



**STIFTERVERBAND**

Bildung. Wissenschaft. Innovation.

Professioneller Umgang mit Migration und Mehrsprachigkeit

# LEHRKRÄFTEBILDUNG FÜR DIE SCHULE DER VIELFALT

Eine Handreichung des Netzwerks Stark durch Diversität



Gefördert durch:

**STIFTUNG  
MERCATOR**

**Schöpflin** Stiftung:



# INHALT

---

<b>VORWORT</b>	<b>04</b>
<b>01 EINFÜHRUNG</b>	<b>06</b>
1.1 Hintergrund	06
1.2 Fokus des Netzwerks <i>Stark durch Diversität</i>	08
1.3 Thema und Ziel der Publikation	09
1.4 Adressatinnen- und Adressatenkreis	09
1.5 Unterschiedliche Schlaglichter auf das Thema	09
1.6 Zitierte und weiterführende Literatur	11
<b>02 WAHL ODER PFLICHT – INTERKULTURELLE BILDUNG IM LEHRAMTSSTUDIUM</b>	<b>13</b>
2.1 Über die Verankerung interkultureller Bildung im Lehramtsstudium	13
2.2 Internationale und nationale Entwicklungen	13
2.3 Uneinheitlichkeit und Vielfältigkeit der universitären Lehrangebote	15
2.4 Von der Wahl zur Pflicht: Notwendigkeit von Verstetigung und Kontinuität	16
2.5 Denkanstöße	18
2.6 Zitierte und weiterführende Literatur	18
<b>INTERVIEW</b> Die Macht von Begriffen: Interkulturalität oder ...?	20
<b>03 UMGANG MIT SPRACHLICHER VIELFALT IM FACHUNTERRICHT</b>	<b>22</b>
3.1 Rahmenbedingungen für einen sprach- und kultursensiblen Fachunterricht in der Schule	22
3.2 Theoretischer Hintergrund	22
3.3 Notwendige politische Änderungen	33
3.4 Beispielhaftes Unterrichtsmaterial und weiterführende Handlungsempfehlungen	33
3.5 Zitierte und weiterführende Literatur	38
<b>FALLBEISPIEL</b> Universität Paderborn: Vielfalt stärken – Sprachbildung an Berufskollegs	42

**04 ANGEHENDE LEHRKRÄFTE FÜR RELIGIÖSE UND KULTURELLE VIELFALT SENSIBILISIEREN – 44**

4.1 Bedeutung des religiösen und kulturellen Hintergrunds im schulischen Alltag	44
4.2 Theoretischer Hintergrund	44
4.3 Denkanstöße	48
4.4 Beispiele guter Praxis	49
4.5 Zitierte und weiterführende Literatur	51
<b>FALLBEISPIEL</b> Ruhr-Universität Bochum: Vielfalt verstehen, Feingefühl stärken, Integration fördern	54

**05 ELTERNKOOPERATION UND UMFELDARBEIT – 56**

5.1 Entscheidende Elemente für den Erfolg der Schule der Migrationsgesellschaft	56
5.2 Theoretischer Rahmen – Elternkooperation	56
5.3 Denkanstöße	58
5.4 Theoretischer Rahmen – Umfeldarbeit	62
5.5 Denkanstöße	64
5.6 Zitierte und weiterführende Literatur	65
<b>FALLBEISPIEL</b> Universität Koblenz: Im Tandem voneinander lernen	68

**06 SELBSTREFLEXIVE HALTUNGEN ENTWICKELN – 70**

6.1 Professionalisierung von angehenden Lehrkräften	70
6.2 Theoretischer Rahmen	70
6.3 Denkanstöße	75
6.4 Erfahrungen aus Praxisprojekten	76
6.5 Zitierte und weiterführende Literatur	81
<b>FALLBEISPIEL</b> Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Neues Bewusstsein für Sprachbildung	82

**07 VON DER DAZ-KLASSE IN DEN REGELUNTERRICHT – 84**

7.1 Übergangskonzepte für eine erfolgreiche Integration von zugewanderten Kindern und Jugendlichen	84
7.2 Theoretischer Rahmen	84
7.3 Denkanstöße	86
7.4 Erfahrungen aus Praxisprojekten	87
7.5 Zitierte und weiterführende Literatur	92
<b>FALLBEISPIEL</b> Teach First: Machen MOOCs Schule?	94

<b>08 PHASENÜBERGREIFENDE LEHRKRÄFTEBILDUNG GESTALTEN</b>	<b>96</b>
8.1 Zusammenarbeit von Universität und Schulen	96
8.2 Theoretischer Rahmen	96
8.3 Denkanstöße	98
8.4 Beispiel guter Praxis	99
8.5 Zitierte und weiterführende Literatur	101
<b>FALLBEISPIEL</b> Technische Universität Dortmund: Die Brückenbauer	102
<b>ANHANG</b>	<b>104</b>
9.1 Autorinnen und Autoren	104
9.2 Projektbeschreibungen	105
<b>IMPRESSUM</b>	<b>114</b>

# VORWORT

---

Die kulturelle, religiöse und soziale Heterogenität von Schülerinnen und Schülern nimmt immer mehr zu. Sind angehende Lehrkräfte darauf hinreichend vorbereitet? Können sie diese Herausforderung vielleicht sogar als Chance für eine Schule der Vielfalt be- und ergreifen? Ein nachhaltig angelegtes Qualifizierungskonzept würde als Grundlage jeglicher pädagogischer Bildung vorsehen, sich mit den Folgen gesellschaftlicher Heterogenität für Erziehung und Bildung zu beschäftigen. Die Studie „Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft“ des Sachverständigenrats Deutscher Stiftungen für Integration und Migration aus dem Jahr 2016 stellt dagegen fest, dass angehende Lehrkräfte lediglich in fünf Bundesländern systematisch den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt erlernen. Viele Lehrkräfte stehen infolgedessen vor Schulklassen, ohne hinreichend auf die Diversität der Schülerschaft vorbereitet zu sein. Das ist besorgniserregend angesichts der Tatsache, dass Schulen eine so wichtige Integrationsaufgabe zu bewältigen haben.

Der Stifterverband, die Stiftung Mercator und die Schöpflin Stiftung haben deshalb gemeinsam das Netzwerk „Stark durch Diversität – Förderung interkultureller Kompetenzen in der Lehramtsausbildung“ initiiert. Neben der Förderung von Hochschulkonzepten, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache in die Lehrkräftebildung integrieren, wurden weitere Hochschulen ins Netzwerk eingeladen, die die Ausbildung interkultureller Kompetenzen angehender Lehrkräfte vorantreiben. 16 Hochschulen trafen sich zwischen 2017 und 2019, um ihre unterschiedlichen Ansätze zu diskutieren und im kollegialen Austausch die jeweiligen Herausforderungen zu beraten. Entsprechend der Zielsetzung des Netzwerks, Wissenschaft und (Schul-) Praxis miteinander zu vernetzen, fanden sich unter den Teilnehmenden sowohl Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aller Qualifikationsstufen, (abgeordnete) Lehrkräfte sowie Vertreterinnen und Vertreter aus Institutionen mit hohem Praxisbezug (wie etwa die SchlaU-Schule aus München und Teach First Deutschland).

Auf der Basis konkreter Projekterfahrungen wurde der Theorie-Praxis-Transfer innerhalb des Lehramtsstudiums fokussiert. Die unterschiedlichen Projekte er-

öffneten angehenden Lehrkräften die Möglichkeit, sich für das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern in kulturell und sprachlich diversen Klassen im Rahmen von Praxisphasen zu qualifizieren. Durch die Begleitung seitens der Hochschulen wurden regelmäßige Reflexionsangebote eröffnet, die die Studierenden für interkulturelle Lernkontexte weiter sensibilisierten. Die Netzwerkprojekte haben ihre jeweiligen Hochschulen durch neue und vor allem fassbare Konzepte der Verschränkung von Theorieanteilen und Praxisphasen bereichert.

Die vorliegende Handreichung ist aus der Arbeit des Netzwerks entstanden und versteht sich als Beitrag zur Diskussion über die Zukunftsfähigkeit der Lehrkräftebildung in der Migrationsgesellschaft. Die Mitglieder des Netzwerks *Stark durch Diversität* sind sich darin einig, dass die künftigen Lehrkräfte die Heterogenität ihrer Schülerschaft als Ressource begreifen müssen, um ihren Unterricht dementsprechend diversitätswertschätzend gestalten zu können. Denn nur wenn dies gelingt, wird die „Schule der Vielfalt“ zur Selbstverständlichkeit und zu einem Ort der Potenzialförderung für alle Schülerinnen und Schüler.

Abschließend möchten wir uns bei den Autorinnen und Autoren der Beiträge und allen Netzwerkmitgliedern für ihr Engagement und ihre kontinuierliche Mitarbeit im Netzwerk herzlich bedanken!

**TIM GÖBEL**

Geschäftsführender Vorstand  
Schöpflin Stiftung

**VOLKER MEYER-GUCKEL**

Stellvertretender Generalsekretär  
Stifterverband

**WINFRIED KNEIP**

Geschäftsführer  
Stiftung Mercator



## 01

# EINFÜHRUNG

---

## 1.1 Hintergrund

Die soziale und kulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung in Deutschland hat sich zuletzt vor allem durch Migrationsprozesse gewandelt: Laut letztem Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 26) wies im Jahr 2016 gut ein Fünftel (23 Prozent) der Bevölkerung einen sogenannten Migrationshintergrund auf – also sie selbst oder mindestens ein Elternteil wurde nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren (Statistisches Bundesamt 2013, S. 26). Je nach Altersspanne lag dieser Anteil sogar noch höher, zum Teil bei 37 bis 38 Prozent (bei den Sechs- bis unter Zehnjährigen wie bei den unter Sechsjährigen). Die hohe Prozentzahl der jungen Bevölkerung mit Migrationshintergrund spiegelt sich in der Zusammensetzung der Schulklassen aller Schularten wider (vergleiche Faktenpapier des Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) zur Bildungsbenachteiligung vom 28. März 2019, S. 1).

Dadurch wandeln sich auch die Anforderungen an den Beruf und die Bildung der Lehrkräfte. Die Bildungsinstitutionen stehen vor der Aufgabe, die komplexen Gesellschaftsverhältnisse nicht nur als Bestandteil der Unterrichtswirklichkeit wahrzunehmen, sondern auch den Unterricht neu zu denken und das professionelle Handeln von Lehrkräften entsprechend auszurichten. Personale, interkulturelle sowie Diagnose- und Förderkompetenzen der Lehrkräfte stehen immer mehr im Fokus. Insbesondere die interkulturelle Kompetenz spielt eine bedeutende Rolle, sodass sie mittlerweile sogar als *die* „Schlüsselqualifikation für das 21. Jahrhundert“ bezeichnet wird (vergleiche Schondelmayer 2018, S. 49).

Der Umgang mit Pluralität, Differenz und Gleichheit wird zur Querschnittsaufgabe in der Lehrkräftebildung (Neumann & Reuter 2004, S. 804). In den Fokus pädagogischer Arbeit rücken neben den Fachinhalten stärker auch Themen wie die Anerkennung der Heterogenität als Normalfall, Berücksichtigung der „Barrieren



VON  
PIA ROJAHN  
SLAVICA STEVANOVIĆ



zur Bildungspartizipation“ (Doğmuş & Karakaşoğlu 2016, S. 90) oder auch die Reflexion über konzeptuell und sprachlich bedingte Hindernisse, die verschiedene Lerngruppen zu überwinden haben. Die Vermittlung von Gendersensibilität oder Deutsch als Zweitsprache wird als Querschnittskompetenz (vergleiche „Berufsziel Lehrerin/Lehrer“, KM-BW 2018, S. 3) begriffen. Auf der einen Seite steht die Erkenntnis, dass Sprache in der Schule das wichtigste Medium des Lehrens und Lernens ist und nicht nur in den sogenannten Sprachfächern vermittelt werden kann und soll (vergleiche Felder 2003, S. 42; Schmölzer-Eibinger 2013, S. 25 und viele weitere Studien). Dem steht die Tatsache gegenüber, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, der deutschen Sprache als einem solchen Medium gerecht zu werden. Es ist aber die Aufgabe der Lehrkräfte, auch diese Schülerinnen und Schüler möglichst optimal zu unterstützen und ihnen die für den Schulerfolg ausschlaggebenden Kompetenzen in der Mehrheitssprache Deutsch zu vermitteln, aber auch die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit als individuelle und gesellschaftliche Ressource anzuerkennen und dies „nicht als Widerspruch, sondern als einander ergänzende Ansprüche in einem umfassenden Konzept sprachlicher Bildung“ (Chlosta & Fürstenau, 2010, S. 303) zu sehen. Sie sollen die Vorteile, die sich aus der Interkulturalität und der Mehrsprachigkeit ergeben, als eine Quelle potenziellen Wachstums und nicht als ein Hindernis für die Leistung der Lernenden sehen.

Leider fühlen sich angehende Lehrkräfte auf die Bewältigung dieser Aufgabe noch nicht hinreichend vorbereitet (vergleiche Becker-Mrotzek et al. 2012, S. 7; SVR 2016, S. 4; Döll et al. 2017). Sie verfügen oft nur bruchstückhaft über fachliches und methodisches Wissen darüber, wie man mit heterogenen Lerngruppen umgeht. Dies führt zu Unsicherheit und bringt oft mit sich, dass sie Heterogenität nicht als Chance, sondern als Belastung empfinden. Deshalb ist der Aufbau von einschlägigen Kenntnissen, Fertigkeiten und Handlungsroutinen notwendig, um die Haltungen von angehenden und praktizierenden Lehrkräften zu ändern und somit auch die Möglichkeiten für nachhaltige Veränderungen in der Gesellschaft zu schaffen.

Professionelles Handeln von Lehrkräften in der Schule der Migrationsgesellschaft beinhaltet den kompetenten Umgang mit (migrationsbedingter) Heterogenität im Sinne des Abbaus von Bildungsbenachteiligungen, die sich aus sprachlicher und kultureller Diversität oder der Annahme beziehungsweise Zuschreibung einer solchen ergeben. Eine Professionalisierung des pädagogischen Personals auf diesem Gebiet stellt einen wichtigen Baustein innerhalb einer Schulentwicklung dar, die zu interkultureller Öffnung von Schule führt (Huxel 2016, S. 144).

Dass hier immer noch ein besonderer Handlungsbedarf besteht, lässt sich beispielsweise aus dem letzten Bildungsbericht des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2019, S. 1) ableiten, der hervorhebt, dass die Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund insgesamt zwar geringer geworden sind, doch der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit und Bildungserfolg im deutschsprachigen Raum immer noch größer als in anderen OECD-Ländern ist (vergleiche auch Oleschko & Lewandowska 2016, S. 69; Neumann & Reuter 2004, S. 803). Neumann und Reuter (2004, S. 803 f.) schlagen vor, den Umgang mit und Einstellungen zur Heterogenität nicht nur als Schlüssel für die Erklärung dieser Leistungsunterschiede zu sehen, sondern zugleich als einen wichtigen Ansatzpunkt, um diese zu überwinden. Es ist wichtig, dass angehende Lehrkräfte frühzeitig im Studium mit den Themen interkulturelle und sprachliche Bildung konfrontiert und für Heterogenität sensibilisiert werden.

Es reicht nicht aus, sich zu diesem Zweck allein auf die Erweiterung der Weiterbildungsangebote für praktizierende Lehrkräfte zu fokussieren, da jene die Lehrkräfte häufig gar nicht erreichen und eine adäquate universitäre „Ausbildung“ nicht ersetzen können.

Neben Wissen und pädagogischen Fähigkeiten gehören auch positive Einstellungen zur Vielfalt zu den für den Beruf der Lehrerin und des Lehrers erforderlichen Kompetenzen. Diese Kompetenzbereiche werden so auch im europäischen Kerncurriculum für inklusive Förderung der Bildungssprache (EUCIM-TE) festgehalten (Brandenburger et al. 2011, S. 11–12, 22–29); vergleiche auch HRK & KMK 2015, S. 3). Zahlreiche Publikationen, die sich insbesondere seit den 1980er-Jahren (vergleiche Borg 2003, S. 81; Zheng 2009, S. 79) mit „Einstellungen“, „Überzeugungen“, „Lehrerhaltung“, „Lehrersichtweisen“ im deutschsprachigen beziehungsweise „beliefs“, „attitudes“, „values“, „judgments“ etc. im englischsprachigen Raum beschäftigen (zu der Terminologievarianz vergleiche Fischer et al. 2018, S. 151), setzen sich bereits mit dem Kompetenzerwerb von Lehrkräften auseinander.

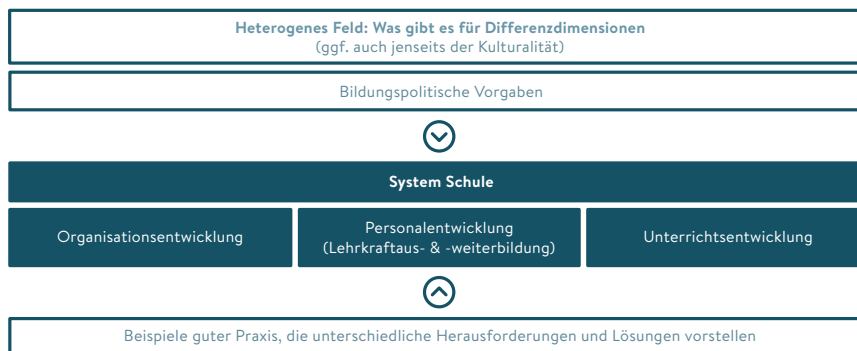
Für eine interkulturelle Öffnung der Schule müssen die gesellschaftliche Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer und ihres Berufs und die Veränderbarkeit der universitären Bildung wieder stärker in den Blick genommen werden. Die Entwicklung, Erprobung und Etablierung von neuen Lehrangeboten für angehende Lehrkräfte, die den Erwerb von Wissen und den Aufbau entsprechender Einstellungen zur Heterogenität fördern, muss vorangetrieben werden. Dies kann alles unter dem Dach einer „Schule der Vielfalt“ passieren, wie es in der „Gemeinsamen Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz“ aus dem Jahr 2015 (HRK/KWK 2015) heißt.

## 1.2 Fokus des Netzwerks *Stark durch Diversität*

Das Netzwerk *Stark durch Diversität* ist vor diesem Hintergrund angetreten, einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung zu leisten und insbesondere

### ABBILDUNG 1: HANDLUNGSFELDER IM SYSTEM SCHULE

Zusammenspiel von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung im Rahmen bildungspolitischer Vorgaben



Quelle: eigene Darstellung

die Bildung interkultureller Kompetenzen angehender Lehrkräfte stärker im Lehramtsstudium zu verankern. Die Netzwerkmitglieder nahmen im Dezember 2017 ihre zweijährige Arbeit auf. In den ersten Diskussionen kristallisierte sich schnell heraus, dass das System Schule mit Blick auf die Herausforderungen, die sich durch die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ergeben, nicht nur auf einer unterrichtlichen Ebene (Lernende-Lehrende-Interaktion) betrachtet werden kann, sondern auch die Organisations- und Personalentwicklung (und hier mit dem Fokus auf die Lehrkräftebildung) in den Blick genommen werden muss.

### 1.3 Thema und Ziel der Publikation

Im Netzwerk *Stark durch Diversität* waren sowohl Projekte vertreten, die ihren Schwerpunkt auf die Ausbildung von Kompetenzen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) bei angehenden Lehrkräften legen, als auch solche Projekte, die die Förderung interkultureller Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften in den Mittelpunkt stellen. Die Beiträge der Handreichung basieren auf den Erfahrungen, die im Rahmen dieser Projekte gesammelt und im Netzwerk diskutiert wurden. Mit dieser Handreichung wird somit kein Anspruch auf vollständige Erfassung aller für die Schule der Migrationsgesellschaft und die entsprechende Lehrkräftebildung notwendigen Facetten erhoben. Die vorliegenden Beiträge möchten vielmehr einen Beitrag zur Reflexion und Diskussion über den Zusammenhang von Schule, Lehrkräftebildung und Migrationsgesellschaft leisten.

Ziel der Autoren war es, ihre eigenen Perspektiven auf die schulische Praxis zu hinterfragen und gleichzeitig zur Beschäftigung mit den Strukturen und Abläufen rund um die Schule der Migrationsgesellschaft anzuregen. Aus dieser Reflexion wurden Erkenntnisse für die interkulturelle Bildung angehender Lehrkräfte – insbesondere im Kontext theoretisch reflektierter Praxisprojekte der Studierenden – abgeleitet.

### 1.4 Adressatinnen- und Adressatenkreis

Der Adressatinnen- und Adressatenkreis dieser Handreichung wurde von Beginn der Netzwerkarbeit an breit gefasst. Die Handreichung ist an angehende wie praktizierende Lehrkräfte und Schulleitungen sowie an Akteure und Akteurinnen aus Hochschulen und Bildungspolitik gerichtet. Die Fragen am Ende der Beiträge möchten diesen unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten einige Denkanstöße für die künftige Gestaltung der Lehrkräftebildung mitgeben.

### 1.5 Unterschiedliche Schlaglichter auf das Thema

Diese Handreichung wurde von einer interdisziplinär zusammengesetzten Gruppe mit vielen unterschiedlichen Perspektiven erarbeitet. Die Mitarbeitenden sind abgeordnete Lehrkräfte, Professoren und Professorinnen oder auch (wissenschaftliche) Mitarbeitende verschiedenster Institutionen. So ergaben sich unterschiedliche Zugänge und Blickwinkel auf das System Schule und die in ihn handelnden Akteure und Akteurinnen.

Die erste Phase der Personalentwicklung, also das Lehramtsstudium, wurde insbesondere von der Arbeitsgruppe „Curriculare und didaktische Gestaltung der Studien- beziehungsweise Hochschulangebote für interkulturelle Kompetenzen in der Lehrkräftebildung“ analysiert, in der sich schnell zeigte, wie uneinheitlich und divers die Studienangebote im Bereich „interkulturelle Bildung“ im Rahmen der Lehrkräftebildung organisiert sind. Der erste Beitrag „Wahl oder Pflicht – interkulturelle Bildung im Lehramtsstudium“ fasst die Ergebnisse der Arbeitsgruppe zusammen und macht darauf aufmerksam, dass die Vermittlung interkultureller Kompetenzen innerhalb des Lehramtsstudiums weder selbstverständlich ist noch systematisiert stattfindet.

Die darauffolgenden Beiträge sind so strukturiert, dass sie zunächst ihre theoretischen Bezüge skizzieren, dann Beispiele guter Praxis aus den unterschiedlichen Projekten des Netzwerks *Stark durch Diversität* vorstellen, anschließend die Denkanstöße für den breiten Adressatinnen- und Adressatenkreis dieser Handreichung formulieren und schließlich auf weiterführende Links und Literatur verweisen. Die Denkanstöße sind in die verschiedenen Bereiche Bildungspolitik, Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung aufgeteilt und spiegeln so die Breite des oben genannten Adressaten- und Adressatinnenkreises wider.

Zwischen den Beiträgen der Arbeitsgruppen finden sich Interviews und Porträts, die die Besonderheiten einiger Netzwerkprojekte veranschaulichen oder Diskussionen um Begriffe und aktuelle Fragen der Lehrkräftebildung mit Blick auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen künftiger Lehrerinnen und Lehrer beleuchten.

Im Beitrag „Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Fachunterricht“ (Seite 22) werden die oben genannten Ebenen – Unterrichts-, Organisation- und Personalentwicklung – jeweils einzeln in den Blick genommen. Am Ende des Beitrags werden neben den Denkanstößen einige bildungspolitische Empfehlungen formuliert.

In dem Artikel zur religiösen und kulturellen Vielfalt (Seite 44) wird auf das Konzept der „Transkulturalität“ (Welsch 1997) verwiesen, welches die Heterogenität innerhalb einer Kultur mitdenkt und so die Einheitlichkeit von Kulturkonzepten infrage stellt. Die Vermittlung von transkultureller Sensibilität für angehende Lehrkräfte steht dabei im Mittelpunkt.

Auf die vielfältigen Kooperationsmöglichkeiten mit Eltern und Menschen aus der Umgebung des Kindes aufmerksam zu machen, hat sich der Beitrag „Elternkooperation und Umfeldarbeit“ (Seite 56) zum Ziel gesetzt. Er führt vor allem konkrete Beispiele aus insgesamt drei Netzwerkprojekten an, die Anregung für gelungene Kooperationen in Form von Mentoring und Stadtteilvernetzung bieten.

Der Artikel zum Thema *Selbstreflexive Haltungen entwickeln* (Seite 70) betont die Relevanz dieser Haltungen im Kontext der Migrationsgesellschaft und warnt vor Stereotypenbildung. Auch hier werden Praxisbeispiele vorgestellt, die die theoretischen Überlegungen untermauern.

Die Gestaltungsmöglichkeiten und Bedeutung von Übergängen zwischen unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (zum Beispiel Grundschule – Sekundarschule – Berufsschule) oder innerhalb einer Schule (zum Beispiel von der Vorbereitungsstufe in die Regelklasse) werden im Beitrag „Von der DAZ-Klasse in den Regelunterricht“ (Seite 84) herausgearbeitet. Darüber hinaus machen die Autorinnen und Autoren darauf aufmerksam, dass klare Übergangskonzepte –

insbesondere mit Blick auf die mögliche Verstärkung von Ungleichheiten innerhalb der Schülerschaft – entwickelt werden müssen.

Der letzte Beitrag setzt sich mit den Gestaltungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit von Hochschule und Schule im Rahmen der Lehrkräftebildung und der Entwicklung interkultureller Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften auseinander (Seite 96). Die Autorinnen stellen vor allem fest, dass die intensive Kooperation von Schule und Hochschule in der Regel für beide Seiten viele Vorteile und Synergien mit sich bringt – die sich in Netzwerkprojekten gezeigt haben.

## 1.6 Zitierte und weiterführende Literatur

*Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018).* Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 15.08.2019 unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>

*Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012).* Sprachförderung an deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln. Zugriff am 15.08.2019 unter [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Lehrerumfrage\\_Langfassung\\_final\\_30\\_05\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf)

*Borg, S. (2003).* Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36: 81–109.

*Brandenburger, A., Bainski, C., Hochherz, W. & Roth, H.-J. (2011).* European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (EUCIM-TE). Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW). Zugriff am 19.07.2019 unter <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>

*Chlosta, C. & Fürstenau, S. (2010).* Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 102 (4): 301–314.

*Doğmuş A. & Karakaşoğlu, Y. (2016).* Interkulturelle Bildung im Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“. Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudent\*innen am Beispiel der Universität Bremen. In: Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 87–105). München: Springer.

*Döll, M., Hägi-Mead, S. & Settinieri, J. (2017).* „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In: Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C., Witte, A. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–215). Münster, New York: Waxmann.

*Felder, E. (2003).* Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J., Siebert-Ott, G. (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch* (S. 42–51). Paderborn: Schöningh und Fink.

Fischer, N., Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht. Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In: Ehmke, T., Hammer, S., Köcker, A., Ohm, U., Koch-Priewe, B. (Hrsg.), Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache (S. 149–184). Münster: Waxmann.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK (Beschluss der KMK vom 12.03.2015/Beschluss der HRK vom 18.03.2015).

Huxel, K. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften im Handlungsfeld Sprachliche Bildung. Eine Qualifizierungsmaßnahme in Grundschulen. In: Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. (Hrsg.), Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft (S. 143–160). München: Springer.

KM-BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018). Merkblatt Berufsziel Lehrerin/Lehrer – Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg, Stand: Juli 2018, 1–6.

Neumann, U. & Reuter, L. R. (2004). Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. Zeitschrift für Pädagogik 50 (6): 803–817.

Oleschko, S. & Lewandowska, Z. (2016). Bildungsgerechtigkeit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung sozioemotionaler Ursachen: Diskussion und Vergleich ausgewählter aktueller Erklärungsansätze aus Soziologie, Linguistik und Psychologie. In: Dirim, I., Wegner, A. (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive (S. 69–85). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., Vollmer, J. (Hrsg.), Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen (S. 25–40). Münster: Waxmann.

Schondelmayer, A.-C. (2018). Interkulturelle Kompetenz. In: Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D., Sandfuchs, U. (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Pädagogik (S. 49–53). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Statistisches Bundesamt (2013). Zensus 2011: Ausgewählte Ergebnisse, Wiesbaden.

SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016). Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4. Berlin: SVR.

SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2019). Faktenpapier zur Bildungsbenachteiligung vom 28. März 2019: Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin: SVR.

Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, I., Thomson, C. W. (Hrsg.), Hybridkultur: Medien, Netze, Künste (S. 67–90). Köln: Wienand.

Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. Journal of Cambridge Studies 4 (1): 73–81.

02

# WAHL ODER PFLICHT – INTERKULTURELLE BILDUNG IM LEHRAMTSSTUDIUM

---

## 2.1 Über die Verankerung interkultureller Bildung im Lehramtsstudium



VON  
SLAVICA STEVANOVIĆ  
PIA ROJAHN

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Annahme, dass eine Verankerung von Studienanteilen zur interkulturellen Bildung innerhalb der Lehrkräftebildung unabdingbar ist. Aufgrund der Zusammensetzung der Bevölkerung in Deutschland (vergleiche S. 6 in der Einleitung) lässt sich von einer Migrationsgesellschaft sprechen. Innerhalb dieser Gesellschaft ist die Schule ein Ort der Vielfalt (vergleiche HRK & KMK 2015), an dem Menschen mit unterschiedlicher (kultureller) Sozialisation aufeinandertreffen. Hierdurch entstehen neue Anforderungen und Herausforderungen für künftige Lehrpersonen, welche sich in der Lehrkräftebildung niederschlagen müssen. Die Diskussion um die Verankerung interkultureller Kompetenzen im Lehramtsstudium wird in diesem Beitrag auf unterschiedlichen Ebenen nachgezeichnet: Ausgehend von internationalen Empfehlungen entstehen nationale Erklärungen (auf Bundes- und Länderebene) und diese führen schließlich zu institutionellen Ausgestaltungen (auf Hochschulebene).

## 2.2 Internationale und nationale Entwicklungen

Der veränderte Qualifikationsbedarf von (angehenden) Lehrkräften wird in verschiedenen Empfehlungen auf internationaler und nationaler Ebene thematisiert und so die Integration von neuen Themen in der Lehrerbildung gefordert. Im Zuge der internationalen Initiativen von Organisationen wie Europarat, Europäischer Kommission, OECD (die sich nach PISA 2000 als Vermittlerin für Chancengleichheit im Bildungssystem positioniert hat) oder UNESCO (vergleiche Allemann-Ghionda 2004, S. 799) kann beobachtet werden, dass sich aktuelle Inhalte der allgemeinen Bildung „hin zu offeneren kulturellen Profilen“ verändern.

Im Rahmen eines groß angelegten Projekts (neun Partner aus acht EU-Mitgliedstaaten: Deutschland, Bulgarien, Luxemburg, Portugal, Niederlande, Schweden, Großbritannien und Slowenien) wurde 2011 ein kompetenzbasiertes Kerncurriculum für die Lehrkräftebildung entwickelt: das „European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT)“. Dieses Curriculum soll Lehrkräfte aller Schulfächer auf das inklusive bildungssprachliche Lehren vorbereiten. Die Hochschulbildung in Deutschland ist den genannten Empfehlungen teilweise gefolgt und bietet bundesweit neue Studienkomponenten wie beispielsweise „Inklusive Bildung und Heterogenität“ für zukünftige Lehrkräfte an, um sie zu einem pädagogisch professionellen Handeln im heterogenen Klassenraum zu befähigen, das weit über die Grenzen ihrer eigentlichen Fächer hinausgeht. Diese Angebote variieren jedoch in ihrer organisatorischen sowie inhaltlichen Ausgestaltung stark.

Auf Bundesebene gibt es ebenfalls zahlreiche Bestrebungen, interkulturelle Kompetenzen in die Curricula zu integrieren. Diese sind nicht unbedingt neu, fordern aber nun eine Perspektive, die berücksichtigt, wie sich die Schwerpunktsetzung und der Kreis der Angesprochenen verändert haben (vergleiche Krüger-Potratz 2016, S. 24). Anfangs ging es in erster Linie darum, Vorschläge zu machen, wie man Probleme der ausländischen Schülerinnen und Schüler im „Ausländerunterricht“ bewältigen kann (siehe Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. Oktober 1981, „Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts“, KMK 1981). 15 Jahre später wurde in „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe der Schule allgemein und als integraler Teil der Lehrerbildung benannt (siehe Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Oktober 1996 in der Fassung vom 5. Dezember 2013, KMK 2017). Bereits 2004 wurde in den Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK) die interkulturelle Bildung als Erziehungsaufgabe aller Lehrkräfte und als Kompetenz für den praktischen Bildungsabschnitt definiert. Darüber hinaus forderte die KMK, dass die kulturelle und soziale Vielfalt der Lerngruppen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen stärker beachtet werden müsse. 2014 wurde diese Forderung noch einmal bekräftigt: „Der achtsame, konstruktive und professionelle Umgang mit Vielfalt, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen erhalten dabei zunehmend Bedeutung“ (Beschluss der KMK vom 16. Dezember 2004 in der Fassung vom 12. Juni 2014, KMK 2014, S. 2). Neben der KMK formulierten noch andere Institutionen ähnliche Empfehlungen zu interkulturellen Kompetenzen in der Lehrkräftebildung; so gaben etwa die Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland im Jahr 2009 die Erklärung „Potenziale erschließen, Integration fördern. Mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien!“ heraus (Nationaler Pakt 2009).

Auch auf der Ebene der Bundesländer wird in den jeweiligen Landeslehrerprüfungsordnungen empfohlen, künftige Lehrkräfte systematisch auf den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Studium vorzubereiten. Die Landeslehrerprüfungsordnung Baden-Württembergs beispielsweise empfiehlt in der Masterphase die Integration der Themen „Inklusive Bildung“ (im weiten Sinne) und „Heterogenität“ als feste Bestandteile des Studiums. Einige Kompetenzvorgaben sind auch auf gesetzlicher Basis geregelt. So gibt es in Baden-Württemberg unter anderem die Empfehlung, diese neuen Themen aufgrund ihrer „übergeordneten Bedeutung“ in den „Bildungswissenschaften und allen Fächern zu verankern“:

Angesichts der heterogenen Lerngruppen in [allen Schultypen] nehmen die Kooperation mit den Eltern und die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz sowie der Diagnose- und Förderkompetenz, insbesondere im Hinblick



auf integrative und inklusive Bildungsangebote, einen hohen Stellenwert ein. [...] Querschnittskompetenzen sind in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, in der Medienkompetenz und -erziehung, der Prävention, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, im Umgang mit berufsethischen Fragestellungen, der Gendersensibilität und in der Fähigkeit zur Teamarbeit zu sehen. Sie sind angesichts ihrer übergeordneten Bedeutung in den Bildungswissenschaften und allen Fächern zu verankern (Land Baden-Württemberg, S. 420).

## 2.3 Uneinheitlichkeit und Vielfältigkeit der universitären Lehrangebote

Die verschiedenen Empfehlungen und Erklärungen haben Rahmenbedingungen geschaffen, die eine wirksame Umgestaltung der Lehrkräftebildung ermöglichen. Seitdem wurden unterschiedliche Curricula für interkulturelle Bildung entwickelt und vereinzelt Versuche der Implementierung dieses Themas in die Lehrkräfte- und Schulbildung unternommen. Zwei einschneidende Momente sind hier zu nennen, die den Beginn für die Veränderungen der Studieninhalte markierten: Erstens gab es 1997 den sogenannten *Konstanzer Beschluss* der Kultusministerkonferenz. Damit wurde entschieden, dass das deutsche Schulsystem im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen international verglichen werden sollte. Die darauf folgenden, ernüchternden Ergebnisse der ersten Leistungsvergleichsrunde – der sogenannte PISA-Schock aus dem Jahr 2000 – führten zu einem erhöhten Veränderungsdruck. Zweitens wurden infolge der Bologna-Erklärung im Jahr 1999 die Studienabschlüsse – mit der daraus folgenden Novellierung des Hochschulrahmengesetzes – auf Bachelor und Master umgestellt, was einen neuen Gestaltungsspielraum eröffnete. Insbesondere durch die Umstellung des Abschlussystems konnten die zum Teil festgefahrenen beruflichen Typisierungen mancher Studiengänge aufgelöst werden. Nun war es möglich, mehr fächerübergreifende Lehrangebote – wie zum Beispiel inter- und transdisziplinäre Fähigkeiten, Schlüsselqualifikationen, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse – zu gestalten (vergleiche Wissenschaftsrat 2000, S. 21 f.).

Die gesetzlichen Vorgaben und Empfehlungen verschiedener Gremien zeigen jedoch keineswegs auf, wie diese Themen in die universitäre Lehramtsausbildung konkret integriert werden können und sollen. Entsprechend unterschiedlich fällt die Bewertung der bereits verankerten Lehrangebote aus. Während in der Veröffentlichung des SVR der „Umgang mit Vielfalt“ immer noch als ein „Randthema“ der Lehrerbildung eingeschätzt wird (2016, S. 11), erkennen Roth und Wolfgarten im gleichen Jahr eine Etablierung von interkultureller Bildung als Lehrangebot an deutschen Hochschulen „auf breiter Basis“ (2016, S. 136). Gleichzeitig kritisieren Roth und Wolfgarten die variable Anzahl der wählbaren Studienangebote sowie die unterschiedliche Passgenauigkeit der Inhalte zu den Modulbeschreibungen und vermissen vielerorts eine klare Verzahnung der angebotenen Veranstaltungen (ebd., S. 133). Die zum Teil sehr unstrukturierte Angebotssituation beschreiben Roth und Wolfgarten dementsprechend als „Sortimente“, „Gemischtwaren“ und „Wühltische“ (2016, S. 133).

In ihrer bundesweiten Studie „Interkulturelle Bildung als Hochschulangebot“ unterteilen Roth und Wolfgarten (2016, S. 112) das benötigte Wissen und die praxisrelevanten Kompetenzen in drei Teilbereiche. Der erste lässt sich unter dem Stichwort „interkulturelle Pädagogik“ zusammenfassen. Hier geht es insbesondere

um das Leben als kontinuierlichen Lernprozess und um die aktive Sicherstellung eines respektvollen und toleranten Miteinanders (vergleiche ebd., S. 112). Der zweite Teil befasst sich mit „Migration und Gesellschaft“. Hier stehen vor allem der durch Migration bedingte Strukturwandel und eine Sensibilisierung für die Ursachen, Folgen und Vorgehensweisen von und gegen Gesellschaftsprobleme wie Diskriminierung, Marginalisierung und soziale Ungleichheit im Zentrum (vergleiche ebd., S. 112). Der letzte Teil fokussiert auf „sprachliche Bildung im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit“. Hier werden die Studierenden für die Herausforderungen von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sensibilisiert, gewinnen konkrete Einblicke und lernen Anwendungsmöglichkeiten in den dazugehörigen Spracherwerbstechniken und Sprachdiagnostik(en) kennen (vergleiche ebd., S. 112). Dabei finden sich die Teilbereiche des interdisziplinären Themenkomplexes hauptsächlich in Masterstudiengängen, da dieser dort mittels verschiedener Veranstaltungsangebote vertieft werden kann (vergleiche ebd., S. 119). Insgesamt stellen sie in ihrer Studie fest, dass die konkrete Umsetzung des Themenkomplexes ‚Interkulturelle Bildung‘ an Hochschulen von einer hohen Diversität geprägt ist (vergleiche ebd., S. 136 f.).

Diese Studienergebnisse sind noch immer aktuell. Laut Bericht der KMK (2017) über die Umsetzung des Beschlusses „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ wurden die Lehr- und Bildungspläne der Länder auf breiter Basis angepasst und weiterentwickelt. Die Qualifizierungsmaßnahmen in allen Phasen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung – insbesondere in den Bereichen Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache – wurden stark ausgebaut und als Regelaufgabe für alle Schulformen und -stufen verankert. Doch allein die Formulierung von Standards und Empfehlungen sowie die Integration des Themenkomplexes in die Lehrpläne führen nicht zwangsläufig zur Berücksichtigung interkultureller Aspekte in der praktischen Unterrichtshandlung. Folglich kann das Ziel der Verankerung „interkulturelle[r] Bildung und Erziehung in der Schule“ noch längst nicht als erreicht bezeichnet werden. Diese Handreichung will zur Verbreitung einiger aus der Praxis beziehungsweise im Austausch mit Praxispartnerinnen und -partnern gewonnener Erkenntnisse beitragen.

## 2.4 Von der Wahl zur Pflicht: Notwendigkeit von Verstetigung und Kontinuität

Damit die erste Phase der Lehrkräftebildung – nicht nur die Fortbildungsphase, die sich an die Lehrpersonen im Schuldienst richtet – künftige Lehrkräfte möglichst gut auf die Anforderungen des Berufs vorbereiten kann, müssen sich bestimmte Lerninhalte langfristig in den vorhandenen Lehrplänen niederschlagen. Einzelprojekte, (kurzfristige) Drittmittelfinanzierungen, hochschulübergreifender Austausch über landesweite Netzwerke, Zusatzqualifikationen etc. können dabei nur ein erster Schritt sein. Solche Angebote sind wichtig, aber sie erreichen zu meist nur eine kleine Gruppe von Studierenden. Um ein fundiertes Basiswissen für alle angehenden Lehrkräfte zu garantieren, sind fest etablierte Pflichtangebote erforderlich.

Ein Fokus dieser obligatorischen Angebote müsste eine Idee des Unterrichtens sein, die auf dem Prinzip „Bildung für alle“ – ungeachtet der unterschiedlichen individuellen, kulturellen und sozialen Voraussetzungen – basiert. Existierende Unterrichtsstrukturen, Methoden und Curricula müssen an neue gesellschaftliche Gegebenheiten angepasst werden. Negative Stereotype und Annahmen müssen von den künftigen Lehrkräften infrage gestellt sowie alte Denkschemata von

interkulturellen Kompetenzen als einer Kombination aus der „Reparaturpädagogik“ für Kinder mit Migrationshintergrund und dem „Toleranztraining“ für inländische Kinder (Neumann & Reuter 2004, S. 804) aufgebrochen werden. Statt auf möglichen Defiziten der Schülerinnen und Schüler sollte der Fokus auf den Fähigkeiten liegen, die sie bereits mitbringen. Die Ansätze einer ressourcenorientierten Pädagogik können dabei zum veränderten Pluralitätsbewusstsein und zu einer wertschätzenden Wahrnehmung von vorhandenen Potenzialen führen.

