

DOKUMENTATION DES FACHTAGS
am 28. Oktober 2019 in Bremen

VOM VORKURS IN DEN GUP- UND NW-UNTERRICHT DER SEK I

**Die Übergänge gemeinsam gestalten:
Input und Austausch zur Gestaltung
von kultur- und sprachsensiblen
Fachunterricht**

Eine Kooperation der Universität Bremen,
des Landesinstituts für Schule und des QBZ Morgenland

Herausgeber*innen

Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung

Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Universität Bremen

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu — karakaso@uni-bremen.de

Katja Baginski — baginski@uni-bremen.de

Redaktionelle Bearbeitung

Aysun Doğmuş

Helmut-Schmidt-Universität/

Universität der Bundeswehr Hamburg

dogmusa@hsu-hh.de

Grafische Gestaltung

Elaine Döpkins — www.elainedoepkens.de

Kooperationspartner*innen des Fachtages



Vielen Dank—

Dieser Fachtag konnte durch die Unterstützung der Freudenbergstiftung und der Kindergeldstiftung realisiert werden. Wir danken den Stiftungen für die großzügige finanzielle Unterstützung genauso wie für die Wertschätzung unserer Arbeit.



An English version of the documentation
is available at

<https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/Publikationen.html>

ةغللاب تنرتنإل اىلع أضيأ قئاثول ارشن متي فوس
ةيئاتل ابيول اتحفص اىلع ةيبرعلا

<https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/Publikationen.html>

AUF EINEN
BLICK

FARBKONZEPT

Die einzelnen Perspektiven sind in den Beiträgen durch unterschiedliche Farben gekennzeichnet:



INHALT

EINLEITENDES

EINS Übergänge in die Regelklassen gemeinsam gestalten — Yasemin Karakaşođlu, Katja Baginski und Aysun Dođmuş **6**

ZWEI Das Landesinstitut für Schule (LIS) als Partner des Fachtags
— Anja Krüger und Imke Remmert **10**

DREI Das Programm des Fachtags **14**

FACHVORTRÄGE

VIER Schule in der Migrationsgesellschaft
— Yasemin Karakaşođlu **16**

FÜNF Diversität von Lehr- und Lernkulturen für Bremen nutzen – Erfahrungen aus dem Teacher Training — Jasmina Heritani **24**

SECHS Erfahrungen aus der Ausbildung von Sprachassistent*innen und deren Arbeit – Was kann Bremen aus dem schwedischen System lernen? — Hennie Kesak **30**

SIEBEN Das Konzept mehrsprachiger Unterrichtsfilme und Erfahrungen vom Einsatz im Unterricht in Schweden und Deutschland — Nele Hilfert **36**

ACHT Fach + Sprache: Vorstellung von Konzept und Materialien der Lehr-Lern-Werkstatt Fach* Sprache* Migration — Katja Baginski **44**

PERSPEKTIVEN DER BETEILIGTEN AKTEUR*INNEN

NEUN Mehrperspektivische Zugänge in den fachbezogenen Arbeitsgruppen — Aysun Dođmuş **52**

ZEHN Resonanzen von Lehramtsstudierenden
— Aysun Dođmuş **70**

ELF Resonanzen internationaler Lehrer*innen
— Aysun Dođmuş **72**

ZWÖLF Perspektiven und das Erfahrungsspektrum von Eltern — Farina Maletz **74**

DREIZEHN Perspektiven und das Erfahrungsspektrum von Schüler*innen — Mona Schiele **76**

VIERZEHN Fazit und abgeleitete Handlungsanforderungen — Aysun Dođmuş **84**

FÜNFZEHN Literaturangaben und weiterführende Hinweise **92**

ÜBERGÄNGE IN DIE REGELKLASSEN GEMEINSAM GESTALTEN

— Yasemin Karakaşoğlu, Katja Baginski &
Aysun Doğmuş

Die Fragestellung, wie Übergänge für neuzugewanderte Schüler*innen vom Vorkurs in den Regelunterricht *gemeinsam* gestaltet werden können, stand im Mittelpunkt des ...

... Fachtags „Vom Vorkurs in den GuP- und NW-Unterricht der Sekundarstufe I“, der am 28. Oktober 2019 am Landesinstitut für Schule in Bremen (LIS) mit ca. 70 Teilnehmer*innen stattfand. Eingeladen hatte der Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung (AbIB) der Universität Bremen (Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und Katja Baginski) in Kooperation mit dem LIS (Anja Krüger, Sandra Opler, Saskia Lohmann und Imke Remmert) und dem Quartiers-Bildungszentrum (QBZ) Morgenland (Jasmina Heritani).

Die Idee zu diesem Fachtag entstand bereits im Jahr 2017 im Rahmen des Projekts Fach + Sprache. Das Projekt ist in der Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration des AbIB an der Universität Bremen angesiedelt und wurde im Zuge der verstärkten Mig-

rationsbewegungen nach 2015 mit der Unterstützung der Kindergeldstiftung Bremen und der Freudenberg Stiftung initiiert. Seitdem werden gemeinsam mit Fachdidaktiker*innen und Lehramtsstudierenden an

Das Projekt Fach + Sprache bietet einen sprachsensiblen Fachunterricht, der an fachlichen, schulkulturellen Vorerfahrungen und am gesamtsprachigen Repertoire von neuzugewanderten Schüler*innen ansetzt.

der Universität Bremen zu den Fächern Chemie (Lilith Rüschenpöhler und Prof. Dr. Silvija Markic), Biologie (Dr. Dörte Ostersehl), Geografie (Dr. Fried Meyer zu

Erbe) und Geschichte (Prof. Dr. Sabine Horn) Unterrichtsmaterialien entwickelt, die in der Lehr-Lern-Werkstatt in Kursen mit neuzugewanderten Schüler*innen zum Einsatz kommen und zugleich kontinuierlich weiterentwickelt werden. In modifizierter Form können sie auch im Schulunterricht eingesetzt werden.

Sie zielen als didaktisch-methodische Maßnahme auf die Gestaltung des Übergangs zwischen Vorkursen und Regelunterricht. Dazu wird neuzugewanderten Jugendlichen ein Einblick in Arbeitsweisen und Fragestellungen der benannten Unterrichtsfächer gegeben. Die von Lehramtsstudierenden angeleiteten Kurse finden wöchentlich über einen Zeitraum von drei Monaten statt. Der Unterricht dauert 90 Minuten.¹ Die Besonderheit der Materialien kann in zweierlei Hinsicht beschrieben werden: Der Fachunterricht wird als sprachsensibler Unterricht für die Anbahnung der deutschen (Bildungs-/Fach-)Sprache gerahmt und aufbereitet, sodass der Fachunterricht mit der Förderung in Deutsch verknüpft werden kann. Ebenso erhalten schulkulturelle Vorerfahrungen und Sprachkompetenzen von neuzugewanderten Schüler*innen – nicht nur ihre Deutschkenntnisse – einen zentralen didaktisch-methodischen Stellenwert, sodass ein kultursensibler und mehrsprachiger Zugang zur Aneignung von Lehr-/Lerninhalten relevant gesetzt wird.

**Multiperspektivität:
Heterogene Zusammensetzung
der Kooperationspartner*innen,
der aktiv Mitwirkenden und der
Zielgruppen.**

Das besondere Anliegen für den Fachtag war, die Mehrperspektivität eines solchen Projektzusammenhangs zu thematisieren und für die Planung, Gestaltung und Umsetzung kooperativ aufzugreifen. Neben den Projektbeteiligten sollten sowohl Akteur*innen der Lehrer*innenaus- / und -fortbildung, als auch neuzugewanderte Schüler*innen und Eltern, Lehrer*innen und Lehramtsstudierende in der Rolle aktiv Mitgestaltender einbezogen werden. Die verschiedenen Zielgruppen des Fachtags bildeten folglich eine höchst heterogene Gruppe: Lehrer*innen der Sekundarstufe I, Lehramtsstudierende, Schüler*innen, die an dem Projekt teilgenommen hatten, Fachdidaktiker*innen der Universität und des Landesinstituts für Schule, sowie internationale Lehrer*innen.

**Das Landesinstitut für Schule (LIS)
fungierte als Partner für die Aus-
richtung des Fachtags.**

Die Vorlaufzeit von über zwei Jahren dokumentiert die komplexen Anforderungen eines solchen experimentellen Anliegens. Auch wenn etwa grundsätzlich das Interesse an einer Kooperation des LIS vorhanden war, war es notwendig, über die schrittweise erfolgte, gemeinsame Konzeption der Tagung eine Annäherung und Harmonisierung der verschiedenen institutionellen Strukturen, pädagogischen Ansätze und Zeit- und Zielvorstellungen vorzunehmen. Die Unterrichtsmaterialien wurden dafür bspw. in verschiedenen Gremien vorgestellt und diskutiert, ebenso mussten die Zielsetzung und Umsetzung eines solchen Fachtags in verschiedenen Zusammenkünften diskutiert und abgestimmt werden. Für diesen Prozess kann insbesondere der Wechsel einer Denkrichtung markiert werden, der sich von einem (defizitären) Blick auf Schüler*innen mit mangelnden Deutschkenntnissen dahingehend wendete, dass Kenntnisse in verschiedenen Sprachen in der Aneignung der deutschen Sprache ressourcenorientiert im Unterricht zum Einsatz kommen können. Mehrsprachigkeit im Unterricht zeigte sich als eine viel, auch kontrovers diskutierte Perspektive. Ebenso musste bspw. abgestimmt werden, dass der Fokus auf die Betrachtung einzelner, oben benannter Fächer gesetzt wird. Für das Land Bremen ist diese

Der Fachtag bot facettenreiche Fachvorträge, die verschiedene Themenbereiche zum Schwerpunkt hatten.

Die Multiperspektivität der beteiligten Akteur*innen findet sich in den fächerbezogenen Arbeitsgruppen und in der Dokumentation themenspezifischer Treffen mit Lehramtsstudierenden, internationalen Lehrer*innen, Eltern und neuzugewanderten Schüler*innen.

Frage insofern von Bedeutung, als diese Fächer in der Sekundarstufe I in fächerübergreifende Unterrichtskonzepte eingebettet sind, Chemie und Biologie im Unterrichtsfach Naturwissenschaften (NaWi), sowie Geschichte und Geografie (gemeinsam mit Politik) im Unterrichtsfach Gesellschaft und Politik (GuP). Im zweiten einleitenden Beitrag findet sich die Perspektive des LIS als Partner für die Ausrichtung des Fachtags, sowie das Programm des Fachtags. Der von Dr. Heidemarie Rose (ehemalige Leiterin der Abteilung für Junge Menschen und Familie bei der Senatorin für Soziales, Jugend, Frauen, Integration und Sport in Bremen) moderierte Fachtag bot am Vormittag facettenreiche Fachvorträge und am Nachmittag fachbezogene Arbeitsgruppen. Prof. Yasemin Karakaşoğlu stellte einführend in ihrem grundlegenden Beitrag theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einer Schule in der Migrationsgesellschaft vor, die im Gegensatz zu einer ‚Schule der Nation‘ notwendig sind, soll Bildungsgerechtigkeit unter den vielschichtigen Phänomenen der Migration ermöglicht werden (Beitrag **VIER**). Jasmina Heritani beschrieb konkrete Erfahrungen aus dem Teacher Training Projekt „Syrische Lehrer für Bremen“ und dem Quartiersbildungszentrum. Dabei fokussierte sie auch die Perspektive, Diversität von Lehr- und Lernkulturen für Bremen zu nutzen (Beitrag **FÜNF**). Hennie Kesak gab mit ihrem Beitrag einen Einblick in das schwedische Bildungssystem und stellte impulsgebend für das hiesige System das Konzept und die Erfahrungen in der Ausbildung von Sprachassistent*innen und deren Arbeit vor (Beitrag **SECHS**). Impulse wurden auch von Nele Hilfert gegeben. Sie stellte das Konzept mehrsprachiger Unterrichtsfilme des BINOGI-Verlags vor und gab einen Einblick in die Erfahrungen ihres Einsatzes im Unterricht in Schweden und Deutschland (Beitrag **SIEBEN**). Abgerundet wurde der Vormittag mit dem Beitrag von Katja Baginski. Sie stellte das Konzept und die Materialien der Lehr-Lern-Werkstatt (LLW) vor und eröffnete über die Darstellung von Migrations- und Sprachbiographien einen Zugang zu deren Vielfältigkeit mit Bezug zu den Schüler*innen als Adressat*innen der LLW (Beitrag **ACHT**). Mit der Art der Dokumentation wird der Multiperspektivität der beteiligten Akteur*innen Rechnung getragen. Diese finden sich zunächst gebündelt in den vier fachbezogenen Arbeitsgruppen für die Fächer Chemie und Biologie, sowie Geografie und Geschichte, die am Nachmittag des Fachtags von Fachdidaktiker*innen der Universität Bremen und des LIS gemeinsam durchgeführt wurden. Die Leitfrage war, wie Partizipation und Bildungserfolg zugewandelter Schüler*innen in den jeweiligen Fächern systematisch unterstützt werden können. Neben den Beiträgen der Fachdidaktiker*innen stellten Lehramtsstudierende die fächerbezogenen Unterrichtsmaterialien des Projektes Fach + Sprache vor, an deren Entwicklung sie mitwirken und die sie in den Kursen der Lehr-Lern-Werkstatt einsetzen. Ebenso wurden Perspektiven internationaler Lehrer*innen und Schüler*innen einbezogen und auf dieser multiperspektivischen Grundlage fächerbezogene Stolpersteine und Tipps gesammelt (Beitrag **NEUN**). Das Engagement der Lehramtsstudierenden ist dabei besonders hervorzuheben. In einem Nachgespräch mit Katja Baginski und Aysun Doğmuş erzählten sie von ihren Eindrücken zu dem Fachtag und den daraus für sie entstehenden Impulsen (Beitrag **ZEHN**).

Eine einzigartige Perspektive für die Tagung stellte auch die Mitwirkung internationaler Lehr*innen dar, die über die Kooperation mit dem Quartiersbildungszentrum Morgenland (QBZ) für den Fachtag gewonnen werden konnten und die an dem dort angesiedelten Teacher Training Projekt teilgenommen hatten. Bereits vor der Tagung fand mit ihnen, gemeinsam mit der Projektleitung Jasmina Heritani und Katja Baginski, sowie im Nachgang zur Tagung mit Aysun Dođmuş ein Vorbereitungs- bzw. Auswertungstreffen statt. Der Beitrag stellt Resonanzen der internationalen Lehrkräfte zu dem Fachtag dar, die auch aktiv an den fachbezogenen Arbeitsgruppen mitgewirkt hatten und hier von ihren Erfahrungen als Fachlehrer*innen vor ihrer Migration in verschiedenen Ländern berichteten (Beitrag **ELF**).

Ergänzend fanden in der Vorbereitungsphase Gespräche mit Eltern und Schüler*innen statt, die von der Lehr-Lern-Werkstatt im Projektzusammenhang organisiert wurden und in den Räumlichkeiten der Lehr-Lern-Werkstatt an der Universität Bremen stattgefunden haben. Der Beitrag von Farina Maletz gibt einen Einblick in die Perspektiven und das Erfahrungsspektrum von Eltern, deren Kinder an dem Projekt Fach + Sprache teilgenommen haben. Er verdeutlicht, dass für ihre Mitwirkung an Bremer Schulen die deutsche Sprache als zentrale Voraussetzung formuliert wird. Allerdings wird im Ländervergleich auch deutlich, dass neben den sprachlichen Voraussetzungen weitere strukturelle Rahmenbedingungen für die gelingende Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern für Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern von Bedeutung sind (Beitrag **ZWÖLF**). Insbesondere die neuzugewanderten Schüler*innen können für die Frage der Übergangsgestaltung vom Vorkurs in die Regelklasse als Expert*innen bezeichnet werden. Sie sind nicht nur die Adressat*innen, an die sich die Maßnahmen richten. Sie sind auch die Akteur*innen, die über den Einblick in ihre Erfahrungen, sowohl im Vergleich zu ihren Schulerfahrungen vor und während der Migration als auch im Hinblick auf Vorkurse und die Übergänge in Regelklassen berichten können, welche Stolpersteine zu berücksichtigen sind und welche Gelingensbedingungen strukturell umgesetzt werden sollten. Diese haben sie in Vorgesprächen, während des Fachtags als aktiv Mitwirkende und in Nachgesprächen eindrücklich dargelegt. Der Beitrag von Mona Schiele gibt einen Einblick in ihre Perspektiven und ihr umfangreiches Erfahrungsspektrum (Beitrag **DREIZEHN**).

Mit diesem breiten Spektrum möchte die vorliegende Dokumentation die Erfahrungen der Kooperationspartner*innen und die Diskussionsbeiträge der an dem Fachtag beteiligten Akteur*innen einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich machen. Schlussfolgerungen zu allen Perspektiven und Aspekten werden im Fazit gebündelt dargestellt (Beitrag **VIERZEHN**). Sie bieten unseres Erachtens wichtige Ansatzpunkte für die konstruktive Auseinandersetzung mit strukturellen Bedingungen der Schule in der Migrationsgesellschaft und (schul-)bildungsrelevanten Migrationsdiskursen mit dem Fokus auf Neuzuwanderung. In diesem Sinne wünschen wir den Leser*innen anregende Impulse! —

¹ <https://www.lehrerlernwerkstatt.uni-bremen.de/FachundSprache.html>

DAS LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (LIS) ALS PARTNER FÜR DIE AUSRICHTUNG DES FACHTAGS

— Anja Krüger & Imke Remmert

„Wir leben Vielfalt — Bremen ist bunt.“ – dieser Slogan des Bremer Rates für Integration wirbt mit und für den Facettenreichtum der Menschen dieser Stadt, denn *„Bremen ist ...*



Anja Krüger (Foto) – Referatsleitung für die Allgemeinbildenden Schulen in der Abteilung Schulentwicklung - Fortbildung, insb. verantwortlich für die Unterstützung der Schulen bei deren Unterrichtsentwicklung

Imke Remmert – Leitung des Kompetenzzentrums für Interkulturalität in der Abteilung Schulentwicklung-Fortbildung am Landesinstitut für Schule Bremen

Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler*innen im Unterricht zu berücksichtigen und eine individuelle Förderung der Lernenden zu ermöglichen.

Das Kompetenzzentrum für Interkulturalität in der Schule (Kom.In) im LIS Bremen unterstützt die Schulen mit Informations-, Beratungs- und Fortbildungsangeboten für die Umsetzung von Vorkursen und war Partner zur Ausgestaltung des Fachtages.

... eine bunte, weltoffene, interkulturelle und menschenfreundliche Stadt“.

Die Schulen sind ein Abbild dieser gesellschaftlichen Diversität, die sich auch in den verschiedenen Kompetenzen der Schüler*innen ausdrückt. Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler*innen im Unterricht zu berücksichtigen und eine individuelle Förderung der Lernenden zu ermöglichen. Hier bietet die Abteilung Schulentwicklung - Fortbildung des Landesinstituts für Schule Bremen eine Auswahl an umfangreichen Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote in den jeweiligen Fachgebieten an und begleitet bei Schulentwicklungsprozessen.

Innovative Ansätze aus den Bildungs- und Fachwissenschaften haben für das Handlungsfeld Schul- und Unterrichtsentwicklung eine besondere Bedeutung. Kooperationen mit externen Institutionen wie z.B. der Universität Bremen sind wichtige Partnerschaften, damit wissenschaftliche Erkenntnisse und Rückkopplungen zwischen Theorie und Praxis in die schulischen Entwicklungsprozesse einfließen können.

In diesem Sinne wurde im Oktober 2019 der Fachtag „Vom Vorkurs in den Fachunterricht“ veranstaltet. Die Kooperation zwischen der Universität Bremen, der dort angesiedelten Lern- und Lehr-Werkstatt sowie dem LIS hatte das Ziel, ein Unterstützungselement im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung für alle diejenigen Bremer Schulen der Sekundarstufe I zu sein, die den Übergang von einem eigenen Vorkurs- in den Regelunterricht für die neuzugewanderten Schüler*innen gestalten.

Der Erstunterricht für neuzugewanderte Schülerinnen und Schülern findet in Bremen für ca. ein Jahr in den sogenannten Vorkursen mit dem Fokus des Spracherwerbs statt. In diesem Themenfeld unterstützt das Kompetenzzentrum für Interkulturalität in der Schule (Kom.In) im Landesinstitut für Schule Bremen die Schulen mit Informations-, Beratungs- und Fortbildungsangeboten und war Partner zur Ausgestaltung des Fachtages. Das Kom.In besteht seit dem Jahr 2012. Diese Fachberatungsstelle für interkulturelle Schulentwicklung in

Bremen entspringt konzeptionell dem Entwicklungsplan für Migration und Bildung (EMiBI), der unter Leitung von Frau Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (Universität Bremen) wissenschaftlich, inhaltlich und konzeptionell entstanden ist. Das Handlungsfeld des Kom.In umfasst vier Säulen:

1. Angebote zur Qualifizierung, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals,
2. Beratung für alle an Schule Beteiligten,
3. Vernetzung: Förderung der Kooperation zwischen Schule und anderen Institutionen,
4. Fachimpulse und Öffentlichkeitsarbeit.

Der Fachtag bot eine Austauschplattform für die Schnittstelle zwischen einem gut didaktisierten Fachunterricht und einem lernorientierten Unterricht für die Fächer „Gesellschaft und Politik“ sowie „Naturwissenschaften“, der unter den Bedingungen von Inklusion, Interkulturalität, Diversität und Standardorientierung arbeitet.

Das unterrichtliche Gestalten von passenden Lernumgebungen für neuzugewanderte Schüler*innen bedarf – so hat der Fachtag gezeigt – deutlich mehr als den sensiblen Umgang mit fehlenden bildungssprachlichen Kenntnissen.

Der Übergang in die „Regelklassen“ der Schülerinnen und Schüler und der damit verbundene Schulbildungserfolg ist u.a. davon abhängig, wie in der Bildungssprache kommuniziert werden kann. Welche Gelingensbedingungen braucht ein erfolgreicher Übergang der Schüler*innen von der Vorklasse in die „Regelklasse“? Der Fachtag bot hierfür eine Austauschplattform für die Schnittstelle zwischen einem gut didaktisierten Fachunterricht und einem lernorientierten Unterricht für die Fächer „Gesellschaft und Politik“ sowie „Naturwissenschaften“, der unter den Bedingungen von Inklusion, Interkulturalität, Diversität und Standardorientierung arbeitet. Durch Vorträge konnten Teilnehmende für Lehr- und Lernkulturen sensibilisiert werden, diverse Workshops und Informationsstände präsentierten Anregungen zu Sprachbildungs- und Sprachförderangeboten. Der Fachtag bot Gelegenheiten des Vernetzens von Akteurinnen und Akteuren und einer damit verbundenen nachhaltigen Bildungsarbeit.

Als Kooperationspartner übernahm das LIS die inhaltliche Ausgestaltung hinsichtlich der fachlichen Unterrichtsentwicklung für Oberschulen und Gymnasien, die in den Fachworkshops die aktuelle Unterrichtspraxis und den Bezug zu den Bremer Fachcurricula herstellten. Das unterrichtliche Gestalten von passenden Lernumgebungen für neuzugewanderte Schüler*innen bedarf – so hat der Fachtag gezeigt – deutlich mehr als den sensiblen Umgang mit fehlenden bildungssprachlichen Kenntnissen. Im Rahmen der Fachworkshops am Nachmittag bestand die Möglichkeit sich mit neuzugewanderten Schüler*innen und neuzugewanderten Lehrer*innen über ihre Lern- und Lehrerfahrungen auszutauschen, Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedensten Bildungssystemen wahrzunehmen. Aus fachdidaktischer Perspektive wurde beleuchtet, inwiefern die fachdidaktischen Selbstverständnisse der einzelnen Fächer zusätzlich zu Lernhürden führen können. So bedeutet beispielsweise die Selbstverständlichkeit an Bremer Schulen, Experimente im naturwissenschaftlichen Unterricht durchzuführen, für einige Schüler*innen absolutes Neuland, da sie diesen didaktischen Zugang gar nicht kennen. Neben vielen Unterschieden fanden wir aber auch zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen

Der Fachtag lässt sich als ein mutiges und erfrischendes Novum in der Bremer Fortbildungslandschaft bezeichnen. Erfrischend und erstaunlich waren die Fähigkeiten der neuzugewanderten Schüler*innen, die mit beindruckender Klarheit erläutern konnten, welche unterrichtlichen Methoden ihnen besonders geholfen haben.

den Bildungssystemen hier und „da“. Fern von der Etablierung neuer Stereotype, wie etwa zu behaupten „So ist der Unterricht in ganz Syrien!“, wurden Mythen und Fehlvorstellungen entkräftet.

Der Fachtag lässt sich als ein mutiges und erfrischendes Novum in der Bremer Fortbildungslandschaft bezeichnen. Erfrischend und erstaunlich waren in dem Zusammenhang auch die Fähigkeiten der anwesenden neuzugewanderten Schüler*innen, die mit beindruckender Klarheit erläutern konnten, welche unterrichtlichen Methoden ihnen besonders beim Aufarbeiten ihrer bildungssprachlichen Defizite geholfen haben und helfen. Der Fachtag hat es geschafft, unsere Horizonte durch diesen Perspektivwechsel zu erweitern. Das LIS-Team der Moderatoren für fachliche Unterrichtsentwicklung und das Team der Mitarbeiterinnen aus dem Kom.In blicken auf einen erfolgreichen Fachtag zurück und danken für die gute Zusammenarbeit. Diesem auf Kooperation ausgelegten Fachtag ist es im Ergebnis geglückt, eine Ausschärfung der Stärkenanalyse zu generieren, die zukunftsweisend die Expertise der jeweils anderen Akteure anerkennt und wertschätzt. Somit konnte das Fundament für weitere Kooperationen gegossen werden.

Dass weitere Kooperationen notwendig sind, um die Entwicklung aktueller und zukünftiger Aufgabenbereiche mit Schnittmengen voranzutreiben, steht außer Frage. In diesem Zusammenhang möchte sich das LIS im Namen der Lehrer*innen und der neuzugewanderten Schüler*innen für die Arbeit der Lern-Lehr-Werkstatt bedanken, die zum einen für die Schüler*innen ein weiteres additives Angebot der Sprach- und Fachförderung darstellt und somit einen Mosaikstein zu mehr Bildungsgerechtigkeit darstellt. Zum anderen ist der Wert der Lehr-Lern-Werkstatt aber auch für die zukünftigen Lehrer*innen von besonderer Bedeutung: Lehramtsstudierende werden bereits im Studium für die Relevanz von Sprache im Unterricht sensibilisiert. Diese sprachensible Haltung, die sie sich bereits zu Beginn ihrer Lehrerkarriere erarbeiten, wird in der Zukunft Früchte tragen. Wir werden zukünftig mehr mutige Kolleg*innen an den Schulen haben, die die Bitte der Schüler*innen verstehen, wenn sie sagen: *„Traut uns etwas zu! Nehmt uns dran, wir wissen die Antwort, auch wenn wir vielleicht den falschen Artikel verwenden. Wir haben eine Stimme, zwingt uns nicht, stumm zu bleiben.“* —

EINLEITENDES
DREI

DAS PROGRAMM DES FACHTAGS

Universität Bremen, LIS Bremen & QBZ Morgenland

„Vom Vorkurs in den GuP- und NW-Unterricht der Sek I“

Die Übergänge gemeinsam gestalten:
Input und Austausch zur Gestaltung von kultur-
und sprachsensiblen Fachunterricht

28. Oktober 2019

09:00 – 17:00 Uhr im LIS Bremen

- 08:30 Anmeldung/ offener Beginn mit Kaffee & Tee
- Tagesmoderatorin:
Dr. Heidemarie Rose (ehemals Senatorin für Soziales, Jugend, Frauen, Integration und Sport)
- 09:00 Grußworte/ Eröffnung
- 09:15 Vorträge:
- „Schule in der Migrationsgesellschaft“
(Prof. Dr. Yasemin Karakasoglu, Uni Bremen)
 - „Diversität von Lehr- und Lernkulturen für Bremen nutzen – Erfahrungen aus dem Teacher Training Projekt und dem Quartiersbildungszentrum“
(Jasmina Heritani, QBZ Morgenland)
- Kurze Pause
- 10:10 Vortrag (in engl. Sprache mit Sprachunterstützung):
- „Erfahrungen aus der Ausbildung von Sprachassistent*innen und deren Arbeit – Was kann Bremen aus dem schwedischen System lernen?“
(Hennie Kesak, Linnaeus-Uni. Växjö Schweden; Depart. of Pedagogy and Learning)
- Kurze Pause
- 11:15 Vorträge:
- Das Konzept mehrsprachiger Unterrichtsfilme und Erfahrungen vom Einsatz im Unterricht in Schweden und Deutschland“
(Nele Hilfert, BINOGE-Verlag)
 - „Fach + Sprache: Vorstellung von Konzept und Materialien der Lehr-Lern-Werkstatt Fach, Sprache, Migration“
(Katja Baginski, Lehr-Lern-Werkstatt Universität Bremen)
- 12:00 Mittagspause inkl. Besichtigung der Poster- und Materialausstellung
- 12:30 Fachbezogene Arbeitsgruppen (inkl. individueller Pause)
- GuP-Geschichte (Dr. Sabine Horn, Uni Bremen & Matthias Kiy, LIS Bremen)
 - GuP-Geografie (Dr. Fried Meyer zu Erbe, Uni Bremen & Simon Udert, LIS Bremen)
 - NW-Biologie (Dr. Dörte Ostersehl, Uni Bremen & Christian Herzog, LIS Bremen)
 - NW-Chemie (Lilith Rüschenpöhler, PH Ludwigsburg & Corinna Lampe, LIS Bremen)
- 16:00 Stehcafé-Abschlussrunde:
Zusammenführung der AG-Ergebnisse – Feedback – Wie weiter?
- 17:00 Ende der Fachtagung

FACHVORTRÄGE
VIER

SCHULE IN DER MIGRATIONS- GESELLSCHAFT

— Yasemin Karakaşoğlu



Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu
ist seit Oktober 2004 Professorin für
Interkulturelle Bildung im Lehrgebiet
Allgemeine Pädagogik des Fachbe-
reichs Erziehungs- und Bildungswissen-
schaften an der Universität Bremen.

