

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

[www.uni-kassel.de/zlb](http://www.uni-kassel.de/zlb)

*Wissenschaftliche Hausarbeit*  
*zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Haupt- und Realschulen*

**Schule in der Einwanderungsgesellschaft.**  
**Eine Untersuchung zur Integration und Sprachförderung von**  
**Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund am**  
**Beispiel einer Intensivklasse an einer hessischen**  
**Gesamtschule.**

Verfasserin: <b>Susanne Wiegand</b>
--

Prüferin: Frau Dr. Melanie Fabel-Lamla

Universität Kassel

Fachbereich 01:

Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaft

Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliches Kernstudium

Bearbeitungszeitraum: **21.08.2008 – 04.12.2008**

eingereicht dem Amt für Lehrerbildung – Prüfungsstelle Kassel –

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>Teil A: Theoretische Auseinandersetzung</b> .....	<b>8</b>
<b>2 Deutschland als Einwanderungsland</b> .....	<b>8</b>
2.1 Geschichte der Immigration in Deutschland .....	8
2.1.1 Kurzer Überblick über Deutschlands Migrationsgeschichte bis 1944 .....	8
2.1.2 Immigration und Einwanderungsdiskurse nach dem Zweiten Weltkrieg .....	9
2.1.2.1 Deutsche Flüchtlinge und Vertriebene (1944-1955) .....	9
2.1.2.2 Expansive Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte (1955-1973).....	9
2.1.2.3 Anwerbestopp und „Konsolidierung“ (1973-1979) .....	11
2.1.2.4 Die restriktive Wende in der Ausländerpolitik (1982-1990).....	12
2.1.2.5 Polarisierung der „Ausländerfrage“ und Pogrome (1990-1998).....	14
2.1.2.6 Das Zuwanderungsgesetz – Indiz für einen Paradigmen-Wechsel? (1998-2004).....	15
2.1.2.7 Aktuelle politische Diskussion .....	17
2.1.2.8 Exkurs: Die neue Form der Wanderung: Transmigration .....	21
2.2 Bildungspolitische Reaktionen auf die Einwanderer.....	21
2.2.1 Maßnahmen und Überlegungen zum Unterrichten von ausländischen Kindern und Jugendlichen ab 1945 .....	21
2.2.1.1 1950er Jahre.....	21
2.2.1.2 1960er Jahre.....	24
2.2.1.3 1970er Jahre.....	25
2.2.1.4 Beschulung ausländischer Schüler/innen in der DDR.....	26
2.2.2 Die „Doppel-Option“ des deutschen Bildungswesens .....	27
2.2.3 Perspektivwechsel in den späten 1990er Jahren.....	29
2.2.4 Erziehungswissenschaftliche Überlegungen und Entwicklungen .....	30
2.3 Aktuelle Zahlen und Fakten zu Migrant/innen in der Bundesrepublik .....	32
2.3.1 Zum Migrationsbegriff .....	32
2.3.2 Der Anteil der verschiedenen Zuwanderergruppen.....	35
2.3.3 Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund .....	40
2.3.3.1 Anteil an den verschiedenen Schulformen .....	40
2.3.3.2 Bildungsabschlüsse.....	42
2.3.3.3 Schulische Leistungen und Leistungsmotivation .....	44
2.3.3.4 Das Problem der sozialen Segregation .....	46
2.4 Zusammenfassung .....	47
<b>3 Migration und Spracherwerb</b> .....	<b>48</b>
3.1 Mehrsprachigkeit als modernes Phänomen und die Vorherrschaft des Deutschen .....	48
3.2 Theorien zum Erwerb der Zweitsprache .....	51
3.2.1 Behavioristischer Ansatz (Skinner) .....	51
3.2.2 Nativistischer Ansatz (Chomsky).....	52
3.2.3 Interaktionistischer Ansatz (Bruner) .....	53
3.2.4 Die Inputhypothese von Krashen .....	54
3.2.5 Die Schwellenhypothese von Cummins .....	54
3.2.6 Ausblick.....	55
3.3 Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen .....	56

3.3.1 Einbezug der Erstsprache .....	57
3.3.2 Spezifischer Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht.....	59
3.3.3 Lernmotivation und Persönlichkeitsmerkmale.....	61
3.3.4 Unterrichts- bzw. Schulklima und Lernatmosphäre.....	62
3.3.5 Kooperation mit den Eltern .....	63
3.3.6 Rahmenbedingungen und Lehrerausbildung.....	64
3.4 Deutsch als Zweitsprache – Eigenarten und Fehlerschwerpunkte .....	65
3.4.1 Eigenarten der deutschen Sprache.....	65
3.4.2 Fehlerschwerpunkte zugewanderter Kinder und Jugendlicher.....	66
3.5 Modelle zur Sprachförderung von Seiteneinsteiger/innen mit Migrationshintergrund in die Sekundarstufe I.....	67
3.5.1 Übersicht über die verschiedenen Modelle .....	67
3.5.2 Gängige Maßnahmen in Deutschland .....	68
3.5.2.1 Immersionsmodelle .....	69
3.5.2.2 Transitions- und Submersionsmodelle .....	70
3.5.3 Spezialfall Sachsen.....	71
3.5.4 Hessische Fördermaßnahmen in der Sekundarstufe I.....	72
3.5.4.1 Intensivklassen .....	72
3.5.4.2 Intensivkurse.....	73
3.5.4.3 Deutsch-Förderkurse .....	74
3.6 Zusammenfassung .....	74

<b>Teil B: Empirischer Teil: Untersuchung in einer Intensivklasse an einer Gesamtschule .....</b>	<b>75</b>
<b>4 Schulportrait .....</b>	<b>75</b>
4.1 A-Stadt/Einzugsgebiet.....	75
4.2 Besonderheiten der Schule/Schulprogramm .....	75
4.3 Das Modell der Intensivklasse.....	77
4.3.1 Entwicklung verschiedener Modelle zur Sprachförderung von Seiteneinsteigern bis hin zum Modell der Intensivklasse an der Schule X.....	77
4.3.2 Pädagogisches Konzept der Intensivklasse .....	78
4.4 Zusammensetzung der Klasse .....	79
<b>5 Methodischer Teil.....</b>	<b>81</b>
5.1 Fragestellung und Ziel der Untersuchung .....	81
5.2 Untersuchungsdesign.....	81
5.2.1 Ethnographische Beobachtung .....	82
5.2.2 Leitfadeninterview .....	85
5.3 Methodisches Vorgehen und Zugang zum Feld.....	87
5.4 Kontextbedingungen.....	90
5.5 Auswertungsdesign.....	92
5.5.1 Kodieren nach der Grounded Theory .....	93
5.5.2 Grenzen der Grounded Theory in dieser Untersuchung.....	94
<b>6 Ergebnisse der Beobachtungen und Interviews.....</b>	<b>94</b>
6.1 Besondere Lebenssituation der Schüler/innen von Intensivklassen.....	95
6.1.1 Markante Lebenserfahrungen durch Migration.....	95
6.1.2 Psychische Belastung in der Orientierungsphase.....	96
6.1.3 Soziales Umfeld als Schlüssel zur Integration .....	97
6.1.3.1 Familiäres Unterstützersystem und sozialer Hintergrund .....	97

6.1.3.2 Freundschaften .....	99
6.1.3.3 Intensivklasse als emotionales Auffangbecken .....	100
6.2 Sprache als Dreh- und Angelpunkt der Integration .....	103
6.2.1 Bedeutung von Sprache im Leben von Migrant/innen .....	103
6.2.2 Strategien für die Kommunikation in Intensivklassen .....	105
6.2.2.1 Dolmetscherfunktion der Schüler/innen .....	105
6.2.2.2 Sprachreduzierung und -vereinfachung .....	106
6.2.2.3 Verwendung von Bildern und nonverbaler Kommunikation .....	107
6.2.3 Einflussfaktoren auf den Spracherwerb .....	109
6.2.3.1 Individuelle Voraussetzungen und Motivation der Schüler/innen .....	109
6.2.3.2 Einbezug der Muttersprache .....	111
6.2.3.3 Freundliche Lernatmosphäre .....	112
6.3 Herausforderungen für die Lehrkräfte von Intensivklassen .....	113
6.3.1 Überforderung durch mangelnde Ausbildung (Qualifikation) .....	113
6.3.2 Besondere Unterrichtsgestaltung .....	116
6.3.2.1 Notwendige Differenzierung auf Grund von Heterogenität .....	116
6.3.2.2 Fächerübergreifende Funktion als Sprachlehrer/in .....	118
6.3.2.3 Vorbereitung auf die Regelklasse .....	119
6.3.3 Erweiterter Aufgabenbereich .....	121
<b>7 Zusammenfassung und Rückbezug auf die Forschungsfragen .....</b>	<b>123</b>
<b>8 Fazit und Ausblick .....</b>	<b>128</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>129</b>
<b>Abbildungen .....</b>	<b>134</b>
<b>Liste der verwendeten Abkürzungen .....</b>	<b>135</b>

## **1 Einleitung**

Einwanderungsgesellschaften sind in der westlichen Welt längst zur Normalität geworden. Migration bildet heutzutage für viele Menschen eine Lebenswirklichkeit– sei es aufgrund von Verfolgung, Armut, Familie oder der Hoffnung auf ein besseres Leben. In deutschen Städten wird diese Realität besonders deutlich, weil sie von einer multikulturellen Bevölkerung geprägt sind, die allgegenwärtig ist. Egal ob beim Einkaufen, beim Spazieren gehen oder in der Straßenbahn: das Bild in Deutschland ist geprägt von Menschen unterschiedlicher Herkunft, Sprache und Hautfarbe. Den größten Anteil stellen dabei Menschen türkischen Hintergrunds mit einer scheinbar grundverschiedenen Kultur, Religion und Denkweise. Menschen fremder Abstammung leben oft in eigenen Bezirken, abgeschieden und ausgeschlossen von der deutschen Bevölkerung. Der einzige Ort, an dem alle Kulturen zwangsweise aufeinandertreffen, ist die Schule. Sie wird von Schüler/innen verschiedenster Herkunft und Muttersprache besucht und Heterogenität ist für Kinder und Jugendliche zur Normalität geworden ist. Häufig haben sie weniger Vorurteile und festgefahrene Meinungen als Erwachsene und gehen offen miteinander um, unabhängig von Hautfarbe und kulturellem Hintergrund. Darum bietet die Schule den besten Anknüpfungspunkt um Integration zu fördern und die junge Generation auf ein friedliches Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft und in einem immer enger zusammenwachsenden Europa vorzubereiten.

Als Studentin für das Lehramt für Haupt- und Realschulen, werde ich es später verstärkt mit einer multikulturellen Schülerschaft zu tun haben, da Migrant/innen häufig in dieser Schulform vertreten sind. Im Rahmen meines Studiums wurde ich durch verschiedene Praktika mit dem Thema Migration konfrontiert, indem ich Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund kennenlernte. Das Aussehen und die Namen vieler Schüler/innen ließen auf einen Migrationshintergrund schließen und die Kommunikation auf dem Schulhof war von Multilingualität geprägt. Auch in meiner eigenen Schulzeit machte ich verschiedene Erfahrungen mit Migrant/innen. So wechselten z. B. sieben türkische Jungen aus meiner Klasse aufgrund von schlechten Noten am Ende der Jahrgangsstufe sieben auf eine Gesamt- oder Realschule. Von den Schüler/innen türkischer Abstammung blieb nicht ein einziger bis zum Abitur. Meine russischen Mitschüler/innen erlebte ich dagegen immer als sehr ehrgeizig und diszipliniert. In der elften Klasse besuchte ich eine Klasse, die zu zwei Dritteln aus russischen Schüler/innen bestand und ich erinnere mich an meinen Ärger über die vielen Unterhaltungen auf russisch. Zudem kam meine beste Freundin in der Oberstufe aus

Tschechien und ich erlebte, wie sie – zum Erhalt der Sprache – mit ihren Eltern auf tschechisch kommunizierte. Somit war ich während meiner Schulzeit häufig mit dem Thema Migration konfrontiert und es entwickelte sich ein allgemeines Interesse daran. Nach dem Abitur lebte ich für neun Monate im Senegal, in Westafrika und konnte persönlich erfahren, was es bedeutet, fremd zu sein, die Sprache nicht zu verstehen und anders auszusehen bzw. eine andere Hautfarbe zu haben, als die einheimische Bevölkerung. Ich kehrte nach neun Monaten in meine gewohnte Umgebung nach Deutschland zurück. Für mich blieb jedoch die Frage, wie es sein muss, sein Heimatland für immer zu verlassen. Was bedeutete es, sich einer fremden Kultur anzupassen, um dort ein völlig neues Leben zu beginnen? Mein Wunsch war es hinter die Fassade des ‚störenden ausländischen Kindes blicken, das nicht fehlerfrei deutsch sprechen und sich nicht integrieren kann‘. Wie müssen sich die Kinder und Jugendlichen fühlen, die der Entscheidung ihrer Eltern folgen, zuhause alles aufgeben und nach Deutschland auswandern müssen? Was steckt hinter den Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die im Unterricht negativ auffallen oder überfordert sind? Was bedeutet es, sich in eine fremde Kultur und Gesellschaft zu integrieren und eine neue Sprache zu erlernen, um überhaupt in der Lage zu sein, sich zu verständigen? Als ich von einer Bekannten vom Modell der Intensivklassen erfuhr, welches in der Stadt X an der Schule X eingerichtet ist, wurden meine Neugier und mein Interesse geweckt, dieses genauer zu untersuchen. Mich interessierte, in welcher Form dort Kindern und Jugendlichen begegnet wurde, die neu nach Deutschland einwanderten und welche Maßnahmen ergriffen wurden, um ihnen die Integration und das Sprachenlernen zu erleichtern. Die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit fand schließlich in besagter Intensivklasse statt und es wurde folgende Fragestellung zugrunde gelegt:

*Ist die Intensivklasse ein geeignetes Instrument, um Seiteneinsteiger in das deutsche Schulsystem und die deutsche Gesellschaft zu integrieren, sowie ihren Spracherwerb bestmöglich zu fördern?*

Um eine Grundlage für die Untersuchung zu schaffen und in das Thema einzuführen, wurde die theoretische Auseinandersetzung – gemäß des Titels – in zwei Themenkomplexe eingeteilt: ‚Deutschland als Einwanderungsland‘ und ‚Migration und Spracherwerb‘. Der erste Teil befasst sich mit der Geschichte der Immigration nach Deutschland nach 1945, da die heutige multikulturelle Situation in der BRD auf diese Zeit zurückzuführen ist bzw. ihren Ursprung darin hat. Abgerundet wird das erste Kapitel durch die Darlegung der aktuellen politischen Diskussion zum Thema

Integration in Deutschland. Es folgt eine Betrachtung der bildungspolitischen Reaktionen auf die Einwanderer, die ab 1945 nach Deutschland immigrierten. Es wird beschrieben, wie sie in das deutsche Schulsystem eingegliedert wurden und welche Absichten die Verantwortlichen mit den entsprechenden Maßnahmen verfolgten. Am Ende wird ein kurzer Überblick über die erziehungswissenschaftlichen Überlegungen und Entwicklungen in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts gegeben. Um das Ausmaß der Migrant\*innenpopulation in Deutschland adäquat darzustellen, wird im nächsten Kapitel eine detaillierte Auflistung aktueller Zahlen und Fakten zu Migrant\*innen in der Bundesrepublik gegeben. Neben dem Anteil der verschiedenen Zuwanderergruppen, liegt ein Schwerpunkt auf der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, stellen sie doch das Schülerklientel dar, mit welchem ich mich in der Untersuchung beschäftigte.

Der zweite Themenkomplex befasst sich mit dem Spracherwerb von Migrant\*innen, indem zunächst die Mehrsprachigkeit als ein modernes Phänomen in Einwanderungsgesellschaften herausgestellt wird. Es folgt eine Beschreibung der Theorien zum Zweitspracherwerb und wahrscheinlicher Einflussfaktoren. Da es in der Untersuchung um den Erwerb der Zweitsprache deutsch geht, wird zudem ein knapper Überblick über Eigenarten und Fehlerschwerpunkte dieser Sprache gegeben. Als letztes werden Modelle zur Sprachförderung von Seiteneinsteiger\*innen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I in Deutschland vorgestellt, einschließlich der hessischen Maßnahme der Intensivklasse.

Aufgrund der Tatsache, dass die Untersuchung in Form von Beobachtungen und Interviews in einer Intensivklasse stattfand, werden im Schulportrait zunächst Einzugsgebiet, Schulprogramm, Modell der Intensivklasse und Zusammensetzung der Klasse vorgestellt, um die Kontextbedingungen darzulegen. Der methodische Teil befasst sich mit Fragestellung und Ziel der Untersuchung, Methodenwahl und Auswertungsdesign. In Kapitel fünf sollen schließlich die Ergebnisse der Erhebung mit Hilfe von selbst gefundenen Kategorien und einer daraus folgenden Gliederung dargestellt werden. Eine Zusammenfassung unter Rückbezug auf die Forschungsfragen, sowie Fazit und Ausblick runden die gesamte Arbeit ab.



## **Teil A: Theoretische Auseinandersetzung**

### **2 Deutschland als Einwanderungsland**

#### **2.1 Geschichte der Immigration in Deutschland**

##### **2.1.1 Kurzer Überblick über Deutschlands Migrationsgeschichte bis 1944**

Aufgrund seiner besonderen geographischen Lage in der Mitte Europas kann Deutschland auf eine 2000-jährige Geschichte der Immigration zurückschauen. Doch es gab nur eine Einwanderungsgruppe, die durch Privilegien zur Immigration gebeten wurde: die Hugenotten. Da sie als hochbegabt und sehr tüchtig galten, warb sie Friedrich-Wilhelm, der Kurfürst von Brandenburg, systematisch an und versprach ihnen unter anderem Glaubensfreiheit, sechs Jahre Abgabefreiheit, Grundstücke, Äcker, Häuser, Baumaterial, freie Wahl von Beruf und Wohnort, sowie finanzielle Unterstützung bei der Neugründung von Unternehmen. Die Investitionen schienen sich gelohnt zu haben, denn die Hugenotten schafften blühende Landschaften und brachten das Textil- und Bekleidungs-gewerbe auf den neusten Stand (Seitz, 2006; Meinhardt, 2005, S. 29).

Die zweite große Einwanderungswelle fand in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts statt, durch den ökonomischen Aufschwung nach der Reichsgründung 1871. Durch neue Technologien, besonders die verbesserte Nutzung der Dampfmaschine sowie Kohlebergwerke, Stahl- und Eisenhütten im Ruhrgebiet, wurden zusätzliche Arbeiter gebraucht. Dafür warb man kräftige, gesunde, unverheiratete Männer aus den ehemals polnischen Gebieten an, die zu dem Zeitpunkt nun zu Preußen gehörten. Aus dem russischen und österreichisch-ungarischen Teil Polens wurden auch Arbeiter geholt. So lebten 1910 rund 1,3 Millionen Ausländer in Deutschland, wobei diese Zahl bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs auf 7,5 Millionen anstieg (Seitz, 2006; Meinhardt, 2005, S. 31).

Im Nationalsozialismus kam es aufgrund von Engpässen auf dem Arbeitsmarkt im Rahmen der Kriegsvorbereitungen zu Zwangs- und Fremdarbeit. Ab 1939 rekrutierte das NS-Regime zwangsweise ausländische Arbeiter aus in den besetzten Gebieten Osteuropas, besonders Männer und Frauen polnischer Abstammung (Meinhardt, 2005, S.32).

Mit diesem kleinen Abriss der deutschen Einwanderungsgeschichte bis 1944 sollte gezeigt werden, dass Deutschland schon über einen langen Zeitraum hinweg in gewisser Weise ein Einwanderungsland war und dass Arbeitsmigration nicht erst ein Phänomen des 20. Jahrhunderts ist. Im Folgenden werde ich mich auf die Immigration nach

Deutschland ab 1944 konzentrieren, da die Arbeitsmigration der 1960er und 1970er Jahre und die Asylbewegung der 1980er und 1990er Jahre erst dazu geführt hat, dass es heute in Deutschland eine große Anzahl an Menschen, und somit auch Schüler/innen, mit Migrationshintergrund gibt.

## **2.1.2 Immigration und Einwanderungsdiskurse nach dem Zweiten Weltkrieg**

### **2.1.2.1 Deutsche Flüchtlinge und Vertriebene (1944-1955)**

Durch den Verlust der deutschen Grenzregionen wurden unmittelbar nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs ca. 13 Millionen Deutsche aus den ehemaligen Territorien im Osten in den Westen vertrieben. Bis zum Mauerbau in 1961 siedelten noch etwa drei Millionen Flüchtlinge aus der DDR in die BRD über. Somit gab es für den Wiederaufbau ein beträchtliches Arbeitskräftereservoir und die Bundesrepublik, wie auch die DDR, waren ethnisch homogener als vor 1918 und zur Zeit des Zweiten Weltkriegs. Die einzigen ‚Fremden‘, die bei Regelungen zur Staatsbürgerschaft berücksichtigt werden mussten, waren die Vertriebenen aus den verlorenen deutschen Ostgebieten. (Meinhardt, 2005, S. 33; Froböse, 2007, S. 229)

Daher definierte das Grundgesetz den Begriff „Deutscher“ wie folgt:

„Deutsch im Sinne dieses Grundgesetzes ist vorbehaltlich anderweitiger gesetzlicher Regelungen, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des deutschen Reichs nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat.“ (Art. 116, 1 GG; zit. nach Froböse, 2007, S. 229)

Diese Regelung der Staatsbürgerschaft blieb bis 1998 bestehen, auch wenn sie zu diesem Zeitpunkt, aufgrund der vielen Arbeitsmigranten, die seit den 1970er Jahren dauerhaft mit ihren Familien in Deutschland lebten, schon lange nicht mehr zeitgemäß war (Froböse, 2007, S. 230). Hinsichtlich des Aufenthaltsrechts wurde an die Ausländerpolitischen Bestimmungen der NS-Zeit angeknüpft. Auch die Regelung der Zulassung zum Arbeitsmarkt wurde an die „Verordnung über ausländische Arbeitnehmer“ von 1933 angeschlossen (Meinhardt, 2005, S. 33).

Diese Verordnungen waren jedoch nicht von Dauer, da die BRD bald auf die Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer angewiesen sein sollte. Diese Entwicklung soll im kommenden Abschnitt näher beleuchtet werden.

### **2.1.2.2 Expansive Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte (1955-1973)**

Mitte der 1950er begann sich das Arbeitskräftepotential in einzelnen Bereichen zu erschöpfen. Die Bundesregierung sah Handlungsbedarf und schloss am 20.12.1955 eine

„Vereinbarung über die Anwerbung und Vermittlung von Arbeitskräften“ (Meinhardt, 2005, S. 34) mit Italien. Doch dies sollte nicht reichen, da es 1960 erstmals mehr offene Stellen als Arbeitslose gab und somit die Vollbeschäftigung erreicht war. Die Gründe lagen zum einen sicherlich an der sehr unausgewogenen Altersstruktur durch die vielen Toten und Verwundeten im Zweiten Weltkrieg. Zum anderen waren Sozialleistungen, Arbeitszeitverkürzungen, Urlaubsverlängerungen und eine Vorverlegung des Rentenalters, sowie eine Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht durchgesetzt worden (Meinhardt, 2005, S. 34).

So schloss die Bundesregierung bis 1968 weitere Anwerbeverträge für Gastarbeiter, wie es auch andere europäische Industriestaaten taten: mit Griechenland und Spanien (1960), mit der Türkei (1961), mit Marokko (1963), mit Portugal (1964), mit Tunesien (1965) und mit Jugoslawien (1968) (Meinhardt, 2005, S. 34; Froböse, 2007, S. 234; Seitz, 2006). Die Gastarbeiter sollten nach dem „Rotationsprinzip“ nach maximal zwei Jahren gegen andere Arbeiter ausgewechselt werden (Froböse, 2007, S. 231).

So setzte aus allen Anwerbeländern ein reger Zustrom von Arbeitsmigrant/innen ein, die durch die in den Hauptstädten dieser Länder eingerichteten Anwerbebüros vermittelt wurden. Es liefen zahlreiche Werbekampagnen, in denen junge, kräftige und gesunde Frauen und Männer aufgefordert wurden, sich zur Arbeit in Deutschland zu melden. Schon im September 1964 wurde der millionste ausländische Arbeiter in der BRD gezählt, doch damit sollte noch lange kein Ende erreicht sein. In den Anwerbebüros warben rund 260 Mitarbeiter jeden Tag bis zu 1600 Ausländer an. So waren 1973 2,6 Millionen ausländische Arbeitnehmer in Deutschland beschäftigt. Dennoch gingen alle Beteiligten davon aus, dass die Arbeitsmigration ein vorübergehendes Phänomen sei (Meinhardt, 2005, S. 34f)

Viele Deutsche konnten durch die Anwesenheit der ausländischen Arbeiter profitieren, da sie in bessere berufliche Positionen aufsteigen konnten. So wurden zwischen 1960 und 1970 circa 2,3 Millionen Deutsche von Arbeiter- in Angestelltenpositionen versetzt. Dies war vermutlich einer der Gründe, warum die Haltung der Deutschen gegenüber Gastarbeitern anfangs recht freundlich war. Mit der stetigen Verknappung der Arbeitsplätze änderte sich dies jedoch grundlegend. Schon in der ersten größeren Rezession 1966/67 wurden Äußerungen laut, die Italiener würden den Deutschen die Arbeitsplätze wegnehmen und sollten in ihr Heimatland zurückkehren (Meinhardt, 2005, S. 35). 1965 war jedoch bereits ein Gesetz erlassen worden, das die Erteilung der

allgemeinen Arbeitserlaubnis für Ausländer in Abhängigkeit von der Arbeitsmarktlage regeln sollte (Froböse, 2007, S. 234)

1971 stellten die Türken zum ersten Mal den größten Anteil der nichtdeutschen Bevölkerung, zuvor waren es die Italiener, die Griechen und die Spanier. Mit dem Öl-Embargo und der weltweiten Wirtschaftskrise 1973 war jedoch das Ende der Expansion der Ausländerbeschäftigung erreicht. Bis zu diesem Zeitpunkt waren seit 1955 rund 14 Millionen Ausländer nach Deutschland gekommen, von denen jedoch circa 80 Prozent wieder in ihr Heimatland zurückgekehrt waren. Am 27.11.1973 erließ die Bundesregierung den sogenannten „Anwerbestopp“ (Meinhardt, 2005, S. 35; Froböse, 2007, S. 231; Seitz, 2006)

Was es damit auf sich hat und wie die Bundesregierung versuchte die ausländischen Arbeiter wieder loszuwerden, soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

### **2.1.2.3 Anwerbestopp und „Konsolidierung“ (1973-1979)**

Mit dem Anwerbestopp, bei dem jedem Gastarbeiter 9.500 DM Rückkehrgeld geboten wurde, erhoffte sich die Bundesregierung eine deutliche Abnahme der Ausländerbeschäftigung. Dies traf jedoch nicht ein, obwohl die Zahl der ausländischen Arbeitnehmer zwischen 1973 und 1978 von 2,6 Millionen auf circa 1,8 Millionen sank. So paradox es klingen mag: der Anwerbestopp war der Auslöser einer faktischen und kontinuierlichen Immigration nach Deutschland. Die Ausländer, die jetzt Deutschland verließen, hatten keine Möglichkeit später legal wieder einzureisen. Also entschieden sich viele im Land zu bleiben und ihre Familienangehörigen nachzuholen (Meinhardt, 2005, S.36; Froböse, 2007, S. 234; Seitz, 2006).

Die Bundesregierung versuchte die Ausländer auf verschiedene Weise zur Ausreise zu bewegen: zum Beispiel senkte sie die Kindergeldsätze für die noch im Herkunftsland lebenden Kinder drastisch. Dadurch erreichte sie jedoch genau das Gegenteil, da zehntausende Kinder daraufhin von ihren in der BRD lebenden Elternteilen nachgeholt wurden. So ging die Zahl der Ausländer/innen nach dem Anwerbestopp nur kurzzeitig zurück und stieg ab 1976/77 wieder kontinuierlich (Meinhardt, 2005, S.36)

Die öffentliche Meinung in Bezug auf die Ausländer verschlechterte sich von nun an rapide. Auf die Frage, ob die Ausländer in ihr jeweiliges Herkunftsland zurückkehren sollten, oder ob man ihnen die Möglichkeit einräumen sollte für immer zu bleiben, sprachen sich 1978 nur 39 Prozent für eine Rückkehr aus. Im März 1982 waren es schon 68 Prozent und 1983 sogar 80 Prozent. 43 Prozent der Befragten gaben dabei an,

dass sie sich durch den hohen Ausländeranteil bedroht fühlten. Die Bundesregierung verfolgte aufgrund dieser negativen öffentlichen Meinung eine Doppelstrategie. Auf der einen Seite versuchte sie die Einwanderung weiter zu begrenzen und die Rückkehrbereitschaft zu fördern, in dem sie die Aufrechterhaltung der sozialen und kulturellen Beziehungen der Ausländer/innen zu ihren Herkunftsländern unterstützte. Auf der anderen Seite sollten verstärkt Möglichkeiten gefunden werden, eine Integration der in Deutschland lebenden Migrant/innen zu fördern. Diese widersprüchliche Politik spiegelt die Unsicherheit und Planlosigkeit der späten 1970er Jahre wieder. Es wurde auch eine Bund-Länder-Kommission eingesetzt, um eine umfassende Konzeption zur Ausländerbeschäftigungspolitik zu entwickeln. Diese setzte mit ihren Vorschlägen jedoch nur die Widersprüchlichkeiten fort und verfestigte die offizielle Leugnung der faktischen Einwanderung für weitere Jahre (Meinhardt, 2005, S.36f).

In den 1980er Jahren sollte die Doppelstrategie grundlegend aufgebrochen werden, da die Integration kaum noch zur Debatte stand. Es musste schnellstmöglich ein Weg gefunden werden, wie die Ausländer wieder in ihre Heimatländer zurückkehren würden. Warum das so war und wie es dazu kam, soll im kommenden Abschnitt berichtet werden.

#### **2.1.2.4 Die restriktive Wende in der Ausländerpolitik (1982-1990)**

„Durch die Übernahme der Kohl-Regierung im Herbst 1982 endete der ‚Wettlauf um Integrationskonzepte‘ und es begann ein ‚Wettlauf um eine Begrenzungs politik‘“ (Meinhardt, 2005, S. 38). In einem „Dringlichkeitsprogramm“ der Regierung von nur 4 Schwerpunkten tauchte neben der Schaffung neuer Arbeitsplätze, der Sozialpolitik, der Außen- und Sicherheitspolitik die Ausländerpolitik auf. Mit dieser nicht ganz nachvollziehbaren Hochstilisierung des Themas reagierte der Kanzler vermutlich auf den schon erwähnten öffentlichen Meinungsumschwung. Ein weiterer Grund lag sicherlich in den Ergebnissen der Sinus-Studie, die gezeigt hatten, dass 13 Prozent der Wähler/innen einem rechtsextremen Weltbild anhängen und teilweise angegeben hatten, Hass gegenüber Ausländern zu verspüren. Man erhoffte von der Thematisierung der Ausländerpolitik den Gewinn weiterer Wählerstimmen. Absurder Weise richtete sich die Ausländerpolitik jedoch zum großen Teil an deutsche Wähler und nicht an die Einwanderer (Meinhardt, 2005, S. 39).

Ein weiterer Grund der Thematisierung lag sicherlich an der steigenden Zahl von Asylbewerbern. Bis 1975 – mit Ausnahme von 1969 – waren es jährlich konstant unter 10.000 gewesen. Bis 1979 stieg die Zahl kontinuierlich auf 51.500, und 1980 lag sie erstmals in der Nachkriegsgeschichte bei über 100.000. In der offiziellen Politik wurde die Situation der Arbeitsmigranten mit der Asyl- und Flüchtlingsfrage vermischt, wodurch die ablehnende Haltung der Bevölkerung gegenüber den Gastarbeitern noch verstärkt wurde (Meinhardt, 2005, S. 39). Dazu zwei Zitate von Politikern:

„der unaufhörliche Strom von Gastarbeitern, Asylanten und Wirtschaftsflüchtlingen habe das Fass zum überlaufen gebracht ... Einer Springflut gleich sind Flüchtlinge in den letzten Monaten in unser Land gedrängt. Die deutsche Bevölkerung sah sich einer Schwemme von Menschen aus verschiedenen europäischen, asiatischen und afrikanischen Ländern ausgesetzt. Dieser Strom der Zufluchtssuchenden hat sich in die abgelegenen Dörfer ausgebreitet, und in der Großstadt beherrschen die Ausländer das Straßenbild“ (Sozialminister von Baden-Württemberg, Dietmar Schlee [CDU]; zit. nach Meinhardt, 2005, S. 39)

„Ausländer, die bettelnd, bedrängend, ja auch messerstechend durch die Straßen ziehen, festgenommen werden und nur, weil sie das Wort ‚Asyl‘ rufen, dem Steuerzahler in einem siebenjährigen Verfahren auf der Tasche liegen.“ (Berliner CDU-Fraktionschef Landowsky; zit. nach Meinhardt, 2005, S. 40)

Möglicherweise trugen diese Haltungen dazu bei, dass die Regierungen Hessens und Nordrheinwestfalens 1982 Erlasse verabschiedeten, in denen festgestellt wurde, dass ihre Aufnahmefähigkeit erschöpft sei. Neben diesen innerpolitischen Entwicklungen waren auch bald rechtsextreme Forderungen zu hören: In einem „Heidelberger Manifest“ warnten 15 Wissenschaftler vor der angeblichen „Unterwanderung des deutschen Volkes durch Ausländer“ und vor der „Überfremdung unserer Sprache, unserer Kultur und unseres Volkstums“ (Meinhardt, 2005, S. 40) In Nordrhein-Westfalen sammelte eine Bürgerinitiative „Ausländer-Stopp“ Unterschriften für ein Volksbegehren und die NPD trat 1983 mit dem Motto „Deutschland den Deutschen“ zum Bundestagswahlkampf an (Meinhardt, 2005, S. 40).

1983 erließ die Bundesregierung ein „Gesetz zur Förderung der Rückkehrbereitschaft von Ausländern“ (Froböse, 2007, S. 231), das besonders diejenigen Ausländer/innen betraf, die wegen einer Betriebsstilllegung arbeitslos geworden waren. Ausreisewillige wurden mit 10.500 DM belohnt, sowie mit weiteren 1.500 DM für ebenfalls ausreisende Ehepartner und unterhaltspflichtige Kinder. Durch Einsparungen beim Arbeitslosen- und Kindergeld, bei der Sozialhilfe und dem Wohngeld sollten durch dieses Gesetz rund 4 Milliarden DM eingespart worden sein. „Bei der Opposition, den Gewerkschaften und freien Wohlfahrtsverbänden traf das Gesetz auf harsche Kritik und wurde als

‚unsolidarisch‘ und ‚unmoralisch‘, sowie als ‚Hau-ab-‘, bzw. ‚Rausschmisspolitik‘ bezeichnet.“ (Meinhardt, 2005, S. 40)

Im nächsten Abschnitt soll beschrieben werden, was die anhaltende Immigration bei der deutschen Bevölkerung auslöste und wie die Regierung auf diese Entwicklungen reagierte.

#### **2.1.2.5 Polarisierung der „Ausländerfrage“ und Pogrome (1990-1998)**

Auch in den späten 1980er und 1990er Jahren fand eine anhaltende Zuwanderung durch Flüchtlinge, Familienangehörige der Arbeitsmigrant/innen und Aussiedler/innen statt. Besonders nach der Wiedervereinigung kam es zu vielen Rückzügen von Aussiedler/innen, deren Vorfahren teilweise schon im Mittelalter von Deutschland in osteuropäische Länder auswanderten. Aufgrund ihrer deutschen Vorfahren erhielten sie jedoch automatisch die deutsche Staatsbürgerschaft, obwohl sie oft die deutsche Sprache überhaupt nicht beherrschten (Seitz, 2006). Auch wenn die Zahl der Immigranten inzwischen höher war als in klassischen Einwanderungsstaaten, ignorierte die Bundesregierung weiterhin den Tatbestand der Einwanderung, was sich jedoch bald rächen sollte. Durch die Kosten der deutschen Einheit, der beginnenden Wirtschaftsrezession und der extremen Verknappung von Arbeitsplätzen und Wohnungen wurde in der Gesellschaft ein enormer Entsolidarisierungsprozess in Gang gesetzt. Auch verschiedene Politiker und die Presse bezeichneten diese Probleme als „Zuwanderungsprobleme“, indem sie die Asylbewerber für alles verantwortlich machten (Meinhardt, 2005, S. 41f).

Die erhitzte Stimmung entlud sich im Herbst 1991 in einer Reihe von Pogromen. Es begann im September in Hoyerswerda, bevor es im November zu mehreren Angriffen auf Flüchtlinge in Greifswald kam. 1991 wurden an einem einzigen Tag bis zu 78 Angriffe auf Ausländer gezählt. Bis zum Ende des Jahres waren es sogar 2351 Attacken, besonders gegen Asylsuchende. So wurde die schon länger vorherrschende rassistische Haltung der Bevölkerung sichtbar. Auf der ganzen Welt erregte sie natürlich Entsetzen und Abscheu, erinnerte sie doch deutlich an gewisse Zeiten der deutschen Geschichte. Dennoch folgten 1992 weitere Angriffe in Rostock-Lichtenhagen und anschließend in einer ganzen Reihe von Bundesländern. In Mölln und Solingen kam es sogar zu ersten Mordanschlägen. Allein 1992 und 1993 starben 25 Menschen. (Meinhardt, 2005, S. 44).

Allerdings hegte sich bundesweit Widerstand gegen diese Art der Diskriminierung und Gewalt: Es gab zahlreiche Solidaritätsaktionen, Unterschriftensammlungen, Schutzwachen vor Wohnungen und die sogenannten Lichterketten, welche die größten Demonstrationen der Nachkriegszeit darstellten (Meinhardt, 2005, S. 44).

Trotz aller Ereignisse stieg die Zahl der Flüchtlinge von 1991 bis 1992 von 250.000 jährlich auf jährlich ca. 440.000 an, was eine Steigerung um rund 72 Prozent bedeutete. Die Bundesregierung sah sich gezwungen zu handeln und so wurde am 06.12.1992 der sogenannte Asylkompromiss beschlossen, der in das am 1.7.1993 in Kraft tretenden Asylverfahrensgesetz mündete. Dieses legte fest, dass Ausländer in Deutschland kein Asyl beantragen können, wenn sie über einen ‚sicheren Drittstaat‘ einreisen. Als sicher gilt ein Staat, wenn dort die Genfer Flüchtlingskonvention und die Europäische Menschenrechtskonvention gilt. Alle Nachbarstaaten Deutschlands gelten als sichere Drittstaaten. Personen aus einem sicheren Drittstaat ist es nicht möglich einen Asylantrag zu stellen. Des weiteren wird das deutsche Flughafengelände als „exterritoriales Gebiet“ angesehen, wodurch Abschiebungen erleichtert werden (Meinhardt, 2005, S. 44f).

Das Asylbewerberleistungsgesetz, welches am 1.11.1993 in Kraft trat, baute die Abschreckung noch weiter aus. „Es drückte die staatlichen Unterhaltsleistungen für die Gruppe der Flüchtlinge weit unter das Niveau sonst geltender Sozialhilfestandards und setzt die Asylbewerber/innen einer gezielten materiellen und medizinischen Unterversorgung und Verelendung aus.“ (Meinhardt, 2005, S. 45) Diese enormen gesetzlichen Verschärfungen schienen ihr Ziel zu erreichen, da die Asylbewerberzahlen ab 1993 rapide absanken (Meinhardt, 2005, S. 45).

Kurz vor der Jahrtausendwende kündigte sich ein entscheidender migrationspolitischer Meinungswechsel an, in dem sich die Haltung gegenüber den in Deutschland lebenden Migrant/innen mit einer schon lange überfälligen Gesetzesänderung grundlegend ändern sollte.

#### **2.1.2.6 Das Zuwanderungsgesetz – Indiz für einen Paradigmen-Wechsel? (1998-2004)**

Das jahrzehntelang erhaltene Dogma, Deutschland sei kein Einwanderungsland, wurde erst mit der Machtübernahme durch Rot-Grün beendet. Im Herbst 1998 kündigte die Schröder-Regierung an, eine grundlegende Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts vorzunehmen, indem neben dem Abstammungsrecht erstmalig auch das Territorialrecht



miteinbezogen werden sollte. Da sich Modelle zur doppelten Staatsbürgerschaft politisch nicht durchsetzen ließen, einigte man sich auf ein Staatsangehörigkeitsgesetz, das am 1.1.2000 in Kraft trat und ein Optionsmodell enthielt: „Die Kinder von Eingewanderten erhalten mit der Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit, verlieren diese aber wieder, wenn sie die von den Eltern übernommene(n) Staatsangehörigkeit(en) nicht im Alter zwischen 18 und 23 Jahren aufgeben.“ (Meinhardt, 2005, S. 46). Sie erhalten sie jedoch nur, wenn ein Elternteil dauerhaft in Deutschland lebt und seit mindestens drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung hat. Insgesamt ist dafür ein Aufenthalt von acht Jahren notwendig. Ausländer, die seit acht Jahren in Deutschland leben, für ihren Lebensunterhalt selbst aufkommen und eine Aufenthaltserlaubnis besitzen, können für 255 Euro auch einen Antrag auf Einbürgerung stellen. Die Einbürgerung wird jedoch an ein „Bekenntnis zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung, ausreichende Deutschkenntnisse, Straffreiheit und an die Fähigkeit, für den Lebensunterhalt selbst aufzukommen“ gekoppelt (Froböse, 2007, S. 231).

Durch Schröders Pläne eine Green Card für ausländische Spezialisten einzuführen wurde ein erstes Zeichen dahingehend gesetzt, dass Ausländer/innen nicht nur eine Belastung darstellen, sondern auch als hoch qualifizierte Fachkräfte dringend gebraucht werden. Vom Bonner Institut zur Zukunft der Arbeit wurde sogar ermittelt, dass circa 1,2 Millionen einheimische Hochschulabsolventen und 4,2 Millionen Facharbeiter und qualifizierte Angestellte fehlen, um den Arbeitskräftebedarf in den kommenden 20 Jahren sicherzustellen und daher eine jährliche Einwanderung von rund 700.000 Ausländer/innen nötig sei. Auch bei einer jährlichen Nettozuwanderung von 200.000 Einwanderern bis zum Jahr 2050 könnte die deutsche Bevölkerung auf einen Stand von 75 Millionen sinken, was zur Folge hätte, dass die Sozialsysteme kaum noch finanzierbar wären (Meinhardt, 2005, S. 46f).

Diese Prognosen lösten einen Wettlauf um innovative Konzepte der Einwanderungspolitik aus. Am 1.1.2005 trat dann schließlich das Zuwanderungsgesetz in Kraft, das zum einen die Zuwanderung steuern und begrenzen, zum anderen den Aufenthalt und die Integration von Unionsbürgern und Ausländern regeln sollte. Geschichtlich bedeutet dieses Gesetz einen Bruch, da hiermit in Deutschland zum ersten Mal Einwanderung und Integration politisch und rechtlich umfassend geregelt werden soll (Meinhardt, 2005, S. 48).

„Erstmalig tragen nach dem Gesetz nämlich nicht mehr die Eingewanderten alleine die Verantwortung für ihre Integration („Bringschuld“), sondern der Staat räumt ihnen ein einklagbares Recht auf Teilnahme an Integrationskursen zur Vermittlung der deutschen Sprache und der Rechts- und Gesellschaftsordnung in der Bundesrepublik ein.“ (Meinhardt, 2005, S. 49)

Zentrales Ziel dieser Kurse ist das Erlernen der deutschen Sprache. Die Kurse enden mit einer Prüfung „Zertifikat Deutsch“, das von den Industrie- und Handelskammern als qualifizierte Sprachprüfung anerkannt wird, obwohl anzuzweifeln ist, ob die vorgegebenen 600 Stunden zum Bestehen ausreichen. Des Weiteren ist ein 30-stündiger Integrationskurs vorgesehen, in dem Kenntnisse der Kultur, der Rechtsordnung und der Geschichte vermittelt werden sollen. Eine Besonderheit ist es, dass nicht nur Neuzugewanderte an den Kursen teilnehmen können, sondern auch Menschen, die seit Langem ohne deutsche Staatsbürgerschaft in der Bundesrepublik leben. Wenn sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse oder sonstiger Defizite keinen Arbeitsplatz haben, können sie sogar zu einer Teilnahme verpflichtet werden (Meinhardt, 2005, S. 50).

#### **2.1.2.7 Aktuelle politische Diskussion**

Die Wichtigkeit des Themas Integration für die Bundesregierung in den letzten Jahren ist zum einen daran zu erkennen, dass 2005 das Amt der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration neu zugeordnet wurde. Erstmalig wurde zu diesem Thema ein eigenes Staatsministerium eingerichtet, das dadurch direkt der Bundeskanzlerin zugeordnet ist. Maria Böhmer übernahm am 22. November 2005 dieses Amt der sogenannten Integrationsbeauftragten (Regierung online, 2008).

Zum anderen lud Kanzlerin Angela Merkel Am 14. Juli 2006 unter ihrer Federführung zum ersten Integrationsgipfel ein. Rund 70 Vertreter aus Bund, Ländern, Kommunen, Sozialverbänden, Kirchen, Religionsgemeinschaften und Migrantenvverbänden kamen zusammen um über Bildung, Spracherwerb, Arbeitsmarkt und Frauenrechte zu diskutieren (Hille, 2006; Özcan, 2007). Der Zeitpunkt und die Themen des Gipfels deuteten darauf hin, dass die Bemühungen der Regierung etwas mit der Kopftuchdebatte der letzten Jahre und dem Hilferuf des Lehrerkollegiums der Rütli-Hauptschule in Berlin-Neukölln 2006 zu tun haben könnten, der eine bundesweite Debatte über scheiternde Integration und Gewalt an deutschen Schulen ausgelöst hatte (bpb, 2006). Ziel des Gipfels war es jedenfalls, unter Einbeziehung aller beteiligter Gruppen eine gemeinsame, bessere Integrationspolitik in Bund, Ländern und Gemeinden zu entwickeln, die Anfang des nächsten Jahres in einem nationalen

Integrationsplan sichtbar werden sollte, mit dem Ziele, Maßnahmen und Selbstverpflichtungen benannt werden, die im Laufe der Legislaturperiode umgesetzt werden können und müssen (Hille, 2006). „Der Integrationsgipfel ist der Versuch, zum ersten Mal auf höchster Ebene nicht nur über, sondern mit Betroffenen eine Verbesserung der Integrationspolitik zu diskutieren.“ (Hille, 2006).