Der Bereich der interkulturellen Bildung wird an den Hochschulen nicht von einer oder wenigen Fachdisziplinen gestaltet und diskutiert, sondern interdisziplinär verhandelt. Die Lehrangebote und Forschungsprojekte werden von verschiedenen Disziplinen, beispielweise Psychologie, Erziehungswissenschaft, Philosophie, Politologie, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und verschiedenen Philologien, ausgestaltet. Der Bereich der interkulturellen Bildung wird so oft zum „Sammelbecken“ von Forschungsergebnissen zu Fragen und Problemen des Sprachvergleichs und Kulturwandels, der Interkulturalität, der Kulturentwicklung etc. Eindeutige institutionelle Verantwortlichkeiten werden dabei nicht geschaffen. Diese Situation liefert einerseits die Voraussetzung dafür, festgefahrene Strukturen aufzubrechen und das Studium durch mehr und vielseitigere Angebote und Profilbildungsmöglichkeiten mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung zu individualisieren. Andererseits birgt sie die Gefahr, dass durch die Freiwilligkeit der Angebote und einen fehlenden Rahmens wichtige Themen nicht alle angehenden Lehrkräfte erreichen. Die stärkere Ausrichtung am späteren Berufsfeld und die Verflochtenheit der Fach-, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Inhalte bleibt oft aus, sodass mit den Worten der Terhart-Kommission ein „Ende der Beliebigkeit“ gefordert werden muss (Terhart 2000, S. 16).

Dorit Bosse (2019) zeigte im Rahmen des dritten Treffens des Netzwerks *Stark durch Diversität* die Herausforderungen bei der curricularen Verfestigung von Inhalten an den Universitäten auf. Neben dem langwierigen Prozess einer verpflichtenden Verankerung wies sie auf die vielfältigen Möglichkeiten von fakultativen Studienangeboten hin. Im Rahmen von Zertifikatskursen, Profilstudienangeboten und insbesondere durch Wahl(pflicht)module könnte interkulturelle Bildung vielfach im Lehramtsstudium verankert werden. Die fakultativen Angebote können natürlich keine langfristige Lösung sein, aber sie können die obligatorische Verankerung von interkultureller Bildung weiter vorantreiben. In den verschiedenen Netzwerkprojekten hat sich gezeigt, dass freiwillige Angebote von den Studierenden sehr gut angenommen wurden.

Dass der Umgang mit kultureller Vielfalt für Lehrkräfte eine unabdingbare Schlüsselkompetenz darstellt, muss sich langfristig in den Curricula der Lehramtsstudiengänge niederschlagen. Deshalb müssen bildungspolitische Bestrebungen über Empfehlungen hinausgehen und eindeutige Vorgaben für die Verankerung interkultureller Bildung formuliert werden. „Von der Wahl zur Pflicht“ sollte hierbei die Leitlinie sein. Interkulturelle Bildung kann nicht mehr nur innerhalb freiwilliger Wahlmodule vermittelt werden, sondern sollte verpflichtender Bestandteil des Lehramtsstudiums sein. Die föderale Struktur des deutschen Bildungssystems erschwert dieses Vorhaben zwar, macht es aber nicht unmöglich.

## 2.5 Denkanstöße



### BILDUNGSPOLITIK

Wie könnte auf der Ebene der Hochschulpolitik ein Gremium zusammengesetzt sein, das die obligatorische Verankerung des Themas „Vermittlung interkultureller Kompetenzen“ innerhalb des Lehramtsstudiums in den Lehramtsausbildungsgesetzen der Länder vorantreibt?



### HOCHSCHULE

- » Welche landesspezifischen Vorgaben gibt es in meinem Bundesland bereits? Inwieweit ermöglichen diese die Einrichtung eines verpflichtenden oder fakultativen Moduls zu interkultureller Bildung im Lehramtsstudium? In welchen Bereichen (Fachstudium, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft/Bildungswissenschaft) des Studiums lassen sich Veranstaltungen zu interkultureller Bildung verankern?
- » Wie können die an meiner Institution vorhandenen Angebote zu interkultureller Bildung gebündelt und/oder aufeinander abgestimmt werden? Gibt es bereits eine

erkennbare Systematik oder muss diese eingefordert werden? Gibt es eine Ansprechperson im Zentrum für Lehrkräftebildung/an der School of Education, die die Verankerung interkultureller Bildung weiter vorantreiben könnte?

- » Wie können bestehende Empfehlungen zu interkultureller Bildung weiter in der Praxis umgesetzt werden? Welche Ressourcen werden für die Umsetzung benötigt? Welche bereits vorhandenen Strukturen können dafür genutzt werden?

## 2.6 Zitierte und weiterführende Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2004). Interkulturalität und Internationalität im Curriculum – vom theoretischen Postulat zur Institutionalisierung? Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik 50 (6): 798–802.

Bosse, D. (2019). Institutionelle Verstetigung und nachhaltige Verankerung des Themas „interkulturelle Kompetenzen“ in der Lehramtsausbildung. Unveröffentlichter Vortrag vom 15.02.2019 in Berlin.

Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister: Der europäische Hochschulraum. Bologna: 19. Juni 1999.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Zugriff am 24.10.2019 unter [https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01\\_Lehrerbildung\\_01.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf), S. 11.

Krüger-Potratz, M. (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. Ein Blick zurück nach vorn. In: Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. (Hrsg.), Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft (S. 13–41). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

KMK, Kultusministerkonferenz (1981). Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts. Beschluss vom 08.10.1981. Zugriff

am 19.07.2019 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1981/1981\\_10\\_08\\_Lehrerbildung\\_Auslaenderunterricht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1981/1981_10_08_Lehrerbildung_Auslaenderunterricht.pdf)

KMK, Kultusministerkonferenz (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Zugriff unter <http://seminar-esslingen.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-esslingen-gym/pdf/P%C3%A4dagogik/kmk-standards%20neu.pdf>

KMK, Kultusministerkonferenz (2017). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses. Stand: 11.05.2017. Zugriff am 24.10.2019 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte\\_Interkulturelle\\_Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf)

Land Baden-Württemberg (2015). Gesetzblatt für Baden-Württemberg. Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg. GBl. vom 6. Juli 2015, Nr. 13, Stuttgart.

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2009). Potenziale erschließen, Integration fördern. Mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien! Erklärung der Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, der Bundesagentur für Arbeit, der Kultusministerkonferenz und der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Zugriff am 18.07.2019 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_02\\_00-Potenziale-Integration.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_00-Potenziale-Integration.pdf)

Neumann, U. & Reuter, L. R. (2004). Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. Zeitschrift für Pädagogik 50 (6): 803–817.

Roth, H.-J. & Wolfgarten, T. (2016). Interkulturelle Bildung als Hochschulangebot. In: Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. (Hrsg.), Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft (S. 107–140). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016). Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4. Berlin: SVR.

Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.

Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse. Zugriff am 01.08.2019 unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf>

## INTERVIEW

# DIE MACHT VON BEGRIFFEN: INTERKULTURALITÄT ODER ...?

Wenn es darum geht, dass Lehrkräfte ethnische und kulturelle Vielfalt in einer Klasse nicht als Einschränkung wahrnehmen sollen, fällt oft der Begriff der „interkulturellen Kompetenzen“. Doch ist er noch zeitgemäß? Die Wissenschaftlerin Nazli Hodaie und ihr Kollege Hans-Joachim Roth im Streitgespräch.

**Interkulturalität als Haltung sucht nach Wegen, wie verschiedene Kulturen miteinander kommunizieren und einander anerkennen können. Was ist daran falsch?**

Nazli Hodaie: Die Konzepte des interkulturellen Lernens sind an sich sehr vielfältig und facettenreich, der Begriff selbst wird aber im pädagogischen Alltag auf gefährliche Weise vereinfachend genutzt. Ich erlebe es immer wieder, dass Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler auf ihre kulturelle Zugehörigkeit reduziert werden. Nehmen wir einmal mich als Beispiel: Ich bin Iranerin. Aber ich bin auch Frau, Mutter, Hochschullehrerin – es gibt sehr viele Aspekte, die mich ausmachen und die mich von anderen Menschen unterscheiden. Aber wenn ich mich mit Lehrplänen oder der Haltung vieler Lehrkräfte auseinandersetze, dann fällt mir auf, dass hier die Kultur als entscheidende Differenzdimension wahrgenommen und dargestellt wird. Ich habe zum Beispiel von als interkulturell bezeichneten Workshops für Lehrpersonen mit dem Titel „So ticken die Araber“ gehört. Da stehen mir die Haare zu Berge, denn „den Araber“ gibt es nicht. Ich persönlich verwende in diesem Zusammenhang den Begriff Kultur deshalb gar nicht mehr und spreche lieber von einem historisch, gesellschaftlich und biografisch veränderlichen kulturellen Kontext.

Hans-Joachim Roth: Ich sehe auch die Gefahr, dass Interkulturalität als Ansatz missverstanden werden kann. Aber wir dürfen eingeführte wissenschaftliche Begriffe nicht einfach über Bord werfen, nur weil sie in der Alltagspraxis falsch verwendet werden. In erster Linie ist der Kulturbegriff einmal ein analytisches Werkzeug, mit dem

wir beschreiben können, wie Menschen die Welt, in der sie leben, zu einer gemeinsamen gestalten. Dass der Begriff normativ verwendet wird, dass Menschen sagen: „Die Araber sind so“, ist ja nicht dem Kulturbegriff als solchem geschuldet. Das nennen wir kulturalisieren, wenn der Kulturbegriff zu einer Handlungsnorm für alle umgedeutet wird.

**Welche konkreten Probleme ergeben sich denn dadurch im Schulalltag?**

Nazli Hodaie: Wenn Ausdrücke wie „unsere türkischen oder persischen Schüler“ fallen, dann verbirgt sich meiner Meinung nach dahinter ein Denkmuster, das nicht imstande ist, diese Schülerinnen und Schüler als Teil des Schulsystems und der Migrationsgesellschaft als ebenbürtig zugehörig wahrzunehmen. Aber wir wissen, dass Lehrpersonen an einzelne Schülergruppen aufgrund bestimmter Zuschreibungen geringere Leistungserwartungen haben, dass man lange Zeit davon ausgegangen ist, dass in Zuwanderer-



Hans-Joachim Roth ist Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.

familien weniger gelesen wird. Der geschlossene Kulturbegriff fördert diese Wahrnehmung, indem er suggeriert, dass es hier einen kulturell motivierten Unterschied gibt.

**Hans-Joachim Roth:** Die Kultur gehört in die Lebenswelt eines Menschen, sie darf aber nicht als dominant betrachtet werden. Und schon gar nicht darf der Mensch vor diesem Hintergrund beurteilt werden. „Die Türken, die reden nicht viel, die hauen gleich“ – das ist in der Tat eine Aussage, die man in der interkulturellen Literatur der 70er-Jahre finden kann. So tappen wir in die sogenannte Kulturfalle. Aber wir können auch zum Beispiel in einer Zeugniskonferenz die Lebenssituation eines Kindes rekonstruieren – der Familie geht es nicht so gut, es gibt Geschwisterkonflikte, das Kind hat kein eigenes Zimmer – und damit erklären, warum die Performance in einem Fach nicht so ist, wie sie sein könnte. Es ist inzwischen erwiesen, dass es keinen belastbaren Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Schulleistung gibt, sondern einen Zusammenhang zwischen der sozialen Situation und der Schulleistung. Der spiegelt sich nur indirekt in der Herkunft wider, weil Zuwandererfamilien längere Zeit brauchen, um sich gesellschaftlich zu etablieren.

### Warum ist der Migrationshintergrund in der Bildungspolitik dann so ein großes Thema?

**Hans-Joachim Roth:** Auslöser dafür war sicher die Pisa-Studie. Es heißt, dass sie an der verfestigten Vorstellung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund schuld ist, indem sie den Zusammenhang von nationaler Herkunft und Bildungserfolg auf breiter Basis untersucht hat. Aber der Begriff hat ja eigentlich einen ganz anderen Ursprung. Er war ein Versuch, vom Konzept Inländer und Ausländer loszukommen und anzuerkennen, dass es in Deutschland Menschen gibt, die unabhängig von ihrem Pass hier geboren und aufgewachsen sind und in unserem Bildungssystem entsprechend berücksichtigt werden müssen. Inzwischen ist in diese Gruppe viel Geld geflossen und daran ist meiner Meinung nach nichts Schlechtes. Schließlich hat sich in den 60er- und 70er-Jahren, als die Eltern dieser Kinder noch „Fremdarbeiter“ oder „Gastarbeiter“ hießen, niemand um ihre Bedürfnisse gekümmert.

**Nazli Hodaie:** Ich verstehe überhaupt nicht, warum Kinder aus Zuwandererfamilien automatisch

Nazli Hodaie ist Professorin für Deutsche Literatur und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Heterogenität an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd.



Probleme in der Schule haben sollten. Je nach familiärem Hintergrund, Bildungsschicht und sozialer Situation der Eltern haben die Kinder ganz unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten. Umgekehrt weiß man, dass auch deutschsprachige Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte Probleme mit Fachsprache haben. Mich stört an dem Begriff „Migrationshintergrund“ wieder, dass er problemfokussiert ist. Können wir nicht einfach sagen: Jedes Kind bekommt die Förderung, die es braucht, und Lehrkräfte bekommen entsprechende Analyseinstrumente an die Hand, um den Bedarf herkunftsunabhängig zu ermitteln?

**Hans-Joachim Roth:** Ich gebe zu, dass der Begriff Migrationshintergrund, der zuerst ein Fortschritt war, inzwischen überkommen ist. Er ist ein Problemlabel. Aber die Frage ist doch – und das gilt auch für die interkulturelle Bildung: Geht es uns darum, theoretisch ganz saubere Begriffe zu finden oder strategisch sinnvolle? Es hat sehr lange gedauert, um hier überhaupt ein Problembewusstsein zu schaffen. Sollen wir jetzt sagen: Sorry, wir haben uns geirrt?

### Also brauchen wir kein neues Label anstelle der Interkulturalität?

**Nazli Hodaie:** Ich würde mir gerne, mit einem postmigrantischen Blick, einen anderen Begriff überlegen, der frei ist von Zuschreibungen und nicht die alten, problembehafteten Inhalte mittransportiert.

**Hans-Joachim Roth:** Ich denke, hier sind wir uns einig: Wenn wir einen guten Ersatzbegriff hätten, würden wir uns seiner bedienen. Aber niemand hat bisher eine klare Alternative. Meine Lösung ist deshalb, das Problem zu bearbeiten und weiterhin so zu benennen – aber für ein kritisches Verständnis des Begriffs zu sorgen und so die Kulturfalle zu vermeiden.

## 03

# UMGANG MIT SPRACHLICHER VIELFALT IM FACHUNTERRICHT

---

## 3.1 Rahmenbedingungen für einen sprach- und kultursensiblen Fachunterricht in der Schule

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler kommen mit sehr unterschiedlichen individuellen, fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen in die Schule (Baginski 2016). Die sprachliche Bildung stellt dabei in Schule und Unterricht eine Querschnittsaufgabe dar, die in allen Fächern und über Fächergrenzen hinweg stattfinden muss (Beese et al. 2014, S. 7, Gogolin & Lange 2011). Eine solche Verankerung und Implementierung sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts stellt Anforderungen nicht nur an die Unterrichtsplanung und -durchführung und damit an jede Lehrkraft, sondern ebenso an die Schulentwicklung sowie alle beteiligten schulischen wie außerschulischen Akteure (Beese et al. 2014, S. 7; Brandt & Gogolin 2016, S. 68–80). Neben der sprachlichen Förderung gilt es, soziokulturelle Aspekte des Lernens zu berücksichtigen.



VON  
KATJA BAGINSKI  
BARBARA HOCH  
ANNA-LENA MÜLLER-WENGEROFSKY  
LILITH RÜSCHENPÖHLER  
FRANK SPRÜTTEN  
JULIA WELCHERING  
CORNELIA ZIERAU

## 3.2 Theoretischer Hintergrund

*Kultursensibilität* beginnt mit der Bereitschaft, den kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler kennenzulernen und kulturelle Vielfalt als Bereicherung für die Gesellschaft und den Schulkontext zu verstehen. Neben der Sprache umfasst die verinnerlichte Kultur auch Bereiche wie Traditionen, Werte, Lernstile, Beziehungsmuster, Kommunikationsstile etc. Im Fachunterricht werden insbesondere die unterschiedlichen Erfahrungen mit Schule und Lernen relevant (zum Beispiel unterschiedliche Erfahrungen mit Textsorten und Sozialformen, unterschiedliche Erwartungen bezüglich der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler). Ein kultursensibler Unterricht nutzt – je nach Situation – die herkunftsgerechten Erfahrungen und Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler und schafft



ein wertschätzendes Unterrichtsklima, das zum Lernen motiviert, ohne jedoch Schülerinnen und Schüler auf ihre ethnokulturelle Zugehörigkeit zu reduzieren oder die *Kultur* als statisch und konstant wahrzunehmen. In den USA haben sich mit „culturally responsive teaching“ (Gay 2002) und „culturally and linguistically responsive teaching“ (Hollie 2012) sowie „biography-driven instruction“ (Herrera 2010) entsprechende Konzepte längst etabliert, von denen wir auch in Deutschland, wo der kultur- und sprachensible Fachunterricht noch nicht regelhaft etabliert ist, profitieren könnten (Shure 2017).

Sprachsensibler Fachunterricht zielt auf den bewussten Umgang mit der (Fach-) Sprache bei Lehr- und Lernprozessen in allen Unterrichtsfächern. Gemessen am besonderen Stellenwert der (Fach-) Sprache bei der Vermittlung von Fachkonzepten weist er für den schulischen Erfolg eine hohe Relevanz auf. Fachsprache stellt für viele Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung dar. Dies liegt unter anderem an sprachlichen Besonderheiten (Fachtermini, lexikalischen und morphologischen Spezifika, Satzstrukturen, Textaufbau) sowie den für den jeweiligen Fachunterricht spezifischen Sprachhandlungsmustern. Die fachsprachlichen Mittel sind eingebettet in die sogenannte *Bildungssprache*, die fachübergreifend benötigt wird, um unter anderem zu präzisieren, zu explizieren, zu diskutieren und zu verallgemeinern (Feilke 2012). Zur Bildungssprache zählen beispielsweise ein Wortschatz, der in allen Fächern gebraucht wird, aber nicht zur Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler gehört, sowie komplexe Wort-, Phrasen- und Satzstrukturen und unpersönliche Ausdrucksweisen, die dem Register der konzeptionellen Schriftlichkeit zugeordnet werden können (Beese et al. 2014, S. 27). Abhängig von fachspezifischen Sprachhandlungsmustern werden bestimmte bildungssprachliche Mittel in den jeweiligen Fächern mehr oder weniger stark genutzt (ebd., S. 27).

Die bildungs- und fachsprachlichen Aspekte können in herkömmlichen, fachungebundenen DaF-/DaZ-Fördermaßnahmen nicht gebührend aufgegriffen werden und erfordern einen entsprechenden Fachkontext. In einem Fachunterricht, der sprachsensibel agiert, fungiert die Fachsprache daher gleichzeitig als Unterrichtsgegenstand und -medium. Dabei werden die vorhandenen Kompetenzstufen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und deren Sprachstand konstruktiv in die Unterrichtsinteraktion einbezogen. Ziel ist es, Fachkonzepte trotz sprachlicher Komplexität einerseits und zum Teil unzulänglicher Deutschkompetenzen andererseits zu vermitteln.

Vor diesem Hintergrund bedarf der sensible Umgang mit der Sprache im Fachunterricht einer fundierten Handlungskompetenz und eines hohen (sprachlichen) Reflexionsvermögens seitens der Fachlehrkraft. Zusätzlich sind Maßnahmen und Strukturen auf der Ebene der Personal- und Organisationsentwicklung vonnöten, um den sprachsensiblen Fachunterricht über die Ebene der Unterrichtsgestaltung hinaus systemisch zu verankern und dauerhaft zu gewährleisten.

Sprachliche Bildung gilt gemäß Gogolin und Lange (2011) als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht: Erforderlich ist ein „Gesamtkonzept sprachlicher Bildung“ (S. 119), in dem verschiedene schulische, aber auch außerschulische Akteure zusammenwirken. Ein hierfür gängiger Begriff ist der der „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin & Lange 2011, S. 117–122). Sprachliche Bildung sollte einerseits vertikal durchgängig sein, sich also vom Elementar- über den Primar- und Sekundarbereich bis hin zur universitären Ausbildung erstrecken; andererseits sollte es im Sinne einer horizontalen Durchgängigkeit Ziel nicht nur des Sprach- beziehungsweise Deutschunterrichts, sondern aller Fächer sein, die sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern weiterzuentwickeln (Wildemann & Fornol 2016, S. 78).

Durchgängige Sprachbildung und damit sprach- und kultursensibles Unterrichten in allen Fächern setzt jedoch nicht erst auf der Unterrichtsebene an, wo eine sprach-sensible Unterrichtsgestaltung für das gesamte Kollegium zum „Normalfall“ werden sollte (Brandt & Gogolin 2016, S. 77); sie stellt für eine erfolgreiche Implementierung auch Anforderungen an die Schul- und Personalentwicklung (ebd., S. 68).

Das Kapitel „Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Fachunterricht“ befasst sich mit Aspekten, die auf den Ebenen der Organisationsentwicklung, der Personalentwicklung sowie der Unterrichtsentwicklung Rahmenbedingungen für einen Fachunterricht aufzeigen, der die individuellen sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen und Potenziale der Beteiligten berücksichtigt. Hierfür werden insbesondere sechs übergeordnete Aspekte als relevant erachtet, die sich auf allen drei genannten Ebenen niederschlagen:

- » Schulkultur
- » Ressourcen: Personal, Zeit und Material
- » Förderung von Teamarbeit
- » Ressourcen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte
- » Diagnose und Förderung: Sprache und Fach
- » Transparenz von Unterrichtskulturen

Die nachfolgenden Unterpunkte sind in sich geschlossen und können unabhängig voneinander rezipiert werden. Der Einstieg in die Unterpunkte erfolgt mit exemplarischen Fallbeispielen, die die Projekterfahrungen verdichtet veranschaulichen. Jeder Unterpunkt beginnt mit einem Fallbeispiel und schließt mit einigen Denkanstößen, die als Anregungen für die schulische Ausgestaltung dienen sollen.

### EINEN SPRACH- UND KULTURSENSIBLEN UNTERRICHT IN DER SCHULKULTUR VERANKERN

Im Jahr 2015 werden am Erich-Brost-Berufskolleg in Essen zum ersten Mal sogenannte internationale Förderklassen eingerichtet, in welchen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Herkunftsländern gemeinsam unterrichtet werden. Im Zentrum steht neben dem Lernen der Zielsprache Deutsch auch der Unterricht in weiteren Fächern (zum Beispiel Mathematik, Wirtschaft, Sport). Die Kollegen, welche in diesen Klassen unterrichten sollen, fühlen sich zunächst sehr hilflos: Welche sprachlichen und fachlichen Aspekte sind in einem solchen Unterricht zu berücksichtigen? Wie können kulturelle Unterschiede berücksichtigt werden? Wie kann vielleicht auch schulintern zusammengearbeitet werden, um einen gemeinsamen Rahmen zu schaffen, Synergieeffekte zu nutzen etc.? Die Kollegen setzen sich schließlich mit der Schulleitung zusammen und arbeiten an einem gemeinsamen Konzept, welches nach und nach umgesetzt wird.

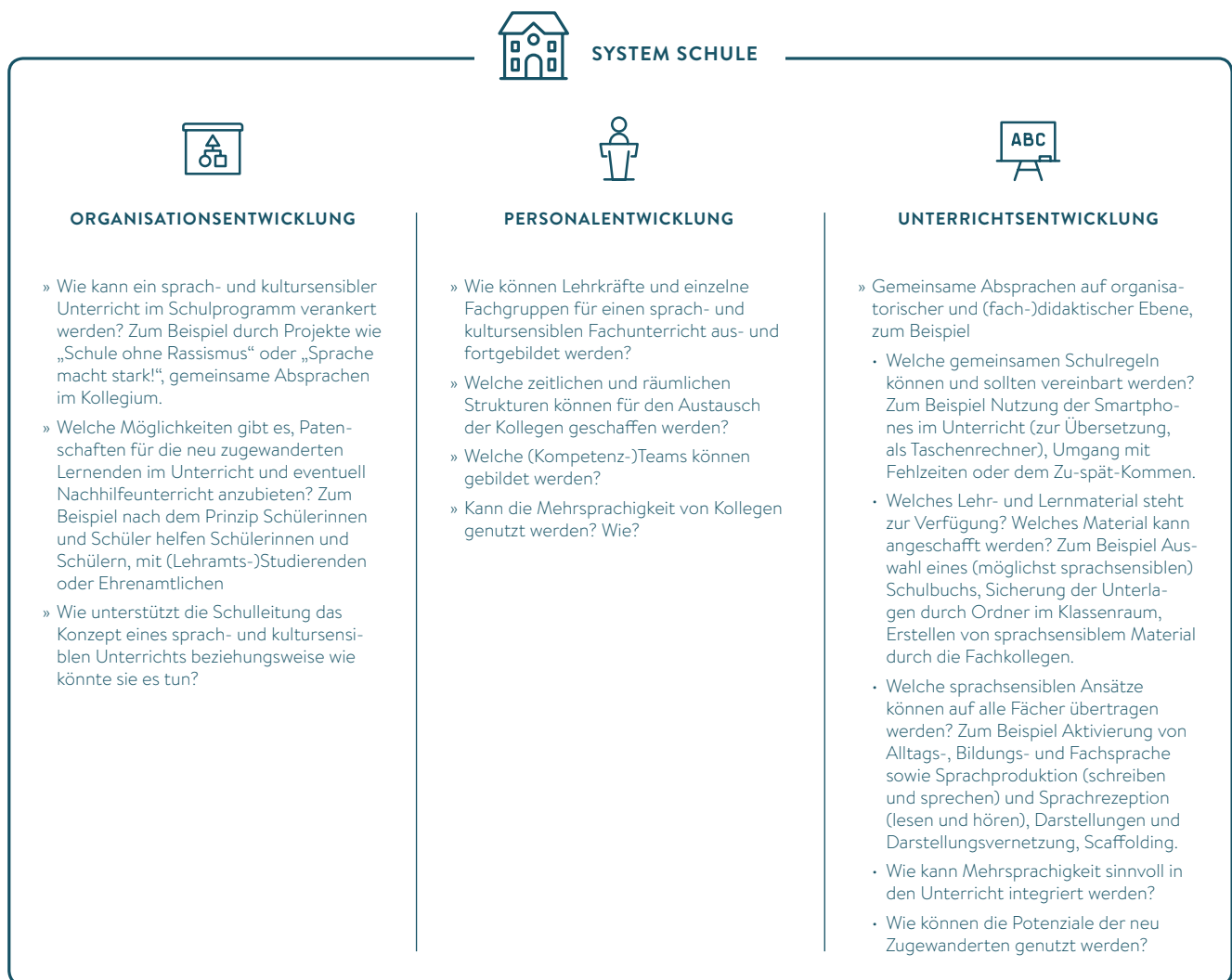


Einen sprach- und kultursensiblen Unterricht an einer Schule zu verankern, ist eine Entscheidung, die das gesamte System betrifft. Er kann dann für alle gewinnbringend in der Schule implementiert werden, wenn er von den Beteiligten als Teil des Schullebens angenommen und damit Teil der Schulkultur wird. Dabei beschränkt sich die Akzeptanz eines sprach- und kultursensiblen Unterrichts nicht nur auf einen Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Ziel sollte es sein, Sprache unter Berücksichtigung der sozio-kulturellen Bedingungen aller Schülerinnen und Schüler als Teil des Unterrichts in allen Fächern anzuerkennen.

Denn Schule ist mehr als das Neben- oder Miteinander einzelner schulischer Bereiche, wie zum Beispiel der Rahmenbedingungen (zum Beispiel Einzugsgebiet, Gebäude), seiner beteiligten Akteure und Akteurinnen (zum Beispiel Schulleitung,

Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) und seiner einzelnen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten (zum Beispiel Unterricht, Unterrichtsfächer, Arbeitsgruppen, Informationsveranstaltungen, Projekte). Betrachtet man das Zusammenspiel von dem, „was alle an Schule Beteiligte miteinander verabredet haben und leben“ (Sengpiel & Smolka 2018, S. XI), so kann dies „im Sinne einer Schulkultur als Beschreibung der pädagogischen Gesamtqualität einer Schule“ (ebd.) verstanden werden. „Werte und Normen, Interaktionsformen und Beziehungsstrukturen“ sowie „Führungsstil und Umgangsformen, Kooperationshandeln und Entscheidungsstrukturen, Engagement und emotionaler Bezug zur Schule sowie Berufsethos und erzieherische Einstellungen der Schulleitung und des Kollegiums“ sind somit auch Bestandteil von Schulkultur (Holtappels 2003, S. 25).

Eine Schulkultur, in die sprach- und kultursensibler Unterricht bewusst integriert wird, gilt es kontinuierlich aufzubauen und zu pflegen. Ein solcher Prozess benötigt Zeit und Raum zum gemeinsamen Gestalten und Entwickeln. Folgende Leitfragen können hier als Denkanstöße dienen:



### RESSOURCEN SCHAFFEN: PERSONAL, ZEIT UND MATERIAL

Frau Piotrowski kommt von einer Fortbildung zur Analyse und Produktion sprachsensibler Unterrichtsmaterialien. Mit diesem Hintergrundwissen möchte sie gemeinsam mit ihren Kollegen die an der Schule verwendeten Unterrichtsmaterialien unter die Lupe nehmen. Speziell achtet die Gruppe auf Schwierigkeiten auf der Wort-, Satz-, Text- und visuellen Ebene. So analysieren sie beispielsweise Fachwörter und Komposita, morphologische und syntaktische Besonderheiten der Fachsprache, Kohäsionsmittel und die Übersichtlichkeit der Aufgabenstellung (Absätze, Überschriften, Aufzählungen, Schaubilder und so weiter). Auf dem nächsten schulinternen Fortbildungstag möchten sie ihre Ergebnisse vorstellen und anderen Kollegen zugänglich machen.



Die Entwicklung hin zu einem sprach- und kultursensiblen Unterricht kann nicht von heute auf morgen und auch nicht von den Lehrkräften alleine erreicht werden. Viele Lehrkräfte fühlen sich nicht ausreichend auf die sprachliche und kulturelle Heterogenität in den Klassenzimmern vorbereitet (SVR 2016a), sind unsicher, wie sie mit Sprache(n) umgehen können oder unterrichten sogar fachfremd.

In letzter Zeit ist zu beobachten, dass die Beschäftigung mit und auch die Sensibilität für einen sprach- und kultursensiblen Unterricht sowohl an den Hochschulen als auch bei Lehrkräftefortbildungen zunimmt. Viele angehende Lehrpersonen werden bereits während ihres Studiums beispielsweise durch Wahlpflichtmodule, Erweiterungsfächer oder auch durch einschlägige Projekte auf den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität und auf einen sprachsensiblen Unterricht vorbereitet. Auch werden momentan zahlreiche Fortbildungen für praktizierende Lehrkräfte angeboten.



#### SYSTEM SCHULE



##### ORGANISATIONSENTWICKLUNG

- » Sind die vorhandenen Bücher/Materialien sprach- und kultursensibel zum Beispiel im Hinblick auf fachsprachliche Wendungen oder Stereotype?
- » Wie können sprach- und kultursensible Bücher finanziert werden?
- » Wie können Lehrkräfte dazu befähigt werden, kultur- und sprachsensibile Materialien auszusuchen?
- » Wie können den (Fach-)Lehrkräften Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, damit sie einen sprach- und kultursensiblen Fachunterricht planen und organisieren können?
- » Ist es möglich, zusätzliches Personal als Hilfe in den Unterricht zu integrieren?



##### PERSONALENTWICKLUNG

- » Wie können Lehrkräfte für einen sprach- und kultursensiblen Fachunterricht aus- und fortgebildet werden?



##### UNTERRICHTSENTWICKLUNG

- » Werden mehrsprachige Texte/Medien/Bücher in den Unterricht miteinbezogen? Wie?
- » Werden Anlässe zur Sprachreflexion gegeben?
- » Wie werden digitale Medien einbezogen?

Dennoch reicht eine einmalige Beschäftigung durch eine halbtägige Fortbildung oder die Teilnahme an einem Workshop nicht aus. Fortbildungen sollten kontinuierlich und praxisnah angeboten werden und Lehrkräfte sollten auch bei der Umsetzung an den Schulen unterstützt werden (Lipowsky 2011, Göb 2017). Dies könnte zum Beispiel durch (gegenseitige) Hospitationsschleifen und eine sich etablierende Feedbackkultur sichergestellt werden.

An vielen Schulen fehlt es allerdings an Ressourcen wie Personal, Zeit oder entsprechenden sprach- und kultursensiblen Unterrichtsmaterialien. Damit ein flexibler Umgang mit Vielfalt in der Schulpraxis gelingen kann, ist es wichtig aufzuzeigen, welche Ressourcen bereits an der jeweiligen Schule vorhanden sind und wie diese adäquater genutzt beziehungsweise gebündelt werden können (Vock & Gronostaj 2017). Eine weitere Möglichkeit, einen sprach- und kultursensiblen Unterricht an der Schule einzuführen und die erste Hürde zu nehmen, sind Kooperationen, beispielsweise mit Hochschulen oder Ehrenamtlichen (siehe Darstellung S. 26).

**TEAMARBEIT ERMÖGLICHEN UND FÖRDERN**

„Hier wird gefragt, ob du in die Nachmittagsbetreuung gehen möchtest“, erklärt der elfjährige Amir und zeigt auf eine Zeile des Formulars. Dilara schaut fragend zu ihren Eltern, doch auch die zucken mit den Schultern. Herrn Mazurs Blick wandert zur Schulleiterin, die der Familie gegenüber sitzt, um Dilara für die erste Klasse der Mozartschule anzumelden. Die Familie ist vor einem halben Jahr aus dem Iran nach Deutschland gekommen. „Übersetzt du es bitte auf Persisch?“, bittet die Schulleiterin und Amir erklärt der Familie die Frage in seiner Erstsprache. Amir geht in die 4c und ist Teil des Paten- und Dolmetscherpools, den die Schule eingerichtet hat, um neuen Schülerinnen und Schülern die Anfangszeit an der Mozartschule zu erleichtern.



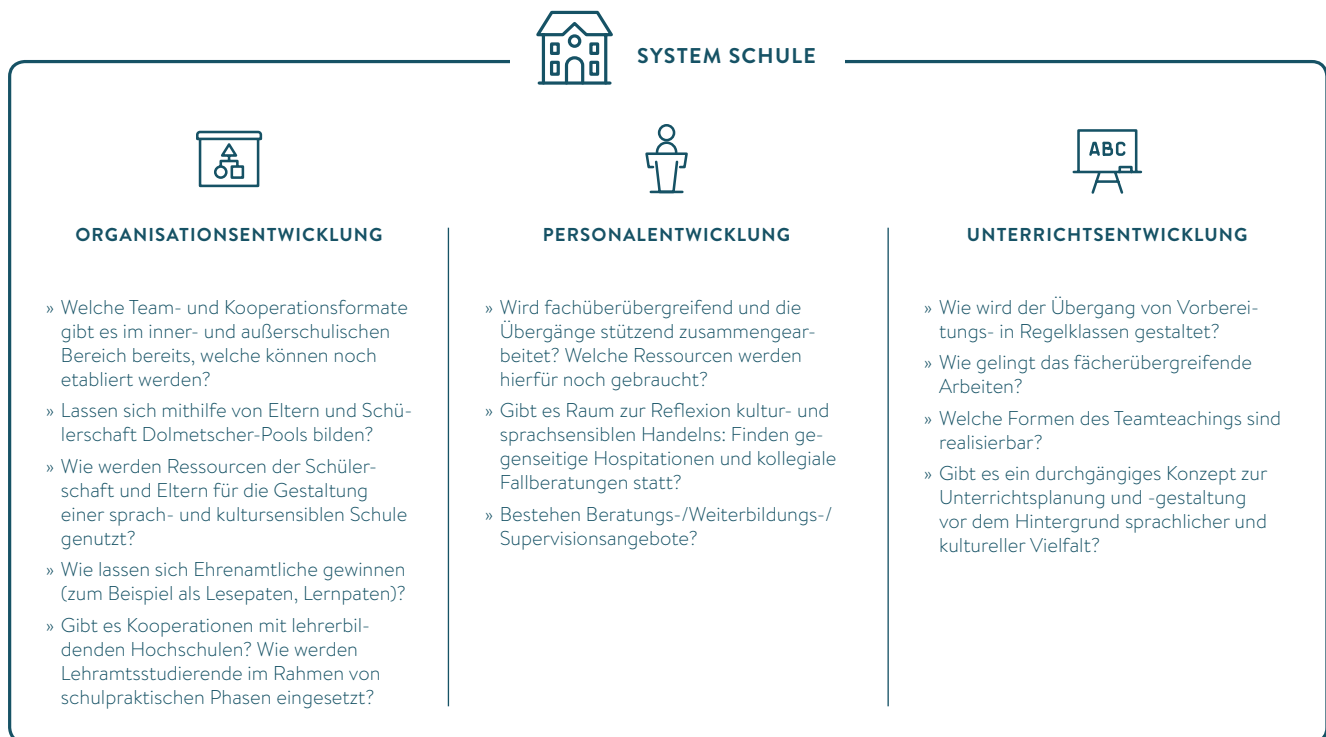
Beispiel für Teams mit Fokus Sprach- und Kultursensibilität  
 Zu den Gelingensbedingungen eines sprach- und kultursensiblen Fachunterrichts zählen unter anderem inner- und außerschulische Kooperation sowie Zeit und Raum für Zusammenarbeit (Brandt & Gogolin 2016, S. 68, 77). Sprach- und kultursensibles Handeln ist „Gesamtaufgabe der Schule“ und sollte „Basis aller schulischen Aktivitäten sein“ (Wildemann & Fornol 2019, S. 16).

**TABELLE 1: BEISPIELE INNER- UND AUSSERSCHULISCHER KOOPERATIONEN**

INNERSCHULISCH	AUSSERSCHULISCH/SCHULÜBERGREIFEND
<ul style="list-style-type: none"> <li>» Schülerpatenschaften</li> <li>» Coachingteams zur Förderung der Lernendenautonomie</li> <li>» Coachingteams/Tutoren und Tutorinnen zur Begleitung von Übergängen, zum Beispiel von Vorbereitungs- in Regelklassen</li> <li>» Teamteaching von Fach- und DaZ-Lehrkräften im Regelunterricht und zur Vorbereitung des Übergangs von Vorbereitungs- in Regelklassen</li> <li>» Fachübergreifendes Teamteaching zur Bearbeitung bestimmter Themen und Textsorten/Materialien</li> <li>» Fachübergreifende Konferenztteams und Angebote zu Hospitation und Supervision mit Fokus Sprach-/Kultursensibilität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Regionale Steuerkreise zur sprach- und kultursensiblen Schulentwicklung</li> <li>» Arbeitsgruppen zur Vernetzung schulischer und außerschulischer Angebote zur Förderung von Sprach- und Kultursensibilität (zum Beispiel Kooperationen mit Bibliotheken, Kultureinrichtungen etc.)</li> <li>» Kooperation über alle Phasen der Lehrerbildung (zum Beispiel mit Universitäten, Studienseminaren etc.)</li> <li>» Zusammenarbeit mit Eltern(vertretungen), zum Beispiel bezüglich ehrenamtlicher Unterstützung in der Sprach- und Bildungsarbeit (Leitung von AGs, Mitgestaltung von Themennachmittagen/-abenden etc.)</li> </ul>

Quelle: eigene Darstellung

Es ist daher Aufgabe der Schulleitung, für Transparenz und Kommunikation zwischen den Beteiligten zu sorgen, die Professionalisierung des Kollegiums zu unterstützen und die notwendigen Strukturen für unterrichtsbezogene Kooperation zu schaffen (Brandt & Gogolin 2016, S. 76). Das von uns verfolgte Verständnis von Teamarbeit bezieht neben dem Kollegium außerdem die Lernenden selbst als zentrale schulische Akteure und Akteurinnen ein, die unmittelbar in die Umsetzung einer sprach- und kultursensiblen Schule eingebunden sind. Auch Eltern können und sollten als Mitglieder des Teams wahr- und ernstgenommen werden und als solche Möglichkeiten zur Partizipation erhalten (Gogolin & Lange 2011, S. 122). Zu den Anforderungen, die das Prinzip des durchgängigen sprach- und kultursensiblen Unterrichtens an die Schul- und Personalentwicklung stellt (Brandt & Gogolin 2016, S. 68), gehört es daher, Teamarbeit auf unterschiedlichen Ebenen zu ermöglichen:



### RESSOURCEN DER SCHÜLERSCHAFT UND DER LEHRKRÄFTE NUTZEN

„Binomische Formeln. Das hatte ich in Syrien. Aber ich habe ein bisschen vergessen. Ich schaue es mir mit meinem Freund auf Arabisch an und wir wiederholen es gemeinsam auf Arabisch. Dann nehmen wir das deutsche Mathebuch.“ (Esma, achte Klasse)



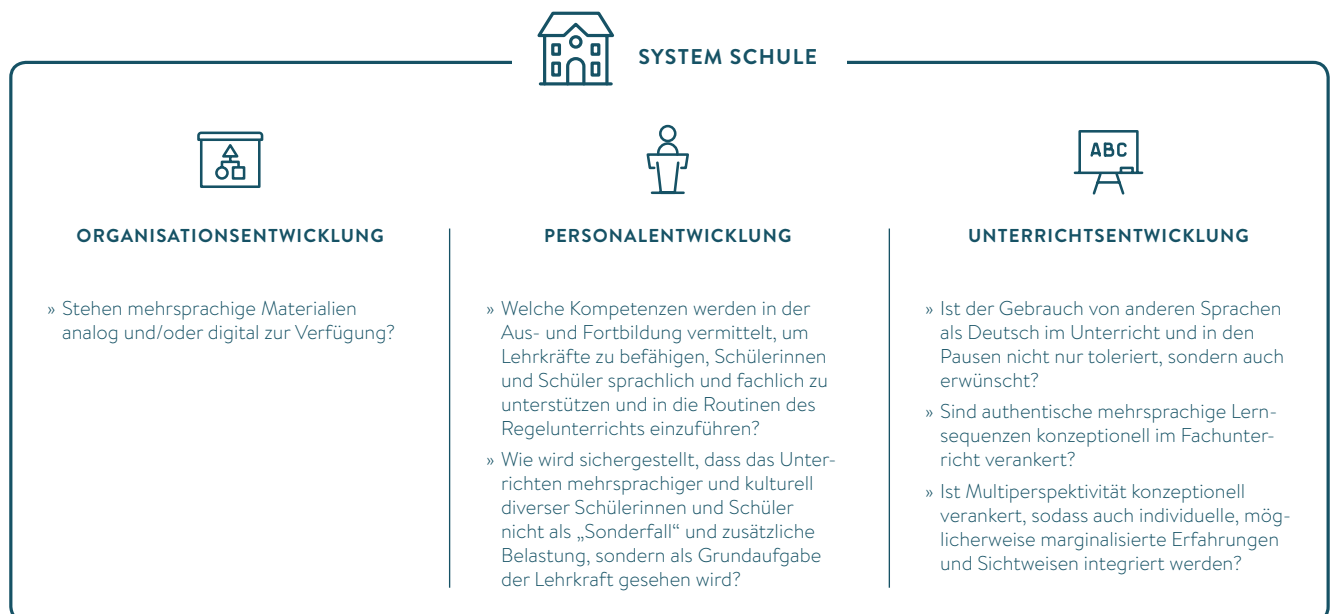
Unabhängig von ihrer schulischen Vorbildung verfügen Kinder und Jugendliche über „mitgebrachte Ressourcen“, zu denen auch Kenntnisse in anderen Sprachen als Deutsch zählen (Seukwa 2006). Trotz entsprechender Forderungen und Empfehlungen, diese zu integrieren (Massumi et al. 2015, S. 7), liegen Unterrichtskonzepte weder für die Integration mitgebrachter sprachlicher Ressourcen (Roth 2018, S. 196) noch für die des formalen und informalen Wissens (Seukwa 2006) vor. Der Fokus des Anfangsunterrichts liegt stattdessen nahezu ausschließlich auf

der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache (Roth 2018, S. 196). Als Folge wird ein Verkümmern mitgebrachter Ressourcen anstatt eines systematischen Ausbaus konstatiert (SVR 2016a, S. 72).

