



STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN

Arbeitsbericht Nr. 327

Ingrid M. Müller

Fortführung der interkulturellen Erziehung: Vorzüge und Schwächen des Schulversuchs aus der Sicht der Lehrenden

Ergebnisse der im Juli 2002 durchgeführten Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter, der Klassenleiterinnen und Klassenleiter und der ausländischen Lehrkräfte

München 2004

Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus

Herausgeber:
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Grundsatzabteilung
Schellingstr. 155, 80797 München
Telefon: 089 2170-2226 oder 2170-2201
Fax: 089 2170-2205
Internet: www.isb.bayern.de
E-Mail: ingrid.mueller@isb.bayern.de

© 2004

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung, München

Vorbemerkung	5
A Einleitung	7
1 Schulische Angebote für ausländische Schülerinnen und Schüler in Bayern	7
1.1 Klassenzuweisung gemäß Volksschulordnung	8
1.2 Weitere Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache	9
1.3 Förderung der Muttersprache	10
1.4 Religiöse Unterweisung	10
1.5 Weitere Maßnahmen	11
2 Bildungspolitischer Hintergrund des Schulversuchs	12
2.1 Schulrechtlicher Rahmen des Schulversuchs	12
2.2 Zielsetzungen des Schulversuchs	13
2.3 Erfolgskriterien des Schulversuchs	14
2.4 Mögliche Probleme	14
2.5 Am Schulversuch beteiligten Schulen und Klassen im Schuljahr 2001/02	14
3 Angaben zur Untersuchung	16
3.1 Erkenntnisleitendes Interesse	16
3.2 Anlage der Untersuchung und Durchführung der Erhebungen	16
3.3 Fragebogenrücklauf	17
4 Auswertung der Daten; Darstellung der Ergebnisse	17
5 Angaben zu den Befragten	18
5.1 Zielgruppe	18
5.2 Anzahl der Berufsjahre	18
5.3 Erfahrungen mit dem Unterricht in einer Modellklasse	18
5.4 Umfang des Unterrichts in der jeweiligen Klasse (Stundenzahl, Fächer)	18
5.5 Persönliche Meinung zum Unterricht in der Klasse	20
B Ergebnisse aus dem Statistikbogen für jede Klasse	21
1 Überblick über die beantworteten Fragebogen	21
2 Zusammensetzung der Klassen	21
2.1 Anzahl der Nationalitäten in den einzelnen Klassen	21
2.2 Zusammensetzung der Modellklassen	22
3 Gemeinsam und getrennt unterrichtete Fächer	23
3.1 Gemeinsam unterrichtete Fächer	23
3.2 Getrennt unterrichtete Fächer	24
4 Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht	25
4.1 Integration des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in den Vormittag	25
4.2 Organisationsform	25
5 Schulorganisatorische Aspekte	26
C Ergebnisse aus dem Fragebogen an die Lehrkräfte	29
1 Interkulturelle Gesichtspunkte	29
1.1 Maßnahmen zur Förderung des interkulturellen Zusammenlebens	29
1.2 Stellenwert der interkulturellen Erziehung als Aufgabe der Schule	32
2 Förderung der sozialen Fähigkeiten der Kinder	34
3 Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache	38
3.1 Homogenität der Deutschkenntnisse	38
3.1.1 Art der Mängel	38
3.1.2 Reaktion auf unterschiedliche Deutschkenntnisse	39
3.2 Kinder ohne Deutschkenntnisse	41
3.3 Besondere Maßnahmen zur Förderung der Deutschkenntnisse	42

3.4	Konsequenzen aus diesen Maßnahmen für Kinder deutscher Muttersprache . . .	44
3.5	Mitwirkung deutscher Kinder bei der Verbesserung der Deutschkenntnisse . . .	46
3.5.1	Profitieren deutsche Kinder von solchen Aufgaben?	47
3.5.2	Welche Fähigkeiten werden besonders gefördert	48
3.6	Übertragbarkeit entsprechender Maßnahmen auf deutsche Kinder	49
3.7	Entwicklung der Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache .	49
3.8	Entwicklung der Deutschkenntnisse im Vergleich zu anderen Klassen	52
4	Kenntnisse in der Muttersprache	53
4.1	Homogenität der muttersprachlichen Kenntnisse	53
4.1.1	Mängel (Art der Mängel)	54
4.1.2	Reaktion auf unterschiedliche Kenntnisse	54
4.1.3	Auswirkungen unterschiedlicher Kenntnisse auf den Unterricht	55
4.2	Maßnahmen zur Förderung der Kenntnisse in der Muttersprache	56
4.3	Entwicklung der Kenntnisse in der Muttersprache	56
5	Einschätzung der Bedeutung der Muttersprache für die Kinder	58
6	Rolle der Zweitsprache in der Klasse	62
7	Kooperation der ausländischen und der deutschen Lehrkräfte	63
7.1	Fächer	64
7.1.1	Fächer, in denen gemeinsam unterrichtet wird	64
7.1.2	Eignung weiterer Fächer für gemeinsamen Unterricht	65
7.2	Verlauf der Kooperationsstunden	66
7.3	Einschätzung des Nutzens der Kooperationsstunden für die Kinder	67
7.4	Vorbereitung der Kooperationsstunden	69
7.4.1	Kooperation bei der Vorbereitung des Team-Teaching	70
7.4.2	Themen für den Unterricht	70
7.4.3	Weitere Themen	71
7.5	Team-Teaching aus der Sicht der Lehrkräfte	72
7.5.1	Nötige Voraussetzungen von Lehrkräften	72
7.5.2	Vorteile / Nachteile der Kooperation für Lehrkräfte	74
7	Zum Lehrplan	78
8.1	Erfüllbarkeit des Lehrplans für die jeweilige Jahrgangsstufe	78
7.2	Einschränkungen bei der Lehrplanerfüllung	79
8	Einbeziehung der Eltern	81
8.1	Vorbereitung der Eltern auf die Modellklassen	81
8.2	Kontakte zu den ausländischen und den deutschen Eltern	83
8.2.1	Kontakte zu den Eltern	83
8.2.2	Besondere Maßnahmen zur Förderung der Elternkontakte	85
8.3	Funktionieren des Miteinanders von deutschen und ausländischen Eltern	87
9	Zusammenfassende Stellungnahme zum Schulversuch	88
9.1	Beibehalten des Schulversuchs als festes Angebot	88
9.2	Bedingungen, unter denen der Schulversuch erfolgreich sein kann	90
9.3	Verbesserungsvorschläge	92
	Zusammenfassende Bewertung	94
	Anhang	101
	Abkürzungsverzeichnis	101
	Literatur	102
	Weitere Tabellen	104
	Fragebogen	105
	Statistikbogen für jede Klasse	106
	Fragebogen an die Klassenleitung (Schulleitung)	108
	Fragebogen an die griechische/italienische/türkische Lehrkraft	120

Vorbemerkung

Im Juli 2002 wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter, die Klassenleiterinnen und Klassenleiter und die ausländischen Lehrkräfte des Schulversuchs **Fortführung der interkulturellen Erziehung** befragt. Anliegen war es, die Erfahrungen mit dem Schulversuch durch die angesprochenen Personen erneut systematisch zu sammeln. Mit diesem Arbeitsbericht liegen die Ergebnisse der Befragung vor.

Anlass und Zweck der Untersuchung sind in der Einleitung näher umschrieben, ebenso einige Angaben zu den Befragten. Die Ergebnisse aus dem Statistikbogen für jede Klasse finden sich in Abschnitt B. In Abschnitt C sind die Ergebnisse aus den Fragebogen an die Schulleiterinnen und Schulleiter, die Klassenleiterinnen und Klassenleiter und die ausländischen Lehrkräfte dargestellt. Im Anschluss daran finden sich einige Schlussfolgerungen.

Allen Befragten, die sich zur Mitarbeit an dieser Erhebung bereitgefunden und die Mühe der Beantwortung der Fragebogen auf sich genommen haben, sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Die Untersuchung wurde von der Abteilung Bildungsforschung & Schulentwicklung geplant und durchgeführt, von der Abteilung Grund- und Hauptschule und von einigen Schulleiterinnen beraten. Die Auswertung der Daten und die Berichterstattung erfolgten in der (neuen) Grundsatzaufteilung des Staatsinstituts.¹

Wie häufig bei solchen Vorhaben trugen auch in diesem Fall neben der Autorin weitere Personen zum Gelingen der Arbeit bei, sei es durch tatkräftige Mithilfe, sei es durch Beratung und Unterstützung in Detailfragen. Ich danke allen, die die vorliegende Arbeit durch Mithilfe, durch Anregungen und Vorschläge unterstützt haben, insbesondere

für Fragebogenentwicklung, schulartspezifische Beratung:
 dem Abteilungsleiter der früheren Abteilung Bildungsforschung & Schulentwicklung: Dr. Otmar Schießl
 Institutsrektorin Petra Hölscher, Abteilung Grund- und Hauptschule
 Rektorin Ursula Schibat-Ulay, Holzgartenschule Nürnberg
 Rektorin Evelyn Schier, Grundschule Ichenhausen
 Rektorin Ingrid Vogl, Mozart-Volksschule Eisenfeld

für statistische Beratung und Elektronische Datenverarbeitung (unter Verwendung des Programmsystems SPSS):
 Diplom-Psychologe Paul Schneider

Die Dokumentation ist sehr umfangreich, da es viele Fragen gab, die in freien Formulierungen beantwortet werden konnten. Um die Vielfalt an Erfahrungen und das Engagement an den einzelnen Schulen zu zeigen, wurden die Antworten vollständig wiedergegeben; Zusammenfassungen erfolgten nur dort, wo dies vertretbar erschien. Insgesamt zeigt sich das große Engagement der Schulen und der Lehrkräfte.

¹ Das frühere Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung wurde im Jahre 2003 in das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung umgewandelt. In diesem Bericht wird jeweils der neue Name verwendet.

Wie schon bei der ersten Befragung in den Schuljahren 1992/93 und 1993/94, so äußerten sich die Befragten auch diesmal im Wesentlichen zum Schulversuch positiv. Allerdings gab es einige kritische Stimmen mehr.

München, September 2004

Dr. Ingrid Müller

A Einleitung

In Deutschland leben zahlreiche Kinder nichtdeutscher Muttersprache, Kinder mit ausländischem Pass, Kinder mit Migrationshintergrund.² Ein Teil dieser Kinder besucht die Schule genauso erfolgreich wie einheimische Kinder, ein anderer Teil aber bringt aufgrund dieser Bedingungen häufig nicht die Voraussetzungen im Deutschen mit, um die Schule mühelos durchlaufen zu können.

Mehrere Untersuchungen in den vergangenen Jahren (vgl. PISA, Iglu) haben die Verantwortlichen aufgeschreckt: Es zeigte sich jeweils, dass Kinder mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen weniger erfolgreich sind als einheimische Kinder. Auch in Bayern lässt sich zeigen, dass ausländische Kinder seltener an weiterführenden Schulen zu finden sind und dass sie auch beim Hauptschulabschluss in ihrem Qualifikationsniveau deutlich hinter den Deutschen liegen (vgl. die regelmäßig erscheinenden Statistischen Berichte des *Bayerischen Landesamts für Statistik und Datenverarbeitung: Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen*). Vielfach wird die Verantwortung für solche Unterschiede uneingeschränkt der Schule zugeschrieben, ohne zu bedenken, dass hierfür auch andere Ursachen maßgeblich sind, so zum Beispiel die soziale Herkunft der Kinder.³ Gleichgültig, wo die Ursachen für die genannten Unterschiede im Einzelnen liegen: die Kinder haben häufig einen besonderen Förderbedarf.

1 Schulische Angebote für ausländische Schülerinnen und Schüler in Bayern

Auch in Bayern ließ sich in den 90er Jahren ein stetig steigender Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in deutschen Regelklassen feststellen. In den letzten Jahren kam es zu einer gewissen Stagnation, was wohl auch an Einbürgerungen liegt. Landesweit betrug der Anteil der ausländischen Schüler an allen bayerischen Schülern in der Grund- und Hauptschule 10,5 % (Schuljahr 2002/03).

Bayern war immer um eine bedürfnisgerechte Schulpolitik für die Kinder von Zuwanderern bemüht (vgl. *KMBek* vom 20.08.1984 Nr. IIIA2-4/57 569). Damit sollte sicher gestellt werden, dass diese wie alle anderen Kinder entsprechend ihren Fähigkeiten und Neigungen gefördert werden.

Bezüglich der Beschulung ausländischer Kinder aus den ehemaligen sechs Entsendeländern war die Schulpolitik in Bayern von Anfang an darauf angelegt, eine Integration dort anzustreben, wo dies von den Eltern als wünschenswert und von der Schule als angemessen erachtet wurde, aber auch eine zweisprachige Erziehung dort anzubieten, wo die Eltern dies wollten und wo diese von der schulischen Organisation her vertretbar erschien. Seit dem Anwerbestopp (1973) stellt sich aber für die Kinder nichtdeutscher Muttersprache die Situation anders dar: Im Wesentlichen muss es bei den entsprechenden Förderangeboten darum gehen, die Kinder möglichst gut im Deutschen zu schulen und ihre Integration bestmöglich zu unterstützen.

² Im Folgenden werden die Begriffe „ausländische Schüler“, „Schüler nichtdeutscher Muttersprache“ und „Schüler mit Migrationshintergrund“ weitgehend synonym verwendet.

³ So gibt es zum Beispiel große Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung und des Schulerfolges je nach Herkunftsland, aus dem die Familien der Schülerinnen und Schüler stammen. Vgl. hierzu u. a. Müller 2002, S. 78–81, S. 106–108.

Im Folgenden wird ein cursorischer Überblick über die Angebote für ausländische Schüler / Schüler nichtdeutscher Muttersprache in bayerischen Volksschulen gegeben, damit der Schulversuch vor dem entsprechenden Hintergrund eingeordnet werden kann.

1.1 Klassenzuweisung gemäß Volksschulordnung (VSO)

Für den Besuch der **Grund- und Hauptschule** gab und gibt es in Bayern **grundsätzlich** folgende Möglichkeiten:⁴

- Schüler, die dem Unterricht in deutscher Sprache ohne weiteres folgen können, besuchen im Allgemeinen den Unterricht in **Regelklassen**.
- **Zweisprachige Klassen:** „Für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache, die dem Unterricht in einer deutschsprachigen Klasse nicht zu folgen vermögen, werden zweisprachige Klassen eingerichtet. Einer zweisprachigen Klassen werden ferner Schüler zugewiesen, deren Erziehungsberechtigte dies beantragen.“ (*Volksschulordnung - VSO - § 11, Abs. 1, Satz 1 und 3*).⁵
Der Besuch der zweisprachigen Klassen soll nicht auf Dauer erfolgen: „Ist ein Schüler in der zweisprachigen Klasse soweit gefördert, dass er dem Unterricht in einer deutschsprachigen Klasse folgen kann, weist der Schulleiter die Erziehungsberechtigten auf die Möglichkeit des Übertritts in eine deutschsprachige Klasse hin.“
- Besuch einer **Übergangsklasse:** „Für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache, die dem Unterricht in einer deutschsprachigen Klasse nicht zu folgen vermögen, können **Übergangsklassen** eingerichtet werden. ... Einer **Übergangsklasse** werden vom Schulleiter Schüler zugewiesen, die einer zweisprachigen Klasse nicht zugewiesen werden können oder die erst in die Hauptschule in Bayern eintreten. Ist ein Schüler in der Übergangsklasse soweit gefördert, dass er dem Unterricht in einer deutschsprachigen Klasse zu folgen vermag, weist ihn der zuständige Schulleiter nach Anhören des Leiters der Übergangsklasse einer deutschsprachigen Klasse in der zuständigen Volksschule zu.“
- Besuch eines **Intensivkurses für das Fach Deutsch als Zweitsprache:** „Für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache, die weder einer zweisprachigen Klasse noch einer Übergangsklasse zugewiesen werden können und ohne ausreichende Deutschkenntnisse deutschsprachige Klassen besuchen müssen, werden vom Staatlichen Schulamt Intensivkurse für das Fach Deutsch als Zweitsprache eingerichtet. Der Intensivkurs umfasst bis zu 10 Wochenstunden.“⁶
- **Förderunterricht für das Fach Deutsch oder Deutsch als Zweitsprache:** „Für Schüler in deutschsprachigen Klassen, die nach Besuch einer zweisprachigen Klasse, einer Übergangsklasse oder eines Intensivkurses noch nicht über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, kann das Staatliche Schulamt entsprechend dem Kenntnisstand der Schüler **Förderunterricht für das Fach Deutsch**

⁴ Alle diese Möglichkeiten sind in der Volksschulordnung § 11, Abs. 1 bis 5, näher beschrieben.

⁵ Im Schuljahr 2002/03 gab es in Bayern 39 zweisprachige Klassen, die von 770 Schülerinnen und Schülern griechischer und türkischer Herkunft besucht wurden.

⁶ Bei 6 Schülern: 5 Stunden, bei jeweils 2 Schülern mehr: 1 Woche mehr.

oder für das Fach **Deutsch als Zweitsprache** einrichten. Der Förderunterricht umfasst 2 bis 4 Wochenstunden.“

1.2 Weitere Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache

- **Sprachstandsdiagnose** bei der Schuleinschreibung
Erstmals bei der Schuleinschreibung für das Schuljahr 2002/03 wurde mit Hilfe eines vierstufigen Screening–Verfahrens die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler erfasst. Seit der Einschreibung für das Schuljahr 2003/04 wird das Verfahren flächendeckend eingesetzt. Ziel ist es, die Entscheidung darüber zu untermauern, ob ein Schulanfänger in der Lage sein wird, in einer Regelklasse mitzuarbeiten oder ob er zusätzliche Fördermaßnahmen benötigt. (*Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen*, 2003)
- **Vorkurs Deutsch**
Kindern mit unzureichenden Deutschkenntnissen wird geraten, in den Monaten Mai bis Juli an einem Sprachkurs (1 Stunde täglich; 40 Stunden insgesamt) teilzunehmen. Die Sprachrückstände sollen dadurch verringert werden. Die Teilnahme ist freiwillig.
Für diesen Vorkurs wurde eine besondere Konzeption erarbeitet. Der Unterricht wird durch Lehrkräfte der Grundschule entweder in der aufnehmenden Grundschule oder im Kindergarten erteilt.
- **Sprachlernklassen**
Schulanfänger ohne Deutschkenntnisse oder mit nur geringen Deutschkenntnissen besuchen die Sprachlernklasse für Schulanfänger. In diesen Klassen werden ca. 12 bis 15 Schüler mit einer hohen Stundenzahl (14 Wochenstunden im Grundlegenden Unterricht) von eigens dafür ausgebildeten Lehrkräften intensiv im Deutschen unterrichtet. In den musischen und praktischen Fächern erhalten die Kinder gemeinsam Unterricht mit den deutschsprachigen Kindern ihrer Stammklasse (der sog. Kooperationsklasse).
Die Kinder sollen in diesen Klassen im Deutschen soweit gefördert werden, dass sie nach einem oder zwei Jahren ohne zeitlichen Verlust in die Regelklasse eingegliedert werden und ihre Schullaufbahn so fortsetzen können.
Da die Kinder im Allgemeinen in ihrer häuslichen Umgebung nicht Deutsch sprechen, jedoch einer besonderen Förderung über den Unterricht hinaus bedürfen, versucht man, die Eltern davon zu überzeugen, ihre Kinder an der Mittagsbetreuung mit Hausaufgabenbetreuung sowie an einer zusätzlichen Förderung in Arbeitsgemeinschaften und/oder in freizeitpädagogischen Aktivitäten teilnehmen zu lassen.
Sprachlernklassen können auch für sog. Späteinsteiger eingerichtet werden.
- Seit dem Schuljahr 2002/03 gibt es einen **neuen Lehrplan** für das Fach **Deutsch als Zweitsprache** (2002). Dieser ist verbindlich für alle Jahrgangsstufen in folgenden Schularten: Grundschule, Hauptschule, Gymnasium, Realschule, Wirtschaftsschule, Berufsschule und Förderschule.

1.3 Förderung der Muttersprache

- Für Schülerinnen und Schüler aus Regelklassen besteht die Möglichkeit, **muttersprachlichen Ergänzungsunterricht** (freiwillig) zu besuchen.⁷
An den Grund- und Hauptschulen wird der muttersprachliche Unterricht in den Staatssprachen der ehemaligen Entsendestaaten (Griechenland, Italien, Marokko, Spanien, Portugal, Türkei, ehem. Jugoslawien) angeboten. Die Förderung erfolgt unter anderem in den zweisprachigen Klassen und in den Kursen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (MEU), die bei Bedarf von den Staatlichen Schulämtern eingerichtet werden. Die Schulen informieren die Erziehungsberechtigten rechtzeitig über das vorhandene Angebot – in der Regel umfasst der muttersprachliche Ergänzungsunterricht zwei bis drei Wochenstunden –, die Anmeldung zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht erfolgt durch die Erziehungsberechtigten. Die Teilnahme ist jeweils für ein Schuljahr verbindlich. Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht wird durch muttersprachliche Lehrkräfte, zum Beispiel Italienisch durch italienische Lehrkräfte, erteilt.⁸
- Seit Kurzem gibt es für einige Kinder, die nicht aus den ehemaligen Entsendestaaten kommen, die Möglichkeit, Arbeitsgemeinschaften in den Herkunftssprachen Polnisch, Tschechisch und Russisch zu besuchen.

Die Durchführung der beschriebenen Maßnahmen ist jeweils an bestimmte Voraussetzungen geknüpft, z. B. an das Vorhandensein einer bestimmten Schülerzahl oder an die Verfügbarkeit entsprechend vorgebildeter Lehrkräfte.

1.4 Religiöse Unterweisung

Voraussetzung für die Einrichtung eines Religionsunterrichts für Muslime im Sinne des Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz wäre eine strukturierte Religionsgemeinschaft, die von ihren Mitgliedern legitimiert ist, verbindliche Aussagen über Glaubensinhalte zu treffen. Diese Voraussetzung ist in Bayern derzeit nicht erfüllt. Dennoch gibt es seit langem die Möglichkeit, eine Islamische religiöse Unterweisung zu erhalten.

- **Islamische religiöse Unterweisung in türkischer Sprache**
Schüler islamischen Glaubens und türkischer Sprache haben die Möglichkeit, die Islamische religiöse Unterweisung in ihrer Muttersprache zu besuchen. Der Lehrplan orientiert sich an den Lehrplänen der Türkei. Der Unterricht erfolgt durch türkische Lehrkräfte. Von dieser Möglichkeit wird umfassend Gebrauch gemacht.
- **Islamische religiöse Unterweisung in deutscher Sprache**
Seit dem Schuljahr 2001/02 bietet sich die Möglichkeit, Islamische religiöse Unterweisung in deutscher Sprache zu besuchen. Die Unterrichtsinhalte basieren auf den Richtlinien des Kultusministeriums für die religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens in den Jahrgangsstufen 1 mit 3 bzw. 4 und 5. Diese Richtlinien wurden inhaltlich und didaktisch – auch mit Unterstützung katholischer

⁷ Eine weitere Möglichkeit, eine Förderung in der Muttersprache zu erfahren, besteht für griechische Kinder an einigen Orten in Bayern im Besuch griechischer Volksschulen.

⁸ Im Schuljahr 2002/03 erhielten mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aus den ehemaligen Entsendeländern eine Förderung in ihrer Muttersprache.

und evangelischer Religionslehrer – überarbeitet. Sie sind den (14) Pilotschulen zur Erprobung übergeben.

- **Islamische religiöse Unterweisung in Erlangen**

An der Erlanger Grundschule Brucker Lache ist seit dem Schuljahr 2003/04 der Modellversuch „Islamunterricht“ eingerichtet. Die Verantwortung für den Modellversuch liegt beim Kultusministerium. Die Inhalte wurden gemeinsam mit Islamwissenschaftlern und Religionspädagogen von der Universität Erlangen–Nürnberg und dem örtlichen Zusammenschluss von Muslimen der Islamischen Religionsgemeinschaft Erlangen e. V. erarbeitet. Bei gruppenspezifischen Streitfragen (z. B. Schiiten/Sunniten) muss er sich als neutrale Wissensvermittlung verstehen. Unterrichtssprache ist Deutsch.

- **Syrisch–orthodoxe Unterweisung**

Auch der Besuch einer syrisch–orthodoxen Unterweisung ist bei entsprechender Nachfrage möglich.

1.5 Weitere Maßnahmen

Begrenzung der Schülerzahl: In Regelklassen mit einem hohen Anteil an Schülern mit geringen Deutschkenntnissen sollte die Schülerzahl nach Möglichkeit nicht an der Höchstgrenze liegen. Es gibt selbst in den Großstädten kaum Klassen mit mehr als 30 Schülern.

Mütter lernen Deutsch an der Schule ihrer Kinder

Als Hauptursache für die oft beklagte mangelhafte Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten der Kinder nichtdeutscher Muttersprache werden Verständnisschwierigkeiten und Schwellenängste der sprachgehemmten Eltern angegeben. Zahlreiche ausländische Mütter, insbesondere türkische, verfügen nur über geringe, teilweise keinerlei Deutschkenntnisse.

Durch die Organisation von Sprachkursen für Mütter an den Schulen ihrer Kinder – am Vormittag – lassen sich diese Defizite beheben. Zudem dient ein solcher Sprachkurs der Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Die Sprachkurse finden in Kooperation mit der Erwachsenenbildung statt. Im Schuljahr 2003/04 gab es das Angebot an zahlreichen Standorten, rund 1000 Mütter belegten die Kurse (vgl. die Dokumentation *Schule mal anders*, 2003).

Es gab und gibt folglich, so kann **zusammenfassend** festgehalten werden, in Bayern für Schüler nichtdeutscher Muttersprache, insbesondere wenn sie aus den genannten ehemaligen Entsendeländern stammen, ein vielfältiges Angebot, das ihren Erfolg in der Pflichtschule sichern soll. Mit diesem vielfältigen Angebot möchte man die Voraussetzungen und Wünsche der Schüler, aber auch die Wünsche der Eltern berücksichtigen.

Einige dieser Angebote gab es bereits vor Einführung des Schulversuchs „Fortführung der interkulturellen Erziehung“ (vgl. die Abschnitte 1.1, 1.3 und 1.4), einige aber wurden auch erst in den letzten Jahren eingeführt. Dies mag auf die zahlenmäßige Entwicklung des Schulversuchs Einfluss gehabt haben.

2 Bildungspolitischer Hintergrund des Schulversuchs

Die eingangs geschilderte Erkenntnis, wonach Kinder mit Migrationshintergrund häufig einen besonderen Förderbedarf haben, spielte auch bei der Einrichtung des Schulversuchs „Integration ausländischer Kinder in Regelklassen“, später umbenannt in „Fortentwicklung der interkulturellen Erziehung“, im Jahr 1990 eine wichtige Rolle.

Nicht zuletzt bedingt durch die zunehmend längere Aufenthaltsdauer dieser Schülergruppe und ihrer Eltern, die bezüglich ihrer schulischen und beruflichen Zukunftsperspektiven andere Vorstellungen als frühere Schüler- und Elterngenerationen haben, waren ein Rückgang der zweisprachigen Klassen⁹ und ein Ansteigen des Schulbesuchs in den Regelklassen zu verzeichnen. Dennoch waren und sind die ausländischen Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen nicht immer in der Lage, dem Unterricht problemlos zu folgen: Sie bedürfen demnach besonderer Fördermaßnahmen.

Die Schule sieht es als eine ihrer Aufgaben an, die sprachliche und kulturelle Identität der Kinder und Jugendlichen zu fördern, weil sich herausgestellt hat, dass dies langfristig zu einer besseren Integration führen kann als das Ignorieren der sprachlichen und kulturellen Herkunft. Dies ist insbesondere in den Fällen wichtig, in denen von den Eltern Wert auf die Pflege der kulturellen Identität durch die Schule gelegt wird.

2.1 Schulrechtlicher Rahmen des Schulversuchs

Mit dem Schulversuch soll die Integration der Kinder in die Regelklassen in besonderer Weise gefördert werden. Gleichzeitig soll die sprachliche und kulturelle Identität der Kinder erhalten werden. Dieser Schulversuch wurde gemeinschaftlich zwischen Vertretern des Kultusministeriums, des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung und erfahrenen Schulleitern und Lehrkräften entwickelt.

Bei dem Schulversuch „Integration ausländischer Kinder in Regelklassen / Fortentwicklung der interkulturellen Erziehung“ war/ist beabsichtigt, die Vorteile des Besuchs von Regelklassen mit den Vorteilen des Besuchs des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts zu verbinden.

In den Klassen des Schulversuchs, den so genannten Modellklassen, erfolgt eine gemeinsame Beschulung einer homogenen Gruppe ausländischer Schülerinnen und Schüler (z. B. türkischer Schülerinnen und Schüler) mit deutschen Schülerinnen und Schülern, wobei der Anteil der ausländischen Kinder dieser einen Nationalität 25 % nicht übersteigen sollte. Dies war zumindest die ursprüngliche Idee. Aufgrund der Entwicklung der Zusammensetzung der Schülerschaft an den Schulen wurde im Jahr 1995 von diesem Prinzip abgegangen. In den Klassen befinden sich auch Schülerinnen und Schüler mit weiteren Muttersprachen.

Der Unterricht orientiert sich an den jeweils für die Jahrgangsstufe geltenden Lehrplänen. Dennoch ergeben sich einige Abweichungen von der Stundentafel.

Für die ausländischen Schülerinnen und Schüler ist der muttersprachliche Ergänzungsunterricht in die Vormittagsstunden integriert und somit fester Bestandteil des Unterrichts. Damit entfällt für sie die Belastung, den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in einem gesonderten Angebot (freiwillig) am Nachmittag zu besuchen.¹⁰

Während zweier weiterer Stunden können die ausländischen Schülerinnen und Schüler vom deutschsprachigen Sachunterricht befreit werden und Sachunterricht in der Mutter-

⁹ Im Schuljahr 1991/92 besuchten von 58683 Schülern aus den ehemaligen Entsendeländern 10624, somit 18 %, zweisprachige Klassen. Im Schuljahr 2002/03 besuchten nur noch 770 Schüler (1,2 %) zweisprachige Klassen.

¹⁰ Je nach Nachfrage wird dieser Unterricht manchmal sogar an einer anderen als der Stammschule erteilt, was für die Kinder zusätzliche Wege bedeutet.

sprache erhalten. Das muttersprachliche Angebot beträgt für solche Kinder somit 5 Wochenstunden.

Für türkische Kinder muslimischen Glaubens ist auch die islamische religiöse Unterweisung fester Bestandteil des Vormittagsunterrichts; diese wird vom türkischen Lehrer in türkischer Sprache erteilt.

Während der (zwei) Stunden, in denen die ausländischen Schülerinnen und Schüler Sachunterricht in der Muttersprache erhalten, bekommen die deutschen Schülerinnen und Schüler der Klasse (in der kleineren Gruppe) eine gezielte Förderung in Heimat- und Sachkunde.

Deutsche und ausländische Lehrer erteilen in den Modellklassen gemeinsamen Unterricht (Team-Teaching, teilweise auch als Kooperationsstunde bezeichnet) im Umfang von 1 bis 2 Wochenstunden, in der Grundschule vorwiegend im Grundständigen Unterricht und in Heimat- und Sachkunde, in der Hauptschule hauptsächlich in Geschichte/Sozialkunde. Diese gemeinsamen Unterrichtsstunden sind ein wesentliches Element des Schulversuchs.

2.2 Zielsetzungen des Schulversuchs

Mit den oben umschriebenen Maßnahmen werden einige wesentliche bildungspolitische Zielsetzungen verfolgt, die nicht nur den ausländischen, sondern auch den deutschen Schülerinnen und Schülern der Klasse zugute kommen sollen. Es wird eine Verbesserung der methodisch-didaktischen Situation und der organisatorischen Gegebenheiten sowohl für die ausländischen als auch die deutschen Schülerinnen und Schüler angestrebt, und damit eine Verbesserung der Situation an den Schulen, für die Lehrkräfte und für die Schülerinnen und Schüler selbst.

Im Einzelnen sind dies folgende Zielsetzungen (vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst*, 1992, S. 1-2; *Hölscher/Hirt* 1996):

- a) Verbesserung des harmonischen Miteinanders deutscher und ausländischer Schülerinnen und Schüler durch ein besseres Verständnis der anderen Nationalität, Abbau von Vorurteilen und Gestaltung eines gemeinsamen Schullebens (interkultureller Aspekt)
- b) Einbeziehung des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in den Vormittag (schulorganisatorischer Aspekt)
- c) Verbesserung der Deutschkenntnisse der ausländischen Schülerinnen und Schüler (sprachlicher Aspekt)
- d) Entwicklung von Möglichkeiten und Formen der Zusammenarbeit zwischen deutschen und ausländischen Lehrkräften (kooperativer Aspekt)

Mit diesen bildungspolitischen Zielsetzungen gehen auch einige pädagogische Zielsetzungen einher (vgl. *Hölscher* 1992, S. 199):

- Förderung der ausländischen Kinder im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts durch besondere Maßnahmen (z. B. durch Einbindung des muttersprachlichen Unterrichts in den obligatorischen Regelklassenunterricht) und Stärkung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität
- Vielfältige Bereicherung der deutschen Schülerinnen und Schüler durch ausgewählte Inhalte und durch besondere Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts
- Stärkung des sozialen Miteinanders (durch gezielte Vorhaben)
- Förderung der deutschen Kinder dadurch, dass sie während der zwei Stunden, in denen die ausländischen Kinder muttersprachlichen Unterricht erhalten, gezielt in Heimat- und Sachkunde gefördert werden. Sie erhalten dabei Unterricht in einer kleineren Gruppe.

2.3 Erfolgskriterien des Schulversuchs

Die Initiatoren von Schulversuchen hatten die Vorstellung, dass sich durch die gewählten Maßnahmen der „Erfolg“ der entsprechenden Population im schulischen Alltag verbessert. Für den Erfolg sind einige Kriterien anzugeben. Solche Kriterien können sein:

- Die Akzeptanz des Schulversuchs durch die eigentliche Zielgruppe, insbesondere die ausländischen und deutschen Schülerinnen und Schüler (bzw. ihrer Eltern). Dies drückt sich u. a. durch die zahlenmäßige Entwicklung solcher Klassen aus.
- Einstellungsänderungen bei Kindern und Eltern, z. B. gegenüber Angehörigen anderer Nationalität
- Verbesserung des Spracherwerbs und damit der deutschen Sprachkenntnisse bei den ausländischen Kindern
- Veränderung der Einstellung zum Fremdsprachenlernen bei den deutschen Kindern
- Verbesserung des Nutzens für die Kinder durch veränderte Lerninhalte
- u. a. m.

Einige dieser Kriterien sind nur äußerst schwierig zu überprüfen (vgl. Einstellungsänderungen), andere leichter zu untersuchen (vgl. die Entwicklung der Klassenzahl). Es lassen sich auch nicht alle Kriterien gleichzeitig überprüfen. In der vorliegenden Studie wurde die Aufmerksamkeit auf die Untersuchung der Meinungen der Schulleiterinnen/Schulleiter und der Lehrkräfte gelegt.

2.4 Mögliche Probleme

Neben positiven Erwartungen gehen bei Schulversuchen im Allgemeinen auch Befürchtungen einher, bestimmte Vorgaben könnten aufgrund der veränderten Schulorganisation nicht mehr oder nur eingeschränkt erfüllt werden. Solche Probleme könnten im Schulversuch u. a. sein:

In den städtischen Ballungsgebieten gibt es in den Volksschulen mit einem höheren Ausländeranteil im Allgemeinen nicht nur Kinder einer ausländischen Nationalität, sondern Kinder mit äußerst unterschiedlichen Muttersprachen. Aus diesem Grunde ist es vielfach kaum zu verwirklichen, Klassen mit deutschen Kindern und Kindern mit nur einer weiteren Muttersprache einzurichten. Wenn es allerdings in einer Modellklasse auch Kinder gibt, die weder die deutsche Muttersprache noch die der „zweiten“ Gruppe sprechen: Was geschieht mit solchen ausländischen Schülerinnen und Schülern? Und wie wirken sich solche Gegebenheiten auf die Klassenbildung aus?

2.5 Am Schulversuch beteiligten Schulen und Klassen im Schuljahr 2001/02

Folgende Schulen waren im Schuljahr 2001/02 am Schulversuch beteiligt:

Tabelle 1: Überblick über die am Schulversuch beteiligten Schulen

Regierungsbezirk	Lfd. Nr.	Schule	Ort	Jahrgangsstufen / Zweitsprache
Oberbayern	1	Grundschule St.-Martin-Straße	München	1-4 (tr)
Mittelfranken	2	Grundschule Loschgeschule	Erlangen	1-4 (gr)
	3	Grundschule Adam-Kraft-Str.	Nürnberg	2 (it)
	4	Holzgartenschule	Nürnberg	1-4 (it)
	5	Grundschule Maiacher Straße	Nürnberg	1-4 (tr)
	6	Grundschule Scharrerstraße	Nürnberg	1-4 (tr)
	7	Hauptschule Scharrerstraße	Nürnberg	5-9 (tr)
	8	Grundschule St. Leonhard	Nürnberg	1-4 (tr)
Unterfranken	9	Kolping-Volksschule Grundschule	Aschaffenburg	2-4 (tr)
	10	Mozart-Volksschule Elsenfeld	Elsenfeld	1-4 (it, tr)
Schwaben	11	Löweneck-Volksschule	Augsburg	1-4 (it)
	12	Grundschule Ichenhausen	Ichenhausen	1-4 (tr)
	13	Elsbethen-Volksschule	Memmingen	2 (tr)

Die Abkürzungen bedeuten: gr = griechisch, it = italienisch, tr = türkisch

ISB/GA - 2003/11 - mr/mr

Im Schuljahr 2001/02 gab es insgesamt 13 Volksschulen, die an dem Schulversuch teilnahmen.

