

MASTERARBEIT

Projekt „Fach und Sprache Geografie“ für neu zugewanderte Schüler*innen der Sekundarstufe I

vorgelegt von Anastasia Werner

1. Prüfer: Dr. Meyer zu Erbe, Fachbereich 8
2. Prüfer: Prof. Andreas Klee, Fachbereich 8

Bearbeitungszeitraum: Mai – August 2019

Abgabetermin: 27.06.2019

Matrikelnummer: 2501492

Kontakt Daten: Anastasia Werner, Schnepfenweg 7, 28857 Syke
a.werner@uni-bremen.de

Danksagung

Die vorliegende Arbeit verdanke ich der Zusammenarbeit mit und der Unterstützung von vielen Kolleg*innen, Kommiliton*innen, Dozent*innen und nicht zuletzt meiner Familie.

Zuerst möchte ich Katja Baginski erwähnen, deren unermüdlicher Einsatz das Projekt „Fach und Sprache“ ins Leben rief und auch weiterhin vorantreibt. Ich bin Katja unendlich dankbar für alles, was ich von ihr lernen durfte.

Den studentischen Förderlehrkräften Elif Bayburt, Lavinia Permien, Elvan Wegener danke ich für die partnerschaftliche und kreative Zusammenarbeit, die Kritik, die Anregungen und den gemeinsamen Spaß bei der Arbeit. Nicht unerwähnt bleiben sollen alle anderen studentischen Förderlehrkräfte, die im Laufe der Zeit mit „Fach und Sprache Geografie“ arbeiteten, sowie ihre hilfreichen Rückmeldungen.

Ein ganz besonderer Dank gilt natürlich unseren Schüler*innen, die freiwillig nachmittags einen teilweise erheblichen Anfahrtsweg in Kauf nahmen, um an unserem Projekt zu partizipieren. Ohne ihr Interesse gäbe es „Fach und Sprache“ nicht.

Für die finanzielle Unterstützung und somit auch die Ermöglichung des Projekts bin ich der Kindergeldstiftung zu einem Dank verpflichtet.

Ich danke auch den Lehrkräften, die ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit interviewen durfte. Den Kontakt zu den Schulen stellten Dr. Meyer zu Erbe und Henning Sondergeld für mich her.

Meinen beiden Prüfern Dr. Meyer zu Erbe und Prof. Klee danke ich für die Betreuung dieses langen Projekts, die konstruktiven Gespräche und hilfreichen Ratschläge.

Für die Verbesserung meiner zahlreichen Tipp-, Denk- und Kommafehler sowie sämtlicher unverständlicher Sätze danke ich Joana Kahlau, Cornelia Sorembe, Elvan Wegener und meinem Mann Michael Werner.

Meiner Familie danke ich dafür, dass es sie gibt.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	1
1 Einleitung	2
1.1 Fragestellung dieser Arbeit	3
2 Theoretischer und empirischer Hintergrund	5
2.1 Begriffsklärungen	5
2.2 Neuzugewanderte Schüler*innen im Bundesland Bremen	6
2.3 Die Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration	7
2.4 Die sprachlichen Besonderheiten des Fachs Geografie	9
2.5 Crossing cultural borders	11
3 Methoden	13
3.1 Design-based Research	13
3.2 Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse	14
4 Die Unterrichtsentwürfe	17
4.1 Lerngruppenanalyse und Unterrichtsbedingungen	17
4.2 Unterrichtseinheit 1 – Regionalgeografie Deutschland	18
4.2.1 Sachanalyse	18
4.2.2 Didaktische Analyse	20
4.2.4 Methodische Überlegungen	24
4.2.5 Verlauf der Unterrichtsstunden	26
4.3 Unterrichtseinheit 2 – Von Europa in die Welt	27
4.3.1 Sachanalyse	27
4.3.2 Didaktische Analyse	28
4.3.4 Methodische Analyse	31
4.3.5 Verlauf der Unterrichtsstunden	32
5 Ergebnisse	33
5.1 Kurzreflexionen der Unterrichtsstunden	33
5.2 Experteninterviews mit Vorkurslehrkräften	39
5.2.1 Sample und Verlauf der Experteninterviews	39
5.2.2 Ergebnisse der Experteninterviews	41
6 Diskussion	51
6.1 Methodenkritik und Fehlerdiskussion	51
6.2 Zu der Bedeutung von Fachinhalten im Vorkursunterricht	52
6.3 Crossing cultural Borders im Vorkurs	54
6.4 Zu den Einsatzmöglichkeiten von „Fach und Sprache“ in der Schule	58
7 Fazit und Ausblick	60

Literatur	1
Anhang	

Abkürzungsverzeichnis

AB	Arbeitsblatt
Abb.	Abbildung
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DBR	Design-based Research
DBRC	The Design-based research collective
DGfG	Deutsche Gesellschaft für Geografie
ebd.	ebendieser
EU	Europäische Union
ggf.	gegebenenfalls
GuP	Gesellschaft und Politik
LLW	Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Miration
RK	Regelklasse
S.	Seite
SfBW	Senatorin für Bildung und Wissenschaft
SfKB	Senatorin für Kinder und Bildung
UN	United Nations, Vereinte Nationen
VK	Vorklasse / Vorkurs (synonym)
VKL	Vorkurslehrer*in
Tab.	Tabelle

1 Einleitung

Die Gesellschaft in Deutschland ist seit jeher von historisch, politisch und wirtschaftlich initiierten Migrationsbewegungen über die Staatsgrenzen hinweg geprägt. Die mit Abstand größte Wanderbewegung fand im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg statt. Seither werden schwankende Zu- und Abwanderungen statistisch erfasst. Der Wanderungssaldo seit Beginn der Aufzeichnung war überwiegend positiv, wie z.B. durch die Anwerbung von Gastarbeitern Anfang der 1960er Jahre, den Nachzug ihrer Familien in den 1970ern oder den Zerfall des Ostblocks. Es gab auch negative Wanderungstaktiken, wie z.B. nach dem Ende des Bürgerkriegs in Bosnien 1997/1998 (vgl. Destatis, 2018, S. 25f).

Seit 2010 werden erneut steigende Zuzüge verzeichnet. Bis 2014 stammen die meisten Zugewanderten aus anderen Ländern der Europäischen Union. 2015 wurde mit über einer Million Zuzüglern die höchste Migrationsbilanz seit dem Zweiten Weltkrieg erfasst (vgl. Destatis, 2018, S. 25f). Die Ursache für diese Entwicklung war die Zunahme an Schutz- und Asylsuchenden aus Ländern des Nahen Ostens, wie Syrien, Iran, Irak oder Afghanistan und aus Nordafrika. Die höchste Anzahl an Asylsuchenden wurde 2016 mit 722 400 Anträgen verzeichnet (vgl. Destatis, 2018, S. 30). Insgesamt lebten 2016 1,6 Millionen Asylsuchende in Deutschland. Darunter waren rund 400 800 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren, von denen 265 100 das schulpflichtige Alter erreicht hatten (vgl. Destatis, 2018, S. 41). Das Recht auf Bildung ist eines der grundlegenden Menschenrechte und wird in Artikel 26 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 festgehalten (vgl. UN, 1948, <https://www.un.org>). In der Europäischen Union wird bezüglich Asylsuchenden durch die Richtlinie 2011/95/EU, Artikel 27 *„allen Minderjährigen, denen internationaler Schutz gewährt wurde, zu denselben Bedingungen wie eigenen Staatsangehörigen Zugang zum Bildungssystem [gewährt]“*. Auf Bundesebene steht nach Artikel 3 des Grundgesetzes, dem Recht auf Gleichbehandlung aller Menschen, neu zugewanderten¹ Kindern und Jugendlichen das Recht auf Bildung und ein Schulplatz in Deutschland zu. Die Anwendung dieses Grundrechts und die allgemeine Schulpflicht werden von den Ländern teilweise unterschiedlich ausgestaltet (vgl. Massumi *et al.*, 2015, S. 8f).

Es existieren prinzipiell drei verschiedene Modelle zur Integration neuzugewandelter Schüler*innen in das deutsche Schulsystem: das submersive, das integrative und das parallele Modell. Bei dem Ersteren besuchen die Schüler*innen von Anfang an in vollem Ausmaß den regulären Unterricht an ihrer Schule und nehmen ansonsten an den allgemeinen Förderangeboten der Schule teil. Bei dem letzteren besuchen die neuzugewanderten Schüler*innen für einen gewissen Zeitraum ausschließlich eine

¹ Im Folgenden werden Schüler*innen, die aus dem Ausland nach Deutschland gezogen sind, unabhängig von der Art der Migration wertfrei als „neu zugewandert“ beschrieben. Die Konstruktion der Gruppe erfolgt ausschließlich auf Grundlage dieses und keines anderen Merkmals.

speziell für sie geschaffene Klasse, die je nach Bundesland Vorkurs, Vorbereitungsklasse, Willkommensklasse oder Deutschförderkurs heißen kann, um danach in den Regelunterricht zu wechseln oder sogar im Rahmen des Vorkurses einen Schulabschluss zu erreichen. Das integrative Modell bewegt sich dazwischen. Hierbei besuchen die Schüler*innen zwar den regulären Unterricht, erhalten aber zusätzlich eine für sie angelegte Sprachförderung – unter Umständen in einer eigenen Klasse (vgl. Massumi *et al.*, 2015, S. 7 u. S. 12).

Der aktuelle Anstieg an neu zugewanderten Schüler*innen im deutschen Schulsystem machten eine Bestandsaufnahme im Hinblick auf personelle und materielle Ressourcen sowie eine erweiterte Bereitstellung dieser notwendig. In den letzten Jahren veröffentlichten verschiedene Institutionen ihre Erkenntnisse im Hinblick auf die aktuelle Situation der neu zugewanderten Schüler*innen im deutschen Schulsystem, wie z.B. das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Massumi *et al.*, 2015). Diese Autoren stellten fest, dass das in der Praxis eingesetzte didaktische Material für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen divers sei. Es handele sich hauptsächlich um von den Lehrkräften selbst erstellte oder adaptierte Materialien, die eigentlich für andere Zwecke konzipiert seien. Es bestand also ein gewisser Bedarf an brauchbaren Unterrichtsmaterialien, die speziell für neu zugewanderte Schüler*innen erstellt wurden (ebd. S. 57).

Das Praxisprojekt „Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration“ des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen greift diesen Bedarf auf. Im Rahmen der Lehr-Lern-Werkstatt wurden Unterrichtsmaterialien, die sich an neu zugewanderte Schüler*innen in Vorkursen richten, mit Unterstützung der Freudenberg- und der Kindergeld-Stiftung konzipiert und erprobt. Das Projekt „Fach und Sprache“ dient speziell einer Vorbereitung auf den Regelunterricht in den jeweiligen Fächern – hier Geografie, – in dem es fachliche Inhalte und eine sprachliche Förderung miteinander verzahnt.

1.1 Fragestellung dieser Arbeit

Im Rahmen dieser Arbeit wird zunächst der Entstehungsprozess von „Fach und Sprache Geografie“ in der „Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration“ dokumentiert und der Unterrichtsentwurf nach der Design-based-research-Methode weiterentwickelt.

Darüber hinaus soll untersucht werden, inwiefern der hier vorgestellte Unterrichtsentwurf den Bedingungen und Herausforderungen der Unterrichtspraxis in der Schule entgegenkommt. Zu diesem Zweck werden Experteninterviews mit Vorkurslehrkräften durchgeführt. Die Interviews verfolgen drei Fragestellungen:

Erstens wird erhoben, welchen Stellenwert Fachinhalte im Vorkursunterricht bereits haben. Zweitens wird untersucht, mit welchen fachspezifischen Schwierigkeiten Schüler*innen beim Übergang in den regulären (Fach-)Unterricht konfrontiert werden könnten, d.h. welcher Förderung sie möglicherweise bedürfen. Und drittens wird von den interviewten Lehrkräften ein professionelles Feedback und Verbesserungsvorschläge zu den „Fach und Sprache“-Unterrichtsmaterialien eingeholt.

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

2.1 Begriffsklärungen

Im Folgenden werden die für die vorliegende Arbeit relevanten Begriffe Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Migrationshintergrund und „neu zugewandert“ erläutert.

Die Sprache, deren Erwerb mit der Geburt beginnt und parallel zur Entwicklung eines Kindes verläuft, wird als Erstsprache bezeichnet. Die Erstsprache wird über den Kommunikationsaspekt hinaus mit Normen, Werten und Gefühlen verknüpft, weshalb sie auch als „Muttersprache“ bezeichnet wird. Kinder erlernen ihre Erstsprache durch die Interaktion mit ihren Bezugspersonen wie „nebenbei“ innerhalb weniger Jahre (vgl. Weis, 2013, S. 8f). Synonym werden auch die Begriffe Herkunftssprache und Familiensprache verwendet.

Der Erwerb von einer Zweit- oder einer Fremdsprache unterscheidet sich grundlegend vom Erstsprachenerwerb und voneinander. Wenn eine Sprache in einer strukturierten Unterrichtssituation mit den dafür vorgesehenen didaktisch aufbereiteten Lehrwerken und angepassten Lehrplänen von ausgebildeten Lehrkräften dargeboten wird, handelt es sich um das Erlernen einer Fremdsprache. Die Schüler*innen haben in diesem Fall mehrere Jahre Zeit in einer für sie vorgesehenen Geschwindigkeit und mit didaktischer Unterstützung die Fremdsprache zu erlernen. In der Regel können die Schüler*innen zum Zeitpunkt des Fremdsprachenerwerbs auf ein voll entwickeltes Sprachregister, ihre Erstsprache, bereits zurückgreifen. Die erworbenen Fremdsprachenkenntnisse sind in der Gesellschaft überwiegend positiv konnotiert (vgl. ebd. S. 10).

Der Zweitsprachenerwerb dagegen verläuft unkontrolliert im Alltag, z.B., wenn die Erstsprache nicht die offizielle Landes- oder Verkehrssprache ist. Der Zweitsprachenerwerb findet im „Sprachbad“ in kontextgebundenen Situationen statt. Die so erworbenen Sprachkenntnisse sind eher oberflächlich, und werden selten rechtzeitig korrigiert. Sie reichen für schulische Anforderungen oft nicht aus (vgl. ebd. S. 10f). In vielen Fällen verläuft der Zweitsprachenerwerb parallel zum Erstsprachenerwerb, was von manchen Autoren als großes Problem dargestellt wird: *„Die mit der Erstsprache verbundene kognitive Entwicklung stagniert, weil das Kind (...) gezwungen ist, in einer Sprache zu funktionieren, die es noch nicht kann.“* (Belke zit. nach Weis, 2013, S. 11). Die große Herausforderung für den Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Unterricht bestehe nach Weis darin, den ungesteuerten und den gesteuerten Spracherwerb zu synchronisieren (vgl. Weis, 2013, S. 11).

Von Personen mit Migrationshintergrund wird gesprochen, wenn diese selbst, ihre Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, unabhängig von ihrem gegenwärtigen rechtlichen Aufenthaltsstatus. Darüber hinaus wird die Generationenfolge beachtet: im Falle der Einwanderung der

Eltern, wird von einem Migrationshintergrund der zweiten Generation, und im Falle der Großeltern von einem Migrationshintergrund der dritten Generation gesprochen (vgl. Destatis, 2018, S. X).

Die Arbeit des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (vgl. Massumi *et al.*, 2015) plädiert für eine Abgrenzung der neu zugewanderten Schüler*innen als eigene Gruppe. Damit sollen ausschließlich Schüler*innen, die nach dem sechsten Lebensjahr, also nach dem Eintritt in das schulpflichtige Alter nach Deutschland einwandern und über keine oder wenige Deutschkenntnisse verfügen, gemeint sein. Der von den Autoren vorgeschlagene Begriff soll den temporären Aspekt bezüglich der bisherigen Aufenthaltsdauer verdeutlichen. Darüber hinaus betonen die Autoren, dass der Status mit fortschreitender Aufenthaltsdauer und den zunehmenden Deutschkenntnissen vorübergehend ist. Die Konstruktion der Gruppe soll wertfrei und unabhängig der Herkunft, des Aufenthaltsstatus oder der Migrationsart erfolgen (vgl. ebd. S. 13). Massumi *et al.* fordern eigenes Unterrichtsmaterial für neu zugewanderte Schüler*innen, weil sie im Gegensatz zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren sind oder vor dem sechsten Lebensjahr eingereist sind, das deutsche Schulsystem nicht von Anfang an durchlaufen, sondern bereits Schul- und Sprachlernerfahrung mitbringen (vgl. ebd. S. 57 und 63). Ein anderer in der Literatur geläufiger Begriff für diese Gruppe ist „Seiteneinsteiger“.

Meine Arbeit folgt dem Vorschlag von Massumi *et al.* und verwendet ebenfalls den Begriff „neu zugewandert“.

2.2 Neu zugewanderte Schüler*innen im Bundesland Bremen

Im Bundesland Bremen wurden an allgemeinbildenden Schulen für neu zugewanderten Schüler*innen spezielle Klassen geschaffen (Vorkurse, VK), die sie zusätzlich zu dem regulären Unterricht in der ihnen zugewiesenen Klasse (Regelklasse, RK) besuchen. Damit verfolgt das Schulsystem in Bremen das teilintegrative Modell. Die statistischen Daten, die über die VK-Schüler*innen in Bremen erhoben werden, betreffen den Genderaspekt, Herkunftsland und -sprache sowie die Verteilung auf die jeweiligen Bremer Schulen (vgl. SfKB, 2018, <https://www.bildung.bremen.de>).

Im Schuljahr 2015/2016 verzeichnete das Bundesland Bremen im Zuge der allgemeinen Zuwanderung einen starken Anstieg der Neuzugänge in den Vorkursen (vgl. Kehlenbeck, 2016, S. 1ff). Mit 2490 Schüler*innen hatte sich die Anzahl gegenüber dem Vorjahr etwas mehr als verdoppelt. Das entsprach 3,2% aller Schüler*innen der öffentlichen Schulen (vgl. Kehlenbeck, 2016, S. 1ff). Der Anteil der Neuzugänge an Kindern von Flüchtlingen oder unbegleiteten Minderjährigen in den VK betrug 73,3%. Die mit Abstand größte Zuwanderungsgruppe waren Geflüchtete aus Syrien (ebd., S. 9f).

Seither ist die Anzahl der Schüler*innen im Vorkurs in Bremen stetig gestiegen und mit ihr auch die Anzahl der eingesetzten Lehrkräfte und Gelder. Zu Beginn des Jahres 2018 wurden in den VK des Bundeslandes Bremen 2.717 Schüler*innen von 477 Lehrkräften unterrichtet. Etwas weniger als die Hälfte der Schüler*innen besuchte Berufsbildende Schulen, 451 Schüler*innen die Primarstufe, 833 die Sekundarstufe I und nur 129 die Sekundarstufe II (vgl. SfKB, 2018, <https://www.bildung.bremen.de>).

Das Ziel der VK in der Sekundarstufe I und II im Bundesland Bremen besteht darin, die Schüler*innen innerhalb eines Jahres auf das B1-Sprachniveau zu bringen. In der Sekundarstufe II geschieht dies vor dem Eintritt in die Eingangsphase der Oberstufe. Die Oberstufenschüler*innen erhalten anschließend eine weitere Sprachförderung (vgl. SfKB, 2019, <https://www.bildung.bremen.de>).

Im Bundesland Bremen wurde für VK-Schüler*innen bereits zwei Mal erfolgreich das Deutsche Sprachdiplom durchgeführt (vgl. SfKB, 2019, <https://www.bildung.bremen.de>). Dabei handelt es sich um ein Sprachzertifikat, das ursprünglich für Deutschlerner im Ausland konzipiert wurde. Die Prüfung kann auf den Niveaus A2/B1 und B2/C1 abgelegt werden. Neben Sprachkenntnissen wird auch landeskundliches, kulturelles und literarisches Wissen abgefragt (vgl. KMK, 2019, <https://www.kmk.org>).

2.3 Die Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration

Die Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration (LLW) wurde 2006 als ein Praxisprojekt des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung im Fachbereich 12, Universität Bremen gegründet. Zunächst handelte es sich um ein von der Stiftung Mercator unterstütztes Projekt, das „Bremer Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ genannt wurde. Bremer Schüler*innen mit Migrationshintergrund sollten sprachsensiblen, kostenfreien Förderunterricht in verschiedenen Unterrichtsfächern von Studierenden der Universität erhalten (vgl. Funck, 2017, S.12f). Inzwischen wurde das ehemalige „Förderprojekt“ in „Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration“ umbenannt. Darüber hinaus wird es nicht mehr von der Mercator-Stiftung, sondern von der Senatorin für Kinder und Bildung sowie der Senatorin für Wissenschaft, Gesundheit und Verbraucherschutz getragen. Die Ziele der Arbeit bleiben dabei die gleichen: Die Bildungschancen von Schüler*innen mit Migrationsintergrund sollen verbessert werden, während Studierende im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und kulturelle Heterogenität sensibilisiert werden. Ein neues Ziel ist die Erstellung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien (vgl. Baginski, 2019, <http://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de>).

Als Förderlehrkräfte werden (in der Regel) Lehramtsstudierende eingesetzt, die durch ein in das Lehramtstudium eingebundenes Seminar und Hospitationen auf die Tätigkeit vorbereitet werden. Die Projektkoordination und pädagogische Leitung hat Katja Baginski inne (vgl. Funck, 2017, S.12f). Der

Unterricht findet nachmittags in Kleingruppen in den Räumlichkeiten der Universität statt, um den Schüler*innen unter anderem Schwellenängste im Hinblick auf eine mögliche Ausbildung zu nehmen (ebd. S.14). Jährlich werden über 200 Schüler*innen im Förderprojekt unterrichtet. Die Nachfrage ist sogar höher als das Angebot (ebd. S. 12).

Durch den Anstieg der Zuwanderung Anfang des Jahres 2015 nahm auch in der LLW der Bedarf an Kursen für neu zugewanderte Schüler*innen zu. Im Februar 2015 hatten sich einige Schüler*innen angemeldet, die noch keinen Schulplatz hatten und noch über keine oder sehr geringe Deutschkenntnisse verfügten. Mit Unterstützung der Freudenbergstiftung wurde das Projekt „Schuldeutsch“ durchgeführt, in dem von Katja Baginski und acht studentischen Lehrkräften Materialien erstellt und in kleinen Schüler*innengruppen erprobt wurden. Zu diesem Zweck fand im Rahmen von wöchentlichen „Werkstatt“-treffen eine engere Betreuung der Studierenden als üblich statt (ebd. S. 20f und Baginski *et al.*, 2017, S. 1). Schon im Projekt Schuldeutsch wurde davon ausgegangen, dass Sprachkenntnis allein eine zwar notwendige aber keine hinreichende Bedingung für einen Bildungserfolg ist. Deshalb wurden bereits in dieses Unterrichtsmaterial für Schüler*innen mit sehr geringen Deutschkenntnissen typische Texte, Aufgaben und Fachinhalte verschiedener Unterrichtsfächer integriert. Weitere Aspekte von „Schuldeutsch“ sind die Stärkung der Selbstwirksamkeit und Autonomie sowie die Integration von Mehrsprachigkeit als Ressource (vgl. Baginski *et al.*, 2017, S. 2f). Auch andere Forschungseinrichtungen vertreten diesen Arbeitsansatz, wie zum Beispiel das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, das 2015 eine Bestandsaufnahme über neu zugewanderte Schüler*innen im Bundesgebiet veröffentlichte. Die Handlungsempfehlungen des Mercator-Instituts fordern ebenfalls einen ressourcenorientierten Zugang zu neu zugewanderten Schüler*innen und argumentieren, dass diese bereits Schul- und Sprachlernerfahrung mitbringen, auf die zurückgegriffen werden kann und sollte (vgl. Massumi *et al.*, 2015, S. 63).

Mit „Fach und Sprache“ (F+S) wurde mit der Unterstützung der Kindergeldstiftung eine weitere neue Förderlinie entwickelt, die Schüler*innen den Übergang vom Vorkurs in den Regelunterricht erleichtern soll. Hierfür bekommen die Schüler*innen im Rahmen von dreimonatigen Kursen einen Einblick in einzelne Unterrichtsfächer und ihre fachtypischen Fragestellungen und Arbeitsweisen. Zunächst wurden die Kurse „F+S Chemie“ und „F+S Geografie“ eingerichtet (vgl. Baginski, 2018, <http://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de>). Die zentralen Thesen von „Schuldeutsch“ und „Fach und Sprache“ sind:

- 1) Schüler*innen müssen nicht erst Deutsch lernen, um am Fachunterricht zu partizipieren, sondern, es ist möglich und sinnvoll schon früh fachliche und sprachliche Inhalte miteinander zu verknüpfen

- 2) Das deutsche Schulsystem weist Sprach- und Handlungspraktiken auf, die sich von anderen Schulsystemen unterscheiden. Für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht müssen Schüler*innen diese kennen und einüben (vgl. Rüschenpöhler, 2017, S. 3).

2.4 Die sprachlichen Besonderheiten des Fachs Geografie

Das Beherrschen der Bildungssprache wird als ein Parameter und gleichzeitig als eine Voraussetzung des Bildungserfolgs in Schule betrachtet. Helmut Feilke (2012) grenzt Bildungssprache von Schulsprache ab. Im Folgenden werden die Begriffe Bildungs- und Schulsprache definiert und anschließend das Verhältnis des Fachs Geografie zu Sprache und Sprachbildung in schulischen Kontexten beleuchtet.

Schulsprache ist nach Feilke ein Konstrukt zu didaktischen Zwecken und ergebe sich aus der Schulgeschichte und -tradition. Die Schulsprache beinhaltet die didaktischen Formate der einzelnen Schulfächer mit den ihnen eigenen enggefassten Definitionen und erwarteten Praktiken, wie z.B. „Erörterung“ (ebd. S. 5).

