahre in IKs arbeitet, hat bereits in den 1980er Jahren Fortbildungen gemacht, die damals noch »Asylam« hießen. Bei allen drei Lehrkräften zeigt sich, dass sie die Kenntnis über den Unterricht in einer IK im Laufe ihrer Berufsjahre durch Fortbildungen oder andere Weiterbildungen und nicht durch ein Studium erworben haben.

Was die Wahrnehmung der IK-Lehrkräfte gegenüber ihren Kollegen angeht, wird deutlich, dass hier oftmals Schwierigkeiten auftreten. Um ein umfassendes Bild zu erhalten, sollten diese ebenfalls befragt werden.

»Als letztes Jahr ein kompletter IK in eine 9. Regelklasse übergang, war das nicht leicht für die [Lehrer]« (Interview Frau C., Absatz 18).

Frau T. merkt an, dass die SuS

»natürliche ihre Probleme beim Übergang in die Regelklasse und auch mit den Fachlehrern [haben]. Denen fehlt oft total das Verständnis. Also auch wie mit denen gearbeitet wird. Die machen teilweise ihre Sachen wie vor 20 Jahren. Differenzierung ist da oft ein Fremdwort« (Interview Frau T., Absatz 12).

Den Aussagen ist zu entnehmen, dass wie bereits in Abschnitt 3.10 beschrieben, allen Lehrkräften, ob sie eine IK leiten oder ggf. im weiteren Verlauf Seiteneinsteiger in ihren Klassen und -kursen haben, verpflichtende fakultätsübergreifende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu Gute kämen.

4.4.5. Inwiefern werden Grenzen, Schwächen oder Verbesserungsvorschläge an der aktuellen Situation geäußert?

Die interviewten Lehrkräfte beschreiben die Beschulung von Seiteneinsteigern teilweise als Chance, aber auch als Herausforderung. Diese betreffen zum einen den Übergang von der IK in die Regelklasse, sowie den Umgang der Regellehrkräfte im gemeinsamen Unterricht, deren Aus- bzw. Fortbildung und zum anderen die ständig wechselnden Zusammensetzungen innerhalb der IK. Frau T. geht auf die Schwierigkeit in den IKs ein:

»Es ist natürlich mit den wechselnden SuS schwer, sich auf jeden einzulassen und jeden optimal zu fördern, was gefordert ist. Hier ist beispielsweise einer, der hält sich an keine Regeln, kennt keine Grenzen, der fasst alles an, das sprengt dann das natürlich. Er braucht unheimlich viel Aufmerksamkeit, kriegt keine Unterstützung von zuhause« (Interview Frau T., Absatz 20).

In ihrer Aussage spiegeln sich diverse Probleme wider. Dies ist einmal die wechselnde Schülerschaft. Zu Beginn des Schuljahres hat man meist nur ein paar Kinder, und erst am Ende werden es mehr, jedoch verlassen in diesem Prozess auch einige den IK, da sie bereits fit genug für eine Regelklasse sind. Außerdem spricht sie das Thema Grenzen, Erziehung und Aufmerksamkeit an. Und sie weist hin auf das Lernumfeld der Seiteneinsteiger und die notwendige Unterstützung für eben diese durch das Elternhaus oder andere Erziehungsberechtigte, damit die Kinder bzw. Jugendlichen sich auf die neue schulische Situation einlassen können. Eine Schwäche nehmen die Lehrkräfte im Übergang in Abschlussjahrgänge wahr, da dort bereits die Abschlussprüfungen anstehen, die für viele Seiteneinsteiger eine Herausforderung darstellen.

Generell sprechen sich die Lehrkräfte für die IKs aus und bewerten diese positiv:

»Ich finde die IKs gut und sinnvoll, besser als nur die Intensivkurse, wo sie nur ein paar Stunden da sind. So kann man auch als Lehrer einen besseren Kontakt aufbauen« (Interview Frau C., Absatz 24).

»Ich denke schon, dass sie optimal gefördert werden, gerade dadurch das sie im Klassenverband sind« (Interview Frau I., Absatz 36).

»Es ist ja so ein Zwiespalt zwischen Intensivklassen- und Kursen. Soll man sie mehr in die Klassen einführen oder separieren? Ich denke, es ist nicht schlecht mit den IKs. Was schwierig ist und was aber wünschenswert wäre, dass man noch mehr Austausch hat zwischen den IKs und den Regelklassen. Das heißt, dass man sie in manchen Fächern schon mal in die Regelklasse geben könnte. Das ist ein enormer Aufwand, für SuS wie für uns. Aber das wäre das optimale, wenn man das so parallel laufen lassen könnte. Aber das läuft meistens nicht. Insofern ist es manchmal ganz gut, wenn Vertretungsunterricht ist. Dann wird der IK aufgeteilt und dann sind sie da auch schon mal in der Regelklasse. Das wäre das optimale, dass man sowohl die Regelklasse hat und sie zuordnen kann. Der erste Anlauf in der IK finde ich gar nicht schlecht. Dann den Übergang zu gestalten, das ist oft schwierig. Wir haben auch Deutschzusatzstunden, wenn sie dann in der Regelklasse sind. Da bräuchten wir auch mehr. Oder zwei Lehrkräfte. Die können viel besser die verschiedenen Lernstände auffassen und ihnen gerecht werden« (Interview Frau C., Absatz 21).

5. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Arbeit in Intensivklassen durch ein Maximum an Flexibilität gekennzeichnet ist und dadurch wie aufgezeigt vor vielfältigen Möglichkeiten und Herausforderungen steht, was die Bezeichnung der vorliegenden Arbeit deutlich macht. Dies gilt im Besonderen für die Lehrkräfte und die besondere Klassen- bzw. Lerngruppensituationen.

Deutlich wurde zudem, dass die pädagogische Arbeit im Kontext der Schule vielfältigen politisch-rechtlichen Voraussetzungen unterliegt. Das Phänomen der Seiteneinsteiger besteht in Deutschland zudem bereits seit einigen Jahrzehnten. Es wurde die aktuelle Situation am Beispiel des Bundeslandes Hessen geschildert. Dabei wurde gezeigt, wie umfangreich das Feld der zugewanderten Kinder und Jugendlichen ist, auch aufgrund der bildungs- wie der gesamtpolitischen Lage. Es ist nur schwer vorhersehbar, ob aktuell bestehende Konzepte, wie die der IK in nachfolgenden Jahren bestehen bleiben. Dies hängt mit der Situation der neu zugewanderten Menschen einerseits, aber auch der Strukturierung und den Zielen der Integration andererseits zusammen. Festhalten lässt sich bis dato, dass innerhalb Deutschlands vielfältige Konzepte für die Beschulung von Seiteneinsteigern bestehen. Es wird sich in naher bis ferner Zukunft zeigen, inwieweit diese erfolgsversprechend sind bzw. noch mehr an die Zielgruppe angepasst und optimiert werden müssen, um den Bildungsvoraussetzungen aber auch persönlichen Vorerfahrungen, seien sie schulischer oder emotional-sozialer Art gerecht zu werden, an diesen anzusetzen und Seiteneinsteiger dadurch Stück für Stück bestmöglich zu integrieren und zu fördern. Gleichzeitig muss das Bildungssystem auch weiterhin diejenigen im Blick behalten, die schon länger hier sind. Michael Becker-Mrotzek, Direktor des Mercator-Instituts schlussfolgert: »Sie benötigen weiterhin Sprachförderung im Deutschen. Migration ist ein dauerhaftes Phänomen« (vgl. Mercator-Institut 2016).

Voraussetzungen für diese Bestrebungen setzen einen feinfühligem Umgang mit den Seiteneinsteigern und den vielen in Deutschland lebenden Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund voraus. Um eine Professionalisierung der Lehrkräfte in diesem beschriebenen Feld zu erlangen, sollten fakultäts- und hochschulübergreifende Module, wie sie beispielsweise an der Universität zu Köln oder an anderen Universitäten bestehen, für alle Lehramtsstudenten in Deutschland verpflichtend eingeführt werden.

Eine weitere Maßnahme in der nahen Zukunft können, wie bereits schon im Rahmen der Inklusion geschehen, vermehrt auftretende Integrationsassistenten oder auch sogenannte Schulbegleiter für die intensive Arbeit, Begleitung und Unterstützung von Lehrkräften in IKs darstellen. Diese könnten beispielsweise auch einzelne SuS fördern, indem sie mit ihnen lesen und damit die Lehrkraft von ihren vielfältigen Tätigkeiten in einer IK entlasten.

Förderlich für die Integration der Kinder und Jugendlichen sind außerdem Alltagsbegleiter und außerschulische Projekte, wie das der Goethe-Universität, um außerschulische Erfahrungen im kulturellen, sprachlichen aber auch zwischenmenschlichen Sinne zu erleben und Begegnungen erfahrbar zu machen.

Integration durch Bildung ist wie aufgezeigt nur möglich, wenn in die schulische Situation der Seiteneinsteiger auf verschiedenen Ebenen umfassend investiert wird. Dies sollte zum Ziel jeglicher pädagogischen Arbeit mit Seiteneinsteigern werden, damit die zahlreichen Ressourcen und Hoffnungen, die die Kinder und Jugendlichen mitbringen, um hier ein neues Leben zu beginnen behutsam aufgefangen und vorhandene Kräfte gestärkt werden können (vgl. Ghaderi 2016: 57).

Offen gebliebene Fragen

Im Prozess der Arbeit sind einige Fragen offen bzw. unbeantwortet geblieben, die sich aus den (neuen) Erkenntnissen ergeben haben: Warum ist es nicht möglich, nach einer IK-Maßnahme auch noch in eine

InteA- Sprachfördermaßnahme zu fallen? Das Kultusministerium konnte dazu keine Antwort geben. Nur eine Maßnahme pro Seiteneinsteiger? Wie lässt sich dann eine längere Verweildauer in den IKs begründen? Seiteneinsteiger werden SuS wie aufgezeigt bezeichnet, die ohne oder unzureichende Deutschkenntnisse in Deutschland besucht werden und einer Sprachfördermaßnahme zugeteilt werden. Sobald sie in einer Regelklasse besuchen, bzw. wenn sie sie von Beginn besuchen, gibt es wenig Anhaltspunkte, ab wann sie »keine« Seiteneinsteiger im pädagogischen Sinne mehr sind. Wäre dies beispielsweise erst, nachdem keine Sprachförderung besteht, sie eine bestimmte Zeit im deutschen Schulsystem beschult werden oder aufgrund von anderen Merkmalen ab einem bestimmten Zeitpunkt als SuS bezeichnet werden, die mit Migrationshintergrund hier leben und beschult werden?

Warum wurde bereits in den 1990er Jahren über prekäre Zustände, besonders auch in Frankfurt am Main, beispielsweise durch Schwartz berichtet (vgl. Schwartz 1981)? Und warum wurde schon damals von unzureichender Ausbildung vonseiten der Lehrkräfte, fehlendem Lehrmaterial und -mitteln, fehlenden Räumen, zu großen Klassen und wenig Konzepten für die Seiteneinsteiger geklagt und bis heute so wenig daran verändert? Wie kann es sein, dass sich in mehr als 35 Jahren so wenig in struktureller Sicht verändert hat? Lehrerbildung in Hessen, große Lerngruppen, wenig didaktisch- methodische Konzepte für Seiteneinsteiger?

Hat dies teilweise etwas mit dem Setting der Wissenschaft an sich zu tun (vgl. Kuhn 1962: The Structure of Scientific Revolutions)

Abkürzungsverzeichnis

ABZ	Aufnahme- und Beratungszentrum
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DDR	Deutsche demokratische Republik
HKM	Hessisches Kultusministerium
HSchG	Hessisches Schulgesetz
IK	Intensivklasse
InteA	Integration und Abschluss
NDHS	Nichtdeutscher Herkunftssprache
SuS	Schüler und Schülerinnen
umF	unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
VOGSV	Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnis

Literaturverzeichnis

Adam, Hubertus/Inal, Sarah (2013): Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen. Weinheim und Basel.

Allemann-Ghionda, Cristina (2008): Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Pfeiffer, Saskia (Hrsg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin.

Angenedt, Steffen (2000): Kinder auf der Flucht. Minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Im Auftrag des Deutschen Komitees für UNICEF. Opladen.

Aufnahme- und Beratungszentrum (ABZ) für Seiteneinsteiger FFM (2015): Organisatorischer Leitfaden zur Errichtung einer Deutsch-Intensivklasse. Frankfurt am Main.

Bär, Christine (2016): Migration im Jugendalter. Psychosoziale Herausforderungen zwischen Trennung, Trauma und Bildungsaufstieg im deutschen Schulsystem. Gießen.

Bade, Klaus Jürgen (1994a): Homo Migrans – Wanderungen aus und nach Deutschland. Erfahrungen und Fragen. Essen.

Behrens, Birgit/Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Krappmann, Lothar et. al. (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld.

Bistrizky, Heidi (2013): Schule. In: Adam, Hubertus/Inal, Sarah (Hrsg.): Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen. Weinheim und Basel.

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden.

Demske, Ulrike (2006): Sprachwandel. In: Meibauer, Jörg et. al. (Hrsg.): Einführung in die germanistische Linguistik. 2. Aufl. Stuttgart.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Aufl. Juli 2015. Marburg.

Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen mbH (FEH) (2003) (Hrsg.): Migrationsreport Hessen 2002. Bevölkerung, Ausbildung und Arbeitsmarkt. Wiesbaden.

Ghaderi, Cinur (2016): Träume und Traumata junger Flüchtlinge Einführung in traumaspezifische Aspekte für die Arbeit mit potentiell traumatisierten Kindern und Jugendliche. In: **Harboe, Cornely/Heine, Lena/Mainzer-Murrenhoff, Mirka (Hrsg.):** Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. New York.

Glorius, Birgit (2014): Bildungsbenachteiligung durch Migration? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. In: Gans, Paul (Hrsg.): Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration. Hannover.

Hargasser, Brigitte (2014): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequenzielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfen. Frankfurt am Main.

HKM (2016): Ehrenamtliches Engagement an Schulen – Geflüchtete Kinder und Jugendliche unterstützen, fördern und integrieren. Wiesbaden. **HKM (2015):** Erfolgreich Deutsch lernen. Förderkonzept für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Hessen. Wiesbaden.

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden.

Himmelrath, Armin/Blaß, Katharina (2016): Die Flüchtlinge sind da! Wie zugewanderte Kinder und Jugendliche unsere Schulen verändern – und verbessern. Bern.

Holtkamp, Jürgen (2016): Flüchtlinge und Asyl. Herausforderung - Chance - Zerreißprobe. Kevelaer.

Kany, Werner/ Schöler, Hermann (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin.

Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn.

Kuhn, Thomas (1962): The Structure of Scientific Revolutions. Chicago.

Kunz, Regina (2008): Die schulische Versorgung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland. Hamburg.

Liebe-Harkort, Klaus (1981): Seiteneinsteiger = Seitenaussteiger? In: Schwartz, Erwin (Hrsg.): Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, H. 4/1981, S.4-8. Braunschweig.

Meinhardt, Rolf (2006): Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts. S.24-55.

Meinhardt, Rolf/Schulz-Kaempff, Winfried (2015): Einwanderungen nach Deutschland und Migrationskurse. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Schwalbach/Ts.

