

ZUWANDERUNG UND SCHULE IM RUHRGEBIET

Ein Blick auf Verfahren, Prozesse
und Herausforderungen seit 2014

Eine Expertise von Christiane Bainski

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Inhaltsverzeichnis	1
Vorbemerkungen	2
1. Einleitung	3
2. Rechtslage	3
3. Zahlenmäßige Entwicklung	6
4. Beratung und schulische Versorgung	7
5. Inhaltliche Aspekte und Ressourcen	8
6. Ruhrgebiet	10
7. Sprach(en)lernkonzepte	13
8. Integrationsklima/Haltungen/Wertschätzung der Ressourcen der Kinder und Jugendlichen	17
9. Entwicklungsvorschläge	19
Literaturhinweise	21
Anhang	23

Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator

Vorbemerkungen:

Die folgende Expertise, die die zahlenmäßige Entwicklung, die systemischen Herausforderungen sowie Aspekte zu Haltungen, Qualität und Professionalität im Bildungssystem darzustellen versucht, entstand zu einem hohen Anteil auf Basis von Gesprächen mit den zuständigen Fachebenen im Ministerium für Schule und Bildung (MSB) und dem Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration (MKFFI) in NRW, auf Ebene von Schulaufsicht, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kommunalen Integrationszentren (KI), der Fachwissenschaft, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in NRW, Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern sowie bei Besuchen in Schulen aller Lernstufen und verschiedener Schulformen und dem Landesintegrationsrat.

Ich bedanke mich herzlich bei allen Gesprächspartnerinnen und -partnern für die große Offenheit, die vielen Informationen und Hinweise und das große auch persönliche Engagement.

Vor der Darstellung der aktuellen Situation in NRW und insbesondere im Ruhrgebiet sei auf einige Ansprüche für gute Bildung verwiesen.

Anbei ein Auszug aus der UN-Kinderrechtskonvention – Art.29:

„Die Bildung des Kindes muss darauf gerichtet sein... dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, - und ggf. des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln.“

In der Erklärung der OECD in der Konferenz von Salamanca 1994 heißt es:

„Es werden integrative Schulen gefordert, die sich der Herausforderung stellen „eine kindzentrierte Pädagogik zu entwickeln, die in der Lage ist, alle Kinder, auch jene, die schwere Benachteiligungen und Behinderungen haben, erfolgreich zu unterrichten. Der Wert solcher Schulen liegt nicht nur darin, dass sie alle Schüler und Schülerinnen mit qualitativvoller Bildung versorgen können; ihre Einrichtung ist ein wesentlicher Schritt dahin, dass diskriminierende Haltungen verändert und Gemeinschaften geschaffen werden, die alle willkommen heißen, und dass eine integrative Gesellschaft entwickelt wird.“ (Salamanca 1994)

In den Richtlinien der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) zur interkulturellen Bildung heißt es u.a.:

„Sie [die Schule] nimmt die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit. Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler.“

„Die Schule sorgt dafür, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft und den außerschulischen Lern- und Lebensbedingungen im Unterricht und im Rahmen außerunterrichtlicher Aktivitäten die geforderten Kompetenzen erwerben können. Den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen organisiert die Schule als durchgängige Aufgabe aller Schulstufen und Fächer.“

Diese o.g. Ziele im Rahmen internationaler wie nationaler Bildungsansprüche sind aufgeführt, um diese Anspruchsebene mit der aktuellen Realität zu vergleichen.

1. Einleitung

Die Neuzuwanderung von Familien und auch unbegleiteten Kindern und Jugendlichen, die durch Flucht und EU-Binnenwanderung sowie Arbeitsmigration nach Deutschland – und auch nach NRW – gekommen sind, erfuhr ab 2011 nach dem Beginn der Freizügigkeit in der EU-Binnenwanderung für Rumänien und Bulgarien einen ersten deutlichen Anstieg. Durch die erhöhte Zuwanderung durch Flucht in den Jahren seit 2013 mit dem Höhepunkt im Jahr 2015 kamen über 50.000 Schülerinnen und Schüler in diesem Zeitraum neu in NRW in die Schulen. Seitdem hat der Zuzug etwas nachgelassen und tendiert um die Hälfte der Personenzahlen von 2015, in einigen Regionen auch darüber, in anderen Regionen darunter. Das Ruhrgebiet bleibt neben den kreisfreien Städten Düsseldorf, Köln und Wuppertal als Ballungsgebiet in NRW die Region mit der aktuell weiterhin stärksten Neuzuwanderung.

Die Aufgabe der Versorgung der neuzugewanderten Kinder und Jugendlichen mit guter Bildung stellt sich als weitere große Herausforderung für das schulische System dar, in dem die professionelle Lösung im Umgang mit der bereits vorhandenen Vielfalt in der Schülerschaft noch nicht weit genug im Gesamtsystem gelöst ist. Die neuzugewanderten Kinder und Jugendlichen kommen in ein Bildungssystem, das bereits von großer Vielfalt geprägt ist (Schülerinnen und Schüler aus ca. 190 Herkunftsnationalitäten, mehrsprachig und inzwischen bei den Einschulungsjahrgängen landesweit bei 50 % - in urbanen Gebieten bei 50 bis über 70 %).

Die Schulen haben sich sehr unterschiedlich der Aufgabe einer **qualitätvollen Bildung für alle Kinder** gestellt. Dann kamen und kommen in großer Zahl durch Flucht und Neuzuwanderung neue Kinder und Jugendliche dazu. Auch diese in großer Diversität: von guter Vorbildung geprägt bis hin zu schulungsgewohnten Kindern und Jugendlichen. Es bestand und besteht ein erhöhter Bedarf der Alphabetisierung oder der Vermittlung des Zweitschifterwerbs.

Es ist durchaus realistisch, mit einem erneuten Anstieg oder zumindest der Verstetigung der aktuell erfassten Zahlen der Kinder und Jugendlichen, die in unser Bildungssystem als Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger integriert werden müssen, zu rechnen.

Es geht demnach nicht nur um die Versorgung der neuzugewanderten Kinder und Jugendlichen mit einem Schulplatz, sondern auch um Unterrichts- und Schulentwicklung. Wir brauchen eine Weiterentwicklung im Schulsystem, so dass es den Anforderungen der Vielfalt in einer Migrationsgesellschaft unter besonderer Einbeziehung neu zugewanderter und neu zuwandernden Kindern und Jugendlichen gerecht werden kann. Dies ist eine komplexe Aufgabe, die nur langfristig zu lösen ist – aber dringende Priorität erhalten sollte (s. Ergebnisse internationaler Studien wie PISA).

In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler im Seiteneinstieg geht es neben Fragen der Erstberatung und Versorgung mit einem Schulplatz auf Basis des Schulgesetzes und der darin formulierten Schulpflicht für alle Kinder vor allem darum, welche Qualität der schulischen Konzepte und Angebote in deren Unterrichts- und Schulentwicklung sowohl in der ersten Zeit sowie im Kontext der Übergänge und des Verbleibs im Regelunterricht im System vorhanden sind und umgesetzt werden.

2. Rechtslage:

Erlass des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW vom 15.10.2018 (BASS 13-63 Nr. 3): „Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler“:

Definition:

„Neu zugewandert im Sinne des Erlasses sind Schülerinnen und Schüler,

- die erstmals eine deutsche Schule besuchen und noch nicht über hinreichende Deutschkenntnisse verfügen, um dem Unterricht zu folgen, oder
- die bei einem Wechsel der Schulstufe (von der Primarstufe zur Sekundarstufe I oder von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II) oder der Schule aufgrund der kurzen Verweildauer in der abgebenden Schule die notwendigen Deutschkenntnisse noch nicht ausreichend haben erwerben können.“

Grundlagen und Ziele sind:

- Teilhabe und Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern als Aufgabe aller Schulformen unter Einbeziehung außerschulischer Partner
- Erlernen der deutschen Sprache als Voraussetzung für die Beteiligung am Unterricht (mindestens 10 – 12 Unterrichtsstunden pro Woche)
- Dauerhafte Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe aller Fächer und auch bei außerunterrichtlichen Angeboten – dabei didaktische Einbeziehung der Vielfalt der Sprachen der zugewanderten Schülerinnen und Schüler
- Vermittlung der Bildungs- und Erziehungsziele nach § 2 Schulgesetz NRW (SchulG, BASS 1-1) sowie Orientierung im Alltagsleben in Deutschland
- Besondere Beachtung der Übergänge (KiTa - Grundschule / Grundschule - weiterführende Schule / Schule – Berufsausbildung) im Sinne einer bruchlosen und erfolgreichen Fortsetzung der Bildungsbiographie
- Einbeziehung von Eltern im Sinne von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften.
- Über Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) und weitere didaktische-methodische Strategien die Wertschätzung und den Einbezug der Mehrsprachigkeit/Vielfalt der Sprachen gestalten
- Prüfungen und Zeugnisse (Lernstandsberichte/ sprachlich bedingte Erschwernisse angemessen berücksichtigen und erläutern)

Organisationsformen der Deutschförderung an allgemeinbildenden Schulen:

- Schwerpunkt des Unterrichts: Vermittlung der deutschen Sprache
- Beschulung entweder in innerer oder äußerer Differenzierung
- Bei Besuch einer bestimmten Schule keine gleichzeitige Zuordnung zum Bildungsgang
- Orientierung der Organisationsform der Differenzierung am Konzept der Schule
- Bei Bedarf auch jahrgangsübergreifender Unterricht
- Mit Zustimmung von Schulaufsicht und Schulträger auch schul- und schulformübergreifende Lerngruppen möglich
- Entscheidung der Schule über den Umfang der Deutschförderung – bei vollständiger oder teilweiser äußerer Differenzierung mindestens 10 – 12 Wochenstunden im Rahmen der für die Jahrgangsstufe geltenden Stundentafel

Vorgabe zu Organisationsformen:

1. Vollständige äußere Differenzierung durch Bildung einer eigenen Lerngruppe (Vorbereitungsklasse, Willkommensklasse, internationale Klasse)
2. Teilweise äußere Differenzierung durch eine Teilnahme am Regelunterricht und gesonderter Deutschförderung in einer Lerngruppe mit sukzessiven unterschiedlichen Übergängen in den Regelunterricht je nach Lernfortschritt
3. Beschulung in innerer Differenzierung durch vollständige Teilnahme am Unterricht einer Regelklasse – Deutschförderung im Rahmen des stundenplanmäßigen Unterrichts und/oder bei Bedarf durch zusätzliche Deutschförderung.

Separate Beschulung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger (z.B. in einem gesonderten Gebäude) kann nur mit Genehmigung durch die Schulaufsicht mit dem Ziel der Begrenzung auf maximal ein Schuljahr erfolgen.

Am Ende eines Schuljahres erfolgt in einer Klassenkonferenz die Einschätzung des Lernfortschritts der Kinder und Jugendlichen und die damit verbundene Entscheidung über Verbleib an der Schule oder Schulformwechsel.

Wird bei Schulformenwechsel bei der aufnehmenden Schule die Bildung von Mehrklassen erforderlich, gelten die allgemeinen Regelungen zur Klassenbildung (BASS 11 – 11 Nr.1). Neue Klassen mit ausschließlich neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern sind unzulässig.

Besondere Bestimmungen für berufsbildende Schulen:

- Bei noch nicht Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht erfolgt Förderung in IFK (internationalen Förderklassen) für ein Schuljahr mit dem Ziel der Erreichung des Hauptschulabschlusses Klasse 9 – danach Teilnahme an weiteren Bildungsgängen möglich.
- Bei Erfüllung der Schulpflicht bei jungen Erwachsenen (18 – 25 Jahre) ist die Möglichkeit vorgesehen, an Maßnahmen zur beruflichen Orientierung und zur Vorbereitung auf eine Berufsausbildung teilzunehmen – ggf. auch in Teilzeitform.
- Unterjährige Aufnahme für Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 25 Jahren in dem einjährigen Programm „Fit für mehr“ (FFM) möglich.

Generell gilt für alle neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, dass bei der Leistungsbewertung die sprachlich bedingten Erschwernisse des Lernens angemessen berücksichtigt und im Zeugnis erläutert werden.

Die Kommunalen Integrationszentren (KI) beraten und unterstützen die Schulaufsicht und Kommunen innerhalb der ihnen übertragenen Aufgaben (BASS 12-21 Nr. 18).

Ein Sonderlass zum Thema Lernmittelfreiheit (BASS 16-01-Nr. 1) ist den Schulen offenbar häufig nicht bekannt:

§ 6 Sonderfälle:

...“(2) Für die Teilnahme am Unterricht in Deutsch als Zweitsprache wird ein zusätzlicher Betrag von bis zu 44.-- € festgesetzt; der Eigenanteil entfällt insoweit.