Analog verhält es sich mit den sprachlichen Ressourcen der Lehrkräfte: Die Anzahl von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte steht unverhältnismäßig weit hinter der von Schülerinnen und Schüler mit vergleichbarem Hintergrund zurück. Abgesehen von dem Umstand, dass ein solch unausgewogenes Verhältnis als Indiz für tiefer liegende Diskriminierungs- und Exklusionsmechanismen der Institution Schule gewertet werden kann (Scherr & Niermann 2012), werden damit auch im Bereich kultureller Ressourcen und Sprachbildung Chancen vergeben. Strasser und Steber (2010) untersuchen das Problem von kulturessenzialistischen Fortschreibungen bei der pauschalen Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationsgeschichte und tatsächlichen Effekten in Bezug auf Bildungserfolg kritisch.

(Verständliche) Sprache ist notwendig, um die im Unterricht präsentierten Konzepte kognitiv durchdringen zu können (Wagenschein 1970, Redder et al. 2018). Die unterrichtskonzeptionelle Integration vertrauterer Sprachen als Deutsch ist nicht allein eine Form der Wertschätzung der Schülerschaft und ihrer Ressourcen. Sprachen und weitere bereits erworbene Kompetenzen können sowohl das Deutschlernen als auch den Auf- und Ausbau von Fachinhalten unterstützen. Das konzeptionelle Einbeziehen gesamtsprachiger Ressourcen in den Fachunterricht schafft eine Möglichkeit, Fachinhalte aufnehmen und verarbeiten zu können. Gleichzeitig können metasprachliche und sprachreflexive Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gefördert werden (Roche 2018, Hofer & Jessner 2019). Zudem können Perspektiven auf Unterrichtsinhalte verdeutlicht und diskutiert werden, die durch den Unterricht in Herkunftsschulen entstanden sind.

Die konzeptionelle Integration gesamtsprachiger Kompetenzen in den Unterricht kann ungeachtet der persönlichen Sprach- und gegebenenfalls Migrationsgeschichte der Lehrenden erfolgen.



## DIAGNOSE UND FÖRDERUNG: SPRACHE UND FACH

Herr Levalier hat eine neue Schülerin in seiner Chemiekunde: Blanca besucht eine Vorbereitungsklasse, aber Chemie und Mathematik belegt sie in der Regelklasse. Zuerst ist er nicht sicher, wie er mit der Situation umgehen kann. Er fragt den Lehrer aus der Vorbereitungsklasse und spricht mit Blanca über den Chemieunterricht, den sie erlebt hat. Dann macht er mit Blanca einen Test zum fachsprachlichen Wissen in Chemie, der ihm hilft, Blancas Kenntnisse einzuschätzen. Sie sagt, ihr Smartphone hilft ihr in Chemie, Begriffe und Erklärungen in ihrer Herkunftssprache nachzuschlagen, da sie vieles bereits kennt. Das darf sie nun auch in Chemie. Da sie nur wenige Schülerexperimente durchgeführt hat, teilt Herr Levalier ihr zudem einen Tandempartner zu, der zwar gut experimentieren kann, aber weniger fachliche Kenntnisse als Blanca hat.



Für Lehrkräfte der Regelklassen ist die Diagnose des fachlichen Lernstands von Schülerinnen und Schülern oft eine besondere Herausforderung. Diagnostik ist in drei Bereichen des Fachunterrichts nötig: (1) fachliche Kenntnisse, (2) fach- und bildungssprachliche Ressourcen sowie (3) Unterrichtsroutinen. Unter Unterrichtsroutinen erfassen wir zum Beispiel, wie gut die Schülerinnen und



### SYSTEM SCHULE



#### ORGANISATIONSENTWICKLUNG

- » *Diagnose*: Welche Diagnoseinstrumente sind in den Fächern vorhanden, mit denen vorhandene Kompetenzen adressatengerecht diagnostiziert werden können (eventuell spracharm)? Ist es möglich, Fachunterricht parallel zu legen, um basierend auf den Diagnoseergebnissen klassenübergreifend Lerngruppen zu bilden?
- » *Übergänge*: Auf welche weiterführende Schulform ist ein Übergang möglich und wie kann dieser gestaltet werden?
- » In welchen Fächern kann von Beginn an Fachunterricht stattfinden?



#### PERSONALENTWICKLUNG

- » *Kompetenzen*: Welche Kompetenzen bringen die Lehrenden für die fachliche, sprachliche und fachsprachliche Diagnose und Förderung mit?
- » *Vernetzung*: Welche Strukturen für eine Vernetzung zwischen Sprach- und Fachlehrkräften bestehen (zum Beispiel regelmäßiger runder Tisch, Überarbeitung des schulinternen Curriculums)?



#### UNTERRICHTSENTWICKLUNG

- » *Binnendifferenzierung*: Inwiefern ist die Binnendifferenzierung institutionalisiert und Material frei verfügbar? Führt das sprachlich differenzierte Material alle Lernenden zu vergleichbaren inhaltlichen Zielen?
- » *Sprachliche Förderung*: Inwiefern wird Schülersprache aktiv eingefordert? Welche Bewertungsmaßstäbe werden angesetzt (auch vor dem Hintergrund der weiteren Zukunftsplanung, Ausbildung, Studium etc.)? Inwiefern werden explizit Aspekte der Fachsprache thematisiert und eingeübt? Wie wird autonomes Lernen angeregt?
- » *Unterrichtskultur*: Werden typische Textsorten und Aufgabenstellungen eines Faches schrittweise eingeübt und deren Nutzen reflektiert (zum Beispiel Textaufgabe in Mathematik, Protokoll in Naturwissenschaften)?
- » *„Kulturelles“ Verständnis von Unterricht*: Werden typische Arbeitsformen (zum Beispiel Referat, Gruppenarbeit) eingeübt und deren Sinn diskutiert? Werden Aufgabenstellungen (zum Beispiel Operatoren) gemeinsam in konkrete Arbeitsschritte übersetzt?



Schüler den fachspezifischen Gebrauch der Operatoren beherrschen, welche fachspezifischen und überfachlichen Unterrichtsformen sie kennen, welche fachspezifischen Textsorten sie beherrschen und welche Ziele und Normen sie dem Unterricht des jeweiligen Faches zuordnen.

Für die drei Diagnosebereiche bedarf es geeigneter Instrumente und für diesen Zweck geschulter Fachlehrkräfte (zum Beispiel Tolsdorf et al. 2018). In einigen Fachbereichen gibt es bereits geeignete Instrumente, mit denen der Lernstand in Fachsprache und fachlichen Konzepten ermittelt werden kann (zum Beispiel Emden et al. 2015, Tolsdorf & Markic o. D.). Jedoch sind viele fachspezifische Diagnoseinstrumente nicht ausreichend sprachsensibel, um valide Ergebnisse erzielen zu können (zum Beispiel GDCh 2008), und sprachliche Diagnoseinstrumente lassen oft nur begrenzte Aussagen über die fachsprachlichen Kenntnisse zu. Gänzlich unberücksichtigt bleiben in der Regel die Aspekte der Unterrichtskultur. Zusätzlichen Aufschluss über den individuellen fachlichen Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler können möglicherweise Gespräche mit den Lernenden sowie weiteren Personen (Lehrkräften, Sozialarbeitern) geben.

In der Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler kann auf viele verbreitete Ansätze zurückgegriffen werden (zum Beispiel Binnendifferenzierung, Förderpläne), jedoch ergeben sich darüber hinaus einige Besonderheiten. Bewährt hat sich die Integration der Sprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht (siehe oben und Baginski 2016). Viele Schülerinnen und Schüler haben Inhalte in ihren Herkunftsschulen in anderen Sprachen als Deutsch gelernt. Werden diese Sprachen aktiv als Ressource genutzt, um an fachliches Wissen anzuknüpfen, kann dies dazu beitragen, einen Zugang zum deutschsprachigen Unterricht herzustellen. Fachspezifische sprachliche Strukturen und Textsorten (zum Beispiel Protokoll in Naturwissenschaften, Textaufgabe in Mathematik) müssen explizit eingeübt und der Sinn dieser Aufgaben verdeutlicht werden (zum Beispiel Rüschenpöhler 2017a), denn die Anforderungen des Fachunterrichts in Deutschland unterscheiden sich möglicherweise erheblich von denen der Herkunftsschulen der Schülerinnen und Schüler (zum Beispiel Aufgabekultur, Sozialformen; siehe Baginski 2016). In diesem Bereich bestehen noch große Forschungslücken (siehe Darstellung S. 30).

### „UNTERRICHTSKULTUREN“ TRANSPARENT MACHEN

Schülerinnen und Schüler der Klasse 8 werden zum Unterricht in ihren Herkunftsländern befragt:

- » Roza: „Eine mündliche Note gab es in meiner Schule nicht.“
- » Rasim: „Früher habe ich gerechnet. Jetzt muss ich schreiben, warum ich so rechne.“
- » Sergej: „In meiner alten Schule hatten alle ein Notebook im Unterricht.“
- » Anna: „In meiner alten Schule hatte eine Klassenarbeit 25 oder 30 Fragen und wir hatten nur 40 Minuten für die Antwort.“



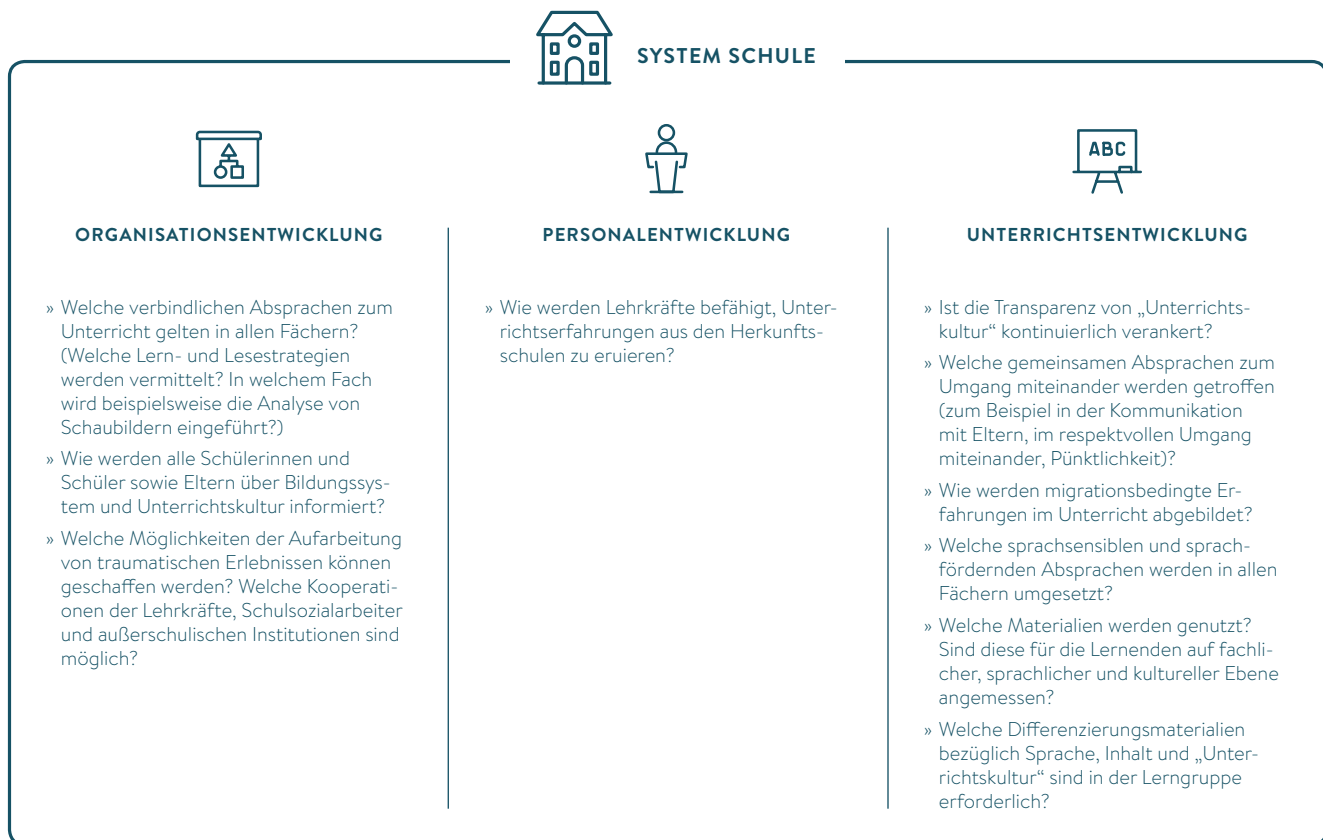
Unterricht kann sich sowohl innerhalb der Herkunftsschulen eines Landes wie auch innerhalb von Schulen Deutschlands sehr unterscheiden. Unterrichtsinhalte, Arbeitsformen und Rollenerwartungen, die hier als „Unterrichtskultur“ umschrieben werden, können für Schülerinnen und Schüler ebenso fremd sein wie die Unterrichtssprache Deutsch.

Die Erfahrungen aus den Herkunftsschulen unterscheiden sich individuell (Fürstenau & Niedrig 2018) und es ist im Einzelfall zu überprüfen, welche Aspekte der

„Unterrichtskultur“ der aufnehmenden Schule allen Schülerinnen und Schülern sowie Eltern transparent gemacht, reflektiert und möglicherweise neu verhandelt werden müssen (Seitz 2014). Gemeinsame Regeln und Rituale geben den Lernenden eine Orientierung und allen die Möglichkeit, am Unterricht gleichermaßen teilzuhaben.

Ein (Fach-)Unterricht mit neu Zugewanderten darf sowohl diese Sozialisation und die damit verbundenen vorhandenen Konzepte als auch die mit der Flucht-/Zuwanderungsgeschichte verbundenen emotionalen und psychischen Aspekte (zum Beispiel Traumata) bei der Auswahl der Methoden, Texte und Aufgaben, aber auch bei Exkursionen nicht außer Acht lassen.

Ethnisierende Stereotypen von „den“ Kindern oder Jugendlichen, die einen gleichberechtigten Umgang ablehnen, oder von „den“ unterdrückten Mädchen werden den komplexen und vielfältigen Lebensrealitäten von Migranten und Migrantinnen nicht gerecht (Tunç, 2016). Negative Erfahrungen mit einzelnen Schülern können diverse Ursachen haben und sind nicht zwangsläufig auf die Sozialisation in politisch autoritären Ländern zurückzuführen.



### 3.3 Notwendige politische Änderungen



#### BILDUNGSPOLITIK

Um eine angemessene fachliche und sprachliche Förderung leisten zu können, sind Veränderungen auf verschiedenen Ebenen nötig.

1. Schulstrukturen: Sprach- und Fachlehrkräfte müssen im Team arbeiten können (Rüschepöhler 2017b), wofür den beteiligten Lehrkräften Zeit in Form einer Stundenreduktion eingeräumt werden muss. Denn es gilt, kulturelle Besonderheiten sowie die persönlichen Umstände der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Hierzu bedarf es einer institutionalisierten, professionellen Supervision und einer verstärkten Unterstützung durch Sozialarbeiterinnen und -arbeiter.
2. Lehrkräftebildung: Die Grundsteine für ein sprach- und kultursensibles Unterrichten müssen bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung gelegt werden. Denn es gilt, fachbezogene Kenntnisse und Kompetenzen zu diagnostizieren und entsprechend zu fördern. DaZ und die Sprachförderung im Fach müssen verpflichtender Teil für alle Lehrkräfte in allen Ausbildungsphasen sein. Gleiches gilt für die Diagnostik in Sprache und Fach (zum Beispiel Tolsdorf et al. 2018) sowie für die Diagnostik im Rahmen von Übergangentscheidungen der Schülerinnen und Schüler (bei Schul- oder Klassenwechsel).
3. Curricula: Die Curricula der Vorbereitungsklassen/Willkommensklassen bedürfen einer Umstrukturierung. Sprachliches und fachliches Lernen müssen ineinandergreifen (Rüschepöhler 2017a).
4. Forschungsförderung: Die Forschungsgrundlage ist noch nicht hinreichend solide. Während Aspekte des sprachsensiblen Unterrichts in vielen Fachdidaktiken mittlerweile etabliert sind, liegen bezüglich der Diagnostik und des kultursensiblen Unterrichts nur vereinzelte Arbeiten vor. Ein im deutschsprachigen Raum fast vollständig vernachlässigter Bereich ist beispielsweise der der fachdidaktischen Rassismusforschung. Die wenigen vorliegenden Arbeiten stammen zu einem großen Teil aus dem angloamerikanischen Raum (zum Beispiel Sheth 2019). Hier besteht dringender Forschungsbedarf.

Veränderungen wie diese sind notwendig, um sowohl kurz- als auch langfristig Bedingungen an Schulen zu schaffen, die Schülerinnen und Schüler unterstützen, Sprache und Fach im Verbund zu lernen.

### 3.4 Beispielhaftes Unterrichtsmaterial und weiterführende Handlungsempfehlungen

#### ALLGEMEINE EMPFEHLUNGEN, ÜBERSICHTEN UND MATERIALSAMMLUNGEN

Das Themenheft „Mehrsprachigkeit“ der Zeitschrift *Lernende Schule* (Heft 86, 2019) liefert im Materialteil konkrete Anregungen und Checklisten für die Gestaltung sprachsensibler Schule:

*Oleschko, S. (2019).* Sprachensible Unterrichts- und Schulentwicklung: Ideen und Ansätze für eigene spezifische Vorhaben. *Lernende Schule* 86: 1–14.

Wie Sprachsensibilität als Handlungsprinzip in der Grundschule von der Unterrichtsdurchführung bis hin zur Schulorganisation verankert werden kann, stellen Wildemann und Fornol (2019) dar:

*Wildemann, A. & Fornol, S. (2019).* Sprachaufmerksamkeit beginnt im Kopf: Sprachsensibilität als Handlungsprinzip in der Grundschule. *Lernende Schule* 86: 16–19.

Mit dem „Mehrsprachencurriculum Südtirol“ liefern Schwienbacher, et al. (2017) eine Vision für die sprachensible Schule und geben Einblicke in deren Umsetzung in der schulischen Praxis:

*Schwiebacher, E. D., Quartapelle, F. & Patscheider, F. (2017).* Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule: Das Mehrsprachencurriculum Südtirol. Köln: Carl Link.

*Hartung et al. (2013)* stellen in ihrem Buch konkrete Unterrichtsvorhaben und Schulprojekte zur kulturellen Öffnung vor. Außerdem werden Praxisbeispiele und Empfehlungen zur interkulturellen Schulentwicklung gegeben:

*Hartung, R., Nöllenburg, K. & Deveci, Ö. (2013)*. Interkulturelles Lernen: Ein Praxisbuch. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.

Sowohl Hinweise zu und Veröffentlichungen von Fachliteratur als auch von Unterrichtsmaterialien bieten die Webseiten von ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern der Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 05.07.2019 unter <https://www.uni-due.de/prodaz/>

Eine Sammlung mit Hinweisen auf Unterrichtsmaterialien zu sprachsensiblen Fachunterricht ist nach Fächern geordnet auf der Website des Landesbildungsservers Baden-Württemberg zu finden. Zugriff am 01.07.2019 unter [https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache/regelunterricht/sprachsensibler\\_fachunterricht/material#Deutsch](https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache/regelunterricht/sprachsensibler_fachunterricht/material#Deutsch)

Schulbuchverlage bieten zu einigen Regelwerken Arbeitshefte zur Sprachförderung an.

### **FACHÜBERGREIFENDE EMPFEHLUNGEN UND MATERIALIEN FÜR DAS SPRACHSENSIBLE UNTERRICHTEN**

*Beese, M., Benholz, C., Chlosta, Ch., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014)*. Sprachbildung in allen Fächern. Stuttgart: Klett.

*Brandt, H. & Gogolin, I. (2016)*. Sprachförderlicher Fachunterricht: Erfahrungen und Beispiele (= FörMig-Material 8). Münster: Waxmann.

*Bücken-Schaal, M. & Hoppe, S. (2017)*. Die 50 besten Spiele zur alltagsintegrierten Sprachbildung. München: Don Bosco.

*DaZ Grundschule. Konzepte und Materialien*, Zeitschrift erscheint 3-mal jährlich seit 1/2017

*DaZ Sekundarstufe. Konzepte und Materialien*, Zeitschrift erscheint 3-mal jährlich seit 1/2017

*Leisen, J. (2013)*. Handbuch Sprachförderung im Fach. Praxismaterialien. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

*Leisen, J. (2017)*. Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

*Leisen, J. (2019)*. Sprachsensibler Fachunterricht. Zugriff am 24.10.2019 unter <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de>

*Priebe, B. (2015)*. Sprachsensibler Fachunterricht – Operatoren. Oberursel: Finken.

Universität Duisburg-Essen, ProDaZ: Materialien Sprachbildung. <https://www.uni-due.de/prodaz/materialien.php>

Wilkening, N. (2015). Die große DaZ-Spielesammlung: Ideen zur Sprachförderung für die Sekundarstufe I. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

### FACHSPEZIFISCHE EMPFEHLUNGEN UND MATERIALIEN FÜR DEN SPRACHSENSIBLEN FACHUNTERRICHT

Die folgende Übersicht verweist geordnet nach Fächern oder Fächergruppen auf Materialien und Anregungen für einen sprachsensiblen Fachunterricht.

#### Deutsch

Sauerborn, H. (2017). Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer: Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Sprachen untersuchen (Themenheft mit Materialpaket) (2019). Grundschule Deutsch 61.

Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Zaghir, R. & Ishak, R. (2014). Wer hat mein Eis gegessen? Die große Box der Mehrsprachigkeit: 19 zweisprachige Bücher und 1 Hör-CD [Eine Geschichte in 19 verschiedenen Sprachen]. Berlin: Edition Orient.

#### Fremdsprachen

Beese, M., Benholz, C., Chlosta, Ch., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). Sprachförderung im Fremdsprachenunterricht. In: dies. (Hrsg.), Sprachbildung in allen Fächern (S. 132–136). Stuttgart: Klett.

Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N. & Rogge, F. (2019). Englisch in der Grundschule: Wie das Fach auf Mehrsprachigkeit orientieren kann. *Lernende Schule* 86: 25–27.

#### Gesellschaftswissenschaften, Sachunterricht

Beese, M., Benholz, C., Chlosta, Ch., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). Sprachförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: dies. (Hrsg.), Sprachbildung in allen Fächern (S. 111–128). Stuttgart: Klett.

Material zur Reflexion von unterschiedlichen Perspektiven auf Geschichte und Politik. Zugriff am 08.07.2019 unter <https://www.connecting-the-dots.org>

Pertzel, E. & Schütte, A. U. (2016). Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6): Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. Münster: Waxmann.

Quehl, T. & Trapp, U. (2013). Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster: Waxmann.

Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.

### Mathematik

Abshagen, M. (2015). Praxishandbuch Sprachbildung Mathematik: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett.

Beese, M., Benholz, C., Chlosta, Ch., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). Sprachförderung im Mathematikunterricht. In: dies. (Hrsg.), Sprachbildung in allen Fächern (S. 84–95). Stuttgart: Klett.

Deutsches Zentrum Lehrerbildung Mathematik, DZLM (2019). SiMa – Sprachbildung im Mathematikunterricht. Unterrichtsmaterialien aus mehreren Projekten für die Sekundarstufe 1. Zugriff am 12.07.2019 unter <https://mathe-sicher-koennen.dzlm.de/sima-sprachbildung-im-mathematikunterricht>

Meyer, M. & Prediger, S. (2012). Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht. Praxis der Mathematik in der Schule 45: 2–9.

Pertzel, E. & Schütte, A. U. (2016). Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6): Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. Münster: Waxmann.

Prediger, S. (in Druck). Sprachbildender Mathematikunterricht in der Sekundarstufe – ein forschungsbasiertes Praxisbuch. Berlin: Cornelsen.

Redder, A., Çelikkol, M., Wagner, J. & Rehbein J. (2018). Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.

Weis, I. (2013). Sprachförderung PLUS: Förderbausteine für den Soforteinsatz im Mathematikunterricht. Stuttgart: Klett.

Wessel, L., Prediger, S. & Büchter, A. (2018). Weil Sprache zählt. Sprachsensibel unterrichten. *mathematik lehren* 206: 2–7.

Wessel, L. & Sprütten, F. (2018). Mathematik und Unterrichtssprache lernen: Antworten für den Unterricht mit Neuzugewanderten. *mathematik lehren* 206: 18–22.

Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.

### Naturwissenschaften, Sachunterricht

Ahlborn-Gockel, S., Kleffken, B. & Scheuer, R. (2012). Sprachkompetenz fördern durch Experimentieren: Feuer-Experimente. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Ahlborn-Gockel, S., Kleffken, B. & Scheuer, R. (2012). Sprachkompetenz fördern durch Experimentieren: Wasser-Experimente. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Beese, M., Benholz, C., Chlosta, Ch., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). Sprachförderung in den naturwissenschaftlichen Fächern. In: dies. (Hrsg.), Sprachbildung in allen Fächern (S. 96–111). Stuttgart: Klett.

Beese, M. & Gürsoy, E. (2019). Biologie hat viele Sprachen: Mehrsprachigkeit im Biologieunterricht nutzen. *Lernende Schule* 86: 32–37.

Bellmann, P. & Markic, S. (2013). NAWI-Forscherheft – Stoffe trennen: Fachinhalte erarbeiten, Fachsprache üben, Klasse 5–6 [Niveau Haupt- und Realschule] (1. Auflage). Hamburg: AOL Verlag.

Budke, A. & Kuckuck, M. (2017). Sprache im Geographieunterricht: Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden. Münster: Waxmann.

Goßmann, M. (2013). Sprachförderung PLUS: Förderbausteine für den Soforteinsatz im Sachunterricht. Stuttgart: Klett.

Helbich, L. & Markic, S. (2018). DaZ-Forscherheft – Feuer: Fachinhalte erarbeiten, Fachsprache trainieren, Klasse 3–4 (1. Auflage). Hamburg: AOL Verlag.

Oleschko, S., Weinkauff, B. & Wiemers, S. (2017). Praxishandbuch Sprachbildung Geographie: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett.

Pertzel, E. & Schütte, A. U. (2016). Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6): Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. Münster: Waxmann.

Rüschepöhler, L. (2017). „Fach + Sprache“ – Grundkurs Chemie. Universität Bremen. Zugriff am 04.11.2019 unter [https://www.lehrlerwerkstatt.uni-bremen.de/download/17\\_03\\_23\\_F+S-Chemie.pdf](https://www.lehrlerwerkstatt.uni-bremen.de/download/17_03_23_F+S-Chemie.pdf)

Rüschepöhler, L. (2018). Was passiert, wenn man Eis erhitzt? Auswertung einer quantitativen Datenreihe mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Unterricht Chemie, Themenheft: „Sprachsensibel Unterrichten“, 168: 22–25.

Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.

### **EMPFEHLUNGEN FÜR DEN PRODUKTIVEN UMGANG MIT MEHRSPRACHIGKEIT UND SPRACHLICHER VIELFALT**

Cummins, J. (2019). Sprachensible Schule: Mehrsprachige Lernende unterrichten. Lernende Schule 86: 12–15.

Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2017). Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW. Zugriff am 08.03.2019 unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/msw-diskussionspapier-mehrsprachigkeit.pdf>

Quehl, Th., Schultze, U. & Trapp, U. (2016). Migration – Mehrsprachigkeit – Schule. Eine Handreichung für Multiplikator\_innen und Lehrer\_innen zum gleichnamigen Kurzfilm. Dortmund: Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren NRW. Zugriff am 01.07.2019 unter [https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/handreichung\\_migration\\_-\\_mehrsprachigkeit\\_-\\_schule.pdf](https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/handreichung_migration_-_mehrsprachigkeit_-_schule.pdf)

Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann.

Schader, B. (2012). Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

### 3.5 Zitierte und weiterführende Literatur

*Baginski, K. (2016).* Magnet. Ich verstehe. Ich hatte im Irak. Erfahrungen aus den Herkunftsschulen erkennen und nutzen. In: Fremdsprache Deutsch, Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Zugriff am 24.10.2019 unter [http://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-Sonderheft\\_2016-01\\_Baginski.pdf](http://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-Sonderheft_2016-01_Baginski.pdf)

*Beese, M., Benholz, C., Chlosta, Ch., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014).* Sprachbildung in allen Fächern. Stuttgart: Klett.

*Brandt, H. & Gogolin, I. (2016).* Sprachförderlicher Fachunterricht: Erfahrungen und Beispiele. Münster: Waxmann.

*Daschner, P. (2017).* Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In: McElvany, N., Jungermann, A., Bos, W. Holtappels, H. G. (Hrsg.), Ankommen in der Schule (S. 11–26). Münster: Waxmann.

*Emden, M., Koenen, J. & Sumfleth, E. (2015).* Chemieunterricht im Zeichen von Diagnostik und Förderung. Münster: Waxmann.

*Feilke, H. (2012).* Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Praxis Deutsch 233: 4–13.

*Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2018).* Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In: von Drewitz, N., Terhart, H., Massumi M. (Hrsg.), Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem (S. 214–230). Weinheim: Beltz

*Gay, G. (2002).* Preparing for culturally responsive teaching. Journal of Teacher Education, 53: 106–116.

*GDCh, Gesellschaft Deutscher Chemiker (2008).* Diagnostizieren und Fördern im Chemieunterricht. Frankfurt am Main: Gesellschaft Deutscher Chemiker. Zugriff am 24.10.2019 unter [https://www.gdch.de/fileadmin/downloads/Netzwerk\\_und\\_Strukturen/Fachgruppen/Chemieunterricht/diag.pdf](https://www.gdch.de/fileadmin/downloads/Netzwerk_und_Strukturen/Fachgruppen/Chemieunterricht/diag.pdf)

*Göb, N. (2017).* Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? DDS – Die Deutsche Schule, 109 (1): 9–27.

*Gogolin, I. & Lange, I. (2011).* Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

*Havkic, A., Dohmann, O., Domenech, M. & Niederhaus, C. (2018).* Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler: Anforderungen und Ressourcen. In: von Drewitz, N., Terhart, H., Massumi, M. (Hrsg.), Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem (S. 174–195). Weinheim: Beltz.



Herrera, S. (2010). *Biography-driven culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.

Hofer, B. & Jessner, U. (2019). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: how does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3? *The Language Learning Journal*, 47: 76–87.

Hollie, S. (2012). *Culturally and linguistically responsive teaching and learning: Classroom practices for student success*. Huntington Beach, CA: Shell Education.

Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*. München: Luchterhand.

Karakaşoğlu, Y. (2010). Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten. In: Schneiders, T. G. (Hrsg.), *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. 2. Auflage (S. 289–304). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Karakaşoğlu, Y. & Wojciechowicz, A. A. (2016). Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich „Anderen“ im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 22 (1): 59–72

Karakaşoğlu, Y. & Wojciechowicz, A. A. (2017). Muslim\*innen als Bedrohungsfigur für die Schule. Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In: Fereidooni, K., El, M. (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 507–528). Wiesbaden: Springer.

Lipowsky, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.

Massumi, M., von Dewitz, N., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zugriff am 16.07.2019 unter [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI\\_ZfL\\_Studie\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf)

Redder, A., Çelikkol, M., Wagner, J. & Rehbein J. (2018). *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann

Roche, J. (2018). Kulturelles Kapital und Mehrsprachigkeit – Ein programmatischer Beitrag. In Hepp, M., Nied Curcio, M. (Hrsg.), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche* (S. 67–78). Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici. Zugriff am 16.07.2017 unter [https://epub.ub.uni-muenchen.de/56617/1/Roche\\_Kulturelles\\_Kapital\\_und\\_Mehrsprachigkeit.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/56617/1/Roche_Kulturelles_Kapital_und_Mehrsprachigkeit.pdf)

Roth, H.-J. (2018). Sprachliche Bildung und Neuzuwanderung. Auf dem Weg zu einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: von Dewitz, N., Terhart, H., Massumi, M. (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 196–213). Weinheim: Beltz.

Rüschepöhler, L. (2017a). „Fach + Sprache“ – Grundkurs Chemie. Universität Bremen. Zugriff am 17.07.2019 unter [https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/download/17\\_03\\_23\\_F+S-Chemie.pdf](https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/download/17_03_23_F+S-Chemie.pdf)

Rüschepöhler, L. (2017b). Mit „Fach + Sprache“ vom Vorkurs in den Regelunterricht: Eine interne Evaluation des Projekts „Fach+Sprache“ (AblB-Arbeitspapier 2/2017). Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Zugriff am 24.10.2019 unter [http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Arbeitspapiere/Ru\\_rueschenpo\\_hler\\_2017\\_Evaluation\\_Fach\\_Sprache\\_AblB-Arbeitspapier2\\_17\\_.pdf](http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Arbeitspapiere/Ru_rueschenpo_hler_2017_Evaluation_Fach_Sprache_AblB-Arbeitspapier2_17_.pdf)

Scherr, A. & Niermann, D. (2012). Migration und Kultur im schulischen Kontext. In: Bauer U., Bittlingmayer, U. H., Scherr, A. (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (Bildung und Gesellschaft) (S. 863–882). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seitz, S. (2014). Interkulturalität und Wertebildung. Die Vermittlung einer Werteerziehung im Kontext von Interkulturalität – eine zentrale Aufgabe von Schule im 21. Jahrhundert. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.), Divers – kontrovers? Ideen für den interkulturellen Schulalltag (S. 25–47). München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.

Sengpiel, J. & Smolka, D. (2018). Das große Handbuch der Schulkultur. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.

Seukwa, L. H. (2006). Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann.

Sheth, M. J. (2019). Grappling with racism as foundational practice of science teaching. *Science Education* 103 (1): 37–60. Zugriff am 17.07.2019 unter <https://doi.org/10.1002/sce.21450>

Shure, V. (2017). Eine internationale Perspektive: Culturally Responsive Teaching (CRT) in den USA. In: Jostes, B., Caspari, D., Lütke, B. (Hrsg.), Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung (S. 177–188). Münster: Waxmann.

Strasser, J. & Steber, C. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: Hagedorn, J., Schurt, V., Steber, C., Waburg, W. (Hrsg.), Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung (S. 97–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016a). Policy Brief Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft – Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Berlin: SVR.

SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016b). Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Berlin: SVR. Zugriff am 24.10.2019 unter <https://www.fh-dortmund.de/de/hs/medien/Was-wir-ueber-Fluechtlinge-nicht-wissen.pdf>

Tolsdorf, Y., Kousa, P., Markic, S. & Aksela, M. (2018). Learning to teach at heterogeneous and diverse chemistry classes: Methods for university chemistry teacher training courses. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (10): em1593. Zugriff am 17.07.2019 unter <https://doi.org/10.29333/ejmste/93377>

Tolsdorf, Y. & Markic, S. (o. D.). Sammlung diagnostischer Instrumente zur Erfassung sprachlicher und fachlicher Fähigkeiten im Chemieunterricht. Institut für Didaktik der Naturwissenschaften – Chemiedidaktik Universität Bremen. Zugriff unter <http://www.idn.uni-bremen.de/chemiedidaktik/material/Zusammenfassung%20aller%20Diagnoseinstrumente.pdf>

Tunç, M. (2016). Sozialisation und Geschlecht. Eine Annäherung an Herkunft, Familie, Kultur und Geschlecht als identitätsprägende Faktoren. Tagung „Kulturbilder – Familienbilder – Männlichkeitsbilder“, Evangelische Akademie Meißen, 24.–25.10.2016.

Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Wagenschein, M. (1970). Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken (2. Auflage, Bd. I & II). Stuttgart: Klett.

Wildemann, A. & Fornol, S. (2019). Sprachaufmerksamkeit beginnt im Kopf: Sprachsensibilität als Handlungsprinzip in der Grundschule. *Lernende Schule* 86: 16–19.

Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.

UNIVERSITÄT PADERBORN

# VIELFALT STÄRKEN – SPRACHBILDUNG AN BERUFSSKOLLEGS

**Sie kommen aus Syrien, Afghanistan, Irak oder Ghana. Ihr größter Wunsch: ankommen in Deutschland – sprachlich und auch beruflich. Für viele junge Geflüchtete im Heranwachsenalter heißt das: erst einmal einen Schulabschluss machen und dann eine Ausbildung absolvieren. Bedarf an motivierten Fachkräften gibt es genug. In Nordrhein-Westfalen sind die Berufskollegs eine wichtige Anlaufstelle für die jungen Leute.**

„Diese Teenager und jungen Heranwachsenden, die teils nicht wissen, ob sie überhaupt in Deutschland bleiben können, stehen unter einem beträchtlichen Druck. Denn anders als jüngeren geflüchteten Kindern bleiben ihnen in den sogenannten internationalen Förderklassen in NRW – beziehungsweise Sprachlern- oder Willkommensklassen, wie sie in anderen Bundesländern heißen – in der Regel nur ein bis zwei Jahre Zeit, um die deutsche Sprache zu lernen, einen deutschen Schulabschluss zu absolvieren und sich damit für eine anschließende Berufsausbildung zu qualifizieren“, erläutert Constanze Niederhaus, Professorin für Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn.

Sie ist eine der Projektleiterinnen des vom Stifterverband geförderten Projekts „Vielfalt stärken – Sprachbildung an Berufskollegs“. Ziel des Projekts: künftige Lehrkräfte an Berufskollegs bestmöglich so in Theorie und Praxis in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auszubilden, dass sie die jungen neu-Zugewanderten nicht nur im Fachunterricht, sondern auch beim Erlernen der für viele noch komplett fremden Sprache unterstützen können. Dabei liegt der Fokus besonders auf der Schreibkompetenz. Ein Semester beziehungsweise ein Schulhalbjahr lang unterrichten die Bachelor- und Masterstudierenden nach einem Vorbereitungsseminar wöchentlich zwei Schulstunden an einem kooperierenden Berufskolleg.

Diese Unterrichtsphasen absolvieren sie in Kleingruppen oder im Team-Teaching mit ausgebildeten Lehrkräften. Alle 14 Tage besuchen sie zudem ein Begleitseminar an der Universität.

DaZ beziehungsweise „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) ist an nordrhein-westfälischen Hochschulen, also auch in Paderborn, als Modul im Umfang von sechs Leistungspunkten im Lehramtsstudium verankert. Das sei aber nicht ausreichend, um die Studierenden auf das Unterrichten der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler wirklich gut vorzubereiten, finden Constanze Niederhaus und ihre Kolleginnen Dr. Cornelia Zierau und Claudia Decker, die mit ihr das Projekt konzipiert haben.

## LERNEN, MIT VIELFALT BESSER UMZUGEHEN

„Sprachbildung an Berufskollegs“ fügt sich in das Gesamtprojekt „Vielfalt stärken“ ein, das 2013 von der PLAZ-Professional School und dem Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft konzipiert und seitdem ständig weiterentwickelt und ausgebaut wurde. Die Vielfalt-stärken-Projekte vermitteln studienbegleitend Kompetenzen im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität und unterstützen zugewanderte Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. „Noch besser wäre es natürlich, DaZ auch für Lehramtsstudierende als ein eigenständiges Studienfach anzubieten“, sagt Constanze Niederhaus.



Eine vielfältige Schülerschaft ist insbesondere an Berufsschulen eine große Herausforderung.

### SCHWERPUNKT SCHREIBKOMPETENZEN

Derzeit besteht an Berufskollegs ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften für das Unterrichten neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Das Projekt rennt deshalb offene Türen ein. Die Berufsschulen freuen sich über die jungen, motivierten Lehramtsstudierenden – ebenso wie über den thematischen Schwerpunkt „Schreibkompetenz“. „Das Schreiben von Texten ist eine der größten Hürden für die jungen Geflüchteten. Denn vielen von ihnen ist beispielsweise das lateinische Alphabet gar nicht geläufig“, sagt Ulla Jung, wissenschaftliche Mitarbeiterin und im Projekt verantwortlich für die Ausbildung und Begleitung der Studierenden sowie den Kontakt zu den Schulen. In den Begleitseminaren zum Projekt, die jeder Lehramtsstudierende verpflichtend belegen muss, wird Grundlegendes zu Lesen und Schreiben sowie zu Hörverstehen und Sprechen, zu Wortschatzarbeit, Grammatik und Aussprache vermittelt. „Die Studierenden erarbeiten Unterrichts- und Schreibförderpläne. Außerdem werden im Seminar die Praxiserfahrungen reflektiert – eine wichtige Rückkoppelung für die jungen Förderlehrkräfte“, sagt Ulla Jung.

Diese Rückkoppelung weiß auch die Bachelorstudentin Berivan Genc sehr zu schätzen. Sie unterrichtete gemeinsam mit einer anderen Studierenden eine Förderschülergruppe. „Ich fühle mich sehr gut gerüstet für meine spätere Arbeit als Lehrerin“, sagt die 26-Jährige, die nach dem Schulhalbjahr nun an einem anderen Berufskolleg

eine Gruppe von jungen Geflüchteten betreut. Spanisch und Wirtschaft sind ihre Lehramtsfächer, das Unterrichtsfach Deutsch zu unterrichten hat sie nicht besonders gereizt. „Doch DaZ ist etwas Besonderes – ich finde es sehr spannend. Vor allem weil es nicht nur darum geht, den Schülern Grammatik beizubringen, sondern auch darum, ihre Probleme im Unterricht zu thematisieren.“ So übe sie mit den Schülerinnen und Schülern – fünf junge Männer, zwei junge Frauen – zum Beispiel Dialoge in Alltagssituationen, etwa zum Thema Behördengänge oder Jobsuche, lasse sie anschließend Bewerbungen schreiben und spreche im Unterricht darüber, welche Ausbildungsberufe für die Jugendlichen infrage kommen könnten. So werden bei diesen Themen mündliche und schriftliche Fertigkeiten geübt.