Herzlich Willkommen auch von meiner Seite als Vertreterin der Universität Bremen, die über Katja Baginski vom Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung an der inhaltlichen Vorbereitung dieses Fachtags beteiligt war. Ich möchte die Gelegenheit nutzen, mich bei allen Kolleg*innen aus dem LIS für die konstruktive Zusammenarbeit zu bedanken und natürlich bei Katja Baginski und dem Organisationsteam des Arbeitsbereiches Interkulturelle Bildung.

Ebenfalls bedanken will ich mich bei Jasmina Heritani, die im Namen des Quartiersbildungszentrums Morgenland mit uns kooperiert hat und an Heidemarie Rose für die Moderation. Darüber hinaus geht mein Dank an Aysun Doğmuş, die mit der Dokumentation der Tagung dazu beitragen wird, dass wir eine Ergebnissicherung haben werden. Dabei wird sie unterstützt von Mona Schiele, einer früheren studentischen Förderlehrerin, die in ihrer Masterarbeit zum Tagungsthema gearbeitet hat. Der Fachtag wird maßgeblich durch die Freudenbergstiftung finanziert und durch die Kindergeldstiftung Bremen unterstützt. Obwohl alle Kooperationspartner*innen aus ihren je spezifischen Perspektiven ihrer Beteiligung an der Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung intensiv zum Thema Migration und Bildung arbeiten, ist es eine Besonderheit, dass sie einen gemeinsamen Fachtag veranstalten und zudem Akteur*innen verschiedener Positionen in einen Arbeitszusammenhang bringen. So werden heute Lehrende mit und ohne Migrationserfahrungen aus Schule, Landesinstitut, Quartiersbildungszentrum und Universität gemeinsam mit Schüler*innen und Studierenden mit und ohne Migrationserfahrungen zum Thema „Bildung und Migration“ arbeiten und hoffentlich angeregt und konstruktiv miteinander diskutieren.

Die Perspektiven der Akteur*innen auf dem Fachtag sind individuell und durch die jeweilige Position bestimmt.

Die Perspektiven der Akteur*innen sind individuell und durch die jeweilige Position bestimmt:

- **Schüler*innen:** Sie verfolgen individuelle Bildungsziele, möglicherweise auch unter dem Aspekt transnationaler Lebensperspektiven, in der der Ausbau von Sprachkompetenz in Deutsch und anderen Sprachen wichtig ist. Sie bringen ihre Erfahrungen damit ein.
- **Lehrkräfte in der Schule:** Sie bringen ihre Erfahrungen mit der Integration von Schüler*innen in den nach wie vor überwiegend monolingual ausgerichteten Fachunterricht ein.
- **Lehrer*innen, die ihre Qualifikation außerhalb Deutschlands erworben haben:** Sie fragen sich, welche Arbeitsperspektiven sich für sie ergeben und wie sie ihre Expertise einbringen können.
- **Lehrende in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung:** Sie bringen ihre Perspektiven aus der Qualifizierung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft ein.

- **Vertreter*innen der Bildungspolitik:** Sie erwarten Impulse für die Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft und Vorschläge für angemessene Maßnahmen, einen Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in Politik.
- **Vertreter*innen der Wissenschaft:** Sie erwarten sich Einblicke in die Praxis, Einsichten in die Möglichkeit der Übertragbarkeit von ihren Erkenntnissen in die Praxis sowie Vernetzung mit der Bildungspolitik.

Eltern sind heute leider nicht vertreten, wurden aber zu einem anderen Anlass eingeladen und nach ihren Positionen gefragt. Die Ergebnisse fließen in die Dokumentation ein.

Die erhöhte Anzahl von Geflüchteten in den Jahren 2015/2016 hat die Diskussion um Schule in der Migrationsgesellschaft gesamtgesellschaftlich breiter, tiefer und konfrontativer werden lassen.

Die erhöhte Anzahl von Geflüchteten in den Jahren 2015/2016 hat die Diskussion um Schule in der Migrationsgesellschaft gesamtgesellschaftlich breiter, tiefer und konfrontativer werden lassen. Auf einen Anstieg von Neu-Zugewanderten, die über Fördermaßnahmen in der deutschen Sprache in das System eingegliedert werden mussten, allein in Bremen in einem Jahr auf das Doppelte (Schuljahr 2014/15: 1.194 Kinder und Jugendliche; 2015/16: 2.490 Kinder und Jugendliche) war das System nicht vorbereitet. Ad-Hoc-Maßnahmen wurden eingerichtet, auch die Universität war daran beteiligt über eine zeitweilige Beschulung unbegleiteter, minderjähriger Geflüchteter im Rahmen der Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. An unterschiedlichen Orten wurde versucht, Ideen und Modelle zu entwickeln, der Situation gerecht zu werden im Sinne der Schüler*innen. Eine Vernetzung der Akteur*innen hat bislang jedoch noch nicht stattgefunden. Auch aus diesem Grund ist es etwas Besonderes, dass heute so verschiedene Akteur*innen einen ganzen Tag gemeinsam zum Thema Migration und Bildung arbeiten. Je nach Wirkungsfeld und Anforderungen stehen dabei entweder eher die „Integration“ von Schüler*innen in bestehende Strukturen im Vordergrund, wie zum Beispiel die Integration ihrer sprachlichen Bedürfnisse in den Fachunterricht, wie auch die Berücksichtigung ihrer mitgebrachten fachlichen Vorerfahrungen in eben diesem Fachunterricht. In unseren Gesprächen heute wird es aber auch um allgemeinere schulorganisatorische, bildungspolitische und gesamtgesellschaftliche Fragen einer Schule in der Migrationsgesellschaft gehen. Dafür möchte ich mit meinem kurzen Input, der diese Perspektiven zunächst öffnen soll, einen Beitrag leisten.

Es geht nicht ausschließlich um die sog. „Migrant*innen“, sondern um die Migrationsgesellschaft, der wir alle angehören.

Mein Vortrag ist übertitelt mit ‚Schule der Migrationsgesellschaft‘, Migration steht also im Mittelpunkt der Betrachtung, und doch geht es nicht ausschließlich um die sog. „Migrant*innen“ sondern um die Migrationsgesellschaft, der wir alle angehören. Einer Gesellschaft, die maßgeblich durch die Tatsache der Migration geprägt ist. Migration kann als eine Form der Mobilität, als Bewegung von Menschen im Raum beschrieben werden, die politische, ökonomische, kulturelle, linguale und symbolische Grenzen meist nationalstaatlich verfasster Gesellschaften überschreiten und die die Gültigkeit dieser Grenzen dadurch auch in Frage stellen. Neben Phänomenen der Ein- oder Auswanderung, sind

hierbei auch solche der Pendel-, Ketten-, Transmigration, der temporären bzw. zirkulären und der illegalisierten Migration zu fassen, um exemplarisch nur einige Phänomene anzusprechen, die in je unterschiedlicher Weise politisch und pädagogisch bedeutsam sind. In Deutschland bleibt die Perspektive auf Migration meist auf eindirektionale „Einwanderung“ beschränkt (Schroeder/Seukwa 2018).

Für Migrationsgesellschaften – und damit komme ich zu dem ersten Schlüsselbegriff meines Vortrages – ist damit verbunden ein breites Spektrum an empirischen Phänomenen kennzeichnend, etwa: Übersetzung oder Vermischung z.B. von Sprachen als Folge von Wanderungen (Pries 2010, Dirim 2016), Entstehung von juristischen und sozialen Zwischenwelten und hybriden Identitäten (Modood/Werbner (ed.) 2015 (1997), Ha 2005; Mecheril 2003), die Erschaffung neuer Formen von individuellen und kollektiven, auch transnationalen Zugehörigkeiten (Seukwa 2007), Phänomene der Selbst- und Fremdzuschreibung von Fremdheit und Zugehörigkeit (Battaglia 2007), Strukturen und Prozesse des Rassismus (in individueller wie auch institutioneller Hinsicht) aber auch seiner Bekämpfung (Fereidooni/El (Hrsg.) 2017).

Migration und damit verbunden Erfahrungen von Internationalität, Interkulturalität, mit Familienleben zwischen Staaten und Kontinenten, verschiedenen Aufenthaltsperspektiven und globalen Orientierungen, mit medialen Bildern von Wanderung ebenso wie weltweiten digitalen Vernetzungsmöglichkeiten, mit einer Vielzahl von teilweise sich auch widersprechenden soziokulturellen Werten und Normen, verschiedenen Sprachen, Religionen prägt heute mittelbar und unmittelbar die Sozialisationserfahrungen aller Kinder und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In der Wahrnehmung des Einflusses von Ereignissen in anderen Teilen der Welt auf die eigenen Lebensverhältnisse wird Migration zu einem Erfahrungshorizont, zu einer Dimension, die Gesellschaft insgesamt prägt.

Unter diesen Umständen kann der Nationalstaat nicht mehr die alleinige Referenz für Politik und Pädagogik sein. Der ‚Schule der Nation‘ ist die ‚Schule der Migrationsgesellschaft‘ entgegenzusetzen.

Meine Kernthese für die notwendige Transformation von Schule ist daher: Unter diesen Umständen kann der Nationalstaat nicht mehr die alleinige Referenz für Politik und Pädagogik sein. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn die Schule, die ja ursprünglich als „Schule der Nation“ gegründet worden war, heute vor der besonderen Herausforderung steht, ihren Beitrag zur Gestaltung eines gesellschaftlichen „Wir“ zu überdenken. Ich setze dem Bild der Schule der Nation daher dasjenige der „Schule der Migrationsgesellschaft“ entgegen. Auch, aber nicht ausschließlich aus dieser Perspektive müssen gewohnte Praxen und Ordnungsschemata von Schule heute mehr denn je überdacht werden. Schon lange wird deutlich, dass die Idee einer Lernförderung durch externe Homogenisierung, durch Einteilung in an Altersgruppen orientierten, aufeinander aufbauenden Klassenstufen mit Schüler*innen annähernd ähnlicher Bildungsvoraussetzungen, Lernmöglichkeiten und Lernständen illusorisch ist. So ist es nicht zuletzt Bremen, das unter schwierigen finanziellen Bedingungen versucht, das im Bundesländervergleich über die vergangenen Jahre wiederholt vergebene „Label“ des „Bildungsverlierers“ abzuschütteln. Umfangreiche schulstrukturelle Reformen wurden angestrengt und umgesetzt; ich nenne hier nur die Einführung der „Inklusion“ und der neuen Schulform „Oberschule“;

die es Schüler*innen ermöglicht, einen Mittleren Schulabschluss zu erwerben oder ein Abitur nach 13 Schuljahren. Ziel ist es, den individuell unterschiedlichen Voraussetzungen von Schüler*innen größtmöglich gerecht zu werden. Die Tatsache, dass die neue Schulform Oberschule und die prinzipielle Umstellung auf Inklusion als Kerndimension des gesamten Systems in Bremen prinzipiell auf große Akzeptanz bei den Verantwortlichen in Schule stößt, auch wenn die Umsetzung als sehr voraussetzungsvoll und stark abhängig von finanziellen Ressourcen erlebt wird, die nicht im erforderlichen Maße vorhanden zu sein scheinen, ist damit zunächst eine wichtige Grundlage dafür gelegt worden, migrationsgesellschaftliche Perspektiven stärker als bisher im System zu verankern.

**Wichtige Schritte in Bremen:
Verknüpfung von Inklusion mit
Migrationssensibilität.
Gleichzeitig notwendig: Hebung
des Alters für ein Recht auf Schul-
besuch und migrations-
sensible Befragung der Praxen
und Grundlagen für den Regel-
unterricht.**

Bremen hat mit dem teilintegrativen Modell der Vorkurse und ihrer Verortung an nahezu allen Schulen in Bremen – unabhängig von der Schulform – wichtige Schritte in Richtung einer strukturellen Verknüpfung von Inklusion mit Migrationssensibilität getan. Sicher wäre eine Dehnung von Lernzeit im Sinne einer **Hebung des Alters für ein Recht auf Schulbesuch** für viele der Schüler*innen mit häufig unterbrochenen oder lückenhaften Schulbiographien eine weitere sinnvolle strukturelle Maßnahme. Im nächsten, konsequenten Schritt müsste es um eine **migrationssensible Befragung der Praxen und Grundlagen für den Regelunterricht gehen**.

Mit Inklusion ist etwa ein ressourcenorientierter Blick auf die Schüler*innen verbunden. Er beinhaltet, nicht nur fehlende Kompetenzen und Voraussetzungen für schulische Bildung zu identifizieren, sondern auch zusätzliche oder andere wahrzunehmen, für die im klassischen, etablierten deutschen Schul-Wissenskanon bislang kein Raum war. Der Blick wäre zu öffnen für im Wandlungsverlauf angeeignete vielfältige, häufig nicht-europäische Sprachen neben der Familiensprache, für Zugänge zu mathematischen Lösungen aus der Logik, die in anderen Regionen der Welt vermittelt wird, für unterschiedliche Sichtweisen auf politische Verhältnisse und historische Zusammenhänge in anderen Regionen der Welt wie auch auf Aspekte der deutschen Geschichte. Damit fordert die Tatsache der Migration dazu auf, unser Verständnis von Schule als Schule der Nation und von Unterricht, der Erfahrungen aus deutschen familiären Kontexten als Lebenswelt der Schüler*innen zugrunde legt (sie da abholt, wo sie vermeintlich stehen) und den zu verwendenden Lehrmaterialien ganz fundamental zu hinterfragen. Das ist unbequem aber unumkehrbar und letztlich eine Chance, sich in einer zunehmend globalisierten Welt auf die potentiell transnationalen Bildungs- und Berufsbiographien aller Kinder und Jugendlichen angemessen einzustellen. Ein erweitertes Angebot an Fremdsprachen, die die Familiensprachen der Schüler/innen proaktiv (d.h. indem Eltern und Schüler*innen explizit auf diese Möglichkeit hingewiesen werden) auf den Rang von zweiten und dritten anerkannten Fremdsprachen hebt und entsprechend fachliche Weiterentwicklung fördert, eine Vermittlung von Fachinhalten unter Verwendung des Gesamtsprachenrepertoires von Kindern und Jugendlichen, damit sie nicht mit inhaltlichem Input warten müssen, bis sie in Deutsch gut genug sind, dem deutschsprachigen Fachunterricht zu folgen, wären weitere sinnvolle Elemente einer migrationssensiblen Schule.

Die Anerkennung von Lehramtserfahrungen aus anderen Länderkontexten zur möglichst raschen Einbeziehung von Lehrkräften mit Erfahrungen aus anderen Länderkontexten wären ebenso wichtige Schritte. Dazu hören wir gleich mehr von Jasmina Heritani und ihrem großartigen Projekt zu Lehrkräften aus Syrien für Bremen. Flexiblere, individualisierte Lernzeiten kommen dem unterschiedlichen Bedarf neuzugewanderter Schüler*innen nach mehr Lernzeit für einzelne Fächer entgegen, jahrgangsübergreifende Gruppen ermöglichen eine Dehnung der Lernzeit, die ebenfalls neu zugewanderten Schüler*innen in ihrem Bildungsbedarf entgegenkommen.

Zum Umdenken des Bildungssystems gehört auch den weltweiten Vernetzungen der Schüler*innen gerecht zu werden und selbstverständlich vorausgesetzte Gemeinsamkeiten zu hinterfragen.

Ein Umdenken gilt auch für fachliche Inhalte in Geschichte, Geografie, Welt- und Umweltkunde, die die Geschehnisse in anderen Teilen der Welt von der Grundschule an in den Blick nehmen sollten und somit Anschlussfähigkeit an die weltweiten Vernetzungen der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, die ihre Lebensrealität vielfach schon jetzt, aber vermehrt noch in der Zukunft ausmachen, ermöglichen. Umgekehrt muss sich Schule darauf einstellen, dass bisher als selbstverständlich vorausgesetzte Gemeinsamkeiten wie die Orientierung am lateinischen Alphabet, eine christliche Zeitrechnung und damit auch der vom Christentum geprägte Jahresverlauf mit Feiertagen etc. als solche zunehmend nicht mehr als Wissensbestände vorzusetzen sind und in besonderer Weise erklärungsbedürftig werden. Dafür müssen eine Sprache, müssen Methoden gefunden werden, die achtsam mit anderen Wissensbeständen umgehen und zugleich an den hier im regionalen Kontext relevanten Bestand – nicht zuletzt auch im Sinne einer Einmündung in berufliche oder akademische Kontexte, heranführen. Hilfreich wäre eine kritische Revision von Unterrichtsinhalten und -materialien (siehe die Ergebnisse der Schulbuchstudie des Georg-Eckert-Instituts für Schulbuchforschung 2015), von etablierten Formen der Kommunikation z.B. mit Eltern (nur deutschsprachige Elternabende grenzen Eltern ohne oder mit wenig Deutschkenntnissen aus) und – last but not least – eine Arbeit an den Haltungen der Lehrkräfte gegenüber Kindern und Eltern mit sog. Migrationshintergrund. Denn wie jüngere Studien zu den Effekten von Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Migration für die Lernatmosphäre und den Lernerfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund gezeigt haben, haben negative Haltungen zu Veränderungen von Schule durch Migration, die sich in diskriminierenden Zuschreibungen gegenüber Schüler*innen äußern, Einfluss auf den Glauben der Schüler*innen daran, dass sie von ihren Lehrkräften als klug und wissensbegierig wahrgenommen werden, dass ihnen Leistung zugetraut wird, dass ihre Perspektiven respektiert werden (SVR 2017).

Hilfreich wären eine kritische Revision von Unterrichtsinhalten und -materialien, von etablierten Formen der Kommunikation und eine Arbeit an den Haltungen der Lehrkräfte.

Schulen müssen diskriminierenden Äußerungen und rassifizierenden Zuschreibungen entschiedener entgegenzutreten. Das bedeutet auch gegenüber gesellschaftlichen Diskursen, die Migration als Bedrohung nationaler Integrität und „Kultur“ diffamieren, entschieden aufzutreten und sich nicht einschüchtern zu lassen durch neu-nationale Anforderungen, etwa der AfD an die sog. politische „Neutralität“ von Lehrkräften. Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft ist eine genuine Aufgabe von Schule. Deutschland und damit natürlich auch Bremen könnte von anderen Ländern lernen.

Wie das TraMiS Projekt zeigt, finden sich gelungene Beispiele in den USA, Italien, Schweden, Kanada, aber auch in Schulen in Deutschland.

Im Projekt Transnationale Mobilität in Schulen (TraMiS) versuchen wir dafür konkrete Beispiele mit einem Blick auf die USA, auf Italien, Schweden und Kanada beizubringen. In diesem Forschungs- und Entwicklungsprojekt sehen wir uns aber auch gelungene Beispiele aus Deutschland an, denn es gibt auch hierzulande eine sehr ausdifferenzierte Schullandschaft, in der sich gelungene Beispiele für den adäquaten Umgang mit transnationalen Bildungsinteressen von Jugendlichen im staatlich finanzierten Regelsystem finden lassen. Etwa wenn im Alexander-von-Humboldt-Gymnasium im Bremer Stadtteil Huchting schon seit mehr als 10 Jahren Angebote für neuzugewanderte Schüler*innen selbstverständlicher Bestandteil des Schulprofils sind, diese damit nicht automatisch jenseits des Gymnasiums verwiesen werden, wenn die Lehrkräfte für alle Fächer dort gezielt danach ausgewählt werden, dass sie Qualifikationen in Deutsch als Fremdsprache aufweisen. Wenn an der Neuen Oberschule Gröpelingen eine eigene Sprachenstrategie dazu beiträgt, dass alle Beschilderungen in Deutsch, Englisch und Türkisch vorgenommen werden, als demonstratives Beispiel für eine sprachliche Willkommenskultur, wenn dort Fachkräfte für Interkulturelle Bildung und Kommunikation das Kollegium in der Kommunikation mit Eltern unterstützen, sprachsensibler Fachunterricht umgesetzt wird und bei der Einstellung der Lehrer*innen auf eine möglichst breite Repräsentanz von Vielfalt geachtet wird. Das sind Beispiele, die Hoffnung machen, dass sich eine migrationssensible Ausrichtung von Schule auch hier in Bremen weiter etabliert.

Andere Beispiele, wie die Mehrsprachigkeit bzw. die Tatsache, dass die Landessprache bei Schuleintritt noch nicht beherrscht wird, angemessen berücksichtigt werden kann, finden sich im Rahmen des TraMiS-Projektes z.B. in Schweden, wo der Lern- und Entwicklungsstand neu-zugewanderter Schüler*innen im Rahmen eines Mapping-Verfahrens in 37 Sprachen möglich ist und Web-Kurse Lehrer*innen qualifizieren, die Fachkompetenzen von Schüler*innen ohne Schwedisch-Kenntnisse einschätzen zu können. Eine interessante Perspektivenerweiterung stellen auch spezielle Schulprojekte für neu-zugewanderte Schüler*innen in New York (Internationals Network of Public Schools) oder in Toronto (Greenwood Secondary School) dar. Beispiele für die konstruktive Kooperation von Schule und Elternhaus finden sich bei den vieldimensionalen Kooperationen von Schulen mit Organisationen von Eingewanderten in Toronto oder Winnipeg/Kanada, wo telefonische Übersetzungsdienste die Schulen in die Lage versetzen, in allen an der Schule gesprochenen Sprachen mit den Eltern Kontakt aufnehmen zu können. Es finden sich solche Beispiele häufiger in Ländern und Regionen mit einer langjährigen Erfahrung mit Einwanderung bzw. transnationaler Mobilität in Grenzregionen – Letzteres gilt übrigens auch in Deutschland.

Multiprofessionelle und multikulturelle Teams sind ein Schlüssel für die positive Annahme von Aufgaben des sozialen Lernens und der Schulgemeinschaft als Lern- und Lebensgemeinschaft sowie als soziales Zentrum von Stadtteilen.

Multiprofessionelle und multikulturelle Teams sind ein Schlüssel für die positive Annahme von Aufgaben des sozialen Lernens und der Schulgemeinschaft als Lern- und Lebensgemeinschaft sowie als soziales Zentrum von Stadtteilen. An Schulen angesiedelte Unterstützungssysteme für Neu-Zugewanderte zur Erstorientierung erweisen sich als hilfreich für die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern. Mit den sog. Community- und den intercultural workers



an Schulen hat Kanada hier ein gutes Beispiel vorgelegt, das – wie ich mich vor drei Wochen bei einem Forschungsaufenthalt überzeugen konnte, sehr gut funktioniert. Übrigens gelten Schüler*innen in Toronto und in Winnipeg, wo ich meine Forschung betrieben habe, in den ersten vier Jahren ihrer Zuwanderung als „Neu-Zugewanderte“ mit dem Anspruch auf spezielle Förderung in English as a second language. In der Provinz Ottawa wird Englisch als zweite Sprache nicht nur in zwei sondern in 5-7 Jahren begleitend zur Teilnahme am Regelunterricht gefördert, was den Erkenntnissen zum Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen bei seiteneinsteigenden Schülerinnen aus der Spracherwerbsforschung eher entspricht als unsere 1-2 Jahre Vorkurs. Allerdings wäre damit auch verbunden, mehr qualifiziertes Personal einsetzen zu können, das aktuell ohne Zweifel fehlt, wie der umfangreiche Rückgriff auf Lehramtsstudierende über die Stadtteilschule hier in Bremen verdeutlicht. Campus-Projekte, wie der Campus Rütli, der Quadratkilometer Bildung, der in Mannheim, in Herten oder Berlin durch die Freudenbergstiftung als Langfrist-Projekt für 10 Jahre gefördert wird, sind auch in Deutschland Modelle, die die Idee der Schulen als soziale und kulturelle Zentren der Stadtteile umsetzen. Ihre reformpädagogisch inspirierten pädagogischen Ansätze in Werkstätten sind inspiriert von dieser Idee der kanadischen community education centers. Mit diesem illustrativen Einblick in Konzepte und Ideen aus anderen – auch internationalen Kontexten – in denen wir übrigens immer wieder enthusiastische Kolleg*innen erleben können, die die vielzitierte Formulierung von „Migration als Chance“ nicht als leere Formel begreifen, sondern verinnerlicht haben und entsprechend pädagogisch umsetzen, möchte ich meinen Beitrag schließen.

Vielen Dank! —

DIVERSITÄT VON LEHR- UND LERNKULTUREN FÜR BREMEN NUTZEN – ERFAHRUNGEN AUS DEM TEACHER TRAINING

— Jasmina Heritani

Die Integration von Quereinsteigern in den Schuldienst aus anderen Berufsgruppen und die Anerkennung der Abschlüsse von Lehramtsabsolventen*innen aus anderen EU-Ländern werden ...



Jasmina Heritani ist seit Mai 2017 am QBZ Morgenland Leiterin des Projekts Aufsuchende Bildungsberatung. Das Beratungsteam hat in den letzten Jahren mehrere hundert Menschen beraten und durch das Anerkennungsverfahren, Qualifizierungen bis in den Arbeitsmarkt begleitet. Ebenso betreut Jasmina Heritani im Quartiersbildungszentrum das Projekt „Teacher Training Project – Syrische Lehrer an Bremer Schulen“, welches bereits mit fünf Oberschulen in Bremen kooperiert hat und 2016 von der Deutschen Kindergeldstiftung ausgezeichnet wurde.

Durch Zuwanderung findet eine starke gesellschaftliche Veränderung und starke Diversität in der Schülerschaft statt, die sich in der Lehrerschaft aber bisher noch nicht im gleichen Maße widerspiegelt. Daher stellt sich die Frage, warum nicht die Lehrer*innen, die in Syrien ausgebildet wurden, in das deutsche Bildungssystem integriert werden.

... bereits praktiziert. Nicht im Fokus stand in diesem Zusammenhang bisher die Gruppe derjenigen Lehrer*innen, die außerhalb der EU ausgebildet wurden und eine akademische Ausbildung absolviert haben. Diese Lehrer*innen verfügen neben der akademischen Ausbildung auch über Fremdsprachenkenntnisse und meist Arbeitserfahrungen in ihren Herkunftsländern. Syrien gilt seit einigen Jahren als das Herkunftsland, aus dem die meisten Flüchtlinge nach Deutschland kommen. Im Jahr 2016 wurden 266.250 Asylanträge von syrischen Staatsbürgern gestellt, damit repräsentiert Syrien mit 36,9 % das Herkunftsland Nummer eins bei den Asylanträgen in Deutschland (siehe Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Schlüsselzahlen Asyl 2016).

Viele Syrer*innen sind Akademiker*innen, unter ihnen auch zahlreiche Lehrer*innen, die eine neue berufliche Perspektive in Deutschland suchen. Durch die starke gesellschaftliche Veränderung durch die Zuwanderung finden wir in der Schülerschaft eine starke Diversität, die sich in der Lehrerschaft aber bisher noch nicht im gleichen Maße widerspiegelt. An dieser Stelle stellt sich die Frage, warum nicht die Lehrer*innen, die in Syrien ausgebildet wurden, in das deutsche Bildungssystem integriert werden. Welche Hürden gibt es hinsichtlich der Integration und welche Möglichkeiten bestehen diesbezüglich? Wie sind Lehrer*innen aus Syrien ausgebildet, wie funktioniert die Schule in Syrien? Welche Stärken und Kompetenzen bringen syrische Lehrer*innen mit? In welchen Bereichen müssen sie unterstützt und weitergebildet werden?

Das Göttinger Modell zur Integration von im Ausland ausgebildeten Lehrern*innen in die Schulpraxis am Beispiel von syrischen Lehrern*innen²

Das Teacher Training Pilotprojekt werden die spezifischen Bedarfe für ein Fort- und Weiterbildungsprogramm für die ausgewählte Zielgruppe ermittelt.

Beim Teacher Training Project handelt es sich um ein Pilotprojekt, in dessen Rahmen die spezifischen Bedarfe für ein Fort- und Weiterbildungsprogramm für die ausgewählte Zielgruppe ermittelt wurden. Die Integration der Lehrer*innen erfolgte je nach Qualifikation und in individueller Abstimmung in vier Phasen. In qualitativen Interviews wurden die Lehr- und Lernerfahrungen der Lehrer*innen, die ihr Interesse an einer Teilnahme an dem Projekt bekundet hatten, eruiert. Zeitgleich wurde auch das offizielle Anerkennungsverfahren für ihre Abschlüsse gestartet.

Begleitung durch das Anerkennungsverfahren erfolgt durch das Büro der Aufsuchenden Bildungsberatung Quartiersbildungszentrum Morgenland

Die Aufsuchende Bildungsberatung bezweckt Menschen die Möglichkeiten und Chancen der Weiterbildung aufzuzeigen, mit ihnen einen Bildungsplan auszuarbeiten und sie auf dem Weg zu ihrem Ziel zu begleiten und zu unterstützen.

Die Aufsuchende Bildungsberatung bezweckt, die Menschen, die von den klassischen Beratungsstrukturen der Weiterbildung nicht erreicht werden, aufzusuchen, ihnen die Möglichkeiten und Chancen der Weiterbildung aufzuzeigen, mit ihnen einen Bildungsplan auszuarbeiten und sie auf dem Weg zu ihrem Ziel zu begleiten und zu unterstützen. In Ergänzung zu den zentralen Beratungsstellen bietet die Aufsuchende Beratung einen direkten Lösungsweg. Der berufliche Abschluss, die berufliche Weiterbildung und die Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufs- und Hochschulabschlüssen bilden einen Schwerpunkt in der Beratung der Gruppe der Lehrer*innen aus Syrien und anderen Ländern außerhalb der EU.