Die Verteilung auf einzelne Zweitsprachen und Jahrgangsstufen war allerdings sehr unterschiedlich. So gab es 2001/02 nur 4 Klassen (6 % aller Klassen) mit Griechisch als Zweitsprache, 11 Klassen (16 %) mit Italienisch als Zweitsprache und 56 Klassen (79 %) mit Türkisch als Zweitsprache (vgl. Tabelle 2). Diese Relation war in allen Jahren des Schulversuchs in ähnlicher Art und Weise gegeben.

Tabelle 2: Anzahl der Klassen im Schuljahr 2001/02

Anzahl der Klassen in ...	Zweitsprache			Insgesamt	
	Griechisch	Italienisch	Türkisch	abs.	%
Jahrgangsstufe 1	1	4	13	18	25.4
Jahrgangsstufe 2	1	3	13	17	23.9
Jahrgangsstufe 3	1	2	13	16	22.5
Jahrgangsstufe 4	1	2	12	15	21.1
Jahrgangsstufe 5	-	-	1	1	1.4
Jahrgangsstufe 6	-	-	1	1	1.4
Jahrgangsstufe 7	-	-	1	1	1.4
Jahrgangsstufe 8	-	-	1	1	1.4
Jahrgangsstufe 9	-	-	1	1	1.4
Summe	4	11	56	71	-
%	5.6	15.5	78.9	-	100.0

ISB/GA - 2003/11 - mr/mr

Im Schuljahr 2001/02 gab es somit 71 Klassen an 13 Schulen. Die meisten Klassen, nämlich 66, befanden sich in der Grundschule, nur je eine Klasse befand sich in den fünf Jahrgangsstufen der Hauptschule.

In der Grundschule waren die Klassen relativ gleichmäßig auf die einzelnen Jahrgangsstufen verteilt. Allerdings waren gewisse Ausdünnungseffekte nach oben festzustellen: Dies kommt daher, dass in manchen Fällen durch Schülerwegzüge die Klassen nicht über die vier Jahrgangsstufen hinweg gehalten werden können.

Im Hinblick auf die Zweitsprache der Klasse waren nahezu vier von fünf Klassen türkischer Muttersprache.

3 Angaben zur Untersuchung

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die Schwerpunkte der Untersuchung gegeben. Es werden die eingesetzten Instrumente beschrieben sowie die Organisation der Untersuchungen. Weiterhin erfolgen Angaben zum Fragebogenrücklauf bzw. zur Auswertung der Erhebungen und zur Darstellung der Ergebnisse.

Die Schulleitungen und die Lehrkräfte waren bereits in den Jahren 1993 und 1994 befragt worden. Die Schülerinnen und Schüler wurden über einen längeren Zeitraum beobachtet. Um die Erfahrungen abzurunden, wurden die Schulleitungen und die Lehrkräfte noch einmal um ihre Einschätzung des Schulversuchs gebeten.

3.1 Erkenntnisleitendes Interesse

Zentrale Fragestellung der Untersuchung war es, einen systematischen Überblick über die Einschätzung dieses Schulversuchs durch die Schulleitungen und die Lehrkräfte zu gewinnen. Weiterhin wollte man eine Einschätzung des Erfolgs der Schülerinnen und Schüler ihrer Situation in den Klassen des Schulversuchs.

3.2 Anlage der Untersuchung und Durchführung der Erhebungen

Die Befragung fand im Juli 2002 und somit am Ende des Schuljahres statt. Dies stellte sicher, dass alle Befragten mindestens ein Jahr lang Erfahrung in der Klasse hatten.

Auswahl der Befragten

Es wurden die Klassenleiter und die ausländischen Lehrkräfte aller Klassen angeschrieben, ebenso alle Schulleiterinnen und Schulleiter.

Instrumente und wesentliche Fragestellungen der Untersuchung

Zur Datenerhebung wurden folgende Instrumente verwendet:

1. Ein sog. **Statistikbogen** für jede Klasse, in dem u. a. Fragen nach der Zusammensetzung der jeweiligen Klasse enthalten waren, Fragen zur Organisation des muttersprachlichen Unterrichts und Fragen nach den gemeinsam und getrennt unterrichteten Fächern. (Die Ergebnisse hierzu finden sich in Abschnitt B dieses Berichts.)

2. Fragebogen an die **Klassenleitung** der jeweiligen Klasse. Dieser Fragebogen enthielt Fragen zum interkulturellen Lernen, zu Aspekten des Spracherwerbs und zur Verbesserung der Deutschkenntnisse, zur Bedeutung der Muttersprache für die Kinder, zur Kooperation zwischen ausländischen und deutschen Lehrkräften und zur Einbeziehung der Eltern. (Die Ergebnisse hierzu finden sich in Abschnitt C.) Dieser Fragebogen sollte im Hinblick auf seine allgemeinen Aspekte auch von den Schulleiterinnen und Schulleitern bearbeitet werden.
3. Fragebogen an die **ausländische Lehrkraft** der jeweiligen Klasse; dieser Fragebogen enthielt im Wesentlichen die gleichen Fragen wie der Fragebogen an die Klassenleitung; gleichzeitig ging es um den Spracherwerb in der Muttersprache.

3.3 Fragebogenrücklauf

Für die Auswertung lagen die **Statistikbogen** für alle 71 Klassen vor.

Die **Fragebogen für die Lehrkräfte** wurden von sechs Schulleitern und von allen 71 Klassenleitern beantwortet, weiterhin von 33 ausländischen Lehrkräften für 41 Klassen. (Die ausländischen Lehrkräfte unterrichteten in den meisten Fällen nicht nur in einer Klasse, sondern in mehreren, manchmal sogar in allen entsprechenden Klassen einer Schule.) Somit lag von jeder ausländischen Lehrkraft ein Fragebogen vor, nicht aber bezogen auf jede einzelne Klasse.

Bei der Befragung handelte es sich somit um eine Totalerhebung mit einer **Rücklaufquote** von 100 % für den Statistikbogen und die Fragebogen an die Klassenleiter. Die Rücklaufquote bei den Schulleitern lag bei 46 %. Bei den ausländischen Lehrkräften beträgt die Rücklaufquote in Bezug auf die eingesetzten Lehrkräfte vermutlich 100 %, in Bezug auf die jeweiligen Klassen jedoch nur 58 %.

4 Auswertung der Daten; Darstellung der Ergebnisse

In aller Regel werden die Ergebnisse in Tabellen dargestellt.

Bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse ist zu beachten, dass **nicht in jedem Fragebogen alle Fragen** beantwortet wurden und dass daher Unterschiede in den Antwortzahlen auf die einzelnen Fragen vorhanden sind.

Nur wenige (6) Schulleiter/-innen haben die Fragebogen beantwortet. Und auch von ihnen wurden nicht alle Fragen beantwortet. Daher werden die Antworten nicht getrennt nach Schulleitern und Klassenleitern dargestellt. Und es wird – aus Gründen der leichten Lesbarkeit – nur nach Klassenleiterinnen und Klassenleitern einerseits und ausländischen Lehrkräften andererseits unterschieden.¹¹ Die Antworten der Schulleitungen wurden denen der Klassenleitungen hinzugefügt.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden soweit möglich in Kategorien zusammengefasst und ebenfalls tabellarisch dargestellt. In diese Zusammenfassungen gingen alle Antworten auf die einzelnen Fragen ein.

Zum **Umgang mit den Untersuchungsergebnissen**: Mit der Untersuchung wurden die Meinungen/Urteile der genannten Gruppen erfasst. Es handelt sich bei der Darstellung der Ergebnisse somit um eine deskriptive Wiedergabe der Meinungen dieser Personengruppen,

¹¹ Wenn im folgenden Text oder in den folgenden Tabellen von **Klassenleiterinnen und Klassenleitern** gesprochen wird, so sind immer die antwortenden Schulleiterinnen und Schulleiter einbezogen.

die wesentlich zum Gelingen des Schulversuchs beigetragen haben und die an diesem selbst interessiert sind. Dementsprechend sind die Untersuchungsergebnisse zu behandeln.

5 Angaben zu den Befragten

5.1 Zielgruppe

Die Untersuchung richtete sich an alle Schulleiterinnen und Schulleiter, an alle Klassenleiterinnen und Klassenleiter, die in den Modellklassen Unterricht erteilten, ebenso an alle ausländischen Lehrkräfte in den entsprechenden Klassen.

5.2 Anzahl der Berufsjahre

Die Befragten wurden nach ihrer Unterrichtserfahrung gefragt.

Die **Lehrkräfte** waren im Durchschnitt 18,1 Jahre in ihrem Beruf tätig, die **ausländischen Lehrkräfte** 22,7 Jahre. Dies ist eine ausreichende Basis, um das Gelingen oder Scheitern der Modellklassen beurteilen zu können.

Die **ausländischen Lehrkräfte** wurden zusätzlich gefragt, wie lange sie in Deutschland unterrichten. Der Durchschnitt lag bei 18,2 Jahren, was erstaunt. Die ausländischen Lehrkräfte unterteilen sich im Wesentlichen in zwei Gruppen, in die sog. 5-Jahres-Lehrkräfte, die von ihren Regierungen für einen Zeitraum von maximal fünf Jahren nach Deutschland entsandt werden, und in Lehrkräfte, die seit langem in Deutschland leben und feste Verträge mit den Regierungen abgeschlossen haben. Unter die erstgenannte Rubrik entfallen 12 Lehrkräfte; sie unterrichteten durchschnittlich 3,2 Jahre lang in Deutschland. Unter die zweite Rubrik entfallen 21 Lehrkräfte; sie unterrichteten durchschnittlich 26,8 Jahre in Deutschland.

5.3 Erfahrungen mit dem Unterricht in einer Modellklasse

Dementsprechend zeigte sich das verblüffende Ergebnis, wonach die ausländischen Lehrkräfte eine längere Erfahrung mit dem Unterricht in den Modellklassen haben, nämlich 5,9 Jahre, als die deutschen Lehrkräfte mit 4,8 Jahren.

Die Unterrichtserfahrung in der jeweiligen Modellklasse betrug bei den Lehrkräften 1,5 Jahre, bei den ausländischen Lehrkräften zwei Jahre.

5.4 Umfang des Unterrichts in der jeweiligen Klasse (Stundenzahl, Fächer)

Durchschnittlich unterrichteten die Klassenleiter in ihren jeweiligen Klassen 19,9, die ausländischen Lehrkräfte 4,5 Stunden.

Die Lehrkräfte sollten auch die Fächer eintragen, in denen sie Unterricht erteilt haben. Die Antworten sind Tabelle 3 zu entnehmen. (Es wurden alle Fächer berücksichtigt, die genannt wurden.)

Tabelle 3: Fächer, in denen die Klassenleiter bzw. die ausländischen Lehrkräfte unterrichtet haben

Fach	Klassenleiter/-innen			Ausländische Lehrkräfte		
	abs.	%	Rang	abs.	%	Rang
Grundlegender Unterricht	28	39.4	4	-	-	-
Deutsch	33	46.5	1	8	19.5	4
Rechnen (Mathematik)	32	45.1	2	2	4.9	
Heimat- u. Sachunterricht	25	35.2	5	12	29.3	2
Förderunterricht	20	28.2	6	-	-	-
Intensivkurs	2	2.8		-	-	-
Kunsterziehung	17	23.9	8	-	-	-
Musikerziehung	18	25.4	7	1	2.4	
Team-Teaching / Kooperationsstunde	1	1.4		18	43.9	1
Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht	-	-	-	12	29.3	2
(Fast) alle Fächer	7	9.9	10	-	-	-
Interkulturelle/s Lernen/Erziehung	-	-	-	3	7.3	
Religion / islamische Religion	7	9.9	10	4	9.8	5
Sport	30	42.3	3	-	-	-
Ethik	4	5.6		-	-	-
Englisch	6	8.5		-	-	-
Sonstiges Fach	11	15.5	9	-	-	-
Anzahl der Antworten	241	339.4		64	156.1	
Anzahl der Klassen	71	100.0		41	100.0	
Die Prozentzahlen beziehen sich auf 71 bzw. 41 Klassen.						
ISB/GA - 2003/12 - mr/mr						

Im Durchschnitt haben die Klassenleiter 3,4 Fächer eingetragen, die ausländischen Lehrkräfte 1,6 Fächer.

Bei den Klassenleitern finden sich die Antworten Deutsch, Rechnen, Sport, Grundlegender Unterricht, Heimat- und Sachunterricht sowie Förderunterricht auf den vorderen Plätzen. Dies sind die Fächer, die die Klassenleiter in der Grundschule in aller Regel selbst unterrichten und die keinen Fachlehrern überlassen werden.

Die ausländischen Lehrkräfte dürfen im Allgemeinen nur ausgewählte Fächer unterrichten. Erstaunlicherweise wurde am häufigsten die Kooperationsstunde genannt, gefolgt von Heimat- und Sachunterricht und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht¹².

Als überraschend ist anzusehen, dass 44 % der ausländischen Lehrkräfte die Kooperationsstunde(n) bzw. das Team-Teaching erwähnen, die Klassenleiter jedoch nur einmal. Grund dafür könnte sein, dass die Klassenleiter den Fachunterricht im Vordergrund sehen, der in einer bestimmten Anzahl an Stunden gemeinsam unterrichtet wird, wohingegen die ausländischen Lehrkräfte diesen gemeinsamen Unterricht deutlich im Vordergrund sehen.

¹² Üblicherweise unterrichten die ausländischen Lehrkräfte den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht. Vermutlich wurde die entsprechende Angabe in den meisten Fällen vergessen. Anders lässt sich die geringe Anzahl nicht erklären.

5.5 Persönliche Meinung zum Unterricht in der Klasse

Wie gezeigt werden konnte, weisen die Lehrkräfte im Allgemeinen eine recht lange Unterrichtserfahrung auf. Aus diesem Grunde interessierte, wie sie ihre eigene Arbeit in den Modellklassen einschätzen: ob sie in diesen Klassen gern unterrichten, ob die Arbeit anstrengend ist usw. Die entsprechende Frage lautete: „*Im Folgenden finden Sie einige Aussagen zum Unterricht in solchen Klassen. Bitte geben Sie in jedem Fall an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen oder nicht*“. Die Antwortalternativen waren: „1 = stimme voll zu, 2 = stimme eher zu, 3 = lehne eher ab, 4 = lehne völlig ab“. In Tabelle 4 sind die Ergebnisse zusammengestellt.

Tabelle 4: Einschätzung des Unterrichts in den Modellklassen

Aussage	Klassenleiter/-innen		Ausländische Lke		Sig.
	MW	N	MW	N	
Ich unterrichte gern in dieser Klasse.	1.14	73	1.11	35	-
Der Unterricht in solchen Klassen stellt für die Lehrkräfte eine Bereicherung dar.	1.30	75	1.18	34	sss
Die Arbeit in solchen Klassen ist anregend.	1.38	73	1.31	35	-
Die Arbeit in solchen Klassen stellt eine Herausforderung dar.	1.35	75	1.57	35	sss
Der Unterricht in solchen Klassen stellt eine starke Belastung dar.	2.72	74	3.38	35	-
ISB/GA - 2003/12 - mr/mr					

Den meisten der positiv formulierten Aussagen stimmen die Klassenleiterinnen und Klassenleiter mehr oder weniger „voll zu“; die ausländischen Lehrkräfte sind noch positiver eingestellt als die Klassenleiterinnen und Klassenleiter.

Bei der letzten Aussage („der Unterricht in solchen Klassen stellt eine starke Belastung dar“) ist eine Ablehnung erkennbar; die Ablehnung ist bei den Klassenleiterinnen und Klassenleitern geringer als bei den ausländischen Lehrkräften. Der Grund dafür könnte sein, dass die Klassenleiterinnen und Klassenleiter von den planerischen Arbeiten in Bezug auf Unterrichtsvorbereitung und teilweise auch –durchführung stärker betroffen sind.

Von der Möglichkeit, zusätzliche Angaben zu machen, wurde von zwei ausländischen Lehrkräften Gebrauch gemacht: Eine Bemerkung lautete, dass die Teamarbeit in der Klasse nicht klappe, eine weitere, dass die Art der Kommunikation auf andere Klassen übertragen werden sollte.

B Ergebnisse aus dem Statistikbogen für jede Klasse

1 Überblick über die beantworteten Fragebogen

Es lagen für jede der 71 Klassen Angaben vor.

2 Zusammensetzung der Klassen

Wie eingangs erwähnt (vgl. Tabelle 2), gab es 71 Klassen, davon 18 in Jahrgangsstufe 1, 17 in Jahrgangsstufe 2, 16 in Jahrgangsstufe 3, 15 in Jahrgangsstufe 4 und je 1 in den Jahrgangsstufen 5 mit 9.

Die Zweitsprache der Klasse war in 4 Fällen Griechisch, in 11 Fällen Italienisch und in 56 Fällen Türkisch.

2.1 Anzahl der Nationalitäten in den einzelnen Klassen

Den Modellvorstellungen entsprechend soll in den Modellklassen eine homogene Gruppe ausländischer Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit deutschen Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden, wobei der Anteil der ausländischen Kinder 25 % nicht übersteigen sollte. Je nach der Zusammensetzung der Schülerschaft an den einzelnen Schulen lässt sich diese ursprüngliche Vorstellung nicht realisieren; in den meisten Klassen finden sich neben deutschen Schülerinnen und Schülern und denen der Zweitsprache auch solche mit einer weiteren Muttersprache. Mit einer Frage wollte man die Zusammensetzung der Klassen ermitteln.

Tabelle 5: Anzahl der Nationalitäten in den Klassen

Anzahl der Nationalitäten	Anzahl	
	abs.	%
2	13	19.7
3	7	10.6
4	14	21.2
5	5	7.6
6	12	18.2
7	8	12.1
8	5	7.6
9	2	3.0
Summe	66	100.0
Mittelwert	4.8	
ISB/GA - 2003/12 - mr/mr		

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, war lediglich jede fünfte Klasse nach der im Schulversuch (ursprünglich) vorgesehenen Relation – zwei Nationalitäten – zusammengesetzt. In 80 % der Klassen gab es Kinder aus mehr als zwei Herkunftsländern; dadurch waren Kinder mit entsprechend vielen Muttersprachen in den Klassen. Die Anzahl schwankte von zwei bis neun Nationalitäten. Der Durchschnitt lag bei fast fünf Nationalitäten.

2.2 Zusammensetzung der Modellklassen

Um herauszufinden, wie sich die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Nationalität zusammensetzen, wurden die Lehrkräfte gebeten, in eine Übersicht einzutragen, wie viele Schülerinnen und Schüler welcher Muttersprache es in den einzelnen Klassen gab. Aus den Angaben der Lehrkräfte wurde die Zusammensetzung errechnet. Die Verteilung ist Tabelle 6 zu entnehmen.

Tabelle 6: Zusammensetzung der Modellklassen nach Muttersprache

Nationalität / Muttersprache →	Griechisch		Italienisch		Türkisch		Insgesamt	
Anzahl der Klassen →	4		11		56		71	
	Durchschnitt	von ... bis ...	Durchschnitt	von ... bis ...	Durchschnitt	Von ... bis ...	Durchschnitt	Von ... bis ...
Deutsche Schüler/-innen	15.5	13-21	14.8	11-19	12.6	4-22	13.1	4-22
Aussiedlerschüler/-innen	-	-	1	1	2.9	1-9	2.8	1-9
Schüler/-innen d. jeweiligen Zweitsprache	5.0	3-8	6.7	3-11	7.9	1-17	5.7	3-17
Schüler/-innen mit einer weiteren Muttersprache	1.3	0-3	4.1	0-8	3.1	0-12	3.1	0-12
Schülerzahl insgesamt	21.8	18-28	26.7	21-30	24.5	17-29	24.7	18-30
Anzahl der Nationalitäten in der Klasse	3.3	2-5	5.5	2-7	4.8	2-9	4.8	2-9
ISB/GA - 2003/12 - mr/mr								

Lediglich in zwölf Klassen (19 %) befanden sich Kinder aus zwei Herkunftsländern, war demnach also der Idealfall der Zusammensetzung gegeben.

Im **Durchschnitt** (vgl. die Spalte „Insgesamt“) befanden sich knapp 25 Schüler/-innen in den Klassen. Von ihnen waren 13,1 deutsche Schüler/-innen (Schwankungsbreite: 4 bis 22 Schüler/-innen), 2,8 Aussiedlerschüler/-innen (1 bis 9), 5,7 Schüler/-innen der jeweiligen Zweitsprache (3 bis 17) und 3,1 Schüler/-innen mit weiteren Muttersprachen (0 bis 12).

Die Zusammensetzung der Klassen nach Zweitsprache geht aus den entsprechenden Spalten hervor.

Die (4) Modellklassen mit der Zweitsprache **Griechisch** umfassten durchschnittlich 21,8 Kinder, darunter 15,5 deutsche, 5 Kinder mit griechischer Muttersprache und 1,3 Kinder mit einer weiteren Muttersprache. Diese Klassen sind hinsichtlich ihrer Zusammensetzung relativ homogen.

In den (11) Modellklassen mit der Zweitsprache **Italienisch** befanden sich durchschnittlich 26,7 Kinder, darunter 14,8 deutsche und 6,7 mit italienischer Muttersprache, weiterhin 1 Aussiedlerkind und 4,1 Kinder mit einer weiteren Muttersprache.

In den (56) Modellklassen mit der Zweitsprache **Türkisch** befanden sich durchschnittlich 24,5 Kinder, darunter 12,6 deutsche und 7,9 mit türkischer Muttersprache, weiterhin 2,9 Aussiedlerkinder und 3,1 Kinder mit einer weiteren Muttersprache.

Die Anzahl der Herkunftsländer, aus denen die Kinder stammen, lag durchschnittlich bei 4,8; die Schwankungsbreite reicht von 2 bis zu 9 Ländern.

Es zeigt sich somit, dass die Klassen sehr heterogen zusammengesetzt und teilweise sehr weit von den idealen Planungsvorstellungen entfernt sind. An späterer Stelle wird zu diskutieren sein, inwieweit in solchen Klassen eine intensive Förderung aller Kinder möglich ist.

3 Gemeinsam und getrennt unterrichtete Fächer

Den Modellvorstellungen entsprechend sollen die ausländische und die deutsche Lehrkraft eine oder zwei Unterrichtsstunden pro Woche in der Klasse gemeinsam unterrichten. In den anderen Stunden werden die Kinder von der deutschen Lehrkraft unterrichtet, mit Ausnahme des muttersprachlichen Unterrichts und ggf. des islamischen Religionsunterrichts.

3.1 Gemeinsam unterrichtete Fächer

Um in Erfahrung zu bringen, ob bzw. inwieweit die Modellvorstellungen umgesetzt werden, wurde zunächst folgende Frage gestellt: „In welchem Fach (in welchen Fächern) unterrichten die ausländische und die deutsche Lehrkraft der Klasse gemeinsam (Kooperationsstunde)?“ Es waren einige Fächer vorgegeben, für die die jeweiligen Stundenzahlen einzutragen waren. Weiterhin gab es Raum für Ergänzungen.

Die Verteilung der Antworten auf die Frage ist Tabelle 7 zu entnehmen.

Tabelle 7: Gemeinsam unterrichtete Fächer

Fach	Stunden- zahl pro Woche	Anzahl	
		abs.	%
Deutsch	1	10	14.1
	2	6	8.5
Rechnen / Mathematik	1	7	9.6
Heimat- und Sachunterricht	1	17	23.9
	2	8	11.3
Grundlegender Unterricht	1	8	11.3
	2	18	25.4
	3	2	2.8
	6	1	1.4
Förderunterricht	1	2	2.8
Sonstiges Fach	1	3	4.2
Anzahl der Antworten	-	82	-
Anzahl der Klassen	-	71	100.0
Die Prozentzahlen beziehen sich auf 71 Klassen.			
ISB/GA - 2003/12 - mr/mr			

Am häufigsten wurde der Grundlegende Unterricht gemeinsam unterrichtet (insgesamt 29mal genannt, wenn auch mit unterschiedlicher Stundenzahl), gefolgt von Heimat- und Sachunterricht (25mal) und Deutsch (16mal). In acht Klassen wurden mehrere Fächer genannt, z. B. Deutsch und Grundlegender Unterricht. Das zeigt, dass sich in der Grundschule die meisten Fächer für den gemeinsamen Unterricht von zwei Lehrkräften eignen, dass es aber

gewisse Schwerpunkte gibt. Sport wurde nicht genannt, vermutlich deshalb, weil die ausländischen Lehrkräfte die nötige Qualifikation hierfür nicht mitbringen.

3.2 Getrennt unterrichtete Fächer

Weiterhin interessierte, in welchem Fach (in welchen Fächern) kein gemeinsamer Unterricht stattfand. Die Frage lautete: „*In welchem Fach (in welchen Fächern) wurden die ausländischen und die deutschen Schülerinnen und Schüler getrennt unterrichtet?*“ Auch in diesem Fall sollten das Fach und die jeweilige Stundenzahl (pro Woche) eingetragen werden.

Die Frage wurde nur von 61 % der Schulen beantwortet. Die Verteilung der Antworten ist Tabelle 8 zu entnehmen.

Tabelle 8: Getrennt unterrichtete Fächer

Fach	Stunden- zahl pro Woche	Anzahl	
		abs.	%
Deutsch	2	1	1.4
	3	1	1.4
Heimat- und Sachunterricht	1	1	1.4
	2	1	1.4
Grundlegender Unterricht	2	1	1.4
	4	1	1.4
Förderunterricht	2	4	5.6
	4	2	2.8
Landeskunde	1	5	7.0
	2	1	1.4
Sonstiges Fach	2	21	29.6
	3	4	5.6
Anzahl der Antworten	-	43	60.6
Anzahl der Klassen	-	71	100.0
Die Prozentzahlen beziehen sich auf 71 Klassen.			
ISB/GA - 2003/12 - mr/mr			

Bei den getrennt unterrichteten Fächern zeigt sich ein deutlicher Überhang bei den sonstigen Fächern. Unter den sonstigen Fächern wurde Religion genannt, aber auch Fächer der Hauptschule. Die Zweitsprachen der Klassen (Griechisch, Italienisch, Türkisch) wurden jeweils für die entsprechenden Kinder angeboten; sie wurden daher nicht in die Auswertung einbezogen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich einige Fächer für beides eignen: sowohl für den gemeinsamen Unterricht von zwei Lehrkräften als auch für die Beschulung durch nur eine Lehrkraft. In manchen Schulen wird so vorgegangen, dass die Stundenzahl aufgeteilt wird: ein Teil wird von beiden Lehrkräften gemeinsam bestritten, ein Teil von der Klassenleitung alleine.

4 Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht

Von wesentlicher Bedeutung ist nach den Modellvorstellungen die Integration des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts für die ausländischen Kinder in die Vormittagsstunden. Durch diese Maßnahme verspricht man sich eine Entlastung der ausländischen Kinder unter anderem durch Weg- und damit auch Zeitersparnis. Man erhofft sich aber auch eine bessere Integration der ausländischen Lehrkraft in das Kollegium dadurch, dass diese während der regulären Unterrichtszeit an der Schule tätig ist. Für die Schulen ist allerdings mit dieser Maßnahme ein größerer organisatorischer Aufwand verbunden, als dies vorher der Fall war, als diese Stunden in den Nachmittag gelegt waren. Hierbei ist zudem zu berücksichtigen, dass die muttersprachlichen Lehrkräfte teilweise an mehreren Schulen unterrichten und dass daher die Wünsche einer Schule immer auch mit denen der anderen Schule(n) in Einklang gebracht werden müssen.

4.1 Integration des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in den Vormittag

Aus diesen Gründen wollte man herausfinden, wie die Organisation des muttersprachlichen Unterrichts inzwischen funktioniert. Die Frage lautete: „*Findet der **muttersprachliche Ergänzungsunterricht (MEU)** für die Kinder mit griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache der Klasse am Vormittag statt?*“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten auf die Frage sind Tabelle 9 zu entnehmen.

Tabelle 9: Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht (MEU) am Vormittag?

MEU am Vormittag?	Anzahl	
	abs.	%
Ja	45	64.3
Teilweise	6	8.6
Nein	19	27.1
Summe	70	100.0
ISB/GA - 2003/12 - mr/mr		

In zwei von drei Fällen gelang die Integration des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in den Vormittag. Für sechs Klassen gelang dies teilweise. In jeder vierten Klasse allerdings war dieses Wunschziel nicht in die Tat umzusetzen. Der Unterricht wurde am Nachmittag erteilt. Dies hat für die Kinder zur Folge, dass sie entweder über die Mittagszeit hinweg in der Schule bleiben oder sogar gesondert kommen müssen. (Die Realisierung dieses Zieles bereitete sowohl in der Grund- als auch in der Hauptschule Schwierigkeiten.)

Im Vergleich zur ersten Untersuchung zeigt sich eine gewisse Verschlechterung der Situation. Damals war es immerhin fast 80 % der Schulen gelungen, den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in den Vormittag zu integrieren (vgl. Müller 1996, S. 26).

4.2 Organisationsform

Weiterhin sollte angegeben werden, wie der Unterricht organisiert wurde. Die Frage lautete: „*Organisationsform des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (MEU)*“. Die Ant-

wortalternativen und die Verteilung der Antworten auf die Frage sind Tabelle 10 zu entnehmen.

Tabelle 10: Organisationsform des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts

Organisationsform	abs.	%
Parallel zu dem Unterricht, den die anderen Kinder der Klasse erhalten, z. B. zu Heimat- und Sachunterricht, Förderunterricht, Deutsch	5	7.6
Teilweise parallel zum Unterricht der anderen Schüler, teilweise in Randstunde	6	9.1
Die Stunden werden in Randstunden erteilt (1. oder 5. bzw. 6. Stunde)	38	57.6
Unterricht am Nachmittag	16	24.2
Sonstige Form	1	1.5
Summe	66	100.0
ISB/GA - 2003/12 - mr/mr		

Wenn der muttersprachliche Ergänzungsunterricht am Vormittag stattfinden kann, dann geschieht dies zumeist in den Randstunden. Eine Parallelität zu anderem Unterricht ist relativ selten.

5 Schulorganisatorische Aspekte

Zunächst interessierte, ob es Probleme gab, die notwendige Anzahl von Schülerinnen und Schülern für die Bildung einer entsprechenden Klasse zu rekrutieren.

Die erste Frage hierzu lautete: „*War es schwierig, genügend **ausländische** Schülerinnen und Schüler derselben Nationalität für diese Klasse zu gewinnen?*“ Die Ergebnisse auf die Frage sind Tabelle 11 zu entnehmen.

Tabelle 11: Gab es Schwierigkeiten, genügend **ausländische** Schülerinnen und Schüler derselben Nationalität für diese Klasse zu gewinnen?

Schwierigkeiten	Anzahl	
	abs.	%
Ja	5	7.6
Nein	61	92.4
Summe	66	100.0
ISB/GA - 2004/01 - mr/mr		

In den meisten Fällen bereitete es demnach keine Schwierigkeiten, die entsprechende Anzahl von Schülerinnen und Schülern derselben Nationalität für die jeweilige Klasse zu gewinnen.

Eine weitere Frage lautete: „*Befinden sich **ausländische** Schülerinnen und Schüler von **außerhalb des Schulsprengels** in der Klasse?*“ Die Ergebnisse auf die Frage sind Tabelle 12 zu entnehmen.

Tabelle 12: Befinden sich **ausländische** Schülerinnen und Schüler von **außerhalb des Schulsprengels** in der Klasse?

Sch. v. außerhalb d. Schulsprengels?	Anzahl	
	abs.	%
Ja	21	33.3
Nein	42	66.7
Summe	63	100.0
ISB/GA - 2004/01 - mr/mr		

In immerhin jeder dritten Klasse befanden sich ausländische Schülerinnen und Schüler, die nicht im Schulsprengel wohnten.

Auf die Nachfrage, ob diese notwendig waren, um die Klasse bilden zu können, antworteten fünf Schulen mit „ja“, die restlichen 16 verneinten dies.

Weiterhin interessierte, ob es schwierig war, genügend **deutsche** Schülerinnen und Schüler für diese Klasse zu gewinnen.

Tabelle 13: Gab es Schwierigkeiten, genügend **deutsche** Schülerinnen und Schüler für diese Klasse zu gewinnen?

Schwierig- keiten	Anzahl	
	abs.	%
Ja	7	11.1
Nein	56	88.9
Summe	63	100.0
ISB/GA - 2004/01 - mr/mr		

Demnach bereitete es in aller Regel keine Schwierigkeiten, deutsche Eltern bzw. ihre Kinder für diese Klassen zu gewinnen. Immerhin in jeder 9. Klasse war dies aber doch schwierig.

Gerade dieser Schulversuch setzt voraus, dass die Schülerzahl über einen gewissen Zeitraum konstant bleibt. Daher lautete eine Frage: „*Gab es **während des Schuljahres** Veränderungen in der Schülerzahl?*“ Die Ergebnisse auf die Frage sind Tabelle 14 zu entnehmen.

Tabelle 14: Veränderungen der Schülerzahl während des Schuljahres

Veränderungen?	Anzahl	
	abs.	%
Ja	32	52.5
Nein	29	47.5
Summe	61	100.0
ISB/GA - 2004/01 - mr/mr		

In jeder zweiten Klasse gab es während des Schuljahres Veränderungen in der Schülerzahl.

Betrachtet man die Angaben im Hinblick auf die einzelnen Jahrgangsstufen, so zeigt sich, dass es, von den Jahrgangsstufen 7 mit 9 der Hauptschule abgesehen, in allen Jahrgangsstufen Veränderungen in der Schülerzahl gab (vgl. Tabelle A1).

In 28 Klassen gab es Schülerzugänge, in 27 Klassen Schülerabgänge. Die jeweilige Anzahl geht aus Tabelle 15 hervor.

Tabelle 15: Anzahl der Zugänge und Abgänge

Anzahl	Zugänge		Abgänge	
	abs.	%	abs.	%
1	16	57.1	12	44.4
2	10	35.7	12	44.4
3	-	-	2	7.4
4	2	7.1	1	3.7
Summe	28	100.0	27	100.0
Mittelwert	1.6		1.7	
ISB/GA - 2004/01 - mr/mr				

Während des Schuljahres haben in den betroffenen Klassen im Durchschnitt 1,6 Schüler die Klasse verlassen; ebenso viele sind hinzu gekommen.

C Ergebnisse aus dem Fragebogen an die Lehrkräfte

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse aus dem Fragebogen präsentiert, der an die Klassenleiterinnen und Klassenleiter, an die Schulleiter/-innen und an die ausländischen Lehrkräfte gerichtet war (vgl. Abschnitt A5.1). Es sei daran erinnert, dass die Antworten der Klassenleiterinnen und Klassenleiter und die der Schulleiterinnen und Schulleiter unter dem Begriff Klassenleiter/-innen zusammengefasst werden.

1 Interkulturelle Gesichtspunkte

Ein zentrales Anliegen des Schulversuchs ist es, die interkulturelle Erziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Diesem Anliegen entsprechend wurden Fragen zu Möglichkeiten der Förderung und zum Stellenwert der interkulturellen Erziehung als Aufgabe der Schule gestellt.

1.1 Maßnahmen zur Förderung des interkulturellen Zusammenlebens

Zunächst sollte herausgefunden werden, welche Maßnahmen in den jeweiligen Klassen zur Förderung des interkulturellen Zusammenlebens durchgeführt wurden und wie deren Erfolg eingeschätzt wird.

Eine erste Frage lautete: „*Welche (auch außerunterrichtlichen) **Maßnahmen** wurden in dieser Klasse zur Förderung des interkulturellen Zusammenlebens ergriffen? In welchen Fächern? Mit welchem Zeitaufwand? Mit welchem Ergebnis?*“ Die Frage sollte in freien Formulierungen beantwortet werden. Die Antworten sind in Tabelle 16 zusammengefasst.