Bildungssprache dagegen sei etwas viel Allgemeineres. Nach Habermas (zit. nach Feilke, 2012, S.6) schaffe Bildungssprache als die „Verkehrssprache der Öffentlichkeit“ die Voraussetzungen dafür, dass „Mitglieder der Gesellschaft sich mit den Mitteln allgemeiner Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“. Feilke erläutert ferner, dass es dabei um historisch ausgeprägte Sprachmittel gehe, die *„nach außen hin als Teil des umfassenderen Bereichs der Schriftsprache aufgefasst werden“*. Die Bildungssprache sei keinesfalls eine Fach- oder Wissenschaftssprache, sondern vermittele zwischen Wissenschaft bzw. speziellem Sphärenwissen und Alltag (ebd. S. 6). Die Leistungen der Bildungssprache sind das Explizieren und das Verdichten von Inhalten. Dazu bedient sie sich komplexen sprachlichen Mitteln. Dazu gehören komplexe Adverbiale und Attribute, Komposita, Nominalisierungen, generisches Präsens, Funktionsverbgefüge oder Satzkonstruktionen, wie z.B. Konditional- und Finalsätze. Feilke betrachtet die Bildungssprache gleichermaßen als Kapital und als Hürde, weil sie einerseits ein „Inventar“ an sprachlichen Mitteln sei und andererseits ein Verständnis voraussetze (vgl. S. 7f).

Bildungssprache, bzw. die konzeptionelle Schriftlichkeit, unterscheidet sich grundlegend von der Umgangs- bzw. Alltagssprache. Diese ist dialogisch, kontextgebunden, von einer geringen Komplexität und Informationsdichte und bedient sich eines geringen Wortschatzes, der durch Mimik und Gestik unterstützt wird. Sie findet vor allem in interpersonellen Interaktionen statt, kann von Sprachlernern wesentlich schneller erlernt und von den meisten Schüler*innen vorausgesetzt werden. Ingrid Weis (2013, S. 14) hebt hervor, dass das Beherrschen des Sprachregisters der Bildungssprache von keinen

Schüler*innen vorausgesetzt werden dürfe. Nichtsdestotrotz, werde es in den Unterrichtsfächern der Schule oft unreflektiert eingefordert und stellt viele Schüler*innen vor eine Herausforderung. Besonders Fachlehrer*innen, wie Geografielehrkräfte, seien sich nicht im Klaren darüber, wie stark Sprache das Verständnis und den Bildungserfolg beeinflussen oder betrachten es als eine Aufgabe des Deutschunterrichts und nicht des Fachunterrichts (vgl. Czapek, 2000, S. 24). Die Förderung von sowohl Herkunftssprachen als auch der Zweitsprache Deutsch im Unterricht ist für Weis unumgänglich, denn *„eine monolinguale Ausrichtung einer Schule oder des Unterrichts behebt nicht die Sprach- und auch nicht die Integrationsprobleme.“* Mehrsprachigkeit sei weltweit gesehen ein Normalfall und Einsprachigkeit eher der Sonderfall, der vor allem in Europa auftrete (vgl. Weis, 2013, S. 44).

Gerade in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, Politik, Geschichte und Geografie, werde nicht nur inhaltliches Verständnis und das Beherrschen der jeweiligen Fachsprachen, sondern immer auch Transformationsleistungen von den Schüler*innen erwartet. Die Schüler*innen müssen nicht nur Quelltexte verstehen und deuten, sondern auch Diagramme, Schaubilder und Bilder analysieren, vergleichen, interpretieren und bewerten, sowie ihre Erkenntnisse selbständig versprachlichen, erörtern und diskutieren (vgl. Weis, 2013, S. 173). Die fachsprachlichen Charakteristika der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer finden sich auf Wort-, Satz- und Textebene, ähnlich der Fach- und Bildungssprache. Auf Wortebene sind insbesondere eine hohe Zahl an Fremdwörtern, Nominalisierungen, Komposita, Abstrakta sowie fachspezifische Adjektive und Abkürzungen charakteristisch. Auf Satzebene treten häufig Aussagen der Allgemeingültigkeit, Passivkonstruktionen, komplexe Nominalgruppen und -phrasen und ebenso komplexe Attribute auf. Auf der Textebene müssen die Schüler*innen mit einer unpersönlichen, deskriptiven Form und einer hohen Informationsdichte umgehen (vgl. Weis, 2013, S. 173). Das werde oft von unsinnigen Aufgaben begleitet, wie z.B. einen ohnehin schon inhaltlich komprimierten Text noch weiter „mit eigenen Worten“ zusammenzufassen, was die Schüler*innen zu einem *„unsachgemäßen Paraphrasieren“* geradezu *„verleite“* (vgl. Czapek, 2000, S. 26).

Czapek sieht im dem komplexen Integrationsfach Geografie nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine Chance für die Sprachbildung im Allgemeinen und die Begriffsbildung im Besonderen. Ein Begriff ist das Grundelement jeglichen rationalen Denkens und die Abstraktionsklasse gleichbedeutender Wörter. Der Umgang damit verlangt also hohe, intellektuell anspruchsvolle Leistung von den Schüler*innen. Sie müssen die Begriffe nicht nur erkennen und verstehen, sondern auch in einem korrekten Zusammenhang und syntaktischen Muster anwenden. Begriffswissen gehe also über ein einfaches lexikalisches Wissen hinaus, sondern stelle ein komplexes Vernetzungswissen dar (vgl. ebd. S. 26f). Czapek verlangt eine Sensibilisierung der Lehrkräfte im Hinblick auf die sprachlichen Heraus-

forderungen des Fachs und einen fundamentalen Stellenwert der Sprache im Fachunterricht. Der Autor argumentiert, dass nur „*was sprachlich exakt gefasst werden kann*“, inhaltlich gesichert sei und „*nur wenn eine sprachliche Eigenleistung gefordert wird*“, der Inhalt „*auch ins Langzeitgedächtnis gelangen [kann]*“. Deshalb fordert er nicht nur das Einüben von Vokabeln im Geografieunterricht, sondern auch deren Einbettung in ein Gefüge von Lexik, Semantik und Syntax. Die Schüler*innen müssen Satzbaumuster aktivieren können, die sie auch in anderen Zusammenhängen zur Formulierung einer Aussage befähigen. Ein unreflektierter Umgang mit Fachsprache schaffe dagegen Barrieren beim Lernen (vgl. ebd. S. 27f).

Weis (2013) stellt einen Mangel an sprachsensiblen Unterrichtsmaterial für gesellschaftswissenschaftliche Fächer fest (vgl. ebd. S. 173) und fordert ebenfalls eine Berücksichtigung der geforderten sprachlichen Mittel bei der Unterrichtsplanung, wovon nicht nur Sprachlerner, sondern alle Schüler*innen profitieren würden (vgl. ebd. S. 14).

2.5 Crossing cultural borders

Die Naturwissenschaftsdidaktiker Costa (1995) und Aikenhead (1996, 2001) untersuchten in ihrer Forschung, weshalb manche Schüler*innen im naturwissenschaftlichen Schulunterricht erfolgreicher sind als andere und verfolgten dabei eine kulturtheoretische Perspektive. Sie argumentieren, dass die westlichen Naturwissenschaften eine eigene Kultur mit eigenen Handlungspraktiken und Denkweisen bilden, die den meisten Schüler*innen fremd seien. Je nachdem, wie stark sich die jeweilige Alltagskultur der Schüler*innen von der Fachkultur und (!) der Schulkultur unterscheidet, fällt es den Schüler*innen leichter oder schwerer die Kulturgrenze zur Fachkultur zu überschreiten („to cross the cultural border“) (vgl. Costa, 1995 zit. nach Aikenhead, 2001, S. 3). Die Übernahme der Fachkultur bezeichnen die Autoren als Übergang („transition“). Eine Kategorisierung der Schüler*innen wurde von Costa (1995) vorgeschlagen und von Aikenhead überarbeitet (vgl. Aikenhead, 2001, S. 10f):

1. „Potential Scientists“: Für diese Schüler*innen scheint die „Kulturgrenze“ kaum zu existieren, weil ihre Selbst- und Weltbilder und ihre Alltagskultur mit den westlich naturwissenschaftlichen Denk- und Handlungsweisen stark in Resonanz gehen.
2. „I want to know-Students“: Sie stehen den Naturwissenschaften aufgeschlossen gegenüber, die Übergänge gestalten sich allerdings manchmal holprig, da das naturwissenschaftliche Verständnis eher mittelmäßig ist.
3. „Other smart Kids“: diese Schüler*innen haben kein persönliches Interesse an Naturwissenschaften, sind aber sehr angepasst und erfolgreich in der Schulkultur, was ihnen einen leichteren Übergang verschafft.

4. „I don't know-Students“: katastrophale Übergangsverläufe, da die Selbst- und Weltbilder sowie die Alltagskultur inkonsistent mit der Schulkultur und der Fachkultur sind.
5. „Outsider“: der Übergang in die Fachkultur wird diesen Schüler*innen verunmöglicht, da die Unterschiede zwischen der Alltagskultur, der Schulkultur und der Fachkultur zu weitreichend sind.
6. „Inside Outsider“: die Übergänge sind frustrierend, weil die Alltagskultur sich von der Schulkultur unterscheidet, aber gleichzeitig kompatibel mit der Fachkultur ist.

Aikenhead fordert, dass Lehrkräfte den kulturellen Aspekt eines Fachs, sowie die daraus entstehende Befremdung und die inneren Konflikte der Schüler*innen bei dem Aufeinandertreffen der Kulturen („*cultural clash*“) anerkennen und einen konstruktiven, transparenten Umgang damit finden (ebd. S. 3).

Die vorliegende Arbeit verfolgt die Hypothese, dass die von Aikenhead und Costa beschriebenen Effekte nicht nur für naturwissenschaftliche, sondern für alle – auch für geisteswissenschaftliche – Fächer in Schule gelten. Für die Gruppe der neu zugewanderten Schüler*innen gilt darüber hinaus, dass sie unter Umständen mit der in Deutschland vorherrschenden Schulkultur nicht vertraut sind, und ihnen dadurch der „Übergang“ entsprechend den Theorien von Costa und Aikenhead erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht wird. Diese Schüler*innen bedürfen also einer besonderen Transparenz im Hinblick auf die Unterrichtsfächer und der dort geforderten Leistungen.

3 Methoden

3.1 Design-based Research

Design-based Research (DBR) ist eine Methode der empirischen Bildungsforschung, die darauf abzielt, zu verstehen, wann und warum Innovationen in Bildung in der Praxis funktionieren und was dafür notwendig ist. Die Leitziele von DBR sind die Verschränkung der Gestaltung der Lernumgebung und der Lerntheorie, die mehrere Zyklen von Unterrichtsdesign, Durchführung, Analyse und Redesign durchlaufen, sowie die Generierung von Theorien, die in der Praxis geteilt und kommuniziert werden. Die Unterrichtsforschung findet dabei in einem authentischen Setting statt (vgl. DBRC, 2003, S. 5). DBR ist insbesondere geeignet, um innovative Lern- und Unterrichtsgestaltungen unter Realbedingungen zu untersuchen. Dafür ist eine Orientierung an den Bedürfnissen, Einschränkungen und Interaktionen der lokalen Unterrichtspraxis sowie eine enge Zusammenarbeit mit Lehrkräften notwendig (ebd., S. 8).

Das Projekt „Fach und Sprache Geografie“ wurde im Herbst 2016 mit zwei Kursen gestartet. Der eine wurde von den Studentinnen Elvan Wegener und Elif Bayburt unterrichtet, der andere von Lavinia Permien und mir. Die Werkstatttreffen, in denen die Materialien erstellt wurden, begannen schon einige Wochen vorher. Alle hier vorgestellten Arbeitsmaterialien wurden in Teamarbeit initial von den hier vorgestellten studentischen Förderlehrkräften und Katja Baginski im Rahmen der Lehr-Lern-Werkstatt „Fach*Sprache*Migration“ erstellt und im weiteren Verlauf von mir überarbeitet.

Zunächst stand nur fest, dass Karten- und Atlasarbeit eine wichtige Rolle im Unterrichtsentwurf spielen und dass in der ersten Stunde das Schülervorwissen aktiviert werden sollte. Es wurde ebenfalls geplant, die Texthilfen-Methode aus dem Projekt „Schuldeutsch“ zu integrieren (vgl. Baginski *et al.*, 2017, S. 100ff), um die Lesekompetenz der Schüler*innen zu stärken. Es wurden zu Anfang also nur die ersten zwei Doppelstunden durchgeplant. Der endgültige Unterrichtsentwurf für die gesamte Einheit stand erst nach der dritten Projektwoche, nachdem wir die Gelegenheit hatten die Schüler*innen und ihre Interessen kennenzulernen. Der Entwurf wurde sozusagen im laufenden Betrieb erstellt. Es gab eine Uneinigkeit bezüglich der Inhalte innerhalb des Teams. Die Gruppe von Lavinia Permien und mir war altersdurchmischt (11-16 Jahre). Aus experimentellen Gründen entschieden wir uns für die Arbeit mit thematischen Karten und das Thema Wirtschaft. Der eingesetzte Atlas (Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen, 2012) bot dafür passende Karten auf niedrigem Niveau an. Elvan Wegener und Elif Bayburt trafen die Entscheidung, in ihrer Gruppe nicht mit thematischen Karten zu arbeiten, weil ihre Gruppe hauptsächlich aus sehr jungen (fünfte Klasse) Schüler*innen bestand. Sie entschieden sich stattdessen dafür, die naturräumliche Gliederung Deutschlands zu unterrichten und wendeten die Texthilfen-Methode auf einen anderen Text an. Ansonsten wurden beide

Kurse parallel und mit den gleichen, gemeinsam erstellten Materialien unterrichtet. Durch ein Missverständnis mit der Schule bezüglich der Kurszeiten kam es in dem Kurs von Elvan Wegener und Elif Bayburt zu einem abrupten Ende (Ausfall der letzten zwei Termine).

Nach dem ersten Durchlauf des Projekts im Frühjahr 2017 fand eine interne Evaluation durch Lilith Rüschenpöhler statt, bei der der Lernzuwachs der Schüler*innen und die Erfahrungen der studentischen Förderlehrkräfte untersucht wurde. Die Ergebnisse sind bei <https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/Publikationen.html> einsehbar. Außerdem wurden alle Arbeitsblätter von mir überarbeitet und in ein einheitliches Layout gebracht. Zum gleichen Zeitpunkt fanden auch die Experteninterviews mit VK-Lehrkräften statt, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurden (siehe auch 3.2). Die Kommentare und Wünsche der Lehrkräfte wurden ebenfalls in das Unterrichtskonzept integriert. Vor allem wurde zusätzliches Differenzierungsmaterial erstellt. Es wurden außerdem von mir in Zusammenarbeit mit Katja Baginski eine Handreichung mit Lösungs- und Durchführungshinweisen erstellt, die ebenfalls bei <https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de> heruntergeladen werden kann.

Seither werden laufend „Fach und Sprache Geografie“-Kurse in der LLW von wechselnden studentischen Förderlehrkräften unterrichtet. Bis zum Sommer 2018 gab es noch zwei Feedbackschleifen, bei denen das Feedback der studentischen Förderlehrkräfte in das Unterrichtsmaterial eingearbeitet wurde. Die vollständige endgültige Version des Unterrichtsmaterials inklusive Kopien der Buch- und Atlasseiten finden sich im Anhang dieser Arbeit.

3.2 Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse

Das Experteninterview ist eine unter anderem im Bereich der Bildungsforschung angewandte Methode, die häufig der Evaluationsforschung, der Erhebung von Erfahrungswissen aus der alltäglichen Handlungsroutine oder innovativen Projekten in Bildungsinstitutionen sowie der Fehleranalyse in veralteten Strukturen dienen kann (vgl. Meuser & Nagel, 2010, S. 457). Im Zuge dieser Arbeit wurden Interviews mit Lehrkräften geführt, die in Vorklassen an Bremer Schulen unterrichten. Das Ziel war die Erfahrung der Lehrkräfte mit dem endgültigen Übergang der Schüler*innen aus dem Vorkursunterricht in den Regelunterricht und den sich daraus ergebenden Herausforderungen zu erfassen. Anschließend wurde das im Projekt „Fach und Sprache Geografie“ erarbeitete Material teilweise oder ganz vorgestellt und ein professionelles Feedback zu Evaluationszwecken eingeholt. Zum Schluss wurden die Lehrkräfte gefragt, ob und wie sie sich den Einsatz solcher Materialien in ihrer Schule vorstellen können. Wenn Interesse bestand, wurden die Kontaktdaten der Lehrkräfte aufgenommen,

damit sie nach Fertigstellung der Materialien Zugang zu diesen erhalten konnten. Abbildung 1 stellt den Verlauf der Expertenbefragung schematisch dar.

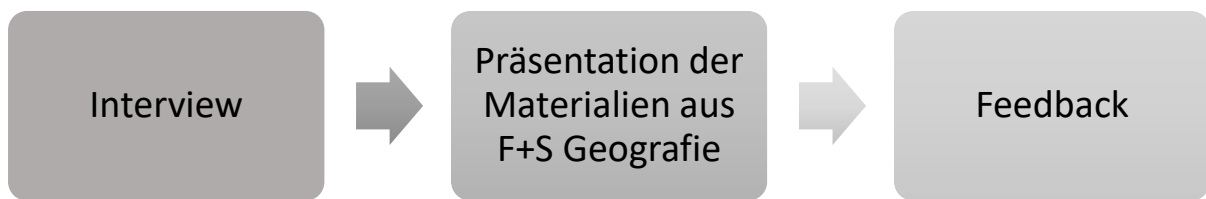


Abb. 1: Schematischer Verlauf der Expertenbefragung von Lehrkräften zu Evaluationszwecken des Unterrichtsmaterials von „Fach und Sprache Geografie“.

Meuser und Nagel (2010, S. 464) schlagen für Expertenbefragungen ein leitfadengestütztes, offenes Interview vor, um eine thematische Vorstrukturierung zu gewährleisten. Daher wurde vorab ein Fragebogen erstellt, an dem sich der Verlauf der Befragung im Rahmen des Interviews orientierte. (Fragebogen siehe Anhang, S. i). Das Gespräch sollte dreigeteilt verlaufen: Im ersten Teil wurden die Lehrkräfte nach der Bedeutung von Fachinhalten im VK, sowie zu den Herausforderungen für die Schüler*innen beim Übergang aus dem VK in die Regelklasse befragt. Im zweiten Teil stellte ich die in Fach und Sprache erstellten Materialien vor. Im letzten Teil konnten die Lehrkräfte ihr professionelles Feedback dazu äußern.

Für den Fall, dass mehrere Lehrer*innen eines Teams sich zum Interview bereit erklärten, wurde aus zeitlichen Gründen stattdessen ein Gruppeninterview durchgeführt, da beim Vorhandensein eines Teams außerdem die Gruppenerfahrung bzw. -meinung von Interesse war. Der Ablauf blieb dabei, sofern es möglich war, gleich.

Die Transkription der Interviews orientierte sich an dem Vorschlag von Langer (2010, S. 521ff) für Transkriptionsregeln in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen. Die verwendeten Regeln sind in der Tabelle 1 zusammengefasst.

Die transkribierten Interviews wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring unterzogen. Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich besonders, um große Mengen an Material systematisch und theoriegeleitet anhand von Kategoriesystemen zu bearbeiten (vgl. Mayring, 2016, S. 121).

Tabelle 1: Übersicht der verwendeten Transkriptionsregeln, verändert nach Langer (2010, S. 523).

Im Transkript verwendete Zeichen	Bedeutung
(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerung in der Klammer
(.)	Kurze Pause
(3)	Pause in Sekunden
gedehnt	Gedehnt gesprochen
<u>betont</u>	Betont gesprochen
((lacht))	Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle
Ich sagte: „...“; Da steht: „...“	Zitat innerhalb einer Rede; ein Text wird vorgelesen
Gegan-	Wortabbruch
[	Überlappung von Redebeiträgen
[Atlas, S. 15]	Kommentar der Transkribierenden; Zusatzinformationen

Die Erwartungen an die Expertenbefragung ergaben sich ausschließlich aus der eigenen Erfahrung in der Lehr-Lern-Werkstatt. Dabei wurde angenommen, dass die Situation in Schulen sich von der Situation in der Lehr-Lern-Werkstatt unterscheidet. Statistiken zur Zusammensetzung der Vorklassen in Bremen lagen zu Beginn der Untersuchung nicht vor. Deshalb wurde entschieden, die Interviews anhand einer induktiven Kategorienbildung zu untersuchen. Die induktive Kategorienbildung ist für explorative Zwecke geeignet, da die Kategorien sich aus dem Material selbst ergeben (vgl. Mayring, 2014, S. 12). Im ersten Schritt wird eine Fragestellung formuliert. Anhand dieser wird eine Kategorie definiert. Anschließend wird der Text Zeile für Zeile durchgegangen. Wenn eine passende Passage gefunden wird, wird die Kategorie dafür ausformuliert. Sobald eine nicht zur Kategorie passende Textstelle gefunden wird, wird eine neue Kategorie gegründet. So wird weitergearbeitet, bis kaum neue Kategorien hinzukommen. Nach max. 50% des Textdurchgangs werden die Kategorien einer Revision unterzogen. Sie werden darauf geprüft, ob es Überlappungen gibt, ob sie zusammengefasst werden können oder ob eine Neudefinition notwendig ist. Der Text wird endgültig durchgearbeitet. Anschließend können die Kategorien zu Oberkategorien zusammengefasst werden. Nur inhaltlich relevante Passagen werden für die Analyse berücksichtigt (vgl. Mayring, 2014, S. 83f). Abschließend kann das Kategoriensystem auf die zugrundeliegende Theorie hin geprüft oder quantitativ ausgewertet werden (vgl. Mayring, 2016, S. 117).

4 Die Unterrichtsentwürfe

4.1.1 Lerngruppenanalyse und Unterrichtsbedingungen

Die Schüler*innengruppe, mit der „Fach und Sprache Geografie“ erstmalig durchgeführt wurde, bestand aus sechs Mädchen und einem Jungen im Alter von elf bis sechzehn Jahren. Eins der Mädchen stieg erst in der dritten Projektwoche in den Kurs ein, der Junge brach den Kurs nach der Hälfte ab. Alle anderen Schüler*innen nahmen regelmäßig am Unterricht teil. Eine Schülerin sprach arabisch, eine weitere albanisch, alle anderen Schüler*innen sprachen persisch. Alle Schüler*innen bis auf eine kannten sich privat, auch, wenn sie unterschiedliche Schulen und Klassen besuchten. Deshalb mussten wir besonders drauf achten, diese Schülerin in Gruppen- und Partnerarbeiten zu integrieren. Die Schüler*innen waren insgesamt aufgeschlossen, kooperativ und motiviert, was sich allein daran zeigte, dass sie freiwillig freitags nach Schulschluss teilweise einen langen Anfahrtsweg in Kauf nahmen, um am Projekt teilzunehmen.

Der Unterricht fand freitagnachmittags in dem Kursraum der Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration im Gebäude GW2 an der Universität Bremen statt. Der Kursraum ist ein länglicher L-förmiger Raum, in dem mehrere Kurse parallel unterrichtet werden. Jede Gruppe besteht aus bis zu zehn Schüler*innen, die gemeinsam an jeweils einem Gruppentisch pro Gruppe unterrichtet werden. Die Gruppentische sind durch Tafeln voneinander abgetrennt. Dadurch entstehen ein gewisser Geräuschpegel und auch Ablenkung. Der Raum ist lediglich mit Tischen, Stühlen, Tafeln und einem Waschbecken ausgestattet. Der Unterricht fand also unter einfachen Bedingungen statt. Ausreichend Atlanten, Schulbücher, Wörterbücher, buntes Papier und Stifte sowie Arbeitsmappen und Vokabelhefte wurden vom Büro der Lehr-Lern-Werkstatt zur Verfügung gestellt. Der Einsatz des Smartphones als Übersetzungshilfe wurde den Schüler*innen gestattet. Ein Globus wurde von der geografiedidaktischen Sammlung der Universität ausgeliehen.

4.1.2 Curriculare Einordnung

In Bremen gibt es keine curricularen Vorgaben für den Fachunterricht im Vorkurs, da er nicht planmäßig vorgesehen ist. Es wird den Schulen überlassen, inwiefern sie Fachunterricht in den VK integrieren wollen und wie sie den VK an sich gestalten. Die für „Fach und Sprache Geografie“ ausgewählten Themen entsprechen den Bildungsstandards, die gemäß dem Bremer Bildungsplan am Ende der sechsten Klasse erreicht werden sollen (*„Die Schülerinnen und Schüler können ... die Lage ausgewählter geografischer Objekte auf der Erde mit Atlas, Globus und Gradnetz bestimmen, topographisches Orientierungswissen in Bezug auf Deutschland, Europa und die Erde anwenden, mit Hilfe von Maßstäben Entfernungen bestimmen...“*). Dergleichen gilt für die gewählten Methoden: *„Die Schülerinnen und Schüler können (...) Informationen aus Quellentexten, Bildern, Karten und anderen Medien entnehmen*

und zielgerichtet nutzen, einfache Fragen stellen, dazu Vermutungen formulieren und Lösungen herausarbeiten, grundlegende Lesestrategien nutzen, (...) Kurzreferate erarbeiten und halten (...)“ (vgl. SfBW, 2010, S. 11f).

4.2 Unterrichtseinheit 1 – Regionalgeografie Deutschland

4.2.1 Sachanalyse

Diese Unterrichtseinheit setzt sich aus zwei Themenschwerpunkten zusammen. Neben einer Einführung in die Kartenarbeit anhand von physischen und thematischen Karten behandelt sie einen Einstieg in Bevölkerungs- und Wirtschaftsgeografie.

Die Kartographie ist eine eng mit der Geographie verknüpfte Disziplin, die der Modellierung der Erdoberfläche und der Gestaltung und Vervielfältigung von Karten dient (vgl. Kohlstock, 2014, S. 13).