Während des Praxiseinsatzes der Lehrer*innen und der Vorbereitungsphase wurden diese intensiv begleitet. Sie wurden durch das Anerkennungsverfahren hindurch begleitet und bei der Auswahl von Fortbildungen und speziellen Deutschkursen durch die Beraterinnen der Aufsuchenden Bildungsberatung unterstützt. Die Auswahl der Fortbildungen und der Deutschkurse fand auf der Grundlage der Erhebung während der Praxisphase statt.

Nach dem Praktikum und der Rückmeldung durch die Anerkennungsstelle wurde immer ein intensives Beratungsgespräch geführt. Im Rahmen des Beratungsgesprächs wurde gemeinsam der weitere berufliche Weg des Beratungskunden*in erarbeitet. In dieser Phase fand auch oft eine Begleitung bei einer beruflichen Umorientierung statt oder bei der Einschreibung an der Universität, um durch ein nochmaliges Teilstudium eine Anerkennung als Lehrer*in in Deutschland zu erlangen.

Modell für die Ausgestaltung der Praxisphasen

Um die oben beschriebene wissenschaftliche Forschung zu ermöglichen, musste die Praxissituation erst geschaffen werden. Denn nur durch praktisch arbeitende Lehrer*innen und parallele wissenschaftliche Begleitung durch Supervisionen, Videografien und Supervisionsgespräche ist ein tiefer Einblick in das Wirken und Handeln dieser Gruppe möglich.

Die Bedarfslage, wie zu Beginn des Artikels schon angesprochen, wurde nochmals explizit an jeder der Kooperationschulen erhoben. Wie war die Situation an der Schule, in welchen Bereichen brauchte die Schule bzw. brauchten die Schüler*innen Unterstützung und wo konnte der/die syrische Lehrer*in seiner Kompetenz entsprechend eingesetzt werden? Diese Fragen wurden mit jeder Kooperationschule vor der Praxisphase des Lehrer*in geklärt. Der/die Lehrer*in sollte seinen/ihren Kompetenzen entsprechend eingesetzt werden und nicht fachfremd unterrichten. In der Praxis war es nur eine Aufgabe von zahlreichen Aufgaben der Projektleitung, die genaue Schnittstelle zwischen dem Bedarf der Schule und den Potenzialen des Lehrers zu definieren. Während der gesamten Praxisphase wurde der/die Lehrer*in betreut.

Die Bedarfslage wurde an jeder der Kooperationschulen erhoben. Wie war die Situation an der Schule, in welchen Bereichen brauchte die Schule bzw. brauchten die Schüler*innen Unterstützung und wo konnte der/die syrische Lehrer*in seiner Kompetenz entsprechend eingesetzt werden?

In der **1. Phase** soll zunächst Unterrichtspraxis erworben werden, die in der Förderung von ausländischen Schülern besteht, wobei der Unterricht noch (auch) deshalb auf Englisch oder in der Muttersprache vorgenommen wird, weil die Lehrkräfte sich in Bezug auf die deutsche Sprache (höchstens) erst auf dem B1-Niveau befinden.

In der **2. Phase** werden die Lehrkräfte schon als Förderlehrer für Schüler aller Nationalitäten eingesetzt. Der Unterricht erfolgt auf Deutsch und unterstützend in den Herkunftssprachen, die Deutschqualifizierung läuft parallel dazu weiter. Ein Einsatz im Regelunterricht ist deshalb noch ausgeschlossen, weil die Deutschkenntnisse dazu noch nicht ausreichend sind.

In der **3. Phase** können die Lehrkräfte als normale Vertretungslehrer eingesetzt werden, der Deutschunterricht läuft parallel weiter, und zwar mit dem Ziel, diese Lehrkräfte in der 4. Phase in den Schuldienst zu übernehmen.

Während der gesamten Zeit (von der Auswahl der Lehrkräfte bis hin zur endgültigen Übernahme) wurden die Lehrkräfte begleitet, um neben der Sprachqualifizierung weitere Qualifizierungen zu erkennen, zu entwickeln und ihnen anzubieten, um diese Lücken zu schließen.

Erfahrungen aus dem Teacher Training Project

Der praxisorientierte Teil in Form einer modular laufenden Integration in den Schulalltag könnte ein mögliches Praxiskonzept im Rahmen einer Qualifizierung für ausländische Lehrer*innen bilden, denn dies eröffnet ihnen die Möglichkeit, neben den Praxiserfahrungen auch in den Austausch auf Augenhöhe mit den deutschen Kollegen zu treten, von dem auch diese profitieren können.

Der praxisorientierte Teil in Form einer modular laufenden Integration in den Schulalltag könnte ein mögliches Praxiskonzept im Rahmen einer Qualifizierung für ausländische Lehrer*innen bilden, denn dies eröffnet den ausländischen Lehrern*innen die Möglichkeit, neben den Praxiserfahrungen auch in den Austausch mit den deutschen Kollegen zu treten, und zwar in einen Austausch auf Augenhöhe, von dem beide Seiten profitieren können. Aber auch die Möglichkeit für jede/n Lehrer*in, für sich zu entscheiden, wo er/sie seinen/ihren Arbeitsort sieht (als Co-Teacher*in, als Förderlehrer*in, als Vertretungslehrer*in oder als gleichwertiger Lehrer*in nach dem Abschluss des dazu gehörenden Weiterbildungsprogramms), besteht durch den modularen Aufbau der Praxisintegration. Durch die wissenschaftliche Begleitung wurden die Lehrer*innen in der Praxis begleitet. Durch die Dokumentation in der Praxis durch die Videografie konnte der Unterricht gut nachbesprochen werden und die Lehrer*innen gezielt beraten werden. Die Beratung wurde dann wiederum von den Beraterinnen der Aufsuchenden Bildungsberatung übernommen. Auf der Grundlage der Rückmeldung der Schule und der Schulleitung sowie der Wissenschaftlerin aus dem Teacher Training Project war es den Beraterinnen der Aufsuchenden Bildungsberatung möglich, die Lehrer*innen in die passenden Fort- und Weiterbildungsprogramme, z.B. am LIS in Bremen, zu vermitteln.

Das Teacher Training Project war auf das Ziel ausgerichtet, neben der Erhebung der Potenziale und Bedarfe der syrischen Lehrer*innen und der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen an den Bremer Schulen, die durch das Projekt zusätzlichen Unterricht erhielten oder eine/n Lehrer*in mit mehrsprachiger Kompetenz im Unterricht hatten und so eine zusätzliche Unterstützung erhielt, den Lehrern*innen auch die Chance zu geben, praktische schulische Erfahrungen an Bremer Schulen zu sammeln.

Es gibt bis heute eine große Gruppe von ausländischen Lehrer*innen in Deutschland, die nie den Weg in die Schule gefunden haben, und zwar erstens deshalb nicht, weil ihre Qualifikationen nicht anerkannt wurden, und zweitens deshalb nicht, weil bei ihnen Ängste vor der deutschen Schule und dem Schulsystem existierten. Diese Ängste halten Lehrer*innen aus Syrien davon ab, sich von allein um ein Praktikum zu bemühen. *„Wie gut ist es, dass Du dieses Projekt ins Leben gerufen hast, es hilft so vielen syrischen Lehrern, die einfach nicht wissen, wie man hier in die Schule kommt.“* (Hassan)

Das Projekt wurde von den teilnehmenden Lehrern*innen als eine positive Unterstützung verstanden und als Chance, erste Schritte als Lehrer*in in Deutschland in Bremen zu gehen. Die Lehrkräfte gaben im Rahmen der qualitativen Interviews an, dass sie bereit wären, eine Nachqualifikation zu durchlaufen. Die Nachqualifizierung muss aber das Ziel der Anerkennung des syrischen Abschlusses als gleichwertig verfolgen.

„Deutschland ist das Land der Möglichkeiten, das ist meine persönliche Meinung, das Land der Möglichkeiten, das Land der Integration...die Person, die fleißig ist und sich anstrengt, wird erfolgreich, wer sich anstrengt, schafft es, aber wir als Beruf, als unterrichtende wir, als Akademiker ... und dein Projekt, wir sind bereit als Lehrer zu jeder Form der Anerkennung unseres Zeugnisses bereit, jede Form von Curriculum, jede Form von Kursen an der Universität, wir machen was von uns verlangt wird für die Anerkennung, aber zur gleichen Zeit wollen wir in die Schule reingehen, unterrichten, unseren Beruf ausüben als Universitätsabsolventen...fangen von null an unter der Supervision eines Lehrers oder Lehrerin und gehen Schritt für Schritt, nur das wir richtig gehen, also am Ende wenn unser Abschluss anerkannt wird und wir hier unterrichten dürfen, wenn am Ende unser Abschluss anerkannt wird ,das wir den gleichen Weg wie die Deutschen gegangen sind nach dem gleichen Curriculum, ich persönlich weiß, es gibt viele Dinge , die mir fehlen...“ (Ahmed)

Drei der Projektlehrer*innen sind über die Bildungsbehörde eingestellt worden. Gerade in Gröpelingen gibt es auch heute noch einen starken Bedarf an zusätzlicher schulischer Unterstützung der Kinder am Nachmittag.

Drei der Projektlehrer*innen sind nun über die Bildungsbehörde eingestellt worden. Gerade in Gröpelingen gibt es auch heute noch einen starken Bedarf an zusätzlicher schulischer Unterstützung der Kinder am Nachmittag. Die Lehrer*innen aus dem Teacher Training Project werden auch weiter eine fachliche Unterstützung in sprachlichen sowie naturwissenschaftlichen Fächern anbieten, um die Kinder bei ihren Hausaufgaben zu unterstützen.

Die Umsetzung des Projekts war durch finanzielle Unterstützung der Deutschen Kindergeldstiftung Bremen möglich. Die Kindergeldstiftung wird ihre Förderung fortsetzen, und zwar mit einem Schwerpunkt im Bereich der Nachhilfe, um so den Lehrer*innen weiter eine berufliche Perspektive zu eröffnen und eine Unterstützung der Kinder und Jugendlichen im außerschulischen Bereich anzubieten. —

ERFAHRUNGEN AUS DER AUSBILDUNG VON SPRACHASSISTENT*INNEN UND DEREN ARBEIT – WAS KANN BREMEN AUS DEM SCHWEDISCHEN SYSTEM LERNEN?

— Hennie Kesak

Das schwedische Bildungssystem in Kürze

Eine Besonderheit des schwedischen Bildungssystems besteht darin, dass ein Kind ab dem ersten Lebensjahr die Vorschule besuchen kann. Seit dem Herbst 2018 gilt zudem ein neues Gesetz für ...



Hennie Kesak ist seit 2018 Lektorin an der Linnaeus University, Department of Pedagogy and Learning in Växjö, Sweden.

Kinder und junge Erwachsene, deren Familiensprache eine andere ist als Schwedisch, können in der Grundschule, in weiterführenden Schulen und anderen Schulformen Unterricht in der Familiensprache erhalten.

... Kinder ab 6 Jahren: Der Besuch einer Vorschulklasse ist seitdem verpflichtend für diese Kinder. Der Vorschulunterricht ist ein eigener, kostenloser Schultyp, der zu einem großen Teil das kreative Arbeiten und Spielen umfasst. Ab dem 7. Lebensjahr besuchen alle Kinder die Gesamtschule. Diese ist ebenfalls obligatorisch. Die allgemeine Schulpflicht gilt für die 1. bis 9. Klasse. Die meisten Jugendlichen besuchen nach der Gesamtschule drei Jahre lang die Sekundarstufe II. Neuankömmlinge, die eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis erhalten haben, können die Sekundarstufe II bis zu dem Jahr, in dem sie 20 Jahre alt werden, vor dem Ende des Frühlingsemesters beginnen. Für Asylsuchende ist diese Grenze allerdings das Jahr, in dem sie 18 werden. Zudem gibt es bestimmte Anforderungen für die Anerkennung von Noten aus früheren Bildungsabschlüssen. Die Sekundarstufe II bereitet die Schüler*innen auf die Universität, das Universitätskolleg oder auf die Aufnahme einer Ausbildung vor.

Unterricht in der Familiensprache

Kinder und junge Erwachsene, deren Familiensprache eine andere ist als Schwedisch, können in der Grundschule, in weiterführenden Schulen und anderen Schulformen Unterricht in der Familiensprache erhalten.

Der Zweck des Familiensprachenunterrichts

Der Unterricht in der Familiensprache zielt auf die Förderung der Sprachfertigkeiten in der Familiensprache, die Erweiterung der bilingualen Kompetenzen und die Vertiefung des Wissens über die eigene Kultur. Ein wichtiger Aspekt des Unterrichts in der Familiensprache ist der Vergleich, sowohl linguistisch wie kulturell, zwischen dem schwedischsprachigen Raum und dem Lebensraum, in dem die Familiensprache gesprochen wird. Die Lehrkräfte haben dabei häufig einen ähnlichen kulturellen Hintergrund wie die Lernenden. In der Regel haben die Lehrkräfte gute Schwedischkenntnisse und ein umfangreiches Wissen über die schwedische Gesellschaft.

Das Recht, Unterricht in der Familiensprache zu erhalten

Ein*e Schüler*in kann Unterricht in der Familiensprache erhalten, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind: Mindestens ein Elternteil spricht eine andere Sprache als Schwedisch, der*die Schüler*in hat ausreichende Kompetenzen in dieser Sprache, die Sprache wird täglich zuhause gesprochen (adoptierte Kinder und Jugendliche sind von dieser Regelung ausgenommen), mindestens fünf Kinder und Jugendliche wünschen sich Unterricht in dieser Sprache und es ist eine passende Lehrkraft verfügbar. Wenn zuhause mehr als eine andere Sprache als Schwedisch gesprochen wird, muss eine Sprache ausgewählt werden. Schüler*innen, die zu einer nationalen Sprachminderheit gehören, haben ein erweitertes Anrecht auf Unterricht in der Familiensprache. Sie sind von den Regelungen, dass die Familiensprache täglich zuhause gesprochen wird und dass es mindestens fünf Lernende in dieser Sprache geben muss, gänzlich befreit.

Lerngruppen

Wenn es fünf oder mehr Schüler*innen gibt, die den Unterricht besuchen wollen, werden Lerngruppen eingerichtet. Es kommt vor, dass solche Gruppen zwischen mehreren Schulen organisiert werden und Lernende für diesen Unterricht zu einer anderen Schule gehen müssen.

Benotung

In der Grundschule ist der Unterricht in der Familiensprache ein separates, freiwilliges Fach mit eigenem Curriculum. Wenn ein*e Schüler*in an diesem Unterricht teilnimmt, ist die Anwesenheit allerdings verpflichtend. Die Kriterien für die Benotung sind wie in anderen Fächern im Curriculum verankert und bieten dieselben Chancen wie andere Schulfächer.

Studienführer in der Familiensprache § 12 i

Ein* neu angekommene*r Schüler*in, der*die an der Sekundarstufe der Pflichtschule, der Grundschule oder der Sonderschule im Schulsystem aufgenommen wurde und Kenntnisse nach § 12 c beurteilt wurden, erhält eine Studienhilfe in der Familiensprache, wenn dies nicht offensichtlich unnötig ist. Ziel der Studienhilfe ist es, den Lernenden die Voraussetzungen zu bieten, um die geringsten Wissensanforderungen zu erfüllen, die erreicht werden müssen. Die Studienhilfe kann in der stärksten Schulsprache der Lernenden gegeben werden, wenn diese sich von der Familiensprache unterscheidet (Gesetz 2018: 1303). Studienhilfe und Familiensprachenunterricht sind Angebote für neu angekommene und mehrsprachige Studierende.

Ansatz und Zielsetzungen

Ausgangspunkt ist der Ansatz, dass die Familiensprache von großer Bedeutung für Sprachentwicklung, Identität, Persönlichkeit und Gedankenentwicklung der Kinder ist, sowie, dass die Möglichkeit, Familiensprachen zu entwickeln, das Erlernen neuer Sprachen und Kenntnisse erleichtert.

Ausgangspunkt für diese rechtlich verankerten Angebote ist der Ansatz, der Bedeutung von Familiensprache(n) für Sprachentwicklung, Identität, Persönlichkeit und Gedankenentwicklung der Kinder Rechnung zu tragen das Erlernen neuer Sprachen und Kenntnisse zu erleichtern. Die Schule hat dabei die Aufgabe, den Unterricht für Schüler*innen mit einer anderen Familiensprache so zu organisieren, dass die Schüler*innen Fachinhalte und Wortschatz sowohl in Familiensprachen als auch auf Schwedisch) parallel zu entwickeln. Außerdem sollen die Schüler*innen Kenntnisse in und über die eigene Familiensprache entwickeln.

Erfolgsfaktoren für die Studienhilfe in der Familiensprache

Erfolgsfaktoren sind, dass

- zuerst die Sprache und die Fachkenntnisse der Schüler*innen diagnostiziert werden,
- die Angebote an die Bedingungen und individuellen Bedürfnisse des Schülers *der Schülerin angepasst sind,
- die Schule Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit besitzt,
- die Studienleitung und die Lehrkraft der Schüler*innen zusammenarbeiten,
- die Studienhilfe abwechselnd in der Familiensprache oder der stärksten Schulsprache der Schüler*innen und auf Schwedisch erteilt wird, damit die Schüler*in Werkzeuge für das eigene Lernen entwickeln kann.

Die Studienhilfe für neuzugewanderte Schüler*innen

Kinder und Jugendliche, die kürzlich nach Schweden gekommen sind und dem schwedischen Unterricht sprachlich und/oder fachlich nicht folgen können, können Unterstützung in Form einer Studienhilfe in der Familiensprache oder ihrer stärksten Schulsprache erhalten. In einer effektiven Studienhilfe in der Familiensprache findet die Arbeit abwechselnd in der Familiensprache und in Schwedisch statt, wodurch die Kenntnisse des Schülers*der Schülerin sowohl im Fach als auch in der schwedischen Sprache erweitert werden.

Erfahrungen zeigen, dass die Möglichkeit, ein Verständnis für ein Thema in der Familiensprache aufzubauen, zu mehr Sicherheit und einer Vertiefung des Lernens im regulären Unterricht führen kann. Auch von den Schüler*innen wird der mehrsprachige Fachunterricht als positiv bewertet. Diejenigen, die Schwierigkeiten haben, dem schwedischen Unterricht zu folgen, schätzen es, direkt im Fachunterricht Hilfe zu erhalten und sie sich auf die Fachinhalte konzentrieren können, ohne Zeit durch Übersetzungen zu verlieren. Manchmal wird die Studienhilfe nach dem Unterricht als Wiederholung des Fachunterrichts erteilt. Wie und wann der*die Schüler*in eine Studienhilfe erhalten soll, wird individuell entschieden und an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst. Alle Fördervarianten können für eine Schüler*in zu verschiedenen Zeiten kombiniert werden, je nachdem, wie sich Sprache und Wissen weiterentwickeln.

Die Studienhilfe wird im Fachunterricht in der Familiensprache und parallel auf Schwedisch erteilt. Die Studienleitung arbeitet i.d.R. mit den regulären Klassenlehrkräften zusammen. Sie unterstützen sich gegenseitig darin, den Schüler*innen die besten Lernchancen zu bieten. Die Aufgabe, die individuellen Fähigkeiten der Schüler*in einzuschätzen, liegt bei der regulären Fachlehrkraft und nicht bei der Studienhilfeleitung.

Beispiele für Herausforderungen und Erfolgsfaktoren

Die Organisation der Studienhilfe in der Familiensprache ist eine komplexe Aufgabe, die Schulen und Schulleitungen vor große Herausforderungen stellen kann. In einigen Fällen sind die Studienhilfeleitungen Angestellte an einer Schule, in anderen Fällen gibt es eine zentrale Einheit in der Gemeinde, bei der die Studienhilfeleitungen angestellt sind und bei der die Schulen bei Bedarf eine Studienhilfe beantragen können. Wenn eine Studienhilfeleitung zentral angestellt ist, hat er oder sie möglicherweise Aufgaben an mehreren Schulen und dies kann dazu führen, dass es für die Studienhilfeleitung und die Fachlehrkraft schwierig wird, sich zu treffen. Es kann auch eine Herausforderung für die Schulen und die Schulleitungen sein, Studienleitungen mit der erforderlichen fachlichen und sprachlichen Expertise zu finden.

Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, ein Zeitfenster festzulegen, in dem die Schüler*innen keinen regulären Klassenunterricht versäumen. Wegen dieser Herausforderungen ist es wichtig, dass Schulen und Schulleitungen sich

Erfolgsfaktoren für Schulen sind bspw. die Anpassung der Angebote an Bedingungen und Bedürfnisse der Schüler*in, die Kompetenz der Schulen im Umgang mit Mehrsprachigkeit, Kooperation und die Kombination der Familiensprache mit der schwedischen Sprache.

bemühen, den Unterricht gut geplant umzusetzen und die Studienhilfeleitung so weit wie möglich mit der Fachlehrkraft zusammenarbeitet. Die Verantwortung der Studienhilfe liegt dann darin, die Schüler*in entsprechend dem beschlossenen Aktionsprogramm angemessen zu unterstützen, während die Fachlehrkraft für den Fachunterricht verantwortlich ist. Schulen, die einen langen Weg in der Organisation und Durchführung von Studienhilfe in der Familiensprache erfolgreich zurückgelegt haben, zeichnen sich häufig durch folgende Faktoren aus:

- Sprache und das Fachwissen der Schüler*in werden zunächst diagnostiziert,
- Angebote sind an die Bedingungen und Bedürfnisse der Schüler*in angepasst,
- die Schule verfügt über Kompetenz im Umgang mit Mehrsprachigkeit,
- Studienleitung und die Lehrkraft der Schüler*innen kooperieren,
- Unterricht findet abwechselnd in der Familiensprache der Schüler*in und in Schwedisch statt. —

DAS KONZEPT MEHRSPRACHIGER UNTERRICHTSFILME — ERFAHRUNGEN VOM EINSATZ IM UNTERRICHT IN SCHWEDEN UND DEUTSCHLAND

— Nele Hilfert



LEITFRAGEN DES VORTRAGS

- Einführung
- Was sind die Herausforderungen im Unterricht?
- Wie ist der Stand der Forschung?
- Wie kann Mehrsprachigkeit im Unterricht praktisch umgesetzt werden?
- Was sind die Vorteile der Mehrsprachigkeit im deutschen Fachunterricht?
- Welche Erfahrungen wurden bereits gesammelt?
- Welche Vorteile bringt der Einbezug der Eltern?
- Welchen Einfluss hat Binogi auf den Lernerfolg der Schüler*innen?
- Wie kann eine Schule Zugang zu Binogi bekommen?

Während des Vortrages wurde das Publikum in eine klassische Unterrichtssituation versetzt. Es wurde eine Szene eines Videos auf Arabisch gezeigt.

[Hier geht's zum Video: <https://app.binogi.de/l/hoeren>]

Worum geht es hier in diesem Video?

Einige der Zuhörer hatten nicht verstanden, worum es ging, andere vermuteten, dass es sich um ein Lernvideo zum Fach Musik handelt, bei dem es um Beethoven geht. Zur Hilfestellung wurde anschließend die gleiche Videoszene noch einmal mit deutschen Untertiteln gezeigt. Und es wurde erneut gefragt: *Worum geht es hier in diesem Video?* Die Zuschauer stellten fest, dass es sich doch um ein Lernvideo zum Thema "Gehör" für das Fach Biologie handeln muss. Anschließend wurde das Video in deutscher Sprache fortgesetzt.

Was sind die Herausforderungen im Unterricht?

Genau diese Situation erleben viele Schüler*innen in unserem Unterricht an deutschen Schulen jeden Tag. Schüler*innen aus unterschiedlichsten Ländern kommen zu uns nach Deutschland, sitzen im Unterricht und verstehen kein einziges Wort, könnten nicht mal aus dem Kontext verstehen, worum es gehen könnte. Die ersten zwei Jahre verbringen sie meist im DaZ/DaF-Unterricht, um Deutsch zu lernen. Anschließend, oder mit Glück auch früher, können Sie dann in den Regelunterricht integriert werden. Auch wenn die Grundlagen der deutschen Sprache im DaZ/DaF-Unterricht erfolgreich erlernt wurden, haben die Schüler*innen dort nicht die gleiche Chance auf Bildung und einen guten Schulabschluss wie deutsche Kinder. Die akademische, deutsche Sprache konnte noch nicht ausreichend entwickelt werden, sodass sie Fachtexte

nicht verstehen und am Unterrichtsgespräch nicht teilnehmen können. Dies führt zu großem Frust bei den Schüler*innen selbst und auch bei den Lehrkräften.

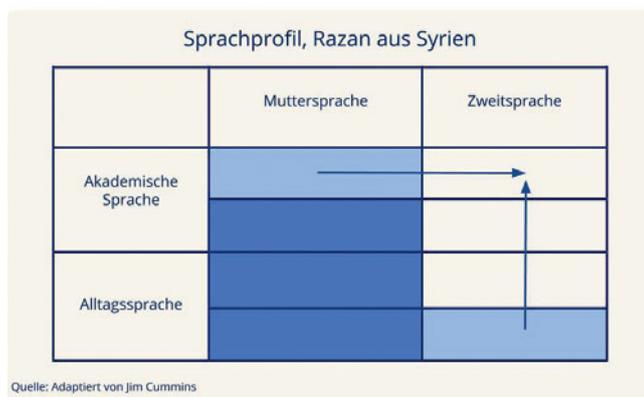
Wie ist der Stand der Forschung?

Gleichzeitig gibt es Forscher, wie z.B. Jim Cummins, die seit Jahrzehnten zu diesem Thema forschen. Durch Jim Cummins und auch Binogis Forschungsprojekt in Schweden, konnten drei wichtige Erkenntnisse gesammelt werden, die Pädagogen und Lehrkräfte bei der Entwicklung von Unterrichtskonzepten berücksichtigen sollten.

1. Fachinhalte und Sprache sollten immer parallel vermittelt werden
2. Schüler*innen sollten ihre akademische Muttersprache (weiter-)entwickeln.
3. Was Neuzugewanderten hilft, hilft auch allen anderen Schüler*innen.

Muttersprache als Basis nutzen

Binogi



Das Sprachprofil zeigt, warum Punkt 1 so eine wichtige Bedeutung hat. Dies ist das Sprachprofil einer Schülerin aus Syrien namens Razan. Jim Cummins unterscheidet beim Spracherwerb zwischen der Alltagssprache und der akademischen Sprache. Die Alltagssprache nutzen wir z.B. beim Einkaufen, oder in der Pause in der Schule, um uns mit Kollege*innen oder Mitschüler*innen zu unterhalten. Die akademische Sprache hingegen benötigen wir beim Lesen und Schreiben von Texten oder im Unterrichtsgespräch. Razan hatte die Chance in ihrem Heimatland in Syrien bereits zur Schule zu gehen. Die blau markierten Felder zeigen, dass sie die akademische Sprache im Arabischen bereits weit entwickeln konnte. Nun kommt sie zu uns nach Deutschland und lernt Deutsch. Sie beginnt natürlich mit der Alltagssprache, d.h. im Modell von unten nach oben. Das klappt auch relativ schnell, nach ca. 3 Monaten haben Lehrkräfte und Mitschüler*innen bereits den Eindruck, sich problemlos mit Razan unterhalten zu können. Im Regelunterricht allerdings fehlt ihr viel Fachvokabular, die akademische Sprache, um mitarbeiten zu können und die Fachinhalte zu

verstehen. Der Sprachlernprozess wird laut Jim Cummins in etwa 7 Jahre in Anspruch nehmen. Der Übergang in die Regelklasse und zum Schulabschluss wird durch die Sprachbarriere somit stark verlangsamt.

Könnte Razan mehrsprachig lernen, hätte sie die Chance die Fachinhalte zuerst in ihrer Muttersprache zu lernen und zu verinnerlichen und das Wissen anschließend in die deutsche Sprache zu übertragen. Sie hätte direkt Zugriff auf Fachinhalte, trotz mangelnder Deutschkenntnisse und könnte zudem schneller das relevante, deutsche Fachvokabular erlernen. Sie schließt die Lücke somit nicht nur von unten nach oben, sondern auch von links nach rechts, was den Sprachlernprozess um ca. ein Jahr beschleunigt.

Wie kann Mehrsprachigkeit im Unterricht praktisch umgesetzt werden?

Durch digitale, mehrsprachige Lernvideos zu den Fachinhalten erhalten SchülerInnen die Möglichkeit, zuerst in ihrer stärksten Sprache zu lernen und anschließend auf Deutsch. Sie können ihre akademische Muttersprache weiterentwickeln und schneller die Zweitsprache erlernen.

Binogi nutzte die Forschung von z.B. Jim Cummins als Grundlage und entwickelte eine Lernplattform, die genau das im Unterricht für Lehrkräfte umsetzbar macht. Durch digitale, mehrsprachige Lernvideos zu den Fachinhalten erhalten SchülerInnen die Möglichkeit, zuerst in ihrer stärksten Sprache zu lernen und anschließend auf Deutsch. Sie können ihre akademische Muttersprache weiterentwickeln und schneller die Zweitsprache erlernen. Die gesprochene Sprache und die Untertitel können in den Binogi Videos jederzeit angepasst werden, wodurch Fachvokabular in Sprache und Schrift erlernt wird. Aktuell sind die Lernvideos auf Binogi in 7 verschiedenen Sprachen verfügbar (Deutsch, Englisch, Arabisch, Somali, Dari, Tigrinya, Spanisch), weitere Sprachen sind bereits in Entwicklung, sodass mehr und mehr Schüler*innen die Chance bekommen, die relevanten Fachinhalte des Lehrplans in ihrer Muttersprache zu lernen.

Die Binogi Videos vermitteln die Schulfächer wie z.B. Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Geschichte, Geografie und Religion anhand typischer Alltagssituationen oder kurzer Geschichten. Durch mehrsprachige, spielerische Quiz in drei Differenzierungsstufen können Schüler*innen ihr erlangtes Wissen unter Beweis stellen. Dies ist nicht nur wichtig zur Vertiefung der Fachinhalte sondern auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder.