Tabelle 16: Maßnahmen zur Förderung des interkulturellen Zusammenlebens und deren Bewertung

Maßnahme	Fach/Fächer	Zeitaufwand	Ergebnis	KL	ALke
Unterrichtsmethoden					
Differenzierungs-, Fördermaßnahmen	GU	1 Stunde / Woche 20 – 40 Stunden		4	-
Kooperationsunterricht	HSU / Deutsch HSU / D / Mathem.	2 Std. pro Woche	positiv	6	4
Projekte (zu verschiedenen Themen)	GU HSU fächerübergreifend Deutsch / Mu / Ku	4 UE 2 – 15 Stunden vierteljährlich 1 Jahr	positiv sehr gut	12	8
Projektwoche	fächerübergreifend	1 Woche	(hoher Aufwand, hoher Ertrag)	4	2
Interkulturelles Lernen	HSU	1 UE pro Woche	positiv	1	3
Arbeitsgemeinschaft Interkulturelles Lernen	klassen- und fächerübergreifend	14-tägig je 2 Stunden	Schüler sind interessiert	1	-
Unterrichtsthemen					
Sitten und Gebräuche in verschiedenen Ländern	HSU (6) Ethik, Deutsch	1 – 8 Stunden 2 – 10 UE	positiv	13	8
Vergleich Christentum – Islam	HSU Ethik	5 – 10 Stunden	Interesse geweckt	2	-
Schule in anderen Ländern	GU	5 Stunden		1	-

Maßnahme	Fach/Fächer	Zeitaufwand	Ergebnis	KL	ALke
Informationen über die Herkunftsländer	fächerübergreifend HSU / Deutsch GU (2), Musik		positiv	4	6
Wichtige Ereignisse aus der Geschichte	HSU / Deutsch fächerübergreifend	6 UE	positiv	1	4
Berichte/Erzählungen aus/zu den Herkunftsländern	GU, HSU / Deutsch	2 – 12 Stunden	positiv sehr positiv	4	-
Unterrichtsgänge					
Besuch einer Moschee	HSU, GU, Religion fächerübergreifend	2 – 4 Stunden	positiv	5	3
Besuch von Kirche, Moschee und Synagoge	HSU, HSU / Religion HSU / Deutsch	jeweils mehrere Stunden	positiv	6	3
Spielzeugmuseum	HSU	1 Vormittag	viel Interesse	1	-
Tiergarten		1 Vormittag	positiv	1	-
Besuch von Institutionen d. ausländischen Kinder	HSU	1 Nachmittag 2 Stunden	interessante Eindrücke	2	-
Besuch von / Teilnahme an Festen der Kulturkreise	-	unterschiedlich	aufregend, Interesse fördernd	1	1
Theaterbesuch			gut		1
Lieder, Spiele, Tanz, Theater					
Lieder (Musik) aus anderen Ländern kennen lernen und singen, auch zwei- oder mehrsprachig	Musik GU HSU Deutsch	1 – 5 Stunden 3 UE ganzjährig (1)	positiv sehr zufrieden stellend	23	14
Geschichten, Fabeln, Märchen, Gedichte (aus anderen Ländern)	Deutsch fächerübergreifend	2 – 10 Stunden mehrere Stunden mehrere UE	sehr positiv positiv	15	9
Bücher vorstellen (interkult. Hintergrund, Herkunftsländer)	GU Deutsch	1 UE pro Monat einige Stunden Weihnachtszeit	gut Staunen	4	1
Türkische Märchenerzähler	Deutsch	regelmäßig	positiv	4	-
Theater spielen	GU, Musik, Kunst Deutsch	1/4 Jahr (verteilt) 3 Wochen	positiv	2	1
Schattenspiel mit Figurenbasteln	Deutsch	4 Stunden	gelungene Klassenvorführung	1	-
Ausstellung (Vernissage)	- Ku, Mu, Deutsch	mehrere Stunden 20 Stunden	sehr positiv	2	-
Tanz, Tänze (aus verschiedenen Ländern)	Deutsch, GU GU / Musik HSU / Sport	übers Jahr verteilt 4 Stunden 4 UE	sehr gut viel Spaß	6	3
Spiele (aus anderen Ländern)	GU HSU HSU / Deutsch Sport / Kunst	2 – 6 Stunden 1 – 2 Stunden pro Woche	gut zufrieden stellend positiv	13	5
Feste und Feiern					
Feste feiern, gemeinsame Feste	GU HSU Deutsch / Ethik HSU / Deutsch	2 – 4 Stunden 8 – 12 UE alle 2 Monate 1 Fest	positiv	18	10
Gemeinsame Feiern zu jeweiligen Festtagen (z. B. Ramadan, türkisches Kinderfest)	Deutsch fächerübergreifend außerunterrichtlich	2 – 5 Stunden	positiv	13	5
Faschingsfeier	GU Koop. / Deutsch	viele Stunden		2	3
St.-Martins-Feier m. Eltern	Koop. / Musik (1)	mehrere Stunden	positiv	2	2

Maßnahme	Fach/Fächer	Zeitaufwand	Ergebnis	KL	ALke
Weihnachtsfeier (m. Weihnachtsspiel)	HSU, GU Deutsch / HSU GU / Musik	2 – 8 Stunden Sehr viele Stunden 6 UE (1)	Positiv	10	3
Abschluss-, Abschiedsfeier	GU Koop / Deutsch	viele Stunden	sehr gut	2	2
Essen, Kochen					
Gemeinsames Frühstück	HSU	3 Stunden 6 UE	positiv	4	3
Internationales Frühstück	GU	2 Stunden		1	-
Gemeinsames Essen (Spezialitäten)	HSU	2 – 4 Stunden	sehr gut	4	2
Picknick		1 – 3 Stunden	positiv	2	2
Kochen wie hier und anderswo	HSU fächerübergreifend HSU / Deutsch GU / Deutsch		positiv (8) mäßig (1)	10	3
Brot Backen	HSU	4 Stunden	sehr gut	1	-
Eltern					
Elternstammtisch	HSU / Deutsch	1 Abend (1) 2 Abende (1) mehrere Abende (2)	positiv (4) befriedigend (1)	5	-
Eltern als Experten		1 – 2 Stunden	positiv	4	2
Eltern in Klasse	HSU		positiv	3	-
Begegnung m. Eltern (Essen, Frühstück)	Deutsch / GU Deutsch / HSU fächerübergreifend	2 UE	positiv	4	1
Ausflüge, Wanderungen					
Schullandheimaufenthalt (m. türk. Lehrkraft)	-	5 Tage	sehr gute Integration der türk. Schüler	2	2
Wanderungen	-		gut	1	1
Ausflug mit Eltern	-	1 Tag 1 Nachmittag	geringe Be- teiligung d. Eltern Kontaktmögl.	2	-
Schulaustausch mit italienischer Grundschule	-	Schulfahrt: 1 Wo- che; Vorbereitung 1 Jahr		1	1
Sonstiges					
Sprachkurs	Deutsch	6 UE	positiv	1	4
(Kleiner) Sprachkurs (Begrüßung, Farben, Blumen, Gemüse, Zahlen etc.)	HSU Deutsch / Mathem. GU	6 – 8 UE regelmäßig täglich	kam gut an positiv	11	1
Schulgarten	HSU / Deutsch	1 Stunde pro Woche	gut	1	-
Kinder-Eltern-Tausch (deutsche Eltern basteln mit ausländischen Kindern und umgekehrt)	HSU / Kunst	1 Vormittag	Begeisterung	1	-
Second-Hand-Basar	fächerübergreifend	regelmäßig	positiv	1	-
Bedeutung der Abkürzungen: GU = Grundlegender Unterricht; HSU = Heimat- und Sachunterricht; Mu = Musikerziehung; Ku = Kunsterziehung / = die Lehrkräfte der jeweils genannten Fächer arbeiten zusammen Eine Zahl in Klammern, z. B. (3), bedeutet, dass die entsprechende Angabe mehrfach erfolgt ist.					
ISB/GA - 2004/05 - mr/mr					

Von den Befragten wurden viele Aspekte aufgeführt, die dazu dienen, das interkulturelle Zusammenleben zu fördern.

Projekte und die Kooperationsstunden waren besonders geeignete Unterrichtsmethoden.

Als Unterrichtsthemen wurden dafür insbesondere das Vorstellen von Sitten und Bräuchen, der Kultur der jeweiligen Länder genannt.

In einigen Klassen wurden Unterrichtsgänge durchgeführt, insbesondere zu Kirchen, Moscheen, teilweise auch zur Synagoge.

Es gab viele Bereiche, in denen die Aktivitäten der Kinder in besonderer Weise gefördert wurden, so bei Liedern, Spielen, Tanz und Theaterspiel, aber auch durch Heranführen an die Literatur aus anderen Ländern.

Der Unterrichtsalltag wurde aufgelockert durch Feiern und Feste, die sich teilweise an den besonderen Festtagen der Kinder der Klasse orientierten, zu deren Durchführung die Kinder wichtige Beiträge leisteten. Es wurde auch gemeinsam gekocht und gegessen, dies oft im Zusammenhang mit Projekten, innerhalb derer z. B. auch ein Kochbuch erstellt und über Ernährungsgewohnheiten und –besonderheiten in anderen Ländern reflektiert wurde.

Auch die Elternarbeit bzw. besondere Maßnahmen zur besseren Einbeziehung insbesondere der ausländischen Eltern wurden für ausgesprochen wichtig gehalten.

Wandertage und Schullandheimaufenthalte, die allerdings selten genannt wurden, wurden positiv gewertet. Eine Schule führte in der 4. Jahrgangsstufe eine Klassenfahrt zu einer italienischen Partnerschule durch.

Wenn Aussagen zum Gelingen gemacht wurden, dann waren diese im Allgemeinen positiv.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den Modellklassen eine Menge getan wurde, um zum interkulturellen Lernen beizutragen. Diese Anstrengungen zeitigten nach Meinung der Lehrkräfte im Allgemeinen positive Wirkungen.

1.2 Stellenwert der interkulturellen Erziehung als Aufgabe der Schule

Mit einer weiteren Frage wollte man herausfinden, welchen Stellenwert die Lehrkräfte der interkulturellen Erziehung als Aufgabe der Schule beimessen. Die entsprechende Frage lautete: „*Welchen **Stellenwert** messen Sie dem **interkulturellen Lernen** als Aufgabe der Schule bei?*“ Antwortalternativen und Verteilung der Antworten sind Tabelle 17 zu entnehmen.

Tabelle 17: Stellenwert der interkulturellen Erziehung als Aufgabe der Schule

Stellenwert	Klassenleiter/ -innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Sie gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Schule (1)	15	19.5	21	53.8
Sie ist gleich wichtig wie andere Aufgaben (2)	60	77.9	18	46.2
Es gibt Wichtigeres, z. B. (3)	2	2.6	-	-
Summe	77	100.0	39	100.0
Mittelwert	1.8		1.5	
Signifikanz	sss			
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr				

Jede fünfte Lehrkraft war der Meinung, die interkulturelle Erziehung gehöre zu den wichtigsten Aufgaben der Schule, 80 % sehen sie als gleich wichtig wie andere Aufgaben an,

lediglich zwei Lehrkräfte waren der Meinung, es gebe wichtigere Aufgaben¹³. Unter den ausländischen Lehrkräften waren etwas mehr als die Hälfte der Meinung, die interkulturelle Erziehung gehöre zu den wichtigsten Aufgaben der Schule.

Ein Vergleich der beiden Lehrergruppen zeigt, dass die ausländischen Lehrkräfte der interkulturellen Erziehung einen deutlich höheren Stellenwert beimessen als die Klassenleiterinnen und Klassenleiter (vgl. die entsprechenden Mittelwerte).

Eine weitere Frage lautete: „Bitte geben Sie an, in welcher Hinsicht Sie dem interkulturellen Lernen welches Gewicht beimessen!“ Es waren einige Aussagen vorgegeben, die durch die Vergabe einer Bewertungsstufe von 1 bis 4 gewichtet werden sollten¹⁴. Die Antwortalternativen waren: „1 = sehr wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = eher unwichtig, 4 = völlig unwichtig“. Die Aussagen und die jeweiligen Mittelwerte sind Tabelle 18 zu entnehmen.

Tabelle 18: Stellenwert einzelner Aspekte des interkulturellen Lernens

Aussage	KL			ALke			Sig.
	MW	N	Rang	MW	N	Rang	
zum Abbau von Vorurteilen	1.2	79	2	1.0	38	1	-
im Hinblick auf ein friedliches Zusammenleben mit anderen Nationen	1.1	79	1	1.0	38	1	-
wegen des hohen Ausländeranteils in Deutschland	1.6	77	7	1.6	38	8	-
zur Verbesserung der Integration der Kinder nichtdeutscher Muttersprache	1.4	79	4	1.2	38	4	-
zur Bereicherung der eigenen Kultur / des eigenen Horizonts	1.6	79	7	1.2	38	4	sss
zur Förderung von Verständnis und Toleranz für andere Sprachen und Kulturen	1.3	78	3	1.1	38	3	s
vor allem in den ersten Jahren wesentlich (Kindergarten, Vorschule o. Ä.)	1.4	77	4	1.3	38	6	-
weil auch die Kinder nichtdeutscher Muttersprache später in Deutschland leben werden	1.4	79	4	1.3	38	6	-

ISB/GA - 2004/02 - mr/mr

Bei den Klassenleiterinnen und Klassenleitern bewegen sich alle Werte zwischen 1,0 und 1,6 (also zwischen sehr wichtig und eher wichtig). Die größte Bedeutung kommt dem friedlichen Zusammenleben mit anderen Nationen und dem Abbau von Vorurteilen zu, gefolgt von Förderung von Verständnis und Toleranz für andere Sprachen und Kulturen.

Die ausländischen Lehrkräfte messen allen Aussagen eine noch größere Bedeutung bei als die Klassenleiterinnen und Klassenleiter. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den beiden Lehrergruppen nur bei zwei Aussagen signifikant.

Im weiteren wurden einige Ziele zum interkulturellen Lernen vorgegeben. Die Lehrkräfte sollten die jeweiligen Ziele hinsichtlich ihrer Bedeutung beurteilen, ebenso hinsichtlich ihrer

¹³ Diese beiden Lehrkräfte waren der Meinung, dass die Förderung der Deutschkenntnisse wichtiger sei.

¹⁴ In der ersten Untersuchung sollten die Lehrkräfte ihre Meinung in freien Formulierungen begründen. Aus diesen Antworten (vgl. Müller 1996, S. 64) wurden die Aussagen gebildet.

Erreichbarkeit in der jeweiligen Klasse. Die Frage lautete: „*Im Folgenden geht es um die Einschätzung einiger Ziele zum interkulturellen Lernen und darum, wie gut diese in der Klasse erreicht werden.*“ Die Antwortalternativen im Hinblick auf die Bedeutung waren jeweils: „1 = sehr wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = eher unwichtig, 4 = völlig unwichtig“. Die Antwortalternativen im Hinblick auf die Erreichbarkeit waren jeweils: „1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = eher schlecht, 4 = sehr schlecht“. Die Aussagen und die jeweiligen Mittelwerte sind Tabelle 19 zu entnehmen.

Tabelle 19: Bedeutung und Erreichbarkeit einiger Ziele zum interkulturellen Lernen (Mittelwerte)

Aussage	Bedeutung			Erreichbarkeit		
	KL	ALke	Sig.	KL	ALke	Sig.
Kenntnis von Sitten und Gebräuchen (z. B. religiöse Feste, Ernährungsgewohnheiten) der jeweils anderen Nationalität	1.5	1.2	s	1.7	1.2	sss
Abbau von Vorurteilen gegenüber Angehörigen der anderen Nationalität	1.3	1.0	ss	1.9	1.6	ss
Erhaltung der kulturellen Identität der Kinder nichtdeutscher Muttersprache	1.9	1.3	sss	1.9	1.6	s
Vermittlung von Kenntnissen über das Leben von Kindern in den Herkunftsländern	1.8	1.4	s	2.0	1.6	s
Vermittlung von Kenntnissen über Literatur (Märchen, Kinderliteratur, Literatur) aus den Herkunftsländern	2.0	1.5	ss	2.0	1.7	-
Kennenlernen wichtiger Wörter in beiden Sprachen, z. B. Guten Morgen, Auf Wiedersehen	1.9	1.3	sss	1.6	1.3	s
Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder nichtdeutscher Muttersprache	1.5	1.2	-	1.8	1.5	ss
Stärkung des Selbstwertgefühls der deutschen Kinder	1.9	1.7	-	2.1	1.8	s
Achtung vor anderen Kulturen	1.2	1.0	-	1.8	1.4	sss
Interessiertes Miteinander-Umgehen	1.3	1.1	ss	1.8	1.5	-
Anzahl	77 - 79	43 - 44	-	73 - 76	38 - 40	-

Zur Einschätzung der **Bedeutung** einzelner Ziele: Es zeigen sich einige bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Lehrergruppen: Diese liegen weniger in der generellen Reihung als vielmehr in teilweise deutlich unterschiedlichen Werten, die die einzelnen Aussagen erhielten, vgl. z. B. die Aussagen 3 („Erhaltung der kulturellen Identität der Kinder nichtdeutscher Muttersprache“) und 6 („Kennenlernen wichtiger Wörter in beiden Sprachen“), die zwischen den beiden Lehrergruppen jeweils um 0,6 Punkte auseinander liegen.

Die **Erreichbarkeit** der Ziele wird von beiden Lehrergruppen deutlich schlechter eingestuft als ihre Bedeutung, allerdings sehen die ausländischen Lehrkräfte diese sehr viel eher gewährleistet als die Klassenleiterinnen und Klassenleiter; am augenfälligsten sind die Unterschiede diesmal bei den Aussagen 1 („Kenntnis von Sitten und Gebräuchen der jeweils anderen Nationalität“) und 9 („Achtung vor anderen Kulturen“).

2 Förderung der sozialen Fähigkeiten der Kinder

Die Förderung der sozialen Fähigkeiten der Kinder ist ein wichtiges Anliegen des Schulversuchs. Daher wurden zu diesem Aspekt einige Fragen gestellt: „*In den folgenden Fragen geht es um die Förderung der sozialen Fähigkeiten der Kinder Ihrer Klasse. Durch welche*

Maßnahmen werden die sozialen Fähigkeiten der Kinder besonders gefördert? Es sollte unterschieden werden nach Maßnahmen innerhalb und nach Maßnahmen außerhalb der Klasse. Die Antworten sollten frei formuliert werden. Sie wurden erfasst, durchgesehen und in Kategorien zusammengefasst. Die Antworten sind den Tabellen 20 und 21 zu entnehmen.

Tabelle 20: Maßnahmen zur Förderung der sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler **in der Klasse / im Unterricht**

Maßnahmen	Klassenleiter/-innen	Ausländ. Lehrkräfte
Gemeinsames Frühstück	3	-
Gesprächskreise (Gespräche z. B. beim Morgenkreis, über höfliche Umgangsformen, bei anfallenden Problemen o. Ä.)	17	4
Klassenkonferenzen	2	1
Klassenregeln	1	-
Pausenregeln	1	-
Verhaltenstraining soziales Lernen, Zuhören lernen u. Ä.	7	1
Gemeinschaft fördern	3	-
Kommunikationsfähigkeit fördern	1	-
Streitschlichter, Streitkultur einführen, Konfliktlösungen trainieren	8	5
Lieder	2	3
Spiele, gemeinsame Spiele, Spiele, bei denen Kooperation gefordert ist	22	1
Tanzen, Tänze	3	3
Theaterstücke	2	-
Lesetexte	2	-
Gruppenarbeit	16	10
Partnerarbeit	12	11
Differenzierung	-	3
Sozialformen, verschiedene Sozialformen	5	-
Arbeiten im Team	9	1
Häufiger Wechsel der Zusammensetzung von Teams / Arbeitspartnern	1	-
Sitzordnung	5	-
Projekte, Projektarbeit	6	-
Freiarbeit	3	-
Wochenplanarbeit	2	-
Freie Unterrichtsformen, offene Unterrichtsformen	5	2
Rollenspiele	5	-
Helferdienste, Helfersystem, gegenseitiges Helfen	21	4
Funktionsstellen innerhalb der Klasse	1	-
Toleranz, Erziehung zur Toleranz	7	2
Feiern, Feste (z. B. Geburtstag, Weihnachten, Fasching)	16	15
Ausflüge, gemeinsame Ausflüge, Unterrichtsgänge	5	8
Gleichbehandlung aller Kinder	3	-
Summe	196	54
Anzahl der Lehrkräfte	71	41
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr		

Durchschnittlich gaben die Klassenleiterinnen und Klassenleiter 2,8 Antworten, die ausländischen Lehrkräfte 1,3.

Das Schwergewicht innerhalb der Klasse bzw. im Unterricht bilden dabei Spiele, bei denen es auf die Kooperation der Kinder ankommt, Feiern und Feste (bei denen ebenfalls die Kooperation der Kinder gefordert ist), Helfersysteme (bei denen Kinder Kindern helfen), verschiedene Gesprächskreise bzw. Gesprächsrunden sowie Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Teamarbeit.

Nachfolgend finden sich die Antworten auf die Frage, welche Maßnahmen **außerhalb** der Klasse / in der Schule besonders geeignet sind, um die sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise zu fördern.

Tabelle 21: Maßnahmen zur Förderung der sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler **außerhalb der Klasse / in der Schule**

Maßnahmen zur Förderung der sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in der Klasse / im Unterricht	Klassenleiter/-innen	Ausländ. Lehrkräfte
Ausflüge	7	1
Wandertage	4	-
Unterrichtsgänge, Besichtigungen (Kirchen-, Moscheebesuch)	5	4
Schullandheimaufenthalt	6	-
Schulfeste (Mitwirkung an ...), Schulfeiern	14	9
Monatsfeier(n)	3	-
Gemeinsame Unternehmungen, Freizeitaktivitäten, -freizeitgestaltung	19	7
Fördern privater Kontakte unter den Schülern, gegenseitige Besuche, Einladungen	9	1
Hausaufgaben gemeinsam erledigen	5	1
Helferdienste, Helfersystem, gegenseitiges Helfen	2	-
Arbeitsgemeinschaften	4	-
Arbeitsaufträge geben, die nur gemeinsam erledigt werden können	3	2
Streitschlichter in der Schule, Streitschlichter-AG	7	1
Partnerklassen	2	-
Patenschaften für (niedrigere) Klasse	6	-
Klassenübergreifende(s) Arbeiten, Projekte, Projekttag	8	1
Gemeinsamer Gottesdienst	2	-
Gemeinsame Putzaktion	1	-
Mittagsbetreuung, Hort	3	-
Eltern (Einbeziehung der Eltern, Einladung der Eltern o. Ä.)	6	7
Summe	116	34
Anzahl der Lehrkräfte	71	41

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Die Klassenleiterinnen und Klassenleiter gaben im Durchschnitt 1,6 Antworten, die ausländischen Lehrkräfte 0,8.

Auch hier konzentrieren sich die Antworten auf bestimmte Themen: Am häufigsten wurden gemeinsame Unternehmungen genannt (z. B. Unterrichtsgänge, weiterhin Wandertage, Schullandheimaufenthalte, Klassenausflüge und Ähnliches), gefolgt von Festen, in diesem Fall Schulfeiern und Schulfeste unter einem thematischen Schwerpunkt, ein Frühlings- oder Sommerfest oder auch ein Sportfest. Auch bei solchen Aktionen ist die Zusammenarbeit der

Schülerinnen und Schüler aller Jahrgangsstufen und aller Nationen gefordert. Da sich bei solchen Ereignissen die Chancen des gegenseitigen Kennenlernens deutlich erhöhen, werden sie als besonders geeignet eingestuft. Wichtig sind weiterhin klassenübergreifende Arbeiten wie Projekte, Projektstage und Ähnliches, in denen Schüler aus unterschiedlichen Klassen zusammenkommen können. Von großer Bedeutung scheint auch die Anbahnung von Kontakten zwischen den Schülern zu sein, die sich in die Freizeit hinein auswirken.

Schließlich wollte man ermitteln, ob es nach Meinung der Lehrkräfte zu mehr Konflikten kommt, wenn Kinder unterschiedlichster Muttersprachen gemeinsam lernen. Die Frage lautete: „Gibt es zwischen den deutschen Kindern und den Kindern nichtdeutscher Muttersprache der Klasse mehr Konflikte als unter Kindern gleicher Nationalität?“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten sind Tabelle 22 zu entnehmen.

Tabelle 22: Zunahme von Konflikten

Mehr Konflikte	Klassenleiter/-innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Ja	6	7.9	2	5.1
Nein	70	92.1	37	94.9
Summe	76	100.0	39	100.0
Signifikanz	ns			
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr				

Den Aussagen zufolge ist somit nicht davon auszugehen, dass es durch die Klassenzusammensetzung zu einer Vermehrung von Konflikten kommt. Lediglich in Ausnahmefällen ist dies der Fall.

Diejenigen, die die Frage bejaht hatten, sollten ihre Antwort begründen: „Wenn ‚ja‘: Worauf führen Sie das zurück?“ Die entsprechenden Antworten sind in Tabelle 23 zusammengefasst.

Tabelle 23: Ursachen für Konflikte

Konfliktursachen	KL	ALke
Stellung des Mannes / Jungen in der türkischen Familie: Aggressivität, unzureichende Anerkennung von Frauen und Mädchen	7	-
Anderer Erziehung der (islamischen) Kinder	2	-
Desinteresse an und zu wenig Kenntnis der deutschen Kultur	1	-
Fehlende Artikulationsmöglichkeit / Sprachlosigkeit	1	-
Zu viele Kinder anderer Nationalität in der Klasse	1	-
Vorurteile, mangelnde Toleranz	2	-
Mangelnde Anerkennung von Ausländern durch Deutsche	-	1
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr		

Nach wie vor werden in der Erziehung der türkischen Jungen die Hauptursachen für Konflikte in den Klassen gesehen. Eine größere Zahl konventionell erzogener türkischer Jungen wirkt sich in den entsprechenden Klassen offensichtlich konfliktträchtig aus.

3 Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache

Ein weiterer Themenkomplex war dem Spracherwerb und der Verbesserung der Deutschkenntnisse gewidmet; dabei war die Aufmerksamkeit sowohl auf die Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache als auch auf die deutschen Schülerinnen und Schüler gerichtet.

3.1 Homogenität der Deutschkenntnisse

Je unterschiedlicher die Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache sind, desto schwieriger ist es, auf diesen Voraussetzungen aufbauend einen für alle Schülerinnen und Schüler einigermaßen zufrieden stellenden Unterricht zu bestreiten. Aus diesem Grunde wollte man herausfinden, wie die Deutschkenntnisse der Kinder beschaffen waren. Es wurde folgende Frage gestellt: „Sind die Deutschkenntnisse der Kinder **nichtdeutscher Muttersprache** einigermaßen homogen?“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten gehen aus Tabelle 24 hervor.

Tabelle 24 : Homogenität der Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache

Homogenität	Klassenleiter/-innen	
	abs.	%
Ja	12	15.2
Nein	67	84.8
Summe	79	100.0
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr		

Lediglich 15 % der befragten Klassenleiterinnen und Klassenleiter gaben an, dass die Deutschkenntnisse ihrer Schülerinnen und Schüler homogen sind, die überwiegende Anzahl (85 %) sah keine Homogenität. Gegenüber der ersten Untersuchung stellt dies eine deutliche Verschlechterung dar.¹⁵

Die **Jahrgangsstufe** hat keine Auswirkungen auf die Einschätzung der Homogenität, das heißt, in keiner Jahrgangsstufe ist die Homogenität größer (vgl. Tabelle A 2 im Anhang).

In Bezug auf die **Zweitsprache** zeigen sich jedoch Unterschiede: In den Klassen mit Griechisch als Zweitsprache wird deutlich mehr Homogenität angegeben als in den Klassen mit Italienisch oder Türkisch als Zweitsprache (vgl. Tabelle A 3 im Anhang).

3.1.1 Art der Mängel

Diejenigen, die die Frage verneint hatten, sollten ihre Einschätzung begründen. Die entsprechende Frage lautete: „Wenn nein: Welche Mängel weisen Kinder nichtdeutscher Muttersprache ggf. auf?“ Diese Frage sollte in freien Formulierungen beantwortet werden. Die zusammengefassten Ergebnisse sind Tabelle 25 zu entnehmen.

¹⁵ Damals gab die Hälfte der Klassenleiter an, dass die Deutschkenntnisse ihrer ausländischen Schülerinnen und Schüler einigermaßen homogen seien (Müller 1996, S. 75).

Tabelle 25: Art der Mängel im Deutschen

Art des Mangels	KL
Artikel: kein Gebrauch, falscher Gebrauch o. Ä.	6
Ausdruck: mangelnde mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit	2
Aussprache (undeutlich, fehlerhaft, dadurch mangelnde Sinnentnahme)	2
Sprachkompetenz (unzureichend, mangelhaft)	13
Probleme in der Sprachbetrachtung	1
Grammatik (unzureichende, mangelhafte Grammatikkenntnisse, Mängel o. Ä.)	19
Vergangenheit (falsche Vergangenheitsformen, –bildung)	3
Satzbau	11
Leseverständnis, Textverständnis (gering, unzureichend, keine Sinnentnahme)	11
Rechtschreiben – Probleme	1
Fachsprache (mangelhaft, unzureichend, gering, viele Begriffe fehlen o. Ä.)	2
Mündlicher Ausdruck (sprechen nicht in ganzen Sätzen; nur 2– oder 3–Wort–Sätze)	3
Richtige Begleiter sind unbekannt	5
Halbsprachigkeit	5
Aufsatz, schriftlicher Ausdruck (Probleme beim Aufsatz)	6
Sprachanfänger (Kinder kamen erst vor Einschulung oder während des Schuljahres)	9
Wortschatz (mangelhaft, unzureichend, gering, viele Begriffe fehlen o. Ä.)	38
Lexikalische Probleme	1
Arbeitsaufträge werden nicht richtig verstanden	1
geringes Durchhaltevermögen, rasches Ermüden	5
Eltern können nicht helfen, da zu Hause nur Muttersprache gesprochen wird; Kinder sprechen nur in der Schule Deutsch, daher besondere Probleme beim Deutschlernen (v. a. bei Türken)	8
Summe	152

ISB/GA - 2004/02 - mr/mr

Wenn die Klassenleiterinnen und Klassenleiter Mängel im Deutschen sahen, so haben sie zumeist mehrere Mängel benannt, im Durchschnitt waren es pro Lehrkraft 2,3 Angaben.

Die größten Probleme bereitete offensichtlich der mangelhafte Wortschatz, gefolgt von Mängeln in der Grammatik und generell unzureichender Sprachkompetenz. Schwierigkeiten machen auch die Kinder, die als Sprachanfänger in die jeweiligen Klassen gekommen sind.

3.1.2 Reaktion auf unterschiedliche Deutschkenntnisse

Schließlich interessierte, wie die Lehrkräfte Sprachmängel auszugleichen versuchen. Die Frage lautete: „*Wie reagieren Sie im Unterricht auf unterschiedliche Deutschkenntnisse?*“

Tabelle 26: Reaktion auf unterschiedliche Deutschkenntnisse

Maßnahmen	KL
Anschaulicher Unterricht	2
Differenzierung	36
Deutsch-Intensivkurs	9
Deutsch-Förderunterricht	17
Helfersystem / Tutorensystem / Patenschaften (deutsche Kinder helfen Kindern nicht-deutscher Muttersprache)	19
Helfersystem / Tutorensystem (bessere ausländische Kinder helfen ihren Mitschülern mit gleicher Muttersprache, Übersetzungen)	5
Benotung (Rücksichtnahme, großzügigere Bewertung)	3
Erklärungen (zusätzliche, individuelle o. Ä.)	14
Individuelle Förderung, Hilfe, Unterstützung (auch durch zusätzliche Aufgaben)	15
Eltern motivieren	3
Sprachkurs für Mütter	1
Unterstützung durch muttersprachliche Lehrkraft	2
Ermunterung zum Nachfragen, Abbau von Angst/Hemmungen, Geduld, Toleranz	7
Wortschatzarbeit	14
Anregen zum Lesen, Lesehausaufgaben, Lesetraining	9
Sprachspiele	4
Mündliche Sprachpflege, freies Sprechen	2
Anbieten von zusätzlichen Übungsaufgaben / Anleitungen für zu Hause	4
Satzmuster, Satzstrukturen vorgeben und üben	5
Handlungsorientierung	1
Sprachvorbilder	4
Einsatz von Wörterbüchern	2
Niveau sinkt	3
Schwächere Kinder erhalten geringeres Aufgabensumme	1
Arbeitsanweisungen wiederholen, besonders erklären	2
Korrektur hartnäckiger Fehler	2
Keine Wertung oder direkte Verbesserung	1
Arbeit mit Computer (Lernprogramme)	1
Üben, Wiederholen	3
Summe	191

ISB/GA - 2004/02 - mr/mr

Die Maßnahmen, die am häufigsten als Reaktion auf unterschiedliche Deutschkenntnisse ergriffen werden, liegen offensichtlich in der Differenzierung, in den verschiedenen Möglichkeiten, die Kinder in einen Deutschkurs zu schicken, in individueller Unterstützung, in Möglichkeiten, Mitschülerinnen und Mitschüler zur Unterstützung ihrer Klassenkameraden einzusetzen sowie in einer Vielzahl weiterer besonderer Vorgehensweisen, die helfen sollen, die jeweiligen Mängel im Deutschen zu beheben.

3.2 Kinder ohne Deutschkenntnisse

Schließlich wollte man herausfinden, ob es in der Klasse Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse gegeben hat. Die entsprechende Frage lautete: „*Gibt (Gab) es in der Klasse Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse?*“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten sind Tabelle 27 zu entnehmen.

Tabelle 27: Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse

Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse	Klassenleiter/-innen	
	abs.	%
Ja	21	27.3
Nein	56	72.7
Summe	77	100.0
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr		

Etwas mehr als ein Viertel der Befragten äußerten, dass es in der Klasse Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse gebe. Gegenüber der ersten Untersuchung bedeutet dies einen Anstieg (vgl. Müller 1996, S. 79).

Kinder ohne Deutschkenntnisse finden sich in allen Jahrgangsstufen, nicht nur – wie man vielleicht vermuten würde – in Jahrgangsstufe 1 oder 2 (vgl. Tabelle A4). Und sie finden sich vorwiegend in den Klassen mit Türkisch als Zweitsprache (vgl. Tabelle A5).

Weiterhin interessierte, um welche Kinder es sich dabei handelte. Die Frage lautete: „*Wenn ja: Handelt es sich dabei um Kinder der Zweitsprache der Klasse oder um Kinder mit einer weiteren Muttersprache?*“ 13 Klassenleiterinnen und Klassenleiter gaben an, dass es sich um Kinder der Zweitsprache (1mal Griechisch, 12mal Türkisch), 10 gaben an, dass es sich um Kinder mit einer weiteren Muttersprache gehandelt habe. Das bedeutet, dass sich in diesen Klassen auch Kinder befanden, die nicht von einer Lehrkraft ihrer Herkunftssprache gefördert und unterstützt werden konnten.

Die Klassenleiterinnen und Klassenleiter, in deren Klasse sich Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse befanden, sollten angeben, wie sie diese Kinder fördern. Die Angaben gehen aus Tabelle 28 hervor.

Tabelle 28: Maßnahmen zur Förderung der Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse

Maßnahmen	KL
Differenzierungsmaßnahmen, innere Differenzierung	11
Intensivkurs Deutsch	8
Förderunterricht, Förderkurs Deutsch	6
Kind darf Deutschkurs für Vorschulkinder besuchen	1
Durch Förderlehrkraft, die einzeln fördert und betreut	3
Beim Team-Teaching übersetzt die muttersprachliche Lehrkraft	2
Einsatz einfacher Bilderbücher zum Erlernen der Sprache, Verwendung von Bildmaterial	3
Einbeziehen der Eltern; Muttersprachkurs	2
Mitschüler als Tutoren	2
Ist bei dieser Klassengröße nicht möglich bzw. ungenügend	3
Hausaufgabenbetreuung	1
Summe	45

ISB/GA - 2004/02 - mr/mr

Die Maßnahmen, die am häufigsten als Reaktion auf nicht vorhandene Deutschkenntnisse ergriffen werden, ähneln stark denjenigen, die auch bei unzureichenden Deutschkenntnissen eingesetzt werden: Differenzierung, Deutschkurse, individuelle Unterstützung sowie in einer Vielzahl weiterer besonderer Vorgehensweisen, die helfen sollen, die jeweiligen Mängel im Deutschen zu beheben.

3.3 Besondere Maßnahmen zur Förderung der Deutschkenntnisse

In aller Regel ist davon auszugehen, dass die Deutschkenntnisse der ausländischen Schülerinnen und Schüler in den Modellklassen verbesserungsbedürftig sind. Es interessierte daher, ob die Lehrkräfte besondere Maßnahmen wählen, um auf diese Weise die Deutschkenntnisse ihrer Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Die diesbezügliche Frage lautete: *„Mit welchen Maßnahmen fördern Sie die Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache besonders? (Bitte ggf. differenzieren, z. B. nach schriftlich, mündlich)“* Die Klassenleiterinnen und Klassenleiter haben von wenigen Ausnahmen abgesehen nicht unterschieden nach schriftlich, mündlich oder lesen. Die Antworten gehen aus Tabelle 29 hervor.

Tabelle 29: Maßnahmen zur besonderen Förderung der Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache

Maßnahmen	abs.
Differenzierung	14
Differenzierung bei Aufgabenstellungen, Arbeitsaufträgen	23
Differenzierung bei Hausaufgaben	2
Individualisierung, Einzelhilfe, Förderung einzelner Schüler	4
Gruppenarbeit (bewusst gemischte Gruppen)	8
Partnerarbeit	4
Offener Unterricht	2
Freiarbeit	4
Rollenspiele	3
Ratespiele, Sprechspiele	5
Unterricht in Deutsch als Zweitsprache	14
Deutsch–Förderunterricht, –Förderkurse	27
Deutsch–Intensivkurs	6
Helfersystem, Tutorensystem	14
Bildmaterial (Einsatz von ..., Verwendung ...)	14
Erklären (intensivere ..., zusätzliche ...)	5
Computereinsatz	3
Bücher (vorstellen, vorstellen lassen, Ausleihen ermöglichen etc.)	8
Büchereibesuch (Bücherbus erläutern)	3
Lesen (viel lesen, Lesefreude wecken etc.)	6
Vorlesen	6
Lieder	7
Gedichte, Sprechreime, Sketche	8
Sprechbereitschaft fördern durch Gesprächskreis, Erzählkreis, erzählen lassen, viel sprechen, freies Reden	28
Sätze lesen und Bild dazu malen	3
Artikulation, Aussprache üben	2
Langsames Sprechen	1
Satzmuster (vorgeben, Erarbeiten von ...)	10
Grammatikübungen	3
Wortschatzübungen, Wortschatzerweiterung	6
Lückentexte	4
Zusätzliche Übungsangebote	5
Wiederholungen (häufigere ...)	5
Einfache Arbeitsblätter	2
Schreiben: viel schreiben lassen, Schreibkonferenzen	5
Nachschlagewerke, Wörterbuch (Erlernen des Umgangs mit ..., Einsatz von ... etc.)	6
Reduzierung des Anspruchsniveaus	6
Sitzordnung (ausländischen Kind neben deutschem)	1
Eltern: Eltern z. Besuch eines Deutschkurses anregen, Reklame für „Mama lernt Deutsch“	5
Ausländische Schüler werden häufiger aufgerufen als deutsche	3
Teamstunden mit der ausländischen Lehrkraft nutzen	4
Summe	289

Im Durchschnitt gaben die Klassenleiterinnen und Klassenleiter 4,1 Antworten, ein Beleg dafür, dass vielfältige Anstrengungen unternommen wurden, um die Kinder zu fördern.