Eine Karte ist eine vereinfachte, verkleinerte Grundrissdarstellung einer Erdoberfläche. Ihre Eigenschaften sind Richtigkeit, Zweckmäßigkeit und Lesbarkeit durch Generalisierung und die Wahl der Gestaltungsmittel (vgl. Kohlstock, 2014, S. 18). Zwingende Bestandteile einer Karte sind die Überschrift, eine Maßstabsangabe, eine Legende, ein Kartennetz, eine Quellenangabe über den Herausgeber und die Aktualität sowie eine Nummer, falls die Karte in ein Kartenwerk, z.B. einen Atlas, eingliedert ist (Kohlstock, 2014, S. 105).

Karten werden nach dem Inhalt in topographische und thematische Karten unterschieden (vgl. Kohlstock, 2014, S. 18). Topographische Karten bilden eine maßstabsabhängige Auswahl natürlicher oder künstlicher geographischer Objekte (Verkehrswege, Siedlungen, Gewässer, Vegetation) auf der Erdoberfläche ab. Die Erdoberfläche mit ihrem Relief wird als Kontinuum, meist durch Höhenlinien, dargestellt (vgl. Kohlstock, 2014, S. 45). Thematische Karten geben Sachverhalte wieder, die in einem mittel- oder unmittelbaren Zusammenhang mit der Erdoberfläche stehen. Diese können allgemeingeographischer (geologischer, klimatischer etc.) oder auch soziologischer, wirtschaftlicher und administrativer Natur sein (vgl. Kohlstock, 2014, S. 125f). Sie dienen der lagerichtigen Zuordnung des thematischen Inhalts, dem Verständnis und der Interpretation (vgl. Kohlstock, 2014, S. 48).

Die Bundesrepublik Deutschland, bestehend aus sechzehn Bundesländern und dem Regierungssitz in Berlin, hatte im Jahr 2014 ca. 81,2 Millionen Einwohner. Die Bevölkerungsstatistik wurde auf der Grundlage des Zensus vom 9. Mai 2011 ermittelt (vgl. Destatis, 2016, S. 14). Die zusammengefassten Daten der Bundesländer sowie des gesamten Bundesgebiets bezüglich der Fläche, der Bevölkerung und der Bevölkerungsdichte sind in Tabelle 2 (siehe S. 19) zusammengefasst. Die Bundesländer mit den meisten bzw. mit den wenigsten Einwohnern sind Nordrhein-Westfalen mit 17,63 Millionen und

Bremen mit 0,662 Millionen Einwohnern. Das Bundesland mit der höchsten Bevölkerungsdichte ist Berlin mit 3891 Einwohnern pro km².

Aus dem Bundesreport 2016 geht ferner hervor, dass es ein signifikantes Ost-West-Gefälle der Bevölkerungsverteilung gibt. Die bevölkerungsstärksten Bundesländer liegen nach wie vor im alten Bundesgebiet im Westen und im Süden Deutschlands, während die Bevölkerung in der ehemaligen DDR seit der Wiedervereinigung 1990 durchgehend abnimmt (vgl. Destatis, S. 16). Anfang der 1990er Jahre wanderten bis zu 5,7 Millionen Menschen jährlich ab. Erst 1995 sanken die Migrationszahlen (vgl., ebd., S. 18). Die Bundesländer mit weniger als 100 Einwohnern pro km² waren Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg (vgl. ebd., S. 15). Die wenigsten Menschen in Deutschland (6%) lebten 2016 in ländlichen Gemeinden mit <2.000 Einwohnern. Die restliche Bevölkerung war auf Gemeinden mit 2.000 – 20.000 (36%), Gemeinden mit 20.000 – 100.000 Einwohnern (27%) sowie Großstädte mit >100.000 Einwohnern (31%) mehr oder weniger gleich verteilt (vgl. ebd., S. 16).

Tab. 2: Bundesländer nach Fläche, Bevölkerung und Bevölkerungsdichte (vgl. Destatis, 2016, S.14)

Bundesland	Regierungs- sitz	Fläche	Bevölkerung			Einwohner je km²
			insgesamt	Männer	Frauen	
		in 1 000 km²	in 1 000			
Baden-Würt- temberg	Stuttgart	35,8	10 717	5 284	5 432	300
Bayern	München	70,6	12 692	6 250	6 442	180
Berlin	Berlin	0,9	3 470	1 696	1 774	3 891
Brandenburg	Potsdam	29,7	2 458	1 210	1 247	83
Bremen	Bremen	0,4	662	324	337	1 578
Hamburg	Hamburg	0,8	1 763	857	905	2 334
Hessen	Wiesbaden	21,1	6 094	2 992	3 102	289
Mecklenburg- Vorpommern	Schwerin	23,2	1 599	788	811	69
Niedersachsen	Hannover	47,6	7 827	3 846	3 981	164
Nordrhein- Westfalen	Düsseldorf	34,1	17 638	8 606	9 032	517
Rheinland-Pfalz	Mainz	19,9	4 012	1 971	2 041	202
Saarland	Saarbrücken	2,6	989	483	506	385
Sachsen	Dresden	18,4	4 055	1 988	2 068	220
Sachsen-Anhalt	Magdeburg	20,5	2 236	1 096	1 140	109
Schleswig-Hol- stein	Kiel	15,8	2 831	1 381	1 449	179
Thüringen	Erfurt	16,2	2 157	1 063	1 094	133
Deutschland	Berlin	357,4	81 198	39 835	41 362	227

Im Bereich Wirtschaft zeichnet sich ein ähnliches historisch gewachsenes Gefälle zwischen den sogenannten neuen und alten Bundesländern ab. 2013 trugen die neuen Bundesländer 15% zum Brutto-

inlandsprodukt bei. Zu den Bundesländern mit der stärksten Wirtschaftsleistung zählen Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen (vgl. Destatis, 2015, S.34). Obwohl der Sektor Dienstleistungen in allen Bundesländern mehr als zwei Drittel der Wirtschaft darstellt, hat die Industrie immer noch eine große wirtschaftliche Bedeutung in Deutschland. In der ehemaligen DDR kam es nach der Wiedervereinigung 1990 zum Einbruch der Industrie, von dem sie sich nur langsam wieder erholte (vgl. Destatis, 2015, S. 41).

Eine der wirtschaftlich bedeutendsten Metropolregionen Deutschlands ist das Ruhrgebiet im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Bis in die 70er Jahre hinein war das Ruhrgebiet der wichtigste Standort der Kohle- und Stahlindustrie. In den 80ern traf die Kohlekrise auch im Ruhrgebiet ein. Gründe waren dafür die schlechteren weltweiten Wettbewerbsbedingungen, die sinkenden Nachfrage und die Erschöpfung der Kohlegebiete. Durch die enge Verknüpfung der Montan- und der Stahlindustrie betraf die Krise beide sowie alle in der Produktion vor- und nachgeschalteten Branchen. Nichtsdestotrotz durchlebte das Ruhrgebiet seither einen positiven Strukturwandel, der durch die Regierung angetrieben und subventioniert wurde. Es wurde vor allem in die Infrastruktur, die Hochschulbildung und in innovative, zukunftsfähige Schlüsseltechnologien investiert (vgl. Malley, 1999, <http://library.fes.de>).

Ein Atlas ist in der Regel eine gebundene Zusammenstellung von Karten, die zu einem bestimmten Zweck und für einen ausgewählten Nutzerkreis vorgesehen sind. Erdatlanten beinhalten topografische und thematische Karten zu der gesamten Erde, ihren Erdteilen und ausgewählten Regionen. Der Schulatlas ist eine Unterkategorie des Erdatlanten. Er ist der Altersstufe und der Schulform angepasst und stellt das Herausgeberland besonders differenziert in unterschiedlichen Maßstäben und Ausschnitten sowie zu unterschiedlichen Themen dar (vgl. Kohlstock, 2018, S. 178).

4.2.2 Didaktische Analyse

Diese Unterrichtseinheit dient der Einführung neuzugewanderter Jugendlicher in den Geografieunterricht in Deutschland. Sie soll einen exemplarischen Einblick in die Themen, Methoden und sprachliche Besonderheiten des Geografieunterrichts bieten sowie eine Orientierung in der Bundesrepublik Deutschland als den neuen Lebensmittelpunkt der Jugendlichen ermöglichen. Die Schwerpunkte der Unterrichtseinheit ist der Kompetenzbereich Orientierung, weil das ein alleinstellungsmerkmal des Geografieunterrichts ist, und der Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung. Die Unterrichtseinheit arbeitet und übt den Umgang mit verschiedenen, typischen Medien und Methoden. Es werden physische und thematische Karten, Diagramme, Tabellen, Quelltexte im Schulbuch sowie Abbildungen behandelt. Den Schüler*innen sollen darüber hinaus sprachliche Hilfsmittel zur Verfügung gestellt wer-

den, die ihnen helfen im späteren Regelunterricht selbstständig zurechtzukommen. Die Unterrichtseinheit orientiert sich zu Beginn an dem Nahraum der Schüler*innen. Dabei wird nach dem Prinzip von „Von nah zu fern“ vorgegangen, um die Schüler*innen in ihrer unmittelbaren Umgebung abzuholen.

In der ersten Doppelstunde werden den Schüler*innen zunächst als Einstieg in das Fach eine Auswahl an verschiedenen, sowohl physisch- als auch humangeografischen Objekten und Themen vorgestellt. Die Schüler*innen sollen die Geografie gemäß dem Syntheseansatz (vgl. Haubrich, 2006, S. 44) als ein Fach kennenlernen, das verschiedene gesellschaftliche und geowissenschaftliche Disziplinen integriert. In der zweiten Doppelstunde, die der Einführung in die Kartenarbeit dient, werden die Begriffe aus der ersten Stunde wieder aufgegriffen und mit der verebneten Darstellung in der Karte verknüpft. Es wird mit der physischen Karte „Niedersachsen Nordwestteil“ (Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen, 2011, S. 16f) gearbeitet. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Schüler*innen mit der Kartenarbeit und -darstellung vertraut sind, bietet das Arbeiten mit der unmittelbaren Umgebung mehr Sicherheit und Orientierung. Laut Bremer Bildungsplan entspricht dieses Vorgehen der 5. Klasse (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft, 2006, S.9). Den Schüler*innen wird der grundsätzliche Aufbau und die Funktionen der Karte vermittelt. Das Arbeitsblatt „Informationen in der Karte“ bietet dafür ein Übersichtsschema.

In den nachfolgenden Stunden wird bei jeder Karte zunächst der Aufbau der Karte, die Legende und die Signaturen wiederholt. Es wird nur die Maßstabsleiste besprochen. Auf das Berechnen der Entfernungen mit der Maßstabszahl muss aus Zeitgründen verzichtet werden.

Die dritte und vierte Doppelstunde thematisieren die politische Struktur von Deutschland anhand der politischen Karte von Deutschland (Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen, 2011, S. 27) und der S. 20 im IGL-Buch (2009). Es werden die Bundesländer mit ihren Landeshauptstädten, -parlamenten und ihren Bevölkerungszahlen behandelt. Das Thema ist für die Schüler*innen bedeutsam, da es ihnen über die politische Struktur ihres neuen Lebensraums Auskunft erteilt und ihnen somit eine weitere gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Darüber hinaus ergibt sich hier die Möglichkeit Statistiken und Diagramme als wesentliche Medien des Unterrichts im Allgemeinen und des Fachs Geografie im Besonderen zu behandeln (vgl. Haubrich, 2006, S. 200). Den Schüler*innen werden, so wie es sich aus dem Material ergibt, exemplarisch das Balken- und das Zählidiagramm vorgestellt (vgl. Das IGL-Buch, S. 20 und Haack Verbundatlas, S. 27).

Das nächste fachtypische Medium, das die Schüler*innen kennenlernen, ist die thematische Karte. Um den Einstieg in die Arbeit mit thematischen Karten zu erleichtern, wurde die Karte „Bevölkerungsverteilung“ auf S. 29 im Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen (2011) gewählt. Der wesentliche Vorteil liegt darin, dass sie einen bereits bekannten Inhalt (Bevölkerungszahlen) auf eine

neue aber sehr einfache und reduzierte Art und Weise darstellt. Das Arbeiten mit thematischen Karten wird anhand der Karte „Wirtschaft“ auf S. 29 im Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen (2011) wiederholt und vertieft. Die Karte „Wirtschaft“ auf Seite 29 im Haack Verbundatlas ist inhaltlich ebenfalls sehr reduziert. Es wird nur zwischen Dienstleistungen und Industrie unterschieden, sowie Erdgas, Erdöl und Kohle als Unterpunkte von Rohstoffgewinnung, d.h., dass es in dieser Karte außer der Staatsgrenze nur fünf verschiedene Signaturen gibt. Das Thema Bevölkerung und Wirtschaft wurde auch deshalb gewählt, um den älteren und fortgeschrittenen Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, ein anspruchsvolleres Thema zu bearbeiten. Dafür kann es notwendig sein, die Klasse zu trennen und einigen der jüngeren Schüler*innen eine Alternative zu bieten.

Laut Haubrich (vgl. 2006, S. 345) sollen thematische Karten keinem Selbstzweck dienen, sondern der Beantwortung von Fragestellungen. Vor diesem Hintergrund wird in der zweiten Hälfte der Unterrichtseinheit der Frage nachgegangen, weshalb es in Deutschland diesen ungewöhnlichen Agglomerationsraum in Nordrhein-Westfalen gibt. Bereits in den vorherigen Stunden wird den Schüler*innen aufgefallen sein, dass die Bevölkerung in Deutschland sehr ungleich verteilt ist. Die Beantwortung der Frage wird hypothetisch-deduktiv erarbeitet. Das hypothetisch-deduktive Vorgehen entspricht dem wissenschaftlichen Weg der Erkenntnisgewinnung. Laut der Kultusministerkonferenz (vgl. 2014, S. 20) sollen die Schüler*innen im Geografieunterricht dem wissenschaftlichen Vorgehen entsprechend selbstständig Hypothesen aufstellen und anhand von Informationen aus fachtypischen Quellen überprüfen können. Das Arbeiten mit Hypothesen wird den Schüler*innen ebenfalls als eine typische Methode des Regelunterrichts vermittelt und transparent gemacht. Dazu wird die Doppelseite „Stadt und Land – wo wir leben“ auf Seite 82f im IGL-Buch (2009) bearbeitet. Die Texte im IGL-Buch auf Seite 82 vergleichen zum einen Stadt- und Landleben und behandeln zum anderen die hohe Siedlungs- und Industriedichte in Nordrhein-Westfalen mit dem historischen Aufschwung der Montanindustrie und dem Rhein als wichtige Wasserstraße als Erklärungsansätze. Dies sind die einzigen Aspekte der Bevölkerungsverteilung in Deutschland, die in dieser Unterrichtseinheit eingehend betrachtet werden. Auf die Geschichte der Bundesrepublik nach dem Zweiten Weltkrieg, die ebenfalls einen starken Einfluss auf die Bevölkerungsverteilung in Deutschland hat, wird nicht weiter eingegangen. Das soll hier nicht von Nachteil sein. Der Schwerpunkt der Unterrichtseinheit liegt nach wie vor in dem Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung. Die Schüler*innen sollen den hypothetisch-deduktiven Erkenntnisweg als einen dynamischen Prozess erleben, bei dem eine Fragestellung aus einer (eingeschränkten) Perspektive betrachtet wird. Während neues Wissen schrittweise hinzukommt, bleiben andere Fragen unbeantwortet oder es werden sogar neue aufgeworfen. Dieser Erkenntnisweg wird den Schüler*innen zu jedem Zeitpunkt transparent gemacht und gemeinsam reflektiert. Das genaue methodische Vorgehen wird unter 4.2.4 erläutert.

4.2.3 Kompetenzen

Leitidee der Unterrichtseinheit: Die Schüler*innen erlangen einen exemplarischen Einblick in die Themen und fachtypischen Methoden des Geografieunterrichts und werden so befähigt am Regelunterricht zu partizipieren.

Tab. 3: Kompetenzen der Unterrichtseinheit Regionalgeografie Deutschland im Projekt „Fach und Sprache Geografie“

Kompetenzdimensionen	Allgemeine fachspezifische Dimensionsbereiche	Standards der Bildungspläne (vgl. DGfG, 2014 S.10-24)	Aufgabenstruktur (Performanz) Kompetenzen auf die Lerngruppe und die konkrete Stunde bezogen	Differenzierte auf die Lerngruppe bezogene Formulierung der Kompetenzniveaus
Fachkompetenz	Fachwissen	S10 vergangene und gegenwärtige humangeographische Strukturen in Räumen beschreiben und erklären (z. B. politische Gliederung, wirtschaftliche Raumstrukturen, Bevölkerungsverteilungen) S25 Räume nach bestimmten Merkmalen kennzeichnen und sie vergleichend gegeneinander abgrenzen	Die Schüler*innen... ... benennen die deutschen Bundesländer und ihre Landeshauptstädte ... beschreiben die Bevölkerungsverteilung und Verteilung der Wirtschaftszentren in Deutschland unter der Verwendung der Begriffe Ballungsraum und Bevölkerungsdichte ... können die Merkmale von Stadt und Land beschreiben und diese mit einander vergleichen	Die Schüler*innen können... ... die Merkmale der Bundesrepublik Deutschland bezüglich der Bundesländer, der Bevölkerungsstatistik und der Wirtschaftsstandorte beschreiben (I) ... stellen die Lebensbedingungen in Stadt und Land gegenüber (I)
Methodenkompetenz	Orientierung	S1 verfügen auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen über ein basales Orientierungswissen S3 die Lage eines Ortes (und anderer geographischer Objekte und Sachverhalte) in Beziehung zu weiteren geographischen Bezugseinheiten beschreiben, S5 die Grundelemente einer Karte (z. B. Grundrissdarstellung, Generalisierung, doppelte Verebnung von Erdkugel und Relief) nennen S6 topographische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten lesen	...können sich mit Hilfe einer Karte in Niedersachsen und Bremen orientieren ... können unter Angabe von Himmelsrichtungen die Lage von geographischen Objekten beschreiben ... benennen Legende, Kartenbild, Maßstab, Überschrift, Grundrissdarstellung und Generalisierung als Grundelemente einer Karte ... unterscheiden zwischen physischen und thematischen Karten ... kennen die Schritte Orientierung, Beschreibung und Erklärung zum Arbeiten mit thematischen Karten	... Lage beschreiben, Karten lesen (I) ... mit Unterstützung die Inhalte von einfachen thematischen Karten erklären (II)
	Erkenntnisgewinnung	S4 problem-, sach- und zielgemäß Informationen aus Karten, Texten, Bildern, Statistiken, Diagrammen usw. auswählen S7 die gewonnenen Informationen mit anderen geographischen Informationen zielorientiert verknüpfen, S9 selbstständig einfache geographische Fragen stellen und dazu Hypothesen formulieren	...können Tabellen, Balken- und Zählendiagramme lesen und mit einfachen Sätzen beschreiben ...können unter Verwendung von Texthilfen eine Schulbuchseite lesen ... können die Informationen zu Ballungsräumen aus Texten mit der Darstellung in der Karte verknüpfen ...stellen Hypothesen zur Bevölkerungsverteilung in Deutschland auf und können sie unter Anleitung überprüfen	... Bevölkerungsstatistiken und thematische Karten nutzen und miteinander vergleichen (II) ... einfache Hypothesen zur Bevölkerungsverteilung in Deutschland entwickeln (III)
	Kommunikation	S1 geographisch relevante schriftliche und mündliche Aussagen in Alltag- und Fachsprache verstehen		... in einfachen Sätzen die Inhalte des Unterrichts wiedergeben (I)

4.2.4 Methodische Überlegungen

Die Unterrichtseinheit beginnt mit einer Vorwissensaktivierung unter dem Einsatz der Methode Concept-Map (Begriffsnetz). Das Concept-Mapping fördert das Zusammenhangswissen (vgl. Haubrich, 2006, S. 144). In diesem Fall werden in der ersten Unterrichtsstunde Bildkarten² mit verschiedenen geografischen Objekten (Fluss, Vulkan, Stadt, Verkehr ...) verteilt und diese von den Schüler*innen zu einer Concept-Map angeordnet. Die Schüler*innen haben dadurch die Möglichkeit, ohne viele Worte ihr Vorwissen zu präsentieren. Gleichzeitig werden sie dafür sensibilisiert, wie die verschiedenen Themen der Geografie zusammenhängen können. Mit den Bild- und Wortkarten kann zum Einüben der Vokabeln auch ein Memory gespielt werden. Dieselben Bilder werden in der darauffolgenden Stunde verwendet, damit ihre kartografische Entsprechung in der Kartendarstellung gefunden werden kann. Eine weitere zur Vorwissensaktivierung besonders geeignete Methode, die hier verwendet wird, ist eine Mind-Map zur Frage „Was ist ein Land?“ in der dritten Doppelstunde (s. Tabelle 1 und vgl. Haubrich, 2006, S. 144).

Sprachlich orientiert sich die Unterrichtseinheit am Sprachlernkonzept „Scaffolding“. Beim Scaffolding wird nicht das Curriculum an die benachteiligten Schüler*innen angepasst, sondern die Schüler*innen werden mit einem „Gerüst“ als Unterstützung befähigt am Unterricht teilzunehmen. Das Ziel ist, dass das „Gerüst“ perspektivisch abgebaut und nicht mehr benötigt wird (vgl. Gibbons, 2010 zit. nach Weis, 2013, S. 112 und 114). Dafür ist es notwendig, die sprachlichen und fachlichen Lernziele genau zu definieren und den Schüler*innen transparent zu machen. Alle erforderlichen sprachlichen Formen sollen zum Lerngegenstand werden (ebd. S. 115f). In diesem Fall bedeutet es konkret, dass am Anfang der Unterrichtseinheit die Schüler*innen mit Texten in leichter Sprache arbeiten und sich sukzessive der Fachsprache nähern. In der dritten Doppelstunde wird der Text „Ein Staat – 16 Länder“ in leichter Sprache gelesen. Der Text ist von der Seite 20 im IGL-Buch entnommen und in leichte Sprache „übersetzt“. Im weiteren Verlauf wird der Text in leichter Sprache mit dem Original-Schulbuchtext verglichen, mit dem Ziel den ursprünglichen Text lesen zu können. Zu den Bevölkerungsstatistiken in der dritten und vierten Doppelstunde erhalten die Schüler*innen Beispielsätze, die ihnen bei der Beschreibung der Diagramme helfen. In der fünften und sechsten Doppelstunde lernen die Schüler*innen die Schritte der Bearbeitung von thematischen Karten kennen. Zur ersten thematischen Karte „Bevölkerung“ werden ihnen Lückentexte angeboten. Das Arbeitsblatt zur zweiten thematischen Karte bietet lediglich Satzanfänge, welche die Schüler*innen selbstständig ergänzen sollen. Für leistungsschwächere Schüler*innen könnte hier Differenzierungsmaterial mit weiteren Lü-

² Die Fotos wurden freundlicherweise zur Verfügung gestellt von Katja Baginski (Land), Elif Bayburt (Industrie), Dörte Jordan (Vulkan) und Elvan Wegener (Berg, Gebirge, Gletscher, Verkehr, Wald, Wasserfall, Insel, Stadt, Wüste). Alle anderen Fotos sind von mir.

ckentexten erstellt werden. Zur Überprüfung der Hypothesen werden Karten mit Satzanfängen bereitgestellt. Die Satzanfänge lauten: „Es wurde bestätigt“, „Es wurde nicht bestätigt“, „Es ist offen geblieben/ Zu überprüfen bleibt“ und „Außerdem haben wir erfahren“. Die Schüler*innen sollen hier erleben, dass es bezüglich ihrer Hypothesen vier Szenarien geben kann. Zum einen können ihre Hypothesen bestätigt oder widerlegt werden, zum anderen kann es sein, dass sie keine Informationen zu den von ihnen formulierten Hypothesen finden, sondern möglicherweise ganz andere, mit denen sie vorher nicht gerechnet hatten. Diese Sätze sind je nach sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen ausformulierbar oder in Stichpunkten notierbar.

Die Unterrichtseinheit wird mit verschiedenen Wortschatzübungen unterfüttert. Es wird in jeder Unterrichtsstunde ausreichend Zeit eingeplant, damit die Schüler*innen selbstständig Vokabeln übersetzen und einüben können. Einige der Übungen sind spielerisch, wie z.B. das Bild-Wort-Memory in der Einführungsstunde. Außerdem wird zu jedem Zeitpunkt zwischen Fach- und Umgangssprache sowie „Leichter Sprache“ differenziert und darauf aufmerksam gemacht. Die siebte Doppelstunde (s. Tabelle 1) hat Schulbuchtexte als Schwerpunkt. Es wird nach der Methode „Texthilfen“ gearbeitet (vgl. Baginski *et al.*, 2017, S. 100ff). Nach dieser Methode werten die Schüler*innen vor dem Lesen des eigentlichen Fließtextes alle auf der Schulbuchseite vorhandenen zusätzlichen Informationen (Abbildungen, Karten, Quelltexte) aus, mit dem Ziel den Text dadurch besser zu verstehen. Das Schulbuch hat nach wie vor eine herausragende Rolle im Schulalltag. Geografielehrbücher sind nach dem „Baukastenprinzip“ organisiert. Informations- und Quelltexte werden mit Bildern, Karten, Statistiken und anderen Medien in Zusammenhang gestellt (vgl. Haubrich, 2006, S. 184). Die Methode nach Baginski *et al.* schafft Transparenz. Außerdem ermöglicht sie Sprachanfängern auch mit wenig Deutschkenntnissen, Informationen zu finden und am Unterricht zu partizipieren, auch dann, wenn sie Schwierigkeiten haben den Fließtext zu verstehen. Insgesamt dient die Unterrichtseinheit einer Hinführung zur Schulsprache.

Während der Unterrichtseinheit wechseln sich die Sozialformen Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit regelmäßig ab. Während die Concept-Maps in Gruppenarbeit und die Mind-Map im Unterrichtsgespräch ausgehandelt werden, bieten einige der Arbeitsblätter Gelegenheit selbstständig zu arbeiten und selbstständig Erfolge zu erzielen. Besonders beim Arbeiten mit VK-Schüler*innen wurde oft beobachtet, dass manche Schüler*innen sich aufgrund der sprachlichen Herausforderung und der damit verbundenen Unsicherheit, das selbstständige Arbeiten nicht zutrauen und sich lieber auf Partnerarbeit verlassen. Das Kreuzworträtsel zur Topografie von Niedersachsen und Bremen, die Arbeitsblätter zu den Bundesländern und die Lückentexte zu den thematischen Karten sind gut für Einzelarbeit geeignet. Die Partnerarbeit dagegen ist kooperativ und wird in dieser Unterrichtsreihe für Dialog-, Argumentations- und Vokabelübungen eingesetzt.