Was sind die Vorteile der Mehrsprachigkeit im deutschen Fachunterricht?

Schüler*innen mit anderer Muttersprache als Deutsch bekommen durch mehrsprachigen Fachunterricht die Chance, die akademische deutsche Sprache schneller zu entwickeln. Untertitel in Videos helfen den Schüler*innen deutsches Fachvokabular schneller mit dem der Muttersprache zu verknüpfen, was den gesamten Sprachlernprozess beschleunigen kann. Zudem verlieren Schüler*innen keine Zeit durch die Sprachbarriere, sondern erhalten Zugriff auf Fachinhalte ab dem ersten Tag in der Schule. Schüler*innen, die nach Deutschland kommen, haben meist große Hoffnungen und sind sehr motiviert. Diese Motivation müssen wir nutzen und Sprachbarrieren abbauen.

Mehrsprachige Unterrichtsinhalte ermöglichen einen schnelleren Spracherwerb der Zweitsprache und eröffnen die Chance, die Muttersprache weiterzuentwickeln.

Mehrsprachige Unterrichtsinhalte ermöglichen nicht nur einen schnelleren Spracherwerb der Zweitsprache, sondern eröffnen ebenfalls die Chance, die Muttersprache weiterzuentwickeln. Viele SchülerInnen konnten die akademische Muttersprache nicht oder nicht vollständig entwickeln, da sie z.B. im Heimatland nie zur Schule gehen konnten.

Lehrkräfte an deutschen Schulen stehen vor der großen Herausforderung Schüler*innen unterschiedlichster Bildungshintergründe und Herkünfte gerecht zu werden. Binogi gibt ihnen die Möglichkeit, alle Schüler*innen gemeinsam zu unterrichten und auf die individuellen Bedürfnisse eingehen zu können.

In der Arbeit mit Binogi an Schulen in Deutschland und Schweden wurde immer wieder festgestellt, dass mehrsprachiges Lernen auch Vorteile für die Eltern neuzugewanderter Schüler*innen mit sich bringt. Sie können ihren Kindern aufgrund der Sprache oft nicht bei Lernaufgaben helfen und haben wenig Vertrauen gegenüber dem deutschen Schulsystem. Zugang zu mehrsprachigen Lerninhalten schafft Vertrauen und eröffnet Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder zu unterstützen und mit ihnen gemeinsam zu lernen.

Die Vorteile der Mehrsprachigkeit für neuzugewanderte Schüler*innen sind offensichtlich. Allerdings bringt die Mehrsprachigkeit auch Vorteile für deutsche Schüler*Innen, insbesondere lernstarke Schüler*innen. Diese können z.B. bilingual mit Englisch oder Spanisch lernen, um zusätzlich herausgefordert zu werden, während andere Schüler*innen die Zeit nutzen, das Wissen auf Deutsch zu festigen.

Welche Erfahrungen wurden bereits gesammelt?

Seit 2014 wird Binogi an Schulen in Schweden eingesetzt, mittlerweile ist die mehrsprachige Lernplattform bereits in mehr als 40% aller öffentlichen Schulen implementiert worden. 2016 wurde Binogi auch für deutsche Schulen entwickelt. Aktuell ist Binogi an 30 Schulen in Deutschland aktiv.

In wissenschaftlicher Begleitung durch internationale Forscher wie Jim Cummins konnte das Lernportal in Deutschland bereits über 400 Videos in 7 Sprachen entwickeln und an Schulen erproben. Die Weiterentwicklung ist schnell und die Nachfrage steigt auch international, sodass Binogi mittlerweile auch in Kanada, Finnland, Kenia und Tansania aktiv ist.

In Deutschland wird Binogi in fast allen Schulformen der Sekundarstufe I eingesetzt. Zusätzlich auch in internationalen Klassen an Berufsschulen oder Ausbildungsvorbereitungsklassen, um Schüler*innen schneller auf den Schulabschluss vorzubereiten. Die Lernvideos werden sowohl im DaZ/DaF-Unterricht als auch im Fachunterricht eingesetzt. In Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Pädagogen, Schulträgern und Universitäten werden ständig neue Konzepte und Einsatzmöglichkeiten entwickelt. Je nach Schulkonzept, digitaler Ausstattung der Schule oder Lerngruppe wird Binogi unterschiedlich eingesetzt. Eine bewährte Methode ist z.B. das Flipped Classroom-Konzept, bei dem Schüler*innen sich das Wissen selbstständig aneignen und anschließend mit Unterstützung der Lehrkraft festigen.

In Deutschland wird Binogi in fast allen Schulformen der Sekundarstufe I eingesetzt, sowie in internationalen Klassen an Berufsschulen oder Ausbildungsvorbereitungsklassen. Die Lernvideos werden sowohl im DaZ/DaF-Unterricht als auch im Fachunterricht eingesetzt.

SCHÜLER*INNENKOMMENTARE

What I like about Binogi is:

What I like about Binogi is that its really eazy and it kinda make's math more fun.

I like that you can change the language so you can read and that it shows you a video to help you understand more I also really like how it gives you a harder math problem so it would be fun to see if you could do them.

What I learned with Binogi is:

What I learned
with Binogi
is Math because
at first I
didn't get it.

THAT ITS A GREAT
THING THAT CAN
TEACH KID DON'T SPEAK
A LOT OF ENGLISH

Welche Vorteile bringt der Einbezug der Eltern?

Jeder 4. Elternteil konnte seinem Kind nicht bei den Hausaufgaben helfen. In einem besonderen Projekt an einer Schule in Schweden hat Binogi diesen Eltern Zugang zum Lernportal gegeben, um die Situation zu verbessern. Das Ergebnis des Projektes: Die Schüler*innen an der Schule haben durch den Einbezug der Eltern insgesamt doppelt so viele Videos angesehen wie vor dem Einbezug der Eltern. Eltern konnten ihre Kinder durch den Zugang zu Binogi bei Lernaufgaben unterstützen, mit ihnen gemeinsam Schwedisch lernen und die Muttersprache weiterentwickeln. Das Projekt führte insgesamt zu großer Zufriedenheit bei Eltern, Kindern und Lehrkräften.

Welchen Einfluss hat Binogi auf den Lernerfolg der Schüler*innen?

In einer Forschungsreihe in Kanada wurde der Einfluss der mehrsprachigen Lernvideos auf die Schüler*innen getestet. Durch die Einführung einer Binogi AG während der Mittagspause an einer Schule in Kanada wurden Schüler*innen eingeladen, Themen in Mathematik mit Binogi zu vertiefen. Hierdurch konnte die Schülergruppe der AG, die aktiv mit Binogi gearbeitet haben, mit einer Schülergruppe, die nicht mit Binogi gearbeitet hat, verglichen werden. Insgesamt hat das Forschungsprojekt gezeigt, dass das Lernen mit Binogi bei den Schüler*innen, die aktiv mit Binogi gearbeitet haben, im Vergleich zu den anderen Schüler*innen zu einer Selbstbewusstseinssteigerung in Mathematik führte. Schüler*innen beteiligten sich aktiver am Unterricht und empfanden anschließend weniger Stress bezüglich des Faches Mathematik generell, was auch auf die spielerischen Quiz zurückgeführt werden kann. Die Lehrkräfte der Schule fühlten sich durch den Einsatz des Lernportals im Unterricht unterstützt, vor allem bezüglich des Einbezugs und Förderung neuzugewandelter Schüler*innen.

Wie kann eine Schule Zugang zu Binogi bekommen?

Die ersten guten Erfahrungen wurden gemacht. In enger Zusammenarbeit mit Schulen und Städten soll Binogi auch zukünftig immer weiterentwickelt und optimiert werden. Wir laden Schulträger ein, mit ihren Schulen am Binogi Bildungsprogramm (BiBi) teilzunehmen, d.h. Binogi schrittweise in die Schulen zu implementieren und gemeinsam mit Universitäten, Schulen und Binogi sinnvolle Konzepte zu entwickeln. Während der dreijährigen Zusammenarbeit wird das Lernportal inhaltlich, sprachlich und funktional weiterentwickelt. Das Bildungsprogramm wird durch ein internationales Netzwerk renommierter Forscher, wie z.B. Jim Cummins, wissenschaftlich begleitet und ermöglicht Schulen und Schulträgern sowohl national als auch international direkten Austausch mit anderen Schulen, Institutionen und Behörden zu innovativen Unterrichtskonzepten. —

**FACH + SPRACHE:
VORSTELLUNG VON
KONZEPT UND
MATERIALIEN DER
LEHR-LERN-WERKSTATT
FACH * SPRACHE *
MIGRATION**

—Katja Baginski



Katja Baginski,
Pädagogische Leitung der „Lehr-Lern-
Werkstatt Fach*Sprache*Migration“
im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
der Universität Bremen.

Sehr geehrte Damen und Herren,

bevor ich Ihnen die Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration vorstelle, möchte auch ich mich bei allen bedanken, die dazu beigetragen haben, dass dieser Fachtag heute stattfinden kann.

Anforderungen im Fachunterricht

Die Lehr-Lern-Werkstatt ermöglicht, dass Lehramtsstudierende sich bereits während ihres Studiums theoretisch und praktisch auf die Arbeit in migrationsbedingt heterogenen Lerngruppen vorbereiten.

Sie unterrichten Gruppen von 5-8 Schüler*innen, die nach der Schule freiwillig und zusätzlich die Förderangebote der LLW in der Universität besuchen.

Schülerinnen und Schüler in Vorkursen haben Unterrichtserfahrungen aus ihren Herkunftsschulen und oft haben sie auch Erfahrungen mit dem Lernen neuer Sprachen. Dieses Potential versuchen wir in der Lehr-Lern-Werkstatt didaktisch zu nutzen, um den Schülerinnen und Schülern das Deutschlernen und das Fachlernen zu erleichtern. Außer Deutsch sind möglicherweise auch Rollenerwartungen, Aufgabenformate, Unterrichtsroutinen, Bewertungsmaßstäbe, das Arbeiten mit einzelnen Medien, Fachinhalte und viele andere Dinge nicht oder anders vertraut.

Ich werde Sie zunächst kurz über die Lehr-Lern-Werkstatt (LLW) informieren, in der die Unterrichtsmodule Fach + Sprache erarbeitet werden. Dann werde ich auf die Ziele und Inhalte von Fach + Sprache eingehen. Die LLW ist eine Einrichtung des von Prof. Yasemin Karakaşoğlu geleiteten Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung der Universität Bremen, in der Lehramtsstudierende

sich bereits während ihres Studiums theoretisch und praktisch auf die Arbeit in migrationsbedingt heterogenen Lerngruppen vorbereiten. Schon während ihres Studiums unterrichten sie Gruppen von 5-8 Schüler*innen, die nach der Schule freiwillig und zusätzlich die Förderangebote der LLW in der Universität besuchen. Frau Karakaşoğlu bezeichnet die LLW gern auch als „kleine Schule in der Universität“. Es sind im Schnitt etwa 200 Schüler*innen, die das Angebot nutzen.

Die studentischen Förderlehrkräfte bereiten sich durch eine Ringvorlesung im Rahmen des Pflichtmoduls „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ und durch ein spezielles Seminar auf die Arbeit in der LLW vor. Studierende, die Fach + Sprache unterrichten, besuchen wöchentlich Werkstatttreffen, in denen der Unterricht vor- und nachbereitet wird. Als eine Art „Werkstücke“ entstehen in langen Prozessen, begleitet durch Fachdidaktiker*innen der Universität Bremen, Unterrichtsmaterialien, die über die Homepage der LLW <https://www.Lehr-Lern-Werkstatt.uni-bremen.de/> frei zugänglich sind. Diese Materialien werden in den Workshops heute Nachmittag durch Studierende kurz vorgestellt, sodass ich hier eher das Konzept skizziere, ohne auf die konkreten Materialien einzugehen.

Unterrichtsangebote der LLW (1)

Die Unterrichtsangebote der LLW umfassen „klassische Förderangebote“, Schuldeutsch und Fach + Sprache.

Für Schülerinnen und Schüler hat die LLW drei Unterrichtsangebote. Seit 2006 gibt es das „klassische Angebot“ Förderunterricht, in dem die Förderung nach Klassenstufen unterschieden parallel zum Fachunterricht erfolgt, zum Beispiel in Mathematik für Achtklässler*innen oder Biologie für Schüler*innen, die sich auf das Abitur vorbereiten.

Unterrichtsangebote der LLW (2)

Das zweite Angebot, Schuldeutsch, richtet sich an Schüler*innen der Vorkurse. Schuldeutsch verbindet von Anfang an die Vermittlung von Deutsch und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Dazu zählen beispielsweise Lese-strategien für Schulbuchtexte und fachtypische Aufgaben aus verschiedenen Unterrichtsfächern.

Unterrichtsangebote der LLW (3)

Das dritte Angebot, Fach + Sprache, wurde für Schüler*innen der Sekundarstufe I entwickelt, die einen Vorkurs besuchen und/oder schon am Regelunterricht teilnehmen. Sie erhalten für drei Monate in Kleingruppen Sprachförderung und gezielte Förderung in einem Fach, z. B. in Chemie.

Wir schaffen sowohl in Schuldeutsch als auch in Fach + Sprache Lerngelegenheiten, in denen die Schüler*innen ihre fachlichen und sprachlichen Kompetenzen

einsetzen können, um gleichzeitig Deutsch und Fachinhalte verschiedener Unterrichtsfächer zu lernen. Als Beispiel möchte ich hier eine Lesestrategie skizzieren, die in allen Fach + Sprache-Modulen aufgegriffen wird.

Mit Texthilfen arbeiten

Sowohl in Schuldeutsch als auch in Fach + Sprache werden Lerngelegenheiten geschaffen, in denen die Schüler*innen ihre fachlichen und sprachlichen Kompetenzen einsetzen können, um gleichzeitig Deutsch und Fachinhalte verschiedener Unterrichtsfächer zu lernen. Eine Methode sind Lesestrategien.

Mit Texthilfen arbeiten“ ist eine Strategie, die sowohl im Angebot Schuldeutsch als auch in Fach + Sprache vermittelt wird. Dieses Foto wurde in einem „Schuldeutsch“-Kurs aufgenommen, in dem unbegleitet geflüchtete Jugendliche von Anfang an Deutsch in Kombination mit Aufgaben aus verschiedenen Schulfächern erhielten. Auf dem Foto sehen Sie, wie mithilfe der Lesestrategie „Mit Texthilfen arbeiten“ nach etwa 50 Stunden Deutschunterricht eine Schulbuchseite zum Thema „Klima“ bearbeitet wird. Ein Teil der Jugendlichen war im Verhältnis zum Lebensalter nur wenige Jahre zur Schule gegangen.

Wir hatten bis dahin noch keine Erfahrungen damit, Materialien aus dem Fachunterricht zu einem so frühen Zeitpunkt in den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht zu integrieren. Die Strategie umfasst fünf Arbeitsschritte:

1. Spracharme Informationsträger nutzen

(Bilder, Grafiken, Tabellen, Überschriften, hervorgehobene Wörter)

Impulse: Was ist das Thema? Was verstehst du? Wie hast du die Information erkannt?

2. Bekanntes auf der Schulbuchseite markieren

Impulse: Was verstehst du auf der Schulbuchseite? Markiere es. Auch Bilder und Tabellen.

Erfahrung: Die Schüler*innen arbeiten nach anfänglicher Irritation konzentriert.

3. Peer-Learning von Text in vertrauteren Sprachen als Deutsch aus dem Internet (Wikipedia)

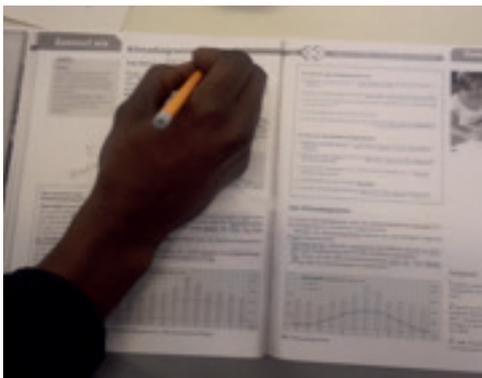
Impulse: Lest den Text. Ihr könnt auf Arabisch über den Text sprechen.

Erfahrung: Die Schüler*innen arbeiten sehr konzentriert.

4. Im deutschsprachigen Text markieren, was nach der Arbeitsphase in der Herkunftsunterrichtssprache verstanden wird.

Impulse: Was verstehst du jetzt? Markiere es blau.

Erfahrung: Die Schüler*innen erkennen, dass ihnen die Bearbeitung des nicht deutschsprachigen Textes hilft, um die deutsche (Fach-) Sprache zu lernen. Einem Schüler erschloss sich in dieser Phase beispielsweise das Wort »Niederschläge«, das er beim ersten Kontakt in einem Text zum Thema »Klima« in der Überschrift »Temperatur und Niederschläge« nicht markiert hatte.



5. Ausgewählte Wörter im Vokabelheft notieren.

Impulse: Welche Wörter findest du wichtig für das Thema? Schreibe höchstens zehn Wörter in dein Vokabelheft.

Erfahrung: Viele Schüler*innen wollen viel mehr Begriffe aufschreiben. Die Begrenzung wird jedoch gegeben, damit die Schüler*innen sich auf für sie Wichtiges konzentrieren und diese Wörter dann auch wirklich lernen.

In den F + S-Kursen wird der Text anschließend gelesen und bearbeitet. Ziel ist es, die Angst vor einem Schulbuchtext auf Deutsch zu reduzieren und eine Strategie zu vermitteln, die einen ersten Zugang zum Text verschafft. Diese anspruchsvolle Aufgabe ist für die Jugendlichen und war auch für mich, die ich in der Pilotphase die Vorgehensweise mit den Jugendlichen getestet habe, sehr aufregend. Das Foto, das in der Pause aufgenommen wurde, zeigt jedoch, dass die Jugendlichen sich auf diese Herausforderung eingelassen haben und sogar in der Pause weitergearbeitet haben.

Anlass für diesen Ansatz ist etwa der Befund des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration aus dem Jahre 2016, dass Deutschunterricht ohne die Vermittlung von Sach-Fachwissen zu einem Verlust von Kompetenzen und Ressourcen führt.

Wir sind aus verschiedenen Gründen zu diesem Ansatz gekommen:

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration ist 2016 zu dem Befund gekommen, dass Deutschunterricht ohne die Vermittlung von Sach-Fachwissen zu einem Verlust von Kompetenzen und Ressourcen führt. In der Expertise „Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland“ heißt es: **Kompetenzverlust durch ausschließliche Deutschvermittlung:**

„Das langjährige Erlernen der deutschen Sprache und eine häufige anfängliche sprachliche Überforderung behindern in vielen Fällen erfolgreiche Bildungsverläufe. Zugleich gehen andere mitgebrachte sprachliche und fachliche Kompetenzen durch mangelnde Wahrnehmung, Förderung und Anwendung im Laufe der Zeit verloren“ (SVR 2016b:72).

Ein Kompetenzverlust erschwert den Schüler*innen die Partizipation im deutschen Bildungskontext, aber auch im Falle einer Rück- oder Weiterwanderung. Zudem können nicht genutzte Ressourcen nach Buchenwald/Hobfoll 2013 eine negative Dynamik in Bezug auf das Selbstvertrauen auslösen und in eine „Ressourcenverlustspirale“ führen. Eine Ressourcenorientierung jedoch – die im Kontext von Schule durch eine didaktische Integration sprachlicher und fachlicher Kompetenzen konkretisiert werden kann – hat das Potential, Selbstvertrauen und Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen im Unterricht zu stärken und ihnen die Rolle von „Lernenden in allen Fächern“ von Anfang an zu ermöglichen. Diese Stärkung kann für Menschen, deren Selbstvertrauen durch Erfahrungen vor, während und nach einer Flucht erschüttert ist, von besonderer Bedeutung sein (Kühn & Bialek, 2017).

Zur Bedeutung von Bildung im Fluchtcontext

Bildung im Fluchtcontext erfährt ihre Bedeutung auch dadurch, dass sie jungen Menschen verspricht, nicht weggenommen werden zu können, sowie Unabhängigkeit und Wirksamkeit zu erfahren.

Bildung ist für Jugendliche mit Fluchterfahrung oft von zentraler Bedeutung. Ich zitiere die Psycholog*innen Schreiber/Iskenius:

„Für jüngere Flüchtlinge scheint die Perspektive, eine (akademische) Ausbildung erreichen zu können, besonders machtvoll zu sein. Mit Bildung wird assoziiert, dass sie einem nicht mehr genommen werden kann und dass sie Unabhängigkeit und Wirksamkeit verspricht“ (Schreiber/Iskenius 2013: 6).

Dies bestätigen auch unsere Schülerinnen und Schüler, die heute Nachmittag an den Workshops teilnehmen werden. Auf die Frage, was ihnen die Kraft für die Anstrengungen in der Schule gibt, sagten mehrere: „Mein Ziel!“ Und „meine Zukunft“. Der Fachunterricht und gute Schulabschlüsse sind ihnen sehr, sehr wichtig.

Um Bildungsabschlüsse zu erlangen, müssen Jugendliche in relativ kurzer Zeit Deutsch lernen. Möglicherweise müssen sie auch sehr viel fachliches Wissen erwerben, über das die Mitschüler*innen bereits verfügen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Bildungsbiografien durch Kriegs- und Krisensituationen in den Herkunftsländern und durch zum Teil Jahre andauernde Migration unterbrochen wurden, zumal, wenn sie zuvor nur wenige Jahre oder auch gar nicht zur Schule gehen konnten.

Die Unterrichtsmodule „Fach + Sprache“

Es geht in Fach + Sprache darum, Schüler*innen, die ein Unterrichtsfach gar nicht oder aber mit ganz anderen Fragestellungen und Aufgaben gewohnt sind, die deutsche oder vielleicht bremische Unterrichtskultur für diesen Fachunterricht transparent zu machen und Arbeitsweisen in Ansätzen einzuüben

Ich komme zu den Unterrichtsmodulen „Fach + Sprache“. Fach+Sprache ist ein Unterrichtsangebot für Schüler*innen im Übergang vom Vorkurs in den Fachunterricht. Seit 2016 werden in der LLW gemeinsam mit den Fachdidaktiker*innen der Universität Bremen Sabine Horn (Geschichte), Dörte Osterseht (Biologie), Lilith Rüschenpöhler (Chemie), Fried Meyer zu Erbe (Geografie) und Studierenden Unterrichtsmodule von je 12 Doppelstunden entwickelt, erprobt und evaluiert, die einen Einblick in domänenspezifische Fragestellungen und Arbeitsweisen geben.

Es geht in Fach + Sprache darum, Schülerinnen und Schülern, die ein Unterrichtsfach gar nicht oder aber mit ganz anderen Fragestellungen und Aufgaben gewohnt sind, die deutsche oder vielleicht bremische Unterrichtskultur für diesen Fachunterricht transparent zu machen und Arbeitsweisen in Ansätzen einzuüben. Die Themen in den 12 Doppelstunden werden nicht in der gleichen Tiefe wie im Schulunterricht behandelt, auch die Deutschförderung erfolgt nicht in der Tiefe des DaZ-Unterrichts. Wie gesagt, werden Studierende heute Nachmittag in den Workshops jeweils ein Modul kurz vorstellen.

Schlaglichter auf Bildungserfahrungen von Schüler*innen

Ich möchte Ihnen jetzt anhand von Angaben zu Schüler*innen, die in der LLW das Angebot Fach+Sprache besuchen, skizzieren, wie verschieden ihre Bildungserfahrungen sind:

Schüler* in A, 16 Jahre alt, geboren in Westafrika

- 5 Jahre Unterricht im Herkunftsland, ohne expliziten naturwissenschaftlichen Unterricht
- Erstsprachen: Wolof und Französisch
- Unterrichtssprache der Herkunftsschule: Arabisch

Schüler* in B, 14 Jahre alt, geboren im Irak

- Klasse 1 – 4 im Irak, dann 2 Jahre Unterricht in Flüchtlingslager I, 2 Jahre ohne Unterricht in Flüchtlingslager II
- Erstsprachen: Kurdisch, Arabisch
- Unterrichtssprache der Herkunftsschulen: Arabisch

Schüler* in C, 14 Jahre alt, geboren in Syrien

- Bis Kl. 7 in bilingualer Schule in Syrien
- Erstsprache: Arabisch
- Unterrichtssprachen der Herkunftsschule: Arabisch und Englisch (Naturwissenschaften und Mathematik auf Englisch)

Schule ist nicht der einzige Ort, an dem Menschen lernen, deshalb können keine Aussagen über die tatsächlichen sprachlichen und fachlichen Kompetenzen der hier genannten Schüler*innen getroffen werden. Die Schüler*innen der LLW berichten, dass sie auch durch Familienmitglieder, digitale und andere Medien Bildung erfahren haben. Beispiel A verfügt möglicherweise über weniger Fachwissen in Naturwissenschaften als Beispiel C. Beispiel C begegnen im Fachunterricht in Bremen möglicherweise Fachinhalte, die bereits aus der Herkunftsschule bekannt sind. C lernt „nur“ wie diese auf Deutsch fachsprachlich ausgedrückt werden und kann dem Unterricht wahrscheinlich sehr bald folgen. Beispiel A sind Fachinhalte und fachtypische Denkweisen möglicherweise nicht bekannt und es ist ein längerer Prozess, A mit ihnen vertraut zu machen.

Ich möchte Ihnen exemplarisch von einer kleinen Unterrichtseinheit berichten, in der wir durch Modelle, performative Elemente und einen Besuch im Planetarium Tages- und Jahreszeiten thematisiert haben. Während die wissenschaftlichen Erklärungen den meisten Schüler*innen vertraut waren, antwortete ein*e Schüler*in auf die Frage „Wie erklärst du Tag und Nacht“ mit „Weil der Allmächtige das so will“. Augenzwinkernd sagte die Schüler*in dann „Und jetzt erklär mir mal, wie er das macht“. Das heißt möglicherweise, dass

In der LLW bestärken wir Schüler*innen darin, ihr gesamtsprachiges Repertoire im Unterricht zu nutzen. Ein festes Element in allen Modulen ist eine kleine Präsentation auf Deutsch, in der wir die Jugendlichen beispielsweise dazu ermuntern, die ersten Sätze in der Sprache zu sagen, in der sie sich am sichersten fühlen, umso mehr Selbstvertrauen in dieser für sie aufregenden Situation zu gewinnen.

die Unterrichtseinheit bei diese*r Schüler*in das Interesse an einer wissenschaftlichen Erklärung geweckt hat, die Erklärungen selbst aber zunächst noch nicht nachvollzogen werden konnten. Zurück zu den drei Beispielen: Was A und C verbindet und von B unterscheidet, ist die Erfahrung aus der jeweiligen Herkunftsschule, dass die Unterrichtssprache zunächst neu war, ähnlich wie Deutsch als Unterrichtssprache in Deutschland. Welches „Spracherleben“ sich bei ihnen jeweils damit verbindet, Arabisch bzw. Englisch erst in der Schule zu lernen und ob es im Sinne von Busch (2012: 6) das Erleben von Ohnmacht und Ausschluss war, oder ob es sie individuell mit Stolz erfüllt hat, in dieser neuen Sprache zu lernen, wissen wir nicht. In der LLW bestärken wir Schüler*innen darin, ihr gesamtsprachiges Repertoire im Unterricht zu nutzen. Ein festes Element in allen Modulen ist eine kleine Präsentation auf Deutsch, in der wir die Jugendlichen beispielsweise dazu ermuntern, die ersten Sätze in der Sprache zu sagen, in der sie sich am sichersten fühlen, um so mehr Selbstvertrauen in dieser für sie aufregenden Situation zu gewinnen. Die Jugendlichen berichten, dass sie in der Schule manchmal ein Blackout haben, sobald sie an die Tafel gerufen werden. Alle drei hier skizzierten Schüler*innen stoßen in Bremer Schulen möglicherweise auf Unterrichtssituationen, die sie aus ihren Herkunftsschulen nicht oder nicht so kennen, allen anderen Schüler*innen jedoch selbstverständlich sind.

In einem langen und mühevollen und längst nicht abgeschlossenen Prozess werden in der LLW Unterrichtsmaterialien entwickelt und ständig modifiziert. Es tauchen oft Fragen auf wie:

- Wie intensiv kann ein fachlicher Aspekt vertieft werden?
- Welche Deutschkenntnisse, welche Fertigkeiten, welches implizite Wissen ist unabdingbar für eine Unterrichtssequenz?
- Wie ist das Verhältnis von fachlichem Input und Deutschvermittlung?

Mal geraten die Module fachlich überfrachtet, mal erfolgt eine Strategievermittlung auf Kosten der Inhalte und es folgen lange Diskussionen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass eine interdisziplinäre Zusammenarbeit sehr viel Zeit braucht, von der niemand genug hat. Doch auf verschiedenen Ebenen wird und wurde an F + S gearbeitet. Zwei Masterarbeiten sind entstanden, das Projekt Fach + Sprache wurde evaluiert, das Konzept für das Vorbereitungsseminar und das Begleitkonzept wurden modifiziert. Und auch dieser Fachtag wird uns sicher viele Impulse geben, um unseren Ansatz weiter zu überdenken und zu überarbeiten. Fach + Sprache ist für die besonderen Bedingungen im außerschulischen Angebot der LLW entstanden. Möglicherweise kann Fach + Sprache auch Impulse für ein auf den Fachunterricht vorbereitendes Angebot in der Schule geben. Es würde uns freuen. Lehren und Lernen ist immer ein wechselseitiger Prozess. Und ich freue mich, dass heute so viele Akteur*innen voneinander lernen und sich wechselseitig befruchten können. Vielen Dank! Thank you for your attention! مكم امت هال اركش —

MEHRPERSPEK- TIVISCHE ZUGÄNGE IN DEN FACHBEZOGENEN ARBEITSGRUPPEN

— Aysun Dođmuş



Aysun Dođmuş

ist seit Juli 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft - Interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lektorin an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (2018-2020) und am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung (AbIB) der Universität Bremen (2012-2018) tätig.