Gleichgültig, ob die Kinder unzureichende oder gar keine Deutschkenntnisse mitbringen, die Reaktionen der Lehrkräfte sind sehr ähnlich: Deutschkurse dort, wo dies möglich ist, Differenzierungsmaßnahmen und damit Eingehen auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen, Einsatz der Kinder zur Unterstützung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, und eine Vielzahl weiterer unterschiedlicher Maßnahmen. Hierzu zählt auch, die unterschiedlichsten Gesprächssituationen zu schaffen, um die Kinder zum Reden zu bringen.

3.4 Konsequenzen aus diesen Maßnahmen für Kinder deutscher Muttersprache

Wenn im Unterricht eine Schülergruppe besondere Zuwendung erfährt, so könnte dies für die anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse zur Folge haben, dass sie im Rahmen des Unterrichts weniger Beachtung und Aufmerksamkeit erhalten. Aus diesem Grunde wollte man herausfinden, ob die Lehrkräfte die Meinung vertreten, dass eine besondere Förderung der Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache eine Benachteiligung der deutschen Schülerinnen und Schüler der Klasse nach sich zieht. Die Frage lautete: „*Haben diese besonderen Maßnahmen eine Benachteiligung der Kinder deutscher Muttersprache zur Folge?*“ Antwortalternativen und Verteilung der Antworten sind Tabelle 30 zu entnehmen.

Tabelle 30: Benachteiligung der Kinder deutscher Muttersprache durch besondere Förderung der Kinder nichtdeutscher Muttersprache

Benachteiligung	Klassenleiter/ -innen	
	abs.	%
Ja	14	18.7
Nein	61	81.3
Summe	75	100.0
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr		

81 % der Klassenleiterinnen und Klassenleiter waren der Meinung, dass eine besondere Förderung der Kinder nichtdeutscher Muttersprache keine Benachteiligung der deutschen Schülerinnen und Schülern zur Folge habe; die anderen Befragten – etwa jeder fünfte – waren der Meinung, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler dadurch benachteiligt werden.

Die Antworten – sowohl zustimmende als auch ablehnende – sollten jeweils begründet werden: „*Bitte begründen Sie Ihre Antwort!*“ Die Argumente sind in Tabelle 31 zusammengefasst.

Tabelle 31: Benachteiligung der Kinder deutscher Muttersprache: Begründungen für die jeweilige Aussage

Begründungen für „ja“	KL
Lernfortschritte langsamer/geringer, Niveau der Klasse geringer	7
Bereits Bekanntes wird oft wiederholt	1
Sprachniveau der Klasse niedriger	1
Lehrkräfte kümmern sich um Kinder nichtdeutscher Muttersprachen, für deutsche Kinder fehlt die Zeit	4
Leistungsstarke Kinder (aller Muttersprachen) sind oft unterfordert	1
Summe	14
Begründungen für „nein“	
Auch deutsche Kinder profitieren von den Förderangeboten / Es gibt auch deutsche Kinder, die Förderung brauchen	12
Deutsche Kinder erhalten während der Zeit andere Arbeitsaufträge / Kinder arbeiten nach unterschiedlichen Wochenplänen	5
Es muss genügend Material für alle Leistungsniveaus zur Verfügung stehen	2
Die Förderung der Kinder nichtdeutscher Muttersprache geschieht nicht zeitgleich	4
Benachteiligung wäre nicht zu rechtfertigen	1
Aufgrund von Differenzierungsmaßnahmen	6
Keine Benachteiligung, aber insgesamt langsames Fortschreiten, geringerer Lernzuwachs	6
Durch die geringe Schülerzahl	1
Soziales Klima, Klassenklima besser durch Rücksichtnahme, Geduld	2
Deutsche Kinder haben durch bewussten Umgang mit der Sprache ebenfalls Lernzuwachs	2
Deutsche Kinder werden aufgeschlossener und erweitern in jeder Hinsicht ihre Kompetenzen	2
Durch offene und freie Unterrichtsformen	1
Durch Helferdienste in der Klasse	2
Wortschatzarbeit ist bei allen nötig	3
Summe	49

ISB/GA - 2004/02 - mr/mr

Unter den Lehrkräften, die Kinder deutscher Muttersprache als benachteiligt ansahen, überwog die Sorge um ein angemessenes Lern- und Leistungsniveau, einige weitere Klassenleiterinnen und Klassenleiter befürchteten, für die Kinder zu wenig Zeit zu haben.

Unter den Lehrkräften, die Kinder deutscher Muttersprache nicht als benachteiligt ansahen, argumentierten viele, dass es auch deutsche Kinder mit Förderbedarf gebe. In Differenzierungsmaßnahmen und offenen Unterrichtsformen wird eine gute Möglichkeit gesehen, den individuellen Leistungsmöglichkeiten der Kinder gerecht zu werden. Schließlich wird im Zusammenleben der Kinder mit verschiedenen Muttersprachen eine größere Offenheit und Toleranz spürbar, die dem Lernklima insgesamt durchaus förderlich sei.

Es gibt allerdings auch unter den Klassenleiterinnen und Klassenleiter, die im Grunde genommen keine Benachteiligung sehen, einige, die auf ein geringeres Lernniveau bzw. ein langsames Vorankommen in der jeweiligen Klasse hinweisen.

3.5 Mitwirkung deutscher Kinder bei der Verbesserung der Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache

Eine weitere Methode zur Förderung der Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache kann die Unterstützung des Lehrers durch deutsche Schülerinnen und Schüler der Klasse sein. Aus diesem Grunde wurde gefragt: „*Können Sie Kinder deutscher Muttersprache dazu heranziehen, die Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache zu verbessern?*“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten auf die Frage sind Tabelle 32 zu entnehmen.

Tabelle 32: Möglichkeiten der Unterstützung der Lehrkräfte durch deutsche Schülerinnen und Schüler

	Heranziehen ...	Klassenleiter/-innen	
		abs.	%
Innerhalb des Unterrichts	Ja	66	88.0
	Nein	9	12.0
	Summe	75	100.0
Außerhalb des Unterrichts	Ja	40	57.1
	Nein	30	42.9
	Summe	70	100.0
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr			

Innerhalb des Unterrichts wird offensichtlich von der Möglichkeit, Kinder deutscher Muttersprache dazu heranzuziehen, die Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache zu verbessern, reichlich Gebrauch gemacht. Lediglich jede achte Lehrkraft gibt an, dies nicht tun zu können.

Selbst außerhalb des Unterrichts wird offensichtlich in vielen Fällen die Chance genutzt, deutsche Schülerinnen und Schüler zur Unterstützung der Kinder nichtdeutscher Muttersprache heranzuziehen.

Weiterhin wollte man in Erfahrung bringen, bei welchen Gelegenheiten sich der Einsatz der deutschen Schülerinnen und Schüler zur Verbesserung der Deutschkenntnisse ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler besonders bewährt hat: „*Wenn ja: Wo hat sich dies besonders bewährt?*“ Die Ausführungen der Klassenleiterinnen und Klassenleiter finden sich in Tabelle 33.

Tabelle 33: Gelegenheiten zum Einsatz deutscher Kinder zur besonderen Förderung der Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache

Maßnahmen	KL
Freiarbeit	9
Gruppenarbeit	17
Partnerarbeit	18
Bei jeder Unterrichtsform	1
Helferdienste, Helfersystem	13
Tutoren	2
Kinder erklären Kindern (kindgemäß)	11
Kinder übersetzen Kindern	1
Kinder als Vorbild für andere Kinder	2
Sitzordnung – gezielte Einflussnahme auf ...	4
Rollenspiele	1
Im Deutschen, im schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch, bei Grammatikübungen etc.	10
Sprachbetrachtung, Sprachgestaltung	7
Erzählkreis, Morgenkreis	3
In jedem Fach	1
Pause, Pausenhof	4
In der Mittagsbetreuung	1
Im Tagesheim	1
Freizeitgestaltung, gemeinsame Freizeitaktivitäten, Spielen am Nachmittag	15
Patenschaften (deutsche Familien nehmen ausländisches Kind mehrmals pro Woche bei sich auf)	1
Freundschaften deutscher und ausländischer Kinder fördern	5
Hausaufgaben (gemeinsame Hausaufgabenerledigung)	8
Sportverein	3
Gemeinsame Ausflüge, Theaterbesuch	3
Summe	141

ISB/GA - 2004/02 - mr/mr

Deutsche Kinder können demnach vielfältig eingesetzt werden können, um ihren Mitschülerinnen und Mitschülern bei der Verbesserung des Deutschen zu helfen und sie zu unterstützen. Insbesondere scheint dies dann der Fall zu sein, wenn der Unterricht nicht im Klassenverband stattfindet, sondern in kleinere Einheiten unterteilt wird.

Auch die Förderung von Freizeitaktivitäten scheint in vielen Fällen angebahnt zu werden und auch erfolgreich zu sein.

3.5.1 Profitieren deutsche Kinder von solchen Aufgaben?

Dadurch, dass man anderen Sachverhalt erklärt, lernt man selbst, die Sachlagen verfestigen sich, vertiefen sich; dies ist eine bekannte Tatsache. Es könnte allerdings auch sein, dass dann, wenn die zu erklärenden Sachverhalte zu sehr Allgemeingut sind, die entsprechenden Lerneffekte nicht mehr eintreten, dass vielmehr Routine und Langeweile das Geschehen beherrschen.

Aus diesem Grunde wollte man herausfinden, wie die Befragten die Situation in ihren Klassen einschätzen. Die entsprechende Frage lautete: „*Profitieren die deutschen Kinder der*

Klasse von solchen Aufgaben?" Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten sind Tabelle 34 zu entnehmen.

Tabelle 34: Nutzen aus solchen Aufgaben für deutsche Kinder

Nutzen	Klassenleiter/-innen	
	abs.	%
Ja	60	88.2
Nein	8	11.8
Summe	68	100.0
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr		

Die meisten Befragten waren der Meinung, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler von solchen Aufgaben profitieren. Etwa jeder achte Befragte glaubte dies nicht.

Dies könnte bedeuten, dass mögliche Benachteiligungen deutscher Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch teilweise rücksichtsvolleres oder langsames Vorgehen einerseits oder durch besondere Unterstützungsleistungen für ausländische Schülerinnen und Schüler der Klasse andererseits ausgeglichen werden.

3.5.2 Welche Fähigkeiten werden besonders gefördert

Diejenigen Befragten, die aus solchen Aufgaben einen Nutzen für deutsche Kinder sahen, sollten anhand einiger Aussagen angeben, wie dieser beschaffen ist. Die Frage lautete: „Wenn **ja**: Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden dabei besonders gefördert?“ Es waren einige Aussagen vorgegeben, die durch die Vergabe einer Bewertungsstufe von 1 bis 4 gewichtet werden sollten¹⁶. Die Antwortalternativen waren: „1 = trifft völlig zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft wenig zu, 4 = trifft gar nicht zu“. Die Aussagen und die jeweiligen Mittelwerte sind Tabelle 35 zu entnehmen.

Tabelle 35: Fähigkeiten, die bei deutschen Kindern gefördert werden

Aussage	Klassenleiter/-innen	
	MW	N
Förderung sozialer Fähigkeiten (des sozialen Lernens)	1.1	69
Reflexion von Sprache	1.8	69
Förderung des Selbstbewusstseins	1.6	68
Aufmerksam-Werden auf Probleme ausländischer Mitschüler	1.5	69
Aufmerksam-Werden auf Stärken ausländischer Mitschüler	2.2	68
Lernen, wie man Inhalte vermitteln kann	1.9	69
Interkulturelle Erfahrungen	1.7	69
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr		

¹⁶ In der ersten Untersuchung äußerten die Lehrkräfte ihre Meinung in freien Formulierungen. Aus diesen Antworten (vgl. Müller 1996, S. 64) wurden die Aussagen gebildet.

Nahezu alle Klassenleiterinnen und Klassenleiter waren davon überzeugt, dass die sozialen Fähigkeiten der deutschen Kinder gefördert werden. Am relativ schlechtesten kam das „Aufmerksam-Werden auf Stärken ausländischer Mitschüler“ weg, allerdings immer noch mit einem Mittelwert von 2,2. Das heißt, dass nach Meinung der Klassenleiterinnen und Klassenleiter die meisten deutschen Kinder davon profitieren, wenn sie zur Verbesserung der Deutschkenntnisse ihrer ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler herangezogen werden.

3.6 Übertragbarkeit entsprechender Maßnahmen auf deutsche Kinder

In den Vorstellungen von Außenstehenden gibt es mitunter die Meinung, dass in bi- oder multikulturellen Klassen die ausländischen Kinder diejenigen mit den mangelnden und die deutschen Kinder diejenigen mit den guten Deutschkenntnissen sind. Dies ist wohl auch der Regelfall. Allerdings sind auch unter den deutschen Kindern die sprachlichen Fähigkeiten sehr unterschiedlich, und es gibt auch deutsche Kinder mit – zumindest bezüglich der schulischen Anforderungen – förderungsbedürftigen Deutschkenntnissen. Wenn nun für jede Schülergruppe eigene Fördermaßnahmen entwickelt werden müssen, erfordert dies einen überdurchschnittlich hohen Planungs- und Arbeitsaufwand.

Aus diesem Grund wollte man herausfinden, ob sich bewährte Maßnahmen bei unterschiedlichen Schülergruppen anwenden lassen. Die Frage lautete: „*Falls deutsche Kinder sprachliche Defizite aufweisen: Können die für die Kinder nichtdeutscher Muttersprache ergriffenen Maßnahmen auch für deutsche Kinder eingesetzt werden?*“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten auf die Frage sind Tabelle 36 zu entnehmen.

Tabelle 36: Übertragbarkeit von Maßnahmen auf deutsche Schülerinnen und Schüler

Übertragbarkeit von Maßnahmen auf deutsche Schüler/-innen ...		Klassenleiter/-innen	
		abs.	%
Im Schriftlichen	Ja	70	94.6
	Nein	4	5.4
	Summe	74	100.0
Im Mündlichen	Ja	73	98.6
	Nein	1	1.4
	Summe	74	100.0
Im Lesen	Ja	73	98.6
	Nein	1	1.4
	Summe	74	100.0
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr			

Nahezu alle Befragten sehen solche Übertragungsmöglichkeiten als gegeben an. Das bedeutet, dass ein entsprechender Planungs- und Arbeitsaufwand nicht nur für eine Schülergruppe betrieben werden muss, sondern auch anderen Schülergruppen zugute kommen kann.

3.7 Entwicklung der Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache

Weiterhin interessierte, wie sich die Deutschkenntnisse der ausländischen Schülerinnen und Schüler der Klasse tatsächlich entwickelt haben. Die Frage lautete: „*Wie beurteilen*

Sie die **Entwicklung** der Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Muttersprache Ihrer Klasse?" Die Antwortalternativen waren: „1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = mittelmäßig, 4 = eher schlecht, 5 = sehr schlecht". Die Verteilung der Antworten auf die Frage ist Tabelle 37 zu entnehmen.

Tabelle 37: Entwicklung der Deutschkenntnisse der ausländischen Schülerinnen und Schüler

Stellenwert	Klassenleiter/-innen	
	abs.	%
Sehr gut (1)	4	6.0
Eher gut (2)	24	35.8
Mittelmäßig (3)	27	40.3
Eher schlecht (4)	11	16.4
Sehr schlecht (5)	1	1.5
Summe	67	100.0
Mittelwert	2.7	
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr		

Die Entwicklung der Deutschkenntnisse wurde auf dieser 5er-Skala im Durchschnitt mit der Kategorie „mittelmäßig" beurteilt, mit einer leichten Tendenz zu „eher gut". Die Beurteilung ist damit gegenüber der früheren Befragung deutlich schlechter ausgefallen. Dort lag der Wert bei 2.1 (Müller 1996, S. 90).

Auch in diesem Fall sollten die gegebenen Antworten begründet werden: „Worauf führen Sie die Entwicklung zurück?" Die Ausführungen der Befragten sind in Tabelle 38 dargestellt.

Tabelle 38: Begründungen für die jeweilige Aussage

Begründungen	abs.
Erläuterungen zu „sehr gut“ und „eher gut“	
Aktiver Sprachgebrauch durch Umgang mit deutschen Kindern	16
Durch die Vielzahl an Nationalitäten in der Klasse ist Deutsch die einzige Verständigungssprache	1
Eltern unterstützen die Anstrengungen der Schule	1
Motivation der Kinder groß	5
Kinder lesen (viel) Bücher in deutscher Sprache	3
Außerschulische Einflüsse wirken verstärkend, wie Kontakte zu deutschen Kindern	2
Offene Unterrichtsformen mit wechselnden Partnern	2
Durch Fördermaßnahmen	1
Intensive Spracharbeit	4
Durch das Team-Teaching	2
Griechische Kinder sprechen miteinander in der Schule Deutsch	1
Kinder unterstützen Kinder	2
Gesprächsbereitschaft der Kinder	2
Summe	42
Erläuterungen zu „mittelmäßig“	
Zu Hause wird nicht/kaum Deutsch gesprochen; Kinder außerhalb der Schule immer im muttersprachlichen Umfeld	23
Die Kinder verbringen ihre Freizeit mit Kindern ihrer Muttersprache	2
Anteil der türkischen Kinder in der Klasse hoch; Kinder sprechen miteinander oft Türkisch	1
Die Schule kann dies nicht alleine schaffen	1
Kein Interesse der Eltern; Eltern unterstützen die Schule nicht	2
Anteil der Kinder nichtdeutscher Muttersprache ist zu hoch	1
Zu wenig Fördermaßnahmen; Kinder bräuchten noch mehr Förderung	3
Deutsche Sprache ist schwer zu erlernen	1
Unterschiedliche Fähigkeiten/Intelligenz der Kinder	2
Summe	36
Erläuterungen zu „eher schlecht“ und „sehr schlecht“	
Zu Hause wird nicht/kaum Deutsch gesprochen; Kinder außerhalb der Schule immer im muttersprachlichen Umfeld	10
Die Kinder verbringen ihre Freizeit mit Kindern ihrer Muttersprache	2
Zu große Klasse	1
Anteil der türkischen Kinder in der Klasse hoch; Kinder sprechen untereinander oft Türkisch	2
Kinder zu vieler Muttersprachen in der Klasse	1
Kein Interesse der Eltern	1
Kinder lesen nur Bücher ihrer Muttersprache	1
Kinder sehen nur Fernsehsendungen in ihrer Muttersprache	1
Summe	19

ISB/GA - 2004/02 - mr/mr

Immer dann, wenn die Entwicklung der Deutschkenntnisse positiv beurteilt wird, werden als Begründungen der ständige Umgang mit der deutschen Sprache im Unterricht

genannt, der ständige Kontakt zu deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern, der auch verhindert, dass in der schulischen Situation zu häufig die Muttersprache verwendet wird, und schließlich die Motivation der Schülerinnen und Schüler und des Elternhauses. Methodische Gesichtspunkte, wie anschauliche Unterrichtsgestaltung, Differenzierung etc., werden zwar auch genannt, treten demgegenüber jedoch in den Hintergrund.

Bei den Begründungen für eine mittelmäßige Entwicklung der Deutschkenntnisse wird darauf hingewiesen, dass die Kinder in Familien leben, in denen nicht oder kaum Deutsch gesprochen wird, weiterhin, dass die Unterstützung durch das Elternhaus unzureichend sei und dass die Schülerinnen und Schüler untereinander in ihrer Muttersprache sprechen bzw. zu wenig Freizeitkontakte zu deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern haben. In diesen Fällen ist offenkundig nach wie vor eine gewisse Gettoisierung innerhalb der eigenen Klasse vorhanden.

Auch bei den Begründungen für eine unzureichende Entwicklung der Deutschkenntnisse wird insbesondere das vorwiegend muttersprachliche Umfeld außerhalb der Schule als maßgeblich angesehen.

3.8 Entwicklung der Deutschkenntnisse im Vergleich zu anderen Klassen

Viele Klassenleiterinnen und Klassenleiter haben bereits vor ihrer Tätigkeit in den Modellklassen in anderen Klassen mit Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Muttersprache Unterricht erteilt.

Von diesen erfahrenen Klassenleiterinnen und Klassenleitern wollte man wissen, wie sie die Entwicklung der Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache in den Modellklassen im Vergleich zu anderen Klassen einschätzen. Auch wenn solche Vergleiche hinken mögen, so geben sie dennoch einen Hinweis auf die Ansichten der betroffenen Lehrkräfte. Daher wurde gefragt: *„Die meisten von Ihnen haben auch in anderen Klassen mit einem mehr oder weniger hohen Ausländeranteil unterrichtet. Wie beurteilen Sie die Fördermöglichkeiten der Deutschkenntnisse der jeweiligen Kinder im Vergleich zu denen in anderen Klassenarten?“* Die Antwortalternativen waren: *„1 = sehr viel besser, 2 = etwas besser, 3 = gleich gut, 4 = etwas schlechter, 5 = sehr viel schlechter“*

Falls den Befragten ein Vergleich nicht möglich war, z. B. weil ihnen die entsprechenden Erfahrungen fehlten, so sollte die jeweilige Zeile gestrichen werden. In Tabelle 39 sind die Ergebnisse zusammengestellt.

Tabelle 39: Fördermöglichkeiten der Deutschkenntnisse in den Modellklassen im Vergleich zu anderen Klassen

Fördermöglichkeiten des Deutschen in den Modellklassen im Vergleich zu ...	Art der Kinder	MW	N
Regelklasse mit einem ähnlich hohen Ausländeranteil, aber ohne besonderes Förderangebot	Kinder deutscher Muttersprache	3.1	44
	Kinder der Zweitsprache	3.4	43
	Kinder weiterer Muttersprachen	3.5	41
Regelklasse mit nur wenigen Kindern nichtdeutscher Muttersprache	Kinder deutscher Muttersprache	2.4	38
	Kinder der Zweitsprache	3.2	38
	Kinder weiterer Muttersprachen	3.3	36
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr			

Die Fördermöglichkeiten der Deutschkenntnisse der jeweiligen Kinder werden in den meisten Fällen in den Regelklassen, ob mit oder ohne hohen Ausländeranteil, als gleich gut,

mit einer gewissen Tendenz zu „etwas schlechter“ beurteilt. Die Ausnahme stellen deutsche Kinder in Klassen mit einem niedrigen Ausländeranteil dar: Diese Kinder werden offensichtlich in den Regelklassen besser gefördert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in rund einem Viertel der Modellklassen Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse anzutreffen waren, und dass auch die Deutschkenntnisse der übrigen Kinder nichtdeutscher Muttersprache sehr heterogen waren. Es gab eine Vielzahl an Maßnahmen, um die Deutschkenntnisse der entsprechenden Kinder zu fördern, teilweise aber mit nur mäßigem Erfolg. Im Vergleich zu Regelklassen ohne besondere Förderangebote wurden die Modellklassen für ausländische Kinder, insbesondere für die der Zweitsprache, für gleich gut, mit einer Tendenz zu „etwas schlechter“ gehalten, nicht aber für deutsche Kinder.

Die Mehrzahl der befragten Klassenleiterinnen und Klassenleiter war der Meinung, dass deutsche Kinder in den Klassen nicht benachteiligt sind und dass auch sie teilweise erheblichen Förderbedarf haben. Allerdings wurde auch geäußert, dass die Lernfortschritte in den Klassen mit hohem Anteil an Kindern nichtdeutscher Muttersprache teilweise geringer sind. Für deutsche Kinder bedeuten die Modellklassen im Allgemeinen keinen Nachteil, vor allem dann nicht, wenn sie durch systematische Maßnahmen eingesetzt werden, um die Deutschkenntnisse ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler verbessern zu helfen.

4 Kenntnisse in der Muttersprache

Da die Muttersprache konstitutives Element des Schulversuchs ist, ist dem Thema Muttersprache – Kompetenzen und Verbesserung der Kenntnisse – große Bedeutung zugekommen. Fragen nach den Kompetenzen in der Muttersprache wurden an die Lehrkräfte gestellt, die dieses Fach – Griechisch, Italienisch, Türkisch – unterrichtet haben.

4.1 Homogenität der muttersprachlichen Kenntnisse

Auch für die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache trifft zu, dass es um so schwieriger ist, auf gewissen Voraussetzungen aufbauend einen für alle Schülerinnen und Schüler einigermaßen zufriedenstellenden Unterricht zu bestreiten, je unterschiedlicher die muttersprachlichen Kenntnisse jeweils sind. Aus diesem Grunde wollte man auch hier herausfinden, wie die Kenntnisse der jeweiligen Schülerinnen und Schüler in ihrer Muttersprache beschaffen waren. Die Frage lautete: „*Sind die Kenntnisse in der Muttersprache der griechischen/italienischen/türkischen Kinder einigermaßen homogen?*“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten gehen aus Tabelle 40 hervor.

Tabelle 40: Homogenität der Kenntnisse in der Muttersprache

Homogenität	Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%
Ja	16	44.4
Nein	20	55.6
Summe	36	100.0

ISB/GA - 2004/02 - mr/mr

Etwa 44 % der Lehrkräfte gaben an, dass die Kenntnisse ihrer Schülerinnen und Schüler in der Muttersprache einigermaßen homogen seien, deutlich weniger als bei der ersten Untersuchung.¹⁷ 56 % verneinten dies.

4.1.1 Mängel (Art der Mängel)

Diejenigen, die die Frage verneint hatten, sollten nähere Angaben machen. Die entsprechende Frage lautete: „*Wenn ,nein‘: Welche Mängel weisen die Kinder in ihrer Muttersprache gegebenenfalls auf?*“ Die Antworten sind in Tabelle 41 zusammengefasst.

Tabelle 41: Art der Mängel in der Muttersprache

Art der Mängel	ALke
Beim Schreiben und Sprechen werden die beiden Sprachen (Muttersprache, Deutsch) vermischt	4
Einflüsse der deutschen Sprache	3
Halbsprachigkeit einiger Kinder	1
Die Kinder sind Sprachanfänger	3
Sprachniveau äußerst unterschiedlich	1
Dialekt: Einflüsse unterschiedlicher Dialekte, die zu Hause gesprochen werden	4
Grammatik (Disgrammatismus)	3
Satzbildung unzureichend	2
Wortschatz (begrenzt, karg, unzureichend)	10
Wortschatz in beiden Sprachen gering	4
Verständnis	1
Sprachlehre (Groß- und Kleinschreibung)	1
Summe	37
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr	

Am häufigsten wird über geringen Wortschatz geklagt, weiterhin über den Einfluss der deutschen Sprache auf die Muttersprache, auch über die unterschiedlichen Dialekte. Einige Male wird auch darauf hingewiesen, dass die beklagten Mängel nicht nur in der Muttersprache auftreten, sondern ebenso im Deutschen.

4.1.2 Reaktion auf unterschiedliche Kenntnisse

Von den Lehrkräften wollte man weiterhin erfahren, wie sie mit unterschiedlichen muttersprachlichen Kenntnissen umgehen. Die Frage lautete: „*Wie reagieren Sie im Unterricht auf unterschiedliche Kenntnisse in der Muttersprache?*“ Die Antworten gehen aus Tabelle 42 hervor.

¹⁷ Damals haben immerhin fast 66 % ausgesagt, die muttersprachlichen Kenntnisse ihrer Schülerinnen und Schüler seien homogen (vgl. Müller 1996, S. 94).

Tabelle 42: Reaktion auf unterschiedliche Kenntnisse in der Muttersprache

Reaktion auf unterschiedliche Kenntnisse	ALke
Als sprachliches Vorbild mit Worterklärungen	7
Deutliches Vor- und Nachsprechen	1
Differenzierung	10
Besondere Förderung einzelner Schüler	4
Helfersystem / Tutorensystem (bessere Kinder helfen ihren Mitschülern)	6
Mit Beispielen	6
Mit Satzreihen	6
Förderunterricht	2
Vorstellen von Büchern, Büchereibesuch	2
Computereinsatz	1
Schriftlich und mündlich	2
Mündlicher Unterricht besonders wichtig	3
Förderung des Sprachgebrauchs in der Freizeit (mit Freunden)	2
Methode und didaktische Änderung	1
Spielerische Umsetzung	1
Theaterstück einüben	1
Die Muttersprache wird im Unterricht zu wenig angewendet	2
Der MEU dient mehr der Verbesserung der deutschen Sprache als der der Muttersprache	2
Summe	59
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr	

Die häufigste Maßnahme war die Differenzierung. An zweiter Stelle wurde das eigene sprachliche Vorbild genannt. Wichtig waren weiterhin gezielte Beispiele und Satzreihen. Aber auch die Mitwirkung von Mitschülern wurde häufig genannt.

4.1.3 Auswirkungen unterschiedlicher Kenntnisse auf den Unterricht

Mit der nächsten Frage wollte man erfahren, wie sich unterschiedliche Kenntnisse gegebenenfalls auswirken: „*Wirken sich die unterschiedlichen Kenntnisse in der Muttersprache auf den Unterricht in der Klasse negativ aus?*“ Die Antworten gehen aus Tabelle 43 hervor.

Tabelle 43: Negative Auswirkungen unterschiedlicher Kenntnisse in der Muttersprache

Negative Auswirkungen	Ausländ. Lehrkräfte	
	abs.	%
Ja	8	22.9
Nein	27	77.1
Summe	35	100.0
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr		

Knapp ein Viertel der muttersprachlichen Lehrkräfte sieht negative Auswirkungen unterschiedlicher muttersprachlicher Kenntnisse auf den Unterricht als gegeben an, die anderen drei Viertel nicht.

4.2 Maßnahmen zur Förderung der Kenntnisse in der Muttersprache

In aller Regel ist davon auszugehen, dass die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler in ihrer Muttersprache in den Modellklassen verbesserungsbedürftig sind. Es interessierte daher, ob die muttersprachlichen Lehrkräfte besondere Maßnahmen wählen, um auf diese Weise die muttersprachlichen Kenntnisse ihrer Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Die Frage lautete: „Mit welchen **Maßnahmen** fördern Sie die Kenntnisse in der Muttersprache besonders?“ Die Ausführungen der muttersprachlichen Lehrkräfte finden sich in Tabelle 44.

Tabelle 44: Maßnahmen zur Förderung der Kenntnisse in der Muttersprache

Maßnahmen	ALke
Differenzierung	8
Computereinsatz	1
Diktate	2
Korrektur und Verbesserung durch Mitschüler	2
Vorstellen von Büchern, Büchereibesuch	4
Lesen, Fragen dazu beantworten	3
Aufsätze	1
Kreatives Schreiben	1
Schriftlich: Richtiger Ausdruck	4
Buchstabenvergleich (Muttersprache – Deutsch)	1
Nachschrift	1
Erzählungen	4
Muttersprachliche Filme	3
Wortschatz gezielt fördern	2
Sprachspiele, Sprechreihen, Lieder	4
Rollenspiele, Spiele	6
Mündlich: Ausdruck, Grammatik	6
Nachsprechen	2
Gruppengespräche	2
Satzbildung	1
MEU wäre besser als der Unterricht in dieser Gruppe	2
Summe	60
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr	

Die Maßnahme, die am häufigsten genannt wurde, ist die Differenzierung. Weiterhin wurde Wert gelegt auf verschiedene Möglichkeiten, die mündlichen und schriftlichen Kenntnisse in der Muttersprache gezielt zu erweitern.

4.3 Entwicklung der Kenntnisse in der Muttersprache

Weiterhin interessierte, wie sich die muttersprachlichen Kenntnisse der ausländischen Schülerinnen und Schüler der Klasse tatsächlich entwickelt haben. Die Frage lautete: „Wie beurteilen Sie die Entwicklung der muttersprachlichen Kenntnisse der Kinder Ihrer Klasse?“ Die Antwortalternativen waren: „1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = mittelmäßig, 4 = eher schlecht, 5 = sehr schlecht“. Die Verteilung der Antworten ist Tabelle 45 zu entnehmen.

Tabelle 45: Entwicklung der Kenntnisse in der Muttersprache

Entwicklung	Ausländ. Lehrkräfte	
	abs.	%
Sehr gut (1)	5	13.2
Eher gut (2)	15	39.5
Mittelmäßig (3)	13	34.2
Eher schlecht (4)	5	13.2
Sehr schlecht (5)	-	-
Summe	38	100.0
Mittelwert	2.5	
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr		

Die Entwicklung der muttersprachlichen Kenntnisse wurde auf dieser 5er-Skala im Durchschnitt genau zwischen der Kategorie „eher gut“ und „mittelmäßig“ angesiedelt. Die Kategorie „sehr schlecht“ wurde kein einziges Mal angekreuzt.

Auch in diesem Fall sollten die gegebenen Antworten begründet werden: „Worauf führen Sie die Entwicklung zurück?“ Die Antworten sind in zusammengefasster Form in Tabelle 46 wiedergegeben.

Tabelle 46: Begründungen für die jeweilige Aussage

Erläuterungen zu „sehr gut“ und „eher gut“	abs.
Aufgrund des muttersprachlichen Unterrichts in der Schule	3
Durch MEU am Vormittag	6
Regelmäßiger Besuch des muttersprachlichen Unterrichts dadurch, dass dieser fester Bestandteil des Unterrichts ist	6
Muttersprache wird auch im Elternhaus gepflegt	1
Ernst nehmen der Muttersprache	1
Spaß an der Muttersprache	1
Stärkung des Selbstwertgefühls	1
Summe	19
Erläuterungen zu „mittelmäßig“	
Kinder lernen die Muttersprache nur in der Schule	6
Kinder üben nicht / zu wenig	6
Kinder lesen nicht	6
Elternhaus unterstützt die Anstrengungen der Schule nicht	6
Elternhaus legt keinen Wert auf die Muttersprache	1
Eltern erkennen den Wert der Muttersprache nicht	1
Summe	26
Erläuterungen zu „eher schlecht“	
Zu wenig Gebrauch der Muttersprache im Alltag	1
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr	

Von den 19 Antworten auf die Beurteilung „sehr gut“ oder „eher gut“ maßen immerhin 15 Befragte dem muttersprachlichen Unterricht die entscheidende Bedeutung bei. Teilaspekte

waren die Integration in den Vormittagsunterricht, der regelmäßige Besuch aufgrund der Tatsache, dass der Unterricht verbindlich ist.

Eine „mittelmäßige“ Entwicklung der muttersprachlichen Kenntnisse wurde vor allem damit begründet, dass die Kinder die Muttersprache nur in der Schule pflegen, dass sie zu wenig üben, zu wenig lesen, aber auch, dass die Unterstützung durch das Elternhaus fehlt.

5 Einschätzung der Bedeutung der Muttersprache für die Kinder

Es gibt viel und vielfältige Literatur zum Thema, welche Bedeutung bzw. welchen Stellenwert die Muttersprache für die Entwicklung der Kinder hat. Verschiedenste Aspekte werden dabei diskutiert: Identitätsentwicklung, Zugehörigkeit zur Lebenswelt der Eltern und der nächsten Verwandten, Selbstwertgefühl und Anderes. Ein weiterer wichtiger Aspekt dreht sich um den Zusammenhang von Entwicklung und Ausbau der Muttersprache und den Möglichkeiten der Entwicklung der Deutschkenntnisse, aber auch der Zusammenhang mit dem Erlernen aktueller Fremdsprachen, wie z. B. Englisch, wird debattiert. Dabei wird auch erörtert, ob die Kinder mit dem Erlernen mehrerer Sprachen überfordert werden oder nicht. Die Untersuchungsergebnisse sind nie eindeutig, oft sogar widersprüchlich. Auch die Lehrkräfte beurteilen die jeweiligen Fragen nicht einheitlich.

Im Rahmen der Untersuchung interessierte daher, wie die Lehrkräfte die Relevanz der Muttersprache für die Kinder nichtdeutscher Muttersprache beurteilen (wobei jedoch auf die Kinder der Zweitsprache Bezug genommen wurde). Es konnte zwar nicht auf alle genannten Aspekte eingegangen werden, einige aber wurden ausgewählt und angesprochen. Die Fragen richteten sich an deutsche und ausländische Lehrkräfte.

Mit einer ersten Frage sollte die Bedeutung der Muttersprache allgemein beurteilt werden: „Halten Sie es für wichtig, dass die griechischen/italienischen/türkischen Kinder der Klasse ihre Muttersprache im Rahmen der Modellklassen erlernen?“ Antwortalternativen und Antworten gehen aus Tabelle 47 hervor.

Tabelle 47: Wichtigkeit des Erlernens der Muttersprache

Wichtigkeit	Klassenleiter/ -innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Ja (1)	40	52.6	34	91.9
Mit Einschränkungen (2)	27	35.5	2	5.4
Nein (3)	9	11.8	1	2.7
Summe	76	100.0	37	100.0
Mittelwert	1.6		1.1	
Signifikanz	sss			
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

Die Mehrzahl der Lehrkräfte sieht es als wichtig an, dass die griechischen/italienischen/türkischen Kinder der Klasse ihre Muttersprache im Rahmen der Modellklassen erlernen.

Zwischen den deutschen und den ausländischen Lehrkräften zeigen sich deutliche Unterschiede: letztere sind nahezu uneingeschränkt dafür, was der Mittelwert von 1,1 zum Ausdruck bringt. Es verwundert allerdings auch nicht besonders, würden doch die meisten Lehrkräfte, wenn dieses Fach abgeschafft werden würde, auch ihren Arbeitsplatz verlieren. Die deutschen Lehrkräfte befürworten das Erlernen der Muttersprache nicht so uneinge-

schränkt wie die muttersprachlichen Lehrkräfte; bei ihnen liegt die Bewertung auf „mit Einschränkungen“ (vgl. Mittelwert von 1,6).

Die Befragten sollten ihre jeweilige Antwort begründen (vgl. Tabelle 48).

Tabelle 48: Begründungen für die jeweilige Aussage

Aussage	Klassenlei- ter/-innen	Ausländ. Lehrkräfte
Begründungen für „ja“		
Beherrschen der Muttersprache grundlegend/bedeutend für das Erlernen anderer Sprachen (Deutsch, Fremdsprache)	12	5
Die Muttersprache ist Familiensprache, wird von Eltern u. Großeltern gesprochen; soll erhalten werden	6	3
Muttersprache muss in Wort und Schrift exakt erlernt werden; Elternhaus kann dies oft nicht leisten	4	1
Es ist gut, mehrere Sprachen zu beherrschen; Zweisprachigkeit wird gefördert	4	2
Bewahren der kulturellen Identität	6	-
Wichtig zur Identitätsbildung	2	4
Durch die Muttersprache gewinnt die eigene Sprache und Kultur an Bedeutung	-	14
Wichtig für eventuelle Rückkehr ins Herkunftsland	4	-
Nützlich für späteren Beruf	2	2
Integration gelingt besser	1	1
Diese Meinung gilt nur für die Modellklassen bzw. bei fester Integration in den Unterricht; Unterricht ist dadurch verbindlich	5	-
Deutsch sollte gleich gut beherrscht werden	1	-
Muttersprache führt zu größerem schulischen Erfolg	-	1
Hilfreich für die Kinder	2	1
Summe	49	34
Begründungen für „mit Einschränkungen“		
Beherrschen der Muttersprache führt zu besseren Deutschkenntnissen	-	2
Beherrschen der Muttersprache ist wichtig	8	-
Kinder sind überfordert (durch mehr Unterricht, durch zwei Sprachen)	15	-
Muttersprache ist Umgangssprache zu Hause; erlernen Sprache zu Hause	7	-
Erlernen der deutschen Sprache wichtiger; Kinder werden hier bleiben	2	-
Kinder haben Defizite in der Muttersprache, systematisches Erlernen wichtig	5	-
Was ist mit den russischen und den Kindern weiterer 5 Muttersprachen?	1	-
MEU am Nachmittag würde genügen	1	-
Summe	39	2
Begründungen für „nein“		
Deutsch wichtiger	3	-
Es gibt den MEU für diese Zwecke	2	1
Überforderung mancher Kinder	2	-
Eltern sollen für das Erlernen der Muttersprache Verantwortung tragen	1	-
Arbeits- und Zeitaufwand im Rahmen des Unterrichts zu groß	2	-
Summe	10	1

Lehrkräfte, die das Erlernen der Muttersprache als „wichtig“ beurteilen, nennen insbesondere folgende Argumente: Die Muttersprache ist wichtig für das Erlernen weiterer Sprachen, sie sehen emotionale und soziale Aspekte als bedeutsam an (Muttersprache als Familiensprache, wichtig für Identitätsbildung) und schließlich wird die funktionale Bedeutung der Muttersprache (vorteilhaft) hervorgehoben.

Von denjenigen, die das Erlernen der Muttersprache nur „mit Einschränkungen“ als wichtig beurteilen, sieht gut die Hälfte die Kinder als überfordert an. Einige glauben auch, dass die Muttersprache zu Hause erlernt werden kann.

Diejenigen, die das Erlernen der Muttersprache im Rahmen des Unterrichts nicht als wichtig einschätzen, sehen andere Dinge als wichtiger an, z. B. Deutsch.

Weiterhin sollten die Lehrkräfte angeben, worin sie die Bedeutung der Muttersprache sehen. Die Antworten sind Tabelle 49 zu entnehmen.

Tabelle 49: Bedeutung der Muttersprache

Positive Bedeutung	Klassenleiter/-innen	Ausländ. Lehrkräfte
Wichtig für eigene/persönliche/kulturelle Identität	34	7
Chance, in zwei Sprachen aufzuwachsen	4	-
Muttersprache bedeutet Heimat	1	1
Bezug zur eigenen Familie u. zum Herkunftsland (Kontakte werden erleichtert)	26	16
Erlernen der Muttersprache fördert Ich-Stärke, Selbstbewusstsein	6	5
Muttersprache wird nicht vergessen	-	3
Die Menschen denken in ihrer Muttersprache	-	5
Rückkehr: Positiv bei eventueller Rückkehr ins Herkunftsland	5	6
Wichtig für Erlernen weiterer Sprachen, auch des Deutschen	15	9
(Fremd-)Sprachenkenntnis ist immer Gewinn (persönliche Bereicherung)	58	8
Wichtig für späteren Beruf (beruflichen Erfolg)	3	1
Integration: Erleichterung	2	1
Reflexion: Sprachliche Reflexion möglich	1	-
Wenn die Kinder weiterführende Schulen der eigenen Sprache besuchen	1	-
Summe	154	52
Negative Bedeutung		
Muttersprache für Erlernen weiterer Sprachen nicht notwendig/nicht hilfreich	2	-
Gefahr von Seitigkeitsproblemen	1	-
Überforderung: Gefahr der Überforderung	2	-
Muttersprache hat keine Bedeutung an sich	2	-
Summe	7	-
Anzahl der Lehrkräfte	71	41

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Im Durchschnitt haben die Klassenleiterinnen und Klassenleiter 2,3 (freie) Antworten gegeben, die ausländischen Lehrkräfte 1,3 Antworten.

Die überwiegende Anzahl der Klassenleiterinnen und Klassenleiter ist der Meinung, dass das Erlernen einer Sprache immer einen Gewinn darstellt (82 %), 34 Klassenleiterinnen und Klassenleiter (48 %) halten die Muttersprache für die Entwicklung der eigenen Identität für wichtig, 26 (37 %) sehen den Bezug zur Familie, zu Verwandten und zum Herkunftsland als bedeutsam an. 15 Klassenleiterinnen und Klassenleiter (21 %) halten das Erlernen der Mutter-

sprache für wichtig, um eine oder mehrere weitere Sprachen erlernen zu können, auch die deutsche Sprache.

Bei den ausländischen Lehrkräften überwiegt die Meinung, dass der Bezug zur Familie bzw. zum Herkunftsland erleichtert wird (39 %). Einige nennen Vorteile beim Erlernen weiterer Sprachen (22 %). Und auch die ausländischen Lehrkräfte beurteilen Sprachenkenntnisse als Bereicherung (20 %).

Abschließend wurden die Lehrkräfte gebeten, eine Einschätzung der Bedeutung der Muttersprache auf der Grundlage vorgegebener Formulierungen vorzunehmen. Die Aussagen gehen auf Meinungsäußerungen von Lehrkräften aus den Modellklassen zurück, die bei verschiedensten Treffen geäußert wurden. Die Frage lautete: „*Im Folgenden geht es um die Einschätzung der Bedeutung der **Muttersprache**. Bitte in jeder Zeile einmal ankreuzen!*“ Die Antwortalternativen waren: „1 = stimme voll zu, 2 = stimme eher zu, 3 = lehne eher ab, 4 = lehne völlig ab.“ Die Antworten gehen aus Tabelle 59 hervor.

Tabelle 50: Einschätzung der Bedeutung der Muttersprache

Lfd. Nr.	Aussage	Klassenleiter/-innen			Ausländische Lehrkräfte			Sig.
		MW	Rang	N	MW	Rang	N	
1	Die Muttersprache ist wesentlich für das Erlernen des Deutschen.	2.0	2	78	1.1	1	38	-
2	Die Muttersprache ist so wichtig für das Erlernen des Deutschen, dass allen Kindern nichtdeutscher Muttersprache das Erlernen der Muttersprache ermöglicht werden sollte.	2.2	3	78	1.5	3	38	ss
3	Die Muttersprache sollte nur den Kindern angeboten werden, die sich im Lernen leicht tun.	2.7	5	78	3.2	5	38	ss
4	Die Muttersprache sollte im Rahmen des regulären Unterrichts nicht angeboten werden.	2.7	5	76	3.6	7	37	sss
5	Die Muttersprache fördert die Integration der betreffenden Kinder.	2.4	4	77	1.5	3	38	sss
6	Die Muttersprache fördert die Segregation der betreffenden Kinder.	3.0	8	75	3.6	7	23	s
7	Die Muttersprache fördert das Selbstbewusstsein der betreffenden Kinder.	1.7	1	78	1.1	1	37	ss
8	Die Muttersprache ist für das Erlernen des Deutschen eher hinderlich.	3.1	9	75	3.6	7	33	sss
9	Das muttersprachliche Angebot im Rahmen des regulären Unterrichts ist sehr aufwändig und kostspielig. Anderes ist wichtiger.	2.7	5	75	3.5	6	35	sss

ISB/GA - 2004/02 - mr/mr

Der rechnerische Mittelwert liegt für die einzelnen Aussagen bei 2,5.

Ein Blick auf die Bewertung der einzelnen Aussagen zeigt, dass die Lehrkräfte teilweise sehr unterschiedlich reagieren. Die ausländischen Lehrkräfte stimmen den Aussagen entweder deutlich stärker zu oder sie lehnen sie deutlich stärker ab, je nach dem, in welche Richtung diese gehen. Das heißt, sie stufen die Bedeutung der Muttersprache sehr hoch ein, befürworten die positiven Aspekte, und lehnen nahezu alles ab, was gegen die Muttersprache gerichtet scheint oder was auf Schwierigkeiten mit ihr hinweist.

Die Klassenleiterinnen und Klassenleiter bewerten die Aussage, wonach die Muttersprache das Selbstbewusstsein der Kinder fördert, am höchsten. Aber sie sehen die Bedeutung der Muttersprache doch deutlich skeptischer als die ausländischen Lehrkräfte.

Von den deutschen Lehrkräften lässt sich sagen, dass sie die Bedeutung der Muttersprache durchaus sehen, ihr viele positive Seiten abgewinnen, sie aber nicht um jeden Preis für günstig halten. Die ausländischen Lehrkräfte gewinnen der Muttersprache der Kinder nur positive Seiten ab.

6 Rolle der Zweitsprache in der Klasse

Man kann sich vorstellen, dass es zum gegenseitigen Verständnis zwischen den Schülerinnen und Schülern beiträgt, wenn deutsche Schülerinnen und Schüler die Sprache ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler erlernen. Folgende Frage sollte über diesbezügliche Gepflogenheiten informieren. „Gibt es Kinder mit deutscher Muttersprache, die sich für die Zweitsprache der Klasse interessieren?“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten auf die Frage sind Tabelle 51 zu entnehmen.

Tabelle 51: Interesse deutscher Kinder an der Zweitsprache der Klasse

Interesse	Klassenleiter/ -innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Ja (1)	47	62.7	33	89.2
Nein (2)	28	37.3	4	10.8
Summe	75	100.0	37	100.0
Mittelwert	1.4		1.1	
Signifikanz	ss			
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

Den Antworten zufolge sind fast zwei Drittel der Klassenleiterinnen und Klassenleiter der Meinung, dass sich Kinder deutscher Muttersprache für die Zweitsprache der Klasse interessieren. Unter den ausländischen Lehrkräften beantworteten neun Zehntel die Frage positiv.

Eine weitere Frage lautete: „Lernen die Kinder die Zweitsprache voneinander?“ Die Antworten sind Tabelle 52 zu entnehmen.

Tabelle 52: Erlernen der Zweitsprache voneinander

Erlernen der Zweitsprache voneinander	Klassenleiter/ -innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Ja (1)	21	30.9	26	74.3
Nein (2)	47	69.1	9	25,7
Summe	68	100.0	35	100.0
Mittelwert	1.7		1.3	
Signifikanz	sss			
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

Rund 30 % der Klassenleiterinnen und Klassenleiter, aber fast drei Viertel der ausländischen Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Schülerinnen und Schüler die Zweitsprache der Klasse durch den täglichen Umgang voneinander erlernen.

Das systematische Erlernen der Zweitsprache der Klasse wäre das deutliche Anzeichen dafür, dass diese Sprache für die deutschen Kinder von großem Interesse ist. Daher wurde gefragt: „Gibt es in der Klasse **deutsche** Kinder, die die **Sprache** ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler systematisch erlernen?“ Fünf Klassenleiterinnen und Klassenleiter und eine ausländische Lehrkraft haben die Frage bejaht.

Diejenigen Befragten, die die Frage bejaht hatten, sollten angeben, wie viele Schülerinnen und Schüler von dieser Möglichkeit Gebrauch machten.

Die Lehrkräfte gaben folgende Auskünfte: 1 Schüler (2mal), 8 Schüler (1mal), 16 Schüler (1mal), 18 Schüler (1mal).

Schließlich war von Interesse, wie dieser Unterricht organisiert wird. Die entsprechende Frage lautete: „Wie wird dieser Unterricht organisiert?“ Diese Frage konnte in freien Formulierungen beantwortet werden. Die Angaben der Lehrkräfte sind Tabelle 53 zu entnehmen.

Tabelle 53: Organisation des Unterrichts

Organisation	abs.
2 Italienisch–Stunden pro Woche, im Anschluss an den Unterricht	2
Systematischer Sprachlernkurs vor der Italienfahrt	1
AG am Nachmittag	3
Wenn in Stunde türkische Vokabeln auftreten, z. B. Zahlen, Farben, Wochentage, dann werden diese erlernt	1
Zu Inhalten, Begriffen aus dem HSU und Mathematik werden türkische Begriffe angeboten	1
ISB/GA - 2004/02 - mr/mr	

In den 5 Fällen, in denen die Kinder die Sprache ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler systematisch erlernen, geschieht dies in Arbeitsgruppen bzw. in einem Kurs am Nachmittag. In den anderen Fällen handelt es sich eher um ungesteuerten Spracherwerb.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass einige Lehrkräfte der Meinung sind, die Kinder erlernen die jeweilige Zweitsprache durch den täglichen Umgang voneinander. Dies ist sicherlich nicht ganz von der Hand zu weisen, dürfte aber abhängig von der jeweiligen Zweitsprache (Attraktivität, Schwierigkeit u. a. m.) sein. Es ist kaum vorstellbar, dass der Lernzuwachs sehr intensiv oder gar nachhaltig ist. Die Frage nach der Systematik der Bemühungen zeigt die geringe Bedeutung, die die Zweitsprache für die Kinder deutscher Muttersprache hat.

7 Kooperation der ausländischen und der deutschen Lehrkräfte

Der Kooperation zwischen der deutschen und der ausländischen Lehrkraft der Klasse kommt in den Modellklassen ein außergewöhnlich hoher Stellenwert zu. Die Kooperation hat eine zentrale Bedeutung für das Gelingen oder Scheitern dieses Schulversuchs.

Damit eine solche Kooperation erfolgreich ablaufen kann, müssen einige Rahmenbedingungen erfüllt sein. Solche können darin bestehen, dass z. B.

- eine bestimmte Wochenstunde für die gegenseitigen Absprachen festliegt,

- die ausländische Lehrkraft über hinreichende Deutschkenntnisse verfügt, damit solche Absprachen möglich sind,
- Fähigkeiten zur Teamarbeit bei der Unterrichtsvorbereitung und Erfahrungen in gemeinsamer Unterrichtsdurchführung (Team-Teaching) vorhanden sind,
- und Anderes mehr.

Anfangs war es den Schulen freigestellt, wie sie solche Kooperationsstunden gestalten. Nach den ersten Erfahrungen aber haben sich bestimmte Organisationsformen herausgebildet, die sich als Erfolg versprechend erwiesen haben.

Im Rahmen der Untersuchung sollte infolgedessen herausgefunden werden, wie die Kooperation zwischen den beiden Lehrkräften beschaffen ist, wie gut sie gelingt, welche Auswirkungen sie auf die Schülerinnen und Schüler hat und welche Voraussetzungen die Lehrkräfte zum Gelingen solcher Stunden mitbringen müssen.

7.1 Fächer

Bei der Konzeption des Schulversuchs gab es Vorstellungen darüber, welche Fächer besonders für die Kooperation geeignet sind. Im Wesentlichen war es den Schulen aber freigestellt, welche Fächer sie auswählten.

7.1.1 Fächer, in denen gemeinsam unterrichtet wird

Zunächst interessierte, in welchem Fach bzw. in welchen Fächern die deutsche und die ausländische Lehrkraft gemeinsam Unterricht erteilen, weiterhin die Anzahl der Wochenstunden, in denen dieser gemeinsame Unterricht erfolgt. Die diesbezügliche Frage lautete: *„In welchem Fach (in welchen Fächern) unterrichten Sie und die ausländische Lehrkraft gemeinsam?“*¹⁸ Die Fächer waren vorgegeben, es sollte jeweils die Anzahl der Wochenstunden eingetragen werden. (Vgl. hierzu auch Abschnitt B 3.1).

In Tabelle 54 sind die Fächer, in denen die Lehrkräfte jeweils kooperierten, mit der jeweiligen Stundenzahl aufgeführt.

¹⁸ Die Frage für die ausländischen Lehrkräfte lautete: *„In welchem Fach (in welchen Fächern) unterrichten Sie mit der deutschen Lehrkraft gemeinsam?“*

Tabelle 54: Gemeinsam unterrichtete Fächer

Fach	Stunden- zahl pro Woche	Klassenleiter/ -innen		Ausländische Lehrkräfte	
		Anzahl		Anzahl	
		abs.	%	abs.	%
Deutsch	1	10	14.1	10	24.4
	2	7	9.9	5	12.2
Rechnen / Mathematik	1	7	9.9	6	14.6
	2	1	1.4	1	2.4
Heimat- und Sachunterricht	1	14	19.7	15	36.6
	2	9	12.7	4	9.8
Grundlegender Unterricht	1	9	12.7	1	2.4
	2	21	29.6	7	17.1
	3	2	2.8	-	-
	6	1	1.4	2	4.9
Förderunterricht	1	3	4.2	1	2.4
Sonstiges Fach	1	6	8.4	1	2.4
Anzahl der Antworten	-	90	126.8	53	129.3
Anzahl der Klassen	-	71	100.0	41	100.0
Die Prozentzahlen beziehen sich auf 71 bzw. 41 Klassen.					
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr					

Der Grundlegende Unterricht ist das Fach, in dem die Lehrkräfte am häufigsten kooperieren, gefolgt vom Heimat- und Sachunterricht und Deutsch. Aber selbst in Rechnen bzw. Mathematik wird kooperiert. Das heißt, in der Grundschule haben die Lehrkräfte in nahezu allen Fächern Erfahrung mit der Kooperation.

7.1.2 Eignung weiterer Fächer für gemeinsamen Unterricht

Die nächste Frage lautete: „Würden sich auch **andere Fächer** als die unter 7.1 angegebenen für solche Kooperationsstunden eignen?“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten sind Tabelle 55 zu entnehmen.

Tabelle 55: Eignung weiterer Fächer für gemeinsamen Unterricht

Eignung	Klassenleiter/ -innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Ja (1)	38	57.6	17	48.6
Nein (2)	28	42.4	18	51.4
Summe	66	100.0	35	100.0
Mittelwert	1.4		1.5	
Signifikanz	-			
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

Gut bzw. knapp die Hälfte der jeweiligen Lehrkräfte vertreten die Meinung, dass sich auch andere als die aufgeführten Fächer für die Kooperation eignen würden.

Diejenigen, die die Frage bejahten, sollten die Fächer benennen, die sie für geeignet halten. Die Ausführungen der Befragten finden sich in Tabelle 56.

Tabelle 56: Weitere für Kooperation geeignete Fächer

Fächer	KL		ALke	
	abs.	%	abs.	%
Deutsch	9	23.7	1	5.9
Rechnen/Mathematik	2	5.3	1	5.9
Heimat- und Sachunterricht	2	5.3	2	11.8
Förderunterricht	1	2.6	2	11.8
Kunsterziehung	9	23.7	6	35.3
Musikerziehung	23	60.5	6	35.3
MEU	1	2.6	-	-
Alle Fächer	1	2.6	-	-
Sport	2	5.3	2	11.8
Ethik	1	2.6	-	-
Sonstiges Fach	2	5.3	1	5.9
Summe der Antworten	53	139.5	21	123.5
Summe der Antwortenden (= Prozentbasis)	38	-	17	-
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

Es machten zu dieser Frage alle diejenigen Lehrkräfte Angaben, die die vorausgehende Frage mit „ja“ beantworteten. Die Klassenleiterinnen und Klassenleiter nannten im Durchschnitt 1,4 Fächer, die ausländischen Lehrkräfte 1,2.

Bei den Klassenleiterinnen und Klassenleiter liegt Musikerziehung in Führung (60 % aller Antwortenden nannten dieses Fach), knapp dahinter folgten Deutsch und Kunsterziehung.

Bei den ausländischen Lehrkräften liegen Musik- und Kunsterziehung mit je über einem Drittel der Angaben an der Spitze.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass sich eine Mehrzahl der Befragten auch andere als die bislang für Kooperationsstunden vorgesehenen oder an der Schule praktizierten Fächer für Team-Teaching vorstellen könnte. Ganz besonders werden die Fächer Musik- und Kunsterziehung erwähnt.

7.2 Verlauf der Kooperationsstunden

Hinsichtlich der organisatorischen Gestaltung der gemeinsamen Unterrichtsstunden ist den Lehrkräften vollkommene Freiheit gegeben. Je nach der Zusammensetzung der Klasse und den Kooperationsmöglichkeiten der Lehrkräfte sind unterschiedliche Ablaufmodelle denkbar. Sie wurden auch bei einigen Unterrichtsbesuchen sichtbar. Daher wurde eine Frage nach dem Verlauf dieser Unterrichtsstunden gestellt. Die Frage lautete: „*Wie verlaufen diese Kooperationsstunden organisatorisch? (Bitte die Alternative ankreuzen, die in Ihrer Klasse am ehesten zutrifft!)*“ Für diese Frage waren vier Antwortalternativen vorgegeben; eine Zeile war zu-

sätzlich für die Beschreibung sonstiger Möglichkeiten vorgesehen. Die Antwortalternativen gehen aus der folgenden Übersicht hervor.

Typische Verlaufsmuster	Antwort- alternative
Beide Lehrkräfte unterrichten in aller Regel gemeinsam bzw. abwechselnd die beiden Schülergruppen	1
1 Gemeinsame Anfangssituation 2 Deutsche Lehrkraft unterrichtet deutsche Schüler; ausländische Lehrkraft unterrichtet ausländische Schüler 3 Gemeinsame Abschlussituation	2
1 Gemeinsame Anfangssituation 2 Deutsche Lehrkraft unterrichtet deutsche Schüler; ausländische Lehrkraft unterrichtet ausländische Schüler; Tausch der beiden Lehrkräfte: ausländische Lehrkraft unterrichtet deutsche Schüler, deutsche Lehrkraft unterrichtet ausländische Schüler 3 Gemeinsame Abschlussituation	3
Die beiden Schülergruppen werden im Wesentlichen getrennt nach Muttersprache von den beiden Lehrkräften unterrichtet.	4
Sonstiges (bitte erläutern!):	5

Die Verteilung der Antworten auf die einzelnen Antwortalternativen ist Tabelle 57 zu entnehmen.

Tabelle 57: Organisatorischer Verlauf der Kooperationsstunden

Antwort- alternative	Klassenleiter/ -innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
1	55	90.2	29	100.0
2	2	3.3	-	-
3	3	4.9	-	-
4	1	1.6	-	-
5	-	-	-	-
Summe	61	100.0	29	100.0

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Die Antwortalternative 1 wurde eindeutig am häufigsten genannt, das heißt, die übliche Organisationsform ist der gemeinsame Unterricht der beiden Lehrkräfte.

7.3 Einschätzung des Nutzens der Kooperationsstunden für die Kinder

Die sog. Kooperationsstunden spielen in den Modellklassen eine wesentliche Rolle. Der gemeinsame Unterricht von deutschem Klassenleiter und ausländischer Lehrkraft bewirkt, so zumindest die zentrale Idee des Modells, bei den Kindern in der Klasse außergewöhnliche Lerneffekte, und zwar in vielerlei Hinsicht. Aus diesen Überlegungen heraus wurde eine Frage nach einer diesbezüglichen Einschätzung der Modellklassen gestellt. Die entsprechende Frage

lautete: „Von manchen Personen werden die Kooperationsstunden als die ‚Seele‘ des Schulversuchs bezeichnet. Inwieweit können Sie dieser Aussage zustimmen?“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten auf die Frage sind Tabelle 58 zu entnehmen.

Tabelle 58: Beurteilung der Kooperationsstunden als die „Seele“ des Schulversuchs

	Klassenleiter/ -innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Völlig (1)	33	44.0	32	86.5
Mit Einschränkungen (2)	27	36.0	3	8.1
Gar nicht (3)	15	20.0	2	5.4
Summe	75	100.0	37	100.0
Mittelwert	1.8		1.2	
Signifikanz	SSS			
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

44 % der Klassenleiterinnen und Klassenleiter, aber nahezu alle ausländischen Lehrkräfte stimmen der Aussage „völlig“ zu, wonach die Kooperationsstunden als die „Seele“ des Schulversuchs anzusehen sind. Aber immerhin jede 5. Lehrkraft stimmt dieser Aussage „gar nicht“ zu. Aus den Daten geht ebenfalls hervor, dass sich beide Lehrergruppen deutlich voneinander unterscheiden.

Dieser allgemeinen Einschätzung schloss sich eine Frage zur Beurteilung von Einzelheiten der Kooperationsstunden an: „Wie beurteilen Sie diese **Kooperationsstunden generell** und im Hinblick auf die folgenden Aspekte in ihren Auswirkungen auf die **Kinder**?“ Die Antwortalternativen waren: „1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = mittelmäßig, 4 = eher schlecht, 5 = sehr schlecht“. In Tabelle 59 sind die Ergebnisse zusammengestellt: Mittelwerte und Anzahl der jeweils Antwortenden.

Tabelle 59: Beurteilung der Kooperationsstunden nach einzelnen Merkmalen

Nr.	Aussage	Klassenleiter/-innen			Ausländische Lehrkräfte			Sig.
		MW	Rang	N	MW	Rang	N	
1	Generell	1.9	5	60	1.3	1	30	ss
2	Sprachentwicklung der Kinder griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache im Deutschen	2.4	9	74	1.9	10	34	s
3	Sprachentwicklung der Kinder griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache in der Muttersprache	2.5	10	69	1.7	8	34	sss
4	Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache	1.8	3	76	1.3	1	34	-
5	Lerngewinn insgesamt bei den Kindern griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache	2.1	7	76	1.9	10	30	-
6	Geringere Diskriminierung der Muttersprache der Kinder griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache als in anderen Unterrichtsformen	1.8	3	73	1.3	1	26	ss
7	Sprachentwicklung der deutschen Kinder im Deutschen	2.8	12	73	1.9	10	29	sss
8	Stärkung des Selbstwertgefühls deutscher Kinder	2.5	10	72	1.7	8	26	ss
9	Lerngewinn insgesamt bei den deutschen Kindern	2.1	7	75	1.5	5	28	s
10	Verständnis der Mitschülerinnen und Mitschüler der jeweils anderen Nationalität	1.6	1	77	1.3	1	31	-
11	Verständnis für das Miteinander in Deutschland	1.6	1	77	1.6	6	31	-
12	Einblick der deutschen Kinder in die andere Sprache	2.0	6	77	1.6	6	31	-

ISB/GA - 2004/02 - mr/m

Klassenleiterinnen und Klassenleiter: Die meisten Aussagen liegen um einen Mittelwert von „eher gut“, zwei Aussagen tendieren in Richtung „mittelmäßig“, nämlich die Sprachentwicklung der Kinder der Zweitsprache in ihrer Muttersprache und die Stärkung des Selbstwertgefühls der deutschen Kinder im Deutschen. Die Sprachentwicklung der deutschen Kinder im Deutschen wird nur als mittelmäßig beurteilt.

Ausländische Lehrkräfte: Die Werte bewegen sich zwischen „sehr gut“ und „eher gut“.

Vergleicht man die deutschen und die ausländischen Lehrkräfte, so zeigt sich, dass die ausländischen Lehrkräfte elf der zwölf Aussagen besser beurteilen als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen, in einem Fall stimmen die Aussagen überein (Aussage 11: Verständnis für das Miteinander in Deutschland). Erstaunlich, dass keine einzige Aussage von ihnen schlechter beurteilt wird als von den deutschen Lehrkräften.

Im Anschluss an die vorgegebenen Aussagen war Raum für zusätzliche Angaben. Von dieser Möglichkeit wurde jedoch kein Gebrauch gemacht.

7.4 Vorbereitung der Kooperationsstunden

Im Allgemeinen kann Team-Teaching nur dann gelingen, wenn sich die daran beteiligten Lehrkräfte auch gemeinsam darauf vorbereiten. Wie sie dies tun, bleibt ihnen überlassen. Allerdings war bekannt, dass diese Vorbereitung in einzelnen Fällen nicht klappt.

7.4.1 Kooperation bei der Vorbereitung des Team-Teaching

Es sollte also herausgefunden werden, ob sich die Lehrkräfte gemeinsam auf die Kooperationsstunden vorbereiten. Die diesbezügliche Frage lautete: „*Arbeiten Sie mit der ausländischen/deutschen Lehrkraft zur Vorbereitung der Kooperationsstunden zusammen?*“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten sind Tabelle 60 zu entnehmen.

Tabelle 60: Zusammenarbeit der ausländischen und der deutschen Lehrkraft zur Vorbereitung der Kooperationsstunden

Zusammenarbeit	Klassenleiter/-innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Ja	58	92.1	24	72.7
Nein	5	7.9	9	27.3
Summe	63	100.0	33	100.0
Mittelwert	1.1		1.3	
Signifikanz	s			
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

Rund 90 % der Klassenleiterinnen und Klassenleiter und drei Viertel der ausländischen Lehrkräfte antworteten, bei der Vorbereitung der Kooperationsstunden zusammenzuarbeiten.

7.4.2 Themen für den Unterricht

Des Weiteren wollte man über Häufigkeit und Gelingen der Kooperation Auskunft erhalten. Die Frage lautete: „*Wie beurteilen Sie die Vorbereitung, die Durchführung und ggf. die Nachbereitung der Kooperationsstunden im Hinblick auf die folgenden Aspekte?*“ Die Antwortalternativen für den Aspekt der Häufigkeit waren: „1 = wöchentlich, 2 = monatlich, 3 = vierteljährlich, 4 = 1– bis 2mal jährlich, 5 = nie“. Die Antwortalternativen für den Aspekt des Gelingens waren: „1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = eher schlecht, 4 = sehr schlecht“. ¹⁹ In Tabelle 61 sind die Ergebnisse zusammengestellt: Mittelwerte und Anzahl der jeweils Antwortenden.

¹⁹ Diese Vorgaben stellen zwar kein Kontinuum dar, geben aber dennoch einen gewissen Aufschluss über die Häufigkeit, mit der die Absprachen getroffen werden.

Tabelle 61: Häufigkeit der Kooperation, Gelingen der Kooperation

Aussage	Häufigkeit			Gelingen		
	KI	ALke	Sig.	KI	ALke	Sig.
Einigung auf die Unterrichtsinhalte	1.8	2.1	-	1.7	1.4	-
Planung des Unterrichtsablaufs	1.5	1.5	-	1.8	1.5	s
Erstellung gemeinsamer Unterrichtsmaterialien	2.4	2.3	-	1.8	1.6	-
Festlegung des zeitlichen Ablaufs des Unterrichts	1.8	1.9	-	1.8	1.6	-
Durchführung der gemeinsamen Unterrichtsstunde(n)	-	-	-	1.7	1.4	-
Durchführung besonderer Unterrichtsformen, wie Gruppenarbeit, Projekte, Einzelbetreuung etc.	2.2	1.9	-	1.7	1.5	-
Vermittlung bikultureller Inhalte	1.8	1.8	-	1.6	1.4	-
Nachbesprechung der Unterrichtsstunden	2.1	1.5	s	2.0	1.4	ss
Anzahl	57–69	30–32	-	57–65	27–32	-

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Im Hinblick auf die **Häufigkeit** der Kooperation liegt die Einschätzung der beiden Lehrergruppen relativ eng beisammen. Die einzige Ausnahme bildet die „Nachbesprechung der Unterrichtsstunden“, die von den ausländischen Lehrkräften als häufiger erlebt wird als von den deutschen Lehrkräften.

Im Hinblick auf das **Gelingen** zeigt sich ebenfalls eine weitgehende Übereinstimmung der beiden Lehrergruppen. Ausnahmen bilden die „Planung des Unterrichtsablaufs“ und ebenfalls die „Nachbesprechung der Unterrichtsstunden“.

7.4.3 Weitere Themen

Schließlich wollte man in Erfahrung bringen, ob sich die Lehrkräfte bei der Kooperation auch über andere Themen austauschen. Die Frage lautete: „*Worüber bzw. wie oft tauschen Sie sich bei dieser Kooperation weiterhin aus?*“ Die Antwortalternativen waren: „1 = wöchentlich, 2 = monatlich, 3 = vierteljährlich, 4 = 1– bis 2mal jährlich, 5 = nie“. In Tabelle 62 sind die Ergebnisse zusammengestellt: Mittelwerte und Anzahl der jeweils Antwortenden.

Tabelle 62: Häufigkeit des Austauschs über weitere Inhalte

Austausch ...	Häufigkeit		
	KL	ALke	Sig.
über einzelne Schülerinnen und Schüler	1.3	1.3	-
über den Leistungsstand der Klasse	2.2	1.9	-
über Leistungsstörungen	1.5	1.5	-
über Hilfen für schwächere Schülerinnen und Schüler	1.7	1.3	s
über Hilfen für Kinder mit einer weiteren Muttersprache	3.1	2.9	-
über Elternarbeit	2.3	2.3	-
über bikulturelle Inhalte	2.0	1.7	-
über Probleme generell	1.4	1.2	-
Anzahl	62–69	28–33	-

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Auch in diesem Fall gibt es eine weitgehende Übereinstimmung der Antworten der beiden Lehrergruppen, und zwar sowohl im Hinblick auf die Häufigkeit als auch auf die Reihenfolge. Besondere Bedeutung kommt dabei dem Austausch über einzelne Schülerinnen und Schüler sowie über Probleme generell zu. Die geringste Bedeutung hat Ideenaustausch über „Hilfen für Kinder mit einer weiteren Muttersprache“; dies wird offensichtlich als Aufgabe der Klassenleiterinnen und Klassenleiter gesehen. Ein bemerkenswerter Unterschied zeigt sich beim Austausch über „Hilfen für schwächere Schülerinnen und Schüler“, auch dies offensichtlich eine Aufgabe, die den Klassenleitern zukommt.

7.5 Team-Teaching aus der Sicht der Lehrkräfte

Damit eine Kooperation zwischen zwei Lehrkräften gelingen kann, sind bestimmte Voraussetzungen notwendig. Solche gemeinsamen Unterrichtsstunden sind ja nicht Unterrichtsalltag; sie sind für die meisten Lehrkräfte die Ausnahme. Für die in dem Schulversuch vertrauten Lehrkräfte allerdings sind sie zur Routine geworden.

7.5.1 Nötige Voraussetzungen von Lehrkräften

Es sollte ermittelt werden, welche Voraussetzungen aus der Sicht aller Beteiligten die Lehrkräfte mitbringen müssen, damit solch eine Zusammenarbeit gelingen kann. Dabei wurden zwei Aspekte berücksichtigt: Wichtigkeit und Grad des Vorhandenseins.

Die Frage lautete: „*Welche Voraussetzungen müssen ausländische/deutsche Lehrkräfte mitbringen, damit eine solche Kooperation gelingen kann?*“ Die Antwortalternativen im Hinblick auf die Wichtigkeit waren: „1 = sehr wichtig, 2 = eher wichtig, 3 = eher unwichtig, 4 = völlig unwichtig“. Die Antwortalternativen für den Grad des Vorhandenseins waren: „1 = völlig, 2 = weitgehend, 3 = teilweise, 4 = gar nicht.“ In Tabelle 63 sind die Mittelwerte und die Anzahl der jeweils Antwortenden wiedergegeben.

Hierbei ist zu beachten, dass es sich bei der Einschätzung der Lehrkräfte jeweils sowohl um eine Fremdeinschätzung als auch um eine Selbsteinschätzung handelt.

Zunächst wird dargestellt, welche Voraussetzungen nach Meinung der Befragten die ausländischen Lehrkräfte mitbringen müssen und in welchem Maße sie dies auch tun.

Tabelle 63: Nötige Voraussetzungen **ausländischer Lehrkräfte**

Aussage	Wichtigkeit			Vorhandensein		
	KI	ALke	Sig.	KI	ALke	Sig.
Fähigkeit zur Kooperation	1.1	1.0	-	1.4	1.2	-
Gute Methodenkenntnisse	1.6	1.4	-	1.8	1.4	sss
Gute fachdidaktische Ausbildung	1.6	1.4	-	1.8	1.3	sss
Gute pädagogische Ausbildung	1.4	1.2	-	1.6	1.9	ss
Kenntnis der Unterrichtsziele d. bayerischen Schulen	1.9	1.7	-	1.9	1.7	-
Angemessene Beherrschung der deutschen Sprache	1.2	1.0	ss	1.7	1.4	s
Anzahl	74–75	34	-	69–73	32	-

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Wichtigkeit: Die „Fähigkeit zur Kooperation“ wird von beiden Lehrergruppen als wichtigste Voraussetzung angesehen, gefolgt von der „angemessenen Beherrschung der deut-

schen Sprache“. Übrigens ist diese Voraussetzung auch die einzige, bei der sich die beiden Lehrergruppen nennenswert unterscheiden.

Im Hinblick auf das **Vorhandensein** der jeweiligen Aspekte gibt es auffallendere Unterschiede, seltener in der Reihenfolge, die den Aussagen aufgrund der Einschätzung zukommt, als in der Bewertung. So weichen die Aussagen der Lehrkräfte in vier von sechs Fällen deutlich von der Einschätzung ihrer ausländischen Kolleginnen und Kollegen ab: Die Lehrkräfte sehen „gute Methodenkenntnisse“, eine „gute fachdidaktische Ausbildung“, eine „gute pädagogische Ausbildung“ und die „angemessene Beherrschung der deutschen Sprache“ deutlich weniger als vorhanden an, als dies die ausländischen Lehrkräfte tun.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass solche Unterschiede in der Wahrnehmung durchaus nicht auf Spitzfindigkeiten der Lehrkräfte zurückzuführen sind, sondern auf Tatsachen beruhen. Solche von beiden Lehrergruppen als notwendig erachtete Voraussetzungen führen beim Fehlen derselben zu Schwierigkeiten bei der Kooperation. Wie diesen zu begegnen ist, das ist nicht ganz einfach zu beantworten, zumal ja ein großer Teil der ausländischen Lehrkräfte seit vielen Jahren im Lande lebt und die diesbezüglichen Notwendigkeiten kennen müsste.