4.2.5 Verlauf der Unterrichtsstunden

Tab. 4: Tabellarischer Verlauf der Unterrichtsreihe „Regionalgeografie Deutschland“ im Projekt „Fach und Sprache Geografie“

Doppelstunde	Thema	Inhalte, Methoden
1	Einführung & Vorwissensaktivierung	Memory, Concept- Map
2	Bremen und Umgebung	Aufbau von Karten, physische Karte, Kreuzworträtsel
3	Politische Karte Deutschland	Politische Karte, Mind-Map „Was ist ein Land?“, Diagramme, Tabellen
4	Politische Karte Deutschland 2	
5	Thematische Karten: Bevölkerung	Arbeiten mit thematischen Karten, Aufstellen von Hypothesen
6	Thematische Karten: Wirtschaft	
7	Stadt und Land - wo wir leben	Ruhrgebiet, Texthilfen
8	Abschluss Bevölkerung und Wirtschaft	Überprüfen von Hypothesen

4.3 Unterrichtseinheit 2 – Von Europa in die Welt

4.3.1 Sachanalyse

Europa, das traditionell als eines der sieben Kontinente gilt und in der Alltagskultur auch entsprechend bezeichnet wird, ist tatsächlich ein weder politisch noch kulturell oder geografisch klar abgegrenzter Raum.

Geologisch liegt Europa auf der eurasischen Erdplatte. Die Grenze und die Definition von Europa unterliegen einer ständigen kontroversen Aushandlung und Veränderung. Je nach Wahl des Blickwinkels – politisch, ökonomisch, historisch oder geologisch – werden unterschiedliche Entscheidungen bezüglich der Konstruktion von Europa getroffen. Aktuell existieren mehrere Konstruktionen von Europa nebeneinander. Die United Nations Conference on Trade and Development zählt 43 europäische Staaten, die Europäische Kommission dagegen 50. Nach der letzteren Definition werden Armenien, Aserbaidschan, Türkei, Georgien und Zypern dem Europäischen Raum zugeordnet. Auf UN-Ebene werden sie dagegen nicht mitgezählt, ebenso wie einige der kleinsten europäischen Staaten, wie z.B. Monaco, Lichtenstein oder Vatikanstadt. Besonders strittig ist die Zugehörigkeit von Gebieten, die zwar administrativ zu Europäischen Ländern zählen, aber geologisch zu einem anderen Kontinent gehören, wie z.B. die Überseegebiete von Frankreich und den Niederlanden sowie Grönland, die im Atlantik gelegenen Inseln von Portugal und Spanien (vgl. bpb, 2018, <http://www.bpb.de>) und die Abgrenzung zum asiatischen Raum nach Osten. Insbesondere der letzte Punkt hat historisch gesehen eine identitätsstiftende Bedeutung für die Konstruktion des Kulturraums Europa. Die Aushandlung einer „Europäischen Identität“ wird seit der Neuzeit von dichotomen Selbst- und Fremdbildern – Ost/West, Orient/Okzident – bestimmt (vgl. Richter, Roth und Meurer, 2017, S. 23f).

Weitere Themen dieser Unterrichtseinheit werden der Disziplin Kartografie zugeordnet. Ein zwingendes Merkmal von Karten ist ein einheitlicher Maßstab und die Angabe dessen. Der Maßstab M gibt das Verhältnis von Urbild und Abbild an. Für das Verhältnis zwischen Kartenstrecke S_k und Naturstrecke S gilt die Formel:

$$M = \frac{1}{m} = \frac{S_k}{S}$$

Je größer die Maßstabszahl m ist, desto kleiner ist der Maßstab. Dieser gilt jedoch nur für längentreu abgebildete Linien. Bei Maßstäben kleiner als 1 : 1 Million ist die Verzerrung allerdings so gering, dass der Maßstab überall gilt. Die Wahl des Maßstabs hängt eng mit der Zweckmäßigkeit und der Generalisierung der Karte zusammen: je kleiner der Maßstab ist, desto stärker ist die Generalisierung. Deshalb muss er nach dem Zweck der Karte gut gewählt werden. Für kleinräumige Abbildungen, z.B. Katasterkarten, wird ein eher großer Maßstab verwendet, während großräumige Phänomene, Kontinente oder die Weltkarte mit kleinen Maßstäben abgebildet werden (vgl. Kohlstock, 2018, S. 15f).

Die Erdoberfläche ist keine Ebene. Für eine Abbildung von Objekten auf der Erdoberfläche auf ein zweidimensionales Medium bedarf es zunächst eines Koordinatensystems, das die Objekte in ihrer absoluten und gegenseitig korrekten Lage beschreibt. Es existieren das globale geozentrische, das geografische und das geodätische Koordinatensystem. Nur die beiden letzteren sind für Abbildungszwecke geeignet. Das Geodätische Koordinatensystem wird nur für lokale kleinräumige Abbildungen und große Maßstäbe verwendet. Für Maßstäbe kleiner als $M = 1: 500\,000$ ist das geografische Koordinatensystem mit seinen Koordinatenlinien auf der Bezugsfläche das geeignetste (vgl. Kohlstock, 2018, S. 22f).

Die Lage eines Punktes P wird mit dem Winkeln φ und λ angegeben. Der Winkel φ beschreibt dabei die so genannte geografische Breite. Das ist der Winkel zwischen der Äquatorialebene und der Lotrichtung durch P . Für die beiden geografischen Pole der Erde gilt $\varphi = 90^\circ$. Deshalb wird zwischen $0 - 90^\circ$ nördlicher und südlicher Breite unterschieden. Der Winkel λ beschreibt die geografische Länge. Das ist der Winkel zwischen der Meridianebene durch Greenwich, auch Nullmeridian genannt, und der Meridianebene durch den Punkt P . Der Nullmeridian teilt die Erde in eine westliche und eine östliche Hemisphäre. Deshalb wird bei den Koordinatenangaben zwischen westlicher und östlicher Länge unterschieden (vgl. ebd. S. 23). Die Lage des „Transit Circle“-Teleskops in der Royal Observatory in Greenwich, Großbritannien wurde 1884 willkürlich als der für die ganze Welt geltende Nullmeridian ausgewählt. Bis dahin gab es keine überregionalen Konventionen. Die meisten Länder hatten ihre eigenen Nullmeridiane und folglich auch ihre eigenen lokalen Zeitzonen. Der Ausbau der Verkehrs- und Kommunikationsnetze im späten 19. Jahrhundert machte eine einheitliche Festlegung des Nullmeridians notwendig. Die Wahl auf den Nullmeridian durch Greenwich wurde vor allem von den Vereinigten Staaten von Amerika vorangetrieben, da sie ihre Zeitzoneneinteilung bereits danach ausgerichtet hatten. Darüber hinaus nutzten die meisten Seekarten dieser Zeit die englische Längengradberechnung (vgl. Royal Museums Greenwich, 2019, <https://www.rmg.co.uk>).

4.3.2 Didaktische Analyse

Die Unterrichtseinheit „Von Europa in die Welt“ baut auf der vorangegangenen Unterrichtseinheit „Regionalgeografie Deutschland“ auf. Das bereits erarbeitete Wissen soll nun ergänzt und vertieft werden. Die Kompetenzbereiche „Räumliche Orientierung“, „Erkenntnisgewinnung“ und „Kommunikation“ werden weiter ausgebaut.

Wie in der vorigen Unterrichtseinheit wird nach dem Prinzip „Von nah zu fern“ vorgegangen. Die Unterrichtseinheit beginnt mit der Verortung Deutschlands auf dem Erdteil Europa und der politischen Karte von Europa (vgl. Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen, S. 56/57). „Europa“ ist

nicht nur der Erdteil, auf dem sich Deutschland befindet, sondern wird auch oft als Synonym für die Europäische Union verwendet. Auch, wenn die Europäische Union an sich nicht in dieser Unterrichtseinheit behandelt wird, ist eine grobe räumliche Orientierung auf dem Erteil und in dem Kulturraum Europa eine Voraussetzung für eine spätere Auseinandersetzung mit dem Thema.

Die Unterrichtsstunde dient zum einen der Wiederholung und zum anderen der Vertiefung der Kartenkompetenz. In dieser Unterrichtsstunde mit dem Maßstab gearbeitet, was in der vorigen Unterrichtseinheit aus Zeitgründen nicht möglich war. Für Schüler*innen, die noch unsicher beim Umrechnen von Längeneinheiten sind, wird zusätzliches Differenzierungsmaterial zu diesem Thema bereitgestellt. Zum anderen bietet die Karte einen Anhaltspunkt, um sich kritisch mit der gesellschaftlichen Konstruktion von geografischen Räumen auseinanderzusetzen. Die Karte auf S. 56-57 im Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen (2012) stellt mit einer breiten gelben Linie die „Grenze“ von Europa dar. Darüber hinaus gibt es in der Legende der Karte den Vermerk, dass die Insel Zypern geografisch zu Asien gehöre, aber stark europäisch geprägt sei. Die kritische Betrachtung dieser Darstellung soll eine erste Annäherung an die Subjektivität von Raumwahrnehmung und die Konstruiertheit von Räumen und Raumdarstellungen sein. Obwohl „Europa“ hier ausschließlich topografisch und nicht historisch oder kulturell betrachtet wird, reicht auch diese starke Reduktion aus, um auf das Problem aufmerksam zu machen. Die Fähigkeit zur Reflexion von Raumwahrnehmung und -konstruktion ist die höchste Stufe des Kompetenzbereichs „Räumliche Orientierung“. Sie ist von hoher gesellschaftlicher Relevanz und soll hier angebahnt werden (vgl. DGfG, 2014, S. 16f).

Die nächste Doppelstunde dient der Betrachtung der Erde als Gesamtheit und der Orientierung auf der Weltkarte (Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen S. 170/171). Die Schüler*innen lernen den Globus als ein neues Medium und das geografische Koordinatensystem, das Gradnetz, kennen. Die Orientierung durch das geografische Koordinatensystem ist von einer hohen Alltagsrelevanz, da es eine präzise Positionierung auf der Erde ermöglicht und deshalb von dem Global Positioning System (GPS), dem wichtigsten satellitengestützten Ortungssystem zur Standortbestimmung und Navigation, genutzt wird.

Die dritte und vierte Doppelstunde dient der Verschränkung und Sicherung aller bisher im Projekt „Fach und Sprache Geografie“ gelernten Inhalte, die diesmal auf einen neuen Raum angewendet werden. Die Schüler*innen sollen Präsentationen zu ausgewählten Ländern unter Berücksichtigung topografischer Informationen sowie bevölkerungs- und wirtschaftsgeografischer Aspekte erstellen. Sie können ihre neu erworbenen Fertigkeiten in Bezug auf thematische Karten auch auf einfache klimatische Karten zu dem ausgewählten Raum anwenden, wie sie in den Kapiteln „Auf einen Blick“ im Haack Verbundatlas (z.B. S. 28) zu finden sind. Als Vorbereitung wird der Atlas als Medium thematisiert. Der Atlas ist als Sammelwerk mit physischen und thematischen Karten sowie Diagrammen ein

elementares Medium im Geografieunterricht (vgl. Haubrich, 2006, S. 198). Zunächst soll der sichere Umgang mit diesem eingeübt werden, bevor er im zweiten Schritt als Informationsquelle zur Erarbeitung der Präsentationen genutzt wird. Zuletzt werden Kriterien von gelungenen Präsentationen und Postern als ein Unterrichtsinhalt thematisiert.

4.3.3 Kompetenzen

Leitidee: Die Schüler*innen erweitern ihre Orientierungskompetenz und wenden diese auf ihnen unbekannte Räume an.

Tab. 5: Kompetenzen der Unterrichtseinheit „Von Europa in die Welt“ im Rahmen von Fach und Sprache Geografie

Kompetenzdimensionen	Allgemeine fachspezifische Dimensionsbereiche	Standards der Bildungspläne (vgl. DgFG, 2014 S.10-24)	Aufgabenstruktur (Performanz) Kompetenzen auf die Lerngruppe und die konkrete Stunde bezogen	Differenzierte auf die Lerngruppe bezogene Formulierung der Kompetenzniveaus
Fachkompetenz	Fachwissen	S16 ihre exemplarisch gewonnenen Erkenntnisse auf andere Räume anwenden.	Die Schüler*innen...	Die Schüler*innen können... ... Merkmale und Sachverhalte beschreiben (I)
Methodenkompetenz	Orientierung	S1 verfügen auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen über ein basales Orientierungswissen S2 kennen grundlegende räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme z. B. das Gradnetz S3 die Lage eines Ortes (und anderer geographischer Objekte und Sachverhalte) in Beziehung zu weiteren geographischen Bezugseinheiten beschreiben, S6 topographische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten lesen S4 die Lage geographischer Objekte in Bezug auf ausgewählte räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. Lage im Gradnetz) genauer beschreiben S16 anhand von Karten verschiedener Art erläutern, dass Raumdarstellungen stets konstruiert sind	... können unter Angabe von Himmelsrichtungen die Lage von geographischen Objekten und ihre Lagebeziehung zu einander beschreiben ... können mit Hilfe des Maßstabs Entfernungen berechnen ...beschreiben das Gradnetz der Erde unter der Verwendung der Begriffe Hemisphäre, Äquator, Nullmeridian, Längen grade, Breitengrade ...können unter Angabe von Koordinaten die Lage beschreiben ...hinterfragen kritisch die Abgrenzung von Europa	... Lage beschreiben, Karten lesen (I) ... Karteninhalte erklären (II) ... Raumwahrnehmung und -konstruktion reflektieren (III)
	Erkenntnisgewinnung	S4 problem-, sach- und zielgemäß Informationen aus Karten, Texten, Bildern, Statistiken, Diagrammen usw. auswählen S6 geographisch relevante Informationen aus klassischen Informationsquellen strukturieren und bedeutsame Einsichten herausarbeiten	...suchen und wählen selbstständig topografische sowie bevölkerungs- und wirtschaftsgeografische Informationen zu einem Land ihrer Wahl im Atlas und strukturieren diese	... Fachmethoden vergleichen und nutzen (II)
	Kommunikation	S2 geographisch relevante Sachverhalte/Darstellungen (in Text, Bild, Grafik etc.) sachlogisch geordnet und unter Verwendung von Fachsprache ausdrücken	...erstellen ein Präsentationsposter zu einem Land ihrer Wahl und präsentieren es in der Klasse	... Sachverhalte unter Verwendung von Fachsprache wiedergeben (I)
Personale Kompetenz	Selbstreflexion		...schätzen ihre eigene Leistung kriteriengeleitet ein	

4.3.4 Methodische Analyse

Die Unterrichtseinheit beginnt mit der politischen Karte Europas. Zunächst finden eine Orientierung und die Wiederholung von topografischen Angaben statt. Die Schüler*innen haben die Möglichkeit selbstständig das Formulieren und Sprechen von Sätzen zu üben. Anschließend werden die Karte und die geografische Abgrenzung von Europa im Plenum kritisch diskutiert und hinterfragt, z.B. anhand von Russland, Türkei oder den zu Spanien und Portugal gehörenden Inseln im Atlantik. Dieser Teil ist optional und richtet sich vor allem an etwas ältere Schüler*innen. Es soll keine abschließende Klärung der Fragen stattfinden, sondern lediglich eine Sensibilisierung der Schüler*innen für die vermeintliche Objektivität von Räumen und Grenzen. Der Erkenntnisgewinn aus dieser Diskussion zielt darauf ab, dass „geografische“ Grenzen durchaus politisch, kulturell oder historisch geprägt sein können und nicht geomorphologisch bzw. natürlich sein müssen. An das Gespräch im Plenum schließt die Arbeit mit den AB „Rechnen mit Längeneinheiten“ und „Rechnen mit dem Maßstab“ an. Die Informationstexte werden im Plenum vorgelesen. Die Aufgaben werden dann in Einzelarbeit bearbeitet und anschließend im Plenum verglichen.

In der zweiten Doppelstunde der Unterrichtseinheit wird zunächst ein Globus zum Anschauen und Ausprobieren bereitgestellt. Den Schüler*innen wird schließlich die Frage gestellt, wie es möglich ist seine Position zu beschreiben, wenn keine bekannte Landmarke in Sicht ist, z.B. wenn man mit einem Schiff auf dem Ozean unterwegs ist. Zur Erarbeitung des Gradnetzes wurde entschieden, einen Text für den Regelunterricht zu verwenden (gekürzt nach Seidel & Uhlenbrock, 2017, <https://www.klett.de>) und die in der vorigen Unterrichtseinheit erlernte Texthilfenmethode (vgl. Baginski *et al.*, 2017, S. 100ff) anhand von diesem Text zu wiederholen. Diesmal sollen die Schüler*innen die Methode selbstständig ohne ein zusätzliches Arbeitsblatt anwenden. Der Text ist mit Aufgaben ergänzt, die mit Hilfe der Weltkarte auf Seite 170-171 im Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen und des Globus beantwortet werden können. Die Schüler*innen haben die Möglichkeit den Äquator und die Meridiane mit dem Finger nachzuverfolgen und so zu begreifen.

In der dritten Doppelstunde werden die Schüler*innen darüber informiert, dass sie Präsentationen zu Ländern selbstständig erstellen werden. Die Präsentationen dienen einer Leistungsüberprüfung und einer Rückmeldung über den individuellen Lernfortschritt. Es wurde bewusst gegen eine Lernkontrolle im Testformat und stattdessen für eine kreative, schüleraktive Methode entschieden. In diesem Sinne sind kriteriengeleitete Präsentationen zu einem klar abgegrenzten Thema als eine mündliche Form sehr geeignet. Als Kriterien für die Präsentation gelten die inhaltlichen Aspekte, die Anschaulichkeit des zu erstellenden Posters und der Vortragsstil (vgl. Haubrich, 2006, S.238). Als Informationsquelle soll der Atlas dienen. Dafür ist es zunächst notwendig den Aufbau des Atlas und den

Umgang mit Inhaltsverzeichnis und Register zu thematisieren und einzuüben (siehe AB „Im Atlas suchen und finden“). Den Schüler*innen wird als inhaltliche Stütze das AB „Kurzpräsentationen zu Ländern“ und zur Transparenz der Beurteilung „Kurzpräsentationen – Bewertungskriterien“ im Vorfeld ausgehändigt. Für das AB „Kurzpräsentationen zu Ländern“ wurde außerdem Differenzierungsmaterial erstellt. Die Kriterien für ein gelungenes Poster werden im Plenum erarbeitet. Unterstützend werden Positiv- sowie Negativbeispiele, die im Kursraum aushängen gezeigt und mit den Schüler*innen reflektiert. Anschließend suchen die Schüler*innen sich ein Land aus einer Vorauswahl aus. Es wurde bewusst dagegen entschieden, über die Herkunftsländer referieren zu lassen, weil das Thema für manche Schüler*innen aufgrund ihrer Biografien belastend sein könnte. Die Schüler*innen nutzen die restliche Zeit für die Recherche im Atlas und die Erstellung ihres Posters. Buntes Papier und Stifte werden zu diesem Zweck bereitgestellt. Die Poster können zu Hause fertiggestellt werden und werden schließlich in der letzten Doppelstunde nach einander präsentiert.

4.3.5 Verlauf der Unterrichtsstunden

Tab. 6: Tabellarischer Verlauf der Unterrichtsreihe „Von Europa in die Welt“ im Projekt „Fach und Sprache Geografie“

Doppelstunde	Thema	Inhalte, Methoden
1	Politische Karte Europa	Maßstab; Wiederholung: politische Karte, Diagramme, Lagebeschreibung
2	Gradnetz der Erde	Gradnetz; Globus; Weltkarte; Wiederholung: Texthilfen
3	Arbeiten mit dem Atlas	Inhaltsverzeichnis und Register; Vernetzung aller bisherigen Inhalte; Vorbereitung von Präsentationen
4	Länderpräsentationen	Posterpräsentationen

5 Ergebnisse

5.1. Kurzreflexionen der Unterrichtsstunden

Der Planungsprozess und Verlauf der einzelnen Unterrichtsstunden in der ersten Versuchsgruppe sowie die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden im Folgenden kurz zusammengefasst und reflektiert. Wenn Lehrkräfte während der Expertenbefragung sich zu konkreten Abläufen oder Aufgabenstellungen kritisch äußerten, wird es hier ebenfalls aufgeführt.

1) In der ersten Stunde fand zunächst eine Kennenlernrunde statt. Anschließend wurden die Schüler*innen schriftlich zu ihrem Vorwissen im Fach Geografie befragt. Sie hatten die Möglichkeit auch in einer anderen Sprache als Deutsch zu antworten, was später übersetzt wurde. Obwohl die Schüler*innen die Fragen für sich beantworten sollten, entstand ein Gespräch, bei dem sie uns mitteilten, dass sie über Geografie noch nicht so viel oder nichts wüssten, da sie das Fach noch nicht in Deutschland oder ihrem Herkunftsland gehabt hätten. Ein Schüler nannte Hauptstädte und Bundesländer als ein mögliches Thema des Geografieunterrichts. Im Anschluss an den Fragebogen wurde das Memory (siehe Anhang S. xi) durchgeführt. Dafür wurden die Schüler*innen in zwei Kleingruppen aufgeteilt. Zunächst wurden die Begriffe mit Hilfe von Wörterbüchern übersetzt und im Anschluss eine Concept-Map mit den Bildkarten gelegt. In einer Gruppe wurden die Begriffe nach den Kriterien „Wasser“, „Berge“ und „Menschen“ sortiert. Die Begriffe „Wüste“ und „Gletscher“ wurden zusammengefasst mit der Erklärung, dass sie menschenleer seien. „Wald“ wurde zwischen die Gewässer und die Bergbegriffe als ein verbindendes Element gelegt, da er überall vorkäme. Über die Begriffe „Tal“ und „Bach“ kam eine lebhafte Diskussion auf Persisch zwischen zwei Gruppenmitgliedern auf. Der ältere Schüler übersetzte schließlich, dass das jüngere Mädchen der Ansicht sei, dass sich in der Mitte von Tälern Bäche befänden, was sie von Wanderausflügen in die Berge in Afghanistan kenne. Es wurde sich darauf geeinigt, dass diese zwei Begriffe ebenfalls zwischen die Gewässer und dass Gebirge gelegt werden. „Bach“ und „Tal“ wurden mit einem Pfeil verbunden.

Die andere Gruppe sortierte alle Gebirgs- und Gewässerbegriffe in eine Gruppe und ordnete sie von oben nach unten dem Relief entsprechend. „Stadt“, „Industrie“ und „Verkehr“ bildeten eine Gruppe und als Gegensatz dazu „Land“ und „Wald“. „Wüste“ stand allein. Die gegenseitige Präsentation der Concept-Maps musste aus Zeitgründen auf die nächste Stunde verschoben werden. Die Ergebnisse der Schüler*innen wurden abfotografiert (siehe Anhang S. xlv). Anhand dieser Aufgabe konnte den Schüler*innen deutlich gemacht werden, dass sie sehr wohl etwas über Geografie aus ihrem Alltag oder der Natur wussten, obwohl sie das Fach noch nicht in der Schule gehabt hatten. Sie übertrafen sogar die Erwartungen, in dem sie die Bergbegriffe nicht nur nach Ähnlichkeit sortierten, sondern auch Prozesse und Zusammenhänge darstellten. Ansonsten fiel während der Stunde auf, dass die Schüler*innen oft Bedenken äußerten, dass sie sprachliche Verständnisschwierigkeiten im Kurs haben könnten.

2) Die Stunde begann mit der ausstehenden Präsentation der Concept-Maps. Diese wurde von jeweils einem Gruppenmitglied übernommen. Danach wurden die Bildkarten aus dem Memory verwendet, um die jeweiligen geografischen Objekte einer Karte von Nordwestniedersachsen und Bremen (Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen, S. 16/17) zuzuordnen. Grundsätzlich schien die Kartendarstellung allen Schüler*innen vertraut zu sein. Sie konnten sich auf der Karte räumlich orientieren, da sie Bremen, Hamburg aber auch Delmenhorst und teilweise Verden erkannten. Sie entschieden sofort, dass es in der Nähe von Bremen keine Gebirge gäbe. Die Frage nach dem Wald kam auf, da auf der Karte keine Vegetation abgebildet ist. Eine weitere Frage, die gestellt wurde, betraf die Größenordnung. Die Schüler*innen wollten wissen, welche der Gewässer groß bzw. klein seien und wie groß die Entfernungen zwischen Orten seien. Auf diese Weise konnten die Schüler*innen spielerisch auf die Eigenschaften von Karten aufmerksam gemacht werden. Es wurde festgehalten, dass Karten die Welt „von Oben“ zeigen, dass sie nicht alles, sondern nur eine Auswahl darstellen und dass sie die Welt kleiner zeigen. Dass auf der Doppelseite zwei Karten abgebildet sind, fiel nicht gleich jedem auf, konnte aber mit Hilfe des Arbeitsblatts „Informationen auf der Karte“ geklärt werden. Insgesamt erschien die Doppelseite zu überladen für das erste Mal Kartenarbeit. Das Arbeitsblatt und die Tatsache, dass es sich um einen bekannten Nahraum handelte erleichterten aber das Arbeiten mit dieser Karte. Die Aufgaben konnten in Partnerarbeit problemlos bearbeitet werden. Das Kreuzworträtsel konnten die Schüler*innen zum Schluss sogar in Einzelarbeit lösen, was ihnen die Gelegenheit bot, selbstständig ein Erfolgserlebnis zu erzielen. Diese Aufgabenstellung gelang allen Beteiligten. Obwohl die Stunde gut verlaufen war, mussten einige der Formulierungen in den Aufgabenstellungen zur besseren Verständlichkeit, unter anderem auf Anraten der Vorklassenlehrkräfte, geändert werden. Es wurde sich trotzdem bewusst dafür entschieden, das Wort Signatur weiterhin zu verwenden, da das Wort Symbol den Schüler*innen ebenfalls unbekannt war und demnach sowieso ein Fremdwort eingeführt werden musste. Deshalb wurde entschieden, hierfür den korrekten Fachbegriff zu verwenden und ihn in Zukunft häufiger zu gebrauchen.