(3) Für die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht wird ein zusätzlicher Betrag bis zu 17.-- € festgesetzt; der Eigenanteil entfällt insoweit.“

Fachlich inhaltliche Vorgaben, Konzepte, verbindliche Qualitätsstandards etc. seitens des MSB **gibt es nicht. Es gibt Handreichungen zu einigen Aspekten, die aber unverbindlich sind.**

Aktuell in Arbeit: Infomaterial/Hinweise für DaZ in den Sprachfördergruppen der Primar- und Sekundarstufe I, angebunden an den Referenzrahmen Schulqualität (Federführung: Landesweite Koordination Kommunale Integrationszentren – LaKI – NRW). Es wird sich offenbar eher um eine Sammlung zu Materialhinweisen und sinnvollen Links handeln und weniger um konkretere Umsetzungsvorschläge.

Das QUA-LIS hat eine Handreichung zur Anschlussfähigkeit an den Englischunterricht und den Naturwissenschaftlichen Unterricht (NTW) erarbeitet.

3. Zahlenmäßige Entwicklung

Die Datenlage ist eher unbefriedigend. In der amtlichen Schulstatistik werden die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in die Statistik der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit einbezogen.

Demnach betrug der Anteil dieser Schülergruppe in NRW:

Schuljahr 2013/14: 212.209

Schuljahr 2014/15: 205.926

Schuljahr 2015/16: 215.560

Schuljahr 2016/17: 256.742

Schuljahr 2017/18: 273.703

Schuljahr 2018/19: 285.804

Im Bereich der Grundschulen ist in diesen Jahren ein Anstieg um 43.959 Kinder mit ausländischer Staatsbürgerschaft festzustellen.

Bei den weiterführenden Schulen gibt es zum Beispiel einen Anstieg dieser Schülergruppe mit:

6.270 bei den Gesamtschulen,

4.160 bei den Gymnasien.

Bei den Hauptschulen ist ein Rückgang um 8.316 zu verzeichnen, Bei den Realschulen gab es zwischendurch sogar einen Rückgang, inzwischen ist der Anteil wieder auf dem Niveau von 2013 angekommen. (Quelle: amtliche Schulstatistik – s. Anlage)

Generell wurde vom Schulministerium von einer Zahl von ca. 50.000 Kindern und Jugendlichen, die zwischen 2014 bis 2017 in die Schulen als neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler gekommen sind, gesprochen.

Die Zahl der Sprachfördergruppen wird nicht zentral erhoben. Ein Überblick lässt sich nur unmittelbar auf kommunaler Ebene gewinnen.

In den Kommunen wird unterschiedlich verfahren. Es gibt keine gemeinsame Datenlage.

Einige Zahlen zum Ruhrgebiet:

Laut amtlicher Schulstatistik entwickelte sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit seit 2013 in den Kommunen wie folgt:

Krfr. Stadt Dortmund: von 10.217 auf 14.505

Krfr. Stadt Duisburg: von 12.340 auf 13.008

Krfr. Stadt Essen: von 9.296 auf 13.530

Krfr. Stadt Gelsenkirchen: von 5.516 auf 8.549

Krfr. Stadt Hagen: von 4.030 auf 5.660

Krfr. Stadt Hamm: von 2.817 auf 2.944

Krfr. Stadt Herne von 2.533 auf 3.210

Krfr. Stadt Mülheim/Ruhr von 2.398 auf 3.279

Der größte Zuwachs fand jeweils in den Grundschulen statt. Vielerorts haben auch die Berufskollegs einen starken Anstieg dieser Schülergruppe erfahren.

Bei den weiterführenden Schulen heben sich die Haupt- und Gesamtschulen als aufnehmende Schule hervor. Die Gymnasien haben auch einen höheren Anteil, der aktuell wegen ihrer Befreiung von diesen Aufgaben zurückgeht. Dies wurde in mehreren Kommunen beklagt.

Die amtliche Schulstatistik erfasst jedoch nicht alle neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen. Diejenigen, die in zentralen Landeseinrichtungen leben, werden nicht als schulpflichtig angesehen.

Nur die Kinder und Jugendlichen, die in einer Kommune gemeldet sind, werden beschult.

Die Landeseinrichtungen fallen in die Zuständigkeit des MKFFI (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration). Die Landesregierung arbeitet ressortübergreifend an einer Lösung unter inhaltlicher Federführung des MSB (Ministerium für Schule und Bildung). Solange diese nicht geklärt

werden kann, bleiben die Kinder und Jugendlichen dort – meist über längere Zeiträume – ohne sinnvolle Bildungsangebote und werden nicht in die Schulpflicht einbezogen. Wenn es über Ehrenamt oder besondere Fördermaßnahmen keine Angebote gibt, bleiben in diesen Einrichtungen die Kinder und Jugendlichen bildungsbezogen eher unversorgt.

Außerdem wird nicht deutlich, welche Art von Fluktuation stattfindet. Sind es Schulabgänger und -abgängerinnen nach Vollendung der Schulzeit oder Zu- und Wegzüge? Es gibt einige Unwägbarkeiten hinsichtlich eines korrekten Überblicks, die sich auch auf kommunaler Ebene nicht immer lösen lassen.

4. Beratung und schulische Versorgung:

Die Kinder und Jugendlichen unterliegen erst ab dem Zeitpunkt der Schulpflicht, wenn sie in einer Kommune angemeldet sind. Die Familien erhalten entweder die Kontaktdaten der Erstberatungsstelle oder werden meist an die zuständige Stelle (Schulamt oder KI) gemeldet. Von dort erhalten sie eine Einladung zu einer Erstberatung.

Die federführende Verantwortung für alle Verfahren der Beratung und Schulzuweisung liegt bei der Schulaufsicht. Für die Bereitstellung der Räumlichkeiten ist der kommunale Schulträger zuständig.

Die Schulaufsicht (in der Regel die Generalie „Integration durch Bildung“) entscheidet, ob sie die Beratung und Schulzuweisung bzw. -vermittlung in eigener Verantwortung allein durchführt oder andere Unterstützungssysteme einbezieht.

Landesweit liegt bei über 40 kreisfreien Städten und Landkreisen in NRW die **Erstberatung** unter Verantwortung der Schulaufsicht bei den Kommunalen Integrationszentren (KI), die in der Regel nach einem gemeinsamen Leitfaden erfolgt. Teilweise wird auch die Vermittlung an die Schulen durch KI organisiert. Für die letztendliche Zuweisung ist die Schulaufsicht zuständig.

In vielen Kommunen, **insbesondere im Ruhrgebiet**, hat sich folgendes Verfahren entwickelt: Das Einwohnermeldeamt meldet dem KI oder der Schulaufsicht die neu zugewanderten Familien mit Kindern bzw. unbegleitete Kinder und Jugendliche. Diese erhalten dann eine Einladung zur Erstberatung – in der Regel beim KI oder von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der KI an einem dafür vorgesehenen Ort (z.B. in Dortmund im Dienstleistungsbüro). Von dort aus wird entweder in Abstimmung mit der Schulaufsicht direkt an eine Schule vermittelt oder die Beratungsergebnisse werden an die Schulaufsicht weitergegeben und diese weist die Schülerinnen und Schüler zu. Auch Termine beim Gesundheitsamt werden oft über die KI vereinbart (z.B. in Duisburg). Mit Beginn des Schulbesuchs übernimmt die Schule die Verantwortung.

Bei der Erstberatung werden (auch unter Einbeziehung von Sprachmittlerinnen -mittlern und Übersetzerinnen und Übersetzern – oder durch Nutzung der sprachlichen Kompetenzen bei den mehrsprachigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der KI) die Vorbildung und schulischen Erfahrungen, Lernerfahrungen und familiäre Lebensbedingungen sowie auch Erfahrungen durch Flucht erfasst.

Wo möglich wird versucht, die Kinder und Jugendlichen möglichst wohnortnah und in der für sie als passend erscheinenden Schulform unterzubringen. Je nach räumlichen Gegebenheiten vor Ort ist diese Möglichkeit häufig nicht gegeben.

Teilweise waren die Kommunen nur bedingt bereit, der Veröffentlichung ihrer Zahlen von Neuzuwanderung in Schulen und Anzahl der Lerngruppen veröffentlichen zu lassen.

Hier zwei Beispiele exemplarisch für den zahlenmäßigen Rückgang im aktuellen Beratungsbedarf:

In **Dortmund** stieg die Zahl der Erstberatungen im Jahr 2014 auf 1560 an, im Jahr 2015 waren es ca. 3000. Im Jahr 2018 waren noch insgesamt 1150 und im gesamten Schuljahr 2018/2019 waren nur noch 964 Beratungen erforderlich. Wartelisten für Schulen gibt es nicht mehr.

Die größte Gruppe der Kinder und Jugendlichen kam aus Syrien (152), gefolgt von Rumänien (122), Bulgarien (71).

Im **Kreis Recklinghausen** kamen im Schuljahr 2015/16 ca. 1860 neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler an. Im Schuljahr 2016/17 reduzierte sich dies Zahl auf 1095. Noch deutlicher ist die Verringerung in den Schuljahren 2017/18 mit 688 und 2018/19 mit 568 neuen Schülerinnen und Schülern. Aktuell sind im Kreis Recklinghausen 207 Deutschfördergruppen.

Die Kinder und Jugendlichen kamen aus 27 Herkunftsländern. Davon am häufigsten aus Syrien, dem Irak, Bulgarien, Rumänien und Afghanistan.

Die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) stellt aktuell eine Liste auf Basis einer Abfrage im Verbund der 54 KI zusammen. Diese ist jedoch noch nicht veröffentlicht.

5. Inhaltliche Aspekte und Ressourcen:

Aus Sicht der Fachebene des MSB bestehen weiterhin besondere Probleme mit Raumnot in mehreren Kommunen sowie wegen fehlender Lehrkräfte. Besonders in Grundschulen und Berufskollegs wirkt sich die fehlende Lehrerversorgung aus. Das Thema der Lehrerversorgung ist bundesweit kritisch.

Die Lehrerversorgung in NRW in den Grundschulen scheint aktuell nur auf dem Level von 70 Prozent möglich zu sein.

Die aktuell eingeschulten Kinder sind 2013 geboren. Durch Flucht und EU-Binnenwanderung kommen ca. 30 % Schülerinnen und Schüler dazu. Flucht und Binnenwanderung werden nicht im Versorgungsschlüssel vorbedacht und werden als nicht planbar angesehen.

Landesweit scheint der Anteil der durch EU-Binnenwanderung aus **Süd- und Osteuropa** zugewanderten Kinder und Jugendlichen höher zu sein als der der Geflüchteten. Diese Entwicklung zeigt sich auch generell in den Kommunen des Ruhrgebiets. Insbesondere für Duisburg, Dortmund, Hamm und Gelsenkirchen wurde dies hervorgehoben. Gerade bei dieser Gruppe gibt es nicht immer gesicherte Kenntnisse über ihre Anzahl sowie über ihren Verbleib, wenn sie nicht mehr zur Schule kommen.

Es gibt ein Landesförderprogramm für zehn Kommunen mit besonders starker Zuwanderung aus der sogenannten SOE-Region (Süd-/Osteuropa) für selbstgewählte kommunale Konzepte. Zu diesen Kommunen zählen: Duisburg, Essen, Dortmund, Gelsenkirchen, Hagen, Hamm – sowie außerhalb des Ruhrgebiets der Rhein-Erft-Kreis, Mönchengladbach, Krefeld und der Kreis Mettmann.

Es liegt beim MKFFI eine Evaluation vor, die aber noch nicht veröffentlicht wurde.

Aus den Interviews in den Kommunen des Ruhrgebiets können dennoch einige Erfahrungen geschildert werden. Es gibt bei den Kommunen – vor allem bei denen, die nicht zu dem o.g. Programm gehören – keine sichere Eingrenzung, wer zu dieser Personengruppe gehört. Sind es eher ausschließlich Zuwanderer aus Rumänien und Bulgarien? Inwiefern sind Staaten auf dem Balkan und Griechenland oder auch Polen mitzuzählen?

Auch wenn vermeintlich ein anderer Eindruck in der Öffentlichkeit besteht, kann bei der aktuell hohen Zuwanderung aus Rumänien und Bulgarien nicht generell von einer Zuwanderung von ausschließlich Roma ausgegangen werden. Aufgrund der unsicheren Meldesituation und offenbar hohen Fluktuation geht man davon aus, dass schätzungsweise lediglich ca. 30 – 35 Prozent der Zuwanderer aus Rumänien und Bulgarien Roma sind. Statistisch wird dies nicht erfasst, da keine entsprechende Abfrage erfolgt. Aber auch vom Balkan kommen viele Roma. Zwischen diesen verschiedenen Roma-Gruppen gibt es große Unterschiede. Sie können nicht als homogen betrachtet werden. Die Kommunen geben einen Bevölkerungsanteil von Zuwanderern aus Rumänien und Bulgarien von ca. 1 Prozent der Bevölkerung an. Duisburg und Dortmund haben scheinbar den höchsten Anteil.