Von den Klassenleiterinnen und Klassenleitern wurden einige weitere Voraussetzungen genannt, die vorhanden sein sollten:

- Musikalisches Geschick
- Pädagogisches Geschick
- Interesse
- Offenheit für andere Länder.

Von den ausländischen Lehrkräften wurde genannt:

- Kenntnis des sozialen Umfeldes / Einblick in das soziale Umfeld (5mal)

Nachfolgend wird dargestellt, welche Voraussetzungen nach Meinung der Befragten die (deutschen) Lehrkräfte mitbringen müssen und in welchem Maße sie dies auch tun. (Die „angemessene Beherrschung der deutschen Sprache“ wurde in diesem Katalog außer Acht gelassen.)

Tabelle 64: Nötige Voraussetzungen **deutscher Lehrkräfte**

Aussage	Wichtigkeit			Vorhandensein		
	KL	ALke	Sig.	KL	ALke	Sig.
Fähigkeit zur Kooperation	1.0	1.0	-	1.4	1.2	-
Gute Methodenkenntnisse	1.4	1.4	-	1.5	1.2	ss
Gute fachdidaktische Ausbildung	1.4	1.3	-	1.6	1.3	s
Gute pädagogische Ausbildung	1.2	1.2	-	1.4	1.2	-
Kenntnis der Unterrichtsziele d. bayerischen Schulen	1.4	1.6	-	1.2	1.4	-
Anzahl	72–74	32–34	-	63–66	28–29	-

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Im Hinblick auf die **Wichtigkeit** lassen sich zwischen den beiden Lehrergruppen keine nennenswerten Unterschiede feststellen. Auch die Reihung der einzelnen Aussagen liegt eng beisammen. Die „Fähigkeit zur Kooperation“ wird an die erste Stelle gesetzt, gefolgt von einer „guten pädagogischen Ausbildung“.

Im Hinblick auf das **Vorhandensein** zeigen sich sowohl in der Reihung als auch in der Gewichtung einige bemerkenswerte Unterschiede. In der Reihenfolgen werden die „Fähigkeit zur Kooperation“ und die „gute pädagogische Ausbildung“ als ähnlich gegeben eingestuft. Unterschiede gibt es bei den „guten Methodenkenntnissen“ und der „guten fachdidaktischen

Ausbildung“. Das heißt in diesem Fall, die ausländischen Lehrkräfte schätzen die entsprechenden Fähigkeiten der deutschen Lehrkräfte deutlich besser ein als diese es selbst tun.

Von den Klassenleiterinnen und Klassenleitern wurden einige weitere Voraussetzungen genannt, die vorhanden sein sollten:

- Menschlichkeit
- Interkulturelle Grundhaltung (2mal)
- Interesse

Von den ausländischen Lehrkräften wurde genannt:

- Menschlichkeit
- Kenntnis anderer Kulturen
- sehr gute Lehrerin

Es herrscht somit große Übereinstimmung darüber, dass gewisse Grundvoraussetzungen vorliegen müssen, damit die Kooperation von zwei Lehrkräften gelingen kann. Im Hinblick auf das Vorhandensein der als notwendig angesehenen Voraussetzungen gibt es teilweise aber erhebliche Abweichungen in der Einschätzung, insbesondere im Hinblick auf die ausländischen Lehrkräfte.

7.5.2 Vorteile / Nachteile der Kooperation für Lehrkräfte

Schließlich wollte man noch herausfinden, welche Vorteile und welche Nachteile die Lehrkräfte in diesen Kooperationsstunden sehen. Die Frage lautete: „Welche **Vorteile** sehen Sie in der **Kooperation** bzw. in den Kooperationsstunden? (Bitte nennen Sie mindestens drei Punkte!) a) für deutsche Lehrkräfte: b) für ausländische Lehrkräfte: Die Antworten sollten in freien Formulierungen niedergeschrieben werden.

Die Antworten im Hinblick auf die **Vorteile** der Kooperation für die **deutschen** Lehrkräfte gehen aus Tabelle 65 hervor.

Tabelle 65: **Vorteile** der Kooperation bzw. der Kooperationsstunden für **deutsche** Lehrkräfte

Aussage	KL	ALke
Kennenlernen / bessere/n Einblick / Einsicht in andere/r Sitten, eine/r andere/n Kultur	29	6
Kultureller Austausch, Kulturaustausch	4	9
Einblick in griechische / italienische / türkische Sprache	2	2
Kennenlernen anderer Sichtweisen, Aspekte	4	3
Kennenlernen eines anderen Schulsystems	3	-
Wissenserwerb	2	-
Arbeitsteilung; gegenseitige Ergänzung/Unterstützung; gegenseitige Anregungen	16	-
Erfahrungsaustausch	5	1
Reflexion des eigenen Unterrichts	3	-
Unterrichtsmethoden: Kennenlernen anderer Unterrichtsmethoden, Erfahren der Methodenvielfalt der Kollegen, Auflockerung des Unterrichts	8	3
Teamfähigkeit: Förderung der Teamarbeit / Teamfähigkeit, Spaß an Teamarbeit	10	-
Die Lehrer lernen voneinander	11	
Hilfe / Vorteile bei der Unterrichtsvorbereitung, Materialbeschaffung	10	2
Zusammenarbeit hat Vorbildwirkung auf die Schüler	3	2
Schüler akzeptieren den ausländischen Lehrer	-	1
Abbau von Vorurteilen, Steigerung der Toleranz	2	1
Steigerung der Flexibilität	-	1
Authentizität	5	-
Erweiterung des Horizonts	9	1
(Persönliche) Bereicherung	5	2
Gewinn für beide Seiten	1	-
Ausländische Lehrkraft als Vermittler zwischen Lehrern, Schülern und Eltern	7	2
Elternkontakte werden / Elternarbeit wird verbessert	9	-
Besseres Verständnis der / Eingehen auf ausländische(n) Schüler (Verständnis ungewohnter Verhaltensweisen; Verständnis für ihre Probleme)	19	6
Verbesserung der Kontakte zu den ausländischen Schülern	2	1
Hilfe bei Verständigungsschwierigkeiten, Missverständnissen	4	2
Die Schüler haben mehrere Ansprechpartner.	4	1
Fördermöglichkeiten der ausländischen Schüler werden verbessert (können besser nachfragen; Erklärung in der Muttersprache; mehr Zeit)	27	-
Fördermöglichkeiten für schwächere Schüler erleichtert	3	1
Bessere Möglichkeiten der Differenzierung	5	4
Bessere Möglichkeiten der Gruppenarbeit	1	6
Summe	213	57

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Die **deutschen Lehrkräfte** sehen die größten Vorteile im Kennenlernen einer anderen Kultur bzw. anderer Sitten. Die zweite und dritte Position nehmen die Verbesserung der Förderungsmöglichkeiten für ausländische Kinder und die Möglichkeiten, besser auf diese Schüler einzugehen, ein. Als vorteilhaft wird es auch angesehen, dass durch die Kooperation gegenseitige Anregung und Unterstützung bzw. gegenseitiger Austausch möglich wird.

Die **ausländischen Lehrkräfte** sehen die größten Vorteile im kulturellen Austausch und im Kennenlernen einer anderen Kultur bzw. anderer Sitten, weiterhin in der Verbesserung

der Förderungsmöglichkeiten für ausländische Kinder und in besseren Bedingungen für Gruppenarbeit.

Die Antworten im Hinblick auf die **Vorteile** der Kooperation für die **ausländischen** Lehrkräfte gehen aus Tabelle 66 hervor.

Tabelle 66: **Vorteile** der Kooperation / der Kooperationsstunden für **ausländische** Lehrkräfte

Aussage	KL	ALke
Deutschkenntnisse: Erlernen der deutschen Sprache, Sicherheit im Deutschen etc.	17	1
Kennenlernen der deutschen Kultur	21	11
Kennenlernen des bayerischen / deutschen Schulsystems	18	2
Kennenlernen der Anforderungen im Schulsystem	4	-
Erweiterung des Horizonts	6	2
Kontakte zu deutschen Eltern	5	3
Kontakte zu deutschen Kollegen	8	2
Kontakte zu deutschen Kindern / Schülern	5	4
Kontakte (generell)	3	-
Erweiterung der Kenntnisse in der Didaktik, Fachdidaktik	5	2
Kennenlernen neuer Unterrichtsmethoden	29	10
Kennenlernen von Team-Teaching (gemeinsame Verantwortung)	12	-
Gegenseitiger Erfahrungsaustausch, gegenseitige Anregungen	10	7
Gemeinsame Problemlösung, Austausch, Reflexion	5	6
Bereicherung / Gewinn für beide Seiten	4	2
Arbeitsteilung, gegenseitige Unterstützung	7	4
Vermittler zwischen Schule und Elternhaus	6	1
Bessere Förderung der (ausländischen) Kinder, z. B. bei Sprachschwierigkeiten	15	6
Stärkung der Stellung der (ausländischen) Schüler/innen in der Klasse	3	-
Intensivere Unterrichtsarbeit	4	-
Erleben der eigenen Schüler (Stärken und Schwächen) im normalen Unterricht	6	5
Verbesserung des Klassenklimas	1	-
Bessere Einbindung in die Schule und den Unterricht, bessere Integration	13	-
Stärkung des Selbstbewusstseins	2	-
Kulturaustausch, Abbau von Vorurteilen	5	2
Summe	214	70

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Die Klassenleiterinnen und Klassenleiter sehen die Vorteile für ausländische Lehrkräfte im Kennenlernen neuer Unterrichtsmethoden, im Kennenlernen der deutschen Kultur sowie im Kennenlernen des Schulsystems, gefolgt von den Möglichkeiten der Verbesserung der jeweiligen Deutschkenntnisse.

Die ausländischen Lehrkräfte sehen die größten eigenen Vorteile im Kennenlernen der deutschen Kultur, gefolgt vom Kennenlernen neuer Unterrichtsmethoden und dem gegenseitigen Erfahrungsaustausch.

Die Antworten im Hinblick auf die **Nachteile** der Kooperation für die **deutschen** und die **ausländischen** Lehrkräfte gehen aus den Tabellen 67 und 68 hervor.

16 Klassenleiterinnen und Klassenleiter und 5 ausländische Lehrkräfte sagten aus, dass es für **deutsche Lehrkräfte keine Nachteile** bei der **Kooperation** gebe. Die anderen sahen folgende Nachteile:

Tabelle 67: **Nachteile** der Kooperation / der Kooperationsstunden für **deutsche** Lehrkräfte

Aussage	KL	ALke
Zeitaufwand sehr groß, erhöht, viel Mehrarbeit	25	4
Manche Lehrer fühlen sich gestört, wenn zweite Lehrkraft in der Klasse ist	-	7
Mangelnde (fehlende) deutsche Sprachkenntnisse der ausländischen Lehrkraft (lassen Verständigung nicht zu, verhindern Absprachen etc.)	13	-
Kooperationsklassen nicht mehr zeitgemäß	1	-
Kooperationsstunde ist fragwürdig	4	-
Effektivität nicht gegeben	1	-
Organisation schwierig, da ausländische Lehrkraft an mehreren Schulen tätig	6	-
Unterschiedliche Lehrerausbildung erschwert die Kooperation	1	-
Unterrichtsvorbereitung liegt einseitig bei der deutschen Lehrkraft	2	-
Ausländische Lehrkraft nicht zur Kooperation bereit	1	-
Lehrplan kann dadurch nicht erfüllt werden	2	-
Persönliche Sympathie entscheidet über Gelingen	1	-
Auch manche deutschen Schüler müssten im Deutschen speziell gefördert werden	1	-
Mehr Unruhe in der Klasse (durch zwei Lehrkräfte)	4	-
Summe	62	11
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr		

Der größte Nachteil wurde von Seiten der Klassenleiterinnen und Klassenleiter in einem deutlich erhöhten Zeitaufwand gesehen. Mangelnde bzw. unzureichende bis hin zu fehlenden deutschen Sprachkenntnissen der Kooperationspartner wurden weiterhin als äußerst negativ beschrieben.

Ausländische Lehrkräfte nannten kaum Nachteile, es wurde punktuell lediglich darauf hingewiesen, dass sich manche Lehrkräfte vom Kooperationspartner gestört fühlen. Auch der erhebliche Zeitaufwand wurde einige Male kritisch angemerkt.

Die **Nachteile** der Kooperation für **ausländische** Lehrkräfte gehen aus Tabelle 68 hervor. (10 Klassenleiterinnen und Klassenleiter und 14 ausländische Lehrkräfte sagten aus, dass es für **ausländische Lehrkräfte keine Nachteile** bei der **Kooperation** gebe.) Die anderen sahen folgende Nachteile:

Tabelle 68: **Nachteile** der Kooperation / der Kooperationsstunden für **ausländische** Lehrkräfte

Aussage	KL	ALke
Zeitaufwand sehr groß, erhöht, viel Mehrarbeit	7	2
Mangelnde (fehlende) deutsche Sprachkenntnisse der ausländischen Lehrkraft	7	-
Türkische Lehrkraft kann wegen mangelnder Sprachkenntnisse dem Unterricht nicht folgen	3	-
Organisation schwierig, da ausländische Lehrkraft an mehreren Schulen tätig	6	-
Ausländische Lehrkraft muss in mehreren Klassen kooperieren, Absprachen daher schwierig	7	-
Ausländische Lehrkraft nicht zur Kooperation bereit	2	-
Dominanz der deutschen Lehrkraft	2	3
Unterschiedliche Lehrerausbildung erschwert die Kooperation	2	-
Ausländische Lehrkraft wird von den Kindern nicht als Autorität akzeptiert	2	-
Ausländische Lehrkraft fühlt sich oft als „Hilfslehrer“	1	-
Unterschiedliche Unterrichtsmethoden erschweren Zusammenarbeit	2	-
Andere Leistungsvorstellungen	1	-
Keine Ermäßigungsstunden	-	2
Wenig Kontakte zu den Schülerinnen und Schülern	1	-
Summe	43	7
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr		

Die **Klassenleiterinnen und Klassenleiter** sehen auch im Hinblick auf ihre Kolleginnen und Kollegen einen erhöhten Zeitaufwand, mangelnde Deutschkenntnisse und Probleme, die dadurch entstehen, dass die ausländischen Lehrkräfte in mehreren Klassen kooperieren müssen, was deren Zeitaufwand nochmals erhöht; zudem seien diese zumeist in mehreren Schulen tätig.

Die **ausländischen Lehrkräfte** nennen kaum Nachteile: sie sehen mitunter eine Dominanz der deutschen Lehrkraft, ebenfalls den hohen zeitlichen Aufwand und die Tatsache, dass es hierfür keine Ermäßigungsstunden gibt.

Zusammenfassend darf festgehalten werden, dass beide Lehrergruppen in der Kooperation deutlich mehr Vorteile als Nachteile sehen, auch wenn die Kooperation mit erheblichem Aufwand und teilweise erheblichen Problemen verbunden ist.

7 Zum Lehrplan

Die Erfüllung des Lehrplans ist ein zentrales Anliegen der Schule. Gerade bei einem Schulversuch stellt sich die Frage, ob unter den besonderen Bedingungen die Ziele des Lehrplans zu erreichen sind.

In der vorliegenden Untersuchung interessierten die Erfüllbarkeit des Lehrplans für die jeweilige Jahrgangsstufe und etwaige Einschränkungen bei der Lehrplanerfüllung.

8.1 Erfüllbarkeit des Lehrplans für die jeweilige Jahrgangsstufe

Die Frage lautete: „Kann der Lehrplan für die Jahrgangsstufe erfüllt werden?“ (Die Frage an die ausländischen Lehrkräfte lautete: „Kann der Lehrplan für die Jahrgangsstufe in

den Fächern, die Sie unterrichten, erfüllt werden?“) Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten auf die Frage sind Tabelle 69 zu entnehmen.

Tabelle 69: Erfüllbarkeit des Lehrplans

Erfüllbarkeit des Lehrplans	Klassenleiter/-innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Ja (1)	45	60.8	18	60.0
Mit Einschränkungen (2)	27	36.5	12	40.0
Nein (3)	2	2.7	-	-
Summe	74	100.0	30	100.0
Mittelwert	1.5		1.4	
Signifikanz	ns			
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

Die Übereinstimmung zwischen den beiden Lehrergruppen ist verblüffend: Je 60 % vertreten die Meinung, dass der Lehrplan für die Jahrgangsstufe erfüllbar ist, je rund 37 % bzw. 40 % glauben, dass dies mit Einschränkungen machbar ist. Lediglich zwei Lehrkräfte sind der Ansicht, dass dies nicht der Fall ist. Auch ein Vergleich der Mittelwerte belegt dieses Ergebnis.

Ein Vergleich mit der früheren Untersuchung zeigt, dass die diesbezüglichen Einschätzungen der Klassenleiterinnen und Klassenleiter von den Mittelwerten her übereinstimmen, die ausländischen Lehrkräfte haben ihre Einschätzung verbessert: Damals betrug der Mittelwert 1,7, diesmal 1,4 (vgl. Müller 1996, S. 110).

7.2 Einschränkungen bei der Lehrplanerfüllung

Die Befragten sollten erläutern, welche Einschränkungen notwendig wurden. Die Frage lautete: „Bitte erläutern Sie, welche Einschränkungen ggf. notwendig sind bzw. weshalb der Lehrplan Ihres Erachtens nicht erfüllbar ist.“ Die Antworten sind Tabelle 70 zu entnehmen.

Tabelle 70: Begründungen für die jeweilige Aussage

Begründungen	KL	ALke
Begründungen für „ja“		
Bei einer Wochenstunde sind die IKU–Themen nicht immer in Bezug zum aktuellen HSK–Thema	1	-
Erhöhter Zeitaufwand, Zeit für wichtige Themen fehlt	2	-
Schwache Schüler bräuchten wesentlich mehr Förderung	3	-
Leistungsunterschiede: nicht alle Schüler erreichen alle Lernziele	2	-
Es sollten mehr interkulturelle Themen vorkommen	-	2
Summe	8	2
Begründungen für „mit Einschränkungen“		
Zeitproblem (zeitliche Vorgaben zu eng; die Zeit für manche verbindliche Themen fehlt)	17	1
Inhalte, die in der Kooperationsklasse vermittelt werden, schränken die Zeit für die anderen ebenfalls wesentlichen Inhalte ein	5	2
Geringer Arbeitswille der ausländischen Kinder	1	-
Aufmerksamkeit der ausländischen Kinder fehlt	1	-
Sprachprobleme (Probleme im Deutschen) der ausländischen Kinder	5	6
Man muss sehr viel wiederholen	-	6
Texte in Schulbüchern zu kompliziert	1	1
Zu viele Themen in einer Klasse mit hohem Ausländeranteil	2	-
Es sollten mehr interkulturelle Themen dabei sein	3	3
Kaum Unterstützung durch die Eltern	1	-
Mut zur Lücke ist notwendig	1	-
Unzureichendes Unterrichtsmaterial	-	1
Eine Stunde weniger Deutsch wegen Englischunterricht ist von Nachteil	1	-
Summe	38	20
Begründungen für „nein“		
Leistungsvermögen der Kinder sehr schlecht	3	-
Sprachprobleme behindern das Voranschreiten im Unterricht	1	-
Kinder zeigen auffälliges Verhalten (geringe Frustrationstoleranz, hohe Gewaltbereitschaft)	1	-
Eltern: keine Unterstützung durch die Eltern	2	-
Summe	7	-
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr		

Selbst unter denjenigen Lehrkräften, die angegeben hatten, der Lehrplan sei erfüllbar, gab es einige einschränkende Bemerkungen.

Unter denjenigen Lehrkräften, die angegeben hatten, den Lehrplan nur „mit Einschränkungen“ erfüllen zu können, wurde am häufigsten zu wenig Zeit angegeben. Sprachprobleme der ausländischen Kinder spielten eine Rolle, wenn auch selten.

Diejenigen Lehrkräfte, die angekreuzt hatten, den Lehrplan nicht erfüllen zu können, gaben sehr unterschiedliche Gründe für diesen Sachverhalt an.

8 Einbeziehung der Eltern

Von dem Schulversuch sind nicht nur Kinder nichtdeutscher Muttersprache betroffen, sondern auch deutsche. Ein gemeinsamer Unterricht einer deutschen und einer ausländischen Lehrkraft in einer Klasse hat auf alle Schüler Rückwirkungen. Dies erfordert auch die Einsicht bzw. das Einverständnis der Eltern. Allerdings befindet sich in den meisten Schulen, in denen die Modellklassen eingerichtet worden sind, sowieso ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Muttersprache; somit stellt für die Eltern der Unterricht ihres Kindes gemeinsam mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache keine Besonderheit dar.

Anhand einiger Fragen sollte geklärt werden, wie die Eltern die Modellklassen beurteilen und wie die Kontakte zwischen deutschen und ausländischen Eltern beschaffen sind.

8.1 Vorbereitung der Eltern auf die Modellklassen

Zunächst interessierte, ob die Eltern auf das Vorhandensein der Modellklasse aufmerksam gemacht worden sind (sei es bei der Schuleinschreibung oder bei Schuljahresbeginn, wenn Klassen – gegebenenfalls neu – gebildet werden). Die diesbezügliche Frage lautete: „*Wurden die Eltern auf die Modellklassen vorbereitet?*“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten auf die Frage sind Tabelle 71 zu entnehmen.

Tabelle 71: Vorbereitung der Eltern

Vorbereitung	Klassenleiter/ -innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Ja (1)	65	87.8	32	91.4
Nein (2)	9	12.2	3	8.6
Summe	74	100.0	35	100.0
Mittelwert	1.1		1.1	
Signifikanz	ns			
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

Ungefähr 9 von 10 Befragten gaben an, dass die Eltern auf die Modellklassen vorbereitet worden seien.

In den Fällen, in denen die Frage bejaht worden ist, wollte man wissen, welche Maßnahmen zur Vorbereitung der Eltern eingesetzt wurden. Die Antworten finden sich, nach Kategorien geordnet, in Tabelle 72.

Tabelle 72: Maßnahmen zur Vorbereitung der Eltern

Aussage	KL	ALke
Elternabend/Informationsveranstaltung im Kindergarten	10	2
Information bei der Schuleinschreibung (schriftlich, mündlich)	19	4
Elternabend/Informationsabend	33	28
Beim ersten Elternabend im neuen Schuljahr	11	-
Eltern-Lehrer-Treffen während des Schuljahres	8	2
Schriftliche Information der Eltern	2	-
Elterngespräche in der Schule	2	3
Beim ersten Elternabend der Schulanfänger	5	-
Summe	90	39
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr		

In vielen Fällen wurden mehrere Maßnahmen eingesetzt, um die Eltern auf den Schulversuch vorzubereiten.

Die häufigste Maßnahme waren Elternabende, wobei aus vielen Angaben nicht ersichtlich war, wann diese stattgefunden haben: vor der Schuleinschreibung, bei dieser oder gar erst nach Beginn des Schuljahres. Sofern differenzierte Angaben gemacht wurden, ist dies in der Tabelle erkennbar.

Einige Schulen führten Informationsveranstaltungen bereits im Kindergarten durch; diese Eltern waren natürlich rechtzeitig und gut informiert.

Schließlich sollte eine Einschätzung darüber abgegeben werden, ob die Maßnahmen als ausreichend angesehen werden. Die Frage lautete: „Halten Sie diese Maßnahmen für ausreichend?“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten finden sich in Tabelle 73.

Tabelle 73: Ausreichen der Maßnahmen

Ausreichen d. Maßnahmen?	Klassenleiter/-innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Ja (1)	57	85.1	19	57.6
Nein (2)	10	14.9	14	42.4
Summe	67	100.0	33	100.0
Mittelwert	1.1		1.4	
Signifikanz	ss			
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

Nahezu alle Klassenleiterinnen und Klassenleiter sind der Meinung, dass die jeweils eingesetzten Maßnahmen zur Information der Eltern ausreichen. Allerdings gibt es auch einige, die dies verneinen.

Unter den ausländischen Lehrkräften sind lediglich 58 % der Meinung, dass die Maßnahmen ausreichen.

Alle Befragten sollten angeben, welche Verbesserungsvorschläge sie gegebenenfalls haben. Die Vorschläge sind in Tabelle 74 zusammengefasst.

Tabelle 74: Verbesserungsvorschläge zur Elterninformation

Aussage	KL	ALke
Broschüre mit allen Einzelheiten des Schulversuchs	1	-
Broschüre in türkischer Sprache mit detaillierten Informationen	-	6
Die ausländischen Eltern sollten vollzählig zum Elternabend kommen	1	-
Erfahrungsaustausch zwischen „erfahrenen“ und „neuen“ Eltern	1	-
Spezieller Elternabend	4	2
Elternsprechabend	1	-
Mehr Elternarbeit	2	3
Zusätzliche Elternabende während des Schuljahres	1	-
Eltern sollen Team-Teaching-Stunden anschauen dürfen	-	2
Mehr Zusammenarbeit mit den Eltern	-	2
Zusammenarbeit mit Ausländerbeirat	1	-
Summe	12	15

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Bei den Vorschlägen handelt es sich im Wesentlichen um solche, die an den Schulen, an denen sie angesprochen wurden, nicht üblich sind, an anderen Schulen aber bereits durchgeführt werden. Am häufigsten wurde von türkischen Lehrkräften gefordert, eine Broschüre in türkischer Sprache zu verfassen.

8.2 Kontakte zu den ausländischen und den deutschen Eltern

Da die Schulen an funktionierenden Elternkontakten ein besonderes Interesse haben und da sie in aller Regel auch die Situation ausländischer Eltern gut kennen, ist anzunehmen, dass diese Schulen auch viel dafür tun, um die notwendigen Elternkontakte herzustellen.

8.2.1 Kontakte zu den Eltern

Es sollte deshalb herausgefunden werden, ob die Kontakte zu den Eltern als ausreichend empfunden werden. Die Frage lautete: „*Haben Sie zu den **ausländischen Eltern ausreichend Kontakt?***“ Und weiter: „*Haben Sie zu den **deutschen Eltern ausreichend Kontakt?***“ Sowohl die Antwortalternativen als auch die Verteilung der Antworten auf die Frage sind Tabelle 75 zu entnehmen.

Tabelle 75: Reichen die Kontakte zu den Eltern aus?

Ausreichen der Kontakte zu ausländischen Eltern				... deutschen Eltern			
	Klassenleiter/-innen		Ausländische Lehrkräfte		Klassenleiter/-innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Ja	60	84.5	26	74.3	69	93.2	17	51.5
Nein	11	15.5	9	25.7	5	6.8	16	48.5
Summe	71	100.0	35	100.0	74	100.0	33	100.0
Mittelwert	1.2		1.3		1.1		1.5	
Signifikanz	ns				SSS			
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr								

In den meisten Fällen werden die Kontakte zu den Eltern als ausreichend eingestuft. Am wenigsten ausreichend scheinen die Kontakte der ausländischen Lehrkräfte zu deutschen Eltern zu sein, was angesichts der besonderen Umstände – keine Klassenführung, Unterricht in mehreren Klassen, in mehreren Schulen etc. – aber auch nicht verwundern sollte.

Als nicht ausreichend angesehene Kontakte sollten begründet werden. Die Ausführungen der Befragten sind Tabelle 76 zu entnehmen.

Tabelle 76: Begründungen für nicht ausreichende Elternkontakte

Begründungen für nicht ausreichende Elternkontakte zu ...	ausländischen Eltern		deutschen Eltern	
	KL	ALke	KL	ALke
Türkische Eltern sind sich der Bedeutung der Muttersprache nicht bewusst	-	6	-	-
Mangelnde/schlechte Deutschkenntnisse der Eltern	11	1	-	-
Eltern haben keine Zeit	5	1	1	-
Schule sollte dies mehr fördern	-	1	-	-
Mangelndes Interesse der Eltern (Stellenwert d. Schule gering)	3	1	3	-
Eltern grenzen sich kulturell ab	1	-	-	-
Eltern entziehen sich der Zusammenarbeit	1	-	3	-
Schwierige Familienverhältnisse	-	-	1	-
Wir treffen sie nicht; Kontakte nicht möglich	-	-	-	12
Aufgrund der begrenzten Zeit (Einsatz in mehreren Schulen)	-	-	-	3
Mangelnde Deutschkenntnisse	-	-	-	1
Summe	21	10	8	16
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

Mangelhafte Elternkontakte zu **ausländischen Eltern** werden von den Klassenleiterinnen und Klassenleitern vor allem mit mangelnden Deutschkenntnissen der Eltern begründet, aber auch damit, dass die Eltern (oft wegen ihrer Berufstätigkeit) zu wenig Zeit und Interesse für die Schule aufbringen.

Ausländische Lehrkräfte klagen darüber, dass manche Eltern das besondere Angebot nicht genügend wertschätzen.

Mangelhafte Elternkontakte zu **deutschen Eltern** werden von den Klassenleiterinnen und Klassenleitern insbesondere einem geringen Stellenwert der Schule zugeschrieben.

Ausländische Lehrkräfte weisen auf ihr begrenztes Zeitbudget hin (manche Lehrkräfte arbeiten in mehreren Schulen); dies dürfte auch in der Aussage zum Ausdruck kommen, dass sie keine Gelegenheit haben, die deutschen Eltern zu treffen.

8.2.2 Besondere Maßnahmen zur Förderung der Elternkontakte

Im Allgemeinen wird es als wünschenswert angesehen, dass sich die Eltern um die schulischen Belange ihrer Kinder kümmern und dass sie regelmäßig an Informationsveranstaltungen teilnehmen, die von der Schule angeboten werden. Darüber hinaus wird es zumeist gut geheißen, wenn sich die Eltern zusätzlich treffen, um sich über die Vorstellungen der Schule und über ihre eigenen Vorstellungen Klarheit zu verschaffen und diese auch zu vertreten. Eine Möglichkeit hierzu sind die Veranstaltungen zur Wahl der Klassenelternsprecher und zur Wahl des Elternbeirats. In vielen Klassen gibt es jedoch darüber hinaus aktive Eltern, die versuchen, sich durch weitere Initiativen kennen zu lernen, um so auch die Basis für eine gedeihliche Zusammenarbeit zwischen den Elternhäusern und der Schule zu garantieren. Solche Möglichkeiten bestehen in der Organisation von Elternstammtischen oder von (Klassen-)Festen.

Häufig wird von Seiten der Schulen, aber auch von Seiten der Eltern darüber geklagt, dass sich schon in der Grundschule nicht alle Eltern von solchen Veranstaltungen angesprochen fühlen und diese daher auch nicht besuchen. Wenn es nun bestimmte Elterngruppen gibt, die an solchen Veranstaltungen gewöhnlich nicht teilnehmen, so wird dies in aller Regel von der Schule, aber auch von den anderen Eltern als ungünstig empfunden: von Seiten der Schule, weil die Ansprechpartner für die Lehrkräfte fehlen, von Seiten der anderen Eltern, weil viele Eltern ja gerne alle Eltern der Kinder ihrer Klassenkameraden kennen lernen wollen.

Ausländischen Eltern wird nachgesagt, dass sie an solchen Veranstaltungen weitaus seltener teilnehmen als vergleichbare deutsche Eltern. Als Ursachen dafür werden häufig Zeitprobleme und Sprachprobleme genannt.

In den Modellklassen wird aufgrund der Tatsache, dass ein spezielles Angebot für ihre Kinder gemacht wird, erwartet, dass sich die ausländischen Eltern an solchen Veranstaltungen mehr als in den Regelklassen beteiligen und dass sie sich stärker für die schulischen Belange ihrer Kinder engagieren. Dies schließt die Zusammenarbeit mit den deutschen Eltern ein.

Im Rahmen der Untersuchung sollte daher herausgefunden werden, ob für die Modellklassen besondere Anstrengungen zur Förderung der Elternkontakte unternommen werden. Dabei sollten solche Maßnahmen herausgefunden werden, die über das vorgeschriebene Maß (wie ein halbjährlich stattfindender Elternabend) hinausgehen.

Die Frage lautete: „**Welche besonderen Maßnahmen** wurden/werden für die Klasse zur Förderung der Elternkontakte unternommen?“ Es waren einige Möglichkeiten vorgegeben, und es sollte jeweils angegeben werden, ob diese Maßnahmen „1 = 5mal und öfter, 2 = 3– bis 4mal, 3 = 1– bis 2mal, 4 = gar nicht“ durchgeführt worden sind. Die Antwortmöglichkeiten und die Verteilung der Antworten sind Tabelle 77 zu entnehmen.

Tabelle 77: Art der Maßnahmen (Angaben in %; Mittelwert, Anzahl)

Aussage		5mal und öfter (1)	3- bis 4mal (2)	1- bis 2mal (3)	gar nicht (4)	MW	N	Sig.
Information der Eltern durch Elternbriefe	KL	47.3	27.0	25.7	-	1.8	74	-
	ALke	30.0	36.7	23.3	10.0	2.1	30	s
Klassenfeste	KL	5.4	18.9	67.6	8.1	2.8	74	-
	ALke	-	37.9	44.8	17.2	2.8	29	s
Eltern-Kind-Wandertage	KL	1.4	2.9	40.0	55.7	3.5	70	-
	ALke	-	-	28.6	71.4	3.7	28	-
Elternstammtisch	KL	11.0	31.5	30.1	27.4	2.7	73	-
	ALke	3.4	31.0	34.5	31.0	2.9	29	-

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Relativ häufig sind Informationen der Eltern durch Elternbriefe. Klassenfeste finden statt, zumeist einmal bis zweimal jährlich. Eltern-Kind-Wandertage gibt es an einigen Schulen, sind aber selten. Elternstammtische hingegen finden statt, an den Schulen, die sie veranstalten, zumeist sogar mehrmals im Schuljahr.

Es war möglich, noch weitere Maßnahmen anzugeben. Die Angaben sind Tabelle 78 zu entnehmen.

Tabelle 78: Weitere besondere Maßnahmen zur Förderung der Elternkontakte

Aussage	KL	ALke
Deutschkurs für Mütter	4	1
Einbeziehen der Eltern in Projekte	7	4
Gemeinsame Vorbereitung von Schulfesten	2	4
Gezielte Elternabende (z. B. mit Übersetzungen)	3	6
Nachmittagstreffen zum Erfahrungsaustausch	1	-
Elterngespräche	1	-
Gemeinsames Frühstück	1	-
Hausbesuche	1	-
Telefonate	1	-
Ständige Information durch Mitteilungsheft	1	-
Summe	22	15

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Das (offenkundig bewusste) Einbeziehen der Eltern in Projekte der Schule oder bei der Vorbereitung von Schulfesten stellen Maßnahmen dar, um die Elternkontakte zu fördern. Im Hinblick auf ausländische Eltern scheint es immer noch notwendig zu sein, Elternabende speziell für diese Gruppe zu organisieren bzw. für eine Übersetzung Sorge zu tragen.

8.3 Funktionieren des Miteinanders von deutschen und ausländischen Eltern

Es war schließlich auch Gegenstand der Untersuchung herauszufinden, inwieweit das Miteinander zwischen deutschen und ausländischen Eltern in den Modellklassen funktioniert. Hierzu müssen immer beide Gruppen Interesse und Bereitschaft zeigen. Die Frage lautete: „Wie funktioniert das **Miteinander** von deutschen und ausländischen Eltern?“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten sind Tabelle 79 zu entnehmen.

Tabelle 79: Funktionieren des Miteinanders von deutschen und ausländischen Eltern

Funktionieren	Klassenleiter/ -innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
sehr gut (1)	11	15.7	3	10.0
eher gut (2)	32	45.7	22	73.3
eher schlecht (3)	25	35.7	5	16.7
sehr schlecht (4)	2	2.9	-	-
Summe	70	100.0	30	100.0
Mittelwert	2.3		2.1	
Signifikanz	ns			
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

Die ausländischen Lehrkräfte haben einen etwas besseren Eindruck vom Funktionieren des Miteinanders zwischen deutschen und ausländischen Eltern als die Klassenleiterinnen und Klassenleiter; die Unterschiede sind statistisch gesehen jedoch nicht bedeutsam. Die Einschätzung liegt ein wenig unter „eher gut“.

In den Fällen, in denen das Miteinander nicht so gut funktioniert, sollte dies erläutert werden: „Bitte geben Sie nähere Erläuterungen, wenn das Miteinander zu wünschen übrig lässt!“ Diese Erläuterungen sind in Tabelle 80 zusammengefasst.

Tabelle 80: Erläuterungen zum mangelnden Funktionieren der Elternkontakte

Aussage	KL
Sprachprobleme der ausländischen Eltern / Mütter	17
Interesse der Eltern nicht vorhanden / fehlt	3
Zu wenig Eigeninitiative der Eltern / zu wenig Aktivität	3
Hemmungen bei ausländischen Eltern	3
Ausländische Eltern bleiben unter sich / in der eigenen Gruppe	8
Kontaktmöglichkeiten werden nicht wahrgenommen	2
Zeitproblem: Ausländische Eltern haben keine Zeit	2
Deutsche Eltern haben wenig/kein Interesse	3
Summe	41
Von den ausländischen Lehrkräften lagen keine Erläuterungen vor.	
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr	

Manche Klassenleiterinnen und Klassenleiter haben mehrere Punkte angesprochen. Die Hauptursachen für mangelhaft funktionierende Elternkontakte wurden in Sprachproblemen

der ausländischen Eltern, mitunter insbesondere bei den Müttern, gesehen und in gewissen Bestrebungen, „unter sich bleiben“ zu wollen. Mitunter wurde zum Ausdruck gebracht, dass die Eltern selbst dann nicht zu Treffen kommen, wenn sie explizit angesprochen werden und die Treffen in ihrer unmittelbaren Wohnumgebung, z. B. in einem türkischen Lokal, organisiert sind.