3) Die dritte Stunde behandelte das Thema Bundesländer, das alle Schüler*innen in der Gruppe schon in der Schule gehabt hatten. Nichtsdestotrotz waren sie alle dankbar, das Thema noch einmal durchnehmen zu können und es wurde deutlich, dass sie trotzdem noch Fragen hatten oder sich unsicher fühlten. Deshalb erschien die Bearbeitung dieses Themas als angemessen und nicht überflüssig. Zuerst wurde eine Mind-Map zur Frage „Was ist ein Land?“ erstellt. Die Schüler*innen wollten viel nennen, hatten aber teilweise Schwierigkeiten, da ihnen die deutschen Vokabeln fehlten. Anhand der politischen Karte konnte der grundsätzliche Kartenaufbau aus der letzten Stunde wiederholt werden. Dadurch, dass die Legende dieser Karte so klein ist, wurde sie nicht gleich gefunden. Die Bevölkerungsstatistik, die auf der Atlasseite 27 abgebildet ist, war den Schüler*innen neu und sie fanden sie besonders interessant. Auch die Jüngeren kamen gut mit dem Zählendiagramm zurecht. Den

Schüler*innen wurde ausreichend Zeit gelassen sich selbstständig mit den Diagrammen zu befassen und sich gegenseitig Fragen dazu zu stellen. Die Schüler*innen bearbeiteten das AB „Ein Staat- 16 Länder“ und „Deutschlandquiz“ (siehe Anhang S. xxf). Der Text in Leichter Sprache war gut verständlich. In dieser Stunde fiel auf, dass das Interesse am Thema Deutschland und den humangeographischen Fragestellungen groß war. Das gab den Ausschlag für die vertiefte Bearbeitung der Themen Bevölkerung und Wirtschaft von Deutschland in den nachfolgenden Stunden.

4) In dieser Stunde wurde weiter mit Bevölkerungsstatistiken der Bundesländer gearbeitet. Diesmal wurde Seite 20 im IGL-Buch verwendet. Auf der Seite befindet sich der Originaltext „Ein Staat, 16 Länder“, der für das AB in der Vorstunde vereinfacht wurde und ein Balkendiagramm mit den Bevölkerungszahlen. Zunächst wurden die Texte verglichen (siehe Anhang S. xxii). Dann wurde das Diagramm mit dem AB „Diagramme beschreiben“ (siehe Anhang S. xxiii) bearbeitet. Für die erste Versuchsgruppe war dieses AB anders gestaltet. Die Beispieldiagramme hatten Äpfel als Thema. Für die nachfolgenden Gruppen wurde ein zum Thema Bevölkerung passendes Beispiel gewählt. Die Schüler*innen hatten die Gelegenheit, die verschiedenen Diagramme, die sie bis dahin kennengelernt hatten, zu reflektieren und vergleichen.

5) Für die fünfte Stunde wurde geplant, zwei thematische Karten einzuführen und miteinander zu vergleichen. Anfangs war es schwierig einzuschätzen, wie lange die Schüler*innen für die angedachten Aufgaben brauchen würden und ob das Schwierigkeitsniveau angemessen war. Erschwerend kam hinzu, dass ich an dem Tag leider krank war und Lavinia Permien, die keine Erfahrung mit Geografie hatte, den Unterricht allein durchführen musste. Dadurch wurde allerdings auch ermöglicht, zu erproben, ob der Unterrichtsentwurf fachfremd durchführbar wäre. Die Stunde wurde anhand des Arbeitsblattes „Thematische Karten 1 – Bevölkerung“ (siehe Anhang S. xxiv) strukturiert. Ursprünglich waren die Worte für das Ausfüllen des Lückentextes nicht vorgegeben. Das wurde nach dem ersten Testlauf und den Experteninterviews geändert. Die Vokabelarbeit nahm einen Großteil der Zeit in Anspruch. Dadurch wurde schnell deutlich, dass diese Schülergruppe zwei Doppelstunden für die thematischen Karten benötigte. „Thematische Karten 2 – Wirtschaft“ sollte in der folgenden Doppelstunde unterrichtet werden. Ein Schüler hatte in den vorangegangenen Stunden gefehlt und hatte Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Das machte deutlich, dass die Arbeit mit der politischen Karte und den Bevölkerungsstatistiken das Verständnis der Karte enorm erleichterte. Es wurde beschlossen, in der kommenden Stunde die verschiedenen Darstellungsformen in der Geografie zu thematisieren und Vokabelübungen zu den beiden Karten anzufertigen.

6) Bis zu dieser Stunde hatten die Schüler*innen verschiedene Darstellungsformen für Bevölkerung kennengelernt: Zwei Diagrammart, Tabelle und thematische Karten. Zu Anfang der Stunde wurden diese an der Tafel im Hinblick auf ihren Informationsgehalt und Zweck miteinander verglichen. Die Schüler*innen durften sich kontrovers äußern und auf diese Weise das Argumentieren

üben. Da dieser Vergleich das Verständnis der thematischen Karte „Bevölkerung“ merklich erleichterte, wurde beschlossen, auch dazu ein AB zu erstellen (siehe Anhang S. xxvi). Ansonsten wurden zu Anfang der Stunde die Vokabeln der letzten Unterrichtsstunde wiederholt und mit den Arbeitsblättern „Kettenquiz“ und „Vokabelübung – Bevölkerung – Wirtschaft“ (siehe Anhang S. xxvii) eingeübt. Anschließend wurde weiter mit dem AB „Thematische Karten – Wirtschaft gearbeitet. Die Schüler*innen hatten diesmal nur Satzanfänge. Da die räumliche Verteilung von Bevölkerung und Wirtschaftszentren in Deutschland sehr ähnlich ist, konnten die Schüler*innen den Text vom AB „Thematische Karten – Bevölkerung“ zu Rate ziehen. Sie formulierten die Sätze in Gruppenarbeit aus und verhandelten im Plenum über jeden Satz, bis alle zufrieden waren. Anschließend wurde der Satz an die Tafel geschrieben. Am Ende der Stunde wurden Hypothesen zur Verteilung von Bevölkerung und Wirtschaft in Deutschland an der Tafel gesammelt, abgeschrieben und bis zur nächsten Stunde abgeheftet. Besonders stach dabei die Vermutung der jüngsten Schülerin heraus. Ihr war aufgefallen, dass viele der Ballungszentren in Deutschland sich entlang des Rheins befinden. Ihr Beitrag löste eine lebhafte Diskussion unter den Schüler*innen aus, bei der überlegt wurde, inwiefern Wasser bzw. Flüsse wichtig für Siedlungen oder Industrie sein könnten.

7) In dieser und der folgenden Unterrichtsstunde sollten die im Vorfeld aufgestellten Hypothesen anhand von Texten auf der Doppelseite „Stadt und Land – wo wir leben“ im IGL-Buch (S. 82/83) überprüft werden. Dafür war es zunächst notwendig, die Schüler*innen in einer Lesestrategie einzuführen. Zu diesem Zweck wurde die Texthilfen-Methode aus dem Projekt Schuldeutsch angewendet. Die Schüler*innen arbeiteten in dieser Stunde ihrer eigenen Geschwindigkeit entsprechend in Einzel- oder Partnerarbeit. Zu Beginn wurden die „Texthilfen“ an der Tafel erläutert. Zwischendurch wurden die Aufgaben im Plenum verglichen. Die Schüler*innen bearbeiteten in dieser Stunde nur die Kopie der Schulbuchseite ohne den Fließtext. Am Ende der Stunde wurden die bisherigen Ergebnisse zum Vergleich Stadt/Land in einer Tabelle an der Tafel gesammelt. An dieser Stelle wurde ersichtlich, dass die Aufgabe 1 im Schulbuch bereits gelöst werden konnte, ohne den eigentlichen Text zu lesen. Manche Schüler*innen hatten schneller gearbeitet und bereits mit Schritt 5 angefangen.

8) Zu Beginn der Stunde wurden die „Texthilfen“ wiederholt. Den restlichen Schüler*innen wurden die Kopien der unveränderten Schulbuchseite ausgeteilt und sie konnten entsprechend Schritt 5 (AB „Texte verstehen, mit Texthilfen arbeiten“, Anhang S. xxxi) mit dem Text weiterarbeiten. Zunächst suchten sie die Textstellen, die für die Beantwortung der Aufgabe 1 auf S. 83 im IGL-Buch notwendig waren. Es gab anfangs etwas Verwirrung, weil manche Schüler*innen ungeduldig waren und versuchten, den ganzen Text auf einmal zu lesen. Ihnen konnte schnell erklärt werden, dass das noch nicht die Aufgabe war. Anschließend wurde die Tabelle aus der vorherigen Stunde ergänzt. Zum Abschluss konnte der ganze Text gelesen werden. Dabei stellten die Schüler*innen fest, dass sie weitaus mehr verstanden, als sie gedacht hatten, bzw. nicht alles verstehen mussten, um die Kernaussagen

zu begreifen. Jetzt konnten anhand der Informationen aus dem Schulbuch die Hypothesen, die zu den thematischen Karten aufgestellt wurden, überprüft werden. Zu diesem Zweck wurden die Schüler*innen darüber aufgeklärt, dass das Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen eine gängige Methode in allen Unterrichtsfächern im Regelunterricht sei. Zuerst wurden die Hypothesen wiederholt an der Tafel gesammelt, dann wurde die Gruppe in drei kleinere Gruppen unterteilt. Jede Gruppe ordnete die Hypothesen stichwortartig einer der Aussagen „Es wurde (nicht) bestätigt:“ / „Es blieb offen:“ / „Außerdem haben wir erfahren:“ zu und stellten sich ihre Ergebnisse gegenseitig vor. Zum Abschluss konnten die Schüler*innen, wenn sie es sich zutrauten, die Sätze ausformulieren. Dafür sind Kenntnisse von Haupt- und Nebensatzstrukturen notwendig. Zwei Schüler*innen waren dazu in der Lage. Für zukünftige Schüler*innen wurden zur Überprüfung der Hypothesen Kopiervorlagen erstellt (siehe Anhang S. xxxiii).

Zusätzlich setzte ich die Unterrichtsmaterialien der Unterrichtseinheit „Regionalgeografie Deutschland“ während meines Praxissemesters im Rahmen einer Projektwoche an meiner Praktikumsschule ein. Die Klasse, mit der ich dort arbeitete, war ebenfalls heterogen bezüglich Alter und Aufenthaltsdauer in Deutschland. Hier konnte ich beobachten, dass die ersten vier Doppelstunden der Unterrichtseinheit von allen Schüler*innen - selbst von Anfänger*innen - gut bearbeitet werden konnten. Die Unterrichtsstunden zu Bevölkerung und Wirtschaft wurden ausschließlich von den Schüler*innen bearbeitet, die in der siebten Klasse oder älter waren und bereits einige Monate im VK unterrichtet wurden, weil die anderen Schüler*innen zufällig bei einem Ausflug waren. Ich hatte den Eindruck, dass gerade diese Schüler*innen sich in den Stunden zuvor gelangweilt hatten und sich diesmal angemessen gefordert fühlten, was sie mir später auch mitteilten. Das bestätigte die Vermutung, dass die Unterrichtsstunden zu den thematischen Karten „Bevölkerung“ und „Wirtschaft“ und dem Ruhrgebiet vor allem für die Sekundarstufe I ab der siebten Klasse geeignet sind, d.h., dass der Unterrichtsentwurf für jüngere Schüler*innen angepasst werden müsste, wie z.B. von Elvan Wegener und Elif Bayburt vorgeschlagen wurde.

9) In dieser Stunde begann die Unterrichtseinheit „Von Europa in die Welt“. Die Schüler*innen hatten zunächst die Möglichkeit, sich in der Europakarte (S. 54/55, Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen) zu orientieren, Deutschland zu verorten, den Aufbau von Karten zu wiederholen und Fragen zu stellen. In dieser Karte ist mit einer dicken gelben Linie die „geografische“ Grenze von Europa abgebildet. Die Schüler*innen hatten viele Fragen dazu. Sie fragten, was das zu bedeuten hätte, warum manche Länder dadurch geteilt wurden, wer eigentlich darüber entscheidet und wieso zwischen Europa und Asien unterschieden werde, obwohl sie eine Landmasse bilden. Diese spezielle Darstellung bot also eine ausgezeichnete Gelegenheit die „Natürlichkeit“ von politischen Räumen und Grenzen zu erörtern. Ansonsten fiel auf, dass die Schüler*innen sich sehr gut in der Topografie

des Nahen Ostens und in Südosteuropa auskannten, dafür schlechter in Westeuropa. Die Aufgaben zu der Karte (AB „Wo ist was in Europa“) waren deutlich einfacher als die Aufgaben in den Stunden davor, wofür die Schüler*innen aber auch dankbar waren. In der zweiten Hälfte der Doppelstunde wurde der Maßstab erläutert. Wir stellten fest, dass gerade die jüngeren Schüler*innen zwar keine Probleme damit hatten, sich das gedanklich vorzustellen, es ihnen aber schwerfiel, ohne Taschenrechner mit großen Zahlen zu rechnen. Deshalb wurde im Nachhinein ein Arbeitsblatt zum Umrechnen von Längeneinheiten erstellt. Den Schüler*innen wurde ansonsten erlaubt, ihr Handy zum Rechnen zu benutzen, um Zeit zu sparen. Das AB „Rechnen mit dem Maßstab“ wurde überarbeitet, besonders, weil eine der interviewten Lehrkräfte Anmerkungen dazu hatte (S. xxxvii).

10) Die Stunde begann mit einer Wiederholung des Maßstabs, um sicherzugehen, dass er verstanden wurde. Danach wurde die eigentliche Stunde zum Gradnetz eröffnet, in dem ein großer Globus auf den Tisch gestellt wurde. Die Schüler*innen hatten wieder die Gelegenheit, sich spielerisch dem Globus zu nähern, sich zu orientieren, die Kontinente zu benennen. Danach wurde das Szenario entworfen, in dem sich jemand auf einem Schiff im Pazifik befand und seine Position mitteilen wollte. Eine Schülerin meldete sich sofort, zeigte auf die Gradnetzlinien und sagte, dass sie in ihrem Herkunftsland das Thema bereits gehabt hatte. Sie könne es auf Deutsch aber nicht erklären. Bei der Nachbesprechung der Situation in der Werkstatt einigten wir uns darauf in solchen Situationen die Schüler*innen in ihren Herkunftssprachen erklären zu lassen, um sie zu stärken, auch, wenn nicht jeder im Kurs sie verstehen kann. Wir hatten uns entschieden, einen nicht vereinfachten Text zur Erarbeitung des Inhalts anzubieten, damit die Schüler*innen die Möglichkeit hatten die Texthilfen-Methode selbstständig anzuwenden. Es wurde gleich deutlich, dass die Schüler*innen sich zunächst auf die Textgliederung und die fett gedruckten Wörter konzentrierten, anstatt den ganzen Text Wort für Wort zu übersetzen. Wir hatten den Eindruck, dass sie gut zurechtkamen. Die Informationen zu den Breitengraden und Meridianen wurden in einer Tabelle gegenübergestellt. So richtig verständlich wurden die Informationen aber erst in der Bearbeitung der Aufgaben. Der Text war einem Buch aus dem Schroedel-Verlag entnommen. Da wir angehalten waren, mit Materialien aus dem Klett-Verlag zu arbeiten, wurde mit einem ganz ähnlichen Text vom Klett-Verlag ein Arbeitsblatt erstellt und im Laufe der Zeit einige Male überarbeitet (siehe Anhang S. xxxviii).

11) In den letzten zwei Doppelstunden des Projekts sollten die Schüler*innen ihr angeeignetes Wissen aus allen vorherigen Stunden nutzen. Ursprünglich hatten wir die Idee, dass die Schüler*innen einen Atlasführerschein machen. Doch diese wurde mit der Zeit verworfen und stattdessen wurde entschieden, dass die Schüler*innen kreativ Poster zu verschiedenen Ländern gestalten und präsentieren. Sie sollten den Atlas als Informationsquelle und sowohl physische als auch thematische Karten nutzen. Zu Beginn der elften Doppelstunde wurde der Atlasaufbau anhand des AB „Im Atlas suchen und finden“ erarbeitet. Dann wurden die Kriterien für eine gelungene Präsentation bzw. ein

gelungenes Poster im Plenum besprochen und Beispiele für Poster angeguckt. Wir hatten eine Vorauswahl an Ländern getroffen, aus denen die Schüler*innen sich eines aussuchen konnten. Entgegen der Meinung einiger Lehrkräfte entschieden wir uns bewusst dagegen, die Schüler*innen über ihre Herkunftsländer referieren zu lassen, weil die Gefahr bestand, dass die Schüler*innen bezüglich ihres Herkunftslandes emotional vorbelastet sein könnten. Die Schüler*innen erhielten das AB „Kurzpräsentationen zu Ländern“. Unserem Eindruck nach kamen sie gut damit zurecht, viele Fragen konnten sie ohne unsere Hilfe klären. Bis zum Ende der Stunde arbeiteten die Schüler*innen selbstständig und motiviert an ihren Postern, für die wir alle Materialien (buntes Papier, Stifte) zur Verfügung gestellt hatten. Zwei Schüler*innen fehlten leider an diesem Tag und verpassten die Einführung. Eine interviewte Vorkurslehrkraft wünschte sich Differenzierungsmaterial zu den Präsentationen, welches im Nachhinein erstellt wurde (siehe Anhang S. xlii).

12) Am Letzten Termin fanden die Schülerpräsentationen statt. Entgegen der engagierten Gestaltung der Poster verhielten die Schüler*innen sich nun schüchtern oder sogar ängstlich. Nur eine Schülerin hatte den Mut von der Tafel aus zu präsentieren, was sie auch souverän tat. Die anderen dagegen stellten ihre Poster von ihren Plätzen aus vor, wo sie sich sicherer fühlten. Es wurde deutlich, dass die Schüler*innen sich selbst und den anderen gegenüber äußerst kritisch waren, sich selbst sehr viel schlechter einschätzten als wir und große Angst hatten vor einem Publikum zu sprechen. In der Werkstatt wurden Überlegungen dazu angestellt, wie den Schüler*innen die Angst in Zukunft genommen werden kann. Eine Ursache könnte gewesen sein, dass die Schüler*innen von verschiedenen Schulen kamen und sich kaum kannten. In einer Schulklasse, die regelmäßig zusammen unterrichtet wird, sind die Möglichkeiten mit Gruppendynamiken zu arbeiten, sicherlich bessere als in einem zeitlich begrenzten Projekt. Nach den Präsentationen wurden die Arbeitsmappen der Schüler*innen durchgesehen, geordnet falls erforderlich und eventuell fehlende Arbeitsblätter ergänzt. Zum Schluss wurden den Schüler*innen erneut ein Fragebogen ausgeteilt, der den Wissenszuwachs evaluieren sollte. Die Evaluation wurde, wie oben beschrieben, von Lilith Rüschenpöhler durchgeführt und auf der Internetseite der Lehr-Lern-Werkstatt veröffentlicht.

5.2 Experteninterviews mit Vorkurslehrkräften

5.2.1 Sample und Verlauf der Experteninterviews

Es wurden insgesamt acht Lehrkräfte in zwei Interviews mit Einzelpersonen und drei Gruppeninterviews befragt. Es hatten sich Lehrkräfte in Vorklassen an vier Bremer Schulen, darunter zwei Oberschulen, ein Gymnasium und einer Berufsschule zum Gespräch bereit erklärt. Die Lehrkräfte unterrichteten alle in der Vorklasse, jedoch mit unterschiedlichen Qualifikationen. Es waren sowohl

Deutsch als Zweitsprache-Lehrer*innen darunter, als auch eine Quereinsteiger*in und eine fachfremd Unterrichtende. Zwei der Lehrkräfte waren GuP-Lehrer*innen. Es wurde der Versuch unternommen, auf der Oberschule 1 eine GuP-Lehrkraft, die frühere VK-Schüler*innen in der Regelklasse unterrichtet, zum Gespräch einzuladen. Sie erschien allerdings nicht zum angegebenen Termin.

Im Folgenden werden die Vorklassenlehrkräfte (VKL) mit den anonymen Kürzeln VKL1 bis VKL8 dargestellt. Es wird durchgehend die weibliche Form verwendet (sie - die Lehrkraft). Die Tabelle 7 ordnet die einzelnen Personen anonym ihren Unterrichtsfächern und Schulen zu.

Tabelle 7: Sampler zum Projekt „Fach und Sprache Geografie“ interviewten Lehrkräfte zum Thema Geografieunterricht in der Vorklasse an vier Bremer Schulen und ihre Unterrichtsfächer.

Schule	Lehrkraft (anonymisiert)	Unterrichtsfächer
Oberschule 1	VKL1	DaZ
Gymnasium	VKL2	DaZ, GuP, Sport
	VKL3	Deutsch, GuP
	VKL4	DaZ, Philosophie, Spanisch
	VKL5	Latein, Geschichte
Berufsschule	VKL6	DaZ
	VKL7	DaZ
Oberschule 2	VKL8	Quereinsteiger*in, unterrichtet im VK

VKL1 und VKL8 waren mit dem Projekt „Fach und Sprache“ vertraut, da einige ihrer Schüler*innen an „Fach und Sprache Chemie“ teilgenommen hatten. Darüber hinaus wurde die erste Unterrichtsstunde von „Fach und Sprache Geografie“ in der Klasse von VKL1 probeweise durchgeführt. Ansonsten kannten VKL2 und VKL3 den Regelbetrieb in der Lehr-Lern-Werkstatt „Fach*Sprache*Migration“. Die anderen Lehrkräfte waren nicht damit vertraut.

Die Gespräche dauerten zwischen 43 und 54 min. Der kürzeste Anteil der Interaktionen war das anfängliche Interview mit einer Länge von 4 bis 11 Minuten, der längste Anteil war die Präsentation und Besprechung der Unterrichtsmaterialien aus „Fach und Sprache Geografie“. Es wurde jeweils nur eine der beiden Unterrichtseinheiten vorgestellt, weil die Präsentation so lange dauerte. Den Lehrkräften am Gymnasium, an Oberschule 1 und der Berufsschule wurden die Materialien zu „Regionalgeografie Deutschland“ vorgestellt, der Lehrkraft an Oberschule 2 und VKL5 die Materialien zu „Von Europa in die Welt“.

Die Interviews mit VKL1, VKL6, VKL7 und VKL8 fanden nach Schulschluss in einem leeren Klassenzimmer oder Lehrerstützpunkt statt und verliefen störungsfrei. Das erste Gruppeninterview am Gymnasium endete leider mit einem plötzlichen Abbruch, da es während der Unterrichtszeit stattfand. Das Gespräch wurde mit VKL2, VKL3 und VKL4 in einem leeren Klassenraum begonnen, während VKL5 die Klasse woanders beaufsichtigte. VKL2, VKL3 und VKL4 wurden die Materialien von „Regionalgeografie Deutschland“ bis einschließlich Unterrichtsstunde 4 vorgestellt. Dann musste das erste Gespräch plötzlich abgebrochen werden, weil eine Schülerin die Anwesenheit von VKL2 und VKL4 benötigte. Im Anschluss sollte ein gesondertes Gespräch mit VKL5 stattfinden. Ihr wurden die Arbeitsblätter zu den thematischen Karten und die Unterrichtseinheit „Von Europa in die Welt“ präsentiert. VKL3 nahm aus eigenem Interesse auch daran teil, da sie alle Materialien sehen wollte. Sie hatte vor, sich als stiller Beobachter*in zu verhalten, beteiligte sich aber dennoch an der Besprechung der Unterrichtsmaterialien. Somit war sie die einzige Lehrkraft, die alle Arbeitsblätter begutachten konnte. Das Arbeitsblatt „Texte verstehen, mit Texthilfen“ arbeiten wurde allen acht Lehrkräften vorgestellt, weil dies den innovativen Ansatz von „Fach und Sprache“ am besten verdeutlichte.

Die Gesprächsdynamik änderte sich nach der anfänglichen Befragung. Es kann fast behauptet werden, dass die Rollen von Interviewerin und Expert*innen vertauscht wurden, da ich als die ursprüngliche Interviewerin zur Expertin für das Arbeitsmaterial wurde und die ursprünglich Interviewten die Fragen stellten. Es handelte sich meistens um Verständnisfragen, um Fragen zu der Testgruppe (Gruppenzusammensetzung, Alter, Sprachniveau), mit der das Material erprobt wurde oder um Fragen bezüglich des Unterrichtsverlaufs. Ergebnisse und Erfahrungen aus Projekt „Fach und Sprache“ boten zusätzliche Gesprächsanlässe, z.B. als von einer afghanischen Schülerin im Projekt erzählt wurde. Es wurde versucht, die Präsentation der Materialien so identisch wie möglich durchzuführen.

Die Lehrkräfte an den beiden Oberschulen und am Gymnasium gaben auch während der Präsentation viele interessante Beiträge und Kommentare. VKL6 und VKL7 verhielten sich während der Präsentation passiv und zurückhaltend und gaben ihr vollständiges Feedback erst am Ende des Gesprächs, während der abschließenden Diskussion des Materials. Deshalb wurde die Präsentation der Materialien in diesem Fall nicht transkribiert, sondern nur das Interview und die Abschlussdiskussion.

5.2.2 Ergebnisse der Experteninterviews

Im Zuge der Experteninterviews bzw. Gruppendiskussionen wurden drei Forschungsfragen untersucht:

- a) Welche Bedeutung haben geografische Inhalte bereits in der VK?

- b) Welche Herausforderungen / Probleme erleben Schüler*innen beim Übergang in den Regelunterricht, insbesondere im Fach Geografie?
- c) Ist der hier vorgestellte Unterrichtsentwurf als fachspezifische Förderung geeignet und erwünscht?