Besonders bei Roma ist eine hohe Fluktuation festzustellen. Diese ist oft saisonal geprägt (z.B. für bestimmte Jobs in der Landwirtschaft oder in der Fleischindustrie). Oft ist die Präsenz der Familien Jahreszeiten bedingt. Diese Gruppe schottet sich in der Regel ab. Es gibt hier viele eher illegale, prekäre oder nur zeitweilige Arbeitsverhältnisse und ungeklärte Aufenthaltszeiten. Oft lassen sich besondere – mitunter familiär bedingte – Abhängigkeiten und Ausbeutungsstrukturen vermuten, aber meist nicht aufdecken.

Ein neuer Trend der Ansiedlung im ländlichen Raum durch Übernahme alter Hotels oder Gaststätten als Unterbringungsorte scheint erkennbar.

In den Kommunen setzt und setzt man sehr stark auf Streetworker und Einbindung von anerkannten Personen aus den Communities (z.B. Hamm).

Generell wurde beklagt, dass für die aus SOE-Ländern neu zugewanderten Personen zu wenig Angebote für Integrations- und Sprachkurse bestehen würden.

Im schulischen Bereich fällt der hohe Anteil an Ungewohntheit mit institutioneller Bildung = Schule auf. Viele Kinder und Jugendliche – aber auch Erwachsene – sind nicht alphabetisiert oder hatten noch keinen Zugang zum Zweitschifterwerb (z.B. aus Bulgarien vom Kyrillischen kommend). In der schulischen Integration stellt dies eine besondere Herausforderung dar, da viele Familien die Schulpflicht nicht verstehen und auch nicht wollen. Hier sind viel Geduld und Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (z.B. MSO) und Einbeziehung der Eltern, aber auch eine Portion Gelassenheit, wichtig.

Generell ist festzustellen: Die Schulen sind bis an ihre Grenzen voll. Dies bedingt auch eine große Zahl an Klassen mit 30 Kindern. Unter diesen Bedingungen ist gezielter DaZ-Unterricht – insbesondere bei innerer Differenzierung – kaum noch möglich.

Viele Schulen organisieren sich zur Unterstützung ehrenamtliche Helferinnen und Helfer.

Es gibt viele motivierte Schulen, die sich „Integration durch Bildung“ zur bewussten Aufgabe machen. Sie haben durchweg das Problem einer schlechten Ausstattung und zu geringen Lehrerversorgung.

Insbesondere passendes Unterrichtsmaterial sowie nachhaltige Fortbildungsangebote im Sinne von prozessorientierter Begleitung der Schulen über längere Zeiträume der schulinternen Unterrichts- und Schulentwicklung werden durchgängig vermisst.

Die Lehrkräfte wünschen sich mehr Informationen und Anregung über passende Materialien, Konzepte (z.B. Peer- Konzepte) und Fortbildung bzw. prozessorientierte Begleitung.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

Die organisatorische Seite der Erstberatung und Schulvermittlung sowie der Organisation der Übergänge in den Regelunterricht oder mit Schulwechsel ist geregelt. Die Raumnot ist vielerorts nach wie vor massiv. Die Lehrerversorgung ist nicht ausreichend, weil (auch bundesweit) nicht genügend ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer auf dem Arbeitsmarkt vorhanden sind. Bei den fachlichen, inhaltlichen Konzepten gibt es viel Beratungs- und Qualifizierungsbedarf.

6. Ruhrgebiet:

Was im Folgenden zum Ruhrgebiet zu dem Thema der Integration von Kindern und Jugendlichen als Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in unser Schulsystem beschrieben wird, gilt in vergleichbarer Weise für das ganze Land. Das Ruhrgebiet bildet aber als Ballungszentrum eine Region, in der die Herausforderungen in besonderer Dichte bestehen.

Eine Besonderheit des Ruhrgebiets stellt die Teilung des Nordens und des Südens durch die A 40 dar. In der Bildungsforschung wird die B 1/A 40 schon seit Jahren als der sogenannte **Sozialäquator** (s. Strohmeier bereits in den 2000er Jahren) bezeichnet. Viele Gesprächspartner aus den Ruhrgebietskommunen verwiesen auf die darauf zurückzuführenden besonderen Schwierigkeiten.

Es zeigt sich, dass sich nördlich der A 40 die Wohngebiete mit besonders herausfordernden Lagen befinden (außer in Gelsenkirchen, wo es umgekehrt ist). Dort siedeln sich in der Regel auch die Geflüchteten und durch EU-Binnenwanderung zugewanderten Menschen an. Daher besteht hier der größte Bedarf an Versorgung mit einem Schulplatz und dazugehörigen Ressourcen.

In den südlicheren und wohlhabenderen Wohngebieten nehmen die Schulen die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger meist nicht auf. Daher konzentriert sich sowohl die wohnortbezogene wie auch die bildungsbezogene Integration auf die sozioökonomisch schwächeren Regionen des Ruhrgebiets.

Wenn man bedenkt, dass Geflüchtete und auch die Mehrheit der Binnengewanderten zunächst einen sehr niedrigen sozioökonomischen Status haben und mehrere Jahre brauchen, bis sie erfolgreich in den Arbeitsmarkt integriert sind, ist zu befürchten, dass die aus mehreren internationalen Studien (s. PISA) bekannte in Deutschland besonders große Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom sozioökonomischen Status der Familien bedeutet, dass das nördliche Ruhrgebiet von besonderer Armutsgefährdung und großen Herausforderungen, Bildungserfolge zu erzielen, betroffen ist.

Viele Lehrerinnen und Lehrer möchten nicht an den vielen Schulen in herausfordernden Lagen arbeiten und lehnen diese Stellen ab. Einige Schulleitungen verweisen darauf, dass sich niemand auf ihre schulscharfen Stellenausschreibungen bewirbt. Dies hat zur Folge, dass gerade die beruflichen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in das Lehramt (Lehrkräfte ohne bisherige pädagogische Qualifizierung) bevorzugt an solchen Schulen eingesetzt werden. Die Ablehnung dieser Schulen als Dienstort muss nicht diskriminierenden Haltungen zugeschrieben werden, sie können auch Ausdruck für die Sorge sein, besonders belastende oder überfordernde Arbeitsbedingungen zu haben.

Als ein weiteres Problem wurde genannt, dass die Gymnasien in NRW nicht mehr verpflichtet sind, Inklusion und/oder Integration zu gestalten. Einige Gymnasien würden sich zwar weiterhin beteiligen, aber der Rückzug aus diesen Aufgaben sei spürbar.

Was die aktuelle Neuzuwanderung und den damit verbundenen Beratungsbedarf angeht, so geben fast alle an, dass die Zahlen sich im Vergleich zu 2015 quasi halbiert haben. Mancherorts ist sogar ein noch größerer Rückgang zu verzeichnen. Innerhalb der Zuwanderergruppen gibt es immer noch einen starken Anteil von Menschen aus Syrien und Afghanistan. Allerdings hat sich die Neuzuwanderung aus Südosteuropa sehr verstärkt.

Auch wird nach Aufhebung der Wohnortbindung ein stärkerer Zuzug von bereits in anderen Teilen Deutschlands eingewanderten Familien oder Familienangehörigen beschrieben. Besonders groß ist der Zuzug aus den ostdeutschen Bundesländern und Bayern. Hierbei handelt es sich offenbar oft um Familienzusammenführung. Man möchte dort leben, wo sich Familienangehörige und gute Bekannte oder größere Gruppen der eigenen Herkunftsnationalität bereits befinden.

Die Kinder aus diesen Familien haben oft schon eine deutsche Schule besucht und können schon etwas Deutsch. Hier bedarf es einer Klärung, ob diese Kinder noch in eine Deutschfördergruppe gehören oder

bereits dem Regelunterricht zugewiesen werden können. Mit dieser Klärung fühlen sich viele der zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen unwohl, weil sie keine ausreichende Sicherheit für diese Entscheidungen bei sich sehen. Außerdem gibt es Unsicherheit, ob für die Gruppe der „Weitergewanderten“ die Erlasslage für die Deutschförderung zutrifft.

Schulische Situation:

Bei den Schulen, die sich der Aufgabe der Integration von Seiteneinsteigerinnen und -einstiegern stellen, finden wir eine große Vielfalt vor. Es gibt solche, die die Aufgabe sozusagen „zwischen Tür und Angel“ miterledigen bis hin zu Schulen, die anspruchsvolle gute Praxis in einem kollegialen Konzeptentwicklungsprozess erarbeitet haben bzw. erarbeiten.

In einer Studie zum Thema „Ungleiches ungleich behandeln“ formulierten Bellenberg und Möller fünf Schultypen, die sich auch alle im Ruhrgebiet (wie im ganzen Land) finden lassen.

Zu diesen fünf Typen gehören „Schulen, die

1. sich auf einen Entwicklungsweg gemacht haben und sich daher bezüglich erreichter Verbesserungen als wirksam erweisen. Sie arbeiten zusammen bei wechselnden Herausforderungen und haben gemeinsame Ziele und den Willen und die Kompetenzen, diese zu erreichen.
2. weniger wirksam sind, aber weiterkämpfen und durchaus Verbesserungen erzielen. Sie wollen erfolgreich sein, ihnen fehlen aber häufig die Ideen für effektivere Strategien.
3. sich zwar als wirksam, aber diskontinuierlich zeigen und auch Verschlechterungen ernten, weil falsch definierte und zum Teil sich widersprechende Ziele einer Verbesserung im Wege stehen.
4. ineffektiv sind und dies auch wissen und weiter in kumulative Problemlagen absinken. Das Personal erweist sich als hilflos und entmutigt, Änderungen vorzunehmen.
5. eher indifferent sind und im Mittelfeld der Dimensionsausprägungen liegen, aber unter stärkeren Problemlagen zumindest partiell von Zielverfehlungen bedroht sein können.“
(Bellenberg/Möller, S. 38/39)

Diese Typisierung lässt sich in allen Schulformen finden. Grundsätzlich ist hervorzuheben, dass bei den Haltungen an den Schulen und ihrer Motivation viel von der Arbeit der jeweiligen Schulleitungen abhängt. Auch die Bereitschaft zur Vernetzung und eine Öffnung in den Sozialraum hinein macht die Schulentwicklung in der Regel erfolgreicher.

Gerade die engagierten Lehrerinnen und Lehrer sowie andere Fachkräfte (z.B. Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Fachkräfte aus dem Ganztage) sind es, die als Motor der Entwicklung wirken.

Diesen engagierten und motivierten Pädagoginnen und Pädagogen ist es zu verdanken, dass immer wieder Wege gesucht und gefunden werden.

Allerdings sind die Belastungen für die einzelne Lehrkraft und auch andere Fachkräfte inzwischen so hoch, dass viele zu lange zu „hohtourig“ arbeiten (müssen). Zumal aktuell keine bedarfsdeckende Lehrerversorgung möglich ist.

Es bedarf, um die Motivation und das Engagement zu stärken, dringend einiger Zeichen der Wertschätzung sowie Entlastungsmaßnahmen, damit Raum für Unterrichtsentwicklung und prozessorientierte Schulentwicklung entstehen kann.

Viele Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner verwiesen darauf, dass oft noch unerfahrene Lehrkräfte in den Deutschfördergruppen eingesetzt werden. Dabei handelt es sich zum Beispiel um berufliche Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger oder Studierende.

Der weitere Bildungsverlauf für über 18jährige Jugendliche und junge Erwachsene im Duldungsstatus, weil sie aus sogenannten sicheren Herkunftsländern kommen, gestaltet sich wegen des Ausschlusses von bundesweiten Fördermitteln für berufsorientierende und berufsbildende Maßnahmen immer wieder als schwierig.

Abhilfe kann hier möglicherweise in NRW das Programm des MKFFI „Gemeinsam klappt’s“ bringen, in dem versucht wird, gemeinsam mit dem MAGS (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales) junge Menschen mit Duldungsstatus in eine berufliche Ausbildung durch Zusammenarbeit aller beteiligten Ämter und Institutionen zu bringen (Ausländerbehörde – Jobcenter – BK – Kammern).

Schulische Konzepte auf Basis des Erlasses:

Auf Basis des Erlasses werden unterschiedliche Konzepte umgesetzt.

- Es gibt Schulen, die unmittelbar die neuen Schülerinnen und Schüler in eine Regelklasse integrieren und die Sprachförderung mit 10 – 12 Stunden begleitend organisieren. Dieses Vorgehen ist vor allem in Grundschulen wahrzunehmen.
- Es gibt Schulen, die eine separate Lerngruppe bilden und dort die Schülerinnen und Schüler für die gesamte vorgesehene Zeit von zwei Jahren unterrichten. Dies kommt offenbar besonders häufig an Gymnasien vor, sofern diese sich noch beteiligen.
- Es gibt Schulen, die mit einer separaten Lerngruppe beginnen und dann sukzessive eine Beteiligung am Regelunterricht je nach Entwicklungsstand und Lernentwicklung der Kinder individuell gestalten. Dieses Vorgehen ist vor allem in der Sekundarstufe I erkennbar.

Für den Ansatz der direkten Integration in eine Regelklasse sei auf das GoIn-Konzept im Kreis Unna verwiesen.

GoIn:

Im Kreis Unna wurde gemeinsam mit der oberen Schulaufsicht das Konzept GoIn entwickelt, das im gesamten Landkreis unter fachlicher Begleitung des KI umgesetzt wird. Hierbei handelt es sich um eine von Anfang an integrative und potenzialorientierte Beschulung für neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen.

Es setzt auf eine strukturell abgesicherte Beschulung mit klaren Zuständigkeiten (Meldung – Erstberatung – Vermittlung). Die Beschulung soll zeitnah sichergestellt werden und von Anfang an als integrative und sprachliche Integration innerhalb des Regelunterrichts realisiert werden. Eine statistische Dokumentation als abrufbare und ergänzende Grundlage für Schulentwicklungsplanung der Kommunen wird bereitgestellt. Außerdem wird durch KI und KT gemeinsam Professionalisierung der Lehrkräfte angeboten. Die Schulen erfahren Beratung und Begleitung.

Grundüberlegungen sind:

- Teilhabe und Integration sind Aufgaben der gesamten Schule und beginnt in der Regelklasse.
- Die Förderung der deutschen Sprache ist Aufgabe aller Fächer.
- Das Erlernen der deutschen Sprache ist das zentrale Ziel und wird mit 10 – 12 Stunden gezielter Förderung unterstützt.
- Die Vielfalt der Sprachen soll hierbei als Lernressource genutzt und einbezogen werden.

Über das KI und in Kooperation mit dem KT wird den Schulen Beratung, Material (z.B. „Erste-Hilfe-Koffer“ mit Material zur Lese- und Schreibförderung), Workshopangebote, Professionalisierungsangebote geboten und es werden Netzwerktreffen organisiert.

Fragen wie Umgang mit Traumata sind einbezogen. Die Eltern werden zum Teil mit Hilfe von Sprachmittlerinnen und Sprachmittlern angesprochen. Außerschulische Partner und Ehrenamt werden außerdem beteiligt.

Ein Beispiel dafür, wie dieses Konzept auch an einer weiterführenden Schule realisiert werden kann, ist die Gesamtschule Im Gänsewinkel in Schwerte (s. Anhang).

Aktuell ist aber auch im Kreis Unna eine starke Belastung zu verzeichnen. Die Schulen sind „randvoll“. Aufgrund der problematischen Lehrerversorgung bleibt nicht mehr genug Raum für gute Vernetzung und Fortbildung. Die Erteilung von DaZ-Unterricht wird immer schwieriger. Die Schulen sind motiviert, aber die Ausstattung und Rahmenbedingungen sind problematisch. Der Lehrermangel macht sich deutlich bemerkbar.

Bei den **weiterführenden Schulen** im Ruhrgebiet wird in der Regel mit einer in äußerer Differenzierung arbeitenden Deutschfördergruppe begonnen und dann je nach individuellem Entwicklungsstand der Kinder ein sukzessiver Übergang in den Regelunterricht gestaltet. Bei manchen Kindern gelingt dies sehr schnell. Andere wiederum brauchen länger und müssten länger besonders begleitet und gefördert werden. In Dortmund gibt es zum Beispiel eine Verständigung darüber, zunächst für ein halbes Jahr in äußerer Differenzierung zu arbeiten und dann sukzessive im Sinne einer individuellen Integrationsstrategie in den Regelunterricht einzubeziehen.

Bei den Gymnasien ist es oft der Fall, sofern sie noch beteiligt sind, dass dort in äußerer Differenzierung gearbeitet wird. Nur einzelne Kinder, die als für das Gymnasium geeignet gelten, werden in den Regelunterricht übernommen. Die anderen Kinder werden nach zwei Jahren Deutschförderung in die anderen weiterführenden Schulen abgeschult. Diese müssen dann oft neue Klassen durch Klassenteilung schaffen, was mitunter Unruhe in den Schulablauf bringt.

Besondere Herausforderungen zeigen sich an den **Berufskollegs (BK)**, da an dieser Schulform erst nach der Beendigung der weiterführenden Schule die Bildungsbiographie fortgesetzt wird. Hier ist das Personal am wenigsten auf Fragen wie Alphabetisierung, Zweitschifterwerb, Sprachbildung eingestellt und vorbereitet. Dennoch gibt es viele BK, die sich engagiert und motiviert der Aufgabe stellen.

In den Internationalen Förderklassen (IFK) soll innerhalb eines Schuljahres das Niveau B 1 für Deutsch nach dem europäischen Referenzrahmen der Sprachen erreicht werden, um dann in der dualen Ausbildung mitarbeiten zu können. Dies schaffen die wenigsten Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie können dann zwar ein Schuljahr wiederholen, aber auch das schafft vielfältige Probleme. Statt eines Wiederholungsjahrs wäre aus Sicht von Lehrkräften ein gut konzipiertes zweites Jahr für die meisten der Beteiligten sinnvoller. Mehrfach wurde darauf verwiesen, dass vor ca. 20 Jahren, als die IFK erstmals entwickelt wurden, diese eine Dauer von zwei Jahren hatten. Ein solches Angebot wurde von mehreren Seiten für sinnvoller gehalten.

Auch scheint es an einigen BK Praxis zu sein, dass berufliche Seiteneinsteiger, die selbst eine internationale Familiengeschichte haben, mit der Arbeit in den IFK betraut werden. Diese Kolleginnen und Kollegen sind in der Regel bisher weder in sprachlicher Bildung noch in verschiedenen Unterrichtsstrategien ausgebildet. Die Tatsache des eigenen familiären Migrationsbezugs macht sie vielleicht empathischer für die Zielgruppe. Aber grundsätzlich dürfte diese Lösung die neuen Lehrkräfte stark belasten und auch eher überfordern.

Als ein Beispiel gelungener Integrationsarbeit an einem Berufskolleg sei auf das BK am Goldberg in Gelsenkirchen verwiesen. (s. Anhang)

7. Sprach(en)lernkonzepte:

Im Bereich der Sprach(en)lernkonzepte herrscht in den Schulen eine große Vielfalt. Sie reicht von Unerfahrenheit und Unsicherheit bis hin zu anspruchsvollen Konzepten, je nachdem wie lange eine

Schule sich schon mit dem Thema der durchgängigen sprachlichen Bildung oder sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern auseinandergesetzt bzw. sich darin qualifiziert hatte.

Als 2013 bis 2015 die große Zahl von Vorbereitungsklassen entstand, gab es vielerorts eine gewisse Hilflosigkeit. Diese bezog sich insbesondere auf die Frage der Alphabetisierung.

Viele der neu eingeschulten Kinder und Jugendlichen waren durch jahrelange Flucht oder durch Herkunft aus Regionen mit wenig oder geringen Bildungsangeboten nicht alphabetisiert oder waren, selbst bei schulischer Bildung auf hohem Niveau, in einer anderen Schriftsprache (z.B. Arabisch, Kyrillisch) alphabetisiert und brauchten Unterstützung beim Zweitschreiberwerb. Manche Schulen konnten dies sogar zunächst nicht unterscheiden und ordneten Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Schriftsprache den Analphabeten zu.

Außer in Grundschulen – und auch da eher bezogen auf Deutsch und einige wenige Herkunftssprachen – gab es wenig Erfahrung. Viele Lehrkräfte fühlten sich überfordert. Auch heute wird dies immer noch betont, dass man sich gerade in dem Feld der Alphabetisierung nicht sicher fühlt. Manche Schulen sollen sogar ablehnen, Analphabeten aufzunehmen.

Aufgrund der immer noch verhältnismäßig in der Fläche vorhandenen geringen Zahl in DaZ/DaF aus- und fortgebildeten Lehrkräfte war und ist man auch heute noch nicht überall auf einem angemessenen Niveau sprachlicher Bildung angekommen.

Inzwischen wurde vielerorts Abhilfe geschaffen zum Beispiel durch:

- Fortbildungsangebote der staatlichen Lehrerfortbildung über die Fortbildungsdezernate der Schulabteilungen der Bezirksregierungen und der Kompetenzteams (KT) vor Ort,
- Angebote von KI und KT (meist in Kooperation),
- Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte durch Universitäten,
- Projekte wie „sprachensible Schulentwicklung in der SeK I“ (gefördert durch die Stiftung Mercator)
- Mitarbeit in den Verbänden (Schulnetzwerken) in dem bundesweiten Programm BiSS (Bildung in Sprache und Schrift),
- Konzepte wie „Demek“ (Deutsch in mehrsprachigen Klassen bei der Bezirksregierung Köln), „Rucksack Schule“ für Grundschulen durch die KI, „Sprachschätze“ durch die KI im Rahmen von BiSS evaluiert.

Es gibt inzwischen einige hilfreiche Materialien, die für die schulische Planung und Entwicklungsarbeit genutzt werden können. Verwiesen sei hier beispielhaft auf:

- Broschüre „Lernen für Vielfalt“ vom Institut ProDaZ an der Universität Duisburg/Essen für die Weiterqualifizierung für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Hier gibt es Angebote verschiedener Formate für Lehrerfortbildungen, einen Expertenpool, Unterrichtsgestaltungshinweise und Materialentwicklung und -Pool.
- „Eckpunkte zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an Kölner Schulen“ vom ZMI (Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln)
- Checkliste für Schulen mit Neuzuwanderung bei der LaKI (Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren) und auch das Booklet „inklusive Lernräume gestalten“.

Unter Einbeziehung o.g. Hilfen, in Netzwerkarbeit – oft auch begleitet von der Fachwissenschaft – und mit Unterstützung von Schulaufsicht werden in den Kommunen – meist in Kooperationen von KI und KT – spezifische Konzepte entwickelt.

Beispielhaft sei hier genannt:

Duisburg: Von der unteren Schulaufsicht wurde ein Konzept „Erweiterte Schulmodelle an Duisburger Grundschulen“ erarbeitet. Inzwischen sind sieben Module in der Erprobung. Es gibt eine neu gegründete Professionelle Lerngemeinschaft (PLG) zum Thema Neuzuwanderung in der Grundschule. Die Stadt Duisburg hatte in der Zeit des hohen Zuzugs sehr lange Wartezeiten, bis die Kinder in eine Schule vermittelt werden konnten. Diese Wartezeiten sind inzwischen deutlich reduziert. Es kann aber immer noch ca. vier Wochen dauern. Um diese Wartezeit zu überbrücken wurde ein sogenanntes Willkommensangebot in der Kooperation mit dem Jugendamt, dem Bildungsbüro, dem KI und Trägern der freien Wohlfahrtspflege erarbeitet. Es richtet sich an Kinder im Alter von 10 bis 14 Jahren mit Inhalten wie Wertevermittlung, Demokratiebildung und Prävention sexualisierter Gewalt – Deutschförderung ist einbezogen. Es wird an acht Duisburger Standorten dreimal wöchentlich vormittags durchgeführt.

Dortmund: Es wird aktuell an einer kommunalen Handlungsempfehlung nach dem Motto „Jedes Kind braucht ein Zuhause – auch in der Schule“ erarbeitet, bei dem es um Fragen der personellen Ausstattung, der räumlichen Ausstattung, der sächlichen Ausstattung und der Organisation geht. Außerdem wird in einem Netzwerk von Schulen, die Seiteneinsteigerarbeit engagiert durchführen, eine Handreichung mit Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung erarbeitet. Beide Produkte sind noch nicht fertig.

Vergleichbare Netzwerkarbeit gibt es in fast allen Kommunen des Ruhrgebiets.

Aus Gesprächen mit der **Fachwissenschaft**, die neben der Lehrerausbildung auch stark in der Fortbildung von Lehrkräften im Bereich sprachliche Bildung und in der Begleitung von Schulen in der Schulentwicklung involviert ist (z.B. Universität Duisburg/Essen, TU Dortmund, RUB Bochum), ergaben sich folgende Hinweise:

- Lehrkräfte stellen immer wieder Fragen nach dem besten Modell. Sie wünschen sich eine Art Rezept.
- Es gibt (bisher) keine wirklich befriedigende Antwort der Empirie.
- Sprachbildung Deutsch wird bei Fortbildungen massiv nachgefragt. Dabei zeichnet sich ab, dass trotz anderslautender Erkenntnisse und Erfahrungen von Wissenschaft und guter Praxis, die Mehrsprachigkeit noch immer nicht akzeptiert wird. Bestenfalls akzeptiert man die Nutzung der Herkunftssprachen zu Beginn des Seiteneinstiegs als Hilfsmittel, danach soll dann wieder nur Deutsch gesprochen und benutzt werden.
- Seitens der Fachwissenschaft wird die Vermittlung von Kompetenzen in Didaktisierung der sprachlichen Bildung vom jeweiligen Fachkonzept ausgehend für wichtig gehalten. In die Unterrichtsplanung sollte die Didaktisierungsperspektive einbezogen werden. Die Einbeziehung von Fachdidaktiken in die sprachliche Bildung als Aufgabe aller Fächer (z.B. im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts) ist dringend erforderlich. Sprachbildung kann nicht auf temporäre Fördermaßnahmen oder ausschließlich auf Sprachunterricht beschränkt bleiben. Die Einsicht hierzu fehlt offenbar häufig noch.
- Es ist den Lehrkräften nicht generell bewusst, dass die Setzung der zwei Jahre Deutschförderung nicht bedeuten kann, dass in dieser Zeit alle Schülerinnen und Schüler ausreichend gut Deutsch lernen. Aus der Spracherwerbsforschung (s. z.B. Cummins 2008) ist seit Jahren bekannt, dass der Erwerb der für den Schulerfolg notwendigen sprachlichen Kompetenzen in einer zweiten oder weiteren Sprache mehrere Jahre dauert. In der Region Ontario in Kanada geht man von bis zu sieben Jahren aus (s. Curricula der Region Ontario). Die Erwartungshaltung an unseren Schulen entspricht nicht den internationalen Erkenntnissen.
- Es braucht mehr ausgearbeitete Konzepte und Beispiele, wie man es besser machen kann. Dafür bedarf es aber auch der Bereitschaft sich für diese Wege zu öffnen und sich begleiten zu lassen. Aktuell lässt sich feststellen, dass der „Feldzugang“ zu Schulen erschwert ist. Es wird als

zusätzliche Belastung gesehen. Auch die Teilnahme an Fortbildungen wird den Lehrkräften oft zu schwer gemacht.

Grundsätzlich wird darauf verwiesen, dass aufgrund der immer noch unzureichenden Angebote in allen Phasen der Lehrerbildung – insbesondere auch in den Fachdidaktiken – die Mehrheit der Lehrkräfte nicht als ausreichend professionell für die Aufgaben vorbereitet bezeichnet werden kann. Dies ist nicht den Lehrkräften zuzuordnen oder in deren Verantwortung abzuschieben, sondern ein Versäumnis der Systeme der Lehreraus- und fortbildung.

Weitere Aspekte:

- Es gibt das Landesförderprogramm „Fit für Deutsch“, das mit Deutschförderangeboten in den Schulferien arbeitet. Solche Maßnahmen sind vor allem dann sinnvoll, wenn sie in die jeweiligen schulischen Konzepte, aus denen die Kinder kommen, eingebunden sind. Es ist bekannt, dass sogenannte „One-shot-Programme“ zwar schnell einen Erfolg zeigen, wird das Erlernte aber nachfolgend nicht beachtet und integriert, geht es nach wenigen Monaten verloren.
- An den Schulen, an denen es ein oder mehrere Angebote im HSU gibt (Herkunftssprachlicher Unterricht), bieten sich Konzepte an, die diesen mit dem Regelunterricht und der Alphabetisierung verbinden. KOALA (koordinierte Alphabetisierung) in der Grundschule und Modelle in der Sekundarstufe I mit epochalen Verbindungen von Fachunterricht mit HSU weisen gute Ergebnisse auf. Hierzu müssten aber mehr entsprechende Lehrkräfte zur Verfügung stehen und auch die Arbeitsbedingungen der HSU-Lehrkräfte verbessert werden.

Viele Lehrkräfte fühlen sich in der Binnendifferenzierung ihrer heterogenen Lerngruppen überfordert. Daher sei an dieser Stelle auch noch anhand von zwei Beispielen darauf verwiesen, dass sich in die sprachliche Bildung auch gut digitale Lernprogramme einbeziehen lassen. Diese können zum Beispiel in der Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen eingebunden oder zur spezifischen Begleitung bestimmter sprachlicher Lernprozesse genutzt werden.

Für die Grundschule eignet sich zum Beispiel „Multidingsda“, das unter Leitung von Prof. Dr. Claudio Nodari aus Zürich entwickelt wurde. Das Programm richtet sich an Kinder zwischen 4 und 11 Jahren. Es soll dazu beitragen, früh Deutsch zu lernen und selbstständig lernen zu lernen. Einige Erstsprachen werden in MULTIDINGSDA einbezogen. Daher ist es besonders für Kinder mit Migrationshintergrund und neuzugewanderte Kinder geeignet. Es kann aber auch für Kinder eingesetzt werden, die aus einem anderen Grund einen mangelnden Wortschatz bei Schuleintritt aufweisen. (ergänzend s. Anhang)

Für die weitere schulische Bildung sei hier auf „Binogi“ verwiesen.

Das Modellprojekt Binogi ist eine e-learning Plattform. Sie dient vor allem der Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen in Mathematik und den Naturwissenschaften und bezieht neben Deutsch aktuell sechs weitere Sprachen ein. (ergänzend s. Anhang).

Mehrere Schulen kennen Multidingsda und Binogi bereits. Hierbei handelt es sich aber auch um eine besondere **Ressourcenfrage**: Solche Programme werden über Lizenzen vergeben und können nur mit entsprechender vorhandener Hardware genutzt werden.

Grundsätzlich kann bezüglich der verschiedenen Schul- und Unterrichtskonzepte und -praktiken festgestellt werden, dass es ein Desiderat an Begleitforschung – insbesondere längerfristiger Forschung – gibt. Dies erschwert die Vermittlung klarer Empfehlungen für die Schulpraxis. Dringend erforderlich wäre auch eine Begleitung der Übergänge und des weiteren Verbleibs im Regelunterricht. Wie erfolgreich gelingt es, neben der generellen Vielfalt in der Schülerschaft auch die neu

zugewanderten Kinder und Jugendlichen erfolgreich im Bildungssystem zu fördern? (s. El-Mafaalani/Massumi S. 18)

Von der Fachwissenschaft wird durchgängig empfohlen:

- die Mehrsprachigkeit anzuerkennen und Wertschätzung zu zeigen und möglichst als Ressource für das Lernen, auch des Deutschlernens, zu nutzen.
- die Kinder und Jugendlichen für einen besseren Bildungserfolg möglichst durch eine längerfristige Begleitung, die über die Sprachförderung und auch das Zeitfenster von zwei Jahren zu unterstützen.
- Unterrichts- und Schulentwicklung mit Fokus auf die individuelle Förderung aller Kinder zu gestalten und dabei auf interkulturelles, mehrsprachiges Lernen in allen Fächern mit dem Ziel der Förderung der deutschen Bildungssprache den inhaltlichen Schwerpunkt zu legen.
- die Einbeziehung der Eltern sowie von außerschulischen Partnern wie Kinder- und Jugendhilfe, Ehrenamt, MSO und Öffnung in den Sozialraum hinein weiterzuentwickeln.
- nicht nur kognitives Lernen zu vermitteln, sondern auch Elemente des kulturellen, ästhetischen, künstlerischen Lernens einzubeziehen.

In Bezug auf deutsche Bildungsforschung und gute Praxis sei an dieser Stelle verwiesen auf die Erfahrungen des von 2004 bis 2013 durchgeführten Modellprogramms FörMig (Förderung von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), in dem das Konzept der durchgängigen sprachlichen Bildung entwickelt wurde. Außerdem sei verwiesen auf die aktuell arbeitenden Programme BiSS und KoMBi. Diese kooperieren auch miteinander. s. Anhang

8. Integrationsklima / Haltungen / Wertschätzung der Ressourcen der Kinder und Jugendlichen

Im Jahresgutachten des Stiftungsrats (SVR) Migration 2019 und im SVR-Jahresbarometer für 2018 wird eine stabile Situation im Integrationsklima festgestellt. So heißt es z-B. im SVR-Jahresbarometer 2018: „Das Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft wird überwiegend positiv wahrgenommen. Diese Bewertung ist erstaunlich stabil – sofern kulturelle Vielfalt im Alltag erfahren wird. Eingetrübt hat sich das Integrationsklima in den Jahren 2016 und 2017 dort, wo der Integrationsalltag nicht persönlich erlebt werden konnte. In den Einschätzungen zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Ost und West. Auch dieser lässt sich weitgehend durch die Häufigkeit des Kontakts erklären.“ Bei den Menschen mit Migrationshintergrund sei der Wert allerdings leicht gesunken. Nach wie vor stehe die Bevölkerung einer Flüchtlingsaufnahme weitestgehend positiv gegenüber, gleichzeitig sei jedoch eine Mehrheit für Begrenzung.

Im SVR-Jahresgutachten 2019 heißt es in der Kernbotschaft 6: „Flüchtlinge in Bildung und Arbeit: Viel geschafft, noch viel zu tun!“ Insbesondere die große organisatorische Leistung der Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in die Schulpflicht wird hervorgehoben.

Das Ruhrgebiet als eine Ballungsregion mit hoher Migrationsdichte (vor allem nördlich der A 40) ist nach Einschätzung der Gesprächspartner offenbar nach wie vor auf ein konstruktives Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft eingestellt.

In einem Diskussionspapier für die Friedrich-Ebert-Stiftung: „Einwanderungspolitik für die pragmatische Mitte“ hebt Beate Küpper, dass in einigen Aspekten eine stärkere Polarisierung

hinsichtlich der Fragen wie Toleranz gegenüber Muslimen, Ablehnung von Geflüchteten sowie Ängste vor „fremden Einflüssen auf unsere Kultur“. In ihren Handlungsempfehlungen schlägt sie – insbesondere auch für das Ruhrgebiet – vor, die Vielfältigkeit der Bevölkerung „grundsätzlich positiv, aber pragmatisch und mit sehr nahem Bezug zur Lebenswirklichkeit der Menschen“ anzusprechen, „ganz im Sinne eines alltagstoleranten ‚leben und leben lassen‘ gepaart mit Werten von Hilfsbereitschaft, kollegialer Nachbarschaft und Verlässlichkeit“. Das schließe auch ein, mögliche Probleme, Herausforderungen und Konflikte zu thematisieren, aber dabei nicht auf Ressentiments und Vorurteile gegenüber ethisch/kulturell/religiös/ sozialen Minderheiten zu setzen. Außerdem hebt sie hervor, dass auch die Teilhabe der Migrantinnen und Migranten und der Geflüchteten durch gezielte Einbindung erhöht werden sollte.

Seitens der Schulaufsicht und der Unterstützungssysteme für die Schulen wird darauf verwiesen, dass bestimmte Trends in öffentlicher Darstellung oder über Medien vermittelt, durchaus auch unter den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften nicht ohne Wirkung bleiben.

Es werden immer wieder Vorurteile geäußert, die Vielfalt und Mehrsprachigkeit von einigen auch als Belastung und nicht als positive Herausforderung oder gar Chance gesehen. Schulen mit hohem Anteil von Kindern und Jugendlichen mit internationaler Familiengeschichte und vielen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern, insbesondere in mit Armut belasteten Stadtteilen, werden immer wieder als Dienststelle abgelehnt. Dies ist sicherlich auch der durch fehlende Vorbereitung in der Ausbildung befürchtete Überforderung geschuldet.

Immer wieder stoße man auf Alltagsmythen wie: Armut und Migrationshintergrund sei Grund für schlechtere Bildungserfolge, da könne man wenig machen.

Hierzu zwei Gegenargumente:

Alltagsmythos 1: Kinder aus armen Verhältnissen werden in der Schule stets schlechter abschneiden – Armut ist Schicksal: Bsp. Andreas Schleicher OECD- PISA 2012: die am stärksten benachteiligten 10 % der Schülerinnen und Schüler in Estland, Shanghai und Vietnam erzielen genau so gute Leistungen wie der Durchschnitt der Schülerinnen und Schüler in den westlichen Ländern. (s. Schleicher 2019, S. 46)

Alltagsmythos 2: Migrantenkinder senken das Leistungsniveau der Schulen – dazu PISA: Zwischen dem Anteil der Schülerinnen und Schülern mit internationaler Familiengeschichte in einem Land und der Gesamtleistung der Schülerpopulation besteht kein Zusammenhang. Die Verbesserungen in vielen Ländern zeigen, dass in der Bildungspolitik und -praxis viele Möglichkeiten liegen, Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu helfen, ihre Potentiale voll auszuschöpfen. (s. Schleicher 2019, S. 49 – 54)

Einige Aspekte von Haltung seitens der Lehr- und anderen pädagogischen Fachkräfte:

Es gibt eine große Zahl motivierter und engagierter Lehr- und Fachkräfte, die die Aufgabe „Integration durch Bildung“ als positive Herausforderung sehen und sich dieser gern stellen.