Die Teilnehmer des Gipfels trafen sich bis zum Sommer 2007 in verschiedenen thematischen Arbeitsgruppen, um einen Integrationsplan zu erarbeiten, der auf dem zweiten Integrationsgipfel am 12. Juli 2007 vorgestellt wurde (Özcan, 2007). Der Integrationsplan besteht aus 400 wechselseitigen Selbstverpflichtungen aller Beteiligten, die u. a. bessere Sprach- und Integrationskurse, sowie Ausbildungs-, Arbeits- und spezielle Angebote für Frauen beinhalten (pbp, 2007). Im Mittelpunkt steht jedoch das Erlernen der deutschen Sprache, da, nach Aussage von Maria Böhmer, Deutschkenntnisse für alle Immigranten selbstverständlich werden müssen. Darum sollen zum Beispiel auch die Integrationskurse von 600 auf 900 Stunden aufgestockt, sowie regelmäßig auf ihre Qualität hin überprüft werden. Hinzu kommen zusätzliche Angebote für Analphabeten, spezielle Angebote für Jugendliche, sowie eine berufsfördernde Sprachförderung für Migranten. Des Weiteren soll ein Konzept zur allgemeinen Sprachförderung in Kindertagesstätten entwickelt werden, um die frühkindliche Sprachentwicklung zu fördern. Die Eltern sollen ermutigt werden, viel mit ihren Kindern zu sprechen, anfangs in der Muttersprache, dann aber auch durch Vorlesen deutscher Bücher den Zweitspracherwerb zu unterstützen (FAZ.NET, 2007). „Frühe Sprachförderung, so heißt es im Integrationsplan, sei nur dann erfolgreich, wenn die Zusammenhänge des Spracherwerbs mit den kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsprozessen der Kinder berücksichtigt würden.“ (FAZ.NET, 2007) Darüber hinaus gibt es noch das Modellprogramm der Bundesregierung „Schulverweigerung – die zweite Chance“, da Jugendliche mit Migrationshintergrund immer noch den größten Anteil der Schulabbrecher ausmachen. Schulverweigerer sollen wieder in die Schule integriert werden und zu einem erfolgreichen Schulabschluss geführt werden (FAZ.NET, 2007). Es ist anzunehmen, dass damit auf die schlechten Ergebnisse der internationalen Schulvergleichstests reagiert werden soll.

Koordiniert und gesteuert wird der nationale Integrationsplan von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge, Maria Böhmer, wobei ihr besonderes Anliegen darin besteht Integration im gemeinsamen Dialog mit den Migrantinnen und Migranten zu verwirklichen (Regierung online, 2008).

Vor dem dritten Integrationsgipfel im Herbst 2008 trafen sich erst einmal alle für Integration zuständigen Minister und Senatoren der Bundesländer am 10. April 2008 in Kiel um Zwischenergebnisse der Umsetzung des Nationalen Integrationsplans zu diskutieren. Um Integrationsprozesse und –maßnahmen zu beobachten und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen, beschlossen sie ein „Integrationsmonitoring“ (Engler, 2008) einzurichten. Dabei geht es darum Kriterien zu entwickeln, um die Migranten in Deutschland besser erfassen und nach Herkunftsländern, Alter und Bildungsstand aufschlüsseln zu können. Denn trotz einer Verbesserung der Datenlage durch den Mikrozensus und zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen ist es immer noch schwierig, die Wirksamkeit der im Integrationsplan beschlossenen Maßnahmen zu überprüfen. Amtliche Statistiken sind oft zu undifferenziert und unterscheiden meistens lediglich zwischen Ausländern und Deutschen. Es sei daher unbedingt notwendig, Größen wie Erwerbstätigkeit, Bildungserfolge und Sprachkenntnisse von unterschiedlichen Migrantengruppen in ihrer Darstellung und Veränderung endlich flächendeckend und länderübergreifend einheitlich zu erfassen (Engler, 2008).

Auf dem Treffen wurde das Ziel festgelegt, bis Herbst 2008 einen gemeinsamen Zwischenbericht von Bund und Ländern zur Umsetzung der im nationalen Integrationsplan vereinbarten Maßnahmen vorzulegen, wobei es für die Bereiche Ausbildung, Arbeitsmarkt und frühe Sprachförderung vertiefte Auswertungen geben soll. Die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung Böhmer gab sich optimistisch, mahnte jedoch gleichzeitig, dass bei der Integration keine Zeit zu verlieren sei (Engler, 2008). Des weiteren stellte sie klar: „Integration ist nicht nur eine Entwicklung, die sich anhand von Zahlen und Daten erfassen lässt. Sie funktioniert nur, wenn wir die Köpfe und Herzen gleichermaßen erreichen.“ (Engler, 2008). Darum soll in Zukunft verstärkt beachtet werden, wie Migranten selbst ihre Situation sehen und inwiefern sie sich integriert fühlen oder nicht. Außerdem wird angestrebt eine dauerhafte Fachkonferenz einzurichten, um den Stellenwert der Integrationspolitik in der Bundesrepublik zu erhöhen (Engler, 2008).

Am 06. November 2008 fand schließlich der dritte Integrationsgipfel im Kanzleramt statt, dem diesmal rund 140 Vertreter aus Politik, Medien, Sport, Wirtschaft, Kultur und natürlich aus den verschiedenen Migrantenverbänden beiwohnten, um über den aktuellen Stand der Integrationsbemühungen in Deutschland zu sprechen. So wurde also, wie im April angekündigt, der erste Fortschrittsbericht zum nationalen Integrationsplan vorgestellt, welcher jedoch nicht besonders konkret ausfiel: Nach

Böhmer seien die 400 Selbstverpflichtungen nun in der Umsetzungsphase (Schuler, 2008), woraufhin die Grünen und die Linke endlich konkrete Schritte forderten (Focus online, 2008). Weil Fortschritte in den Integrationsbemühungen aufgrund der vielen Einzelmaßnahmen schwer erkennbar seien, legte sich Böhmer zumindest dahingehend fest, dass 2012 jedes Grundschulkind deutsch können und die Schulabbrecherquote bis dahin halbiert werden soll. Der Vorsitzende der Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände Mehmet Tanriverdi sagte auch, dass der Integrationsplan zwar ein Meilenstein in der deutschen Geschichte, bei der Bevölkerung jedoch noch nicht angekommen sei. Außerdem besteht ein zentraler Kritikpunkt der Migranten am Gipfelprozess daran, dass rechtliche Fragen wie das Aufenthaltsrecht für misshandelte Frauen, die doppelte Staatsbürgerschaft oder der Ehegattennachzug fast völlig ausgeklammert werden (Schuler, 2008).

Inwiefern die Bundesregierung auf die Forderungen eingehen wird, blieb zwar offen, jedoch mahnte Kanzlerin Merkel, dass die Migranten zur deutschen Gesellschaft dazugehören und es ganz normal sein müsse, dass sie in allen gesellschaftlichen Bereichen, auch in der Politik, entsprechend ihres Anteils an der Bevölkerung, vertreten seien. „Wir müssen offen sein für die, die bei uns leben“, und Migranten müssen ebenso offen dafür sein, die deutsche Gesellschaft zu verstehen, sagte Merkel (Focus online, 2008), denn "Integration gelingt nur mit Empathie auf beiden Seiten" (Schuler, 2008).

All dies macht deutlich, dass sich beim Thema Integration in Deutschland in den letzten Jahren grundlegend etwas verändert hat: Deutschland hat sich selbst als Zuwanderungsland anerkannt und die Regierung scheint verstanden zu haben, dass Integration nicht nur Sache der Migranten ist, sondern auch Anforderungen an die deutsche Mehrheitsgesellschaft stellt (Schuler, 2008).

Soviel zu den in Deutschland lebenden Migranten, die eine Integration und Einbürgerung anstreben und sich dafür entschieden haben, ihr gesamtes Leben in der Bundesrepublik zu leben. Daneben gibt es jedoch auch immer häufiger solche Migranten, die nicht sesshaft werden wollen und sich nicht für das dauerhafte Leben in einem Land entscheiden können. Zum Abschluss dieses recht ausführlichen Überblicks über die Geschichte der Immigration in Deutschland soll nun im nächsten Abschnitt noch ein kurzer Blick auf die neue, moderne Form der Migration geworfen werden.

### **2.1.2.8 Exkurs: Die neue Form der Wanderung: Transmigration**

Seit den 1990er Jahren ist eine Veränderung der weltweiten Wanderungsbewegungen wahrzunehmen, die im engen Zusammenhang mit der Globalisierung steht. Es herrscht eine weltweite Zunahme von Migration, die nicht zeitlich begrenzt ist und bei der die Wandernden nicht wirklich sesshaft werden. Sie trägt die Namen „transnationale Migration“ oder „Transmigration“ (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 52), und ist daran zu erkennen, dass viele Migrant/innen dauerhaft zwischen Herkunftsland und Gastland hin- und herpendeln. Durch die Entwicklung neuer Transport- und Kommunikationstechnologien werden internationale Wanderungsbewegungen begünstigt, bzw. unterstützt und es ist, wie noch nie zuvor, möglich, den Wanderungsprozess unabgeschlossen zu halten (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 53). „,Hier' und ,dort' zu leben wird vielmehr zur dauerhaften sozialen Wirklichkeit für die Gewanderten. ,Integration' und ,Mobilität' sind für diese Menschen keine Widersprüche, sondern die beiden komplementären Seiten ihrer Lebenswirklichkeit.“ (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 53). Die Transmigranten unterscheiden sich von klassischen Ein- und Auswanderern, sowie von denen, die endgültig in ihr Heimatland zurückkehren, insbesondere durch die Offenheit ihrer Migrationsprojekte. Durch staatenübergreifende Regelungen innerhalb der EU wird die Transmigration innerhalb der EU-Staaten besonders begünstigt und so wird sie in den nächsten Jahren immer mehr zur Lebenswirklichkeit vieler Migrant/innen werden (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 53f).

Nach diesem geschichtlichen Überblick soll im nächsten Kapitel darauf eingegangen werden, wie bildungspolitisch auf die Einwanderer reagiert wurde. Dafür soll zunächst ein Blick auf Maßnahmen zu ihrer Beschulung geworfen werden, bevor näher auf die politische Meinung, bzw. die bildungspolitischen Ziele eingegangen wird. Am Ende folgt ein kurzer Überblick zu Überlegungen und zur Entwicklung in der Erziehungswissenschaft bezüglich der steigenden Zahl an jugendlichen Migrant/innen.

## **2.2 Bildungspolitische Reaktionen auf die Einwanderer**

### **2.2.1 Maßnahmen und Überlegungen zum Unterrichten von ausländischen Kindern und Jugendlichen ab 1945**

#### **2.2.1.1 1950er Jahre**

In der unmittelbaren Nachkriegszeit wurden Kinder nicht-deutscher Herkunft zum großen Teil in eigenen Schulen unterrichtet, die „nicht den deutschen Schulbehörden,

sondern der Flüchtlingsorganisation der *Vereinten Nationen* (UNO), der *United Nations Relief and Rehabilitation Administration* (UNRRA) unterstanden.“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 96) Diese waren zwar in der Regel kleine Einrichtungen, doch sie umfassten alle Bildungsstufen. So gab es zum Beispiel in Deutschland zeitweise 80 ukrainische Volksschulen, 31 ukrainische Gymnasien, Realschulen, Berufsschulen und fünf ukrainische Hochschulen. Für lettischsprachige Kinder und Jugendliche gab es 122 Volksschulen, 57 Gymnasien sowie die in Hamburg ansässige *Baltische Universität* (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 96)

1950 verloren diese fremdnationalen Bildungseinrichtungen jedoch ihren autonomen Sonderstatus und wurden entweder der Schulaufsicht des jeweiligen Bundeslandes in der BRD oder dem Volksbildungsministerium der DDR unterstellt. In der BRD überlebten nur einige wenige dieser Einrichtungen bis in die 1960er Jahre, das Lettische Gymnasium Münster wurde allerdings erst 1998 in dieser Form aufgelöst (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 96f). Kinder russischer Streitkräften in der DDR und englischer, US-amerikanischer und französischer Truppen in der BRD wurden exterritorial, also in eigenen Schulen, in der BRD jedoch auch in öffentlichen Schulen zusammen mit deutschen Kindern unterrichtet. (Krüger-Portratz, 2005)

Bis weit in die 1960er Jahre war die Schulpflicht für Kinder mit ausländischem Pass jedoch nicht selbstverständlich. In Preußen hatte zum Beispiel die Annahme bestanden, dass es nicht das Interesse eines Staates sein konnte, Ausländer zum Ausbau ihres Wissens im Inland zu zwingen (Krüger-Portratz, 2005). Mit der Empfehlung der ‚Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder‘ vom 18.1.1952 in der Fassung vom 28./29.9.1961 wurde erstmals geraten alle ausländischen Schüler der Schulpflicht zu unterwerfen, zumindest die, die ihren Wohnsitz dauerhaft in der BRD haben. Die Regierung hatte sich mit der Unterzeichnung verschiedener internationaler Abkommen<sup>1</sup> verpflichtet, jedem in Deutschland lebenden Kind die Wahrnehmung des Rechts auf Bildung unabhängig von der Staatsbürgerschaft zu ermöglichen (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 98).

In den bildungspolitischen Maßnahmen der 1950er Jahre wurde folgendermaßen unter ‚Deutschen‘ und ‚Ausländern‘ unterschieden: Zur Gruppe der Deutschen gehörten Kinder und Jugendliche der dänischen und sorbischen Minderheit, aus

---

<sup>1</sup> z.B. die UN-Menschenrechtskonvention (1948) oder die Europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten von 1950, wonach sich die unterzeichnenden Staaten zur Gleichbehandlung von rassischen, nationalen und ethnischen Minderheiten im innerstaatlichen Recht verpflichteten.

Aussiedlerfamilien mit Migrationshintergrund, aus binationalen Familien, aus Familien von Eingewanderten, die durch Einbürgerung bzw. durch Geburt die deutsche Staatsbürgerschaft erhielten. Als Ausländer wurden dagegen die Kinder und Jugendlichen bezeichnet, deren Familien als Arbeitsmigranten aus EU-Mitgliedsstaaten oder so genannten ‚Drittstaaten‘ kamen und ihre Staatsangehörigkeit beibehalten hatten, Flüchtlingskinder mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus (Asylbewerber, Kontingentflüchtlinge, Bürgerkriegsflüchtlinge etc), Kinder und Jugendliche von IT-Fachkräften, EU-Bediensteten bzw. generell aus Familien, deren erwachsene Angehörige als Hochqualifizierte für eine bestimmte Zeit in die BRD entsandt worden waren, und, entsprechend völkerrechtlicher Regelungen, sogenannte ‚privilegierte Fremde‘, also Diplomatenkinder oder Kinder der Angehörigen ausländischer Streitkräfte. Diese in der BRD noch weitgehende Unterscheidung von ausländischen und deutschen Schüler/innen bildete die in den Bildungseinrichtungen faktisch gegebene sprachliche, kulturelle, ethnische und nationale Heterogenität jedoch nicht ab (Krüger-Portratz, 2005).

Mit dem 1950 verabschiedeten Beschluss der KMK unter dem Titel „Errichtung von Schulen für fremde Volksgruppen“ empfahl sie die Weiterführung der besonderen Schulen und Klassen „mit fremder Unterrichtssprache für Kinder fremder Volksgruppen“, wenn die Schülerzahl dies rechtfertigte. Der Deutschunterricht sollte verstärkt werden, mit dem Ziel möglichst bald auch in anderen Fächern deutsch als Unterrichtssprache benutzen zu können. Wenn die Schülerzahl für eine Schule zu gering war, sollten die „fremden“ Schüler in ortsansässige Schulen eingeschult werden und ggf. „zusätzlich Unterricht in ihrer Muttersprache sowie in Geschichte und Geographie ihres Heimatlandes durch Lehrkräfte ihrer Nationalität erhalten.“ (KMK 1950/1961) (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 97)

Diese KMK-Empfehlungen deuteten zwar auf eine erste Veränderung hin, ausländische Kinder und Jugendliche nicht weiter auszugrenzen wie es gemäß der preußischen Schulpolitik lange der Fall gewesen war. Es konnte jedoch noch nicht von einem Durchbruch bezüglich Ausgrenzung und Besonderung gesprochen werden. Denn zu diesem Zeitpunkt ging man davon aus, die Beschulung finde nur übergangsweise statt und es war weder vorstellbar, dass einmal ausländische Schüler/innen ihre gesamte Schul- und Ausbildungszeit in der Bundesrepublik verbringen würden, noch dass dafür Förderangebote und Eingliederungshilfen bereitzustellen seien (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 98).



Diese Annahme sollte sich auch im kommenden Jahrzehnt noch nicht ändern, in dem besonders die Einführung von muttersprachlichem Unterricht zur Debatte stand.

### **2.2.1.2 1960er Jahre**

Durch die Anwerbung ausländischer Gastarbeiter aus verschiedenen Ländern in den 60er Jahren wurde die gemeinsame Beschulung von deutschen und ausländischen Schüler/innen zum Regelfall und machte die Einführung von Eingliederungshilfen erforderlich (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 98). Im Beschluss der KMK von 1964 wurden die Bundesländer erstmals aufgefordert Maßnahmen zu treffen, um den ausländischen Schülern die Eingewöhnung in die deutsche Schule zu erleichtern. Sie forderten zusätzlichen Deutschunterricht, sowie Unterricht der Muttersprache, bzw. der jeweiligen Amtssprache des Herkunftslandes (Krüger-Portratz, 2005). Der sogenannte „Muttersprachliche Ergänzungsunterricht“ wurde zunächst nur für die Sprachen der sieben Länder eingerichtet, in denen ab 1955 Arbeitskräfte angeworben worden waren. Dies hatte einerseits zum Ziel, dass die Anwerbeländer weiterhin Zugriff auf die Bildung der Kinder ihrer Staatsbürger/innen hatten. Andererseits musste sich die BRD somit politisch nicht als Einwanderungsland verstehen, da der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht als Maßnahme zur Rückkehr und Reintegration der Kinder in das Herkunftsland verstanden wurde (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 98f).

Dennoch wurden Ende der 1960er Jahre endgültig in allen Bundesländern ausländische Kinder und Jugendliche in die allgemeine Schulpflicht miteinbezogen und so war dieser Aspekt der KMK-Empfehlung von 1952 bzw. 1961 endlich flächendeckend in die Tat umgesetzt worden. Dies schien der erste auf Integration hin ausgerichtete bildungspolitische Schritt gewesen zu sein, der mit der bisherigen ausgrenzenden bildungspolitischen Leitvorstellung brach (Krüger-Portratz, 2005). Die Etablierung von Integrationsmaßnahmen und die Einbeziehung ausländischer Schüler/innen in die allgemeine Schulpflicht stellt historisch gesehen einen Bruch mit dem zuvor geltenden Prinzip dar, dass kein Staat ein Interesse daran haben könnte, „Ausländern eine solche Wohltat [der Bildung] zu gewähren, sie gar zu verpflichten, ihr Wissen im Inlande zu vervollkommen“ (Deutsche Juristen-Zeitung 1924, Sp. 917; Zentralblatt 1924/Ausländerschulpflicht, zit. nach Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 99). Dennoch ist dieser Bruch, auch heute, noch nicht vollständig vollzogen, da in mehreren Bundesländern Kinder und Jugendliche mit ungesichertem Aufenthaltsstatus zwar *schulberechtigt*, jedoch nicht *schulpflichtig* sind. Bis auf einige wenige lokale

Ausnahmen wird Kindern, die ohne die notwendigen Aufenthaltspapiere in der BRD leben, bundesweit das Recht auf Bildung verwehrt (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 100).

In den 1970er Jahren entstanden dann schließlich konkrete Maßnahmen, den ausländischen Kindern und Jugendlichen das Erlernen der deutschen Sprache und die Eingliederung in die Regelklassen zu erleichtern.

### **2.2.1.3 1970er Jahre**

In den Beschlüssen der KMK der 1970er Jahre wurde empfohlen, ausländische Schüler/innen, bei denen keine erheblichen sprachlichen Schwierigkeiten bestanden in, ihrem Alter angemessene, Regelklassen einzuschulen. Der Ausländeranteil einer Klasse sollte jedoch nicht mehr als ein Fünftel betragen. Dieser Wert konnte überschritten werden, sofern die ausländischen Schüler/innen in der Lage waren sich ohne Schwierigkeiten am Unterricht zu beteiligen. Dabei sollten sie jedoch auch Zeugnisse wie die deutschen Schüler/innen, gegebenenfalls auch Noten im muttersprachlichen Unterricht erhalten. In den ersten beiden Jahren sollten schwache Noten im Fach Deutsch jedoch nicht versetzungsentscheidend sein (Seitz, 2006).

Für die ausländischen Schüler/innen, die dem Unterricht wegen sprachlicher Schwierigkeiten nicht folgen konnten, wurde empfohlen Vorbereitungsklassen, Klassen mit Muttersprache und deutscher Sprache als Unterrichtssprachen, Intensivkurse oder Förderstunden einzurichten, die ihnen helfen sollen, schnell die Deutsche Sprache zu erlernen um dann möglichst bald in eine Regelklassen wechseln zu können. Der Besuch einer Vorbereitungsklasse sollte nicht länger als zwei Jahre dauern. Bei der Benotung sollte auf sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens Rücksicht genommen werden, wobei es im Fach Deutsch statt einer Note eine Bemerkung über die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit geben sollte (Seitz, 2006).

Interessant ist, dass weiterhin an der doppelten Zielsetzung festgehalten wurde:

„Es geht darum, die ausländischen Schüler zu befähigen, die deutsche Sprache zu erlernen und die deutschen Schulabschlüsse zu erreichen, sowie die Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten und zu erweitern. Gleichzeitig sollen die Bildungsmaßnahmen einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer des Aufenthalts in der Bundesrepublik Deutschland leisten, außerdem dienen sie der Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität.“ (Beschluss der KMK 1979, S. 386)

Auffällig ist, dass die KMK sich mit ihren Empfehlungen zum „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ vor allem auf die Grund- und Hauptschule und das berufsbildende Schulwesen bezog. Für die Aussiedlerkinder und –jugendlichen waren

dagegen alle Bildungsstufen und –möglichkeiten vorgesehen, bzw. bedacht, vom Kindergarten bis zur Hochschule. Für sie galt der gemeinsame Schulbesuch mit deutschen Kindern als unbedingt erstrebenswert um eine möglichst reibungslose Fortsetzung ihrer Bildungskarriere zu ermöglichen. Des Weiteren gab es für sie eine Fülle von Regelungen für die Anerkennung der in den Herkunftsländern erworbenen Bildungsabschlüsse. Insgesamt war also eine deutlich positivere Einstellung gegenüber Aussiedlerkindern und -jugendlichen im Vergleich zu anderen Migranten erkennbar (Krüger-Portratz, 2005; Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 101).

In den KMK-Empfehlungen zum „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ wurden außerdem keinerlei Vorgaben gemacht, wie der Unterricht in den Vorbereitungsklassen praktisch aussehen, und welche Didaktik dahinter stehen sollte. Die hierfür herangezogenen didaktischen Konzepte des Deutschunterrichts für Deutsch-Schüler/innen im Ausland erwiesen sich nicht als sinnvoll, da die Schüler Deutsch als Zweitsprache und nicht als Fremdsprache erlernten. Auch die Lehrer waren nicht für die neue Aufgabe ausgebildet worden, es gab keine geeigneten Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien und der muttersprachliche Ergänzungsunterricht bekam nur eine Nebenrolle, meist am Nachmittag. Der KMK-Beschluss von 1971 besagt lediglich, dass Lehrer/innen sich in Arbeitsgemeinschaften für das Unterrichten in diesen Klassen weiterbilden sollten, und dass die Lehrerbildung dies in Zukunft berücksichtigen sollte (Seitz, 2006).

Nach 1979 hat die KMK nur noch Einzelmaßnahmen für ausländische Schüler/innen geäußert, weshalb an dieser Stelle auf Ausführungen zu den 1980er, 1990er und 2000er Jahren verzichtet werden soll (Krüger-Portratz, 2005). Statt dessen folgt der Vollständigkeit halber ein kurzer Überblick über die Beschulung ausländischer Schüler/innen in der DDR.

#### **2.2.1.4 Beschulung ausländischer Schüler/innen in der DDR**

Die Frage nach der Beschulung ausländischer Kinder und Jugendlicher spielte in der DDR faktisch keine Rolle. Aufgrund der restriktiven Ausländerbeschäftigungs- und Flüchtlingspolitik gab es kaum ausländische Schüler/innen, da die angeworbenen Arbeitskräfte weder ihre Familien nachholen, noch in der DDR eine Familie gründen durften. Die wenigen ausländischen Kinder und Jugendlichen, die es gab, liefen in den Regelklassen mit. Durch das 1950 verabschiedete Schulpflichtgesetz waren ausländische Kinder und Jugendliche in die allgemeine Schulpflicht miteinbezogen. Für gruppenweise aufgenommene Flüchtlingskinder, zum Beispiel aus Simbabwe oder

Namibia, wurden gesonderte vorschulische und schulische Einrichtungen geschaffen. Dabei war der Kontakt zu deutschen Schüler/innen, bzw. zur deutschen Bevölkerung nicht erwünscht. Nach einigen Konflikten wurden auch für die sorbischen Minderheiten sorbischsprachige, sowie deutsch-sorbischsprachige Schulen und Klassen eingerichtet (Krüger-Portratz, 2005, S. 60f; Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 97).

Da in der DDR die Beschulung ausländischer Kinder und Jugendlicher faktisch keine Rolle spielte, soll im nächsten Abschnitt untersucht bzw. dargestellt werden, welche Intentionen hinter den zuvor beschriebenen Maßnahmen zur Beschulung der Einwanderer in der BRD standen. Viele Jahre waren von einer sogenannten ‚Doppel-Option‘ geprägt, die die Schüler/innen zum einen integrieren, für sie zum anderen jedoch auch die Rückkehroption in das jeweilige Herkunftsland offen halten sollte. Wie es dazu kam und wie diese ‚Doppel-Option‘ genau aussah, soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

### **2.2.2 Die „Doppel-Option“ des deutschen Bildungswesens**

Seit den 70er Jahren gab es in Deutschland ein verstärktes Interesse daran Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu fördern, ursprünglich ausgehend von Westdeutschland. Hintergrund für die verschiedenen Empfehlungen der KMK war zum Teil die schlechte Bildungsbeteiligung der ausländischen Schüler/innen. Im Schuljahr 1977/78 zum Beispiel besuchten nur drei von vier ausländischen Kindern und Jugendlichen eine allgemeinbildende Schule und nur jede/r zweite Schulpflichtige besuchte eine berufsbildende Schule. Nur etwa 33 Prozent der schulpflichtigen Ausländer erreichte einen deutschen Schulabschluss, und nur ein Sechstel absolvierte eine Berufsausbildung (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 1f).

Mit den Bemühungen zur Sprachförderung wurde jedoch bis in die 1990er Jahre hinein eine Doppelstrategie verfolgt: Zum einen sollten einwandernde Kinder und Jugendliche möglichst schnell in das einsprachige deutsche Schulsystem eingliedert werden, gleichzeitig sollte jedoch auch ihre Rückkehrfähigkeit erhalten bleiben, indem versucht wurde, ihre kulturelle Identität zu wahren (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 67). Die Integration sollte durch die bereits beschriebenen Maßnahmen zur Vorbereitung für eine rasche Eingliederung in die Regelklasse erfolgen. Für die „Re-Integration“ oder „Erhaltung der Rückkehrfähigkeit“ (Meinhardt, 2005, S. 37) wurde muttersprachlicher Ergänzungsunterricht angeboten, der nach Wahl zusätzlich zum regulären Unterricht meist am Nachmittag angeboten wurde. In beiden Begriffen kommt die Diskriminierung

und Ignoranz der Minderheitensubkulturen in deutschen Schulen zum Ausdruck (Meinhardt, 2005, S. 37).

1978 wurde erstmals eine Stelle für einen „Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen“ eingerichtet. Mit dem ehemaligen SPD-Ministerpräsidenten von Nordrheinwestfalen, Heinz Kühn, wurde diese prominent besetzt. Doch die bescheidene Ausstattung und der geringe Einfluss des Amtes zeigte, dass die Bundesregierung die Position des Ausländerbeauftragten nicht zu hoch ansiedeln wollte. Außerdem hoffe sie, bzw. ging davon aus, dass sich das „Ausländerproblem“ über kurz oder lang von selbst lösen würde, worin wieder die verfolgte Doppel-Strategie sichtbar wurde (Meinhardt, 2005, S. 37).

Doch schon im September 1979 stellte Kühn ein Memorandum über „Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien“ vor, und zeigte damit erstaunliche Weitsichtigkeit und Konsequenz, wie es bis zu den Vorschlägen der Süßmuth-Kommission vom Juli 2001 zu keinem Zeitpunkt mehr erkennbar war. Im Gegensatz zum derzeitigen Mainstream forderte Kühn eine stringente Integrationspolitik: Die Regierung solle Deutschland endlich als Einwanderungsland anerkennen und für eine verstärkte Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen vor allem im schulischen Bereich sorgen. Segregierende Maßnahmen, wie die Einrichtung von Nationalklassen, seien zu vermeiden und man müsse über eine Einbürgerung für die in Deutschland geborenen Migrantenkinder nachdenken (Meinhardt, 2005, S. 38)

Kühns Vorschläge trafen einerseits auf positive Resonanz, jedoch mehr auf Ablehnung und harsche Kritik. Der Bundesregierung gingen die Vorschläge zu weit und ein kurz darauf gebildeter „Koordinationskreis ‚Ausländische Arbeitnehmer‘“ schwächte sie ab: so sollte es keinen Einbürgerungsanspruch für Ausländer der zweiten Generation geben, und in der Schule sollten, anstatt einer vorbehaltlosen Eingliederung, Sprache und Kultur des Herkunftslandes stärker einbezogen werden (Meinhardt, 2005, S. 38).

Mit dem Regierungswechsel 1982 verstummte die von Kühn angestoßene Diskussion weitgehend. Die neue Regierung blieb, wie auch die vorherigen Regierungen, bei dem noch bis Anfang der 1990er Jahre gültigen Dementi die Bundesrepublik sei kein Einwanderungsland. Mit dieser parteiübergreifenden Lebenslüge wurden die 1980er zu einem historisch verlorenen Jahrzehnt für die Gestaltung der Problembereiche von Migration, Integration und Minderheiten (Meinhardt, 2005, S. 38).

Doch dies sollte sich Ende der 1990er Jahre endlich ändern, als ein weitgreifender Perspektivwechsel stattfand.

### **2.2.3 Perspektivwechsel in den späten 1990er Jahren**

Mit der KMK-Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘ vom 25.10.1996 fand ein grundlegender bildungspolitischer Perspektivwechsel statt. Die KMK forderte, dass den Schüler/innen die Möglichkeit gegeben werden müsse sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation bewusst zu werden, Neugier und Verständnis für andere Kulturen zu entwickeln und Vorurteile wahrzunehmen und abzubauen. Kurz gesagt sollten sie dahingehend gefördert werden interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Des Weiteren wurden die Bundesländer aufgefordert ihre Schulbücher, Lehrpläne und Rahmenrichtlinien für alle Fächer unter dem Aspekt eines interkulturellen Perspektivwechsels zu überprüfen. In einigen Bundesländern wurde herkunftssprachlicher Unterricht eingeführt um die individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder zu fördern, aber nicht länger um die Rückkehrfähigkeit zu erhalten. So wird zum Beispiel der muttersprachliche Unterricht in Nordrhein-Westfalen heute in 19 Sprachen erteilt und dient ausdrücklich der Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen. Zusätzlich sind in den letzten Jahren in mehreren Bundesländern Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache in Kraft getreten (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 68ff; Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 101; Krüger-Portratz, 2005; Seitz, 2006). Seit den 1990er Jahren beginnt sich sogar die Annahme durchzusetzen, dass „der Erhalt der ‚zugewanderten‘ Sprachen eine individuelle und gesellschaftliche Ressource darstellt.“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 99).

Trotz dieser Veränderungen ist die nationale, monolinguale und monokulturelle Schule, in der die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht zum „normalen Klientel“ gehören immer noch die Regel. „Hinzugekommen sind Zusatzmaßnahmen zur ‚Einpassung‘ der ‚nicht passenden‘ Kinder und in Zeiten einer liberalen Minderheitenpolitik wird ihnen – wie auch schon in der Vergangenheit – in separater Form die Möglichkeit des Unterrichts in der ‚eigenen Sprache und Kultur‘ zugestanden.“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 100). Die bis heute in den Schulen angebotenen Maßnahmen wie Vorbereitungsklassen, Deutschförderkurse und muttersprachlicher Unterricht sind Varianten der Maßnahme aus dem 19. und Beginn des 20. Jhd. (Krüger-Portratz, 2005). Des weiteren gibt es viele Sonderregelungen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund, beispielsweise die Möglichkeit, die

Herkunftssprache als erste oder zweite Fremdsprache zu wählen. In allen Bundesländern ist der muttersprachliche Unterricht inzwischen fakultativ (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 99). In Hessen fand zum Beispiel 1999 eine Neukonzipierung der Unterrichts der Herkunftssprache statt, der zu diesem Zeitpunkt in die Verantwortung der Herkunftsländer übergeben wurde. Da sich viele in Hessen lebende Ausländer/innen entschieden haben dauerhaft in Deutschland zu bleiben, wird es nicht mehr als notwendig angesehen, die Schüler/innen mit Migrationshintergrund in ihrer Herkunftssprache und somit in ihrer individuellen Mehrsprachigkeit zu fördern (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 70).

Grundsätzlich wären zu Beginn der Diskussionen in den 1960ern zwei Wege der schulischen Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen möglich gewesen: entweder die Reformierung der Strukturen der deutschen Schule unter Berücksichtigung sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität, oder die Einrichtung von Zusatzmaßnahmen, um die ausländischen Schüler/innen in die deutsche Schule einzupassen. Beschränkt wurde der zweite Weg (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 99).

Dies zeigt sich auch darin, dass es erst in den 1990er Jahren an der Universität Duisburg-Essen und in sehr kleinem Rahmen an der Universität Hamburg die Möglichkeit gab, türkisch als normales Unterrichtsfach studieren zu können, und dies obwohl es die am meisten gesprochene Zuwanderungssprache ist. Zu Beginn der 2000er Jahre besuchten etwa eine Million Schüler/innen ohne deutschen Pass allgemeinbildende Schulen, wovon fast die Hälfte den türkischen Pass besitzt. Interessant ist auch, dass die zweitgrößte Gruppe ausländischer Schüler/innen in der Kategorie „Sonstige“ erfasst ist, die mehr als 100 verschiedene Staatsangehörigkeiten umfasst. Dies deutet die extreme Herausforderung an, die das deutsche Bildungssystem in den nächsten Jahren noch zu meistern hat (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 99/153).

Im nächsten Abschnitt soll beschrieben werden, wie in der Erziehungswissenschaft auf die Beschulung von ausländischen Kindern und Jugendlichen reagiert wurde und welche Konzepte und Überlegungen bis dato entstanden sind.

#### **2.2.4 Erziehungswissenschaftliche Überlegungen und Entwicklungen**

In den 1960er Jahren existierten unabhängig voneinander zwei Diskussionsstränge: auf der einen Seite gab es Debatten über Bildung als Bürgerrecht, über Chancengleichheit

im Bildungswesen und über die Erfordernis, alle Begabungsreserven auszuschöpfen. Dabei ging es jedoch ausschließlich um die benachteiligten einheimischen Kinder, besonders der Schülerinnen aus ländlichen, strukturschwachen und katholisch geprägten Regionen. Auf der anderen Seite wurde diskutiert, unter welcher schwierigen Bedingungen die Kinder und Jugendlichen der Gastarbeiter/innen lebten und in den Schulen unterrichtet wurden, sowie über die durch sie verursachte zusätzliche Belastung der Lehrkräfte, die mit der neuen Situation oft überfordert waren. Als Hauptursache aller Probleme wurde allgemein die kulturelle Fremdheit angesehen, besonders die der türkischen Migrant/innen, und dies noch bevor sie die größte Gruppe von Zuwanderern darstellten (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 103).

Aufgrund der Diskussionen in den 1960er Jahren entwickelten sich schnell neue Spezialisierungen: Unter dem Namen ‚Ausländerpädagogik‘ entwickelte sich in der Erziehungswissenschaft eine Spezialisierung auf schulpolitische und –pädagogische Maßnahmen, unter der Bezeichnung ‚Ausländerarbeit‘ eine Spezialisierung in Richtung sozialpädagogischer Maßnahmen. In der Germanistik bildete sich der Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘, da die Fremdsprachendidaktik nicht genügte, bzw. angemessen war (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 103f; Seitz, 2006).

Die konkreten Anfänge der ‚interkulturellen Pädagogik‘ liegen in den Diskussionen über die ‚richtige‘ Beschulung der Kinder von Arbeitsmigranten ab Ende der 1960er Jahre. Neben der Ausländerpädagogik begann sich innerhalb der Erziehungswissenschaften also eine Teildisziplin herauszubilden, die sich „speziell mit Fragen des Umgangs mit sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität im Bildungswesen befasst.“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 96) Dies geschah, da Anfang der 1980er Jahre vermehrt Kritik an der Ausländer-Sonderpädagogik aufkam, die ausländische Schüler/innen aufgrund fehlender Deutschkenntnisse und geringem deutschen Traditions- und Kulturbewusstsein als Mängelwesen darstellten. Des Weiteren wurde kritisiert, dass das ausländische Kind und nicht die strukturellen Gegebenheiten als Kern der Probleme angesehen wurde. Als Folge entstand Mitte der 1980er Jahre das neue pädagogische Konzept der „Interkulturellen Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft“. In diesem wurde die Begegnung unterschiedlicher Kulturen in der Schule als Bereicherung dargestellt und es beinhaltete eine Konfliktbewältigung (Seitz, 2006, S.18). In den 90er Jahren entstand darüberhinaus das Konzept der „antirassistischen Erziehung“ mit den Erziehungszielen Gleichheit, Gleichwertigkeit und Partnerschaft (Seitz, 2006).



All diese Formen der Interkulturellen Pädagogik haben gemeinsam, dass sie nach Lösungen und Gestaltungsmöglichkeiten für eine demokratische Bildung und Erziehung in der heutigen Zeit suchen, in einem Land, das von sprachlich-kultureller, nationaler und ethnischer Heterogenität geprägt ist. Dazu kommen die weltweiten Veränderungen im Rahmen der Globalisierung und der Tatbestand, dass Deutschland Teil eines größeren Staatenbundes – der Europäischen Union – ist, der immer mehr zusammenwächst. Die Interkulturelle Pädagogik sucht nach einer Antwort auf die Frage, welche strukturellen und inhaltlichen Veränderungen in unserem Bildungssystem notwendig sind, um eine demokratische Bildung und Erziehung zu ermöglichen (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 104).

Nachdem nun ein Überblick über die Geschichte der Immigration in Deutschland sowie über die bildungspolitischen Reaktionen auf die Einwanderer gegeben wurde, soll im folgenden Kapitel herausgestellt werden, wie viele Migrant/innen bzw. Menschen mit Migrationshintergrund aktuell in Deutschland leben und wie ihre Bildungsbeteiligung aussieht.

## **2.3 Aktuelle Zahlen und Fakten zu Migrant/innen in der Bundesrepublik**

### **2.3.1 Zum Migrationsbegriff**

Bis vor kurzem wurde in der amtlichen Statistik die Zuwanderung über das an der Staatsangehörigkeit orientierte Ausländerkonzept erhoben. Doch spätestens seit PISA und IGLU ist klar geworden, dass mit dem Ausländerkonzept die Größenordnung und der Charakter, der mit der Zuwanderung verbundenen Aufgaben für Bildungspolitik und pädagogische Praxis nicht angemessen abgebildet werden können. So wurden bisher Spätaussiedler und eingebürgerte Personen mit eigener oder über die Eltern vermittelte Migrationserfahrung in den Statistiken zu Migrant/innen in Deutschland nicht erfasst. Doch dies gewinnt zunehmend an Wichtigkeit, besonders durch die Gesetzesänderung vom 1.1.2000 bezüglich der Staatsangehörigkeit nach Territorialrecht. So hat sich in den letzten Jahren ein Wechsel vom Ausländer- hin zu einem Migrationskonzept vollzogen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 139).

Es wird nicht länger von Ausländer/innen, sondern von Menschen mit Migrationshintergrund gesprochen. Trotz seiner ‚Sperrigkeit‘ wird dieser Begriff auch im allgemeinen Sprachgebrauch immer häufiger verwendet. Er soll deutlich machen, dass nicht nur die Zuwanderer selbst zu den Betroffenen zählen, sondern auch bestimmte ihrer in der Bundesrepublik geborenen Nachkommen (Statistisches

Bundesamt, 2007, S. 5). Eine Definition des Begriffs Menschen mit Migrationshintergrund kann wie folgt aussehen:

*„Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen ,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‘“.*  
(Statistisches Bundesamt, 2007, S. 6)

Dies macht deutlich, dass auch in Deutschland geborene Deutsche einen Migrationshintergrund haben können, so zum Beispiel Kinder von Spätaussiedlern oder Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund, wenn nur ein Elternteil zugewandert ist. In diesen Fällen leitet sich der Migrationshintergrund ausschließlich von der Migrationserfahrung der Eltern ab. Die Definition umfasst üblicherweise, nach den heutigen ausländerrechtlichen Vorschriften, Angehörige der ersten bis dritten Migrantengeneration (Statistisches Bundesamt, 2007, S. 6). Die erste (Zuwanderungs-)Generation umfasst alle Menschen, die selbst zugewandert sind, zur zweiten Generation zählen dagegen nur Personen, die nicht selbst, sondern deren Eltern zugewandert sind. Bei der dritten Generation sind schließlich weder die Personen selbst, noch die Eltern, sondern nur die Großeltern zugewandert (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 139). In der folgenden Abbildung soll zum einen die Unterscheidung von erster, zweiter und dritter Generation noch einmal verdeutlicht werden, zum anderen soll aufgezeigt werden, wie unterschiedlich die Hintergründe von Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft sein können.

		Geburtsland	
		Ausland [Personen mit eigener Migrationserfahrung]	Inland [Personen ohne eigene Migrationserfahrung]
Staatsangehörigkeit	nicht-deutsch	<i>I. Zugewanderte Ausländer</i> a) Ausländer der 1. Generation [2.2.1.1 Ausländer]	<i>II. Nicht zugewanderte Ausländer</i> a) Ausländer 2. Generation (Eltern gehören zu I.) [2.2.2.1 Ausländer (2. und 3. Generation)] b) Ausländer 3. Generation (Eltern gehören zu II.) [2.2.2.1 Ausländer (2. und 3. Generation)]
	deutsch	<i>III. Zugewanderte Deutsche<sup>c)</sup></i> a) Spätaussiedler, Flüchtlinge und Vertriebene deutscher Volkszugehörigkeit mit deutscher Staatsangehörigkeit ohne Einbürgerung [2.2.1.2.1 Deutsche Zuwanderer ohne Einbürgerung] b) Zugewanderte Eingebürgerte einschl. eingebürgerter Spätaussiedler [2.2.1.2.2 Eingebürgerte] c) während eines Auslandsaufenthalts geborene Kinder von Deutschen ohne Migrationshintergrund [1 Deutsche ohne Migrationshintergrund] <sup>b)</sup>	<i>IV. Nicht zugewanderte Deutsche</i> a) Deutsche ohne Migrationshintergrund [1 Deutsche ohne Migrationshintergrund] b) Nicht zugewanderte Eingebürgerte [2.2.2.2.1 Eingebürgerte] c) Kinder von Spätaussiedlern, Flüchtlingen und Vertriebenen deutscher Volkszugehörigkeit mit deutscher Staatsangehörigkeit ohne Einbürgerung [2.2.2.2.2.1 beidseitiger Migrationshintergrund] <sup>c)</sup> d) Kinder von Eingebürgerten [2.2.2.2.2.1 beidseitiger Migrationshintergrund] <sup>c)</sup> e) Ius soli-Kinder von Ausländern [2.2.2.2.2.1 beidseitiger Migrationshintergrund] <sup>c)</sup> f) Personen mit einseitigem Migrationshintergrund [2.2.2.2.2.2 einseitiger Migrationshintergrund] <sup>c)</sup>

Abbildung 1: Zuordnung der Bevölkerung nach Geburtsland und Staatsangehörigkeit

Da ich auf die hier aufgeführten Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit schon zuvor eingegangen bin, möchte ich mich nun auf die Gruppe der Deutschen konzentrieren. *Deutsche ohne Migrationshintergrund* unter IV a sind in Deutschland als Deutsche geboren, genau wie ihre Eltern auch. Auch wenn sie sich eine Zeit lang im Ausland aufgehalten haben, oder sogar dort geboren sind (III c), zählen sie dazu und bleiben im Folgenden unberücksichtigt. Alle anderen Deutschen in der Abbildung zählen zu den Menschen mit Migrationshintergrund. Die unterschiedlichen Gruppen sollen nun näher erläutert werden (Statistisches Bundesamt, 2007, S. 324).

Unter III a finden sich ‚*Spätaussiedler, Flüchtlinge und Vertriebene deutscher Volkszugehörigkeit mit deutscher Staatsangehörigkeit ohne Einbürgerung*‘, die selbst zugewandert sind und die deutsche Staatsangehörigkeit ohne Einbürgerung besitzen. Es ist schwierig für sie eine treffende Bezeichnung zu finden, da es sich um zwei verschiedene Personengruppen handelt: zum einen sind hier bestimmte Spätaussiedler und deren Ehepartner und Kinder erfasst, die seit August 1999 als sogenannte ‚Statusdeutsche‘ aufgrund ihrer deutschen Volkszugehörigkeit nach § 40a Staatsangehörigkeitsgesetz die deutsche Staatsbürgerschaft ohne Einbürgerung erhalten. Zum anderen handelt es sich um Personen, die nach §§ 1 und 2 BVFG als Vertriebene

oder Heimatvertriebene gelten, und somit deutsche Staatsangehörige sind (Statistisches Bundesamt, 2007, S. 325).

Unter IV c und d sind die *Kinder von Spätaussiedlern, Flüchtlingen und Vertriebenen deutscher Volkszugehörigkeit mit deutscher Staatsangehörigkeit ohne Einbürgerung*, sowie die *Kinder von Eingebürgerten* aufgeführt. Diese sind jedoch nur eindeutig zu erfassen, wenn sowohl Vater als auch Mutter der selben Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund angehören. Ist dies nicht der Fall, muss die Zuordnung der Kinder gesondert entschieden werden (Statistisches Bundesamt, 2007, S. 325).

Die Gruppe IV e erfasst die sogenannten *Ius soli-Kinder von Ausländern*. Es handelt sich hierbei um Kinder von zwei Ausländern, die die Mindestaufenthaltszeiten für das Optionsmodell erfüllen, wodurch die Kinder, gemäß dem Staatsangehörigkeitsgesetz von 2000, mit ihrer Geburt neben der elterlichen Staatsbürgerschaft auch die deutsche erhalten. Bis zur Vollendung des 23. Lebensjahres müssen sie sich endgültig für eine Staatsangehörigkeit entscheiden. Sie gelten als Deutsche, weil alle Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft als Deutsche gelten, unabhängig vom Vorliegen weiterer Staatsangehörigkeiten (Statistisches Bundesamt, 2007, S. 324f).