Bachelorstudierende wie Berivan Genc können sich ihre Teilnahme als Berufsfeldpraktikum anerkennen lassen. Das Interesse der Studierenden an dem Projekt und ihre Bereitschaft, auch nach dem Halbjahr weiter freiwillig in den Förderklassen zu arbeiten, sei groß, sagt Constanze Niederhaus. Und viele machten mit, ohne sich das Projekt anrechnen zu lassen – aus Begeisterung für das Thema. So ist es für viele eine gute Nachricht, dass die Universität Paderborn nach dem Ende der vom Stifterverband geförderten Laufzeit das Projekt weiterführen wird.

04

# ANGEHENDE LEHRKRÄFTE FÜR RELIGIÖSE UND KULTURELLE VIELFALT SENSIBILISIEREN

---

## 4.1 Bedeutung des religiösen und kulturellen Hintergrunds im schulischen Alltag

Religion in der Schule ist auch außerhalb des Religionsunterrichts ein viel diskutiertes Thema. Schlagzeilen wie: „Ramadan in der Schule: Fasten, immer weiter fasten“ (Seddiqzai 2018) oder „Religiöses Mobbing: Wenn Gummibärchen in der Schule plötzlich zum Problem werden“ (Klesmann 2018) zeigen, dass sich in einer Migrationsgesellschaft Fragen zum Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt im schulischen Kontext stellen – sowohl in den unterschiedlichen Fächern als auch im Schulalltag. Im Handlungsraum Schule entstehen somit unterschiedliche Herausforderungen, die verschiedene Umgangsformen und Kompetenzen vonseiten der Lehrkräfte erfordern. Auch wenn Religion und kultureller Hintergrund im schulischen Alltag selten als alleinige Ursache für Konflikte auftreten, sind einige Herausforderungen im täglichen Miteinander des Schulalltags tatsächlich mit den Themen Religion und kultureller Hintergrund verknüpft oder werden zumindest als solche wahrgenommen.



VON  
JUDITH STANDER-DULISCH

MITARBEIT VON:  
KRISTINA GÖTHLING,  
SARAH J. JAHN,  
LISA OTTO,  
ANNA RANECK

## 4.2 Theoretischer Hintergrund

Um transkulturelle Kompetenzen zu erwerben und damit mögliche Konflikte anzunehmen und auszuhalten, zu lösen oder sogar zu vermeiden und die eigene Rolle dabei zu reflektieren, benötigen Lehrpersonen Wissen, Informationen und einen Pool von Handlungsmöglichkeiten zum Thema religiöse Vielfalt. Karakaşoğlu und Klinkhammer schreiben hierzu:

Gerade im Hinblick auf den Umgang mit weltanschaulicher Pluralität in der Migrationsgesellschaft müssen Pädagog/innen in der Lage sein, sich diffe-

renzsensibel und diskriminierungskritisch in Kenntnis gesellschaftlicher Dispositive und Diskurse mit religiösen und religionsbezogenen Grenzziehungsdynamiken und Stereotypenbildungen auseinanderzusetzen. Im Idealfall tun sie dies im Bewusstsein ihrer eigenen Verstrickungen als machtvollen Akteur/innen in eben diesen Dynamiken (Karakaşoğlu & Klinkhammer 2016, S. 307).

Als grundlegende Frage lässt sich demnach formulieren: Wie kann (angehenden) Lehrkräften ein transkulturelles Verständnis für den Sprach- und Fachunterricht vermittelt werden, das für religiöse und kulturelle Vielfalt sensibilisiert? Daran anschließend: Wie können diese Kompetenzen optimal in den Unterricht integriert werden?

Hierbei hilft ein religionswissenschaftlicher Blick auf transkulturelle und religionsensible Forschungsarbeiten. In Anlehnung an Anne Koch et al. (2013) und Annette Wilke (2012) sehen transkulturelle Kompetenzen aus religionswissenschaftlicher Perspektive vor, Wissen über religiöse und kulturelle Vielfalt zu vermitteln, um verschiedene Wertesysteme zu verstehen und Perspektivwechsel vornehmen zu können. Im Gegensatz zu einem interkulturellen Ansatz werden beim transkulturellen Ansatz Zusammenhänge und Entwicklungsdynamiken auch innerhalb einer Kultur in den Mittelpunkt gestellt. Kultur wird hierdurch nicht als ein geschlossenes System verstanden, sondern aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. So werden auch einzelne Personen in konkreten Situationen betrachtet und dabei etwa die Interaktion mit anderen, die sozialen Verhältnisse und Einflüsse von außen miteinbezogen. Während also bei einem interkulturellen Ansatz von einem festen Kulturbegriff ausgegangen wird, können sich Kulturen begegnen, sich aber nicht verändern und statisch bleiben, geht der transkulturelle Ansatz nach Wolfgang Welsch davon aus, dass Kulturen sich verändern und vermischen können – sei es im Ganzen oder bei einzelnen Individuen (Welsch 1997). Es handelt sich demnach um einen ganzheitlichen Ansatz, der unterschiedliche Faktoren einbezieht.

---

## DEFINITION TRANSKULTURALITÄT

Der Begriff der *Transkulturalität* wird in diesem Beitrag bewusst verwendet, um sich von Begriffen wie Multikulturalität und Interkulturalität abzugrenzen. Hinter den Begriffen stehen jeweils Kulturverständnisse, die sich auf das Zusammenwirken von verschiedenen Kulturen beziehen: Dem Konzept von Multikulturalität liegt das Verständnis zugrunde, dass verschiedene, homogene Kulturen nebeneinander existieren. Dem Konzept der Interkulturalität liegt das Verständnis zugrunde, dass Kulturen untereinander agieren. Bei beiden Verständnissen handelt es sich aber um unveränderliche, starre Vorstellungen

von Kulturen. Ein Kulturwandel wird damit ausgeschlossen. Der Philosoph Wolfgang Welsch grenzt sich von diesem Verständnis von Kultur ab und hat bereits in den 1990er-Jahren das Konzept und den Begriff der Transkulturalität entwickelt. Hierbei wird von einer Heterogenität innerhalb der Kulturen ausgegangen. Kulturen treten somit in Austausch, sind aber nicht homogen und statisch, sondern dynamisch vernetzt und untereinander divers (vergleiche Welsch 1997). Wir verwenden den Begriff der Transkulturalität, um auf die Vielfalt und Veränderlichkeit von Kultur hinzuweisen.

---



Werden beispielsweise religiöse Feste im Unterricht thematisiert, müssen unterschiedliche, auch innerreligiöse Lehrsätze und Glaubensregeln betrachtet werden, jedoch ebenso lokale Gegebenheiten, die kulturelle Prägung und zum Beispiel familiäre Traditionen sowie die jeweils individuelle Religionsausübung. Durch die Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Zusammenhänge und Dynamiken ebenso wie das Verständnis von Vielfalt und damit der Überschneidung, Vermischung und Vernetzung von Kulturen soll die Gegenüberstellung von „wir“ versus „der andere“ aufgebrochen werden, durch die es zu Hierarchisierungs- und Abwertungsprozessen des vermeintlich „anderen“ kommt, indem Verständnis für das vermeintlich „andere“ und „Fremde“ erzeugt wird. Mit dieser Sensibilisierung kann der Handlungs- und Deutungsrahmen von (angehenden) Lehrkräften erschlossen werden.

Das primäre Ziel ist es somit, angehende Lehrkräfte bereits im Lehramtsstudium für religiöse und kulturelle Vielfalt im Schulalltag zu sensibilisieren. Das heißt:

1. Grundlagenwissen über die Vielfalt von Religion, Kultur und Sprache sowie deren Zusammenhänge und Dynamiken zu vermitteln,
2. Stereotype in Sprache und Sprachvermittlung zu erkennen und durch lebensweltlichen Bezug der Lernenden aufzubrechen und
3. Lehrkräfte zum eigenverantwortlichen Handeln in Vermittlungssituationen zu befähigen.

Bedacht werden sollte, dass Religion nicht die alleinige Differenzdimension darstellt. Soziales Handeln hängt von unterschiedlichen Zugehörigkeiten (Geschlecht, ethnische und geografische Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung, soziale Herkunft, Grad der Bildung, Kultur, Tradition etc.) ebenso wie der individuellen Gestaltung von Identitäts- und Lebensentwürfen ab. Besonders im Hinblick auf Konflikte im schulischen Alltag wird Religion häufig als Erklärungsmuster herangezogen, oft sind es jedoch auch andere Ursachen, die zu Spannungen oder Missverständnissen führen, zum Beispiel Autoritätsaushandlungen oder Geltungsbedürfnisse. Lehrkräfte an Schulen müssen diese unterschiedlichen Differenzdimensionen kennen und in den Interaktionen mit den Lernenden berücksichtigen.

Mit Bezug auf das Thema der religiösen Vielfalt sind es vor allem zwei Aspekte, die es im Kontext Schule zu berücksichtigen gilt: Heterogenität und Individualität. Gerade in Anbetracht von religiöser Pluralität besteht eine enorme innerreligiöse Vielfalt, die durch ständige Veränderungsprozesse gekennzeichnet ist. Die Religionszugehörigkeit von schulischen Akteuren und Akteurinnen kann von jedem Einzelnen völlig unterschiedlich ausgelegt und praktiziert werden. Mit Blick auf unterschiedliche Strömungen, Glaubensrichtungen und unterschiedliche Religionsverständnisse innerhalb von Religionen ist etwa eine Zugehörigkeitszuschreibung zu „dem Islam“, „dem Christentum“ oder „dem Judentum“ nicht möglich und auch nicht ratsam, da eine solche Zuschreibung je nach Kontext stereotype Bilder produziert.

Des Weiteren kann die individuelle religiöse Lebensführung durch drei Aspekte geprägt sein, die auch in der Schule mitbedacht werden sollten:

1. religiöse Dogmen, das heißt Lehrsätze und Glaubensregeln,
2. die soziokulturelle Prägung und
3. die tatsächlich gelebte religiöse Praxis.

Die drei Dimensionen müssen unterschieden werden. So sagt zum Beispiel allein die Zugehörigkeit zum Katholizismus nichts über die gelebte religiöse Praxis aus. Dieser Aspekt bedarf im Kontext von *Schule in der Migrationsgesellschaft* besonderer Aufmerksamkeit: Zuwanderung und Religionszugehörigkeit oder



Religiosität sind nicht gleichzusetzen. Zum Beispiel bedeutet die Herkunft aus einem muslimisch geprägten Land nicht die Zugehörigkeit zu einer muslimischen Tradition, da auch in diesen Ländern unterschiedliche Religionen existieren. Hinzu kommt, dass nicht jeder geborene Muslim Religion praktiziert. Eine Annahme in der Forschung ist, dass „Religion für die eigene Identität in der Fremde wichtig sein kann, dies aber nicht zwangsläufig zur Übernahme von Glaubensregeln und religiöser Praxis führen muss“ (Jahn 2016, S. 88). Zwei gegenläufige Modelle sind hier möglich: Einerseits können sich Geflüchtete an die neue Gesellschaft anpassen unter Verminderung der eigenen Religiosität. Andererseits kann die Migrationserfahrung eine Bewahrung religiös-kultureller Traditionen und demnach eine Heimatverbundenheit bewirken. Vor dem Hintergrund von Neuorientierung, Traditionskritiken oder auch Abspaltungen von erster oder zweiter Generation kann dies jedoch auch zu Um- und Neugestaltungen religiöser Traditionen führen (vergleiche Baumann 2004, S. 21).

Ob Migrationshintergrund oder nicht – je nach persönlich gelebter religiöser Praxis spielt für die einen Religion nur eine geringe Rolle, für andere sind unterschiedliche Ausrichtungen maßgeblich bestimmend. Und wieder andere sind gar nicht religiös und haben auch keinen Bezug zu Religion. Ziel ist es, (angehende) Lehrkräfte auf die „Heterogenität als Normalfall“ vorzubereiten, Individualität wahrzunehmen und Handlungsfähigkeit (zum Beispiel in Form verschiedener Handlungsoptionen) anzubahnen. Die eigene Fachkompetenz soll durch Sensibilisierung für Vielfalt ebenso wie durch Anregung von Reflexionswissen gestärkt werden.

Die eingangs zitierten Schlagzeilen deuten auf Situationen hin, aus denen sich Fragen zum Umgang mit religiöser Vielfalt stellen. Aus einer religionssensibel-transkulturellen Perspektive heraus können diese Situationen decodiert werden, um Handlungsoptionen zu entwickeln. Die beiden zitierten Beispiele thematisieren unterschiedliche Ernährungsregelungen, die einen religiösen Bezug haben. Diese Beispiele könnten mit angehenden Lehrkräften im Seminarkontext diskutiert werden und auf die entsprechenden Handlungsmöglichkeiten hingewiesen werden. Die unterschiedlichen Gründe für die Wahl eines bestimmten Ernährungsmodells können innerhalb einer Schulklasse thematisiert werden. Lehrkräfte könnten in diesem Fall vor allem auf die individuelle Ausgestaltung von religiösen Speiseregeln aufmerksam machen. Hierbei sollen nicht die einzelnen Schülerinnen und Schüler befragt werden, sondern der unterschiedliche Auslegung des Glaubens (oder eben Nicht-Glaubens) thematisiert werden. Eine Aufklärung über die Folgen des Fastens während des muslimischen Fastenmonats Ramadan sowie unterschiedliche Möglichkeiten, mit dem Fasten während der Schulzeiten umzugehen (zum Beispiel das Fasten verschieben oder aussetzen) bieten sich ebenfalls an.

Die im Folgenden aufgeführten Denkanstöße sollen dabei helfen zu klären, welche Ressourcen und Strukturen benötigt werden (zum Beispiel durch externe Ansprechpartner, zentrale Praxisstellen als Anlaufstellen zur Beratung und Fortbildungen, Supervisionen, Materialsammlungen), um eine Sensibilisierung für religiöse und kulturelle Vielfalt zu gewährleisten. Ziel ist dabei ein Erwerb von Grundlagen- und Reflexionswissen sowie die Aneignung von Handlungsmöglichkeiten, bei denen ein ganzheitlicher Diversitätsansatz mit einbezogen und Religion nicht als alleinige Differenzdimension betrachtet wird. Die Denkanstöße sind in die verschiedenen Bereiche Bildungspolitik, Schule, Personal- und Unterrichtsentwicklung aufgeteilt. Diese spiegeln die Breite des Adressatenkreises wider: angehende wie praktizierende Lehrkräfte und Schulleitungen sowie Akteurinnen und Akteure aus Hochschulen und Bildungspolitik.

## 4.3 Denkanstöße



### BILDUNGSPOLITIK

Welche Ressourcen/Strukturen werden benötigt, um eine Sensibilisierung für religiöse und kulturelle Vielfalt zu gewährleisten (zum Beispiel externe Ansprechpartner, zentrale Praxisstellen als Anlaufstellen zur Beratung und Fortbildungen, Supervisionen, Materialsammlungen)?



### SYSTEM SCHULE



#### ORGANISATIONSENTWICKLUNG

- » Inwiefern möchte sich meine Schule für religiöse Vielfalt öffnen?
- » Welches Selbstverständnis haben wir als Schule und wie positionieren wir uns zu unterschiedlichen religiösen Einstellungen und Praktiken?
- » Inwieweit können wir als Schule religiöse Speise- und Kleidungsvorschriften sowie religiöse Feste im Schulalltag berücksichtigen?
- » Inwiefern berücksichtigen wir religiöse und kulturelle Herausforderungen auch in Bezug zur Elternarbeit?
- » Inwiefern schaffen wir Angebote zur Kooperation mit Eltern und dabei Möglichkeiten zur Kommunikation (zum Beispiel Informationen über unser Schulsystem, bei Sprachbarrieren auch in unterschiedlichen Sprachen)?
- » Werden die Herausforderungen, die kulturelle und religiöse Vielfalt darstellen, bei uns thematisiert und Handlungsoptionen evaluiert?
- » Gibt es an unserer Schule die Möglichkeit des Austausches zwischen Lehrkräften über Herausforderungen und Handlungsoptionen angesichts kultureller und religiöser Vielfalt?
- » Gibt es an unserer Schule ein erfahrungsbasiertes Repertoire an Handlungsmöglichkeiten bezüglich des Umgangs mit religiöser Vielfalt, das schriftlich fixiert ist und eingesehen werden kann?
- » Besteht an unserer Schule die Möglichkeit zur Supervision?
- » Gibt es einen zentralen Ansprechpartner für uns als Schule (zum Beispiel Vertreter externer Einrichtungen) für Fragen religiöser und kultureller Art?



#### PERSONALENTWICKLUNG

- » Welche Einstellungen habe ich als Lehrkraft zu Religion?
- » Hinterfrage ich meine eigene Haltung zu Religion und Kultur?
- » Wie kann ich als Lehrkraft in der Aus- und Weiterbildung für religiöse Vielfalt sensibilisiert werden?
- » Welche Angebote gibt es, um die Bedarfe von Lehrkräften zu decken (Lehrwerke, Studiengänge, Weiterbildungen, Übungen, Ansprechpartner)?
- » Werden wir aus einer religiösen Binnenperspektive oder einer wissenschaftlichen Außenperspektive heraus geschult?
- » Wie erfolgt bei uns bisher die Sensibilisierung für kulturelle und religiöse Vielfalt?
- » Inwiefern und wofür nutze ich Religion als Erklärungsmuster?
- » Nehme ich Perspektivwechsel vor, um eine gute Ausgangslage für die Kommunikation zwischen mir und Schülerinnen und Schülern und/oder Eltern zu ermöglichen?
- » Berücksichtige ich den rechtlichen Rahmen (Religionsfreiheit, Gleichheitsgrundsatz, Schulgesetz)?
- » Gibt es die Möglichkeit des Austausches zwischen uns als Lehrkräften über Herausforderungen und Handlungsoptionen angesichts kultureller und religiöser Vielfalt?
- » Gibt es eine Plattform, auf der wir unsere Erfahrungen mit Handlungsoptionen austauschen können?



#### UNTERRICHTSENTWICKLUNG

- » Wie werden Religion und Kultur in meinem Klassenraum sichtbar?
- » Sind Religion und Kultur die Ursache von Konflikten? Inwiefern spielen Religion und Kultur bei Konflikten eine Rolle?
- » Welche weiteren Differenzdimensionen spielen neben Religion eine Rolle (zum Beispiel soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, Migrations- oder Fluchterfahrungen)?
- » Berücksichtige ich Religion als bestehenden Teil der Identität?
- » Wie können Religion und Kultur in meinem Klassenraum thematisiert werden (auch auf sprachlich niedrigen Niveaustufen)?
- » Nehme ich die innerreligiöse Vielfalt, das heißt unterschiedliche Konfessionen, Strömungen, Organisationsformen wahr und berücksichtige diese?
- » Unterscheide ich zwischen religiösem Dogma, kultureller Prägung und gelebter religiöser Praxis?
- » Berücksichtige ich den rechtlichen Rahmen (Religionsfreiheit, Gleichheitsgrundsatz, Schulgesetz)?
- » Werden in meinen Lehrwerken mit Lektionen zu Religion und/oder Kultur Stereotype aufgebrochen oder verdichtet?

## 4.4 Beispiele guter Praxis

### **DAS MODUL „SPRACHFÖRDERUNG UND TRANSKULTURELLE SENSIBILITÄT IN DER LEHRERBILDUNG“**

Im Folgenden wird anhand des Moduls „Sprachförderung und Transkulturelle Sensibilität in der Lehrerbildung“, das im Rahmen des gleichnamigen Projekts an der Ruhr-Universität Bochum seit 2018 angeboten wird, gezeigt, wie angehende Lehrpersonen kultur- und religionssensibel sowie handlungsorientiert auf ihre spätere Arbeit als Lehrkraft vorbereitet werden können.

Bei der Konzeption des Zehn-Creditpoints-Moduls wurde die Idee verfolgt, die unterschiedlichen Ausgangslagen von Lernenden mit Fluchterfahrung und die damit verbundenen Bedarfe hinsichtlich Sprachförderung, Transkulturalität, psychosozialer, asylrechtlicher, rassistischer und weiterer für die Lernenden relevanten Fragestellungen in einer Theorie-Praxis-Verzahnung zu berücksichtigen und miteinander zu vereinen.

Vor allem der religionswissenschaftliche Blickwinkel auf transkulturelle und religionsensible Fragestellungen stellte in diesem Kontext eine Neuerung zu bisherigen Ansätzen dar und rückte deswegen neben klassischen sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Aspekten in den Mittelpunkt der Ausbildung der 32 Lehramtsstudierenden. Diese absolvierten ergänzend zu theoretischen Seminaren an der Universität einen praktischen Teil in einer internationalen Klasse, um konkrete Praxiserfahrungen zu sammeln und ihre Handlungsfähigkeit in alltäglichen Lehr-Lern-Situationen kennenzulernen, zu reflektieren und zu erweitern.

Das Seminar „Kultur- und religionssensibel unterrichten“ (gegliedert in drei Blocktermine, jeweils von 10 bis 16 Uhr) bereitete auf die transkulturelle und religionsensible Arbeit mit Schülern vor, indem den Studierenden Grundlagenwissen der kulturwissenschaftlich orientierten Religionswissenschaft vermittelt wurde. Dieses sollte sie zum eigenverantwortlichen Handeln in Situationen des Schulalltags befähigen, in denen transkulturelle und interreligiöse Sensibilität gefordert ist. Es wurden unter anderem folgende Inhalte behandelt: Religion und Kultur, religiöse Wandlungsprozesse der Gegenwart, Migration und Integration, religiöse Vielfalt in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen, innerreligiöse und interreligiöse Vielfalt, religiöse Praxis im Islam und im Christentum, Grundgesetz/Schulgesetz und Religion, Umgang mit Geschlechterrollen im Schulkontext, rollenbezogene Erwartungshaltungen und gruppenbezogene Ausgrenzungen im Klassenraum.

Alle Teilnehmenden absolvierten anschließend das Modul „Simulationen“ mit professionellen Schauspielern zur handlungsorientierten Vorbereitung auf ihre spätere Arbeit als Lehrkraft. Hierbei wurden Szenarien geübt, in denen das Wissen um kulturelle und religiöse Vielfalt praktisch angewandt werden konnte und von den Teilnehmenden auch umgesetzt wurde.

Hinsichtlich der transkulturellen Sensibilität hab ich mir das Unterrichten einer internationalen Klasse sehr schwierig vorgestellt. Im Modul wurde mir eine gewisse Scheu genommen und das hilft auf alle Fälle, locker und authentisch zu sein und somit den Lehreralltag für mich wie auch für die Schülerinnen und Schüler angenehm zu gestalten. (Modulevaluation, Sommersemester 2018).

Ich kann jetzt viel besser abschätzen, welche Möglichkeiten es gibt, mit Konflikten umzugehen. (Modulevaluation, Sommersemester 2018)

Diese Zitate aus der semesterbegleitenden Evaluation des ersten Durchgangs des Sommersemesters 2018 zeigen, dass die szenarioorientierte Vorbereitung als sehr sinnvoll eingeschätzt wurde. Bei der Evaluation gaben die Studierenden zudem an, dass sich ihre Kompetenzen und ihre Einstellungen durch die Teilnahme am Modul in Bezug auf den Umgang mit zugewanderten Schülerinnen und Schülern deutlich verändert haben. Bei der Kompetenzentwicklung wurden unter anderem ein sensiblerer Umgang (sprachlich und kulturell), der Erwerb von Fachkenntnissen und Sprachförderkompetenzen, die Vermittlung von Unterrichtsideen, Lernmitteln und konkreten Übungen sowie Selbstreflexion und sicheres Auftreten angegeben. In Bezug auf die Einstellungen gaben die Studierenden an, eine höhere Sensibilität für die Belastung und die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie konkrete Vorstellungen von Lehr-Lern-Situationen und einen Abbau von Vorurteilen entwickelt zu haben. Zudem wurden Seminarinhalte über religiöse Vielfalt und rechtliche Grundlagen sowie der sensible Umgang mit Religionen (im Unterricht) als besonders relevant evaluiert.

#### **WEITERBILDUNGEN ZU „TRANSKULTURALITÄT – DIE KULTURELLE UND RELIGIÖSE DIMENSION VON SPRACHBILDUNG“**

Als DaZ/DaF-Lehrerin bin ich mir jetzt viel stärker bewusst, dass ich in meinen Lerngruppen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Religionen unterrichte und diese auch unterschiedlichen Glaubensrichtungen angehören. (Reflexionsportfolio, Wintersemester 2018/2019)

Ich wurde im Verlauf des Moduls deutlich sensibilisiert für die individuelle Bedeutung von Religion [...]. Zuvor war mir weniger bewusst, dass es „die Religion“ im Sinne von „den Christen“, „den Muslimen“ usw. eigentlich so nicht gibt. Es ist völlig natürlich, dass bedingt durch Globalisierung und Zuwanderung die Vielfalt von Religionen wächst. (Reflexionsportfolio, Wintersemester 2018/2019)

Katholiken befolgen bekanntermaßen nicht alle die zehn Gebote und sind dennoch Katholiken. Ebenso muss es doch auch anderen Religionen gestattet sein, individuell ausgestaltet zu werden. Ich glaube, das ist ein wesentlicher Punkt, für den ich persönlich jetzt deutlich sensibilisiert bin. (Reflexionsportfolio, Wintersemester 2018/2019)

Ausgehend von dem Modul „Sprachförderung und Transkulturelle Sensibilität in der Lehrerbildung“ wurden zwei Weiterbildungen zum Thema „Transkulturalität – die kulturelle und religiöse Dimension von Sprachbildung“ im Rahmen des Studienangebots „DaF/DaZ in Schule und Erwachsenenbildung“ (eingebettet in eine Kompakt- und eine Vollversion) der Akademie der Ruhr-Universität Bochum entwickelt. Die Weiterbildungen richteten sich an angehende und bereits aktive Lehrpersonen. Als Ziel wurde dabei eine Stärkung der Fachkompetenz angehender und bereits aktiver Lehrkräfte durch die Aneignung überfachlicher Kompetenzen festgelegt, das heißt die Sensibilisierung für Vielfalt und die Anregung von Reflexionswissen. Zu den Seminarinhalten zählen unter anderem Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt, Religionen im Ruhrgebiet, Vermittlung von Vielfalt – unter anderem anhand einer Exkursion zu zwei Bochumer Moscheen, die den Teilnehmenden die Vielfalt im Islam hinsichtlich Gemeindepraxis, individueller Biografien und Geschlechterrollen verdeutlichen sollte – sowie religiöse und kulturelle Viel-

falt in konkreten Lehr-Lern-Situationen, zum Beispiel anhand der Thematisierung in Lehrwerken (unter anderem Weihnachten, Religionen in Deutschland). Religiöse und kulturelle Vielfalt in konkreten Lehr-Lern-Situationen zeigen sich beispielsweise auch in unterschiedlich gelebter religiöser Praxis, Feiertagen, Essensvorschriften, die sich auf den Schulalltag auswirken und somit die Lehrkraft fordern. Hierbei gilt es bei etwaigen Konfliktfällen stets zu hinterfragen, ob Religion der zentrale Motor ist oder ob gegebenenfalls andere Faktoren die Situation mitbedingen. Nach dem Durchlauf der ersten Weiterbildung (vier Unterrichtseinheiten, à drei Zeitstunden im Rahmen der Kompaktversion) wurde die zweite, länger angesetzte Weiterbildung (acht Unterrichtseinheiten, à sechs Zeitstunden im Rahmen der Vollversion) um den Schwerpunkt „Diversität von Geschlecht und Rollenbilder“ aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive sowie Geschlechterrollen und Religion ergänzt. Hierbei lag unter anderem ein Fokus auf stereotypen Vorstellungen zu islamischen Religionen. Das Thema Religion in DaF/DaZ-Lehrwerken wurde ebenfalls hinzugefügt, da die Teilnehmenden Interesse an diesem Seminarinhalt zeigten.

## 4.5 Zitierte und weiterführende Literatur

### Primärliteratur

Klesmann, M. (2018). Religiöses Mobbing: Wenn Gummibärchen in der Schule plötzlich zum Problem werden. In: berliner-zeitung.de vom 26.02.2018. Zugriff am 21.03.2019 unter <https://www.berliner-zeitung.de/berlin/religioeses-mobbing-wenn-gummibaerchen-in-berliner-schulen-ploetzlich-zum-problem-werden-29785780>

Seddiqzai, M. (2018). Ramadan in der Schule: Fasten, immer weiter fasten. In: zeit.de vom 12.06.2018. Zugriff am 21.03.2019 unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-05/ramadan-schule-religion-fasten-gruppenzwang-leistung>

### Sekundärliteratur

Baumann, M. (2004). Religion und ihre Bedeutung für Migranten. Zur Parallelität von „fremd“-religiöser Loyalität und gesellschaftlicher Integration. In: Bundesbeauftragte für Religion, Migration und Flüchtlinge (Hrsg.), Religion, Migration, Integration in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft (S. 19–30). Berlin: Bundesdruckerei.

Jahn, S. (2016). Flüchtlinge aus islamisch geprägten Ländern. In: Mediendienst Integration (Hrsg.), Journalisten-Handbuch zum Thema Islam. Zugriff am 24.10.2019 unter [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Handbuch\\_Islam.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Handbuch_Islam.pdf)

Karakaşoğlu, Y. & Klinkhammer, G. (2016): Religionsverhältnisse. In: Mecheril, P. (Hrsg.), Handbuch Migrationspädagogik (S. 294–310). Weinheim: Beltz.

Koch, A., Tillesen, P. & Wilkens, K. (2013). Religionskompetenz. Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart. Berlin: Lit.

Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, I., Thomson, C. W. (Hrsg.), Hybridkultur: Medien, Netze, Künste (S. 67–90). Köln: Wienand.

Wilke, A. (2012): Einführung in die Religionswissenschaft. In: Ruhstorfer, K. (Hrsg.), Systematische Theologie (S. 287–358). Paderborn: Schöningh.

#### Weiterführende Literatur und Materialien

Becher, I. & El Menouar, Y. (2014). Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Besand, A. (2015). Was glaubst du denn?! Muslime in Deutschland: Das Buch zur Ausstellung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Brauch, N. & Jahn, S. J. (2018). Religiöse Vielfalt im Wandel? Historische Gegenwartsbezüge in Arbeitsaufträgen zu den abrahamitischen Religionen in Geschichts- und Gesellschaftslehrebüchern. In: Schütze, S., Matthes, E. (Hrsg.), Religion und Bildungsmedien (S. 281–294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Geertz, C. (1987). Religion als kulturelles System. In: ders. (Hrsg.), Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme (S. 44–95). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hero, M., Krech, V. & Zander, H. (2008). Religiöse Vielfalt in Nordrhein-Westfalen. Empirische Befunde und Perspektiven der Globalisierung vor Ort. Paderborn: Schöningh.

Hinrichs, U., Romdhane, N. & Tiedemann, M. (2012). „Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil!“ – 50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Hock, K. (2002). Religion als transkulturelles Phänomen. Implikationen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmas für die Religionsforschung. Berliner Theologische Zeitschrift 19: 64–82.

Kannengießer, S. (2012). Transkulturelle Intrasektionalität als Perspektive in der geschlechtertheoretischen Migrationsforschung. In: Hausbacher, E., Klaus, E., Poole, R., Brandl, U., Schmutzhart, I. (Hrsg.), Migration und Geschlechterverhältnisse. Kann die Migrantin sprechen? (S. 24–40). Wiesbaden: Springer VS.

Krech, V. (2008). Bewegungen im religiösen Feld. Das Beispiel Nordrhein-Westfalens. In: Hero, M., Krech, V., Zander, H. (Hrsg.), Religiöse Vielfalt in Nordrhein-Westfalen: Empirische Befunde und Perspektiven der Globalisierung vor Ort (S. 24–43). Paderborn: Schöningh.

Lucas, T., Villegas, A. M. & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. Journal of Teacher Education 59 (4): 361–373.

Stiftung Mercator (2017). Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Essen: Stiftung Mercator GmbH.

SVR, Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen (2017). Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Berlin: SVR.

*Verlag an der Ruhr* (2014). 80 Bild-Impulse: Weltreligionen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

*Villegas, A. M. & Lucas, T.* (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education* 53 (1): 20–32.

#### Links

Centrum für Religionswissenschaftliche Studien: <https://ceres.rub.de/de>

Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst: <https://www.remid.de>

## RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

# VIELFALT VERSTEHEN, FEINGEFÜHL STÄRKEN, INTEGRATION FÖRDERN

**Junge Geflüchtete haben oft viel hinter sich: Krieg und Gewalt im Herkunftsland und die Strapazen der Flucht haben körperliche und vor allem seelische Spuren hinterlassen. Zudem sind viele von ihnen allein in Deutschland, ohne Eltern und Familie. Diesen jungen Menschen die deutsche Sprache zu vermitteln und so ihre Integration zu fördern, ist eine wichtige Aufgabe für Lehrkräfte.**

Rund 35 Lehramtsstudierende der RUB haben zwischen Sommer 2017 und Sommer 2019 an dem Projekt teilgenommen und ihre Sensibilität für migrationsspezifische Besonderheiten neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler gestärkt. „Junge Geflüchtete zu unterrichten, birgt Herausforderungen, die unmittelbar mit ihrem Migrationshintergrund zusammenhängen“, sagt Lisa Otto, die das Projekt am Arbeitsbereich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit des Germanistischen Instituts der Hochschule betreute. „Der Projektansatz war es, über die reine Sprachbildung hinaus die migrierten Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt zu rücken, sie als Individuen mit ihrer ganz persönlichen Geschichte und ihren ganz eigenen Bedürfnissen wahrzunehmen.“

### MULTIPERSPEKTIVISCHER ANSATZ

Dieser multiperspektivische Ansatz berücksichtigt die sprachliche, soziale, psychologische, religiöse und kulturelle Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. So erhielten die Projekt-Teilnehmenden Einblick in asylrechtliche Fragestellungen, kulturelle und religiöse Vielfalt und in die Trauma-Pädagogik. In Workshops wurden sie in rassismuskritischem Unterricht und ihrer diesbezüglichen Lehrerrolle geschult. Neben den migrationsspezifischen Lerninhalten standen Methoden zur gezielten, individuellen Sprachförderung im Fokus. Entsprechend vielseitig war

der Studienplan, den der Arbeitsbereich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in Kooperation mit dem Centrum für Religionswissenschaftliche Studien (CERES) und der Professional School of Education (PSE), die fächerübergreifend für das Lehramtsstudium an der RUB verantwortlich ist, entwickelt hat. Die Partner brachten sich mit ihrem spezifischen Fachwissen in das gemeinsame Projekt ein und stellten Dozenten für die Theoriephase, darunter eine Traumapädagogin, einen Experten für Asylrecht sowie Germanisten und Religionswissenschaftlerinnen vom CERES.

„In den Schulen gibt es religiöse und kulturelle Vielfalt“, sagt Judith Stander-Dulisch, die das Projekt von CERES-Seite aus koordinierte. „Kenntnisse über Religionen und individuelle Religiosität helfen den späteren Lehrkräften dabei, die Heterogenität in den Klassen zu verstehen, als Normalfall anzunehmen und darüber zu reflektieren.“ Henning Feldmann, Geschäftsführer der PSE, dem Träger des Projekts, ergänzt: „Die zunehmende kulturelle und religiöse Heterogenität in den Klassenzimmern fordert einen interdisziplinären, fächerübergreifenden Ansatz in der Lehrerbildung. Es gilt, Grenzen zwischen den Institutionen aufzubrechen und die verschiedensten Expertisen und Perspektiven in die Ausbildung einfließen zu lassen.“ Eine weitere Besonderheit des Projekts war die szenarioorientierte Ausrichtung. So wurden etwa in Kooperati-





Judith Stander-Dulisch ist eine der Projektkoordinatorinnen der Ruhr-Universität Bochum.

on mit der Medizindidaktik der RUB Rollenspiele in die Seminarblöcke integriert, in denen Schauspieler die Teilnehmer auf ihre spätere Arbeit als Lehrkraft vorbereiteten.

### **PRAKTISCHE PROJEKTARBEIT**

Ergänzt wurde der theoretische Part des Projekts von einer Praxisphase, bei der die RUB mit Schulen aus Bochum und Umgebung zusammenarbeitete. Germanistikstudentin und Projekt-Teilnehmerin Alina Scheich absolvierte diese zusammen mit einer Kommilitonin in einer internationalen Förderklasse des Carl-Friedrich-Gauß-Gymnasiums in Gelsenkirchen. „Am Anfang haben wir nur hospitiert, anschließend dann auch selbst unterrichtet, inklusive Vor- und Nachbereitung“, erzählt sie. „Höhepunkt war der Projekttag, an dem die Klassen ihre gemeinsam erarbeiteten Projekte präsentierten. Unsere Klasse hatte ein YouTube-Musikvideo nachgedreht. Anhand der Texte und mit begleitendem Unterrichtsmaterial haben wir das Thema Adjektive bearbeitet. Die Kids hatten dabei nicht nur viel Spaß, sondern haben auch sprachlich ungemein profitiert.“ Laura Köllmann, Lehrerin am Carl-Friedrich-Gauß-Gymnasium, war von den Ergebnissen ebenso angetan wie von der Motivation der Lehramtsstudierenden. „Die Teilnehmenden haben sich sehr engagiert und die Jugendlichen mit ihrer Begeisterung angesteckt. Dabei sind wirklich tolle Gemeinschaftsarbeiten

herausgekommen, die den Zusammenhalt und die Motivation der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler gestärkt haben. Für uns Lehrkräfte waren die Studierenden Unterstützung und Inspiration zugleich.“

Für Alina Scheich und ihre Mitstreiter und Mitstreiterinnen war die Projektbeteiligung eine hervorragende Vorbereitung auf den späteren Beruf: „Ich habe gelernt, wie wichtig Rücksicht und Empathie im Umgang mit traumatisierten Jugendlichen sind. Es war toll zu sehen, wie die Jugendlichen sich öffnen und ihr Potenzial entfalten, wenn man ihnen einfühlsam begegnet.“ Aufgrund der positiven Resonanz aller Beteiligten planen die Projektpartner eine Fortsetzung des im Sommer 2019 endenden Projekts. Henning Feldmann von der PSE sagt hierzu: „Wir möchten das Projekt gerne weiterführen und stecken derzeit in den Überlegungen für eine Fortsetzung.“ Dann kommen noch mehr Lehramtsanwärter und -anwärterinnen in den Genuss dieser ganz besonderen Ausbildung, die einen wichtigen Beitrag für eine gelungene Integration neu Zugewanderter leistet.

## 05

# ELTERNKOOPERATION UND UMFELDDARBEIT

---

## 5.1 Entscheidende Elemente für den Erfolg der Schule der Migrationsgesellschaft

In diesem Beitrag wird die soziale und die kulturelle Integration von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in konzentrischen Kreisen betrachtet. Das bedeutet, dass zunächst Schülerinnen und Schüler in ihrem familiären Kontext fokussiert werden und die Kooperation zwischen Eltern und Schule dargestellt wird. Dann weitet sich die Perspektive und das ganze Umfeld von Kindern, Familie und Schule wird in den Blick genommen.



VON  
HEIKE DE BOER  
MARTINA HOHBAUER  
CHRISTINE STAHL  
CHRISTIAN WOLF

## 5.2 Theoretischer Rahmen – Elternkooperation

„Wir haben große Verständigungsschwierigkeiten. Die Mutter habe ich nur einmal kurz gesehen, den Vater noch nie. Vor ein paar Tagen hat die Mutter eine WhatsApp-Nachricht selbst beantwortet, ansonsten macht das mein Tandemkind für sie. Die Eltern haben anscheinend auch kein Interesse daran, mich näher kennenzulernen“ (Lerntagebuch der Mentorin Gabi (2019)).



Gabi ist Mentorin im Projekt GeKOS (Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden – ein Projekt für Kinder mit Fluchtgeschichte und Studierende der Lehramtsstudiengänge). Sie trifft sich über ein Jahr lang an einem Nachmittag wöchentlich mit ihrer syrischen Mentee und verbringt mit ihr die Freizeit (siehe Weiteres zum Projekt auf S. 68). Die Aussage von Gabi in ihrem Lerntagebuch (LTB) enthält die Deutung, dass die syrischen Eltern kein Interesse am Kontakt zu ihr haben. An anderer Stelle reflektiert die Studentin weitere Herausforderungen und schreibt:

Die Kommunikation mit den Eltern gestaltet sich sehr schwierig. Ihre Mutter habe ich einmal zufällig an der Bushaltestelle getroffen. Sie kann so gut wie gar kein Deutsch, hat daher nur sehr schüchtern „Hallo“ gesagt und wollte auch, nachdem meine Mentee ihr meine Frage übersetzt hatte, nichts Genaueres über mich wissen. Daher war ich zwar freundlich, habe mich aber schnell wieder verabschiedet, da ich nicht gut mit der Stille zwischen uns umgehen konnte.

Die fehlenden Sprachkenntnisse führen auf beiden Seiten zur Verunsicherung. Der Mutter fehlen die Sprachkenntnisse, um der Studentin Fragen stellen zu können, was die Studentin als Desinteresse deutet. Zugleich fehlen auch der Studentin die sprachlichen Mittel, um mit der Mutter kommunizieren zu können. Die daraus resultierende „Stille“ ist ihr unangenehm und sie entzieht sich der Situation.

Empirische Untersuchungen im Kontext der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern mit Migrationshintergrund zeigen, dass eine fehlende Kooperationsbereitschaft meistens nicht mit dem Desinteresse der Eltern zusammenhängt, wie im obigen Beispiel vermutet wird, sondern darauf zurückgeführt werden kann, dass die Deutschkenntnisse der Eltern oftmals nicht ausreichen und Verunsicherungen nach sich ziehen. So berichten interviewte Eltern, dass sie sich den spezifischen sprachlichen Anforderungen von schulischen Aufgaben nicht gewachsen fühlen (Boos-Nünning 2014, S. 1). Eltern benennen verschiedene Gründe, die die Kooperation mit der Schule erschweren (Boos-Nünning ebd., S. 2–3):

- » Verständigungsschwierigkeiten in der deutschen Sprache
- » Negative Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen oder Behörden
- » Antizipation von Desinteresse aufseiten des pädagogischen Personals
- » Gefühl von Unterlegenheit und Nicht-ernst-genommen-Werden
- » Angst vor formellen Kontakten mit deutschen Einrichtungen
- » Vorstellung, sich gegenüber der mit Macht ausgestatteten Lehrperson nicht behaupten zu können, verbunden mit der Angst, dass vor allem die Formulierung kritischer Sachverhalte sich negativ auf die Bewertung des Kindes auswirken könnte
- » Furcht, dass es wegen unterschiedlicher kultureller Werte oder unterschiedlicher Formen von Religiosität zur Nichtakzeptanz oder Auseinandersetzung kommen könnte, auch und vor allem wegen des Tragens eines Kopftuches (der Mutter oder der Tochter)
- » Kommunikationsbarrieren wegen der Kontaktaufnahme erst bei auftretenden Schwierigkeiten wie drohendem Leistungsabfall, Konfliktsituationen in der Klasse

Auch wenn in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule von „Partnerschaft auf Augenhöhe“ oder „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ gesprochen wird (vergleiche Betz et al. 2017), zeigen aktuelle Forschungsbefunde, dass es eine Diskrepanz zwischen gesetzlichen Verordnungen und schulischer Praxis gibt (ebd.). Eltern mit Migrationshintergrund *als Partner* zu gewinnen, bedeutet Schule *interkulturell zu öffnen* und Elternnetzwerke aufzubauen, Verständigung zu erleichtern und Sprachmittler und -mittlerinnen einzusetzen. Die Diskrepanz zwischen gesetzlichen Verordnungen und schulischer Praxis führt zu der Frage, mit welchen bildungspolitischen Maßnahmen die schulische Integration von Eltern mit Migrationshintergrund verbessert werden kann.