Die Gespräche waren in ihrem Verlauf grob nach diesen drei Fragestellungen gegliedert. Daher wurden die transkribierten Interviews zunächst anhand der Forschungsfragen in drei Teile zerlegt. Sicherheitshalber wurden die jeweils anderen Interviewabschnitte durchgesehen. Dabei fiel auf, dass VKL1, VKL5 und VKL8 auch zu anderen Zeitpunkten Beiträge leisteten, die zu einem anderen Abschnitt passten. Es wurden, z. B. während der Präsentation der Materialien Aussagen zu a) oder b) gemacht. Diese Textpassagen wurden zu der entsprechenden Fragestellung sortiert. Danach wurde für jede Fragestellung einzeln, wie unter 2.2 geschildert, fortgefahren.

a) Zu der Bedeutung geografischer Fachinhalte im Vorklassenunterricht

Die Antworten der Lehrkräfte zu der Frage nach der Bedeutung geografischer Inhalte werden im Folgenden zusammengefasst (siehe auch Tabelle 1, Anhang S. ii). Die generelle Relevanz von Fachinhalten in der Vorklasse wurde von den befragten Lehrkräften sehr unterschiedlich bewertet. Die Meinungen reichten von der Ansicht, dass der Erwerb der Sprachkompetenz in der VK absoluten und alleinigen Vorrang habe (VKL1, VKL2), bis zu dem Wunsch die Schüler*innen so weit wie möglich in so vielen Fächern wie möglich vorzubereiten (VKL8). Alle anderen befragten Lehrkräfte konnten irgendwo zwischen diesen beiden Polen eingeordnet werden. VKL8, z.B., gab an mit ihren Schüler*innen auch Aufgaben zu GuP, Mathematik und Naturwissenschaften zu bearbeiten. In dem Zusammenhang gäbe es auch eine Kooperation mit dem Überseemuseum. Insgesamt erweckte sie den Eindruck, mit ihren Schüler*innen am meisten auszuprobieren und sich selbst und ihnen viel zuzutrauen. VKL6 und VKL7 unterrichteten außer Deutsch auch Mathematik in ihren VKs. Teilweise gingen die Meinungen im selben Lehrerteam auseinander. Während VKL2 und VKL3 aussagten, dass die Schüler*innen „*primär an das Deutsche herangeführt*“ werden sollten und man im Unterricht auch aus Zeitgründen nicht mehr Fachinhalte bearbeiten könne, gab VKL5 an, in Zukunft mehr Fachinhalte im eigenen Unterricht zu behandeln und dass entsprechende Materialien bereits bestellt wurden. VKL3 verwies noch auf die fächerbegleitende Förderung, welche die Schüler*innen nach Abschluss der Vorklasse und Übergang in die Regelklasse erhielten und die es an ihrer Schule gäbe.

Alle befragten Vorklassenlehrkräfte gaben an, geografische Inhalte in ihrem Unterricht einzusetzen. Am häufigsten genannt wurde Länderkunde Deutschland. Dazu konnten die Bundesländer, Topografie oder auch Kulturelles gehören. Auch hier war der Umfang unterschiedlich. VKL1, z.B., war nicht

der Ansicht, dass diese Themen in ihrem Unterricht tatsächlich geografischen Fragestellungen entsprächen, sondern sich eher auf den Alltag der Schüler*innen bezogen: *„Geografiematerial benutzen wir in dem Sinne nicht. Kein Material, dass im Regelunterricht eingesetzt werden würde, sondern, wir arbeiten schon mit Lehrwerken, die stark deutschlandbezogen und, wie gesagt, auch österreich- oder schweizbezogen sind. Aber das betrifft Städte, um die es mal geht, an denen kleine Geschichten spielen, oder Regionen, die, ja vielleicht Urlaubsregionen sind, alles, was man für den - wir sprechen dann immer vom kleinen Lebenskreis - also, was die Schüler für ihren kleinen Lebenskreis benötigen, und dazu gehört auch immer ein bisschen Landeskunde.“*

Das Thema Europa wurde von VKL6, VKL7 und VKL8 versucht zu unterrichten, wobei VKL8 das Thema nur für fortgeschrittene Schüler*innen geeignet hielt. VKL6 und VKL7 stellten fest, dass die Kenntnisse der Schüler*innen von Europa äußerst gering seien: *„Europa spielt da nicht die große Rolle.“*. VKL8 lasse ihre Schüler*innen darüber hinaus Präsentationen über ihre Herkunftsländer halten, was von den Schüler*innen gern angenommen werde.

Es gab auch eine große Diskrepanz bezüglich der Meinungen zur Durchführbarkeit der erfragten Methoden im VK. Alle Lehrkräfte gaben an, die politische Karte von Deutschland und eine Weltkarte in ihrem Unterricht zu gebrauchen. VKL8 wies fortgeschrittene Schüler*innen auch in die Atlasarbeit ein. Auch Präsentationen spielten bei allen eine große Rolle. Die Arbeit mit Diagrammen dagegen wurde ganz unterschiedlich eingeschätzt. Nur VKL8 und VKL7 behandelten Diagramme im Unterricht. Die anderen taten dies nicht oder hielten es für viel zu schwierig. Dasselbe galt auch für Mind-Maps und Concept-Maps. Auch da gab es Lehrkräfte, die den Einsatz dieser Methoden für selbstverständlich hielten, und Lehrkräfte, denen mindestens eine der beiden Methoden als zu schwer für ihre Schüler*innen erschien.

b) Zu den Schwierigkeiten der Schüler*innen beim Übergang in die Regelklasse

Der erste Eindruck der Interviews war, dass die Lehrkräfte Aussagen zu sprachlichen, inhaltlichen und didaktisch-methodischen Herausforderungen, die sie mit ihren Schüler*innen erfahren, machten. Zunächst wurden die Textpassagen nach Aussagen zu diesen Kategorien durchgesehen. Nach dem ersten Durchgang fiel auf, dass die Lehrkräfte in ihren Aussagen zu den inhaltlichen und methodisch-didaktischen Problemen auf die Hintergründe der Schüler*innen verwiesen. Besonders oft wurden zum einen schulbiografische oder fluchtbedingte Bildungslücken der Schüler*innen genannt sowie Probleme mit anderen Unterrichtsformen als dem reinen Frontalunterricht. Hinzu kam noch die emotionale Belastung, unter der manche Schüler*innen stünden. Fünf der Interviewten machten auf die

politische Dimension des Problems aufmerksam. Es wurde auch von internen Schwierigkeiten an den jeweiligen Bremer Schulen berichtet.

Die anfänglichen Kategorien wurden anhand dieser Erkenntnisse überarbeitet. Die Kategorie „Sprachliche Hürden“ blieb und erhielt drei Unterkategorien. Anstelle von „Inhaltlichen bzw. methodischen Herausforderungen“ wurde die Kategorie „Aspekte der Schulbiografie“ gegründet. Sie wurde nach den unterschiedlichen Hintergründen in drei Unterkategorien unterteilt. Zusätzlich wurden die Kategorien „Emotionale Belastungen“ und „Schulinterne Schwierigkeiten“ erstellt. Tabelle 8 fasst die endgültigen Kategorien und ihre Beschreibungen sowie jeweils ein Beispiel zusammen. Tabelle 2 im Anhang Seite v enthält außerdem alle für die jeweilige Kategorie relevanten Textpassagen.

In den Gesprächen mit den Lehrkräften zeigte sich, dass die Sprachproblematik differenziert betrachtet werden muss. Zunächst gäbe es allgemeine Sprachdefizite, die sich daraus ergeben, dass ein Jahr Vorklassenunterricht eigentlich nicht genüge, um eine Sprache ausreichend zu lernen und dem Regelunterricht folgen zu können. Den Fachunterricht betreffend schien es zwei Seiten zu geben. Zum einen läge das Problem darin, dass der VK den Fachunterricht nicht vorbereite. VKL2 deutete an, dass das auch gar nicht ginge. Dazu passten auch einige der Aussagen zu der Frage nach der Bedeutung von Fachinhalten im VK (siehe oben). Auf der anderen Seite stünden die Herausforderungen, die sich aus dem Fach selbst ergeben. Es wurde von „sprachbetonten“ und „textlastigen“ Fächern gesprochen, die selbst den in Deutschland geborenen Schüler*innen Probleme bereiten könnten, da sie eine besondere Text- und Lesekompetenz forderten. Darunter wurden Geografie / GuP aber auch die Naturwissenschaften genannt. VKL2 sagte dazu: *„In sprachbetonten Fächern, wie zum Beispiel GuP immer wieder, das ist ja nicht nur Geografie, das ist extrem schwer. (...) Vor allem, wenn sie im neunten Jahrgang sind und dann sich wahrlich mit Texten auseinander zu setzen haben, die auch für Deutsche schwer sind.“* VKL1 betonte, dass sogar lernstarke VK-Schüler*innen an dieser Stelle größte Probleme hätten, wohingegen sie reine Rechenaufgaben, z.B., sehr gut bewältigten.

Tabelle 8: Kategorisierte Aussagen von Lehrkräften in Bezug auf Probleme, die sie bei Vorklassenschüler*innen beim Übergang in den Regelunterricht erleben. Acht Vorklassenlehrkräfte (VKL) wurden im Rahmen von Experteninterviews und Gruppendiskussionen befragt. Die Interviews wurden im Anschluss einer qualitativen Inhaltsanalyse unter Verwendung der induktiven Kategorienbildung unterzogen.

Kategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
Sprachliche Hürden	Ein Jahr VK reicht nicht aus	Deutschkenntnisse am Ende des VK noch zu gering, um am Regelunterricht erfolgreich teilnehmen zu können	VKL8: „(...), die aus dem Vorkurs rausgehen, heißt es nicht, dass sie schon so weit in der Sprache sind, dass sie dem Unterricht folgen können.“
	Fachsprache kann im VK nicht vorbereitet werden	Fachsprache ist eine eigene Sprache, Fachbegriffe müssen wie Vokabeln gelernt werden. Dazu fehlt im VK die Zeit/Möglichkeit.	VKL2: „Und, was ganz entscheidend fehlt, ist die Fachsprache, weil sie bis dahin ja gar nicht geübt werden <u>kann</u> .“
	Sprachlich betonte Fächer sind besonders schwer	Geografie / GuP ist ein sprachlich betontes Fach und erfordert eine besondere Text- und Lesekompetenz	VKL2: „In sprachbetonten Fächern, wie zum Beispiel GuP immer wieder, das ist ja nicht nur Geografie, das ist extrem schwer. (...) Vor allem, wenn sie im neunten Jahrgang sind oder so und dann sich wahrlich mit Texten auseinander zu setzen haben, die auch für Deutsche schwer sind.“
Aspekte der Schulbiografie	Allgemeiner Wissensstand der Schüler*innen	Der Bildungsstand der Schüler*innen geht weit auseinander. Es werden teilweise sehr große Bildungslücken beobachtet, die Flucht oder Infrastruktur des Herkunftslandes als Ursache haben. Die Schüler*innen sind teilweise nicht alphabetisiert oder auf dem Wissensstand von Grundschulern.	VKL5: „Die Schüler haben teilweise nur zwei Schuljahre oder so gehabt. In Syrien oder, wo sie herkommen. Und Fachunterricht hat da oft überhaupt nicht stattgefunden. Also, man kann ganz, ganz leicht anfangen auf einem Niveau, was bei uns eher Grundschule wäre.“
	Politischer Einfluss der Herkunftsländer auf die Schulbildung	Die Probleme der Schüler*innen haben eine politische Komponente. Bestimmte Lerninhalte / Methoden in den Herkunftsländern politisch nicht erwünscht, bestimmte Bevölkerungsgruppen nicht zur Schulbildung zugelassen	VKL4: „(...) oder auch aus armen Regionen kommen (...) als Kurden, als Jeziden, wie auch immer unterdrückt wurden, denke ich, schlechte Schulerfahrung haben oder gar keine Schulerfahrung haben.“
	Probleme mit prozessbezogenen Kompetenzen, offenen Unterrichtsstrukturen und schüleraktiven Methoden	In den Herkunftsländern oft ausschließlich Frontalunterricht bekannt. Die Schüler*innen mussten meistens reines Faktenwissen auswendig lernen und wiedergeben und haben daher Probleme mit ihnen unbekannten Unterrichtsformen	VKL1: „(...) aber ich denke, sie sind eben anderes gewohnt. Auch Präsentationen im Unterricht, Theater, Rollenspiele im Unterricht und, dass damit Lernzuwachs möglich ist, (...), dass Kreativität bewertet wird, oder Denkprozesse bewertet werden, Fantasie bewertet wird (...)“
Emotionale Belastungen		Die Schüler*innen können fluchtbedingt oder durch die Situation im neuen Land, an der neuen Schule emotional vorbelastet sein. Das hat eine Auswirkung auf ihren Lernerfolg. Sie haben oft Schwierigkeiten, sich vom VK in die RK umzustellen.	VKL2: „(...) wenn sie überhaupt Schwierigkeiten hatten hier anzukommen in Deutschland, sich auf das hier einzulassen, dann ist der Übergang zu Weilen ganz, ganz schwer.“
Schulinterne Komplikationen		Teilweise werden die Probleme durch die Organisation der Regelklassen oder mangelhafte Kommunikation zwischen VKL und Regelklassenlehr*innen verursacht	VKL1: „Es gibt keine Überschneidung, ich könnte sagen, keine Transparenz zwischen jetzt meiner Klasse und dem Regel-schulablauf.“

Die Kategorie „Aspekte der Schulbiografie“ beschäftigt sich mit der Frage, welche Bildungshintergründe die neu zugewanderten Schüler*innen zum Zeitpunkt der Befragung hatten. Da es zu dem

Zeitpunkt keine offiziellen Daten gab, war die Erfahrung der Lehrkräfte insbesondere im Hinblick auf Fachunterricht von großem Interesse. Zu dieser Kategorie wurde im Vergleich zu den anderen am meisten gesprochen. Bezüglich des Wissensstands der Schüler*innen wurde deutlich, dass es sehr große Unterschiede gab. VKL2 sagte zusammenfassend: *„In den einzelnen Unterrichtsfächern ist das ganz, ganz unterschiedlich. Es hängt (...) ganz arg davon ab, welche Vorerfahrung sie haben, in welchem Alter sie sind und hier eingeschult wurden.“* Die Lehrkräfte nannten Schüler*innen, die gar nicht alphabetisiert waren oder nur wenige Jahre zur Schule gegangen waren. Dadurch seien manche Schüler*innen insgesamt oder in einigen Fächern auf einem Bildungsstand, der deutlich unter dem von gleichaltrigen, in Deutschland geborenen Schüler*innen sei. VKL5 sagte dazu: *„Die Schüler haben teilweise nur zwei Schuljahre oder so gehabt. In Syrien oder, wo sie herkommen. Und Fachunterricht hat da oft überhaupt nicht stattgefunden. Also, man kann ganz, ganz leicht anfangen auf einem Niveau, was bei uns eher Grundschule wäre.“* Und VKL1: *„Also zum einen fällt uns immer wieder auf, dass vielen Schülern sowas wie Weltwissen fehlt, das man ja schon hier bei uns in Deutschland teilweise in der Grundschule mitbekommt.“* In der Berufsschule ging das sogar so weit, dass es eher die Ausnahme war, wenn die Schüler*innen überhaupt in den Regelunterricht übergehen konnten, weil der Bildungsstand der Schüler*innen für eine kaufmännische Ausbildung nicht ausreiche. Stattdessen würden ihnen Alternativen im handwerklichen Bereich angeboten. VKL8 merkte dagegen an, dass es sowohl Schüler*innen mit großen Lücken gäbe aber auch Andere, die mehr Schulbildung bekommen hätten (*„Ich muss sagen, was mir noch mal auffällt, ist, dass einige Schüler, die wenig zur Schule gegangen sind, diese Begriffe auch auf ihrer Sprache nicht kennen (...). Und wiederum Andere kennen das und können eins zu eins übersetzen und verstehen das dann“*).

Interessant waren die von den VLK benannten möglichen Hintergründe für die großen Bildungslücken. Fünf der acht Lehrkräfte erzählten von einer politischen Komponente des Problems. Zum einen berichteten sie von Schüler*innen, die aufgrund ihrer Ethnie im Herkunftsland kein Recht auf Schulbildung hatten. Zum anderen äußerten sie die Vermutung, dass in manchen Herkunftsländern bestimmte Lerninhalte oder Ansichten politisch unerwünscht und deshalb nicht unterrichtet werden würden. VKL1 führte das genauer aus: *„Was gibt es außerhalb ihrer Länder eigentlich noch? Das wissen sie wohl häufig nicht. Das haben sie noch nicht gelernt, oder sind politisch indoktriniert, sodass sie diesen Weitblick gar nicht entwickeln konnten, aber es eben auffällt, dass dort so ein bestimmter Weitblick, dieses Wissen über alles, was die Familie an sich oder die Unterkunft, in der sie gerade wohnen, hinausgeht, dass sie darüber nichts, gar nichts wissen.“*

Eng damit verbunden sind die Aussagen zu der Unterkategorie „Probleme mit prozessbezogenen Kompetenzen, offenen Unterrichtsstrukturen und schüleraktiven Methoden“. Die Lehrkräfte sprachen von ihrem Eindruck, dass in den Herkunftsländern hauptsächlich Frontalunterricht praktiziert

werden würde und die Schüler*innen deshalb mit ihnen nicht vertrauten Unterrichtstrukturen und -methoden unter Umständen überfordert seien. VKL8 konnte diesbezüglich auch auf persönliche Erfahrungen zurückgreifen: *„Also ich bin selber im Jemen zur Schule gegangen und ich weiß, dass man alles auswendig gelernt hat. Ob man das verstanden hat oder nicht, das war nicht das Thema. Und das ist glaube ich, sehr schwierig für die Kinder jetzt umzudenken. Ich muss jetzt aus einem Text Information rauskriegen. (...) Und mit eigenen Worten am besten noch mal schreiben, und das fällt denen richtig schwer. Und klar, wenn sie sieben Jahre zur Schule gegangen sind, und das nur so praktiziert haben, ist das halt wirklich schwierig, (...).“* In die gleiche Richtung ging auch die Einschätzung von VKL5: *„Für Schüler Hypothesen selbstständig zu formulieren. Also überhaupt dieser Arbeitsschritt. (...) Überhaupt die gedankliche Leistung, eine Hypothese aufzustellen und zu versuchen sie wissenschaftlich zu falsifizieren oder zu verifizieren, das schaffen unsere Schüler, glaube ich nicht. (...) Die wissen gar nicht, was man von ihnen will.“* Außerdem wurde von Präsentationen, Gruppenarbeiten und selbstständigem Arbeiten gesprochen, was darauf hindeutet, dass es um Herausforderungen bei offenen, schüleraktiven Lernsituationen ging und darüber hinaus um Aufgabenstellungen, die über die reine Reproduktion von Inhalten hinausgehen, - also Aufgabenstellungen zu prozessbezogenen Kompetenzen. Ein Beitrag von VKL4 verwies darauf, dass es auch hier Unterschiede zwischen den Schüler*innen gäbe: *„Ich könnt noch hinzufügen, dass wenn ein Schüler im Heimatland weiß, wie man lernt, wie man sich auch Inhalte aneignet, in seiner Muttersprache, dass er es hier in Deutschland ja auch viel leichter hat.“*

Die Aussagen zu den Kategorien „Emotionale Belastungen“ waren eher allgemeiner Natur und nicht auf den Fachunterricht bezogen. Sie wurde hier aufgenommen, weil es den Lehrer*innen sehr wichtig erschien, darauf hinzuweisen, dass Fluchterfahrung und die Situation in einer neuen, unbekannten Umgebung belastend für die Schüler*innen sein könne und sich unter Umständen negativ auf den Lernerfolg auswirke. Besonders wurde hierbei hervorgehoben, dass die Schüler*innen sich in der Regelklasse oft auf sich allein gestellt fühlten, selbst, wenn sie im VK gut zurechtkamen. Zu der Kategorie „Schulinterne Komplikationen“ gab es zwei Aussagen. Die Eine handelte davon, dass im GuP-Unterricht in der Regelklasse keine Binnendifferenzierung stattfände. Die Andere zeugte von einem schlechten interkollegialen Austausch zwischen dem VK und der Regelklasse. VKL1 sagte aus, dass sie gar nicht wisse, was auf ihre Schüler*innen im Regelunterricht zukomme, da es keine Transparenz diesbezüglich gäbe.

c) Rückmeldungen zu den Unterrichtsmaterialien aus „Fach und Sprache Geografie“

An dieser Stelle werden nur die allgemeinen Rückmeldungen zu dem Material aus „Fach und Sprache Geografie“ ausgewertet. Konkrete Anregungen oder Kritik zu einzelnen Formulierungen und Aufgabenstellungen auf den Arbeitsblättern wurden vermerkt und flossen direkt in die Überarbeitung des

Materials im Sinne des Design-based Research ein und werden hier nicht weiter aufgeführt. Zu diesem Zweck lag während der Präsentation der Arbeitsblätter eine Ansichtsmappe aus, auf der die Lehrkräfte ihre Kommentare hinterlassen konnten (siehe auch 4.1). Die Lehrkräfte beteiligten sich sehr engagiert an der Besprechung des Materials. Nur VKL6 und 7 waren zurückhaltender. VKL2 und VKL4 mussten das Gespräch vorzeitig abbrechen, was dazu führte, dass die abschließenden Fragen ihnen nicht gestellt werden konnten. Nichtsdestotrotz äußerte VKL2 einige passenden Kommentare an anderer Stelle. Das Ergebnis der Auswertung ist in der auf Seite 49 folgenden Tabelle 9 mit Beispielen zusammengefasst.

Zunächst wurden die Transkripte nach der Einschätzung zum Niveau der Arbeitsmaterialien gesichtet. Dabei fiel auf, dass zum einen das sprachliche und zum anderen das inhaltliche Niveau teilweise sehr unterschiedlich bewertet wurde. Daraus entstanden zwei Oberkategorien („sprachliches“ und „inhaltliches Niveau“) mit zwei bzw. drei Unterkategorien. Zum sprachlichen Niveau äußerten sich zwei Lehrkräfte, wobei eine Person (VKL2) es auf A2 schätzte und die andere (VKL1) auf B1.2. VKL2 führte auch Gründe dafür an, warum das Niveau bei A2 läge: *„Das ist alles Präsens, da sind nur Hauptsätze. Die Hauptsätze haben eine klare Struktur. Da sind keine Modalverben, keine trennbaren Verben dabei.“* Die unterschiedliche Einschätzung war insofern überraschend, da als Beispiel dasselbe Arbeitsblatt aufgeführt wurde. Die beiden Lehrkräfte führten ihre jeweiligen Argumente noch weiter aus. VKL1 sagte, dass das Niveau B1.2 für ihre Schüler*innen *„in weiter Ferne“* sei, wohin gegen VKL2 die Materialien als machbar bewertete, allerdings dabei anmerkte, dass es sowohl deutlich stärkere als auch schwächere Schüler*innen in ihrer Klasse gäbe.