Lediglich zwei der 41 Antworten bezogen sich auf deutsche Eltern mit dem Hinweis, dass diese Eltern kein Interesse an entsprechenden Kontakten haben.

9 Zusammenfassende Stellungnahme zum Schulversuch

Schließlich sollten alle Befragten Gelegenheit bekommen, ein zusammenfassendes Urteil zu dem Schulversuch abzugeben.

9.1 Beibehalten des Schulversuchs als festes Angebot

Die erste Frage zielte darauf ab zu erfahren, ob der Schulversuch als festes Angebot in den Schulalltag Eingang finden soll. Die Frage lautete: „Soll der Schulversuch als festes Angebot zur Integration von Kindern nichtdeutscher Muttersprache bestehen bleiben?“ Die Antwortalternativen und die Verteilung der Antworten auf die Frage sind Tabelle 81 zu entnehmen.

Tabelle 81: Beibehalten des Schulversuchs als festes Angebot

Soll Schulversuch als festes Angebot erhalten bleiben?	Klassenleiter/-innen		Ausländische Lehrkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Ja (1)	50	64.9	24	72.7
Mit Einschränkungen (2)	20	26.0	9	27.3
Nein (3)	7	9.1	-	-
Summe	77	100.0	33	100.0
Mittelwert	1.4		1.3	
Signifikanz	ns			
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr				

Fast zwei Drittel der Klassenleiterinnen und Klassenleiter und drei Viertel der ausländischen Lehrkräfte sprachen sich für die Beibehaltung des Schulversuchs als festes Angebot aus. Etwa jeder Vierte der Befragten stimmte der Aussage mit gewissen Vorbehalten zu. 9 % der Klassenleiterinnen und Klassenleiter waren gegen die Weiterführung des Angebots. Die Zustimmung der ausländischen Lehrkräfte zu dem Schulversuch fiel etwas günstiger aus als die der Klassenleiterinnen und Klassenleiter. Die Unterschiede zwischen den beiden Lehrergruppen sind aber statistisch nicht bedeutsam.

Im Vergleich zu der früheren Untersuchung ist der Grad der Zustimmung etwas zurückgegangen. Die Mittelwerte der Klassenleiterinnen und Klassenleiter lagen damals bei 1,2, die der ausländischen Lehrkräfte bei 1,1 (vgl. Müller 1996, S. 154).

Die jeweiligen Entscheidungen sollten „erläutert“ werden. Die Ausführungen der Befragten sind in Tabelle 82 zusammengefasst.

Tabelle 82: Erläuterungen

Erläuterungen zu „ja“	KL	ALke
Akzeptanz, Toleranz nehmen zu, Abbau von Vorurteilen	14	12
Besseres gegenseitiges Verständnis, Brücke zwischen den Kulturen	7	15
Authentisches Lernen durch die ausländische Lehrkraft	4	2
Kulturelle Identität wird bewahrt/gefördert	2	3
Bereicherung/Gewinn für alle Beteiligten	8	-
Deutschlernen wird erleichtert	3	-
Sprachdefizite im Deutschen immer noch groß	2	-
Elternkontakte sind besser	2	-
Bessere Förderung der ausländischen Kinder durch kleinere Gruppen	3	-
Integration ist leichter / besser	9	14
Kooperationsstunden bringen etwas für die Lehrkräfte	6	-
Selbstwertgefühl/Selbstbewusstsein der ausländischen Kinder wird gestärkt	4	1
Soziales Miteinander / Sozialverhalten der Schüler / Klassenklima ist besser	7	6
Interkulturelles Lernen findet wirklich statt, ist möglich	9	-
Von- und miteinander lernen ist sehr wichtig	1	-
Positive Erfahrungen seit vielen Jahren; Erreichtes erhalten	4	2
Summe	85	55
Erläuterungen zu „mit Einschränkungen“		
Nur bei ausreichenden Deutschkenntnissen der ausländischen Lehrkraft	2	-
Kinder brauchen in der Hauptschule Englisch	1	-
Schulbesuch sollte im eigenen Sprengel stattfinden: bessere Integration	2	-
Muttersprache der ausländischen Kinder und die der ausländischen Lehrkraft sollten übereinstimmen; nur sinnvoll mit vielen Kinder der gleichen nichtdeutschen Muttersprache	9	2
Sprachlernklassen besser als dieses Modell	3	-
Projekte wären besser als Team-Teaching	1	-
(Nur) das Team-Teaching ist am Schulversuch sinnvoll	2	-
Überforderung für einige Kinder	1	-
IKL ist im neuen Lehrplan verankert; Maßnahme deshalb nicht notwendig	1	-
Muttersprachlicher Unterricht sollte erst in Jahrgangsstufe 2 beginnen	3	-
Summe	25	2
Erläuterungen zu „nein“		
Fremdsprachen: Türkische Kinder wollen Englisch	1	-
Leistung: Die Klasse wird nur von Leistungsschwachen besucht	1	-
Nationalität: Modellklasse zu sehr auf eine Nationalität ausgerichtet	2	-
Zusammenarbeit ist schwierig zu koordinieren	1	-
Lieber Stundenkontingent für solche Klassen erhöhen	1	-
In solchen Klassen müssen schon fast die deutschen Kinder integriert werden	1	-
Keine Unterstützung durch die Eltern	2	-
Unruhe in der Klasse, da deutsche Kinder oft nichts verstehen	1	-
Summe	10	-

Auf positiver Seite wurden insbesondere die Zunahme von Toleranz und Akzeptanz bzw. der Abbau von Vorurteilen gesehen, weiterhin die Tatsache, dass die Integration erleichtert ist, sowie der Gesichtspunkt, dass interkulturelles Lernen wirklich stattfindet. Auch einige andere Phänomene wurden als positiv bewertet.

Diejenigen Klassenleiterinnen und Klassenleiter, die den Versuch nur „mit Einschränkungen“ weitergeführt wissen wollen, geben vor allem zu bedenken, dass es in den Klassen Schülerinnen und Schüler mit einer weiteren Muttersprache gibt, und dass die vorteilhaften Aspekte für eben diese Kinder nicht gegeben seien. Das heißt, es gibt Kinder, die von den Vorteilen nichts profitieren, für die aber auch wenig getan wird, um deren Nachteile zu beheben. Auch das Team-Teaching wird nicht nur als vorteilhaft angesehen, sondern an bestimmte Bedingungen geknüpft, wie die ausreichenden Deutschkenntnisse der ausländischen Lehrkräfte.

Diejenigen, die die Weiterführung der Modellklassen ablehnen, haben sehr unterschiedliche Aspekte angesprochen, die wohl jeweils für die einzelnen Schulen von Bedeutung sind. Im Grunde genommen geht es um Kritikpunkte, die sich durch den gesamten Bericht ziehen: Das Modell funktioniert nur, wenn die Klassen wirklich bikulturell besetzt sind, wenn somit die Muttersprache der ausländischen Lehrkraft mit der der ausländischen Kinder der Klasse identisch sei, wenn der muttersprachliche Ergänzungsunterricht für alle ausländischen Kinder der Klasse ermöglicht werde. Ein weiterer kritischer Punkt betrifft das Verhältnis Englisch und Muttersprache. Teilweise spielt dieses Thema schon in der Grundschule eine bedeutende Rolle, in der Hauptschule aber wird es durchwegs als Problem angesehen. Ein Verzicht auf das Englische kann bei weiterem Schulbesuch, aber auch bei der Berufsausbildung zu Nachteilen führen. Mit zwei Sprachen (Muttersprache und Englisch) seien aber manche der Schüler gewaltig überfordert.

9.2 Bedingungen, unter denen der Schulversuch erfolgreich sein kann

Eine weitere Frage richtete sich darauf zu erfahren, unter welchen Bedingungen der Schulversuch gelingen kann: „*Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit dieser Schulversuch erfolgreich sein kann?*“ Die Antworten sollten frei formuliert werden. Sie sind in Tabelle 83 zusammengestellt.

Tabelle 83: Bedingungen, unter denen der Schulversuch erfolgreich sein kann

Aussage	KL	ALke
Schulleitung und Kollegium		
Aufgeschlossene Schulleitung (unterstützende Schulleitung)	4	1
Aufgeschlossenes Schulteam	5	-
Lehrkräfte		
Kooperationsfähigkeit	11	7
Kooperationsbereitschaft, –wille	4	-
Engagierte Lehrkräfte	2	1
Gute fachdidaktische Kenntnisse	1	2
Gute Methodenkenntnisse	3	2
Freiwilligkeit der Lehrkräfte	2	2
Kooperationslehrkräfte müssen sich verstehen und achten	-	3
Ausländische Lehrkräfte		
Gute Deutschkenntnisse	17	4

Aussage	KL	ALke
Aufgeschlossenheit	2	-
Einlassen auf neue Unterrichtsmethoden	1	-
Ausländische Lehrer müssen zur Verfügung stehen	4	-
Kein autoritärer Unterrichtsstil	1	-
Ausländische Lehrer dürfen keine fundamentalistischen Meinungen vertreten	1	-
Klassenstärke		
Kleine Klassen	7	2
Max. 20 Schüler	1	-
Max. 25 Schüler	2	-
Klassenzusammensetzung		
Nicht mehr als 1/3 Ausländer in der Klasse	6	-
Es sollten nur deutsche Kinder und Kinder der Zweitsprache in der Klasse sein	2	-
Mehr deutsche als ausländische Kinder	2	-
Es müssten mehr Kinder der Zweitsprache im Schulsprengelel wohnen	3	-
Es melden sich nicht genügend Kinder der Zweitsprache an	2	-
Eltern		
Mitarbeit der Eltern notwendig (und entsprechende Deutschkenntnisse)	12	10
Mehr Müttersprachkurse	1	-
Eltern müssen aufgeschlossen sein und das Angebot akzeptieren	7	1
Eltern müssen einverstanden sein	2	-
Kooperation/Kooperationsstunden		
Genügend Lehrerstunden für die Kooperation	12	4
Ermäßigungsstunden für die Kooperationslehrkräfte	1	2
Kooperationsstunden sollen regelmäßig stattfinden	2	6
Arbeit muss gleichmäßig auf die beiden Kollegen verteilt sein	1	-
Schülerinnen und Schüler		
Es müssen alle Schüler gefördert werden	3	-
Bessere Deutschkenntnisse der Schüler bei Schulbeginn	1	-
Ganztageschule oder -betreuung	1	-
Rahmenbedingungen		
Mehr interkulturelles Material	2	5
Bessere finanzielle Ausstattung	1	-
Bessere Information	-	9
Gemeinsame Fortbildungen	2	19
Platz im Stundenplan am Vormittag	1	-
Größere Freiheit in der Umsetzung des Lehrplans	1	-
Feste Verankerung des Modells im Lehrplan	-	3
Unterricht darf nicht auf Kosten anderer Fächer zustande kommen (keine Kürzung der Deutschstunden)	2	-
Sonstiges		
Möglichkeit zum Erlernen einer fremden Sprache	2	1
Schwierig, da gute Schüler Englisch lernen wollen	1	-
Einbeziehen der Umgebung, von Vereinen	-	11
Summe	138	95

Es wurden viele Punkte angesprochen, die teilweise an anderer Stelle im Fragebogen gezielt abgefragt wurden, teilweise in den jeweiligen Bemerkungen oder Erläuterungen zu Antworten bereits ausführlich behandelt wurden. Voraussetzung für das Gelingen des Schulversuchs sind demnach eine aufgeschlossene Schulleitung und ein aufgeschlossenes Lehrerteam, kooperationsfähige und –willige Lehrkräfte, Eltern, die an der Sache interessiert sind, mitarbeiten und dazu über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Die ausländischen Lehrkräfte müssen über gute Deutschkenntnisse verfügen. Es sollen genügend Lehrerstunden für die Kooperation zur Verfügung gestellt werden. Alle Schülerinnen und Schüler, die es nötig haben, sollen gefördert werden (nicht nur ausgewählte). Die Rahmenbedingungen sollen stimmen, insbesondere sollen gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für deutsche und ausländische Lehrkräfte stattfinden. Die Klassen sollen nicht zu groß sein. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache soll nicht zu groß sein bzw. auf die der Zweitsprache begrenzt sein.

Einige der genannten Punkte lassen sich an den jeweiligen Schulen allerdings nicht verwirklichen, weil sie den dortigen Gegebenheiten nicht entsprechen, so zum Beispiel die Zusammensetzung der Klassen, wenn es an den Schulen mehr als 50 % Kinder mit Migrationshintergrund gibt.

9.3 Verbesserungsvorschläge

Die abschließende Frage lautete: „*Welche Verbesserungsvorschläge (schulorganisatorischer, pädagogischer oder anderer Art) haben Sie gegebenenfalls zu machen?*“ Die Ausführungen der Lehrkräfte sind, nach Kategorien geordnet, Tabelle 84 zu entnehmen.

Tabelle 84: Verbesserungsvorschläge

Aussage	KL	ALke
Schulleitung und Kollegium		
Schulleitung muss Modell fördern und mit Wort und Tat unterstützen	-	1
Kollegium muss das Modell mittragen	-	1
Lehrkräfte		
Kompetente Lehrkräfte einsetzen	-	1
Ausländische Lehrkräfte		
Ausländische Lehrkräfte müssen über gute Deutschkenntnisse verfügen	3	-
Ausländische Lehrkräfte müssen über gute Methodenkenntnisse verfügen	1	-
Mehr Selbstständigkeit für türkische Lehrkräfte	-	5
Klassenstärke		
Kleinere Klassen	3	-
Max. 25 Schüler	3	-
Kooperation/Kooperationsstunden		
Mehr gemeinsame Team–Besprechungsstunden (regelmäßig, wöchentlich); mehr Zeit für gemeinsame Vorbereitungen	12	7
Mehr Ermäßigungsstunden, und für beide Lehrkräfte	7	4
Stundenplanmäßiges Team–Teaching	-	1
Die Teamlehrer sollten sich für die Aufgabe freiwillig melden	-	5
Beiden Lehrkräften gleichmäßig Verantwortung für die Stunde übertragen	1	-
Erhöhung der Anzahl der Kooperationsstunden (mehr Kooperationsstunden)	4	-
Kooperationsstunde soll nicht für Vertretungsstunden geopfert werden	1	-

Aussage	KL	ALke
Eltern		
Eltern motivieren	-	1
Mitarbeit der ausländischen Eltern verlangen	6	-
Voraussetzungen der Schüler		
Kinder müssen bei Schuleintritt Deutsch können	3	-
Verstärkung der interkulturellen Erziehung im Kindergarten; mehr Integrationsübungen schon im Kindergarten	2	-
Bei Eintritt in die Hauptschule muss Integrationsprozess abgeschlossen sein	1	-
Interkulturelles Lernen		
Interkulturelles Lernen sollte als Ergänzung angesehen werden (1 Stunde zusätzlich), nicht im Rahmen des regulären Unterrichts stattfinden	1	-
Interkulturelles Lernen breiter gefächert anbieten	1	-
Interkult. Lernen auch im Rahmen von Schulautonomie/–entwicklung anbieten	1	-
Förderung der Schüler		
Deutsch: Zusätzliche Förderung aller Kinder mit Defiziten im Deutschen	2	1
Hausaufgabenbetreuung (durch Lehrkräfte)	2	-
Angebote für Schüler am Nachmittag	1	-
Eine Unterrichtsstunde mehr in Heimat- und Sachunterricht	1	1
Mehr interkulturelle Projekte in Bezug auf Literatur	-	1
Rahmenbedingungen		
Fortbildung; mehr Fortbildung für die Teams	3	2
Lehrkräfte sollte mit einer „exemplarischen“ Stunde von Schule zu Schule reisen	-	1
Erfahrungsaustausch mit erfolgreichen Kollegen	-	5
Es sollten ausländische Lehrkräfte aus vielen Herkunftsländern in den Unterricht einbezogen werden, nicht nur Lehrkräfte eines Herkunftslandes	11	1
Sonstiges		
Islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache	1	-
Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht: Ab Jgst. 3 nur noch 2 Stunden	1	-
Es wird schwieriger, wenn Englisch oder andere Sprachen Bestandteil der Unterrichts werden	1	-
Aufgewendete Mittel besser verwenden: Deutsch lernen, Integration	1	-
Summe	74	38

ISB/GA - 2004/03 - mr/mr

Auch zu dieser Frage gab es nochmals eine Reihe von Vorschlägen, oft Einzelaspekte, teilweise aber auch Hinweise auf einzelne kritische Punkte, die bedenkenswert erscheinen: Wenn Kooperation von Lehrkräften erwünscht ist, dann muss die Vorbereitung im organisatorischen Ablauf einer Schule berücksichtigt werden. Und viele Lehrkräfte sehen es inzwischen als wünschenswert an, nicht nur Maßnahmen für Kinder aus den ehemaligen Entsendeländern anzubieten, sondern auch für andere Herkunftsländer bzw. Muttersprachen.

Zusammenfassende Bewertung

Auf den folgenden Seiten wird der Versuch unternommen, die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassend darzustellen und soweit es geht zu bewerten.

1 Klassen im Schulversuch

Nahezu alle Klassen befanden sich in der Grundschule, nur eine je Jahrgangsstufe in der Hauptschule. In der Grundschule waren die Klassen relativ gleichmäßig auf die vier Jahrgangsstufen verteilt. In vier von fünf Klassen war Türkisch die Zweitsprache; in 16 % der Klassen war die Zweitsprache Italienisch, in 6 % Griechisch.

Dies ist bei der Beurteilung der nachfolgenden Aussagen in Rechnung zu stellen.

2 Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte mit den Modell-Klassen

Die Lehrkräfte, die in den Modell-Klassen eingesetzt waren, haben mit dem Schulversuch im Durchschnitt eine relativ lange Erfahrung, nämlich 4,8 Jahre, die ausländischen Lehrkräfte sogar 5,9 Jahre.

3 Rekrutierung der Schülerinnen und Schüler für die Modellklassen

In jeder dritten Schule befinden sich Schülerinnen und Schüler der Zweitsprache von außerhalb des Sprengels in der Klasse. Schwierigkeiten, genügend deutsche Schülerinnen und Schüler für die Modellklassen zu finden, gaben 11 % der Befragten an.

4 Zusammensetzung der Klassen

Den früheren Modellvorstellungen zufolge sollten sich in den Modellklassen Kinder aus zwei Nationalitäten befinden, d. h. beispielsweise: bei 24 Kindern pro Klasse wären 6 „Modellschüler“ (also griechische oder italienische oder türkische) ideal, bei 28 Kindern 7.

Tatsächlich sind nur rund 20 % aller Modellklassen nach diesem Muster zusammengesetzt, in 80 % aller Modellklassen befinden sich Kinder mit mehreren Nationalitäten, im Höchstfall neun.

Die Klassenstärke schwankt insgesamt zwischen 18 und 30 Schülerinnen und Schülern, wobei die deutschen Schülerinnen und Schüler in einer Klasse zwischen 4 und 22 liegen, die der „Modellschülerinnen und –schüler“ zwischen 3 und 17 und schließlich jene mit einer weiteren Nationalität zwischen 0 und 12.

Die Befragten sehen häufig für Kinder mit einer Dritt-Nationalität eine gewisse Benachteiligung in den jeweiligen Klassen, insbesondere bei der Lernförderung (im Deutschen, in einzelnen Fächern) dieser Kinder; ebenso komme die Sprache und Kultur dieser Kinder zu kurz.

Andererseits wurde aber darauf verwiesen, dass aufgrund der Schülersituation an den jeweiligen Schulen (z. B. aufgrund eines hohen Ausländeranteils im Einzugsgebiet) die ideale Zusammensetzung nicht zu schaffen sei.

5 Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht

Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht war in 73 % der Fälle ganz oder teilweise in den Vormittagsunterricht integriert.

6 Gemeinsam und getrennt unterrichtete Fächer

In den Untersuchungsjahren sollten die ausländische und die deutsche Lehrkraft die Klasse in einer bis zwei Stunden gemeinsam unterrichten. Als Fächer für diesen gemeinsamen Unterricht war der Heimat- und Sachunterricht vorgeschlagen.

Die Fächer, in denen am häufigsten gemeinsamer Unterricht erteilt wurde, waren der Grundlegende Unterricht und der Heimat- und Sachunterricht. In manchen Klassen wurde auch in anderen Fächern gemeinsamer Unterricht erteilt.

58 % der deutschen und 49 % der ausländischen Lehrkräfte halten weitere Fächer für die Kooperation geeignet. Genannt wurden insbesondere die Fächer Musik- und Kunsterziehung.

7 Interkulturelles Lernen

Eine der Säulen des Schulversuchs ist das interkulturelle Lernen.

Rund 20 % der deutschen, aber 54 % der ausländischen Lehrkräfte sehen die interkulturelle Erziehung als eine der wichtigsten Aufgabe der Schule an. 78 % der deutschen und 46 % der ausländischen Lehrkräfte halten sie für gleich wichtig wie andere Aufgaben. 3 % der deutschen Lehrkräfte glauben, dass es Wichtigeres gibt.

Die meisten halten das interkulturelle Lernen zum Abbau von Vorurteilen, im Hinblick auf ein friedliches Zusammenleben mit anderen Nationen und zum Fördern von Verständnis und Toleranz für wichtig. An den Schulen wurden vielfältige Maßnahmen ergriffen, innerhalb der Klassen und im Rahmen der gesamten Schule, um interkulturelle Erziehung zu fördern. Die Erfolge der Anstrengungen sind vielversprechend.

Ein Katalog verschiedener Ziele zur Verwirklichung interkultureller Ziele wurde positiv beurteilt.

8 Förderung der sozialen Fähigkeiten der Kinder

Zur Förderung des sozialen Zusammenlebens in der Klasse und in der Schule wurden viele Maßnahmen ergriffen, und zwar sowohl im Rahmen des Unterrichts als auch über diesen hinaus: im Rahmen der Schule und außerhalb des unmittelbaren schulischen Raums.

9 Spracherwerb und Verbesserung der Deutschkenntnisse

Ein weiteres wesentliches Element des Schulversuchs ist das Bestreben, die Deutschkenntnisse der ausländischen Schülerinnen und Schüler deutlich zu verbessern.

Die Deutschkenntnisse der ausländischen Schülerinnen und Schüler der Klassen wurden als wenig homogen eingestuft. Die Lehrkräfte unternehmen aber vielfältige Anstrengungen, um die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Kinder auszugleichen und die Deutschkenntnisse gebührend zu fördern: im Schriftlichen, im Mündlichen und im Lesen.

Die meisten Lehrkräfte (81 %) sind zudem der Meinung, dass daraus keine Nachteile für die deutschen Schülerinnen und Schüler der Klasse erwachsen.

Der Lernzuwachs der ausländischen Schülerinnen und Schüler wurde auf einer 5er-Skala im Durchschnitt als „mittelmäßig“ eingestuft. Die Ursachen hierfür wurden insbesondere im fehlenden Umgang mit der deutschen Sprache und mit Deutschsprechenden gesehen, da sich die Kinder außerhalb der Schule fast nur im muttersprachlichen Umfeld aufhalten.

10 Kenntnisse in der Muttersprache / Bedeutung der Muttersprache

Da es ein zentrales Anliegen des Schulversuchs ist, die Modellschülerinnen und –schüler auch in ihrer Muttersprache zu fördern, wurde bei der Befragung auch dieser Tatsache Rechnung getragen.

Die Kenntnisse in der Muttersprache wurden von den ausländischen Lehrkräften als wenig homogen eingestuft.

Die Entwicklung der Kenntnisse in der Muttersprache wurde von den ausländischen Lehrkräften im Durchschnitt ebenfalls als „mittelmäßig“ eingestuft, mit einer Tendenz zu „eher gut“. Hierfür wurden vielerlei Begründungen genannt. Dort, wo die Entwicklung als „gut“ eingestuft wurde, wurde dies dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in der Schule zugeschrieben. Eine nur „mittelmäßige“ Entwicklung wurde folgenden Tatsachen zugeschrieben: die Kinder üben die Muttersprache zu wenig, die Kinder lesen zu wenig, die Anstrengungen der Schule werden nicht hinreichend unterstützt.

Die Lehrkräfte messen dem Erlernen der Muttersprache große Bedeutung bei. Die ausländischen Lehrkräfte befürworten diese Möglichkeit im Rahmen der Schule praktisch uneingeschränkt. Die Klassenleiterinnen und Klassenleiter sehen dies deutlich kritischer, befürworten die Möglichkeit ebenfalls, allerdings mit einer deutlichen Tendenz zu „mit Einschränkungen“. Die eher skeptischen Lehrkräfte bzw. die Gegner führen an, dass es Kinder gebe, die mit zwei Sprachen überfordert seien, dass das Erlernen der deutschen Sprache Priorität haben müsse und dass es viele Kinder mit weiteren Muttersprachen gebe, denen dieses Angebot nicht gemacht werde. Diese Lehrkräfte würden das muttersprachliche Angebot nicht im Rahmen des regulären Unterrichts machen, sondern auf freiwillige Basis stellen.

11 Kooperation zwischen der ausländischen und der deutschen Lehrkraft

Die sog. Kooperationsstunden werden ebenfalls als wichtige Säule der Modellklassen angesehen. Hinsichtlich ihrer organisatorischen Gestaltung ist den Lehrkräften Freiheit gegeben.

Etwa 90 % der Befragten gaben an, dass beide Lehrkräfte den Unterricht gemeinsam bestreiten. In den anderen Fällen wurde nach anderen Modellen unterrichtet.

44 % der deutschen, aber 87 % der ausländischen Lehrkräfte nehmen die Kooperationsstunden als „Seele“ des Schulversuchs wahr. Die Auswirkungen dieser Stunden auf die Schülerinnen und Schüler werden als äußerst positiv anerkannt.

Die Vorbereitung auf die Kooperationsstunden erfolgt in den meisten Fällen gemeinsam. Die Kooperation ist unter anderem von bestimmten Kriterien abhängig: Fähigkeit und Wille zur Kooperation; gemeinsame Stunde, in der die beiden Lehrkräfte Zeit haben; ähnliche Methoden- und Didaktikkenntnisse; Deutschkenntnisse der ausländischen Lehrkraft.

Nicht in allen Fällen gelingt die Vorbereitung der Kooperationsstunden reibungslos und nicht in allen Fällen ist die Kooperationsstunde ergiebig. Letzteres ist insbesondere dann der Fall, wenn die ausländische Lehrkraft nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt. Manche Lehrkräfte beklagen auch den sehr hohen Zeitaufwand für die Vorbereitung der Kooperationsstunden.

Mit einer spezifischen Frage wurden die Vorteile und Nachteile des Schulversuchs aus der Sicht der Lehrkräfte beleuchtet. Für beide Lehrergruppen, deutsche wie ausländische, haben die Kooperationsstunden positive und negative Seiten.

Als **positiv** für die **ausländischen Lehrkräfte** wird gesehen, dass diese die deutsche Kultur und Sprache sowie das deutsche Schulsystem besser kennen lernen können. Weiterhin ermöglicht ihnen die Kooperation das Kennenlernen neuer Unterrichtsmethoden und sie erleichtert den Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte. Eine Förderung der Kinder der gleichen Muttersprache ist leichter möglich und deutlich effektiver.

Die ausländischen Lehrkräfte sind durch die Organisationsform stärker in den Vormittagsunterricht eingebunden und damit auch besser in das Lehrerkollegium integriert. Sie sind zudem für viele Personen der Schule deutlich „sichtbar“, nicht nur für die Kolleginnen und Kolle-

gen, sondern auch für viele deutsche und ausländische Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern.

Die Schülergruppen, die die ausländischen Lehrkräfte in ihrer Muttersprache unterrichten, sind teilweise bemerkenswert klein. Die Anwesenheit der Kinder ist leichter kontrollierbar und erfolgt dadurch regelmäßig. Das ermöglicht den ausländischen Lehrkräften ein kontinuierlicheres Arbeiten als beim freiwilligen Unterricht in den Nachmittagsstunden.

Der Schulversuch hat für die ausländischen Lehrkräfte und die Einschätzung ihrer Leistungen dann positive Auswirkungen, wenn sie über hinreichende Deutschkenntnisse verfügen, wenn sie mit den deutschen Lehrkräften wirklich kooperieren und somit in den Klassen ein positives Bild von sich selbst abgeben.

Als **negativ** wird vermerkt, wenn die deutschen Sprachkenntnisse unzureichend sind. Als negativ wird auch der hohe Zeitaufwand für die Organisation der Kooperationsstunden beschrieben, der von der ausländischen Lehrkraft in aller Regel nicht nur für eine, sondern für mehrere Klassen zu leisten ist. Wenn die ausländische Lehrkraft an mehreren Schulen unterrichtet, so ergeben sich daraus noch zusätzliche organisatorische Probleme.

Als **positiv** für die **deutschen Lehrkräfte** wird gesehen, dass diese einen besseren Einblick in eine andere Kultur erhalten, dass sich die Lehrkräfte gegenseitig Anregung und Unterstützung geben können, dass die Lehrkräfte voneinander lernen. Der größte Vorteil wird darin gesehen, dass die ausländischen Schülerinnen und Schüler besser gefördert werden können.

Negativ eingeschätzt werden der hohe Zeitaufwand für die Planung der Kooperationsstunden sowie Schwierigkeiten bei Terminabsprachen, wenn die ausländischen Lehrkräfte an mehreren Schulen unterrichten. Mangelnde Deutschkenntnisse der ausländischen Lehrkräfte stellen ebenfalls ein großes Hindernis für Kooperation dar bzw. lassen diese erst gar nicht zu.

12 Realisierung des Lehrplans

60 % der Lehrkräfte gaben an, dass der Lehrplan erfüllbar sei. Bei Problemen wird vor allem das enge zeitliche Korsett als hinderlich angesehen; weiterhin – bei den ausländischen Kindern – geht es um Probleme mit der deutschen Sprache oder geringes Leistungsvermögen.

13 Maßnahmen zur Einbeziehung der Eltern

In 90 % aller Fälle wurden die Eltern über den Schulversuch in besonderer Art und Weise informiert, vor allem an Elternabenden bereits im Kindergarten oder in der Grundschule oder durch Rundschreiben. In einigen Fällen wurden bei der Schuleinschreibung besondere Veranstaltungen angeboten.

85 % der Lehrkräfte, aber nur knapp 60 % der ausländischen Lehrkräfte waren der Meinung, dass diese Initiativen ausreichend gewesen seien.

Rund 60 % der deutschen und der ausländischen Lehrkräfte waren der Meinung, dass das Miteinander von deutschen und ausländischen Eltern sehr gut oder eher gut funktioniere. Die restlichen Lehrkräfte waren der Meinung, dass dies nicht zutreffe.

Die Schulen haben außerordentlich viel zur Förderung der Elternkontakte unternommen, waren damit aber nicht immer erfolgreich. Insbesondere ausländische Eltern verweigern sich solchen Angeboten, wobei teilweise mangelnde Deutschkenntnisse als Ursache angenommen werden, mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit von Kontakten zur Schule, aber auch, dass die ausländischen Eltern unter sich bleiben wollen.

14 Einschätzung der Modellklassen insgesamt

Von zentraler Bedeutung war die Antwort auf die Frage, ob der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler den (organisatorischen und zeitlichen) Aufwand der Schule rechtfertigt und ob der Schulversuch zum festen Angebot werden sollte.

Rund zwei Drittel der Lehrkräfte und drei Viertel der ausländischen Lehrkräfte waren der Meinung, dass der Schulversuch als festes Angebot bleiben sollte.

Als Vorteile wurden eine Zunahme an Akzeptanz und Toleranz sowie ein Abbau von Vorurteilen, weiterhin die bessere Integration der ausländischen Schülerinnen und Schüler genannt. Außerdem wurde ein besseres Sozialverhalten aller Schülerinnen und Schüler herausgestellt.

In manchen Fällen wurden auch Nachteile gesehen, z. B. wenn die Muttersprache der ausländischen Lehrkräfte nicht mit der Muttersprache aller in der Klasse befindlichen ausländischen Schülerinnen und Schüler übereinstimmt. Weiterhin wurde darauf hingewiesen, dass die inzwischen eingeführten Sprachlernklassen bessere Angebote darstellten.

15 Zusammenfassung

Besinnt man sich auf die pädagogischen Zielvorstellungen des Schulversuchs (vgl. Abschnitt A 2.2), so zeigen sich die befragten Schulleiter, die Lehrkräfte und die ausländischen Lehrkräfte in den wesentlichen Punkten vom Gelingen überzeugt, auch wenn es deutlich mehr kritische Stimmen gab als bei der ersten Untersuchung.

Die meisten Befragten glauben, dass die **Kinder der jeweiligen Zweitsprache** im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts gut gefördert werden, sei es durch die besonderen Maßnahmen (z. B. durch Einbindung des muttersprachlichen Unterrichts in den obligatorischen Regelklassenunterricht), sei es durch die Stärkung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität.

Viele sehen es als gegeben an, dass die **deutschen Schülerinnen und Schüler** durch ausgewählte Inhalte und die besondere Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts eine Bereicherung erfahren.

Eine besondere Förderung der **deutschen Kinder** dadurch, dass sie während der zwei Stunden, in denen die ausländischen Kinder muttersprachlichen Unterricht erhalten, Unterricht in Heimat- und Sachkunde bekommen, wird teilweise nicht gesehen. Ebenfalls wird angezweifelt, dass die Lehrpläne der Regelklassen in vollem Umfang erfüllt werden.

Von der Stärkung des **sozialen Miteinanders** der Schülerinnen und Schüler der Klasse sind alle Befragten überzeugt.

Auch wenn man die Akzeptanz des Schulversuchs durch die befragten Zielgruppen (vgl. Abschnitt A 3.2) genauer unter die Lupe nimmt, zeigt sich im Wesentlichen Zustimmung zu den Zielen durch die Schulleiter, die Lehrkräfte und die ausländischen Lehrkräfte.

16 Besondere Probleme und Vorschläge zu ihrer Lösung

Insgesamt gesehen wurde der Schulversuch von den Befragten positiv bewertet. Er bietet viele Möglichkeiten, Kinder nichtdeutscher Muttersprache mannigfaltig zu fördern. Inzwischen haben die Schulen eine reichhaltige Erfahrung und können bei auftretenden Problemen kompetent reagieren. Der Schulversuch hat sich aus einem Schulversuch an einer Nürnberger Schule langsam, aber kontinuierlich ausgeweitet: In seinen „Spitzenjahren“ wurde er in 23 Schulen und über 90 Klassen praktiziert. In den letzten Jahren war allerdings ein kontinuierlicher Rückgang der Klassen festzustellen; viele Schulen haben den Schulversuch ganz

aufgegeben. Die Begründung für die Aufgabe des Schulversuchs war häufig, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft diesen Versuch nicht (mehr) rechtfertige.²⁰

Im Bericht wurden an manchen Stellen kritische Punkte aufgezeigt. Einige wichtige Punkte sollen hier noch einmal kurz angesprochen und dabei einige Fragen vorgebracht werden.

Besonderes Augenmerk sollte auf die Vorbereitung jener **Lehrer** gelenkt werden, die erstmalig in Modellklassen tätig sind. Die Sicherstellung eines regen Gedankenaustauschs zwischen den im Versuch tätigen Lehrern wirkt sich positiv auf das Gelingen des Schulversuchs aus. Die Erstellung einiger besonders anschaulicher **Unterrichtseinheiten**, auf die die Lehrkräfte zurückgreifen können, würde als große Hilfe empfunden werden.

Kooperation zwischen der deutschen und der ausländischen Lehrkraft: Was geschieht bei unzureichenden Erfahrungen der Lehrkräfte mit Team-Teaching?

Es wäre hilfreich, wenn während der gemeinsamen Unterrichtsstunden von Fall zu Fall eine (freiwillige) Supervision stattfinden könnte, aufgrund derer sich die Lehrkräfte sicherer werden oder Verhalten ändern könnten.

Ausländische Lehrkräfte: Insbesondere ihre Deutschkenntnisse wurden häufig als unzureichend beschrieben. Durch mangelnde Deutschkenntnisse wird nicht nur die Kooperation erschwert. Mangelnde Deutschkenntnisse verhindern darüber hinaus, dass man sich mit den Anliegen und Zielen der bayerischen Schule vertraut macht. Dadurch entfallen ausländische Lehrkräfte als Berater in schulischen Belangen für die ausländischen Eltern.

Auch auf die methodischen und didaktischen Kenntnisse der ausländischen Lehrkräfte ist zu achten, denn viele von ihnen verfügen über ein weit geringeres Repertoire, als man es von deutschen Lehrkräften verlangt.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Tatsache, dass es sich bei den ausländischen Lehrkräften inzwischen zum größeren Teil um fest angestellte Lehrkräfte handelt (vgl. Abschnitt A 5.2) mit einer durchschnittlichen Unterrichtserfahrung von 18 Jahren in Deutschland, und nicht um Lehrkräfte, die maximal 5 Jahre in Deutschland leben und somit authentischen Unterricht erteilen. Es ist zu fragen, inwieweit diese fest angestellten Lehrkräfte die aktuellen Verhältnisse in ihren Herkunftsländern kennen und an ihre Schüler weitergeben können. Hinzu kommt, dass selbst bei diesen Lehrkräften über unzureichende Deutschkenntnisse geklagt wird.

Die Kooperation von Lehrkräften erfordert immer besondere Anstrengungen, wenn sie von Erfolg begleitet sein will. Dies ist umso wichtiger, wenn die Lehrkräfte aus verschiedenen Kulturkreisen kommen.

Zusammensetzung der Schülerschaft und Rückwirkung auf die **Klassenbildung:** In den städtischen Ballungsgebieten gibt es in den Volksschulen mit einem höheren Ausländeranteil im Allgemeinen nicht nur Kinder **einer** ausländischen Nationalität, sondern Kinder mit äußerst unterschiedlicher Staatsbürgerschaft bzw. mit unterschiedlichen Muttersprachen. Aus diesem Grunde ist es kaum zu verwirklichen, Klassen mit deutschen Kindern und Kindern mit nur **einer** ausländischen Muttersprache einzurichten. Wenn es aber in den Modellklassen auch Kinder gibt, die weder die deutsche Sprache noch die der zweiten Sprache als Muttersprache haben: Was geschieht mit diesen ausländischen Schülerinnen und Schülern? Wie wird ihre soziale und kulturelle Identität gefördert?