## 5.3 Denkanstöße



### BILDUNGSPOLITIK

- » Mit welchen bildungspolitischen Maßnahmen
  - werden Optionen für die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und Eltern mit Migrationshintergrund geschaffen?
  - wird die Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenzen von Eltern erreicht?
  - wird die interkulturelle Öffnung von Bildungseinrichtungen erreicht?
- » Welche Verantwortung tragen Kommune, Land und Gesellschaft?
- » Wie kann die Bildungspolitik zu einer Zusammenarbeit und Kooperation der beteiligten Akteurinnen und Akteure beitragen?
- » Ist die Schulgemeinschaft mit Erziehungs- und Bildungspartnerinnen und -partnern im Umfeld vernetzt (Erziehung, emotionale/psychische Probleme/Lernschwierigkeiten/Freizeitangebote/Ferienangebote)?

Es lassen sich weitere Fragen formulieren, die dazu beitragen, schulische Entwicklungsprozesse anzuregen, um die Integration von Eltern mit Migrationshintergrund zu verbessern.



### SYSTEM SCHULE



#### ORGANISATIONSENTWICKLUNG

- » Inwiefern greift die Schulkultur die Vielfalt aller Akteurinnen und Akteure auf?
  - Gibt es beispielsweise Sprachmittler und -mittlerinnen, die Übersetzungen in Elterngesprächen leisten?
  - Werden Elternbriefe in verschiedenen Sprachen erstellt?
  - Gibt es mehrsprachige Hinweise im Schulgebäude?
  - Verfügt die Schule über mehrsprachige Informationsbroschüren?
- » Können sich Eltern mit ihren Fähigkeiten in die Schule einbringen/an der Schulentwicklung beteiligen?
- » Werden in der Schule Angebote/Kurse für Eltern gemacht?
- » Gibt es Maßnahmen, um die Anliegen und Interessen der Eltern mit Migrationshintergrund zu erfahren und diesen entsprechend zu begegnen?
- » Ist die Heterogenität der Elternschaft in sämtlichen Elterngremien vertreten?
- » Wie ist die Schule im Stadtteil mit weiteren Migrationsorganisationen (runder Tisch Asyl; Elterncafés in der Gemeinde; Ausländerbeiräte etc.) vernetzt?



#### PERSONALENTWICKLUNG

- » Wie bereiten sich die Lehrkräfte auf eine interkulturelle Elternkooperation vor?
- » Welche Fortbildungsmaßnahmen gibt es, um eine „kooperative Elternarbeit auf Augenhöhe“ im Kollegium zu etablieren oder auszubauen?
- » Wie werden Lehrkräfte darin unterstützt, mehrsprachige Elterngespräche möglich zu machen?
- » Wie werden Lehrkräfte darin unterstützt, kooperative Beratungsgespräche zu führen und sensibel den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren?
- » Welche Möglichkeiten des kollegialen Feedbacks und der kollegialen Hospitation gibt es?



#### UNTERRICHTSENTWICKLUNG

- » Ist Raum für elterliche Ressourcen und Stärken gegeben, um sich auf vielfältige Art und Weise auch in Unterrichtsangeboten oder Arbeitsgemeinschaften einzubringen?

**BEISPIELE GUTER PRAXIS ZUR ELTERNKOOPERATION**

Das Koblenzer Mentoringprojekt GeKOS

GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Ein Mentoringprojekt für Kinder mit Fluchthintergrund und Studierende. Universität Koblenz Landau, Standort Koblenz, Grundschulpädagogik

Mit dem Koblenzer Mentoringprojekt GeKOS ist die Zielsetzung verbunden, einen Beitrag

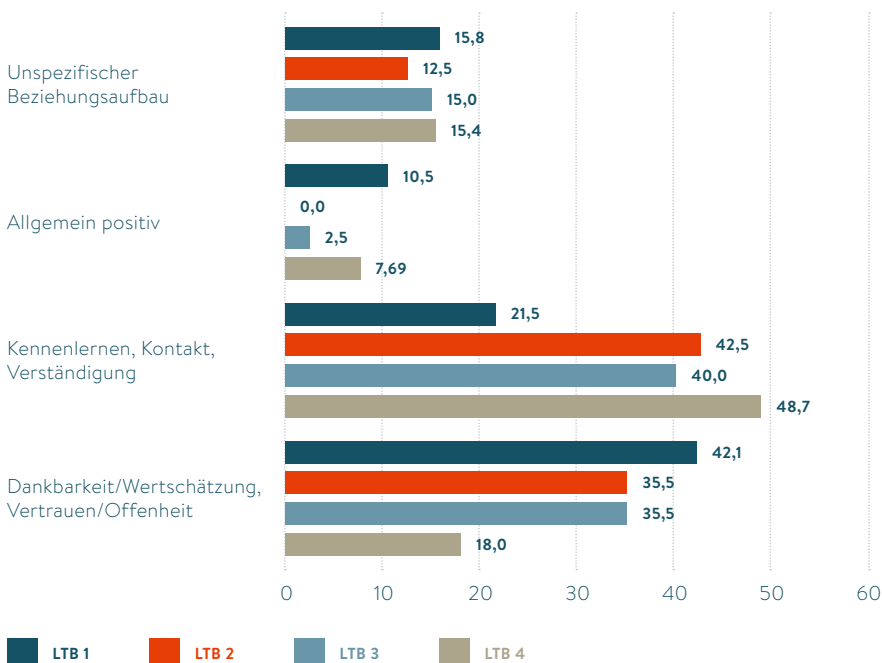
- » zur sozialen und kulturellen Integration von Kindern mit Zuwanderungshintergrund zu leisten sowie
- » zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte im Umgang mit Zuwanderung und Mehrsprachigkeit beizutragen.

Im Koblenzer Mentoringprojekt GeKOS ist es für die Studierenden besonders am Anfang des Projekts zentral, die Eltern ihrer Mentee-Kinder kennenzulernen. Zugleich sind mit dem Kennenlernen auch Informationen über die Familienverhältnisse verbunden, die die Studierenden zuweilen hilflos machen.

Am Anfang des Projekts berichten die Studierenden wiederholt, dass sie Schwierigkeiten haben, Kontakt zu den Eltern herzustellen und deuten dies immer wieder als Desinteresse (vergleiche auch Boos-Nünning 2014, S. 1). Im Lauf des Projekts

**ABBILDUNG 2: BEREICHE DER ENTWICKLUNG – ELTERN**

In Prozent



LTB = Lerntagebuch

Quelle: de Boer et al., 2018, S. 25

treten dann die Eltern als eigenständige Personen mit ihren Sorgen und Herausforderungen deutlicher hervor. Einige Studierende erkennen, dass auch die Eltern unsicher sind, sich nicht trauen, auf sie zuzugehen, oder es auch nicht können. Plötzlich zeigt sich, dass eine Mutter Analphabetin ist und nicht lesen kann; eine andere Mutter ist allein mit ihren Kindern nach Deutschland gekommen und hat großes Heimweh nach ihrer afghanischen Familie. In einer anderen Familie ist die Oma gestorben und der Vater trauert, sodass er aus diesem Grund über Wochen keinen Kontakt zum Studierenden herstellt. Im Lauf des Projekts geraten sowohl die Kinder als auch die Eltern zunehmend als Personen und als Menschen in den Blick, die nach der Flucht auch in Deutschland unter schwierigen Bedingungen leben und manchmal auch leiden. Die Studierenden begreifen, dass die fehlende Kontaktaufnahme meistens nicht auf fehlendes Interesse zurückzuführen ist, sondern dass es gute und nachvollziehbare Gründe für ihr Handeln gibt. An dieser Erfahrung können die Studierenden als Person und auch als zukünftige Lehrkräfte wachsen. Das trifft allerdings nicht auf alle Studierenden zu.

Die Studierenden reflektieren ihre Entwicklungsprozesse in Lerntagebüchern an Hand von sieben Fragen. Eine Frage fokussiert die Beziehung zu den Eltern. Mithilfe von Venn-Diagrammen schätzen die Studierenden ihre Beziehung zu den Eltern ein und begründen sie.

Die Fragen in den Lerntagebüchern werden zu vier verschiedenen Zeitpunkten (Lerntagebuch (LTB) 1, 2, 3, 4) bearbeitet. Die inhaltsanalytische Auswertung der LTB aus dem aktuellen Projektdurchgang 2018 illustriert, dass besonders zu Beginn des Projekts (LTB 1, blau) die Frage des Kontaktes, der Verständigung und des Kennenlernens der Eltern eine große Rolle spielt.

### ABBILDUNG 3: VENN-DIAGRAMM ZUM BEZIEHUNGSSTATUS

Zur Verhältnisbestimmung von Studierenden (S = student) und Eltern (P = parents)



Quelle: Eigene Darstellung

Im Kontakt mit den Eltern ihrer Mentees können die Studierenden einen neuen Blick auf Schule entwickeln. Während sie sich in den Praktika in der Rolle der Lehrkraft sehen und erproben, erfahren sie im Rahmen des Projekts Schule aus der Perspektive ihrer Mentees und deren Eltern. Aus dieser Perspektive werden sie auch auf Schwächen und Widersprüche aufmerksam. Da bekommen Eltern Elternbriefe, die nicht übersetzt sind und die sie sprachlich nicht verstehen können. Ähnlich verhält es sich mit den Hausaufgaben, die die Studierenden wiederholt als Überforderung für die Kinder erleben. In der persönlichen Betreuung wird ihnen deutlich, dass ihre Mentees, obwohl sie schon ein Jahr in Deutschland sind, zum Beispiel die Zahlen oder die Buchstaben noch gar nicht kennen und dies im Unterricht unentdeckt bleibt. Sie stellen auch fest, dass die Kinder in ihrem neuen Zuhause kaum Platz zum Spielen haben, auch außerhalb der Wohnung nur ein schmales Entdeckungsterrain haben und sich (zu) wenig ausprobieren können.

Viele Kinder und Eltern melden Studierenden deswegen ihre Dankbarkeit und Wertschätzung für die Aktivitäten, denen die Tandems gemeinsam nachgehen, zurück (besonders bei den Eintragungen im vierten Lerntagebuch (gelb) ist das sehr deutlich).

Ist der Kontakt erst einmal hergestellt, erleben die Studierenden überwiegend gastfreundliche Eltern, die sie wiederholt zum Essen einladen und die sich genauso über gemeinsame Treffen freuen wie ihre Kinder. Viele Elternteile suchen Kontakt zu den Studierenden, um die deutsche Sprache zu üben oder um informelle Fragen stellen zu können, die sie den Lehrkräften nicht stellen mögen. Im Projekt erhalten die meisten Mentorinnen und Mentoren zum ersten Mal einen Innenblick auf das familiäre Leben von Kindern und Eltern. Ihnen werden Fotos von syrischen Verwandten gezeigt, von den Heimatstädten (vor dem Krieg), aber auch Bilder oder Videos von der Flucht. Über manche Berichte sind sie erschrocken.

Zugleich verstehen die Studierenden besser, warum die Kooperation mit Eltern ein entscheidender Baustein für den Prozess der sozialen und kulturellen Integration darstellt. Zur besseren gemeinsamen Verständigung wurden zahlreiche mehrsprachige Materialien eingesetzt, die oft auch kostenlos erhältlich sind (siehe Literaturliste).

#### *Das Augsburger Projekt Stadtteilmütter*

Stadtteilmütter – Sprach- und Elternbildung durch bürgerschaftliches Engagement. Augsburg, Deutscher Kinderschutzbund KV Augsburg e.V.

Das Konzept sieht vor, dass zweisprachige Multiplikatorinnen, sogenannte Stadtteilmütter, die Bemühungen des Elternhauses und die von Kita, Schule und anderen Bildungsorten zusammenführen und koordinieren. Das Projekt wird über einzelne Schulen durch die Stadtteilmütter initiiert und zielt auf die niedrigschwellige, aktive Teilnahme und Teilhabe von Eltern mit Migrationshintergrund an sämtlichen schulischen Belangen ab. Die Treffen finden in der Regel wöchentlich im Schulhaus statt.

Dabei steht die Sprachbildung und -förderung im Mittelpunkt. Was die Kinder im Sachunterricht lernen, wird zu Hause mit den Eltern spielerisch in der Familiensprache vertieft. Hausaufgaben ergänzen und sichern das Neugelernte.

Angelehnt an das aktuelle Thema erhalten die Teilnehmenden passende Eltern-Kind-Aufgaben, Tipps zur Unterstützung der verschiedenen erforderlichen Schulkompetenzen ihrer Kinder sowie wertvolle Informationen zur Institution (Grund-)Schule. Die Aufgaben werden auf Deutsch, Türkisch, Russisch, Arabisch, Albanisch, Serbokroatisch, Polnisch, Rumänisch, Englisch, Italienisch oder Französisch angeboten.

Durch den regen Austausch aller Beteiligten wird der Übergang in die Schule wesentlich erleichtert. Gleichzeitig wird intensiv auf die Fragen und Wünsche der Eltern eingegangen. Dazu gehören auch Anregungen zur aktiven Teilnahme am Leben in der Stadt. Themen sind beispielsweise „Schule in Deutschland“, „Kindergärten, Nachmittagsbetreuung und Sportvereine in Augsburg“ (siehe Abbildung 4, S. 62).

#### **ÜBERGREIFENDE ERFAHRUNGEN AUS DEN PRAXISBEISPIELEN**

Die beschriebenen Projekte zeigen, dass eine gute Beziehung zwischen Schule und Elternhaus zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler maßgeblich beiträgt. Es ist deutlich geworden, dass der Erfolg vor allem von direktem, individuell

**ABBILDUNG 4: BETEILIGTE AN DEM PROJEKT STADTTEILMÜTTER**

29 Einrichtungen, 57 Müttergruppen, 52 Stadtteilmütter, 5 Kinderbetreuungen

OBERHAUSEN	STADTMITTE	LECHHAUSEN	UNIVIERTEL, HOCHFELD, HAUNSTETTEN	HAND IN HAND
9 Kindertagesstätten (städtische, kirchliche, freie Träger)	5 Kindertagesstätten (städtische, kirchliche, freie Träger)	9 Kindertagesstätten (städtische, kirchliche, freie Träger)	6 Kindertagesstätten (städtische Träger)	17 Mütter-Kind- Gruppen davon:
1 Grundschule	1 Grundschule	1 Grundschule	1 Grundschule	» 10x Deut.-Türkisch
14 Müttergruppen davon:	12 Müttergruppen davon:	19 Müttergruppen davon:	12 Müttergruppen davon:	» 3x Deut.-Russisch
» 6x Türkisch	» 7x Türkisch	» 12x Türkisch	» 5x Türkisch	» 1x Deut.-Italienisch
» 7x International	» 4x International	» 3x International	» 1x International	» 1x Deut.-Assyrisch
» 1x Assyrisch	» 1x Italienisch	» 3x Russisch	» 5x Russisch	» 1x Deut.-Albanisch
		» 1x Albanisch	» 1x Französisch	» 1x Deut.-Französisch

Quelle: <http://buendnis.augsburg.de/index.php?id=23192>; letzter Zugriff 02.09.2019

gestaltetem Kontakt zu Eltern abhängig ist. Diese Beziehungsarbeit kann nicht allein von Lehrkräften bewältigt werden. Es bedarf einer Öffnung der Schule gegenüber weiteren Partnerinnen und Partnern aus dem Gesellschafts- und Bildungssystem. Die beschriebenen Projekte setzen voraus, dass Eltern eine große Offenheit und viel Vertrauen dem System Schule und den durch sie vermittelten Angeboten im Schulumfeld entgegenbringen.

Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien können über ihr soziales Umfeld erreicht werden. Eine wichtige Erkenntnis der beiden Projekte ist, dass im Umfeld der Familien viele weitere Unterstützerinnen und Unterstützer zu finden sind, die Schülerinnen und Schüler im Schulalltag begleiten und fördern können.

## 5.4 Theoretischer Rahmen – Umfeldarbeit

Aus dem Verständnis für Elternarbeit wird deutlich, dass Umfeldarbeit von Schulen und pädagogischen Akteurinnen und Akteuren ein weiterer Weg ist, um positiv auf die Bildungsbedingungen von allen Kindern und Jugendlichen einzuwirken.

„Da viele Familien/Eltern mit alltäglichen Dingen kämpfen oder eingenommen sind (finanziell, sprachlich, alleinerziehend etc.), kann es (un-)gewollt zu Vernachlässigungen kommen, welche sich fachlich und sozial widerspiegeln. Danach haben Kinder und Jugendliche nur noch den eigenen Freundeskreis oder vielleicht einen Verein, denen sie sich anvertrauen können. Ansonsten spielt die Schule nur noch eine Nebenrolle, da nur selten im Schulalltag die Zeit und die Struktur für ein tiefgreifendes Vertrauensverhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern und einem Lehrenden bleiben [...]“ (Elizabeth Adjei-Acheamfour, Teach First Deutschland-Fellow Jahrgang 2018).



Eine auch auf das Umfeld, also die jeweilige Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientierte pädagogische Arbeit lässt sich mit „ökosystemischen Ansätzen“



---

## TEACH FIRST DEUTSCHLAND

Die gemeinnützige Bildungsinitiative Teach First bietet Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Fachrichtungen die Möglichkeit, für zwei Jahre in Vollzeit als Fellows in Schulen in sozial herausforderndem Umfeld zu arbeiten. Als zusätz-

liche Lehrkräfte unterstützen sie Schülerinnen und Schüler im Unterricht, durch Projekte und als Partnerinnen und Partner bzw. Netzwerkerinnen und Netzwerker zu anderen Bildungsträgern und sozialen Organisationen.

---

(Bronfenbrenner 1981) und „Sozialraum-Ansätzen“ (Bourdieu 1991) begründen und theoretisch fassen.

Die systemische Perspektive des Entwicklungspsychologen Bronfenbrenner nimmt das Individuum in der Interaktion mit seiner Umwelt systemisch in den Blick und fokussiert so die Frage, wie sich die Interaktion mit verschiedenen Ebenen der Umwelt (unter anderem Familie, Schule, andere Institutionen und Akteurinnen und Akteure, Gesellschaft) auf die Entwicklung dieses Individuums auswirkt. Dabei weist Bronfenbrenner darauf hin, dass die Qualität des Verhältnisses dieser unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure, also zum Beispiel der Familie und der Schule (Erziehungs- und Bildungspartnerschaften), aber auch der Schule und anderer Akteurinnen und Akteure im Umfeld (Umfeldarbeit von Schulen), die Qualität der Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsprozesse und damit die erfolgreiche Entwicklung des Individuums beeinflusst (Bronfenbrenner 1981). Daraus kann die Notwendigkeit der Kooperation der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure und Institutionen abgeleitet werden.

Bildungsprozesse unter einer sozialräumlichen Perspektive (Bourdieu 1991) zu betrachten, bedeutet hingegen, den Fokus der Betrachtung auf die im sozialen Raum sich widerspiegelnde soziale Struktur zu richten und die dort vorhandenen Prozesse sozialer Ausgrenzung, aber auch Integrationspotenziale zu beleuchten. So können sowohl konstruktive Synergieeffekte als auch Ausgrenzungsstrukturen und Blockaden sichtbar und bearbeitbar gemacht werden (Mack 2018). Bildungsprozesse hinsichtlich gesellschaftlich-sozialer Strukturen, die sich räumlich ausdrücken, zu betrachten, ist gerade in stark von Diversität geprägten gesellschaftlichen Räumen lohnend, da gerade dort häufig Macht- und Herrschaftsverhältnisse und Ungleichheitsstrukturen wirken und durch Kooperationen überwunden werden müssen.

Beide theoretische Grundlagen können helfen, die Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen inmitten ihres Lebens- und Handlungsumfelds in den Blick zu nehmen, um sie darauf aufbauend positiv zu gestalten und damit auch Ausgrenzungstendenzen entgegenzuwirken.

Im deutschen Bildungssystem sind Bildungserfolge nachweislich stärker vom sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler abhängig als in vielen anderen Bildungssystemen (vergleiche PISA 2000 sowie 2015). Dabei sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders stark betroffen. Die Ursachen für diese Befunde liegen nicht nur in einer mangelnden Mobilisierung

von Ressourcen in den Familien oder in ungenutztem Potenzial bei der Professionalisierung und Qualifizierung von pädagogischem Personal. Oft sind sie auch Folge einer fehlenden Zusammenarbeit und Abstimmung der Institutionen sowie Akteurinnen und Akteure, die für die Entwicklung und Bildung von Kindern und Jugendlichen entscheidend sind (Heinrich et al. 2013). Wild et al. (2016) haben anhand zweier – aus Erkenntnissen der Bildungsforschung generierten – teilkonkreter Fallbeispiele gezeigt, dass es deshalb entscheidend ist, auch strukturell und überindividuell Kooperation von Akteurinnen und Akteuren im Bildungssystem zu klären und zu regulieren. Auch in diesem Sinn kann eine Umfeldarbeit, die eine strukturierte Kooperation von Akteurinnen und Akteuren zum Ziel hat, wesentlich zur Chancengerechtigkeit beitragen.

[...] Wenn das Umfeld also anfängt, neben einem klaren Rahmen übergreifend sich selbst und die Kinder zu bestärken, ihnen ehrliche Verantwortung übergibt und weniger bevormundet, können diese mit ihren Potenzialen anfangen, mehr an sich zu glauben und sich von den Anforderungen weniger unterdrückt zu fühlen (Elizabeth Adjei-Acheamfour, Teach First Deutschland-Fellow Jahrgang 2018).

## 5.5 Denkanstöße



### BILDUNGSPOLITIK

- » Welche Institutionen sowie Akteurinnen und Akteure haben Einfluss auf den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen, insbesondere auch der neu zugewanderten Kinder?
- » In welchen Zuständigkeiten (Kommune, Land, Bund, Zivilgesellschaft) liegen diese?
- » Wie kann die Bildungspolitik zu einer Abstimmung unter den Akteurinnen und Akteuren beitragen?



### SYSTEM SCHULE



#### HOCHSCHULENTWICKLUNG

- » In welchen Modulen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften beschäftigen sich diese mit dem Zusammenwirken wichtiger Akteurinnen und Akteure bei der Bildung von Schülerinnen und Schülern?
- » Wo und wie können Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung Methoden und Ansätze synergetischer Kooperationen im Umfeld von Schule kennenlernen?



#### SCHULISCHE ORGANISATIONSENTWICKLUNG

- » Gibt es Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Schule, die verlässlich und nachhaltig die Koordination von Netzwerken übernehmen können?
- » Welche Partnerinnen und Partner im Umfeld der Schule können Aufgaben übernehmen oder als Beratende dienen (zum Beispiel interkulturelle Elternlotsinnen und -lotsen)?



#### UNTERRICHTSENTWICKLUNG

- » Welche Partnerinnen und Partner im schulischen Umfeld können gut in den Unterricht einbezogen werden (Besuch außerschulischer Lernorte, Service-Learning-Projekte, Einladen Externer in den Unterricht)?
- » Welche Projekte können Schülerinnen und Schüler in und um Schule initiieren, um ihre Lebenswelt selbst positiv mitzugestalten und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen?
- » Wie können Eltern und deren Kompetenzen (fachlich-beruflich, sprachlich etc.) in den Unterricht einbezogen werden?

### BEISPIEL GUTER PRAXIS – UMFELDARBEIT

*Kiezchallenge* – als Teil der Fellow-Ausbildung von Teach First Deutschland  
In den ersten Wochen ihres Schuleinsatzes haben Fellows von Teach First Deutschland – noch als Teil ihrer Ausbildung, aber bereits als praktischer Übergang in einen wirkungsvollen Einsatz – die Aufgabe, das Umfeld ihrer Einsatzschule zu erkunden.

Ziel dieses Praxisteils ihrer Ausbildung ist, dass sie Unterstützungsmöglichkeiten und Kooperationspartner und -partnerinnen im Umfeld der Schule identifizieren und beginnen, ein Netzwerk aufzubauen. So soll die Vision von Teach First Deutschland für die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Persönlichkeitsbildung, gesellschaftliche Teilhabe und das Ziel, dass Schülerinnen und Schüler einen Ab- und einen Anschluss erreichen, verwirklicht werden.

Die Aufgabenstellung ist in drei Schritte unterteilt:

- » *Schritt 1: Brainstorming*  
Fellows sammeln spontan mögliche Orte, Menschen, Initiativen, Vereine, die im Umfeld von herausfordernden Schulen für die Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielen könnten in Bezug auf ihre Persönlichkeitsbildung, Abschluss- und Anschlussmöglichkeiten sowie gesellschaftliche Teilhabe.
- » *Schritt 2: Zusammenstellung einer Liste*  
Fellows erstellen eine Sammlung von Orten und Kooperationspartnern und -partnerinnen im Schulumfeld, die ihnen und ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, Unterstützung bei standorttypischen Herausforderungen zu bekommen. Fellows planen und recherchieren im Vorhinein, welche Orte und Menschen sie aufsuchen wollen und lassen dabei auch zeitlich genügend Raum für spontane Begegnungen!
- » *Schritt 3: Gespräche führen*  
Fellows suchen gezielt auch Orte und Menschen auf, mit welchen sie nicht automatisch in Berührung kommen, und lernen auch die Bereiche des Umfelds kennen, die ihnen bislang unbekannt sind.
  - Fellows dokumentieren ihre Ergebnisse, sodass sie auch für die Schule selbst greifbar und idealerweise weiterentwickelbar sind.
  - Die Präsentation ihrer Ergebnisse erfolgt beim ersten Treffen der Fellows einer Region (zum Beispiel in Form von Videotagebüchern, Reflexion der Selbsterfahrung oder einer „Wir wirken gemeinsam“-Dokumentation).

Für die Aufgabe erhalten Fellows einen Tag Freistellung und planen zusätzlich zwei Nachmittage in den ersten drei Wochen des Schuleinsatzes dafür ein. Sie gehen die Aufgabe allein oder in einem kleinen regionalen Team gemeinsam an. Sie verfahren nach der Methode „Sehen – Verstehen – Handeln“, indem sie zunächst das Umfeld der Schule(n) erkunden und sichten, dann wichtige Themen und Herausforderungen identifizieren, um zuletzt wichtige Akteurinnen und Akteure für eine Zusammenarbeit zu gewinnen und ein tragfähiges Netzwerk aufzubauen.

## 5.6 Zitierte und weiterführende Literatur

Zum Thema Elternkooperation

Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017). Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

*Boos-Nünning, U. (2015).* Bildungsbrücken bauen: Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung. Münster: Waxmann.

*Boos-Nünning, U. (2014).* Migrantenfamilien als Partner in Bildung und Erziehung. Referat im Rahmen der Tagung der Diakonie Hessen, 24.11.2014.

*Boos-Nünning, U. (2017).* Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland 21/2017. Mehrsprachige Broschüren für Eltern.

*De Boer, H., Braß, B. & Falmann, P. (2018).* Dritter Zwischenbericht zum Mentoringprojekt GeKOs (November 2018). Koblenz: Universität Koblenz Landau.

*Neumann, U. (2012).* Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive. Forschungsüberblick und das Modell der Regionalen Bildungsgemeinschaften. In: DDS – Die Deutsche Schule 104 (4). 363–373.

*SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016).* Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin: SVR.

*SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014).* Eltern als Bildungspartner: Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann. Berlin: SVR.

Zum Thema Umfeldarbeit

*Bourdieu, P. (1991).* Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, M. (Hrsg.), Stadt-Räume (S. 25–34). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

*Bronfenbrenner, U. (1981).* Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett Cotta.

*Frank, S. (2017).* Beschulung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen – Teilhabe an Bildung und Gesellschaft ermöglichen. In: Buhl, M., Förster, M., Veith, H., Weiß, M. (Hrsg.), Demokratische Bildungslandschaften: Jahrbuch Demokratiepädagogik Band 5, 2017/18 (S. 210–216). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.

*Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013).* Expertise zur Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften zur Realisierung inklusiver Bildung in Deutschland – Handlungsstrategien und Forschungsdesiderate für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften im Bereich der Allgemeinbildenden Schule. In: Döbert, H., Weishaupt, H. (Hrsg.), Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen (S. 69–133). Münster: Waxmann.

*Mack, W. (2018).* Bildungslandschaften in sozialräumlicher und bildungstheoretischer Perspektive. In: Buhl, M., Förster, M., Veith, H., Weiß, M. (Hrsg.), Demokratische Bildungslandschaften: Jahrbuch Demokratiepädagogik Band 5, 2017/18 (S. 41–49). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.

*Matysiak, U. (2018).* Interkulturelle Elternarbeit. Kurs Schule machen. Leipzig: Lecturio GmbH. Zugriff am 21.03.2019 unter [https://www.lecturio.de/karriere/interkulturelle-elternarbeit.vortrag?course\\_combination\\_norm\\_title=schule-machen](https://www.lecturio.de/karriere/interkulturelle-elternarbeit.vortrag?course_combination_norm_title=schule-machen)

Matysiak, U. (2018). Schule machen!. Leipzig: Lecturio GmbH. Zugriff am 21.03.2019 unter [https://www.lecturio.de/karriere/interkulturelle-elternarbeit.vortrag?course\\_combination\\_norm\\_title=schule-machen](https://www.lecturio.de/karriere/interkulturelle-elternarbeit.vortrag?course_combination_norm_title=schule-machen)

Wild, E., Quasthoff, U., Heinrich, M., Lütje-Klose, B. & Prediger, S. (2016). Diversität und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem – Darstellung von Erkenntnissen der Bildungsforschung in teilsfiktiven Fallbeispielen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung (S. 25–58). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Weitere Informationen zum Projekt Stadtteilmütter unter <http://buendnis.augsburg.de/index.php?id=23192>  
<https://www.kinderschutzbund-augsburg.de>  
<http://www.raa.de>

#### Mehrsprachige Onlinepublikationen

Hanns Seidel Stiftung

<http://www.hss.de/publikationen.html>

Onlinepublikationen zu den Themen:

Asyl – Flucht – Migration – Ein Glossar (2. Aufl.)

Ich zeige Dir meine Stadt: Wie wir in Deutschland leben

Refugee Guide: Eine Orientierungshilfe für das Leben in Deutschland in Deutsch, Englisch, Urdu, Arabisch, Pashto

#### Ratgeber Gesundheit für Asylsuchende in Deutschland

<https://www.mimi-bestellportal.de/shop/publikationen/gesundheitsvorsorge/ratgeber-gesundheit-fuer-asylsuchende-in-deutschland>

#### Schule in Deutschland – jetzt versteh ich das!

<https://www.bpb.de/shop/lernen/hanisauland/222231/schule-in-deutschland-jetztversteh-ich-das>

Unter <http://de.langenscheidt.com> bietet der Langenscheidt-Verlag ein kostenloses Deutsch-Arabisches Wörterbuch an, bei dem man sich auch die Aussprache der Übersetzung anhören kann.

#### Bildwörterbuch Deutsch-Arabisch

[http://dafg.eu/fileadmin/dafg/Weiteres/Bildwoerterbuch/Bildwoerterbuch\\_gesamt/Bildwoerterbuch\\_gesamt\\_2.pdf](http://dafg.eu/fileadmin/dafg/Weiteres/Bildwoerterbuch/Bildwoerterbuch_gesamt/Bildwoerterbuch_gesamt_2.pdf), das von der Deutsch-Arabischen Freundschaftsgesellschaft e.V. herausgegeben wurde, steht zum Download zur Verfügung.

Linksammlung allgemein mehrsprachiger Informationen: <https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/allgemeine-mehrsprachige-informationen>

Sprach- und Integrationsvermittlung: SprInt Servicestelle

<https://www.sprachundintegrationsmittler.org>

#### Nicht kostenlos

Zwei gute Verlage für parallel mehrsprachige Bilderbücher (gute Übersetzungen und literarisch-ästhetisch ansprechend)

[www.edition-orient.de](http://www.edition-orient.de), [www.baobabbooks.ch](http://www.baobabbooks.ch)

## UNIVERSITÄT KOBLENZ

# IM TANDEM VONEINANDER LERNEN

**Im Mentoringprojekt GeKOS (Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden) verbringen Kinder mit Flüchtlingsgeschichte einmal in der Woche den Nachmittag mit einer oder einem Studierenden. Gemeinsam erkunden die Tandems die „neue“ Heimat – ein wichtiger Beitrag zur Integration und Sprachbildung.**

Stolz sieht er aus und auch ein bisschen verlegen, als Abdul Aziz Aimaq seinen Tiger in die Kamera hält. Er besteht aus orangefarbener Pappe mit aufgemalten schwarzen Streifen und trägt ein aufgeklebtes Foto: Abdul Aziz mit seiner Mentorin Franziska Retterath bei einem gemeinsamen Besuch im Zoo. Denn dafür steht der Tiger: als Erinnerung an ein gemeinsames Erlebnis und auch für Zusammenarbeit. Franziska und Abdul Aziz haben das Papptier gemeinsam ausgeschnitten, bemalt und beklebt. Ein knappes Jahr lang haben sich die Lehramtsstudentin von der Universität Koblenz Landau und der Erstklässler in der Medardus Grundschule in Bendorf getroffen, jeden Montag für zwei Stunden als ein Tandem im Projekt GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Dessen Ziel ist zum einen, Lehramtsstudierenden interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, und zum anderen, geflüchtete oder migrierte Kinder bei der Sprachentwicklung zu fördern. Heute ist das Abschlussfest. Es gibt Kuchen und Getränke auf dem Schulhof, es werden Ansprachen gehalten und Abschiedsgeschenke ausgetauscht.

### INFORMELLES LERNEN IN DER EISDIELE

An der Medardus Schule gibt es Schülerinnen und Schüler aus 38 verschiedenen Nationen. Die 23 Mentorinnen und Mentoren von der Universität, sagt Schulleiter Rolf Polcher, seien für die Kinder im Schulalltag eine große Unterstützung: „Ein Mensch, der für mich zuständig ist, der aber

nicht nur Lernen im Kopf hat.“ Denn bei GeKOS gibt es kein Curriculum, es geht um informelles Lernen. Franziska und Abdul Aziz haben zusammen gelesen, Fußball oder Brettspiele gespielt, waren in der Eisdiele. Und haben sich unterhalten. Was ist dein Lieblingstier? Hattest du schon einmal ein Haustier?

„Die Kinder fangen an zu erzählen, wenn sie über etwas sprechen, das sie interessiert. Oder noch besser, wenn sie den Studierenden etwas erklären können, was diese nicht wissen“, sagt Heike de

Starkes Tandem: die Lehramtsstudentin Franziska Retterath und Abdul Aziz Aimaq.







Der Tiger erinnert an einen gemeinsamen Zooausflug.

Boer, Projektleiterin von GeKOS und Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz Landau. Das weiß sie aus der Begleitforschung des Projekts. Die Gespräche der Tandems werden teilweise aufgezeichnet und ausgewertet. Dabei hat sich gezeigt: Verschlussene Kinder brauchen gute Zuhörende, die Fragen stellen, aber auch Pausen machen, den Kindern Zeit geben. Und daran fehlt es im normalen Unterricht.

### SCHNELLE SPRACHENTWICKLUNG

Abdul Aziz kommt aus Afghanistan, ist mit seiner Familie seit zwei Jahren in Deutschland, war davon aber nur zwei Monate lang im Kindergarten. Trotzdem, freut sich sein Vater Abdul Qadeer Aziz, sprach er schon nach sechs Monaten in der Schule mit seinen Freunden Deutsch. „Ich habe Bekannte, mit denen ich immer wieder die Sprachentwicklung der Kinder vergleiche“, sagt er. Bei seinem Sohn, hat er beobachtet, ging der Spracherwerb deutlich schneller. Und daran, glaubt er, hat GeKOS einen wichtigen Anteil. Weil die Mentorinnen und Mentoren mit den Kindern im engen Kontakt in einer Eins-zu-eins-Situation sprachen. Abdul Qadeer Aziz hat acht Kinder, drei davon haben am GeKOS-Projekt teilgenommen und sie alle, freut sich der Vater, hätten Lust auf Schule.

Auch die 45 Studierenden, die an zwei verschiedenen Grundschulen seit 2015 jedes Jahr an GeKOS teilnehmen, haben viel von dem Projekt.

„Ich nehme da mehr mit, als wenn ich in der Uni sitze“, sagt Franziska Retterath. Sie studiert im neunten Semester Deutsch und Erdkunde auf Lehramt und hat in der eigenen Arbeit und auch beim begleitenden Coaching gemeinsam mit anderen Studierenden viel über die Schwierigkeiten von Kindern mit Fluchterfahrung gelernt: Kinder, die mit dem Boot geflohen sind, haben teilweise Angst vor Wasser, manche schrecken vor lauten Geräuschen zurück. Viele Dinge, die für uns alltäglich erscheinen, sind für viele dieser Kinder ein spannendes Erlebnis.

Andere Highlights im Programm der Grundschulkinder, wie zum Beispiel das traditionelle Martinsfeuer nach dem Fackelumzug, erleben diese Kinder nicht als positiv, sondern als beängstigend. „Ich weiß jetzt, wenn ich mal unterrichten werde, womit diese Kinder zu kämpfen haben und was ich ihnen zumuten kann“, sagt Retterath. „Ich habe Offenheit und Sensibilität entwickelt.“ Es geht also nicht nur um Lernen, es geht um Verständnis und um Beziehungen. Mit der Veränderung der Beziehung, sagt Heike de Boer, verändere sich nachweislich auch das Sprechverhalten. „Wenn die Kinder beim Abschlussfest toben, lachen und mit ihren Mentorinnen und Mentoren Geschichten erzählen“, meint deshalb Schuldirektor Polcher, „dann haben wir unser Ziel erreicht.“

06

# SELBSTREFLEXIVE HALTUNGEN ENTWICKELN

---

## 6.1 Professionalisierung von angehenden Lehrkräften

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht die Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung von Lehrkräften im Umgang mit Migration und Mehrsprachigkeit an Schulen. Ausgehend von theoretisch-begrifflichen Überlegungen wird im Folgenden an drei Praxisbeispielen aus dem Netzwerk *Stark durch Diversität* die Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung bei Lehramtsstudierenden illustriert.



VON  
HEIKE DE BOER  
EYLEM ÇETINÖZ  
NAZLI HODAIE  
CHRISTIAN WOLF

## 6.2 Theoretischer Rahmen

„Ich bin mir nicht ganz sicher, aber die Mutter von Alia scheint nicht so sehr auf die Gesundheit ihrer Kinder zu achten, so wie ich es selbst gewohnt bin. Das schließe ich aus dem schlimmen Kariesbefall an den Zähnen von Alia, die erzählte, dass sie ihre Zähne fast nie putzt. Ich habe über meine eigene Kultur gelernt, dass die Deutschen im Vergleich zu den arabischen Familien sehr viel leiser und unauffälliger sind. Die arabischen Familien tanzen so viel, selbst die Kinder sind schon wunderbar anmutig und beweglich!“ (Lerntagebuch der Mentorin Marie (2018)).



Im Kontext der Schule der Migrationsgesellschaft treffen Familien mit Migrationsgeschichte (Kinder wie Eltern) auf Lehrkräfte mit unterschiedlichen Haltungen, das heißt auf ein „individualisiertes Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen“, das „wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns“ beeinflusst (Kuhl et al. 2014, S. 107) und unter anderem auf biografische Erfahrungen zurückgeht.



### GEFAHR DER STEREOTYPENBILDUNG

Auf die Frage, was sie über ihre eigene Kultur und die ihrer Mentee im Mentoringprojekt gelernt habe, äußert sich die Grundschulstudentin Marie wie oben zitiert in ihrem Lerntagebuch (LTB). Marie ist Mentorin im Projekt GeKOS (Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden – ein Projekt für Kinder mit Fluchtgeschichte und Studierende der Lehramtsstudiengänge). Sie trifft sich über ein Jahr lang an einem Nachmittag wöchentlich mit ihrer syrischen Mentee und verbringt mit ihr die Freizeit (siehe Weiteres zum Projekt auf S. 68). In ihrem ersten Lerntagebuch reflektiert sie ihre Erfahrungen. Ihre Äußerung enthält – so die nahe liegende Interpretation – die Wertung, dass syrische Eltern weniger auf die Zahnpflege achten und die Überzeugung, dass syrische Familien mehr tanzen und lauter sind als deutsche Familien. Die Studentin generalisiert ihre eigenen Erfahrungen als typisch deutsch und die Beobachtungen an ihrem syrischer Mentee als typisch syrisch/arabisch.

In der Psychologie gibt es für derlei pauschale und undifferenzierte Wertungen den Begriff des „Stereotype Threat“ im Sinne der Stereotypbildung, also des Rückschluss es von einem Kind mit schlechter Zahnpflege auf alle syrischen Kinder. Ähnliche Schlüsse finden sich in anderen Kontexten auch, zum Beispiel bezogen auf schulische Leistungen: Alle Kinder „mit Migrationshintergrund“, so ein gängiges Urteil, haben – sprachlich wie fachlich – schulische Schwierigkeiten. Solche negativen Stereotype reduzieren nicht nur die Komplexität migrationsgesellschaftlicher Phänomene radikal, sie können auch das Selbstbild der Betroffenen nachhaltig negativ beeinflussen, indem zu geringe Erwartungen der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die negative Wirkspirale des *Stereotype Threat* weiter verstärken. Diese Erwartungseffekte können somit ähnlich einer *Selffulfilling Prophecy* wirken. Denn: Wie in empirischen Untersuchungen nachgewiesen, erbringen Schülerinnen und Schüler bei geringeren Erwartungen ihrer Lehrkräfte auch geringere Leistungen und umgekehrt (Rosenthal & Jacobson 1968). So beeinflussen die Erwartungen der Lehrkräfte deren Verhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern, was wiederum Selbstbild, Verhalten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst.