Zum inhaltlichen Schwierigkeitsgrad äußerten sich sechs der acht Lehrkräfte. Insgesamt entstand der Eindruck, dass keine klaren Aussagen getroffen werden konnten, da die Schülergruppe so heterogen sei, und dementsprechend unterschiedlich auch die Einschätzung zum Schwierigkeitsgrad ausfiel. Diese Aussagen wurden in eine Kategorie zusammengefasst. Dagegen war VKL1 auch hier der Meinung, dass das Niveau insgesamt zu hoch sei, obwohl einige wenige der Aufgaben für ihre Schüler*innen lösbar wären. Sie sagte aber auch: *„Ich muss ja immer Aufgaben finden, die alle vierzehn lösen können. Also von daher kann ich das binnendifferenziert nicht machen, denn selbst die Starken müssen eine Einführung bekommen.“* Dem gegenüber kann die Aussage zum inhaltlichen Niveau von VKL7 gestellt werden: *„Man muss ja irgendwie anfangen. Wir haben das mit dem Rechnen gesehen. Wenn man das regelmäßig macht, werden die ja immer sicherer.“*

Tabelle 9: Kategorisierte Aussagen von Lehrkräften zu dem in Projekt „Fach und Sprache Geografie“ erstellten Unterrichtsmaterial. Acht Vorklassenlehrkräfte wurden im Rahmen von Experteninterviews und Gruppendiskussionen befragt. Die Interviews wurden im Anschluss einer qualitativen Inhaltsanalyse unter Verwendung der induktiven Kategorienbildung unterzogen

Kategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
Einschätzungen zum sprachlichen Niveau	Sprachlich zu schwer	Die Materialien werden auf das Niveau B1.2 geschätzt, die Schüler*innen erreichen das im VK nicht	VKL1: „Solche Aufgaben sind, ich bin ja Sprachlehrerin, und solche Aufgaben sind angesiedelt auf dem Sprachniveau B1.2, würde ich tippen, und wir bewegen uns immer (...) schließlich auf A2 maximal.“
	Sprachlich angemessen	Die Materialien werden auf das Niveau A2 geschätzt	VKL2: „Also, sprachlich ist das alles irgendwie A2 höchstens.“
Einschätzungen zum inhaltlichen Niveau	Inhaltlich zu schwer		VKL1: „Der Bundestag ist das Parlament für ganz Deutschland“ allein <u>Parlament</u> , was ist das eigentlich. (...) Und das Wort Parlament, das würde man einfließen lassen, aber das würden sie sofort vergessen.
	Differenzierte Aussagen	Die Schülergruppe ist extrem heterogen, dementsprechend unterschiedlich ist die Einschätzung bezüglich des Anforderungsniveaus	VKL5: „Das würde man mit den Schülern machen können. Also mit einigen. Wir haben auch Schüler, die das nicht schaffen werden, aber mit viel Anleitung.“
	Übung macht den Meister	Die Schüler*innen müssen an schwierige Themen herangeführt werden	VKL7: „Vor allem man muss ja irgendwie anfangen. Wir haben das mit dem Rechnen gesehen. Wenn man das regelmäßig macht, werden die ja immer <u>sicherer</u> .“
Verbesserungsvorschläge/Wünsche zu den Arbeitsblättern	Differenzierungsmaterial	Hilfestellungen für die Schüler*innen zu bestimmten Arbeitsblättern erwünscht	VKL8: „Deshalb finde ich es <u>sehr</u> gut, wenn noch etwas vorgeschaltet wird. (...) Das finde <u>ich</u> , zum Beispiel für die Schwächeren ganz wichtig, um überhaupt das auch meistern zu können.“
	Lösungshinweise	Hilfestellungen für die Lehrkräfte erwünscht	VKL6: „Ich weiß nicht, ob das redundant ist, aber Lösungen gibt's auch dazu, oder?“
	Layout	Das Layout sollte für die Schüler*innen interessanter gestaltet werden	VKL8: „Manchmal, ist ja nur so ein kleines Bildchen noch nett für die Kinder.“
	Arbeitsanweisungen	Der Einsatz von Operatoren sollte reflektiert werden	VKL5: „Vieles macht ihr mit Operatoren. „Beschreibe“, oder so. Manches aber mit W-Fragen. Habt ihr da irgendwelche Standards?“
Einschätzungen zur Durchführbarkeit in der Schule	Als Uni-Projekt ideal	Der Förderunterricht sollte weiterhin wie bisher für Freiwillige von der Universität organisiert werden und entweder dort oder an der Schule stattfinden, die Schüler*innen in der Schule sind zu jung oder zu schwach	VKL1: „Ich finde, dass das <u>gut</u> , sehr gut angesiedelt ist bei Ihnen im Rahmen des Projekts, das Sie grade machen, und da müsste man eben gucken, dass das weiterhin läuft.“
	Sollte von einer Fachlehrkraft unterrichtet werden	DaZ-Lehrkraft traut sich allein den Einsatz der Materialien nicht zu	VKL1: „Nichtsdestotrotz ist es Geografie und ich würde es mir dann schon wünschen das mit einem Kollegen zu machen, (...) Aber diesen <u>Raum</u> gib es nicht an unserer Schule.“
	Material aus Fach und Sprache für den eigenen Unterricht erwünscht	Die Lehrkräfte trauen den Einsatz der Materialien sich und ihren Schüler*innen zu auch, wenn sie fachfremd unterrichten müssten	VKL5: „Wir wären sehr dankbar, wenn wir so was einsetzen können.“
	Material auch für Regelschüler*innen geeignet	Manche Regelschüler*innen brauchen ebenfalls eine sprachliche Förderung	VKL8: „Ich denke, dass einige Schüler aus der Regelklasse, die hier geboren sind, diese Arbeitsblätter gut bräuchten.“
Sonstiges Feedback	Die Materialien sind fächerübergreifend		VKL8: „Ja, das ist auch super für das Koordinatensystem in Mathe. (...) und ist dann eine Übung für beide Sachen.“

Während der Präsentation der Materialien gab es immer wieder Kommentare, Verbesserungsvorschläge oder auch Wünsche seitens der Lehrkräfte. In einem weiteren Lesedurchgang wurden diese in einer Kategorie gesammelt. Es wurde der Wunsch nach Differenzierungsmaterialien für schwächere Schüler*innen und Lösungshinweisen für die Lehrkräfte geäußert. Darüber hinaus wurde zum einen angeregt, das Layout schülerfreundlicher zu gestalten, weil es von einer Person als zu langweilig empfunden wurde, und zum anderen den Einsatz der Operatoren zu reflektieren. VKL5 schlug dazu vor: *„W-Fragen sind sicherlich deutlich leichter für die Schüler. Manchmal kann man das ganz nett koppeln. Dann macht man: ‚Beschreibe Komma warum‘ so.“*

Zuletzt wurde das Material nach Einschätzungen zur Durchführbarkeit in der Schule durchgegangen. Von den acht Lehrkräfte äußerten vier (VKL5, 6, 7 und 8) den eindeutigen Wunsch, die Unterrichtsmaterialien aus „Fach und Sprache Geografie“ im eigenen Unterricht ausprobieren zu können. VKL5 begründete ihre Motivation mit den folgenden Worten: *„Material zu haben für den Fachunterricht, für DaF-Schüler ist ganz wertvoll, weil sowas gibt es nicht. Wir suchen danach und finden wenig. Wir wollen das zunehmend in den Vorkurs miteinbauen auch, um sie auf den Fachunterricht in den Regelklassen vorzubereiten.“* VKL6 und VKL7 äußerten zwar Bedenken wegen des fachfremden Unterrichts, sagten aber auch gleichzeitig, dass man sich dann eben vorbereiten müsse und sie es versuchen wollten. VKL3 machte an dieser Stelle keine eindeutige Aussage. VKL2 und VKL4 konnten sich dazu nicht äußern, weil sie das Gespräch vorzeitig verlassen mussten. Die Aussagen von VKL1 heben sich deutlich von den anderen ab und bilden daher zwei eigene Unterkategorien. Zunächst sagte sie, dass Geografie von einem Fachlehrer unterrichtet werden sollte und sie sich da eine Zusammenarbeit mit einem Kollegen wünsche, es aber an ihrer Schule nicht möglich sei. Dazu passen frühere Aussagen von VKL1 zum problematischen interkollegialen Austausch an ihrer Schule (siehe oben). Sie sagte ferner, dass das für ihre Schüler*innen zu anspruchsvoll sei und daher der Förderunterricht weiterhin an der Universität angeboten werden sollte. Sie schlug vor, dass der Unterricht auch an der Schule stattfinden könnte, allerdings mit der Universität als Anbieter, da in ihrer Schule keine Kapazitäten vorhanden seien. Ein mögliches Einsatzgebiet für die Unterrichtsmaterialien wurde noch genannt, obwohl danach nicht gefragt wurde, und zwar für Regelschüler*innen. VKL8 sagte hierzu: *„Ich denke, dass einige Schüler aus der Regelklasse, die hier geboren sind, diese Arbeitsblätter gut bräuchten.“*

Zum Schluss wurden die Transkripte nach Kommentaren gesichtet, die nicht in die bisherigen Kategorien passten. Da fiel vor allem eine Aussage von VKL8 auf, die es als positiv bewertete, dass die Unterrichtsmaterialien von „Fach und Sprache Geografie“ fächerübergreifend seien.

6 Diskussion

6.1 Methodenkritik und Fehlerdiskussion

Im Rahmen dieser Arbeit wurden drei verschiedene Methoden angewandt. Zum einen wurden die Unterrichtsmaterialien durch die Methode Design-based Research er- und überarbeitet, zum anderen wurden Experteninterviews durchgeführt und mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Zunächst wird der Unterrichtsentwurf selbst reflektiert.

Für unseren Unterrichtsentwurf planten wir zwölf Unterrichtsdoppelstunden ein. Natürlich kann in einem solch begrenzten Zeitraum nicht die gesamte Bandbreite des Unterrichtsfachs Geografie behandelt werden. Es können erst recht keine jahrelangen Bildungslücken in den Biografien der Schüler*innen geschlossen werden. Wir mussten uns also didaktisch fokussieren und reduzieren. Die Entscheidungen bezüglich des thematischen Inhalts waren im hohen Maße von den Interessen und Fähigkeiten unserer allerersten Schüler*innengruppe in der Lehr-Lern-Werkstatt beeinflusst. Mit einer anderen Gruppe hätten wir eine andere Entscheidung getroffen, wie es Elvan Wegener und Elif Bayburt mit ihrer Gruppe taten. Die Aufgabe von „Fach und Sprache Geografie“ soll allerdings nicht die Vermittlung von konkreten Unterrichtsthemen sein, sondern von fachspezifischen Methoden und Lesekompetenzen. Das übergeordnete Ziel ist aber die Ressourcenaktivierung und Empowerment von Schüler*innen.

Die von uns entwickelten und eingesetzten Methoden lassen sich auf jedes andere Thema anwenden. Dadurch ist es möglich, den Unterrichtsentwurf flexibel anzupassen. In meinem Praxissemester, z.B., hatte ich die Möglichkeit den VK auch in meinem anderen Fach, Biologie, zu unterrichten. Ich entschied mich dazu, einen Fachtext mit der Texthilfen-Methode erarbeiten zu lassen. Dafür musste ich das Arbeitsblatt nur wenig anpassen. Der in dieser Arbeit vorgestellte Unterrichtsentwurf soll also hauptsächlich ein Vorschlag oder eine Idee sein, wie Fachinhalte in den VK-Unterricht integriert werden können. Wenn der Entwurf so unterrichtet werden soll, wie hier vorgeschlagen, dann ist darauf zu achten, dass die Schüler*innen tatsächlich am Ende ihrer Zeit im VK stehen und die siebte oder eine höhere Klasse besuchen. In Ausnahmefällen oder in Auszügen kann das Unterrichtsmaterial auch für jüngere Schüler*innen geeignet sein. Außerdem muss auf die Reihenfolge der Arbeitsblätter geachtet werden, weil manche Unterrichtsstunden aufeinander aufbauen. Das Unterrichtsmaterial ist sehr eng an die verwendeten Schulbücher angepasst. Falls die hier vorgeschlagenen Bücher und Atlanten nicht verfügbar sind, müsste entweder mit Kopien gearbeitet oder das Material an ein anderes Schulbuch und Atlas angepasst werden, was mit einem gewissen Aufwand möglich ist.

Alle Wünsche und Verbesserungsvorschläge der Lehrkräfte, die für einen erfolgreichen Einsatz der Materialien in der Schule notwendig wären, wurden von mir übernommen. Außerdem ergab die

letzte Feedbackrunde innerhalb der Lehr-Lern-Werkstatt im Sommer 2018 kaum Verbesserungsvorschläge seitens der Kolleg*innen aus der Lehr-Lern-Werkstatt. Der hier vorgestellte Unterrichtsentwurf ist also eine vielfach erprobte und revidierte Endfassung. Nichtsdestotrotz könnte der Unterrichtsentwurf noch um weitere wichtige Aspekte, die bisher fehlen, ergänzt werden. Zum Beispiel, könnte der Unterrichtsentwurf um das Thema Operatoren im Geografieunterricht erweitert werden. Zwar wurden bisher einige Operatoren in den Aufgabenstellungen eingesetzt und übersetzt, aber nicht als Unterrichtsgegenstand behandelt.

Die erste projektinterne Evaluation von „Fach und Sprache Geografie“ durch Lilith Rüschenpöhler (2017, S.19) ergab, dass die Schüler*innen der ersten Testgruppe nach Abschluss des Kurses glaubten, nun einen Vorteil im Regelunterricht im Fach Geografie zu haben. Außerdem antworteten sie auf die Fragen des Evaluationsbogens mit einer durchschnittlich höheren Wortzahl im Vergleich zum Pretest. Das kann entweder auf ein höheres Selbstbewusstsein im Umgang mit dem Fach, ein höheres Fachwissen oder eine verbesserte Sprachfähigkeit hindeuten.

Für die Durchführung der Interviews stand mir ein nur sehr kurzer Zeitrahmen zur Verfügung. Dadurch hatte ich erst nach dem letzten Interview die Gelegenheit, den Leitfaden zu reflektieren. Besser wäre es gewesen, wenn ich mir nach dem ersten Interview die Zeit dazu genommen hätte. Im Nachhinein fiel auf, dass die Fragen deutlich offener formuliert hätten werden können. Ich hätte, z. B. auch fragen können, wie die Schüler*innen den Übergang in die Regelklasse erleben und nicht, was für Schwierigkeiten sie haben. Ich hatte die Befürchtung, dass, wenn ich die Frage offener formuliere, die Lehrkräfte zu weit vom Thema abkommen, das mich eigentlich interessiert. Dadurch beinhaltete meine Frage allerdings eine Setzung, welche die Antworten und auch die Auswertung dieser beeinflusste. Es wäre besser gewesen, zumindest probeweise eine offenere Formulierung zu wählen. Da die Lehrkräfte aber auch von sich aus und an anderen Stellen im Interview von sprachlichen und unterrichtsmethodischen Schwierigkeiten ihrer Schüler*innen sprachen, bzw. mir widersprachen, gehe ich davon aus, dass ihre Aussagen nicht zu stark durch die Art meiner Fragestellung beeinflusst wurden.

6.2 Zu der Bedeutung von Fachinhalten im Vorkursunterricht

In dem ersten Teil der Interviews war vor allem auffällig, wie unterschiedlich und teilweise widersprüchlich die Lehrkräfte sich zu den Fragen äußerten. Was eine Lehrkraft als „*viel zu schwierig*“ klassifizierte, erklärte eine andere zum „*Thema im ganz normalen Vorklassenunterricht*“. Solche Unterschiede gab es sogar innerhalb eines Teams, wie z.B. bei VKL6 und 7 zu der Frage, ob sie Diagramme

in ihrem Unterricht einsetzen würden. Sicherlich spielen persönliche Fähigkeiten und Fächerkombinationen der Lehrkräfte eine Rolle dabei, wie stark die Lehrkräfte Sachfachinhalte in ihren Unterricht integrieren. Vor allem ist diese Dissonanz für mich aber ein Anzeichen für drei infrastrukturelle Gegebenheiten:

Im Bundesland Bremen gibt es keinen einheitlichen Bildungsplan für den VK, außer dem Sprachziel B1 (siehe 2.2). Das heißt, dass den Schulen die didaktische und curriculare Ausgestaltung des VK-Unterrichts weitgehend selbst überlassen bleibt. Die untersuchten vier Schulen lösten diese Aufgabe auf eine jeweils individuelle Art und Weise. In den Oberschulen war der Wechsel in die Regelklasse endgültig und die Schüler*innen wurden mit Regelklasse-Schüler*innen gleichgestellt, während sie in dem Gymnasium noch ein weiteres Jahr lang eine zusätzliche Förderung erhielten. In der Berufsbildenden Schule gab es die Option, dass die Schüler*innen nach ihrem Eintritt in den VK ausschließlich dort ein Jahr lang unterrichtet wurden und danach erst in die Regelklasse wechselten oder die Schule abschlossen. Eine Besonderheit war außerdem, dass zu Anfang eines Schuljahres eine komplett neue Klasse zusammengestellt und bis zum Ende des Schuljahres zusammen unterrichtet wurde, während es in den anderen drei Schulen laufend Zu- und Abgänge gab, was die Planbarkeit des Unterrichts für die Lehrkräfte erschwerte. Allgemein bemängelten mehrere Lehrkräfte, dass die Zeit im VK-Unterricht für die Schüler*innen knapp bemessen ist und sie sich deshalb nicht vorstellen könnten, Fachinhalte oder Fachbegriffe mit den Schüler*innen einzuüben, obwohl sie gleichzeitig diesen Mangel bei den Schüler*innen feststellen. VKL1 ging so weit, dass sie aussagte, dass sogar das von der Bildungsbehörde vorgegebene Ziel Sprachniveau B1 „in weiter Ferne“ sei. Es scheint also eine Diskrepanz zwischen Vorgaben, Ressourcen und den tatsächlichen Bedürfnissen der Schüler*innen zu geben.

Hinzu kommt noch, dass die Schulen sich personell unterschieden. Die Oberschule 1, z.B. war eher klein, verfügte über nur einen VK und eine einzige VKL, wohingegen das Gymnasium ein vierköpfiges Lehrerteam, das eng zusammenarbeitete, aufwies.

Die Organisation des Vorkurses sowie die Kooperation der Lehrkräfte untereinander beeinflusst also die Möglichkeiten, welche die Lehrkräfte überhaupt haben, ihren Schulalltag zu gestalten. VKL1, sagte z.B. aus, dass sie gar nicht so viel binnendifferenzieren könne und dass es an ihrer Schule den „Raum“ für Sachfachinhalte im VK-Unterricht gar nicht gebe. VKL8 gab sich eigenen Angaben zufolge, besonders große Mühe, alle Fächer in ihrem Unterricht zu berücksichtigen, aber es klang stellenweise auch spontan und wenig geplant („...wenn was kommt...“), was ein Hinweis darauf sein könnte, wie flexibel VKL8 bei der Gestaltung des Unterrichts sein muss.

Außerdem zeugen die Aussagen der Lehrkräfte von einer beträchtlichen Heterogenität der VK-Schüler*innen. Es wurde einerseits von Sechzehnjährigen, die noch nicht alphabetisiert sind, sowie von

Schüler*innen, die nur wenige Jahre und mit Unterbrechungen zur Schule gegangen waren, gesprochen. Andererseits gebe es auch sehr leistungsstarke Schüler*innen. Die Entscheidung darüber, welche Fachinhalte und Methoden die VK-Lehrkräfte in ihrem Unterricht anwendeten, hatte meiner Meinung nach auch viel damit zu tun, welche Schüler*innen mit welchem Hintergrund gerade zufällig in ihren Klassen waren. Auch die Einschätzung zu der Durchführbarkeit der unterschiedlichen Themen und Methoden, die ich ihnen vorstellte, fiel unterschiedlich aus. Dieser Aspekt wurde von den persönlichen Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber ihren Schüler*innen möglicherweise beeinflusst. Eine Studie von Allemann-Ghionda *et al.* (2006) zur Beurteilung und Beobachtung von „Migrantenkindern“ durch Lehrkräfte ergab, dass es oft zur Fehleinschätzung oder gar Verknennung der Fähigkeiten der Schüler*innen komme. Die Gründe seien unter anderem die Nichtwürdigung der Mehrsprachigkeit als Ressource und Formen der institutionellen Diskriminierung. Die Studie wies bei allen interviewten Lehrkräften Stereotypisierungen bezüglich Kinder mit Migrationshintergrund nach, was einen weitreichenden Einfluss auf den weiteren Bildungsverlauf der Schüler*innen hatte (vgl. ebd. S. 250 und S. 256f). Die Studie von Allemann-Ghionda *et al.* wurde mit einer kleinen Zahl regulärer Grundschullehrkräfte durchgeführt und ist deshalb nur bedingt als Referenz geeignet. Es ist davon auszugehen, dass DaZ-Lehrkräfte auf Grund ihrer Qualifikation über eine erhöhte Sensibilisierung im Umgang mit Mehrsprachigkeit verfügen. Nichtsdestotrotz kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch bei den durch mich interviewten Lehrkräften bei einigen Aussagen stereotype Erwartungen eine Rolle spielten. Dieser Punkt wird im nächsten Kapitel weiter ausgeführt.

Insgesamt scheint es so, dass die Einschätzung zur Durchführbarkeit von Fachinhalten im Vorkursunterricht keine objektive war, sondern vor allem von persönlichen Erfahrungen und strukturellen Umständen eingefärbt wurde.

6.3 Crossing cultural Borders im Vorkurs

Einer der Schwerpunkte, der sich bei der Auswertung der Aussagen der im Rahmen dieser Arbeit interviewten Lehrkräfte abzeichnete, betraf den Bildungsstand der Schüler*innen, dem meiner Ansicht nach drei Kernaussagen zugrunde lagen. Die erste war allgemeiner Natur und sagte aus, dass viele der Schüler*innen im VK Lücken bzw. einen Mangel in ihrer Bildungsbiografie hatten, der auf ökonomische, infrastrukturelle oder fluchtbedingte Ursachen zurückzuführen sei. Die Schüler*innen hatten schlicht keine Möglichkeit gehabt, durchgehend beschult zu werden. Die zwei anderen genannten Punkte „Politischer Einfluss der Herkunftsländer auf die Schulbildung“ und „Probleme mit prozessbezogenen Kompetenzen, offenen Unterrichtsstrukturen und schüleraktiven Methoden“ betreffen dagegen auch bzw. insbesondere diejenigen Schüler*innen, für die der erste Punkt nicht zutrifft. Die Lehrkräfte bestätigten unsere Vermutung, dass in den verschiedenen Schulsystemen die Schulkultur

und damit auch der Unterricht sich ebenfalls unterscheide (siehe 2.5). Sie schilderten ihre Beobachtung, dass die Schüler*innen aus anderen (Schul-)kulturen sich in Deutschland neu orientieren müssten, und deshalb Probleme mit bestimmten Inhalten und Methoden hätten, wobei es hier, wie VKL4 anmerkte, ebenfalls Unterschiede zwischen den VK-Schüler*innen gebe. Manche Aussagen der Lehrkräfte waren vage und spekulativ („...*die sind sicherlich anderes gewohnt...*“), manche betrafen konkrete Beobachtungen und Beispiele, wie z.B., die Aussage von VKL5 zu der Fähigkeit Hypothesen zu formulieren. Im Falle von VKL8 handelte es sich sogar um einen Bericht aus ihrer eigenen Migrationsbiografie. Die Beobachtungen der Lehrkräfte waren mit Sicherheit subjektiv und von ihren jeweiligen Erfahrungen, Erwartungen und Vermutungen eingefärbt.

Die von Aikenhead und Costa vorgeschlagenen Kategorien erscheinen auf Grundlage der hier erhobenen Daten und der neuen politischen Perspektive für Vergleiche wenig geeignet. Während Aikenhead und Costa sich eher auf das Subjekt konzentrieren, scheinen hier die Schulsysteme in den Fokus gerückt zu sein. Deshalb wird im Folgenden versucht, die Beobachtungen der Lehrkräfte mit anderen Forschungsarbeiten in Bezug zu setzen und so zu überprüfen.

Die wissenschaftliche Disziplin, die sich mit dem Vergleich und der Evaluation von Schulsystemen befasst ist die Vergleichende Erziehungswissenschaft bzw. Comparative Education. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft befasst sich sowohl mit intra- als auch internationalen Vergleichen.

R.J. Alexander (2000) verglich in einer Studie die Schulsysteme in fünf Ländern (USA, Russland, Indien, Frankreich und England). Diese fünf Länder bilden sicherlich nicht die ganze Welt ab und repräsentieren auch nicht die Mehrheit der Herkunftsländer der aktuellen VK-Schülerschaft. Trotzdem konnte Alexander allgemeingültige Aussagen aus seiner Studie ableiten, die auch für diese Arbeit von Bedeutung sind. Dabei stellte er die Hypothese auf, dass die Kultur und die Geschichte des jeweiligen Landes eine eminente Rolle für das entsprechende Schulsystem spielt und unbedingt berücksichtigt werden muss, wenn Vergleiche zwischen Schulsystemen gezogen werden. Er kritisiert an seinen Kollegen, dass der [globale] Norden immer über den Süden urteile, aber niemals umgekehrt (vgl. Alexander, S. 510).

Außerdem unterscheide man in der Regel bei internationalen Vergleichen zwischen dem „westlichen“ schülerzentrierten Unterricht und dem lehrerzentrierten Unterricht der „Anderen“. Alexanders Meinung nach ist diese „falsche Dichotomie“ schädlich, da sie mehr mit dem Bruttoinlandsprodukt der jeweiligen Länder zu tun habe als mit Bildung und Erziehung. Die Unterschiede zwischen den Schulkulturen seien sehr viel subtiler und komplexer. Allein die drei Begriffe „Erziehung“, „Didaktik“ und „Curriculum“ verändern ihre konkrete Bedeutung und ihr Verhältnis zueinander, sobald sie aus

einer Sprache in eine andere übersetzt werden und das wiederum habe Konsequenzen auf die Schulpraxis. Die pädagogische Praxis hänge also auch davon ab, ob Erziehung als ein für alle gleichermaßen geltendes Ziel betrachtet wird oder als die Begleitung einer individuellen, aus sich heraus geschehenden Entwicklung oder etwas ganz anderes (ebd. S. 512).

Dergleichen gelte auch für den Begriff „Unterrichten“. Unterrichten ist für Alexander eine intentionale und moralische Handlung. Im Rahmen seiner Studie konnte er sechs grundsätzlich unterschiedliche Verständnisse für „Unterrichten“ erkennen. Dem zufolge kann „Unterrichten“ als eine allgemeine Technik, eine Erziehungsmaßnahme, eine Übertragung von Information, eine Förderung von Individualentwicklungen, eine Beschleunigung bzw. Überholung der natürlichen Entwicklung oder als „democracy in action“ verstanden werden (ebd. S. 519). Manche dieser Verständnisse stehen sich diametral gegenüber, manche sind gar nicht miteinander vergleichbar. Dabei wurden hier nur fünf Kulturen untersucht. Eine noch größere Studie hätte mit Sicherheit entsprechend mehr Unterschiede zu Tage gefördert. Es kann also allgemein gesagt werden, dass die Art und Weise wie in einem Land der Unterricht gestaltet wird und wie eben dieser an die Schüler*innen adressiert wird, auch von dem pädagogischen Selbstverständnis der Lehrkräfte abhängt. Darüber hinaus bilde das Mikrosystem Klassenraum auch immer das Makrosystem Gesellschaft mit den dort geltenden Werten ab. Es mache einen Unterschied, ob in der Öffentlichkeit eines Landes ein vielfältiges oder sogar widersprüchliches Wertesystem vorherrsche oder ein klares und einheitliches (ebd. S. 518). Die ursprünglichen Werte, die nach Alexander auf Pädagogik am stärksten einwirken sind, Individualismus, Gemeinschaft und Kollektivismus. Das Verhältnis dieser drei Parameter zueinander spiegele sich nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in den Prozessen im Unterricht wider. Je nachdem, wo eine Gesellschaft sich in Beziehung zu diesen drei Werten verortet, werden pädagogische Handlungen gestaltet. Alle gesellschaftlichen Konflikte und Aushandlungen fänden Eingang in das System Schule (ebd. S. 520). Wie daraus deutlich wird, ist in dieser Vielfalt und Komplexität eine Zweiteilung der Welt in „Westliche“ und „Nichtwestliche“ Bildungssysteme sowie ein bewertender Vergleich dieser nicht möglich.