Im Anschluss an die Vorträge fanden am Nachmittag des Fachtags von 13.30 bis 16.00 Uhr vier fachbezogene Arbeitsgruppen mit jeweils 15 bis 20 Teilnehmer*innen zu folgenden Unterrichtsfächern statt: Chemie, Biologie, Geografie und Geschichte. In Bremen werden die Fächer Physik, Chemie und Biologie im Unterrichtsfach Naturwissenschaften (NaWi) und die Fächer Politik, Geografie und Geschichte im Unterrichtsfach Gesellschaft und Politik (GuP) zusammengeführt. Für den Fachtag war das Ziel der fachbezogenen Arbeitsgruppen, Perspektiven von verschiedenen Akteur*innen auf den Fachunterricht kennenzulernen und gemeinsam folgender Leitfrage nachzugehen:

Wie können Partizipation und Bildungserfolg zugewanderter Schüler*innen im jeweiligen Fachunterricht systematisch unterstützt werden?

Das Ziel der Arbeitsgruppen war, Perspektiven von verschiedenen Akteur*innen auf den Fachunterricht kennenzulernen und gemeinsam der Frage nachzugehen, wie Partizipation und Bildungserfolg zugewanderter Schüler*innen im jeweiligen Fachunterricht systematisch unterstützt werden können.

Die Besonderheit der Arbeitsgruppen bestand in ihrer Vorbereitung und Gestaltung, für die verschiedene Akteur*innen der Fachdidaktik an der **Universität Bremen** und des **Landesinstituts für Schule (LIS)**, sowie des **Quartiersbildungszentrums Morgenland** zusammengekommen sind. Ebenso wirkten **Lehramtsstudierende** mit, die im Rahmen der Lehr-Lern-Werkstatt mit den Fach + Sprache-Materialien arbeiten (vgl. Beitrag **ACHT** und Beitrag **ZEHN**), wie auch **internationale Lehrer*innen** (vgl. Beitrag **FÜNF** und Beitrag von **ELF**) und **Schüler*innen** der Lehr-Lern-Werkstatt (vgl. Beitrag **DREIZEHN**):

- Aus der **Perspektive der Fachdidaktiker*innen** der Universität galt es Prinzipien des Faches, Arbeitsweisen und Besonderheiten der Fachsprache darzustellen.
- Aus der **Perspektive des LIS** wurden Prüfungsanforderungen in der Schule, sowie Erfahrungen und mögliche Stolpersteine aus der Praxis mit Schüler*innen, die nicht im deutschen Bildungssystem ab der ersten Schulklasse sozialisiert wurden, und Förderansätze eingebracht.
- **Lehramtsstudierende** stellten **Materialien aus dem Projekt „Fach + Sprache“** vor und diskutierten, inwiefern die Materialien einen Einblick in die Anforderungen des Faches bieten. Zudem stellten sie exemplarisch Arbeitsmaterialien vor und benannten Aufgaben, die über die Erfahrungen in der LLW als besonders relevant und interessant für die Zielgruppe empfunden werden.
- Über die **Perspektive der internationalen Lehrer*innen** konnte ein Einblick in den Fachunterricht der jeweiligen Schule im Herkunftsland gegeben werden. Auch sie beschrieben Prinzipien, Arbeitsweisen, Prüfungsanforderungen und mögliche Stolpersteine im Fachunterricht für Schüler*innen, die nicht im deutschen Bildungssystem sozialisiert wurden.

- Die **Perspektiven der Schüler*innen** verdeutlichten ihre Unterrichtserfahrungen im Fachunterricht im Hinblick darauf, was wichtig im Lernprozess war, aber auch unklar, hilfreich, besonders leicht und besonders schwer. Ebenso gaben die Schüler*innen Hinweise, welche Inputs ihnen gefehlt haben und was Lehrende bedenken sollten.

	ARBEITSGRUPPE CHEMIE	ARBEITSGRUPPE BIOLOGIE	ARBEITSGRUPPE GEOGRAFIE	ARBEITSGRUPPE GESCHICHTE
Fachdidaktik	Lilith Rüschenpöhler	Dr. Dörte Ostersehl	Dr. Fried Meyer zu Erbe & Anastasia Werner	Katharina Kracht (stellvertretend für Dr. Sabine Horn)
LIS Schule	Corinna Lampe	Christine Herzog	Sandra Opler	Matthias Kiy
Studierende	Rudolf Reichel & Hassan Kuchani	Jannik Wilmik, Sosin Ahmad & Jan Sigmund	Elif Bayburt, Zeynap Tayarar, Elvan Wegener & Sipan Abbas	Clara Ödén, Vanessa Moll & Sabrina Heins
Internationale Lehrer*innen	Huda Hikmet & Muna Dima	—	Mohammad Altorke	Burhan Bawadekji & Nevin Mansour
Schüler*innen	Tajuddin Rasooli	Juma Mirzai & Mavian Khairi Jijo	Aida Jahan Dideh	Bayan Alaia & Fatemeh Rahimi
Protokoll	Matthias Linnemann (AbIB)	Torben Dittmar (AbIB)	Lukas Engelmeier (AbIB)	Lydia Heidrich (AbIB)

Die folgende Darstellung orientiert sich an diesen verschiedenen Perspektiven, um sowohl die Mehrperspektivität auf die einzelnen Fächer als auch Erfahrungen der Schüler*innen hervorheben zu können. Dabei werden in den Arbeitsgruppen ähnlich thematisierte Inhalte einmalig dargestellt, um Wiederholungen zu vermeiden und zentrale Inhalte in ihrer Relevanz fokussieren zu können. Darauf folgen eine Zusammenfassung der Diskussionsergebnisse und eine Sammlung von „Tipps“ aus den jeweiligen Perspektiven. Grundlage sind die Vortragsmaterialien und die Protokolle zu den fächerbezogenen Arbeitsgruppen, die von Mitarbeiter*innen des AbIB erstellt wurden.

Perspektiven der Fachdidaktik und des Landesinstituts für Schule

Sprach- und kultursensibler Chemieunterricht berücksichtigt Anknüpfungen für verschiedene Weltanschauungen und zielt auf die Reflexion fachspezifischer Wissenschaftskultur.

Die Arbeitsgruppen wurden über Beiträge der universitären Fachdidaktik und des Landesinstituts für Schule (LIS) eingeleitet. Für das **FACH CHEMIE** stellte Lilith Rüschenpöhler (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) das didaktische Konzept aus Fach + Sprache Chemie vor, bei dem der Anspruch besteht, den Unterricht sprachsensibel und kultursensibel aufzubereiten. Dazu wies sie zunächst darauf hin, dass es zur Sprachsensibilität bereits etablierte Konzepte gibt, wie etwa das CLIL (Content and Language Integrated Learning), zu denen Fortbildungen auch in Bremen stattfinden. Kultursensibilität im Chemieunterricht sei in Deutschland hingegen weitestgehend unbeachtet. Forschungen gäbe es aus anderen nationalen Kontexten, wie etwa aus Nordamerika und Australien. Mit der kultursensiblen Perspektive im Konzept aus Fach + Sprache werde hingegen die Forderung aufgegriffen, Anknüpfungen für verschiedene Weltanschauungen zu schaffen, ohne die Gültigkeit der Naturwissenschaften grundsätzlich zu hinterfragen. Die von ihr entwickelten Arbeitsmaterialien Fach + Sprache Chemie zielen daher auf die Reflexion und Sensibilisierung fachspezifischer Wissenschaftskultur (Nature of Science), auch für verschiedene „Unterrichtskulturen“ von Chemie/ Naturwissenschaften in verschiedenen Schulsystemen.

Corinna Lampe vom LIS wies zunächst darauf hin, dass Chemie eine Experimentalwissenschaft ist, die als Naturwissenschaft, ebenso wie Technik, die hiesige Gesellschaft in allen Bereichen prägt. Zwar können verschiedene Ansichten darüber bestehen, was jeder Mensch über Chemie wissen sollte, auch müssten nicht alle Menschen etwa den genauen Reaktionsmechanismus der Polymerisation zur Herstellung der Kunststoffe kennen, aber es gäbe unverzichtbare Techniken und grundlegende Kompetenzen, über die jede*r verfügen muss, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Für Chemie seien diese Basiskompetenzen bspw. das Stoff-Teilchen-Konzept oder das Struktur-Eigenschaftskonzept. Für neuzugewanderte Schüler*innen könne dabei aber nicht vorausgesetzt werden, dass sie diese Konzepte kennen, sei es, weil sie im Herkunftsland nicht vermittelt werden oder weil ihnen durch unterbrochene Bildungsbiografien diese Konzepte noch nicht vermittelt wurden.

Lehrkräfte orientieren sich für den Chemieunterricht auch im sprach- und kultursensiblen Unterricht an den Bildungsstandards und zielen auf die Vermittlung naturwissenschaftlicher Handlungskompetenz: Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung.

Corinna Lampe betonte weiter, dass Lehrkräfte verpflichtet sind, sich an den Bildungsstandards zu orientieren. Für den Chemieunterricht sei dies: „Die Schülerinnen und Schüler verknüpfen experimentelle Ergebnisse mit Modellvorstellungen und erlangen im Teilchenbereich ein tieferes Verständnis der chemischen Reaktionen und der Stoffeigenschaften“ („Bildungsstandards im Fach Chemie MSA“ 2004, S.6-7). Das zentrale Ziel des Chemieunterrichts sei, eine naturwissenschaftliche Handlungskompetenz der Schüler*innen zu entwickeln. Diese Handlungskompetenz wird aus den Kompetenzbereichen Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung gewonnen. Die Herausforderung besteht nach Corinna Lampe in der zunehmenden Unterschiedlichkeit der Schüler*innen in Bezug auf Motivation, Leistung, Vorwissen, Sprachkompetenz, Kultur, Alter und Religion. Gleichzeitig betonte sie den Anspruch, allen Schüler*innen, unabhängig von ihrer Herkunft, gleiche

Entfaltungschancen im Unterricht zu ermöglichen. Relevant zu wissen sei zudem, dass im hiesigen Schulsystem die ersten Basiskonzepte in der 5. und 6. Klasse durch einfache Experimente angebahnt werden. Das Stoff-Teilchen-Konzept und das Struktur-Eigenschaftskonzept werden im darauffolgenden Chemieunterricht von der Lehrkraft daher nur noch kurz wiederholt. In der Konsequenz kann dies für neuzugewanderte Schüler*innen bedeuten, dass ihnen die entsprechenden Basis-Konzepte und Aufgabenformate nicht mehr vermittelt werden. Es fällt den Schüler*innen dann oft schwer, darauf aufbauende Konzepte zu verstehen und Fachbegriffe zu lernen. Fehlendes Basiswissen kann zudem zu Ängsten und Gefahrenpotential im Umgang mit Chemikalien bei Schüler*innen führen. Frau Lampe wies darauf hin, dass Ängste beim Experimentieren jedoch verschiedene Ursachen haben können.

Der Einstieg in den Fachunterricht ist für neuzugewanderte Schüler*innen nicht nur durch die Bildungssprache Deutsch eine Herausforderung, sondern potentiell auch durch fehlende Sachfachkenntnisse und unbekannte Arbeitsformen.

Im naturwissenschaftlichen Experiment werde auch die Selbstständigkeit und die Selbstdisziplin der Schüler*innen gefördert. Das Experiment ist der Ausgangspunkt für theoretische Überlegungen, dient der Überprüfung von Hypothesen und ermöglicht eine sinnliche Erfahrung über Beobachtung. Um die benannten Kompetenzziele zu erreichen, werden kooperative Lernformen und individualisiertes Lernen von der Grundschule an eingeübt. Ebenso zentral sind die Protokolle, die den Erkenntnisweg der Naturwissenschaft dokumentieren. An vielen deutschen Schulen übliche Lernformen und Arbeitsweisen können bei neuzugewanderten Schüler*innen nicht einfach vorausgesetzt werden.

Mit Bezug auf die Verknüpfung von Fach und Sprache berichtete im Rahmen dieser Arbeitsgruppe eine Lehrerin von einem abschlussorientierten Vorkurs (erweiterte Berufsbildungsreife) an ihrer Schule, in dem auch die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch, GuP, Chemie, Physik unterrichtet werden. Dieses Modell kannten die übrigen Teilnehmer*innen aus der eigenen Praxis nicht. Es entstand eine Diskussion über Perspektiven auf Schulabschlüsse für neuzugewanderte Schüler*innen. Die Situation wurde von den Teilnehmer*innen als prekär bewertet. Eine Lehrerin etwa arbeite in einer 10. Klasse in Bremerhaven, die ausschließlich von Jugendlichen besucht wird, die vorher im Vorkurs waren. Diese Schule nutzt das Diagnoseinstrument „2 P“ (2p-mto.de), um die Kompetenzen von neuzugewanderten Schüler*innen zu erheben. Im Unterricht arbeitet die Lehrerin ausschließlich mit sprachsensiblen Materialien und hat damit positive Erfahrungen gemacht. Außerdem habe sie in den Regelklassen festgestellt, dass auch Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache von diesen Materialien profitieren.

In ihrem fachdidaktischen Beitrag zum **FACH BIOLOGIE** stellte Dr. Dörte Ostersehl (Universität Bremen) (1) zentrale Prinzipien des Fachs Biologie, (2) das Projekt Fach + Sprache Biologie und (3) Besonderheiten der Fachsprache im Biologieunterricht vor. Die Prinzipien des Fachs können auch auf die Fächer Physik und Chemie übertragen werden. In den naturwissenschaftlichen Fächern finden sich die Kompetenzbereiche Fachwissen, Erkenntnisgewinn, Kommunikation und Bewerten. Generell sollen im Fach Biologie verschiede-

ne Basiskonzepte vermittelt werden, wie z.B. „Struktur und Funktion“ oder „Variabilität und Anpasstheit“. Im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung wird insbesondere das forschende Lernen realisiert. Für das Projekt Fach + Sprache Biologie formulierte Dr. Dörte Ostersehl die Frage, wie Schüler*innen auf die Anforderungen im Biologieunterricht vorbereitet werden können. Exemplarisch wurde diese Frage am Thema „Ökosystem Wald“ erarbeitet. Die Besonderheiten der Sprache im Biologieunterricht fasste Dr. Dörte Ostersehl wie folgt zusammen:

Fachbegriffe, die der Alltagssprache entstammen, aber in ihrer fachspezifischen Bedeutung deutlich abweichen, können zu Fehldeutungen bei den Schüler*innen führen.

- Viele Fachbegriffe
- Hohe Fachbegriffsdichte in Schulbüchern
- Fachbegriffe sind oft Komposita aus zwei Substantiven: Bsp. Laubstreu, Vogelgesang, Waldameise
- Fachbegriffe können in ihrer Sinnbildlichkeit der Alltagssprache entstammen: Bsp. Trommelfell, Herzkammer
- Zugleich weichen Wortbedeutungen teilweise stark von ihren Bedeutungen in der Alltagssprache ab: Das Verb „vorbeugen“ kennen die Schüler*innen möglicherweise aus dem Alltag als eine Körperbewegung, jedoch nicht aus dem Gesundheitsbereich im Zusammenhang mit Prävention.
- Anthropomorphe Vorstellungen und Begriffe können förderlich für das Verständnis sein, es sollte aber ein Bewusstsein geschaffen werden, dass menschliche Handlungen nicht auf natürliche Prozesse übertragen werden können. Beispiel für eine anthropomorphe Beschreibung: „Der Wald sorgt für gute Luft“
- Unpersönliche Darstellungen können irritieren, etwa die Verwendung des Pronomens „man“

Differenzierungsmaterial für verschiedener Deutsch- und Fachniveaus unterstützt Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen.

Christina Herzog (LIS) berichtete aus der Perspektive der Fachlehrkräfte von ihren Erfahrungen aus der Schule. Dabei verwies sie darauf, dass an Bremer Oberschulen bis Klasse 7 ein integrierter Naturwissenschaftsunterricht (NW) stattfindet. In Oberschulen stehen, anders als in Gymnasien, Fachunterrichtsmaterialien zur Differenzierung verschiedener Niveaus zu Verfügung, durch die der zunehmenden Heterogenität in Klassen begegnet werden könne. Lehrer*innen führen den Unterricht in der Regel alleine durch, eine Doppelbesetzung mit jeweils einer Deutsch- und einer Fachlehrkraft des jeweiligen Faches wären jedoch wünschenswert. Christina Herzog hob ebenso hervor, dass die meisten neuzugewanderten Schüler*innen so schnell wie möglich einer Regelklasse zugeordnet werden und am Fachunterricht teilnehmen möchten.

Zum Einstieg in die Arbeitsgruppe für das **FACH GEOGRAFIE** wurde ein russischsprachiger Geografieunterricht simuliert, um den Teilnehmenden einen unmittelbaren Eindruck von den Unterrichtserfahrungen neuzugewandelter Schüler*innen zu vermitteln. Bemerkte wurde, dass einzelne Wörter auch für „nicht russischsprachige Ohren“ verständlich waren, etwa „Klima“ oder „Meridian“, der Text aber nicht komplett zu verstehen war. Die Teilnehmer*innen suchten nach bekannten Wörtern im Text und versuchten, sich über Bilder das Thema zu erschließen. Im Nachgang wurde angemerkt, dass das Nichtverstehen nicht als unangenehm empfunden wurde, da davon ausgegangen wurde, dass fast alle anderen auch nicht viel verstehen. Anders wäre es vermutlich gewesen, als einzige*r fast nichts zu verstehen, da würde – so eine Teilnehmende – „man sich nicht gut fühlen“. Die Schüler*innen kommentierten: „Ja, das kennen wir, so ging es uns vor zwei Jahren in der Schule immer“.

Aktuelle fachdidaktische Perspektiven auf den Geografieunterricht untersuchen geographische Prozesse mit Raumbeispielen, die auch für die Prüfungsanforderungen relevant sind.

Die Kompetenzbereiche umfassen: Fachwissen, räumliche Kenntnisse, Reproduktion, Reorganisation, Transfer, Reflexion und Problemlösung.

Dr. Fried Meyer zu Erbe (Universität Bremen) erläuterte nachfolgend fachdidaktische Perspektiven auf die Geografie als Wissenschaft des Raumes. Ausgehend vom Raumbegriff der klassischen Geografie – abgegrenzte Räume werden in ihren physio-geographischen Eigenschaften beschrieben – erläuterte er, dass in der jüngeren Geografiegeschichte räumliche Prozesse nicht an abgegrenzte Räume gebunden seien. Aktuell werden statt Räumen Prozesse untersucht. Dabei gehe es in physischer Geografie und Humangeografie um die Integration von Raum- und Prozessperspektive (Strukturen, Funktionen, Prozesse). Daran anknüpfend führte Dr. Fried Meyer zu Erbe Prüfungsanforderungen im Fach Geografie aus. Betont wurde, dass Prozesskenntnisse relevant sind, die anhand von Räumen exemplarisch veranschaulicht werden. Die Kompetenzen sind – neben Fachwissen und räumlicher Orientierung – Kommunikation, Erkenntnisgewinnung, Bewertung und Handlung.

Anastasia Werner (Universität Bremen) stellte daran anknüpfend die fachsprachlichen Anforderungen der Geografie heraus, für die Karten, Tabellen und Graphiken als Informationsmedium im Vordergrund stehen. Diese Informationen müssten erfasst und mündlich oder schriftlich in eine andere Form gebracht werden. Es bedarf demnach Transformationsleistungen, die auf einer Analyse, Interpretation und Diskussion basieren. Die Spezifika der Fachsprache sind wie folgt gekennzeichnet:

Die Spezifika der Fachsprache in Geografie ist auf der Wort-, Satz- und Textebene bspw. durch Komposita, Passivkonstruktionen und durch eine unpersönliche, deskriptive Form gekennzeichnet.

- auf der Wortebene durch Komposita, Fremdwörter, Nominalisierungen und Abstrakta,
- auf der Satzebene durch Passivkonstruktionen, komplexe Nominalgruppen, -phrasen und Attribute,
- auf der Textebene durch eine unpersönliche, deskriptive Form, die mit einer enormen Informationsdichte einhergeht.

Matthias Kiy (LIS) fokussierte in der Arbeitsgruppe für das **FACH GESCHICHTE** den „Sprachsensiblen Fachunterricht“. Vorgestellt wurde ein Fortbildungs-

Geschichtsdidaktische Grundprinzipien sind: Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins und einer Geschichtskultur, Multiperspektivität, Gegenwartsbezug und Narrativität.

konzept, bei dem die Zielsetzung verfolgt wird, dass allen Schüler*innen die Bildungssprache vermittelt wird und sie dabei die individuelle Unterstützung erhalten, die sie benötigen. Für die Arbeitsgruppe stand die Zielsetzung im Mittelpunkt, Vorkenntnisse von neuzugewanderten Schüler*innen besser als bisher einzubinden. Zentral seien Theorien, Methoden & Materialien zum sprachsensiblen Fachunterricht. Bezugnehmend auf den aktuellen Bremer Bildungsplan betonte Matthias Kiy zunächst für das Fach Gesellschaft und Politik (GUP) die geografischen, gesellschaftlichen und historischen Dimensionen. Dazu merkte er an, dass der Unterricht häufig durch die Klassenleitung – und hier überwiegend von Lehrkräften mit dem Unterrichtsfach Geschichte – fachfremd erfolgt. Im Hinblick auf geschichtsdidaktische Grundbegriffe betonte er neben der Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins und einer Geschichtskultur die Multiperspektivität, den Gegenwartsbezug und die Narrativität. Ebenso sei eine wichtige Perspektive, dass die heutige Generation die zukünftigen Zeitzeug*innen bildet.

Als Beispiel des sprachsensiblen Fachunterrichts nannte er Lesestrategien, durch die Schüler*innen ihr Vorwissen aktivieren und „Verstehensinseln“ bilden, um von dort aus durch „Scaffolding“ (sprachlich unterstützende Aufgaben und Materialien) sprachliche und fachliche Kompetenzen weiter zu entwickeln. Als Hilfe für die Unterrichtsplanung stellte Matthias Kiy das Planungsraster auf Basis einer Aufgabenstellung von Tanja Tajmel (2011) vor (siehe unten), mit dem eine konkretisierende Auseinandersetzung darüber erfolgen kann, welche Symbole, Sprachstrukturen/Redewendungen, Vokabeln gelernt werden sollen. Er empfahl, viele Bilder einzusetzen und Schüler*innen anzuregen, mit dem für sie vorhandenen Vokabular Beschreibungen vorzunehmen. Als besonders relevant wurde von den Schüler*innen die Vermittlung von Operatoren herausgestellt (Verben, die im Imperativ für Aufgabenstellungen eingesetzt werden).

In der anschließenden Diskussion wurde auch in diesem Workshop angemerkt, dass erfahrungsgemäß sprachsensibler Fachunterricht das Lernen für alle Schüler*innen erleichtert und intensiviert, unabhängig von ihren Deutschkenntnissen. Als Problem wurde die Bewertung der Leistungen von neuzugewanderten Schüler*innen benannt. Ein weiteres Diskussionsthema war die Integration migrationsbedingter Multiperspektivität der Schüler*innen auf historische Ereignisse. Auch die

Klasse:		Thema:	Datum:
Standard aus dem Lehrplan			
Sprachhandlung			
Ausformulierter Erwartungshorizont			
Sprachliche Mittel	Wortebene		
	Satz- und Textebene		
Erweiterter Standard mit sprachlichen Lernzielen			

Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele
(Quelle: Tajmel, T. 2011, S. 10)

**Wann/wo/wie und warum lernen
Menschen etwas über Geschichte,
wer lehrt Geschichte und wie
wird Geschichte im Unterricht
vermittelt?**

Themenauswahl im Unterricht müsse diesbezüglich reflektiert werden. Eine Lehrkraft berichtete, dass Schüler*innen im Religionsunterricht fragten, wann über Jesiden gesprochen werde, sie würden „etwas über sich“ als Unterrichtsgegenstand wiederfinden wollen. Die Lehrkraft ist diesem Wunsch nachgekommen, musste sich aber zunächst in die Thematik einarbeiten. Ein Tipp aus dem Plenum war, das Thema durch die entsprechenden Schüler*innen selbst in Form eines Referats einbringen zu lassen. Dem wurde durch andere Teilnehmer*innen des Plenums entgegengehalten, dass dieses Vorgehen das Risiko der Zuschreibung von Zugehörigkeit und Fachkompetenz sowie damit verbunden der Überforderungen berge.

Es folgte der Beitrag von Katharina Kracht (Universität Bremen/Schulzentrum Rübekamp) zur kulturellen Verortung des Fachs Geschichte. Dazu waren die Teilnehmer*innen aufgefordert darüber nachzudenken, wann/wo/wie und warum man etwas über Geschichte lernt, wer Geschichte lehrt und wie Geschichte im Unterricht vermittelt wird. Die Antworten wurden wie folgt zusammengefasst:

- Exkursionen mit Schulklasse z.B. ins Kino
- Geschichten der Großeltern (mehrere Perspektive der Vergangenheit lernen)
- Einfluss auf Erziehungsstil, Persönlichkeitsbildung und Familiengeschichte (Nationalsozialismus)
- Schule: Geschichtsbewusstsein, Fragekompetenz, Dekonstruktion als wichtige Fähigkeit, differenzierte Blickweisen kennenzulernen
- Geschichte als Diskurs, der die Gegenwart prägt
- Geschichte als kulturelles Konzept (ist konstruiert und gegenwärtig)
- Wann beginnt Geschichte?
- Differenzierung: Faktenwissen und deren Beurteilung
- in selbstorganisierten Lerngruppen sich historisch bilden
- Serien wie „Babylon Berlin“ oder historische Romane
- Museum: Raubkunst? Umbenennung von Straßen, die nach Kolonialist*innen benannt wurden? Umwidmung des Elefanten in ein Anti-Kolonial-Denkmal

Aus diesen Fragen entwickelte sich eine intensive Diskussion zur Kolonialgeschichte. Thematisiert wurde, dass (kritische) Kolonialgeschichte in Bremen

curricular kaum verankert sei und eher in der Oberstufe thematisiert werde. Durch internationale Teilnehmende wurde die Frage aufgeworfen, warum die Kolonialgeschichte Deutschlands nicht einen ähnlichen Stellenwert im Geschichtsunterricht bekommt wie der Nationalsozialismus. Dazu wurden folgende Aspekte genannt:

- Vielleicht, weil es nicht auf deutschem Boden stattgefunden hat?
- Auseinandersetzung nicht durch Alliierte erzwungen
- Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus wurde durch die Filmreihe „Shoa, re-education“ angestoßen
- Apell, Kolonialgeschichte in Curriculum aufzunehmen
- 2016 war es Thema im Zentralabitur
- In Bayern ist Kolonialgeschichte Teil des Curriculums der Klasse 8 (Spanien, Frankreich ... Deutschlands Rolle wird relativiert)
- Ausrede der Deutschen: Kolonialismus ist Teil der europäischen Geschichte, dann müssten wir uns alle damit befassen
- Wer muss sich eigentlich womit auseinandersetzen?

Einblick in die Arbeitsweisen und Materialien aus FACH + SPRACHE

Im Rahmen der fachbezogenen Arbeitsgruppen wurden auch die fachspezifischen Materialien und Arbeitsweisen aus dem Projekt Fach + Sprache aus der Lehr-Lern-Werkstatt von Lehramtsstudent*innen vorgestellt. Die **Prinzipien und Ziele des Projektes** sind:

- Verknüpfung von fachlichen Inhalten und sprachlicher Förderung
- Ressourcenorientierung
- Integration der Mehrsprachigkeit
- Vermittlung von Lern- und Lesestrategien
- Vermittlung von fachtypischen Arbeitsweisen
- Erhöhung der Lerner*innenautonomie
- Empowerment

Der Lehramtsstudent Rudolf Reichel ging in der Arbeitsgruppe für das **FACH CHEMIE** darauf ein, wie die studentischen Förderlehrkräfte in Fach + Sprache-Kursen die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen didaktisch integrieren. Aufgeführt wurden etwa:

- **Verwendung von Übersetzungshilfen**, die mit dem Smartphone zum Einsatz kommen. Programme wie Google Translate wurden für ganze Fachtexte allerdings als wenig sinnvoll erachtet, da die automatischen Übersetzungen oft unverständlich seien.
- Anleitung von mehrsprachigen **Peer Learning Prozessen in Sprachgruppen**.
- Ermöglichung des **Sprechens der Schüler*innen in der für sie vertrautesten Sprache** etwa bei einer Präsentation, der die gleiche Präsentation in deutscher Sprache unmittelbar folgt, um den Schüler*innen zu Beginn mehr Sicherheit bei der Präsentation zu geben.
- **Vermittlung von Formen des Darstellungswechsels**, wie etwa gegenständlich, bildlich, sprachlich und symbolisch.
- **Vermittlung von Lesestrategien**, zu denen mehrsprachige Texte ergänzend herangezogen werden.
- **Einsatz von Texten in anderen Sprachen** als Vorentlastung, wenn von Schüler*innen das Unterrichtsmaterial in deutscher Sprache nicht verstanden wird.

In der Arbeitsgruppe für das **FACH BIOLOGIE** stellten die Lehramtsstudierenden Sosin Ahmad und Jan Sigmund **Materialien und Konzepte** aus Fach + Sprache vor, die sich in der Arbeit mit Schüler*innen als besonders praktikabel herausgestellt haben. Exemplarisch wurde dies am Beispiel einer Unterrichtsstunde zum Thema „Tiere des Waldes“ demonstriert:

- **Fachprinzipien vermitteln:** Lernziel dieser Stunde ist die Vermittlung der Fachbegriffe, „Kategorie“ und „Klasse“.
- **Arbeit mit Texthilfen:** Mit dieser Strategie sollen Schüler*innen lernen, schnell das Thema einer Schulbuchseite zu erfassen. Dafür kann zunächst die Seite ohne den Haupttext ausgeteilt und erarbeitet werden: Welche Informationen enthalten die Texthilfen (Grafiken, Tabellen, Über- und Unterschriften, Hervorhebungen)? Auf diese Weise soll ein erster Zugang zum Thema hergestellt werden, ohne direkt mit einem komplexen und voraussetzungsreichen Text zu beginnen.