### STELLENWERT DER REFLEXION

Werte und Überzeugungen, die zu der Entstehung von Haltungen beitragen, sowie die *Stereotype Threats* sind nicht immer bewusst verfügbar, sondern werden oft unbewusst – unter anderem auch durch diskursive Prägung – gebildet. Aus diesem Grund wird in der Auseinandersetzung mit Migration die Reflexion unbewusster oder impliziter Alltagsvorstellungen und -diskurse für die pädagogische Professionalisierung von Lehrkräften als essenziell angesehen.

Das Ziel von Reflexion liegt darin, Veränderungen zu erreichen. „Diese Ausrichtung auf die Zukunft, auf eine Veränderung und Verbesserung einer vorliegenden Situation, gibt der Reflexion Bedeutungsgehalt für jene, die sie anwenden. Zugleich verbindet sich damit eine starke Aufforderung, das Mittel der Reflexion in der beruflichen Praxis zu nutzen, unklare Situationen nicht zu ignorieren und sich für Verbesserungen zu engagieren“ (Fraefel 2017, S. 61).

Reflexion stellt sich allerdings nicht von allein ein. Ausgangspunkt ist in der Regel ein Problem, das es zu lösen gilt. Doch schon die Wahrnehmung eines Problems bedarf einer gewissen Sensibilität. Fraefel definiert Reflexion als reaktiven Vorgang, in dem die Aufmerksamkeit sich auf etwas Bemerkenswertes oder Irritierendes richtet. Als

Voraussetzung für reflexive Prozesse erachtet er Problemsensitivität, mit der bereits diffuse Unstimmigkeiten Beachtung finden (vergleiche Fraefel 2017, S. 60).

Doch auch der reflexive Prozess ist an eine *personale Haltung* gebunden, die darüber entscheidet, in „welcher Richtung und mit welchen Motiven reflexive Prozesse“ verlaufen (Fraefel 2017). Der Reformpädagoge Dewey beschreibt die Voraussetzungen einer *reflexiven Haltung* mit den Begriffen „directness, open mindedness, responsibility, whole heartedness/single mindedness“ (vergleiche Dewey 1916, S. 204 ff.). Damit plädiert er für eine Haltung, die von Authentizität, geistiger Offenheit und Verantwortlichkeit im Hinblick auf die Folgen des eigenen Handelns geprägt ist sowie aufrichtig und zielgerichtet erfolgt. Am Beispiel des vorangestellten studentischen Zitats lässt sich diese Aussage wie folgt veranschaulichen: Eine reflexive Haltung im Sinne von Dewey würde in diesem Zusammenhang erst erfolgen, wenn sich die zitierte Studentin dem kulturalisierenden Gehalt ihrer Wahrnehmung „syrische Familien achten nicht auf die Zahnpflege ihrer Kinder“ stellen würde. Sollte die Feststellung kariöser Zähne bei der syrischstämmigen Schülerin hingegen darin münden, speziell für syrischstämmige Familien im Umfeld der Schule Zahnpflegeprogramme ins Leben zu rufen, wäre die oben genannte und für reflexive Prozesse zentrale Problemsensitivität weit verfehlt.

---

## DEFINITION KULTURALISIERUNG

Kulturalisierung bezeichnet eine Wahrnehmung, die das Individuum unabhängig von individuellen

Persönlichkeitsmerkmalen auf seine kulturelle Zugehörigkeit reduziert.

---

Diese Überlegungen machen sichtbar, dass es eine gegenseitige Beeinflussung von *Haltung und Reflexion* gibt, denn der Reflexion geht eine personale Haltung voraus und die personale Haltung kann wiederum durch Reflexion verändert werden, indem zum Beispiel unbewusste Einstellungen und Werte oder blinde Flecken wie im Beispiel bewusst gemacht und reflektiert werden können. In diesem Kontext ermöglichen kollektive und in Fallgruppen oder Supervisionsgruppen angeleitete Reflexionsprozesse die Aufdeckung blinder Flecken eher als individuell durchgeführte Reflexionsprozesse.

Ein Beispiel:

Einmal begann Junis mit einem anderen Jungen beim Spielen Arabisch zu sprechen. Nach einiger Zeit habe ich gesagt, sie sollen sich lieber auf Deutsch unterhalten, da ich ja sonst gar nichts verstehen könne. [...] Ich war in diesem Moment der Meinung, dass die beiden Kinder sehr gut Deutsch formulieren können, um dies zu üben, und natürlich auch ein wenig, damit ich sie verstehen kann (Lerntagebuch der Studentin Alina (2017)). Beim Coaching kam diese Thematik des Sprachverbots kurz auf und ich habe eine neue Sichtweise bekommen: Wenn die Kinder in ihrer Sprache kommunizieren und ich nichts verstehe, fühle ich mich quasi so ähnlich, wie sie sich gefühlt haben müssen, als sie nach Deutschland gekommen sind, mit dem Unterschied, dass wir uns in dieser Situation jederzeit wieder auf Deutsch

hätten unterhalten können. Dies war jedoch eine Erkenntnis für mich, über die ich erstmal nachdenken musste und die mein Handeln eventuell beim nächsten Mal verändert (Lerntagebuch der Studentin Alina (2017)).

Auch Alina ist Studentin im GeKOS-Projekt (siehe S. 68 und S. 59) und reflektiert ihre Erfahrungen in ihrem ersten Lerntagebuch (LTB 1). Sie schildert zunächst, dass es sie befremdet hat, dass die Kinder in ihrer Gegenwart beim Spielen Arabisch gesprochen haben. Deshalb hat sie sie aufgefordert, Deutsch zu sprechen. Sie möchte außerdem, dass die Kinder so häufig wie möglich Deutsch sprechen, damit sie es lernen. Alina besucht alle 14 Tage eine zum Projekt gehörende Coachingsitzung, die von externen Supervisorinnen geleitet wird. Im Kontext dieser reflexiv angelegten Sitzung gelingt es ihr mithilfe der Gruppe und der Coachingleitung, einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Sie reflektiert ihr Handeln (Selbstreflexion) und den Kontext (Reflexion des Kontextes) (vergleiche Fraefel 2017, S. 69) und realisiert, dass viele Kinder in der Schule täglich die Situation erleben, dass in einer Sprache gesprochen wird, die sie nicht (zulänglich) verstehen. Hinzu kommt die Reflexion gesellschaftlicher Machtdimension, die mit Sprache und Sprachgebrauch einhergeht und durchaus Gegenstand weiterer selbstreflexiver Auseinandersetzungen mit dem Thema sein sollte.

---

## DEFINITION MACHTDIMENSION

Dass Sprache und Sprachgebrauch eine gesellschaftliche Machtdimension immanent ist, kann am Beispiel folgender Fragen verdeutlicht werden: Wer ist befugt, wann, wie, zu wem und über wen und was zu sprechen? Welche Sprachen und Sprechweisen gelten (in der Gesellschaft, in der Schule etc.) als legitime Sprachen? Welche Spra-

chen und Sprechformen besitzen hohes, welche eher geringes Prestige? Wer gehört zu „uns“ und wer sind „wir“? (vergleiche Mecheril et al. 2010, S. 100 ff.). Inwiefern pädagogisches Handeln diese „Prestigehierarchie“ bestätigen oder eher problematisieren sollte, ist Gegenstand diesbezüglicher Reflexionsprozesse.

---

Die dargestellten Zusammenhänge machen sichtbar, warum Lehrkräfte sich ihrer Vorannahmen und Stereotype (und damit ihrer Haltung) sowie deren Auswirkungen auf ihr eigenes Verhalten und auf das Selbstbild und Verhalten der Schülerinnen und Schüler bewusst werden sollten. Untermauert wird dies durch Forschungen aus der sozial-kognitiven Psychologie und der Entwicklungspsychologie. So hat Carol Dweck (2007) mit ihrer Forschung dazu beigetragen zu verstehen, dass sich das Selbstbild, das Personen (also auch Schülerinnen und Schüler) von den eigenen Fähigkeiten haben, direkt auf ihre Leistungen und ihre Anstrengungsbereitschaft auswirkt. Dabei unterscheiden sich Menschen darin, ob sie glauben, inwieweit Intelligenz, Fähigkeiten und Persönlichkeit veränderlich oder feste Eigenschaften sind, ob sie also ein „Fixed Mindset“ („statisches Selbstbild“) haben oder ein „Growth Mindset“ („dynamisches Selbstbild“). Letzteres führt zu mehr Motivation und Anstrengungsbereitschaft und ist damit Voraussetzung dafür, auch schwierige Aufgaben anzugehen und letztlich Erfolg zu haben. Auch diese Aussage unterstreicht die Bedeutung einer pädagogischen Haltung, die bezüglich der Schülerinnen und Schüler von einem dynamischen – das heißt ver-

änderbaren und sich somit fortentwickelnden – Menschenbild ausgeht und dieses den Betroffenen auch vermittelt.

### RELEVANZ SELBSTREFLEXIVER HALTUNGEN IM KONTEXT DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT

Im Kontext der Migrationsgesellschaft kommt einem statischen beziehungsweise dynamischen Selbst- und Fremdbild zudem insofern ein zentraler Stellenwert zu, als sie die Konstruktion der Zugehörigkeit (auch und vor allem bei Schülerinnen und Schülern und ihren Familien) mitgestaltet. Wer zu *uns* gehört und wer als *Anderer* bezeichnet werden kann, entscheidet sich häufig entlang einer – als statisch empfundenen – „ethnokulturellen“ Grenze. Diese wird dann als alleinige Differenzdimension herangezogen, ohne die Dynamik und die Veränderbarkeit der Identitäts- und Lebensentwürfe (nicht nur) im Kontext der Migrationsgesellschaft zu berücksichtigen. Eine solche Haltung führt unweigerlich zur Herstellung einer binären Ordnung, die in eine Wir-Andere-Dichotomie mündet und in der das Andere dem Eigenen in der Regel diametral entgegensteht. Das vorangehend erwähnte Urteil (siehe im vorliegenden Beitrag, S. 72), „der Migrationshintergrund gehe mit Förderbedarf einher“, ist ein geeignetes Beispiel hierfür, bei dem *der förderbedürftige Migrant* der Einheimischen gegenübergestellt wird. Die dichotomische Wahrnehmung macht sich auch in Mariés Äußerung (siehe vorliegenden Beitrag, S. 70) bemerkbar, die ausgehend von ihrer Einzelbeobachtung klar umrissene Gruppen von „deutschen“ und „arabischen“ Familien konstruiert, die in ihren zugeschriebenen Eigenschaften (Ruhe und Unauffälligkeit einerseits, Lautstärke und Lebendigkeit andererseits) vollkommen gegensätzlich sind.

Vor dem Hintergrund der vorangehenden Argumentation würde der Begriff „Migrationsgesellschaft“ ebenso eine Engführung darstellen, rückt er doch das Phänomen der Migration als zentrale Komponente in den Mittelpunkt. Eine andere Perspektive für die Auseinandersetzung mit entsprechenden Sachverhalten bietet der dekonstruktivistische Begriff des „Postmigrantischen“. Dieser Begriff – analog zum Begriff des „Postkolonialen“ entstanden und auch verstanden – richtet den Blick auf den gesellschaftlichen Wandel im Zuge der Migration, den er als Normalfall definiert. Dieser Umstand ist den Autorinnen und Autoren bewusst, doch aus Gründen der Geläufigkeit verbleiben sie bei dem Begriff der „Migrationsgesellschaft“.

---

## NACH DER MIGRATION

Durch Migration entstehen vielfältige Formen der Mobilität, die verschiedene Orte, Lebensweisen und Visionen miteinander verbinden. Menschen, die migrieren, schaffen Räume, die sich sowohl von denen unterscheiden, die sie verlassen haben, als auch von jenen, die neu bezogen wurden. So werden Strukturen, Kulturen und Kommunikationsformen erschaffen, die ohne Impulse durch Migration kaum denkbar

wären. Die Lebenspraxis zeigt, dass Menschen, die mehrere Heimaten und Zugehörigkeiten haben, diverse kulturelle und soziale Netzwerke schaffen können, und dass sie mit negativen Zuschreibungen von außen kreativ und subversiv umzugehen wissen. Auf diese Weise entwickeln sich postmigrantische, mehrheimische, hybride und transkulturelle Alltagspraktiken, die bisher kaum gewürdigt worden sind (Yildiz & Hill 2014).

---

Ein Fokus der pädagogischen Haltung im Kontext der Migrationsgesellschaft sollte daher auf der Reflexion der individuellen und kollektiven Konzepte von Kultur und kultureller Zugehörigkeit liegen. Ziel ist es, diesbezügliche stereotyp-statische Konzepte zugunsten dynamischer Wahrnehmungsmuster zu revidieren und eine pädagogische Haltung zu erzeugen, die im Umgang mit Migration individuelle Entwicklungen berücksichtigt und – je nach Bedarf – relevante Referenzen (Geschlecht, soziale Schicht und sozialer Status, Einkommen, Grad der Religiosität, Bildung etc.) objektiv in den Mittelpunkt stellt; eine Haltung also, die die kulturelle Differenzdimension als Argumentation nur dann heranzieht, wenn diese tatsächlich von Relevanz ist (Mecheril 2011).

## 6.3 Denkanstöße



### BILDUNGSPOLITIK

1. Welche bildungsinstitutionellen Ressourcen, Strukturen und Vorgaben sind vorhanden, die die Bildung einer selbstreflexiven Haltung tangieren?
2. (Wie) können diese gegebenenfalls im Sinne einer selbstreflexiven Haltung im Umgang mit Vielfalt modifiziert werden?

Zwei Beispiele für zu reflektierende Rahmenbedingungen:

- » Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in Lehr- und Bildungsplänen und dessen Ausgestaltung
- » Migrationsbedingte Segregation im Kontext der Vorbereitungs-, Willkommens-, Deutsch- oder internationalen Klassen



### SYSTEM SCHULE



#### ORGANISATIONSENTWICKLUNG

- » Können entsprechende Evaluations- und Schulentwicklungsinstrumente eingesetzt werden, um „blinde Flecken“ in Strukturen, Prozessen, Haltungen aufzudecken und zu revidieren?
- » Gibt es ein transparentes Konzept im Umgang mit Vielfalt, zum Beispiel
  - feste Ansprechpartner und -partnerinnen für neu Zugewanderte
  - ritualisierte Abläufe, die die ersten Wochen strukturieren
  - Kontaktaufnahme zu Eltern, die sich vermeintlich entziehen
- » Sind Teamstrukturen vorhanden oder zu formen, die fundiert, sensibel und reflexiv die Auseinandersetzung mit der Vielfalt im Kollegium anstoßen?



#### PERSONALENTWICKLUNG

- » Gibt es ritualisierte Muster, die zur Multiperspektivität und zum Aufbrechen von Stereotypisierungen anregen (zum Beispiel Feedbackkultur durch gegenseitige Hospitation, Supervision, kollegiale Fallarbeit etc.)?
- » Wie können Lehrkräfte regelmäßig und bedarfsgerecht in Fortbildungen ihre Haltung und ihre Erwartungen an Schülerinnen und Schüler reflektieren?



#### UNTERRICHTSENTWICKLUNG

- » Wie kann einer Unterteilung in stereotype Gruppen vorgebeugt werden?
- » Wie können Schülerinnen und Schüler unterstützt werden, die Vielheit der Stimmen und Positionen in ihrer Klasse wahrzunehmen, zuzulassen und zu hinterfragen?
- » Welche Vorbildfunktion nimmt die Lehrkraft im Umgang mit kultureller Vielfalt, Stereotypen, binären Zuordnungen ein?
- » Inwiefern wird im Lösungsfindungsprozess bei individuellen Problemsituationen multikausal und multiperspektivisch gedacht?
- » Wie ausgeprägt ist die Bereitschaft der Lehrkraft zur Selbstreflexion in (problematischen) Unterrichtssituationen?

---

## BILDUNGSPOLITISCHE MASSNAHMEN

Bildungspolitische Maßnahmen orientieren sich immer noch an nationalen Zugehörigkeiten. Diese – anachronistische – Perspektive auf Schüler reflektiert nicht, dass es eine Vielzahl von

Differenzkategorien gibt (Milieu, Bildungsniveau, Geschlecht, Ethnizität, Sprache etc.), die sich gegenseitig beeinflussen.

---

### 6.4 Erfahrungen aus Praxisprojekten

#### PROJEKT I

SprachFoLL (Sprachliche Bildung – Forschendes Lernen. Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für die erfolgreiche Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen) ist eine Kooperation zwischen dem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) und dem Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung der CAU Kiel (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel). Mehr Projektdetails sind in dem Beitrag „Neues Bewusstsein für Sprachbildung“ (vergleiche S. 82) zu finden. Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und sprachsensiblen Fachunterricht, hat sich das Projekt zum Ziel gesetzt, eine reflexive Haltung in Hinblick auf migrationsbedingte Vielfalt bei Lehramtsstudierenden im Masterstudium zu fördern.

#### Ablauf des SprachFoLL-Projekts

Im Projekt SprachFoLL hospitieren Studierende zwei Semester lang an einer zugeordneten Kooperationsschule mit drei Unterrichtseinheiten wöchentlich im DaZ-Unterricht sowie im Regelunterricht aktiv. Parallel dazu finden die Begleitveranstaltungen statt, die ausreichend Raum für Reflexionsgespräche beinhalten. Zum Ende des zweiten Semesters führen die Studierenden selbstständigen Unterricht in einer DaZ-Klasse durch. Dieser wird anschließend ebenfalls gemeinsam mit der Dozentin, Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie der verantwortlichen Lehrkraft besprochen und reflektiert.

Das Gefühl, in dem, was man tut, wirksam und erfolgreich zu sein, trägt erheblich zur Berufszufriedenheit und zur eigenen Motivation bei. Diese Selbstwirksamkeit entsteht natürlich zunächst dort, wo man seine Stärken hat und diese ungehindert zur Geltung bringen kann. Allerdings ist es keine Selbstverständlichkeit, seine wirklichen Stärken (und natürlich auch Schwächen) zu kennen [...] (Baumann 2017, S. 110).

Durch die regelmäßigen aktiven Hospitationen in den DaZ-Klassen sowie im Regelunterricht sammeln die Studierenden sehr viele positive und auch negative Erfahrungen. Der reflektierte Umgang mit diesen Erfahrungen in den Seminarsitzungen unterstützt das von Baumann geforderte Kennenlernen der eigenen Stärken und Schwächen und den Prozess der Selbstwirksamkeitsentwicklung positiv. Gleich zu Beginn eines Durchgangs wird deutlich, dass sich die meisten der Master-of-Education-Studierenden bisher nicht mit den Themen „Haltung zum Umgang mit kultureller Vielfalt an Schule und in Gesellschaft“ sowie „Selbstreflexion“ konkret auseinandergesetzt haben.

Deshalb gehört zur Förderung/Entwicklung einer reflexiven Haltung die Auseinandersetzung mit folgenden Inhalten, die für die langfristigen Ziele der Lehrkräfte für die zukünftige Schulpraxis relevant sind:

- » Haltung zum Umgang mit kultureller Vielfalt und Heterogenität
- » Lehrerinnen- und Lehrersein im DaZ-Unterricht und Fachunterricht
- » Eigenschaften, die einer für kulturelle Vielfalt positiv gestimmten Schule dienlich sind
- » die Erkenntnis, dass Schulentwicklung im Bereich Umgang mit kultureller Vielfalt notwendig ist
- » Anerkennung von kultureller Vielfalt und Heterogenität an Schule als grundlegende Prämisse pädagogischer Arbeit
- » eine professionelle Beziehung zu Schülerinnen und Schülern entwickeln, die sowohl von Empathie als auch professioneller Abgrenzung geprägt ist

In die Auseinandersetzung mit der Entwicklung einer reflexiven Haltung fließt begleitend unter anderem Folgendes ein:

- » verschiedene Spiele und Übungen zur Empathieförderung
- » die Erfassung der persönlichen Begründung für die Wahl des Berufes (schriftlicher Eintrag) zu Beginn des Projekts und am Ende des Projekts
- » die Erfassung der Erwartungen und des regelmäßig abgefragten Istzustands im Bereich Umgang mit kultureller Vielfalt
- » die eigenen beruflichen Erfahrungen der Dozentin als (DaZ-)Lehrkraft
- » Diskussionen über alltägliche Themen an Schule im Bereich Öffnung für kulturelle Vielfalt durch eine eigens von der Dozentin entwickelte Checkliste

Die oben genannten Aspekte wurden in den Lehrveranstaltungen durch eine intensive Auseinandersetzung erarbeitet, in der begleitenden Schulpraxis angewendet und reflektiert. Entscheidend hierbei waren die zweiseimestrige wöchentliche Begegnung und die Arbeit der Studierenden mit den geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schule. Der regelmäßige Kontakt förderte und stärkte die Selbstwirksamkeit der Studierenden für die Aufgaben ihres zukünftigen Berufs. Mögliche bestehende Vorurteile und Hemmungen konnten durch den Kontakt abgebaut werden. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die parallelen (Reflexions-) Gespräche verstärkt zur Förderung und Stärkung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit Heterogenität beitragen konnten.

### Ergebnisse

- » Entwicklung einer klaren Haltung zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität und einer deutlichen Vorstellung für die eigene Unterrichtspraxis
- » Förderung der Empathie im Umgang mit Vielfalt
- » Enge Zusammenarbeit von Schule und Universität erwies sich als sehr erfolgreich, erforderte aber auch einen engen Dialog
- » Am Ende des Durchgangs konnten Studierende klar benennen, welche Bedeutung der Umgang mit kultureller Vielfalt an Schule für sie hat
- » Unterstützung zur Bildung einer noch klareren Haltung zum Lehrerberuf

### PROJEKT II

Der *Values-based-Leadership-Ansatz* ist Teil der Ausbildung, welche die Bildungsorganisation Teach First Deutschland für ihre Programmteilnehmenden anbietet. Teach First Deutschland bietet Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Fachrichtungen die Möglichkeit, für zwei Jahre in Vollzeit als Fellows in Schulen in sozial herausforderndem Umfeld zu arbeiten. Als zusätzliche Lehrkräfte unterstützen sie Schülerinnen und Schüler im Unterricht, durch Projekte und als

Partnerinnen und Partner sowie Netzwerkerinnen und Netzwerker zu anderen Bildungsträgern und sozialen Organisationen. Die Gehälter der Fellows werden vom Einsatzbundesland bezahlt. Das Recruiting und die Ausbildung der Fellows über E-Learning, ein Praktikum und die Teilnahme an einem intensiven, mehrwöchigen Präsenztraining mit allen Fellows eines Jahrgangs gemeinsam sowie die fortwährende Betreuung der Fellows im Einsatz durch eine Programmmanagerin oder einen Programmmanager und weitere Fortbildungen werden von Teach First Deutschland organisiert und durchgeführt und über Spenden finanziert.

Im Ansatz des Values-based Leadership wird das Zusammenspiel einer Lerngruppe, bestehend aus Verhaltensweisen, Interaktionen und Haltungen (Mindsets) aller beteiligten Akteurinnen und Akteure thematisiert (Farr 2010). Dabei kann der Zusammenhang zwischen der Haltung und dem Verhalten der Lehrkraft und dem Erfolg der Schülerinnen und Schüler durch die folgende Wirkkette verdeutlicht werden.

### ABBILDUNG 5: TEACHING AS LEADERSHIP

Values-based-Leadership-Ansatz



Quelle: Farr 2010

Sowohl in der E-Learning-Phase der Ausbildung als auch in den Seminaren des Präsenztrainings wird den Fellows von Teach First Deutschland der Values-based-Leadership-Ansatz vermittelt. Dabei geht es nicht nur darum, den theoretischen Hintergrund des Ansatzes darzustellen, sondern auch im Anschluss daran mit den Fellows zu reflektieren, welche Werte ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern leiten und welche Haltung daraus resultiert, da diese wiederum auf ihre Handlungen und darüber auf das Mindset und schließlich den Erfolg der Schülerinnen und Schüler einen Einfluss haben (siehe Abbildung 5).

Dieses Modul der Fellow-Ausbildung hat die Ziele, dass die Fellows in der Lage sind

- » ihre eigenen Werte vorzustellen und zu begründen
- » gewünschtes Schülerinnen- und Schülerverhalten und die dahinterliegende Haltung zu formulieren
- » ihre eigenen Werte mit den Haltungen der Schülerinnen und Schüler zu vergleichen und Übereinstimmungen und Brüche aufzudecken
- » eigene Verhaltensweisen zu benennen, die sie im Klassenzimmer zeigen möchten
- » eine erste Vision für ihren Schuleinsatz zu formulieren

Die Thematik wird während der zwei Einsatzjahre an ihren Schulen in weiteren Fortbildungen und in Reflexionen nach Projekt- und Unterrichtshospitationen mit den Fellows weiter bearbeitet, sodass die selbstreflexive Haltung der Fellows und ihre Bewusstheit für die Wirkung ihres Verhaltens weiter gefördert werden.

Zur Entwicklung von Haltung und Selbstreflexivität im Umgang mit Schülerinnen und Schülern hat Teach First Deutschland ergänzend zum Values-based-Leadership-Ansatz auch den Ansatz des *Growth Mindset* und der Selbstwirksamkeitserwartungen in die Ausbildung aufgenommen. Es legt das „dynamische Selbstbild“



zugrunde („Ich kann das (NOCH nicht)“). Dieses führt zu mehr Motivation und Anstrengungsbereitschaft und ist damit Voraussetzung dafür, auch schwierige Aufgaben anzugehen und letztlich Erfolg zu haben. Das dynamische Selbstbild kann durch eine entsprechende Haltung der Lehrkraft und das Loben eben dieser Anstrengungsbereitschaft (statt beispielsweise des Talents) gefördert werden (Spencer et al. 2014).

In der E-Learning-Phase werden die Fellows mit den theoretischen Grundlagen der Ansätze vertraut gemacht. Während des Präsenztrainings der Ausbildung sowie in den Fortbildungen während des Schuleinsatzes lernen Fellows, wie sie Schülerinnen und Schüler durch Feedback und Coaching in ihrem *Growth Mindset* und ihren Selbstwirksamkeitserwartungen positiv unterstützen und stärken können. Dabei reflektieren sie kontinuierlich ihre praktischen Erfahrungen.

Die Überzeugungskraft und somit auch die Haltung von Fellows als zusätzliche Lehrkraft, vor allem Schülerinnen und Schülern mit sozialen Herausforderungen gegenüber, spiegeln sich in jährlichen Umfragen unter Schülerinnen und Schülern sowie Schulleitungen. So stimmt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler den folgenden Aussagen zu:

- » „Der Fellow möchte, dass wir uns anstrengen.“ und
- » „Der Fellow traut uns gute Leistungen zu.“

Schulleiterinnen und Schulleiter stimmen den folgenden Aussagen mit großer Mehrheit zu (Teach First Deutschland Wirkreport 2017/18):

- » „Die Fellows glauben an den Erfolg ihrer Schüler\*innen.“ und
- » „Die Fellows steigern das Selbstbewusstsein ihrer Schüler\*innen.“

### PROJEKT III

GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Ein Mentoringprojekt für Kinder mit Fluchthintergrund und Studierende in Koblenz

Das Projekt GeKOS wird wissenschaftlich begleitet und untersucht hierbei auch die Entwicklung selbstreflexiver Haltungen von Lehrkräften (mehr zu dem Projekt findet sich auf den S. 68). Entsprechend der Zielstruktur des Projekts – einen Beitrag zur sozialen und kulturellen Integration von Kindern mit Zuwanderungshintergrund zu leisten sowie zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte im Umgang mit Zuwanderung und Mehrsprachigkeit beizutragen – fokussiert die Begleitforschung folgende Ebenen:

- » Die individuellen Lern- und Bildungserfahrungen als Beitrag zur Professionalisierung der studentischen Mentorinnen und Mentoren werden prozessbegleitend in Lerntagebüchern dokumentiert und qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet (vier Erhebungszeitpunkte, jeweils im Abstand von zwei Monaten).
- » Zur Erfassung des Beitrags des Projekts zur sozialen und kulturellen Integration der Kinder werden in Anlehnung an die Methode der Netzwerkanalyse der World Vision Kinderstudien (vergleiche World Vision Studie 2016) bedeutsame Sozialbeziehungen, Orte und Freizeitaktivitäten mithilfe von Gesprächen zu Beginn und am Ende des Projekts untersucht.

#### Reflexion im GeKOS-Projekt

Die Arbeit an Haltungen im Projekt GeKOS geschieht durch die Reflexion konkreter, in Handlungskontexten entstandener Probleme im Projekt und durch die daran gekoppelte Selbstreflexion sowie die Reflexion der Kontextbedingungen.

Dieser Prozess vollzieht sich auf der

- » *individuellen Ebene*, durch die Reflexion der eigenen Lernprozesse in Lerntagebüchern, die zu vier Zeitpunkten an sieben Reflexionsfragen (die gemeinsam mit den Studierenden im Projekt entwickelt wurden) geschieht, und der
- » *kollektiven Ebene*, durch das gemeinsame Gespräch in 14-tägig stattfindenden Coachingsitzungen

Im Kontext von GeKOS bilden 43 Mentorinnen und Mentoren Tandems mit Kindern zweier Grundschulen. Die Abbildung 6 zeigt, dass sich die individuellen Reflexionsprozesse in den Lerntagebüchern der Mentorinnen und Mentoren besonders mit den Fragen beschäftigen, die ihr eigenes Verhalten und das Verhalten des Kindes betreffen, beziehungsweise um den Zusammenhang von beidem.

Mehrfach weisen die Studierenden darauf hin, welche Rolle die Supervision dabei spielt:

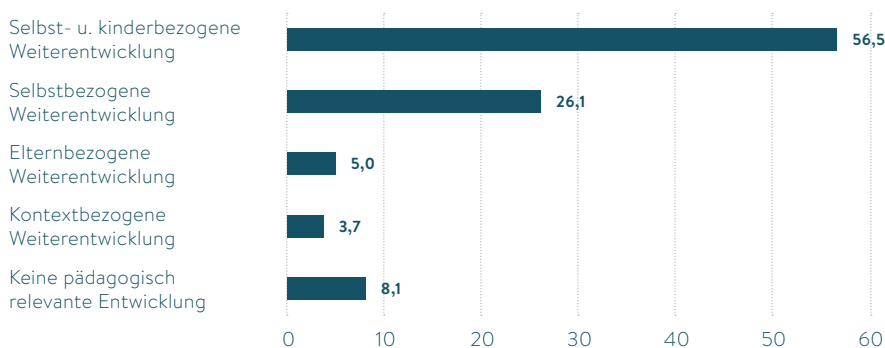
- » Gemeinsam mit der Gruppe und der Supervisorin werden Lösungen entwickelt.
- » Im Austausch mit der Gruppe werden aus anfänglich unbestimmbar scheinenden Unzufriedenheiten, konkrete Fragen oder Themen herausgelöst.
- » Gelernt wird nicht nur an den eigenen Themen, sondern auch an der Besprechung der Fragen der anderen Studierenden.
- » Manchmal werden die Fragen der Mentorinnen und Mentoren erst durch die Fragen oder Erzählungen der Kommilitoninnen und Kommilitonen ausgelöst.

Zentrale Befunde:

- » Bewertungsfreie und fest installierte Reflexionsräume, zum Beispiel Supervision oder Coaching, unterstützen nicht nur den Reflexionsprozess, sondern machen überhaupt erst sichtbar, was ein Reflexionsthema sein könnte und wie vielfältig die Themen und Herausforderungen sind.
- » Die Reflexionen der Studierenden zeigen, dass es viele Herausforderungen in der Mentoringarbeit gibt, die im Spannungsfeld von Nähe und Distanz, Leiten und Öffnen, Sicherheit und Unsicherheit sowie Eigenem und Fremdem liegen.
- » Die beschriebenen Herausforderungen zeigen, dass es zentral auch um die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle geht.
- » Bezogen auf die sprachliche Verständigung gibt es am Projektanfang große Unsicherheiten, die sich im Verlauf des Projekts reduzieren.

## ABBILDUNG 6: PÄDAGOGISCHE REFLEXIVITÄT

In Prozent



Quelle: de Boer et al. 2018, S. 34

## 6.5 Zitierte und weiterführende Literatur

Baumann, J. (2017). *Lehrer sein! Ein Plädoyer für Leidenschaft und Professionalität in einem anspruchsvollen Beruf*. Seelze: Klett & Kallmeyer.

Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

de Boer, H., Braß, B. & Falmann, P. (2018). *Dritter Zwischenbericht zum Mentoringprojekt GeKOS (November 2018)*. Koblenz: Universität Koblenz Landau.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.

Farr, S. (2010). *Teaching as leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Fraefel, U. (2017). *Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön*. In: Berndt, C., Häcker, T., Leonhard, T. (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 56–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen*. In: Schwer, C., Solzbacher, C. (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mecheril, P. (2011). *Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung*. In: Marinelli-König, G., Preisinger, A. & (Hrsg.), *Zwischenräume der Migration* (S. 37–45). Bielefeld: transcript.

Mecheril, P., do Mar Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A., Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Spencer, N. & Rowson, J., Bamfield, L. (2014). *Schüler richtig motivieren: Wie verhaltenswissenschaftliche Erkenntnisse im Bildungsbereich genutzt werden können*. London: Royal Society for the encouragement of Arts.

Wenzler-Cremer, H. (2016). *Studierende und Kinder lernen voneinander. Ein Patenschaftsprogramm an Freiburger Grundschulen. Erfahrungen – Reflexionen – Rahmenbedingungen*. Freiburg: Lambertus-Verlag.

Yildiz, E. & Hill, M. (2014). *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Bielefeld: transcript.

CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT ZU KIEL

# NEUES BEWUSSTSEIN FÜR SPRACHBILDUNG

**Für eine erfolgreiche Bildungskarriere geflüchteter Kinder ist die deutsche Sprache ungemein wichtig – eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte. Im Kieler Projekt SprachFoll (Sprachliche Bildung – Forschendes Lernen) werden angehende Lehrkräfte auf diese Aufgabe bestens vorbereitet.**

Fin Bandholz freut sich auf sein Berufsleben: Nach der Masterarbeit wartet das Referendariat auf ihn, dann die Arbeit als Lehrer für Englisch und Spanisch an einer Gemeinschaftsschule oder an einem Gymnasium. Vermutlich irgendwo in Schleswig-Holstein. Dass er gerne als Lehrer arbeiten möchte, stand für den heute 26-Jährigen recht schnell fest. Weshalb der gebürtige Dithmarscher sich nach dem Abitur für ein Lehramtsstudium an der Uni Kiel entschied. Er sagt aber auch: „Ich blicke heute vollkommen anders auf meine künftige Rolle als Lehrer als noch während meines Bachelorstudiums“, und fügt hinzu: „Ich war zu Beginn meines Studiums wesentlich leistungsorientierter hinsichtlich meiner Fachinhalte und wie ich die meinen Schülern am effektivsten vermitteln kann. Mit Themen wie Vielfalt und Toleranz im Unterricht, zum Beispiel, habe ich mich nur am Rande beschäftigt.“ Doch jetzt, kurz vor dem Abschluss, habe er ein neues Verständnis für den Lehrerberuf entwickelt: „Ich bin mir meiner Rolle als Lernbegleiter sehr bewusst. Und ich trete meinen Schülern gegenüber ganz anders auf.“

## MEHR UNTERRICHTSERFAHRUNG

Diesen Blick auf seinen künftigen Beruf verdankt Fin Bandholz dem Projekt SprachFoLL, das an der Universität Kiel vom Zentrum für Lehrerbildung und dem Germanistischen Seminar durchgeführt wurde. Die Abkürzung steht für „Sprachliche Bildung – Forschendes Lernen. Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für die erfolgreiche Inte-

gration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen“ und ist eine Zusatzqualifikation für Lehramts-Masterstudierende jeden Faches. Die Qualifikation verhalf Bandholz zu Unterrichtserfahrungen an einer Projektpartnerschule – mit Schülerinnen und Schülern, die als Geflüchtete nach Deutschland kamen und nun in Vorbereitungsklassen zunächst einmal Deutsch lernen und sich grundsätzlich im Alltag ihrer neuen Heimat zurechtfinden müssen. Bandholz unterstützte zwei Semester lang jede Woche drei Schulstunden die Lehrkraft in einer dieser Deutsch-als-Zweitsprache-Klassen.

„Normalerweise werden Lehramtsstudierende auf diese Situation praktisch nicht vorbereitet und sind oft überfordert, wenn sie das erste Mal vor einer Gruppe von jungen Nichtmuttersprachlern im Fachunterricht stehen“, beschreibt der künftige Lehrer die Situation. „Es wäre sehr sinnvoll, dass jeder Studierende zusätzlich zu seinen beiden Unterrichtsfächern auch Erfahrungen in DaZ sammeln muss.“ Doch das ist an den meisten Hochschulen nicht vorgesehen.

Hier setzt das vom Stifterverband zwischen 2017 und 2019 geförderte Projekt SprachFoLL an, an dem in zwei Durchläufen 91 Masterstudierende teilgenommen und ein Zertifikat für die Zusatzqualifikation erworben haben. Es fußt auf der sinnvollen Verzahnung von Theorie und Praxis.

„Wenn die Kinder und Jugendlichen erst kurze Zeit in Deutschland leben, ist der Schulunterricht



Eylem Çetinöz und der Student Fin Bandholz.

eine besondere Herausforderung für sie. Denn oft sind ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichend, um dem Unterricht gut folgen zu können. Manche müssen auch erst das lateinische Alphabet lernen“, sagt Eylem Çetinöz, abgeordnete Lehrerin für DaZ am Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) der Uni Kiel. Çetinöz, die Lehrerin für Englisch und Deutsch ist und als Studierende an der Universität Flensburg selbst in der glücklichen Lage war, DaZ als Fach studieren zu können, schrieb gemeinsam mit der Juniorprofessorin Inger Petersen, die am Germanistischen Seminar lehrt und forscht, den Projektantrag. Auch die Koordinatorin für Extracurriculare Angebote, Melanie Korn, wirkte am Antrag mit. Eylem Çetinöz begleitete die Studierenden während des Projekts und koordinierte die Zusammenarbeit mit den 15 Kooperationsschulen.

Die künftigen Lehrkräfte nehmen an verschiedenen Workshops teil, etwa im Bereich Traumapädagogik, DaZ-Didaktik, Grammatikvermittlung, Alphabetisierung und sprachbewusster Fachunterricht. Zudem bot Eylem Çetinöz während der zwei SprachFoLL-Durchgänge ein Begleitseminar an, in dem es unter anderem um kulturelle Vielfalt ging.

All das soll den Studierenden helfen, Hemmungen abzubauen und die eigene Arbeit als Lehrkraft zu reflektieren. Die Theorie wird mit der praktischen Unterrichtserfahrung verknüpft, außerdem – ganz im Sinne des forschenden Lernens – unterstützt und begleitet jeder Studierende ein nicht-

muttersprachliches Kind intensiv sowohl im vorbereitenden DaZ- als auch im regulären Fachunterricht und schätzt am Ende dessen Sprachstand ein. „Das Spannende ist: Durch die Erfahrung in Vorbereitungsklassen hat sich nicht nur mein Blick auf den Lehrerberuf geändert, sondern auch allgemein die Art, wie ich Menschen gegenüber trete“, sagt Student Fin Bandholz. Die anderen SprachFoLL-Teilnehmer hätten ähnlich gute Erfahrungen gemacht. Und: Alle absolvierten das Programm freiwillig, ohne Leistungspunkte zu erhalten, neben ihrem normalen Studienpensum.

Dies soll sich in Zukunft jedoch ändern. „Wir sind dankbar, dass wir mithilfe des Stifterverbandes das SprachFoLL-Projekt durchführen und Studierende für dieses wichtige Thema sensibilisieren konnten. Aber nun freuen wir uns auch, dass das Thema an der Universität fest verankert und nicht mehr abhängig von eingeworbenen Geldern ist“, sagt Inger Petersen. Ab dem kommenden Wintersemester können die Studierenden der Universität Kiel Deutsch als Zweitsprache nämlich ganz regulär als Ergänzungsfach studieren. Außerdem soll am ZfL künftig ein Zertifikat für Lehramtsstudierende aller Fächer angeboten werden, die Erfahrungen und Kompetenzen im Bereich kulturelle Vielfalt sammeln möchten.

07

# VON DER DAZ-KLASSE IN DEN REGELUNTERRICHT

---

## 7.1 Übergangskonzepte für eine erfolgreiche Integration von zugewanderten Kindern und Jugendlichen



VON  
EYLEM ÇETINÖZ  
CHRISTIAN WOLF

Der Schritt von der Grundschule auf eine weiterführende Schule ist ein erster wichtiger Übergang in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern. Auch von der Sekundarschule in die Ausbildung oder in die Sekundarstufe II und von der berufsbildenden Schule in den Beruf müssen Übergänge bewältigt werden, die einen großen Einfluss auf den Bildungserfolg haben. Besonders sensibel ist auch der Übergang von der Deutsch-als-Zweitsprache-Klasse (DaZ-Klasse; in anderen Bundesländern auch Willkommensklasse genannt) in den Regelunterricht, womit sich der folgende Beitrag vorrangig beschäftigt. Dazu werden vorab allgemeine theoretische Grundlagen zu Übergängen dargelegt, um dann die Herausforderungen der sprachlichen und sozialen Integration an Schule zu erläutern. Im Folgenden wird dies dann an zwei Praxisbeispielen aus dem Netzwerk *Stark durch Diversität* konkretisiert.

## 7.2 Theoretischer Rahmen

Übergänge in der Bildungsbiografie sind vielfältig ausgeprägt und sie sind Gegenstand wissenschaftlicher Theorien und empirischer Forschungen. Empirische Befunde belegen zum Beispiel, dass Übergänge im Bildungssystem für die Entstehung von Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung verantwortlich sind (Maaz et al. 2009, S. 11–46). Davon können in besonderer Weise auch Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprachen betroffen sein. Solche theoretischen Perspektiven auf Übergangssituationen in Bildungsbiografien können eine gute Grundlage für Strategien auf praktischer Ebene sein, weil sie den Blick dafür schärfen, welche Herausforderungen ein Übergang für welche Personen mit sich bringt, und wer etwas dazu beitragen kann, diesen Übergang positiv zu gestalten.

Eine wichtige theoretische Perspektive auf schulische Übergänge beschreiben beispielsweise die entwicklungspsychologischen Ansätze. Sie befassen sich mit dem Übergang in der Bildungsbiografie als einem *kritischen Lebensereignis*, das vom Kind bewältigt werden muss (Kurtz et al. 2010). Der Übergang wird als vielschichtige Entwicklungsaufgabe für das Kind beschrieben, das in der neuen, ungewohnten Situation mit ambivalenten Gefühlen von Freude und Neugier einerseits und Angst und Zweifeln andererseits umgehen muss. Es muss sein Selbstkonzept anpassen und Beziehungen verändern und neu knüpfen.

### HERAUSFORDERUNGEN BEIM ÜBERGANG IN DEN REGELUNTERRICHT

Kinder und Jugendliche, die von der DaZ-Klasse in den Regelunterricht wechseln, welcher bereits innerhalb einer Bildungseinrichtung erfolgt, brauchen bei der genannten vielschichtigen Entwicklungsaufgabe ein besonderes Durchhaltevermögen.

Ein Beispiel:

Ich schätze die Gemeinschaft an meiner Hospitationsschule und insbesondere in meiner DaZ-Klasse sehr. Es hat sich trotz großer Altersunterschiede eine sehr vertrauensvolle und herzliche Klassengemeinschaft gebildet, in der auch Raum für Fehler und Sorgen ist. Den Schülerinnen und Schülern fällt es aufgrund dieser sehr starken Klassengemeinschaft jedoch umso schwerer, sich in die Regelklassen zu integrieren. Dies liegt unter anderem auch daran, dass organisatorische Schwierigkeiten diese Integration weiter erschweren, da es teilweise keinen gemeinsamen Konsens unter den Lehrkräften gibt, inwieweit die Integration in die Regelklassen erfolgen soll. Hier würde ich mir für die Schule wünschen, dass mit der Schulleitung und dem Kollegium eine Lösung gefunden wird, wie man die Schülerinnen und Schüler von Beginn an schon teilintegrieren könnte, sodass ihnen der Übergang später leichter fällt (A. Drobny, Studierende des Projekts SprachFoLL, 2018/2019).

Das Zitat verdeutlicht, dass bei Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, eine differenziertere (sensiblere) Betrachtung notwendig ist, um eine qualitativ gute sprachliche und soziale Integration zu gewährleisten. Aufgrund ihrer besonderen Voraussetzungen sind innerhalb einer Bildungseinrichtung strukturierte und geplante Übergangskonzepte für den Ankommensprozess und für eine erfolgreiche Integration besonders wichtig.

Der Eintritt in den Regelunterricht muss also sowohl fachlich als auch pädagogisch unterstützt werden. Dazu müssten konkrete Konzepte vorliegen, die Schulen und Lehrkräften als Orientierung dienen können –, ob bei der Aufnahme in die DaZ-Klasse oder beim Übergang in die Regelklasse – um schnell Teil der neuen Gruppe zu werden (vergleiche Khosla-Baryalei & Poitzmann 2017). Die nachfolgenden Denkanstöße sind in die verschiedenen Bereiche Bildungspolitik, Schule, Personal- und Unterrichtsentwicklung aufgeteilt. Diese spiegeln die Breite des Adressatinnen- und Adressatenkreises dieser Handreichung wider: angehende wie praktizierende Lehrkräfte und Schulleitungen sowie Akteurinnen und Akteure aus Hochschulen und Bildungspolitik. IK Seiteneinsteiger

In den Denkanstößen fällt die Bezeichnung Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern. So werden Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die ihre Schullaufbahn nicht im deutschen Schulsystem begonnen haben beziehungsweise die im Alter von sechs Jahren oder älter nach Deutschland eingereist sind und mit geringen beziehungsweise keinen Sprachkenntnissen ins deutsche Bildungssystem eintreten (vgl. Maak, 2014).



## 7.3 Denkanstöße



### BILDUNGSPOLITIK

- » Welche politischen Rahmenbedingungen müssen verändert werden, um negative Auswirkungen von Übergängen von DaZ-Klassen zu Regelklassen auf Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte zu vermeiden?
- » Wie kann die Bildungspolitik die Zusammenarbeit von Institutionen, die in unterschiedlichen Zuständigkeiten liegen (Kommune, Land, Bund), unterstützen?
- » Welche Ressourcen/Strukturen werden gebraucht, um eine qualitativ gute sprachliche und soziale Integration von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in das deutsche Schulsystem zu gewährleisten?
- » Inwieweit wird die Umsetzung der bildungspolitischen Vorgaben auch tatsächlich überprüft?



### SYSTEM SCHULE



#### ORGANISATIONSENTWICKLUNG

- » Inwieweit sind die bildungspolitischen Vorgaben bekannt gemacht worden?
- » Inwieweit werden sie in den einzelnen Schulen umgesetzt?
- » Arbeitet die Schule mit anderen Bildungsinstitutionen (Kitas, Grundschulen, weiterführende Schulen, berufsbildende Schulen) zusammen, um die Übergänge der Schülerinnen und Schüler zu erleichtern?
- » Gibt es fest etablierte Prozessabläufe (zum Beispiel auch Eltern- und Schülerinnen- und Schülerberatungen, Abstimmungsgespräche mit abgebenden und aufnehmenden Schulen), um die Übergänge verlässlich und optimal zu unterstützen?
- » Inwieweit gibt es einen funktionierenden Austausch und eine Zusammenarbeit der Schulleitung und der beteiligten Lehrkräfte für eine erfolgreiche Beschulung und Integration von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern?
- » Inwieweit verfügt die Schule über ein explizites Konzept zu den Übergängen innerhalb der Bildungsinstitution? Gibt es beispielsweise ein System von Patenschaften/Tutorinnen und Tutoren unter Schülerinnen und Schülern, um Übergänge zu erleichtern?



#### PERSONALENTWICKLUNG

- » Sind den (angehenden) Lehrkräften die bildungspolitischen Vorgaben bekannt?
- » Inwieweit werden die Lehrkräfte in die Notwendigkeit einer strukturierten sprachlichen und auch sozialen Integration von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern eingeführt?
- » Inwieweit werden die Lehrkräfte für diese Aufgabe (weiter-)qualifiziert?
- » Wie können Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung für die Bedeutung von Übergängen für die Bildungsbiografie und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern sensibilisiert werden?
- » Wie können Lehrkräften in Aus- und Fortbildung Ansätze und Methoden für die institutionenübergreifende Begleitung von Schülerinnen und Schülern und ihren Familien bei Übergängen im Bildungssystem vermittelt werden?



#### UNTERRICHTSENTWICKLUNG

- » Inwieweit findet in DaZ-Klassen und im Regelunterricht eine adäquate sprachliche Förderung statt?
- » Inwieweit ist der Unterricht in den DaZ-Klassen einheitlich und transparent organisiert?
- » Inwieweit sind Rituale hinsichtlich der Übergänge sowohl auf sprachlicher als auch auf sozialer Ebene organisiert?



## 7.4 Erfahrungen aus Praxisprojekten

### PROJEKT I

SprachFoLL (Sprachliche Bildung – Forschendes Lernen. Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für die erfolgreiche Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen) ist eine Kooperation zwischen dem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) und dem Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung der CAU Kiel (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel). Die Dauer des Projekts beträgt zwei Jahre (2017–2019).

SprachFoLL baut auf dem „Zertifikat Deutsch als Zweitsprache“ des ZfL und dessen bereits vorhandenen Schulkooperationen auf. Durch dieses Projekt wird ermöglicht, dass der DaZ-Unterricht, die sprachliche Bildung im Fachunterricht und somit langfristig die schulische Integration von geflüchteten Schülerinnen und Schülern an 15 Kooperationschulen in Schleswig-Holstein durch den Einbezug von Master-of-Education-Studierenden verbessert werden kann.

Außerdem erwerben Lehramtsstudierende ein DaZ-Zertifikat und sollen im Rahmen dieses praxisorientierten Qualifizierungsprogramms, das Elemente des Forschenden Lernens enthält, für die Förderung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen sowohl in der DaZ-Klasse als auch im Regelunterricht ausgebildet werden. In den 15 Kooperationschulen, an denen die Studierenden des Projekts SprachFoLL ihre Praxisphase absolvieren, erfolgt die Beschulung nach dem DaZ-Mehrstufenmodell, welches im Folgenden vorgestellt wird.

### ABBILDUNG 7: DAZ-MEHRSTUFENMODELL

Die Organisation der Sprachbildung in Schleswig-Holstein orientiert sich an diesem Modell



\*Lehrerwochenstunden

Quelle: de Boer et al. 2018, S. 34

Die Organisation der Sprachbildung in Schleswig-Holstein orientiert sich am folgenden DaZ-Mehrstufenmodell (Stand 2018):

Die Stufen sind keinen Jahrgangsstufen zugeordnet. Sie bilden die Beschulung von Schülern entsprechend ihrer Sprachentwicklung und Aufenthaltsdauer in der DaZ-Maßnahme ab. Der Unterricht in den Stufen wird der aktuellen Erlasslage und den Gegebenheiten am jeweiligen Schulstandort entsprechend organisiert (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein, 2018).

In Schleswig-Holstein werden seit 2002 DaZ-Zentren eingerichtet und das Mehrstufenmodell als Konzept für den DaZ-Unterricht eingeführt. Im Rahmen des Mehrstufenmodells sollen Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache eine umfangreiche Sprachbildung erhalten. Die Sprachbildung soll in einer DaZ-Basisstufe (DaZ-Klasse) im DaZ-Zentrum und bei einer Teilintegration und vollständigen Integration in der Regelschule/im Regelunterricht erfolgen (vergleiche Ministerium für Schule und Berufsausbildung Schleswig-Holstein, 2019).

Sie [die Schülerinnen und Schüler] sollen in Schulen aller Schularten im Rahmen einer durchgängigen Sprachbildung so gefördert werden, dass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können und lernen, die deutsche Sprache in Wort und Schrift zu beherrschen. Zusätzlich zum Unterricht erfolgt eine Förderung in ergänzenden Sprachförder- und Integrationsmaßnahmen, zum Beispiel am Nachmittag und in den Ferien. So sollen den Schülerinnen und Schülern Bildungserfolge und der jeweils für sie oder ihn höchstmögliche Bildungsabschluss eröffnet werden – das ist die Grundlage für eine gleichberechtigte schulische, berufliche und gesellschaftliche Teilhabe (Ministerium für Schule und Berufsausbildung, 2016).

Es ist also die Bildungseinrichtung, die – als Moderatorin – Schüler und Schülerinnen sowie Eltern bei schulischen Übergangsprozessen unterstützen sollte. Praxiserfahrungen des Projektteams zeigen, dass sich im Lauf der Zeit zwei praktische Umsetzungsansätze entwickelt haben, nach denen die einzelnen Schulen vorgehen.

Der erste praktische Umsetzungsansatz richtet sich inhaltlich nach dem oben aufgezeigten Schaubild (siehe S. 87, Abbildung 7). Bei diesem Ansatz findet innerhalb eines sehr langen Zeitraums die Beschulung, also die soziale, kulturelle und sprachliche Vorbildung in reinen DaZ-Klassen statt. Für den Einstieg (das Ankommen in Deutschland) ist dieser Raum der DaZ-Klasse sicherlich von Vorteil, da er auch eine Art Schutzraum für die Schülerinnen und Schüler bieten kann. Ein weiterer Vorteil dieses Modells ist auch, dass Schulen hinsichtlich der Schülerinnen- und Schüleranzahl in den Regelklassen besser organisieren und planen können. Eine soziale Integration findet jedoch erst einmal nicht statt, da es keinen Bezug zum Regelunterricht gibt und somit keinen wirklichen Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen. An einigen Schulen befinden sich die DaZ-Klassen auch in abgelegenen Teilen der Schulgebäude.

Generell ist bei vielen Lehrkräften die Wahrnehmung verbreitet, dass die Willkommensklassen aufgrund ihrer Separiertheit im Schulalltag häufig „vergessen“ werden, zum Beispiel bei den Bundesjugendspielen, Einschulungsfeiern, dem Schulfest, der Vergabe von Turnhallenzeiten oder Beteiligung von Theaterstücken (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin, 2017).

Ob das oben genannte Vorgehen eine spätere Eingliederung in die Regelklasse erleichtert, bleibt an dieser Stelle fraglich. Die Erfahrungen des Projektteams haben auch gezeigt, dass Lehrkräfte der Regelklassen oftmals die – unrealistische – Erwartung oder den Wunsch haben, dass die Schülerinnen und Schüler bereits mit „fertigen“ Sprachkenntnissen aus der DaZ-Klasse in den Unterricht kommen.

Bei dem zweiten praktischen Umsetzungsansatz werden Schüler und Schülerinnen nach einer Eingewöhnungsphase sukzessive in die Regelklasse teilintegriert – beginnend mit musischen Fächern. Einer der größten Vorteile dieses Ansatzes ist, dass eine erfolgreiche soziale Integration in die Wege geleitet werden kann, da der Kontakt zu deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern relativ früh ermöglicht wird. Hier ist jedoch die Voraussetzung, dass man nicht nur nach einem fachlich strukturierten Konzept vorgeht, sondern es bedarf auch eines strukturierten Konzeptes hinsichtlich der sozialen Integration, damit alle Beteiligten davon profitieren.

Ein deutlicher Nachteil ist, dass durch den nicht bestimmbareren Zeitpunkt des Eintritts der DaZ-Schüler und -Schülerinnen in den Regelunterricht die Klassenstärke gesprengt werden kann und oftmals auch ungünstige Räumlichkeiten oder auch bereits vorhandene erschwerte Situationen innerhalb der Schülerinnen- und Schülerschaft den Eintritt deutlich erschweren.

#### Ablauf des SprachFoLL-Projekts

Im Projekt SprachFoLL der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel hospitieren Studierende zwei Semester lang an einer zugeordneten Kooperationschule mit drei Unterrichtseinheiten wöchentlich im DaZ-Unterricht sowie im Regelunterricht. Parallel dazu finden die Begleitveranstaltungen statt, die unter anderem in das Thema Unterricht in DaZ-Klassen und Eintritt in die Regelklassen vor dem Praxiseinsatz einführen sowie ausreichend Raum für Reflexionsgespräche während der Praxisphase beinhalten. Auch erhalten die Studierenden die Aufgabe, sich während des Praxiseinsatzes damit auseinanderzusetzen, welche wichtigen Aspekte für einen erfolgreichen Übergang von der DaZ-Klasse in den Regelunterricht erforderlich sind.

SprachFoLL trägt so dazu bei, angehende Lehrkräfte für die Herausforderungen der Gestaltung von Übergängen im DaZ-Bereich zu sensibilisieren, sodass bereits im Studium Lösungsansätze für aktuelle Probleme gefunden werden können.

Auch würde ich es sehr hilfreich finden, wenn man ein Patenprogramm entwickeln würde, bei dem Schülerinnen und Schüler aus den Regelklassen in den ersten Wochen die DaZ-Schülerinnen und -Schüler besonders unterstützen würden, um ihnen so den Einstieg zu erleichtern und sie sich mehr eingebunden fühlen. Der für mich entscheidende Punkt ist jedoch das Handeln der Lehrkräfte, hier würde ich mir wünschen, dass das Ziel Integration von allen Lehrkräften mitgetragen wird und sie DaZ-Schülerinnen und -Schüler in ihrem Unterricht willkommen heißen und nach ihren Mitteln bestmöglich unterstützen (A. Drobny, Studierende des Projekts SprachFoLL, 2018/2019).

Im Zusammenhang mit der Einführung des Themas Unterricht in DaZ-Klassen werden auch die DaZ-Strukturen in Schleswig-Holstein vorgestellt und somit auch die Beschulung nach dem Mehrstufenmodell gemeinsam mit den Studierenden näher betrachtet und diskutiert. Die oben erläuterten Umsetzungsansätze werden den Studierenden ebenfalls vorgestellt, da sich, wie bereits oben erwähnt, auch die jeweiligen 15 Kooperationschulen an den zwei Ansätzen bedienen. Auch werden die möglichen Vor- und Nachteile diskutiert.

Der regelmäßige Einsatz an den 15 Kooperationsschulen ermöglicht den Studierenden somit einen konkreten Einblick in die Praxis (DaZ-Klasse und auch Regelunterricht). Hier können die Studierenden erfahren, ob das Mehrstufenmodell (beziehungsweise die zwei möglichen Umsetzungsansätze) mit seinen Vorgaben auch tatsächlich umgesetzt wird. In den mündlichen wie auch schriftlichen Reflexionen wird deutlich, dass an einigen Schulen Unstimmigkeiten hinsichtlich der Umsetzung bestehen.

So wird im Projekt sehr deutlich, dass die genannten praktischen Umsetzungsansätze zwar angewendet werden, jedoch eher in einer willkürlichen Art und Weise. Das Mehrstufenmodell wird nicht wirklich durchgehend sauber umgesetzt und es liegen keinerlei Konzepte hinsichtlich der sozialen Integration vor. Hier wird nochmals deutlich, dass ein gutes Konzept beziehungsweise bildungspolitische Vorgaben allein nicht ausreichen, sondern es auch einer Qualitätssicherung bedarf.

## **PROJEKT II – BEGLEITUNG IN ÜBERGÄNGEN – DIE PROGRAMME VON TEACH FIRST DEUTSCHLAND**

Die Bildungsorganisation Teach First Deutschland bildet Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen unterschiedlicher Fachrichtungen in einem Leadership-Programm zu sogenannten Fellows aus. Diese begleiten in ihrem auf zwei Jahre angelegten Einsatz an Schulen in sozial herausforderndem Umfeld Schülerinnen und Schüler bei den oben genannten Übergängen im Schulsystem. Übergänge werden von jedem Schüler und jeder Schülerin unterschiedlich herausfordernd empfunden und können mit Vorbereitung und Begleitung Chancen bieten. Dabei konzentriert sich die Begleitung durch Fellows bei den beschriebenen Übergängen jeweils auf unterschiedliche Schwerpunkte. Für den letztgenannten Übergang von Schülerinnen und Schülern aus sogenannten Willkommensklassen oder internationalen Vorbereitungsklassen in das Regelschulsystem hat Teach First Deutschland das Programm Echte Teilhabe! entwickelt.

### **Das Programm Echte Teilhabe!**

In Deutschland werden Zukunftschancen, ein erfolgreicher Einstieg in die Erwerbstätigkeit und gesellschaftliche Teilhabe maßgeblich vom Bildungserfolg bestimmt. An unseren Schulen entscheidet sich also, ob die Integration der Kinder Geflüchteter und Zugezogener gelingen kann. Das Schulsystem in Deutschland stand und steht hier vor einer großen Herausforderung (Massumi et al. 2015, S. 8). Bereits vor 2015 hatte fast jedes dritte Kind an unseren Schulen einen Migrationshintergrund (Destatis & WIZ 2013, S. 77). Mit 15 Jahren ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die die Grundfertigkeiten in Mathematik nicht beherrschen, doppelt so hoch wie der ihrer Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind in diesem Vergleich im Schnitt sozioökonomisch benachteiligt. Das wirkt sich negativ auf ihren Leistungserfolg aus. Wird der jeweilige sozioökonomische Hintergrund berücksichtigt, sinkt der Leistungsunterschied nämlich auf weniger als die Hälfte.

### **Ziele des Programms Echte Teilhabe!**

Die Arbeit der Fellows konzentriert sich im Programm Echte Teilhabe! auf folgende Ziele:

- » Die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler erreichen Sprachkompetenz auf der Niveaustufe B1.
- » Die Anschlussfähigkeit in den Hauptfächern ist gegeben. Eine Diagnose der fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ist erstellt. Diese erlaubt eine gezielte, weitere Förderung.

- » Die Schüler und Schülerinnen orientieren sich in ihrem neuen Lebensumfeld. Sie knüpfen und festigen soziale Kontakte. An der Schule herrscht eine Willkommenskultur.
- » Die Schüler und Schülerinnen haben eine motivierende Perspektive für ihre schulische und berufliche Zukunft entwickelt.

Diese Ziele werden von den Fellows in vier Dimensionen verfolgt:

- » Sprachkompetenz: Die vier Grundfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben beherrschen Schülerinnen und Schüler mindestens auf Niveaustufe B1.
- » Fachliche Kompetenz: In den Hauptfächern kennen Jugendliche und ihre Lehrkräfte die bestehenden Fachkompetenzen sowie mögliche Lücken zum vorausgesetzten Stand. Sie haben einen Plan für eventuelle individuelle Förderbedarfe.
- » Soziale Teilhabe: Schüler und Schülerinnen haben Orientierung in ihrem neuen Lebensumfeld, an ihrer Schule und verfügen über erste soziale Kontakte, die ihnen den Übergang in eine Regelklasse erleichtern. Sie nehmen aktiv am Schulleben teil.
- » Zukunft: Schülerinnen und Schüler verstehen das deutsche Schul- und Berufsbildungssystem und haben gemäß ihren Fähigkeiten und Talenten einen ersten Plan für die Zukunft in Deutschland entwickelt. Die Eltern oder Erziehungsberechtigten sind darin einbezogen.

#### Was Fellows im Programm *Echte Teilhabe!* tun

Fellows werden in einem mehrstufigen Verfahren ausgewählt, für den zweijährigen Schuleinsatz qualifiziert und kontinuierlich fortgebildet. Als Vertrauensperson und zusätzliche Kraft begleiten sie schulformübergreifend neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler und bereiten sie auf einen erfolgreichen Übergang in das Regelsystem vor.

Der Einsatz der Fellows gestaltet sich unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse der Einsatzschule und in Abstimmung mit deren Schulleitung. Damit Schüler und Schülerinnen die Programmziele erreichen, lässt sich ein Fellow-Einsatz exemplarisch wie folgt beschreiben:

#### Fellows

- » sind Vertrauenspersonen und Vorbilder und helfen bei der Orientierung im neuen Schulumfeld
- » werden gezielt auf Alphabetisierung, Sprachunterricht und sprachsensiblen Fachunterricht vorbereitet und tragen dazu bei, Schülerinnen und Schüler in kleineren Gruppen individuell zu fördern
- » bereiten den sprachlichen, fachlichen und sozialen Übergang in die Zielklasse vor und unterstützen den Aufbau tragfähiger Beziehungen in der Schulgemeinschaft
- » helfen Schülerinnen und Schülern dabei, das deutsche Bildungssystem kennenzulernen und eine motivierende Zukunftsperspektive zu entwickeln.
- » initiieren Projekte, die förderlich für das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler sind und deren Lernmotivation erhöhen
- » unterstützen die Vernetzung der Schule mit dem Schulumfeld und externen Partnern und Partnerinnen; sie helfen, einen konstruktiven Kontakt zu Sorgeberechtigten und Behörden aufzubauen

Bedingungen für das Gelingen des Schuleinsatzes von Fellows im Programm  
Echte Teilhabe!

Basis für den Erfolg des Fellow-Einsatzes in Vollzeit sind 24 Stunden Schülerinnen- und Schülerkontakt pro Woche, in ein bis zwei (Willkommens-)Klassen, die für zwei Jahre begleitet werden.

Im Einsatz

- » fördern die Fellows die Schüler und Schülerinnen nach ihrem jeweiligen Bedarf
- » unterrichten Fellows mindestens zwölf Stunden pro Woche DaZ, Sprachförderung und im Fachunterricht
- » bieten Fellows mindestens ein Projekt/eine AG pro Schuljahr für alle Kinder und Jugendlichen ihrer Einsatzschule an

---

## MOOC (MASSIVE OPEN ONLINE COURSE) ZUR WEITERBILDUNG VON FELLOWS UND LEHRKRÄFTEN

Teach First Deutschland erarbeitete zusammen mit dem Forschungsbereich beim Sachverständigenrat Migration und Lecturio, gefördert von der Haniel Stiftung, einen Onlinekurs für Lehrkräfte und Fellows zur schulischen Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Ein wichtiges Thema des Kurses ist die Gestaltung der Übergänge von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern von einer sogenannten

Willkommensklasse in das Regelsystem. Der Kurs verbindet auf anschauliche Weise theoretische Grundlagen der Themen mit Praxisbeispielen und ermöglicht, durch Reflexionsfragen den Transfer in die eigene Praxis herzustellen (vergleiche Matysiak 2018). Mehr zum MOOC „Schule machen“ finden Sie in dem Beitrag „Teach First: Machen MOOCs Schule?“ (S. 94).

---

### 7.5 Zitierte und weiterführende Literatur

de Boer, H., Braß, B. & Falmann, P. (2018). Dritter Zwischenbericht zum Mentoringprojekt GeKOS (November 2018). Koblenz: Universität Koblenz Landau.

Destatis, Statistisches Bundesamt & WIZ, Wissenschaftszentrum Berlin (2013). Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Reihe Zeitbilder. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Khosla-Baryalei, A. & Poitzmann, N. (2017). Ankommen und gemeinsam weitergehen. In: Klasse leiten 1/2017: 13–15.

Kurtz, T., Watermann, R., Klingebiel, F. & Szczesny, M. (2010). Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In: Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., McElvany, N. (Hrsg.), Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Bildungsforschung Band 34 (S. 331–353). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Maak, D. (2014). „es WÄre SCHÖN, wenn es nich (.) OFT so diese RÜCKschläge gäbe“ – Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen. In: Ahrenholz, B., Grommes, P. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache im Jugendalter* (S. 319–340). Berlin: Mouton de Gruyter.

Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*: 11–46.

Massumi, M., von Derwitz, N., Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Matysiak, U. (2018). *Schule machen!*. Leipzig: Lecturio GmbH. Zugriff am 21.03.2019 unter [https://www.lecturio.de/karriere/interkulturelle-elternarbeit.vortrag?course\\_combination\\_norm\\_title=schule-machen](https://www.lecturio.de/karriere/interkulturelle-elternarbeit.vortrag?course_combination_norm_title=schule-machen)

#### Links

*Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin* (2017). *Forschungsbericht – Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen*. Zugriff am 06.09.2019 unter <https://www.bim-fluchtcluster.hu-berlin.de>

*Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein* (2019). *Mehr-stufenmodell der DaZ-Sprachbildung*. Zugriff am 17.01.2019 unter <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/sprachbildung/daz.html>

*Ministerium für Schule und Berufsausbildung* (2016). *Erlass zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache und Regelungen zur Organisation des Unterrichts „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) an allgemein bildenden Schulen in Schleswig-Holstein*. Zugriff am 17.01.2019 unter [https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulrecht/Downloads/Erlasse/Downloads/herkunftssprache\\_daz.pdf;jsessionid=C22B69ABCBBE386B190C116387776D87?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulrecht/Downloads/Erlasse/Downloads/herkunftssprache_daz.pdf;jsessionid=C22B69ABCBBE386B190C116387776D87?__blob=publicationFile&v=2)

*Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein* (2018). *Curriculare Anforderungen Deutsch als Zweitsprache*. Zugriff am 01.09.2019 unter <https://faecher.lernnetz.de>

## TEACH FIRST

# MACHEN MOOCS SCHULE?

**Teach First Deutschland, eine Bildungsorganisation für Chancengerechtigkeit im deutschen Schulsystem, hat einen Video-Onlinekurs mit vielen praktischen Ansätzen zur Integration zugewanderter Schülerinnen und Schüler produziert. Er dient der Fortbildung der eigenen Fellows, soll aber auch nach dem Prinzip des Massive Open Online Course (MOOC) alle Lehrkräfte bei ihrer Arbeit unterstützen.**

Nina-Vanessa Warnecke blickt selbstbewusst in die Kamera. Sie erklärt, wie „Big Brothers and Sisters“ funktioniert, ein Patenprojekt an der Gesamtschule Weierheide in Oberhausen. Hier bilden die Kinder Trios aus vollintegrierten, teilintegrierten und Regelschülern und -schülerinnen und organisieren gemeinsam eine multikulturelle Spaßolympiade. „Wir fordern von ihnen ganz schön viel Arbeit und Anpassungsvermögen“, sagt Warnecke. Am Ende wird im Idealfall das angestrebte Ziel erreicht: der erfolgreiche Übergang von zugewanderten Kindern in den Regelschulbetrieb. Nina-Vanessa Warnecke und die Oberhausener Gesamtschule sind nur eins von vielen Praxisbeispielen, das im Videokurs „Schule machen – Wege zum Bildungserfolg für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ vorgestellt wird. Er ist als sogenannter MOOC, kurz für Massive Open Online Course, im Internet zugänglich. Urheber ist Teach First Deutschland, eine gemeinnützige Bildungsorganisation, die sich seit 2007 für Chancengerechtigkeit im Bildungssystem einsetzt und zu diesem Zweck Hochschulabsolventinnen wie Warnecke als sogenannte Fellows zur Unterstützung des Lernens in Schulen in einem herausfordernden sozialen Umfeld qualifiziert.

Entstanden sind die Lehrfilme als Folge eines Forschungsprojekts aus dem Jahr 2016: Es setzte am Übergang von sogenannten Willkommensklassen oder internationalen Vorbereitungsklassen in den regulären Unterricht an. Teach First Deutschland wollte in Zusammenarbeit mit dem Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für

Integration und Migration herausfinden, wie zugewanderte Schülerinnen und Schüler diesen Schritt meistern und was ihnen dabei helfen könnte. Aus dem Wunsch, die wissenschaftlichen Erkenntnisse im Transfer auch für Praktikerinnen und Praktiker zugänglich zu machen, sagt Susanne Frank, Senior Managerin bei Teach First Deutschland, entstanden dann im Jahr 2017 die ersten Lehrfilme, finanziell gefördert von der Haniel Stiftung und technisch umgesetzt durch die Lernplattform Lecturio.

### MOOC: BESONDERE HANDLUNGS-ORIENTIERUNG

Das Ergebnis sind knapp zwei Stunden Videomaterial. Die unterteilen sich in drei Module mit den Themen schulische und soziale Integration, Unterrichtsgestaltung sowie Kommunikation und Zusammenarbeit. Unterteilt sind sie wieder in kleinere Kapitel. Hier wechseln sich mündlich vorgetragene theoretische Informationen mit Interviews und Filmsequenzen ab, die den Zuschauer und die Zuschauerin mit in den Schulalltag nehmen: Schulleitungen kommen zu Wort und berichten von ihren Problemen, Fellows stellen ihre Projekte dar, die Kamera ist Zeuge im sprachsensiblen oder ritualisierten Unterricht. Gegenüber einem Seminar oder klassischem, textbasiertem E-Learning haben die MOOCs einen klaren Vorteil, meint Susanne Frank: „Sie sind deutlich handlungsorientierter als ein Fachartikel und ein ansprechender Weg, um Leute aus der Praxis zu erreichen.“





Der MOOC „Schule machen“ soll angehende Lehrkräfte bei ihrer Arbeit unterstützen.

Teach First Deutschland will die Videolerneinheiten im laufenden Schuljahr im Programm Echte Teilhabe! zur Ausbildung von Fellows einsetzen. Thuvaraka Thavayogarahaj hat sie jetzt schon getestet. Die 33-jährige promovierte Biowissenschaftlerin war vorher in der Industrie tätig und ist seit einem Jahr als Fellow an der Gesamtschule Bad Lippspringe-Schlangen im Einsatz. „Ich möchte gerne etwas zurückgeben, denn Bildung war meine Chance“, sagt Thavayogarahaj, deren Eltern vor dem Bürgerkrieg in Sri Lanka nach Deutschland geflüchtet sind.

In zwei Willkommensklassen trifft Thavayogarahaj auf die ganze Vielfalt der Bedürfnisse: Da gibt es Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 15 Jahren, teilweise nur mit sprachlichen, teilweise auch mit großen fachlichen Lücken. Thuvaraka Thavayogarahaj packt mit an beim Teamteaching, gibt Förderunterricht am Nachmittag, gestaltet eine Computer-AG und einen Einführungskurs Biologie. Das MOOC „Schule machen“, von dem sie während einer Fortbildung erfahren hat, ist dabei für sie ein nützliches Werkzeug, „weil man konkrete, praktische Anregungen bekommt“: zum Beispiel das Video, in dem eine Fellow berichtet, wie sie an ihrer Schule Lesepatenschaften am Nachmittag organisiert hat. „Ich überlege, so etwas in diesem Jahr auch an meiner Schule auszuprobieren.“

Auch die Theorievermittlung im Videoformat gefällt Thavayogarahaj gut: „Kurze Lerneinheiten zum Wiederauffrischen.“ Gerade dafür, meint Su-

sanne Frank, sind die MOOCs ideal: als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis. Denn es geht nicht nur darum, Informationen aufzunehmen, sondern sie auch anhand der eigenen Erfahrung zu reflektieren: Wie behandelt meine Schule das Thema? Welche Möglichkeiten gibt es und was wird an der Schule am meisten gebraucht? Wie kann ich mich als Fellow und somit als zusätzliche Ressource am besten einbringen?

#### LEHRVIDEOS SIND FREI ZUGÄNGLICH

Die Lehrfilme von Teach First Deutschland sind aber nicht nur für den Eigengebrauch gedacht. Der mehrdeutige Titel „Schule machen“ weist darauf hin, dass die MOOCs eine größere Zielgruppe im Blick haben: Sie seien interessant für alle Lehrkräfte mit dem Fach Deutsch als Zweitsprache, meint Susanne Frank, oder für Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Bereich Integration und Sprachförderung, die mit zugewanderten Kindern arbeiten. Deshalb sind die Videolerneinheiten auf der Plattform Lectorio frei zugänglich. Auch für Lehramtsstudierende wären handlungsorientierte Lernfilme hilfreich. Könnte Teach First Deutschland in Zeiten, wo die Lehrkräftebildung in Sachen Praxisbezug auf dem Prüfstand steht, hier mit weiteren MOOCs etwas bewegen? Susanne Frank bleibt hinsichtlich solcher Ideen vorsichtig: „Wenn unsere Erfahrungen angefragt werden, gehen wir sicherlich gerne in einen konstruktiven Dialog.“

[www.lectorio.de/karriere/integration-foerdern.kurs](http://www.lectorio.de/karriere/integration-foerdern.kurs)

08

# PHASENÜBERGREIFENDE LEHRKRÄFTEBILDUNG GESTALTEN

---

## 8.1 Zusammenarbeit von Universität und Schulen

Die enge Verknüpfung von den an der Lehrkräftebildung beteiligten Institutionen im Kontext der Migrationsgesellschaft steht im Zentrum dieses Beitrags. Einerseits benötigen Schülerinnen und Schüler mit hohem Sprachförderbedarf in sprachlich heterogenen Klassen dringend gezielte Angebote zur individuellen Sprachbildung und -förderung, um aktiv am Unterricht und zunehmend am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können (vergleiche Wößmann & Piopiunik 2009), und häufig fehlen hierfür die entsprechenden personalen Ressourcen; andererseits brauchen Lehramtsstudierende dringend konkrete Praxiskontakte, um auf die Herausforderung „Integration durch Bildung“ angemessen vorbereitet zu werden und Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprachen professionell unterrichten zu lernen. Hier können wichtige Synergieeffekte durch die Zusammenarbeit von Universität und Schulen entstehen, denn es bedarf einer Vielzahl von Kompetenzen, die angehende Lehrkräfte erwerben sollten und die sie am besten in theoriebezogenen Praxisprojekten entwickeln können.



VON  
MARTINA HOHBAUER  
CHRISTINE STAHL

## 8.2 Theoretischer Rahmen

„Wir arbeiten immer intensiv in den 60 Minuten, die uns in einer Fördereinheit zur Verfügung stehen. Obwohl ich auf der Basis einer Lernstandsdiagnose den Förderplan erstellt und sämtliche Sprachebenen berücksichtigt habe, stellt sich trotzdem kein Lernerfolg ein. Sehen Sie [Studentin zeigt Schriftprobe einer Wochenendgeschichte ihres Förderkinds], wie viele Fehler sich immer noch in der Syntax und im Wortschatz einschleichen“ (Lernbüro im Projekt KOSUG – Koordination sprachlicher Unterstützung in der Grundschule. Ein Sprachförderprojekt für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und Studierende, 2018, Studentin).



Bei genauerer Ansicht des Textes stellte die Dozentin Entwicklungsfortschritte und ausbaufähige Ressourcen des zu fördernden Kindes fest. Das Anliegen der Studentin, welches sie im Lernbüro (ein Angebot begleitend zur Lehr-Lern-Veranstaltung mit der Möglichkeit, sich mit den Dozierenden über die Fördermaßnahmen und auftretende Fragen bezüglich der Kinder auszutauschen) thematisiert hat, zeigt den oft entwicklungsbedingten, fehlerfokussierten Blickwinkel, der es erst auf einen zweiten Blick zulässt, auch die Ressourcen der Kinder zu betrachten. Förderstunden sind oft inhaltlich und methodisch überfrachtet, ganz nach dem Motto „Viel hilft viel“. Für Lehramtsstudierende zeigt sich die Entwicklung und Konzeption von passenden Förderangeboten oft als Herausforderung und sie reagieren enttäuscht, wenn das von ihnen vorbereitete Fördermaterial nicht in kurzer Zeit den gewünschten Lernerfolg bringt. An diesem Punkt stellt sich die Frage, welches Wissen angehende Lehrkräfte brauchen, um Schülerinnen und Schüler adaptiv, sprachlich-fachlich zu fördern.

Im Rahmen des Projekts DaZKom-Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen der Sekundarstufe I der Universität Bielefeld entstand ein systematisches Strukturmodell zur Entwicklung fachunterrichtsrelevanter Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

**TABELLE 2: STRUKTURMODELL DER DAZ-KOMPETENZ**

DIMENSION	SUBDIMENSION	FACETTEN
<b>FACHREGISTER (FOKUS AUF SPRACHE)</b>	Grammatische Strukturen und Wortschatz	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Morphologie</li> <li>» (Lexikalische) Syntax</li> <li>» Syntax</li> <li>» Textlinguistik</li> </ul>
	Semiotische Systeme	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Darstellungsformen</li> <li>» Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen</li> <li>» Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit</li> </ul>
<b>MEHRSPRACHIGKEIT (FOKUS AUF LEHRPROZESSE)</b>	Zweitspracherwerb	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Interlanguage-Hypothese</li> <li>» Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung</li> <li>» Gesteuerter vs. ungesteuerter Zweitspracherwerb</li> <li>» Literacy/Bildungssprache</li> </ul>
	Migration	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Sprachliche Vielfalt in der Schule</li> <li>» Umgang mit Heterogenität</li> </ul>
<b>DIDAKTIK (FOKUS AUF LEHRPROZESSE)</b>	Diagnose	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Mikro-Scaffolding</li> <li>» Makro-Scaffolding</li> <li>» Umgang mit Fehlern</li> </ul>
	Förderung	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Mikro-Scaffolding</li> <li>» Makro-Scaffolding</li> <li>» Umgang mit Fehlern</li> </ul>

Quelle: Koch-Priewe 2018

Das Modell gibt einen Überblick über die Grundlagen im Bereich der sprachlichen Bildung. Es kann als Anstoß oder Anregung zu einer intensiveren Verzahnung von Theorie und Praxis im Rahmen des Studiums sowie einem gründlicheren und wirksameren Austausch zwischen Schulen und (universitärer) Lehrkräftebildung dienen.

Nachfolgende Denkanstöße können auf den Ebenen der Bildungspolitik, der Hochschulorganisation, des Personals und des Hochschulunterrichts zur Stärkung der phasenübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung dienen. Die formulierten Fragen richten sich demnach vor allem an Akteurinnen und Akteure aus Bildungspolitik und Hochschule.

### 8.3 Denkanstöße



#### BILDUNGSPOLITIK

- » Welche Rahmenbedingungen oder Vorgaben bietet die Bildungspolitik, Lernumgebungen für Studierende und (angehende) Lehrkräfte zu schaffen, um selbstständiges und verantwortungsbewusstes Zusammenarbeiten zu ermöglichen?
- » Gibt es finanzielle Mittel, um Sprachförderprojekte zu initiieren, die die Lehrkräftebildungsphasen übergreifen?



#### SYSTEM SCHULE



##### ORGANISATIONSENTWICKLUNG

- » Führen die Hochschuldozierenden zu Projektbeginn eine Bedarfsanalyse zur Entwicklung sprachlicher Unterstützungsangebote in den Schulen durch?
- » Wird unterrichtspraktische Arbeit der Studierenden ermöglicht und eingefordert und von den Dozierenden der Hochschule fachlich begleitet?
- » Gibt es für die Studierenden zusätzliche Beratungs- und Reflexionsmöglichkeiten (zum Beispiel in Form eines Lernbüros) bezüglich der Fördermaßnahme?
- » Findet ein regelmäßiger Austausch zwischen Universität und Schulamt/Schulen statt?
- » Werden Sprachförderprojekte in der Schule auch vom Kollegium unterstützt?
- » Werden Sprachförderprojekte curricular angebunden und durch einen angemessenen Workload in die Studienstruktur eingebunden?



##### PERSONALENTWICKLUNG

- » Werden die Studierenden in die theoretischen Grundlagen zum Zweitspracherwerb eingeführt?
- » Haben die Studierenden die Gelegenheit, sich regelmäßig mit Lehrkräften über Ressourcen/Barrieren der Kinder und über ihre Vorhaben auszutauschen?
- » Gibt es thematische Auseinandersetzungen (sprachsensibler Unterricht/kulturelle Unterschiede etc.) sowohl im Seminar als auch im Rahmen von Lehrkräftefortbildungen?



##### UNTERRICHTSENTWICKLUNG

- » Sind die Akteurinnen und Akteure mit dem Umgang sprachstandsdiagnostischer Verfahren in der Durchführung und Auswertung vertraut?
- » Können Studierende sprachstandsangemessene Förderpläne erstellen?
- » Können Studierende adäquate Fördermaßnahmen umsetzen?
- » Können Studierende die Fördermaßnahmen kritisch überprüfen?

## 8.4 Beispiel guter Praxis

### **DAS PHASENÜBERGREIFENDE AUGSBURGER PROJEKT KOSUG**

KOSUG – Koordination sprachlicher Unterstützung in der Grundschule. Ein Sprachförderprojekt für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und Studierende. Universität Augsburg; Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik & Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik

Im Rahmen von KOSUG (Koordination sprachlicher Unterstützung geflüchteter Schülerinnen und Schüler an der Universität Augsburg) sollen Studierende bereits während ihres Studiums geflüchtete Kinder angemessen in ihrem Spracherwerb unterstützen. Dazu werden Lehrveranstaltungen zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ) so umgestaltet, dass durch eine Verbindung von Theorie- und Praxisanteilen eine solche Förderung von den Studierenden eingefordert wird. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf der Kompetenz, die individuellen Fördermaßnahmen auf der Grundlage einer angemessenen Diagnostik durchzuführen. Ebenso soll im Rahmen des Projekts Netzwerkarbeit betrieben und ein „Arbeitskreis Sprachförderung“ aufgebaut werden, um die gewonnene Expertise auch über das Seminar hinaus zugänglich zu machen.

Ziel des Projekts ist, dass angehende Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, diagnostisches Wissen über die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern konkret anzuwenden und eigene Förderpläne unter Rückgriff auf die erstellte Diagnose zu entwickeln. Dies geschieht in guter Vernetzung mit Lehrkräften und deren jeweiliger Unterrichtswirklichkeit, sodass beide, Studierende und Lehrkräfte, voneinander profitieren.

Um diese Lehr-Lern-Veranstaltung erfolgreich durchführen zu können, ist es erforderlich, enge Kontakte zwischen Unterrichtspraxis und Universität herzustellen, sodass die Studierenden dort unterrichtsrelevante Erfahrungen sammeln können, wo ihre Hilfe erwünscht und zugleich sinnvoll eingebracht werden kann.