Meinhardt, Rolf (1984): Pollaken, Itaker, Kanaken – Zur Leidensgeschichte der Fremden in Deutschland. In: Meinhardt, Rolf (Hrsg.): Türken raus? oder: Verteidigt den sozialen Frieden. Reinbek bei Hamburg.

Pädagogik (2016): Flüchtlinge in der Schule. In: Pädagogik 4/16. Weinheim.

Ringel, Jutta/Balluseck, Hilde von (2003): Die Schule. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Minderjährige Flüchtlinge. Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme. Opladen.

Schmitt, Gudio/Lörcher, Gustav Adolf (1985): Aufnahmeunterricht für

„**Seiteneinsteiger**“. In: Ausländerkinder in der Schule. Bereich: Unterricht. Tübingen.

Schulz, Petra (2013): Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In: Sprache, Stimme und Gehör, 37. Stuttgart.

Schulz-Kaempff, Winfried (2006): Rechtliche Lage und Lebenssituation von Eingewanderten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts. S. 420-446.

Schwartz, Erwin (1981): Modelle zwischen Utopie und Realität. In: Schwartz, Erwin (Hrsg.): „Ausländerkinder in Schule und Kindergarten“ – Eine Initiative des Arbeitskreises Grundschule e.V. und des Westermann Verlags. 2. Jahrgang, Heft 1/März 1981. S.4-9. Braunschweig.

Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarb. Aufl. Tübingen.

Wiegelmann, Ulrike (1994): Die Koranschule. Eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal. In: Zeitschrift für Pädagogik 40/5, S. 803-820 Beltz.

Internetquellen

BAMF (2016): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bund_esamt-in-zahlen-2015.pdf?blob=publicationFile (zuletzt am 01.01.17).

Britz, Lisa (2007): Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In: Grundlagendossier Migration. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56491/schule-und-integration> (zuletzt am 03.12.16).

Bundesministerium des Innern (2016): 60.943 Asylanträge im April 2016. Ein Anstieg um 124,2 Prozent gegenüber dem Vorjahresmonat April 2015. URL: <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/05/asylantraege-april-2016.html> (zuletzt am 01.01.17).

Butterwegge, Carolin (2005): Migration in Ost- und Westdeutschland von 1955 bis 2004. In: Grundlagendossier Migration. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56367/migration-1955-2004> (zuletzt am 21.11.2016).

Genfer Flüchtlingskonvention: Die Genfer Konvention von 1951 über die Rechtsstellung der Flüchtlinge: Ihre Bedeutung in der heutigen Zeit. URL: http://www.unhcr.de/no_cache/mandat/genfer-fluechtlingskonvention.html?cid=1790&did=7628&sechash=4330804f (zuletzt am 31.12.16).

Heilbronner Stimme: Unabhängige Tageszeitung vom 31.01.1970. Heilbronn. In: Quellen für den Unterricht, QB 43. URL: http://www.landesarchivbw.de/sixcms/media.php/120/53803/Archivnachrichte_n_44_Quellen_43.pdf (zuletzt am 20.12.16).

HKM (2016): Anlaufstelle für zugewanderte und geflüchtete Familien. URL: <https://schul-aemter.hessen.de/schulbesuch/abz> (zuletzt am 28.12.16).

HKM (2016): Der „Schulische Integrationsplan“. URL: <https://kultusministerium.hessen.de/presse/pressemitteilung/der-schulische-integrationsplan> (zuletzt am 01.01.17).

HKM (2016): Herkunftssprachlicher Unterricht an hessischen Schulen. URL: <https://schulaemter.hessen.de/schulbesuch/herkunftssprache-und-mehrsprachigkeit/herkunftssprachlicher-unterricht/angebotensprachen> (zuletzt am 28.12.16).

HKM (2016): Presseinformation. Seiteinstiege, Stellenzuweisung und Intensivsprachförderung. In: Zahlen Sprachförderung Dezember 2016. URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/zahlen_sprachfoerderung_dezember_2016.pdf (zuletzt am 20.12.16).

HKM (2016): Informationen über den Schulbesuch. Kultusministerium veröffentlicht Informationspaket für geflüchtete Schülerinnen und Schüler sowie ehrenamtliche Helfer. URL: <https://kultusministerium.hessen.de/presse/pressemitteilung/kultusministerium-veroeffentlicht-informationspaket-fuer-gefluechtete> (zuletzt am 25.12.16).

HKM (2011): Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses vom 19. August 2011. URL: http://zaa.schule.hessen.de/gesetz/2011_09_27_Schlussfassung_Amtsblatt_19-8-11.pdf (zuletzt am 28.12.16).

Hessisches Schulgesetz (2005): In der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 24. März 2015 (GVBl. S. 118). URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/lesefassung_hessisches_schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_stand_14.04.2016.pdf (zuletzt am 28.12.16).

Janovic, Inga (2015): Schließung von Hauptschulen. Sophienschule will bleiben. URL: <http://www.fnp.de/lokales/frankfurt/Sophienschule-will-bleiben;art675,1510216> (zuletzt am 23.12.16).

LandHessen (2016): Zahlen und Fakten. URL: <https://fluechtlinge.hessen.de/flucht-asyl/zahlen-fakten> (zuletzt am 28.12.16).

Maier, Ulrich (2012): Türkische "Gastarbeiterkinder" in den 1970er Jahren. Verein türkischer Arbeitnehmer in Heilbronn fordert Schulklassen für türkische Gastarbeiterkinder. In: Quellen für den Unterricht, QB 43. URL: http://www.landesarchivbw.de/sixcms/media.php/120/53803/Archivnachrichte_n_44_Quellen_43.pdf (zuletzt am 20.12.16).

Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2016): Schulen müssen sich auf 200.000 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche einstellen. URL: <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/aktuelles/meldung/2016/studien-schulen-muessen-sich-auf-200000-neu-zugewanderte-kinder-und-jugendliche-einstellen/> (zuletzt am 01.01.17).

Neue Gesellschaft für Psychologie (2016): Traumatisierte Geflüchtete haben ein Recht auf qualifizierte psychotherapeutische Behandlung. URL: <http://www.ngfp.de/2016/03/traumatisierte-gefluechtete-haben-ein-recht-auf-qualifizierte-psychotherapeutische-behandlung/> (zuletzt am 26.12.16).

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. URL: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (zuletzt am 30.12.16).

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2016): Vertragsarbeiter in der DDR. URL: https://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/Beauftragte/Integration/geschichte/vertragsarbeiterDdr/_node.html;jsessionid=F942FE78F0ED3D01CA6E7257CD71CB43.s2t1 (zuletzt am 26.12.16).

Sadigh, Parvin (2016): "Willkommensklassen haben zu viele Nachteile". URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2016-12/fluechtlinge-willkommensklassen-integration/komplettansicht> (zuletzt am 15.12.16).

Schmickler, Barbara (2016): Bildung von Flüchtlingskindern: Die Schulen, die Flüchtlinge und die Integration. URL: <https://www.tagesschau.de/inland/integration-fluechtlinge-schulen-101.html> (zuletzt am 22.11.16).

Shah, Hanne (2015): Eine Handreichung. Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden- Württemberg. URL: <http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Publikationen%20ab%202015/2015-10-21-Fluechtlingskinder-Screen.pdf> (zuletzt am 26.12.16). Stabstelle Flüchtlingsmanagement: URL: <http://fluechtlinge-frankfurt.de/> (zuletzt am 08.12.16).

Statistisches Bundesamt Deutschland (2013): Fachserie 1, Reihe 2.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. URL: https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=3198544&lv2=1364186 (zuletzt am 01.01.17).

Statistisches Bundesamt (2010): Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von unter sechs Jahren (Stand: 01. März 2009). Wirtschaft und Statistik 2/2010. URL: <https://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,Warenkorb.csp&action=basketadd&id=1025386> (zuletzt am 15.12.16).

Toepfer, Stefan/Schwan, Helmut/Trautsch, Matthias (2016): Flüchtlinge in Frankfurt. Von A wie Arbeit bis Z wie Zuweisung. URL: <http://www.faz.net/aktuell/rhein-main/fluechtlinge-in-frankfurt-die-wichtigsten-fragen-14100344.html> (zuletzt am 22.11.16).

UN-Kinderrechtskonvention (2016): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. URL: <https://www.kinderrechtskonvention.info/> (zuletzt am 28.12.16).

Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (2011): Siebter Teil – Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache. URL: http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html#docid:7117322,48,20110916 (zuletzt am 28.12.16).

Weiser, Barbara (2013): Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Flüchtlinge und Migranten mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung). In: Beilage zum ASYLMAGAZIN 11/2013. URL: http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/redaktion/Dokumente/Publikatione n/RechtBildung_2104druck.pdf (zuletzt am 02.11.16).

Wößmann, Ludger (2016): Integration durch Bildung. Für eine realistische Flüchtlingspolitik. In: Forschung und Lehre 01/2016. URL: http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/system/files/downloads-wimoarticle/1601_WIMO_Integration%20durch%20Bildung_W%C3%96SSM ANN.pdf (zuletzt am 19.12.16).

Anhang

Leitfaden für das qualitative Interview

Fragen an die Lehrkräfte:

Die strukturelle Organisation der IKs

1. Erzählen Sie mir doch, wie ein Seiteneinsteiger bei Ihnen in die Klasse kommt und dort aufgenommen wird. Wie sieht ein beispielhafter Ablauf aus?
2. Wie betrachten Sie den derzeitigen Ablauf und die Zuweisung der Seiteneinsteiger durch das ABZ?

Unterricht in IKs

3. Beschreiben Sie Ihre Intensivklasse. Ich möchte mir gerne vorstellen, wie Sie dort unterrichten.

Der Wechsel in eine Regelklasse

4. Wie beurteilen Sie den Wechsel von der Intensivklasse in die Regelklasse, der meist nach einem Jahr stattfindet?

Die Aus- bzw. Fortbildung der Lehrkräfte

5. Wie kam es dazu, dass Sie die Intensivklasse übernommen haben?
6. Welche Ausbildung haben Sie? Fühlen (Fühlten) Sie sich ausreichend geschult und vorbereitet?
7. Haben sie Veränderungen durch das Einführen der Intensivklasse und die Aufnahme von Seiteneinsteigern an ihrer Schule und im Kollegium bemerkt?

Unterstützende oder außerschulische Hilfen

8. Inwiefern spielen außerschulische Hilfen für sie als Lehrkraft in der Schule und für die Seiteneinsteiger selbst eine Rolle?
9. Machen sie mit ihren IKs auch Ausflüge oder kooperieren sie mit Projekten?
10. Thematisieren sie die verschiedenen Kulturen?

Stellungnahme zu einem Zitat

11. „Integration durch Bildung“ und „Bildung durch Integration“ (vgl. Olbertz, Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, 2016, In: Himmelrath/Blaß) Inwiefern trifft dies auf ihre Schüler zu?

Allgemeine Grenzen, Wünsche, Chancen

12. Wie beurteilen Sie die Intensivklasse generell? Sehen Sie Grenzen, Schwächen oder Wünsche, Verbesserungsvorschläge an der aktuellen Situation?

Interviews

Interview Frau C., Hauptschule (H 1)

1 | Wie kam es dazu, dass sie den IK übernommen haben?

2 B Seit 1996 bin ich hier und mache hauptsächlich IKs. Davor war ich an einer Grund- und Hauptschule, da gab es auch schon erste Seiteneinsteiger, aber das waren hauptsächlich Nachmittagskurse. Da habe ich auch damit angefangen Ende der 80er, habe Fortbildungen in die Richtung gemacht, Asylant hieß das. Das waren zwei Lehrgänge über je eine Woche. Das war so die Ausbildung, um dahinzukommen. Dann gab es auch hier immer mehr Fortbildungen. Ich habe kein DaZ-Studium gemacht. Als ich hier angekommen bin habe ich das dann übernommen. Hier an der Schule hatten wir anfangs eine Klasse, dann zwei, das hat sich immer mal wieder verändert. Im Moment haben wir 4 Parallelklassen, wobei die unterschiedlich gestaffelt sind. Ich habe zurzeit die ältesten dabei, die 14-16/17-Jährigen oder älter, je nachdem, dann haben wir noch einen Alphabetisierungskurs. Dann haben wir zwei Klassen, die eine für die jüngeren 10-12-Jährige und die andere die, die später dem 8. Schuljahr zugeordnet werden können, wenn sie in die Regelklasse gehen. Lehrer aus den Regelklassen unterrichten bei uns auch im IK mit. Ich unterrichte Deutsch, Biologie und Kunst, Erdkunde gibt es noch, Geschichte, Mathematik, Sport und wir versuchen auch in den IKs, die später der 8./9. Klasse zugeordnet werden sollen vom Alter her, WPU (Wahlpflichtunterricht) einzurichten, indem sie sich einwählen können. Aber es funktioniert nicht immer, weil wir die Anzahl und die Lehrkräfte nicht immer unter einen Hut kriegen.

3 | Beschreiben sie gerne mal ihre IK.

4 B Die IKs fangen jedes Jahr wieder neu an. Das heißt, beim ersten Schultag kann es sein, dass man nur einen Schüler hat. Dieses Jahr hatte ich drei oder vier, die vom alten Schuljahr gekommen

sind, weil im Laufe des Schuljahres immer neue dazukommen. Das ist auch so die Schwierigkeit von den IKs. Das heißt, ich habe schon Fortgeschrittene und reine Anfänger, die gar nichts sprechen oder nur so ein paar Brocken wie: "Ich heiße", "Ich komme aus". Dazu muss man halt viel differenzieren innerhalb der Klasse. Es geht aber bei den meisten relativ schnell, es sind ja auch hier die Bildungsunterschiede in den anderen Ländern vorhanden, die mit viel oder weniger Bildung hier nach Deutschland kommen. Manche lernen das recht schnell, das heißt nach ein paar Monaten ist das Level relativ angeglichen. Das heißt, sie arbeiten dann alle am gleichen mehr oder weniger. Das heißt da muss man dann auch nochmal differenzieren. Der eine muss den Text nur abschreiben, der andere muss den Inhalt wiedergeben und der nächste muss einen ganz neuen Text schreiben. In diesem Schuljahr war es so, dass ein paar vom letzten Schuljahr übriggeblieben sind, die erst am Ende des Schuljahres gekommen sind. Damals sind sie so ein bisschen hinterhergehinkt. Ich habe Karteikarten, an denen können sie dann selbstständig arbeiten zum Wörter erlernen. Ich muss natürlich auch immer wieder zu ihnen gehen, damit gesprochen wird, das Hören ist auch eine ganz wichtige Sache, die Aussprache dabei. Selbst wenn man das Wort kennt und kann, dann kann man es immer noch nicht richtig sprechen. Das habe ich gerade gestern bei einem gemerkt, der neu kam aus Afghanistan. Der ist sehr selbstständig. Er sagt er ist 16, aber ich glaube er ist älter. Der hat diese Karteikarten, hat mit denen gearbeitet und hat das auch alles ganz ordentlich gemacht. Dann habe ich mit dem Gelesen und da merkte ich, dass geht noch gar nicht, also die Wörter aussprechen, aber gut wir haben die Umlaute ei, eu, ö, ü, äu. Das ist alles sehr schwierig. Daher ist es wichtig, viel mit ihnen zu sprechen, viel zu reden. Die Differenzierung ist sehr notwendig bei den Seiteneinsteigern. Es gibt auch unterschiedliche Charaktere, wie in jeder Klasse auch. Die einen sind sehr aufgeschlossen und gehen gleich ran, die anderen sind piepsig und zurückhaltend. Die anderen haben sehr viel Ängste, bis sie überhaupt zum Sprechen kommen. Da vergeht eine ganze

Zeit, je nachdem wie groß dann auch die Gruppe geworden ist. Maximal 16 SuS sind in so einer Klasse. Im Moment sind wir bei 9 angelangt, bis Februar sind dann die Klassen meist voll und voller. Der Herr Götzelmann hat dann auch Probleme, die Leute unterzubringen.

5 | Sie unterrichten Deutsch als Zweitsprache primär in der Klasse?

6 B Ich mache hauptsächlich Deutschunterricht. Da wir ja keine Intensivkurse, sondern Klassen haben, in denen die Verweildauer in der Regel ein Jahr ist, da müssen sie eigentlich raus nach dem Schulamt. Wir haben aber eine Übereinstimmung, wenn es gar nicht geht, kann man das auch nochmal verlängern. Maximal um ein Jahr. In den Alphabetisierungsklassen haben sie sowieso zwei Jahre Verweildauer. Nur in den anderen drei IKs ist die Verweildauer nur ein Jahr, dann müssen sie in die Regelklasse, was relativ schwierig ist, wenn die Regelklasse dann eine 9. Klasse ist. Da müssen die SuS Abschlussarbeiten schreiben, eine Projektprüfung machen, das gestaltet sich relativ schwierig bei den Anfängern. Wir hatten letztes Jahr eine reine IK, die dann zu einer reinen 9. Klasse wurde, die von einem IK kam. Das ist insofern gar nicht schlecht, weil man weiß, dass man ganz kleinschrittig arbeiten muss. Irgendwie sind sie alle weitergekommen. Der Großteil konnte ins 10. Schuljahr wechseln. Das ist ja die Crux, der Notendurchschnitt muss 3,0 sein, um ein Realschuljahr zu machen. Das 10. ist dann Realschule, hier kann man auch die Prüfungen machen. Das ist schwierig für die SuS. Besonders für die, die im Februar gekommen sind und dann im Februar wechseln sollen in die 9. Das macht ein bisschen Bauchweh, auch praktikumsmäßig. Die 9. hatten jetzt Praktikum vor den Herbstferien. Die IKler haben ja kein Praktikum. Ich habe jetzt ein paar Mädchen drin gehabt, die wollten gern eins machen, die haben freiwillig eins in den Herbstferien gemacht. Sprachlich geht es, da konnten sie sich so einigermaßen durchwurschteln und haben es ganz gut hingekriegt. Aber da zwingt mich keiner zu. Das ist auch von mir nicht unbedingt intensiviert, dass sie ein Praktikum machen sollen. Da

kamen sie auf die Idee, manche sind sehr zielstrebig, ob es jetzt sie selbst sind oder die Eltern oder Erziehungsberechtigten, die dahinterstehen. Die wollen auch verlorene Zeit aufholen, jetzt ein Jahr IK und dann nochmal in die 9. in die Regelklasse.

7 | Wie kann man es sich vorstellen, wenn ein Seiteneinsteiger bei ihnen in die Klasse kommt?

8 B Er wird erstmal empfangen von der Sekretärin oder durch den Schulleiter. Dann müssen sie Papiere ausfüllen und kriegen eine Materialliste, was sie mitbringen sollen. Besonders wichtig ist das Wörterbuch, das haben sie oft zuhause oder sie haben noch gar keins, dann laufen wir da wochenlang hinterher. Impfungen brauchen sie heute nicht mehr. Heute braucht nur noch die amtsärztliche Untersuchung. EU- Bürger brauchen auch das nicht, z.B. SuS aus Rumänien. Dann bekommen sie einen Stundenplan und alles. Dann werden sie zu dem IK gebracht. Wir machen dann immer eine Begrüßungsrunde, dass jeder: "Ich heiße, ich komme aus, ich habe Geschwister, ich bin seit xy in Deutschland" sagt. Das ist auch wieder eine Übung für die übrigen hier, die das immer wieder machen. Sie sollen auch das Datum sagen, wann sie nach Deutschland gekommen sind bzw. in die Klasse. Sie sollen nicht 1.10 sagen aber z.B. August oder so. Also nicht nur sagen, ich bin seit einem Jahr da. Mir geht es dabei darum, dass sie mit den Monaten und Zeitangaben immer vertrauter werden. Dann stellen sich auch die neuen vor, in ihrem Rahmen, oder ich stelle sie vor, je nachdem, je nach Mentalität. Dann habe ich jetzt z.B. einen neuen Afghanen zur Seite genommen und ihm Karteikarten gegeben. Das heißt, die erste Runde war, da war ich mit meinen in einem Thema drin, da hat er erstmal zugehört. Dann habe ich aber gemerkt, dass das gar nicht passt. Dann habe ich ihn erstmal allein gesetzt, dass er alleine besser arbeiten kann. Normalerweise helfen sie sich auch gegenseitig, die SuS selbst. Ich habe auch Afghanen drin, die relativ gut deutsch sprechen und dann übersetzen. Aber das ist auch eine Crux. Wenn viele von einer Nationalität sind, dann unterhalten sie sich auch in ihrer

Muttersprache. Da gibt es dann ein paar, die sprechen voran, die schnell und gut Deutsch lernen und die anderen lassen sich das immer wieder übersetzen. So habe ich jetzt einen rumänischen Jungen, der hat sich das von dem anderen übersetzen lassen aber hat selber nichts gelernt, auch wenn er eine schöne Schrift hatte. Der Lernfortschritt war gleich null. Also habe ich jetzt den Afghanen erstmal separiert und hab ihm die Karteikarten gegeben, das ist so eine Lernkartei mit Wörtern und ganzen Begriffen wie Füller, Bleistift, Radiergummi usw. und da hat er selbstständig gearbeitet. Wenn ich die anderen beschäftigt habe und Pause hatte, habe ich mich zu ihm gesetzt, mit ihm gelesen. Wir machen im Moment die Verben, das Präsens und Perfekt, dann habe ich mit ihm Verbformen im Präsens konjugiert. Wenn es mehrere sind, die gleichzeitig kommen, machen die das dann zusammen. Oder ich setzte jemanden dazu, von denen ich weiß, dass sie helfen können und die machen das gerne, die anderen unterstützen. Also auch gleich positiv verstärkt. Ein anderer z.B. war alleine mit seinem Vater hier. Die Stiefmutter kam jetzt erst. In der ersten Zeit kam er gar nicht oder zu spät. Ich habe dem Vater eine Notiz gegeben. Als Antwort habe ich dann vom Vater bekommen, dass er auch länger geschlafen hatte oder schon auf der Arbeit war und es daher nicht mitbekommen hat. Jetzt seit die Stiefmutter da ist, stehe ich mit der per WhatsApp in Verbindung. Die fragt mich, wann er in der Schule sein muss, wann die Ferien vorbei sind. Im Moment kommt er. Er hat seine Sachen dabei, hat seine Hausaufgaben, spricht mehr und meldet sich mehr. Das macht enorm etwas aus, wer und ob sich jemand darum kümmert. Der Vater hat sich eben nicht gekümmert und jetzt ist da mehr Zug und mehr Kümmern dahinter. Die Kinder werden dann auch als Dolmetscher gebraucht. Wenn z.B. die Eltern Termine haben, müssen sie schon mal früher weg und übersetzen. Auch wenn sie selber noch nicht so viel können, können sie mehr als die Eltern. Was dann übersetzt wird, weiß man natürlich nie.

9 | Zitat: Integration durch Bildung und Bildung durch Integration.

Sie haben ja bereits angesprochen, dass es immer davon abhängt, wie die Bildungsvoraussetzungen oder Chancen sind. Können sie sagen, inwieweit sie da schon etwas bemerken können?

10 B Integration durch Bildung. Da kann man schon sagen, je mehr sie von ihrem Heimatland mitbringen, desto besser können sie sich hierin finden. Einer ist bei mir dabei, der ist ein Marokkaner der in Spanien groß geworden ist. Der spricht also spanisch. Dann habe ich noch einen Mexikaner der spanisch spricht. Der Marokkaner meint, von der Bildung her besser zu sein. Er spricht auch relativ gut Englisch. Er versucht sich mit dem Englischen bei mir durchzuhangeln. Mit dem Deutschen hat er es nicht so. Er würde gerne am liebsten sofort in die 9. Klasse und dann Abitur machen. Er hat einen hohen Bildungsanspruch, ob er dem gerecht werden kann, da bin ich noch ein bisschen überfragt. Er kann viel. Er hat auch ein gewisses Wissen, was bei vielen in der Klasse nicht ist. Aber er überschätzt sich da in der Richtung und fühlt sich dann hier an der Schule total fehl am Platz, weil das ja eine Hauptschule ist und er ja mindestens mal Real- wenn nicht Gymnasialkind ist. Wenn SuS von Haus aus gelernt haben zu lernen, dann kommen sie viel besser hier rein und haben viel bessere Chancen einen guten Abschluss und einen besseren Abschluss zu machen. Denn die Hauptschule ist keine Sackgasse, auch wenn man das früher immer gemeint hat, jeder kann hier weitergehen, bis zum Abitur. Man muss halt die Voraussetzungen, sprich die Noten in jedem Abschluss haben. Im Haupt- und dann Realschulabschluss. Den muss man wirklich gut haben, sonst schafft man es nicht auf der Oberstufe. Das haben auch schon viele geschafft, viele bestanden, aber manche überschätzen sich da. Die Integration ist wirklich für die Leute, die eine bessere Grundvoraussetzung haben, auch hier schneller möglich.

11 | Wie sehen sie es generell, dass viele Seiteneinsteiger auf Haupt- und Realschulen, anstatt auf Gymnasien kommen?

12 B Gymnasien sehen sich ja oft als etwas Besseres, die sich oft

nicht so lange mit den Seiteneinsteigern beschäftigen. Es gibt nicht mehr so viele IKs in Frankfurt. Man versucht, die vielen langen Wege zu vermeiden, um sie zu beschulen. Die IK ist ja keine Hauptschule in dem Sinne, das verwechseln viele oder sehen, dass sie an einer Hauptschule sind und dadurch abgestempelt sind. Das ist eben nicht so. Es wird versucht, die Leute so gleichmäßig wie möglich zu verteilen, auch von ihrem Können her. Dann kriegen wir ja den Aufnahmebogen vom ABZ, ich versuche mir da aber auch immer ein eigenes Bild von zu machen. Die sind natürlich im ABZ sehr überfordert damit, durch ein Interview festzustellen, wo sie die SuS zuordnen können. Die Schulen bekommen die Bögen, woher sie kommen, wie lange sie da sind, was sie können, wie der Sprachstand ist d.h. ob sie schon etwas können und wie Mathematik und Englisch ist. Das wird immer abgefragt, auch wie die Voraussetzungen der Eltern sind. Früher waren die Bögen ein bisschen ausführlicher. Neben den Voraussetzungen enthalten die Bögen auch Ziele wie z.B.: Ankommen, mit dem deutschen Schulsystem vertraut machen, Deutsch lernen. Früher hatte man mehr Zeit, da war das dann meist ausführlicher. Das wird dann vom ABZ geschickt. Der eine meint durch die Zuordnung zu einer Hauptschule hier ganz falsch zu sein und etwas Besseres zu sein. Das hat er mit jedem Teil seines Körpers gezeigt. Bis heute lässt er immer noch seine Jacke an und sitzt da, als wenn er gleich wieder wegwill. Mit dem Dolmetscher und den Eltern lief das auch gut. Der Junge hat wohl der Mutter gesagt, dass er auf eine andere Schule will, er will hier nicht sein. Wir haben es mittlerweile so geregelt, dass er hier erstmal Deutsch lernen soll und dann kann er auf jede Schule, die er will aber erstmal ist das wichtige Ziel, dass er deutsch lernt. Aber er schreibt hier echt so schludrig. Er schmiert was zurecht. Manchmal ist es so, dass es durchgeht oder sie bleiben hängen dadurch, weil sie können ja ihre eigene Schrift nicht mehr lesen.

13 I Wie betrachten sie den Wechsel den die Seiteneinsteiger nach einem Jahr von der IK in die Regelklasse begehen?

14 B Für viele ist es zu früh nach einem Jahr, das ist ziemlich knapp, um Deutsch zu lernen. Man sagt, dass man 4-5 Jahre braucht um eine Sprache einigermaßen zu lernen. Ich habe schon eine Schülerin gehabt, die hat es nach einem halben Jahr schon sehr gut hingekriegt, ist dann in die 9. Klasse und hat die auch gut hingekriegt. Aber generell ist es für die meisten zu früh. Wenn sie erst im Februar kommen, nach einem halben Jahr, geht es im Normalfall nicht. Dann den Wechsel nach einem Jahr stattfinden zu lassen in der Regelklasse ist bescheiden, besonders für die 9. Klasse. Dann lieber noch ein halbes Jahr dran und dann die 9. Wir versuchen es manchmal mit dem Wechsel im Halbjahr mit der Option, dass sie die 9. nochmal machen. Die wollen ja, die ehrgeizigen und da brauchen sie aber mehr als 3,0.

15 I Wie schätzen sie die Situation damals - heute ein? Hat sich da viel verändert bei den Seiteneinsteigern?

16 B Früher kamen mehr Vietnamesen, die waren extrem fleißig, die hatten eine extrem gute Haltung. Heute kommen viele, die keinen Bock haben, andere wollen schnell arbeiten und wieder andere wollen am liebsten gar nichts machen. Chillen, schlafen, irgendwie wird man schon an sein Geld kommen. Sie müssen halt in die Schule aufgrund der Schulpflicht, da ist die Tendenz mehr da. Dann gibt es natürlich auch die Übermotivierten, die sagen ja ich will, aber da fehlt noch was. Sie merken oft nicht, dass sie einen Schritt nach dem anderen machen müssen. Da hat sich schon ein bisschen was verändert, das schwächere hierherkommen. Früher war die höhere Bildungsstufe mehr da. Heute sind eher die mittleren bis niedrigen Länder dabei.

17 I Mich würde interessieren wie und ob sich das Kollegium durch die IKs verändert hat?

18 B Auf der einen Seite muss man das mit den KollegInnen immer wieder thematisieren. Als letztes Jahr ein kompletter IK in eine 9. Regelklasse übergang, war das nicht leicht für die. Der Kollege sagte, dass man mit denen keinen richtigen

Deutschunterricht machen kann. Er muss dann auf Material von den IKs zurückgreifen und dann unterstützen wir das auch, geben Material rein und geben ihnen Hilfen, wie man das bewerten kann. Man kann es nicht so beurteilen, wie normale Haupt- und Realschüler. Da muss man schon ein bisschen Abstriche machen. Wir haben jetzt auch eine Fortbildung zur Differenzierung gemacht und man hat uns z.B. Vorträge gehalten, wie man Texte entlasten kann. Das ist viel mehr Thema geworden heutzutage, dass viele noch keinen richtigen Satz hinkriegen, keine Texte schreiben können. Auch in den Regelklassen. Das ist schon vielmehr Thema im Kollegium geworden. Wie kann man dem Herrn werden, dass alle etwas davon haben? Da muss man auch in den Regelklassen vielmehr differenzieren, das ist natürlich nicht für alle leicht.

18 | Gibt es Notenschutz im ersten Jahr in Deutsch und Mathe?

19 B Man nimmt Rücksicht darauf, Notenschutz in diesem Sinne nicht. Es wird anders beurteilt, da wird auch differenziert.

20 | Wie beurteilen sie generell die IKs?

21 B Es ist ja so ein Zwiespalt zwischen Intensivklassen und -kursen. Soll man sie mehr in die Klassen einführen oder separieren? Ich denke, es ist nicht schlecht mit den IKs. Was schwierig ist und was aber wünschenswert wäre, dass man noch mehr Austausch hat zwischen den IKs und den Regelklassen. Das heißt, dass man sie in manchen Fächern schon mal in die Regelklasse geben könnte. Das ist ein enormer Aufwand, für SuS wie für uns. Aber das wäre das optimale, wenn man das so parallel laufen lassen könnte. Aber das läuft meistens nicht. Insofern ist es manchmal ganz gut, wenn Vertretungsunterricht ist. Dann wird der IK aufgeteilt und dann sind sie da auch schon mal in der Regelklasse. Das wäre das Optimale, dass man sowohl die Regelklasse hat und sie zuordnen kann als auch den IK. Der erste Anlauf in der IK finde ich gar nicht schlecht. Dann den Übergang zu gestalten, das ist oft schwierig. Wir haben auch Deutschzusatzstunden, wenn sie

dann in der Regelklasse sind. Da bräuchten wir auch mehr von. Oder zwei Lehrkräfte. Die können viel besser die verschiedenen Lernstände auffassen und ihnen gerecht werden.

22 | Sehen sie Grenzen von den IKs?

23 B Ich finde die IKs gut und sinnvoll, besser als nur die Intensivkurse, wo sie nur ein paar Stunden da sind. So kann man auch als Lehrer einen besseren Kontakt aufbauen. In einer großen Klasse, wo sie praktisch untergehen müsste sich der Lehrer mit denen nochmal intensiv auseinandersetzen. In der Abschlussklasse ist das sehr schwer. Diese Differenzierung kann stattfinden, wenn die Regelklasse nicht so groß ist. Es wäre gut, wenn man auch in den IKs Abschlüsse machen könnte. Das sie dann z.B. in der 9. den Abschluss machen könnten, um dann in der 10. weiterzumachen. Aber insgesamt finde ich es schon eine sinnvolle Einrichtung, sie werden schneller aufgefangen und dann auch dementsprechend schneller in eine andere Klasse aufgenommen.

Interview Frau I., Hauptschule (H 2)

1 | Beschreiben der Intensivklasse an der Sophienschule.

2 B Es gab bisher schon immer 2 IKS an der Schule. 2 Kollegen, die speziell dafür ausgebildet waren. Seit 2015 hat die S. Schule 3 IKS, unterschieden in den Alphabetisierungskurs und zwei IK. Ursprünglich alle SuS haben da angefangen, die hierherkamen, da keiner im Grunde genommen so weit war, dass er hätte in einer Regelklasse integriert sein können. Das ist der Werdegang der letzten 10/15 Jahre. Sie haben alle dort angefangen. Ganz selten sind SuS dabei, die z.B. in ihrem Heimatland schon Deutsch sprechen gelernt haben oder die bereits ein bisschen Deutschunterricht in der Schule hatten, sind zu der Kollegin in den IK 1 gekommen. Durch, ich nehme an die Flüchtlingssituation, die das bedingt hat, das es in allen Schulformen IKS gibt. An Berufsschulen heißt es ja irgendwie anders.

3 I Genau das ist InteA, wo man direkt eine Ausbildung mitmachen kann.

4 B Da hätten wir auch einige aus dem letzten Jahrgang gerne direkt dorthin überwiesen, weil die einfach vom Alter her so weit waren, bzw. auch zwei SuS dabei waren, die direkt nach dem Jahr in die Berufsschule überwiesen werden konnten. Weil sie konnten a) genug deutsch, die hatten ihre 10 Schulbesuchsjahre hinter sich und der eine, der aus Bosnien kam, hatte sogar schon eine KFZ-Lehre dort angefangen. Die wollten aber beide auch arbeiten, waren auch hier mit bei den besten, die konnten wir weitergeben. Die anderen, weil die teilweise bei uns schon beschult waren, haben die bei InteA nicht mehr genommen.

5 I Nur ein Jahr IK oder InteA? Rechtliche Regularien

6 B Ja wie gesagt die waren teilweise bei uns nur für ein paar Wochen. Die Möglichkeit gab es für sie nicht mehr. Ich weiß auch nicht, was für die SuS selbst der bessere Weg für diese wäre, ob es sinnvoller wäre für solche SuS die wissen, dass sie sie sowieso in eine Ausbildung gehen, vielleicht wäre sowas direkt für sie besser.

7 I Wissen sie, inwieweit Sie das als Schule selber gestalten können, dass sie zu Beginn für alle den Alphabetisierungskurs und dann den IK für alle SuS hatten? Vorgabe vs. Selbstbestimmung der Schule

8 B Vorgabe vs. selber als Sinnvoll erachten ist schwierig zu sagen. Seit vielen Jahren habe ich im Fortgeschrittenen IK Englisch oder Kunst, Erdkunde unterrichtet. Es ging ja um die Alphabetisierung der SuS, deswegen hat der auch Alphabetisierungskurs geheißen. Mittlerweile sind auch viele SuS drin gewesen, die nicht mehr in dem Sinne alphabetisiert werden mussten, weil natürlich, wenn die aus Ländern kommen, wo man eine andere Schrift gelernt haben, würde man annehmen, sie müssten alle in diesem Kurs anfangen. Haben wir natürlich auch teilweise so gemacht. Aber wie gesagt jetzt in dem neuen Kurs habe ich die genauso. Die können aber offensichtlich doch oft das Alphabet schon, weil

sie teilweise schon Englisch als 1. Fremdsprache gelernt haben, besonders die aus Afghanistan oder Pakistan kommen. Bzw. habe ich im Moment das Gefühl, dass die einfach hier reinkommen, weil die anderen zwei Kurse voll sind. Das war mir gar nicht so bewusst, dass selbst bulgarische Kinder ein anderes Alphabet haben, das wusste ich gar nicht. Die arbeiten immer mit dem Wörterbuch. Dir dürfen/ sollten da auch Begriffe nachschlagen. Das ging wunderbar als ich 5 SuS hatte, mit einem angefangen und dann bis 5. Und jetzt ist es so vielfältig, die haben teilweise gar nicht die entsprechenden Wörterbücher. Ich weiß also Tigrinja war das seiner Zeit bei den zwei eritreischen Jungs, ganz schwierig, da gab es keine Wörterbücher. Die haben dann nachgefragt, ob sie im Handy nachschauen dürften, durften sie dann auch. Das war ganz toll, die haben im Prinzip jedes Mal nachgefragt. Die wären gar nicht auf die Idee gekommen das einfach so zu benutzen, weil das ist ja eigentlich verboten.

9 I Wie ist der Ablauf, wenn ein Seiteneinsteiger neu bei Ihnen in den IK kommt? Sie bekommen ja vom ABZ, die das Screening machen eine kurze Info und eine Anamnese.

10 B Kleine Anamnese, Werdegang, Adresse, Alter, Familienangehörige. Hobbys, Kurze Überprüfung Deutschkenntnisse, Mathe, Englisch, Muttersprache, Alphabetisiert oder nicht. Dann haben wir unterschieden, ob sie in den Alphabetisierungskurs kommen oder in einen der anderen aufgeteilt werden. Meistens unten angefangen, bis sie ein bisschen was gekonnt haben, dann hat die Kollegin sie übernommen so 1 Jahr, 1,5, bis sie in die Regelklasse gekommen sind. Das haben wir teilweise auch im Halbjahr gemacht, wenn die SuS sehr gut waren. Das ist mir auch im letzten Jahr mit 3 SuS gelungen, dass 3 bereits nach dem Halbjahr in die Regelklasse konnten. Ansonsten muss man sagen, dass dieser Wechsel zwischen den verschiedenen Kursen fließend war. Sowohl in die eine als auch in die andere Richtung. Weil es konnte auch passieren, dass einer aufgrund eines positiven Eindrucks oder des Alters, aufgrund irgendwelcher Angaben des ABZ zum

Beispiel dann schon in die andere Gruppe gekommen ist, aber dann wieder zurückgekommen ist.

11 | Das heißt der Alphabetisierungskurs, da verweilen die SuS nur eine kurze Zeit, bis sie dann alphabetisiert sind, um dann in der IK zu sein.

12 B Im Grunde genommen ja. Kann man so sagen. Das war so unser System. Wobei die teilweise schon auch, je nachdem wie schwach sie waren auch mal ein ganzes Jahr im Alphabetisierungskurs waren. Es war im Grunde nicht nur zur reinen Alphabetisierung, sondern einfach auch für extrem schwache SuS, die das Niveau in der nächstfolgenden IK nicht geschafft hätten oder einfach, weil der IK voll war. Wenn z.B. zu viele in den Alphabetisierungskurs nachflossen durchs ABZ, haben die Kollegen sich untereinander abgesprochen für einen Wechsel, teilweise haben die auch Unterricht in der jeweils anderen Klasse gemacht und kannten die SuS und nahmen dann den Wechsel vor. Jetzt muss man dazu sagen, das ist jetzt ein Jahr her, dass ich da angefangen habe. Das war am Anfang gar nicht so einfach. Das ist halt ein eingespieltes Team. Ich stand da ein bisschen separat. Ich habe halt nicht die Ausbildung. Ich glaube er hätte halt gerne den Kurs übernommen. Ich bin aber seiner Zeit gefragt wurden für die großen gefragt wurden. Das ist halt ein eingespieltes Team. Ich habe die spezielle Ausbildung nicht.

13 | Ja aber die gibt's ja bis heute noch nicht an der Uni, zumindest nicht in Frankfurt. Man könnte sie auf anderen Wegen erwerben, aber man kann ja schon DaZ belegen aber das ist ja noch nicht die komplette Qualifikation.

14 B Nur das man sich z.B. anhand von Fortbildungen viel weiterbildet. Mittlerweile gibt es unglaublich viel Literatur und Material. Vorher wurde ganz anders gearbeitet, viel selbsterstellte Sachen, es bestehen teilweise noch riesen Ordner von einem Kollegen, der schon lange in Ruhestand ist, der hat das auch ganz toll gemacht. Da habe ich mich auch gefreut, viel teils übernommen. Da flossen

jetzt die Gelder aber auch die Möglichkeit, dass sie natürlich erst entstanden sind. Es sind Lehrmittel erst entstanden. Die Lehrmittel sind gerade jetzt entstanden für IK SuS, Flüchtlinge, für Erwachsene Flüchtlinge sogar, man musste da ja jetzt plötzlich was aus dem Boden stampfen, da waren teilweise ja echt richtig gute Sachen dabei, also ich arbeite gerne mit den Sachen. Also deshalb arbeite ich eher mit den älteren. Letztes Jahr waren es insgesamt 17 SuS, ich hatte 2 UMF aus Eritrea, zwei Jungs, die kamen mit 15 Jahren hierher, das waren eigentlich mit meine stärksten SuS. Die hatten offensichtlich in ihren Unterkünften, der eine war im Kolping Haus und der andere bei der AWO, die hatten irgendwo gelernt zu lernen. Das hat einen Spaß gemacht mit denen zu lernen. Ich habe das immer verglichen mit einem trockenen Schwamm der aufsaugt. Man hat irgendwas gesagt, ob es jetzt ein Satz war oder irgendwas erklärt und dann haben die zwei es fertiggebracht, sich gemeldet und gesagt "Frau L. sie haben eben ein Wort gesagt, das habe ich nicht verstanden. Was war das?" Teilweise haben sie es dann vom lautieren her, da musste ich dann das Wort erklären, an die Tafel schreiben. Die heutige Gruppe wäre total überfordert, die können soweit gar nicht folgen. Es sind wie gesagt ganz andere SuS. Das letzte Jahr hat mir so viel Spaß gemacht, ich habe das so gerne gemacht, mit der IK, dass ich gesagt hab ja komm ich mach das nochmal, obwohl ich ja nur noch offiziell ein halbes Jahr hier wäre, bevor ich in Ruhestand gehe. Es war halt auch kein anderer, der schon eingearbeitet war. Jetzt ist der Schulleiter dabei, wir sind im Moment am überlegen, ob es möglich ist, dass ich noch das halbe Jahr länger mache, das mache ich aber nur, weil das so gut funktioniert. Jetzt nicht mit der neuen Klasse, sondern mit der Schulleitung und ich mich im letzten Jahr mit den IK SuS sehr wohl gefühlt habe.

15 | Würden Sie sagen, dass das vielleicht kulturell oder sozial bedingte Unterschiede hat, was die SuS angeht?

16 B Kulturell auf jeden Fall. Viele Jahre vorher, dass hat mir die Kollegin erzählt, kamen sie grundsätzlich, egal ob es Mädchen

oder Jungen waren sie aus Eritrea, Ghana aus afrikanischen Ländern kamen. Die waren unheimlich wissbegierig, also gerade Eritrea offensichtlich. Die Mädchen sollten dann lernen. Da ging es nicht darum, dass sie irgendwann sowieso verheiratet werden. Während jetzt, in den letzten Jahren, die aus den Balkanländern gekommen sind, gerade so Bulgaren und Rumänen, da ist es ganz extrem. Das diese Schülerinnen in dem Fall sogar mehr, dass sie teilweise hier gar nicht schlecht lernen also es gibt solche und solche und plötzlich, da sind wir immer richtig geschockt, das ist mir gerade im letzten Jahr passiert, oft vor dem Abschluss in der 9 auf einmal sind sie verheiratet. Dann kommen sie einfach nicht mehr. Teilweise sind sie sogar in Deutschland verheiratet. Dann heißt es, man erlaubt ihnen nicht mehr in die Schule zu gehen. Sie sind 16 Jahre, 16/17 Jahre. Das ist echt immer ein Schock.

17 I Wie gehen Sie damit um?

18 B Das ist ganz, ganz schwierig. Also wir selber sind sicher irgendwo total enttäuscht. Aber ich habe mittlerweile muss ich sagen auch schon einige Filme zu der Thematik gesehen, man hat wirklich das Gefühl, man kann diese Strukturen gar nicht durchdringen und da irgendwas verändern. Selbst wenn ein Mädchen hier ist, das sich total anstrengt, intelligent ist, wirklich lernen will, die können sich da gar nicht wehren dagegen. Da ist oft ein ganzer Clan, der dahinter hängt. Das war mir gar nicht so bewusst, dass Bulgaren auch so riesen Clans haben. Das ist nicht nur in den arabischen Ländern, wo man so viel negatives teilweise hört. Ich habe jetzt heute ein neues Mädchen bekommen, die kam heute den ersten Tag, auch aus Bulgarien, da stand jetzt hier so ein kleiner anderer, den kenn ich, der so vor 3/4 Jahren im IK war. Sag ich "V. was machst denn du hier?". Die kommen am Anfang sowieso freundlich, grüßen einen immer nochmal und fragen uns Lehrer: wie geht es Ihnen? Gerade die zwei, die ich abgegeben habe. Heute war der eine eritreische Junge wieder hier drin, gibt mir die Hand und fragt mich: Na Frau I., wie geht's Ihnen? Das ist natürlich auch was, was einen freut. Da gibt's natürlich andere, die

springen an einem vorbei, nicht, dass sie einen umrennen, aber da ist dann eine ganz andere Art, die Menschen zu achten. Da wird sich dann gegenseitig beschimpft. Dann erzählt mir der kleine, das wäre seine Cousine. und der ist bestimmt schon 3/4 Jahre hier in Deutschland. Und das Mädels ist jetzt frisch dazugekommen. Ist Jahrgang 2001 auch. War nur 5 Jahre in der Schule und das letzte Jahr ist noch nicht einmal abgeschlossen. Die letzten zwei Jahre steht in dem Anamnese Bogen von dem ABZ war sie nicht in der Schule. "Oh, habe ich gedacht, dass ist echt eine andere Klientel als im letzten Jahr, wie wird das werden?" Da war der Bruder der Mutter dabei, der schon seit 15 Jahren in Deutschland lebt und schon sehr gut deutsch spricht, dem habe ich wirklich direkt gesagt, wenn ich das hier so alles lese, der Werdegang, der schulische, gibt's da noch Geschwister. Ja ein 20jähriger Bruder. Sag ich und was macht der, ist der auch hier? Weil ich glaub einer ist noch in Bulgarien. Sagt er, ja da bin ich jetzt auch auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz, weil der fällt halt nicht mehr in irgendeine Schulform, gibt keine IK, nehme ich mal an. Aber er weiß noch nicht. Und was macht er dann? Ja er ist zuhause. Da muss ich sagen, dass ich da ein bisschen Bedenken, das Mädchen war zwei Jahre nicht in der Schule, hat einen 20jährigen Bruder der zuhause sitzt, sag ich, wenn die morgens um 6 Uhr spätestens aufstehen muss, ob die hier ankommt. Dann hat er gesagt, weil er die Schwester mit den 3 Kindern in seiner kleinen Wohnung aufgenommen hat, er wird dafür sorgen, dass sie kommt. Er steht auch immer zu der Zeit auf. Heute war sie da, das ist schon mal schön gewesen. Ich habe jetzt von der Kollegin gehört, da ich meistens erst später anfangen, dass sogar der Onkel mit der Mutter nochmal da waren, sie hierher begleitet haben. Ich habe dann gesagt, dass er das nicht machen braucht, er muss sich dann immer beim Arbeitgeber frei nehmen. Das kommt ja noch dazu. Deshalb erscheinen sie meistens am ersten Tag hier. Auf die Art lernen wir auch die Eltern kennen. mit dem Bogen, ich lese mir vorher alles durch, dann werden die SuS samt Eltern und Dolmetschern befragt, oft so, dass man die SuS selber befragt, "wie heißt

du?", da kann man schon wunderbar sehen, verstehen sie dich, können sie dir antworten. Oft ist es so, dass die Familienangehörigen antworten, weil die wissen, sie wissen nichts. Dann muss man es ihnen erst erklären, warum man die Frage dem Kind stellt, weil da kann man schon einiges erfahren. Dann habe ich auch immer ein Blatt Papier da, in so einer besonderen Lineatur des 2. Schuljahres. Damit fängt der Kollege auch an bei der Alphabetisierung, wo sie ihren Namen, ihr Geburtsdatum drauf schreiben. Ich habe SuS, die haben so tolle Schriften, dann fangen sie natürlich nicht damit an. Damit ich einfach ein bisschen mitkriege, wo sie stehen. Die SuS bekommen einfach die Regelungen, die wir so an der Schule haben bezüglich Ferien, Schulregeln, Fehlzeiten und Verspätung. Wie wir die Anmeldung machen, das ist einmal der Bogen vom ABZ, wer mitkommt, was an Deutsch/ anderen Fremdsprachen vorliegt. Wir dürfen sie nur aufnehmen, wenn sie beim Gesundheitsamt schon waren, das ist die Voraussetzung, das heißt, das ist auch wieder was, was ein bisschen schade ist. Teilweise habe ich die Eltern schon 4 Wochen schon vorhergesehen und die haben erst entsprechend spät die Termine im Gesundheitsamt bekommen und dann können sie erst nach dem Tag des Gesundheitsamtes in die Schule kommen. Bei dem Mädchen von heute, das war wunderbar. Die hat sich am Dienstag hier vorgestellt, hat direkt für gestern also für Donnerstag den Termin mitbringen können und dann habe ich ihr direkt gesagt, dass sie heute also am Freitag kommen darf. Dann werden die Eltern über die Regelungen an der Schule aufgeklärt, das bekommen sie dann auch mit nachhause, ich denke, sie haben meist die Möglichkeit sich irgendwie genau zu informieren, wenn sie es nicht 100% verstanden haben. Dann merken wir erstmal, dass das Notensystem schon ganz anders ist. Mittlerweile weiß ich das, am Anfang habe ich die Aufnahmen mit dem Kollegen gemacht, mittlerweile ist das jetzt kein Thema mehr. Und dann frag ich, wie z.B. das Notensystem in Bulgarien ist. Und dort ist es von 1-5, wobei 5 die beste Note ist. Dann muss man natürlich erst erklären, dass es bei uns anders rum ist. Aber das wissen die meisten jetzt auch schon.

Man muss das einfach berücksichtigen, wenn man etwas erklärt, das das Notensystem ein anderes ist. Dann bekommen sie von uns eine Liste mit Unterrichtsmaterial für den IK. Teilweise können die Eltern so viel, dass sie es sogar verstehen. Andere sitzen da mit dem Handy und gucken nach der Übersetzung oder man sagt es selber auf Englisch. Bzw. das war am Anfang ganz schön als ich nur zwei/ drei SuS hatte, dann habe ich die hier beschäftigt, dann musste ich auch nicht ausgeplant werden, dann hab ich hinten die Aufnahme gemacht, teilweise auch zwei Eltern und hier saß aber auch nur ein SuS. Dann kann ich ihnen auch mal ein Heft zeigen, Zeichenblockgröße, Schnellhefter. Die SuS sitzen dann schon mal da, bekommen dann von mir einen Blanko Stundenplan. Natürlich könnte ich den aufschreiben, kopieren und ihnen geben aber ganz ehrlich, die sitzen eh meist nur dabei, das Gespräch findet zwischen den Erziehungsberechtigten oder Dolmetschern statt und dann haben die schon mal was zu tun. Dann erkläre ich auch den Stundenplan. Dann haben wir Informationen, dass z.B. in der Schule kein Handy benutzt werden darf. Das waren eigentlich die wichtigsten Aufnahmekriterien. Zeugnis zeigen, wenn es vorhanden ist. Manche sind super vorbereitet, die wenigsten bringen das Zeugnis mit im Original, haben teilweise eine Übersetzung dabei und Kopien, weil diese kyrillische Schrift, selbst in Bulgarien, das kann kein Mensch lesen.

19 I Können sie da auch eine Differenzierung feststellen, zwischen den Kulturen wer wie ankommt/ organisiert ist?

20 B Genau bei den meisten SuS aus arabischen Ländern steht auf dem Bogen vom ABZ, dass Zeugnisse/ Dokumente nicht vorhanden sind. Ich mein, die sind ja meist geflohen. Das ist jetzt auch nicht zwingend, dass Zeugnisse da sind. Man hat halt mehr einen Eindruck und es hilft. Mit Sicherheit haben die aus Syrien kein Zeugnis dabei. Die ersten Eindrücke vermittelt ja das ABZ. Ich weiß nur, dass wir da auch nicht mit allem übereinstimmen konnten, man weiß ja nicht, wer da noch unterstützend antwortet. Schlimm ist halt, wenn die noch nicht einmal ihre Schulsachen

mitbringen. Es gibt natürlich Haushalte, da wird das sofort eingekauft, die bringen alles mit am nächsten Tag. Dann gibt es aber auch den ein oder anderen, der hat es nicht dabei. Das ist dann natürlich schon immer ein bisschen ungünstig, weil die können nicht so starten. Je nachdem, wie die hier erscheinen z.B. das Mädchen heute. Ich hatte heute 10 SuS, ich konnte mich eigentlich um sie heute gar nicht kümmern. Zum einen weil wir einen ganz kurzen Wörtestest heute hatten, das waren in dem Fall Tiere, da habe ich ein bisschen mit dem Biologie Unterricht der Kollegin kooperiert, die hat dann wohl Tiere gelernt. Dann haben wir das gleich nochmal mit den Artikeln vertieft, u.U. kommt dann noch die Pluralbildung hinzu. Da muss man sehr flexibel sein. Die haben die Wörter von mir diktiert bekommen und sollten sie anschließend in alphabetische Reihenfolge bringen. Das hatten wir geübt sogar anhand der Tiernamen. Trotzdem habe ich gemerkt, dass sie sehr unterschiedlich waren. Der erste hier aus Bulgarien, der war sowas von schnell fertig, da habe ich den anderen immer noch nicht klar machen können, was sie eigentlich machen sollen. Das ist natürlich schwierig. Dann habe ich mich gefragt, was mach ich denn jetzt mit ihr. Hab ihr dann was ganz Anderes gegeben, ein Buch: Deutsch für Jugendliche, da ist auch ganz viel bebildert. Hab ihr ein Blatt gegeben mit Fragen wie: Woher kommst du?, Wie heißt du? und ihr gesagt das sie das machen soll, das hat sie aber auch schnell gemerkt und mit mir gestikuliert, weil sie hat weder Englisch noch Deutsch verstanden. Dann hat sie drauf gezeigt und ich habe es ihr nochmal erklärt. Sie hat das auch gemacht. Dann habe ich ihr noch versucht zu erklären, dass sie das nochmal abschreiben soll. Das hat sie auch gut hinbekommen. Nur damit sie eigentlich beschäftigt ist. Ich habe dann schon manchmal das Gefühl, dass man dem ein oder anderen gar nicht mehr gerecht wird.

21 I Sie sind hier aber immer nur alleine gesteckt oder auch doppelt gesteckt?

22 B Das war vielleicht mal eine Stunde aber normal sind wir in

den IKs immer alleine. Wir können nur doppelt gesteckt sein, wenn Inklusionskinder mit drinnen sind. Für den Moment ist es dann schon unterstützend, andererseits muss man dann auch erstmal dem Kollegen sagen, was zu tun ist und wo er sich einbringen kann. Einmal das fand ich toll, da war eine Lesepatin, deren SuS aber nicht da waren...Nachmittagskurse wie Spiele, Musik, Kochen. Die sind freiwillig, müssen aber auch in den Regelklassen belegt werden. Die Kollegen wissen und merken das, wenn sie sonst nur sich selbst zuhause überlassen sind, daher ist es wichtig für die SuS. Der Kollege bittet sie 3-4 Mal die Woche zu bleiben. Die SuS können hier essen an 4 Tagen die Woche, hier wird selber gekocht. Da habe ich z.B. ein Problem mit den IK SuS. Die nehmen daran nicht teil. Das kostet nichts, wir kochen teilweise auch Gerichte, die sie auch essen würden, z.B. viel Couscous oder Reis-Gemüsegerichte, alles Fleischlos. Ich habe sie dann schon mit runtergenommen und ihnen das erstmal erklärt, damit sie das sehen. Manchmal hat man auch das Bedenken, die haben Angst wegen des Geldes, obwohl es nichts kostet. Wir sagen es mittlerweile auch den Eltern bei den Gesprächen. Warum auch immer, die gehen nicht hin. Jetzt in der 7. Klasse, die dritte 7. Klasse die es gibt, die nur aus IK SuS gebildet wird, aus den drei IK Klassen ist eine Regelklasse gebildet worden, das ist auch erstmalig, die SuS gehen gesammelt dahin. Als Regelklasse funktioniert das eher, sie haben teilweise mehr Unterricht, dass es daran liegt. Man merkt, dass diese SuS teilweise sehr daran interessiert sind persönliche Zuwendung zu erhalten. Ich opfere gerne muss ich dazu sagen, meine Pausen oder auch Zeiten nach dem Unterricht, wenn ich selber keinen Unterricht habe, habe ich kein Problem damit, dem ein oder anderen noch was zu erklären oder auch mal hier sitzen zu lassen. Zum Beispiel der eine Junge, das war phänomenal, der hat ständig geschrieben, bis ich mal mitbekommen habe, warum der ständig schreibt. Der hat sich alle Wörter aufgeschrieben und wenn es nur in Lautschrift war, der hat sich alles aufgeschrieben und hat dann, die die er nachgefragt hat anhand des Wörterbuches in seiner Muttersprache Tigrinja daneben. Das er das so wie

Vokabeln gelernt hat. Das rate ich übrigens auch meinen Kindern immer, auch wenn ich mal besondere Wörter, die vielleicht auch außerhalb der Einheit stehen wie z.B. "Teile mal etwas aus" oder "wir begrüßen uns". Ich meine man sagt: "Wir begrüßen uns." Dann wussten sie erstmal nichts und ich stehe alleine da. Die, die jetzt schon länger da sind, die verstehen und stehen dann auf. Das dauert dann immer einen Moment. Ich schreib dann das Wort an, die können mit dem Wort nichts anfangen. Auf diese Art und Weise lernen sie die ersten Wörter. Da ist dann nicht unbedingt so eine Einheit "Ich begrüße mich", die angeschlossen wird, sondern das sind ganz spontane alltägliche Dinge, die einem einfallen, wo man merkt, dass die wichtig sind. Z.B. jetzt wie ich das Thema mit den Tieren aufgegriffen habe, das habe ich im letzten Jahr auch nicht gemacht. Aber das macht immer Sinn, denen nicht noch mehr auf einen Schlag zuzumuten. Die, die schon länger da sind kennen die Wörter zum Thema Schulsachen schon alle, die kennen die Artikel, die können auch die ersten kurzen Sätze bilden. Jetzt haben die anderen, die ganz neu angekommen sind, wie gesagt im Biologieunterricht mit den Tieren angefangen, teilweise im Englischunterricht hat die Kollegin das auch übernommen. Ich finde das immer sehr praktisch und das ist dann auch für mich ganz spannend. Da muss man dann immer sehen. Da denke ich im Moment, dass das mit den Tieren für alle neu ist. Dann kriegen sie z.B. auch ein Blatt, wo alle Schulsachen abgebildet sind, so nach dem Motto, erstmal nur ausschneiden, aufkleben und Wörter drunter schreiben. Ich finde so ein SuS, egal wie alt er ist mit einem Wörterbuch in ihrer Sprache herausfinden. Aber dann gibt es auch unterschiedliche Begriffe wie z.B. bei Schulranzen, Schultasche, Ranzen, Rucksack oder Mäppchen, Federmäppchen, das irritiert dann schon wieder. Ich versuche, dass wenn die Arbeitsblätter so gestaltet sind, dass ich es dann verdecke, nicht das sie wieder neue Wörter reinbekommen. Aber wie gesagt, dass ist mir mit dem Mädchen heute nicht gelungen. Aber nächsten Dienstag kommen nochmal drei neue SuS, die hoffentlich auch dableiben können, weil dann könnte man sagen, man hat schon 4. Dann ist

das eine Gruppe, mit denen man besser arbeiten kann. Ansonsten macht es oft keinen Sinn, Leute die aus einem Land kommen, nebeneinanderzusetzen. Ich weiß, dass sich oft Kollegen beschweren, das die und die miteinander sprechen. Dann frag ich sie wer. Weil ich kenne natürlich meine Leute ganz anders. Ich habe sie jeden Tag außer mittwochs, teilweise 3-5 Stunden. Das ist ja normal bei Klassenlehrern, da entsteht auch immer eine ganz andere Beziehung. Ich bin der Meinung, ich kann nicht immer jeden SuS so einfach gleich bestrafen oder ermahnen, weil der jetzt redet. Ich versuche immer herauszufinden, das gelingt vielleicht nicht immer aber im Moment sind die noch sehr ehrlich, wenn sie neu sind, da hat man meistens ein Gefühl dafür, ob sie einfach nur reden miteinander oder ob einer dem anderen hilft. Das habe ich also jetzt auch bei den beiden aus Bulgarien gemerkt. Der eine hat mit dem anderen dauernd gesprochen und dann habe ich ihn einfach mal gefragt. Dann hat man auch schon gemerkt, wie er erzählt hat und auch mal was gezeigt hat im Heft, aha sag ich okay du bist mein Dolmetscher, das darfst du machen. Oder hier vorne einer, der ist vom ersten Tag da, auf dem Anamnese Bogen steht moldawisch- rumänische Staatsangehörigkeit hat, der entwickelt sich super gut, ist aber auch 4-5 Wochen total alleine beschult worden. Der hat teilweise eine Kollegin samt Praktikantin hier gehabt, der hat uns fast leidgetan. Wenn wir uns vorstellen, dass er die ganze Zeit 6-7 Stunden mit den Lehrern alleine war, konnte er sich nie mal zurücklehnen. Aber ich mein, er hat gelernt und er will auch lernen. Er hat als sein Hobby angegeben, dass er Deutsch lernen möchte, dass er gerne lernt. Ich merk das nicht immer, aber fast immer. Er geht und das finde ich toll, da habe ich überhaupt kein Problem mit, seitdem die anderen alle da sind nach den Ferien, steht er auf, hat seine Aufgaben alle gemacht und geht zu den anderen hin, die sind auch so Riesenerkerle, auch so sein Alter und sitzt plötzlich zwischen denen. Man muss natürlich drauf achten, erstmal beobachten, er fragt jetzt nicht vorher aber er sitzt dann zwischen ihnen. Das finde ich Irre. Das kommt von ihm aus. Ich meine, gut vielleicht ist er dann auch

froh, dass er nicht schon wieder mit einer neuen Aufgabe zuge-
deckt wird aber das ist auch egal. Er muss ja mit denen trotzdem
deutsch reden. Der eine ist aus Äthiopien und der andere aus
Afghanistan. Das heißt, er kann mit beiden nicht russisch reden.
Die können zwar beide ein bisschen englisch, aber es klappt und
wenn es nur das zeigen ist. Er nimmt dann sein Heft mit und legt
es hin. Wenn die die Erklärung nicht verstanden haben, was sie
machen sollen, z.B. das mit dem Alphabet dann hat er sein Heft
hingelegt und dann hab ihm nur gesagt aber nicht abschreiben
lassen, zeigen, erklären und dann sollen die schon überlegen. Die
schaffen das auch mittlerweile doch ganz gut. Das sind so Sachen,
wo ich mich selber drüber freue und denke, ja du bist hier mein
Hilfsteacher und so geht das ganz gut. Dann gibt's natürlich auch
einen Schüler, das ist ein recht auffälliger SuS aus Kroatien, da
sagte mir die Mutter schon, dass er in Kroatien nicht gerne in die
Schule gegangen ist und er immer etwas sucht um sich abzulen-
ken, zu spielen, sich abzulenken oder zu träumen also der macht
immer irgendwas. Das heißt, wenn man also so viel Hilfestellung
geben muss mit rumgehen, gucken das muss ich sagen, das ist für
mich persönlich auch oft ein Problem, weil ich die dann doch pro-
biere, die zu bündeln. Dann habe ich gemerkt, dass die unglaub-
lich viele Sachen falsch von der Tafel abschreiben. Da muss man
dazu sagen, man muss eigentlich schreiben wie gedruckt. Selbst
die ein oder andere Schrift von mir, man hat dann doch was, was
man zu schnell schreibt. Entweder fragen sie selbst mittlerweile
oder ich merke, dass das und das falsch ist und dann sag ich
"Wenn du etwas nicht lesen kannst, dann frag!" Dann passiert es
auch, dass sie z.B. auf das "S zeigen, das normale S in Druckbuch-
staben da werden sie immer Probleme haben, da brauchen sie
eine Unterscheidung. Sie behaupten dann immer, dass es klein
oder groß ist, je nachdem, wie sie es brauchen. Auf jeden Fall das
klappt eigentlich ganz gut, da bin ich dann überrascht, es braucht
meist nur 2-3 Tage und dann finden sie sich schon zurecht. Das
sind dann natürlich Sachen, das Helfen ist das eine aber dann gibt
es auch Sachen wie das sie anfangen zu lachen. Da schreiten wir

alle Kollegen ganz schnell ein. Wenn einer z.B. es so schnell nicht
verstanden hat, oder das Wort falsch ausgesprochen wird, nur
weil die anderen 3 Wochen länger da sind und nicht wissen, wie es
gelesen wird, die meinen es ja noch nicht einmal böse. Aber
alleine das Signal für jemanden der neu ist, der teilweise noch
ganz verschüchtert ist und wenn dann auf einmal einer oder doch
ein paar mehr lachen, ich denke mal das kommt nicht gut an bei
den SuS. Ich habe auch ein Mädchen seit letzter Woche da, die ist
Türkin und die hat auch einen ganz schwierigen Werdegang hin-
ter sich. Der Vater ist wohl in der Tourismusbranche und der pen-
delt zwischen Deutschland, Türkei und Georgien. Das heißt, sie
ist in Georgien in der Schule gewesen, hat dort teilweise georgisch
Unterricht bekommen, teilweise auf Russisch, bis ich mitbekom-
men habe, dass bulgarisch ihre Muttersprache ist, sie aber bulga-
risch gar nicht so gut kann. Sie kann fast besser russisch, bzw. eng-
lisch durch den Vater. Da haben alle Kollegen ganz schnell gesagt,
dass das ein Lernhilfe Kind ist, aber da bin ich mir mittlerweile
gar nicht mehr so sicher. Teilweise findet in dieser frühen Phase
auch bereits eine sonderpädagogische Überprüfung statt. Da
haben wir SuS teilweise nach einem halben Jahr überführt aber
die Möglichkeit besteht gar nicht immer. Wir arbeiten mit der För-
derschule XY zusammen. Jedoch sagt auch der Kollege, der die
Überprüfung macht, dass es ganz schwierig ist. Teilweise sind sie
sehr verschüchtert, gerade bei dem Mädchen, sie konnte noch
nicht einmal ein Puzzle zusammensetzen. Sie sollte wohl bei der
Kollegin ein Puzzle auseinanderschneiden und dann als ein Bild
richtig zusammensetzen. Die Kollegin sagte mir dann, dass sie das
nicht hinbekommen hätte, dass sie das nicht gekonnt hätte. Ich
kann das jetzt nicht beurteilen, so nach dem Motto: " Was ist denn
da los?" Ich habe mittlerweile gemerkt, dass das ein ganz ruhiges,
schüchternes Kind ist, dass sie nur wenige Schulbesuchsjahre
hatte, weil sie ständig pendeln musste. Der Kollege, der den
Alphabetisierungskurs hat, das ist ein Türke, der hat wohl mal die
Gelegenheit gehabt mit ihr zu sprechen und der hat mich jetzt
gerade vor zwei Tagen informiert und hat gesagt weist du

eigentlich, was mit der los ist. Die hat mir das jetzt mal erzählt. Ich habe das Gefühl, sie kann sich in ihrer Sprache wunderbar artikulieren. Da habe ich erstmal gestaunt. Kann sein, dass die natürlich Mankos hat, weil sie in ihren Herkunftsländern zu wenig beschult worden sind. Das muss man dann rausfinden. Ich persönlich habe heute von ihr keinen schlechten Eindruck gehabt. Wir haben jetzt einen Test geschrieben und zwar hatte ich den angeschrieben, ich versuche jetzt jeden Freitag, auch wenn es nur 10 min sind, da ging es nur um die Tiere und da habe ich mir 20 rausgesucht und die sollten die dann nach dem Alphabet ordnen. Z.B. hier der Y. hat eine 1 geschrieben, war ganz schnell fertig.

23 I Wow. Das ist beeindruckend. Seit wann ist er in Deutschland?

24 B Er ist vielleicht seit 5/6 Wochen da. Da war die Tante mit dabei und da hat man schon gemerkt, die Mutter konnte kein Deutsch, die Tante sehr gut und sie sagte er ist schüchtern, nein er hat Angst. Er ist ein Riesen-Kerl, so ein Teddy Bär Typ. Neue Schule und alles. Ich habe ihr gesagt, dass er keine Angst haben braucht, wenn er Angst hat, soll er zu mir kommen und die ist dann sogar am nächsten Tag mitgekommen in die Schule und hat ihn gebracht und hat ihn sogar mit vors Schulgebäude gebracht. Dann habe ich ihr erstmal erklärt, dass sie nicht den Fehler macht, denn das dürfen wir nochmal nicht. Wenn der Unterricht hat mit Kollegen und die das nicht wissen, dass das einer aus dem IK ist. Das war auch ein Freitag, da fangen die mit Sport an bei einem anderen Lehrer, in einer anderen Umgebung. Das hat super geklappt. Der lernt. Wenn man ihn manchmal anspricht, ach Y. das kannst du jetzt mal übersetzen, da hier erst jemand seit ein paar Tagen aus Bulgarien ist. Dann guckt er mich oft selber an und ich sag Y. "du verstehst mich doch". Ich glaub der hat so eine innere Barriere, der hat Angst, dass er mich falsch verstanden hätte oder was Falsches sagt. Der ist der erste, der fertig ist. Noch schneller als der aus Moldawien, der ein guter Schüler wird und vom ersten Schultag im neuen Schuljahr da war und erstmal alleine unterrichtet wurde also das finde ich toll. Und nochmal

auf dieses Mädchen zu kommen. Die hat eigentlich nur den einen Fehler, hier hat sie statt Spinne Schwalbe geschrieben. Ich weiß nicht warum. Ich nehme an, sie hat die gelernt die Wörter. Schwalbe war nämlich auch dabei. Ich habe mir einfach 20 ausgesucht. Vielleicht hat sie das Wort auch nicht richtig verstanden, obwohl ich das auch mit Silbenbögen vorspreche. Natürlich gibt es manchmal die größeren, die sich dann fragen, was ich mache aber ich habe gemerkt, das hilft. Gerade bei diesen längeren Wörtern. Dann hatten wir sogar schon spontan Silbenbögen geübt, was kennt ihr noch für Wörter. Z.b. Hund, ist eben nur eine Silbe, dann kam ein anderer und sagte: Klassenzimmer. Dann wandere ich hier auch durch die Klasse und bitte sie das mitzumachen. Der eine afghanische Junge, der soll angeblich 2002 geboren sein, hab aber als ich ihn gefragt habe, gesagt er sei 16. Wenn der nicht sogar älter ist. Das wusste ich vorher auch nicht, das habe ich von der Konferenz erfahren, dass wenn das Geburtsdatum 1.1. ist, dann weiß man das Datum nicht. Der hat einen Bruder, der im Alphabetisierungskurs ist, der ist auch am 1.1. geboren, natürlich ein anderes Jahr. Wie gesagt bei dem Mädchen bin ich mir gar nicht so sicher, ob die wirklich so schwach ist. Vielleicht hat sie auch das erste Mal das Gefühl, dass sich jemand ganz anders kümmert

25 I Die SuS bleiben ja eigentlich ein Jahr bei ihnen. Dann gehen sie in die Regelklasse. Bleiben vielen von ihren IK SuS an der Schule oder wechseln sie auch?

26 B Bis jetzt hatten wir das immer so, das war im letzten Jahr auch, wir haben die alle hierbehalten. Weil die SuS das wollten und ihnen gutgetan hat. Es sei denn, die Eltern sind auf uns zugekommen, weil die verzogen sind, dadurch einen zu weiten Weg hatten oder weil sie selber das Gefühl hatten, das die Hauptschule nicht das richtige ist. Wir hatten auch schon solche Eltern, gerade auch ein Geschwisterpaar aus Marokko, da ist der größere Bruder, der war höchstens ein halbes Jahr in der IK, dann hat ihn der Vater auf eine Realschule geschickt. Die Schwester ist hier in

die 5. Klasse eingeschult worden, war hier noch in der 6. und ist dann auch zur 7. Klasse in die Schule ihres Bruders gewechselt. Ich glaube, dass die SuS oft so eine Odyssee hinter sich, was Schulen betrifft, entweder waren sie gar nicht. Wenn ich jetzt an die eritreischen Jungs denke, das ist natürlich extrem, die ein halbes bis ein Jahr unterwegs waren auf der Flucht, allein reisende Jugendliche, das ist vielleicht auch ganz interessant in Bezug auf die Verteilung. Bei diesen beiden hatte ich und wir den Eindruck, dass sie eine besonders gute Chance kriegen sollten. Dann sollten die auf die H. Schule, für eine PUSH- Klasse, die dort eingerichtet werden sollte. Beide hatten einen Vormund, besonders die eine Vormundin, die ist wie eine Mutter, die ist mit dem großen Kerl zu dem Infoabend gegangen. Dann haben sie erst erfahren, dass diese Klasse nur für ein Jahr existieren wird und um den Hauptschul- oder Realschulabschluss zu machen vielmehr auf eine andere Schule gehen müssen, was ja dann die dritte Schule wäre. Dann kam sie erneut auf mich zu und fragte, ob er nicht doch an unserer Schule bleiben könnte. Ich musste mich natürlich erstmal erkundigen, weil er ja dort schon angemeldet ist. Aber das ist der Vorteil unserer kleinen Schule. Da verläuft der bürokratische Akt schneller. Die sind beide hier. Die sind dann beide bei uns dann in die 8. Klasse gekommen. Mit 16 Jahren. Das ist das Problem, dass wir keine jüngeren SuS mehr aufnehmen können, da wir gar keine jüngeren Klassen mehr haben. 1/3 der SuS aus dem Alphabetisierungskurs müssten wahrscheinlich später in die 5./6. höchstens 7. Klasse kommen, die es aber bald nicht mehr gibt. Dann können wir sie nicht mehr aufnehmen. Deswegen können wir niemanden mehr aufnehmen. Im letzten Jahr war es wohl so, dass wir ja auch Räume frei hatten und viele SuS auf einen Schlag gekommen sind. Mehr als eine zusätzliche IK wurde uns zugemutet. Jedoch hatten wir die Kollegen nicht, die frei oder dazu bereit waren. Noch sind wir jedoch Haupt- und Realschule und vor allen Dingen mit der Option, dass diese SuS nicht weiter bei uns beschult werden können. Das war ganz wichtig. Dann hatte ich drei SuS hier, die waren wirklich nur ein paar Tage hier, ein bosnisches Geschwisterpaar

und ein polnischer Junge, die sind zum Halbjahr direkt in die 8. Klasse gewechselt. Dann sind ein kroatischer und ein bosnischer Junge direkt in die Berufsschule. Der eine hatte auch schon in Bosnien eine KFZ- Lehre angefangen. Die anderen haben sie gar nicht genommen. Ich weiß gar nicht warum. Ob sie nicht genügend Schulbesuchsjahr hatten oder Zeugnisse gefehlt haben. Die beiden wollten auch arbeiten. 3 SuS sind dann in die 8. Regelklasse gekommen, die waren zwar alle schon 16 geworden aber die werden ja immer ein bisschen weiter unten angesiedelt. Zwei waren die eritreischen Jungen, ein anderer war ein rumänischer Junge, der war hier ein bisschen störend, wahrscheinlich, weil er hier unterfordert war, sowas gibt es halt auch. Der ist wohl jetzt auch in der Regelklasse sehr auffällig.

27 I Unterfordert aufgrund dessen, weil er anders gefördert werden müsste?

28 B Vielleicht in der Gruppe schon. Anfangs hat er intensiv mitgearbeitet und sich gemeldet, dann hatte er keine Lust mehr. Dann habe ich im Gespräch mit ihm mitbekommen, dass auch schon in seinem Heimatland schlecht mit den Lehrern zurechtkam. Er hat sich wohl auch langweilt. Vom Niveau des Matheunterrichts könnte er schon in die 9. Klasse kommen. Aber das ist schwierig, weil sie kennen ihn nur vom Matheunterricht. Sie brauchen die Zeit. Dann kam er in die 8. Weil er kann nicht nur vom Niveau von Mathe in die 8. Es ist ganz stark davon abhängig, ob die Eltern dahinterstehen. Ob die SuS von ihrem Heimatland gewohnt sind die Schule regelmäßig zu besuchen, ihre Aufgaben zu machen. Ob die Eltern sich auch hier kümmern und interessieren, was sie tun. Viele Väter sind ja schon lange hier, haben z.B. auf dem Bau gearbeitet und dann irgendwann die Familie nachgeholt. Denen war es aber wichtig, dass aus den Kindern was wird. Daher ist es besser, wenn die jüngeren hier ankommen. Die lernen noch leichter und haben noch viel mehr Chancen. 10/11- Jährige sind oft ein Jahr im Alphabetisierungskurs, dann 1 Jahr im IK und sind dann erst in die Regelklasse. Hingegen die älteren haben nicht mehr

viel davon und müssen dann in die Berufsschule. Neuerdings habe ich in der Zeitung gelesen, dass die Zeit sogar auf ein halbes Jahr verkürzt wird. Ein Jahr IK ist jedoch auch zu wenig.

29 I Integration durch Bildung und Bildung durch Integration? SuS, die übereinander sprechen und lachen, weil sie noch nicht so weit sind

30 B Beides trifft irgendwie zu. Beides hat seine Berechtigung. Sie werden schneller integriert, wenn sie aus der eigenen Gruppe jemanden haben, der hilft. Bzw. ist es so das Landsleute, teilweise Verwandte sich auf dem Schulhof treffen. Oder Leute wo sie es hören. Die sprechen die gleiche Sprache, die finden sich dann ganz schnell auch hier an der Schule. Für uns Lehrer ist es oft sehr hilfreich. Wenn es ein Problem beim nicht verstehen gab, bin ich zur Kollegin und habe mir einen SuS als Dolmetscher ausgeliehen. Nach einem Jahr sind sie oft so weit, dass sie fast alles verstehen. Auch wenn sie in der Rechtschreibung und dem Satzbau noch Fehler machen. Verstehen ist der Großteil der Integration. Wenn auch das Elternhaus das Lernen fördert der deutschen Sprache. Wenn da nur einer ist in der Schule, der nervt, dann finden das viele ganz schön blöd. Heute kam einer, der hat mich gefragt, ob er hinten sitzen darf. Ich habe ihn gefragt warum. Er glaubt, dass er sich gestört durch den anderen fühlt. Auch wenn neben ihm direkt keiner sitzt. Aber er will wohl nicht gestört werden. DAS passiert auch, dass SuS sich wünschen einen anderen Sitzplatz oder einen Nachbarn zu haben, um besser lernen zu können, nicht um besser reden zu können. Am Anfang ist das sicher sehr hilfreich, wenn sie SuS haben, die schon eine Weile da sind. Da bin ich immer heilfroh, wenn auch ein paar da sind, die schon länger da sind. Da muss man dann nur aufpassen, dass es nicht zu dem Punkt kommt, wo nur Rederei ist, so nach ein paar Wochen.

31 I Können sie einen Vergleich dazu ziehen, wie sich IK SuS entwickeln, hingegen zu SuS mit Migrationshintergrund, die hier in Deutschland aufwachsen und in einer Regelklasse sind.

32 B Da ist immer ganz stark das Elternhaus prägen. Wenn Eltern sich nicht interessieren, dann können die in der Regelklasse sein und kommen auch nicht weiter. Andererseits das sind teilweise allein reisende Jugendliche gewesen, die schaffen das von sich aus. Das ist das Elternhaus aber auch der Charakter des Menschen, die Persönlichkeit, ob jemand will oder nicht. Da ist nicht allein die Pubertät dran schuld. Das ziehen viele dann vor, gerade in der 7. Klasse. Das ist eine Katastrophe. Da sind 3 Förderkinder drin, da waren wir uns einig, dass wir sie nicht anders unterrichten müssen. Die haben eigentlich, wenn sie den IK regelmäßig besuchen hier wirklich gute Chancen weiterzukommen, manche nutzen das und manche eben nicht.

33 I Inwiefern sehen sie Grenzen oder auch Schwächen vom Modell der IK her? In der Schule selbst und für sie als LehrerIn?

34 B Grundsätzlich ist es eher schwer, wenn sie so kleckerweise ankommen. Wenn sie in kleinen Gruppen ankommen ist es für die Unterrichtenden Lehrer einfacher. In der Realität ist das natürlich nicht gegeben. Dann sollte man auf jeden Fall darauf achten, dass die Lerngruppen nicht zu groß sind. Die haben jetzt schon fast die Größe einer Regelklasse mit 20-25 SuS. Im IK sind wir jetzt 14, wenn da noch 3 dazu kommen...Da muss ich wirklich gucken, ob zwei von meinen Guten schon in die Regelklasse können. Man lernt ganz schnell, wie es gut läuft. Das ist natürlich bei homogenen Gruppen einfacher. Teilweise finde ich es gut, wenn es altersunterschiedlich ist. Wenn aber dann das Lernniveau passt. Die müssten Knochenuntersuchungen machen. Wir haben hier drei afghanische Jungs, die sind definitiv alle über 16. Jetzt in ihrem Kurs sind die SuS auf dem Papier zwischen 13 und 16 Jahren. Klassen möglichst klein halten, evtl. über Doppelsteckung, dass man schwache SuS oder SuS, die später kommen nochmal differenzieren kann. Das hat aber immer seine zwei Seiten. Wenn sie immer rausgenommen werden ist es auch schwierig. In bestimmten Klassen in bestimmten Fächern z.B. Kunst, Sport, Englisch, Mathe sollen sie in die Regelklasse. Aber da braucht man wenig Ahnung

von Schule zu haben, wie soll das funktionieren? Da hätten wir ständig zerrissene Gruppen. Nicht nur die IKs, sondern auch die Regelklasse. Die würden teilweise aus allen Nähten platzen. Das wäre dann so ein Oberstufensystem.

35 I Würden sie sagen, dass für sie als Lehrkraft und die

Seiteneinsteiger außerschulische Hilfen eine Rolle spielen?

36 B Wer das in Anspruch nimmt, profitiert davon. Die zwei eritreischen Jungs z.B. kamen von sich aus an und haben um Unterschriften für Lernhilfe gebeten. Ich habe mal mit den SuS über Taschengeld gesprochen. 2/3 der SuS haben gar kein Taschengeld. Die UMF kriegen ihr Taschengeld, so ca. 25€. Mit dem 16. Geburtstag haben die nochmal mehr bekommen. Da hab nicht nur ich gestaunt. Ich habe das auch an der Kleidung gemerkt. Der eine war immer so schick angezogen. In der Schule gibt es immer wieder auch Studenten, die etwas annoncieren. Auch durch die Nachmittagsbetreuung haben wir Angebote. Außerdem haben wir Lesepatzen, das heißt ältere Leute. DA nehmen wir nicht die IK SuS, aber diejenigen, die dann schon in den Regelklassen sind, die schlagen wir dann dafür vor. Ich denke schon, dass sie optimal gefördert werden, gerade dadurch das sie im Klassenverband sind. Das ist jedoch gerade für die großen schade, die haben dann kein Physik, Chemie, Musik aber wir versuchen überwiegend Deutsch, Mathe, Englisch zu geben. Meistens haben sie schon 2-3 Sprachen, Lernen Deutsch als 3. oder 4. Klasse und sollen dann noch Englisch lernen. Manche kommen, z.B. aus Bulgarien und haben noch gar kein Englisch, die müsste man rausnehmen. Auf der anderen Seite finde ich es gut, wenn man sich über Deutsch allein nicht unterhalten kann und dann aufs Englische und natürlich Gestik zurückgreifen kann. Ein paar gewinnt man, die über das Englisch das ein oder andere verstehen. Das hilft einfach, wenn man anfangs mit deutsch gar nicht weiterkommt. Mein Kollege, der Türke ist, sagte, dass sie oft der eigenen Muttersprache gar nicht mächtig sind. Vielleicht vom Sprechen her aber nicht von der Grammatik und vom Schreiben. Das heißt das kommt auch

noch dazu. Dann im Deutschen Strukturen zu verstehen, wenn sie in der L1 noch nicht bestehen. Das ist mir auch im Englisch Unterricht aufgeschrieben, da schreiben sie dann Englisch- Deutsch und oft noch ihre Muttersprache, wie Vokabellernen.

37 I Machen sie mit ihren IKs auch Ausflüge oder kooperieren sie mit Projekten?

38 B Ich weiß, dass das viele Jahre nicht gemacht wurde. Eine Kollegin ist jedes Jahr auf den Frankfurter Weihnachtsmarkt gefahren. Das ist jedoch auch ganz schön schwierig mit so vielen SuS die wenig verstehen. Die Alphabetisierungskurse haben das nie so wirklich gemacht. Ich hatte die Gelegenheit mit Sozialarbeitern von der Schule und dem Café Lichtblick, was hier gleich um die Ecke ist mit denen ein Projekt zu machen. Dann bin ich mit den Großen mal dahin gekommen, um sich kennenzulernen. Die haben da die Möglichkeit, Hausaufgaben zu machen, Unterstützung zu erfahren. Da ist dann ein Projekt entstanden. Die Idee war über gemeinsames Kochen, ein kroatisches Gericht. Da haben wir zum Abschluss einen Ausflug in den Frankfurter Stadtwald zum Grillen. Da fand dann auch ein Kicker Turnier statt. Die haben eine Stadtteilbegehung gemacht, eine Fotosafari, wo die einzelnen herkommen. Das waren so Sachen, die die Klassengemeinschaft positiv gestärkt haben.

39 I Haben sie Kooperationen mit Museen oder Theatern?

40 B Das machen mehr die Regelklassen. Entweder hat sich mit den IK Kursen noch niemand ran getraut. Ich habe aber auch ein bisschen schade gefunden, dass die IKs keinen Musik Unterricht haben. Jedoch mit dem Informatikkurs haben sie was ganz Tolles gemacht Die haben hier eine ganz tolle Vorstellung gemacht, wie ein Steckbrief. Da sind sie in den PC Raum gegangen und haben erst Stichpunkte gemacht, dann ganze Sätze. Wie sie heißen, woher sie kommen, wo sie wohnen, was ihre Hobbys sind. Das sind ganz tolle Sachen. Die präsentieren das dann auch gerne. Wir haben auch schon ein Gedicht gelernt, wo es nur im die

Aussprache geht, von Jandl, Ottos Mops. Teilweise haben die das sogar auswendig gelernt. Jetzt haben wir eine Wörterpyramide gemacht, wo immer ein Buchstabe wegkommt. Da kann man dann echt gut differenzieren. Als sie z.B. die Farben in Englisch gelernt haben, habe ich zu den stärkeren gesagt, macht ganz einfache Sätze. Dann kommt noch hinzu, dass viele gar nicht daran gewohnt sind zu melden. Ab 4 SuS musste ich das dann auch einführen. Es kann viel Spaß machen aber es ist auch eine ganz schöne Herausforderung, z.B. auch wenn verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, die sich nicht so verstehen, das kann passieren.

41 | Thematisieren sie die verschiedenen Kulturen?

42 B Es gibt ja immer Situationen, wie z.B. bei dem kochen da ist das dann Thema. Da habe ich gemerkt, das war dann kurz vor der Weihnachtszeit, dass ich nur Christen in der Klasse hatte, bis auf ein afghanisches Mädchen. Als wir den Adventskranz und anderes thematisiert haben. Die ganzen Italiener, Kroaten und Polen waren katholisch. Auch die zwei eritreischen Jungs waren koptische Christen. Selbst die Bulgaren und Rumänen, die ich im letzten Jahr hatte waren alle katholisch, römisch-katholisch oder orthodox. Jetzt habe ich 5 Bulgaren, die sind alle Muslime. Von daher war es kein Punkt, über den man groß reden musste. Aus ehemaligen IK Kursen oder Regelklassen weiß ich aber, dass es zum Thema werden kann. Oder wenn es um Feiertage oder essen geht. 3 Lehrer kochen mit SuS als Projekt, Schüler kochen für Schüler. Sie bekommen die Produkte von einem Supermarkt gesponsert.

Interview Frau T., Realschule (R 3)

1 | Wie läuft es ab, wenn SuS neu in die Klasse kommen?

2 B Ich bekomme vom ABZ ein Formular, wer und wann kommt und was die Kinder können. Das ABZ macht die

Aufnahmegespräche mittlerweile sehr kurz, die haben nicht mehr so viel Zeit wie vorher. Sie haben nicht mehr so viel Zeit zu testen. Das bedeutet, dass mitunter Kinder auf die Realschule kommen, die gar nicht für die Realschule geeignet sind.

3 | Das ist dann wahrscheinlich besonders im Übergang später in die Regelklasse eine Schwierigkeit?

4 B Genau, das gestaltet sich sehr schwierig. Wir haben z.B. keine Alphabetisierungskurse. Wenn die SuS hierher kommen zum Aufnahmegespräch, gehe ich mit ihnen die Formalie durch, was sie so brauchen und wie die Schule abläuft. In der Klasse sollen sie erstmal "Hallo" sagen, dann habe ich in der Klasse eine Landkarte, da dürfen sie dann eine Nadel reinstecken, wo sie herkommen. Als erste Hausaufgabe gebe ich immer auf, dass sie ihre Flagge zeichnen. Dann machen wir immer so Spiele mit den Namen, wie heiße ich, wie alt bin ich.

5 | Das heißt ihr macht das, wenn ein SuS heute in die Klasse kommt und wenn der nächste am Freitag dazu kommt?

6 B Genau, immer wieder als Ritual bei und für jeden neuen Schüler. Dann versuche ich meistens einen Buddy neben dran zu setzen, jemanden wenn es geht, sogar mit derselben Sprache, die der Schüler spricht, dass auch mal etwas übersetzt werden kann oder Kinder, die schon weiter sind, dass sie einfach bestimmte Sachen erklären können. Manchmal suche ich den Buddy auch danach aus, ob das zu dessen Selbstbewusstsein passt, das heißt das ich ihn Supporte.

7 | Wie kam es denn dazu, dass du die Intensivklasse übernommen hast? Hattest du eine spezielle Ausbildung?

8 B Nein. Ich habe jetzt die 3. Facultas. Ich habe jetzt ein Jahr lang eine Fortbildung gemacht, Weiterbildung DaFZ nennt sich die, ein Studium von der hessischen Landesregierung. Nächsten Freitag kriege ich vom hessischen Kultusminister mein Zeugnis überreicht. Ich bin ja normale Deutschlehrerin. Habe jetzt seit knapp 3

Jahren die IK. Damals wurde gefragt auf der Konferenz, wer sich traut eine dritte Intensivklasse aufzumachen, da wir eine dritte IK aufmachen sollten. Dann habe ich mich sofort gemeldet. Bei einer anderen IK Lehrerin habe ich ein paar Mal Vertretungsunterricht gemacht und fand das ganz toll, ganz klasse. Ich hatte aber auch wirklich Muffensausen, auch der Herausforderung wegen, was machst du da?, habe ich mich gefragt. Ich habe mich extrem vorbereitet, meinen Kopf zerbrochen, wie ich den Unterricht vorbereite und gestalte, weil das lernt man ja im normalen Deutschstudium gar nicht. Jetzt habe ich diese Fortbildung gemacht und merke eine deutliche Professionalisierung.

Dich interessiert ja auch, wie ich unterrichte und arbeite. Das Problem an der IK ist ja, dass ständig neue kommen. Das heißt du hast Anfänger, die sind bei null, dann hast du welche, die sind auf A1 und A2er Niveau, die schon länger da sind. Normalerweise sollen wir die Kinder innerhalb von einem Jahr auf B1 bringen. Das bedeutet aber, dass du drei Lehrbücher durcharbeiten musst. Das geht aber gar nicht, da du immer wieder zurückgeworfen wirst durch die Kinder, die neu kommen. Ich arbeite mit zwei Lehrbüchern, mit dem A1 und dem A2 Lehrwerk. Ich arbeite mit einer Gruppe z.B. am A1 Lehrbuch. Währenddessen arbeitet die andere Gruppe dann an ihrem Wochenplan. Am nächsten Tag kommt dann die A2 Gruppe dran und die anderen arbeiten mit ihrem Wochenplan. Ich arbeite jetzt nur noch mit Wochenplänen. Man muss wirklich gucken, dass man viel Material hat. Ich habe viele Spiele, Puzzle, Lück-Kästen, Sprachspiele, 2 PCs. Das dürfen sie sich dann auch selbst im Wochenplan einteilen, wann sie mal ein Spiel machen, oder ein Puzzle oder Rätsel. Jedoch dauert auch das Wochenplan erklären und korrigieren lange bei 16 SuS. Vielleicht muss ich noch mehr Lösungsblätter rein geben.

9 | An eurer Schule gibt es ja drei IKs. Die werden nach dem Alter aufgeteilt oder nach dem Leistungsstand? Seit wann gibt es sie?

10 B Ja genau. Ich habe die 5/6. Die Kollegin die 7/8 und die andere die 9/10. Die erste IK gibt es seit 5 Jahren.

11 | Hast du Veränderungen hier in der Schule durch das Einführen des IKs gemerkt?

12 B Es sind sehr motivierte SuS die meisten, der überwiegende Teil. Die haben natürliche ihre Probleme beim Übergang in die Regelklasse und auch mit den Fachlehrern. Den Fachlehrern fehlt oft total das Verständnis. Also auch wie mit denen gearbeitet wird. Die machen teilweise ihre Sachen wie vor 20 Jahren. Differenzierung ist da oft ein Fremdwort. Am Anfang in der 7. oder 8. Klasse haben sie z.B., das weiß ich von der IK Kollegin in der Regelklasse das Gedicht: Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland in der Deutscharbeit gemacht. Da fragt man sich schon ein bisschen, wie das gehen kann. Die haben einfach den Anspruch an die SuS, besonders im Deutschunterricht, sie müssen gucken, wie sie zurechtkommen. Daher sitzen auch einige dann aus den Regelklassen nachmittags hier und machen hier Hausaufgaben, da sie zuhause keine Unterstützung bekommen. Was ich von den Abschlussprüfungen im 10. Jahrgang weiß, dass da ganz tolle Präsentationen dabei sind, teilweise 1er Prüfungen, die sind sehr ehrgeizig.

13 | Wie beurteilst du denn die Zuweisung durch das ABZ?

14 B Eigentlich waren die Informationen ganz gut, mittlerweile ist es recht dünn. Je nachdem was die da zu tun haben. Eben hatte ich beispielsweise ein Gespräch, da wurde uns vorgeworfen, dass wir mit den falschen Elternteilen gesprochen haben. Nicht mit dem Onkel, sondern mit den Eltern selbst und das nach 1,5 Jahren. So eine Information, wer tatsächlich der Ansprechpartner ist, oder der Hinweis vom ABZ, dass Dolmetscher benötigt werden, wäre gut. Weil zum ABZ bringen sie ja Dolmetscher mit.

15 | Wenn die SuS dann in die Regelklasse gehen, gibt es ja hier an der Schule weitere Hilfen. Wie beurteilst du den Wechsel?

16 B Die SuS haben zwei Jahre Notenschutz und weiterhin Deutschförderkurse durch die IK Lehrer. Bei manchen klappt der Wechsel sehr gut. Auch je nachdem, wie die aufnehmenden

Klassen sich vorbereiten und wie die Kollegen es machen. Ich habe jetzt das erste Mal eine Stunde Nachförderung. Normalerweise stehen jedem SuS 4 Stunden pro Woche zu. Meine Kolleginnen haben 2 und 4 Stunden, das ist die Kollegin, die die Abschlussklassen betreut. Ich habe eine, eine mache ich noch in meiner Freizeit, weil die ja in verschiedenen Regelklassen sind. Dann kann man sie ja schlecht aus einer Bio Stunde von den zweien, die sie haben rausziehen, dann verpassen sie zu viel. Ich mache da hauptsächlich Coaching. Meine Kolleginnen machen viel Grammatik, da bin ich noch nicht zu gekommen. Ich habe jetzt viel mit ihnen gesprochen, dass sie z.B. in den Sportverein gehen, Hausaufgabenbetreuung wahrnehmen, in AGs gehen. Die meisten machen das nicht. Also sollen sie sich darum kümmern und die Woche später berichten, wie weit sie sind. Nächste Woche will ich was hören. Heute haben sie erzählt, dass sie Erdkunde und Geschichte nicht richtig verstehen würden. Dann hab ihnen gesagt, dass sie beim nächsten Mal ihre Sachen mitbringen sollen und wir das dann besprechen, ich habe mir noch die Materialien kopiert. Außerdem sagte die eine, ich habe das doch verstanden. Dann habe ich ihnen vorgeschlagen eine Lerngruppe zu machen. Also viele Tricks, Hilfen, wie ich sie unterstützen kann.

17 | Außerschulische Hilfen spielen schon eine große Rolle. Arbeitet ihr mit anderen außerschulischen Partnern zusammen?

18 B Ich habe drei ehrenamtliche Helfer. Das ist schon eine große Hilfe. Ich kann z.B. welche, die ganz neu sind dann mit denen im Lehrbuch arbeiten lassen. Diesen Donnerstag habe ich einen Termin bei den Maltesern. Da gibt es so ein Integrationslotsenprogramm. Die bilden ehrenamtliche professionell aus und begleiten sie und vermitteln ehrenamtliche Helfer in die Familien. Sie kümmern sich um die Kinder, aber gehen auch nachhause, weil meist auch die Eltern mit Problemen zu kämpfen haben. Sie wohnen nah an dem Ort, wo die SuS wohnen. Sie versuchen sie stadtteilnah und intern zu verteilen. Da habe ich hier einen SuS im Auge, der kommt immer morgens mit Pommes in die Schule,

macht nie Hausaufgaben. Ansonsten muss man sich selbst drum kümmern um außerschulische Hilfen. Jetzt z.B. das Gespräch am Donnerstag, da krieg ich keine Freistunden, das läuft alles parallel. Ich habe da Unterricht. Da muss man schauen, wie man das macht und die SuS betreut.

Wir haben z.B. jetzt von der Schulsozialarbeit Infos zur Schulabstizienz bekommen, an wen man sich wenden kann z.B. das BFZ. Das Problem ist jedoch, dass die sich für die IKs nicht zuständig fühlen, weil die sagen, dass das ja Sprachprobleme sein können. Ansonsten ist hier noch die Cantate Domino. Dann setzte ich mich selbst hin oder sag den SuS, dass sie recherchieren sollen für Angebote. Ich bin noch im Arbeitskreis vom Schulamt, das ist ganz gut. Da war z.B. Prof. Griesshaber da, wegen der Profilanalyse. Wir haben da so Arbeitsgruppen nach bestimmten Themen z.B. nach Übergängen zwischen Schule und Beruf. Ich werde in eine Gruppe gehen, wie man die extrem heterogene Schülerschaft angemessen also mit verschiedenen Niveaus unterrichten. Vom Schulamt gibt es ab und zu mal eine Fortbildung. Dann gibt es eine tolle Fortbildung vom Lions Club, die haben ein tolles Programm "Erwachsen werden". Das ist für die normalen SuS, jetzt haben sie es auch für die IK SuS.

19 | Mich würde noch interessieren, wie du die IKs generell beurteilst. Gerade was Grenzen und Schwächen angeht, aber auch positive Aspekte, die du so in der Regelklasse nicht hast.

20 B Ich finde es ganz angenehm in der Intensivklasse. In einer normalen Regelklasse hetzt du von einer Stunde bzw. einer Klasse zur nächsten. Wir haben so 20 Stunden Deutsch miteinander. Das heißt, du hast viel Zeit. Es ist natürlich mit den wechselnden SuS schwer, sich auf jeden einzulassen und jeden optimal zu fördern, was gefordert ist. Hier ist z.B. einer, der hält sich an keine Regeln, kennt keine Grenzen, der fasst alles an, das sprengt dann das natürlich. Er braucht unheimlich viel Aufmerksamkeit, kriegt keine Unterstützung von zuhause. Daher habe ich das ja mit den Maltestern organisiert, mal gucken was da rauskommt. Die

Kinder sind ganz toll. Wenn man hier das normale Klientel sieht, die hier so in der 3. Generation hier sind, die haben keinen Bock oder es ist ihnen alles egal. Ich habe noch Reli, da habe ich eine Ethikklasse. Ich habe da gerade als Thema die verschiedenen Religionen. Es hat mich extrem geschockt und mich beschäftigt es sehr, dass viele so extrem indoktriniert sind, z.B. über Moscheen. Teilweise erzählen sie dir Sachen, wo dir klar wird, dass das eine Parallelgesellschaft ist, die hier existiert. Das sie unsere freiheitlichen Grundrechte, Grundgesetze usw. nicht akzeptieren, dass ist damit nicht kompatibel. Das beschäftigt mich. Das habe ich dann der Klassenlehrerin erzählt und dann sagt sie: "Überrascht dich das?" Ich sage naja, die Christen sind, wie ich sie kenne, liberaler eingestellt. Das habe ich jetzt bei den IK SuS nicht. Da sind viele aus dem Iran, Syrien die sind ja oft auch wegen der Religion geflohen, die da keinen Bock draufhaben. Teilweise kommen sie auch mit Kopftuch aber sie sind intelligenter, interessierter und liberaler. Ein SuS jedoch war mal bei einer Kollegin, der wollte dauernd beten.

21 | Inwieweit sind die verschiedenen Religionen und Kulturen bei euch in der IK Thema?

22 B In der IK sind die verschiedenen Kulturen und Religionen nur nebenbei Thema. Weil die Kinder keinen Religionsunterricht haben, die haben wenn dann Ethik. In dem Kurs hat mir der KL gesagt, dass ich mit denen mal die verschiedenen Religionen besprechen soll, da die teilweise noch nicht mal von ihrer eigenen Religion Ahnung haben, das ist das Problem. Da haben sie so Sachen erzählt wie "Die wahre Religion", was in den letzten Wochen in den Medien wahr von den IS- Unterstützern, den Salafisten. Wir haben dann darüber gesprochen, dass alle Religionen gleich berechtigt sind und dass man nicht sagen kann, ihr habt die falsche, wir die richtige, ihr Heiden, die Ungläubigen. Wir haben ja hier Religionsfreiheit. Dann fingen sie an, dass die IS ja gar keine Muslime wären. Da meine ich nur, dass mir das neu wäre.

Aber sie meinten halt keine, so wie es im Koran steht. Und sie meinten auch eh, dass das nur amerikanische Propaganda sei.

23 | Von wem kam das genau?

24 B Von den SuS selbst, 7. Klasse. Und der Beweis für Allah ist, dass das in der Hand steht. Mich beschäftigt das auch echt.

25 | Das wird ja dann echt spannend, ob die jetzigen

Seiteneinsteiger, SuS und Migranten sich auch so entwickeln.

Ob es in 2-3 Generationen ähnliche Muster zu finden gibt.

26 B Das glaube ich nicht. Die meisten sind vom Intellekt anders. Mit den Eltern, mit denen man hier sonst zu tun hat, die sind eher ein bisschen einfacher.

27 | Hinter vielen IK Eltern stehen ja enorme Bildungsaspirationen.

28 B Genau. Nicht nur kommen die, die ausgebildet sind und einen hohen Intellekt haben.

29 | Was mich noch interessiert, ob du dich noch zu dem Zitat

äußern kannst. Die Frage ist ja schon, wie geschieht Integration bei den IK SuS? Geschieht das nur durch Bildung? Ist Bildung die Voraussetzung dafür oder geschieht es auch auf anderen Wegen?

30 B Wie stellt er sich das vor?

31 | Integration in Gesellschaft kann nur durch Bildung erfolgen.

Dadurch das ich mehr integriert bin und damit Teil der Gesellschaft, werde ich anders angenommen.

32 B Da würde ich an die Mütter denken, die zuhause sitzen und kein Deutsch lernen. Das wäre dann Bildung durch Integration. Bei den Kindern dann Integration durch Bildung, dass sie integriert werden in der Schule.

33 I Das frage ich mich auch, inwieweit Schule allein helfen kann, dass sie hier ankommen. Oder inwieweit sie außerschulische Hilfen brauchen.

34 B Das schafft Schule gar nicht. Das Elternhaus muss da auch einfach offen für sein. Deshalb habe ich das Beispiel vom Ethikunterricht gebracht, das die einen da eben nicht offen sind, als Parallelgesellschaft.