- **Scaffolding:** In Unterrichtsstunden, in denen Experimente durchgeführt werden, können Beobachtungen und Messwerte in eine vorbereitete Tabelle eingetragen und Ergebnisse mithilfe vorgegebener Satzanfänge protokolliert werden.
- **Vermittlung durch Beispiele aus dem Alltag:** Das Konzept einer Nahrungskette kann mithilfe einer Halskette erklärt werden. Dieses Alltagsbeispiel bereitet auf die Konstruktion von Passivsätzen vor (Die Nuss wird vom Eichhörnchen gefressen).

Die ehemalige Förderlehrerin Anastasia Werner beschrieb in der Arbeitsgruppe für das **FACH GEOGRAFIE** das didaktische Prinzip „von nah zu fern“ (Bremen, Deutschland, die Welt). In Fach + Sprache Geografie wird in die Arbeit mit Atlanten eingeführt. Ebenso wird vermittelt, Hypothesen aufzustellen und zu überprüfen, ebenso mit diskontinuierlichen Texten wie Tabellen und Diagrammen zu arbeiten, wie mit Lesestrategie, Präsentationen zu entwickeln und vorzutragen. Zum Thema Internetrecherche werden zudem Strategien vermittelt, zu denen auch die Reflexion der Sprachauswahl für die Recherche gehört (Was suche ich mit welchem Ziel in welcher Sprache?).

Neben den bisher beschriebenen Arbeitsweisen in Fach + Sprache-Kursen erläuterten die Studentinnen Sabrina Heins, Clara Öden und Vanessa Moll die Relevanzsetzungen von Vorgehensweisen und Logiken des **FACHS GESCHICHTE** in diesem Förderangebot. Das zentrale Thema der Materialien für das Fach Geschichte ist die Arbeit mit historischen Quellen. Der Kurs thematisiert zu Beginn die Kulturbedingtheit der Wahrnehmung historischer Ereignisse durch die Vorstellung unterschiedlicher Zeitrechnungen (gregorianisch, muslimisch, jüdisch). Daran schließt sich die Arbeit mit historischen Quellen zum Thema „Industrielle Revolution“ an. Inhaltlich waren die Schüler*innen jedoch vor allem an der Geschichte des 20. Jahrhunderts und speziell an deutscher Geschichte interessiert.

Mithilfe von Beispieltexten und Scaffolding analysieren die Student*innen historische Quellengattungen. Ihren Schüler*innen schienen allerdings Re- und Dekonstruktion von Perspektiven als Konzept nicht bekannt. Ebenso erkannten die Studierenden, dass Konzepte wie „Sklaverei“, die sie als bekannt vorausgesetzt hatten, nicht allen Schüler*innen vertraut waren. Spontane Erklärungen zu geben, fiel den Studierenden schwer. Auch das Erstellen von Wortlisten mit Erklärungen auf Deutsch, die sie den Schüler*innen zu jeder Unterrichtsstunde zur Vorentlastung gaben, war zunächst eine Herausforderung. Die Listen wurden in den wöchentlichen Werkstatttreffen gemeinsam erarbeitet.

Ihren eigenen Lernzuwachs beschrieben die Studierenden in der Sensibilisierung für einen sprachsensiblen Unterricht, etwa über das verbesserte Verständnis, welche Wörter schwierig sind, welche Begriffe auf Wörterlisten zu stellen sind. Außerdem empfanden sie eine größere Kultursensibilität insofern als sie durch die Arbeit mit den Schüler*innen, die auf Grund von politischen Spätfolgen der bis heute nachwirkenden kolonialen und globalen Machtstrukturen ihr Land verlassen mussten, ihre eigenen Privilegien erkannten.

Perspektiven der internationalen Lehrer*innen und Schüler*innen

Internationale Lehrer*innen und auch Schüler*innen berichteten in den Arbeitsgruppen von ihren Schulerfahrungen in den Ländern, aus denen sie nach Deutschland migriert sind. Im Gegensatz zu den fachdidaktischen Perspektiven bezogen sie sich nicht auf konzeptionelle Diskurse, sondern auf individuelle Erfahrungen. Sie machten auf ihre Vorerfahrungen aufmerksam und zogen Vergleiche zwischen Bildungssystemen. Die Schüler*innen berichteten zudem von ihren Erfahrungen in Bremer Schulen (vgl. Beitrag **DREIZEHN**).

In den Herkunftsschulen wurden auf Grund fehlender Fachräume und Materialien zum Teil nur selten Experimente durchgeführt.

Zu den **Erfahrungen an Schulen im Herkunftsland** berichteten die internationalen Lehrer*innen etwa von ihrer zum Teil rein theoretischen Vermittlung des **FACHES CHEMIE**, wenn die Schulen nicht über Labore verfügten. Stattdessen wurden Bilder und Videos für die Vermittlung genutzt. In der Arbeitsgruppe für das **FACH GEOGRAFIE** berichtete eine internationale Lehrerin über ihre Unterrichtserfahrungen an einer Schule in Syrien und über ihre Hochschulausbildung. In weiterführenden Schulen würden Geograf*innen unterrichten, die zwar ein naturwissenschaftliches Studium absolviert haben, jedoch ohne fachdidaktische Anteile. Nur Studierende, die für die Arbeit in der Grundschule ausgebildet werden, erhalten in Syrien eine pädagogische Qualifizierung. Für den eigenen Unterricht hob die Lehrerin hervor, dass der Geografieunterricht wegen fehlender medialer Ausstattung überwiegend theoretisch und textbasiert war.

Diese Erfahrung hatte auch eine aus dem Iran migrierte Schülerin gemacht, die aktuell in Bremen die Klasse 11 besucht. Sie berichtete, dass im Iran die gleichen Inhalte wie an ihrer Bremer Schule vermittelt wurden, allerdings ausschließlich mithilfe „dicker“ und textlastiger Bücher. Bis zur 6. Klasse wurde das Fach Geografie (wie im Land Bremen) gemeinsam mit den Fächern Geschichte und Politik auf der Grundlage eines Lehrbuchs unterrichtet, das für alle Schulen im Iran zum Einsatz kam. Die Schülerin berichtete, dass die Aneignung der Fachinhalte insbesondere über die Methode des Auswendiglernens erfolgte. In der Arbeitsgruppe wurde allerdings festgehalten, dass dies keinen Gegensatz zum Lernen in Deutschland darstelle.

Für das Fach Geschichte zeigte sich die Relevanz der Perspektiven von Kolonialgeschichte.

Für das **FACH GESCHICHTE** berichtete eine Lehrerin aus Syrien ebenfalls, dass der Unterricht nach einem landesweit einheitlichen Schulbuch in einer festgelegten thematischen Folge unterrichtet wird. Die Funktion des Faches sei dann häufig eher die Vermittlung einer bestimmten Interpretation von geschichtlichen Ereignissen. Durch eine Lehrerin aus Togo wurde die Multiperspektivität über die Relevanz des Kolonialismus sichtbar. Kolonialgeschichte wird in Togo ab der 4. Klasse unterrichtet, sie ist nicht abstrakt, sondern dort im Alltag präsent. Zugleich wird der Unterricht beispielsweise nach wie vor in der Kolonialsprache Französisch und nach französischem Muster erteilt. Die Relevanz, die der deutschen Kolonialgeschichte im Geschichtsunterricht in Deutschland beigemessen werde, wurde als zu gering empfunden.

Die Erfahrungen der Schüler*innen an Bremer Schulen zeigten etwa die Relevanz des Sprechtempos und didaktisch-methodischer Vorgehensweisen im Regelunterricht, sowie die Berücksichtigung ihrer Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse durch die Lehrkräfte.

Zu den **Erfahrungen an Schulen in Bremen** berichtete ein Schüler in der Arbeitsgruppe zum **FACH CHEMIE**, dass er vor seiner Migration in Afghanistan keinen naturwissenschaftlichen Unterricht besucht habe. Auch in seiner ersten Schule in Bremen hatte er keinen naturwissenschaftlichen Unterricht, sondern hat ausschließlich Deutsch gelernt. An seiner zweiten Schule wurde er teiltintegrativ beschult. Dazu merkte er an, dass er in dem Vorkurs grundsätzlich mehr verstanden und gelernt habe als in der Regelklasse. Dies sah er darin begründet, dass in der Regelklasse zu schnell geredet wurde, ohne auf seine Lernbedarfe einzugehen. Schüler*innen in der Arbeitsgruppe für das **FACH BIOLOGIE** teilten mit, dass insbesondere das Lernen über Fachtexte eine Überforderung für sie war. Die Schüler*innen fragten nach der Methodik des Biologieunterrichts im Land Bremen und regten an, Fachbegriffe vor der Textarbeit zu erklären.

Eine aus Syrien migrierte Schülerin schilderte, dass sie im **FACH GESCHICHTE** Unterrichtsinhalte auswendig gelernt hat, ohne sie zu verstehen und daher auch eine Abneigung gegenüber dem Fach entwickelt hatte. Dies änderte sich, als ihr Lehrer ihr den Sinn des Faches erklärte, sodass sie heute sagen könne, dass sie das Fach Geschichte „liebt“. Ihr wäre es lieber, wenn Lehrer*innen mehr präsentieren, da die Erschließung der Lerninhalte ausschließlich über Texte schwerer zu verstehen sei als über einen Lehrer*innenvortrag. Sie selbst lerne durch das Nachschlagen von Wörtern, digitale Videos und Tutorials. Diese könne sie ihrem eigenen Lerntempo entsprechend anhalten und mehrfach sehen. Sie bestätigt, dass einfache Übersetzungen von (Fach-)Begriffen nicht ausreichen, wenn diese in den Unterrichtssprachen der Herkunftsschulen nicht bekannt sind.

Ein weiteres Thema waren die Folgen unterbrochener Bildungsbiografien. Die Schule im Herkunftsland wurde von den Schüler*innen bisweilen nur wenige Jahre besucht, sodass die Bildungssprache der Herkunftsschule entsprechend gering entwickelt sei. Eine Schülerin ergänzte, dass sie den Geschichtsunterricht in Afghanistan schon wie „eine neue Sprache“ erlebt habe. In Bremen kann sie dem Geschichtsunterricht nicht gut folgen, weil die Textarbeit ohne die für sie notwendigen Erklärungen erfolgt. Tafelanschriften würden ihr die Arbeit erleichtern. Zusammenfassungen zu schreiben, erlebt sie ebenfalls als schwierig. Um sich Themen dennoch erarbeiten zu können, nutzt sie Bücher in einfachem Deutsch aus der Bibliothek.

Die Schüler*innen betonten, dass für sie die Erklärung der Operatoren besonders wichtig sei. Sie wollen den Sinn hinter den Aufgaben verstehen und nannten die Bereitschaft der Lehrkräfte, auf die ‚neuen‘ Schüler*innen einzugehen, zuzuhören und ihnen mit Offenheit und Geduld zu begegnen als einen zentralen Faktor, der das Lernen unterstützt. Schließlich beschrieben sie ihre Teilnahme am Projekt Fach+Sprache als sehr hilfreich, um selbständig Quellenanalysen zu schreiben. Die Materialien für die Quellenanalyse werden auch von Geschwistern genutzt, die dieses Angebot nicht besucht haben. Den Lernort Universität beschrieben sie als „richtig cool!“

Diskussionsergebnisse: Fächerbezogene Stolpersteine und hilfreiche Tipps

Neben den Beiträgen der verschiedenen Akteur*innen wurden im Rahmen der fachbezogenen Arbeitsgruppen auch fächerbezogene Stolpersteine und hilfreiche Tipps gesammelt. Für das **FACH BIOLOGIE** wurde diese Sammlung im Hinblick auf **Arbeitsweisen** und die **Leistungsbewertung** vorgenommen (**siehe Tabelle rechts**). Für das **FACH GEOGRAFIE** wurde insbesondere die Notwendigkeit hervorgehoben, stärker am Wissen der Schüler*innen anzuknüpfen. Gesammelt wurde, was die anwesenden Schüler*innen als hilfreich im Unterricht empfanden:

- × Bereitstellung von Vokabellisten, die von den Lehrer*innen erstellt und im Vorfeld für die nächste Unterrichtseinheit ausgeteilt wurden, sodass Wörter selbstständig recherchiert und der Unterricht vorentlastet werden konnte. Bereitstellung von **Wörterlisten mit Erklärungen zur Vorbereitung und Vorentlastung der nächsten Stunde**
- × Die Vokabelliste wurde als Hilfe beim Lesen von Fachtexten hervorgehoben, um Aufgaben selbstständig zu erfassen und zu bearbeiten. Bereitstellung von **Wörterlisten mit Erklärungen zu Fachtexten**
- × Nutzung des Smartphones für Übersetzungen oder für eine Bildsuche, die half, Wörter zu verstehen. Notwendig ist daher die **Verfügbarkeit des Smartphones als Rechercheinstrument**
- × Inhalte von Texten in einer Tabelle systematisieren
- × Rückmeldungen zu selbst verfassten Texten durch Lehrkraft erhalten
- × Konkrete Fragen zu Texten und Satzanfänge für die Antworten bereitstellen
- × Üben, sich im Atlas zu orientieren
- × Möglichst viele Bilder zur Unterstützung des Textverstehens verwenden
- × Herstellen einer ruhigen Lernatmosphäre
- × Organisation von Exkursionen zum Unterrichtsthema
- × Bereitstellung von Zusatzmaterialien, die bei Bedarf helfen, Fachinhalte aus früheren Jahrgängen zu erarbeiten
- × Formulierung von Aufgaben, die sich an den Deutschkenntnissen der Schüler*innen orientieren
- × Zuspruch & Motivierung durch Lehrkräfte

ARBEITSWEISEN		LEISTUNGSBEWERTUNG	
Stolpersteine	Tipps	Stolpersteine	Tipps
Experimente: Versuchsanleitung lesen und verstehen	<ul style="list-style-type: none"> × Entlastung durch Bilder, Videos × Kleinschrittigkeit, Versuchsanleitung muss detailliert erklärt werden × Demonstration des Versuchs × Fließdiagramme × Heterogenität didaktisch nutzen (Tandems, Gruppenarbeit) × Struktur vorgeben durch ein Versuchsprotokoll × Forschungsfrage zunächst vorgeben × Scaffolding beim Protokollieren 	Was ist eine faire und transparente Bewertung und wie kann sie im Fachunterricht gelingen? <ul style="list-style-type: none"> × Was kann von den Schüler*innen sprachlich und fachlich erwartet werden? × (Wie) Können bildungsbiografisch begründete fachliche Lücken bei der Bewertung berücksichtigt werden? × Wie kann Problemen der Interferenzen sprachlicher und fachlicher Kompetenzen begegnet werden? × Mit wem können solche Fragen verbindlich geklärt werden? 	<ul style="list-style-type: none"> × Nachteilsausgleiche können individuell gestaltet werden × Kooperation Förderlehrkraft und Fachkraft × Patenschaften bilden (Vorbereitungen Klassenarbeiten/Klausuren) × Oberschulen: differenzierte Leistungsbewertungen × Weniger textlastige Aufgaben-/Antwortformate × projekt-/produktorientiertes Arbeiten (als Ersatzleistung) × stärkere Bewertung der Mündlichkeit / Kurzvorträge × Kooperation mit Eltern, auch, weil nicht immer gewährleistet ist, dass schriftliche Bewertungen der Lehrer*innen auch von ihnen gelesen und verstanden werden können.
Eigenständigkeit: Förderung ohne Über- oder Unterforderung	<ul style="list-style-type: none"> × Gestufte Lernhilfe × Schüler*innen können selbst entscheiden, wann sie Lernhilfe benötigen 		
Vorwissen: Fehlendes berücksichtigen	<ul style="list-style-type: none"> × Definition × Sammeln von Vorwissen in Lerngruppen × Mehrsprachiges Material (auch digital) 		
Betrachtungsebenen: · makroskopisch · mikroskopisch · molekular	<ul style="list-style-type: none"> × viele Bilder und Modelle × Bilder den verschiedenen Ebenen zuordnen × alle Sinne ansprechen 		
Heterogenität: Wie kann mit permanent wechselnden Gruppen/Schüler*innen umgegangen werden?	<ul style="list-style-type: none"> × Klärung der Materialauswahl × Klärung, wie der Bildungsplan erfüllt werden kann 		

Während diese Sammlung entstand, machte eine Schülerin deutlich, wie schwer für sie die Teilhabe am Unterrichtsgespräch sei. Ihrem Eindruck nach werden Deutschlernende häufig nicht in das Unterrichtsgespräch einbezogen. Deshalb fordert sie: „Wir wollen auch drangenommen werden!“. Sie empfindet, dass häufig nur diejenigen Schüler*innen für mündliche Beiträge berücksichtigt werden, die bereits gute Noten haben, sie aber würden übersehen. Gleichzeitig werde beim Elternsprechtag kritisiert, dass die Beteiligung zu gering und die mündliche Note deshalb nicht gut sei. Die Schüler*innen erleben dies als **unfair**. In der Arbeitsgruppe kam es zu folgender Schlussfolgerung:

- × Es ergeben sich eingespielte Überzeugungen gegenüber den Schüler*innen in einer Klasse, diese gilt es aufzubrechen, z.B. durch die Kommunikation des Problems gegenüber der Lehrkraft. Dies wurde u.a. deshalb hervorgehoben, da das Vertrauen und der Zuspruch von Lehrer*innen von den Schüler*innen als zentral für ihre Lernmotivation und ihre Selbstwirksamkeit beschrieben wurde.

In der Arbeitsgruppe für das **FACH GESCHICHTE** wurde auch darüber diskutiert, welche neuen Perspektiven auf Geschichte (GuP) durch sprachlich-kulturell heterogene Lerngruppen entstehen und wie Mehrsprachigkeit didaktisch stärker in den Fachunterricht integriert werden kann. Dies wurde auch von den Schüler*innen als **Tipp** aufgegriffen. Ebenso formulierten sie folgende Tipps:

- × Bereitstellung von außerschulischem Mentoring/Tutoring in den Herkunftssprachen
- × Herstellung vielfältiger kultureller und sprachlicher Bezüge in den Unterrichtsstunden

Als zentrales Thema erwies sich in allen Arbeitsgruppen, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen geduldig sein und gut zuhören müssten. Von Lehrkräften wünschten sich die Schüler*innen schließlich eine höhere Bereitschaft, zu erklären und auf Fragen der Schüler*innen einzugehen. —

Welche Aspekte sind für mich besonders wichtig?

Hier ist Platz für Gedanken zu diesem Beitrag:

RESONANZEN VON LEHRAMTS- STUDIERENDEN

— Aysun Doğmuş

Im Nachgang zu dem Fachtag fand am 11.12.2019 an der Universität Bremen ein Treffen mit Lehramtsstudierenden statt, die Erfahrungen als studentische Förderlehrer*innen in der Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration haben und am Fachtag teilgenommen haben. Als Förderlehrer*innen waren sie an der Entwicklung und Durchführung der Angebote Schuldeutsch (Elif Bayburt, Elvan Wegener), Fach+Sprache (Elif Bayburt, Elvan Wegener, Sabrina Heins) beteiligt und/oder unterrichteten im Angebot Förderunterricht (Sipan Abbas, Elif Bayburt, Elvan Wegener, Sabrina Heins). Sabrina Heins stellte das Angebot Fach + Sprache Geschichte in der fachbezogenen Arbeitsgruppe GuP-Geschichtsunterricht vor.

Zu dem Fachtag wurde zunächst angemerkt, dass dieser viele Impulse für ihre weitere Arbeit als studentische Förderlehrer*innen gegeben habe. Die Kombination von Fachvorträgen und fachbezogenen Arbeitsgruppen wurde als besonders erkenntnisbringend und

Die Kombination von Fachvorträgen und fachbezogenen Arbeitsgruppen wurde als besonders erkenntnisbringend und produktiv hervorgehoben.

produktiv hervorgehoben. Diese Konzeption solle für zukünftige Fachtage beibehalten werden, insbesondere deshalb, weil die Fachvorträge der Referent*innen ein abgestimmtes Spektrum aufgezeigt hätten und einen guten Rahmen für die fachbezogenen Arbeitsgruppen abbilden konnten. Angemerkt wurde allerdings, dass

ein zweiter Tag sinnvoll gewesen wäre, um den Austausch und die Diskussionen im Rahmen der fachbezogenen Arbeitsgruppen vertiefen zu können. Auch wurde das Interesse an den angrenzenden Fächern geäußert. Dies hätte vertieft werden können, wenn die Ergebnisse aus den fachbezogenen Arbeitsgruppen im Plenum umfassender vorgestellt und besprochen worden wären.

Neue Impulse hätten die Studierenden insbesondere im Hinblick auf die Perspektive der Schüler*innen und der internationalen Lehrer*innen, sowie die Praxis in Schweden erhalten (vgl. Beitrag SECHS). Als einen „Aha-Moment“ beschrieben sie in diesem Zusammenhang die Selbstverständlichkeit, mit der in Schweden Erstsprachen von Schüler*innen in der Schule strukturell

Als einen „Aha-Moment“ wurde die Selbstverständlichkeit beschrieben, mit der in Schweden Erstsprachen von Schüler*innen in der Schule strukturell verankert sind – und die dahinterliegende Haltung.

verankert sind, und die Selbstverständlichkeit der dahinterliegenden Haltung. Diese Selbstverständlichkeit beschrieben sie als erlebten Gegensatz zu Theorie und Praxis in Deutschland.

Als einen weiteren „Aha-Moment“ beschrieben die Studierenden die ihnen bis dahin nicht bekannte Nicht-Anerkennung der Berufsfähigkeit von internationalen Lehrer*innen in Deutschland (vgl. Beitrag FÜNF).

Die Lehramtsstudent*innen formulierten den Wunsch, im Rahmen der Lehr-Lern-Werkstatt Tandems mit internationalen Lehrer*innen zu bilden, um auch von ihren Erfahrungen für einen mehrsprachigen und kultursensiblen Unterricht zu lernen.

Als gewünschte Haltung gegenüber Schüler*innen wurde formuliert: „Ich bin für Dich da“ – anstelle eines Desinteresses oder einer fehlenden Bereitschaft, sich auf migrationsbedingte Herausforderungen und Schwierigkeiten einzulassen.

Relevant gesetzt wurde eine engere Verzahnung mit Schulen, etwa im Hinblick darauf, dass Unterrichtsmaterialien gemeinsam entwickelt und Kompetenzen ausgetauscht werden könnten.

Die Teilnahme dieser Gruppe an dem Fachtag hoben die Studierenden besonders positiv hervor und formulierten den Wunsch, im Rahmen der Lehr-Lern-Werkstatt Tandems mit ihnen zu bilden, um auch von ihren Erfahrungen für einen mehrsprachigen und kultursensiblen Unterricht lernen zu können. Als Idee formulierten sie darüber hinaus, gemeinsam mit den internationalen Lehrer*innen an der Materialerstellung zu arbeiten.

Aus fachdidaktischer Perspektive hoben die Studierenden bspw. hervor, dass Schüler*innen berichtet hätten, dass analytische Aufgaben für sie neu waren, und zugleich, dass bspw. in Syrien Fachdidaktik im Lehramtsstudium nicht vermittelt werde. Sipan Abbas machte darauf aufmerksam, dass die Schulpraxis in Syrien nicht vereinheitlicht dargestellt werden kann, es gäbe etwa Unterschiede im Norden und Süden des Landes. Gleichzeitig beschrieb er eine unerwartete, negative Überraschung im Unterricht, die er in Bremen kennengelernt habe. Entgegen seiner Erwartungen empfand er Lehrer*innen als nicht sehr engagiert und auch fehle es an dem Einsatz einer Methodenvielfalt, die er jedoch im Studium kennenlerne. Als gewünschte Haltung gegenüber Schüler*innen formulierten die Studierenden auch, dass vermittelt wird „Ich bin für Dich da“ – anstelle eines Desinteresses oder einer fehlenden Bereitschaft, sich auf migrationsbedingte Herausforderungen und Schwierigkeiten einzulassen. Dies führe aus Sicht der Studierenden zu dem Effekt, dass Schüler*innen demotiviert werden und dem Unterricht frustriert fernbleiben könnten.

Darüber hinaus fragten die Studierenden, ob mit der Tagung ein veränderter Blick auf die Lehr-Lern-Werkstatt möglich sei. Relevant setzten sie dabei eine engere Verzahnung mit Schulen. Dies äußerten sie auch im Hinblick darauf, dass Unterrichtsmaterialien gemeinsam entwickelt werden und so die bisher für das Projekt Fach + Sprache erstellten Materialien auch in Regelklassen genutzt werden könnten. Dazu berichteten die Studierenden auch von dem Kommentar einer Lehrerin, der die Herausforderungen und Probleme der Schulen verdeutlicht habe. Zwar wurden die Fach + Sprache-Materialien positiv bewertet, jedoch die Frage aufgeworfen, wie Schüler*innen bewertet werden sollen, wenn im Regelunterricht andere Themen bearbeitet werden. Es gebe keinen längerfristigen Nachteilsausgleich für Schüler*innen. Bedauert wurde auch, dass die Prüfungssprache immer Deutsch ist. Festgehalten wurde zudem, dass in DaF/DaZ-Seminaren der Fachbezug fehlt, wie er in der Lehr-Lern-Werkstatt Praxis-Theorie basiert vermittelt wird.

Resümierend beschrieben die Studierenden schließlich, dass der Fachtag ihnen gezeigt habe, wie hochaktuell die Thematik ist und wie relevant ihre Arbeit in der Lehr-Lern-Werkstatt sei. Die Thematik des Fachtags und die bearbeiteten Zugänge sollten demnach auch eine Selbstverständlichkeit in der Aus- und Fortbildung darstellen. Als Wünsche äußerten sie eine Fortsetzung, etwa durch regelmäßige Arbeitstreffen, eine Verzahnung der Kompetenzen von praxiserfahrenen Lehrer*innen und ihnen als Lehramtsstudierenden und zukünftige Lehrer*innen, über die Erfahrungsimpulse gegeben und ausgetauscht werden könnten. Denkbar wären bspw. Patenschaften und Mentoring und die thematische Bearbeitung im Rahmen von Abschlussarbeiten, die etwa über die Zusammenarbeit von Universität, Schule und LIS eingebettet werden könnte. —

RESONANZEN VON INTERNATIONALEN LEHRER*INNEN

— Aysun Dođmuş



Eindruck vom Fachtag: Internationale Lehrerinnen, Jasmina Heritani, Yasemin Karakaşođlu und Katja Baginski

Bereits vor dem Fachtag fanden zwei Treffen mit internationalen Lehrer*innen, Jasmina Heritani (Quartiersbildungszentrum) und Katja Baginski (Lehr-Lern-Werkstatt Fach* Sprache*Migration) im QBZ Morgenland statt, die auch am Fachtag im Rahmen ...

Trotz Lehrer*innenbedarf in Deutschland erschwerte Zugänge für internationale Lehrer*innen in das Lehramt.

... der fachbezogenen Arbeitsgruppen aktiv mitgewirkt haben. Nach dem Fachtag fand am 26.11.2019 ein weiteres Treffen statt, an dem drei internationale Lehrer*innen, sowie Jasmina Heritani, Katja Baginski und Aysun Doğmuş (Dokumentation) teilgenommen haben. Als roter Faden dieser Zusammenkünfte zeigte sich die Thematisierung der Hindernisse der internationalen Lehrer*innen, einen Zugang zum hiesigen Lehramt zu erhalten. In dem Austausch wurde verdeutlicht, dass verschiedene Initiativen an den Voraussetzungen der Anerkennung der Qualifikation im Herkunftsland scheiterten. Dieser Umstand war für die internationalen Lehrer*innen auch insofern schwer nachvollziehbar, als in Deutschland ein Bedarf an Lehrer*innen besteht und ihre Motivation, ihren Beruf hier fortzusetzen hoch sei. Die Auflagen hingegen, etwa das Studium erneut in Bremen aufzunehmen, scheiterte nicht an einer fehlenden Motivation, sondern wäre für viele internationale Lehrer*innen auf Grund der Notwendigkeit, ihren Lebensunterhalt und den ihrer Familien zu sichern, nicht leistbar.

Vor diesem Hintergrund verwiesen die Lehrkräfte insbesondere auf das von Hennie Kesak vorgestellte schwedische Modell und die Chance, die es migrierten Fachlehrer*innen biete. Ebenso zeige es, dass Möglichkeiten der beruflichen Integration prinzipiell umsetzbar sein müssten, die ebenso dazu beitragen könnten, die im Rahmen des Fachtags eingebrachten Perspektiven der Mehrsprachigkeit und Kultursensibilität im Unterricht umzusetzen. Gleichzeitig wurde festgestellt, dass Mitwirkungsmöglichkeiten an Schulen oder der Lehr-Lern-Werkstatt, etwa im Rahmen von Praktika oder Honorartätigkeit, vor dem Hintergrund der notwendigen finanziellen Sicherung und der Anerkennung ihrer Tätigkeiten nicht vertretbar und auch nicht umsetzbar sind.

Diskrepanz zwischen Bezugsebenen des Sprechens der internationalen Lehrer*innen und den fachdidaktischen Perspektiven der Bremer Kolleg*innen.