Bei den Personen mit einseitigem Migrationshintergrund unter IV f besitzt nur eines der Elternteile einen Migrationshintergrund, ist also deutscher Zugewanderter ohne Einbürgerung, Eingebürgerter oder Ausländer. Der zweite Elternteil ist entweder Deutscher ohne Migrationshintergrund oder unbekannt, so zum Beispiel in Haushalten Alleinerziehender (Statistisches Bundesamt, 2007, S. 325).

Die vielschichtige Unterteilung macht noch einmal deutlich, wie wichtig es war, den Wechsel vom Ausländer- zum Migrationskonzept zu vollziehen, wodurch die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund endlich adäquat dargestellt werden kann. Im folgenden soll nun der Anteil der verschiedenen Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund dargestellt werden.

### **2.3.2 Der Anteil der verschiedenen Zuwanderergruppen**

Wie in der folgenden Abbildung zu sehen, betrug 2005 der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, gemäß dem Migrationskonzept, 18,6 Prozent der Gesamtbevölkerung, was etwa 15,3 Millionen Personen entspricht. Das Interessante daran ist, dass dieser Anteil mehr als doppelt so hoch ist, wie der mit dem Ausländerkonzept errechnete Anteil. Dadurch wurden das Ausmaß und die Qualität der Probleme bzw. Herausforderungen durch Menschen mit Migrationshintergrund zum

Beispiel in Bereichen wie Bildung und Arbeitsmarkt bislang enorm unterschätzt. Für die Bildungspolitik ist besonders relevant, dass mit 12,7% der Bevölkerung insgesamt mehr als zwei Drittel der Migrantenpopulation zur ersten Generation zählt, also selbst zugewandert ist (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 140f; Statistisches Bundesamt, 2007, S. 7).

**Tab. H2-1: Definition und Struktur der Bevölkerung 2005 nach Migrationshintergrund und Migrationstypen**

Bezeichnung des Migrationsstatus	Persönliche Zuwanderung	Merkmale der Eltern		Deutschland		Früheres Bundesgebiet	Neue Länder u. Berlin-Ost
		Zuwanderung	Staatsangehörigkeit	in Tsd.	in %		
<b>Personen mit Migrationshintergrund</b>				<b>15.332</b>	<b>18,6</b>	<b>21,5</b>	<b>5,2</b>
<b>Ausländer</b>				<b>7.321</b>	<b>8,9</b>	<b>10,2</b>	<b>2,7</b>
... der 1. Generation <sup>1)</sup>	Ja			5.571	6,8	7,7	2,4
... der 2. Generation	Nein	Ja		1.643	2,0	2,4	0,3
... der 3. Generation	Nein	Nein		107	0,1	0,2	-
<b>Deutsche</b>				<b>8.012</b>	<b>9,7</b>	<b>11,3</b>	<b>2,5</b>
... der 1. Generation				4.828	5,9	6,8	1,6
(Spät-)Aussiedler <sup>2)</sup>	Ja		Deutsch	1.769	2,1	2,5	0,5
Eingebürgerte <sup>2)</sup>	Ja		Nichtdeutsch oder eingebürgert	3.059	3,7	4,3	1,2
... der 2. Generation				3.184	3,9	4,5	0,9
(Spät-)Aussiedler	Nein	Ja (beide)	Deutsch	283	0,3	0,4	0,0
Eingebürgerte	Nein (selbst eingebürgert)			1.095	1,3	1,6	0,1
... der 3. Generation							
Deutsche nach Ius-soli-Regelung	Nein	Ja	Mind. ein Elternteil eingebürgert				
Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund	Nein		Nichtdeutsch (beide)	278	0,3	0,4	0,1
			1. Elternteil: Deutsch 2. Elternteil: mit Migrationshintergrund <sup>3)</sup>	1.528	1,9	2,1	0,6
<b>Personen ohne Migrationshintergrund</b>	<b>Nein</b>	<b>Nein</b>	<b>Deutsch</b>	<b>67.133</b>	<b>81,4</b>	<b>78,5</b>	<b>94,8</b>
<b>Bevölkerung insgesamt</b>				<b>82.465</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

*darunter*

1) Der 1. (Zuwanderungs-)Generation gehören alle jene Personen an, die selbst zugewandert sind; bei der 2. Generation sind die Personen nicht selbst, sondern nur deren Eltern zugewandert; in der 3. Generation sind weder die Personen selbst noch deren Eltern zugewandert, sondern Großeltern.  
2) Als (Spät-)Aussiedler gelten in dieser Definition alle zugewanderten Deutschen. Es ist anzunehmen, dass einige der Befragten ihren Zuzug zugleich als Einbürgerung interpretieren und deshalb die Zahlen der (Spät-)Aussiedler unter, der Eingebürgerten überschätzt sind.  
3) Nichtdeutsch, zugewandert und/oder eingebürgert.  
Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Abbildung 2: Definition und Struktur der Bevölkerung 2005 nach Migrationshintergrund und Migrationstypen

Bei der Altersgruppe der unter 25-Jährigen haben sogar 27,2 Prozent, also mehr als ein Viertel der jungen Bevölkerung, einen Migrationshintergrund, was etwa sechs

Millionen Personen entspricht. Dies deutet darauf hin, dass die Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Durchschnitt wesentlich jünger ist als diejenigen ohne einen solchen Hintergrund und es zeigt, wie wichtig bildungspolitische Integrationsförderung als Zukunftsinvestition ist. Eine besondere Herausforderung stellt dabei die große Heterogenität der Migrationspopulation in Bezug auf Status und Zeitpunkt der Zuwanderung, sowie auf die ethnische Zugehörigkeit dar (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 142).

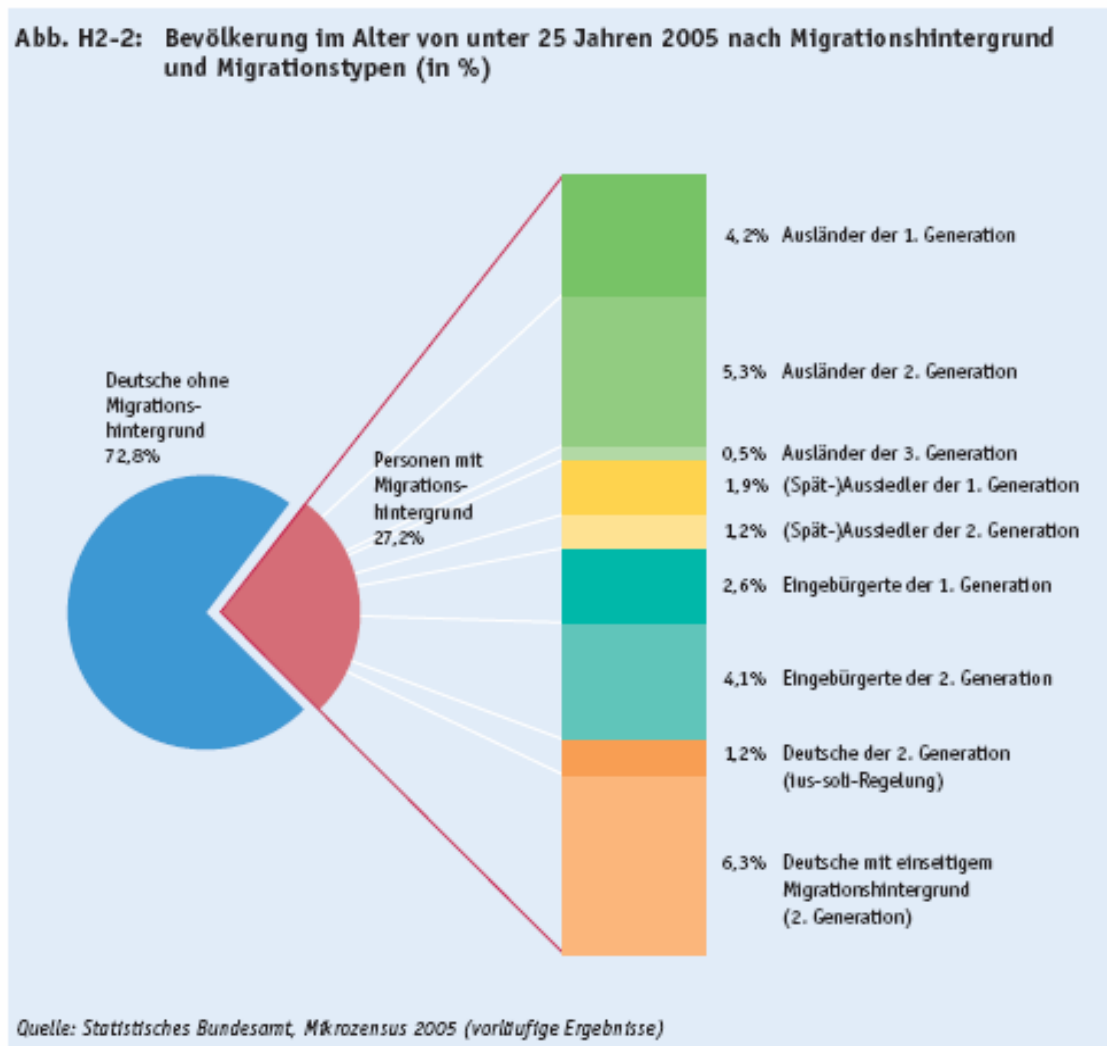


Abbildung 3: Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund und Migrationstypen (in %)

Wie die Abbildung zeigt, ist der Anteil der ersten Generation bei den unter 25-Jährigen mit Migrationshintergrund mit 8,7 Prozent geringer als jener der zweiten Generation mit 11,8 Prozent, wenn man einmal die Deutschen mit einseitigem Migrationshintergrund herauslässt. Dieser Wert fällt also geringer aus als bei der Gesamtbevölkerung mit Migrationshintergrund, in der Personen der ersten Generation mit zwei Dritteln einen

sehr großen Teil ausmachen. Dennoch ist nicht außer Acht zu lassen, dass von den 27,2 Prozent der unter 25-Jährigen mit Migrationshintergrund aus der Gesamtbevölkerung 4,2 Prozent zu Ausländer/innen der ersten Generation, 1,9 Prozent zu (Spät-)Aussiedler/innen der ersten Generation, und 2,6 Prozent zu Eingebürgerten der ersten Generation gehören. Damit beträgt der Anteil der ersten Generation an der Gesamtbevölkerung der jungen Generation immerhin 8,7 Prozent, und es ist festzuhalten, dass circa jeder dritte unter 25-Jährige mit Migrationshintergrund in Deutschland selbst zugewandert ist (Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 142). Dies ist für diese Arbeit besonders relevant, da sie sich mit der Integration und Sprachförderung von Seiteneinsteigern ins deutsche Schulsystem befasst, also mit Kindern und Jugendlichen der ersten Generation, die im Sekundarschulalter selbst zugewandert sind.

Wie in der folgenden Abbildung zu sehen, hatten 2005 in Deutschland mehr als 30 von 100 Kindern im Alter von Null bis sechs Jahren einen Migrationshintergrund. Bei den 10 bis unter 16-Jährigen, die Gegenstand der empirischen Untersuchung und somit von besonderer Bedeutung für diese Arbeit sind, betrug der Anteil noch 26,7 Prozent, was in etwa doppelt so hoch war, wie bei den über 45-Jährigen. Davon stammen knapp sieben Prozent aus der Türkei, knapp vier Prozent aus ehemaligen Anwerbestaaten, knapp zwei Prozent aus sonstigen EU-Staaten, knapp neun Prozent aus sonstigen Staaten, knapp drei Prozent sind (Spät-)Aussiedler und bei knapp zwei Prozent gibt es keine Angabe. (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 143)

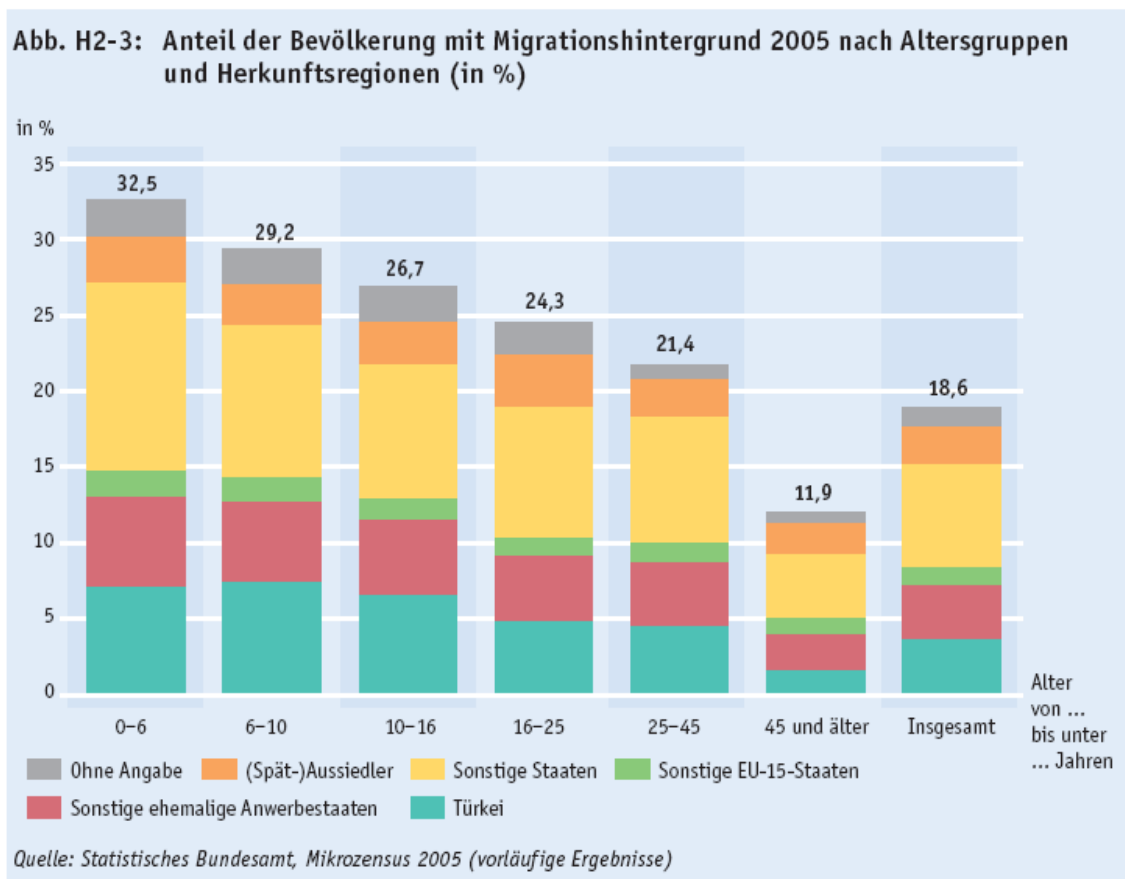


Abbildung 4: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2005 nach Altersgruppen und Herkunftsregionen (in %)

„Für die Betrachtung von Bildungs- und Lernprozessen ist es nicht nur wichtig zu wissen, wie viele Personen mit Migrationshintergrund Bildungseinrichtungen besuchen, sondern auch, wie viele Personen jährlich durch Zuwanderung Quereinstiege ins deutsche Bildungssystem zu bewältigen haben. Dies ist insbesondere für zusätzliche Integrations- und Fördermaßnahmen von Bedeutung.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 143). Bei den 0-25-Jährigen gehören knapp 1,9 Millionen Personen zur ersten Generation, sind also selbst zugewandert. „Um annäherungsweise die Größenordnung abschätzen zu können, mit der die Bildungseinrichtungen mit „echten“ Quereinsteigern konfrontiert sind, stellt sich die Frage, wie viele in jeder Altersgruppe im Laufe der Zeit zugezogen sind.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 144)

Es macht einen großen Unterschied, ob Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund selbst zugewandert sind oder nicht. 87 Prozent der 0-25-Jährigen mit türkischem Migrationshintergrund wurden in Deutschland geboren, bei den (Spät-)Aussiedlern dagegen nur rund 40 Prozent. Dies ist wohl auf die



Zuwanderungswelle Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre zurückzuführen. In Zukunft ist vermutlich so gut wie gar nicht mehr mit Spätaussiedlern der ersten Generation zu rechnen, bei den anderen Migrantengruppen ist ein solcher Rückgang jedoch nicht zu erwarten. „Insofern sind auch langfristig Integrationsangebote für Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem notwendig. Die anhaltende Notwendigkeit wird nicht zuletzt dadurch bekräftigt, dass es im Jahr 2004 insgesamt 780.175 Zuzüge aus dem Ausland gab, davon 279.661 von Personen im Alter unter 25 Jahren.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 144f)

Auch in Zukunft wird mit einer wachsenden Zuwanderung nach Deutschland zu rechnen sein, da seit vielen Jahren zu wenig Kinder in Deutschland geboren werden, sich aber gleichzeitig die Lebenserwartung immer mehr erhöht, was zur Folge hat, dass die Zahl der jungen Menschen in Deutschland nicht genügt, die Bevölkerung zu reproduzieren und dem Bedarf an speziellen Dienstleistungen für ältere Menschen gerecht zu werden. Dies bedeutet für den bildungspolitischen und pädagogischen Handlungsraum, dass langfristig mit Herausforderungen durch Migration zu rechnen ist, da für unabsehbare Zeit Väter und Mütter mit ihren Kindern neu zuwandern werden (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 25f).

Inwiefern sich die ausländischen Schüler/innen, bzw. Schüler/innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem zurecht finden und wie ihre Bildungsbeteiligung im allgemeinen aussieht, soll im nächsten Abschnitt näher beleuchtet werden.

### **2.3.3 Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

#### **2.3.3.1 Anteil an den verschiedenen Schulformen**

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erzielen deutlich geringere Bildungserfolge als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Nur wenige schaffen es auf das Gymnasium und in Haupt- und Förderschulen sind sie überrepräsentiert (Limbird & Stanat, 2006, S. 257). Dreimal so viele Deutsche wie Kinder mit Migrationshintergrund wechseln nach der Grundschule auf ein Gymnasium, unter anderem da sie wesentlich weniger Überweisungsempfehlungen dafür bekommen (Krüger-Portratz, 2005; Seitz, 2006). Die entscheidende Hürde besteht darin, dass die Verkehrssprache beim Übergang in die Sekundarstufe I nicht ausreichend beherrscht wird. In Deutschland gelingt es

anscheinend deutlich schlechter als in anderen Staaten den Spracherwerb zu unterstützen (Limbird & Stanat, 2006, S. 257).

Wie die folgende sich auf PISA- Ergebnisse stützende Abbildung zeigt, besuchen Schüler/innen mit mindestens einem Elternteil aus der Türkei oder sonstigen Anwerbestaaten oder der ehemaligen Sowjetunion zum großen Teil Haupt- und Realschulen. „So ist fast jeder zweite türkische Schüler an einer Hauptschule und nur jeder achte am Gymnasium. Von den Schülern aus den sonstigen Anwerbestaaten ist ein Drittel an der Hauptschule und ein Viertel an einem Gymnasium (Tab. H3-1).“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 151).

**Tab. H3-1: Migrantenanteil 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 nach Herkunftsregionen (in %)**

Migrationshintergrund/ Herkunftsgruppe	15-Jährige nach Bildungsgang			
	HS	RS	IGS	GY
	in %			
Ohne Migrationshintergrund	16,6	38,6	11,6	33,2
Mit Migrationshintergrund insgesamt	31,8	29,7	14,0	24,6
davon:				
Türkei	48,3	22,1	17,0	12,5
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten	30,0	31,4	13,6	25,1
(Spät-)Aussiedler (ehem. Sowjetunion)	38,4	33,6	9,8	18,2
Sonstige Staaten	20,5	29,3	15,5	34,6

Quelle: PISA E 2000; eigene Berechnungen

Abbildung 5: Migrantenanteil 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 nach Herkunftsregionen (in %)

Interessant ist vielleicht noch, dass mit einem Anteil von 34,6 Prozent der Schüler/innen mit Migrationshintergrund diejenigen aus der Kategorie „sonstige Staaten“ am häufigsten ein Gymnasium besuchen und nur jeder Fünfte von ihnen eine Hauptschule. Dennoch ändert dies nichts daran, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Hauptschulen überrepräsentiert sind. Die Festlegung auf einen niederen Bildungsweg erfolgt oft schon direkt bei der Übergangsentscheidung nach der Grundschule. Schüler/innen mit Migrationshintergrund können diese Entscheidung seltener durch Aufstiege in höhere Schularten korrigieren und haben auch häufig Schwierigkeiten sich dort zu halten: Realschüler mit Migrationshintergrund steigen zum Beispiel doppelt so viel von Real- in Hauptschulen ab, wie Schüler ohne Migrationshintergrund. Des Weiteren ist die Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wesentlich häufiger von Zurückstellungen und/oder Klassenwiederholungen geprägt, wie die der deutschen Schüler/innen. Dies

beginnt schon in der Grundschule, da in den Klassen eins bis drei das Risiko, nicht versetzt zu werden, bei Kindern mit Migrationshintergrund viermal höher als das von Nichtmigranten ist (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 151f).

Nach der Beschreibung über den Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den entsprechenden Schulformen, soll nun herausgestellt werden, welche Abschlüsse sie erreichen, sofern dies überhaupt der Fall ist.

### **2.3.3.2 Bildungsabschlüsse**

Auch wenn in den letzten 30 Jahren schon eine Verbesserung bezüglich der erreichten Bildungsabschlüsse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erreicht worden ist, gilt dies nicht im Vergleich zu den Abschlüssen von Schüler/innen deutscher Herkunft, da sich diese ebenfalls verbessert haben (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 137; Krüger-Portratz, 2005). So haben jüngere Personen, im Alter von 25 bis 45 Jahren, sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund einen wesentlich besseren Bildungsstandard als die ältere Generation. Jedoch ist in beiden Altersgruppen das Bildungsniveau der Einheimischen höher als das der Menschen mit Migrationshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 146). 9,6 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund haben keinen allgemeinbildenden Schulabschluss, bei den Personen ohne Migrationshintergrund sind es dagegen ‚nur‘ 1,5 Prozent. Des Weiteren haben mit 39 Prozent fast doppelt so viele Personen mit Migrationshintergrund keinen beruflichen Abschluss wie die Einheimischen mit 23,2 Prozent. Dabei bleiben die sich noch in Ausbildung Befindenden natürlich unberücksichtigt (Statistisches Bundesamt, 2007, S. 8).

Wie die folgende Abbildung zeigt, gibt es auch innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund große Unterschiede bezüglich des Bildungsabschlusses.

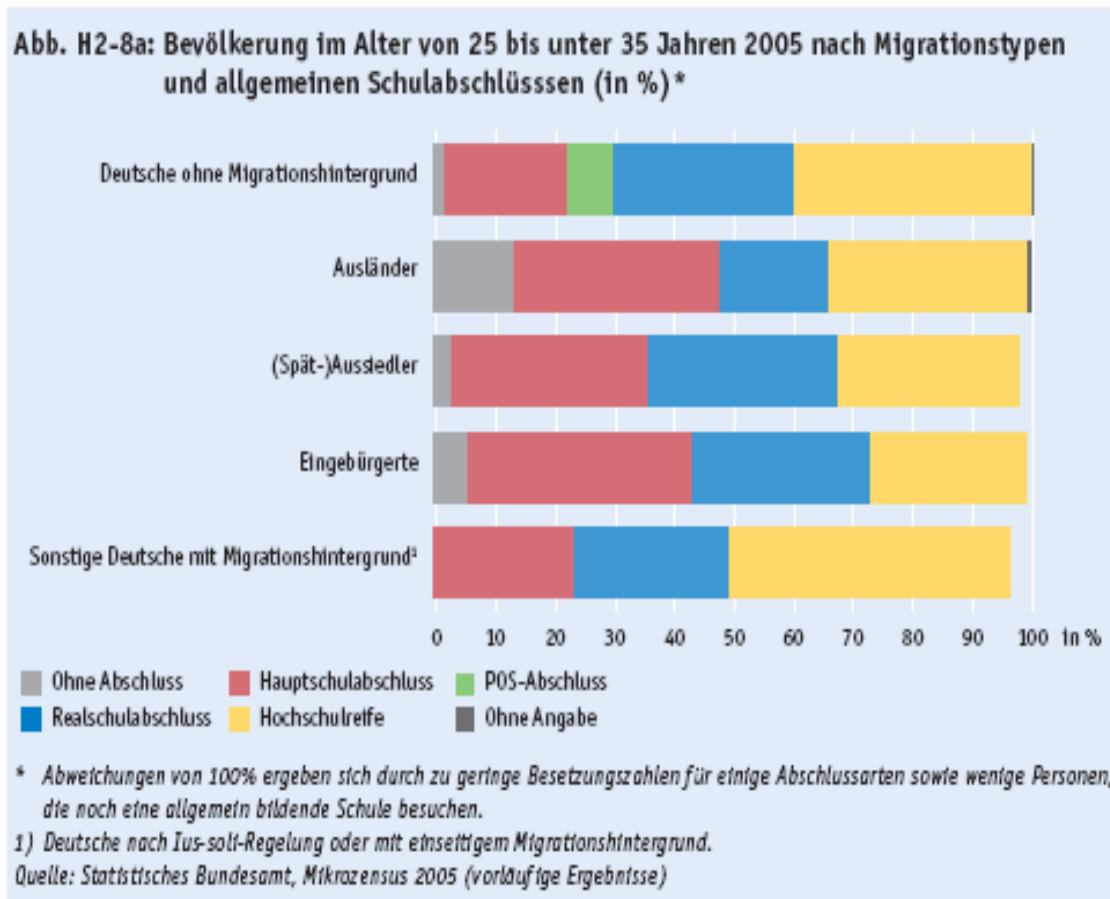


Abbildung 6: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren 2005 nach Migrationstypen und allgemeinen Schulabschlüssen (in %)

Wenn man die Gruppe der 25- bis unter 35-Jährigen betrachtet, stellt sich heraus, dass die *Ausländer* mit Abstand über das schlechteste Bildungsniveau verfügen und auffällig oft keinen Bildungsabschluss erreichen. Dennoch liegen sie beim Erreichen der Hochschulreife noch vor den *(Spät-)Ausiedlern* und den *Eingebürgerten*, die insgesamt eher ein mittleres Bildungsniveau aufweisen. Fast jeder zweite der *sonstigen Deutschen mit Migrationshintergrund*, also der Deutschen nach der Ius-soli-Regelung oder mit einseitigem Migrationshintergrund, erreicht dagegen die Hochschulreife. Es ist auffällig, dass diese Gruppe damit sogar vor den Deutschen ohne Migrationshintergrund liegt (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 146f).

Dies ändert jedoch nichts daran, dass die Bevölkerung mit Migrationshintergrund insgesamt ein wesentlich niedrigeres Bildungsniveau aufweist, als diejenige ohne Migrationshintergrund. Dies gilt sowohl für die allgemeinen Schul- als auch für die beruflichen Bildungsabschlüsse, denn die Ungleichheit scheint sich auch nach der Schule fortzusetzen. Zum Beispiel haben 41 Prozent der 25- bis unter 35-Jährigen keinen beruflichen Abschluss, im Gegensatz zu nur 15 Prozent der Deutschen ohne

Migrationshintergrund in dieser Altersklasse (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 146).

Es wäre noch zu erwähnen, dass Migrant/innen aus den ehemaligen Anwerbestaaten, insbesondere aus der Türkei, über das niedrigste Bildungsniveau verfügen. Personen mit Migrationshintergrund aus sonstigen Staaten liegen bei der Hochschulreife und dem Hochschulabschluss sogar knapp vor den Deutschen ohne Migrationshintergrund, haben jedoch relativ häufig keinen allgemeinen und keinen beruflichen Bildungsabschluss (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 147f). Des Weiteren scheint sich das Fehlen der Gesamtschule in Bayern und zu weiten Teilen in Baden-Württemberg hemmend auf den Schulerfolg ausländischer Schüler auszuwirken, da in den südlichen Bundesländern alle Zuwanderungsnationalitäten eine deutlich ungünstigere Bildungsposition aufweisen als im restlichen Bundesgebiet (Krüger-Portratz, 2005).

Nachdem nun die Bildungsabschlüsse der Personen mit Migrationshintergrund dargestellt worden sind, soll im nächsten Abschnitt auf die schulischen Leistungen und die Leistungsmotivation der Schüler/innen mit Migrationshintergrund eingegangen werden. Vielleicht wird dadurch etwas deutlicher, warum die Bildungsabschlüsse der Migrant/innen so viel schlechter sind als die der Einheimischen.

### **2.3.3.3 Schulische Leistungen und Leistungsmotivation**

In der Sekundarstufe I werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Allgemeinen leistungsadäquat, also fair benotet. In der Grundschule erhalten sie jedoch bei derselben Leistung etwas schlechtere Noten als Schüler ohne Migrationshintergrund und es werden dadurch seltener Empfehlungen fürs Gymnasium ausgesprochen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 165). Dennoch hat sich im Vergleich von IGLU, PISA und DESI gezeigt, dass die Grundschüler/innen mit nicht deutscher Herkunftssprache bei den Bewertungen nicht so weit zurückliegen, wie die Schüler/innen aus der Sekundarstufe I. Eine Erklärung hierfür könnten verdeckte Sprachschwierigkeiten in der Grundschule sein, die erst auf der weiterführenden Schule sichtbar werden, sobald die Wissensvermittlung und -aneignung zunehmend über die Schriftsprache geschieht (Griesshaber, 2007, S. 31).

Nach PISA-Tests bezüglich der Leseleistung und der Leistung in Mathematik schneiden in den meisten Ländern die eingewanderten Jugendlichen nach der zweiten Generation besser ab, als diejenigen nach der ersten Generation. Deutschland bildet hier jedoch eine Ausnahme, da die Jugendlichen der ersten Generation vor denen der zweiten liegen.

Dies ist dadurch erklärbar, dass sich unter den Jugendlichen der ersten Generation vergleichsweise viele Aussiedler befinden, während in der zweiten Generation mehr Jugendliche türkischer Herkunft vertreten sind (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 174)

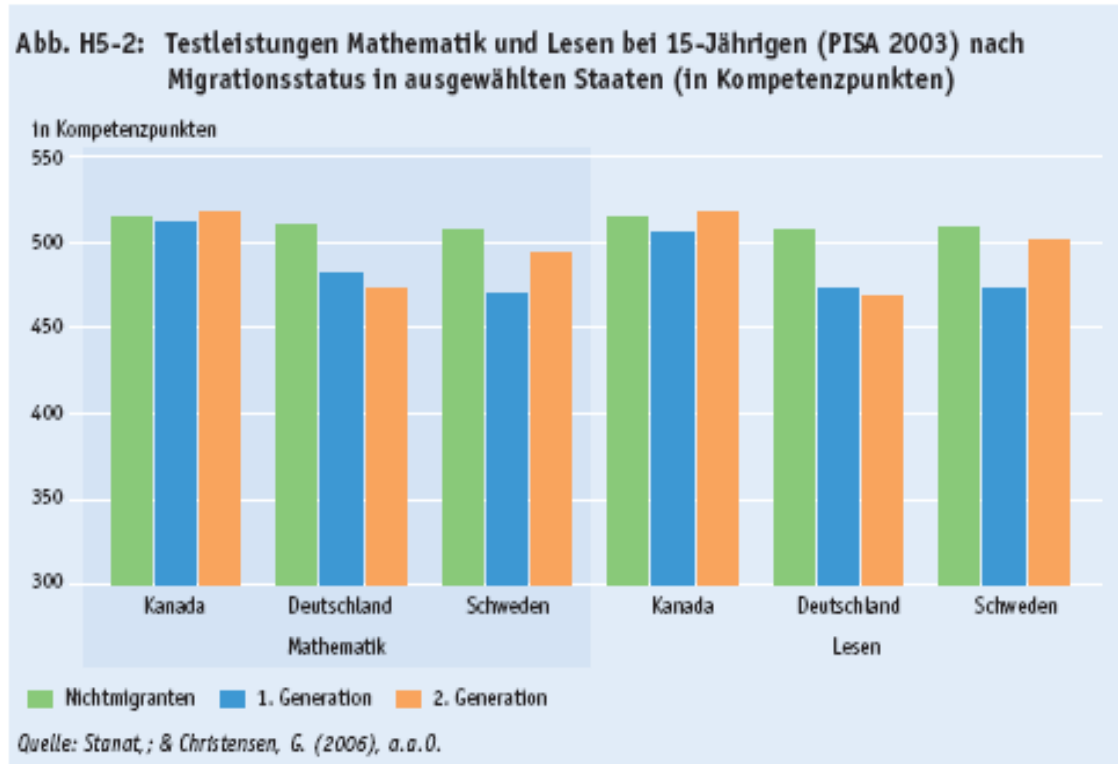


Abbildung 7: Testleistungen Mathematik und Lesen bei 15-Jährigen (PISA 2003) nach Migrationsstatus in ausgewählten Staaten (in Kompetenzpunkten)

Des weiteren könnte es auch daran liegen, dass im internationalen Vergleich die selbst nach Deutschland zugewanderten Jugendlichen, also die der ersten Generation, besonders häufig angeben, auch zuhause überwiegend deutsch zu sprechen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 172).

In den meisten Staaten beträgt der Anteil der sogenannten Risikogruppe, die im Lesen höchstens Kompetenzstufe eins erreicht, mindestens ein Viertel. In Deutschland beträgt er bei den Jugendlichen der ersten Generation 42 und bei denen der zweiten Generation sogar 44 Prozent. Bei den Schüler/innen ohne Migrationshintergrund sind es dagegen nur 14 Prozent (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 174). Noch am Ende der neunten Klasse können 60 Prozent der Hauptschüler eindeutige grammatische Fehler nicht erkennen und identifizieren, wie zum Beispiel in einem Satz wie diesem: „Die Diskothek wurde geschlossen, weil die Nachbarn die Lärmbelästigung lange beklagt hatte.“ (Griesshaber, 2007, S. 31)

Die Jugendlichen aus Migrantenfamilien, besonders die der ersten Generation, sind im gleichen Ausmaß wie Schüler ohne Migrationshintergrund davon überzeugt, in Mathematik begabt zu sein, teilweise sogar noch stärker, was auf ein positives Selbstkonzept in Mathematik schließen lässt. Migranten, besonders die der ersten Generation, sind in Deutschland auch generell gegenüber Schule positiver eingestellt und haben eine höhere Lernmotivation als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 176). Dies ist sicherlich ein gutes Zeichen, denn „die im Durchschnitt hohe Lernmotivation ist ein wichtiges Potenzial, an dem man pädagogisch ansetzen kann, wenn man Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund fördern und fordern will.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 177)

Zum Abschluss dieses Kapitels soll noch das Problem der sozialen Segregation erläutert werden, das damit zu tun hat, dass es immer mehr sogenannte Brennpunktschulen gibt, an denen sich die Schüler/innen mit Migrationshintergrund und aus Familien mit niedrigem sozialen Status ballen.

#### **2.3.3.4 Das Problem der sozialen Segregation**

Die soziale und die ethnische Segregation sind in Deutschland eng miteinander verbunden und stellen eine besondere Herausforderung für das Bildungssystem dar. Der Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund kann in Haupt- und Integrierten Gesamtschulen, je nach Einzugsbereich, bis zu 80 Prozent betragen. An Gymnasien bleibt er durchweg unter 50 Prozent. Das Ausmaß der ethnischen Segregation wird auch daran deutlich, dass circa jeder vierte Jugendliche mit Migrationshintergrund, allerdings nur jeder zwanzigste ohne Migrationshintergrund, eine Schule besucht, an der die Migranten in der Überzahl sind. In Schulen mit einem Migrantenanteil über 50 Prozent sind vor allem die Schüler/innen vertreten, die zuhause kein Deutsch sprechen. Bei ihnen spricht jeder sechste auch mit seinen Freunden meist in seiner Herkunftssprache. In Schulen mit einem Migrantenanteil unter 25 % sprechen 93 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter Freunden deutsch und sogar 72 % auch mit den Eltern (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 161ff).

Es ist anzunehmen, dass die ungleiche Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund und derer aus Familien mit niedrigem sozialen Status auf bestimmte Schularten und Schulen auch räumlich spürbar ist. Dabei handelt es sich häufig um soziale Brennpunkte, auch wenn diese sozial-räumliche Segregation in

Deutschland (noch) nicht so stark ausgeprägt ist wie in vielen anderen Staaten. In Großstädten und Ballungszentren kommt sie jedoch auch heute schon in Deutschland vor. So arbeitet zum Beispiel etwa ein Fünftel der Hauptschulen in Deutschland in problematischen Lernkontexten, da sie es mit einem sehr hohen Migrantenanteil in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Schüler/innen zu tun haben. Daraus resultieren oft geringe kognitive Grundfähigkeiten, häufige Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 163f).

Durch diese Segregation wird die Trennung zwischen Bevölkerungsgruppen mit hohen sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen und denen mit wenig Ressourcen weiter vorangetrieben und kann zu einer Verstärkung von Privilegierung einerseits, und Benachteiligung andererseits führen. Auch wenn die Schulen selbst nicht unbedingt verantwortlich für die Segregation sind, sollte sich die Bildungspolitik unbedingt überlegen, wie sie verringert werden kann oder zumindest wie ihre negativen Folgen auf die Lernergebnisse kompensiert werden können (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 164).

## **2.4 Zusammenfassung**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Deutschland auf eine lange Geschichte der Einwanderung zurückblicken kann und dass der hohe Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in der heutigen Zeit zu großen Teilen auf die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte in den 1950er und 1960er Jahren zurückzuführen ist. Politiker/innen sträubten sich lange dagegen, Deutschland als Einwanderungsland anzuerkennen und auch in der Bevölkerung gab es eine Zeit, in der die Migrant/innen alles andere als erwünscht waren. In der Bildungspolitik spiegelte sich dies anhand der „Doppel-Option“ wider, die einerseits zum Ziel hatte die ausländischen Schüler/innen zu integrieren, andererseits aber immer ihre Rückkehrfähigkeit erhalten wollte. Um die Jahrtausendwende fand jedoch ein grundlegender Perspektivwechsel statt und Deutschland begann die Migrant/innen als gleichberechtigte Mitbürger/innen anzuerkennen und sich der Herausforderung Integration zu stellen. Die Anzahl der integrationsbedürftigen Menschen konnte in den letzten Jahren durch den Wechsel vom Ausländer- zum Migrationskonzept endlich richtig erfasst werden. Für die Bildungspolitik ist interessant, dass mehr als ein Viertel der unter-25-Jährigen einen Migrationshintergrund haben und jede/r dritte von ihnen sogar selbst zugewandert ist. Des Weiteren ist festzuhalten, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund wesentlich



geringere Bildungserfolge erzielen, als diejenigen ohne Migrationshintergrund und dass in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialem Status besteht.

Im folgenden Kapitel soll herausgearbeitet werden, inwiefern die Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit fehlenden Sprachkenntnissen zusammenhängt und welche Rolle Sprache allgemein im Leben von Migrant/innen spielt. Darüber hinaus sollen der Zweitspracherwerb theoretisch beleuchtet und Modelle zur Sprachförderung von Seiteneinsteiger/innen in das deutsche Schulsystem beschrieben werden.

### **3 Migration und Spracherwerb**

#### **3.1 Mehrsprachigkeit als modernes Phänomen und die Vorherrschaft des Deutschen**

Einwanderung ist längst zu einem globalen Phänomen geworden, denn sämtliche heutige Gesellschaften sind Einwanderungsgesellschaften. Mehrsprachigkeit wird zunehmend kennzeichnend für die sprachliche Sozialisation aller Kinder, egal ob sie mehrsprachig aufwachsen oder nicht. Dies liegt daran, dass ein veränderter Modus des Sprachgebrauchs existiert: die jeweils regionale Mehrheitsprache dominiert, wird jedoch durch die mehr oder weniger umfangreiche Anwendung von Varietäten verschiedener Art ergänzt. Entgegen weitverbreiteter Annahmen, verlieren die Herkunftssprachen keineswegs an Bedeutung für die Eingewanderten, es wandeln sich lediglich Funktion und Gebrauchsweisen der jeweiligen Sprache (Gogolin, 2002, S. 67f). Die mitgebrachten Sprachen von zugewanderten Familien haben eine große Bedeutung, auch wenn sie in den Familien nicht mehr durchweg gesprochen werden. Für die Eltern sind es oft die Sprachen der Gefühle und der Erziehung und viele ältere Geschwister sprechen mit den Jüngeren oft in der Herkunftssprache (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 41). Die Sprachen der Zugewanderten werden größtenteils in der mündlichen Kommunikation untereinander verwendet und bleiben durch die Gemeinschaft ihrer Sprecher lebendig. (Gogolin, 2001, S. 65).

Dennoch wird das sprachliche Können der Einwanderer von den Einheimischen des Einwanderungslandes, sofern sie sich überhaupt dafür interessieren, nicht anerkannt. Es wird häufig von einer „*doppelten Halbsprachigkeit*“ gesprochen, die bedeutet soll, dass die Migranten weder ihre Herkunftssprache noch das Deutsche sehr gut beherrschen. In multikulturellen Gesellschaften findet man äußerst komplexe sprachliche Situationen

vor (Gogolin, 2001, S. 65). Dies kommt zum einen dadurch zum Ausdruck, dass sich unter Gruppen ethnisch gemischter Jugendlicher, wie man sie besonders in urbanen Regionen vorfindet, Redeweisen entwickeln, die durch eine Mischung von lebensweltlich vorhandenen Sprachen gekennzeichnet sind (Gogolin, 2001, S. 67).

Ingrid Gogolin drückt dies folgendermaßen aus:

„Meine These lautet, daß diese Phänomene der Jugendkultur, deren Lebenselixier das sprachlich-kulturelle Grenzgängertum ist, auf das Entstehen besonderer Muster der Behauptung von Identität im Einwanderungsland deutet: auf eine die gewanderten Menschen privilegierende spezifische Möglichkeit, Gemeinsamkeit aufzubauen und auszudrücken, die auf den mitgebrachten Überlieferungen aufruht, aber losgelöst ist von der Region, in der sie entstanden sind.“ (Gogolin, 2001, S. 69)

Dies zeigt, dass Integration in die aufnehmende Gesellschaft einerseits, und das Offenhalten einer Rückkehroption andererseits, sich nicht ausschließen. Diese beiden Phänomene drücken lediglich die Lebenswirklichkeit einer wachsenden Zahl von Menschen aus, die eine Erhaltung der Lebendigkeit der Migrantensprachen ermöglicht und dennoch für eine weitere Verbreitung „sprachlichen Grenzgängertums“ sorgt (Gogolin, 2001, S. 70).

Nach Deutschland eingewanderte Familien benutzen und pflegen zuhause meist ihre mitgebrachten Sprachen, und nicht selten ist dies, besonders für die Eltern, mehr als ein reiner Sprachgebrauch. Wie schon bereits erwähnt, wünschen sie sich, dass ihre Sprachen von den Kindern weitergebraucht und gepflegt werden. Dennoch sind sie sich der Wichtigkeit der Beherrschung der deutschen Sprache für ihre Kinder bewusst und unterstützen dies gemäß ihren Kräften. Dies müssen sie auch, das einzige Interesse der Schule ist meist nur die Deutschkenntnisse zu erweitern und dem Ausbau der mitgebrachten Sprachen wird kein Wert für den Bildungsgang zugemessen, sie dienen höchstens als Hilfe zum Deutschlernen. Trotz der unterschiedlichen Grundüberzeugungen und Ziele von Familie und Schule kooperieren beide bezüglich der Spracherziehung in der deutschen Schule erstaunlich gut. Dies liegt zum Teil an der strikten Trennung von Schule und Privatem: in der Schule als öffentliche Sphäre gilt das Primat des Deutschen und in der Sphäre des Privaten kann der Ausbau der mitgebrachten Sprachen geschehen. (Gogolin, 2001, S. 63f). „Die Sprachen Zugewanderter sind in Deutschland *illegitime Sprachen*; sie finden kein öffentliches Anerkenntnis“ (Gogolin, 2001, S. 64) und sind dadurch meist auf Mündlichkeit beschränkt, da nur selten schulischer Unterricht geschieht. Die einheimischen Menschen haben oft ein monolinguales Selbstverständnis und tun sich schwer damit, den Wert und die Vitalität der Sprachen Eingewanderter anzuerkennen. Zugewanderte dagegen, die

ihre mitgebrachten Sprachen zu erhalten und mehr versuchen, ohne der deutschen Sprache den Rang abzusprechen, investieren am meisten in das Funktionieren der Sprachenteiligkeit. Sie bemühen sich darum, dass ihre Kinder sicher und kompetent im Deutschen werden und verweigern keineswegs das Erlernen von weiteren Fremdsprachen in der Schule (Gogolin, 2001, S. 65ff).

„Aber sie leisten noch mehr: Sie entwickeln jenseits all dessen eifrig Praktiken und Strategien, die ihren mitgebrachten Sprachen Anteile in der Kommunikation in dieser Gesellschaft sichern, womit auch – freilich in ihrer Reichweite augenblicklich begrenzte – Strategien der Weitergabe dieser Sprachen an ihre Kinder verbunden sind.“ (Gogolin, 2001, S. 72)

In der Schule kommt jedoch sehr stark zum Ausdruck, dass der gesellschaftliche Standort eines Menschen einen Sprachgebrauch zum legitimen Sprachgebrauch macht. Die Schule privilegiert manche Sprachen schon allein dadurch, dass sie im Gegensatz zu manch anderen Sprachen Gegenstand des Unterrichts sind und manche eben nicht. Hier stellt sich die Frage, warum bestimmte Fremdsprachen gelehrt werden und manche eben nicht. Die Schule sollte die wirkliche Sprachpraxis der multilingualen Gesellschaft aufgreifen und diese bei der Gestaltung von Bildungszielen berücksichtigen und wertschätzen. Eine naheliegende Forderung ist, dass jedes Kind vom ersten Schultag an mit mehr als einer Sprache vertraut gemacht werden sollte. Des Weiteren sollten Kinder mit Migrationshintergrund ein selbstverständliches Recht auf den schulischen Ausbau ihrer mitgebrachte Sprachen haben (Gogolin, 2002, S. 70ff).

Aktuell ist es jedoch für Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland ungemein wichtig, so schnell wie möglich Deutsch zu lernen. Von ihrem persönlichen Level an Sprachkompetenz in der Zielsprache hängen Schulkarriere, Schulerfolg und damit letztlich ihr weiteres Leben ab (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 16).

„Der Erwerb von Kompetenzen in der Sprache des jeweiligen Aufnahmekontextes ist ein zentraler Aspekt jeder weiteren sozialen Integration von Migranten außerhalb seiner ethnischen Beziehungen und Netzwerke. Alle drei Funktionen der Sprache haben damit zu tun: Sprache als Symbol und Signal für Bezeichnungen, Ausdruck und Aufforderungen wie für die Konstruktion von Zugehörigkeiten, für Identität und Identifikation und für die, auch stereotypisierende und gelegentlich zu Diskriminierungen führende, ‚Definition‘ der Situation sowie als Medium von Kommunikation, Verständigung und Transaktion.“ (Eser, 2006, S. 58)

Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland haben bei PISA teilweise deshalb so schlecht abgeschnitten, weil Bildung in keinem anderen Land so sehr von der sozialen Herkunft abhängt. Daneben spielen mangelnde Deutschkenntnisse jedoch gewiss auch eine Rolle. Die Kinder und Jugendlichen eignen sich die Zielsprache zwar im Zielland an – demnach als Zweit- und nicht als Fremdsprache-, wo diese im Alltag

direkt kommunikativ relevant ist, allerdings müssen sie sich bereits mittels deutsch als Unterrichtssprache Fachwissen, zum Beispiel in den Naturwissenschaften, aneignen und fachsprachliche Kompetenzen erwerben, während sie die deutsche Sprache erst noch lernen (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 15ff).