Allerdings finden sich durchgängig immer wieder Auffassungen, die an einer Defizitorientierung festhalten. Es wird eher darauf geschaut, welche Defizite die Kinder haben (z.B. kein Deutsch, keine Disziplin, Schulungsgewohntheit, nicht alphabetisiert...). Nicht beachtet werden mögliche Ressourcen und Potentiale. Möglicherweise auch deshalb, weil das mitgebrachte kulturelle Kapital im deutschen Bildungssystem häufig nicht anschlussfähig ist und aufgrund von rechtlichen Einschränkungen und strukturellen Angebotslinien eher entwertet wird. Akzeptiert werden vorhandene Ressourcen in der Regel vor allem nur dann, wenn sie zu den schulischen Anforderungen inhaltlich kompatibel sind. Dabei wird weniger auf sogenannte Soft-Skills geachtet, als darauf, ob anerkannte formale Bildungsabschlüsse vorliegen oder z.B. besonders wertgeschätzte Fremdsprachenkenntnisse formal bestätigt sind. Insbesondere in der beruflichen Bildung stellt sich hier das Problem, dass in vielen

Herkunftsländern eher eine informelle Art der beruflichen Entwicklung im Gegensatz zu unseren formalisierten Strukturen üblich ist. (s. El-Mafaalani/Massumi S. 18)

Das Thema der strukturellen Diskriminierung (s. Gomolla/Radtke) sowie der alltäglichen Diskriminierung durch unklare Vorstellungen und zu wenig Kenntnis der Lebenslagen und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler wird auch immer wieder betont. Bei der Klärung der Übergänge wird immer noch eher in die schwächere statt in die anspruchsvollere Regelklasse oder Schulform orientiert.

In deutschen Schulen – auch in denen des Ruhrgebiets – erfahren Schülerinnen und Schüler immer wieder Diskriminierung. In diesem Kontext sei verwiesen auf die Masterarbeit von Aylin Karabulut (Universität Duisburg/Essen), für die sie mit dem Augsburger Wissenschaftspreis für interkulturelle Studien ausgezeichnet wurde.

Sie beschreibt in ihrer Studie Rassismus und Diskriminierung als strukturelles Problem. Oftmals gehe die Diskriminierung von den Lehrkräften – z.B. durch herabsetzende Bemerkungen – aus. Sie beschreibt eine Machtasymmetrie zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern, u.a. weil die Lehrkräfte die Noten vergeben. Dies mache es den betroffenen Kindern und Jugendlichen besonders schwer, das Problem anzusprechen. (Interview in „politik – jetzt.de“/Süddeutsche Zeitung)

In der rassismuskritischen Fachwissenschaft wird zum Beispiel die im Schulsystem nach wie vor gelebte Form der spezifischen Abwertung und Ausgrenzung von Menschen auf Grund ihrer Sprachen, Akzente oder Dialekte als eine Form des Rassismus bezeichnet (Linguizismus). Dieser wird als Instrument der Machtausübung zur Wahrung und Herstellung von Rangordnungen eingesetzt. Die Sprache wird instrumentalisiert als sozial markiertes Phänomen, durch das soziale Klassen bzw. Rangordnungen produziert und reproduziert werden und im Ergebnis soziale Ungleichheit erzeugt wird. (s. zum Beispiel Brigitta Busch, Inci Dirim, Paul Mecheril)

Im Bildungsbereich lassen sich vor allem Eltern in der Einbindung in Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und MSO einbinden. Diese Form der Teilhabe wird zwar als wünschenswert formuliert. In vielen Schulen besteht diesem Thema gegenüber jedoch eher Reserviertheit.

9. Entwicklungsvorschläge

Wenn es in den Schulen nicht weiterhin zu so starker Belastung bei nicht umfassender Professionalisierung und dadurch für die vielfältige Schülerschaft nicht zu weiteren Ausgrenzungen und strukturellen Diskriminierungen kommen soll, so bedarf es besonderer Anstrengungen und Ressourcen.

In der **Lehrerbildung** an den **Hochschulen** kommt es auf die Vermittlung von interkultureller Kompetenz sowie auf eine Sprachbildungskompetenz unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit in der grundständigen Lehrerbildung und auf die Einbindung der Fachdidaktiken an. Dies erfolgt in NRW an bereits an vielen Standorten sehr erfolgreich. Aber gerade bei den Fachdidaktiken ist noch „viel Luft nach oben.“

Hochschulen sowie die **staatliche Lehrerfortbildung und Unterstützungssysteme** wie QUA-LIS, die KI sollten mit ihren Expertisen zusammengeführt werden und insbesondere die in den letzten Jahren entwickelte Netzwerkarbeit und Arbeit mit Schulverbänden (s. u.a. BiSS, Sprachschätze, Sprach-sensible Schulentwicklung) zukünftig stärker genutzt werden.

Für die Schulen könnten die landesweit rund 120 fortgebildeten Beraterinnen und Berater für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung (BikUS), die in Zertifikatskursen der LaKI qualifiziert wurden, in der regionalen Entwicklungs- und Beratungsarbeit gezielt(er) eingesetzt werden.

Die Schulen brauchen Beratung und Unterstützung in einem längeren Entwicklungsprozess. Dafür müssen die vorhandenen Ressourcen gebündelt werden, Konkurrenzdenken überwunden und qualifizierte Konzepte umgesetzt werden.

Grundsätzlich sollte das Fortbildungssystem überdacht und weiterentwickelt werden, um dem Bedarf zu längerfristigen Begleitung von Entwicklungsprozessen zu bedienen.

Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte durch neue Wege in der Qualifizierung und Einbeziehung ausländischer Lehrkräfte. Erweiterung der Angebote der Projekte „**Lehrkräfte PLUS**“. Möglichst Entwicklung berufsbegleitender Module in der Qualifizierung der durch Flucht und Neuzuwanderung vorhandenen Lehrkräfte zur Erreichung einer gleichberechtigten Integration in die Lehrämter.

Durch **Umsetzung und Begleitung regionaler pädagogischer Entwicklungsprozesse** unter Einbeziehung der Sozialräume und politisch Verantwortlichen vor Ort könnte auch gesellschaftliche Aufklärung und ein besseres Klima erfolgen.

Für die Weiterentwicklung der Bedarfe in diesem Handlungsfeld scheint erforderlich:

- Mehr Kompetenzen im Bereich Alphabetisierung und Zweitschifterwerb in Ausbildung und Fortbildungen vermitteln, nicht nur für die Grundschule, sondern auch über die Sek I hinweg.
- Lehrkräfte zu professionell handelnden Personen in sprachlich heterogenen Lerngruppen werden lassen.
- HSU auch unter dem Aspekt der Neuzuwanderung als Brücke einbeziehen, ausbauen und weiterentwickeln.
- Differenzierte Lernsettings für unterschiedliche Lernerinnen und Lerner in Binnen-differenzierung sowie auch für äußere Differenzierung vorhalten.

In einem **kommunalen Integrations- und Bildungsmanagement** lassen sich vielfältige neue Lösungen finden und gemeinsame Wege gehen.

Standortfaktoren beachten – Ungleiches ungleich behandeln. Ein Weg könnte sein, den Sozialindex in NRW nicht nur für die kommunale Ebene insgesamt, sondern schulscharf zu gestalten. So könnte eine Ressourcensteuerung zugunsten besonders belasteter Schulen gelingen. (s. Bellenberg/Möller 2017) Damit können auch Entlastungsstrategien für solche Schulen entstehen.

Ein Hinweis: In den USA wurden vor einigen Jahren Schulen in besonders herausfordernden Lagen zu „Magnetschulen“ gemacht, die mit besonderen Angeboten und Ressourcen ausgestattet wurden. Dies zog dann auch Schülerinnen und Schüler anderer Milieus an und wurden erfolgreich.

Auf ein Thema sei noch verwiesen:

An vielen Schulen – besonders im Ruhrgebiet - gibt es keine Mehrheit mehr von Kindern und Jugendlichen mit der Familiensprache Deutsch (in einer Grundschulklasse z.B. gab es nur eins von 29 Kindern). In diesem Kontext sollen neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler schnell Deutsch lernen. Auch deren Eltern, selbst wenn sie einen Deutschkurs besuchen konnten, haben in der Regel kein sprachliches Umfeld, um die Sprachkompetenz zu erhalten oder gar zu verbessern.

Oft verwiesen Gesprächspartner darauf, dass es wichtig sei – auch aus Sicht der Eltern, für die Erwachsenen wie für die Kinder „Räume“ zu schaffen, in denen es möglich ist – bei gleichzeitiger

Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit – Deutsch in ihren Lebens- und Lernalltag mit guten Sprachvorbildern einzubeziehen.

Literaturhinweise:

Bainski/Benholz/Fürstenau/Gantefort/Reich/Roth: Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW. Hrsg.: Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) Nordrhein-Westfalen 2016/17

Claudia Benholz/Frank Magnus/Constanze Niederhaus (Hrsg.): Neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster 2016

Jim Cummins: BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. 2. Auflage – New York 2008

Aladin El-Mafaalani/Mona Massumi: Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung – IMIS und bicc – Juni 2019

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001): lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.

Ingrid Gogolin: Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule. Münster 1994

Mechthild Gomolla/Frank-Olaf Radtke: Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Frankfurt 2002

Aylin Karabulut: Interview Süddeutsche Zeitung (politik-jetzt.de)

Küpper, Beate: Einwanderungspolitik für die pragmatische Mitte : Einstellungen zu Einwanderung in NRW und politische Handlungsempfehlungen, Bonn 2019 (Diskussionspapier des Landesbüros NRW der Friedrich-Ebert-Stiftung) <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/15634.pdf>

KMK – Kultusministerkonferenz (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der KMK vom 25.10.1996 i.d.F. vom 5.12.2013: S. 3-6

Drorit Lengyel u.a.: Evaluation von „Rucksack Schule“ im Kreis Unna. Abschlussbericht – Messzeitpunkt III und IV. mimeo (Universität Hamburg)

Paul Mecheril u.a.: Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2010

Gerd Möller/Gabriele Bellenberg: Ungleiches ungleich behandeln – Essen 2017

ProDaZ und Ruhrfutur: Broschüre LEVI: Lernen für Vielfalt – Essen 2017

Lisa Rosen: Schule und Schulmodelle in der Migrationsgesellschaft. In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola B.; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit & Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn 2018: S. 343-349

Hans-Joachim Roth/Henrike Terhart (Hrsg): Rucksack – empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien. Münster 2015

Sven Oleschko, Hrsg: Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst. Dortmund 2017

SVR – Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen: Studie „Vielfalt im Klassenzimmer“. Berlin 2017, - Integrationsbarometer 2018 – Jahresgutachten 2018/19

Andreas Schleicher (OECD): Weltklasse – Schule für das 21. Jahrhundert gestalten – OECD Paris 2019

ZMI (Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln): Eckpunkte zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Kölner Schulen – Köln 2018

www.kombi.uni-hamburg.de

<https://biss-sprachbildung.de>

Anhang:

Zahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Schulen nach Kreis/krfr. Stadt und Schulform für die Schuljahre 2013/14 bis 2018/19

Kreis bzw. krfr. Stadt / Schulform	Schuljahr					
	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Krfr. Stadt Hagen	4,030	3,878	4,223	4,948	5,361	5,660
Grundschule	873	920	1,154	1,467	1,652	1,807
Hauptschule	634	530	506	511	481	493
Realschule	328	265	223	280	378	312
Sekundarschule		23	59	132	262	326
Gesamtschule	459	386	406	448	445	470
Gymnasium	344	329	335	377	329	366
Förderschule G/H	189	141	117	144	152	180
Berufskolleg	1,055	1,065	1,105	1,254	1,406	1,497
Weiterbildungskolleg	148	219	318	335	256	209
Krfr. Stadt Hamm	2,817	2,546	2,584	2,853	2,867	2,944
Grundschule	582	568	609	835	881	926
Hauptschule	677	620	563	533	524	506
Realschule	271	193	174	180	208	246
Sekundarschule	4	10	9	19	24	
Gesamtschule	286	210	210	230	228	259
Gymnasium	212	198	201	197	164	162
Förderschule G/H	125	108	107	99	104	113
Berufskolleg	660	639	711	760	734	732
Krfr. Stadt Herne	2,533	2,289	2,347	2,758	3,039	3,210
Grundschule	372	381	514	746	969	1,035
Hauptschule	301	277	209	218	181	163
Realschule	325	268	261	296	326	398
Gesamtschule	582	461	395	380	379	467
Gymnasium	253	220	261	308	348	301
Förderschule G/H	106	88	78	88	102	117
Berufskolleg	594	594	629	722	734	729
Krfr. Stadt Mülheim an der Ruhr	2,398	2,290	2,499	2,996	3,236	3,279
Grundschule	738	663	775	998	1,158	1,187
Hauptschule	271	223	192	194	150	151
Realschule	245	198	221	342	398	307
Gesamtschule	397	438	475	515	536	561
Gymnasium	199	194	243	299	280	279
Förderschule G/H	133	97	117	98	97	108
Berufskolleg	415	477	476	550	617	686

Quelle: Amtliche Schuldaten NRW

Anzahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler im Zeitraum von 2013 bis heute und die dazugehörigen Kreise / Schulformen

Kreis bzw. Krsfr. Stadt / Schulform	Schuljahr					
	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Krfr. Stadt Dortmund	10,217	10,370	11,097	13,429	13,902	14,505
Grundschule	2.373	2.727	3.121	3.986	4.293	4.511
Hauptschule	1.007	897	880	987	1.076	1.203
Realschule	1.070	991	990	1.183	1.161	1.235
Sekundarschule	9	35	41	72	98	103
Gesamtschule	1.569	1.374	1.384	1.484	1.551	1.606
Gymnasium	1.323	1.361	1.498	1.643	1.491	1.447
Förderschule G/H	365	357	324	324	351	425
Förderschule R/Gy	10	17	15	13	10	7
Berufskolleg	2.206	2.370	2.561	3.312	3.428	3.536
Weiterbildungskolleg	285	241	283	425	443	432
Krfr. Stadt Duisburg	12,340	11,964	11,336	12,037	12,709	13,008
Grundschule	3.122	2.859	2.885	3.363	3.886	4.219
Hauptschule	917	783	655	646	556	406
Realschule	951	926	759	752	758	658
Sekundarschule		75	139	250	345	512
Gesamtschule	3.205	2.992	2.797	2.699	2.847	2.868
Gymnasium	976	1.179	888	986	945	887
Förderschule G/H	510	446	397	431	426	463
Berufskolleg	2.626	2.665	2.771	2.881	2.906	2.945
Weiterbildungskolleg	33	39	45	29	40	50
Krfr. Stadt Essen	9,296	8,992	9,500	11,502	12,838	13,530
Grundschule	2.430	2.279	2.465	3.284	3.843	4.135
Hauptschule	612	602	520	583	622	671
Realschule	823	785	844	1.030	1.246	1.409
Gesamtschule	1.530	1.452	1.470	1.499	1.587	1.622
Gymnasium	985	1.065	1.175	1.597	1.775	1.677
Förderschule G/H	676	589	480	481	551	537
Förderschule BK	118	112	105	99	93	87
Berufskolleg	1.960	1.939	2.253	2.667	2.734	2.935
Weiterbildungskolleg	162	169	188	262	387	457
Krfr. Stadt Gelsenkirchen	5,616	5,783	6,240	7,492	8,360	8,549
Grundschule	876	1.258	1.482	2.037	2.430	2.640
Hauptschule	638	600	658	672	691	737
Realschule	532	510	518	569	582	549
Sekundarschule	12	13	17	40	73	64
Gesamtschule	1.044	1.005	1.029	1.173	1.375	1.344
Gymnasium	489	455	530	615	624	597
Förderschule G/H	450	399	360	346	356	370
Berufskolleg	1.269	1.249	1.296	1.592	1.710	1.745
Weiterbildungskolleg	306	294	350	448	519	503
Krfr. Stadt Köln	21,151	20,548	19,802	20,902	21,779	21,703
Grundschule	4.038	4.171	4.203	5.054	5.393	5.515
Hauptschule	2.450	2.324	2.064	2.219	2.252	2.226
Realschule	2.841	2.530	2.298	2.225	2.198	2.194
Gesamtschule	1.975	1.883	1.828	1.827	1.765	1.831
Gymnasium	2.573	2.536	2.462	2.461	2.441	2.094
Förderschule G/H	1.240	1.090	953	955	975	995
Förderschule R/Gy	6	2	1	12	11	11
Berufskolleg	5.599	5.639	5.613	5.817	6.318	6.400
Gemeinschaftsschule	62					
Weiterbildungskolleg	367	373	380	332	426	437

Quelle: Amtliche Schuldaten NRW

Anzahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler im Zeitraum von 2013 bis heute für das Land NRW						
Schulformen	Schuljahr					
	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Grundschule	45,877	48,027	55,324	73,698	82,910	89,770
PRIMUS-Schule	7	77	136	226	299	356
Hauptschule	28,573	25,580	24,257	23,483	21,257	20,257
Realschule	23,510	20,901	19,709	21,886	22,914	23,502
Sekundarschule	729	1,518	2,565	4,640	5,918	6,938
Gemeinschaftsschule	180	199	313	403	425	258
Gesamtschule	27,494	25,780	25,466	28,682	31,021	33,764
Gymnasium	21,184	20,823	21,698	26,408	26,493	25,344
Förderschule G/H	10,970	9,445	8,201	8,302	8,674	9,562
Förderschule R/Gy	16	19	16	25	21	18
Förderschule BK	172	162	145	127	131	127
Berufskolleg	49,885	49,619	53,299	63,426	67,731	70,127
Weiterbildungskolleg	3,612	3,776	4,431	5,436	5,909	5,781
Insgesamt	212,209	205,926	215,560	256,742	273,703	285,804

Zwei Schulbeispiele:

Beispiel Geln in der Sekundarstufe I:

Gesamtschule im Gänsewinkel in Schwerte

Im Jahr 2015 begann die Schule mit 2 bis 3 sogenannten Geln-Kindern. Heute sind dort 22 Schülerinnen und Schüler in dieser Gruppe.

Für diese Kinder gibt es eine feste Bezugsperson aus dem Lehrerkollegium. Inzwischen gibt es auch einen eigenen Raum, der vor allem als Rückzugsraum (z.B. für eigenständiges Lernen oder zum Austausch mit den anderen Kindern der Gruppe) genutzt werden kann. Für den Sprachförderunterricht gibt es ein festes Stundenband. Eine Gruppenteilung ist aufgrund der Lehrerversorgung nicht möglich. Bei 90 Lehrkräften gibt es bisher nur eine Lehrerin, die in DaZ/DaF ausgebildet ist. Die Unterstützung der Geln-Gruppe wird durch drei Lehrkräfte sichergestellt. Im Kollegium gibt es allerdings mehrere Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte. Als inklusive Gesamtschule sind auch Förderpädagogen im Kollegium. Es gibt insgesamt eine große Bereitschaft im Kollegium, sich der Integration der neuzugewanderten Kinder zu widmen. Dies wird aber durchaus als zusätzliche Belastung wahrgenommen.

Es werden außerdem ehrenamtliche Helfer einbezogen.

Wenn die Schülerinnen und Schüler spätestens nach zwei Jahren ausschließlich in den Regelunterricht wechseln, erhalten sie Unterstützung durch „Peers“ aus der Oberstufe.

Mit Unterstützung von Lions-Quest wurde eine Fortbildung zum Themenfeld: Regeln, soziales Training, Fragen der Demokratiebildung durchgeführt.

Die Lehr- und Fachkräfte wünschen sich mehr Möglichkeiten für Austausch, ein sinnvolles Kommunikationsmodell um Abläufe zu klären sowie schulbegleitende Fortbildung.

Es fehlen Ressourcen für Lehrmittel (z.B. Lizenzen und PCs für „binogi“ - ein mehrsprachiges digitales Sprachlernprogramm).

Als besonders hilfreich wurde hervorgehoben, dass die Schule im bundesweiten Programm BiSS (Bildung in Sprache und Schrift) beteiligt ist. Dadurch besteht eine Vernetzung mit anderen BiSS-Schulen in einem Verbund. Durch diese Kooperation fühlt man sich fachlich und auch auf sinnvolles Material bezogen unterstützt und erfährt eine prozessorientierte Begleitung.

Beispiel Berufskolleg:

BK am Goldberg in Gelsenkirchen

Dieses BK hat über 2400 Schülerinnen und Schüler, von denen 1400 in einer dualen Ausbildung sind, 1000 in Vollzeit beschult werden, um einen Schulabschluss zu erreichen.

Die Schule versteht sich als „Schule der Vielfalt“. Je nach Bildungsgang haben zwischen 50 und bis zu 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine internationale Familiengeschichte und leben in einer mehrsprachigen Umwelt.

Das BK begann mit der spezifischen Aufnahme neuzugewanderter Jugendlicher im Schuljahr 2014/2015. Das Kollegium nahm diese Aufgabe engagiert und motiviert an und verstand diese auch als eine Art Katalysator für eine professionellere Arbeit mit der generellen Vielfalt.

An diesem BK ist man mit der Lehrerversorgung insofern zufrieden, als keine Stellen unbesetzt sind. Das macht es möglich, auch unter Einbeziehung der Integrationsstellen, die das MSB gewährt, insgesamt 3,2 Lehrerstellen speziell für den Förderunterricht einzusetzen. An der Schule gibt es mehrere Lehrkräfte mit einer DaZ-Qualifizierung sowie mehrere Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte. Diese Lehrkräfte sowie andere Fachkräfte (Sozialarbeit) werden in die Beratungsprozesse und durch Teamstrukturen eingebunden.

Es gibt zum Beispiel ein multiprofessionelles Team „Integration“, an dem neben 4 Lehrkräften auch Sozialpädagogische Fachkräfte und Sozialarbeit beteiligt sind.

Außerdem wird an diesem BK mit zwei Lehrkräften islamischer Religionsunterricht angeboten.

Prinzip bei der Lehrerzuweisung an Lerngruppen: **In die anspruchvollsten Klassen kommen die am besten vorbereiteten Lehrkräfte.**

Die grundlegende Erfahrung ist, dass die erste Zeit bei Sprachen, für die keine Sprachmittler zur Verfügung stehen, die Verständigung schwierig ist. Hierfür gibt es ein Konzept, in dem die Nutzung von Piktogrammen eingebunden ist.

An dem BK gibt es drei Internationale Förderklassen (IFK). Auch an dieser Schule wird bestätigt, dass die Beschränkung der IFKs auf ein Schuljahr zu kurz ist.

In den IFKs wird generell eine große Spreizung in den Lernvoraussetzungen festgestellt. In der Regel schaffen pro IFK immer nur 4 – 5 Schülerinnen und Schüler den direkten Übergang in die Berufsausbildung. Die erfolgreichen Schülerinnen und Schüler aus den IFK werden als besonders leistungswillig in den weiteren Bildungsgängen wahrgenommen.

Besonders stark unterstützt das BK die berufliche Orientierung und Vermittlung in Ausbildung und arbeitet dabei eng mit den Kammern zusammen.

Das BK bietet ein „blended learning Förderangebot“ (Sprachfuchs) an und arbeitet auf differenzierten Niveaus in Verbindung mit verpflichtenden Präsenzseminaren. Generell wird Digitalisierung in die Lernprozesse erfolgreich einbezogen.

Das BK organisiert sich für Qualifizierung und Ausstattung mit digitalen Medien Hilfe von außen. Zum Beispiel durch Zusammenarbeit mit Ruhrfutur und Spenden von Banken oder Vereinen. Damit wird der Fortbildungsetat von 45.--€ pro Lehrkraft pro Schuljahr aufgestockt.

Insbesondere die Teamarbeit im Kollegium und die Durchführung von SchILFs konnte dadurch gewährleistet werden.

Die Schule ist an verschiedenen Projekten/Programmen und Netzwerken beteiligt (z.B. BiSS, Sprachensible Schulentwicklung und durchgängige Sprachbildung, QUISS, KOALA, Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“).

Außerdem bemüht sich das BK um die Entwicklung weiterer Formate der Förderung und Integration, um den individuellen Vorstellungen und Lebenssituationen der Jugendlichen besser gerecht werden können.

Zwei Beispiele zur Einbeziehung von digitalen Sprachlernprogrammen:

Weitere Informationen zu **MULTIDINGSDA**:

Mit MULTIDINGSDA (für Kinder von 4 – 11 Jahren) lassen sich 600 deutsche Wörter aus 40 alltäglichen - aber schulelevanten Situationen - multimedial lernen. Der Wortschatz kann mündlich in 14 verschiedenen Erstsprachen gelernt oder vertieft werden: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Mazedonisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Tamilisch und Türkisch. Das schafft Selbstvertrauen und künftige Chancen. Der Aufbau erlaubt es schon Kindern ab 4 Jahren selbstständig mit MULTIDINGSDA Deutsch zu trainieren. So wird die Eigenverantwortung gestärkt und das Kind erlebt, wie es wirksam lernen kann. Die ersten Lernphasen lassen sich ohne Lese- und Schreibkenntnisse bewältigen. Später kann auch gelesen und getippt werden. Die Vertiefungsübungen in der letzten Übungsphase sind ganz verschieden gestaltet und der Wortschatz wird erweitert. Alle 40 Wimmelbilder lassen sich mit oder ohne Text als Arbeitsblätter ausdrucken. So können die Kinder die Wörter auch auf Papier lesen lernen und von Hand abschreiben. Zu beziehen beim Lehrmittelverlag Zürich.

Weitere Informationen zu **BINOIGI**:

Die Binogi GmbH wurde im Sommer 2016 in Deutschland gegründet und hat ihren Hauptsitz in der Ruhrgebietsstadt Essen. Neben Essen ist Binogi auch in München vertreten.

Binogi nutzt animierte Videos, um die **Fächer Mathematik, Physik, Biologie und Chemie** alltagsorientiert zu vermitteln. Diese sind in sechs Sprachen übersetzt. Das erlernte Wissen kann mithilfe aufbauender Quizfragen in drei Schwierigkeitsstufen spielerisch vertieft werden. Mithilfe alltäglicher Situationen und der Übersetzungen können komplexe und theoretische Fachinhalte auch für mehrsprachige Kinder leichter verstanden und verinnerlicht werden.

Die Träger haben das Ziel im Rahmen eines Forschungsprojekts, bei dem mit Kommunen, Ministerien, Universitäten und Schulen zusammengearbeitet werden soll, die e-learning Plattform weiterzuentwickeln. Das Projekt hat das Ziel die Chancengleichheit auf Bildung für alle Kinder in Deutschland zu erhöhen. Kein Kind soll ausgegrenzt werden, weil es eine andere Sprache spricht und Flüchtlingskinder sollen leichter in das deutsche Schulsystem inkludiert werden können. Außerdem wird das Ziel verfolgt, Flüchtlingskindern einen schnelleren Schulabschluss zu ermöglichen, sodass sie im Anschluss eine Berufsausbildung oder ein Hochschulstudium beginnen können.

Beispiele für Forschung und Entwicklungsarbeit im Bereich Deutschlernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit:

Das in den Jahren 2004 bis 2013 durchgeführte länderübergreifende Modellprogramm **FörMig** (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entwickelte verschiedene Strategien der **durchgängigen sprachlichen Bildung**. Diese Erfahrungen, Erkenntnisse und Ergebnisse sind Basis für aktuelle Sprachbildungskonzepte. FörMig wurde koordiniert durch das „Institut für interkulturelle und international vergleichende Erziehungswissenschaft“ an der Universität Hamburg.

BiSS: Ein bundesweites Programm, an dem auch NRW beteiligt ist, das sich im Kern dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch widmet, aber inzwischen auch Mehrsprachigkeit immer stärker beachtet, ist das vom BMBF mitfinanzierte Programm Bildung in Sprache und Schrift (BiSS). In NRW arbeiten in diesem

Programm 23 Schulverbände mit 124 Schulen, sowohl in Verbänden von Grundschulen als auch in weiterführenden Schulen zusammen. Die einzelnen Schulverbände werden von Verbundkoordinator*innen betreut, die für diese Arbeit über ein Stundenkontingent verfügen. Mehrere Schulverbände werden von weiteren Unterstützungssystemen begleitet (z.B. KI, Bildungsbüros).

Die Umsetzung des Programms BiSS erfolgt unter der Zielsetzung, die Schulpraxis, die sich am Ende der Programmlaufzeit (2019/2020) bewährt hat zu disseminieren und zu transferieren.

KoMBI: Im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsverbundes KoMBI (Koordination Mehrsprachigkeit in Bildung) – koordiniert über die Universität Hamburg (Institut für interkulturelle und international vergleichende Erziehungswissenschaft) - gibt es mehrere Projekte, in denen durch Zusammenarbeit von Praxis mit Wissenschaft schulisches Lernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit entwickelt, begleitet und im Sinne von Innovation evaluiert wird. Diese Projekte werden hier aufgeführt, weil es sich um Forschung und Entwicklung von Unterricht und schulischer Entwicklung handelt, in der bereits wichtige neue Wege gegangen werden. Dazu gehören:

- **BiPeer** : Förderung der Deutsch-Lesekompetenz bilingualer Grundschüler durch Peer-Learning: Zur Bedeutung des Sprachhintergrundes der Peers sowie der Sprache der Peer-Kommunikation – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
- **meRLe:** Förderung der Deutsch-Lesekompetenz durch mehrsprachigkeitssensibles Reziprokes Lehren im Grundschulunterricht – Universität Wuppertal und DIPF
- **IMe:** Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- und Projektunterricht – Universität Augsburg
- **MEG-SKoRe:** Sprachliche und Kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englischunterricht der Grundschule – Universität Mannheim; und MEG-SKoRe II unter Beteiligung der Universität Braunschweig
- **Mehrschriftlichkeit:** Von Wechselwirkungen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren – LMU München
- **MEZ:** Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf – Universitäten Hamburg, Mainz, Potsdam
- **MIKS und MIKS II:** Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung / eine Interventionsstudie in Grundschulen – Universität Hamburg (in Kooperation mit der LaKI-NRW)
- **MuM-Multi und MuM-Multi II:** Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit – Wirksamkeit und Wirkungen von ein- und zweisprachigen Förderungen – TU Dortmund und Universität Hamburg
- **Russische und polnische Herkunftssprache** als Ressource im Schulunterricht. Eine Bestandsaufnahme zur Rolle des familiären und schulischen Kontexts für die Nutzung von Herkunftssprachen durch Schüler*innen mit Migrationshintergrund (s.o. HSU) – Universitäten Greifswald und Leipzig
- **Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit:** Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht am Beispiel russischer und polnischer Herkunftssprecher*innen – Universitäten Greifswald und Leipzig

- **SchriFT und Schrift II:** Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen – Universität Duisburg-Essen
- **SimO:** Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe – Universitäten Bremen und Siegen
- **TimO:** Textrevisionen in der multilingualen Orientierungsstufe – Universitäten Bremen und Siegen
- **Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit:** Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings als Prädiktor für Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für sprachliches Lernen im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht – Universität Koblenz-Landau
- **MehrSprachen:** Eine Interventionsstudie zur Förderung von Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit in der Grundschule – Universität Koblenz-Landau.

Empfohlene schulische Konzepte:

Die LaKI und die KI haben in NRW – bereits durch Entwicklungen aus der RAA-Zeit – verschiedene Konzepte mitentwickelt. Hier einige der für Mehrsprachigkeit relevanten Angebote:

- **Konzept Rucksack Schule: *Rucksack Schule*** ist ein NRW- Programm zur Unterrichts- und Schulentwicklung, durchgängiger sprachlicher Bildung und interkultureller, diversitätsbewusster Bildung. Eltern werden im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit einbezogen. Es richtet sich an Kinder mit und ohne Migrationshintergrund vom ersten bis vierten Schuljahr und ihre Eltern sowie die besuchten Grundschulen.
Das Programm bietet Lehrerinnen und Lehrern und Eltern praktische und konkrete Orientierungshilfen für die sprachliche Bildung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Dabei stehen die bildungssprachlichen Fähigkeiten besonders im Fokus.
In der parallel zum Unterricht eingebundenen Elternbildung sensibilisiert das Programm für die Lernentwicklung. Eltern werden als Experten mit ihren Stärken und für die sprachliche Bildung in den Familiensprachen eingebunden.
Materialien hierfür stehen aktuell in 16 Sprachen zur Verfügung.
Die Themen der Materialien orientieren sich nach dem aktuellen Lehrplan für die Grundschulen in NRW.
Zur Durchführung von *Rucksack Schule* muss eine Vereinbarung mit den Kommunalen Integrationszentren NRW abgeschlossen werden. Danach werden alle Programm-Materialien über das lokale Kommunale Integrationszentrum kostenfrei als PDF zur Verfügung gestellt.

Rucksack Schule wird wissenschaftlich begleitet: sowohl in der Materialentwicklung als auch in Form der Evaluation bezüglich der Wirksamkeit. Die ersten Zwischenergebnisse belegen die Wirksamkeit des Programmes.
- **Das Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“** war ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des MSB und der LaKI. Wissenschaftlich begleitet wurde das Projekt durch die AG Bildungsforschung der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen, Leitung: Frau Prof. Dr. Isabell van Ackeren. Das Projekt unterstützte den Erwerb der

Bildungssprache, insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, um den Bildungserfolg und letztlich gesellschaftliche Teilhabe zu fördern.

Von Februar 2014 bis Juli 2017 haben sich 33 Schulen mit Sekundarstufe I aus ganz NordrheinWestfalen auf den Weg begeben, die durchgängige sprachliche Bildung als Element einer diversitätsbewussten Schule zu entwickeln und systemisch zu verankern. Kernstück des Projekts war die Arbeit in sechs regionalen Netzwerken, einem Schulleitungsnetzwerk und drei Fachnetzwerken (Mathematik, gesellschaftswissenschaftliche Fächer, Naturwissenschaften). Die Projektergebnisse werden in den Landesweiten Beratungs- und Unterstützungspool für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung transferiert und damit in die Weiterqualifizierung der Lehrkräfte in NRW. Die Erfahrungen aus der Projektarbeit wurden dokumentiert und stehen zusammen mit einer Werkstatt für Schulen, die sich neu auf den Weg begeben möchten, als PDF-Download auf der Internetseite der LaKI zur Verfügung.

- **Sprachschätze:** „Sprachschätze“ ist eine Qualifizierungsmaßnahme der LaKI für Grundschulen zur inklusiven interkulturellen Schulentwicklung in einer vielfältigen Gesellschaft. Umgesetzt wird die Maßnahme durch die Expertinnen und Experten aus dem Verbund der Kommunalen Integrationszentren (KI).

Da die Kompetenzen im Umgang mit der sogenannten Bildungssprache wesentlich für den Schulerfolg sind, müssen alle Fächer ebenso wie der Ganzttag dazu beitragen, diese zu entwickeln und gemeinsam durchgängig an ihrer Vermittlung zu arbeiten. Damit dies gelingt, sollen die Vielfalt der Lebenslagen, die Interessen und Begabungen sowie die Mehrsprachigkeit von Kindern und deren Familien bewusster in den Blick genommen werden. Sie sind der Ausgangspunkt einer individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Unterstützt wird der Schulentwicklungsprozess durch die Einrichtung von professionellen Lerngemeinschaften (PLG) an jeder Schule, in denen die Inhalte der Qualifizierungstage reflektiert und die Umsetzung in den Schulalltag begleitet werden.

Das Konzept der „Sprachschätze“ wird zurzeit in Wuppertaler Schulen durch die Bund-LänderInitiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) in den Bereichen Professionalisierung, Sprachförderung und Sprachdiagnostik unterstützt und extern evaluiert. Erste Zwischenergebnisse beurteilen insbesondere die ganzheitlichen und langfristige angelegten Ansätze des Professionalisierungskonzepts als sehr bedeutsam für eine nachhaltige Schulentwicklung.

Hinweis zu Fachstellen mit guten Materialien und Qualifizierungsangeboten:

Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI): Zusammenarbeit der Universität zu Köln – Bezirksregierung Köln – Stadt Köln

Seit den 2000er Jahren hat sich in Köln eine Zusammenarbeit von Oberer Schulaufsicht, Universität und Kommune im ZMI entwickelt, die viele wichtige Impulse für die sprachliche Bildung gesetzt hat. Diese Zusammenarbeit hat die recht gute Verbreitung von KOALA an Grundschulen gefördert und evaluieren lassen. Konzepte wie Demek (Deutsch in mehrsprachigen Klassen) sind entstanden, bilingualer Unterricht in Migrantensprachen wurde unterstützt, eine Beteiligung mit mehreren Verbänden an BiSS und am Projekt „sprachensible Schulentwicklung“ war leicht zu organisieren. Ein besonderes Projekt zur Beschulung neuzugewanderter Kinder wurde an der Universität implementiert. An der Universität besteht eine starke Einbeziehung des Mercator-Instituts. Das ZMI arbeitet seit mehr 10 Jahren.

Das Mercator- Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln ist Programmträger des BiSS- Programms und ist mit der Arbeit des ZMI besonders verbunden.

ProDaZ (Institut für Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache und für Mehrsprachigkeit) an der Universität Duisburg/Essen:

ProDaZ entwickelt sich zu einem Institut für Mehrsprachigkeit weiter und befindet sich gerade mit Unterstützung der Stiftung Mercator in dessen Aufbau. Seit über einem Jahrzehnt unterstützt ProDaZ die Schulen in der Region durch Fortbildungen und Entwicklungsberatung und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien. Es existierte eine Kooperation mit der Hauptstelle der RAA, die in die LaKlArbeit mitgenommen wurde. Besonders auch die Fortbildungen wurden in gutem Austausch miteinander entwickelt und gegenseitige Unterstützung gewährleistet.

Das sogenannte DaZ-Modul in der Lehrerbildung in NRW wurde an der Universität Duisburg/Essen im Vergleich zu anderen Universitäten deutlich ausgebaut.