Diese Feststellung war auch für die Reflexion ihrer Mitwirkung an dem Fachtag relevant, etwa im Hinblick darauf, wer von wem lernen und das Gelernte in der beruflichen Praxis einbringen könne oder nicht. Für die Konzeption der fachbezogenen Arbeitsgruppen zeigte sich zudem eine Diskrepanz darin, dass die internationalen Lehrer*innen von ihren beruflichen Erfahrungen berichteten, während die fachdidaktischen Perspektiven der Bremer Kolleg*innen sich auf einen Fächerkanon und/oder auf Bildungspläne bezogen. Diese unterschiedlichen Bezugsebenen des Sprechens warf zudem die Reflexionsfrage auf, inwiefern ein nicht intendierter Effekt entsteht und die internationalen Lehrer*innen als stellvertretende Sprecher*innen ihres Herkunftslandes wahrgenommen werden könnten. Dies wurde insbesondere im Hinblick auf die am Fachtag immer wieder aufgerufene Logik eines national differenzierenden „Wir“ und „Ihr“ deutlich. Eine solche Dichotomie, verbunden mit der Zuweisung spezifischer Merkmale läuft Gefahr, eine abwertende Kulturalisierungsproblematik hervorzurufen. Dazu berichteten die internationalen Lehrer*innen etwa, dass es zwar Unterschiede im Lehramtsstudium und der beruflichen Praxis zwischen ihren Herkunftsländern und der Situation in Bremen geben kann, jedoch auch Gemeinsamkeiten zu finden seien, die es hervorzuheben gälte. In den fachbezogenen Arbeitsgruppen wurden sie zuweilen mit Bildern von Teilnehmer*innen über ihre Herkunftsländer in der homogenisierenden Gleichsetzung mit Schulen konfrontiert, die Irritationen bei ihnen auslösten. Eindringlich betonte daher eine internationale Lehrerin: „In Syrien gibt es auch Lineale!“ —

PERSPEKTIVEN UND DAS ERFAHRUNGS- SPEKTRUM VON ELTERN

— Farina Maletz

Im Vorfeld zum Fachtag hat die Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration am 19.06.2018 Eltern von neuzugewanderten Schüler*innen in ihre Räumlichkeiten an der Universität Bremen eingeladen. Das Treffen wurde von Farina Maletz (ehemalige Mitarbeiterin in der Lehr-Lern-Werkstatt) und der studentischen Förderlehrkraft Esther Nora Peters vorbereitet, die in ihrer Masterarbeit zu Informationsbedarfen von zugewanderten Eltern zum bremischen Schulsystem geforscht hat. An dem Treffen nahmen neben Esther Nora Peters, Farina Maletz und der pädagogischen Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt, Katja Baginski, jeweils ein Elternteil aus Armenien, Senegal, Syrien und der Ukraine (drei Mütter, ein Vater), sowie Übersetzer*innen teil. Zentrales Anliegen war der Austausch über Erfahrungen, die die Eltern im Kontakt mit der Schule ihrer Kinder im Herkunftsland und in Deutschland gesammelt haben. Außerdem gaben die Eltern ein Feedback zu der Teilnahme ihrer Kinder am Projekt Fach*Sprache*Migration, dessen Ziele und Arbeitsweisen zu Beginn des Treffens vorgestellt wurden.

Aus den Herkunftsschulen berichteten die Eltern von unterschiedlichen Erfahrungen. Zwei Elternteile erzählten von einem regen Austausch zwischen ihnen und den Lehrer*innen über Leistungen und Verhalten der Kinder. Dieser entstand etwa durch die Einbe-

ziehung von Eltern in organisatorische Tätigkeiten im Schulalltag, wie die Teilnahme an und das Durchführen von Projekten und Veranstaltungen. Ebenso sei es jederzeit und ohne Voranmeldung möglich gewesen, in

Informationsfluss und Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern an den Schulen ihrer Kinder vor der Migration aus den Ländern Armenien, Senegal, Syrien und der Ukraine

der Schule Informationen über das Kind einzuholen. Mindestens zweimal im Jahr fand zudem ein Informationsabend für Eltern zu organisatorischen Planungen statt. Auch bestand die Möglichkeit, dass Eltern in die Organisation des Elternabends eingebunden wurden. Dazu ergänzend verwiesen die Eltern auf Einzelgespräche, die zweimal im Jahr stattfanden und bei denen über das Verhalten und die Leistungen des Kindes gesprochen wurde. Ein weiterer Elternteil berichtete aber auch, dass die Rücksprache mit Lehrer*innen ihres Kindes generell nur stattfand, wenn Probleme aufgetreten waren. Die Aufgabe der Eltern bestand schließlich auch darin, die Hausaufgaben der Kinder zu betreuen, und die Materialien, Kleidung und Auftreten des Kindes und dessen regelmäßige Teilnahme am Unterricht zu überprüfen.

Herausforderungen in der Kommunikation und Teilhabe an Schulen nach der Migration in Bremen

Im Rahmen ihrer Erfahrungen mit Bremer Schulen beschrieben die Eltern ihre Herausforderungen in der Kommunikation und Teilhabe, für deren Gelingen sie Deutschkenntnisse als zentrale Voraussetzung formulierten. Sprachliche Übersetzung erhielten sie über Dritte, etwa durch den Ehepartner oder eine mehrsprachige Sekretärin in der Schule. Jedoch beschrieben sie auch die Sorge, auf Grund der Barrieren in der deutschen Sprache Informationen der Schule zu verpassen, wenn beispielsweise Elternbriefe und Elternabende nicht verstanden werden. Daher wünschten sie sich etwa konkrete Hinweise in Elternbriefen, ob und ggf. wie sie auf die Briefe reagieren sollen. Gerade für diese Eltern, die auch während des Treffens von einer*inem Dolmetscher*in unterstützt wurden, war der Eindruck belastend, am Schulleben der Kinder eingeschränkt bis gar nicht teilhaben zu können. Es wurde aber auch von Formen aktiver Teilhabe berichtet, etwa über proaktive Kontaktaufnahmen zu den Lehrkräften per E-Mail, durch Vereinbarung eines Termins von Seiten der Lehrkraft und bei Elternabenden. Positiv hervorgehoben wurden schließlich die vielen, von der Schule für die Kinder organisierten Exkursionen und Feste. Die Wahrnehmung ihrer Rolle als Eltern sei dabei jedoch eher passiv.

Zum Kursangebot Fach + Sprache der Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache* Migration berichteten die Eltern übereinstimmend, dass ihre Kinder gerne an den Kursen teilnahmen, da sie die behandelten Unterrichtsinhalte in den Vorkursen vermissten und vermuteten, diese bald in der Regelklasse zu benötigen. Ebenso beobachteten sie, dass das Interesse ihrer Kinder an den Themen des behandelten Faches anstieg. Ein Elternteil berichtete auch, dass sein Kind zuvor keinerlei Erfahrung in dem unterrichteten Schulfach gehabt habe und das Lernen der Fachinhalte dem Kind teilweise schwergefallen sei. Daher freute sich das Kind besonders, wenn es in der Familie neu gelernte Fachbegriffe aus Fach + Sprache präsentieren konnte.

Der Austausch mit den Eltern verdeutlichte, dass sie sich sehr für die Schullaufbahn ihres Kindes interessieren und sich gefreut haben, bei dem Treffen über Erfahrungen sprechen und Fragen stellen zu können. Das Thema sei für sie nach dem Treffen noch nicht abgeschlossen und sie interessieren sich dafür, sich weiterhin mit anderen Eltern zum Informationsaustausch zu vernetzen. Das Treffen endete mit einem Dank an die Eltern für die Teilnahme an diesem Austausch durch die Veranstalterinnen und dem Ausdruck der Hoffnung, gemeinsam mit den Eltern sowie den Kooperationspartner*innen des Fachtags Perspektiven für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Eltern entwickeln zu können. —



Farina Maletz, staatlich anerkannte Sozialarbeiterin B.A., arbeitete von Oktober 2017 bis September 2019 in der Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache* Migration. Dort organisierte sie den Förderunterricht und war Ansprechpartnerin für Studierende, Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen.

PERSPEKTIVEN UND DAS ERFAHRUNGS- SPEKTRUM VON SCHÜLER*INNEN

— Mona Schiele

In Vorbereitung auf den Fachtag fand zwei Wochen zuvor eine zweistündige Gruppendiskussion mit ehemaligen Vorkurs-Schüler*innen in den Räumlichkeiten der Universität Bremen statt. Das Ziel dieses Gesprächs war, ...



Mona Schiele ist pädagogische Mitarbeiterin im Projekt „Bremer IntegrationsQualifizierung (BIQ)“ am Zentrum für Schule und Beruf. Bei BIQ erhalten Zugewanderte im Alter von 18 bis 26 Jahren Unterricht in Deutsch, Mathematik und Berufsorientierung. Mona Schiele begleitet junge Menschen währenddessen, hilft bei Fragen und Problemen und unterstützt sie dabei, eine berufliche Perspektive für die Zeit nach BIQ zu entwickeln.

Im Rahmen der Lehr-Lern-Werkstatt hat Mona Schiele ca. ein Jahr lang im Projektzweig „Schuldeutsch“ Jugendliche und junge Erwachsene mit überwiegend geringer Schulerfahrung unterrichtet und dabei mitgewirkt, Unterrichtsmaterialien für das Projekt zu entwickeln.

... den Schüler*innen einen geschützten Rahmen mit mehr Zeit für den erstmaligen Austausch ihrer Gedanken und Erfahrungen bezüglich des Übergangs vom Vorkurs in den Regelunterricht zu bieten. Für die Gruppendiskussion wurden durch die Lehr-Lern-Werkstatt zehn ehemalige Vorkurs-Schüler*innen angefragt, die aktuell alle am Förderunterricht der Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration der Universität Bremen teilnehmen. Sieben der zehn angefragten Schüler*innen konnten an der Gruppendiskussion teilnehmen und wirkten auch an den fachbezogenen Arbeitsgruppen des Fachtags aktiv mit.

Im Rahmen der Gruppendiskussion erhielten die Schüler*innen zunächst die Gelegenheit, sich über ihre Schulerfahrungen in Deutschland auszutauschen. Angeregt wurde dieser Austausch durch folgende Eingangsfragen: „Was hat dich noch nie jemand zu deinen Schulerfahrungen in Deutschland gefragt? Welche Frage hättest du gerne einmal gehört?“. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wurden ihre eingebrachten Perspektiven durch Nachfragen vertieft und Bezüge zu der inhaltlichen Ausrichtung des Fachtags hergestellt.

Nach dem Fachtag erklärten sich zudem zwei Schüler*innen zu einem ca. einstündigen Einzelinterview bereit. In diesem Rahmen erfolgte eine Vertiefung

der Themen der Gruppendiskussion. Die Erfahrungen und eingebrachten Perspektiven der Schüler*innen konnten zu folgenden Themenbereichen gebündelt werden:

- Schwierigkeiten beim Übergang vom Vorkurs in den Regelunterricht
- Strategien der Schüler*innen zum Umgang mit der Lernsituation im Regelunterricht
- Unterstützungsmaßnahmen im Regelunterricht und im außerschulischen Bereich
- Kraftspender und Motivationsfaktoren
- Fachliche Ressourcen der Schüler*innen aus Schulerfahrungen vor der Migration
- Verbesserungsvorschläge der Schüler*innen

Ablauf

1/ Erklärung zum Fachtag (28.10.2019) und zum Workshop (heute)

2/ Vorstellungsrunde

3/ Themen für den Workshop sammeln



4/ Gruppenarbeit: Themen vertiefen



5/ Eure Botschaft: WAS möchtet ihr WEM gerne sagen?



Schwierigkeiten beim Übergang vom Vorkurs in den Regelunterricht

Einigkeit bei den Schüler*innen bestand darin, dass es nicht ausreicht, den Fokus im Vorkurs auf das Erlernen von Grammatik und Alltagsdeutsch zu legen. Dieser Fokus sei zwar sehr wichtig, habe sie aber nicht angemessen auf den anschließenden Regelunterricht und die damit verbundenen fachsprachlichen Voraussetzungen vorbereitet. Vielmehr berichteten die Schüler*innen von der ernüchternden Erfahrung, dass die in sechs bis zwölf Monaten im Vorkurs erworbenen Deutschkenntnisse nicht den Sprachregistern des Regelunterrichts entsprachen, sondern dort ganz andere sprachliche Anforderungen an sie gestellt werden als im Vorkurs. Auch fehlende Kenntnisse bzgl. der jeweiligen Fachinhalte sowie der unterrichtsspezifischen Fachsprache hätten dazu geführt, dass sie zwar physisch am Unterricht teilnahmen, inhaltlich jedoch kaum etwas ver-

Fehlende Vermittlung der Fachsprache für den Regelunterricht durch den Vorkurs

Deutschsprachige Normmaßstäbe, mangelnde Sensibilität und unterrichtspraktische Unterstützung der Lehrkräfte

standen und somit keine Fachinhalte lernen konnten. Am Beispiel des Physikunterrichts erläuterte eine Schülerin etwa, dass sie in der von ihr in Syrien besuchten Schule ein Jahr lang Physik gelernt habe, die Inhalte des Physikunterrichts in Deutschland jedoch neu für sie waren und sie der Unterrichtssprache zunächst nicht folgen konnte. Entsprechend resümierten die Schüler*innen, dass ihnen im Vorkurs geholfen hätte, wenn sie dort bereits Fachbegriffe für die jeweiligen Unterrichtsfächer gelernt hätten.

In Bezug auf die Lehrkräfte des Regelunterrichts verdeutlichten die Schüler*innen hingegen den Wunsch nach einer stärkeren Sensibilität für ihre Situation und Unterstützung. Ihrer Ansicht nach seien einige der Lehrkräfte nicht darauf vorbereitet gewesen, dass neuzugewanderte Schüler*innen „nach einem Monat noch kein Deutsch können“. An die mündliche Mitarbeit seien die gleichen Normmaßstäbe wie an Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache gestellt worden. Einige von ihnen hätten anfangs die Noten „4“, „5“, oder gar „6“ für ihre mündliche Mitarbeit erhalten, weil sie sich nicht am Unterricht beteiligten bzw. beteiligen konnten. Dieses Bewertungsproblem besteht auch bei schriftlichen Leistungen. Trotz einer vollen Punktzahl für Inhalt und Aufbau einer Deutscharbeit wurden Schüler*innen aufgrund von Rechtschreib- und Grammatikfehlern Punkte abgezogen und eine „schlechte Note“ erteilt.

Als weiteres Problem in Bezug auf die Lehrkräfte wurde berichtet, dass sie mit dem Verweis auf Zeitmangel auf Verständnisfragen nicht eingehen und stattdessen den Schüler*innen sagen, dass sie allein zurechtkommen müssen oder die Unterstützung an Mitschüler*innen delegieren. Allerdings wurde deutlich, dass Mitschüler*innen mit einer solchen Zuweisung überfordert sein können. Bei einer Schülerin etwa las die Mitschülerin die nicht verstandene Aufgabe lediglich noch mal vor und konnte sie darüber hinaus nicht erklären. Trotz Hilfsbereitschaft fehle den Mitschüler*innen während des Unterrichts auch die Zeit für die Unterstützung anderer, u.a., weil sie die Unterrichtsinhalte zunächst selbst verstehen müssen. Ebenso sei es den Mitschüler*innen am Nachmittag aus Zeitgründen meistens nicht möglich, umfänglich zu helfen.

Angst und Nervosität beim Deutschsprechen durch negative Erfahrungen im Unterricht

Zugleich wurde das Lernen in der Regelklasse als verunsichernd beschrieben. Ein Schüler berichtete von einer Situation, in der er etwas an der Tafel erklärte und von einem Mitschüler ausgelacht wurde. Obgleich die Lehrkraft eingeschritten sei und erklärt habe, dass Fehler in einer neuen Sprache selbstverständlich seien, führte dies bei dem Schüler dazu, dass er seitdem an der Tafel „plötzlich alles vergisst“, was er sagen will und er nach wie vor eine gewisse Nervosität beim Deutschsprechen vor der Klasse spürt. Er betonte, dass er gerne einmal gefragt werden würde, weshalb er regelmäßig an der Tafel nicht sprechen könne.

Verunsicherung durch geringe Kontakte in der Klasse

Eine Verunsicherung entstehe auch, wenn kein intensiver Kontakt zu Mitschüler*innen des Regelunterrichts aufgebaut werden kann, wenn diese nur kurz oder gar nicht antworten. Diese Reaktion wird in Verbindung mit nicht „perfekten“ Deutschkenntnissen gebracht und entmutigt, die Mitschüler*innen ein zweites Mal anzusprechen. Im Vorkurs dagegen hätten alle miteinander geredet und Spaß zusammen gehabt. Im Regelunterricht sei das anders.

Keine Vermittlung von Lernstrategien und ein hoher Lernaufwand

Man bekäme zwar manchmal Fragen beantwortet, ansonsten sitze man aber eher alleine auf dem eigenen Platz. Als bedeutsamer Aspekt wurde schließlich der hohe Lernaufwand beschrieben, der im Übergang vom Vorkurs in den Regelunterricht aufzubringen sei. Anders als ihre Mitschüler*innen müssen Deutschlernende alle Inhalte und Fachbegriffe des Unterrichts zunächst übersetzen, um diese verstehen und dem Unterricht folgen zu können. Am Beispiel des Englischunterrichts berichtete eine Schülerin dazu, dass sie anfangs neue Vokabeln im durch den Unterricht vorgegebenen System Englisch-Deutsch gelernt habe – ihr sprachliches Repertoire konnte demnach nicht genutzt werden. Aufgrund ihrer damals geringen Deutschkenntnisse habe sie die meisten Vokabeln daher nicht richtig verstanden, sondern lediglich auswendig gelernt. Schließlich habe sie realisiert, dass dieses System für sie nicht funktioniert. Sie wählte ihren Lernweg über die Übersetzung der englischen Vokabeln zuerst auf Arabisch. Diesen zeitlichen Aufwand beschreiben die Schüler*innen unter anderem als Problem, weil sie einen langen Schulweg von teilweise ca. einer Stunde Fahrt und/oder einen langen Nachmittagsunterricht haben. Die Zeit, um nach dem Unterricht sowohl die Hausaufgaben zu erledigen als auch die notwendigen Übersetzungen vorzunehmen und das Gelernte verarbeiten zu können, sei daher oft nicht ausreichend. Ebenso fehle zuweilen ein adäquater Raum in der Schule oder im Wohnheim, und am Wochenende Zeit für Freizeitaktivitäten.

Strategien der Schüler*innen im Umgang mit der Lernsituation im Regelunterricht**„Nutzung digitaler Medien/ Erklärvideos“. Die Relevanzsetzung der Eigeninitiative im Lernprozess**

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Schwierigkeiten, formulierten die Schüler*innen jedoch auch unterschiedliche Strategien, die sie zur Bewältigung des vielfältigen deutschsprachigen Lernpensums entwickelt haben. Als sehr hilfreich beschrieben sie digitale Medien und Erklärvideos, die sie nach dem Unterricht zu Hause nutzen. Dazu gehören beispielsweise deutsche Youtube-Kanäle wie *MrWissen2go*, *simpleclub* und *musstewissen*. In diesen Kanälen werden unterrichtsrelevante Themen in deutscher Sprache erklärt. Die meisten Videos bieten dabei auch deutschsprachige Untertitel an, mit deren Hilfe sich die Schüler*innen Wörter in ihre Muttersprachen oder im Herkunftsland gelernten Unterrichtssprachen übersetzen konnten. Teilweise konnten sie auch deutschsprachige Videos mit Untertiteln in den ihnen bekannten Sprachen finden und nutzen, ebenso wie Erklärvideos mit Unterrichtsinhalten in ihren Herkunftssprachen.

Diese Eigeninitiative beschrieben die Schüler*innen als eine generalisierbare und relevant zu setzende Handlungsfähigkeit, weil es auch „auf einen selbst ankomme“. Im Rahmen der eigenständigen Nachbereitung des Unterrichts benannten sie neben digitalen Medien etwa auch die eigenständige Erstellung von Vokabellisten oder die Nutzung von Textvorlagen. Eine Schülerin erzählte dazu, dass sie eine Mitschülerin um von ihr erstellte Texte gebeten habe, an denen sie sich bei der Erstellung ihrer eigenen Texte orientieren konnte.

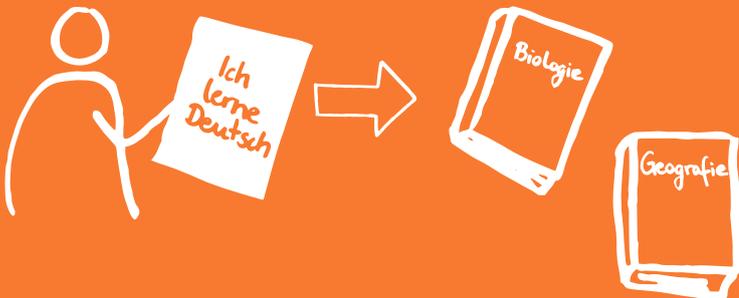
Gleichzeitig kamen die Schüler*innen zu dem Schluss, dass es wichtig sei, auch Lehrer*innen immer wieder bei Verständnisfragen anzusprechen oder den Kontakt zu Mitschüler*innen zu suchen.

Als Strategie im Umgang mit der Angst und Nervosität beim Deutschsprechen im Fachunterricht, gaben sich die Schüler*innen gegenseitig den Rat, sich im Selbstzuspruch zu üben und Ängste abzubauen. Sie kamen auch zu dem Schluss, abfälliges Verhalten von Mitschüler*innen zu ignorieren. Im Interview erzählte ein Schüler zudem von seinem persönlichen Schlüsselgedanken, der ihm nach einigen Monaten der Unsicherheit beim Deutschsprechen kam. Er erkannte für sich, dass er sich entscheiden muss: Entweder schämt man sich für Fehler beim Deutschsprechen, spricht dann dementsprechend nicht mehr und kann so auch nichts lernen – oder man beschließt, beim Sprechen nicht mehr auf sich selbst zu achten, sondern auf die anderen Deutschsprechenden, um von ihnen zu lernen und das Gelernte selbst zu benutzen.

Themen sammeln

Vorkurs

Fachunterricht



Was hat euch noch nie jemand zu euren Schulerfahrungen in Deutschland gefragt?

Wovon möchtet ihr erzählen?
Worüber möchtet ihr gerne sprechen?

Unterstützungsmaßnahmen im Regelunterricht und im außerschulischen Bereich

Auch wenn die Schüler*innen viel darüber berichteten, beim Lernen für den Regelunterricht überwiegend auf sich allein gestellt gewesen zu sein, nannten sie auch unterstützende Maßnahmen in den von ihnen besuchten Schulen. In manchen Klassen wurden zum Bei-

Bereitstellung leistungsdifferenzierter Aufgaben und zusätzliche Arbeitsblätter von den Lehrkräften

spiel Einstufungen in Leistungsniveaus vorgenommen und leistungsdifferenzierte Aufgaben zur Verfügung gestellt, was die Schüler*innen als sehr hilfreich empfanden. Unterstützend wirkten auch Arbeitsblätter zum Üben, die von ihren Lehrkräften zusätzlich bereitgestellt wurden. Es wurde auch von Lehrkräften berichtet, die sie regelmäßig fragten, ob die Aufgaben verstanden seien und ggf. Hilfe anboten. Auch Aufgaben für die Ferienzeiten fanden einige Schüler*innen sehr nützlich, weil diese ihnen halfen, weiterhin die deutsche Sprache zu üben, wenn sie während der Ferien keinen Kontakt zu deutschsprachigen Menschen pflegen konnten. Einige Schüler*in-

Private Nachhilfe, die Lehr-Lern-Werkstatt, die Unterstützung von Mitschüler*innen und Freund*innen

nen nehmen Nachhilfe bei deutschsprachigen Bekannten in Anspruch und beschrieben die Lehr-Lern-Werkstatt als sehr hilfreiches Angebot, da sie dort Unterstützung bei den Hausaufgaben bekommen, Fachvokabular lernen, einzelne grammatikalische oder inhaltliche Fragen der Schüler*innen gezielt beantwortet werden können und für Abschlussprüfungen trainiert wird. Auch Mitschüler*innen oder Freund*innen, die selbst eine der Erstsprachen der Schüler*innen sprechen, wurden als große Unterstützung beschrieben, wenn sie Unterrichtsinhalte oder Grammatik erklären.

Verständnis und Einsatz von Lehrkräften

Zu wissen, dass Lehrkräfte Verständnis für die eigene Situation aufbringen, wurde ebenfalls als sehr hilfreich hervorgehoben. Eine der Schüler*innen berichtete, dass sie im Fach Geografie im Mündlichen die Note 5 bekommen sollte. Ihre Vorkurs-Lehrkraft sprach daraufhin mit der Geografie-Lehrkraft und erklärte, dass die Schülerin bereits ihr Bestes gebe, jedoch erst seit kurzer Zeit die deutsche Sprache lerne und sich nicht gleichermaßen beteiligen könne wie Deutsch-Muttersprachler*innen. Daraufhin bekam die Schülerin eine Zusatzaufgabe, um ihre mündliche Note aufzubessern. Im Sinne der Chancengleichheit begrüßt die Schülerin diese Lösung sehr.

Lehrkräfte als beständige Bezugspersonen

Kraftspender und Motivationsfaktoren

Die schwierige Zeit des Übergangs in den Regelunterricht erfordert nicht nur Zeit, sondern auch Kraft. Während des Treffens tauschten sich die Schüler*innen darüber aus, was ihnen Kraft und Motivation für ihre Anstrengungen gibt. Im Wesentlichen gehören dazu feste Bezugspersonen, wie Lehrkräfte, an die sich die Schüler*innen jederzeit wenden können und die zugleich „*an einen glauben*“. Sehr kraftspendend und motivierend sei es, wenn Lehrkräfte regelmäßig aufmunternde Worte wie „du schaffst das“ an sie richteten und Lernfortschritte lobten.

Familienmitglieder als Kraftquelle

Ebenso benannten die Schüler*innen Eltern und Geschwister als diejenigen Bezugspersonen, die ihnen besonders viel Kraft geben. So war es hilfreich, dass ein Vater darauf hinwies, dass in Deutschland im Gegensatz zum Herkunftsland sehr gute Bildungschancen bestehen. Eltern wirkten auch dadurch motivierend, dass sie an ihre Kinder glauben und Zukunftsängste mindern. Auch das elterliche Interesse an den beruflichen Perspektiven der Kinder wurde als Kraftquelle benannt. Eine ähnliche Wirkung hat das Interesse von Freund*innen und Bekannten, die sich für Lernfortschritte und Lernerfolge interessieren. Als zentrale Kraftquelle wurde die Selbstfürsorge benannt. Dazu zählt auch das Essen, um sich gesund und fit zu halten sowie ausreichende Pausen beim Lernen. Weiterhin wurden ästhetische Elemente als motivierend genannt. Eine Schülerin nutzt bewusst besondere Stifte und farbiges Papier um den Lernstoff zu strukturieren und die Lust am Lernen zu bewahren.

Hauptmotivation: Zukunftswünsche und Ziele

Hauptmotivationsfaktor war für die Schüler*innen die Perspektive „*Ziele vor Augen*“ zu haben, um das Lernpensum zu schaffen, um „*durchzuhalten*“, aufzustehen und pünktlich zum Unterricht zu gehen. Zum Zeitpunkt des Gesprächs

hatten einige der Schüler*innen (zum Beispiel durch Schulpraktika) bereits sehr klare Zukunftsvorstellungen entwickelt und wussten, auf welchem Weg sie diesen im deutschen Bildungssystem näherkommen.

Fachliche Ressourcen aus Schulerfahrungen vor der Migration

Bei der Frage nach Ressourcen aus den Herkunftsschulen, die den Schüler*innen möglicherweise im hiesigen Fachunterricht geholfen haben, bezogen sie sich hauptsächlich auf Fachkenntnisse aus den Herkunftsschulen. Diese führen dazu, dass sie sich im Fachunterricht ihrer Bremer Schulen stärker auf den Deutscherwerb konzentrieren können. Die meisten Schüler*innen hatten jedoch die Erfahrung gemacht, dass ihnen das in den Herkunftsschulen Gelernte nicht hilft, da vieles anders sei. Lediglich im Mathematikunterricht konnten Kenntnisse aus den Herkunftsschulen eingebracht werden. Allerdings wurde häufig die Erfahrung gemacht, dass die im Herkunftsland erlernten Rechenwege nicht akzeptiert und als „falsch“ bezeichnet wurden, auch wenn sie zum selben Ergebnis führten, wie die hier vermittelten Rechenwege.

Verbesserungsvorschläge der Schüler*innen

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, formulierten die Schüler*innen mit ihren Perspektiven und Erfahrungen auch Verbesserungsvorschläge. Zusammenfassend und ergänzend zu den bisher benannten Verbesserungsvorschlägen kann die Vorbereitung auf den Regelunterricht bereits im Vorkurs hervorgehoben werden, insofern als im Vorkurs Fachbegriffe vermittelt und/oder Fachinhalte aus dem Regelunterricht wiederholt werden (vgl. hierzu auch Hennie Kesaks Vortrag am Fachtag bzgl. des Konzepts „study guidance“). Ebenso relevant setzten die Schüler*innen die frühe Integration in den Fachunterricht, etwa indem der Vorkurs nicht vor dem Regelunterricht, sondern ergänzend besucht wird, wie dies an einigen Schulen bereits umgesetzt wird. Vorgeschlagen wurde zudem, zusätzliche Unterstützungsangebote innerhalb der Schule zu erhalten.

Als unterrichtsdidaktische Verbesserungsvorschläge gaben die Schüler*innen den hilfreichen Einsatz von mehrsprachigen und digitalen Medien sowie gezielte Leseübungen und Wörterlisten im Fachunterricht an. Das selbstständige Markieren und Erfragen von Fachbegriffen oder von der Lehrkraft bereits im Vorhinein unterstrichene Vokabeln seien eine gute Unterstützung für das Verständnis im Fachunterricht. Schließlich ist der Hinweis der Schüler*innen zum Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis von Bedeutung, mit dem sie auf die Wirksamkeit einer anerkennenden Kommunikation auf Augenhöhe aufmerksam machen. —

FAZIT + ABGELEITETE HANDLUNGS- ANFORDERUNGEN

— Aysun Doğmuş

Die Beiträge der Dokumentation zeigen, dass die Kooperation und Mitwirkung verschiedener Akteur*innen eine zentrale Besonderheit des Fachtags darstellen: Vertreter*innen der Lehrer*innenaus- und -fortbildung im Land Bremen, Schüler*innen, Eltern, internationale Lehrer*innen, Lehrer*innen und Lehramtsstudierende, außerschulische und internationale Akteur*innen brachten ihre Perspektiven zu der Gestaltung von Übergängen von der Vorbereitungsklasse in den Fachunterricht für neuzugewanderte Schüler*innen ein, diskutierten über ihre Erfahrungen, formulierten wichtige handlungspraktische Tipps und wiesen auf ebenso wichtige Leerstellen hin. Die Produktivität dieser Mehrperspektivität hat der Fachtag allen Beteiligten sehr eindringlich vor Augen geführt.