²⁰ Im Schuljahr 2002/2003 war z. B. eine Schule am Schulversuch beteiligt, deren Schülerschaft zu 75 % aus ausländischen Schülern bestand. Die Kinder stammten aus mehr als 20 Ländern. In solchen Schulen lässt sich das Beschulungsmodell des Schulversuchs nicht sinnvoll durchführen.

Häufig gibt es an den Versuchsschulen inzwischen Ausländeranteile von mehr als 25 %, sie gehen teilweise bis über 50 %. Diese Schulen haben den Schulversuch in den vergangenen Jahren zum größten Teil aufgegeben; andere klagen darüber, dass die Kinder weiterer Muttersprachen keine ähnliche Förderung erfahren.

Wäre es angesichts der beschriebenen Entwicklung nicht sinnvoller, die Förderung der Muttersprache wieder stärker den Eltern zu überantworten – wie dies ja übrigens für viele Muttersprachen der Fall ist. Man könnte für Kinder, deren Muttersprachen in Bayern häufiger sind, entsprechenden Wahlunterricht anbieten, dessen Besuch aber freiwillig ist.

Die **Organisation** des Unterrichts ist in den Fächern, in denen der Unterricht parallelisiert werden muß (z. B. Religion, Heimat- und Sachunterricht), an größeren Schulen teilweise äußerst schwierig. Die Berücksichtigung der Muttersprachen stellt eine weitere Erschwernis dar.

Als besonders hilfreich wird gesehen, wenn die in den Modellklassen tätigen Lehrkräfte eine **gemeinsame Freistunde** haben, in der man sich zu wichtigen Absprachen treffen, in der auch einmal eine Lehrerkonferenz anberaumt werden kann, in der klassenübergreifende Probleme besprochen werden.

Einige Befragte äußerten, dass sie die Förderung der Deutschkenntnisse angesichts der Tatsache, dass die meisten Kinder nichtdeutscher Muttersprache in Deutschland bleiben werden, für wichtiger hielten als die Förderung der Muttersprache. Durch einige inzwischen eingeführte Maßnahmen wurde diesem Anliegen bereits Rechnung getragen (vgl. Abschnitt A 1.2).

Viele Kinder, die sich in den Modellklassen befinden, haben den Schilderungen der Lehrkräfte zufolge einen besonderen Förderbedarf. An Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern nichtdeutscher Muttersprache sollte daher auf Ganztagesbetreuung bzw. Ganztageschule umgestellt werden. Dies hätte den Vorteil, dass die Kinder den ganzen Tag unter schulischem Einfluss stünden: Sie sprächen mehr und länger Deutsch, wenn dies die Umgangssprache ist; sie könnten leichter gefördert werden, weil ein größerer zeitlicher Rahmen hierfür gegeben wäre; und sie wären weniger „verführbar“, z. B. zu häufigem Fernsehkonsum. Die Realisierung von Arbeitsgemeinschaften, Projekte usw., ferner die Förderung der Muttersprache wie auch eine bessere Betreuung der Hausaufgaben wären dadurch erheblich einfacher. Weiterhin sollte man überlegen, ob man Schulen mit einem hohen Ausländeranteil ein höheres Stundenkontingent zur Verfügung stellen kann, über das die Schulen selbstständig verfügen dürfen, z. B. für Förderunterricht im Deutschen, für notwendige Differenzierung oder für die Kooperation von Lehrkräften.

Trotz der neuerlichen insgesamt eher positiven Beurteilung des Schulversuchs durch die Befragten lautet das **Fazit**: Der Schulversuch hat auch erhebliche Schwächen. Gerade bei den so genannten offenen Antworten lassen sich „zwischen den Zeilen“ erhebliche Schwierigkeiten mit der Organisation erkennen. Eine zurückgehende Akzeptanz zeigt sich auch durch den Rückgang der Schulen und Klassen.

Es sollte allerdings den Schulen ermöglicht werden, diejenigen Klassen bis zum Ende der Grundschule bzw. der Hauptschule weiterzuführen, die mit dem Schulversuch begonnen haben.

Der Schulversuch hat sicherlich viel Positives bewirkt und vielfältige Möglichkeiten der Förderung der Kinder nichtdeutscher und deutscher Muttersprache aufgezeigt. Die Schulen und die Lehrkräfte haben einen reichen Erfahrungsschatz bezüglich der Förderung der Kinder nichtdeutscher Muttersprache, den sie an weniger erfahrene Schulen weitergeben können. Insofern sollte man sich diesen zunutze machen. Möglichkeiten bestünden z. B. in der Beteiligung erfahrener Lehrkräfte bei der Lehreraus- und -fortbildung.

Anhang

Abkürzungsverzeichnis

Folgende Abkürzungen werden im Bericht gegebenenfalls verwendet:

Jgst.	= Jahrgangsstufe	abs.	= absolut
m	= männlich	%	= Prozent
w	= weiblich	N	= Anzahl
Lfd. Nr.	= Laufende Nummer	I (Insg.)	= Insgesamt
gr	= griechisch	MW	= Mittelwert
it	= italienisch	S (Sig.)	= Signifikanz
tr	= türkisch	ns	= nicht signifikant
MEU	= Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht	s	= signifikant (0,05-%-Niveau)
KL	= Klassenleiter/innen und Schulleiter/innen	ss	= signifikant (0,01-%-Niveau)
ALke	= Ausländische Lehrkräfte	sss	= signifikant (0,001-%-Niveau)

Literatur

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung:

Statistischer Bericht Nr. 748: Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen – Schuljahr 1998/99. Stand: Herbst 1998. Ausgegeben im November 1999
 Statistischer Bericht Nr. 769: Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen – Schuljahr 1999/2000. Stand: Herbst 1999. Ausgegeben im Februar 2001
 Statistischer Bericht Nr. B I/II 2 j 2002: Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen – Schuljahr 2002/2003. Stand: Herbst 2002. Herausgegeben im April 2004

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:

Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Bekanntmachung vom 29. August 1984. In: KMBI I S. 510

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst:

Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Regelklassen“. Unveröffentlichtes Manuskript. München 1992, S. 1–2

Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther, Renate Valtin (Hrsg.):

Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster / New York / München / Berlin (Waxmann) 2003

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)

PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske + Budrich) 2001

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)

PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen (Leske + Budrich) 2002

Hirt, Dieter / Petra Hölscher:

Miteinander und voneinander lernen. Der bayerische Modellversuch: Erprobung einer besonderen Unterrichtsform zur Integration von Schülern aus anderen Herkunftsländern; in: LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. München (BMW) 1997 – 2003, Abschnitt 1.1.3.2

Hölscher, Petra:

Miteinander und voneinander lernen. Der bayerische Modellversuch: Erprobung einer besonderen Unterrichtsform zur Integration ausländischer Schüler in Regelklassen. In: Schulverwaltung, (1992)6, S. 199–203.

Lernen für das Leben

Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen. OECD. Paris 2001

Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen.

Screening-Modell für Schulanfänger. Stuttgart (Ernst Klett Verlag) 2003

Lehrplan Deutsch als Zweitsprache.

Herausgeber: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 2002.

Bezug: Verlag J. Maiß GmbH, München

LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen.

Grundwerk – München (BMW) 1997

1. Ergänzungslieferung „Verstehen und Verständigung“, München (BMW) 1999

2. Ergänzungslieferung „Sprachen der Kulturen“, München (BMW) 2001

3. Ergänzungslieferung

Materialien für handelndes Lernen

1. Spiel: „Dil Dominosu“, München (BMW) 1998

2. Spiel: „Ich und Du“, München (BMW) 2000

Müller, Ingrid M.:

Integration ausländischer Kinder in Regelklassen: Vorzüge und Schwächen eines Schulversuchs aus der Sicht der Lehrenden – Ergebnisse einer empirischen Studie aus den Jahren 1993 und 1994. München (ISB) 1996 (= Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Arbeitsbericht Nr. 261)

Müller, Ingrid M.:

Türkische Mädchen auf der Suche nach eigenen Wegen. München: ISB 1999 (= Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Arbeitsbericht Nr. 305)

Müller, Ingrid M.:

Migration in Deutschland und in einigen anderen Ländern. Abhandlung für den Gebrauch an der Schule. München (ISB) 2002 (= Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Arbeitsbericht Nr. 275)

Als PDF-Datei verfügbar unter: www.isb.bayern.de/bf/veroeff

Schule mal anders - Mütter lernen Deutsch an der Schule Ihrer Kinder.

Stuttgart (Klett-Verlag) 2003

Gesetze, Verordnungen:

Schulordnung für die Volksschulen in Bayern (Volksschulordnung – VSO)

Vom 23. Juli 1998, in: Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst, Teil I, Nr. 23 vom 7. Dezember 1998, S. 586–622

Weitere Tabellen

Tabelle A 1: Veränderungen in der Schülerzahl, nach Jahrgangsstufe (Angaben in Prozent)

Veränderungen i. d. Schülerzahl	Jahrgangsstufe									Insge- samt	N
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Ja	57.1	64.3	61.5	33.3	100.0	100.0	-	-	-	52.5	32
Nein	42.9	35.7	38.5	66.7	-	-	100.0	100.0	100.0	47.5	29
Summe	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	-
Anzahl	14	14	13	15	1	1	1	1	1	-	61
Signifikanz	ns										
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr											

Tabelle A 2: Homogenität der Deutschkenntnisse, nach Jahrgangsstufe (Angaben in Prozent)

Homogenität	Jahrgangsstufe				Insge- samt	N
	1	2	3	4		
Ja	11.1	12.5	18.8	12.5	13.6	9
Nein	88.9	87.5	81.3	87.5	86.4	57
Summe	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	-
Anzahl	18	16	16	16	-	66
Signifikanz	ns					
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr						

Tabelle A 3: Homogenität der Deutschkenntnisse, nach Zweitsprache (Angaben in Prozent)

Homogenität	Zweitsprache			Insge- samt	N
	griechisch	italienisch	türkisch		
Ja	75.0	16.7	11.1	15.2	12
Nein	25.0	83.3	88.9	84.8	67
Summe	100.0	100.0	100.0	100.0	-
Anzahl	4	12	63	-	79
Signifikanz	ss				
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr					

Tabelle A 4: Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse, nach Jahrgangsstufe (Angaben in Prozent)

Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse	Jahrgangsstufe				Insgesamt	N
	1	2	3	4		
Ja	38.9	31.3	12.5	25.0	27.3	18
Nein	61.1	68.8	87.5	75.0	72.7	48
Summe	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	-
Anzahl	18	16	16	16	-	66
Signifikanz	ns					
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr						

Tabelle A 5: Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse, nach Zweitsprache (Angaben in Prozent)

Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse	Zweitsprache			Insgesamt	N
	griechisch	italienisch	türkisch		
Ja	25.0	-	32.8	27.3	21
Nein	75.0	100.0	67.2	72.7	56
Summe	100.0	100.0	100.0	100.0	-
Anzahl	4	12	61	-	77
Signifikanz	ns				
ISB/GA - 2004/03 - mr/mr					

Fragebogen

Die Erhebung wurde genehmigt mit KMS vom 18.06.2002 Nr. IV/2-O 4347-4/64 575

Statistikbogen für jede Klasse
(vom Klassenleiter / von der Klassenleiterin zu bearbeiten)

1 Zunächst erbitten wir einige Auskünfte über die **Statistik** der Klasse

1.1 **Jahrgangsstufe** (bitte rechts eintragen!) → - 11

1.2 **Zweitsprache** der Klasse ist ... (bitte rechts ankreuzen) →

Griechisch	<input type="checkbox"/>	
Italienisch	<input type="checkbox"/>	
Türkisch	<input type="checkbox"/>	- 12

1.3 **Zusammensetzung der Klasse** (Bitte die **Anzahl** jeweils **rechts** eintragen!)

	Anzahl	
Zahl der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache		- 13/14
Zahl der Aussiedlerschülerinnen und –schüler		- 15/16
Zahl der Schülerinnen und Schüler mit griechischer Muttersprache		- 17/18
Zahl der Schülerinnen und Schüler mit italienischer Muttersprache		- 19/20
Zahl der Schülerinnen und Schüler mit türkischer Muttersprache		- 21/22
Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Muttersprache (Nationalität bitte eintragen!)		-
Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Muttersprache (Nationalität bitte eintragen!)		-
Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Muttersprache (Nationalität bitte eintragen!)		-
Schülerzahl insgesamt		- 41/42
Anzahl der Nationalitäten in der Klasse insgesamt		- 44

1.4 Findet der **muttersprachliche Ergänzungsunterricht** (MEU) für die Kinder mit griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache der Klasse am Vormittag statt?

	Ja	<input type="checkbox"/>
	Teilweise	<input type="checkbox"/>
	Nein	<input type="checkbox"/>

- 45

1.5 Organisationsform des **muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts** (MEU):

Parallel zu dem Unterricht, den die anderen Kinder der Klasse erhalten, z. B. zu Heimat- und Sachunterricht, Förderunterricht, Deutsch	<input type="checkbox"/>
Teilweise parallel zum Unterricht der anderen Schüler, teilweise in Randstunde	<input type="checkbox"/>
Die Stunden werden in Randstunden erteilt (1. oder 5. bzw. 6. Stunde)	<input type="checkbox"/>
Unterricht am Nachmittag	<input type="checkbox"/>

Sonstige Form (bitte genauere Angaben):

..... - 46

1.6	In welchem Fach (in welchen Fächern) unterrichten die ausländische und die deutsche Lehrkraft der Klasse gemeinsam (Kooperationsstunde)? (Bitte jeweils die Anzahl der Stunden eintragen oder das Feld durchstreichen!)	Anzahl der Stunden	
	Deutsch	<input type="text"/>	- 47
	Rechnen / Mathematik	<input type="text"/>	- 48
	Heimat- und Sachunterricht	<input type="text"/>	- 49
	Grundlegender Unterricht	<input type="text"/>	- 50
	Sportlerziehung	<input type="text"/>	- 51
	Förderunterricht	<input type="text"/>	- 52
	Sonstiges Fach:	<input type="text"/>	(bitte eintragen)
1.7	In welchem Fach (in welchen Fächern) werden die griechischen/italienischen/türkischen und die deutschen Schülerinnen und Schüler getrennt unterrichtet?	Anzahl der Stunden	
	Deutsch	<input type="text"/>	- 60
	Zweitsprache der Klasse (Griechisch, Italienisch, Türkisch)	<input type="text"/>	- 61
	Heimat- und Sachunterricht	<input type="text"/>	- 62
	Grundlegender Unterricht	<input type="text"/>	- 63
	Förderunterricht	<input type="text"/>	- 64
	Landeskunde	<input type="text"/>	- 65
	Sonstiges Fach (bitte eintragen):	<input type="text"/>	
	Sonstiges Fach (bitte eintragen):	<input type="text"/>	
2	Zum schulorganisatorischen Aspekt : (Bitte in jeder Zeile ankreuzen)	Ja	Nein
2.1	War es schwierig, genügend ausländische Schülerinnen und Schüler derselben Nationalität für diese Klasse zu gewinnen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			- 81
2.2	Befinden sich ausländische Schülerinnen und Schüler von außerhalb des Schulsprengels in der Klasse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wenn „ja“: Waren diese notwendig, damit die Klasse gebildet werden konnte? ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			- 83
2.3	War es schwierig, genügend deutsche Schülerinnen und Schüler für diese Klasse zu gewinnen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			- 84
2.4	Gab es während des Schuljahres Veränderungen in der Schülerzahl?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wenn „ja“: Bitte unten eintragen, wie viele Schülerinnen und Schüler welcher Nationalität die Klasse verlassen haben oder hinzugekommen sind.		
	Zugänge:		- 87
	Abgänge:		- 89
3.1	Im wievielten Jahr wird die Klasse nach dem Modell Fortentwicklung der interkulturellen Erziehung unterrichtet?	im	Jahr - 90
3.2	Im wievielten Jahr unterrichten Sie die Klasse?	im	Jahr - 91
3.3	Im wievielten Jahr unterrichtet die ausländische Lehrkraft die Klasse?	im	Jahr - 92
4	Wie viele Kinder der Klasse halten Sie für zweisprachig (mehrsprachig)?	Kinder - 94

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Die Erhebung wurde genehmigt mit KMS vom 18.06.2002 Nr. IV/2–O 4347–4/64 575

Fragebogen an die Klassenleitung (Schulleitung)
 zum Schulversuch
Fortführung der interkulturellen Erziehung

Wie Sie sicherlich wissen, stehen im Mittelpunkt des Schulversuchs das Miteinander der Schülerinnen und Schüler mit deutscher und mit nichtdeutscher Muttersprache, didaktisch–methodische und schulorganisatorische Fragestellungen, weiterhin solche zur Förderung der Sprache und zur Kooperation zwischen den Lehrkräften. Zu einigen dieser Themen werden Ihnen im Folgenden Fragen vorgelegt.

Hinweise zum Bearbeiten des Fragebogens:

- 1 Der Fragebogen ist vom **Klassenleiter bzw. von der Klassenleiterin** der Klasse zu bearbeiten. Es wäre äußerst hilfreich, wenn sich der **Schulleiter bzw. die Schulleiterin** oder weitere erfahrene Lehrkräfte zur Bearbeitung bereit finden würden.
- 2 Die Auswertung der Angaben erfolgt anonym. Die datenschutzrechtlichen Bestimmungen werden eingehalten.
- 3 Die meisten Fragen sind durch einen kurzen Eintrag oder durch Ankreuzen zu beantworten.
 - Falls die Antwortkategorien einmal nicht zutreffend sein sollten: Bitte ergänzen Sie das Ihnen zutreffend Erscheinende oder streichen Sie die Frage.
 - Falls der Platz für die Antworten nicht ausreichend sein sollte: Bitte fahren Sie auf der Rückseite des Blattes unter Angabe der Nummer der Frage fort oder legen Sie ein gesondertes Blatt bei.
 - Manche Fragen können nur von den Personen beantwortet werden, die in dem Fach unterrichten. Falls Sie eine Frage nicht beantworten können, so streichen Sie die Frage bitte.
- 4 Der Schulversuch findet fast nur in der Grundschule statt. Daher wird auf den folgenden Seiten der Einfachheit halber von „Kindern“ gesprochen, nicht von „Schülerinnen und Schülern“.

1 **Klasse** (Bitte rechts eintragen!) → -11

2 Zum **interkulturellen Aspekt:**

2.1 Welche (auch außerunterrichtliche) **Maßnahmen** wurden in dieser Klasse zur Förderung des interkulturellen Zusammenlebens ergriffen? In welchen Fächern? Mit welchem Zeitaufwand? Mit welchem Ergebnis?

Maßnahme	Fach (Fächer)	Zeitaufwand	Ergebnis

3 In den folgenden Fragen geht es um die **Förderung** der **sozialen Fähigkeiten** der Kinder Ihrer Klasse.

3.1 Durch welche Maßnahmen werden die **sozialen Fähigkeiten** der Kinder besonders gefördert?

In der Klasse / im Unterricht:

.....

.....

Außerhalb der Klasse / in der Schule:

.....

3.2 Gibt es zwischen den deutschen Kindern und den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache der Klasse mehr **Konflikte** als unter Kindern gleicher Nationalität?

Ja
Nein

- 42

Wenn „**ja**“: Worauf führen Sie das zurück?

.....

.....

4 Zum Aspekt des **Spracherwerbs und der Verbesserung der Deutschkenntnisse**

4.1 Sind die Deutschkenntnisse der Kinder mit **nichtdeutscher Muttersprache** einigermaßen homogen?

Ja
Nein

- 43

Wenn „**nein**“: Welche Mängel weisen Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache ggf. auf?

.....

.....

.....

Wie reagieren Sie im Unterricht auf unterschiedliche Deutschkenntnisse?

.....

.....

.....

4.2 Gibt (Gab) es in der Klasse Kinder **ohne** jegliche Deutschkenntnisse?

Ja
Nein

- 44

Wenn „**ja**“: Handelt es sich dabei um Kinder der Zweitsprache der Klasse oder um Kinder mit einer weiteren Muttersprache? (Sie können ggf. mehrfach ankreuzen!)

Es handelt es sich dabei um Kinder der Zweitsprache

- 45

Es handelt es sich dabei um Kinder mit einer weiteren Muttersprache

- 46

Wie fördern Sie diese Kinder?

.....

.....

4.7 Wie beurteilen Sie die **Entwicklung** der Deutschkenntnisse der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache Ihrer Klasse?

- Sehr gut
- Eher gut
- Mittelmäßig
- Eher schlecht
- Sehr schlecht

- 61

Worauf führen Sie die Entwicklung zurück?

.....

.....

4.8 Die meisten von Ihnen haben auch in anderen Klassen mit einem mehr oder weniger hohen Ausländeranteil unterrichtet. Wie beurteilen Sie die Fördermöglichkeiten der **Deutschkenntnisse** der jeweiligen Kinder im **Vergleich zu denen in anderen Klassenarten**? (Falls Ihnen ein Vergleich nicht möglich ist, so streichen Sie bitte die jeweilige Zeile!)

		sehr viel besser	etwas besser	gleich gut	etwas schlechter	sehr viel schlechter	
Regelklasse mit einem ähnlich hohen Ausländeranteil, aber ohne besonderes Förderangebot	Kinder mit deutscher Muttersprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 62
	Kinder der Zweitsprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 63
	Kinder mit weiteren Muttersprachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 64
Regelklasse mit nur wenigen Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache	Kinder mit deutscher Muttersprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 65
	Kinder der Zweitsprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 66
	Kinder mit weiteren Muttersprachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 67
Sonstiges:		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

5 Zur Bedeutung der **Muttersprache** für die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache

5.1 Halten Sie es für wichtig, dass die griechischen/italienischen/türkischen Kinder der Klasse ihre Muttersprache im Rahmen der Modellklassen erlernen?

- Ja
- Mit Einschränkungen
- Nein

- 74

5.2 Bitte begründen Sie Ihre Antwort!

.....

.....

.....

5.3 Worin sehen Sie die Bedeutung der Muttersprache?

.....

.....

.....

5.4 Im Folgenden geht es um die Einschätzung der Bedeutung der **Muttersprache**.

(Bitte in jeder Zeile **einmal** ankreuzen!
Benutzen Sie die **Leerzeilen**, um weitere für Sie wichtige Aspekte zu nennen und zu gewichten!)

	stimme voll zu	stimme eher zu	lehne eher ab	lehne völlig ab	
Die Muttersprache ist wesentlich für das Erlernen des Deutschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 75
Die Muttersprache ist so wichtig für das Erlernen des Deutschen, dass allen Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache das Erlernen der Muttersprache ermöglicht werden sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 76
Die Muttersprache sollte nur den Kindern angeboten werden, die sich im Lernen leicht tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 77
Die Muttersprache sollte im Rahmen des regulären Unterrichts nicht angeboten werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 78
Die Muttersprache fördert die Integration der betreffenden Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 79
Die Muttersprache fördert die Segregation der betreffenden Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 80
Die Muttersprache fördert das Selbstbewusstsein der betreffenden Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 81
Die Muttersprache ist für das Erlernen des Deutschen eher hinderlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 82
Das muttersprachliche Angebot im Rahmen des regulären Unterrichts ist sehr aufwändig und kostspielig. Anderes ist wichtiger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 83
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

6 Zur Rolle der **Zweitsprache** (Griechisch, Italienisch, Türkisch) in der Klasse:

	Ja	Nein	
6.1 Gibt es Kinder mit deutscher Muttersprache, die sich für die Zweitsprache der Klasse interessieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 84
6.2 Lernen die Kinder die Zweitsprache voneinander?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 85
6.3 Gibt es in der Klasse deutsche Kinder, die die Sprache ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler systematisch erlernen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 86
Wenn „ja“: Wie viele Kinder? Schüler		- 87/88

Wie wird dieser Unterricht organisiert?

.....

.....

7 Zur **Kooperation zwischen ausländischen und deutschen Lehrkräften**:

7.1 Nur für Lehrkräfte mit Erfahrung mit den Kooperationsstunden: In welchem Fach (in welchen Fächern) unterrichten Sie und die ausländische Lehrkraft gemeinsam? (Bitte jeweils die Anzahl der Stunden eintragen oder das Feld durchstreichen!)	Anzahl der Stunden	
Deutsch	<input type="text"/>	- 89
Rechnen / Mathematik	<input type="text"/>	- 90
Heimat- und Sachunterricht	<input type="text"/>	- 91
Grundlegender Unterricht	<input type="text"/>	- 92
Sporterziehung	<input type="text"/>	- 93
Förderunterricht	<input type="text"/>	- 94
Sonstiges Fach: (bitte eintragen)	<input type="text"/>	- 95

7.2 Wie verlaufen diese Kooperationsstunden organisatorisch?

(Bitte die Alternative ankreuzen, die in Ihrer Klasse am ehesten zutrifft!)



Beide Lehrkräfte unterrichten in aller Regel gemeinsam bzw. abwechselnd die beiden Schülergruppen	<input type="checkbox"/>
1 Gemeinsame Anfangssituation 2 Deutsche Lehrkraft unterrichtet deutsche Schüler; ausländische Lehrkraft unterrichtet ausländische Schüler 3 Gemeinsame Abschlusssituation	<input type="checkbox"/>
1 Gemeinsame Anfangssituation 2 Deutsche Lehrkraft unterrichtet deutsche Schüler; ausländische Lehrkraft unterrichtet ausländische Schüler; Tausch der beiden Lehrkräfte: ausländische Lehrkraft unterrichtet deutsche Schüler, deutsche Lehrkraft unterrichtet ausländische Schüler 3 Gemeinsame Abschlusssituation	<input type="checkbox"/>
Die beiden Schülergruppen werden im Wesentlichen getrennt nach Muttersprache von den beiden Lehrkräften unterrichtet.	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte erläutern!):	<input type="checkbox"/>

- 100

7.3 Von manchen Personen werden die Kooperationsstunden als die „Seele“ des Schulversuchs bezeichnet. Inwieweit können Sie dieser Aussage zustimmen?

- Völlig
 Mit Einschränkungen
 Gar nicht

- 101

7.4 Wie beurteilen Sie diese **Kooperationsstunden generell** und im Hinblick auf die folgenden Aspekte in ihren Auswirkungen auf die **Kinder**?

(Bitte in jeder Zeile **einmal** ankreuzen!

Benutzen Sie die **Leerzeilen**, um weitere für Sie wichtige Aspekte zu nennen und zu gewichten!)

	sehr gut	eher gut	mittelmäßig	eher schlecht	sehr schlecht	
Generell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 102
Sprachentwicklung der Kinder mit griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache im Deutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 103
Sprachentwicklung der Kinder mit griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache in der Muttersprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 104
Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder mit griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 105
Lerngewinn insgesamt bei den Kindern mit griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 106
Geringere Diskriminierung der Muttersprache der Kinder mit griech./ital./türk. Muttersprache als in anderen Unterrichtsformen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 107
Sprachentwicklung der deutschen Kinder im Deutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 108
Stärkung des Selbstwertgefühls deutscher Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 109
Lerngewinn insgesamt bei den deutschen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 110
Verständnis der Mitschülerinnen und Mitschüler der jeweils anderen Nationalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 111
Verständnis für das Miteinander in Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 112
Einblick der deutschen Kinder in die andere Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 113
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7.5 Würden sich auch **andere Fächer** als die unter 7.1 angegebenen für solche Kooperationsstunden eignen? Ja
Nein - 114

Wenn „ja“: Welches Fach? (Welche Fächer?)-115/22

7.6 Nur für Lehrkräfte mit Erfahrung mit den Kooperationsstunden: Arbeiten Sie mit der ausländischen Lehrkraft zur Planung der Kooperationsstunden zusammen? Ja
Nein - 123

7.7 Nur für Lehrkräfte mit Erfahrung mit den Kooperationsstunden: Wie beurteilen Sie die Vorbereitung, die Durchführung und ggf. die Nachbereitung der Kooperationsstunden im Hinblick auf die folgenden Aspekte?

(Bitte in jeder Zeile **einmal** ankreuzen!
Benutzen Sie die **Leerzeilen**, um weitere für Sie wichtige Aspekte zu nennen und zu gewichten!)

	Häufigkeit					Gelingen				
	wöchentlich	monatlich	vierteljährlich	1- bis 2mal jährlich	nie	sehr gut	eher gut	eher schlecht	sehr schlecht	
Einigung auf die Unterrichtsinhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-124/25
Planung des Unterrichtsablaufs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-126/27
Erstellung gemeinsamer Unterrichtsmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-128/29
Festlegung des zeitlichen Ablaufs des Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-130/31
Durchführung der gemeinsamen Unterrichtsstunde(n)	-	-	-	-	-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 132
Durchführung besonderer Unterrichtsformen, wie Gruppenarbeit, Projekte, Einzelbetreuung etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-133/34
Vermittlung bikultureller Inhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-135/36
Nachbesprechung der Unterrichtsstunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-137/38
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7.8 Nur für Lehrkräfte mit Erfahrung mit den Kooperationsstunden: Worüber bzw. wie oft tauschen Sie sich bei dieser Kooperation **weiterhin** aus?

(Bitte in jeder Zeile **einmal** ankreuzen!
Benutzen Sie die **Leerzeilen**, um weitere für Sie wichtige Aspekte zu nennen und zu gewichten!)

	wöchentlich	monatlich	vierteljährlich	1- bis 2mal jährlich	nie	
über einzelne Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 139
über den Leistungsstand der Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 140
über Leistungsstörungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 141
über Hilfen für schwächere Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 142
über Hilfen für Kinder mit einer weiteren Muttersprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 143
über Elternarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 144
über bikulturelle Inhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 145
über Probleme generell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 146
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7.9 Welche Voraussetzungen müssen **ausländische** Lehrkräfte mitbringen, damit eine solche Kooperation gelingen kann?

(Bitte in jeder Zeile **zweimal** ankreuzen!
Benutzen Sie die **Leerzeilen**, um weitere für Sie wichtige Aspekte zu nennen und zu gewichten!)

	Wichtigkeit				Grad des Vorhandenseins				
	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	völlig unwichtig	völlig	weitgehend	teilweise	gar nicht	
Fähigkeit zur Kooperation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 147/48
Gute Methodenkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 149/50
Gute fachdidaktische Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-151/52
Gute pädagogische Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-153/54
Kenntnis der Unterrichtsziele d. bayerischen Schulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-155/56
Angemessene Beherrschung der deutschen Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-157/58
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7.10 Welche Voraussetzungen müssen **deutsche** Lehrkräfte mitbringen, damit eine solche Kooperation gelingen kann?

(Bitte in jeder Zeile **zweimal** ankreuzen!
Benutzen Sie die **Leerzeilen**, um weitere für Sie wichtige Aspekte zu nennen und zu gewichten!)

	Wichtigkeit				Grad des Vorhandenseins				
	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	völlig unwichtig	völlig	weitgehend	teilweise	gar nicht	
Fähigkeit zur Kooperation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-159/60
Gute Methodenkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-161/64
Gute fachdidaktische Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-163/64
Gute pädagogische Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-165/66
Kenntnis der Unterrichtsziele d. bayerischen Schulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-167/68
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7.11 Welche **Vorteile** sehen Sie in der **Kooperation** bzw. in den Kooperationsstunden? (Bitte nennen Sie mindestens drei Punkte!)

a) für deutsche Lehrkräfte:

.....
.....

b) für ausländische Lehrkräfte:

.....
.....

7.12 Welche **Nachteile** sehen Sie in der **Kooperation** bzw. in den Kooperationsstunden?

a) für deutsche Lehrkräfte:

.....

.....

b) für ausländische Lehrkräfte:

.....

.....

8 Zum Lehrplan

- 8.1 Kann der Lehrplan für die Jahrgangsstufe erfüllt werden? Ja
Mit Einschränkungen
Nein

- 169

8.2 Bitte erläutern Sie, welche Einschränkungen ggf. notwendig sind bzw. weshalb der Lehrplan Ihres Erachtens nicht erfüllbar ist.

.....

.....

.....

.....

9 Zur Einbeziehung der Eltern

- 9.1 Wurden die Eltern auf die Modellklassen vorbereitet? Ja
Nein

- 170

Wenn „ja“: Welche Maßnahmen wurden dafür eingesetzt?

.....

.....

.....

- 9.2 Halten Sie diese Maßnahmen für ausreichend? Ja
Nein

- 171

Bitte, ggf. Verbesserungsvorschläge angeben!

.....

.....

.....

- 9.3 Haben Sie zu den **ausländischen** Eltern ausreichend Kontakt? Ja
Nein

- 172

Wenn „nein“: Bitte Begründung!

.....

.....

.....

- 9.4 Haben Sie zu den **deutschen** Eltern ausreichend Kontakt? Ja
Nein - 173

Wenn „nein“: Bitte Begründung!

.....

.....

.....

- 9.5 Welche **besonderen Maßnahmen** wurden/werden für die Klasse zur Förderung der Elternkontakte unternommen?

	5mal und öfter	3– bis 4mal	1– bis 2mal	gar nicht	
Information der Eltern durch Elternbriefe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 174
Klassenfeste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 175
Eltern–Kind–Wandertage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 176
Elternstammtisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 177
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

- 9.6 Wie funktioniert das **Miteinander** von deutschen und ausländischen Eltern? sehr gut
eher gut
eher schlecht
sehr schlecht - 178

Bitte geben Sie nähere Erläuterungen, wenn das Miteinander zu wünschen übrig lässt!

.....

.....

.....

10 Zusammenfassende Stellungnahme zum „Schulversuch“:

- 10.1 Soll der Schulversuch als **festes Angebot** zur Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache bestehen bleiben?

- Ja
- Mit Einschränkungen
- Nein
- 179

- 10.2 Bitte erläutern Sie Ihre Antwort in Stichpunkten!

.....

.....

.....

- 10.3 Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit dieser Schulversuch erfolgreich sein kann?

.....

.....

.....

10.4 Welche **Verbesserungsvorschläge** (schulorganisatorischer, pädagogischer oder anderer Art) haben Sie gegebenenfalls zu machen?

.....

11 Einige Fragen zu Ihnen als **Lehrkraft**:

11.1 Ich beantworte diesen Fragebogen als
 Klassenleiter/in
 Schulleiter/in
 Sonstige Lehrkraft - 180

11.2 Im wievielten Jahr unterrichten Sie als Lehrer/in? im Jahr -181/82

11.3 Im wievielten Jahr unterrichten Sie eine Klasse nach dem Modell **Integration ausländischer Kinder in Regelklassen / Fortentwicklung der interkulturellen Erziehung?**
 im Jahr - 185/86

11.4 Im wievielten Jahr unterrichten Sie in dieser Klasse? im Jahr - 187

11.5 Wie viele Stunden unterrichten Sie in dieser Klasse? Wochenstunden -188/89

11.6 In welchen Fächern?

11.7 Im Folgenden finden Sie einige Aussagen zum Unterricht in solchen Klassen. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen oder nicht.

(Bitte in jeder Zeile **einmal** ankreuzen!
 Benutzen Sie die **Leerzeilen**, um weitere für Sie wichtige Aspekte zu nennen und zu gewichten!)

	stimme voll zu	stimme eher zu	lehne eher ab	lehne völlig ab	
Ich unterrichte gern in dieser Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 190
Der Unterricht in solchen Klassen stellt für die Lehrkräfte eine Bereicherung dar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 191
Die Arbeit in solchen Klassen ist anregend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 192
Die Arbeit in solchen Klassen stellt eine Herausforderung dar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 193
Der Unterricht in solchen Klassen stellt eine starke Belastung dar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 194
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

11 Weitere Bemerkungen und/oder Erläuterungen:

Auszug aus dem

Fragebogen an die griechische/italienische/türkische Lehrkraft
zum Schulversuch
Fortführung der interkulturellen Erziehung

4 Zum Aspekt des **Spracherwerbs** und der Verbesserung der **Kenntnisse in der Muttersprache**

4.1 Sind die Kenntnisse in der **Muttersprache** der **griechischen/italienischen/türkischen Kinder** einigermaßen homogen?

Ja
Nein

- 68

Wenn „nein“: Welche Mängel weisen die Kinder in ihrer Muttersprache gegebenenfalls auf?

.....
.....
.....

Wie reagieren Sie im Unterricht auf unterschiedliche Kenntnisse in der Muttersprache?

.....
.....
.....

4.2 Wirken sich die unterschiedlichen Kenntnisse in der Muttersprache auf den Unterricht in der Klasse negativ aus?

Ja
Nein

- 69

4.3 Mit welchen **Maßnahmen** fördern Sie die Kenntnisse in der Muttersprache besonders? (Bitte ggf. differenzieren, z. B. nach schriftlich, mündlich)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4.4 Wie beurteilen Sie die **Entwicklung** der muttersprachlichen Kenntnisse der Kinder Ihrer Klasse?

Sehr gut
Eher gut
Mittelmäßig
Eher schlecht
Sehr schlecht

- 70

Worauf führen Sie die Entwicklung zurück?

.....
.....

- 4.5 Die meisten von Ihnen haben auch in anderen Klassen mit einem mehr oder weniger hohen Ausländeranteil unterrichtet.
Wie beurteilen Sie die Fördermöglichkeiten der **muttersprachlichen Kenntnisse** der jeweiligen Kinder **im Vergleich zu denen in anderen Klassenarten?** (Falls Ihnen ein Vergleich nicht möglich ist, so streichen Sie bitte die jeweilige Zeile!)

	sehr viel besser	etwas besser	gleich gut	etwas schlechter	sehr viel schlechter	
Regelklasse mit einem ähnlich hohen Anteil an Kindern mit griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache, aber ohne besonderes Förderangebot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 71
Regelklasse mit nur wenigen Kindern mit griechischer/italienischer/türkischer Muttersprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 72
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- 73

Die anderen Fragen waren mit den Fragen aus dem Fragebogen an die Klassenleitung (Schulleitung) identisch.