In den folgenden Abschnitten soll ein kleiner Überblick darüber gegeben werden, wie der Zweitspracherwerb nach dem heutigen Forschungsstand abläuft. Es sollen verschiedene Theorien vorgestellt werden, da eine einzige, allumfassende Theorie noch nicht existiert.

### **3.2 Theorien zum Erwerb der Zweitsprache**

Die Forschung über den Erwerb von Zweit- oder Fremdsprachen wurde erst nach dem zweiten Weltkrieg in den USA initiiert, als dort ein erhöhter Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen vorlag. Ausgangspunkt war, dass man den Einfluss der Muttersprache auf den Zweitspracherwerb bestimmen wollte. Dabei wurden die Erstsprachen häufig als ‚L1‘, die Zweit- oder Fremdsprachen dagegen als ‚L2‘ bezeichnet (Franceschini 2007, S. 30). Seither existieren eine Reihe von konkurrierenden Erklärungsmodellen bezüglich des Erst- und Zweitspracherwerbs, wobei die wissenschaftlichen Kontroversen nicht immer mit der erwünschten Sachlichkeit geführt werden (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 31). Noch gibt es keine unumstrittene Theorie des Spracherwerbs, jedoch einige abgrenzbare Positionen, die in den folgenden Abschnitten beschrieben werden sollen (Eser, 2006, S. 63).

#### **3.2.1 Behavioristischer Ansatz (Skinner)**

Eine der ersten Theorien war die *Kontrastivhypothese*, die auf Grundlage der behavioristischen Ansätze entstand und hauptsächlich vom Psychologen Skinner vertreten wurde. Das Lernen wird demgemäß als ein Prozess der Herausbildung von Gewohnheiten gesehen, der hauptsächlich durch Imitation und Verstärkung erfolgt, indem richtiges Verhalten belohnt und falsches Verhalten bestraft wird (Franceschini 2007, S. 30; B. & H. Günther, 2007).

„Lernen, auch sprachliches lernen, erfolgt danach mit Hilfe von Versuch und Irrtum. Das Kind reagiert auf einen sprachlichen Reiz seiner Umgebung, indem es versucht, die Äußerungen der Erwachsenen nachzuahmen. Diese sprachliche Reaktion wird positiv verstärkt, wenn sie den Erwartungen der Umgebung entspricht, andernfalls wird sie zurückgewiesen.“ (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 32)

Der Zweitspracherwerb wird hiernach als eine Übertragung erstsprachlicher Gewohnheiten auf die Zweitsprache angesehen. Durch erstsprachliche Gewohnheiten kann es zu Fehlern in der Zweitsprache kommen, wenn die Strukturen und Regeln von L1 und L2 sich unterscheiden. Dies wird als „negativer Transfer“ oder als „Interferenz“ (Franceschini 2007, S. 30) bezeichnet. Wenn die Strukturen und Regeln von Erst- und Zweitsprache allerdings identisch oder zumindest ähnlich, und somit leichter zu erlernen sind, wird dies als „positiver Transfer“ (Franceschini 2007, S. 31) bezeichnet (Franceschini 2007, S. 30f; B. & H. Günther, 2007).

In den 60er Jahren wurden in den USA und Europa erste Untersuchungen gemacht um die Haltbarkeit der Kontrastivhypothese zu überprüfen. Auch wenn ausländische Lerner mit sehr unterschiedlichen Erstsprachen untersucht wurden, war die Zahl der interferenzbedingten Fehler - also aufgrund unterschiedlicher Strukturen von Erst- und Zweitsprache - eher gering. Somit wurde die Kontrastivhypothese in Frage gestellt. Die Erstsprache scheint einen begrenzten Einfluss auf den Zweitspracherwerb zu haben, ist jedoch sicherlich nicht der einzige Steuerungsfaktor für den L2-Erwerb (Franceschini 2007, S. 32). Insgesamt gilt diese Theorie inzwischen als überholt (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 32).

### **3.2.2 Nativistischer Ansatz (Chomsky)**

In den 60er Jahren wurde die *Identitätshypothese* oder *L1=L2-Hypothese* aufgestellt, welche von der nativistischen Position Chomskys beeinflusst wurde. Um zu beweisen, dass dem Erst- und Zweitspracherwerb dieselben Prozesse zu Grunde liegen und die Kontrastivhypothese somit abzulehnen sei, wurden fast ausschließlich Fehleranalysen durchgeführt. Nach der *L1=L2-Hypothese* läuft der Zweitspracherwerb nach universalen kognitiven Prinzipien ab, die das lernende Kind mit der neuen Sprache vertraut machen. Des weiteren verläuft er nach den gleichen sprachlichen Strukturen wie der Erstspracherwerb: in beiden Fällen aktiviert der Lernende angeborene Potenziale und kognitive Prozesse, wodurch die Regeln und Elemente der Zweitsprache in der gleichen Abfolge wie bei der Erstsprache erworben werden. In der heutigen Forschung geht man allerdings davon aus, dass der L1- und der L2-Erwerb wahrscheinlich eher unterschiedlich verläuft (Franceschini 2007, S. 32f; B. & H. Günther, 2007).

Die Identitätshypothese geht zurück auf Chomsky, der als Urvater der nativistischen Position gilt:

„Danach gibt es bereits biologisch-genetisch verankerte Vorstrukturierungen, den so genannten ‚language acquisition device‘, in Form gewisser universal geteilter Basisregeln des Sprechens, der so genannten Universalgrammatik. Die Universalgrammatik ist eine Art biologisch verankertes Vorwissen für die Basisregeln von im Prinzip *allen* Sprachen der Welt.“ (Eser, 2006, S. 64)

Nach nativistischen Ansätzen verfügen alle Menschen demnach über angeborene, spezifische kognitive Fähigkeiten, wodurch sie in der Lage sind sprachliche Muster zu verarbeiten (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 33).

### **3.2.3 Interaktionistischer Ansatz (Bruner)**

Die interaktionistische Position leugnet das Vorliegen bestimmter universal grammatischer Vorprägungen nicht, sie geht nur viel stärker davon aus, dass der Spracherwerb von Umgebungseinflüssen und motivationalen Anreizen abhängt. Sie ist eine Fortsetzung der Arbeiten von Lenneberg (1967) und Piaget (1982) (Eser, 2006, S. 64). Interaktionistische Ansätze gehen von einer besonderen Bedeutung der Umgebung und der Gesprächspartner für die sprachliche Entwicklung eines Kindes aus. Bruner ist ein wichtiger Vertreter dieser Position (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 33)

Die *Interaktionstheorie* sieht die Interaktion zwischen den Menschen als entscheidenden Faktor für den Spracherwerb an, so zum Beispiel die Interaktion zwischen Lehrer/innen und Lernern beim gesteuerten Zweitspracherwerb, also dem im Klassenzimmer, bei dem man sich aktiv und bewusst mit dem Lernen der Zweitsprache auseinandersetzt. Bei schüchternen und ängstlichen Lernern findet wenig bis gar keine Interaktion statt, selbstbewusste und kontaktfreudige Lerner dagegen reden viel mit den Lehrpersonen, was sich positiv auf den Spracherwerb auswirkt. Durch die Interaktion zwischen Lehrer/innen und Lernern oder L2-Muttersprachlern und Lernern kann eine Übung und Verbesserung der Sprachproduktion in der Zweitsprache geschehen (Franceschini 2007, S. 33).

Im Rahmen dieses Ansatzes entstand die *Interlanguage-Hypothese*, welche davon ausgeht, dass der Weg zur Zweitsprache über sogenannte „Zwischen- oder Interimsprachen (engl. *Interlanguage*)“ erfolgt. Diese Bezeichnung wurde besonders von Reinecke (1935) und Selinker (1969) geprägt. Zweitsprachenlerner bauen „transitorische Zwischensysteme“ auf, in denen sie das Wissen aus der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen und eigenständig verarbeiten. Diese beinhalten Merkmale der Erstsprache, der Zweitsprache, sowie eigene, unabhängige Züge, und werden als eigene Sprachen mit innerer Systematik betrachtet, wobei Abweichungen von der

Zielsprache dabei toleriert werden. Die sprachlichen Äußerungen werden durch den laufenden Zweitspracherwerb ständig der Zielsprache angepasst und die *Interlanguage* ist somit als ein variables und systematisches System zugleich zu bezeichnen (Franceschini 2007, S. 33f; B. & H. Günther, 2007).

### **3.2.4 Die Inputhypothese von Krashen**

Die *Inputhypothese* von Krashen, die er später als *Comprehensible-Input-Hypothese* reformuliert und ergänzt hat, berücksichtigt ebenfalls die Rolle der Interaktion und Kommunikation im Zweit- bzw. Fremdspracherwerb. Er behauptet, dass Spracherwerb nur dann stattfindet, wenn der Lerner mit genügend Input in der Zweitsprache konfrontiert ist, der nicht direkt an ihn gerichtet ist. Krashen hat diese Aussage jedoch dahingehend ergänzt, dass der Input verständlich sein muss. Wenn dies der Fall ist und dieser auch häufig genug stattfindet, werden sprachliche Formen und Strukturen automatisch erworben und erlernt. Die *Outputhypothese* ergänzt die Inputhypothese insofern, dass ohne den aktiven Gebrauch von Sprache seitens des Lerners – der *Output* – kein Spracherwerb möglich ist. (Franceschini 2007, S. 34) (Franceschini 2007, S. 34). Des Weiteren hat Krashen eine Unterscheidung zwischen *Lernen* und *Erwerben* formuliert: Nach seiner Theorie erfolgt der *Lernprozess* durch das Erlernen der Grammatik immer bewusst, wohingegen der *Erwerbsprozess* unbewusst abläuft, ohne dass über die Sprache reflektiert wird (Franceschini 2007, S. 34).

Eine weitere Hypothese von Krashen ist die *Monitor-Hypothese*, die besagt, dass Lernen immer nur durch einen Monitor möglich ist. Ein Monitor ist die Fähigkeit des lernenden Kindes, sein/ihr Verstehen und seine/ihre eigene Sprachproduktion bewusst zu überwachen. Die Regeln, die ein Kind systematisch und zielorientiert durch den natürlichen Zweitspracherwerb im Rahmen sozialer Situationen lernt, bilden eine Kontrollinstanz – den Monitor –, die fortan die sprachlichen Äußerungen des Kindes überwacht (B. & H. Günther, 2007).

### **3.2.5 Die Schwellenhypothese von Cummins**

In seiner Arbeit von 1979 unterscheidet Cummins zwischen den „alltagsbezogenen Interaktionsfähigkeiten (basic interpersonal communication skills = BICS) und der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit (cognitiv-academic language proficiency = CALP)“ (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 48). Diese Unterscheidung dient der Einschätzung der Sprachfähigkeiten von Schüler/innen.

In der *Schwellenhypothese* von 1979 sagt Cummins, dass Lernende, die unter der ersten Schwelle in einer Sprache bleiben, nicht in der Lage sind, ihr kognitives Potenzial beim Gebrauch dieser Sprache zu entfalten. Wenn der Entwicklungsstand der Zweitsprache diese untere Schwelle nicht erreicht, ist mit Semilingualismus, also mit einer doppelten Halbsprachigkeit zu rechnen. Dies bedeutet, dass weder L1 noch L2 fehlerfrei beherrscht werden. Es kommt häufig vor, dass Lernende zu einem hohen Niveau der Textkompetenz in der Unterrichtssprache gelangen, auch wenn ihre Interaktionskompetenz nicht so hoch entwickelt ist. Dies ist vor allem bei den Schüler/innen der Fall, die über eine hohe Textkompetenz in ihrer Erstsprache verfügen und im Unterricht gezielt im Aufbau ihrer Textkompetenz gefördert werden. Ein Transfer der Textkompetenz von der Erst- in die Zweitsprache ist nur möglich, wenn eine gewisse Schwelle der Textkompetenz in der Erstsprache gegeben ist, sowie eine gewisse Sprachbasis in der Zweitsprache (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 49).

Skutnabb-Kangas und Toukomaa sprechen sich in ihrer *Interdependenzhypothese* dafür aus, dass die Erstsprache unbedingt gefördert werden sollte. Sie gehen davon aus, dass sich Fertigkeiten in der Erstsprache nur sehr langsam oder gar nicht mehr weiterentwickeln, wenn Zweitsprachenlernende zu früh mit einer fremdsprachigen Lernumgebung konfrontiert werden. Wenn dann ihre Erstsprache nicht mehr gefördert wird, fehlt ihnen eine essentielle Grundlage für das Erlernen der Zweitsprache (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 49).

### **3.2.6 Ausblick**

Diese Bandbreite an Ansätzen und Annahmen zeigt, dass es bis heute noch keine einheitliche Zweitspracherwerbstheorie gibt, die alle bisher bekannten L2-Erwerbsprozesse erklärt. In empirischen Untersuchungen ist zum Beispiel herausgekommen, dass es durchaus Gemeinsamkeiten zwischen dem Erst- und dem Zweitspracherwerb gibt, sich andererseits aber auch deutliche Unterschiede beobachten lassen (Franceschini 2007, S. 35; Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 35). „Eine einheitliche Spracherwerbstheorie, die alle hier erwähnten sprachlichen Aneignungsprozesse nicht nur umfassend beschreibt, sondern auch deren kognitive Grundlagen angemessen erklären kann, liegt gegenwärtig noch nicht vor und ist auch – zumindest in näherer Zukunft – nicht zu erwarten.“ (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 36)

Dennoch lassen sich gewisse Faktoren herausstellen, die den Zweitspracherwerb beeinflussen und sich entweder positiv oder negativ auf ihn auswirken. Im Folgenden



möchte ich nun versuchen, die Inhalte der Theorien praktisch werden zu lassen, in dem ich herausstelle, welche Bedingungen und Faktoren den Zweitspracherwerb begünstigen bzw. für sein Gelingen nötig sind.

### **3.3 Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen**

Der schulische, also gesteuerte Zweitspracherwerb findet – zumindest in der Sekundarstufe I – meist in Deutsch-Intensivklassen oder –kursen statt, in denen Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Nationalitäten gemeinsam unterrichtet werden. Somit herrscht dort eine äußerst komplexe, schwierige von Heterogenität geprägte Lernsituation: Die Platzierung in eine neue Kultur mit einer neuen Sprache versetzt die Lernenden in eine Aufbruchstimmung, gleichzeitig jedoch auch in einem Umbruchsstadium ihrer geistigen Entwicklung. Dabei treten natürlich auch bei Migranten, vielleicht sogar in besonderer Weise, Entwicklungsauffälligkeiten, Verhaltensschwierigkeiten, Sprachprobleme in der Erstsprache, Krankheiten und spezifische Entwicklungsprobleme auf. Darum ist es außerordentlich wichtig, den Erwerb der Zweitsprache nicht losgelöst von der allgemeinen Entwicklung der Schüler/innen zu sehen (B. & H. Günther, 2007).

Die Forschungslage bezüglich der Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerbsprozess ist bislang alles andere als eindeutig, da die vorliegenden Studien manchmal schwer vergleichbar sind (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 59). B. & H. Günther (2007) schreiben zum Beispiel, dass das Sprachlernen erfolgreich sein wird, wenn das Kind in einem ihm bekannten Rahmen gefördert wird, deutsch-sprechende Kinder miteinbezogen werden, lebensnahe Inhalte vermittelt werden, die Gestaltung rhythmisierend und flexibel ist, und ein Lernen mit allen Sinnen stattfindet. Eine amerikanische Studie dagegen, durchgeführt an sechs Schulen in Kalifornien und Arizona, fand acht Faktoren heraus, die für den Erfolg von Schüler/innen ethnischer Minderheiten wichtig zu sein scheinen: Wertschätzung der Minderheitenkulturen und –sprachen, positives Selbstkonzept der Migrant/innen bezüglich des eigenen Schulerfolgs, schulische Rahmenbedingungen auf Schüler/innen aus Sprachminderheiten abstimmen, Lehrerweiterbildungsprogramme zur kulturellen Sensibilisierung, Förderkurse, zweisprachige Berufsberatungsprogramme, Einbeziehung der Eltern, Bestärkung der Sprachminderheiten durch außerschulische Aktivitäten (Eser Davolio, 2001, S. 55).

Auch wenn die Forschungslage nicht eindeutig ist, soll in den folgenden Abschnitten auf einzelne der Faktoren näher eingegangen werden, da sie wahrscheinlich in engem Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerbsprozess stehen und ihn beeinflussen bzw. unterstützen.

### **3.3.1 Einbezug der Erstsprache**

Weil Kinder oft ihre Herkunftssprache aufgeben bevor sie die Zweitsprache voll erworben haben, kommt es häufig zu einer „doppelten Halbsprachigkeit“ (Eser Davolio, 2001, S. 51). Um dieser *doppelten Halbsprachigkeit* entgegenzuwirken, muss die Schule eine koordinierte, zweisprachige Entwicklung ermöglichen. Die Vernachlässigung der Muttersprache wirkt sich nicht nur negativ auf das Niveau der Erstsprache aus, sondern auch auf das der Zweitsprache, sowie auf die allgemeine schulische Leistungsfähigkeit. Da das Zweitsprachniveau unmittelbar vom Kompetenzlevel in der Erstsprache abhängt, kann es das Niveau der Erstsprache in der Regel nicht überschreiten. Wenn die muttersprachliche Kompetenz also niedrig entwickelt ist, ist dies eine äußerst schlechte Voraussetzung für den Zweitspracherwerb und somit für den Schulerfolg von Migrantenkinder und –jugendlichen. (Eser Davolio, 2001, S. 51ff)

Eine schulische Förderung der Erstsprache wirkt sich im schlimmsten Fall neutral auf den Zweitspracherwerb aus, in der Regel begünstigt sie diesen aber sogar. Neben einer angemessenen Dauer ist dafür jedoch eine didaktische Koordinierung von Erst- und Zweitsprachenunterricht von Nöten (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 45). „Der Unterricht für Minderheitenkinder sollte sich in den ersten Jahren auf die Förderung der Herkunftssprache konzentrieren, denn sie steht in Gefahr, von der dominanten Zweitsprache verdrängt zu werden.“ (Eser Davolio, 2001, S. 58). Wenn die aufgebaute Leistungsfähigkeit in der Erstsprache nicht aufs Spiel gesetzt werden soll, sollte der Unterricht in der Herkunftssprache fünf bis zehn Jahre dauern (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 47)

Allerdings hat die Vermittlung von mündlichen kommunikativen Fähigkeiten in der Erstsprache anscheinend kaum einen positiven Einfluss auf den Erwerb sprachlich anspruchsvoller Kompetenzen in der Zweitsprache, eine Alphabetisierung in der Muttersprache dagegen schon (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 47). Es scheint so zu sein „..., dass es in Schriftsprachgemeinschaften der Herausforderung durch die Schrift bedarf, um das Stadium assoziativer Kommunikationsfähigkeit zu

überschreiten.“ (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 47) Migrantenkinder, die in ihrer Erstsprache alphabetisiert wurden, können in der Zweitsprache einen größeren Wortschatz erwerben, sowie variationsreichere Texte schreiben (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 45). Da sie bereits über grundlegende sprachliche, kommunikative, soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten in ihrer Erstsprache verfügen, haben diese Kinder und Jugendlichen weniger Schwierigkeiten die Zweitsprache auf einem hohen Niveau zu erwerben (B. & H. Günther, 2007). Am sinnvollsten scheint es zu sein, wenn die Kinder in ihrem Herkunftsland bereits vier Jahre zur Schule gegangen sind, denn mehrere Studien (unter anderem Genesee, 1983; Verhoeven/Aarts, 1998; Brizic 2003) haben gezeigt, dass ein mehrjähriger Schulunterricht in der Erstsprache eine gute Voraussetzung dafür ist, die geforderten schulischen Leistungen in der Zweitsprache zu erbringen (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 45).

In einer multikulturellen Klasse sollten zweisprachige Fähigkeiten unbedingt pädagogisch genutzt werden, in dem zum Beispiel Wortbedeutungen und Mehrdeutigkeiten analysiert werden. Durch diese Art der Wertschätzung der Sprachenvielfalt im Unterricht wird das Selbstbewusstsein und die Kooperationsbereitschaft ausländischer Schüler gestärkt. Wird die Herkunftssprache jedoch als negativ besetzt, kann dies zu Rückzug und Abwendung führen (Eser Davolio, 2001, S. 58ff). Durch Sprachverbot der Erstsprache in der deutschen Umgebung wird das Kind in seinen persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten beeinträchtigt und die Chancen auf eine selbstbestimmte Teilnahme am Leben seiner ethnischen Gruppe werden eingeschränkt. Dies kann zu emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Beeinträchtigungen, bis hin zum schulischen Versagen führen (B. & H. Günther, 2007). Außerdem ist es in Artikel 30 der UN-Kinderrechtskonvention vorgeschrieben, dass keinem Kind verboten werden darf, sich mit anderen Kindern in seiner Herkunftssprache zu unterhalten:

„In Staaten, in denen es ethnische, religiöse und sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2007, S. 21)

Am besten sollten die Minderheitensprachen von den Lehrpersonen selbstständig in den Unterricht einbezogen werden, was durch kleine spielerische oder musikalische Elemente erfolgen kann: die Kinder könnten sich morgens in verschiedenen Sprachen begrüßen oder Lieder in mehreren Sprachen singen (Eser Davolio, 2001, S. 61). „Eine

Lehrerin umschreibt den gelegentlichen Einbezug des Türkischen in den Unterricht als motivierende, aktivierende Kraft, da es über ein sprachliches Lernen im engeren Verständnis hinausgehe und Neugier und Interesse für den Gegenstand wecke.“ (Eser Davolio, 2001, S. 61)

Ohne eine Beteiligung ausländischer Lehrkräfte ist eine Veränderung der Schule in Richtung Mehrsprachigkeit nicht denkbar (Eser Davolio, 2001, S. 61). Im Folgenden möchte ich etwas näher auf die spezielle Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik eingehen, die von Nöten ist, um einen gelingenden Zweitspracherwerb zu ermöglichen bzw. zu fördern.

### **3.3.2 Spezifischer Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht**

In Deutschland liegen nur punktuelle und lokale Studien über den Effekt von Deutsch als Zweitsprache vor. Studien – vornehmlich aus den USA, den Niederlanden und Österreich – besagen, dass die didaktische Gestaltung des Unterrichts, sowie die Dauer und die Koordination der Förderung bedingen, inwieweit die Maßnahmen erfolgreich sind (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 49). Im Bildungsbericht 2006 ist die Rede davon, dass die Dauer, die Kontinuität, eine koordinierte Sprachförderung in den verschiedenen Fächern, eine individuelle Förderplanung und Diagnostik, sowie qualifiziertes Personal als Qualitätskriterien für Fördermaßnahmen anzusehen sind (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 170).

In Deutsch-als-Zweitsprache-Kursen oder –Klassen herrscht eine Sprachlernsituation, in der Methoden und Verfahren aus der Fremd- bzw. Zweitsprachendidaktik, sowie didaktisch-methodische Überlegungen aus der Vermittlung der Erstsprachendidaktik ineinander greifen (B. & H. Günther, 2007). Fortschritte im Spracherwerbsprozess können dann erzielt werden, wenn das Kind dort abgeholt wird, wo es steht. Der Input muss dynamisch auf die bereits erworbenen Strukturen reagieren und besonders im Anfangsunterricht muss auf Transparenz und die Akzentuierung von Konturen geachtet werden. Es sollte auf altersspezifische Interessen eingegangen werden und in der Interaktion die emotionale Komponente durch positive Verstärkung und Fehlerkorrektur berücksichtigt werden (Peltzer-Karpf, 2007, S. 68).

„Kurz gefasst hängt erfolgreiches Lernen von der richtig dosierten Mischung, dem tricky mix, von sprachlichen, kommunikativen, kognitiven, emotionalen und sozialen Faktoren ab. Der tricky mix entsteht dann, wenn die jeweils richtigen Strategien so eingesetzt werden, dass sie Synergieeffekte erzielen. Wichtig ist, dass der jeweilige Entwicklungsstand berücksichtigt wird.“ (Peltzer-Karpf, 2007, S. 69)

Besonders zu Beginn sollten sich Unterrichtsform und Material an den Mustern des Erstspracherwerbs orientieren und möglichst natürlich sein. Die Lehrperson sollte die Kommunikation durch Gesten, Handlungen und Blicke unterstützen. Der Unterricht sollte an den Themen und Interessen der Kinder orientiert werden und Elemente wie Rollenspiele, Lieder und Reime beinhalten. Natürlich muss sich der Input der Lehrperson an die jeweilige Kompetenz der Kinder anpassen und Schlüsselwörter sollten am besten wiederholt werden. Auf Wortmeldungen der Schüler/innen sollte positiv reagiert werden, in dem sich die Lehrperson auf den informativen Wert der Aussage konzentriert (Peltzer-Karpf, 2007, S. 69f). Fehler sind normaler und wichtiger Bestandteil der sich entwickelnden Sprache und zeigen den individuellen Lernfortschritt auf. Besonders in der Anfangszeit im ungesteuerten natürlichen Spracherwerb ist der Wortschatzerwerb die treibende Kraft des Spracherwerbs. Erst werden einzelne Wörter, dann kombinierte erlernt, wonach dann langsam Ansätze einer grammatikalischen Syntax zu erkennen sind. Für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht ergibt sich daraus, dass die Sprachanwendung praktisch sein sollte, indem mit handelndem Lernen mit Redeanlässen und Themen aus der Erfahrungswelt der Kinder gearbeitet wird (Hölscher, 2007, S. 152ff). Ein Rollenspiel *bei Aldi* würde wahrscheinlich mehr Sinn machen als *beim Metzger*, wenn ein türkisches Kind mit seiner Mutter meistens im Aldi einkaufen geht, und noch nie beim Metzger war (B. & H. Günther, 2007). Des weiteren sollte der Unterricht nicht linear aufgebaut sein und die Motivation der Kinder zur angstfreien Erprobung der Sprache gefördert werden. Spiele sind eine gute Form des sprachlichen Probedhandelns und, besonders zu Beginn, sollte die Wortschatzerweiterung im Mittelpunkt des Unterrichts stehen (Hölscher, 2007, S. 152ff).

Insgesamt hat sich handlungsorientierter Sprachunterricht als äußerst effizient erwiesen, denn „wer mit Sprache etwas tut, also handelt, der erfährt Sprache viel direkter und unmittelbarer.“ (Hölscher, 2007, S. 151) Seit Piaget ist bekannt, dass das Denken nur über Formen der konkreten Erfahrung in Handlungen erworben werden kann. Der Mensch behält 90 Prozent von dem, was er mit eigenen Händen tut, im Gedächtnis, worüber er redet immerhin noch bis zu 70 Prozent, doch nur vom Lesen eines Buches behält er lediglich 10 Prozent. So besteht also kein Zweifel daran, dass das ganzheitliche, handelnde, alle-Sinne-einbeziehende Lernen den Spracherwerb fördert, da die Schüler/innen das Gelernte viel besser behalten können und dies dann, aufgrund von konkreten Erfahrungen, situationsgerecht verwenden können. Die häufig als

erschwerend und problematisch empfundene Heterogenität in den Klassen kann durch einen handlungsorientierten Unterricht zum positiven Faktor für das gemeinsame Lernen werden, indem die Kinder vom natürlichen Vorhandensein anderer Sprachen profitieren und Einblicke in verschiedene Kulturen gewinnen. So werden interkulturelle Lernprozesse initiiert (Hölscher, 2007, S. 151ff).

Im folgenden Abschnitt soll beschrieben werden, welche Rolle die Lernmotivation, bzw. das Interesse, sowie Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen für das Gelingen des Zweitspracherwerbs spielen.

### **3.3.3 Lernmotivation und Persönlichkeitsmerkmale**

Die Erstsprache ist Teil der kindlichen Identität, da sie Mutter-, Familien- und Kultursprache ist. Eine Verdrängung oder Ablehnung kann zu Störungen des Selbstwertgefühls führen und den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes verhindern. Dies ist allerdings nötig für das Interesse und die Neugier an der Zweitsprache (B. & H. Günther, 2007). Die Motivation der Schüler/innen, sich die Zweitsprache anzueignen, und die Einstellung gegenüber dieser Sprache sind wichtige Faktoren für das Gelingen des Spracherwerbs. Erleben Kinder und Jugendliche Feindlichkeit und Zurückweisung durch die Mehrheitsbevölkerung, beeinflusst dies ihre Bereitschaft Deutsch zu lernen enorm (Seitz, 2006). Es ist wichtig, dass sowohl Kinder, als auch Eltern ein positives Verhältnis zur Kultur und Sprachengemeinschaft der Sprache haben, die gelernt wird. Dabei ist es unerlässlich, den sozialen Kontext zu berücksichtigen, in dem der Zweitspracherwerb stattfindet, denn dieser bestimmt die Einstellung des Lernenden und beeinflusst seine Lernmotivation (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 64ff). Weitere Faktoren für die Lernmotivation sind das Vertrauen in Freunde oder Lehrpersonen des Gastlandes, eine positive Einstellung und Erfolgserlebnisse beim Erlernen der Zweitsprache sowie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Eser Davolio, 2001, S. 52). Das Selbstwertgefühl der Migranten wird auch dann gestärkt, wenn Mehrsprachigkeit als ein positives, bereicherndes Element für den schulischen Alltag angesehen wird. Somit sollte der Muttersprache eine größere Bedeutung zukommen, indem der Muttersprachliche Unterricht beispielsweise als Versetzungsfach gewichtet wird (Seitz, 2006). „Erfolg verspricht die Akzeptanz und Anerkennung ihrer besonderen Spracherfahrungen als Fähigkeiten und ein soziales Klima, in dem es wenig Diskriminierung, aber statt dessen viel Ermutigung gibt.“ (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 46).

Neben der Motivation spielen auch die Persönlichkeitsmerkmale der einzelnen Schüler/innen für den Zweitspracherwerb eine Rolle. Zum Beispiel scheint es einen Zusammenhang zwischen Intelligenzquotient und Erfolg beim Zweitspracherwerb zu geben, auch wenn die Forschungslage zum Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Zweitspracherwerb (noch) nicht eindeutig ist, was unter anderem daran liegen mag, dass der Untersuchungsgegenstand sehr schwierig zu erfassen ist. Dennoch lässt sich vorläufig festhalten, dass die Persönlichkeit eine Rolle spielt, auch wenn sich einzelne Faktoren nicht als allein wirksam herausfiltern lassen. Was sich sicher sagen lässt, ist, dass Kinder gegenüber älteren Lernenden im Vorteil sind, denn sie erreichen im ungesteuerten Zweitspracherwerb deutlich häufiger muttersprachliche Kompetenzen als erwachsene Lerner. Zudem haben Mädchen durchschnittlich höhere Erfolge beim Zweit- und Fremdspracherwerb als Jungen und auch mehr Frauen entscheiden sich für ein Sprachenstudium. Eine angeborene bessere Disposition zum L2-Erwerb ist jedoch nicht nachweisbar, es scheint eher soziokulturell bedingt zu sein (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 61ff).

Ein weiterer Faktor für das Gelingen des Zweitspracherwerbs ist das Unterrichtsklima, bzw. die Lernatmosphäre, worauf im folgenden Abschnitt näher eingegangen werden soll.

### **3.3.4 Unterrichts- bzw. Schulklima und Lernatmosphäre**

Um einen erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache zu gewährleisten, muss die Lehrperson dafür sorgen, dass das Klima in der Klasse von Offenheit, Vertrauen und Vertrautheit, Lob, Zuwendung, Geborgenheit und emotionaler Wärme geprägt ist. Dabei sollte sie auch selbst als Lernende im Mittelpunkt stehen, indem sie sich von den Schülern über deren Kultur und Herkunftsland belehren lässt. Dabei wäre natürlich wünschenswert, dass die Lehrer/innen die Muttersprache der Mehrheit ihrer ausländischen Schüler/innen sprechen um den gegenseitigen Austausch zu erleichtern, die Förderung der Schüler zu intensivieren und ihnen die verdiente Wertschätzung der Sprache zu zeigen. Soziale und emotionale Unterstützung der Migrantenkinder ist weitaus bedeutsamer, als isoliert stattfindende Fördermaßnahmen. Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangebote, gemeinsame multikulturelle Feste einzelner Klassen oder der ganzen Schule bieten eine gute Möglichkeit, die verschiedenen Kulturen miteinander zu verbinden und zu würdigen. Durch gemeinsame Schulfeste oder Wandertage können Berührungängste und Vorurteile abgebaut und ein

gegenseitiges Verstehen gefördert werden. Eine weitere Möglichkeit bieten Hausaufgabenhilfen in Form von Patenschaften deutscher Familien für das gemeinsame Erledigen der Hausaufgaben mit ausländischen Schüler/innen (Seitz, 2006).

Im Unterricht bieten sich schülerorientierte, offene Formen an, die den zugewanderten Schüler/innen ein selbstständig erfahrbares soziales Lernumfeld bieten, sie als Subjekt wahrnehmen und ihnen somit Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten gewähren. So erhalten sie die Gelegenheit in einem relativ sprachfreien Raum selbsttätig und entdeckend zu lernen, indem sie Aufgabenformen und Lerntempo selbst bestimmen und trotz Sprachschwierigkeiten meistern können. Außerdem haben die Lehrer/innen im offenen Unterricht mehr Gelegenheit, sich den einzelnen Schüler/innen zuzuwenden und ihre Lernschwächen zu diagnostizieren. Kooperative Arbeitsformen fördern die Lernatmosphäre und tragen zum Entstehen einer Gruppendynamik bei (Seitz, 2006).

Ein weiterer Faktor, der sicherlich einen nicht unerheblichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen hat, ist die Kooperation der Schule mit den Eltern, wie im nächsten Abschnitt deutlich wird.

### **3.3.5 Kooperation mit den Eltern**

Schulisches Desinteresse der Eltern wirkt sich genauso negativ auf die Schulleistungen der Kinder aus wie Integrationsschwierigkeiten der Eltern, Ängste, Unsicherheiten und soziale Einsamkeit in der neuen Kultur (Rhy, 2001, S. 93). Die Ursachen liegen oft in mangelnden Sprachkenntnissen der Eltern. Dies hat zur Folge, dass sie ihren Kindern bei schulischen Schwierigkeiten wenig helfen können. Für die Schule bedeutet dies, dass es vermehrt Hilfestellungen, Informationsangebote und Deutschkurse für zugewanderte Eltern geben sollte, denn nur so ist eine ausreichende Kommunikation mit ihnen möglich (Moser, 2001, S. 109).

Der Kontakt zu den Eltern ist u.a. deshalb enorm wichtig, weil mit dem Aufeinanderprallen der verschiedenen Kulturen auch der Unterschied zwischen den Erziehungsvorstellungen deutlich wird. Es sollte das Ziel sein, ihnen Informationen über das deutsche Schulsystem, die jeweiligen Ziele der Schularten und Aspekte der angebotenen Unterrichtseinrichtungen zu vermitteln, sowie ihnen die Bedeutung von Schulabschlüssen und schulischen Forderungen bewusst zu machen. Der erste Eindruck muss dabei so offen wie möglich gestaltet werden, vielleicht auch durch einen Hausbesuch. Aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten kann ein Dolmetscher hinzugezogen oder von der Lehrperson einfaches Deutsch gesprochen werden.



Insgesamt muss es darum gehen, Anliegen und Wünsche der ausländischen Schülereltern stärker in die schulische Willensbildung miteinzubeziehen. Auch bei Schul- und Klassenfesten oder bei Ausstellungen sollte mehr mit ihnen kooperiert werden. Um auch zuhause und in der Freizeit eine sprachbegünstigende Atmosphäre zu gewährleisten, sollten Eltern, ausländische Vereine und Gemeinden mehr in die Sprachförderung miteinbezogen werden (Seitz, 2006).

Einen letzten Einflussfaktor bilden die schulischen Rahmenbedingungen bzw. die Ausbildung der Lehrkräfte, da sie es schließlich sind, die den Kindern und Jugendlichen die Zweitsprache beibringen sollen.

### **3.3.6 Rahmenbedingungen und Lehrerausbildung**

Bezüglich der Schulentwicklung ist zu hoffen, dass die curricularen Vorgaben für Deutsch als Zweitsprache weiterentwickelt werden und immer mehr geeignete Unterrichtsmaterialien für den Unterricht in Deutsch-Intensiv- oder Förderkursen bereitgestellt werden (Seitz, 2006). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass ein Sprachunterricht, der sich allein auf das Lernen von Sprache bezieht, weniger Erfolg haben wird als ein solcher, der fachlich anspruchsvolle Inhalte mit einbezieht und somit Spracherwerb und das Vermitteln von Fachinhalten miteinander verbindet. Sprachlernen darf sich also nicht auf den rein fachlichen Kern zurückziehen, sondern muss auch die jeweilige Lebenswelt der Migrantenkinder involvieren (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 47; Seitz, 2006).

Des Weiteren ist eine bessere Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte unbedingt nötig. Sie sollten sich mehr Wissen über die Lebensformen, Erziehungsziele, Religion etc. aneignen bzw. der Umgang mit diesem Wissen in Form von Rollen- und Simulationsspielen sollte geschult werden. Außerdem benötigen Lehrer/innen eine weiter greifende diagnostische Kompetenz bei der Messung und Beurteilung der Leistungsergebnisse ausländischer Schüler/innen (Seitz, 2006).

Dieses Kapitel sollte einen gewissen Überblick über die Faktoren geben, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, und deswegen berücksichtigt werden sollten. Im kommenden Kapitel soll es um Fehlerschwerpunkte und Eigenarten der deutschen Sprache gehen, mit denen Schüler/innen mit Migrationshintergrund am meisten zu kämpfen haben.

### **3.4 Deutsch als Zweitsprache – Eigenarten und Fehlerschwerpunkte**

Bekanntlich ist das Erlernen der deutschen Sprache für Nicht-Muttersprachler ziemlich kompliziert. In diesem Kapitel soll kurz erläutert werden, warum dies so schwierig ist und welchen besonderen Problemen zugewanderte Zweitsprachler gegenüber stehen.

#### **3.4.1 Eigenarten der deutschen Sprache**

Eine erste Schwierigkeit besteht in der Aussprache, da Länge und Kürze der Vokale von Bedeutung sind und einige Vokale, wie zum Beispiel die Umlaute, in den meisten anderen Sprachen nicht vorkommen. Bei den Konsonanten ist es jedoch auch nicht leichter, wie zum Beispiel bei dem Laut ‚ch‘: Im Wort *ich* wird er eher weich ausgesprochen, im Wort *ach* dagegen hart. Dann gibt es noch die Unterscheidung zwischen ‚sch‘ (z.B. Tasche) und ‚ss‘ (z.B. Tasse), die vielen Lernern Probleme bereitet, wie auch das generelle Bilden von Zischlauten (B. & H. Günther, 2007).

Die Grammatik scheint im Deutschen besonders kompliziert zu sein, zum Beispiel im Hinblick auf die Artikel. Es gibt bestimmte und unbestimmte Artikel und verschiedene Deklinationen. Um dem Problem auszuweichen benutzen Zugewanderte oft ‚de‘, anstatt der richtigen Form. Eine weitere Schwierigkeit bildet die mehrfache Verwendung lautgleicher Formen bei den Personal- bzw. Possessivpronomen. Beispielsweise hat das Wort ‚sie‘ drei unterschiedliche Bedeutungen: Singular, Plural und Höflichkeitsform. Der Satzbau im Deutschen ist ebenfalls kompliziert, da das Verb im Haupt- und im Nebensatz an unterschiedlichen Stellen steht. Des weiteren erschwert ein im Vergleich zu anderen Sprachen langer Spannungsbogen eines Satzes das Verstehen (B. & H. Günther, 2007).

Eine weitere Eigenart der deutschen Sprache findet sich zudem im Wortschatz, da es zahlreiche Möglichkeiten gibt, ein Wort zu bilden. Zum einen gibt es sogenannte Komposita, die aus Nomen und Nomen (z.B. Schultasche), Verben und Nomen (z.B. Turnschuhe) oder Adjektiven und Nomen (z.B. Buntstifte) gebildet werden können. Durch Verb-Erweiterungen in Form von Vorsilben, können diese unterschiedliche Bedeutungen erlangen (z.B. zuziehen, anziehen, vorziehen, umziehen, aufziehen, etc). Des weiteren sind durch eine mögliche Substantivierung von Verben und Adjektiven manche Wörter schwer erkennbar bzw. zu unterscheiden (z.B. das Sprechen oder das Böse). Eine besondere Schwierigkeit liegt für Zugewanderte in den sogenannten Füllwörtern. Sie haben keine Bedeutung und können somit auch nicht übersetzt werden. Dennoch sind sie ganz entscheidend für die Intonation eines Satzes und die

mitschwingende Bedeutungsvariation. So hat zum Beispiel der Satz ‚Was machst du denn da?‘ eine andere Bedeutung als ‚Was machst du da?‘ (B. & H. Günther, 2007).

Wie wahrscheinlich in manch anderen Sprachen auch, gibt es im Deutschen teilweise recht große Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Die gesprochene Sprache ist schneller, authentischer, aktueller, anschaulicher und einfacher im Satzbau. Die Schriftsprache ist eher abstrakt, norm- und formorientiert. Im Gegensatz zu anderen Kulturen ist Vieles im Deutschen definiert und geregelt. So gibt es zum Beispiel eine Reihe von unterschiedlichen Textsorten, wie Kleinanzeigen, Todesanzeigen oder Hochzeitsankündigungen, Werbeplakate, Präsentationen im Fernsehen, Kinderreime, Gedichte, Rätsel und Geschichten. Für manchen Deutsch-als-Zweitsprachen-Lerner mag diese Fülle an Textgattungen sehr verwirrend und damit unverständlich sein (B. & H. Günther, 2007).

Im folgenden Abschnitt soll es um die Fehlerschwerpunkte von Kindern und Jugendlichen gehen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen.

### **3.4.2 Fehlerschwerpunkte zugewanderter Kinder und Jugendlicher**

Eine grundsätzliche Schwierigkeit für zugewanderte Kinder und Jugendliche besteht darin, dass die Sprache der Schule im Laufe der Schulzeit immer abstrakter wird und sich immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen Sprache entfernt. Somit müssen diese Schüler/innen quasi zwei Sprachen lernen: eine, um in der Schule adäquat kommunizieren zu können und eine, um sich in ihrer Freizeit unterhalten zu können. Das Deutsch in der Schule weist die Gesetzmäßigkeiten einer formalisierten Fachsprache auf. Auch wenn sich die Kommunikation mündlich vollzieht, ist das Deutsch geprägt von konzeptionellen Merkmalen der Schriftsprache. In der alltäglichen Kommunikation überwiegen dagegen die assoziativen, konkreten, bedeutungsvollen und illustrativen Elemente (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 51).

Es ist schwierig konkrete Fehlerschwerpunkte von Zugewanderten festzustellen, bzw. zu benennen, da diese immer mit der Erstsprache zusammenhängen. Exemplarisch möchte ich nun einige Probleme türkischer Muttersprachler/innen nennen, da diese bekanntlich die größte Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Deutschland stellen. Beim schriftlichen Sprachgebrauch bestehen bei ihnen Probleme oft, deutlich häufiger als bei deutschen Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, im Gebrauch von Konjunktionen, Präpositionen, Pronomen, sowie bei der Artikelverwendung. Des Weiteren bergen kurze Wörter und Endungen

viele Schwierigkeiten, da ihnen wahrscheinlich zu wenig Beachtung geschenkt wird. Dies mag damit zusammenhängen, dass die zugewanderten Kinder die Zweitsprache neben der Schule ungesteuert in der alltäglichen Kommunikation erlernen. Dabei liegt der Hauptschwerpunkt natürlich auf dem Inhalt der Kommunikation und grammatikalische Richtigkeit ist nebensächlich (B. & H. Günther, 2007).

Nach diesem theoretischen Teil über den Zweitspracherwerb des Deutschen sollen im folgenden gängige Modelle zur Sprachförderung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe I beleuchtet werden, bevor die hessische Maßnahme der Intensivklasse vorgestellt wird.

### **3.5 Modelle zur Sprachförderung von Seiteneinsteiger/innen mit Migrationshintergrund in die Sekundarstufe I**

#### **3.5.1 Übersicht über die verschiedenen Modelle**

In der Sekundarstufe I gibt es ein großes Angebot an Sprachfördermaßnahmen, die in der internationalen Forschung in einsprachige und zweisprachige Modelle eingeteilt werden. In den einsprachigen Modellen findet der Unterricht überwiegend in der Zweitsprache statt und man unterscheidet noch einmal zwischen *Submersions-* und *Immersionsmodellen*. Bei ersteren werden Zweitsprachlernende ohne Berücksichtigung ihrer Sprachkenntnisse in eine Regelklasse integriert. Dem liegt der Ansatz zu Grunde, dass sich die Schüler/innen die Zweitsprache durch den alltäglichen Umgang mit ihren Klassenkameraden und durch die Unterrichtskommunikation auf deutsch quasi von selbst aneignen. Manchmal erhalten die L2-Lernenden jedoch zusätzliche Sprachförderung außerhalb der Regelklasse. In *Immersionsmodellen* erhalten die L2-Lernenden ebenfalls Unterricht in der Zweitsprache, dieser orientiert sich jedoch am jeweiligen sprachlichen Stand der Lernenden. Entweder sind Sprach- und Fachlernen miteinander verbunden, oder es steht zunächst nur der Zweitspracherwerb im Vordergrund. Die Lehrkräfte sind hierbei meist besonders für die Fremd- oder Zweitsprachvermittlung ausgebildet (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 139f).

Unter den zweisprachigen Modellen haben sich verschiedene Modelle etabliert. In *transitorischen Modellen* werden zugewanderte Schüler/innen über einen gewissen Zeitraum in ihrer Herkunftssprache unterrichtet. Nach und nach wird der Unterricht in der Zweitsprache eingeführt, bis sie schließlich in eine Regelklasse integriert werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Verwendung der Erstsprache von Zeit zu Zeit nötig ist um die Zielsprache zu erlernen (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 140;

Limbird & Stanat, 2006, S. 258). Vorrangiges Ziel der *Language-maintenance-Modelle* ist der Erhalt der Muttersprache. Es kann um den Erhalt der Herkunftssprache einer bestimmten Zuwanderergruppe oder auch um den Erhalt eines kulturellen Erbguts gehen, wenn eine zahlenmäßig kleine Sprachgruppe ansonsten aussterben würde. In *two-way-immersion-Modellen* werden Schüler/innen zweier Sprachgruppen gemeinsam unterrichtet, wobei ein Teil der Fächer in der einen, der andere in der anderen Herkunftssprache unterrichtet wird. Berühmtes Beispiel sind die bilingualen Immersionsprogramme in Kanada mit Englisch und Französisch als Muttersprachen (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 140).

Nach dieser kurzen Übersicht über die verschiedenen Modelle, soll im Folgenden herausgestellt werden, welche Modelle in Deutschland am häufigsten vertreten sind bzw. den Normalfall bilden.

### **3.5.2 Gängige Maßnahmen in Deutschland**

In allen Bundesländern sind besondere Maßnahmen zur Eingliederung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen vorgesehen. Da die Zahl dieser Schüler/innen im Osten Deutschlands sehr gering ist, gibt es dort nur selten eigene Klassen. Im Westen hat sich dagegen ein differenziertes System von Vorbereitungsmaßnahmen etabliert, in denen primäres Ziel ist, die deutsche Sprache zu erlernen (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 65f). Die Anfänge dafür liegen in den 1970er und 1980er Jahren, in denen, um nur einige zu nennen, „Vorbereitungsklassen in Langform“ in Nordrhein-Westfalen, „Zweisprachige Klassen“ in Bayern und „Nationale Übergangsklassen“ in Hamburg entstanden (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 66). In diesen Klassen wurden Kinder gleicher Nationalität zusammengefasst und über einen Zeitraum von vier bis sechs Jahren getrennt von deutschen Kindern, unter Nutzung der jeweiligen Herkunftssprache, unterrichtet. Für Kinder aus Aussiedlerfamilien gab es auch gesonderte Klassen, in denen zwar deutsch gesprochen wurde, die jedoch auch andere Stundentafeln hatten. Kinder von Asylbewerbern wurden mancherorts in den Erstaufnahmeeinrichtungen unterrichtet. Die Erfolge dieser Maßnahmen waren wegen ihrer Separierung sehr umstritten, eine Evaluation hat jedoch nie stattgefunden (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 66).

### 3.5.2.1 Immersionsmodelle

In den meisten Bundesländern gibt es nun, da angeblich besser und organisatorisch einfacher, gemischt zusammengesetzte internationale Vorbereitungs-, Übergangs-, Förder-, oder Eingliederungsklassen mit deutsch als lingua franca, in denen nach fremd- bzw. zweitsprachendidaktischen Konzepten unterrichtet wird. Vorrangiges Unterrichtsziel in diesen Klassen ist die Vermittlung der deutschen Sprache, also sind es Immersionsmodelle (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 141; Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 67; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 166f). Meist werden diese Vorbereitungsmaßnahmen jedoch lediglich für Jugendliche angeboten, die kurz vor dem Ende der Schulpflicht zuwandern (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 167). Bei den Schüler/innen handelt es sich also meist um sogenannte Seiteneinsteiger, die in ihrem jeweiligen Herkunftsland bereits die Schule besucht haben. Die Seiteneinsteiger der Sekundarstufe I sind meist zwischen elf und 16 Jahren alt und kommen aus sehr unterschiedlichen Ländern. Die kulturelle und ethnische Heterogenität, sowie die bezüglich der Bildungshintergründe sind somit in diesen Klassen enorm. „Die Lernprofile reichen von denjenigen, die noch nie eine Schule besucht haben und noch alphabetisiert werden müssen, über Schülerinnen und Schüler, die in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert sind [...], bis zu Seiteneinsteigern, die mehrere Sprachen und Schriftsysteme beherrschen.“ (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 141f). Meist ist jedoch nicht mehr als eine grobe Differenzierung in Anfänger und Fortgeschrittene möglich, da es nur eine bis maximal zwei Vorbereitungsklassen gibt. Dies ist nicht zu umgehen, da die Klassen keine zentralen Einrichtungen sind, sondern an verschiedenen Schulen in einem Schulbezirk stattfinden (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 141f). In der Sekundarstufe I werden sie jedoch vor allem an Haupt- und Gesamtschulen eingerichtet, was zur Folge hat, dass Neuzugewanderte unterproportional in Regelklassen an Realschulen und Gymnasien übergehen (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 67; Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 142).

Die Aufenthaltsdauer in den Vorbereitungsklassen ist meist auf maximal zwei Schuljahre angelegt und in der Regel erhalten die Schüler/innen acht bis zehn Stunden Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht in der Woche und, je nach Schule, auch Unterricht in anderen Fächern (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 142). In einigen Bundesländern gibt es zusätzlich Angebote zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, die jedoch allmählich abgebaut werden. So erhielten 2006 noch 23 Prozent der Migranten Unterricht in ihrer Muttersprache. Anstelle dessen werden finanzielle Mittel teilweise in

die Förderung der deutschen Sprache umgeleitet (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 167). Kennzeichnend für die Vorbereitungsklassen ist ein großes Maß an Heterogenität und Fluktuation, da Schüler/innen kontinuierlich neu zuwandern und somit in Klassen eingegliedert werden. Gleichzeitig verlassen andere Schüler/innen die Klasse wieder, da ihre Familie in eine eigene Wohnung in einem anderen Stadtteil zieht oder sie in eine Regelklasse integriert werden. Die Klassengröße beträgt meist zwischen 15 und 18 Schüler/innen, kann aufgrund der hohen Fluktuationsrate jedoch stark variieren. Probleme ergeben sich, wenn der Aufenthaltsstatus eines Kindes nicht gesichert ist, oder ein Kind es nicht gewohnt ist, überhaupt in die Schule zu gehen (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 142). „Fazit: Die Arbeit in einer Übergangs- oder Vorbereitungsklasse ist sehr anspruchsvoll und bedarf gut ausgebildeter und hochprofessioneller Lehrkräfte.“ (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 143)

### **3.5.2.2 Transitions- und Submersionsmodelle**

Transitionsmodelle, also Klassen, in denen die Ausländer in ihrer Herkunftssprache unterrichtet werden, sind in Deutschland praktisch nicht mehr anzutreffen. Submersionsmodelle existieren dagegen zwar nicht offiziell, doch werden Kinder mit Migrationshintergrund ohne spezielle Sprachförderung nicht selten einfach in Regelklassen untergebracht. In geringer Form existieren daneben noch *Bilinguale Maintenance-Modelle* sowie *Bilinguale Two-way-Modelle*, in denen Deutsch mit einer anderen Sprache gekoppelt und der Fachunterricht in beiden Sprachen erteilt wird (Limbird & Stanat, 2006).

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die Angaben in der Literatur bezüglich der Maßnahmen zur Eingliederung von Seiteneinsteigern nicht eindeutig und teilweise sogar widersprüchlich sind. Dies mag zum Teil daran liegen, dass Bildung Sache der Länder ist und somit eine Fülle an Modellen und Programmen existiert, die sich schlecht miteinander vergleichen und kategorisieren lassen. Limbird & Stanat (2006) geben zum Beispiel an, dass es in Deutschland 13 verschiedene Programme gibt, die Deutsch-als-Zweitsprache im Lehrplan integriert haben. Des Weiteren ist anzunehmen, dass die Schulen nicht immer ganz transparent darlegen, wie sie mit Neuzugewanderten verfahren und es wahrscheinlich häufiger als nach offiziellen Angaben vorkommt, dass Migranten einfach in Regelklassen mitlaufen ohne eine spezielle Sprachförderung zu erhalten, sei es aus finanziellem oder personalem Mangel. Dabei hat sich die KMK im

September 2001 erneut dem Ergebnis der Spracherwerbsforschung angeschlossen, indem sie die Annahme unterstützte, dass Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse nicht durch die alleinige Teilnahme am Regelunterricht zum Erfolg geführt werden könnten (Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 64f).

Im Folgenden soll das Integrationsmodell des Freistaates Sachsen kurz erläutert werden, das ein wenig anders aussieht als die Programme zur Integration und Sprachförderung der meisten anderen Bundesländer.

### **3.5.3 Spezialfall Sachsen**

Sachsen geht einen anderen Weg als die meisten anderen Bundesländer (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 143). In Verbindung mit einem Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache wurde eine schrittweise Integration von Seiteneinsteigern in Regelklassen etabliert. In ihrem Integrationsprozess werden die Kinder und Jugendlichen von spezifisch qualifizierten Lehrkräften begleitet, wobei die Dauer des Prozesses individuell auf die Bedürfnisse und Interessen der jeweiligen Schüler/innen abgestimmt wird (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 167). Allgemein ist der Integrationsprozess in drei Phasen gegliedert. Die erste Etappe dauert vier bis acht Wochen, und ist durch grundlegenden Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht gekennzeichnet. In der zweiten Etappe, die zwischen sechs und zwölf Monaten dauert, werden die Lernenden Schritt für Schritt in den Regelunterricht integriert, indem dieser kontinuierlich zunimmt, während die Zahl der spezifischen DaZ-Stunden abnimmt. In der dritten Etappe sind die Lernenden in den Regelunterricht integriert und erhalten begleitend weiterhin DaZ-Unterricht. Ein Betreuungslehrer steht den Lernenden zur Seite und hilft bei der Auswahl der Klasse und der Reihenfolge der Fächer in der ersten Etappe. Des Weiteren kooperiert er mit den Klassen- und Fachlehrern des Regelunterrichts, denn im sächsischen Lehrplan ist explizit die Rede von einer Mitverantwortung der Fachlehrer für die sprachliche Förderung der Schüler/innen (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 143f).

Das Besondere an diesem Modell ist die schrittweise Integration, die individuelle Abstimmung und die Offenheit des Integrationsprozesses für Schüler/innen, die schon längere Zeit in Deutschland leben, jedoch noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 144). An dieser Stelle ist anzumerken, dass Sachsen zu den neuen Bundesländern gehört, in denen es, wie schon zuvor erwähnt, bedeutend weniger Schüler/innen mit Migrationshintergrund gibt. Diese



Tatsache macht es wahrscheinlich einfacher, individuell auf die Seiteneinsteiger/innen einzugehen und den Integrationsprozess auch Schüler/innen anzubieten, die schon länger in Deutschland leben. Es ist zu vermuten, dass dazu in den meisten alten Bundesländern hingegen das Personal fehlt.

Im Folgenden sollen die Fördermaßnahmen für neu zugezogene Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Hessen beschrieben werden, da die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit in einer Intensivklasse an einer hessischen Gesamtschule durchgeführt wurde und die Erforschung der Effektivität dieser Maßnahme die Grundlage dieser Arbeit darstellt.

### **3.5.4 Hessische Fördermaßnahmen in der Sekundarstufe I**

In Hessen existieren eine Reihe von Fördermaßnahmen für Schüler/innen nicht deutscher Herkunft, die im Folgenden vorgestellt werden sollen. Dabei werde ich mich auf die Maßnahmen in der Sekundarstufe I beschränken, da allein diese Gegenstand der empirischen Untersuchung waren.

In Hessen kommen Fördermaßnahmen dann zum Einsatz, wenn Schüler/innen nicht über die erforderlichen Sprachkenntnisse verfügen um erfolgreich am Regelunterricht teilzunehmen. Über die Teilnahmepflicht entscheidet vordergründig die Schulleitung, jedoch in Verbindung mit dem zuständigen staatlichen Schulamt oder der Klassenkonferenz (Thon, 2007, S. 10). Ziel aller Sprachfördermaßnahmen ist es, die Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache so zu fördern,

„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.“ (Verordnung vom 9. April 2003, Amtsblatt. 5/03, S. 238)

Auf die spezifischen Ziele der verschiedenen Maßnahmen soll an späterer Stelle noch einmal eingegangen werden.

#### **3.5.4.1 Intensivklassen**

Sofern es eine größere Zahl an Neuankömmlingen – sogenannten Seiteneinsteigern – an einer Schule gibt, die vor dem Eintritt in eine Regelklasse erst grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben müssen, um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können, werden für diese Schüler/innen verpflichtend Intensivklassen eingerichtet, sofern dies personell und organisatorisch möglich ist. Sie können auch jahrgangs- oder

schulübergreifend eingerichtet werden, bzw. regional oder überregional organisiert sein. Die Lerngruppen bestehen in der Regel aus zwölf bis 16 Schüler/innen und umfassen mindestens 28 Wochenstunden an weiterführenden Schulen. Die einzelnen Schüler/innen bleiben normalerweise nicht länger als ein Schuljahr in der Intensivklasse. Über Ausnahmen entscheidet die zuständige Klassenkonferenz (Thon, 2007, S. 10; Hessisches Kultusministerium, 2006; Amtsblatt Hessisches Kultusministerium, 2003, S. 240).

In den ersten drei Monaten in der Intensivklasse besteht das vorrangige Ziel darin, den Schüler/innen zu helfen, sich an ihre neue Lebenssituation mit neuer Schule und Umgebung zu gewöhnen und über die verschiedenen Lebenswelten zu reflektieren. Daneben sollen alltagstaugliche Grundkenntnisse der deutschen Sprache erworben werden, die die einfache Gesprächsführung und das Verstehen von Arbeitsaufträgen beinhalten. Gegebenenfalls muss zusätzlich eine Alphabetisierung stattfinden, sofern Schüler/innen bisher gar nicht oder nur lückenhaft die Schule besucht haben. In den meisten Fällen handelt es sich jedoch um eine „Zweitalphabetisierung“ (Thon, 2007, S. 11), also um eine Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenz in der lateinischen Schrift. In den folgenden neun Monaten in der Intensivklasse geht es primär darum, die Unterrichtskommunikation zu beherrschen und kurze Texte verstehen und produzieren bzw. Methoden zur Texterschließung selbstständig anwenden zu können. Des Weiteren sollen die Schüler/innen auf die Fachkommunikation bezüglich Wortschatz und Sprachstrukturen vorbereitet werden, um u. a. in der Lage zu sein, bereits in der Erstsprache erworbenes Fachwissen reaktivieren und erweitern zu können (Thon, 2007, S. 13).

#### **3.5.4.2 Intensivkurse**

Intensivkurse werden dann eingerichtet, wenn Intensivklassen aus personellen oder organisatorischen Gründen nicht möglich sind. Wie in den Intensivklassen werden Grundkenntnisse der deutschen Sprache vermittelt um den Schulerfolg zu gewährleisten. Hierbei nehmen die Schüler/innen normal am Regelunterricht teil, erhalten jedoch mindestens zwölf Wochenstunden Deutsch-als Zweitsprache-Unterricht und werden gegebenenfalls, wie in den Intensivklassen, in der lateinischen Schrift (zweit-)alphabetisiert. Die Kurse sollten nicht mehr als zwölf Schüler/innen umfassen und dauern in der Regel bis zu zwei Jahren. Über die endgültige Zuordnung zu einer Schulform oder einem Bildungsgang wird erst nach Abschluss der Maßnahme

entschieden. Die Ziele der Intensivkurse sind die selben wie die bereits erwähnten Ziele der Intensivklasse (Thon, 2007, S. 11; Hessisches Kultusministerium, 2006; Amtsblatt Hessisches Kultusministerium, 2003, S. 240).

### **3.5.4.3 Deutsch-Förderkurse**

Deutsch-Förderkurse sind verpflichtende Maßnahmen für Schüler/innen, die sich zwar schon recht gut verständigen können, deren Deutschkenntnisse jedoch noch nicht ausreichen, um erfolgreich im Unterricht mitzuarbeiten. In der Sekundarstufe I umfassen sie bis zu vier zusätzliche Stunden pro Woche und werden meist von den ehemaligen Schüler/innen der Intensivklassen und –kurse besucht, bilden in gewisser Weise also eine Fortsetzung (Thon, 2007, S. 11; Hessisches Kultusministerium, 2006; Amtsblatt Hessisches Kultusministerium, 2003, S. 240).

Grundlegendes Ziel der Förderkurse ist es, die Schüler/innen auf ihrem Weg zu einem qualifizierten Schulabschluss zu unterstützen bzw. diesen zu ermöglichen. Fachspezifische Sprachkenntnisse sollen entfaltet und komplexe Texte verstanden werden. Daneben sollen bisherige Alltagserfahrungen erweitert und gesellschaftliche Zusammenhänge verstanden werden. Gegebenenfalls kann auch der Deutsch-Regelunterricht nachbereitet bzw. Fragen geklärt werden. Daneben geht es um eine gezielte Reduktion von Defiziten bezüglich Aussprache, Rechtschreibung, Wortschatz, Grammatik und Textverständnis, sowie Textproduktion (Thon, 2007, S. 13).

## **3.6 Zusammenfassung**

Im zweiten Teil der theoretischen Betrachtung dieser Arbeit wurde herausgestellt, dass Sprache eine besondere Bedeutung im Leben von Migrant/innen hat und sie durch die Benutzung von verschiedenen Sprachen – als Mittel zur Kommunikation – ein tiefes Sprachbewusstsein entwickeln. Des Weiteren gibt es verschiedene Ansätze, jedoch noch keine allgemeingültige Theorie um den Zweitspracherwerb zu erklären. Da selbe gilt für Faktoren, die diesen beeinflussen, auch wenn Tendenzen für bestimmte Einflussfaktoren vorliegen. Die Maßnahmen zur Sprachförderung von Migrant/innen, die im Jugendalter nach Deutschland einwandern, sind in den verschiedenen Bundesländern sehr ähnlich. Aus organisatorischen Gründen existieren meist gemischt zusammengesetzte internationale Vorbereitungs-, Übergangs-, Förder-, oder Eingliederungsklassen mit deutsch als ‚lingua franca‘, in denen nach fremd- bzw.

zweitsprachendidaktischen Konzepten unterrichtet wird. In Hessen wurde ein Modell mit Intensivklassen und –kursen, sowie Deutsch-Förderkursen eingerichtet.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wurde eine Untersuchung in einer Intensivklasse an einer hessischen Gesamtschule durchgeführt, um die Effektivität dieser Form der Eingliederung- und Sprachförderung zu erforschen.

## **Teil B: Empirischer Teil: Untersuchung in einer Intensivklasse an einer Gesamtschule**

Untersuchungszeitraum: 20.-28.08.2008

### **4 Schulportrait**

#### **4.1 A-Stadt/Einzugsgebiet**

Die Schule X befindet sich in einem sozialen Brennpunkt einer mittelgroßen Stadt in Hessen. Der Ausländeranteil in diesem Stadtteil beträgt 16,5 Prozent, wobei nicht eindeutig festzustellen ist, wie viele Menschen mit Migrationshintergrund dort wirklich leben – sehr wahrscheinlich liegt die Prozentzahl höher. Es handelt sich um einen Stadtteil der Gegensätze, denn zum einen gibt es einen alten dörflichen Stadtkern und eine Siedlung mit Ein- und Zweifamilienhäusern, zum anderen mehrere multikulturell und durch sozial schwache Bewohner geprägte Hochhaussiedlungen. Der Stadtteil X ist ein ausgewiesener Bildungsstandort, da sich dort seit den 1970er Jahren ein Teil der städtischen Universität, zwei Landkreisschulen und mehrere städtische Schulen angesiedelt haben (StadtX.de).

#### **4.2 Besonderheiten der Schule/Schulprogramm**

Die Schule X ist eine kooperative Gesamtschule, die seit dem Schuljahr 2006/2007 jedoch in eine integrierte Gesamtschule umgeformt wird. Zur Zeit werden dort rund 825 Schüler/innen aus 23 Nationen unterrichtet. Die 66 Lehrer/innen werden dabei von mehreren Referendar/innen und fast 20 Honorarkräften unterstützt (SchuleX-StadtX.de).

Die Schule X sieht es als ihre Aufgabe die Schüler/innen auf das Leben in einem zusammenwachsenden Europa vorzubereiten, sowie einen kleinen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben aller Menschen, egal welcher Hautfarbe und Herkunft, zu leisten. Durch das multikulturelle Klientel der Schule bietet diese einen geschützten Raum dafür, dies in einem mehr oder weniger kleinen Rahmen zu üben. Die

Schüler/innen sollen lernen, unterschiedliche Wertvorstellungen und Traditionen zu verstehen und zu akzeptieren. Dabei auftretende Probleme und Konflikte werden besprochen und es wird versucht, sie gemeinsam zu lösen (Schulportrait der Schule X).

Im Unterricht lernen die Schüler/innen viel Neues über Sprache, Kultur, Geschichte und Geographie europäischer und außereuropäischer Länder, um ihren Horizont zu erweitern und unterschiedliche Lebensweisen kennen zu lernen. Jedes Fach soll seinen Beitrag dazu leisten, wobei Wert darauf gelegt wird, Gemeinsames hervorzuheben, Unterschiedliches jedoch nicht künstlich zu harmonisieren. Mit Hilfe neuer Informationstechnologien und anhand aktueller Frage- und Problemstellungen sollen die Schüler/innen Wichtiges über die verschiedenen europäischen und außereuropäischen Länder lernen (Pädagogische Leitsätze der Schule X).

Eine große Bedeutung wird dabei Austauschaktivitäten und internationalen Begegnungen zugeschrieben, die eine wertvolle Möglichkeit bieten, andere Kulturen und Lebensweisen kennen und verstehen zu lernen. Mit verschiedenen Partnerschulen findet ein Informationsaustausch zu aktuellen Problemen und Fragestellungen statt und man bemüht sich um gemeinsame Projekte und Unterrichtsvorhaben. So initiierte die Schule zum Beispiel vor einigen Jahren ein Projekt mit dem Namen „Weihnachten in Europa“, das zum Ziel hatte durch Briefkontakte zwischen Schüler/innen verschiedener europäischer Länder, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der verschiedenen Weihnachtsbräuche herauszufinden. Daneben existieren eine Reihe weiterer multikultureller Projekte, wie zum Beispiel eine Ausstellung zur Geschichte und Gegenwart der Deutschen aus Russland oder ein russischer Lesewettbewerb (Pädagogische Leitsätze der Schule X).

Eine Besonderheit bietet die auf dem Schulhof ansässige Schulsozialarbeit, die schwerpunktmäßig im Bereich der Förderstufe und der siebten Klassen des Hauptschulzweiges arbeitet. Zum einen zählt es zu den Aufgaben der Schulsozialarbeiter/innen die Lehrkräfte in unterrichtlichen Bereichen zu unterstützen. Dies geschieht beispielsweise durch die Gestaltung von Projektstunden, die Organisation von Klassen- und Schulprojekten, sowie durch Aktionen zur Förderung der Klassengemeinschaft. Zum anderen bietet die Schulsozialarbeit aber auch eigenständige Projekte an, bei denen die Schüler/innen die Möglichkeit haben, ihre Freizeit selbstständig zu gestalten oder Anregungen und Angebote von den Mitarbeitern entgegenzunehmen. Die Angebote beinhalten sowohl Aktivitäten während der Schulzeit, als auch am Nachmittag, wie zum Beispiel den offenen Treff für alle Kinder

und Jugendlichen aus der Nachbarschaft. Dieser wird viel und gerne von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund genutzt. Die Schulsozialarbeit ist eine Einrichtung der Kinder- und Jugendförderung, die auch mit anderen sozialen Einrichtungen im Stadtteil kooperiert. Sie bietet Beratung und Unterstützung in Einzelfällen an und vermittelt, bzw. informiert über die Möglichkeiten anderer Einrichtungen und Hilfsangebote (Pädagogische Leitsätze der Schule X).

### **4.3 Das Modell der Intensivklasse**

#### **4.3.1 Entwicklung verschiedener Modelle zur Sprachförderung von Seiteneinsteigern bis hin zum Modell der Intensivklasse an der Schule X**

In den letzten 30 Jahren wurden an der Schule X verschiedene Modelle des Deutschunterrichts und der Sprachförderung von Aussiedlerkindern und allen anderen Seiteneinsteigern ausprobiert. Zunächst gab es für diese Schüler/innen Deutschkurse, die am Nachmittag stattfanden, während sie vormittags den Regelunterricht besuchten. Im Schuljahr 1980/81 wurden dann erstmals 10-stündige Deutschkurse im Vormittagsbereich eingerichtet, die jedoch parallel zum normalen Regelunterricht liefen. So kam es zu großen Schwierigkeiten bei der Stundenplangestaltung, die individuell für jede/n Schüler/in erfolgen musste. Nach Ablauf eines Jahres wurde in einer Konferenz der betroffenen Lehrkräfte in jedem Einzelfall darüber entschieden, ob der Besuch des Kurses verlängert werden sollte. War dies nicht der Fall, so folgte eine Teilnahme am gesamten Regelunterricht, unterstützt von zwei bis drei obligatorischen Wochenstunden im Förderkurs Deutsch am Nachmittag. Die sprachliche Förderung wurde erst dann abgesetzt, wenn im normalen Deutsch-Regelunterricht nach den für alle gültigen Maßstäben die Note drei erreicht wurde (Broschüre zur Entwicklung der Intensivklassen an der Schule X).

Zwei Jahre später – also im Schuljahr 1982/83 – trat das Modell der ‚Vorlaufphase‘ in Kraft, welches einen Zeitraum von drei Monaten umfasste, der aus einer Beobachtungs- und einer Hospitationsphase bestand. In beiden Phasen nahmen die Schüler/innen teilweise am Unterricht eines Intensivkurses, am Regelunterricht und an Polnisch- oder Russischkursen teil, wobei es für jede Schülerin und jeden Schüler einen individuellen Stundenplan gab. Die Schüler/innen nutzten sehr schnell die Schwäche der Unübersichtlichkeit des Modells aus und erschienen entweder nicht im Regelunterricht und nahmen nur am Intensivkurs teil, oder umgekehrt. So war dieses Modell schnell zum Scheitern verurteilt und im Schuljahr 1983/84 entstand das Modell der

‚Vorbereitungsklassen‘, das in seinen Grundzügen auch heute noch existiert und im nächsten Abschnitt erläutert werden soll (Broschüre zur Entwicklung der Intensivklassen an der Schule X).

#### **4.3.2 Pädagogisches Konzept der Intensivklasse**

Je nach Förderungsbedürftigkeit werden Schüler/innen, die als Seiteneinsteiger ab Klasse fünf an die Schule kommen für etwa ein Jahr in Deutsch-Intensivkursen, die in Klassenverbänden mit einem möglichst breiten Fächerangebot geführt werden, unterrichtet. Diese Kurse umfassen je nach Zahl der ankommenden Seiteneinsteiger jeweils zwei bzw. drei Jahrgangsstufen und übersteigen die Teilnehmerzahl 15 in der Regel nicht. Das erste Halbjahr gilt als Grundkurs, das zweite Halbjahr als Aufbaukurs (Broschüre zur Entwicklung der Intensivklassen an der Schule X).

Die Schule X hat sich für dieses Modell entschieden, da die Regelklassen ansonsten mit Schüler/innen, die gar keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse haben, überlastet wären. Des Weiteren bietet der Klassenverband den Schüler/innen sozialpsychologische Sicherheit und Lernfortschritte sind erfahrbar und kontrollierbar, da sie gemeinsam gemacht werden. Dies wirkt der tiefgreifenden Verunsicherung und Entmutigung aufgrund des Wechsels in eine fremde Umgebung entgegen. Der Unterricht soll in möglichst vielen Fächern erfolgen, um die Schüler/innen gezielt auf den Fachunterricht in den Regelklassen vorzubereiten. Dabei gilt das Motto: ‚Jeder Fachlehrer ist auch ein Sprachlehrer‘. Im Unterricht soll der Gebrauch der Erstsprache akzeptiert werden, da es das Ziel ist, diese möglichst zu erhalten. Als Identitätssprache dient sie der psychischen Stabilisierung und als Entlastung durch die ständige Kommunikation in der Zweitsprache Deutsch. Außerdem erleichtert eine gut entwickelte Erstsprache den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache und anderen Sprachen, wie in Kapitel 3.3.1 des Theorieteils nachzulesen ist (Broschüre zur Entwicklung der Intensivklassen an der Schule X).

Als Unterrichtsprogramm sind für die IK I der Jahrgänge fünf bis sieben folgende Fächer vorgesehen: zehn bis zwölf Stunden Deutsch, eine Klassenlehrerstunde, zwei Stunden Gesellschaftslehre, drei bis vier Stunden Mathematik, zwei Stunden Biologie, bzw. Naturwissenschaften, zwei Stunden Sport, zwei Stunden Kunst oder Musik, eine Stunde konfessionsübergreifender Religionsunterricht, vier Stunden Englisch und zwei Stunden Unterricht in der Herkunftssprache. Bei Schüler/innen ab der Klasse sieben kann in Einzelfällen ein Antrag auf Genehmigung einer abweichenden

Fremdsprachenreihenfolge erfolgen. In der Regel beinhaltet dies Russisch oder Polnisch als erste und Englisch als zweite Fremdsprache. Des Weiteren ist schulbegleitender Nachhilfeunterricht in kleinen leistungshomogenen Gruppen vorgesehen. Leider gibt es oft nicht die personellen Möglichkeiten, um das Programm optimal durchzuführen (Broschüre zur Entwicklung der Intensivklassen an der Schule X).

Daneben finden schulinterne berufliche Beratungen statt, sowie eine verstärkte Kooperation mit der Schulsozialarbeit und einer Hilfsorganisation. Dies beinhaltet vor allem regelmäßige, freizeitpädagogische und familienberatende Tätigkeiten in Einzelfällen (Broschüre zur Entwicklung der Intensivklassen an der Schule X).

Nach diesem Überblick über das Modell der Intensivklasse an der Schule X soll nun die IK I vorgestellt werden, die Gegenstand der Untersuchung für diese Arbeit war.

#### **4.4 Zusammensetzung der Klasse**

Zu Beginn des Beobachtungszeitraumes besuchten zehn Schüler und drei Schülerinnen aus zehn verschiedenen Herkunftsländern im Alter von neun bis 13 Jahren die Klasse, in der Mitte der Beobachtungen kam ein zwölfter Schüler hinzu. Am längsten, ziemlich genau seit einem Jahr, besucht Renata (13 J.) die IK I. Sie ist mit 13 Jahren auch die älteste Schülerin der Klasse und kommt aus Mazedonien. Obwohl mazedonisch ihre Erstsprache ist, hat sie die bulgarische Staatsangehörigkeit. Bevor sie nach Deutschland kam, ist sie in Mazedonien bereits sechs Jahre zur Schule gegangen. Ihr kleiner Bruder Igor (10 J.) besucht ebenfalls die Intensivklasse und dies auch schon seit einem Jahr. Er kann jedoch nur auf einen dreijährigen Schulbesuch in Mazedonien zurückblicken. Ungefähr genauso lange wie Renata und Igor besuchen die Brüder Kemal (12 J.) und Yusuf (11 J.) die IK I. Sie besitzen zwar einen türkischen Hintergrund, haben jedoch die letzten Jahre in Frankreich gelebt. So besitzt Kemal sowohl die türkische, als auch die französische, Yusuf nur die französische Staatsangehörigkeit, da er in Frankreich geboren wurde. Als bisherige Unterrichtssprache wurde für beide französisch angegeben, da Kemal bereits fünf und Yusuf bereits 3 Jahre ausschließlich in Frankreich zur Schule gegangen ist. Kemals Erstsprache ist türkisch, für Yusuf wurden sogar französisch und türkisch als Erstsprachen angegeben. Somit erwerben beide zur Zeit deutsch als ihre Drittsprache. Onur (12 J.) ist seit einem Dreivierteljahr in der Intensivklasse und kommt ursprünglich aus der Türkei. Somit sind Erstsprache und Staatsangehörigkeit türkisch. Sein bisheriger Schulbesuch in der Türkei war unregelmäßig. Juan (11 J.) kam etwa einen Monat später als Onur in die Klasse, besitzt



die dominikanische Staatsangehörigkeit und seine Erstsprache ist spanisch. Er ist bereits fünf Jahre in der Dominikanischen Republik zur Schule gegangen bevor er nach Deutschland kam. Die Brüder Carlos (10 J.) und Ricardo (13 J.) besuchen seit einem knappen halben Jahr die IK I und haben die argentinische Staatsangehörigkeit. Sie sind schon vier, bzw. sechs Jahre in Argentinien zur Schule gegangen und haben als Erstsprache spanisch. Maria (12 J.) kommt aus Bulgarien und ist seit gut vier Monaten in der Intensivklasse. Obwohl sie die bulgarische Staatsbürgerschaft hat, ist türkisch ihre Erstsprache und es wurden sowohl bulgarisch als auch türkisch als bisherige Unterrichtssprachen des vierjährigen Schulbesuchs angegeben. Mejuma (9 J.) wurde vor drei Monaten in die IK I aufgenommen und kommt aus Kenia. Sie besitzt die kenianische Staatsbürgerschaft, spricht englisch als ihre Erstsprache und ist in Kenia bereits knapp vier Jahre zur Schule gegangen. Mit einem Alter von neun Jahren ist Mejuma die Jüngste in der Klasse. Pawel (12 J.) kommt ursprünglich aus Polen und ist erst seit gut zwei Wochen in der Intensivklasse. Seine Ankunft in der BRD liegt jedoch schon knapp zwei Monate zurück, in etwa zu Beginn der Sommerferien, so dass er erst kürzlich zum neuen Schuljahr eingeschult werden konnte. Genau das selbe trifft auf Faruk (11 J.) zu, der aus der Türkei kommt und dort bereits sechs Jahre zur Schule gegangen ist. Zu Beginn meines Beobachtungszeitraumes besuchte Pedro (11 J.) erst knapp zwei Wochen die IK I. Im Gegensatz zu Pawel und Faruk kam er auch erst vor drei Wochen in Deutschland an. Pedro kommt aus Portugal, hat die portugiesische Staatsangehörigkeit und portugiesisch ist auch seine Erstsprache. Er ist in seinem Heimatland bereits sechs Jahre zur Schule gegangen und besuchte dort als letztes eine Art Gesamtschule. Wie bereits erwähnt, kam in der zweiten Woche meiner Beobachtungen ein neuer Schüler hinzu. Shaahin (12 J.) kommt aus dem Iran. Als Erstsprache wurde iranisch angegeben, als Unterrichtssprachen hingegen türkisch und ein wenig deutsch, da er schon vor gut sechs Monaten nach Deutschland kam und somit schon in einer anderen deutschen Stadt zur Schule gegangen ist. Auch wenn sein Schulbesuch als unregelmäßig angegeben wurde, befindet er sich schon im siebten Schulbesuchsjahr.

Die Klassenlehrerin der IK I ist seit mehreren Jahren Frau Schneider. Der Klassenraum befindet sich auf einem Gang mit drei siebten Regelklassen, jedoch in einem anderen Gebäude als der, der zweiten, älteren Intensivklasse. Er ist freundlich und hell und der Klassengröße äußerst angemessen. An den Wänden befinden sich verschiedene Welt-

und Landkarten, sowie ein Regal mit je einer Aufbewahrungskiste für jede Schülerin und jeden Schüler.

## **5 Methodischer Teil**

### **5.1 Fragestellung und Ziel der Untersuchung**

Der Untersuchung liegt die folgende Fragestellung zu Grunde:

*Ist die Intensivklasse ein geeignetes Instrument, um Seiteneinsteiger in das deutsche Schulsystem und die deutsche Gesellschaft zu integrieren, sowie ihren Spracherwerb bestmöglich zu fördern?*

Um dies zu erforschen, soll untersucht werden, wie in einer spezifischen Intensivklasse didaktisch gearbeitet wird, um den Spracherwerb zu fördern und wie mit der sprachlichen, kulturellen, sowie alters- und leistungsbezogenen Heterogenität umgegangen wird. Es stellt sich die Frage, wie unter diesen Umständen Kommunikation gelingen und inwiefern eine Separierung in Intensivklassen zu Integration führen kann. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die Schüler/innen selbst gelegt werden: Was bedeutet es im Jugendalter sein Heimatland zu verlassen um in einem anderen Land mit fremder Sprache und Kultur neu anzufangen? Welche Rolle spielt dabei die Intensivklasse und was ist die Aufgabe der Lehrkräfte, besonders in der Anfangszeit?

Im Folgenden sollen die Methoden beschrieben werden, die zur Untersuchung dieser Fragestellungen, sowie zur Auswertung der Daten angewandt wurden.

### **5.2 Untersuchungsdesign**

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten, das Handeln von Menschen in ihrem Alltag empirisch zu untersuchen: entweder man führt Gespräche mit den Beteiligten, in denen man sie zu ihrem Handeln befragt, oder man nimmt selbst längerfristig an ihrer Alltagspraxis teil, um sich durch Beobachtungen ein eigenes Bild zu verschaffen (Lüders, 2000, S. 384). In der Untersuchung zu dieser Arbeit wurden beide Ansätze kombiniert, in dem zum einen ethnographische Beobachtungen in der Intensivklasse und zum anderen Leitfadeninterviews mit Lehrerinnen und ehemaligen Schüler/innen dieser Klasse durchgeführt wurden. Im Anschluss sollen nun die beiden gewählten Forschungsmethoden vorgestellt und ihre Auswahl begründet werden.

### **5.2.1 Ethnographische Beobachtung**

Die erste Strategie war, vor allem in der deutschsprachigen Literatur, lange Zeit als „teilnehmende Beobachtung“ (Lüders, 2000, S. 385) bekannt. Durch den Einfluss der amerikanischen und englischen Diskussion beginnt sich nun jedoch – auch hierzulande – immer mehr der Begriff „Ethnographie“ durchzusetzen (Lüders, 2000, S. 385).

Die teilnehmende Beobachtung hat ihre Wurzeln teilweise in der Anthropologie und der Ethnologie, geht aber auch auf die Sozialreformbewegungen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts zurück. Aufgrund von ethnischen Konflikten und Armut in den urbanen Regionen entstanden in den 1920er und 1930er Jahren speziell in Chicago ausführliche teilnehmende Beobachtungen und Reportagen. Bekannt wurden vor allem die Studien von Thomas und Znaniecki, Park, Burgess und anderen, gefolgt von der berühmten Untersuchung von William F. White aus dem Jahr 1955 (Lüders, 2000, S. 385).

Die Diskussionen der nächsten Jahre um die Etablierung der teilnehmenden Beobachtung als anerkannte Forschungsmethode, vornehmlich in den USA, drehte sich vor allem um folgende zwei Aspekte: zum einen um den teilnehmenden Beobachter selbst und seine Beziehungen im und zum Feld, zum anderen um die verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses. Diese wurden wie folgt klassifiziert: „Die Phase der Problemdefinition, der Kontaktaufnahme, des Feldeinstiegs, der Etablierung einer Feldrolle und ihre Aufrechterhaltung, des Erhebens und Protokollierens von Daten, des Ausstiegs aus dem Feld und schließlich der Auswertung, der theoretischen Verarbeitung und Veröffentlichung der Ergebnisse.“ (Lüders, 2000, S. 386f) Daneben wurde die Beobachtung selbst noch in unterschiedliche Phasen eingeteilt: es beginnt mit einer eher breit angelegten beschreibenden Beobachtung, gefolgt von einer fokussierten Beobachtung, in der der Forschungsgegenstand immer genauer in den Blick genommen wird, um sich dann am Ende nur noch auf ausgewählte Aspekte zu konzentrieren (Lüders, 2000, S. 387).

In der deutschsprachigen Diskussion spielte die teilnehmende Beobachtung bzw. ‚Feldforschung‘, wie sie teilweise auch genannt wird, lange Zeit keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Zwar existierte sie neben Interview, Gruppendiskussion und Dokumentenanalyse als seriöse Forschungsmethode, bei alleiniger Anwendung wurde sie jedoch, besonders aufgrund der Frage nach der Standardisierbarkeit, nicht anerkannt. Es bedurfte unzähliger Studien, die mit der teilnehmenden Beobachtung als Methode wichtige und interessante Ergebnisse erzielten, bis man begann, sie „in einem weiter

gefassten Sinn als eine *flexible, methodenplurale, kontextbezogene Strategie* zu verstehen, die ganz unterschiedliche Verfahren beinhalten konnte.“ (Lüders, 2000, S. 389) Für diese Beschreibung wird inzwischen der Begriff *Ethnographie* verwendet (Lüders, 2000, S. 388f).

Im Zentrum der Ethnographie steht die Frage, wie und wodurch soziale Phänomene und Wirklichkeiten entstehen. Um dies herauszufinden, betrachtet der Ethnograph das Vertraute und bereits Bekannte als sei es fremd, um es mit einer gewissen Distanz beobachten zu können. Drei Aspekte der ethnographischen Forschung sollen im folgenden näher betrachtet werden: längere Teilnahme, Ethnographie als flexible Forschungsstrategie und ethnographisches Schreiben (Lüders, 2000, S. 390f).

### *Längere Teilnahme*

Eine länger andauernde Teilnahme im Feld ist unumgängliche Voraussetzung, um die situative Praxis und das lokale Wissen wirklich analysieren zu können. Indem der Ethnograph für längere Zeit am Alltagsleben der Menschen teilnimmt, ist er gezwungen, sich den gegebenen Umständen und Praktiken anzupassen bzw. unterzuordnen. Nur so kann er beobachten, zuhören, Fragen stellen und alle verfügbaren Daten sammeln, die in irgendeiner Art und Weise von Bedeutung sein könnten. Um diesen längeren Aufenthalt im Forschungsfeld zu ermöglichen, muss zuerst einmal der Zugang bewältigt werden, indem eine von den Teilnehmern im Feld akzeptierte Rolle übernommen wird. Die Darstellung, wie dies gelungen ist, spielt in den anschließenden Forschungsberichten eine zentrale Rolle (Lüders, 2000, S. 391f)

Der erste Zugang zum Feld, nämlich wie man sich selbst vorstellt oder von einer Schlüsselperson vorgestellt wird, entscheidet über die Rolle, die man für die Zeit der Forschung übernimmt. Diese kann von einer offenen beobachtenden Rolle bis hin zu unterschiedlichsten Formen einer getarnten Teilnahme variieren. Jedoch gibt es auch fließende Übergänge und die Positionen können während des Forschungsprozesses durchaus wechseln (Lüders, 2000, S. 392).

### *Flexible Forschungsstrategie*

Eine längere Teilnahme ist, wie bereits erwähnt, nur möglich, wenn der Ethnograph in der Lage ist, sich an die situativen Gegebenheiten anzupassen. Dies bedeutet auch, dass sein methodisches Vorgehen variabel sein muss und unterschiedliche methodische Zugänge flexibel eingesetzt werden können. Das bedeutet, dass ethnographisches

Vorgehen für alle Forschungsmethoden offen ist und neben der teilnehmenden Beobachtung eine Reihe von Interviews unterschiedlicher Art geführt, Gruppengespräche arrangiert, Videos aufgenommen und in vielfältiger Weise Recherchen angestellt werden können. Vieles erinnert dabei an die Arbeitsweise eines Journalisten (Lüders, 2000, S. 393f).

Diese Flexibilität bedeutet auch, dass der Forschungsprozess nicht planbar ist und somit ein gewisses Risiko beinhaltet. Der Ethnograph begibt sich auf für ihn unbekanntes Terrain, mit nichts anderem als sich selbst als Forschungsinstrument, denn es gibt keine vorgefertigten Fragebögen, Interviewleitfäden oder Beobachtungsprotokolle (Lüders, 2000, S. 394f). „Die Fähigkeit, das eigene Vorgehen, die eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen im Feld und die eigenen individuellen, kulturellen, sozialen und existentiellen Voraussetzungen reflexiv durchdringen zu können, wird deshalb auch zur entscheidenden Kompetenz des Ethnographen.“ (Lüders, 2000, S. 395)

#### *Ethnographisches Schreiben und Protokollieren*

Das Dokumentieren und Darstellen des Beobachteten, Gehörten und Erlebten stellt eine große Herausforderung für den Ethnographen dar, denn wie kein anderes Verfahren der Sozialforschung, basiert die Ethnographie auf dem nachträglichen Protokollieren des Beobachteten, bzw. sich noch Erinnerens. Beobachtungsprotokolle können deshalb nicht als exakte Wiedergaben und Zusammenfassungen gesehen werden, sondern mehr als „Texte von Autoren, die mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ihre <Beobachtungen> und Erinnerungen nachträglich sinnhaft verdichten, in Zusammenhänge einordnen und textförmig in nachvollziehbare Protokolle gießen.“ (Lüders, 2000, S. 396) Dabei spielt der Autor als Quelle der Ethnographien eine entscheidende Rolle, doch letztlich gerät jeder Ethnograph in das Dilemma zwischen empirischer Korrektheit und rhetorischer Konstruktion. Bis heute gibt es noch keine einheitlichen Vorgaben, wie ein Beobachtungsprotokoll zu verfassen ist. Jeder Ethnograph kann selbst entscheiden ob er größere Handlungszusammenhänge oder einzelne Situationen beschreibt, ob er dies in wörtlicher Rede oder sinngemäßen Zusammenfassungen tut, und ob er Prozesse in ihrer raumzeitlichen Abfolge dokumentiert oder schon beim Schreiben beginnt zu interpretieren (Lüders, 2000, S. 396ff).

Eine besondere Herausforderung in der ethnographischen Forschung besteht darin, eine Lösung zu finden, um die Daten aus verschiedenen Erhebungsverfahren bei der Auswertung aufeinander zu beziehen und zu verdichten, so dass daraus eine sinnvolle, für den Leser nachvollziehbare und verständliche Ethnographie wird. In der wissenschaftlichen Diskussion besteht nach wie vor kein Konsens über diese Frage. Darum besteht ein Ansatz darin, den Leser bei der Bewertung einer Ethnographie mehr einzubeziehen. Dann ist es nicht mehr von zentraler Bedeutung, wie Daten ausgewertet und aufeinander bezogen werden können, sondern es wird zum entscheidenden Qualitätskriterium, ob der Text für die Leser nachvollziehbar und plausibel ist. Dieser Vorschlag mag innerhalb des Wissenschaftssystems funktionieren, doch er stellt sicherlich keine Lösung außerhalb dieses Systems dar, da den Lesern üblicherweise die notwendigen Voraussetzungen fehlen (Lüders, 2000, S. 399ff).

Trotz dieser Herausforderungen bei der Protokollierung und Auswertung bietet die Ethnographie die beste Methode, um den Alltag in einer Intensivklasse zu untersuchen. Ich habe mir selbst ein Bild machen können, wie in einer solchen Klasse gearbeitet wird und habe Beobachtungen verschiedener Art machen und einige Gespräche führen können.

Im nächsten Abschnitt soll nun das zweite in der Untersuchung für diese Arbeit verwendete Verfahren, das Leitfadeninterview, vorgestellt werden.

### **5.2.2 Leitfadeninterview**

Interviews bieten generell eine gute Möglichkeit, raschen Zugang zum Forschungsfeld und zu den interessierenden Personen zu erlangen und liefern zudem reichlich Datenmaterial. Darum werden sie sowohl in der quantitativen, als auch in der qualitativen Forschung gerne und häufig eingesetzt (Friebertshäuser; 1997, S. 371; Helfferich, 2005, S. 24). Natürlich haben Interviews auch Grenzen bzw. Nachteile. Es können z. B. Missverständnisse durch schwierige Frageformulierungen auftreten oder die Interviewten fühlen sich gezwungen in einer bestimmten Weise zu antworten. Dennoch haben sich Interviews in der qualitativen Forschung etabliert und spielen heute eine zentrale Rolle. Dies wird vielleicht auch dadurch deutlich, dass eine Fülle von Bezeichnungen für diverse Interviewtechniken existiert. Im Groben lassen sich stark vorstrukturierte Interviews von offenen Formen der Befragung unterscheiden (Friebertshäuser; 1997, S. 371f).

Für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit wurde die Methode des halbstrukturierten Leitfadeninterviews gewählt. Dies bedeutet, dass vor dem eigentlichen Interview ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen und Themen erarbeitet wird, in dem die Interviewthematik in einzelne Themenkomplexe gegliedert wird. Dadurch ist eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews bei der anschließenden Auswertung gesichert. Um einen Leitfaden zu verfassen ist jedoch ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes nötig, da im Vorfeld entschieden werden muss, welche Themen für das Interview relevant sind. Dies kann von Theorien, eigenen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, eigener Kenntnis des Feldes oder ersten eigenen empirischen Befunden abgeleitet werden, denn es sind fundierte, theoretische oder empirische Kenntnisse nötig, um Leitfaden-Fragen vernünftig formulieren zu können. (Friebertshäuser; 1997, S. 375).

Ebenso kann es hilfreich sein, den Leitfaden detailliert auszuformulieren, wie ich es für meine Untersuchung getan habe (s. Anhang, S. 2ff), und bereits vorher Nachfragethemen festzulegen. So können verschiedene Interviews standardisiert und somit später besser verglichen werden und es entlastet den Interviewenden. Dies heißt trotzdem nicht, dass das Leitfadeninterview strikt nach der festgelegten Reihenfolge verlaufen muss, denn meist dienen die Leitfragen lediglich als Gerüst. Außerdem enthalten die einzelnen Themenkomplexe zudem oft offen gehaltene Erzählaufforderungen, die die Interviewten dazu auffordern sollen, ihre subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen durch konkrete Schilderungen von Erlebnissen anhand von Beispielen darzustellen. (Friebertshäuser; 1997, S. 376).

Ein Risiko der Leitfaden-Interviews besteht darin, dass das Interview unter Umständen zu einem Frage-Antwort-Dialog verkürzt wird, indem die Leitfragen einfach der Reihe nach abgehakt werden, ohne dass der/die Interviewte selbst die Möglichkeit hat, Themen einzufügen und das Interview seinem/ihren Empfinden für Relevanz entsprechend zu gestalten. Für dieses Phänomen wurde die Bezeichnung „Leitfadenbürokratie“ (Friebertshäuser; 1997, S. 377) gefunden. Zu solch einer „Leitfadenbürokratie“ kann es kommen, wenn Angst und Unsicherheit seitens der Interviewenden aufgrund der offenen Gesprächssituation bestehen oder wenn aufgrund eines sehr großen Informationsinteresses unrealistisch lange Leitfäden formuliert worden sind und der Interviewende unter Zeitdruck gerät. Des Weiteren kann es zu Blockierungen von Informationen kommen, wenn die Fragen sprachliche Wendungen

enthalten, die zu kurzer Darstellung auffordern, wenn Äußerungen der Befragten zurückgestellt, bzw. nicht beachtet werden und anstelle dessen die Struktur des Leitfadens aufgedrängt wird oder mit Formulierungen vorschnell interpretiert wird (Friebertshäuser; 1997, S. 377).

Neben dem eigentlichen Interview spielt die Vor- und Nachbereitung eine entscheidende Rolle. Im Vorfeld sollten die Kriterien, die im Forschungsprojekt für die Auswahl der Befragten eine Rolle spielen, genau beschrieben werden. Des Weiteren sollten Aspekte wie Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit und nonverbale Signale beider Interviewpartner genau bedacht bzw. reflektiert werden. Nach Abschluss eines Interviews sollte man sich noch einmal in Ruhe den Gesprächsverlauf, die Eindrücke und die eigene emotionale Befindlichkeit vor Augen führen und schriftlich festhalten. Dieser Bericht zum Interviewverlauf ist sehr hilfreich für die anschließende Transkription des Interviews, denn dabei sollten alle Störungen, Unterbrechungen und Nebenereignisse benannt werden, da sie später helfen, das Interview zu interpretieren. Auch die eigenen sozialen und emotionalen Eindrücke sind dabei bedeutsam. Informationen zur Vor- und Nachbereitung des Interviews gehören ebenfalls zum Forschungsprozess dazu und sind somit auch in den methodischen Darstellungen mitzudokumentieren (Friebertshäuser; 1997, S. 391f).

Es wurde die Methode des halbstrukturierten Leitfadenterviews gewählt, da diese durch offene, erzählgenerierende Fragen zum einen narrative Elemente enthält, wodurch viele Informationen gesammelt werden können. Zum anderen gewährleistet eine gewisse Vorstrukturierung eine bessere Vergleichbarkeit der verschiedenen Interviews und stellt sicher, dass alle für die Untersuchung wichtigen Themen angesprochen werden. Im folgenden Teil soll das methodische Vorgehen und der Zugang zum Feld erläutert werden.

### **5.3 Methodisches Vorgehen und Zugang zum Feld**

Durch einen persönlichen Kontakt hatte ich einen relativ leichten Zugang zum Feld und wurde direkt an die Klassenlehrerin der älteren Intensivklasse, Frau Kluter, vermittelt. Als diese für Wochen telefonisch nicht zu erreichen war, erfuhr ich, dass sie krank sei und bis zu den Herbstferien ausfallen würde. Glücklicherweise wurde ich dann an die Klassenlehrerin der jüngeren Intensivklasse vermittelt, Frau Schneider, die auch bereit war, mich in ihrer Klasse hospitieren zu lassen. Nach einem ersten, sehr informativen Telefonat vereinbarten wir einen Termin für den Beginn meiner Hospitationen aus. Am



Vorabend teilte mir Frau Schneider jedoch telefonisch mit, sie sei krank und wisse noch nicht genau, ob sie morgen in die Schule kommen würde. Ich entschloss mich dennoch hinzugehen, um planmäßig mit den Beobachtungen beginnen zu können.

So fuhr ich am nächsten Morgen unvorbereitet mit leerem Block und Stift etwas unsicher zur Schule X und wartete vor dem Klassenraum der IK I. Der Unterricht sollte eigentlich um 8:10 Uhr beginnen, doch auch zehn Minuten später war noch keine Lehrkraft da. Die Schüler/innen kamen immer wieder aus der Klasse heraus und musterten mich mit neugierigen Blicken, doch lange traute sich niemand mich anzusprechen.

Um 8:25 kommt eine kleine, farbige Schülerin auf mich zu, schaut auf meinen Block und fragt: „Was mackst du?“ Ich antworte ihr: „Ich komme von der Uni und soll eigentlich ab heute in eurer Klasse ein bisschen zugucken.“ Sie schaut mich fragend an: „Uni?“ Ich erläutere: „Ich will auch Lehrerin werden.“ Einige weitere Kinder kommen auch hinzu und ein Junge deutet auf die Klasse und stellt mir eine Frage in einer anderen Sprache, die ich nicht verstand (Ich glaube, er wollte wissen, ob ich die Vertretungslehrerin bin.). Das Mädchen, mit dem ich mich vorher unterhalten hatte, sagt zu ihm: „Sie will auch Lehrerin werden.“ Ich frage, ob nicht mal jemand im Sekretariat bescheid sagen möchte, dass Frau Schneider nicht gekommen ist. Zwei Schülerinnen laufen los. (Ich bin hin und her gerissen, ob ich nicht einfach mit ihnen in die Klasse gehen soll. Ich bin doch zum beobachten und nicht zum unterrichten hier. Jedoch könnte ich, allein mit den Schülerinnen und Schülern, bestimmt einiges über sie herausbekommen.) Die Schülerinnen kommen wieder und sagen, dass die Lehrerin aus der Nachbarklasse mit aufpassen soll. Da diese jedoch anscheinend nichts davon weiß, gehe ich mit ihnen in die Klasse. Alle stehen auf und beantworten mein „Guten Morgen!“ mit einem „Guuuten Moooooorgeen Frau ...Wie heißen die denn?“. Zu Beginn frage ich, ob mich denn alle verstehen. Ein Schüler antwortet: „Ja, alle bis auf den (deutet auf einen Schüler), der ist neu.“ Ich sage meinen Namen und dass ich an der Uni eine große Arbeit schreiben muss, für die ich mir diese und nächste Woche den Schulalltag einer Intensivklasse etwas näher anschauen möchte. Dann setze ich mich an das Pult und fordere die Klasse auf irgendwelche Aufgaben zu machen oder etwas zu malen. (Beobachtungsprotokoll 1, Z. 13-29)

Die Schüler/innen fragten mich immer mal wieder etwas, zum Beispiel, ob ich französisch spreche, woraufhin ich mich kurz mit zwei Schülern auf französisch unterhielt. Ich nutzte die Zeit, um den Sitzplan, der auf dem Pult befestigt war, abzuschreiben, um möglichst schnell die Namen zu lernen. Irgendwann spielten die Schüler/innen alle gemeinsam Galgenmännchen, in dem immer ein Schüler, bzw. eine Schülerin nach vorn ging und ein Wort an die Tafel schrieb, das die anderen erraten mussten. Ich wurde von den Schüler/innen zwar wahrgenommen, doch nicht weiter beachtet. Dennoch war es ziemlich leise in der Klasse, was darauf hin deutet, dass sie mich als Autoritätsperson akzeptierten.

In der ersten Woche der Beobachtungen begleitete ich drei Tage lang die Klasse und hospitierte in allen Fächern, sowie in den meisten Pausen, um einen Eindruck zu bekommen, wie ein Unterrichtstag einer Intensivklasse abläuft. Dazu gehörte am

zweiten Tag auch ein gemeinsames Mittagessen mit der älteren Intensivklasse im Rahmen der Arbeit der Hilfsorganisation in beiden Klassen. In der zweiten Woche vertiefte ich an drei Tagen meine Beobachtungen in den Fächern Deutsch und NaWi (Naturwissenschaften) und hospitierte zudem noch jeweils eine Stunde in Englisch und GL (Gesellschaftslehre). Das Fach Deutsch wählte ich zur näheren Beobachtung, da es mit acht Stunden das am meisten unterrichtete Fach ist, und weil ein Schwerpunkt der Untersuchung und dieser Arbeit auf der Beobachtung liegt, wie Kinder und Jugendliche die Zweitsprache deutsch erlernen. NaWi wurde von der Klassenlehrerin unterrichtet, die ich später noch interviewte, darum erschien mir dieses Fach als sinnvoll zur näheren Beobachtung. Des Weiteren legte Frau Schneider in ihrem Unterricht neben dem fachlichen auch besonderen Wert auf den Spracherwerb, mehr als die Lehrer/innen mancher anderer Fächern.

In meinen Beobachtungen habe ich versucht, immer das zu beobachten, was gerade interessant schien. Meist habe ich nicht den gesamten Unterricht wahrgenommen, sondern versucht, meinen Fokus auf einzelne Schüler bzw. Schülergruppen zu richten, um so auch wortwörtlich Unterhaltungen aufschreiben zu können. Wenn jedoch frontal unterrichtet wurde, achtete ich mehr auf die Lehrperson und ihr didaktisches Vorgehen. Während der gesamten Beobachtungen hatte ich zwei Schüler/innen besonders im Blick. Zum einen Pedro, den Schüler, der zu Beobachtungsbeginn erst zwei Wochen die Klasse besuchte, um zu sehen, wie er Fortschritte in der deutschen Sprache machte und wie er sich in die Klasse integrierte, bzw. von den anderen integriert wurde. Zum anderen Mejuma, das noch sehr junge Mädchen aus Kenia, das von Anfang an einen sehr klugen Eindruck auf mich machte.

In Bezug auf die Interviews entschied ich mich, auf jeden Fall die Deutsch- und die Klassenlehrerin zu interviewen. Ich ging davon aus, dass die Deutschlehrerin wahrscheinlich am meisten über den sprachlichen Stand und die sprachliche Fortschritte der Schüler/innen sagen konnte. Außerdem unterrichtete sie schon sehr lange in Intensivklassen und gab mit acht Stunden den meisten Unterricht. Von der Klassenlehrerin erhoffte ich, Informationen über die Familiensituationen der Schüler/innen zu erlangen und darüber, welche Aufgaben neben dem Unterrichten zusätzlich anfallen. Neben den beiden Lehrerinnen schien es wichtig noch einige Schüler/innen interviewen, die die Intensivklasse bereits verlassen hatten und in eine Regelklasse übergegangen waren. Von ihnen erhoffte ich, einen persönlichen Eindruck bzw. Informationen, die einen Vergleich von beiden Klassen möglich machten, sowie

subjektive Beschreibungen. Ich hoffte zu erfahren, wie es sich anfühlt, im Kindes- oder Jugendalter seine Heimat zu verlassen und in einem neuen Land anzukommen, in dem man weder die Sprache spricht, noch die Kultur kennt. Des Weiteren wollte ich durch Erzählungen von Betroffenen Näheres über den Integrationsprozess von Kindern und Jugendlichen erfahren. Deshalb fragte ich die Deutschlehrerin nach Schüler/innen, die in den letzten Jahren aus der IK I in eine Regelklasse gewechselt sind und bereit wären, sich interviewen zu lassen. Sie empfahl mir Anastasia, ein Mädchen aus Russland, das schon nach wenigen Monaten in der Intensivklasse so gut war, dass sie in eine Gymnasialklasse übergang. Ich suchte das Mädchen in ihrer Klasse auf, fragte sie und stieß auf große Offenheit. So vereinbarten wir einen Termin für ein Interview. Im Lehrerzimmer sprach ich mit dem Klassenlehrer der achten Klasse des Hauptschulzweiges, in der sich Alexander, ein Junge russischer Herkunft befand, der ebenfalls vor nicht langer Zeit die Intensivklasse verlassen hatte. Der Lehrer nahm mich mit zu seiner Klasse und auch dieser Schüler stimmte einem Interview zu, und wir verabredeten einen Termin. So hatte ich die Möglichkeit, mit Anastasia eine Schülerin der Gymnasialklasse acht und mit Alexander einen Schüler der achten Hauptschulklasse zu interviewen, was durch seine Gegensätzlichkeit die Erhebung aussagekräftiger Daten erhoffen ließ.

Nun sollen noch die Kontextbedingungen der Beobachtungen und Interviews beschrieben werden, bevor ich näher auf das Auswertungsdesign eingehen werde.

#### **5.4 Kontextbedingungen**

Bei den Beobachtungen nahm ich immer den selben Platz ein: ich saß mit einem Stuhl und einem einzelnen Tisch ganz hinten in der Mitte des Klassenraumes, im Rücken der Schüler/innen. Dieser Platz variierte jedoch immer mal ein wenig mehr nach links oder rechts, je nachdem, welche Schülergruppe ich in dieser Stunde besonders beobachten wollte. Insgesamt bemühte ich mich jedoch nicht zu sehr aufzufallen, um das normale Leben und die Unterhaltungen in der Klasse nicht zu stören, da ich ja daran interessiert war, die Schüler/innen so zu beobachten, wie sie sich normalerweise in der Schule verhalten. In den Pausen suchte ich mir einen Platz, von dem aus ich die meisten Schüler/innen der Klasse aus der Ferne beobachten konnte. Manchmal kamen einzelne Schüler/innen zu mir oder grüßten mich, doch im Großen und Ganzen konnte ich alles sehr gut unbeteiligt betrachten. Die Schüler/innen hatten sich meiner Meinung nach schnell an mein Dasein in der Klasse gewöhnt und nahmen mich gar nicht mehr

besonders wahr. Manche Lehrer/innen kamen während des Unterrichts zu mir und erklärten kurz, wie sie mit der Klasse arbeiten und welche Probleme es gibt. Andere ignorierten mich dahingegen fast völlig.

Die Interviews fanden alle in einem ruhigen Raum statt, in dem wir nicht gestört werden konnten. Mit der Deutschlehrerin, Frau Hoffmann, begab ich mich in einen Lehrerentspannungsraum in der Nähe des Klassenraumes der IK I, den sie als Raum für das Interview vorgeschlagen hatte. Wir hatten das Interview für den Donnerstag der zweiten Woche auf 12:00 angesetzt, da Frau Hoffmann an diesem Tag schon nach der vierten Stunde Schluss hatte und somit kein Zeitdruck bestand. Sie brachte sich einen Kaffee mit und wirkte relativ entspannt, obwohl sie sich an dem Tag über die Klasse geärgert hatte. Wir saßen beide auf bequemen Stühlen an einem runden Tisch nebeneinander, während ich sie interviewte.

Alexander und Anastasia hatten als Termin beide auch den Donnerstag Mittag vorgeschlagen. Zufälligerweise hatte Alexander nach der sechsten Stunde Schluss, so dass wir uns um 13:30 trafen, und Anastasia hatte noch eine Stunde länger Unterricht, so dass wir das Interview auf 14 Uhr angesetzt hatten. Mit beiden traf ich mich vor dem Haupteingang, um dann nach einem ruhigen Raum zu suchen. Glücklicherweise traf ich in der Cafeteria eine mir bekannte Lehrerin und fragte sie nach einem geeigneten Raum für die Interviews. Sie gab mir ihren Schlüssel und so ging ich mit Alexander in den kleinen Freies-Lernen-Raum im ersten Stock der Schule, in dem ich ungestört das Interview durchführen konnte. Er schien jedoch eher kurz angebunden, da er seine Jacke anbehielt und sich in seinem Stuhl nicht zurücklehnte. Dies spiegelte sich auch in seinen Antworten wieder, die zum größten Teil ziemlich kurz ausfielen. Um 14 Uhr ging ich dann zum Haupteingang, wo ich mich mit Anastasia verabredet hatte. Im Freies-Lernen-Raum angekommen legte sie ihre Jacke ab und schien voll freudiger Erwartung auf das Interview zu sein. Im Vergleich zu Alexander gab sie ausführliche Antworten, lachte viel und schien Freude daran zu haben. Die Atmosphäre war entspannt und aufgelockert.

Die Terminfindung für das Interview mit der Klassenlehrerin war schwieriger als gedacht, da sie während meines Beobachtungszeitraumes viel beschäftigt war. Die folgenden Wochen war sie telefonisch schwer zu erreichen und litt an einer Entzündung ihrer Stimmbänder. Kurz vor den Herbstferien rief sie mich dann schließlich zurück und schlug als Termin für das Interview den Vormittag des folgenden Tages vor. Sie bot mir an, das Interview in einer ihrer Freistunden in der Schule durchzuführen. Auch wenn

mir dies nicht ideal erschien, da wir unter Zeitdruck geraten konnten, stimmte ich zu, da ich nicht riskieren wollte, sie gar nicht mehr interviewen zu können. So trafen wir uns am nächsten Morgen um 10:00 in der Cafeteria, suchten nach einem geeigneten Raum und landeten in einem kleinen, kaum genutzten Klassenraum. Da sie noch einige Sachen klären musste, konnten wir erst gegen 10:15 mit dem Interview beginnen, was bedeutete, dass wir nur eine knappe Dreiviertelstunde Zeit hatten. Sie erzählte sehr viel und schnitt von selbst ein breites Themenspektrum an, so dass ich kaum dazu kam, Fragen zu stellen. Da die Zeit nicht für alle Fragen reichte, musste ich sie einschränken bzw. während des Interviews eine Auswahl treffen, welche Fragen für mich Priorität hatten. Dies führte dazu, dass einige Themen, trotz der Breite an Informationen, leider unbehandelt blieben.

Im Folgenden soll nun das Auswertungsdesign vorgestellt werden, in dem es darum geht, in welcher Form die gesammelten Daten ausgewertet wurden, bevor die eigentliche Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse folgt.

## **5.5 Auswertungsdesign**

Aufgrund der Tatsache, dass die Leitfadeninterviews mit einer offenen, erzählgenerierenden Fragestellung geführt worden sind, ist es wichtig, diese nicht mit vorfixierten Themen oder Begriffen interpretieren zu wollen. Die von den Befragten gegebene bzw. geführte Struktur der Interviews sollte auch in der Auswertung berücksichtigt werden, indem die Auswertungskategorien erst in der Auseinandersetzung mit dem erhobenen Datenmaterial entstehen.

Nach der Anonymisierung aller beteiligten Personen, Institutionen und Orte sowie der Transkribierung der Beobachtungen und Interviews, bestand der erste Schritt darin, die Interviews in verschiedene Sinneinheiten zu unterteilen und diesen Sequenzen jeweils Überschriften zuzuteilen. Anhand dieser Einteilung wurde dann ein Inhaltsverzeichnis verfasst, um einen ersten Überblick über die Inhalte der Interviews zu bekommen. Als Auswertungsdesign wurde das Kodieren nach der Grounded Theory gewählt, da dieses direkt am erhobenen Datenmaterial ansetzt und versucht, durch eine inhaltliche Interpretation Kategorien herauszubilden, ohne zunächst jedoch Kontextwissen einfließen zu lassen (Böhm, 2004, S. 477). Im nächsten Schritt wurden die Interviews entsprechend kodiert, was im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden soll. Bei den ethnographischen Beobachtungen wurde auf eine vorherige Einteilung in Sinneinheiten verzichtet, da sich Unterricht bzw. das Verhalten von Personen, schwer in

inhaltliche Themen unterteilen teil lässt und so ein Inhaltsverzeichnis nicht sinnvoll gewesen wäre. Anstelle dessen wurde bei der Auswertung der Beobachtungen direkt mit dem Kodieren begonnen.

### **5.5.1 Kodieren nach der Grounded Theory**

Das Kodieren ist ein Teil der Grounded Theory, welche Mitte der 1960er Jahre von Anselm Strauß und Barney Glaser entwickelt und im Laufe der Zeit verschiedentlich weiterentwickelt und in Teilen revidiert wurde (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 184f; Böhm, 2004, S. 475). Die Grounded Theory wurde für die Auswertung dieser Untersuchung u. a. deshalb gewählt, weil sie nicht auf bestimmte Erhebungsformen beschränkt oder spezialisiert ist, sondern gerade von der Vielzahl der unterschiedlichen Materialien profitiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 189).

Das Kodieren ist der zentrale Arbeitsschritt der Grounded Theory, der den Vorgang beschreibt, in dem empirische Daten, also das Gesagte oder Beobachtete, in Konzepte und Kategorien überführt werden, woraus letztendlich eine Theorie entwickelt wird. Dabei ist besonders wichtig, die Phänomene nicht einfach zu benennen oder zu paraphrasieren, sondern sie in einen Sinnzusammenhang zu stellen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 204). Im Rahmen der Grounded Theory wird zwischen offenem, axialem und selektivem Kodieren unterschieden. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 204; Böhm, 2004, S. 477f).

Unter offenem Kodieren wird der erste, theoretisch noch nicht eingeschränkte Schritt bezeichnet, der der Generierung von noch vorläufigen Konzepten dient, an die sich eine Reihe neuer Fragen und vorläufiger Antworten anschließen. Der Forscher bzw. die Forscherin muss versuchen, sich von den Daten zu lösen und beginnen, in Konzepten zu denken (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 204). Dafür empfiehlt Böhm (2004, S. 477f) einige theoriegenerierende Fragen an den Text zu stellen, die sich um die Fragewörter ‚was‘, ‚wer‘, ‚wie‘, ‚wann‘, ‚warum‘, ‚wozu‘ und ‚womit‘ drehen.

Im axialen Kodieren geht es darum, aus verschiedenen Konzepten, die sich auf dasselbe Phänomen beziehen, Kategorien zu bilden, die als höhere, abstraktere Konzepte verstanden werden können. Kategorien sind jedoch nicht einfach zusammengefasste, umbenannte Konzepte, sondern Resultate der Interpretation. Ziel ist es also nicht, einfach passende Begriffe zu finden, sondern mit den Kategorien einen Sinnzusammenhang zu beschreiben. Wenn Kategorien gefunden wurden, müssen diese intensiv analysiert und untersucht werden, wobei besonders Beziehungen zwischen den

gefundenen Konzepten herausgearbeitet und Subkategorien entwickelt werden sollen. Letztendliches Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, Schlüsselkategorien herauszubilden, die die meisten der Kategorien beinhalten bzw. integrieren, und somit den Kern der sich herausbildenden Theorie(n) darstellen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 195ff).

Der dritte Schritt der Analyse ist das selektive Kodieren, welches erfolgt, wenn eine oder mehrere Schlüsselkategorien gefunden worden sind. Es wird nun systematisch nach den Schlüsselkategorien kodiert, in dem man sich auf Konzepte und Phänomene begrenzt, die ausreichend signifikanten Bezug zur jeweiligen Schlüsselkategorie haben, und somit für die Theoriebildung relevant sind (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 205).

Da die durchgeführte Untersuchung in die allgemeine erziehungswissenschaftliche Diskussion eingeordnet werden soll, ist es wichtig, bei der Kategorienbildung auch auf Wissensbestände aus der Erziehungswissenschaft zurückzugreifen und diese bei der Analyse mit einzubeziehen..

### **5.5.2 Grenzen der Grounded Theory in dieser Untersuchung**

Ein wesentlicher Bestandteil der Grounded Theory ist der fortlaufende Wechselprozess zwischen Datenerhebung und Auswertung. Bereits bei den ersten gesammelten Daten soll mit der Analyse begonnen werden, wodurch die Richtung der folgenden Erhebungen gesteuert wird. Der Forschungsprozess der Grounded Theory ist somit nicht linear organisiert und Datenerhebung und Auswertung erfolgen nicht nacheinander, sondern wechseln sich ab und beeinflussen sich gegenseitig (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 194ff).

Angesichts der knappen Zeitressourcen, die für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit zur Verfügung standen, war es nicht möglich, den zirkulären Forschungsprozess der Grounded Theory umzusetzen. Forschungs- und Auswertungsprozess sind eher getrennt voneinander bzw. nacheinander verlaufen, da nicht die Möglichkeit bestand, immer wieder neue Daten zu erheben.

## **6 Ergebnisse der Beobachtungen und Interviews**

Im Laufe der Auswertung konnten viele Konzepte gefunden werden, aus denen sich schließlich drei Kategorien mit mehreren Unterkategorien herausbildeten. Sie stellen den Kern der Ergebnisse der Untersuchung dar: die besondere Lebenssituation der

Schüler/innen von Intensivklassen, Sprache als Dreh- und Angelpunkt der Integration und die besondere Herausforderung für Lehrkräfte von Intensivklassen.

## **6.1 Besondere Lebenssituation der Schüler/innen von Intensivklassen**

### **6.1.1 Markante Lebenserfahrungen durch Migration**

Im Laufe der Interviews und Beobachtungen ist deutlich geworden, dass die Schüler/innen von Intensivklassen ein besonderes Klientel darstellen. Anders als die meisten Schüler/innen der Regelklassen haben sie eine Migration im späten Kindes- oder Jugendalter miterlebt, die eine markante Erfahrung in ihrem Leben darstellt, die sie nicht so schnell vergessen werden. Dies lässt sich unter anderem daran zeigen, dass sowohl Alexander als auch Anastasia das genaue Datum ihrer Ankunft in Deutschland wussten, ohne nur einen Moment überlegen zu müssen: „Ich bin (.) erste Juni nach Deutschland gekommen, also ich bin hier schon seit einem Jahr.“ (Interview Sn, Z. 3), „Ja ich bin am (.) 28. Mai 2006 in Deutschland gekommen.“ (Interview S, Z. 3) Viele der Jugendlichen wollten überhaupt nicht von zuhause weg, wollten ihre Freunde und ihr gewohntes Umfeld nicht verlassen: „ich wol- äh so paar (..) paar Monate oder so wollt ich schon äh wie- ähm also zurück nach Russland“ (Interview S, Z. 5-6; Interview KL, Z. 52-54; Interview DL, Z. 285-286). Sie müssen jedoch die Entscheidung ihrer Eltern respektieren und die Herausforderung der Migration auf sich nehmen (Interview S, Z. 9-10; Interview Sn, Z. 4-6). Teilweise kommen sie auf sehr ungewissen Wegen nach Deutschland, wurden verfolgt oder haben Kriegserfahrungen hinter sich. Manche kommen ohne Eltern, kennen diese gar nicht und haben jahrelang bei verschiedenen Verwandten gelebt. Jede/r dieser Schüler/innen hat eine besondere Geschichte und teilweise enorme Schicksalsschläge erlebt, die es in der Intensivklasse aufzufangen gilt (Interview KL, Z. 43-60, 228-240).

Teilweise haben sie auch eine falsche Vorstellung von dem Leben im reichen Deutschland und erleben eine Ernüchterung, wenn sie die ersten Monate unter ärmlichen Umständen in einem Asylantenheim verbringen, wie Alexander dies berichtete: „Ja, ich ha- äh, wir sind sofort in ein Heim, in Stadt Y wir- wir haben noch da 5 Monate gewohnt. Wir haben **Wohnung** gesucht ja und haben mich hier hin geschickt.“ (Interview S, Z. 13-14) Andere wohnen sogar für mehrere Wochen auf dem Flughafen, weil sie nicht nach Deutschland einreisen dürfen: „Der eine Schüler ist mit seiner Mutter im Frankfurter Flughafen gewesen. (..) Da gibt es so einen abgezäunten Bereich für Asylbewerber, die dürften nicht daraus. Haben dann eben einen Antrag



gestellt, dass, die haben da ein paar Wochen gewohnt, und haben einen Antrag gestellt und dann dürfte er mit seiner Mutter halt daraus.“ (Interview DL, Z. 294-298) Die Eltern wünschen sich ein besseres Leben für ihre Kinder, haben aber oft überhaupt keine Vorstellung davon, was es für diese bedeutet, in ein anderes Land zu ziehen und alles für sie Wichtige sich ihnen zu lassen (Interview DL, Z. 284-189).

Über die enorme psychische Belastung der Schüler/innen in der Anfangszeit in Deutschland soll im Folgenden berichtet werden.

### **6.1.2 Psychische Belastung in der Orientierungsphase**

Viele Schüler brauchen mehrere Monate, um überhaupt gedanklich in Deutschland anzukommen. Oft sind sie noch mit der Reise, mit einem ungewissen Aufenthaltsstatus oder mit einer zerrissenen Familiensituationen beschäftigt. Neben den sprachlichen und kulturellen, gibt es demnach besonders in der Anfangszeit, auch emotionale Barrieren, die die Kinder und Jugendlichen daran hindern, nicht nur physisch, sondern auch mental und emotional am Unterricht teilzunehmen (Interview KL, Z. 52-59). So taucht Pedro nach Erzählungen der Deutschlehrerin morgens irgendwann in der Schule auf, bekommt nichts vom Unterricht mit und ist nach der dritten Stunde manchmal einfach wieder verschwunden (Beobachtungsprotokoll 1, Z. 156-157). Es ist also kein Wunder, dass diese Schüler/innen oft auffällig werden, Unsinn machen und sich nicht zurecht finden (Interview KL, Z. 228-240). Manche werden gewalttätig, andere verschließen sich völlig und lehnen jegliche Kooperation mit den Lehrer/innen ab. Beides sind Möglichkeiten, sich Gehör zu verschaffen und auszudrücken, dass sie eigentlich gar nicht hier sein möchten (Interview DL, Z. 298-307). Andere Kinder und Jugendliche sind nach einigen Monaten mit dem Reichtum und dem Überfluss in Deutschland völlig überfordert und begehen Diebstähle, besonders wenn sie aus ärmeren Ländern kommen (Interview DL, Z. 412-419).

Neben diesen Arten der Überforderung fühlen sich die Schüler/innen besonders anfangs oft unterschätzt und setzen alles daran, nicht als dumm angesehen zu werden. Ein Beispiel bietet die folgende Erzählung von Anastasia, die in Russland eine sehr gute Schülerin gewesen war:

(..) Ähm ja ich ähm hatte so, ich hab mich ziemlich so geschämt, dass ich keine Sprache konnte. Und ähm, da war eine Lehrerin, ähm, sie hat mir sehr geholfen und wi- immer wenn wir gingen so zusammen irgendwie daneben und über etwas sprachen so ganz wenig, dass ich es verstehe. Wenn sie ((lacht)) etwas mir gesagt hat und obwohl ich es nicht verstanden hab, hab ich immer mhm gesagt, (( I lacht)) dass war für mich irgendwie als ob ich was verstehe (I: ah ((lacht)) ), dass die Lehrer denken, dass ich eigentlich nicht so dumm bin ((N und I lachen)). Aber es war auch ähm (..) sehr schade dass wenn ich zum

Beispiel ich äh wenn ich was verstand, also die Frage, die ein Lehrer stellt, da ko-, wenn ich nicht antworten konnte weil mein Wortschatz nicht so (.) reich (I: mhm) ist wie jetzt. (I: ja) Das war so schade für mich ((N erhebt die Stimme etwas jammern bis +)) wenn ich ein Antwort kenne, ((I lacht)) da konnte ich es auf Russisch sagen, aber doch versteht mich keiner. ((I lacht: oh nein)) Deswegen (I: ja) tat es ein bisschen weh so. (Interview Sn, Z. 45-55)

Es fällt auf, dass sie sich schämte, die deutsche Sprache nicht zu beherrschen. Es nützte ihr nichts, im Unterricht die Antworten zu kennen, wenn sie sie doch nicht formulieren konnte, zumindest nicht in einer Sprache, die die anderen verstehen. Es scheint in der Anfangszeit sehr schwierig für die Kinder und Jugendlichen zu sein, wenn sie plötzlich, allein aufgrund der Sprache, in der Schule nicht mehr zu den Besten gehören. Alexander beschreibt das Nichtkönnen der Sprache als „stressig“ (Interview S, Z. 3-4), Anastasia als „deprimiert“ (Interview Sn, Z. 6-8). Beides sind Ausdrücke dafür, dass es ältere Kinder und Jugendliche, die neu nach Deutschland kommen enorm belastet, dass sie sich nicht verständigen können und auch nicht viel verstehen. Dies sollten Lehrer/innen von Intensivklassen unbedingt berücksichtigen. Anastasia hat zudem auch heute noch Angst Fehler zu machen, vermutlich weil sie sich immer noch „dumm“ fühlt, da sie die deutsche Sprache nicht so gut beherrscht wie ihre Mitschüler/innen (Interview Sn, Z. 147-150).

### **6.1.3 Soziales Umfeld als Schlüssel zur Integration**

Zur Erfassung der psychischen Belastung der Schüler/innen, besonders in der Anfangszeit, haben sich beim Kodieren der Daten drei Kategorien herausgebildet, die sich unter dem Begriff ‚soziales Umfeld‘ zusammenfassen lassen. Das soziale Umfeld in Form von Familie, Freundschaften und dem geschützten Raum einer Intensivklasse haben sich als besonders wichtig für die schnelle Integration und das schnelle ‚Ankommen‘ in Deutschland erwiesen. Der soziale Hintergrund der Schüler/innen spielt eine große Rolle, ob die Integration insgesamt erfolgreich verläuft oder nicht.

#### **6.1.3.1 Familiäres Unterstützersystem und sozialer Hintergrund**

Beide Schülerinterviews haben gezeigt, dass die Jugendlichen in diesen Fällen bei ihrer Ankunft bereits Verwandte und Bekannte in Deutschland hatten, und somit auf ein familiäres Unterstützersystem zurückgreifen konnten und nicht völlig auf sich allein gestellt waren (Interview Sn, Z. 4-5, 12; Interview S, Z. 10-11, 119-121). Sowohl Anastasia als auch Alexander stammen aus Aussiedlerfamilien, haben also deutsche Vorfahren. Bei Anastasias Interview fällt auf, dass sie bzw. die Eltern, nicht nur

Verwandte, sondern auch Bekannte in Deutschland haben: „Äh, als wir (.), also unsere Bekannten haben uns gesagt, dass es eine gute Schule ist und ähm, da hatten wir auch herausgefunden, dass hier ein IK-Kurs gibt, äh da kann ich mehr Sprache lernen, deswegen sind wir hierher gekommen.“ (Interview Sn, Z. 12-14). Es stellt sich die Frage, woher sie ihre Bekannten kennen: ob sie vielleicht schon einmal in Deutschland gewesen sind, oder diese Bekannten vielleicht aus derselben Gegend in Russland stammen. Auf jeden Fall macht es deutlich, dass Anastasia und ihre Eltern Hilfe beim Einleben und bei der Auswahl der Schule hatten. Alexanders Erzählungen lassen vermuten, dass seine Familie bereits viele Leute in Deutschland kannte: „Hier wohnt alle meine Verwandtene (I: mhm) und so.“ (Interview S, Z. 10-11). Dennoch verbrachten sie die ersten fünf Monate in einem Heim in Stadt Y (Interview S, Z. 13-14). Warum scheint das familiäre Unterstützersystem nicht so wirksam gewesen zu sein wie bei Anastasia? Darüber tauchen leider keine Informationen mehr auf, jedoch fällt insgesamt auf, dass die Integration bei Anastasia wesentlich besser und schneller verlaufen ist als bei Alexander. Eine entscheidende Rolle spielten dabei vermutlich die Lernmotivation, die Persönlichkeitsmerkmale und die Kooperation mit den Eltern, welche in Kapitel 3.3 des Theorieteils als Faktoren für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb und somit als Voraussetzung für Integration herausgestellt wurden. Anastasia war motivierter als Alexander die deutsche Sprache zu lernen, wollte schnellstmöglich in eine Regelklasse wechseln und schien insgesamt günstigere individuelle Voraussetzungen mitzubringen. Außerdem waren ihre Eltern selbst daran interessiert, deutsch zu lernen, weil ihnen dessen Wichtigkeit bewusst war.

Beide interviewten Lehrerinnen machen deutlich, dass der soziale Hintergrund der Schüler/innen wesentlichen Einfluss auf die Integration hat.

Also sagen wir mal **dann**, wenn es schwierig wird, das waren ältere Schüler, die schon jahrelang eine Sozialisation hinter sich hatten, die auf der Straße stattgefunden hat. Das sind Roma gewesen, und da merkte ich dann ab einem bestimmten Punkt, dass die Gesetze der Straße und die Sozialisation, die schon lange Jahre vorher gelaufen sind, dass ich dagegen nicht angekommen bin. Und auch deshalb nicht, weil die Mutter ihre Kinder, oder ihre Jugendlichen muss man ja sagen, in dem wie es vorher gelaufen ist, unterstützt hat. Sie hat kein Vertrauen zur Schule gehabt, sie hat das, was wir angeboten haben, nicht angenommen und deswegen hat diese Sozialisation nicht geklappt. Die Schüler sind verhaltensauffällig geworden, straffällig geworden [...]. (Interview KL, Z. 180-188)

Frau Hoffmann machte auch die Erfahrung, dass die Integration leichter ist, wenn die Schüler/innen jünger sind: „da ist einfach die Bindung an die Eltern mehr da und dann gewöhnen die sich viel schneller ein.“ (Interview DL, Z. 311) Die Eltern spielen eine wichtige Rolle im Integrationsprozess ihrer Kinder. Wenn diese sich, wie im obigen

Beispiel, nicht darum kümmern und es ihnen egal zu sein scheint, wie ihre Kinder zurecht kommen und ob sie in die Schule gehen, ist eine Integration nur schwer möglich. Die Jugendlichen werden straf- oder verhaltensauffällig und für die Lehrkräfte ist es schwer, an sie heranzukommen. Ebenso hat die bisherige Sozialisation und Schullaufbahn im Herkunftsland einen Einfluss auf das Gelingen der Integration: „[...] passiert immer wieder, dass Schüler im Ausland kaum die Schule besucht haben, manchmal überhaupt nicht, sind dann 12, und kommen hierher und können keinen Stift halten.“ (Interview DL, Z. 178-180)

Wenn die Jugendlichen jedoch aus einem intellektuellen Elternhaus kommen und die Eltern die pädagogischen Bemühungen der Schule unterstützen und ihnen die Bedeutung eines hohen Schulabschlusses bewusst ist, „da gelingt die Integration ohne Probleme, und der Übergang in die Regelklasse manchmal schon nach einem halben Jahr, [...]“ (Interview KL, Z. 213-214; vgl. Z. 208-216) Der Einfluss der Eltern als Vorbilder und Bezugspersonen scheint also für Kinder und Jugendliche in Intensivklassen enorm zu sein und das Gelingen ihrer Integration in breitem Maße zu beeinflussen.

### **6.1.3.2 Freundschaften**

Die generelle Wichtigkeit von Freundschaften und einer sogenannten ‚Peergroup‘ im Jugendalter ist allseits bekannt. Jugendliche, die in ein anderes Land immigrieren sind dabei keine Ausnahme. Für sie ist es wichtig, im neuen Land schnellstmöglich Freunde zu finden, um irgendwo dazuzugehören. Anastasia beschreibt ihre Gefühle diesbezüglich folgendermaßen: „Als ich hierher gekommen war, war das, äh das war für mich sehr deprimiert weil ich hier zuerst keine Freunde hatte kein- also keine Sprache konnte und ähm, das war eigentlich sehr schwer. (I:mhm) (..) Aber jetzt ist alles gut. ((schmunzelt))“ (Interview Sn, Z. 6-9). Dies lässt erahnen, wie schwierig es für die Jugendlichen sein muss, zuhause alle Freunde zurückzulassen und in Deutschland erst einmal völlig allein dazustehen, zumindest außerhalb der Familie. Im letzten Satz sagt Anastasia, dass jetzt alles gut sei – wahrscheinlich weil sie inzwischen Freunde gefunden hat. Da die Schüler/innen die deutsche Sprache anfangs noch nicht beherrschen, ist es von großer Wichtigkeit, Freunde mit der gleichen oder zumindest einer ähnlichen Muttersprache kennenzulernen. Dies ist zu Beginn die einzige Möglichkeit, am sozialen Leben teilzunehmen und mit Gleichaltrigen kommunizieren zu können. So berichten auch Alexander und Anastasia von Freundschaften mit

Schüler/innen, die die gleiche oder eine ähnliche Sprache wie sie beherrschten. „Äh ja, die (.) zwei Russen und dann hab ich mit die war ich mit die immer bin ich mit die immer drauß- **rausgegangen** (.) und dann hab ich **andere** kennengelernt. (I:mhm) (Ja, und hab ich Freunde kennengelernt)“ (Interview S, Z. 33-35) Als Anastasia in die Intensivklasse kam, lernte sie dort als erstes ein Mädchen aus Polen kennen: „Zuerst sprach ich überhaupt nicht mit ihr oder etwas auf Russisch, da verstand sie was, weil sie also polnisch und russisch ähnlich sind.“ (Interview Sn, Z. 27-28) Kurze Zeit später kam ein Mädchen aus Kasachstan in die Klasse, mit der Anastasia heute immer noch gut befreundet ist: „Aber sie spricht Russisch. Das ist ein Plus. ((lacht))“ (Interview Sn, Z. 34). Neu zugewanderte Schüler/innen haben keine andere Chance, als sich zu Beginn mit Jugendlichen gleicher Ethnie anzufreunden. Auf die Frage, was ihr anfangs am meisten geholfen hat Freunde zu finden, antwortete Anastasia wie folgt: „Mhm (.) ähm, mit den Freunden, in denen ich jetzt befreundet bin war also wie ich schon sagte, dass sie (I: mhm) russisch sprachen und ähm, wenn sie auch nicht äh so gut deutsch sprachen äh war es äh selbstverständlich, dass wir irgendwie so auf russisch uns unterhalten haben, damit wir **irgendetwas** davon verstehen. ((lacht))“ (Interview Sn, Z. 67-70)

Die Intensivklasse bietet eine gute Plattform für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen, Schüler/innen gleicher oder ähnlicher Muttersprache kennenzulernen. Alle sind in derselben Situation, noch niemanden zu kennen und dass Land und Kultur ihnen noch fremd sind. Welche Rolle dieses ‚emotionale Auffangbecken‘ spielt und welche Möglichkeiten es bietet, soll im folgenden Abschnitt herausgearbeitet werden.

### **6.1.3.3 Intensivklasse als emotionales Auffangbecken**

Neben dem Vorteil, dass sich die Schüler/innen in Intensivklassen schnell kennenlernen, bietet diese Form der Eingliederung in das deutsche Schulsystem noch eine Reihe weiterer Vorteile. Die Klassengröße von maximal 15 Schüler/innen ermöglicht es, individuell auf die Kinder und Jugendlichen einzugehen (Interview KL, Z. 368-371). Allen Kolleg/innen ist bewusst, dass die Intensivklasse einen gewissen Schonraum bietet, in dem die Schüler/innen behutsam aufgenommen und auf die Regelklasse vorbereitet werden können (Interview DL, Z. 412-415). Es herrscht ein langsames Lerntempo und die Schüler/innen werden ein Stück weit an die Hand genommen: „Ich habe ihnen bei der Erstellung dieses Berichtes oder dieses Referats geholfen, (.) uns so waren sie dann in der Lage das auch zu machen. Der eine weniger gut, der andere eben besser.“ (Interview KL, Z. 141-143) Es werden keine hohen

Erwartungen an die Schüler/innen gestellt und die Lehrer zeigen mehr Verständnis, wie am folgenden Beispiel deutlich wird, als Yusuf wieder einmal vorgesagt hatte: „Als erstes fragt sie Igor etwas. Yusuf sagt es jedoch vor, woraufhin sie ihn ermahnt und dennoch wieder aufbaut: ‚Yusuf, wir schaffen das schon noch. Du kriegst das schon noch hin.‘“ (Beobachtungsprotokoll 4, Z. 99-101). Im Unterricht werden die Schüler/innen teilweise als Experten eingesetzt, bzw. werden Themen behandelt, die mit ihren Herkunftsländern und –kulturen zu tun haben. So bestand im Gesellschaftslehreunterricht beispielsweise eine Lehreinheit darin, sich mit den berühmtesten Menschen der jeweiligen Herkunftsländer der Kinder zu befassen. Jede/r sollte einen kurzen Vortrag vorbereiten, in dem er oder sie die Berühmtheit vorstellt (Beobachtungsprotokoll 2, Z. 57-60). So wird ein Bezug zu den Heimatländern hergestellt und alle Schüler/innen können etwas zum Unterricht beitragen und ihr Wissen ist wichtig. Des Weiteren gehen die Lehrpersonen auf den Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen ein und kümmern sich um sie, wie auch Alexander im Interview bestätigte: „(...) Da war leichter? Die Lehrer haben alles deutlich erklärt, haben immer geholfen (I: mhm). Und nicht gut war (..) keine Ahnung. Nichts. (I: lacht) War alles gut ((schmunzelt))“ (Interview S, Z. 113-114).

Zur besseren Eingewöhnung gibt es außerdem ein sogenanntes Patensystem. Neuen Schüler/innen oder denjenigen, die aus der Intensivklasse in eine Regelklasse wechseln, werden ein oder zwei Mitschüler/innen als sogenannte ‚Paten‘ zugeteilt, die sich besonders um sie kümmern, ihnen alles zeigen und ihnen helfen, wenn sie nicht zurecht kommen (Interview DL, Z. 126-135). So bat die Klassenlehrerin der IK I zum Beispiel Carlos und Ricardo, sich ein bisschen um Pedro zu kümmern:

Als sie bemerkt, dass Pedro die Hausaufgaben nicht gemacht hat fragt sie:

L: „Wer kümmert sich denn noch ein bisschen mehr um Pedro? Carlos und Ricardo, könnt ihr da noch ein bisschen mithelfen? Und vielleicht versuchen wir es noch ein bisschen mehr über Spanisch. Könnt ihr da mithelfen?“

Carlos und Ricardo sagen „ja“.

(Beobachtungsprotokoll 5, Z. 5-9)

In den ethnographischen Beobachtungen ist das ausgeprägte soziale Miteinander und die gegenseitige Hilfe unter den Schüler/innen aufgefallen. Dies scheint ein allgemeines Prinzip der Klasse zu sein, wahrscheinlich da alle wissen, was es bedeutet, fremd zu sein und alleine nicht zurecht zu kommen. Bei der Beobachtung im Matheunterricht im Computerraum standen viele Schüler/innen zum Beispiel wie selbstverständlich auf, als sie sahen, dass andere nicht zurechtkommen und halfen ihnen, besonders die Älteren den Jüngeren (Beobachtungsprotokoll 1, Z. 129-131; Beobachtungsprotokoll 3, Z. 131-

133; Beobachtungsprotokoll 5, Z. 109-110). Auch in den anderen Fächern bildet das gegenseitige Helfen einen festen Bestandteil des Unterrichts, wie exemplarisch dieses Beispiel zeigt: „Als Seymon nicht weiß was Sahne bedeutet, versucht Baryl es ihm zu erklären. ‚Sahne ... Creme von du machst in Frucht.‘“ (Beobachtungsprotokoll 3, Z. 185-186) Weitere Beispiele für gegenseitige Hilfe sind im Beobachtungsprotokoll 1, Z. 93-97, Z. 108-111; im Beobachtungsprotokoll 2, Z. 2-4, Z. 9-13 und im Beobachtungsprotokoll 3 nachzulesen.<sup>2</sup>

Eine weitere Auffälligkeit bei den Beobachtungen war, dass die Schüler/innen sich teilweise gegenseitig deutsch beibrachten, bzw. beim Erwerb der Sprache unterstützen. So versuchte zum Beispiel Juan, der schon recht lange in der Intensivklasse ist, Pedro etwas beizubringen. Onur hatte ein Buch im Computerraum vergessen und dieser hatte es für ihn mitgenommen. „Auf dem Weg vom Hauptgebäude zum Klassenraum gibt er es ihm. Dieser bedankt sich, woraufhin Juan zweimal zu Pedro sagt: ‚sag ‚bitte‘. Pedro scheint erst nicht zu wissen, was er machen soll, doch irgendwann sagt er: ‚bitte‘.“ (Beobachtungsprotokoll 3, Z. 153-156) Beim Memoriespielen im Deutschunterricht wusste Pedro nicht genau was er machen sollte, also sagte Kemal zu ihm: „Du musst es umdrehen und sagen! Sag ‚Uhr‘!“ Pedro scheint es zu verstehen und sagt: „Uhr“. (Beobachtungsprotokoll 3, Z. 218-219)

Des Weiteren herrscht in der Intensivklasse ein sehr warmes Klassenklima und eine freundliche Atmosphäre. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die Schüler/innen kaum andere Kinder und Jugendliche kennen und somit aufeinander angewiesen sind. So kommt es auch, dass sie meist die Pausen zusammen verbringen und gemeinsam Fußball spielen (Beobachtungsprotokoll 1, Z. 68-79; Beobachtungsprotokoll 2, Z. 51-54). Die Schüler/innen lachen sich nicht gegenseitig aus, wenn sie Fehler machen oder etwas nicht wissen. So auch bei diesem gemeinsamen Spiel im Deutschunterricht: „Als Pedro dran ist, weiß er kein Wort, doch die anderen helfen ihm. Da er ein Wort mit ‚e‘ finden muss, sagt Pawel ‚Ich liebe ENGLISCH!‘“ (Beobachtungsprotokoll 3, Z. 234-239), da dieses Wort mit ‚e‘ anfängt und Pedro bekannt sein sollte.

Dies alles trägt dazu bei, dass die Schüler/innen behutsam in die fremde Gesellschaft und das Schulleben aufgenommen werden und Zeit haben, sich einzugewöhnen und die Sprache zu lernen. Wie schon an früherer Stelle dieser Arbeit erwähnt, stellt das

---

<sup>2</sup> Mejuma hilft Renata und Maria bei ihrem Arbeitsblatt im Englischunterricht, Pedro hilft den anderen seiner Gruppe durch Mimik und Gesten bezüglich eines unbekanntes englischen Wortes. An einem anderen Tag hilft Mejuma wieder Renata und Maria, fragt diesmal sogar die Lehrerin um Erlaubnis.

Erlernen der Sprache eines der wichtigsten Kriterien für das Gelingen der Integration dar. Warum dies so ist und wie Sprache in einer Intensivklasse eingesetzt und wie Kommunikation gelingen kann, soll im folgenden Kapitel noch einmal näher beleuchtet werden.

## **6.2 Sprache als Dreh- und Angelpunkt der Integration**

### **6.2.1 Bedeutung von Sprache im Leben von Migrant/innen**

In der Forschung besteht Einheit, dass sich Migrant/innen über Sprache integrieren bzw. integriert werden müssen, und dass ohne Deutschkenntnisse keine Integration stattfinden kann (Interview DL, Z. 189-190; Z. 373-374). Ein gutes Beispiel ist der Vergleich zwischen Pedro, der bei Untersuchungsbeginn knapp zwei Wochen die Intensivklasse besuchte, und Shaahin, der am letzten Untersuchungstag in die Klasse kam. Pedro verfügte bei seiner Ankunft über keinerlei Deutschkenntnisse, war dadurch in der Klasse isoliert und konnte sich mit niemandem unterhalten, weil niemand portugiesisch sprach. Shaahin dagegen lebte schon seit sechs Monaten in Deutschland und hatte somit schon etwas deutsch gelernt. Er hatte einen völlig anderen Zugang zur Klasse, da er alles verstand und mit den Schüler/innen und Lehrer/innen kommunizieren konnte (Beobachtungsprotokoll 6, Z. 41-43). Wie zuvor beschrieben, sind Sprachkenntnisse unabdingbar, um Freunde zu finden und am sozialen Leben teilzunehmen. So wurde Alexander zum Beispiel nach dem Übergang in die Regelklasse teilweise ausgeschlossen und gehänselt, weil er noch nicht so gut deutsch sprach: „[...] und in dieses Klasse (...) ja (.) manchele, die sehr gut deutsch können oder die auch die deutsch sind (I: mhm) sagen so, du kannst nicht so gut **deutsch** (.) und so (I: mhm) ja ( )?“ (Interview S, Z. 137-139). Anastasia nahm im ersten halben Jahr an keiner AG teil, weil sie die Sprache noch nicht so gut beherrschte (Interview Sn, Z. 77-79). Außerdem hat man später nur mit ausreichenden Deutschkenntnissen die Chance, einen Ausbildungs- und später einen Arbeitsplatz zu finden (Interview DL, Z. 385-387). So stehen Spracherwerb und Integration in direktem Zusammenhang und können nicht losgelöst voneinander stattfinden.

Des Weiteren bildet die deutsche Sprache eine Verbindung zwischen allen verschiedenen kulturellen Gruppen in Deutschland, wie Frau Hoffmann in ihrem Interview treffend beschreibt:

Die Probleme, die in (..) Stadtteil A, in Stadtteil X, in Stadtteil B, in Stadt Z sind, das sind die, dass eine starke türkische Fraktion hier wohnt, 50 Prozent unserer Schüler sind Türken, türkischer Abstammung, können inzwischen Deutsche sein, aber das ist egal, wichtig ist



trotzdem die Abstammung. Und ein viertel sind Aussiedler, russisch sprechende Muttersprachler, die auch deutsche sein können, aber das steht auf dem Papier. Und gerade diese zwei Gruppen, die treffen so hart aufeinander und dann ist Deutschland und deutsch als Sprache das verbindende Element. (Interview DL, Z. 374-380)

Die deutsche Sprache ist das Mittel zum Dialog, der gemeinsame Nenner, auf dem kommuniziert werden kann. Somit ist ihr Erwerb unabdingbar für alle Migranten, die in Deutschland leben.

Im Laufe der Untersuchung ist außerdem aufgefallen, dass viele der Schüler/innen multilingual sind, also mehrere Sprachen fließend beherrschen, was bei Schüler/innen ohne Migrationshintergrund nur selten der Fall ist. So spricht der neue Schüler zum Beispiel Türkisch, Persisch und Kurdisch, Kemal und Yusuf Türkisch, Französisch und inzwischen Deutsch. Auch Renata und Maria sprechen mehrere Sprachen. Demgemäß spielen Sprachen im Leben von Migrant/innen generell eine wichtige Rolle. In der Intensivklasse kam dies dadurch zum Ausdruck, dass die Schüler/innen ein starkes Interesse für die Sprachen ihrer Mitschüler/innen aufweisen, indem sie immer wieder versuchten, einige Wörter zu lernen oder mit den verschiedenen Sprachen spielten.

Einige Beispiele dafür:

Mejuma fragt Pawel: „Hast du alles verstanden?“ Als dieser mit „ja“ antwortet, nimmt sie sein Wörterbuch um etwas auf polnisch vorzulesen. Vorher sagt sie jedoch: „Aber nicht lachen!“. Als sie ein Wort vorliest steht Pawel auf und sagt ihr, wie sie es aussprechen muss. (Beobachtungsprotokoll 2, Z. 27-29)

Kemal ruft nun „fertig“ und Ricardo kurz darauf „finito“. Kemal wiederholt dieses „finito“ fünf mal. Carlos fragt ihn: „comprende?“ Kemal sagt „si“ und fragt nun alle um sich herum nacheinander „comprendo?“, und alle antworten mit „si“. (Beobachtungsprotokoll 2, Z. 35-37)

In der anderen Gruppe fragt Yussuf die Argentinier: „Was ist Sonntag auf Spanisch?“ Carlos antwortet „Domingo“. Dann fragt er weiter: „Und Freitag? ... und Mittwoch?“ (Beobachtungsprotokoll 2, Z. 42-43)

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass Migranten ein besonderes Verhältnis zu Sprachen haben und es für sie normal ist, eine andere als ihre Muttersprache zur Kommunikation zu verwenden. Dies mag zum Teil auch daran liegen, dass sie oft aus Ländern kommen, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden und sie von Geburt an mehrsprachig aufwachsen. Dieser Multilingualismus bietet eine große Chance und qualifiziert die Kinder und Jugendlichen in einem hohen Maße. Des Weiteren spricht dies für eine größere Offenheit gegenüber fremden Sprachen und Kulturen als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund, was in einem immer weiter zusammenwachsenden Europa von Vorteil ist.

## **6.2.2 Strategien für die Kommunikation in Intensivklassen**

Wie bereits erwähnt, besteht die größte Schwierigkeit in Intensivklassen in der Verständigung, da fast alle Kinder und Jugendlichen aus verschiedenen Ländern kommen und somit andere Sprachen sprechen. Sie besuchen die Intensivklasse, um deutsch zu lernen, doch auch in der Anfangszeit, in der sie die Unterrichtssprache noch nicht beherrschen, muss mit ihnen kommuniziert werden und sie müssen Verschiedenes ausdrücken können. Im Laufe der Untersuchung kristallisierten sich mehrere Strategien heraus, die es möglich machen, trotz der großen sprachlichen Heterogenität zu kommunizieren. Diese sollen im folgenden beschrieben werden.

### **6.2.2.1 Dolmetscherfunktion der Schüler/innen**

Die erste und besonders in der Anfangszeit äußerst wichtige Strategie ist das Dolmetschen durch Schüler/innen mit gleicher oder ähnlicher Muttersprache. Sowohl in den Interviews als auch in den Beobachtungen trat diese Strategie in Erscheinung und scheint somit wichtiger Bestandteil der Kommunikation in Intensivklassen zu sein. So beschreibt Alexander seine Erfahrungen damit zum Beispiel folgendermaßen: „Ja normal. Da waren auch zwei Russen (I: mhm) Ja, hab ich, die haben mich halt alles immer erklärt (mhm), hab ich immer alles verstanden.“ (Interview S, Z. 22-23) Dabei wird nicht deutlich, ob die ‘zwei Russen’ von sich aus für ihn übersetzt haben oder ob es von den Lehrkräften initiiert worden ist. Im nächsten Beispiel wird deutlich, dass die Schüler/innen es teilweise machen, ohne darum gebeten zu werden, wahrscheinlich weil sie selbst erfahren haben, was es bedeutet, nichts zu verstehen.

L (zu Igor): Warum wickelst du deinen Finger damit ein? Da stirbt irgendwann das Blut ab. Mach das ab! Wo ist der Tesafilm?“  
Renata übersetzt die Frage für ihren Bruder oder die anderen, diese antworten. Renata sagt der Lehrerin, dass Pawel und Igor beide einen Tesafilm haben. (Beobachtungsprotokoll 4, Z. 37-40)

Es scheint also häufig ganz normal für die Schüler/innen zu sein, mit ihren Sprachkenntnissen auszuhelfen. Manchmal wird es jedoch auch von der Lehrperson initiiert, meist wenn es besonders wichtig ist, dass der entsprechende Schüler das Gesagte versteht, wie zum Beispiel im folgenden Fall:

Faruk ist erkältet und konnte deswegen die Hausaufgaben nicht machen. Daraufhin schickt die Lehrerin ihn nach Hause. Als er schon an der Tür ist ruft die Lehrerin:  
L: „Gute Besserung!“ „Onur, übersetz du das bitte auf Türkisch!“  
Onur ruft es ihm auf Türkisch zu, Faruk freut sich und geht.  
(Beobachtungsprotokoll 5, Z. 15-18)

Hier wird deutlich, dass es für die Schüler/innen viel bedeutet, wenn für sie übersetzt wird und sie somit nicht vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen werden. In manchen Fällen muss sprachlich improvisiert werden, wenn kein/e andere/r Schüler/in der Klasse diese Sprache spricht. So war es zum Beispiel bei Pedro, dem Portugiesen. Zu Beginn übersetzte niemand für ihn, bis sich herausstellte, dass portugiesisch eine gewisse Ähnlichkeit zur spanischen Sprache hat:

Dann fragt sie Pedro, ob er wirklich noch kein Wort geschrieben hat. Die argentinischen Mitschüler fragen ihn auf Spanisch wo sein Heft ist. Er antwortet auf portugiesisch, dass es zuhause sei, was Ricardo der Lehrerin auf deutsch übersetzt. Diese fragt verwundert: „Sind Spanisch und Portugiesisch so ähnlich?“ Als die Schüler dies bejahen sagt sie: „Na dann frage ich jetzt immer euch!“ (Beobachtungsprotokoll 1, Z. 153-156)

Von diesem Zeitpunkt an übersetzten Carlos und Ricardo häufig für Pedro und hatten so eine Möglichkeit gefunden, zu kommunizieren und Pedro am Unterrichtsgeschehen, wenigstens etwas, teilhaben zu lassen (Beobachtungsprotokoll 1, Z. 162-163; Beobachtungsprotokoll 5, Z. 10-14, Z. 76-77). Gibt es hier keinen Schüler zum Dolmetschen, so kümmert sich die Klassenlehrerin durch Nachfrage in anderen Klassen um jemanden, der diese Sprache beherrscht. Diesem/r wird es dann zur Aufgabe gemacht, sich speziell um den/die neue/n Schüler/in zu kümmern und ggf. Informationen an die Eltern weiterzugeben. Dies geschieht häufig durch die sogenannte ‚Ranzenpost‘, was bedeutet, dass die Lehrperson etwas in das Heft des neuen Schülers schreibt und der gefundene Dolmetscher es dann für die Eltern übersetzt (Interview KL, Z. 332-340).

#### **6.2.2.2 Sprachreduzierung und -vereinfachung**

Eine weitere Strategie für das Kommunizieren in Intensivklassen ist das Vereinfachen oder Reduzieren der Sprache. Dies erfolgt zum einen auf Lehrkraftseite, damit die Schüler/innen das Gesagte besser verstehen und dem Unterricht folgen können. So fällt im Deutschunterricht beispielsweise auf, dass Frau Hoffmann versucht, einfache und klare Fragen zu stellen und Sätze zu bilden: „Nein, das ist falsch. Eine andere Antwort.“ (Beobachtungsprotokoll 4, Z. 57). Auch Frau Schneider verwendet eine einfache Sprache, um mit ihrer Klasse zu kommunizieren: „Wir treffen uns unter dem Baum unten. Sportsachen anziehen, kurze Hose und eine lange Hose darüber, kurzes T-shirt und eine Jacke darüber. Und den Wetterbericht hören und vielleicht eine Regenjacke.“ (Beobachtungsprotokoll 4, Z. 80-81). Um Pedro mitzuteilen, dass er ein Wörterbuch mit in die Schule bringen muss, verzichtet sie sogar vollkommen auf die Satzstruktur und

verwendet nur einzelne Wörter: „Allemano – Portugese – Geld – Kaufen.“ (Beobachtungsprotokoll 2, Z. 117).

Zum anderen wird auch auf Schülerseite auf diese Kommunikationsstrategie zurückgegriffen, wahrscheinlich weil es anfangs die einzige Möglichkeit ist, sich auszudrücken. Bei den Beobachtungen fiel auf, dass Mejuma sich sehr aktiv am Unterricht beteiligte, da sie immer einen Weg fand, das auszurücken, was sie sagen wollte. Die folgenden Beispiele zeigen, dass sie eine stark vereinfachte Art der Sprache benutzte, doch in ihren Formulierungen durchaus Kreativität zeigte.

Um den Titel des Geschichtsbuchs zu erklären fragt der Lehrer: „Was ist Schnee?“

Mejuma: „Schnee ist Winter.“

(Beobachtungsprotokoll 3, Z. 10-11)

L: „Fairness, Mejuma kannst du das erklären?“

Mejuma: „Es sind zwei Kinder und die Mutter gibt zwei Orangen.“

(Beobachtungsprotokoll 6, Z. 24-25)

Als Pawel nicht weiß was Sahne bedeutet, versucht Mejuma es ihm zu erklären.

Mejuma: „Sahne ... Creme von du machst in Frucht.“

(Beobachtungsprotokoll 3, Z. 185-186)

Es ist interessant, wie bei diesen Aussagen ihre Kultur und eigene Erlebnisse zum Ausdruck kommen. Ein Kind ohne Migrationshintergrund hätte wahrscheinlich nicht ein Beispiel mit Orangen gewählt, um den Begriff Fairness zu erklären, sondern vermutlich etwas aus dem Sport oder in Bezug auf Süßigkeiten. Es lässt sich also beobachten, dass die Schüler/innen beim Verwenden von einfacher Sprache auf ihr Vorwissen und ihre persönlichen Erlebnisse zurückgreifen, um etwas zu erklären.

### **6.2.2.3 Verwendung von Bildern und nonverbaler Kommunikation**

In einer Klasse, in der die verbale Kommunikation aufgrund von sprachlicher Heterogenität schwierig ist, liegt es nahe, auf Bilder und nonverbale Kommunikationsstrategien zurückzugreifen. Dies wurde auch Frau Schneider schnell klar, als sie vor sechs Jahren ohne jegliche Vorbereitung in der Intensivklasse eingesetzt wurde.

Und dann bin ich auf die Idee gekommen, dass es nur geht, wenn ich Dinge mitbringe in die Schule, also dass ich mir so ein Deputat zuhause ((lacht)), so eine Kiste, wo alles mögliche drin ist, was ich mitbringen kann, was ich zeigen kann. Dann wurde mir sehr schnell klar, dass ich mit viel Bildmaterial arbeiten muss, also ich muss sehen, dass ich aus der Grundschule, wo viel mit Bildern gearbeitet wird, und aus dem anderen sprachlichen Unterricht, dass ich mir da Material holen muss, und das, was ich nicht kriegen muss ich mir selbst zusammenstellen. (Interview KL, Z. 94-99)

So brachte sie im naturwissenschaftlichen Unterricht zum Beispiel einen Stoffhund mit in die Schule, als es um die Körperteile des Hundes ging. Um in der Klasse für Ruhe zu sorgen, hatte sie ein Kartensystem eingeführt, um wie beim Fußball optische Signale zu setzen. Als Verwarnung gibt es die gelbe Karte, bei der roten Karte folgt eine entsprechende Maßnahme (Interview KL, Z. 59-69). Diese Idee erscheint äußerst sinnvoll, da Sport und besonders Fußball international sind und die Kartenregel allen bekannt und ohne Sprache anzuwenden ist.

Auch im folgenden Beispiel wird deutlich, dass Bildmaterial äußerst sinnvoll für die anfängliche Kommunikation ist: „Nun fragt der Lehrer nach dem berühmtesten Portugiesen. Ein Schüler sagt, dass es ‚Magellan‘ ist und Herr Berensch malt ein Schiff an die Tafel, um es auch Pedro zu erklären.“ (Beobachtungsprotokoll 2, Z. 66-67) Auch unter den Schüler/innen wird diese Methode häufig eingesetzt: „Pawel versteht bei seinem Arbeitsblatt ein Wort nicht und ruft: ‚Mejuma! Was ist eine Boot auf deutsch?‘ Mejuma antwortet: ‚Naja, wenn du gehst auf die See, du musst es haben.‘ Sie holt ihre Mappe heraus und zeigt Pawel ein Bild.“ (Beobachtungsprotokoll 2, Z. 15-17)

Neben der Verwendung von Bildmaterial kann es äußerst sinnvoll sein, das Gesagte durch eine körperliche Darstellung zu verdeutlichen. So unterstützt die Klassenlehrerin ihre Erklärung zum Ausflug am darauffolgenden Tag beispielsweise wie folgt: „Beim Wort ‚laufen‘ geht sie singend durch die Klasse, für ‚Berg hoch‘ zeigt sie eine Schräge mit ihrer Hand an. Bei ‚15 Minuten zum Aufwärmen‘ macht sie einen Hampelmann und für trinken setzt sie eine imaginäre Flasche an den Hals und macht ‚gluckgluckgluck-Geräusche‘.“ (Beobachtungsprotokoll 4, Z. 91-94) Dies hilft den Schüler/innen, das Gesagte zu verstehen und außerdem bestimmte Wörter zu lernen, die sich über die Darstellung erschließen lassen. Bei den Beobachtungen fiel auf, dass besonders der Gesellschaftslehre-Lehrer, Herr Berensch, von der Methode der körperlichen Darstellung Gebrauch machte. Dazu zwei Beispiele:

L: „Was macht er? Juan, komm mal her, darf ich dich tot machen? (Legt ihn auf einen Tisch am Rand der Klasse). Wer ist Detektiv?“

Yusuf: „Ich!“

Yusuf geht zu Juan, der auf dem Tisch liegt und sich tot stellt und untersucht ihn.

Mejuma: „Und dann Finger drücken!“ (Sie scheint ‚Fingerabdruck‘ zu meinen)

(Beobachtungsprotokoll 3, Z. 16-20)

L: „Wer kommt aus einem Nachbarland von Tansania?“

Als sich niemand meldet, fragt der Lehrer: „Faruk, wer ist dein Nachbar? Hier in der Klasse?“

Als dieser in seinem Wörterbuch nachsehen möchte, sagt der Lehrer: „Wörterbuch zu! Nachbar lernen wir so.“ Der Lehrer fragt ihn noch mal und zeigt auf die beiden Schüler neben ihm.

Daraufhin sagt Faruk: „Onur und Carlos“

L: „Pedro?“  
Pedro: „Yusuf.....Pawel“  
L: „Gut! Aber es heißt Yusuf UND Pawel.“  
L: „Wer kommt aus einem Nachbarland von Tansania? Mejuma, geh mal hin und zeig uns dein Land noch mal.“  
(Beobachtungsprotokoll 3, Z. 41-49)

Er scheint verstanden zu haben, dass die Schüler/innen neue, ihnen unbekannte Wörter viel besser lernen, wenn man versucht, sie szenisch darzustellen. Dies gilt nicht nur für den Unterricht in einer Intensivklasse, sondern für Fremd- oder Zweitspracheunterricht allgemein. In der Englischdidaktik ist es als „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ oder als ganzheitliches Lernen bekannt und besagt, dass die Schüler/innen viel besser lernen, wenn ihr ganzer Körper involviert ist und sie, wie in den obigen Beispielen, am eigenen Leib erfahren, was ein ‚Detektiv‘ oder ein ‚Nachbar‘ ist.

### **6.2.3 Einflussfaktoren auf den Spracherwerb**

Nachdem im theoretischen Teil dieser Arbeit unter Punkt 3.3 schon die Faktoren beschrieben wurden, die aus Sicht der Literatur den Zweitspracherwerb beeinflussen, ist es nun interessant, das Ergebnis der Untersuchung darzustellen. In der Auswertung der Beobachtungen und Interviews sind drei Aspekte in den Vordergrund getreten, die in gewisser Weise mit dem Zweitspracherwerb zusammenzuhängen scheinen: die individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen, der Einbezug der Muttersprache und die Lernatmosphäre.

#### **6.2.3.1 Individuelle Voraussetzungen und Motivation der Schüler/innen**

Die Aussagen aus 3.3 haben sich bestätigt, denn auch in der Untersuchung hat sich gezeigt, dass die Schnelligkeit des Spracherwerbs mit der Motivation und den individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen zusammenhängt. Obwohl beide befragten Lehrerinnen für die individuellen Voraussetzungen das Wort ‚Intelligenz‘ gebrauchten, soll an dieser Stelle darauf verzichtet werden, da dies ein schwer definierbarer und im allgemeinen kontroverser Begriff ist. Anstelle dessen soll von guten oder weniger guten ‚individuellen Voraussetzungen‘ gesprochen werden. Die Forschungslage zu diesem Thema ist nicht eindeutig, doch Anastasia bietet ein Beispiel dafür, dass es einen Zusammenhang geben muss, wie es die Deutschlehrerin treffend beschreibt: „diese Schülerin, die war in Russland eben sehr gut und die kommt hierher und kann eben das Potential was sie hat sofort umsetzen.“ (Interview DL, Z. 175-176)  
Auch Anastasia selbst kann nicht erklären, wie sie so schnell die Sprache lernen konnte:

„Ich hatte nicht so zuhause äh extra dafür stundenlang gesitzt, sondern wenn ich was **hörte** und das Wort mich interessiert dann bin ich schnell zu Wörterbuch gegangen, nachgeguckt und das Wort blieb dann auch in meinem Kopf. So ungefähr war das.“  
(Interview Sn, Z. 116-119)

Neben den individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen scheint auch die Motivation und Einstellung zum Spracherwerb keine unwesentliche Rolle zu spielen. Mejuma zum Beispiel war zum Untersuchungszeitpunkt erst drei Monate in Deutschland, sprach jedoch besser als viele, die schon viel länger die Intensivklasse besuchten. Sie fiel durch ihre sehr hohe Beteiligung am Unterricht auf und dadurch, dass sie Freude beim Erlernen der deutschen Sprache zu haben schien. Dies unterstützt die Annahme eines Zusammenhangs zwischen Lernmotivation und Spracherwerb. Im Interview mit Anastasia fiel auf, dass sie großen Ehrgeiz hatte, so schnell wie möglich deutsch zu lernen, um in eine Regelklasse wechseln zu können. Sie selbst sieht dies als möglichen Grund für ihr schnelles Deutschlernen: „((lacht)) Das ist das Problem ((I lacht)) Ähm, mich haben viele äh gefragt, äh wie ich so schnell deutsch lernte. (..) Ähm, ich weiß es nicht. Vielleicht äh weil ich was erreichen wollte, weil ich äh nicht so lange da bleiben wollte. Ich hab mir ein Ziel gestellt, dass ich schnell äh deutsch lerne.“  
(Interview Sn, Z. 114-116) Sie wollte nicht lange auf einen Dolmetscher angewiesen sein und versuchte schon früh selbst Sätze zu formulieren (Interview Sn, Z. 63-65). Des weiteren schien Anastasia, wie Mejuma, Spaß am Spracherwerb zu haben, denn sie wollte auch zuhause und nicht nur in der Schule deutsch lernen:

N: Ähm, nein. Äh meine Mutter, sie ist eigentlich sehr gut in Grammatik, aber sie hat Probleme mit äh sprach- äh sprachliche Probleme. Deswegen hab ich so eine Regel gestellt, dass einmal im Tag drei oder vier Stunden wird nur deutsch gesprochen.

I: ((lacht)) Hast du aufgestellt? ((lacht))

N: ((lacht)) Ja, weil sie waren aber eigentlich äh sehr froh, dass ich das gemacht habe, weil sagten ja, ist gut, dass wir deutsch lernen. Und wa- wissen sie was dann passiert ist? ((I: mhm)) St- Still in den Haus, keiner redet, weil es auf deutsch halt so ((I lacht)) und wenn wir Fernseher gucken (..) wissen sie Fußball oder na so was, da muss man doch Emotionen rauslassen ((I lacht)): Na wohin gehst du doch, geh dahin oder dahin! Da sitzt meine Mutter: Jop ((I lacht)) und sagt nichts, aber sie will es ( ?) ((N und I lachen)) Das war für sie auch anstrengend ((N und I lachen))  
(Interview Sn, Z. 128-137)

Dies alles deutet darauf hin, dass die Schnelligkeit des Spracherwerbs mit den individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen, sowie mit ihrer Einstellung zur Sprache, der Motivation und der Freude am Lernen, zusammenhängt.

### 6.2.3.2 Einbezug der Muttersprache

Die Deutschlehrerin unterstützt die in der Literatur vertretene Meinung, dass sich die Zweitsprache viel besser lernen lässt, wenn die Muttersprache gut ausgebildet ist und parallel zum Zweitspracherwerb weiterentwickelt wird (s. 3.3.1). Dennoch gibt es keinen verpflichtenden muttersprachlichen Unterricht für die Schüler/innen und sie spricht nur von der Möglichkeit die ‚normalen‘ Fremdsprachen Englisch und Französisch zu lernen. Im Unterricht gibt es ihrer Aussage nach geteilte Meinungen, was den Einsatz der Erstsprache betrifft (Interview DL, Z. 215-229). Aus den Beobachtungen geht hervor, dass die Schüler/innen häufig aufgefordert werden, ein Wort im Wörterbuch nachzusehen und dann in ihrer jeweiligen Muttersprache vorzulesen. Dies verleiht jeder Sprache eine gewisse Wichtigkeit und bezieht die Schüler/innen persönlich mit ein. Manchmal zeigt sich dabei, dass ein Wort in fast allen Sprachen ähnlich klingt oder sogar identisch ist. So war es zum Beispiel bei folgenden Wörtern:

Das Wort Ökonomie lässt er sich in allen Sprachen der Klasse sagen und stellt fest, dass es in allen fast gleich ist.

L: „Wie Photokamera!“  
(Beobachtungsprotokoll 3, Z. 5-6)

Wisst ihr was ein Detektiv ist?“

Alle Schüler/innen sagen es auf ihren Sprachen und der Lehrer stellt wieder fest, dass es fast das selbe, oder zumindest ein sehr ähnliches Wort auf allen Sprachen ist.  
(Beobachtungsprotokoll 3, Z. 13-15)

Im Text kommt das Wort ‚Autogramm‘ vor. Die Lehrerin fragt die Schüler/innen von Gruppe 1, was es auf Französisch, Spanisch und auf Mazedonisch heißt.

L: „Alles ähnlich! Das habt ihr also verstanden was ein Autogramm ist.“  
(Beobachtungsprotokoll 4, Z. 72-74)

Durch die auffällige Häufigkeit scheint dieses Vorgehen fester Bestandteil des Unterrichtens in Intensivklassen zu sein, um die Erstsprachen der Schüler/innen mit einzubeziehen. (Beobachtungsprotokoll 1, Z. 151-153; Beobachtungsprotokoll 2, Z. 70-78; Beobachtungsprotokoll 3, Z. 15-17, 28-32; Beobachtungsprotokoll 4, Z. 72-74).

Eine weitere Einbeziehung der Muttersprachen erfolgt dadurch, dass die Schüler/innen sie zur Kommunikation benutzen. Gelegentlich unterhalten sie sich in ihren Erstsprachen, obwohl sie wissen und akzeptieren, dass deutsch die Unterrichtssprache ist (Beobachtungsprotokoll 1, Z. 93-97; Beobachtungsprotokoll 3, Z. 5-7, 86, 167; Beobachtungsprotokoll 4, Z. 36; Beobachtungsprotokoll 5, Z. 145). Kemal forderte beispielsweise seinen Bruder Yusuf und Onur einmal mit einem „Deutsch bitte!“ dazu



auf, deutsch zu sprechen, als diese sich auf Türkisch unterhielten, obwohl er selber diese Sprache eigentlich versteht (Beobachtungsprotokoll 3, Z. 141-142).

Die Klassenlehrerin bemüht sich von Zeit zu Zeit Mejuma, sowie Kemal und Yusuf in ihren Erstsprachen anzusprechen, da sie Englisch und Französisch beherrscht. So sagte sie zum Beispiel zu Mejuma: „Korb is wrong. That is where you put something inside.“ (Beobachtungsprotokoll 1, Z. 158-159) Also hängt es von den sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Lehrer/innen ab, wie viel sie mit den Schüler/innen in ihren Muttersprachen kommunizieren.

Des Weiteren hat die Klassenlehrerin mit den Schüler/innen eine besondere Begrüßung einstudiert: man begrüßt sich zu Beginn ihres Unterrichts in allen Muttersprachen, die in der Klasse vertreten sind. Sie spricht die Begrüßung jeweils vor und alle wiederholen sie (Beobachtungsprotokoll 2, Z. 88-89; Beobachtungsprotokoll 5, Z. 4-5). Diese Methode schafft eine freundliche Atmosphäre, in der jede/r willkommen ist und alle wichtig sind. Es muss für die Schüler/innen etwas Besonderes sein, von ihren Klassenkamerad/innen in ihrer Muttersprache begrüßt zu werden.

### **6.2.3.3 Freundliche Lernatmosphäre**

Die Auswertung der Beobachtungen und Interviews stützt die Annahme in der Literatur, wie in 3.3.4 beschrieben, dass eine freundliche Lernatmosphäre und ein gutes Unterrichtsklima für den Spracherwerb förderlich sind. Es war auffällig, dass der Naturwissenschaftsunterricht bei der Klassenlehrerin der einzige Unterricht war, an dem Pedro sich freiwillig beteiligt hat.

„Als die Lehrerin fragend auf ein Auge des Hundes zeigt, meldet sich Pedro und sagt: ‚Das ist das Auge.‘ Die Lehrerin ist begeistert und alle applaudieren. Bei der Frage nach dem Plural, meldet sich Faruk und sagt: ‚Das sind die Augen.‘ Daraufhin klatschen wieder alle. (Er ist auch noch recht neu in der Klasse). [...] (Die Atmosphäre ist begeisternd, alle scheinen motiviert mitzumachen, wollen wohl auch applaudiert bekommen).“ (Beobachtungsprotokoll 2, Z. 100-108)

Alle Schüler/innen machten mit, waren voll bei der Sache und schienen viel Freude beim Lernen zu haben. Es stellt sich die Frage, warum gerade im Unterricht der Klassenlehrerin die Atmosphäre so gut ist. Vielleicht hängt es damit zusammen, dass sie die Schüler/innen immer wieder ermutigt, eine freundliche Ausstrahlung hat und alle sich durch die individuelle Begrüßung willkommen und wertgeschätzt fühlen. Auf jeden Fall lässt sich belegen, dass eine freundliche Lernatmosphäre auch die neuen Schüler/innen dazu ermutigt, sich zu beteiligen und ihre Angst zu überwinden.

Auch Anastasia machte auf die Notwendigkeit eines spielerischen Lernens mit Freude und ohne Druck aufmerksam:

Ähm, ich finde, dass eigentlich die Programm von IK-Kurs ist sehr gut, aber man kann da mehr äh, wissen sie, wie ähm, in Spiel, die Kinder die äh so, nicht älter als ich sind, so kleine, äh die findens eigentlich gut wenn man mit ihnen äh nicht so genauso „Das musst du! Und das musst du!“ sondern irgendwie so in Spiel das machen irgendwie so Wortspiele oder na so was, das wäre eigentlich gut gewesen (I: mhm). (Interview Sn, Z. 185-189)

Sie macht darauf aufmerksam, dass der Lernerfolg in einer angstfreien Atmosphäre ohne Druck, in der sich die Schüler/innen wohlfühlen, größer ist. Frau Hoffmann unterstützt diese Annahme ebenfalls, in dem sie betont, wie wichtig es ist, dass die Schüler/innen an den Arbeitsgemeinschaften teilnehmen, um auch am Nachmittag in lockerer Atmosphäre Deutsch zu lernen (Interview DL, Z. 352-357).

### **6.3 Herausforderungen für die Lehrkräfte von Intensivklassen**

Als dritte Kategorie konnte bei der Auswertung der Daten die extreme Herausforderung, der sich die Lehrer/innen von Intensivklassen stellen müssen, herausgearbeitet werden. Trotz einer meist mangelnden Ausbildung für diese spezielle Aufgabe und die daraus resultierende Überforderung muss der Unterricht aufgrund der großen Heterogenität der Schüler/innen besonders und unbedingt anders als in anderen Klassen gestaltet werden. Daneben gibt es noch eine Reihe von Zusatzaufgaben, vor die besonders die Klassenlehrerin einer Intensivklasse gestellt ist.

Zudem ist aufgefallen, dass der unter 2.3.1 beschriebene Wechsel vom Ausländer- hin zum Migrationskonzept zur Erfassung der Zuwanderer nach Deutschland äußerst wichtig war, denn nur so können die Probleme, vor die Lehrkräfte in der heutigen Zeit gestellt sind, adäquat dargestellt und angegangen werden. Der Meinung ist auch die Deutschlehrerin der IK I (s. S. 99f). Die Aussage entspringt ihrer Erfahrung, dass die Abstammung der Schüler/innen der ausschlaggebende Faktor ist und auch Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die auf dem Papier Deutsche sind, kulturell anders geprägt sind als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Um die Herausforderungen für die Lehrkräfte also angemessen beurteilen zu können, sollte man nach dem Migrationskonzept vorgehen.

#### **6.3.1 Überforderung durch mangelnde Ausbildung (Qualifikation)**

Ein besonderes Problem besteht in der mangelnden Vorbereitung der meisten Lehrer/innen auf ihren Einsatz in Intensivklassen. Außerdem können sie oft nicht selbst

entscheiden, ob sie sich dieser besonderen Aufgabe stellen wollen. So wurde die jetzige Klassenlehrerin der IK I zum Beispiel vor sechs Jahren aufgrund von Personalmangel darum gebeten, die Leitung der Intensivklasse zu übernehmen (Interview KL, Z. 2-7). Auf die Frage nach der ersten Stunde in der für sie neuen Klasse erklärte sie, dass sie ohne jegliche Vorbereitung vor diese neue Aufgabe gestellt war:

Aber ich denke, man kann sich noch an so Gefühle erinnern, die man gehabt hat. Da ich ja vollkommen, man kann- unvorbereitet da reingekommen bin, ich hatte keinen Lehrplan, was auf der einen Seite ja auch ein Vorteil sein kann, wenn man keine Vorschriften hat, wie man damit umgehen muss, ich hatte aber auch keine Arbeitsblätter, kein Material. Das heißt alles war neu. Und das hat für mich bedeutet, dass ich mir jetzt in der Situation überlegen musste: wie kann ich kommunizieren ohne immer die Sprache zu gebrauchen? (Interview KL, Z. 89-94)

In einer solchen Situation ist der/die Lehrer/in gefordert, selbst kreativ zu werden und sich zu überlegen, wie der Unterricht funktionieren könnte. Die Deutschlehrerin hat, wie zwei andere Lehrerinnen der Schule, Deutsch als Fremdsprache studiert und man könnte den Rückschluss ziehen, sie seien daher ausreichend für den Unterricht in Intensivklassen qualifiziert und ausgebildet gewesen. Doch auch sie weist in ihrem Interview darauf hin, dass sie für diese spezielle Aufgabe in keinerlei Hinsicht vorbereitet wurde: „Äh, von der Schule wurde ich nicht darauf vorbereitet. Auch im Referendariat war da gar nichts, obwohl schon so viele Kinder ausländischer Arbeitnehmer hier waren, aber da ging man noch nicht drauf ein. Also weder im ersten normalen Studium, und dann im Referendariat auch nicht ((I: mhm)) War noch nicht.“ (Interview DL, Z. 31-34). Des Weiteren betont sie, wie wichtig es ist, sich gezielt auf den Unterricht in einer Intensivklasse vorzubereiten und einzuarbeiten. Dies bedarf einer geraumen Zeit und viel Engagement. Sie beklagt, dass viele Lehrer/innen nur für kurze Zeit in den Klassen eingesetzt werden und das Personal ständig wechselt. Außerdem erwähnt sie die Englischlehrerin der IK I, die vor kurzer Zeit ihre erste Stelle angetreten hat und gleich vor die Herausforderung gestellt wurde, in einer Intensivklasse zu unterrichten (Interview DL, Z. 435-441).

Dies hat natürlich zur Folge, dass viele der Lehrer/innen überfordert sind und nicht wissen, wie sie am besten unterrichten sollen. In den folgenden zwei Zitaten der Englischlehrerin während des Unterrichts wird diese Überforderung besonders deutlich:

Zu mir sagt sie: „Es ist so schwierig wenn die Schüler immer so unterschiedlich fertig sind. Und ich hab ja gar keine Zeit, ihnen die Sachen richtig zu erklären. Für nächste Woche muss ich mir da unbedingt noch was überlegen.“ (Beobachtungsprotokoll 2, Z. 23-25)

Die Lehrerin kommt wieder zu mir und sagt: „Es kommt mir vor wie eine Art Beschäftigungstherapie. Bei ihnen (zeigt auf die Dreiergruppe) hab ich jetzt festgestellt,

dass sie noch nicht die Vergangenheit können. Aber ich bräuchte ja auch Zeit es ihnen zu erklären. Und die (zeigt auf die große Gruppe) können ja noch nicht mal die Aussprache.“ Kemal und Onur reden wieder Türkisch miteinander, woraufhin die Lehrerin sagt: „Ich möchte jetzt erst mal keine andere Sprache hören, nur deutsch oder englisch.“ (Beobachtungsprotokoll 2, Z. 29-34)

Es ist stark anzunehmen, dass sie in keiner Weise auf diese Aufgabe vorbereitet wurde, da sie ziemlich ratlos in Bezug auf den Umgang mit der großen Leistungsheterogenität ist. Ihr scheint klar zu sein, dass sie in irgendeiner Weise differenzieren muss, doch sie hat keine Vorstellung, wie sie den Schüler/innen unter diesen Umständen etwas beibringen soll. Auch die Zurechtweisung bezüglich des Muttersprachgebrauchs weist darauf hin, dass niemand sie darüber aufgeklärt hat, welche Rolle die Muttersprache beim Spracherwerb spielt. Ihr kann kein Vorwurf gemacht werden, doch die Schüler/innen von Intensivklassen brauchen dringend adäquaten Unterricht, und so scheint es unverantwortlich, Lehrkräfte ohne jegliche Vorbereitung in diesen Klassen einzusetzen, von der Belastung der überforderten Lehrer/innen einmal ganz abgesehen. Die Englischlehrerin ist nicht die einzige, die in einer Intensivklasse nicht zurecht kommt, wie Frau Schneider in ihrem Interview berichtet:

Und ich weiß jetzt, ohne dass ich irgendwelchen Kollegen da an den Karren fahren möchte, aber ich hab mich mit Kollegen unterhalten, die auch in dieser, in so einer Klasse tätig waren, die gesagt haben: „Ich bin froh, dass ich es nicht mehr machen muss, ich habe mich vollkommen überfordert gefühlt. Ich wusste überhaupt nicht, wie ich damit umgehen soll.“ Und so neue Kollegen, die reinkamen zu mir gekommen sind: „Kann ich mal bei dir gucken, wie du das machst? Ich weiß es **überhaupt** nicht!“ (Interview KL, Z. 112-117)

Wenn Lehrer/innen keinerlei Freude am Unterrichten in den Intensivklassen haben, kann unter diesen Voraussetzungen nur schwer guter Unterricht mit einer freundlichen Lernatmosphäre gelingen. Darum weist Frau Schneider richtig darauf hin: „[...] man sollte auch niemand zwingen in so eine Gruppe reinzugehen, weil **keiner** das ermessen kann, was **das** bedeutet. Nicht umsonst ist es nicht nur ne Deutsch-, sondern auch ne **Intensiv**klasse. Und diese Intensität, die erlebt man wirklich, wenn man drin ist, ja.“ (Interview KL, Z. 119-122) Auch die Deutschlehrerin bezeichnet es als „harte Knochenarbeit“ (Interview DL, Z. 187). Dies alles deutet darauf hin, dass das Unterrichten in Intensivklassen eine extreme Herausforderung darstellt, die es nicht zu unterschätzen gilt.

Dies lässt sich nicht zuletzt daran erkennen, dass, wie in 2.3.3 beschrieben, die Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf der Sonder- oder Förderschule überrepräsentiert sind. Es stellt sich die Frage, ob vielleicht ein Zusammenhang zwischen dieser Überrepräsentation und der Überforderung der Lehrer/innen von Intensivklassen besteht. Es könnte sein, dass die Lehrkräfte manchmal den einzigen

Ausweg darin sehen, häufig störende Kinder und Jugendlichen auf die Sonderschule zu überweisen, da sie nicht die Kapazität haben, sich um die einzelnen Schicksale der Schüler/innen zu kümmern, die oft der Auslöser für ein störendes Verhalten sind. Die Deutschlehrerin erklärt zumindest in einer Stresssituation einmal das Nichtverstehen der Schüler/innen damit, dass sie eigentlich auf die Sonderschule gehen sollen: „Das ist ne Truppe, da werde ich noch verrückt. Ich glaub die Hälfte kann mich gar nicht verstehen, weil sie auf die Sonderschule gehören.“ (Beobachtungsprotokoll 4, Z. 53-54).

### **6.3.2 Besondere Unterrichtsgestaltung**

Eine weitere Herausforderung für die Lehrkräfte von Intensivklassen besteht darin, dass die besondere Situation der Schüler/innen eine andere Unterrichtsgestaltung fordert, als es in Regelklassen der Fall ist. Durch die extreme Heterogenität der Klasse ist eine Differenzierung unumgänglich, um die einzelnen Kinder und Jugendlichen adäquat fördern zu können. Des Weiteren hat die Intensivklasse primär zum Ziel den Spracherwerb voranzutreiben, weswegen jeder Lehrperson neben dem fachlichen auch die Rolle eines/r Sprachenlehrerin zukommt. Außerdem sollen die Schüler/innen auf den Wechsel in verschiedene Regelklassen vorbereitet werden, was eine erneute Differenzierung erfordert.