Zu diesem Zweck wird im Kontext des Projekts KOSUG intensive Netzwerkarbeit zwischen erster und dritter Lehrkräftebildungsphase betrieben. Relevante Themen für die Netzwerkarbeit sind dabei:

- » Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede
- » rechtliche Grundlagen der Migration
- » Austausch mit den zuständigen Schulämtern
- » Sprachmittler und -mittlerinnen und deren Aufgaben innerhalb der Schullandschaft
- » Bedarfsanalysen für sprachliche Unterstützung
- » Entwicklung von konkretem Unterrichtsmaterial zur Sprachförderung
- » sprachsensibler Unterricht
- » Grundlegung der Bildungs- und Fachsprache
- » interkulturelle Unterstützung in den Schulen

Alle in der Zusammenarbeit von Schule und Universität entwickelten und überarbeiteten Produkte, wie zum Beispiel Sprachfördermaterialien, Audioaufnahmen, Unterrichtsmitschnitte, erstellte Materialien, Literaturhinweise sowie neueste fachwissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse werden für alle beteiligten Akteurinnen und Akteure auf einer internen Onlineplattform zugänglich gemacht.

Durch die aktuelle Arbeit mit den am Projekt beteiligten Augsburger Grundschulen wird deutlich, dass der Aufbau einer vernünftigen und gemeinsam entwickelten Struktur eine wichtige Grundlage dafür ist, die Anforderungen von Schulseite einerseits und das Potenzial an Hilfen durch Studierende andererseits synergetisch zusammenzubringen. Ziel ist es, Grundschüler und -schülerinnen in ihrer sprachlichen Bildung zu unterstützen, um eine erfolgreiche Schullaufbahn anzubahnen. Die Studierenden profitieren von den praktischen Erfahrungen. Dies erfordert Offenheit und Kommunikation sowohl aufseiten der Lehrkräfte als auch der Studierenden, um eine gewinnbringende Zusammenarbeit zu erzielen.

Die Erfahrung im Projekt hat gezeigt, dass die fachliche Vorbereitung der Studierenden und die pädagogische Begleitung und Unterstützung während der Praxisphasen elementar zum Gelingen beitragen.

#### Fachliche Vorbereitung der Studierenden

Die Studierenden werden in die Grundlagen der Sprachstandsanalyse eingeführt und mit verschiedenen Instrumenten vertraut gemacht (vergleiche Ehlich 2007). Basierend auf einer Bedarfsanalyse an den Schulen, führen die Studierenden eine Diagnostik mit einzelnen – von den Lehrkräften ausgewählten Schülerinnen und Schülern – durch. Anhand dessen werden passgenaue individuelle Fördermaterialien entwickelt und ausgesucht, in der Praxis angewandt und evaluiert. Förderschwerpunkte sind: Alphabetisierung, unterschiedliche Sprachebenen (Phonetik, Syntax, Morphologie, Pragmatik und Literacy) sowie Bildungs- und Fachsprache.

#### Lernbüro

Neben den Praxiselementen wird das Seminar in Form von regelmäßigen Präsenzsitzungen und Supervision der Praxisanteile im Rahmen eines Lernbüros fortgeführt. Die Studierenden erfahren dort einen offenen, beratenden und geschützten Austausch mit den Dozierenden. Dabei können sie zunehmend ihre Reflexionsfähigkeit entwickeln.

Zugleich werden die schulpraktischen Fördereinheiten vom universitären Lehrpersonal begleitet. Die Studierenden haben die Möglichkeit, sich mit den Schülerinnen und Schülern in einer Eins-zu-eins-Situation praktisch auszuprobieren und erhalten dabei direkte Rückmeldung von den Kindern. Die Studierenden gewinnen so vor Ort einen Einblick in die Klassen und können sich mit den Lehrkräften austauschen, die Einblick in emotionale, familiäre und biografische Hintergründe haben, welche das Lernen der Kinder beeinflussen.

#### Zentrale Befunde

- » Schulleitungen und Lehrkräfte müssen von neuen Förderkonzepten bisweilen erst überzeugt und für sie gewonnen werden.
- » Einzelförderungsmaßnahmen bieten im Hinblick auf die Integration von Kindern und den sprachsensiblen Unterricht sowohl Vor- als auch Nachteile, die den Beteiligten bewusst sein sollten.

#### Vorteile:

- Schülerinnen und Schüler sowie Studierende befinden sich in der Eins-zu-eins-Betreuung in einem Schonraum.
- Schüler und Schülerinnen zeigen Verhaltensweisen, die im Klassenverband nicht zum Vorschein kommen, zum Beispiel zeigen sich zurückhaltende Kinder sprechfreudiger und zugewandter.
- Schüler und Schülerinnen haben viele Gelegenheiten, die deutsche Sprache anzuwenden und damit einzuüben.

- Studierende können sich das Handwerkszeug, welches sie für ihr künftiges Berufsfeld benötigen, zunehmend aneignen, sich im geschützten Raum ausprobieren, die Entwicklung eines Kindes für ein Semester verfolgen.
- Studierende werden sensibel für die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und nehmen diese als Individuen wahr in Bezug auf individuelle Bedürfnisse, emotionalen Zustand, Herkunft, Kultur, Familiensituation, (mehr-)sprachliche Fähigkeiten.

Nachteile:

- Schülerinnen und Schüler werden durch die Fördermaßnahme von der Klasse getrennt und lernen nicht im Klassenverband.
- Studierenden entsteht ein höherer Arbeits- und Zeitaufwand.

## 8.5 Zitierte und weiterführende Literatur

Ahrenholz B. (2012). Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Eckhardt, A. G. (2008). Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg – Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 9. Münster: Waxmann.

Ehlich, K. (2007). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Band 11. Berlin: BMBF.

Hövelbrinks, B. (2014). Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern – Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Weinheim: Beltz.

Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZKom-Projekt – Ein Überblick. In: Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U., Koch-Priewe, B. (Hrsg.), Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache (S. 7–37). Münster, New York: Waxmann.

Krull, A., Osburg, C. & Waldmann, K. (2017). Unterrichten in Willkommensklassen – Ankommen erleichtern, Sprache vermitteln, Integration fördern. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Kurtz, G., Hofmann, N., Biermas, B., Back, T. & Haseldiek, K. (2015). Sprachintensiver Unterricht – Ein Handbuch. Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache, Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). Sprache im Fachunterricht – Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.

Wößmann, L. & Piopiunik, M. (2009). Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh: Bertelsmann. Zugriff am 05.11.2019 unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms\\_bst\\_dms\\_30242\\_31113\\_2.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30242_31113_2.pdf)

## TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND

# DIE BRÜCKENBAUER

**Rund 9.000 Geflüchtete haben in den Jahren 2015 bis 2018 in Dortmund eine neue Heimat gefunden, darunter viele Jugendliche. Schulen können für die Integration dieser jungen Menschen einen wichtigen Beitrag leisten – vorausgesetzt, die Sprach- und Mathematikkenntnisse der Jugendlichen reichen aus, um dem Unterricht zu folgen. Hier setzte das Projekt Sprachbrücken der TU Dortmund an.**

Initiiert wurde das Projekt von Susanne Prediger, Professorin für Mathematikdidaktik am Institut für Erforschung und Entwicklung des Mathematikunterrichts an der Technischen Universität (TU) Dortmund. Ihr Mitarbeiter Frank Sprütten koordinierte das Projekt. In Kooperation mit dem Robert-Schuman-Berufskolleg und weiteren städtischen Berufskollegs schulte die TU Dortmund angehende Lehrkräfte im sprachsensiblen Mathematikunterricht. Stets mit dem Ziel, neu zugewanderten Jugendlichen das fachliche Lernen zu erleichtern. Denn um in Fächern wie Mathematik bestehen zu können, bedarf es einer erweiterten, spezifischen Sprache. Und genau diese Verknüpfung von Sprachlichem und Fachlichem stand bei Sprachbrücken im Fokus.

### MASSGESCHNEIDERTES MATERIAL

Zunächst arbeitete das Uiteam daran, geeignetes Unterrichtsmaterial zu erstellen, zu erproben und weiterzuentwickeln. Darin werden alle mathematischen Aufgaben von fachspezifischen, durch Illustrationen veranschaulichten Begriffen und Satzbausteinen in deutscher Sprache begleitet. Dies hilft den Lernenden, die Arbeitsanweisungen zu verstehen. Zudem sind sie gefordert, ihren Rechenweg zu erklären und die inhaltliche Bedeutung ihres Rechenergebnisses zu erläutern. „Fachliches und sprachliches Lernen verknüpfen wir am besten, wenn die Lernenden ihre mathematischen Ideen und Lösungswege immer auch verbalisieren“, erklärt Susanne Prediger. Profitiert hat die Hoch-

schule bei der Entwicklung des sprachsensiblen Unterrichtsmaterials vom engen Austausch mit den beteiligten Berufskollegs. Ein regelmäßig tagender Arbeitskreis lieferte wertvolle Rückmeldungen und Impulse aus der Praxis. Die damit verbundenen Verbesserungsvorschläge flossen regelmäßig in die didaktischen Materialien ein.

### LERNEN DURCH AKTION UND REFLEXION

Neben der Entwicklung des Unterrichtsmaterials stand die Ausbildung von Lehramtsstudierenden für sprachsensiblen Fachunterricht im Mittelpunkt von Sprachbrücken. Hierbei arbeitete die TU Dortmund Hand in Hand mit dem städtischen Robert-Schuman-Berufskolleg. In dessen internationalen Förderklassen praktizierten Studierende der Hochschule in den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 sprachsensiblen Mathematikunterricht. Je nach Leistungsniveau wurden dafür Kleingruppen mit maximal fünf Schülerinnen und Schülern gebildet und von jeweils einem oder einer Studierenden betreut. Die zuständigen Fachlehrkräfte unterstützten bei Bedarf, hielten sich in den Doppelstunden aber grundsätzlich im Hintergrund.

Die Mathematikstudentinnen Lena Werner und Silvia Stücker waren gleich am Anfang dabei und freuen sich heute, diese wertvolle praktische Erfahrung gemacht zu haben. Beide betrachten ihre Mitarbeit bei Sprachbrücken als wichtigen Impuls für ihre pädagogische Kompetenz und ihre individuelle Lehrerinnenpersönlichkeit. So ist





Projektleiter Frank Sprütten auf einem Treffen des Netzwerkes *Stark durch Diversität*.

Lena Werner bewusstgeworden, wie wichtig es ist, innerhalb eines Klassenverbands differenziert zu unterrichten: „Selbst in Kleinstgruppen zeigen sich große sprachliche und fachliche Unterschiede. Deshalb ist es so wichtig, individuell auf jeden Einzelnen und jede Einzelne eingehen zu können.“ Silvia Stücker hat vor allem eines gelernt: Geduld. Sie ist überzeugt: „Geduld ist eine der wichtigsten Lehreigenschaften. Man muss am Ball bleiben, immer wieder motivieren und unterstützen. Irgendwann geht es dann fast von selbst, die Jugendlichen arbeiten immer eigenständiger, helfen sich gegenseitig und machen tolle Fortschritte.“

#### POSITIVE BILANZ

Dank der individuellen Herangehensweise von Sprachbrücken konnten viele junge Zugewanderte ihr Potenzial im Fach Mathematik rascher entfalten – ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum Schulabschluss und dem anschließenden Start ins Berufsleben. Und ein Beispiel für die erfolgreiche Vernetzung lokaler Akteurinnen und Akteure. Bemerkenswert ist vor allem die vertrauensvolle, effiziente Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Berufskolleg. „Wir wurden mit offenen Armen am Robert-Schuman-Berufskolleg empfangen. Die Fachlehrkräfte waren dankbar für die Unterstützung, denn allein können sie einen derart individualisierten Mathematikunterricht schlichtweg nicht leisten“, resümiert Frank Sprütten. Timothy Engler, Mathematiklehrer am Robert-Schuman-Berufskolleg, bestätigt dies: „In ein und derselben

Klasse bewegen sich die Jugendlichen sprachlich und auch fachlich auf bis zu drei verschiedenen Niveaustufen. Das zu berücksichtigen, ist schwierig für nur eine Lehrkraft.“

Auch die Unterrichtsmaterialien kamen bei den Lehrkräften gut an. „Es gibt kaum Schulbücher am Markt, die sprachsensibel gestaltet sind“, erklärt Mathematiklehrer Henning Boeck. „Wir werden das Material nach Ende des Projekts definitiv weiter nutzen.“ Nicht zuletzt blickt die Schulleitung zufrieden auf die Projektzeit zurück: „Uns liegt die Förderung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler sehr am Herzen“, erklärt die stellvertretende Schulleiterin María-Ester Calvillo-González. „Dafür engagieren wir uns in verschiedenen Projekten. Sprachbrücken war ein wichtiger Teil dieses Engagements. Und es hat uns Spaß gemacht, nicht zuletzt dank der hervorragenden Zusammenarbeit mit den Ansprechpartnern und -partnerinnen der TU Dortmund.“ So hat Sprachbrücken sein namengebendes Ziel erreicht: Die beteiligten Partnerinnen und Partner haben Sprache genutzt, um Brücken zu bauen. Brücken, die neu zugewanderten Jugendlichen den Weg in eine erfolgreiche Zukunft ebneten.

# ANHANG

---

## 9.1 Autorinnen und Autoren

*Katja Baginski*, Pädagogische Leitung Projekt „Lehr-Lern-Werkstatt Fach\*Sprache\*Migration“, Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Bremen, baginski@uni-bremen.de

*Eylem Çetinöz*, Abgeordnete Lehrkraft, Zentrum für Lehrerbildung, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, cetinoez@zfl.uni-kiel.de

*Heike de Boer*, Professorin für Grundschulpädagogik, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Koblenz Landau, hdeboer@uni-koblenz.de

*Barbara Hoch*, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „KiSs – KinderSprache stärken“, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Universität Koblenz Landau, hoch@uni-landau.de

*Nazli Hodaie*, Professorin für Deutsche Literatur und ihre Didaktik, Institut für Sprache und Literatur, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, nazli.hodaie@ph-gmuend.de

*Martina Hohbauer*, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Koordination sprachlicher Unterstützung geflüchteter Schülerinnen und Schüler (KOSUG)“, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Universität Augsburg, martina.hohbauer@phil.uni-augsburg.de

*Anna-Lena Müller-Wengerofsky*, Akademische Mitarbeiterin, Abteilung Deutsch mit Sprecherziehung, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, anna.mueller@ph-gmuend.de

*Pia Rojahn*, Wissenschaftliche Referentin/Programmanagerin beim Stifterverband, Essen, pia.rojahn@stifterverband.de

*Lilith Rüschenpöhler*, Doktorandin, Abteilung Chemie, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, rueschenpoehler@ph-ludwigsburg.de

*Dr. Frank Sprütten*, Abgeordnete Lehrkraft, Fakultät für Mathematik, Technische Universität Dortmund, frank.spruetten@mathematik.tu-dortmund.de

*Christine Stahl*, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik, Universität Augsburg, christine.stahl@phil.uni-augsburg.de

*Dr. Judith Stander-Dulisch*, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Centrum für Religionswissenschaftliche Studien (CERES), Ruhr-Universität Bochum, Judith.Stander@ruhr-uni-bochum.de

*Slavica Stevanovic*, Koordination Teilbereich sprachliche Heterogenität, Deutsch als Zweitsprache/sprachsensibler Fachunterricht, Eberhard Karls Universität Tübingen, slavica.stevanovic@uni-tuebingen.de

*Julia Welcherling*, Projektkoordinatorin „Spracherwerb im Spannungsfeld interkultureller Beziehungen“, Erweiterungsfach Deutsch als Zweitsprache, Institut für Germanistik, Technische Universität Dresden, julia.welcherling@tu-dresden.de

*Christian Wolf*, Teach-First-Manager, -Partner & -Förderer, Teach First Deutschland gemeinnützige GmbH, Berlin, christian.wolf@teachfirst.de

*Dr. Cornelia Zierau*, Oberstudienrätin im Hochschuldienst, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Universität Paderborn, czierau@mail.upb.de

## 9.2 Projektbeschreibungen

### CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT ZU KIEL

Sprachliche Bildung – Forschendes Lernen. Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für die erfolgreiche Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (SprachFoLL)

Eine besondere Herausforderung für die erfolgreiche schulische Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen stellt der Übergang vom reinen DaZ-Unterricht hin zum Regelunterricht dar. Hier setzte das Projekt an, in dem Master-of-Education-Studierende im Rahmen eines Service-Learning-Ansatzes an 15 Kooperationsschulen in Schleswig-Holstein zwei Semester lang Schüler mit geringen Deutschkenntnissen förderten. Sie unterstützten die Lehrkräfte im DaZ- und Regelunterricht durch Hospitationen und Teamteaching, sodass eine stärkere Differenzierung und Individualisierung des Lernens stattfinden konnte. Das Projekt trug somit dazu bei, langfristig die schulische Integration der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Die praktische Tätigkeit der Studierenden wurde in ein Qualifizierungsprogramm eingebunden, das den Rahmen für das zweite Projektziel darstellte: die Vermittlung theoretischer Kenntnisse und unterrichtspraktischer Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie deren Reflexion, unter anderem durch Forschendes Lernen. Das SprachFoLL-Projekt ermöglichte den Studierenden zudem eine Auseinandersetzung mit dem Thema Interkulturalität in der Schule.

#### Ansprechpersonen

Eylem Çetinöz, cetinoez@zfl.uni-kiel.de

Juniorprof. Dr. Inger Petersen, petersen@germsem.uni-kiel.de

Raja Reble, reble@germsem.uni-kiel.de

#### Projekt-Homepage

<https://www.germanistik.uni-kiel.de/de/lehrbereiche/deutsch-als-zweitsprache-und-fachintegrierte-Sprachbildung/projekte/SprachFoLL>

### **EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN**

Fachbezogenes Sprachlerncoaching für den gymnasialen Bildungsweg – Zusatzqualifikation für Lehramtsstudierende aller Fächer

Das Projekt war einerseits ein Unterstützungsangebot für Gymnasien mit Vorbereitungsklassen (VKL). Durch zusätzliche Sprachvermittler und -vermittlerinnen wurden die VKL-Lehrkräfte entlastet und es ergaben sich vielfältige Möglichkeiten für differenzierte Angebote, um der sprachlich heterogenen Schülerinnen- und Schülerschaft gerecht zu werden. Andererseits handelte es sich auch um ein praxisorientiertes Ausbildungskonzept für Studierende des gymnasialen Lehramts aller Fächer.

Die Lehramtsstudierenden erwarben eine Zusatzqualifikation, die auf den Berufsalltag in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen vorbereitet. Sie lernten, individuelle Übergänge von der Vorbereitungs- in die Regelklasse zu gestalten und Fachthemen sprachsensibel und sprachbildend zu vermitteln. Von zentraler Bedeutung war neben den Inhalten der Fremdsprachendidaktik und des fachbezogenen Sprachlernens die schrittweise Hinführung zu einem fachbezogenen Sprachlerncoaching. Das Ausbildungskonzept wurde flankiert durch eine Begleitforschung zur Sprachvermittlungs- und Coachingtätigkeit von Lehramtsstudierenden.

#### Ansprechpersonen

Prof. Dr. Doreen Bryant, [doreen.bryant@uni-tuebingen.de](mailto:doreen.bryant@uni-tuebingen.de)  
Prof. Dr. Kristina Peuschel, [kristina.peuschel@philhist.uni-augsburg.de](mailto:kristina.peuschel@philhist.uni-augsburg.de)  
Slavica Stevanović, [slavica.stevanovic@uni-tuebingen.de](mailto:slavica.stevanovic@uni-tuebingen.de)

#### Projekt-Homepage

<https://uni-tuebingen.de/de/148311>

### **PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE SCHWÄBISCH GMÜND**

Mit Sprache zur Fachkompetenz – Sprachlernen in den MINT-Fächern

Das Projekt widmete sich der Förderung von Fachsprache, die – trotz der zentralen Bedeutung des Fachunterrichts für den schulischen Erfolg – für viele Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Fremd-/Zweitsprache eine Herausforderung darstellt. Dies liegt unter anderem an fachsprachlichen Besonderheiten (Fachtermini, Satzstrukturen, Textaufbau) und den für den jeweiligen Fachunterricht spezifischen Sprachhandlungsmustern. Dieser Aspekt kommt in herkömmlichen, fachungebundenen DaF-/DaZ-Fördermaßnahmen zu kurz.

Der sensible Umgang mit der Sprache im Fachunterricht bedarf allerdings eines hohen Reflexionsvermögens seitens der Fachlehrkraft, was in der Regel nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann und auch nicht autodidaktisch zu erwerben ist. Deshalb setzte sich das Projekt zum Ziel, Studierende bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung mit dem sensiblen Umgang mit Sprache im Fachunterricht vertraut zu machen. Das Konzept basierte auf der Verbindung von theoretischem Wissen und der Erprobung von Handlungsalternativen in der schulischen Praxis, um die Studierenden auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Klassen systematisch vorzubereiten.

#### Ansprechpersonen

Prof. Dr. Nazli Hodaie, nazli.hodaie@ph-gmuend.de (Projektleitung)  
Anna-Lena Müller-Wengerofsky, anna.mueller@ph-gmuend.de (Projektkoordination)

#### Projekt-Homepage

<http://www.ph-gmuend.de/einrichtungen/fakultaet-ii/institut-fuer-sprache-literatur/deutsch-mit-sprecherziehung/projekt-sprachlernen>

### **RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM**

#### Sprachförderung und transkulturelle Sensibilität in der Lehrerbildung

Das Projekt hat Lehramtsstudierende aller Fächer auf allgemein- und sprachdidaktische Fragestellungen sowie die interkulturell sensible Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen im Kontext von sprachlicher Bildung vorbereitet: Insbesondere die Gestaltung der Praxisphase geht über traditionelle Lehr-Lern-Formate hinaus, indem Ansätze der Szenarioorientierung und der ganzheitlichen interdisziplinären Fokussierung der Thematik (zum Beispiel Workshops zu Traumapädagogik) integriert wurden.

Mit dem Projekt wurden die Aktivitäten, die zur Entwicklung des Moduls „Deutsch für Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ sowie einer Reihe weiterer Projekte im Bereich der Sprachförderung führten, sinnvoll weiterentwickelt und ergänzt.

#### Ansprechpersonen

Dr. Henning Feldmann, henning.feldmann@rub.de  
Lisa Otto, lisa.otto@ruhr-uni-bochum.de  
Dr. Judith Stander-Dulisch, judith.stander@ruhr-uni-bochum.de

#### Projekt-Homepage

<http://staff.germanistik.rub.de/sprachbildung/fuer-studierende/bochumer-sprachfoerderturm/sprachfoerderung-und-transkulturelle-sensibilitaet-in-der-lehrerbildung>

### **SCHLAU-SCHULE/SCHLAU-WERKSTATT**

#### Migrationspädagogik gGmbH, München (mit Kooperationshochschulen)

Die SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik ist aus der täglichen Praxis der SchlaU-Schule und SchlaU-Übergang Schule Beruf entstanden. Die Organisation SchlaU, getragen vom Trägerkreis Junge Flüchtlinge eV., bietet seit dem Jahr 2000 jungen Geflüchteten im Alter von 16 bis 25 Jahren die Möglichkeit, einen staatlich anerkannten Schulabschluss in Deutschland zu erwerben. Sie ermöglicht außerdem eine weiterführende (sozial-)pädagogische Betreuung während der Ausbildung und der weiterführenden Schulbildung.

Die SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik arbeitet insbesondere in folgenden Bereichen: Schulentwicklung, Forschung, Lehrmaterial und Weiterbildung. Sie versteht sich als lernende Institution und interdisziplinäre Denkwerkstatt, die entlang eines intersektionellen, diskriminierungskritischen Ansatzes arbeitet, der vorurteilsbewusstes und demokratiebezogenes Lernen stärken möchte. Kritische (Selbst-)Reflexion ist daher eines der wichtigsten Werkzeuge ihrer täglichen Arbeit.

#### Ansprechpersonen

Anja Kittlitz, a.kittlitz@schlau-werkstatt.de

Cem Alexander Sünter, c.suenter@schlau-werkstatt.de

#### Projekt-Homepage

<http://www.schlau-werkstatt.de>

### TEACH FIRST DEUTSCHLAND

Projekt Echte Teilhabe! – Sprachförderung und Integration Hand in Hand

Im Programm Echte Teilhabe! arbeiten Fellows von Teach First Deutschland Fellows mit Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen zusammen. Als Vertrauenspersonen und zusätzliche Kräfte begleiten sie schulformübergreifend neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler und bereiten sie auf einen erfolgreichen Übergang in das Regelsystem vor. Fellows werden in einem mehrstufigen Verfahren ausgewählt, für den zweijährigen Schuleinsatz qualifiziert und kontinuierlich fortgebildet. Die prägenden Erfahrungen aus dem Schuleinsatz nehmen sie mit in ihre Zeit als Alumni – und machen sich aus verschiedenen Berufsbereichen heraus für Bildungsgerechtigkeit stark.

#### Ansprechpersonen

Christian Wolf, Christian.Wolf@teachfirst.de

#### Projekt-Homepage

<https://www.teachfirst.de/portfolio/programm-echte-teilhabe>

### TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND

Sprachbrücken – Ein Netzwerkprojekt der Dortmunder Schulen, Universitäten und Stadt

Das Projekt hatte das Ziel, Sprachbrücken auf verschiedenen Ebenen zu schlagen: Lehramtsstudierende unterstützten Lehrkräfte in ihrem Mathematikunterricht mit neu Zugewanderten, indem diese beim Ausbau der Alltagssprache und beim Aufbau der Bildungs- und Fachsprache in Kleingruppen gefördert wurden. Die Professionalisierung der angehenden, aber auch der bereits praktizierenden Lehrkräfte für die Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen stand hierbei im Zentrum des Projekts. Dabei wurde die Zusammenarbeit vor allem zwischen Universität und Schule vertieft.

Des Weiteren wurden Sprachbrücken geschlagen zwischen Praxis und Wissenschaft, indem die Lehr-Lern-Prozesse erforscht und Verknüpfungen mit Forschungs- und Entwicklungsprojekten zum Fachlernen bei Mehrsprachigkeit hergestellt wurden. Ziel war es, einen Beitrag zu einer weiterentwickelten Didaktik des sprach- und fachintegrierten Unterrichts für neu Zugewanderte zu leisten.

#### Ansprechpersonen

Prof. Dr. Susanne Prediger, prediger@math.uni-dortmund.de

Dr. Frank Sprütten, frank.spruetten@mathematik.tu-dortmund.de

#### Projekt-Homepage

Nicht vorhanden

## TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

Spracherwerb im Spannungsfeld interkultureller pädagogischer Beziehungen (SiB)

Das Projekt hat dazu beigetragen, das Erweiterungsfach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Lehramtsausbildung der TU Dresden stärker zu profilieren. Es wurde insbesondere die Entwicklung und Erprobung eines nach Alter und Schulart differenzierten Kernbausteins für das Curriculum vorangetrieben, die in dessen curricularer Verankerung mündete.

Durch die Integration eines Service-Learning-Angebotes, im Zuge dessen Kooperationen mit lokalen Schulen initiiert wurden, erhöhte sich der Praxisanteil im Bereich DaZ. Das Ausbildungs- und Reflexionsfeld „Diversität und Heterogenität im Bereich Sprache“ wurde für alle Schultypen in das Lehramtsstudium eingebracht und der fachliche Austausch innerhalb der Wissenschaft und mit Akteurinnen und Akteuren aus der schulischen Praxis initiiert.

### Ansprechpersonen

Dr. Torsten Andreas, [torsten.andreas@tu-dresden.de](mailto:torsten.andreas@tu-dresden.de)

Dr. Frank Beier, [frank.beier1@tu-dresden.de](mailto:frank.beier1@tu-dresden.de)

Anke Börsel, [anke.boersel@tu-dresden.de](mailto:anke.boersel@tu-dresden.de)

Julia Welchering, [julia.welchering@tu-dresden.de](mailto:julia.welchering@tu-dresden.de)

### Projekt-Homepage

<https://tu-dresden.de/gsw/der-bereich/profil/zentren/zfi/forschung-und-praxis/event/fachtag-sprachsensibel-unterrachten>

## UNIVERSITÄT AUGSBURG

Koordination sprachlicher Unterstützung geflüchteter Schülerinnen und Schüler (KOSUG)

Bei dem Projekt wurden Lehr-Lern-Veranstaltungen der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ) umgestaltet. Theorie- und Praxisanteile wurden so verbunden, dass die Lehramtsstudierenden zentrale Kompetenzen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund erwerben. Inhaltlich will der Kurs Lehramtsstudierenden über die direkte praktische Arbeit mit einem Kind das Know-how vermitteln, individuelle Fördermaßnahmen auf der Grundlage einer angemessenen Diagnostik durchzuführen.

Zusätzliche Netzwerkarbeit hat das Ziel, einen Arbeitskreis Sprachförderung aufzubauen. Damit wird auch die Möglichkeit geschaffen, Expertise über das Seminar hinaus zugänglich zu machen (zum Beispiel durch Informationen auf einer Onlineplattform beziehungsweise durch persönliche Beratung).

### Ansprechpersonen

Prof. Dr. Andreas Hartinger, [andreas.hartinger@phil.uni-augsburg.de](mailto:andreas.hartinger@phil.uni-augsburg.de)

Martina Hohbauer, [martina.hohbauer@phil.uni-augsburg.de](mailto:martina.hohbauer@phil.uni-augsburg.de)

Christine Stahl, [christine.stahl@phil.uni-augsburg.de](mailto:christine.stahl@phil.uni-augsburg.de)

Petra Zanker, [petra.zanker@phil.uni-augsburg.de](mailto:petra.zanker@phil.uni-augsburg.de)

### Projekt-Homepage

<https://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/DaF/projekte/KOSUG.html>

## UNIVERSITÄT BAYREUTH

Projekt Fachliche und kulturelle Diversität in Schule und Universität

Mit einem Gesamtkonzept für alle Fakultäten wurden die Angebote der Universität Bayreuth für alle drei Phasen der Lehrkräftebildung inhaltlich und methodisch weiterentwickelt. Leitidee ist die produktive Nutzung von Diversität in Bildungsprozessen. Angehende Lehrkräfte und Lehrpersonen im Schuldienst sollten vielfältige professionelle Kompetenzen erwerben, um mit der Diversität von Schülerinnen und Schülern produktiv umgehen zu können.

Andererseits berücksichtigt die Universität Bayreuth Diversitätsaspekte auch in ihren eigenen Lehrangeboten für Studierende: Hier wird Diversität nicht als Problem, sondern als Normalität beziehungsweise Stärke von Lerngemeinschaften gesehen.

### Ansprechpersonen

Fabian Beranovsky, Fabian.Beranovsky@uni-bayreuth.de  
Benjamin Horn, benjamin.horn@uni-bayreuth.de  
Prof. Dr. Gabriela Paule, gabriela.paule@uni-bayreuth.de

### Projekt-Homepage

<https://www.uni-bayreuth.de/de/universitaet/presse/pressemitteilungen/2017/046-qualitaetsoffensive-lehrerbildung-ringvorlesung/index.html>

## UNIVERSITÄT BONN

Programm MitSprache – Integration durch Sprachbegleitung für Neuzugewanderte

Das Modul MitSprache ist ein Angebot der Universität Bonn, das von der Abteilung für Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung in Kooperation mit dem Caritasverband Bonn durchgeführt wird. Ziel des Moduls ist es, Studierende als ehrenamtliche Sprachbegleiterinnen und -begleiter zu qualifizieren, die neu Zugewanderte auf ihrem Weg in Studium oder Ausbildung unterstützen und begleiten. Die Universität Bonn reagiert damit auf den Wunsch vieler Studierender, sich den eigenen Fähigkeiten entsprechend für neu Zugewanderte zu engagieren.

Das Modul setzt sich aus einer Seminar- und einer Praxiseinheit zusammen. In der Seminareinheit erwerben die Studierenden sprachdidaktische Basiskenntnisse im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ sowie Hintergrundwissen zu den Themen Migration und Flucht. In Zusammenarbeit mit neu Zugewanderten erarbeiten sie gemeinsam die Themen Studium und Ausbildung. Die anschließende Praxiseinheit dient dazu, die im Seminar erworbenen Kompetenzen in Form von ehrenamtlichem Engagement in zivilgesellschaftlichen Organisationen umzusetzen.

### Ansprechpersonen

Dr. Paul Meyermann, p.meyermann@uni-bonn.de  
Gesine Schiller, gesine.schiller@uni-bonn.de

### Projekt-Homepage

<https://www.ikm.uni-bonn.de/ikm/forschung/konzept-mitsprache-websitemy.pdf>



## UNIVERSITÄT BREMEN

### Projekt Lehr-Lern-Werkstatt Fach\*Sprache\*Migration

An der Universität Bremen können Lehramtsstudierende, ergänzend zu den theoretisch-wissenschaftlichen Anteilen ihres Studiums und den obligatorischen Schulpraktika, seit 2006 in der „Lehr-Lern-Werkstatt Fach, Sprache, Migration“ direkt an der Hochschule Erfahrungen mit der Entwicklung und Durchführung von Unterricht für migrationsbedingt heterogene Lerngruppen sammeln und angeleitet reflektieren. Seit 2015 entwickeln Fachdidaktiker und -didaktikerinnen und Studierende hier gemeinsam ressourcenorientierte Unterrichtsmaterialien zu ausgewählten Unterrichtsfächern für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler. Gesamtsprachige und fachliche Ressourcen werden von Anfang an in die Bildungsförderung integriert. Evaluationsergebnisse und Unterrichtsmaterialien sind abrufbar unter [www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de](http://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de)

#### Ansprechpersonen

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu, [karakasoglu@uni-bremen.de](mailto:karakasoglu@uni-bremen.de)  
Katja Baginski, [baginski@uni-bremen.de](mailto:baginski@uni-bremen.de)  
Lilith Rüschenpöhler, [rueschepoehler@ph-ludwigsburg.de](mailto:rueschepoehler@ph-ludwigsburg.de)

#### Projekt-Homepage

<https://lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/index.php>

## UNIVERSITÄT DES SAARLANDES

### Starke Mädchen, starke Frauen – durch Sprache fördern

Mit dem Projekt wurden die bereits vorhandenen Angebote für angehende Lehrkräfte in den Bereichen Sprachförderung mit dem Thema Frauen-/Mädchenförderung verknüpft und dadurch auch die interkulturelle Kompetenz der Studierenden ausgebaut. Die zukünftigen Lehrkräfte wurden darin geschult, besonders auf den Förderbedarf der Mädchen zu achten und im engen persönlichen Austausch mit den Schülerinnen Vorurteile abzubauen. Die Lehramtsstudierenden entwickelten die Fähigkeit, individuelle Interessen, Stärken, Schwächen und das Entwicklungspotenzial der Mädchen zu identifizieren sowie Entwicklungsprozesse anzuregen. Dabei ging es insbesondere um den Aspekt der Berufsorientierung und um den Ausbau sprachlicher Kompetenzen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Thema Beruf stehen.

#### Ansprechpersonen

Prof. Dr. Stefanie Haberzettl, [s.haberzettl@mx.uni-saarland.de](mailto:s.haberzettl@mx.uni-saarland.de)  
Sandra Steinmetz, [sandra.steinmetz@uni-saarland.de](mailto:sandra.steinmetz@uni-saarland.de)

#### Projekt-Homepage

<https://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/haberzettl/projekte/starkemaedchen.html>

## UNIVERSITÄT KASSEL

### Projekt Inklusion durch Vernetzung

Das zentrale Anliegen des Projekts bestand in der Entwicklung und Implementierung eines die spezifischen Ressourcen von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund berücksichtigenden und auf Inklusion ausgerichteten Konzepts zur Förderung von interkulturellen Kompetenzen und eines angemessenen Umgangs

mit Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung. In diesem Rahmen wurde ein am Empowerment-Ansatz orientiertes, zielgruppengerechtes Seminarformat im bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium angeboten. Parallel dazu wurden Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte entwickelt, die auch Erfahrungen von geflüchteten Lehrpersonen in die Arbeit einbeziehen.

In der Begleitforschung wurden mittels schriftlicher Befragungen sowie narrativer und leitfadengestützter Interviews Daten erhoben, die Erkenntnisse über die (mehrsprachige) Identität der Seminarteilnehmenden sowie ihre Einschätzungen zu inhaltlichen Seminarschwerpunkten liefern sollten.

#### Ansprechpersonen

Prof. Dr. Friederike Heinzl, heinzl@uni-kassel.de

Julia Kern, julia.kern@uni-kassel.de

Andrea Mentel-Winter, Kontakt@CrossCulturalAssist.de

#### Projekt-Homepage

<https://www.uni-kassel.de/themen/pronet/projektbeschreibung/handlungsfeld-ii/projekt-14.html>

### UNIVERSITÄT KOBLENZ LANDAU, CAMPUS KOBLENZ

Projekt GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden

Das Projekt leistet einen Beitrag zur Integration von Kindern mit Flucht- und Zuwanderungsgeschichte und zugleich zur Professionalisierung angehender Lehrer und Pädagoginnen und Pädagogen. Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts generiert empirische Erkenntnisse, die zur Professionalisierung im Umgang mit Migration und Mehrsprachigkeit beitragen.

Das Mentoringprojekt richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte zwischen sechs und zwölf Jahren sowie an Studierende der Lehramtsstudiengänge. Studierende und Kinder bilden Tandems und treffen sich über ein Studienjahr wöchentlich, um gemeinsam ihre Freizeit zu verbringen. Die gemeinsame Zeit wird von zwei Festen, dem Start Day und Last Day, für Mentorinnen und Mentoren, Mentees und Eltern gerahmt. Die Kinder erhalten im Projekt die Gelegenheit, mit einer eigenen Bezugsperson die neue Heimat zu erkunden. Die Studierenden machen Erfahrungen mit Kindern und Eltern und gewinnen Einblicke in deren Leben, die ihnen normalerweise verborgen blieben. Die Mentoringarbeit wird curricular eingebunden und durch Begleitveranstaltungen unterstützt.

#### Ansprechperson

Prof. Dr. Heike de Boer, hdeboer@uni-koblenz.de

#### Projekt-Homepage

<https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/fup/gekos>

### UNIVERSITÄT KOBLENZ LANDAU, CAMPUS LANDAU

KiSs KinderSprache stärken – Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen

Im Fokus des Projekts steht die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern im Deutschen als Schlüsselqualifikation für Lernen, Schulerfolg und gesellschaft-

liche Integration. Ziel war es, Kinder und Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen individuell zu fördern und in ihrem sprachlichen Selbstkonzept zu stärken. Zudem eröffnete KiSs Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, ihre professionellen Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auszubilden und weiterzuentwickeln.

Das Projekt setzte sich konzeptionell aus drei Säulen zusammen. Erstens erhielten Kinder und Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen auf der Basis einer Sprachdiagnose systematische Unterstützung in ihrer zielsprachlichen Entwicklung. Zweitens eigneten sich die teilnehmenden Lehramtsstudierenden grundlegende Kompetenzen im Bereich Sprachdiagnose und -förderung sowie für das sprach- und kultursensible Unterrichten an. Drittens erhielten Kooperationschulen Unterstützung in der Sprachförderung sowie einen Sprachförderkoffer mit Materialien, die nach Ende der Projektphase weiter verwendet werden können.

#### Ansprechpersonen

Barbara Hoch, hoch@uni-landau.de

Prof. Dr. Anja Wildemann, wildemann@uni-landau.de

#### Projekt-Homepage

<https://www.uni-koblenz-landau.de/de/kiss>

## UNIVERSITÄT PADERBORN

Vielfalt stärken – Sprachbildung an Berufskollegs: Neu Zugewanderte begleiten und Lehramtsstudierende ausbilden

Das Projekt unterstützt die Ausbildung von angehenden Lehrkräften beruflicher Schulen für das Unterrichten geflüchteter Schülerinnen und Schüler. Studierende des Lehramts für berufliche Schulen auf diese Aufgabe gut vorzubereiten, ist besonders wichtig, denn viele geflüchtete Schülerinnen und Schüler besuchen die sogenannten Berufskollegs in NRW.

In dem Projekt werden Studierende für die sprachliche Begleitung und das Unterrichten von Geflüchteten an berufsbildenden Schulen ausgebildet und unterrichten selbstständig Kleingruppen oder im Teamteaching mit erfahrenen Lehrkräften in sogenannten internationalen Förderklassen. Dies erfolgt durch enge Theorie-Praxis-Verzahnung: Konkret werden die Studierenden zunächst in einem Seminar auf das Unterrichten vorbereitet. Im Anschluss absolvieren sie für die Dauer eines Schulhalbjahrs eigenen Unterricht und besuchen ein Begleitseminar. Der Fokus des Projekts liegt auf der Fertigkeit Schreiben, die in der beruflichen Bildung eine große Herausforderung darstellt.

#### Ansprechpersonen

Ulla Jung, ullajung@mail.uni-paderborn.de

Prof. Dr. Constanze Niederhaus, constanze.niederhaus@upb.de

Dr. Cornelia Zierau, czierau@mail.upb.de

Claudia Decker, decker@plaz.upb.de

#### Projekt-Homepage

<https://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/professionalisierung-im-lehramt/projekt-vielfalt-staerken/vielfalt-staerken-sprachbildung-bk>

# IMPRESSUM

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-92275-92-3

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme der Abbildungen, der Funksendung, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben vorbehalten.

Verlag, Herausgeber und Autoren übernehmen keine Haftung für inhaltliche oder drucktechnische Fehler.

## © EDITION STIFTERVERBAND

Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH,  
Essen 2019  
Barkhovenallee 1  
45239 Essen  
T 0201 8401-181  
F 0201 8401-459

## REDAKTION

Simone Höfer, Daniela Mägdefessel, Pia Rojahn

## AUTORINNEN

Mareike Knoke (S. 42-43, 82-83), Sabine Schrör (S. 54-55, 102-103),  
Alexandra Straush (S. 20-21, 68-69, 94-95)

## FOTOS

skynesher/iStock.com (Titel), Arno Dietsche (S. 5 ob.), David Ausserhofer (S. 5 Mitte), Stiftung Mercator/p.gwiazda PHOTOGRAPHIE (S. 5 un.), © 2018 Simon Bierwald/INDEED Photography (S. 20-21), Monkeybusinessimages/iStock.com (S. 43), © 2018 Simon Bierwald/INDEED Photography (S. 55), Martin Magunia (S. 68-69), Olaf Malzahn (S. 83), domenico-loia/unsplash (Montage: SeitenPlan) (S. 95), © 2018 Simon Bierwald/INDEED Photography (S. 103)

## GRAFIK UND LAYOUT

SeitenPlan Corporate Publishing, Dortmund

## DRUCK

Druckerei Schmidt, Lünen





**STIFTERVERBAND**  
für die Deutsche Wissenschaft e.V.

Baedekerstraße 1  
45128 Essen  
T 0201 8401-0  
F 0201 8401-301

---

[www.stifterverband.org](http://www.stifterverband.org)