Einigkeit bestand darin, dass der Fachtag den Beginn der Zusammenarbeit kennzeichnet, dem weitere Fachtage, Arbeitstreffen und Workshops folgen müssen, um für eine handlungsfähige Praxis gemeinsame Ziele, Strategien und Impulse für bildungspolitische Maßnahmen formulieren und Umsetzungsmöglichkeiten für den schulischen Alltag und der Lehrer*innenbildung ausloten zu können. Mit dem Fazit sollen daher die jeweiligen Perspektiven zur Geltung gebracht und notwendige Voraussetzungen der Kooperation und Mitwirkung verschiedener Akteur*innen hervorgehoben werden, die auch über den Fachtag hinaus gemeinsame Gestaltungsprozesse ermöglichen können.

Der Fachtag kennzeichnet den Beginn der Zusammenarbeit, dem weitere Fachtage, Arbeitstreffen und Workshops folgen müssen, um für eine handlungsfähige Praxis gemeinsame Ziele, Strategien und Impulse für bildungspolitische Maßnahmen formulieren und Umsetzungsmöglichkeiten für den schulischen Alltag und der Lehrer*innenbildung ausloten zu können.

Die Kooperation von Fachperspektiven aus der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken sowie der drei Phasen der Lehrer*innenbildung

Im Hinblick auf die Gestaltung des Übergangs neuzugewanderter Schüler*innen von der Vorbereitungsklasse in den Fachunterricht stellt die Kooperation von Vertreter*innen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik, sowie der drei Phasen der Lehrer*innenbildung (Studium, Referendariat und Fort- und Weiterbildung) eine Besonderheit der Bremer Bildungslandschaften

Die Kooperationsstrukturen stellen eine Besonderheit der Bildungslandschaft in Bremen dar. Für die Planung und Umsetzung des Fachtags mussten sie erst geschaffen werden. Auf Grund der jeweiligen Organisationsstrukturen ist zudem die langfristig angelegte Planung eine zentrale Voraussetzung.

Für die Formulierung gemeinsamer Ziele war die Frage leitend, wie Partizipation und Bildungserfolg neuzugewandelter Schüler*innen im jeweiligen Fachunterricht systematisch unterstützt werden können.

dar. Herausgestellt werden kann, dass die notwendigen Kooperationsstrukturen erst durch das aktive Engagement der beteiligten Akteur*innen – vertreten durch den AbIB der Universität Bremen und das Landesinstitut für Schule im Land Bremen – geschaffen und im kontinuierlichen Austausch realisiert werden mussten. Ebenso kann herausgestellt werden, dass die langfristige Planung gemeinsamer Aktivitäten eine zentrale Voraussetzung ist, auch, um ein Verständnis für die jeweiligen Organisationsstrukturen entwickeln und ihnen in der Zusammenarbeit gerecht werden zu können. Die Planung umfasste dabei sowohl die Erarbeitung von Verzahnungsmöglichkeiten innerhalb der drei Phasen der Lehrer*innenbildung, als auch die Erarbeitung von Verzahnungsmöglichkeiten der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken in den ersten beiden Phasen der Lehrer*innenbildung. Für den Fachtag war die gemeinsame Formulierung der Fragestellung leitend, wie Partizipation und Bildungserfolg neuzugewandelter Schüler*innen im jeweiligen Fachunterricht systematisch unterstützt werden können. Die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Annäherung an diese Fragestellung erfolgte über die Fachvorträge und die fachbezogenen Arbeitsgruppen. Für die erziehungswissenschaftliche Perspektive lassen sich aus dem Beitrag von Yasemin Karakaşoğlu folgende Reflexionsimpulse zusammenfassen.

Erziehungswissenschaftliche Reflexionsimpulse:

- Die Perspektive einer Schule der Migrationsgesellschaft statt einer Schule der Nation,
- Ansprache aller gesellschaftlichen Akteur*innen statt Ansprüche einer einseitigen Integration von so genannten ‚Migrant*innen‘,
- Verknüpfung von Inklusion und Migrationssensibilität,
- Reflexion schulischer Routinen und Selbstverständlichkeiten, die Ausgrenzungsmechanismen für Schüler*innen verursachen können,
- Unterrichtsmethoden, die achtungsvoll mit verschiedenen Wissensbeständen umgehen und diese ressourcenorientiert in Bildungsprozesse einbinden.

Der Unterricht in der Schule der Migrationsgesellschaft knüpft an den fachlichen und sprachlichen Ressourcen neugewanderter Schüler*innen an und vermeidet somit auch die Gefahr einer Ressourcenverlustspirale.

Die Schnittstellen zwischen der migrationsgesellschaftlich ausgerichteten Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken wurden von den Kooperationspartner*innen im Rahmen des Fachvortrags von Katja Baginski und der fachbezogenen Arbeitsgruppen herausgestellt und diskutiert. Katja Baginski zeigte in ihrem Beitrag zu der Arbeit in der Lehr-Lern-Werkstatt an der Universität Bremen insbesondere die dabei relevante Orientierung an Ressourcen von Schüler*innen auf. Sie erläuterte die Gefahr einer Ressourcenverlustspirale, in die neuzugewanderte Schüler*innen geraten können, wenn ihre fachlichen und sprachlichen Ressourcen im Unterricht nicht ausreichend berücksichtigt werden. Wie diese Ressourcen mit Bezugnahme auf verschiedene Bildungserfahrungen von Schüler*innen eingebunden werden können, beschrieb sie über die Projekte Schuldeutsch und Fach+Sprache. Die Projekte ermöglichen neuzugewanderten Schüler*innen ihre fachlichen und sprachlichen Kompetenzen einzusetzen, um gleichzeitig Deutsch und Fachinhalte verschiedener Unterrichtsfächer zu lernen.

Der Unterricht in der Schule der Migrationsgesellschaft weiß um die fachspezifischen Besonderheiten und kann mögliche Stolpersteine für neuzugewanderte Schüler*innen identifizieren.

Im Rahmen der vier fachbezogenen Arbeitsgruppen zu den Unterrichtsfächern Chemie, Biologie, Geografie und Geschichte stellten zudem die Lehramtsstudierenden Rudolf Reichelt, Hassan Kochani, Jannik Wilmink, Sosin Ahmad, Jan Sigmund, Elif Bayburt, Zeynep Tayarar, Elvan Wegener, Clara Ödén, Vanessa Moll und Sabrina Heins Materialien und Arbeitsweisen aus dem Projekt Fach + Sprache vor, wie sie in Kleingruppen in der Lehr-Lern-Werkstatt umgesetzt werden. Das Arbeitsformat der fachbezogenen Arbeitsgruppen ermöglichte darüber hinaus den Austausch der Perspektiven der Fachdidaktiker*innen aus den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung im Hinblick auf den regulären Fachunterricht an Bremer Schulen. Die Fachdidaktiker*innen Lilith Rüschenpöhler, Dr. Dörte Ostersehl, Dr. Fried Meyer zu Erbe, Katharina Kracht führten Prinzipien der jeweiligen Fächer, Arbeitsweisen und Besonderheiten der Fachsprache auf, während die fachdidaktischen Vertreter*innen des Landesinstituts für Schule Corinna Lampe, Christine Herzog, Sandra Opler, Matthias Kiy Prüfungsanforderungen in der Schule, Erfahrungen und mögliche Stolpersteine aus der Praxis mit neuzugewanderten Schüler*innen und Förderansätze einbrachten. In der Zusammenschau der Beiträge zeigen die im Rahmen des Fachtags herausgearbeiteten Schnittstellen die relevante Bedeutung von Lehrkräften und ihrem pädagogisch-fachlichem Handeln auf, die wie folgt zusammengefasst werden können.

Schnittstellen der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik:

- **Pädagogische Handlungsebene:**
 - Kultivierung eines ressourcenorientierten Blicks auf Schüler*innen, mit dem ihnen Leistung zugetraut und zugleich ihre Erfahrungen und Perspektiven respektiert und in die Gestaltung von Lernprozessen eingebunden werden.
- **Fachliche Handlungsebene:**
 - Wahrnehmung der Spezifika bspw. der jeweiligen Fachsprache und der eingesetzten Arbeitsformen im Hinblick auf mögliche Stolpersteine in Lernprozessen von neuzugewanderten Schüler*innen.
 - Nutzung des Fachunterrichts für die Vermittlung der deutschen Schul- und Fachsprache.
 - Einbindung der vorhandenen Kompetenzen der Schüler*innen in verschiedenen Sprachen im Unterricht.
- **Professionalisierungsebene:**
 - Anerkennung der Prozesshaftigkeit dieser Entwicklungsansprüche.
 - Kontinuierliche Reflexionsnotwendigkeit zur migrationsgesellschaftlichen Relevanz von pädagogischen und fachdidaktischen Entscheidungen
 - Kontinuierliche Reflexionsnotwendigkeit und Wissensaneignung für die an den Bedürfnissen und Ressourcen der Schüler*innen orientierte Gestaltung von Übergängen
 - Benennen und Berücksichtigen der potentiell im pädagogischen Bezug auftretenden und Pädagogik kulturalisierenden, gesellschaftlich verankerten Widersprüche.

Als Herausforderung lässt sich die sinnvolle und handlungspraktische Zusammenführung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven kennzeichnen, die neben den fachspezifischen Besonderheiten auch den zum Teil unterschiedlichen Ausbildungsrealitäten zwischen Schule, Landesinstitut und Universität gerecht wird. Als Ausblick für die Fortsetzung der Kooperation sind folgende thematische Schwerpunkte zu nennen:

Ausblick auf weitere thematische Schwerpunkte sind: Flucht und Bildung, Lernstrategien und Leistungsbemessung, sowie Empowerment für neuzugewanderte Schüler*innen.

- × Fortsetzung und Vertiefung des begonnenen Dialogs
- × Fokussierung des Zusammenhangs von Flucht und Bildung
- × Fokussierung der unterrichtspraktischen Umsetzung von unterschiedlichen Lernstrategien
- × Fokussierung der unterrichtspraktischen Leistungsmessung in migrationsbezogen heterogenen Lerngruppen
- × Möglichkeiten des Empowerments für neuzugewanderte Schüler*innen

Externe Impulse zu Möglichkeiten eines mehrsprachigen Fachunterrichts

Das schwedische Modell der Studienhilfe in der Familiensprache zeigt, dass mehrsprachige Lerngelegenheiten neuzugewanderte Schüler*innen unterstützen, sowohl ihre Fachkenntnisse in der Familiensprache, als auch im regulären Unterricht zu stärken.

Neben den Fachexpertisen der Kooperationspartner*innen wurden für den Fachtag externe Impulse einbezogen. Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive stellte Kennie Kesak in ihrem Beitrag die Studienhilfe in der Familiensprache vor, wie sie in Schweden schulstrukturell verankert ist und mit mehrsprachigen Lehrkräften umgesetzt wird. Als Erfolgsfaktoren hob sie hervor, dass die Schule über Kompetenz im Umgang mit Mehrsprachigkeit verfügt, die Studienleitung und die Lehrkraft der Schüler*innen kooperieren und der Unterricht abwechselnd in der Familiensprache der Schüler*innen und in Schwedisch stattfindet. Die Erfahrungen zeigen deutlich, dass die mehrsprachigen Lerngelegenheiten neuzugewanderte Schüler*innen unterstützen, ein Verständnis für das Unterrichtsthema in der Familiensprache aufzubauen, und zu mehr Sicherheit und einer Vertiefung ihres Lernens im regulären Unterricht führen.

Mit dem Beitrag von Nele Hilfert wurde darüber hinaus auf mehrsprachiges Videomaterial und die möglichen Effekte im unterrichtlichen Einsatz aufmerksam gemacht: Schüler*innen erhalten durch einen mehrsprachigen Fachunterricht die Möglichkeit, sowohl die Zweitsprache und akademische deutsche Sprache schneller zu entwickeln, als auch ihre Herkunftssprachen weiterzuentwickeln, da viele von ihnen die akademische Herkunftssprache noch nicht oder nicht vollständig entwickeln konnten. Ein weiterer bemerkenswerter Effekt ist die Möglichkeit, mit mehrsprachige Materialien Eltern in den schulischen Lernprozess ihrer Kinder einzubeziehen.

Die Kooperation mit dem QBZ Morgenland und die Mitwirkung von internationalen Lehrer*innen

Die internationalen Lehrer*innen setzten internationale Impulse für eine gemeinsame Reflexion pädagogischer und fachlicher Zugänge, die für den lokalen Kontext einer Schule in der Migrationsgesellschaft aufbereitet und produktiv zum Einsatz kommen können.

Mit dem QBZ Morgenland konnte zudem ein wertvoller Kooperationspartner für den Fachtag gewonnen und eine aktive Mitwirkung von internationalen Lehrer*innen ermöglicht werden. Im Rahmen des Fachtags brachten sie in den fachbezogenen Arbeitsgruppen ihre Erfahrungen in der Lehrtätigkeit vor der Migration ein. Sie setzen damit internationale Impulse für erste und zukünftige Möglichkeiten einer gemeinsamen Reflexion pädagogischer und fachlicher Zugänge, die für den lokalen Kontext einer Schule in der Migrationsgesellschaft aufbereitet und produktiv zum Einsatz kommen können. Für dafür notwendige Voraussetzungen ergaben sich nach dem Fachtag zwei zentrale Reflexions- und Handlungsperspektiven:

- Welche strukturellen Rahmenbedingungen der Mitwirkung bestehen für internationale Lehrer*innen?
- Welche Positionen können sie darin einnehmen und/oder werden ihnen dabei möglicherweise zugeschrieben?

Die Nachqualifizierung internationaler Lehrer*innen muss das Ziel verfolgen, dass ihre Abschlüsse als gleichwertig anerkannt werden. Darüber hinaus bedarf es bildungspolitischer Maßnahmen, die ihre Einbindung in hiesige (Schul-)Strukturen ermöglichen.

Jasmina Heritani betonte in ihrem Beitrag, dass die Nachqualifizierung der Lehrer*innen das Ziel der Anerkennung eines ausländischen Abschlusses als gleichwertig verfolgen muss, wie das Landesinstitut für Schule in Bremen dies mittlerweile vorhält. Dass darüber hinaus kreative Überlegungen notwendig und zugleich umsetzbare Strategien möglich sind, erläuterte Hennie Kesak in dem von ihr vorgestelltem schwedischem Modell. Die Relevanz dieser Zielrichtung wurde auch im Nachgespräch zum Fachtag mit den internationalen Lehrkräften deutlich. Sie wiesen auf die Umsetzungsschwierigkeiten der Auflagen im Land Bremen hin: Die Aufnahme eines neuen Studiums scheitere für sie nicht an einer fehlenden Motivation, sondern auf Grund der Notwendigkeit, ihren Lebensunterhalt und den ihrer Familien zu sichern.

Vor diesem Hintergrund zeigte sich auch eine Schiefelage in ihrer Mitwirkung an dem Fachtag: Während sie für den Austausch ihre Erfahrungen einbrachten und wichtige Impulse für hiesige Arbeitszusammenhänge gaben, bestehen für sie keine beruflichen Einsatzmöglichkeiten, auch ihre Teilnahme am Fachtag erfolgte somit als Teil ihres ehrenamtlichen Engagements. Zudem bezogen sich ihre Beiträge auf ihre beruflichen Erfahrungen, die Beiträge der fachdidaktischen Perspektiven aus dem LIS und der Universität Bremen auf einen Fächerkanon und/oder auf Bildungspläne. Der damit hervorgerufene Effekt macht darauf aufmerksam, dass im Austausch spezifische Schulbedingungen und fächerspezifische Besonderheiten aus dem Blick geraten können, sodass mit einem kulturalisierenden Ländervergleich stereotype Bilder in einer homogenisierenden und hierarchisierenden Gleichsetzung (re-)produziert werden können.

Die Mitwirkung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden

Die Ansprache von Lehrkräften muss die Relevanz einer gemeinsamen Gestaltung von Übergängen für neuzugewanderte Schüler*innen unabhängig vom Unterrichtsfach und der Zuständigkeit für einen Vorkurs vermitteln.

Ein Ziel des Fachtags war es, die Perspektive von Lehrkräften im Schuldienst einzubeziehen. Da im Vergleich zu den anderen Akteur*innen die Teilnahme dieser Zielgruppe unerwartet gering ausfiel, wurden Überlegungen angestellt, wie ihre Teilnahme an zukünftigen Fachtagen oder anderen Arbeitsformaten gestärkt werden kann. Dies zu berücksichtigen ist von Bedeutung, da Lehrkräften im Schuldienst ein abgestimmtes Zeitfenster für Fort- und Weiterbildungen zur Verfügung steht und auch die schulischen Bedingungen Einfluss auf die Teilnahme haben können. Hervorgehoben wurde insbesondere ihre Ansprache im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Fachtags: Zu reflektieren ist die fächerbezogene Ansprache (Chemie, Biologie, Geografie und Geschichte), sowie die schulstrukturelle Aufgabentrennung zwischen Vorkursen und Regelklassen, insofern als so Lehrkräfte mit anderen Unterrichtsfächern und/oder als Lehrkraft im Regelunterricht über die sie ganz konkret ansprechende Darstellung der Konzeption eines Fachtags angesprochen werden können.

Die Lehrkräfte, die teilgenommen und an den fachbezogenen Arbeitsgruppen mitgewirkt haben, meldeten jedoch ein reges Interesse daran zurück, die methodischen Tools, wie Texthilfen, Präsentationsmaterialien, sprachensible Arbeitsblätter, mehrsprachige Filme, Vokabellisten für Schüler*innen bzw. die

Die beteiligten Lehrkräfte und Lehramtsstudierende regten eine Fortsetzung des Fachtags an, um den fachspezifischen und fächerübergreifenden Austausch zu verstärken und die jeweiligen Bedingungen der Organisationsstrukturen zu diskutieren.

Einführung eines Fachwortschatzes in Vorkursen und in ihrem Regelunterricht nutzen zu wollen. Zudem merkten sie an, dass der Austausch dringend fortgesetzt werden müsse.

Eine Fortsetzung wünschten sich auch die Lehramtsstudierenden, die aktiv an den fachbezogenen Arbeitsgruppen beteiligt waren. Die erkenntnisbringenden Impulse für ihre eigene Weiterarbeit im Studium und ihre zukünftige Berufstätigkeit im Schuldienst führten sie auf die Kombination von Fachvorträgen und fachbezogenen Arbeitsgruppen zurück. Diese Konzeption solle für zukünftige Fachtage mit mehr zeitlichen Spielräumen beibehalten werden, sodass möglich sein könnte, sowohl den fachspezifischen, als auch den fächerübergreifenden Austausch zu verstärken, und dabei Diskrepanzen zwischen den Bedingungen in den verschiedenen Ausbildungsphasen und der schulischen Praxis zu diskutieren.

Ideen der Lehramtsstudierende für ihren weiteren Professionalisierungsprozess:

- Verzahnung der Kompetenzen von praxiserfahrenen Lehrer*innen und ihnen als Lehramtsstudierende, wie etwa in Form von Patenschaften und Mentoring.
- Gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien.
- Thematische Vertiefung im Rahmen von Abschlussarbeiten, die in eine Zusammenarbeit von Universität, Schule und LIS eingebettet sind.
- Tandems mit internationalen Lehrer*innen zu mehrsprachigem und kultursensiblen Unterricht im Rahmen der Lehr-Lern-Werkstatt.
- Gemeinsame Arbeit aller Akteur*innen an der selbstverständlichen Umsetzung einer migrationsgesellschaftlichen Unterrichtspraxis.

Die Mitwirkung von Eltern als Bildungspartner*innen

Die Schule der Migrationsgesellschaft nimmt Eltern von neuzugewanderten Schüler*innen als Bildungspartner*innen wahr und hält adäquate Strukturen für die Zusammenarbeit mit Eltern vor.

Eltern von neuzugewanderten Schüler*innen gaben im Vorfeld zum Fachtag Einblicke in ihre Erfahrungen und Perspektiven, mit denen sie ihre Positionierung als aktive Mitgestalter*innen der Bildungsbiographien ihrer Kinder und der Schule zum Ausdruck brachten. Dass sie sich dazu in ihrer aktuellen Situation nicht in der Lage sehen, begründeten sie mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen. Gleichzeitig aber zeigen ihre Berichte zu ihrer Beteiligung an den Herkunftsschulen vor der Migration, dass dafür auch strukturell verankerte Konzepte der Beteiligung und Zusammenarbeit notwendig sind. Neben der Deutsch- und Fachvermittlung ist eine Voraussetzung dafür die soziale Integration in den schulischen Alltag, die nicht nur sie, sondern alle Eltern betrifft. Die Beiträge der Eltern machen daher auch deutlich, wie zentral in Aus- und Fortbildung die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Eltern von Schüler*innen der Sekundarstufe I und damit auch jenseits der Grundschule ist, in der diese in Deutschland besonders ausgeprägt betrieben wird, die migrationsgesellschaftliche Bedingungen aufgreifen.

Die Mitwirkung von Schüler*innen als Adressat*innen der Bildungsangebote und Expert*innen für ihre Bildungsbiographie

Für die Mitwirkung der Schüler*innen galt es verschiedene Artikulationsräume zu schaffen. Als Expert*innen für ihre Bildungsbiographie gaben sie produktive Hinweise zur Gestaltung des Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis, zur Einbindung in den Klassenverband, fachdidaktische Tipps und Tipps für ihre Selbstachtsamkeit.

Schließlich ist die Mitwirkung der Schüler*innen in einer Doppelrolle hervorzuheben. Sie sind nicht nur die Adressat*innen und Akteur*innen, um die es mit den Themenschwerpunkten des Fachtags ging, sondern auch die Expert*innen für ihre Bildungsbiographie. Ein zentrales Anliegen für den Fachtag war, in und außerhalb von Schule entsprechende Ansprachen und Räume zu schaffen, in denen die Perspektiven der Schüler*innen zur Geltung kommen können. In der Gruppendiskussion vor dem Fachtag, den anschließenden Interviews, während des Fachtags im Rahmen der fachbezogenen Arbeitsgruppen und mit ihren Statements im abschließenden Plenum haben sie sehr eindrücklich ihre Perspektiven zum Ausdruck gebracht und produktive Hinweise für die Gestaltung von Übergängen für neuzugewanderte Schüler*innen gegeben. Diese betreffen das Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis, die Einbindung in den Klassenverband, konkrete fachdidaktische Tipps und Tipps für die Stärkung ihrer Selbstachtsamkeit.

Dabei wiesen sie auch auf Leerstellen hin, etwa, dass der Transfer der in den Herkunftsschulen erworbenen Kompetenzen kaum oder nur unzureichend an ihren hiesigen Schulen gegeben ist. Diese schulischen Bedingungen bestätigen die Relevanz des Fachtags und der Fortsetzung der initiierten Mehrperspektivität, auch deshalb, weil die Schüler*innen und die Beiträge der Fachexpert*innen facettenreich verdeutlichen konnten, dass mehrsprachige und digitale Unterrichtsmaterialien wichtige Tools sowohl für die Schüler*innen im Erlernen der deutschen Schul- und Fachsprache, als auch für die Unterstützung der Lehrer*innen bei der Berücksichtigung heterogener Lernbedarfe in der Schule der Migrationsgesellschaft sind. —

LITERATUR UND WEITERFÜHRENDE LINKS

Baginski, K. (2016): Magnet. Ich verstehe. Ich hatte im Irak. In: Fremdsprache Deutsch. Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund, abrufbar unter: https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-Sonderheft_2016-01_Baginski.pdf [06.07.2020].

Baginski, K. et al. (2017): Schuldeutsch. Materialien für einen ressourcenorientierten Unterricht mit Jugendlichen mit sehr geringen Deutschkenntnissen. Erarbeitet in der Lehr-Lern-Werkstatt: Fach*Sprache*Migration im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung der Universität Bremen, abrufbar unter: https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/download/sd_formatiert8.8.17_edit.pdf [06.07.2020].

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin, abrufbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR_FB_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf [06.07.2020]

Bildungsstandards im Fach Chemie MSA, abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Chemie.pdf [06.07.2020].

BMBF-Projekt „Transnationale Mobilität in Schule“ (2018-2021), abrufbar unter: <http://www.tramis.de> [06.07.2020].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Schlüsselzahlen Asyl (2016), abrufbar unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2017/20170111-asylgeschaeftsstatistik-dezember.html?nn=282388> [06.07.2020]

Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias/Leong, Frederick (Hrsg.), Handbuch Stress und Kultur (S. 127-138). Wiesbaden: Springer.

Busch, B. (2012). Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karik-Proffessur an der Universität Wien. Klagenfurt: Drava.

Deutsche Gesellschaft für Geografie (DGfG) (2014): Bildungsstandards im Fach Geografie für den mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. Selbstverlag der Deutschen Gesellschaft für Geografie. München.

Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik (S. 311-325). Opladen: Beltz.

Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

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

Fereidooni, K. & El. M. (Hrsg.) (2017): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS.

Georg-Eckert-Institut für Schulbuchanalyse (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration, abrufbar unter: https://narrt.eaberlin.de/w/files/narrt/religionspaedagogik/studien/schulbuchstudie_migration_und_integration_09_03_2015.pdf [06.07.2020].

Haubrich, H. (Hrsg.) (2006): Geografie Unterrichten lernen. Oldenbourg Schulverlag: München.

Ha, K. N. (2005): Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus. Bielefeld: Transcript.

Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2019): Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Weinheim: BELTZ.

Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann

Kühn, M. & Bialek, J. (2016). Fremd und kein zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Leisen, J. (Hrsg.) (1999): Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus

Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.

Modood, T & Werbner, B. (ed.) (2015): Debating Cultural Hybridity. Multicultural Identities and the Politics of Anti-Racism – New Edition. London: Critique Influence Change.

Morris-Lange, S., Wagner, K. & Altinay, L. (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4. Berlin: SVR GmbH, abrufbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Lehrerbildung.pdf [06.07.2020].

Ostersehl, D., Baginski K. et al. (2019): Fach + Sprache Biologie. Erarbeitet in der Lehr-Lern-Werkstatt: Fach * Sprache * Migration im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung der Universität Bremen. Abrufbar unter: <https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/download/Fach%20und%20Sprache%20Biologie.pdf> [06.07.2020].

Pries, L. (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie neuer Vergesellschaftung. Wiesbaden: VS Verlag. Qualifizierung von syrischen LehrerInnen: Potentiale und Bedarfe <https://www.uni-goettingen.de/en/538993.html> [06.07.2020].

Rüschepöhler, L. (2017). „Fach + Sprache“ – Grundkurs Chemie. Universität Bremen, abrufbar unter: https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/download/17_03_23_F+S-Chemie.pdf [06.07.2020].

Rüschepöhler, L. (2017). Mit Fach + Sprache vom Vorkurs in den Regelunterricht: Eine interne Evaluation des Projekts Fach + Sprache. Universität Bremen, Fachbereich 12, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 2/2017. Universität Bremen. Bremen, abrufbar unter: https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/Interkulturelle_Bildung/Arbeitspapiere/Rueschenpoehler_Lilith_2017_Evaluation_Fach_Sprache_AbIB-Arbeitspapier2_17_.pdf [06.07.2020].

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2016): Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland, abrufbar unter: <https://d-nb.info/1082571253/34> [06.07.2020].

Schroeder, J & Seukwa, L. H. (2018): (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In: Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem (S. 141-157). Weinheim: Beltz Juventa.

Schreiber, V. & Iskenius, E. (2013). Flüchtlinge: zwischen Traumatisierung, Resilienz und Wachstum. Menschenrechte und Gesundheit 3, abrufbar unter: https://amnesty-heilberufe.de/wp-content/uploads/mug.schreiber_iskenius.resilienz.2013.pdf [06.07.2020].

Senatorin für Bildung und Wissenschaft (SfBW) (2010): Gesellschaft und Politik. Geografie, Geschichte, Politik. Bildungsplan für die Oberschule. Landesinstitut für Schule. Bremen.

Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2014): „Voneinander und miteinander lernen“ Entwicklungsplan Migration und Bildung für das Land Bremen 2014 – 2018, S.62.

Vogel, Dita/Dittmer, Torben (2019): Migration von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Hinweise auf transnationale Mobilität. TraMiS-Arbeitspapier (1). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung, abrufbar unter: https://tramis.de/wp-content/uploads/2019/02/Vogel_Dittmer_2019_Migration-von-Kindern-und-Jugendlichen-in-der-Geschichte-der-BRD.pdf [06.07.2020].

Seukwa, L. H. (2007): Soziokontextualität von Kompetenz und Bildungsprozesse in transnationalen Räumen. Der Habitus der Überlebenskunst - In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 (2007) 3, S. 295-309.

Tajmel, T. (2011). Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts, abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf [06.07.2020].

Weis, I. (2013): DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Verlag an der Ruhr: Mülheim.

Werner, A., Meyer zu Erbe, F. & Baginski, K. (2019): Fach und Sprache Geografie. Schuldeutsch. Eine Einführung in den Geografieunterricht für Jugendliche mit Grundkenntnissen in Deutsch. Erarbeitet in der Lehr-Lern-Werkstatt: Fach * Sprache * Migration im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung der Universität Bremen. Abrufbar unter: <https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/download/Fach+Sprache%20Geografie.pdf> [06.07.2020].

Welche Aspekte sind für mich besonders wichtig?

Hier ist Platz für Gedanken zu diesem Beitrag:

