

Deutsch als Zweitsprache in der Erstintegration im schulischen Bereich im deutschsprachigen Raum

Leitung: Dr. Ulrich Dronske (Zentralstelle für Auslandschulwesen, DE), Prof. Dr. Gabriele Kniffka (Pädagogische Hochschule Freiburg, DE), Nadia Montefiori (Pädagogische Hochschule Bern, CH)

Mitglieder: Regina Bühlmann (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, CH), Yvonne Decker-Ernst (Pädagogische Hochschule Freiburg, DE), Nora von Dewitz (Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, DE), Helmut Kehlenbeck (Landesinstitut für Schule, Bremen DE), Hannes Schweiger (Universität Wien, AT), Irène Zingg (Pädagogische Hochschule Bern, CH)

Der Umgang mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern stellt alle am Erstintegrationsprozess Beteiligten vor große Herausforderungen. Der vorliegende Bericht stellt die aktuelle Situation in der Schweiz, in Österreich und in der Bundesrepublik Deutschland dar.

1. Bestandsaufnahme

Das Vorhaben, eine umfassende Bestandsaufnahme über die drei am Bericht beteiligten Länder zu liefern, erweist sich als schwierig, da nicht zu allen Fragen hinreichend Daten vorliegen. So wird aus der Deutschschweiz berichtet, dass die Bestandsaufnahme keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebe, sondern versuche, aufgrund der verfügbaren Informationen ein möglichst umfassendes Bild zu Deutsch als Zweitsprache in der schulischen Erstintegration in der Deutschschweiz zu zeichnen. In der föderalen Schweiz variieren die Schulmodelle und Gepflogenheiten von Kanton zu Kanton oder gar von Gemeinde zu Gemeinde. Jede Region (z.T. auch jede teilautonome Schulleitung) organisiert die schulische Erstintegration eigenständig. Es ist daher geboten, die Bestandsaufnahme an konkreten kantonalen Beispielen auszurichten. Aus Österreich und der Bundesrepublik Deutschland lassen sich ähnliche Bedingungen vermelden.

1.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

a) Deutschschweiz

Die rechtlichen Rahmenbedingungen der schulischen Integration werden in der Schweiz in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1999, Art. 19) festgehalten. Die Bundesverfassung gewährleistet jedem Kind ausreichenden Grundschulunterricht. Für das Schulwesen sind in der Schweiz die Kantone zuständig, in Art. 62 der Bundesverfassung ist jedoch der Grundsatz des Obligatoriums und der Unentgeltlichkeit der öffentlichen Schule festgelegt. Diese Rechte gelten für alle in der Schweiz lebenden Kinder, unabhängig von ihrem ausländerrechtlichen Status. Der Grundschulunterricht umfasst neun beziehungsweise nach HarmoS¹ elf Schuljahre. Neu zugewanderte Kinder werden möglichst schnell eingeschult.

¹ „Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (HarmoS-Konkordat) bestimmt in der Schweiz unter anderem Grundlegendes über die Ausbildungsdauer (Art. 6): acht Jahre Primarstufe inklusive Kindergarten oder Eingangsstufe, drei Jahre Sekundarstufe (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2007). Diesem Konkordat sind bisher 15 Kantone beigetreten, 7 Kantone lehnten den Beitritt ab.

b) Deutschland

In Deutschland verpflichteten sich die Länder 2010, „die UN-Kinderrechtskonvention nun für alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus oder ihrer (vermuteten) Aufenthaltsdauer und somit auch für Asylsuchende uneingeschränkt“ (Weiser 2013, S. 8) anzuwenden und infolgedessen allen Menschen das Recht auf Bildung zu gewährleisten. Es ist auf verschiedenen Ebenen geregelt. Allerdings ist weder die Schulpflicht noch das Recht auf Schulbesuch bundesweit einheitlich geregelt, sondern jeweils auf Landesebene festgelegt. Bei Zuzug nach Deutschland tritt unabhängig etwa von Staatsbürgerschaft für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter die uneingeschränkte Schulpflicht in Kraft. Einschränkungen können sich jedoch aus Regelungen ergeben, die sich auf Asylsuchende beziehen. So gilt die Schulpflicht in einigen Bundesländern, wie z.B. Nordrhein-Westfalen, Hessen oder Mecklenburg-Vorpommern, erst ab der Zuweisung an eine Gemeinde oder Gebietskörperschaft oder nach einem bestimmten Zeitraum, z.B. von drei Monaten in Thüringen (vgl. Massumi/von Dewitz et al. 2015, S. 38f.). In Baden-Württemberg werden z.B. zugewanderte Kinder und Jugendliche gemäß dem Schulgesetz für Baden-Württemberg (SCHG) §72 Abs. 1 spätestens sechs Monate nach ihrem Zuzug schulpflichtig. Für den Zeitraum, in dem die Schulpflicht noch nicht greift, ist in einigen Bundesländern explizit ein Schulbesuchsrecht eingeräumt. Trotzdem haben die Kinder und Jugendlichen bis zur Schulpflicht faktisch häufig keine Möglichkeit eine Schule zu besuchen, wenn sie keiner Schule zugewiesen werden. Wie lange dieser Zeitraum dauert, kann im Einzelfall stark variieren. Während es sich um kurze Zeiten von wenigen Tagen oder Wochen handeln kann, gibt es auch Fälle, in denen Kinder bzw. Jugendliche mehrere Monate oder weit über ein Jahr ohne die Möglichkeit des Schulbesuchs in Deutschland leben. Medien berichten immer wieder über Wartezeiten von Kindern oder Jugendlichen, die zwar der Schulpflicht unterliegen, jedoch aufgrund fehlender Kapazitäten erst einmal keinen Schulplatz erhalten.

Seit 2011 sind Schulen von der Pflicht entbunden, papierlose Kinder oder Jugendliche der zuständigen Ausländerbehörde zu melden (§87 AufenthG) (vgl. von Dewitz 2016). Umgekehrt bedeutet dies, dass Schulen keine Daten weitergeben dürfen, die sich auf den Aufenthaltsstatus beziehen (Funck/Karakaşoğlu/ Vogel 2015, S. 11). Ziel dieser Regelung ist es, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem aufenthaltsrechtlichen Status Zugang zu schulischer Bildung zu ermöglichen; allerdings besteht keine Verpflichtung, die Kinder als Schülerinnen und Schüler aufzunehmen. In der Praxis, so konnten Funck/Karakaşoğlu/ Vogel (2015, S. 43) zeigen, erweist sich die Aufnahme an einer Schule ohne Papiere als schwierig:

„Bei verdeckten Anfragen mit potentiell illegalem Aufenthalt wurde in 79 Prozent, bei Anfragen mit Offenlegung des illegalen Aufenthalts in 62 Prozent der Antworten kein gangbarer Weg zur Schulanmeldung aufgezeigt oder angedeutet.“

c) Österreich

Alle Kinder und Jugendlichen in Österreich im Alter von 6 bis 15 Jahren, die sich dauerhaft im Land aufhalten, haben das Recht und die Pflicht, die Schule zu besuchen. Im Fall von Asylbewerber_innen wird aufgrund ihres Asylantrags davon ausgegangen, dass sie dauerhaft in Österreich leben möchten. Daher gilt das Recht auf und die Pflicht zum Besuch einer Schule auch für sie. Das Gesetz sieht in Österreich vor, dass alle Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter in die Schule aufgenommen werden müssen, auch wenn ihr aufenthaltsrechtlicher Status ungeklärt ist. In der Praxis erfolgt die Zuteilung eines Schulplatzes je nach Bundesland unterschiedlich schnell. Mitunter müssen Kinder und Jugendliche bis zu einem halben Jahr warten, bis sie einen Schulplatz zugeteilt

4 haben noch nicht entschieden. Seit dem Schuljahr 2015/16 ist die Harmonisierung der Dauer der Bildungsstufen in den meisten Kantonen erfolgt (s. Website der EDK zu HarmoS <http://www.edk.ch/dyn/12012.php>)

bekommen und in die Schule gehen können. In dieser Zeit gibt es für sie kein staatliches Bildungsangebot.

1.2 Maßnahmen der schulischen Erstintegration

a) *Deutschschweiz*

Je nach Bedarf des Schulstandortes bieten sich vor allem auf der Primar- und Sekundarschule unterschiedliche Organisationsformen an. Ob in einem Kanton für Kinder nicht deutscher Erstsprache ein Rechtsanspruch auf zusätzliche Förderung in der Schulsprache² besteht und in welchem Umfang dieser Förderunterricht ausfällt, wird in der EDK/IDES-Kantonsumfrage (Stand: Schuljahr 2015/16, <http://www.edk.ch/dyn/13341.php>) erhoben. Ein Anspruch auf spezielle sprachliche Förderung besteht auf Kindergarten- und Primarstufe in allen Kantonen außer Basel-Stadt und auf Sekundarstufe I in allen Kantonen außer Basel-Stadt und Aargau. In den Deutschschweizer Kantonen bestehen unterschiedliche Modelle für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Die Berichtersteller_innen verfügen nicht über empirisch erhobene Daten zu diesen kantonalen Modellen. Sehr verbreitet ist jedoch das (teil)integrative Modell der DaZ-Förderung in Ergänzung zum bzw. integriert in den Regelunterricht (auf Kindergartenstufe gibt es nur dieses Modell). Auf der Primarstufe bieten acht Deutschschweizer Kantone zusätzlich das exklusive Modell der speziellen Klassen für Kinder nicht deutscher Erstsprache an (AI, BE, GL, GR, SH, SZ, ZG, ZH). Auf der Sekundarstufe I tun dies ebenfalls acht Kantone (AI, BE, BL, FR, SH, SZ, ZG, ZH). Als Beispiel soll an dieser Stelle die Erstintegration im Kanton Bern beschrieben werden, die im DaZ-Leitfaden der Erziehungsdirektion (2015) ausgeführt wird: Kinder, die in einer Berner Gemeinde wohnen, werden auf der Stufe des Kindergartens direkt in die Regelklasse integriert. Der DaZ-Anfangsunterricht auf der Primar- und Sekundarstufe I findet insbesondere in städtischen Gebieten und in Gemeinden mit regionaler Zentrumsfunktion in Intensiv- und daran anschließenden Aufbaukursen statt. Ein Intensivkurs DaZ umfasst mindestens 20 Wochenlektionen und dauert in der Regel zehn Wochen. In dieser Zeit besuchen die Schülerinnen und Schüler keinen Regelunterricht. Im Anschluss daran kann ein zehnwöchiger Aufbaukurs im Umfang von 8 bis 12 Wochenstunden besucht werden. Die Kinder folgen in dieser Zeit schon dem Regelunterricht.

Für Kinder aus Kollektivunterkünften³ (KU) gelten andere Bedingungen. Sie besuchen in den meisten Gemeinden einen Intensivkurs Deutsch als Zweitsprache (IK DaZ), der nach Möglichkeit in einem nahe gelegenen Schulhaus eingerichtet wird. Ein IK DaZ umfasst mindestens 20 Wochenlektionen und ist für ca. acht bis zwölf Kinder ausgerichtet. In dieser Vorbereitungsphase eignen sich die Lernenden erste Kenntnisse der Unterrichtssprache an und machen sich mit dem Schulalltag vertraut. Im Zentrum stehen der Erwerb der Unterrichtssprache, Lernstrategien, Alltagsorientierung und Mathematik. Je nach DaZ-Angebot einer Gemeinde und je nach Stand der Kenntnisse in der Unterrichtssprache können Schülerinnen und Schüler direkt in die Regelklasse mit DaZ-Unterstützung eingeschult werden.

² Die Schweizer Schulsprachen sind je nach Kanton Deutsch, Französisch, Italienisch und/oder Rätoromanisch. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf den deutschsprachigen Kantonen und somit auf der Schulsprache Deutsch. Die allgemeinen Ausführungen zu den Rechtsansprüchen und Angeboten beziehen sich jedoch auf alle Sprachregionen.

³ Geflüchtete Personen, die in der Schweiz ein Asylgesuch stellen möchten, wohnen zuerst einige Tage oder Wochen in einem vom Bund geführten Erstaufnahmezentrum. Sie werden anschließend einem Kanton zugeteilt, der für die Unterbringung und Betreuung der Personen zuständig ist. In Bern wohnen die Personen in einer ersten Phase im Durchschnitt 6 Monate in Kollektivunterkünften, bevor diejenigen mit „Verbleibsperspektive“ eine Wohnung in einer Gemeinde zugewiesen bekommen (ERZ, Flüchtlingskinder in der Volksschule 2016). Mit der Asylgesetzrevision (AsylG, Umsetzung voraussichtlich 2019) sind auch Schulklassen in den Erstaufnahmezentren geplant (s. Website Staatssekretariat für Migration).

Seit 2016 gibt es im Kanton Bern zudem für neu zugezogene Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren ohne Kenntnisse der Unterrichtssprache oder ohne (lateinische) Alphabetisierung die Möglichkeit des Besuchs von *Regionalen Intensivkursen PLUS (RIK+)*. Der RIK+ schließt i.d.R. an bereits bestehende Volksschulangebote (Intensiv- und Aufbaukurs DaZ) an und hat neben dem Erwerb der Unterrichtssprache, von Lernstrategien und dem Unterricht in Mathematik zum Ziel, entweder die schulische Integration der Jugendlichen zu fördern, indem der Übertritt in die Sekundarstufe I angestrebt wird, oder durch erste Kontakte zum Arbeitsmarkt den Einstieg in die Berufsbildung zu begünstigen (bspw. ins berufsvorbereitende Schuljahr Praxis und Integration (BPI⁴)). In diesem exklusiven Modell erfolgt nach dem ersten Halbjahr eine Richtungsentscheidung aufgrund einer fachlichen Beurteilung.

Der Kanton Bern verfügt also über unterschiedliche Modelle – vom integrativen Modell, über exklusive und teilintegrative Intensivkurse für Neuzugezogene ab der zweiten Primarklasse bis zum exklusiven Modell für Jugendliche ohne (lateinische) Alphabetisierung. Die Bedürfnisse unterschiedlicher Gruppen werden somit berücksichtigt. Die Umsetzung in den einzelnen Gemeinden erfolgt jedoch sehr unterschiedlich, insbesondere in kleineren Gemeinden wird nur das integrative Modell angeboten.

b) Deutschland

Die Vorgehensweisen der Bundesländer unterscheiden sich deutlich voneinander, wobei in einigen Bundesländern auch verschiedene Modelle genutzt werden, so dass regionale Unterschiede oder auch Unterschiede in der Umsetzung zwischen einzelnen Schulen hinzukommen. Zusätzlich werden verschiedene Modelle je nach Alter der Schüler_innen gewählt, so dass sich Unterschiede zwischen Grundschulen, weiterführenden und beruflichen Schulen zeigen. Unterschiede ergeben sich auch innerhalb der Modelle danach, wie viele Stunden die Förderung im Deutschen (auch im Vergleich zum Fachunterricht) umfasst, wer den Unterricht durchführt oder ob am Übergang – sofern ein solcher im Modell vorgesehen ist – auch ein Schulwechsel stattfindet. Ein einheitliches Bild für die Bundesrepublik Deutschland lässt sich daher nicht abbilden.

Grob lassen sich die folgenden Modelle differenzieren (Massumi et al. 2015, S. 7), die jedoch in der Praxis nicht immer klar abzugrenzen sind und auch sehr unterschiedlich ausgestaltet werden können. Es handelt sich daher nur um eine grobe Strukturierung, die eine Systematisierung, jedoch keine differenzierte Darstellung ermöglicht.

Das submersive Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen ab dem ersten Schultag in Regelklassen und nehmen an den allgemeinen Förderangeboten der Schule teil.

Das integrative Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besuchen ab dem ersten Schultag eine Regelklasse und erhalten zusätzlich Sprachförderung.

Das teilintegrative Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet, nehmen jedoch in einigen Unterrichtsfächern am Regelunterricht teil.

Das parallele Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verbringen über einen bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit in einer speziell eingerichteten Klasse, die parallel zu den regulären Klassen geführt wird.

Das parallele Modell ‚Schulabschluss‘: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen in eine parallel geführte Klasse. Sie bleiben bis zum Ende der Schulzeit im Klassenverband und bereiten sich gemeinsam auf den Schulabschluss vor.

⁴ In ein BPI wird aufgenommen, wer sich seit weniger als drei Jahren in der Schweiz aufhält, motiviert und berufswahlbereit ist. Um dem Unterricht folgen zu können, müssen die 16 bis 22-jährigen Lernenden in lateinischer Schrift alphabetisiert sein und einen Sprachstand von A1 aufweisen.

Eine flächendeckende empirische Bestandsaufnahme zur Umsetzung und Organisation der Erstintegration liegt bislang für Baden-Württemberg vor. Decker-Ernst 2017 zeigt, dass die Erstintegration i.d.R. über Vorbereitungsklassen (VKL) erfolgt, deren Umsetzung sich jedoch je nach Schule unterscheidet. Grob lassen sich zwei Organisationsformen unterscheiden:

(1) Separat geführte Vorbereitungsklassen (VKL-S): Immersionsmaßnahmen, in denen Schüler_innen nichtdeutscher Herkunftssprache in einer speziellen Einführungs- oder Auffangklasse intensiven DaZ-Unterricht erhalten.

(2) Integrativ geführte Sprachfördergruppen (VKL-I): Gestützte Submersionsmaßnahmen; die SuS nehmen hier die meiste Zeit am Regelunterricht teil, parallel dazu (teils auch integrativ) erhalten sie spezifische Sprachförderung. Der Stundenumfang und die Ausrichtung der Fördermaßnahmen unterscheiden sich je nach Schule.

Grundsätzlich erhalten Grund- und Gemeinschaftsschulen bei einem entsprechenden Nachweis von Kindern mit Sprachförderbedarf maximal 18 Lehrer_innenwochenstunden zur Organisation von VKL zugewiesen; weiterführende Schulen erhalten maximal 25 Lehrer_innenwochenstunden. In welcher der o.g. Formen sie diese Stunden nutzen, entscheiden die Schulen selbst, was v.a. in der Offenheit der bildungspolitischen Vorgaben begründet ist. Die Unterteilung in VKL-S und VKL-I stellt daher lediglich eine grobe, formale Strukturierung dar; weder VKL-S noch VKL-I sind in der Praxis als homogene Typen zu verstehen.

Eine weitere typisierende Übersicht von Modellen, die an 51 Schulen in Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen auf Basis von Interviews und Unterrichtsbeobachtungen gewonnen wurde, findet sich in Ahrenholz, Fuchs & Birnbaum (2016). Hier wird die Vielzahl unterschiedlicher Modelle für andere deutsche Bundesländer erneut bestätigt.

c) Österreich

Es gibt in Österreich eine breite Palette an exklusiven, teilexklusiven und integrierten Maßnahmen der schulischen Erstintegration. Sprachstartgruppen können klassen-, schulstufen-, schul- und schulartenübergreifend geführt werden und werden in geblockter Form im Ausmaß von 11 Wochenstunden angeboten. Sie finden anstelle von Pflichtgegenständen statt. Sprachförderkurse werden ebenfalls im Ausmaß von 11 Wochenstunden angeboten und sind in den Unterricht integriert (auch wenn die Bezeichnung „Kurs“ eine separierende Maßnahme suggeriert). Schüler_innen können maximal zwei Jahre das Angebot einer Sprachstartgruppe oder eines Sprachförderkurses in Anspruch nehmen. Welche der beiden Formen angeboten wird, entscheidet jede Schule selbst. Im Bereich der Volksschule (Schulstufe 1-4) werden tendenziell integrative Maßnahmen gesetzt, im Bereich der Sekundarstufe I werden häufig auch Sprachstartgruppen angeboten.

Übergangsklassen wurden für Berufsbildende Höhere Schulen, also für die Sekundarstufe II geschaffen und im laufenden Schuljahr 2016/17 teilweise auch an Allgemein Bildenden Höheren Schulen eingerichtet. Dabei handelt es sich um separate Klassen für Jugendliche, die nicht mehr schulpflichtig sind.

Generell erhalten Kinder und Jugendliche mit keinen oder geringen Kenntnissen der Schulsprache Deutsch mit Schuleintritt zunächst den Status einer/eines außerordentlichen Schülerin/Schülers. Als solche können sie Sprachstartgruppen oder Sprachfördergruppen besuchen und sie erhalten keine bzw. nur in jenen Gegenständen Schulnoten, in denen eine positive Beurteilung möglich erscheint. Außerordentliche Schüler_innen können diesen Status längstens zwei Jahre behalten.

Je nach Bundesland gibt es weitere Angebote: In Wien werden seit 2012 so genannte „Neu in Wien“-Kurse für die Sekundarstufe I durchgeführt. An zwei aufeinander folgenden Tagen besuchen die Schüler_innen diesen (schulübergreifenden) Kurs von 8 bis 13 Uhr und sind in der übrigen Zeit in ihrer Stammklasse. 98 solcher Kurse wurden im Schuljahr 2015/16 in Wien durchgeführt.

Auch im Bereich Alphabetisierung werden je nach Bundesland unterschiedliche Maßnahmen durchgeführt, wobei dieser Bereich generell stark vernachlässigt wird und es einzelnen Schulen und Lehrkräften überlassen wird, wie sie mit Schüler_innen mit Alphabetisierungsbedarf arbeiten. In Wien finden nach dem Modell der „Neu in Wien“-Kurse auch Alphabetisierungskurse mit maximal 8 Schüler_innen pro Gruppe statt, die schulenübergreifend an zwei aufeinander folgenden Wochentagen von 8 bis 13 Uhr durchgeführt werden.

In den Sprachstartgruppen und Sprachförderkursen sind gesetzlich verpflichtet Diagnose- und Förderinstrumente einzusetzen. Empfohlen wird der Einsatz von USB DaZ, einer unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung, die für die Primarstufe und die Sekundarstufe I entwickelt wurde.

Welche Maßnahmen der Sprachförderung nach dem Besuch einer Sprachstartgruppe oder eines Sprachförderkurses gesetzt werden, ist von Schule zu Schule verschieden. An vielen Schulen wird Sprachförderung in der Sekundarstufe I im Rahmen von zusätzlichen DaZ-Kursen angeboten.

1.3 Begründung der schulorganisatorischen Modelle

a) Deutschschweiz

Die Zuweisung und die Entlassung aus dem DaZ-Unterricht erfolgt im Kanton Bern aufgrund einer Sprachstandserfassung, die mindestens jährlich durchgeführt wird. Je nach Stufe und Ausgangslage werden unterschiedliche Materialien zur Sprachstandseinschätzung verwendet: Beobachtungsbogen *Sismik* (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Kindern nicht deutscher Erstsprache in Kindertageseinrichtungen), *Linguoskop*, Profilanalyse nach Griesshaber oder das standardisierte Testinstrumentarium *Sprachgewandt* finden Verwendung. *Sprachgewandt* wird in einigen Deutschschweizer Kantonen verbindlich eingesetzt. Nach der Überarbeitung von *Erfolgreich integriert* könnte diese in mehreren Sprachen übersetzte Publikation erneut an Gewicht gewinnen (Gyger; Heckdorn-Heinimann 1999, die dazugehörigen Kopiervorlagen werden aktuell überarbeitet).

b) Deutschland

Insgesamt lassen sich die unterschiedlichen schulorganisatorischen Modelle in Deutschland aus den KMK-Empfehlungen von 1971, 1976 und 1979 begründen. Zum damaligen Zeitpunkt wurde den Ländern u.a. empfohlen, Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Schüler_innen einzurichten. Die konkrete Organisation dieser Klassen blieb in den Empfehlungen weitgehend offen; stattdessen wurden die Länder dazu aufgefordert, eigene schulische Konzepte zu entwickeln und zu erproben. Dieser Empfehlung kamen die Länder nach. In ihre jeweiligen Landesvorgaben ließen sie ebenso Spielräume, die Schulen die Möglichkeit bieten sollten, flexible Organisationsmodelle zu entwickeln. Decker-Ernst (2017) zeigt verschiedene Argumentationsstrukturen auf:

- Separate VKL richten sich primär an neu zugewanderte Schüler_innen und finden sich häufiger in der Sekundarstufe. Letzteres wird u.a. damit begründet, dass durch die höheren fachlichen Anforderungen in Regelklassen der Sekundarstufe auch eine intensivere und längere Sprachvorbereitung erforderlich sei, weshalb bspw. einige wenige Sprachförderstunden pro Woche nicht ausreichen. Des Weiteren spielt auch die Anzahl der Seiteneinsteiger_innen pro Schule eine Rolle; diese wird oft auch vom Schulstandort bestimmt. Je größer die Anzahl, desto schwieriger wird es bspw., alle im laufenden Schuljahr neu ankommenden Schüler_innen auf Regelklassen zu verteilen, weshalb eher separate Klassen genutzt werden, die im Laufe des Schuljahres mit neuen Schüler_innen „aufgefüllt“ werden.
- Integrative VKL, in denen die Schüler_innen von Anfang an eine Regelklasse besuchen und parallel oder innerhalb des Regelunterrichts spezifische DaZ-Förderung erhalten, finden sich primär an Grundschulen. Z.T. werden die Deputate nicht nur für Seiteneinsteiger_innen genutzt, sondern auch für früh zugewanderte oder in Deutschland geborene Schüler_innen mit

Sprachförderbedarf. Integrative Modelle werden oftmals damit begründet, dass die Schülerinnen von Anfang an Kontakt zu deutschsprachigen Schüler_innen haben und somit einem natürlichen Sprachbad ausgesetzt sind, durch das sie die deutsche Sprache schneller erwerben.

c) Österreich

Von Seiten des Bildungsministeriums wird darauf hingewiesen, dass der Erwerb der bildungssprachlichen Kompetenz einen mehrjährigen Prozess darstellt und in der Regel sechs bis acht Jahre dauert. Zwei Jahre (für die der Status außerordentliche_r Schüler_in längstens in Anspruch genommen und Angebote wie Sprachstartgruppen oder Sprachförderkurse genutzt werden können) erscheinen somit auch der Gesetzgeberin als zu kleiner zeitlicher Rahmen. Empfohlen werden daher weitere unterstützende Maßnahmen zum Erwerb der Bildungssprache sowie die sprachensible Gestaltung des Unterrichts im Allgemeinen. Gerade im Bereich der durchgängigen sprachlichen Bildung lässt sich aber noch sehr großer Bedarf feststellen, etwa an Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte.

1.4 Curricula im Rahmen der Erstintegration

a) Deutschschweiz

In der Deutschschweiz besteht kein einheitliches sprachliches Curriculum im Rahmen der Erstintegration. Ein Blick in die Vorlage für den neuen Regel-Lehrplan⁵ zeigt, dass im Grundlagenteil (D-EDK 2014) nicht auf den Zweitspracherwerb der Bildungssprache Deutsch eingegangen wird. Die Thematik wird ausschließlich in den einleitenden Kapiteln des Sprachenlehrplans (*D-EDK 2014a, Abschnitte: Förderung von Sprachkompetenzen als Aufgabe aller Fachbereiche* und *Deutsch als Zweitsprache*) kurz erwähnt.⁶ Im Teil zum Kompetenzaufbau wird DaZ hingegen nicht explizit ausgewiesen. Es gelten die im Fachlehrplan Deutsch formulierten Grundansprüche. In gewissen Kantonen wurden konkrete sprachliche Lernziele für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache formuliert, eine kantonale Übersicht fehlt allerdings. Als Beispiele können Lernzielformulierungen aus den Kantonen Zürich, Bern und Solothurn genannt werden. Der Zürcher Rahmenlehrplan für die Schulung in Aufnahmeklassen für Kinder aus dem Asylbereich (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2010) hält Ziele zur Kommunikationsfähigkeit (Sprechen, Hörverstehen, Lesen, Schreiben, Wortschatz) fest. Lernziele werden im Kanton Zürich auch in der Broschüre *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse* des Volksschulamtes (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2016) formuliert. Im Kanton Bern sind Lernziele in aller Kürze im Leitfaden *Deutsch als Zweitsprache, DaZ* (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2015) erwähnt. Als einziger Kanton in der Deutschschweiz kennt der Kanton Solothurn seit 1992 einen Lehrplan *Deutsch für Fremdsprachige* (Departement für Bildung und Kultur. Kanton Solothurn 1992, S. 68ff) als Bestandteil des gesamten kantonalen Lehrplans. Der Lehrplan *Deutsch für Fremdsprachige* wird aktuell im Hinblick auf die Einführung des Lehrplans 21 überarbeitet.

⁵ Im Lehrplan 21, dem ersten gemeinsamen Deutschschweizer Lehrplan für die Volksschule, setzen die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone den Art. 62 der Bundesverfassung um, die Ziele der Schule zu harmonisieren. Jeder Kanton entscheidet gemäß den eigenen Rechtsgrundlagen über die Einführung im Kanton. Bisher bestehen 16 kantonale Versionen des Lehrplans 21 (zur Umsetzung in den einzelnen Kantonen s. www.lehrplan.ch) und in den meisten Kantonen läuft die Umstellungsphase.

⁶ Zur Förderung wird beispielsweise festgehalten: „Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, bietet die Lehrperson in allen Fachbereichen gezielte Unterstützung für den Aufbau von Sprachkompetenzen an: Schlüsselbegriffe, Dokumente zum Nachhören, sprachlich vereinfachte Texte, Wörterlisten, lexikalische Vorentlastungen oder eine niveauangepasste Anleitung. Denn während das Sprachgefühl in der Erstsprache intuitiv existiert, muss für Deutsch als Zweitsprache ein Sprachgefühl bewusst aufgebaut werden“ (D-EDK 2014a, S. 7).

b) Deutschland

In den meisten deutschen Bundesländern existieren zumindest für den Primarbereich curriculare Grundlagen und/oder Materialienhinweise für den DaZ-Unterricht. Die Vorgaben der Länder unterscheiden sich allerdings in Bezug auf ihre Verbindlichkeit: Neben unverbindlichen *Handreichungen*, die v.a. inhaltliche, didaktische und methodische Hinweise für den Unterricht liefern sollen, existieren eher allgemein gehaltene *Rahmenrichtlinien*, aber auch verbindliche *Rahmen(lehr)pläne* bzw. *Lehr- / Bildungspläne*. Daneben unterscheiden sich die inhaltlichen Schwerpunkte und das Maß an Differenziertheit, in dem ggf. auf Grundlagen von DaZ, die Auswahl von Unterrichtsinhalten, den Kompetenzerwerb der Lernenden sowie unterrichtsorganisatorische Aspekte eingegangen wird. Darüber hinaus liegen nur in wenigen Ländern Hinweise für den DaZ-Unterricht in der Sekundarstufe vor, was dem Prinzip einer durchgängigen, Institutionen übergreifenden Sprachbildung widerspricht. Insgesamt fehlen, sieht man von den Hinweisen in den Erlassen ab, damit einheitliche inhaltliche Regelungen zur Aufnahme und Eingliederung von Seiteneinsteiger_innen in der Sekundarstufe, die sowohl für die betreffenden Schüler_innen selbst und ihr geregeltes Ankommen als auch als konzeptionelle Hilfestellung für Schulen und Lehrpersonen notwendig wären. Eine Übersicht der aktuell in den deutschen Bundesländern vorhandenen Curricula findet sich bei Decker-Ernst (2017). Die darin enthaltene Bestandsaufnahme zur Umsetzung von VKL in Baden-Württemberg macht deutlich, dass die Mehrheit der Lehrkräfte die Unterrichtsinhalte eigenverantwortlich auswählt und entsprechend eigene curriculare Grundlagen – z.T. in Anlehnung an einen oder mehrere DaZ-Handreichungen/Rahmen-/Lehrpläne – zusammenstellt. In Baden-Württemberg wird aktuell ein Orientierungsrahmen für Vorbereitungsklassen vorbereitet. Die Erstsprachen der Lernenden werden je nach Lehrkraft in unterschiedlichem Maße in den Unterricht einbezogen. Am häufigsten fungieren sie als „Verständnishilfen“, bspw. um Sprachanfänger_innen Hilfen anzubieten, wenn sie noch kein Deutsch können. Z.T. werden die Erstsprachen zur kontrastiven Spracharbeit genutzt oder um Transferhilfen anzubieten sowie zum Beziehungsaufbau und zur emotionalen Stärkung. Es zeigte sich aber auch, dass v.a. Sprachen einbezogen werden, die die Lehrkräfte selbst beherrschen, und dass der Einbezug eher situativ erfolgt. Eine systematische, standortübergreifende und durchgängige Einbindung aller Sprachen ist nicht gegeben.

c) Österreich

Es gibt kein eigenes Curriculum für die Erstintegration. Lehrplangrundlage ist der Lehrplan für den Pflichtgegenstand Deutsch unter Berücksichtigung zusätzlicher Bestimmungen für Deutsch als Zweitsprache, die je nach Schulstufe und Schulart variieren. Dabei wird immer wieder auf die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch hingewiesen und es wird Wert gelegt auf die Berücksichtigung der Erstsprachen der Schüler_innen und auf deren lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Großes Augenmerk wird auch auf das Unterrichtsprinzip interkulturelles Lernen und die Berücksichtigung der so genannten Herkunftskulturen gerichtet. Dabei besteht die Gefahr von Kulturalisierungen und Zuschreibungen aufgrund der mutmaßlichen Herkunftskultur. Aus kulturwissenschaftlicher und migrationspädagogischer Perspektive ist der zugrunde liegende Kulturbegriff problematisch, da er tendenziell homogenisierend und essentialisierend wirkt.

1.5 Erfolg der eingesetzten Maßnahmen

a) Deutschschweiz

Es besteht keine Übersicht über evtl. Evaluationen von konkreten Maßnahmen für die Deutschschweiz. Für den Kanton Bern kann festgehalten werden, dass die Erziehungsdirektion in

den vergangenen Jahren den Integrationsartikel⁷ evaluiert hat. Allerdings wird Deutsch als Zweitsprache darin ausgeklammert oder höchstens am Rande erwähnt.

b) Deutschland

Über den Erfolg der verschiedenen Modelle liegen bislang keine Forschungsergebnisse vor. Wirksamkeitsanalysen wurden zu keiner Zeit durchgeführt, was u.a. auch damit begründet werden muss, dass eine Vergleichbarkeit der Modelle weder auf administrativer Ebene, noch auf der Ebene der Lehrkräfte, des Unterrichts und der Lernenden möglich ist. Erfahrungsberichte lassen sich verschiedentlich in den Medien oder der Literatur finden (z.B. Benholz, Frank, Niederhaus 2015). Einzelne Maßnahmen werden teilweise auch evaluiert. Das kann sich z.B. auf Maßnahmen der Lehrkräftefortbildung beziehen. Im Rahmen des Projekts ‚Bildung durch Sprache und Schrift‘ (BiSS) wird eine formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe in mehreren Bundesländern durchgeführt (s. <http://www.evasek.de/www/>). Langzeitstudien zu Bildungs- oder Lernverläufen von neu zugewanderten Schüler*innen in Deutschland liegen nicht vor.

Bremen hat ein Bildungsmonitoring für zugewanderte Kinder und Jugendliche aufgebaut. Bei den Schulabsolventen kann ermittelt werden, welche Schulabschlüsse Jugendliche erlangen, die über einen Vorkurs neu in das Schulsystem integriert wurden. Mittlerweile liegen Daten von drei Jahrgangskohorten vor.

c) Österreich

Mit einem Erlass des Bildungsministeriums im September 2016 wurde festgelegt, dass bis 31. Jänner 2019 eine „umfassende Evaluierung“ der Sprachfördermaßnahmen und der eingesetzten Diagnoseinstrumente erfolgen muss. Allerdings ist aus derzeitiger Sicht (April 2017) unklar, wie diese Evaluierung aussehen soll. Es fehlen dafür notwendige Konzepte und entsprechende Richtlinien.

1.6 Lehrkräfte

a) Deutschschweiz

An unterschiedlichen Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen wird für Lehrerinnen und Lehrer ein Certificate of Advanced Studies (CAS) in DaZ angeboten (bspw. PH Bern, PH ZH, PH FHNW, PH ZG, PH LU und PH SG). Kürzere Weiterbildungen zu DaZ gibt es auch an anderen Pädagogischen Hochschulen. Unseres Wissens fehlt ein Überblick über alle Deutschschweizer Kantone, wie weit diese Weiterbildung(en) die Voraussetzung für das Unterrichten in den entsprechenden Klassen/Kursen bildet. Im Kanton Bern gibt es keine Verbindlichkeit für eine Spezialisierung wie beispielsweise im Kanton Zürich, wo der Besuch der vertieften Weiterbildung des Lehrgangs CAS DaZ im Rahmen von 10 ECTS verbindlich ist. Den Berner Anstellungsbehörden wird empfohlen, Lehrpersonen mit entsprechenden Weiterbildungen zur berücksichtigen. In den Grundausbildungen der Pädagogischen Hochschulen werden die Themen eines integrierten, sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts und DaZ seit einigen Jahren in die Wahl- und Pflichtmodule aufgenommen.

b) Deutschland

In einigen Bundesländern wurden Maßnahmen der DaZ-Qualifizierung von Lehrkräften ausgeweitet. So bieten die lehrerbildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen seit dem Herbst 2016 Weiterbildungsstudiengänge im Bereich DaZ an. In Bayern ist ein Studium des Fachs Didaktik des Deutschen als Zweitsprache u.a. als Didaktikfach möglich und viele Bundesländer machen verpflichtende oder fakultative Angebote für Lehramtsstudierende aller Fächer (vgl. Baumann,

⁷ Artikel 17 des Volksschulgesetzes (rev. 2001) hat zum Ziel, Kinder mit besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen zu fördern, soweit dies möglich und sinnvoll ist.

Becker-Mrotzek 2014). In Baden-Württemberg verfügen nach wie vor die wenigsten Lehrkräfte über eine spezifische DaZ-Qualifikation. Die bildungspolitischen Grundlagen enthalten diesbezüglich auch seit jeher keine Vorgaben. Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte ist aus Gründen der Lehrerzuweisung/-einstellung in Vorbereitungsklassen tätig, sie zeigen dabei aber mehrheitlich auch ein großes Interesse für ihre Tätigkeit und sind engagiert. Zum Teil verfügen sie bereits über vorherige Erfahrungen im Bereich Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen oder auch aus der Arbeit im Bereich DaF mit Erwachsenen. Durch den aktuell hohen Bedarf an VKL-Lehrkräften werden vermehrt auch Krankheitsvertretungen, pensionierte Lehrkräfte aller Fächer, Lehramtsanwärter_innen mit 1. Staatsexamen sowie Personen ohne Lehramtsausbildung eingestellt. Ob und inwiefern die Lehrkräfte dazu in der Lage sind, den Regel-/Fachunterricht (auch) an den (sprachlichen) Bedürfnissen der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler auszurichten (sprachsensibler Fachunterricht), hängt ebenfalls von deren Qualifikation und ihrem Erfahrungswissen ab.

c) Österreich

Das Bildungsministerium schreibt zwar vor, dass die Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse nur qualifizierte Lehrkräfte unterrichten sollen, die eine Aus-/Fort- oder Weiterbildung zu DaZ nachweisen können. Erfahrungsberichte aus der Praxis zeigen aber, dass dies nicht immer der Fall ist und auch Lehrkräfte ohne entsprechende Aus-/Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden. In der (Weiter-)Qualifizierung von Lehrkräften besteht großer Bedarf. Unterstützungsangebote bestehen nur fallweise. In Wien können Lehrkräfte, die an Allgemeinen Pflichtschulen unterrichten die Angebote des Sprachförderzentrums (Beratung, Fortbildung) in Anspruch nehmen. Für andere Schularten oder andere Bundesländer existieren solche Einrichtungen nicht.

1.7 Unterrichtsmaterialien und Lehrmittel

a) Deutschschweiz

In der Deutschschweiz wird im DaZ-Unterricht mit unterschiedlichen Lehrmitteln gearbeitet, präzise Informationen über den Einsatz von Lehrmitteln und Materialien sind nicht vorhanden. In vielen Kantonen werden die spezifisch für Kinder nicht deutscher Erstsprache entwickelten Lehrmittel *HOPPLA* (Kindergarten- und Unterstufe), *Pipapo* (3. bis 6. Klasse) und *Kontakt* (Sekundarstufe I) eingesetzt.⁸ Letzteres soll in den kommenden Jahren im Auftrag des Kantons Zürich optimiert oder gar ersetzt werden. Im Kanton Zürich haben die drei genannten Lehrmittel den Status „obligatorisch“, in Bern besteht hingegen kein Lehrmittelobligatorium für Deutsch als Zweitsprache. Der Zweitspracherwerb in der diglossischen Deutschschweiz stellt für Neuzugezogene eine besondere Herausforderung dar. Die Deutschschweizer Dialekte dominieren die Alltagskommunikation, während das Schweizer Standarddeutsch (unter anderem) die Funktion der Schulsprache hat. Vermehrt enthalten daher die gängigen Sprachlehrmittel Hinweise auf die besonderen Herausforderungen, die sich Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache stellen (z.B. HOPPLA oder das Deutschlehrmittel für den Regelunterricht *Sprachstarken*).

b) Deutschland

Die Lehr- und Lernmittel für Vorbereitungsklassen sind in Deutschland nicht festgelegt. Die Lehrkräfte setzen eine Vielzahl verschiedener handelsüblicher Spiel- und Differenzierungsmaterialien sowie Arbeitshefte und Lehrwerke für DaM, DaF und DaZ ein. Eine Präferenz ist unter diesen nicht erkennbar. Vielmehr werden die Materialien je nach Lehrkraft um selbst erstellte

⁸ Websites zu den Lehrmitteln: www.hoppla.ch, <http://www.pipapo.info/>, Kontakt http://www.lehrmittelverlag.ch/Productoverview.aspx?ctgyName=Reihe_31_a

ergänzt bzw. kopiert, kombiniert und modifiziert. In integrativ geführten Maßnahmen scheinen dabei Lehrwerke für Regelklassen eine größere Rolle zu spielen als in separat geführten Klassen. DaF-Lehrwerke werden v.a. für Lerner_innen in der Sekundarstufe genutzt, für die zugleich ein Mangel an geeigneten DaZ-Materialien beklagt wird.

c) Österreich

Seit 1998 wird vom Bildungsministerium eine eigene Liste all jener Schulbücher erstellt, die für Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zugelassen sind. Die Liste enthält auch approbierte Schulbücher für den „muttersprachlichen Unterricht“ und zweisprachige Wörterbücher, die im Rahmen der Schulbuchaktion für Schüler_innen kostenfrei bezogen werden können. Für die Sprachstartgruppen oder die Übergangsklassen gibt es keine eigens vorgesehenen Materialien, es bleibt der jeweiligen Schule bzw. den Lehrkräften überlassen, welche Materialien eingesetzt werden.

2. Kritische Evaluation des Bestehenden

a) Deutschschweiz

In der Deutschschweiz bestehen nicht nur kantonale, sondern auch kommunale Unterschiede im Hinblick auf die Umsetzung der schulischen Erstintegration. Schulen haben einen sehr großen Handlungsspielraum. Die rechtlichen Grundlagen sind wie oben beschrieben ziemlich einheitlich, die schulorganisatorischen Modelle jedoch heterogen. Es liegen keine Untersuchungen zur tatsächlichen Unterrichtspraxis in den Kantonen und Gemeinden vor.

b) Deutschland

In Deutschland gibt es, wie oben gezeigt, keine einheitliche Vorgehensweise bei der schulischen Erstintegration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Nicht in allen Bundesländern besteht eine Schulpflicht von Beginn an, so dass der Zugang zu (Aus-)Bildung erschwert ist bzw. verzögert erfolgt. Zugleich ist zu konstatieren, dass sich in einigen zentralen Bereichen positive Entwicklungen zeigen: in der Lehreraus- und -fortbildung, bei der Entwicklung von Lehrplänen und Richtlinien im Bereich Deutsch als Zweitsprache oder auch in der Entwicklung von Zusatzangeboten in der Sprachförderung in Zusammenarbeit mit Vereinen und Ehrenamtlern.

c) Österreich

Neben der auch in Österreich festzustellenden Unübersichtlichkeit besteht ein großes Problem in der Kurzfristigkeit vieler Maßnahmen. So wurden beispielsweise erst im September 2016 für das Schuljahr 2016/17 über 400 zusätzliche Stellen für Lehrkräfte zur Sprachförderung geschaffen, die ab 1. November 2016 eingestellt werden konnten. In so kurzer Zeit ausreichend Lehrkräfte mit entsprechenden Qualifikationen zu finden, ist kaum möglich. Ungeklärt ist auch die Finanzierung zusätzlicher Maßnahmen wie etwa der Übergangsklassen an Allgemein Bildenden Höheren Schulen. Erst Anfang April 2017 wurde vom Bildungsministerium die Weiterfinanzierung von Übergangsklassen für das Schuljahr 2017/18 zugesichert.

Lehreraus- und Weiterbildung

a) Deutschschweiz

Mittlerweile bestehen wie oben ausgeführt an vielen Pädagogischen Hochschulen Weiterbildungsangebote für DaZ. Es ist also eine klare Entwicklung erkennbar, die auch durch die Weiterbildungsnachfrage von Regellehrpersonen gestützt wird. Diese ist beispielsweise im Kanton Bern stark angestiegen. Der CAS DaZ der Pädagogischen Hochschule Bern ist stets ausgebucht und es bestehen Wartelisten. In dieser berufsbegleitenden Weiterbildung setzen sich Lehrpersonen mit einer mindestens zweijährigen Berufserfahrung intensiv mit Fragen der Förderung von Lernenden

auseinander, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Die CAS-Angebote an den Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen sind ein wichtiger Schritt in Richtung einer Professionalisierung der Regellehrpersonen.

Obwohl die Erziehungsdirektion des Kantons Bern empfiehlt, Lehrpersonen mit einer DaZ-Weiterbildung zu bevorzugen, unterrichten jedoch noch viele DaZ-Lehrpersonen ohne spezifische Weiterbildung. Das heißt, der DaZ-Unterricht als Teil der Maßnahmen zur besonderen Förderung wird aktuell noch häufig durch Regellehrpersonen ohne spezifische Ausbildung erteilt.

Daher ist auch die Entwicklung in den Grundausbildungen an den Pädagogischen Hochschulen sehr wichtig, in denen Deutsch als Zweitsprache vermehrt eine wichtige Rolle spielt. Die Thematik wird in unterschiedlichen Modulen und unter verschiedenen Labels aufgenommen; manchmal wird von „integrierter Sprachförderung“ gesprochen, hin und wieder sind Kooperationen mit der Fremdsprachendidaktik auszumachen (Zugänge der Mehrsprachigkeitsdidaktik).

b) Deutschland

Die Lehreraus- und Weiterbildung ist in Deutschland mit Bezug auf Deutsch als Zweitsprache je nach Bundesländern ebenfalls sehr unterschiedlich gestaltet. Eine Reihe von Bundesländern sieht ein verbindliches DaZ-Modul in der Lehrerbildung vor, andere Bundesländer haben das Fach Deutsch als Zweitsprache als Erweiterungsfach vorgesehen. Es gibt aber auch das Modell „Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgabe in allen Fächern“, welches u.U. mit einem geringeren Grad an Verbindlichkeit ausgestattet ist. Was Lehrerfortbildungsmaßnahmen angeht, so finden sich innerhalb der einzelnen Bundesländer viele Formen. Insgesamt ergibt sich im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung ein eher unübersichtliches Bild

c) Österreich

Großer Bedarf in der Aus-/Fort- und Weiterbildung besteht auch in Österreich. Für die Lehramtsausbildung aller Fächer wurden neue Curricula erstellt, die in sehr unterschiedlicher Weise DaZ und Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Fraglich ist, wie die Umsetzung dieser Curricula aussieht. 2013 wurde das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark eingerichtet, um die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften besser zu koordinieren und die Professionalisierung etwa in DaZ oder im Hinblick auf durchgängige sprachliche Bildung zu fördern. Verbesserungen wären auch in der Zusammenarbeit zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten notwendig.

Curricula

a) Deutschschweiz

Wie oben erwähnt fehlen in der Deutschschweiz ausgearbeitete Rahmencurricula. Der Lehrplan 21 geht nur am Rande auf Deutsch als Zweitsprache ein. Differenzierte Lernziele im Hinblick auf sprachliche Kompetenzen wurden nicht formuliert.

b) Deutschland

In den einzelnen Bundesländern liegen Handreichungen, (Rahmen-)Curricula oder Lehrpläne vor, insbesondere für die Primarstufe. Allerdings sind sie in der Regel wenig differenziert im Hinblick auf sprachliche Inhalte, vor allem fehlen explizite Hinweise auf den stufenweisen Kompetenzaufbau von der Alltagssprache zur Fach- und Bildungssprache (vgl. Decker-Ernst 2017, 133).

Die Steuerungsfunktion von Curricula ist aufgrund der Heterogenität der Lernenden als eher schwierig einzuschätzen⁹. Die Prüfung *Deutsches Sprachdiplom* (DSD I) der Kultusministerkonferenz

⁹ vgl. hierzu auch die Problematik eines allgemeinen Nachweises von Sprachkenntnissen auf A2/B1-Niveau in Integrationskursen, die bspw. für Lerner_innen ohne/mit geringen Schriffterfahrungen kaum erzielt werden können

könnte hier eine Orientierung für Lehrkräfte bieten, um die Anforderungen und Erwartungen, die beim Übergang in Regelklassen gestellt werden, zu konkretisieren. Beim DSD handelt es sich um eine Sprachprüfung, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen für das Deutsche Auslandsschulwesen entwickelt wurde und an Deutschen Auslandsschulen sowie an als DSD-Schulen anerkannten Schulen aus den nationalen Bildungssystemen, die einen Deutschschwerpunkt aufweisen, eingesetzt wird. Das DSD I ist eine Stufenprüfung, die Sprachkompetenzen auf den GER-Niveaustufen A2 und B1 abprüft und zertifiziert. Damit wird das Sprachniveau getestet, das curricular oder schulintern als Zielniveau für die Vorbereitungsklassen angegeben wird. Dies geschieht mithilfe eines Sprachtests, der aus schulischen Kontexten heraus und für schulische Kontexte entwickelt wurde und folglich vor allem im Bereich der schriftlichen Kommunikation eine deutlich bildungssprachliche Orientierung aufweist, insofern Sprachhandlungen abverlangt werden, die in der Wiedergabe von Fremdaussagen als Fremdaussagen, in der strukturierten Darstellung eigener Erfahrungen und in der argumentativen Auseinandersetzung mit einer bestimmten Problemstellung bestehen. Die Mündliche Kommunikation besteht zu einem Teil aus der Präsentation eines im Unterricht möglichst projektbasiert erarbeiteten Themas und deren Diskussion, verlangt also Kompetenzen im monologischen und dialogischen Sprechen sowie die Fähigkeit, zu einem Thema zu recherchieren und die Rechercheergebnisse in unterschiedlichen Formen und mithilfe von unterschiedlichen Medien zu präsentieren. Das DSD orientiert folglich auf einen kommunikativ und projektorientiert DaF/Z-Unterricht, der die vier Kompetenzen Hör- und Leseverstehen sowie Mündliche und Schriftliche Kommunikation gleichmäßig entwickelt und die sprachformalen Fertigkeiten integrativ behandelt. Dabei wird durch die Testaufgaben das angestrebte Leistungsniveau nachvollziehbar konkretisiert. Die Ergebnisse der Schüler einer Lerngruppe ermöglichen eine Evaluation des Unterrichts. Das DSD I und mittlerweile auch das DSD I PRO (eine berufsorientierte Variante des DSD I) werden zurzeit in den Vorbereitungsklassen von Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein erprobt. Sie sollen ab 2018 auch in den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Thüringen angeboten werden. Dabei ist die Anzahl der Teilnehmer noch immer deutlich begrenzt: Das DSD ist ein freiwilliges Angebot an die Schüler_innen der Vorbereitungsklassen und ihre Lehrer_innen, das bislang mit Ausnahme von Bremen und Hamburg noch in keinem Bundesland flächendeckend, d.h. an einer deutlichen Mehrheit der Schulen, die Seiteneinsteiger ohne Deutschkenntnisse beschulen, eingeführt wurde. Zum letzten Termin im März 2017 nahmen allerdings bereits 3767 Schüler_innen an der DSD I-Prüfung und erstmalig 3256 an der DSD I PRO-Prüfung teil, dies sind 3,5-mal so viel wie im Jahre 2016.

Der Einsatz des DSD I in Vorbereitungsklassen wurde bislang noch nicht systematisch evaluiert. Deutlich werden in Gesprächen mit Lehrkräften und Lernenden allerdings folgende Vorteile: Das DSD hat, wie eingangs erwähnt, eine positive Rückwirkung auf den Unterricht, insbesondere wenn die Einführung des Testformats mit Fortbildungsmaßnahmen zum kommunikativen DaF/Z-Unterricht kombiniert wird. Es stärkt die Lernmotivation der Schüler, weil es mit dem Erwerb eines Zertifikats einhergeht, das häufig der erste Leistungsnachweis im neuen Schulsystem darstellt. Das Zertifikat selbst spielt eine gewisse Rolle beim Berufseinstieg, zumal die IHK den Abschluss in ihren Broschüren darstellt und anerkennt. DSD-Klassen schneiden in der Regel besser in anderen schulischen Prüfungen ab, auch bei Schulabschlüssen, weil das Testformat die Anforderungen dieser Schulabschlüsse gleichsam vorbereitet. Das DSD-Programm in den Ländern vernetzt die Lehrer_innen durch gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen und programmbegleitende Aktivitäten (*Jugend debattiert* in Vorbereitungsklassen, Sprachcamps, schulübergreifende Projekte) miteinander und schafft einen nationalen Austausch über die Arbeit in Vorbereitungsklassen durch Treffen der DSD-Programmleiter_innen aus den Ländern auf Bundesebene. Darüber hinaus fühlen sich DSD-Schüler_innen häufiger zur Bewerbung auf Stipendienprogramme wie das START-Stipen-

dium ermuntert. Das DSD I ist allerdings keine Prüfung, die den Übergang von den Vorbereitungsklassen in den Regelunterricht steuert. Diese Funktion wird ihr seitens der KMK explizit nicht zugeschrieben, und sie könnte sie derzeit auch gar nicht übernehmen, weil die Durchführung des DSD I an die international gesetzten Termine im März und August/September gebunden sind. Allerdings verdeutlicht die Prüfung die Schwierigkeiten, die vorhanden sind, wenn man in den Vorbereitungsklasse das Erreichen der Niveaustufe B1 als Voraussetzung für den Übergang in den Regelschulunterricht ansetzt. Zurzeit erreichen in Deutschland lediglich rund 50% der Teilnehmer das Niveau B1 in allen vier Kompetenzbereichen. Damit wird durch die Prüfung zugleich ein hoher Sprachförderbedarf auch nach dem Übergang in die Regelklassen aufgedeckt.

Gemessen an mehr als 100.000 möglichen DSD Prüfungen werden über das DSD weiterhin weniger als 10 Prozent aller zugewanderten Schüler_innen in den in Frage kommenden Jahrgangsstufen erreicht. Rückschlüsse auf Basis der DSD Ergebnisse über den Bildungserfolg von zugewanderten Schüler_innen sind nicht möglich.

c) Österreich

Wie oben angemerkt, fehlen Curricula für Sprachstartgruppen oder Übergangsklassen. Wichtig wären in jedem Fall: mehr Vernetzung, mehr Austausch unter den Lehrkräften und den Lehrenden in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, mehr Unterstützung durch Beratung, Supervision und begleitende Maßnahmen (etwa zur Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen).

3. Best Practice-Beispiele

a) Deutschschweiz

Grundsätzlich ist in der Deutschschweiz eine Professionalisierung von Regellehrpersonen für einen sprachsensiblen Unterricht festzustellen. In diesem Sinn hat die NW EDK im Rahmen des Projekts Netzwerk SIMS (insgesamt 19 Schulen aus 10 Mitgliedskantonen) daran gearbeitet, Voraussetzungen für eine effiziente Sprachförderung für alle zu schaffen. Aus den mehrjährigen Projekterfahrungen ist eine Internetplattform mit Praxisbeispielen entstanden (www.netzwerk-sims.ch) sowie eine Reihe von Publikationen, z.B. Neugebauer und Nodari, *Förderung der Schulsprache in allen Fächern* (Neugebauer; Nodari 2012).

Das folgende Beispiel aus dem Kanton Solothurn zeigt die Bestrebungen der Kantone und Gemeinden, das Angebot im Bereich der schulischen Erstintegration von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Erstsprache zu individualisieren und auszubauen.

Im Kanton Solothurn (Gemeinde Zuchwil) wird in den Schuljahren 2016 bis 2018 ein Schulversuch mit DaZ-Intensiv-Klassen (DIK) durchgeführt, der zum Ziel hat, Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse im Zweitspracherwerb gezielt zu fördern. In diesem Schulversuch haben sich mehrere Gemeinden zusammengeschlossen, um das Intensivangebot durchgängig anbieten zu können. Die zugezogenen Kinder werden bei Ankunft in einer der Gemeinden je nach Alter der IK-Primar- oder der IK-Sekundarschulgruppe in Zuchwil zugeteilt, die Gruppengröße liegt bei maximal 12 Schülerinnen und Schülern. Es handelt sich um ein teilintegratives Modell. Der DaZ-Unterricht findet immer morgens statt (4 Lektionen), nachmittags besuchen die Kinder und Jugendlichen den Unterricht in ihren Regelklassen. Im Folgenden wird näher auf die Sekundarschulgruppe eingegangen (Stand der Informationen: März 2017): Die Lehrperson betreut insgesamt elf Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren, deren Aufenthaltsdauer in der Deutschschweiz zwischen zwanzig und zwei Monaten liegt. Um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, arbeitet die Lehrperson mit individualisierten Wochenplänen. Die Grundlage des Unterrichts bildet unter anderem das Lehrmittel *Das DaZ-Buch* (Klett). Seit Schuljahresbeginn im August 2016 konnten 4 Jugendliche vollständig in ihre Regelklasse wechseln. Dieser Übergang wird progressiv gestaltet, das heißt, mit fortschreitendem Zweitspracherwerb werden die Anzahl DaZ-Halbtage pro Woche

reduziert. Die DaZ-Lehrperson steht im ständigen Austausch mit den Regellehrpersonen. Dieses Modell ermöglicht eine hohe Individualisierung des Unterrichts.

b) Deutschland

Angesichts der sehr hohen Zugangszahlen an neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen hat es sich in Bremen als sinnvoll und erfolgreich erwiesen, die Verantwortlichkeiten in den Kultusministerien und Schulämtern über Stabsstellen u.ä. zu bündeln. In Bremen sind mittlerweile mehr als 8% aller Schülerinnen und Schüler in den vergangenen drei Jahren ohne Deutschkenntnisse über Vorkurse in die Schulen integriert worden. Ein weiterer wichtiger Erfolgsfaktor ist die Verteilung der Integrationsaufgaben auf alle Schulen im Lande Bremen.

c) Österreich

4. Empfehlungen / Forderungen der Arbeitsgruppe an Wissenschaft, Politik und Didaktik

Mögliche (erste) Forderungen wären aus Sicht der Arbeitsgruppe:

- Verbesserung der Datenlage mit Hinblick auf Vorbereitungsklassen / Erstintegration im Sinne der Transparenz;
- Wissenschaftliche Evaluation unterschiedlicher Integrationskonzepte bzw. –modelle; weitergehende Forschung zu Organisationsformen von Vorbereitungsklassen u.Ä. und deren Wirksamkeit mit Bezug auf den Übergang in Regelklassen;
- Festlegung von Mindeststandards zur Sprachstandserhebung (zur Statusdiagnostik bei der Aufnahme und beim Übergang; begleitende Prozessdiagnose zur Ableitung von Förderentscheidungen, kontinuierliche Dokumentation der Fortschritte der Schüler_innen im Deutschen)
- Verankerung von sprachlicher Bildung /Deutsch als Zweitsprache als obligatorischer Bestandteil in der Lehramtsausbildung aller Fächer zur Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts
- Erfassung des Weiterbildungsbedarfs von Lehrkräften; Entwicklung landesweiter Weiterbildungskonzepte
- Auf- / Ausbau (über)regionaler Beratungs- und Vernetzungsangebote: Aus den Daten zu VKL in Baden-Württemberg und aus Erfahrungsberichten in anderen Bundesländern geht v.a. hervor, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften in Vorbereitungs- und Regelklassen ein wichtiger Erfolgsfaktor ist.
- Erforschung des Sprachbedarfs mit Bezug auf das Ziel „Teilhabe am Regelunterricht“ und entsprechende Ausrichtung der Curricula für Vorbereitungsklassen („fachsensibler Sprachunterricht“); Festlegung curricularer Mindeststandards zur Sicherung der Unterrichtsqualität und zur Orientierung für Lehrkräfte
- Stärkere Hinwendung zu und Implementierung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik in Schulen, Möglichkeiten der Berücksichtigung der Erst-/Herkunftssprachen im Sinne von „Translanguaging“ eruieren und eine „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ um diese Komponente erweitern
- Fachsprachenforschung mit Bezug auf schulische Fachsprachen; Fachsprachenvermittlung als Teil der einzelnen Fachdidaktiken, Fachsprache als Gegenstand von schulischen Prüfungen in allen Sachfächern
- Lehrmittelentwicklung: Festlegung von Qualitätskriterien für Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien; Bereitstellung eines Empfehlungskatalogs
- Entwicklung von Konzepten langfristiger Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen über die Vorbereitungsklassen hinaus

Literatur

- Ahrenholz, Bernt, Isabel Fuchs und Theresa Birnbaum (2016): „...Dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt ...“. http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/Evaluation_Sekundarstufe.pdf (12.03.2017)
- Baumann, Barbara/Becker-Mrotzek, Michael (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2016). Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse.
Online
http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher/sprache/daz/jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/337_1470736830198.spooler.download.1480327195348.pdf/DAZ_Nov_2016.pdf (Zugriff am: 05.04.2017).
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2010). Schulung in Aufnahmeklassen für Kinder aus dem Asylbereich.
Online
http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/schule_migration0/neu_zugewanderte/fluechtlingskinder/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/68_1452008256829.spooler.download.1392645524422.pdf/schulun (Zugriff am: 05.04.2017).
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- D-EDK (2014a). Lehrplan 21. Fachbereichslehrplan Sprachen.
Online im Internet: http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Fachbereich_SPR.pdf (Zugriff am: 05.04.2017).
- D-EDK (2014b). Lehrplan 21. Grundlagen.
Online http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf (Zugriff am: 05.04.2017).
- Departement für Bildung und Kultur. Kanton Solothurn (1992). Lehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn. Online im Internet: https://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/dbk-vsa/Schulbetrieb_und_Unterricht/Lehrplan/Volksschullehrplan.pdf (Zugriff am: 05.04.2017).
- von Dewitz, Nora (2016). Rahmenbedingungen der schulorganisatorischen Einbindung geflüchteter Schülerinnen und Schüler. In: Markmann, G. & Osburg, C. (Hrsg.) Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für die inklusive Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 18-29.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2015). Deutsch als Zweitsprache, DaZ. Ein Leitfaden zur Organisation des DaZ-Unterrichts und zur Integration von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen. Online
http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_daz_leitfaden_d.pdf (Zugriff am: 04.04.2017).
- Funck, Barbara/Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2015). „Es darf nicht an Papieren scheitern.“ Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen. Verfügbar unter: https://www.gew-berlin.de/public/media/Nicht_an_Papieren_scheitern_2015_A4_web.pdf (Stand 12.04.2017).
- Gyger, Mathilde; Heckendorn-Heinimann, Brigitte (1999). Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz BMLV.
- Massumi, Mona et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.
- Neugebauer, Claudia ; Nodari, Claudio (2012). Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld : Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (1999). 101 Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand: 1. Januar 2016). Systematische Sammlung des Bundesrechts. Online:
<https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html#a19> (Zugriff am: 03.04.2017).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung des obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2017. Online:
http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf (Zugriff am: 03.04.2017).
- Weiser, Barbara (2013): Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Flüchtlinge und Migranten mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung). Beilage zum ASYLMAGAZIN 11. Berlin: Informationsverbund Asyl und Migration e.V.