#### **6.3.2.1 Notwendige Differenzierung auf Grund von Heterogenität**

Aus den Beobachtungen und aus den Interviews lässt sich schließen, dass der Unterricht in einer Intensivklasse individuell auf die Schüler/innen abgestimmt werden und eine Differenzierung gemäß des Leistungsstandes und der Vorkenntnisse erfolgen muss. Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Kinder und Jugendlichen völlig unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen: „Das heißt also die Ausgangsvoraussetzungen der Kinder sind unterschiedlich, sie kommen hierhin, haben unterschiedliche Sprachen und jetzt muss man ja versuchen diese Kinder dann irgendwie auch zusammenzubringen. Also man, wie es so schön heißt, sie da abholen, wo sie stehen.“ (Interview KL, Z. 16-19) Es ist eine enorme Aufgabe, alle Kinder „dort abzuholen, wo sie stehen“, da dies eine individuelle Förderung und eigentlich einen individuellen Unterricht für jede/n Schüler/in erfordern würde. Da die Lehrkräfte dies natürlich nicht leisten können, teilen sie die Klasse meist in zwei Gruppen ein, die sie versuchen, getrennt voneinander zu unterrichten. So zum Beispiel auch die Deutschlehrerin: „Und äh und (..), was (...) was ich halt im Moment in der Klasse mache, dadurch dass die unterschiedlich lang da sind

und der Lernstand auch unterschiedlich ist, dass ich, dass ich sie in zwei Gruppen eingeteilt habe. Und in den zwei Gruppen unterrichte ich unterschiedlich, aber anhand dieses Lehrbuches“ (Interview DL, Z. 71-74). Sie scheint sie nach der Länge des Intensivklassenbesuchs eingeteilt zu haben, denn Gruppe eins besteht aus Ricardo, Renata, Kemal, Yusuf, Juan und Carlos, die alle schon länger in Deutschland sind. In Gruppe zwei dagegen befinden sich Onur, Faruk, Mejuma, Igor, Pedro, Pawel und Maria, die mehr oder weniger ‚Neuen‘ in der Klasse (Beobachtungsprotokoll 4, Z. 2-5). Diese Art der Differenzierung scheint besonders im Deutschunterricht sinnvoll zu sein, da alle Schüler/innen bei Eintritt in die Klasse auf dem gleichen Stand beginnen. Im Englischunterricht dagegen beginnen die Schüler/innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen, je nachdem ob sie bereits in Englisch als Fremdsprache unterrichtet wurden oder ob sie vielleicht sogar aus einem englischsprachigen Land kommen. In Kenia ist Englisch zum Beispiel die Landessprache und so muss die Englischlehrerin mit Mejuma natürlich anders umgehen als mit den anderen Schüler/innen. So hat auch sie versucht, zwei Gruppen zu bilden, wobei sie Mejuma Extraaufgaben gibt:

Die Schüler bekommen individualisierte Aufgaben von der Lehrerin. Als erstes gibt diese Mejuma ein Buch, und sagt ihr auf Englisch, dass sie darin eine Geschichte lesen und dazu Fragen beantworten soll. Renata, Maria und Pawel bekommen ein Arbeitsbuch und einige Arbeitsblätter und von der Lehrerin die Anweisung: „Please start reading this ... and this, then you can start with your worksheet, then I come and help you.“ Alle anderen sollen ihre Tische zusammenschieben und werden von der Lehrerin zusammen unterrichtet. (Beobachtungsprotokoll 1, Z. 85-89)

Die notwendige Differenzierung bedeutet doppelten oder sogar dreifachen Umfang der Unterrichtsvorbereitung. Die Lehrer/innen müssen nicht nur eine Stunde, sondern oft zwei oder drei Stunden planen und sich Material dafür beschaffen. Des Weiteren müssen sie sich auf die sich ständig verändernde Gruppe immer wieder neu einstellen und das Material, bzw. den Unterrichtsstoff dem Können der Schüler/innen anpassen. Die Klassenlehrerin beschreibt diese Schwierigkeit wie folgt:

Also die Arbeit macht mir sehr viel Spaß und ich hab inzwischen auch gesehen, wie ich diesen Unterricht machen muss, das heißt, das ist kein einheitlicher Unterricht, wie in anderen Klassen. Der ist vollkommen anders, weil ich auch immer auf die Kinder eingehen muss, in jeder Situation auch und dies immer, wenn wieder ein Neuer hereinkommt. Das ist ja auch diese besondere Situation der Klasse, da kommt mittendrin im Schuljahr, andauernd kommen Schüler hinzu, und immer wieder müsste ich eigentlich von vorne anfangen, ja. Ich muss also ganz viel differenzieren, dass ich die einen weiter mitnehme, mit denen schon ein Anfang gelungen ist, und die anderen muss ich wieder abholen da wo sie ganz neu jetzt stehen. Und das ist immer die Schwierigkeit wie die dann wieder zusammenbringen und trotzdem jedem in seiner Situation gerecht zu werden. Und das, sagen wir mal, das ist die Anstrengung die man vollziehen muss. (Interview KL, Z. 34-43)

Neben dieser Anstrengung bezüglich der Leistungsdifferenzierung kommt noch hinzu, dass die Schüler/innen unterschiedliche Fehlerbilder beim Erwerb der deutschen Sprache aufweisen. Die Fehler und Schwierigkeiten hängen immer mit der Muttersprache zusammen. So haben russische Schüler/innen, die ursprünglich mit der kyrillischen Schrift schreiben, zum Beispiel wesentlich mehr Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung als andere, da sie häufig die Buchstaben verwechseln. Schüler/innen aus Frankreich haben dagegen mehr mit der Aussprache zu kämpfen, da sie es nie gelernt haben, ein ‚h‘ auszusprechen (Interview DL, Z. 253-272). Auch in den Beobachtungen fielen Fehler im Satzbau und in der Wortverwendung auf, die mit der Muttersprache zusammenhängen. Zum Beispiel sagte Mejuma einmal „Du kannst nicht konzentrieren.“ (Beobachtungsprotokoll 5, Z. 46), was sicherlich vom englischen Wort ‚to concentrate‘ kommt. Yusufs Ausdruck „Wir haben fertig.“, lässt sich auf das Französische ‚Nous avons fini‘ zurückführen (Beobachtungsprotokoll 5, Z. 66). Auch Mejuma verwendet häufig die englische Grammatik, um einen deutschen Satz zu bilden, wie das folgende Beispiel zeigt: „Du musst schreiben Zettel und schnell gucken und dann du musst schreiben.“ (engl.: ‘You have to write labels and quickly look and then you have to write.’) (Beobachtungsprotokoll 5, Z. 79-80).

Dieser Zusammenhang zwischen Fehlerschwerpunkten und der jeweiligen Muttersprache deutet darauf hin, dass die Lehrer/innen sehr stark auf die einzelnen Schüler/innen eingehen und individuell auf ihre Fehler reagieren müssen. Dafür wäre es eigentlich erforderlich, dass sie über ein Grundwissen bzgl. der verschiedenen Erstsprachen verfügen, um die Herkunft der Fehler analysieren und verstehen zu können. Auch wäre es notwendig den Schüler/innen unterschiedliche Aufgaben und Übungen zu geben, um ihre jeweiligen Fehler beheben zu können, was natürlich eine enorme zusätzliche Belastung für die Lehrkräfte wäre.

### **6.3.2.2 Fächerübergreifende Funktion als Sprachlehrer/in**

Der Fachunterricht in Intensivklassen kann nicht rein fachlich orientiert sein, sondern muss auch immer einer sprachliche Komponente enthalten, da das primäre Ziel der Intensivklasse der Spracherwerb ist. Somit ist es Aufgabe aller Lehrer/innen, u. a. Sprache zu vermitteln, schon allein damit fachliche Inhalte vermittelt werden können. Da Schüler/innen noch nicht über die nötige Fachsprache zur Teilnahme am Regelunterricht verfügen, muss diese in der Intensivklasse vermittelt werden.

In den Beobachtungen fiel auf, dass besonders im Gesellschaftslehre- und im naturwissenschaftlichen Unterricht der Spracherwerb mindestens gleichberechtigt zum fachlichen Inhalt war. Als Frau Schneider zum Beispiel die Körperteile des Hundes behandelte, stellte sie immer wieder die gleiche Frage: „Was ist das?“, während sie auf ein Körperteil des Stoffhundes zeigte. Die Schüler/innen sollten mit einem einfachen Satz wie „Das ist das Ohr“ auf die jeweilige Frage antworten. Dabei wurde zwischen Singular und Plural unterschieden und so konnten die Kinder und Jugendlichen die Bildung des Plurals lernen, wie z. B. den Unterschied zwischen „sind“ und „ist“ (Beobachtungsprotokoll 2, Z. 88-115).

Als Lehrkraft einer Intensivklasse sollte man sich also immer überlegen, wie man den fachlichen Inhalt des Unterrichts mit dem Spracherwerb verbinden kann. Das kann für die Lehrer/innen, die nicht deutsch studiert haben, eine Herausforderung dahingehend bedeuten, dass sie sich die deutsche Grammatik selbst noch einmal vor Augen führen und überlegen müssen, wie man diese vermitteln kann. Herr Berensch, der Lehrer für Gesellschaftslehre, schien die Fähigkeit zu haben, spontan auf sprachliche Probleme der Schüler/innen einzugehen, wie ein bereits zitiertes Beispiel zeigt (s. S. 104f). Er geht hier spezifisch auf die Nöte und Defizite der Schüler/innen ein, weil er erkennt, dass ihnen die Bedeutung des Wortes "Nachbar" nicht bekannt ist. Dabei bezieht er sie direkt mit ein und belässt es nicht bei einer verbalen Erklärung, sondern versucht, ihnen das Wort am eigenen Leib erfahrbar zu machen. Er bezieht sogar Pedro mit ein, der aufgrund der optischen Vorstellung von Faruks Nachbarn in der Klasse das Wort versteht und selbst anwenden kann, in dem er auf seine Nachbarn Yusuf und Pawel zeigt. Gleichzeitig nutzt der Lehrer die Gelegenheit, ihm das Wort ‚und‘ zu erklären. Nachdem die Schüler/innen nun die Bedeutung der Worte ‚Nachbar‘ und somit auch ‚Nachbarland‘ kennen, kann er mit seinem Unterricht fortfahren.

Auch zeigt das Beispiel, dass Spontaneität und Flexibilität für Lehrpersonen in Intensivklassen ungemein wichtig zu sein scheinen, damit sie erkennen können, welche Wörter die Schüler/innen nicht verstehen. Sicherlich muss man sich in diese Arbeitsweise hineinarbeiten, doch es scheint die einzige Möglichkeit zu sein, mit den sprachlichen Barrieren der Kinder und Jugendlichen umzugehen.

### **6.3.2.3 Vorbereitung auf die Regelklasse**

Eine weitere Schwierigkeit beim Unterrichten in Intensivklassen besteht darin, dass man die Schüler/innen gezielt auf die verschiedenen Regelklassen vorbereiten muss, in die



sie hinterher übergehen. Das Problem dabei ist jedoch, dass alle Kinder und Jugendlichen nicht nur in unterschiedliche Jahrgangsstufen, sondern auch in unterschiedliche Schulzweige oder Schulformen wechseln. Es müssen also in einer Klasse Haupt-, Real- und Gymnasialschüler/innen unterrichtet werden, wobei bestenfalls die Inhalte auf den Lehrplan der jeweiligen Jahrgangsstufe abgestimmt sind, „denn man kennt ja den Lehrplan in den Regelklassen und weiß dann in welcher Regelklasse, in welcher Stufe kann der oder die Schülerin oder der Schüler mitarbeiten. Also man muss Mehrfachwissen und mehr Übersicht haben als jetzt nur in dieser Intensivklasse.“ (Interview DL, Z. 197-199).

Inhaltlich kann diesem hohen Anspruch sicherlich nicht ohne Weiteres begegnet werden, da sich gezwungenermaßen an einem bestimmten Lehrplan orientiert oder eine Mischung aus mehreren Lehrplänen unterrichtet werden muss. Die Klassenlehrerin versucht im naturwissenschaftlichen Unterricht zum Beispiel die älteren Schüler/innen der Klasse durch Referate und Vorträge auf die Präsentationsprüfungen am Ende der neunten bzw. zehnten Klasse vorzubereiten.

Zum Beispiel jetzt beim Thema Haustiere haben sie sich ihr Lieblingstier rausgesucht und haben dann dazu ein Plakat entwickeln müssen mit einer Gliederung und haben dazu einen kleinen Vortrag gehalten, was sie sehr viel Überwindung gekostet hat, weil sie ja sprachlich nicht so fit waren. Wir haben das aber vorher geübt. Ich habe ihnen bei der Erstellung dieses Berichtes oder dieses Referats geholfen, (.) uns so waren sie dann in der Lage das auch zu machen. (Interview KL, Z. 138-143)

Sie betont, dass die Schüler/innen zwar etwas Hilfe benötigten, doch schließlich, nach anfänglicher Angst, auch in der Lage waren, einen Vortrag zu halten. Die meisten Schüler/innen haben Angst vor der Regelklasse und wollen lieber in der Intensivklasse bleiben. Dies fällt auch im folgenden Dialog im Gesellschaftslehrunterricht auf:

L: „Renata, du bist am längsten in der Klasse. Wie lange willst du noch bleiben?  
Renata: „Ich weiß nicht.“  
L: „Was denkt ihr?“  
Kemal: „Zwei Jahre?“  
L: „Du bist in der siebten Klasse und in zwei Jahren musst du eine Prüfung machen. Spätestens in 2 oder 3 Monaten oder einem halben Jahr musst du in die Klasse gehen.“  
Renata schlägt die Hände vor dem Mund zusammen.  
L: „Da musst du keine Angst haben, da lernst du viel schneller, hier lernst du zu langsam.“  
(Beobachtungsprotokoll 6, Z. 27-34)

Kemals Aussage macht deutlich, dass sie eine völlig falsche Vorstellung davon haben, wie lange sie in der Intensivklasse bleiben können. Außerdem fällt auf, dass der Lehrer davon ausgeht, dass Renata in eine Hauptschulklasse wechseln wird, da diese ihre Prüfungen nach der neunten Klasse haben. Renata scheint nicht nur völlig überrascht, dass sie schon in zwei oder drei Monaten die Klasse wechseln soll, sondern auch Angst

davor zu haben. Für die Lehrer/innen gilt es, ihnen diese Angst zu nehmen und sie so zu unterrichten, dass sie sich gut vorbereitet fühlen. Nicht nur Alexander bringt es in seinem Interview zur Sprache, sondern auch Herr Berensch weist darauf hin, dass das Lerntempo und somit wahrscheinlich auch das Niveau, in der Regelklasse viel höher ist als in der Intensivklasse. Alexander macht so häufig auf dieses Problem aufmerksam, dass anzunehmen ist, dass er in der Regelklasse überfordert ist und sich nach der Intensivklasse zurücksehnt (Interview S, Z. 66-73, Z. 113-114, Z. 154-164). Also ist er wahrscheinlich nicht ausreichend auf die Regelklasse vorbereitet worden, was dafür sprechen würde, das Niveau der Intensivklassen anzuheben um den Unterricht dem der Regelklasse anzugleichen. Dabei stellt sich natürlich die Frage, wie dies aufgrund der großen Heterogenität und der sprachlichen Schwierigkeiten umgesetzt werden kann. Wahrscheinlich wird von den Lehrer/innen erwartet, dass sie für diese Probleme selbstständig Lösungen finden, doch es lässt sich bezweifeln, dass sie dazu in der Lage sind, wenn sie im Vorfeld nicht einmal auf das Unterrichten in einer Intensivklasse vorbereitet werden.

### **6.3.3 Erweiterter Aufgabenbereich**

Neben der zuvor beschriebenen besonderen Unterrichtsgestaltung, die in einer Intensivklasse erfolgen muss, gibt es noch eine Reihe weiterer außerunterrichtlicher Aufgaben, vor die besonders Klassenlehrer/innen einer Intensivklasse gestellt sind. Schwierige Schüler/innen erfordern es, mit allen möglichen außerschulischen Institutionen zu kooperieren, um an die Jugendlichen heranzukommen, wie Frau Schneider es kürzlich erlebt hat:

Die Schüler sind verhaltensauffällig geworden, straffällig geworden und trotz aller Bemühungen, dass ich von allen Seiten versucht habe [eine Hilfsorganisation] mit einzubeziehen, die Leiterin des Schülerübergangsheimes, dann hatte der eine nen Boxtrainer, den hab ich mit einbezogen, und dann hab ich die Kollegen miteinbezogen, und dann hab ich sogar mit der Polizei zusammengearbeitet. Da ist trotz aller Bemühungen, und die Ausländerbehörde hab ich mit einbezogen, und die haben mich alle, bis auf die Ausländerbehörde, haben mich einfach alleingelassen. Alle anderen hab ich gesagt, wenn wir in einem Boot sitzen, dann seh ich ne Chance, wenn diese Schüler sozusagen, von mehreren Seiten sozusagen Hilfe bekommen, dann klappt das. (Interview KL, Z. 187-194)

Sie hat also mit der Ausländerbehörde, der eine Hilfsorganisation, dem Boxtrainer des Schülers, der Leiterin des Schülerübergangsheimes und sogar mit der Polizei zusammengearbeitet. Man kann sich vorstellen, welchen Zeitaufwand das in Anspruch genommen und wie viel Energie es von der Lehrerin abverlangt haben muss. Sicherlich kann ein solcher Aufwand nicht bei allen Schüler/innen betrieben werden, doch kommt

es wahrscheinlich in Intensivklassen häufiger vor, dass Kooperation mit Behörden notwendig ist. Oft ist der Aufenthaltsstatus der Schüler/innen nicht gesichert und die Lebenssituation alles andere als stabil.

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern scheint in Intensivklassen deutlich schwieriger zu sein, als in Regelklassen, wie die Klassenlehrerin deutlich beschreibt:

„Ähm, den Kontakt zu Eltern (..) erst mal überhaupt zu bekommen. Also die Eltern kommen oftmals ja nicht von Problemschülern, das ist ja in anderen Klassen genau das selbe. (4 Sek.) Ja (..), den immer, die ins Boot zu holen und gemeinsam mit einem zu arbeiten. Das ist schon schwierig, weil ich ja auch immer einen Dolmetscher brauche. Oft gibt es diese Dolmetscher nicht, oder man erwartet von mir, dass ich diese Dolmetscher organisiere, also es, man kommt auch von Elternseite mit ‚ner besonderen Erwartungshaltung zu uns, dass wir alles regeln, für alles sorgen.“ (Interview KL, Z. 346-351)

Nach ihren Angaben scheint es so zu sein, dass die meisten Schüler/innen der Intensivklasse „Problemschüler“ sind oder sie zumindest dort in höherer Anzahl vorzufinden sind als in Regelklassen. Eine besondere Schwierigkeit in der Elternarbeit scheint darin zu liegen, dass in den meisten Fällen ein Dolmetscher benötigt wird, da die Eltern nur sehr wenig oder gar kein Deutsch sprechen. Dies geht auch aus den beiden Schülerinterviews hervor, in denen von sehr geringen Deutschkenntnissen der Eltern die Rede ist (Interview S, Z. 168-173; Interview Sn, Z. 125-129). Frau Schneider beklagt sich, dass von ihr erwartet wird, sich selbst um einen Dolmetscher zu kümmern, obwohl dies eigentlich Aufgabe der Schule wäre. Außerdem spricht sie von hohen Erwartungen auf Elternseite, die sie nicht erfüllen kann. Neben den sprachlichen Schwierigkeiten spielen womöglich auch noch kulturelle Unterschiede bezüglich der Erziehung und Beschulung der Kinder und Jugendlichen eine Rolle, auf die es sich als Lehrer/in einer Intensivklasse immer wieder neu einzustellen gilt, da man es mit einer äußerst hohen und stark wechselnden Divergenz an Kulturen und Hintergründen der Familien zu tun hat.

Ein weiterer Aufgabenbereich für die Lehrkräfte einer Intensivklasse besteht in der Erstellung von Lehrmaterial und teilweise sogar einem ganzen Lehrplan. So berichtet die Deutschlehrerin zum Beispiel darüber, dass sie gezwungen war, selbstständig mit immer wechselnden Partner/innen einen schuleigenen Lehrplan für die Intensivklasse für die Fächer Deutsch, Mathematik und Gesellschaftslehre aufzustellen (Interview DL, Z. 35-39). Darüber hinaus erstellte sie viel Zusatzmaterial in Form von Arbeitsblättern und Spielen, weil das Lehrbuch, welches im Deutschunterricht verwendet wurde, nicht alle Inhalte abdeckte (Interview DL, Z. 71-81). Da besonders viel mit Bildmaterial gearbeitet werden muss, müssen die Lehrer/innen kreativ werden und Lehrmaterial

selbst erstellen oder erst herausbekommen, wo sie es herbekommen, wie die Klassenlehrerin beschreibt:

Dann wurde mir sehr schnell klar, dass ich mit viel Bildmaterial arbeiten muss, also ich muss sehen, dass ich aus der Grundschule, wo viel mit Bildern gearbeitet wird, und aus dem anderen sprachlichen Unterricht, dass ich mir da Material holen muss, und das, was ich nicht kriegen muss ich mir selbst zusammenstellen. Ich hab dann ganz viele eigene Arbeitsblätter für jede Gruppe, je nachdem wie sie zusammengesetzt war, dann sehr schnell mir zusammenstellen müssen. (Interview KL, Z. 96-101)

Durch die ständig wechselnde Zusammensetzung der Klasse ist es notwendig, die Materialien immer wieder auf die Lerngruppe abzustimmen, um auf die Bedürfnisse und Fehler der einzelnen Schüler/innen adäquat eingehen zu können. Dies fordert viel Kreativität und Empathie seitens der Lehrkräfte und macht das Unterrichten in einer Intensivklasse zu einer komplexen, zeitaufwändigen und anspruchsvollen Aufgabe.

## **7 Zusammenfassung und Rückbezug auf die Forschungsfragen**

Da als Untersuchungsmethoden Leitfadeninterviews und ethnographische Beobachtungen gewählt wurden, war bei Untersuchungsbeginn fraglich, ob alle Fragestellungen beantwortet werden würden. Durch die Leitfäden war bei den Interviews zwar eine gewisse Bezugnahme auf die Fragestellungen gegeben, jedoch waren die Fragen erzählgenerierend formuliert und somit war es den Befragten überlassen, zu bestimmen, wie viel sie zu welchem Thema erzählen wollten und in welche Richtung die Interviews tendierten. Die ethnographischen Beobachtungen waren dagegen sehr viel schwerer plan- oder steuerbar. Die Schüler/innen und Lehrer/innen der Intensivklasse bestimmten mit ihrem Verhalten und ihren Gesprächen im Untersuchungszeitraum maßgeblich den Inhalt der Beobachtungen, da nur beobachtet werden kann, was auch tatsächlich geschieht. Auch die Auswertungsmethode der Grounded Theorie orientierte sich primär an den vorliegenden Daten und nicht an den Fragestellungen. Auf Grundlage der Daten wurden Konzepte und Kategorien gebildet, die nun in Beziehung zu den anfangs formulierten Fragestellungen gesetzt werden sollen.

Bei der Auswertung konnten drei Kategorien herausgearbeitet werden, die maßgeblich den Alltag einer Intensivklasse zu bestimmen scheinen bzw. bei der Untersuchung einer Intensivklasse besonders auffallen: die besondere Lebenssituation der Schüler/innen von Intensivklassen, Sprache als Dreh- und Angelpunkt der Integration und die besondere Herausforderung für Lehrkräfte von Intensivklassen. Die erste Kategorie befasst sich mit der markanten Lebenserfahrung der Migration im Jugendalter. Sie

beantwortet die Frage, was es bedeutet, im Jugendalter sein Heimatland zu verlassen, um in einem anderen Land mit fremder Sprache und Kultur neu anzufangen. Viele Schüler/innen wollten gar nicht von zuhause weg, mussten jedoch dem Willen ihrer Eltern folgen und ihre Freunde und die gewohnte Umgebung aufgeben. Sie sind traurig, fühlen sich einsam und unverstanden. Dazu kommen oft falsche Vorstellungen vom Leben in Deutschland als „Schlaraffenland“, in dem alles besser ist als zuhause. Es kann sehr erschütternd sein, wenn man dann die ersten Monate unter ärmlichen Verhältnissen in einem Asylantenheim oder sogar in einem abgezäunten Bereich am Flughafen verbringen muss. Die psychische Belastung, besonders in der Anfangszeit, ist enorm und es dauert oft eine ganze Weile bis die Jugendlichen gedanklich und emotional in Deutschland angekommen sind und es als ihre neue Heimat akzeptieren. In der Schule werden sie häufig für dumm gehalten, nur weil sie die Unterrichtssprache nicht beherrschen, auch wenn sie in ihrer Heimat vielleicht sehr gute Noten hatten. Die Verständigungsschwierigkeiten machen den Schüler/innen schwer zu schaffen und führen zu Überforderung und zeitweiliger Depression.

Im Laufe der Auswertung haben sich drei Komponenten herausgebildet, die wichtig zu sein scheinen, um die psychische Belastung der Jugendlichen aufzufangen. Neben der Familie als Unterstützersystem haben sich Freundschaften und auch ein geschützter Rahmen, wie er in einer Intensivklasse zu finden ist, als bedeutsam erwiesen. Dies beantwortet die Frage, welche Rolle die Intensivklasse beim Wechsel der Schüler/innen in die fremde Kultur spielt. Durch eine geringe Schülerzahl kann individuell auf die Jugendlichen eingegangen werden und sie bekommen mehr Hilfe und Unterstützung von den Lehrkräften, als es in den Regelklassen der Fall ist bzw. möglich ist. Mit einem langsamen Lerntempo werden die neu zugewanderten Schüler/innen behutsam in das deutsche Schulsystem eingeführt und nicht selten wird mit den Unterrichtsinhalten sogar ein Bezug zu den jeweiligen Heimatländern hergestellt. Des weiteren sind die Schüler/innen gegenseitig sehr hilfsbereit, weil sie sich alle in der selben Situation befinden und wissen, wie es sich anfühlt, fremd zu sein und die Sprache nicht zu verstehen. Es existieren Patenschaften zwischen Schüler/innen mit der selben Nationalität und Sprache, in denen diejenigen, die schon länger in Deutschland sind, sich um die Neuen kümmern und ihnen beim Einleben helfen. Das Klassenklima in einer Intensivklasse ist meist sehr angenehm, weil alle Schüler/innen aufeinander angewiesen sind, da es ihnen meist, aufgrund von Sprachschwierigkeiten, noch nicht möglich ist, Kontakt zu anderen Jugendlichen zu knüpfen. Somit ist die Intensivklasse

auch eine gute Plattform, um schnell Freundschaften zu schließen, besonders zu Jugendlichen mit der gleichen Muttersprache, da diese anfangs die einzige Möglichkeit bilden am sozialen Leben teilzunehmen und mit Gleichaltrigen zu kommunizieren.

Die zweite Kategorie der Auswertung befasst sich mit der Sprache als Dreh- und Angelpunkt im Leben von Migrant/innen. Es konnte festgestellt werden, dass eine Integration ohne Sprachkenntnisse nicht möglich ist, da diese unbedingt benötigt werden, um Freunde kennenzulernen und am schulischen sowie gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Außerdem ist die deutsche Sprache das verbindende Element zwischen den verschiedenen in der Bundesrepublik vertretenen Kulturen und Nationalitäten. Ferner konnten Strategien für die Kommunikation in Intensivklassen herausgebildet werden, da dies die besondere Schwierigkeit dieser Klassen darstellt. Damit kann die Frage beantwortet werden, wie in Intensivklassen mit der sprachlichen Heterogenität umgegangen wird und wie unter diesen Umständen Kommunikation gelingen kann. Die erste und vielleicht auch die wichtigste Strategie besteht darin, dass Schüler/innen mit der gleichen Muttersprache füreinander übersetzen und teilweise die Aufgabe eines Dolmetschers übernehmen. Da die Lehrer/innen nicht über Sprachkenntnisse in allen in der Klasse vertretenen Muttersprachen verfügen können, ist diese Methode wichtiger Bestandteil der anfänglichen Kommunikation, wenn noch keine Deutschkenntnisse vorliegen. Oft übersetzen die Schüler/innen von sich aus, manchmal wird es jedoch auch von Lehrkräften initiiert. Sofern kein passender Dolmetscher in der Klasse vertreten ist, werden Ähnlichkeiten zwischen Sprachen genutzt, um so wenigstens die wichtigsten Inhalte oder Informationen zu vermitteln.

Ein zweiter wichtiger Punkt für das Gelingen von Kommunikation in Intensivklassen liegt in der Sprachreduzierung und –vereinfachung auf Lehrkraft-, sowie Schülerseite. Die Lehrenden verwenden eine einfache Sprache, um das Verständnis der Schüler/innen zu fördern und zu erleichtern. Die Jugendlichen nutzen es dagegen, um sich zu Beginn überhaupt ausdrücken zu können. Die dritte Kommunikationsstrategie lebt von der Verwendung von Bildern, Symbolen sowie Mimik und Gestik. Durch Bilder und körperliche Darstellung ist es möglich, Wörter oder Zusammenhänge zu erklären, ohne die Sprache zu verwenden. Auch Signale und Symbole aus dem Sport eignen sich hervorragend um der Heterogenität in Intensivklassen zu begegnen, da sie international bekannt und universal gültig sind.

Eine weitere Unterkategorie beschäftigt sich damit, welche Faktoren den Spracherwerbsprozess der Jugendlichen zu beeinflussen scheinen und gibt somit mehr

oder weniger eine Antwort auf die Frage, wodurch der Spracherwerb in Intensivklassen gefördert wird. Zum einen trägt die zuvor beschriebene freundliche Lernatmosphäre sicherlich dazu bei, dass der Spracherwerb vorangetrieben wird, da sie neuen Schüler/innen die Angst nimmt, Fehler zu machen und sie somit auch dazu ermutigt, sich zu beteiligen. Des Weiteren wird der Einsatz der Muttersprache in Intensivklassen befürwortet, auch wenn es keinen obligatorischen muttersprachlichen Unterricht gibt. Es wird viel mit dem Wörterbuch gearbeitet, indem teilweise die Wörter in den verschiedenen Sprachen verglichen und anschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Ferner kommunizieren die Schüler/innen von Zeit zu Zeit – sofern möglich – in ihren Muttersprachen, was wichtig ist, um die Sachverhalte auf beiden Sprachen zu verstehen und zu verinnerlichen. Wie viel die Lehrpersonen jedoch mit den Jugendlichen in ihren Muttersprachen kommunizieren, hängt von den jeweiligen Sprachkenntnissen der Lehrenden ab und kann somit von Schüler/in zu Schüler/in sehr unterschiedlich sein.

Die dritte Kategorie dreht sich um die besondere Herausforderung der Lehrer/innen von Intensivklassen und hat nicht direkt etwas mit der Fragestellung zu tun. Dennoch kristallisierte sich dieses Phänomen im Laufe der Auswertung deutlich heraus und konnte somit nicht unberücksichtigt bleiben. Besonders fiel auf, dass die wenigsten Lehrkräfte, die in Intensivklassen eingesetzt werden, dafür vorbereitet, geschweige denn ausgebildet werden. Dies führt zu Überforderung und Frustration, möglicherweise sogar zu einer größeren Zahl an Sonderschulüberweisungen. Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass man sich als Lehrkraft in diese Aufgabe hineinarbeiten und auch ohne spezifische Qualifikation guten Unterricht gestalten kann. Dies beantwortet die Frage, wie in Intensivklassen didaktisch gearbeitet und wie mit der kulturellen, sowie alters- und leistungsbezogenen Heterogenität umgegangen wird. Die heterogene Schülerschaft macht eine Differenzierung unumgänglich, die meistens in einer Einteilung der Klasse in zwei oder mehrere Gruppen umgesetzt wird, welche wiederum unterschiedliche Aufgaben und Arbeitsblätter erhalten. Dies führt jedoch zeitlich auch zu einer Verdopplung oder Verdreifachung der Unterrichtsvorbereitung und der Materialbeschaffung. Außerdem muss das Material immer wieder neu an den Leistungsstand und die Fehlerbilder der jeweiligen Gruppe angepasst werden, da diese von Muttersprache zu Muttersprache unterschiedlich sind. Dies alles bedeutet einen enormen Zeitaufwand für die Lehrer/innen, besonders für diejenigen, die sich erst noch einarbeiten müssen.

Die besondere Aufgabe in Intensivklassen besteht darin, dass alle Lehrpersonen neben dem Fachlichen auch die deutsche Sprache lehren sollen bzw. müssen. Dies erfordert Spontantität und Flexibilität, um auf die Schüler/innen eingehen zu können, wenn diese z. B. ein Wort oder Konzept nicht verstehen. Eine weitere herausfordernde Aufgabe für die Lehrpersonen ist die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Regelklasse, da diese oft Angst vor dem Wechsel haben. Diese Angst gilt es aufzufangen und, wenn möglich, zu nehmen. Die Vorbereitung muss jedoch für völlig unterschiedliche Klassen in verschiedenen Jahrgangsstufen und Schulzweigen erfolgen, was ein Mehrfachwissen über die jeweiligen Lehrpläne erfordert. Hinzu kommt ein erweiterter Aufgabenbereich durch eine verstärkte außerschulische Kooperation, sowie erschwerte Elternarbeit aufgrund von Sprachschwierigkeiten und kulturell geprägten unterschiedlichen Vorstellungen bezüglich Erziehung und Bildung.

Die Arbeit in Intensivklassen ist also geprägt von der besonderen Lebenssituation der Schüler/innen, der Schwierigkeit von Kommunikation und Spracherwerb, sowie von den Herausforderungen, denen sich die Lehrkräfte stellen müssen. Aufgrund der psychischen Belastung der Jugendlichen durch den Umzug in ein fremdes Land, kann das Modell der Intensivklasse definitiv als sinnvoll angesehen werden, um diese Belastung in einem geschützten Rahmen aufzufangen. Nur wenn sie sich emotional geborgen fühlen und motiviert sind, die deutsche Sprache zu lernen, kann ein fundierter Spracherwerb geschehen, welcher die Grundlage für eine vollständige Integration bildet. Durch die besonderen Kommunikationsstrategien, die in Intensivklassen angewandt werden, werden alle Schüler/innen miteinbezogen, wohingegen sie in einer Regelklasse womöglich überfordert wären. Für die Jugendlichen scheint ein temporärer Aufenthalt in einer Intensivklasse äußerst wichtig und lohnenswert zu sein. Die Integration in eine Regelklasse erfolgt zwar dadurch rund ein Jahr später, dann jedoch mit fundierten Deutschkenntnissen und emotionaler Sicherheit durch die Zeit in der Intensivklasse mit Jugendlichen, die eine ähnlich markante Lebenserfahrung durchlebt haben. Ein einziger Knackpunkt scheint in der extremen Belastung der Lehrkräfte zu liegen, die mit der sprachlichen, kulturellen, sowie alters- und leistungsbezogenen Heterogenität zu kämpfen haben. Diese könnte jedoch sicherlich durch eine verbesserte Vorbereitung in Form von Seminaren und Fortbildungen verringert werden.



## **8 Fazit und Ausblick**

Die Untersuchung hat gezeigt, dass hinter jede/m Schüler/in mit Migrationshintergrund eine Geschichte steht, die prägend für sein/ihr Verhalten war. Lehrer/innen sollten sich dies bewusst machen und versuchen, die Kinder und Jugendlichen mit anderen Augen zu sehen. Die Auswirkungen von Migration als markanter Lebenserfahrung können Menschen ohne Migrationshintergrund nicht nachempfinden. Anstatt sie zu verurteilen und zu beschuldigen sollten wir den zugewanderten Schüler/innen zur Seite stehen und ihre Gaben und Potentiale fördern. Die Intensivklasse bietet dafür einen hervorragenden Ansatzpunkt, da die Kinder und Jugendlichen behutsam aufgefangen und in die deutsche Gesellschaft eingeführt werden. Im DAZ-Unterricht lernen sie alltagstaugliches deutsch um außerhalb der Schule im für sie fremden Land zurechtzukommen. Es wäre wünschenswert, Alltagssituationen – wie das Einkaufen oder einen Arztbesuch – nicht nur theoretisch zu behandeln, sondern auch praktisch zu simulieren, oder sogar durchzuführen.

Die Ergebnisse haben deutlich gemacht, dass die Lehrkräfte von Intensivklassen dringend mehr Unterstützung und eine bessere Ausbildung benötigen. Es muss ein detaillierter Lehrplan für alle Fächer verfasst werden, der Inhalte aus den verschiedenen Schulformen umfasst, um die Schüler/innen adäquat auf den Wechsel in die Regelklasse vorzubereiten. Es kann nicht sein, dass dies Aufgabe der Lehrer/innen ist, die genug damit beschäftigt sind, mit der enormen Alters- und Leistungsheterogenität zurechtzukommen.

Trotz allem bieten Intensivklassen – aufgrund der vielen verschiedenen Nationalitäten – eine außerordentliche Möglichkeit für interkulturelles Lernen. Die Schüler/innen können ein kulturelles Bewusstsein entwickeln, über andere Kulturen lernen und die eigene spezifischer wahrnehmen. Dieses Potential sollte unter allen Umständen genutzt werden, indem die Kinder und Jugendlichen den Unterricht mitgestalten und als Expert/innen für ihr Land, ihre Kultur und ihre Sprache in Erscheinung treten.

Ein Drittel der jungen Generation in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. Um die Zukunft unseres Landes zu sichern, bedarf es der Durchbrechung der sozialen Segregation, um höhere Bildung und vollkommene Integration zu gewährleisten. Angela Merkel hat dies 2007 so ausgedrückt:

„Bildung und Integration sind also zwei Seiten einer Medaille. Die Frage, wie es uns gelingt, beides zusammenzubringen, ist eine der ganz großen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts.“

## Literaturverzeichnis

- Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums (56. Jg., Nr. 5/03, S. 238-242) Online:  
URL: [http://www.hessisches-  
amtsblatt.de/download/pdf\\_2003/alle\\_user/05\\_2003.pdf](http://www.hessisches-<br/>amtsblatt.de/download/pdf_2003/alle_user/05_2003.pdf) [Datum der Recherche:  
03.10.08]
- Böhm, Andreas (2004): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory.  
In: Flick, U., v. Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein  
Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 475-485.
- bpb (Bundeszentrale für politische Bildung (2006): Schule und Integration. Online:  
URL: [http://www.bpb.de/themen/5ZD3T0,0,0,Schule\\_und\\_Integration.html](http://www.bpb.de/themen/5ZD3T0,0,0,Schule_und_Integration.html)  
[Datum der Recherche: 24.11.2008]
- bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (2007): Streit um Integrationsgipfel.  
Online: URL:  
[http://www.bpb.de/themen/RLJS3B,0,0,Streit\\_um\\_Integrationsgipfel.html](http://www.bpb.de/themen/RLJS3B,0,0,Streit_um_Integrationsgipfel.html)  
[Datum der Recherche: 24.11.08]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007): Übereinkommen  
über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit  
Materialien. Online: URL:  
<http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=3836.html>  
[Datum der Recherche: 28.11.08]
- Damelang, Andreas & Steinhardt, Max (2008): Integrationspolitik auf regionaler Ebene  
in Deutschland. In: focus Migration, Kurzdossier Nr. 10 (Mai, 2008) Hrsg:  
Hamburgisches WeltWirtschaftsInstitut (HWWI). Online: URL:  
[http://www.focus-migration.de/uploads/tx\\_wilpubdb/KD10-  
integrationspolitik.pdf](http://www.focus-migration.de/uploads/tx_wilpubdb/KD10-<br/>integrationspolitik.pdf) [Datum der Recherche: 24.11.08]
- Engler, Marcus (2008): Deutschland: Integrationsmonitoring beschlossen. In: Netzwerk  
Migration in Europa e.V.: Migration und Bevölkerung. Newsletter (Ausgabe 4,  
Mai 2008). Online: URL: [http://www.migration-  
info.de/mub\\_artikel.php?Id=080401](http://www.migration-<br/>info.de/mub_artikel.php?Id=080401) [Datum der Recherche: 24.11.08]
- Eser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen  
des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Eser Davolio, Miryam (2001): Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern  
aus mehreren Kulturen. Bern; Stuttgart; Wien: Verlag Paul Haupt.

- FAZ.NET (2007): Nationaler Integrationsplan. Sprachförderung auf allen Ebenen.  
 Online: URL:  
<http://www.faz.net/s/Rub594835B672714A1DB1A121534F010EE1/Doc~EC9E48653927A4F229326EE908EA7D4AD~ATpl~Ecommon~Scontent.html>  
 [Datum der Recherche: 24.11.08]
- Focus online (2008): Integrationsgipfel: Merkel sieht Nachholbedarf bei CDU. Online:  
 URL: [http://www.focus.de/politik/deutschland/integrationsgipfel-merkel-sieht-nachholbedarf-bei-cdu\\_aid\\_346699.html](http://www.focus.de/politik/deutschland/integrationsgipfel-merkel-sieht-nachholbedarf-bei-cdu_aid_346699.html) [Datum der Recherche: 24.11.08]
- Franceschini, Federica (2007): Fremdsprachenlernen über Fachinhalte. Immersion und bilingualer Unterricht in Deutschland. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. und Pregel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 371-395.
- Froböse, Ulrike (2007): Nation, Staat und Staatsbürgerschaft: Deutsche Ein- und Ausschlüsse in historischer Perspektive. In: Flam, Helena (Hrsg.) und das Leipziger Forschungsteam: Carius, B., Dietrichs, B., Froböse, U., Kleres, J. und Phillips, A.: Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 206-234.
- Gogolin, Ingrid (2001): Lernen fremder Sprachen nach der „eigenen Kultur“ in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Bredella, L. / Meißner, F.-J. (Hrsg.): Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium zum 70. Geburtstag von Herbert Christ. Tübingen: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik im Gunter Narr Verlag, S. 62-75.
- Gogolin, Ingrid (2002): Interkulturelle sprachliche Bildung als Rahmung für bilingualen Sachfachunterricht. In: Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gogolin, Ingrid (federführend), Prof. Dr. Neumann, U. & Prof. Dr. Roth, H.-J. (2003): Gutachten zum Thema Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Auftrag der BLK (Heft 107) Hamburg: BLK Bonn.
- Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Gogolin, Ingrid & Saalman, Wiebke (2007): Das Modellprogramm *FörMig*: (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 187-204.
- Griesshaber, Wilhelm (2007): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 31-48.
- Günther, Britta & Herbert (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Helfferrich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Intensiv Deutsch lernen. Förderkonzept für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Wiesbaden. Online: URL:  
[http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=f2fd9845270981331a9685a4756782ec](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=f2fd9845270981331a9685a4756782ec) [Datum der Recherche: 03.10.08]
- Hille, Sebastian (2006): Für ein besseres Zusammenleben. Integrationsgipfel im Kanzleramt. In: "Das Parlament" mit der Beilage "Aus Politik und Zeitgeschichte" (Ausgabe 28 vom 10.07.2006): Online: URL:  
<http://www.das-parlament.de/2006/28-29/Kehrseite/002.html> [Datum der Recherche: 24.11.08]
- Hölscher, Petra (2007): Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: B. Ahrenholz (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 151-168.
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Krüger-Portratz, Marianne (2005): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 56-82.
- Limbird, Christina und Stanat, Petra (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J., Stanat, P. und Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U., v. Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 384-401.
- Meier, Michael (2008): Soziale Orte im Unterricht. Auszug aus dem Vortrag Peerkultur als Gegenstand von Unterrichtsforschung von H. Bennewitz und M. Meier auf dem DgE-Kongress Kulturen der Bildung an der TU Dresden in der Arbeitsgruppe AG05 Perspektiven rekonstruktiver Unterrichtsforschung am 18.03.2008. Online: URL: <http://web.mac.com/ethnographie/Div/sozOrte.html> [Datum der Recherche: 07.08.08]
- Meinhardt, Rolf (2005): Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In: Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 24-55.
- Merkel, Angela (2007): Rede von Bundeskanzlerin Merkel beim internationalen Symposium "Integration durch Bildung". Online: URL: [http://www.bundestkanzlerin.de/nn\\_5296/Content/DE/Rede/2007/10/2007-10-16-rede-bkin-symposium-integration-durch-bildung.html](http://www.bundestkanzlerin.de/nn_5296/Content/DE/Rede/2007/10/2007-10-16-rede-bkin-symposium-integration-durch-bildung.html) [Datum der Recherche: 02.12.08]
- Özcan, Veysel (2007) unter wissenschaftlicher Zuarbeit von Stefan Grimbacher: Deutschland. In: focus Migration, Länderprofil Nr. 1 (Mai, 2007) Hrsg: Hamburgisches WeltWirtschaftsinstitut (HWI), Online: URL:

[http://www.focus-migration.de/uploads/tx\\_wilpubdb/LP01\\_Deutschland\\_v2.pdf](http://www.focus-migration.de/uploads/tx_wilpubdb/LP01_Deutschland_v2.pdf)

[Datum der Recherche: 13.08.08]

- Peltzer-Karpf, Annemarie (2007): Kreativität als Gradmesser bilingualer Kompetenz. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 49-74.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schuler, Katharina (2008): Integrationsgipfel. Vom Ziel noch weit entfernt. In: Zeit online (6.11.2008) Online: URL: <http://www.zeit.de/online/2008/46/integrationsgipfel> [Datum der Recherche: 24.11.08]
- Seitz, Stefan (2006): Migrantenkinder und positive Schulleistungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2007): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden. Online: URL: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/Wanderungen/Tabellen/Content100/ZuwanderungsgruppenPDF,property=file.pdf> [Datum der Recherche: 06.10.08]
- Thon, Birgit (unter Mitarbeit von Ilse Schwalm) vom Amt für Lehrerbildung im Auftrag des hessischen Kultusministeriums (2007): Deutsch als Zweitsprache. Handreichungen für den Unterricht in Intensivkursen und Intensivklassen. Fuldata.
- Tracy, Rosemarie (2007): Linguistische Grundlagen der Sprachförderung: Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis?. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 17-30.

### ***Internetquellen:***

Regierung online: [www.integrationsbeauftragte.de](http://www.integrationsbeauftragte.de) [Datum der Recherche: 24.11.08]

Homepage der Schule X: <http://www.SchuleX-StadtX.de/> [Datum der Recherche: 07.08.08]

StadtX.de: Stadtteil X: <http://www.stadt-X.de/miniwebs/stadtteile/04102/index.html>  
[Datum der Recherche: 14.10.08]

### ***Sonstige Quellen:***

Broschüre zur Entwicklung der Intensivklassen an der Schule X

Maßnahmen der X-Schule zur Integration von jungen Aussiedlern

Pädagogische Leitsätze der Schule X

### **Abbildungen**

Abbildung 1: Zuordnung der Bevölkerung nach Geburtsland und Staatsangehörigkeit  
(Statistisches Bundesamt, 2007, S. 324)

Abbildung 2: Definition und Struktur der Bevölkerung 2005 nach  
Migrationshintergrund und Migrationstypen (Konsortium  
Bildungsberichterstattung, 2006, S. 140)

Abbildung 3: Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren 2005 nach  
Migrationshintergrund und Migrationstypen (in %) (Konsortium  
Bildungsberichterstattung, 2006, S. 142)

Abbildung 4: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2005 nach  
Altersgruppen und Herkunftsregionen (in %) (Konsortium  
Bildungsberichterstattung, 2006, S. 143)

Abbildung 5: Migrantanteil 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 nach  
Herkunftsregionen (in %) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006,  
S. 151)

Abbildung 6: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren 2005 nach Migrationstypen und allgemeinen Schulabschlüssen (in %) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 147)

Abbildung 7: Testleistungen Mathematik und Lesen bei 15-Jährigen (PISA 2003) nach Migrationsstatus in ausgewählten Staaten (in Kompetenzpunkten) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 174)

### **Liste der verwendeten Abkürzungen**

ca.	circa
DAF	Deutsch als Fremdsprache
DAZ	Deutsch als Zweitsprache
d.h.	das heißt
IK I	Intensivklasse I
KMK	Kultusministerkonferenz
o.g.	oben genannt
u.a.	unter anderem/anderen
z.B.	zum Beispiel