Die Überlegungen von Alexander befassen sich mit der Frage, wie gut Reformen oder innovative Methoden zwischen den (Schul-)Kulturen ausgetauscht werden können, mit der Schlussfolgerung, dass bestimmte Methoden in manchen Kulturen eher angenommen würden als in anderen, abhängig von den Werten, die dahinterstehen (ebd. S. 521). Meiner Meinung nach, können diese Überlegungen auf Vertreter von (Schul-)Kulturen ausgeweitet werden, also z.B. wie leicht neu zugewanderte Schüler*innen sich in ein neues Schulsystem integrieren und/oder integriert werden (VKL8: *„Und klar, wenn sie sieben Jahre zur Schule gegangen sind, und das nur so praktiziert haben, ist das halt wirklich schwierig...“*). Damit wäre erklärt, warum manche VK-Schüler*innen, dem Eindruck ihrer Lehrkräfte

zufolge, „größte“ Probleme mit bestimmten Unterrichtssituationen haben und andere nicht. Außerdem wirft es ein Licht darauf, warum manche Schüler*innen scheinbar nicht das mitbringen, was die Lehrkräfte von ihnen erwarten, sondern womöglich etwas anderes.

Es entstand ferner der Eindruck, dass einige der interviewten Lehrkräfte von der oben beschriebenen „falschen Dichotomie“ ausgehen (VKL1: *„(...) oder sind politisch indoktriniert, sodass sie diesen Weitblick gar nicht entwickeln konnten, (...)“*, VKL2: *„(...) Dinge zur Anwendung zu bringen, das machen sie oft gar nicht. Das ist in der Regel so ein Vorbeten von Vorne und sie schreiben mit, sie kopieren eigentlich nur (...)“*). Diese Stelle schließt an Kapitel 6.2 an. Es könnte überlegt werden, inwiefern die Aussagen der Lehrkräfte auf tatsächlichem Wissen oder reflektierten Beobachtungen im Gegensatz zu stereotypen oder eurozentristischen Ansichten und Erwartungen basieren könnten. Zum Beispiel könnte die Aussage *„Europa spielt da nicht die große Rolle“* entweder so gemeint sein, dass die Lehrkraft mangelnde Kenntnisse der europäischen Topografie als eine Lücke im Allgemeinwissen interpretierte. Derselbe Satz könnte auch so verstanden werden, dass sie ganz neutral der Ansicht war, dass für diese Schüler*innen etwas anderes eine Rolle spielt. Z.B. konnten wir bei unserer Testgruppe beobachten, dass die Schüler*innen stattdessen besonders gute topografische Kenntnisse im Nahen Osten und auf dem Balkan – dem für sie relevanten Nahraum – hatten. Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit diesem Thema würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Außerdem möchte ich mich hier auch nicht mit den Ansichten einzelner Personen beschäftigen, sondern mit den Bedingungen im VK im Allgemeinen.

Ich bin der Ansicht, dass es ausreicht, sich dessen bewusst zu sein, dass Bildungssysteme und -traditionen vielfältig sind, ohne diese zu werten. Es ist vielmehr wichtig, die Alltags- und Schulerfahrungen der Schüler*innen als Ressource anzunehmen, das eigene Bildungssystem zu reflektieren und es allen Schüler*innen transparent zu machen. Was das im Einzelnen für das Fach Geografie bedeutet, werde ich im Folgenden darstellen.

In Deutschland leistet das Fach Geografie nach seinem Selbstverständnis einen speziellen Beitrag zur Welterschließung durch die *„...Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen Natur und Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und Größe“*. Die Leitziele des Geographieunterrichts sind *„...die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende, raumbezogene Handlungskompetenz.“* Die Schüler*innen sollen Prozesse und Probleme verstehen und sich Problemlösungen ausdenken (vgl. DGfG, 2014 S. 5f). Im Bildungsplan des Landes Bremen für das Fach Gesellschaft und Politik heißt es ferner: *„Sie [die Schüler*innen] werden dafür qualifiziert, die eigene Verantwortung für die Lebensbedingungen der Menschen von heute und zukünftiger Generationen zu erkennen und zu übernehmen. Sie verstehen sich selbst als einen Teil einer globalisierten Welt. Somit trägt das Fach*

zur Entwicklung von politischer Urteilsfähigkeit, demokratischer Orientierung und Handlungskompetenz im Sinne von demokratischer Teilhabe bei.“ (vgl. SfBW, 2010 S. 5).

Diese Grundprinzipien und Ziele des Fachs Geografie versuchten wir in unser Unterrichtskonzept zu integrieren. Deshalb trafen wir die Entscheidung, einen Schwerpunkt auf die problemorientierte Herangehensweise an ein humangeografisches, gesellschaftsrelevantes Thema (Verteilung von Bevölkerung und Wirtschaft, Leben in Stadt und Land) zu setzen und dieses kleinschrittig und intensiv zu bearbeiten. Auch an anderen Stellen sollen die Schüler*innen ermutigt werden, sich kontrovers zu äußern und kritische Fragen zu stellen, wie z.B. zu dem politischen Grenzverlauf von Europa (siehe 4.3.2). Es war uns also ein besonderes Anliegen, die Schüler*innen ins Nachdenken und Argumentieren zu bringen und somit ihre Kommunikations-, Bewertungs- und Handlungskompetenzen zu stärken. Dabei wurden die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen, ihre Vorerfahrungen und ihre mögliche Befremdung über konkrete Sachverhalte nach der Arbeitsphilosophie der Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration als Ressourcen und nicht als Defizite verstanden.

6.4 Zu den Einsatzmöglichkeiten von „Fach und Sprache“ in der Schule

Die Unterrichtsmaterialien für „Fach und Sprache Geografie“ wurden von den Lehrkräften insgesamt positiv aufgenommen. Vier der acht Lehrkräfte äußerten den Wunsch, die Materialien in ihrem eigenen Unterricht im VK auszuprobieren. VKL1 sprach sich zwar dagegen aus (*„Diesen Raum gibt es nicht an unserer Schule.“*), wünschte sich aber dennoch eine derartige Förderung für ihre Schüler*innen durch einen anderen Anbieter, wie z.B. der Lehr-Lern-Werkstatt. Es liegt die Vermutung nahe, dass die schulinternen Schwierigkeiten, von denen die Lehrkraft berichtete, einen Einfluss auf ihre Handlungsspielräume hatten und sie deshalb „Fach und Sprache Geografie“ für sich und ihre Schule ablehnte. VKL2 und VKL 4 konnten sich auf Grund des Gesprächsabbruchs nicht zu einem möglichen Einsatz der Materialien an ihrer Schule äußern. VKL5, die demselben Lehrerteam angehörte, sprach sich allerdings dafür aus. Außerdem findet an ihrer Schule nach dem Übergang in die Regelklasse ein weiteres Jahr lang eine fächerspezifische Förderung der Schüler*innen statt. Deshalb gehe ich davon aus, dass eine Fachförderung für Sprachlerner an dieser Schule grundsätzlich erwünscht ist. Möglicherweise wäre das auch ein Einsatzgebiet für die „Fach und Sprache“-Unterrichtsmaterialien.

Generell gibt es verschiedene Szenarien, in denen „Fach und Sprache Geografie“ in den Schulalltag integriert werden könnte. Im Rahmen meines Praxissemesters, z.B., unterrichtete ich „Fach und Sprache“ im Rahmen einer Projektwoche. Nur drei der Schüler*innen konnten nicht an dem Unterricht teilnehmen, weil sie in dieser Woche erst neu an der Schule waren. Für alle anderen (Schüler*innen in unterschiedlichen Klassenstufen und unterschiedlich langer Aufenthaltsdauer in Deutschland)

konnte der Unterrichtsentwurf durch Differenzierungsmaterial angepasst werden. An dieser Schule fand für den VK außerdem wöchentlich Naturwissenschaftsunterricht statt. An diesem Beispiel wird deutlich, dass es auch möglich ist Fachunterricht fest in den Stundenplan zu integrieren. Falls mehr als ein Sachfach unterrichtet wird, wäre es auch möglich interdisziplinär zu arbeiten. Zum Beispiel könnte das Thema „Diagramme“ im Rahmen des Mathematikunterrichts viel intensiver und nachhaltiger vorbereitet werden, als es im Unterrichtsentwurf für „Fach und Sprache Geografie“ vorgesehen ist.

Die Durchführung des Projekts „Fach und Sprache Geografie“ an meiner Praktikumsschule war dennoch nicht repräsentativ, weil es erstens nur einmal erprobt wurde, zweitens die Bedingungen durch die Projektwoche besonders günstig waren und ich drittens mit den Materialien sehr vertraut war. Die Bewährung von „Fach und Sprache“ in der Praxis unter verschiedenen Bedingungen steht noch aus.

7 Fazit und Ausblick

Der Unterricht in den Bremer Vorkursen findet unter außergewöhnlichen Bedingungen statt. Die Schüler*innengruppen im VK sind heterogener als in anderen Klassen im Hinblick auf Alter, Bildungsbiografie, Herkunft und der Verweildauer an der neuen Schule. In Bremen werden die neu zugewanderten Schüler*innen dem teilintegrativen Konzept folgend, ein Jahr lang parallel in Vorklassen beschult und nehmen nur anteilig am regulären Unterricht teil, wodurch sie den größeren Teil dessen verpassen. Dennoch sollen sie nach nur einem Jahr im Vorkurs in der Lage dazu sein, am Regelunterricht in einem für sie fremden Schulsystem mit für sie neuen Handlungs- und Sprachpraktiken zu partizipieren. Die vorgesehene Zeit reicht in vielen Fällen kaum aus, die notwendigen (fach-)sprachlichen Kenntnisse zu erwerben. Manchen Schüler*innen fehlen aufgrund der Bedingungen im Herkunftsland oder ihrer Migrationsgeschichte mehrere Schuljahre. Insgesamt lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Informationen aber keine einheitliche Schüler*innengruppe konstruieren. Die Aussagen der Lehrkräfte bezüglich der Bildungsbiografien ihrer Schüler*innen waren in vielen Fällen spekulativ, wodurch die Schüler*innen außer den oben beschriebenen Herausforderungen wahrscheinlich auch mit Vorurteilen in der Schule konfrontiert sind.

Die Lehrkräfte hingegen haben kaum Vorgaben oder Orientierung bezüglich der Unterrichtsziele, während sie mit dieser enormen Heterogenität sowie der ständig wechselnden Klassenzusammensetzung umgehen müssen. Darüber hinaus gab es zu Beginn des Projekts nur wenig sprachförderndes Material für gesellschaftswissenschaftliche Fächer. Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Expertenbefragung von Vorklassenlehrkräften ergab, dass Fachinhalte im Vorkurs bisher, wenn überhaupt, nur einen nachrangigen Stellenwert einnahmen. Nur eine der Lehrkräfte räumte Sachfächern im Vorkurs eine größere Bedeutung ein, wenngleich alle Lehrkräfte großes Interesse an „Fach und Sprache“ zeigten. Der Wunsch nach dem tatsächlichen Einsatz der „Fach und Sprache“-Materialien im Vorkurs hing mit ihrer persönlichen Einstellung, den schulinternen und personellen Ressourcen sowie der interpersonellen Kooperation im Kollegium zusammen.

Der in dieser Arbeit vorgestellte Unterrichtsentwurf sowie die Erprobung und die Evaluation dessen, zeigen, dass Fachunterricht im Vorkurs trotz der dort schwierigen Bedingungen möglich ist, dass er von den Schüler*innen erwünscht ist und dass er, wie die Arbeit von Rüschenpöhler (2017, S. 19f) zeigte, einen positiven Effekt auf diese hat.

Selbstverständlich sind 12 Doppelstunden im Fach Geografie nicht ausreichend, um die Schüler*innen umfassend auf den Regelunterricht vorzubereiten. Deshalb werden zurzeit weitere „Fach und Sprache“-Unterrichtsmaterialien in den Fächern Biologie und Geschichte in der Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration entwickelt. Der Unterrichtsentwurf „Fach und Sprache Chemie“ war bereits

zu Beginn des Projekts entstanden. Geplant ist außerdem „Fach und Sprache Geografie“ für die Sekundarstufe II. Wenn es also im Vorkurs Unterrichtsmaterialien für alle Sachfächer gäbe, könnte Vorkursunterricht womöglich ganz neu gedacht werden. Inhalte, Methoden und Medien, die interdisziplinär genutzt werden, wie z.B. die Beschreibung und Auswertung von Diagrammen, könnten und sollten dann auch interdisziplinär unterrichtet werden. Der nächste Schritt wäre die Erprobung der Unterrichtsmaterialien durch Lehrkräfte im Schulbetrieb, um die Möglichkeiten und Schwierigkeiten, die sich ergeben, auszuloten.

Literatur

Aikenhead, G. S. (2001). Students' ease in crossing cultural borders into school science. *Science Education*, 85/2:180–188.

Alexander, R.J. (2001): Border crossings: Towards a comparative pedagogy. *Comperative Education*. 37/4:507-523.

Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H. und Krämer, A. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft* 51:250-266.

Augustin et al. (2009): Das IGL-Buch. Ernst Klett Verlag. Stuttgart. Gotha.

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.

Baginski, K. (2018): Angebot Fach und Sprache. <http://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/FachundSprache.html>. Zugriff: 10.07.2018 09:51h.

Baginski, K. (2019): Elemente der Lehr-Lern-Werkstatt. <https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/index.php>. Zugriff: 26.03.2019 10:22h.

Belke, G. (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Zit. nach Weis, I. (2013): DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Verlag an der Ruhr. Mülheim.

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2018): Europa. Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU), Kandidatenländer und weitere Länder Europas, Stand: März 2018. <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/europa/70493/europa>. Zugriff: 24.05.2019 17:18h.

Costa, V.B. (1995). When science is “another world”: Relationships between worlds of family, friends, school, and science. *Science Education*. 79:313-333. Zit. Nach: Aikenhead, G. S. (2001). Students' ease in crossing cultural borders into school science. *Science Education*. 85/2:180–188

The Design-based research collective (DBRC) (2003): Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*. 32:5–8

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

Europäisches Parlament und Rat (EU) (2011): RICHTLINIE 2011/95/EU DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.L_.2011.337.01.0009.01.DEU. Zugriff: 30.05.2019 15:23h.

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

Funck, B. J. (2017): Migrationssensible Lehrkräfteausbildung durch Praxiselemente an der Universität Bremen. Eine vergleichende Studie zu langfristigen Effekten auf das pädagogische Können von Lehrkräften. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 1/2017. Universität Bremen. Bremen.

Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) (1948): Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>. Zugriff: 30.05.2019 15:22h.

Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen (2011). Ernst Klett Verlag. Stuttgart. Gotha.

- Haubrich, H. (Hrsg.) (2006): *Geographie Unterrichten lernen*. Oldenbourg Schulverlag. München.
- Kehlenbeck, H. (2016): *Zugewanderte Schülerinnen und Schüler in Vorkursen im Schuljahr 2015/16*. https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Vorkurse_Schuljahr_2015-16.pdf. Zugriff: 03.04.2019 17:43h.
- Kohlstock, P. (2014): *Kartografie. Eine Einführung*. Schöningh UTB Verlag. Paderborn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019a): *Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz*. <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd.html>. Zugriff: 03.04.2019 17:45h.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019b): *DSD – Mehr als Sprachenlernen*. <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd/mehr-als-sprachenlernen.html>. Zugriff: 03.04.2019 17:47h.
- Langer, A. (2010): *Transkribieren*. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. und Prengel, A. (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag. Weinheim. München.
- Malley, J. (1999): *Strukturwandel, Tertiärisierung, Entwicklungspotential und Strukturpolitik. Regionen im Vergleich: Ruhrgebiet, Pittsburgh, Luxemburg, Lille*. Digitale Bibliothek der Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/fulltext/fo-wirtschaft/00954003.htm#E10E2>. Zugriff: 09.07.2018 22:23h.
- Massumi, M., von Dewitz, N., *et al.* (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Köln.
- Mayring, P. (2014): *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, 2014. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>. Zugriff: 03.06.2017. 17:57h.
- Mayring, P. (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Belz Verlag. Weinheim. Basel.
- Meuser, M. und Nagel, U. (2010): *Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. und Prengel, A. (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag. Weinheim. München.
- Richter, S., Roth, M. und Meurer, S. (2017): *Konstruktionen Europas in der Frühen Neuzeit. Geographische und historische Imaginationen*. Heidelberg University Publishing. Heidelberg.
- Royal Museums Greenwich (2019): *What is the Prime Meridian and why is it in Greenwich?* <https://www.rmg.co.uk/discover/explore/prime-meridian-greenwich>. Zugriff: 29.05.2019 18:02h.
- Rüschepöhler, Lilith (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.
- Seidel, S., Uhlenbrock, K. (2011): *Infoblatt: Das Gradnetz der Erde*. https://www.klett.de/sixcms/detail.php?template=terrasse_artikel__layout__pdf&art_id=1037707. Zugriff: 20.03.2017. 15:25h.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (SfBW) (2010): *Gesellschaft und Politik. Geografie, Geschichte, Politik. Bildungsplan für die Oberschule*. Landesinstitut für Schule. Bremen.
- Senatorin für Kinder und Bildung (SfKB) (2018): *So sieht's aus. Fit werden für's Schulleben: Zugewanderte lernen in Bremer Vorkursen*. https://www.bildung.bremen.de/zahlen_und_fakten-117153. Zugriff: 03.04.2019 17:11h.
- Senatorin für Kinder und Bildung (SfKB) (2019): *Maßnahmen und Konzept*. https://www.bildung.bremen.de/massnahmen_und_konzept-117186. Zugriff: 17.06.2019 15:16h.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2015): 25 Jahre Deutsche Einheit. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Destatis) (2016): Jahresreport 2016. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Destatis) (2018): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.

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

Anhang

Projekt „Fach und Sprache Geografie“ für neu zugewanderte Schüler*innen der Sekundarstufe I

Anastasia Werner, 250149
Sommersemester 2019

Verzeichnis

Leitfragebogen für Experteninterviews mit Vorkurslehrkräften	i
Ergebnisse der Experteninterviews	ii
Kopiervorlagen für „Fach und Sprache Geografie“	xi
Schüler*innenergebnisse	xliv
Kopien der Buchseiten aus dem IGL-Buch	xlvi
Kopien aus dem Haack Verbundatlas für Niedersachsen und Bremen	lii
Selbstständigkeitserklärung	lviii

Leitfragebogen für Experteninterviews mit Vorkurslehrkräften

Zu Beginn wurden folgende Fragen gestellt:

1. Welche Fächer unterrichten Sie?
2. Welche Erfahrung haben Sie im Fach Geografie / mit geografischen Inhalten?
3. Welche Rolle spielt Geografie in ihrem Vorklassenunterricht?
4. Behandeln Sie in Ihrem Unterricht folgende Inhalte / Methoden:
 - a. Karten
 - b. Diagramme, Statistiken
 - c. Präsentationen
 - d. Mind-Maps / Concept-Maps
5. Welche Schwierigkeiten / Hürden erleben Sie mit Ihren Schüler*innen beim Übergang vom Vorklassen- in den Regelunterricht in Bezug auf die nichtsprachlichen Fächer?
6. Welche Schwierigkeiten / Hürden erleben Sie mit Ihren Schüler*innen beim Übergang vom Vorklassen- in den Regelunterricht in Bezug auf Geografie / GuP?

Nach der Präsentation der Unterrichtsmaterialien aus Fach und Sprache Geografie wurden folgende Fragen gestellt:

1. Können Sie sich den Einsatz dieser Materialien in Ihrer Schule vorstellen?
2. Welche Rahmenbedingungen wären dafür notwendig?

Ergebnisse der Experteninterviews

Tab. 1: Ergebnisse der Experteninterviews zu der Bedeutung geografischer Fachinhalte im Vorklassenunterricht. Nach dem Transkribieren der Interviews wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Die Tabelle stellt alle relevanten Aussagen der Lehrkräfte in den zugeordneten Kategorien dar. Ankerbeispiele sind fett markiert.

Oberkategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Beispiele (Ankerbeispiel fett)
Aussagen zu geografie relevanten Inhalten und Methoden im VK	Im VK sollen vor allem Deutschkenntnisse angeeignet werden	Im VK hauptsächlich Spracherwerb, andere Inhalte weniger interessant oder wichtig, nach dem VK gibt es evtl. unterrichtsbegleitende Förderung zu den Fächern	VKL1: „Man muss tatsächlich unterscheiden. Was passiert bei mir? Da ist der Fokus tatsächlich auf, auf äh (.), Deutsch als Zweitsprache und Ihres das ist eher ein Projekt, wohin sie gehen, weil sie das lernen wollen, weil sie Interesse haben.“ (245-248) VKL2: „Es ist einfach auch so, es ist im DaZ-Unterricht, dass die primär an das, an das <u>Deutsche</u> herangeführt werden. Sie müssen <u>irgendwie</u> Kommunikationsfertigkeiten erlernen. Sie müssen sprechen lernen, sie müssen schreiben lernen. Manche sind nicht alphabetisiert. Ahm, (.) da rücken fachliche Inhalte ein bisschen ins Hintertreffen oder kommen ins Hintertreffen.“ (35-39) VKL3: „Also im zweiten Teil des, ihres Deutschunterrichts oder ihres DaZ-Unterrichts, um da korrekt zu bleiben, da taucht das etwas mehr auf. Die Kinder sind ja <u>ein Jahr</u> in ihrem Vorkurs und dann haben sie noch ein Jahr den Anspruch auf, ja so genannte Unterrichtsbegleitende Förderung. Und da kommen sie zum Teil mit Aufgaben zum Geografieunterricht, wo dann speziell diese Fragen auch angesprochen werden, diese Aufgabenstellung.“ (40-45)
	Herkunftsländer	VK-Schüler*innen halten Vorträge zu ihren Herkunftsländern, teilweise in der zukünftigen Regelklasse	VKL8: „Ja, wir versuchen schon grade am Anfang, wenn die Kinder gern zeigen, wo sie herkommen. (...) Ähm, meine Schüler halten auch <u>gerne</u> Vorträge über ihre <u>Länder</u>. Und dann beschreiben sie es auch geografisch. Ja wahrscheinlich gehen sie nicht so in die Tiefe aber schon ein bisschen.“ (12-17) VKL8: „Ich habe jetzt zwei Schüler, die über ihr Heimatland einen Vortrag gehalten haben, in ihrer Klasse. Und das haben sie so souverän gemacht, das war schon toll und die Kinder haben was gelernt über sie (...)“ (470-472)
	Deutschland	Es werden politische, topografische oder kulturelle Aspekte im Unterricht besprochen	VKL1: „Geografiematerial benutzen wir in dem Sinne <u>nicht</u>. Kein Material, dass im Regelunterricht eingesetzt werden würde, sondern, wir arbeiten schon mit Lehrwerken, die stark <u>deutschlandbezogen</u> und, wie gesagt, auch <u>österreich-</u> oder <u>schweizbezogen</u>, aber das betrifft Städte, um die es mal geht, an denen kleine Geschichten spielen, oder Regionen, die (.), ja vielleicht Urlaubsregionen, alles, was man für den, wir sprechen dann immer von kleinen <u>Lebenskreis</u>, also, was die Schüler für ihren kleinen Lebenskreis benötigen und dazu gehört auch immer so ein bisschen Landeskunde.“ (35-42) VKL1: „Ich sage dann nicht Parlament, ich sage dann wir sind hier in einer Demokratie und Demokratie funktioniert so und so, und so funktioniert eben auch die Klassensprecherwahl.“ VKL2: „Wir behandeln da Deutschland, aber auch nur in Bezug auf die Bundesländer und die Städte. (2) Das ist es eigentlich. VKL3: Bisschen Topografie. Das war's. Also viel mehr kann man da in den zwanzig Stunden, die die Kinder zur Verfügung haben, kann man ja eh nicht machen. VKL4: Geht mir auch so. Nachbarländer vielleicht noch. Wichtige Flüsse, sowas.“ (19-23)

Aussagen zu geografierelevanten Inhalten und Methoden im VK	Europa	Andere Europäische Länder werden angesprochen, oft problematisch, da wenig Kenntnisse	VKL7: „Ich habe mal ein Länderquiz gemacht und (.) festgestellt, dass es <u>wenige</u> Kenntnisse gibt.“ (10) VKL6: „Ja, in den Vorkursen habe ich festgestellt, dass sie nicht mal wissen, wie die Hauptstadt von Irland heißt.“ VKL7: Ja, das wissen die Schüler nicht. (.) Europa spielt da nicht die große Rolle.“ (12-14) VKL8: „Ansonsten haben wir die europäischen Länder. Hab ich mit den Fortgeschrittenen gemacht.“ (17-18)
	Mehr Fachinhalte in VK erwünscht	Lehrkräfte führen aus eigener Motivation Fachunterricht oder Projekte zu Fächern im VK durch	VKL5: „Wir wollten mehr Fachunterricht in den Vorkurs miteinbauen. Wir hatten auch ein bisschen Material dazu bestellt. Auch zu Geografie.“ (219-220) VKL8: „Ja, ich unterrichte den Vorkurs, und im Vorkurs mache ich aber Deutsch, aber auch Mathe, Gesellschaft und Politik, und wenn was kommt, Naturwissenschaften.“ (2-3) VKL8: „Dann machen wir ein Projekt mit dem Überseemuseum. Das war auch grade auf die Tiere da bezogen, aber schon, dass sie Karten angeguckt haben.“ (13-14)
	Statistiken / Diagramme		AW: „Ok a y. Aber jetzt in Ihrer Klasse, gibt es da so etwas wie Diagramme?“ VKL1: Nee, gar nicht.“ (34-35) AW: „Statistiken?“ VKL2: Hm-hm. AW: Oder Diagramme?“ VKL3: Nein.“ (26-29) VKL6: „Ich denke, das ist viel zu schwierig für die, das zu interpretieren.“ AW: Diagramme überhaupt? VKL6: Ja, Diagramme überhaupt. VKL7: Also ich habe das einmal als Textaufgabe gemacht. „Stupsi, Meerschweinchen Stupsi, wiegt bei der Geburt 100 g“ und so weiter und dann gibt’s ein Diagramm und dann mussten sie gucken, wie viel wiegt es mit einem Jahr, mit zwei Jahren und so weiter.“ (26-32) VKL8: „Also jetzt nicht im Bezug zu Geografie.“ AW: Aber in Mathe. VKL8: Ja, oder auch in Deutsch. Also Diagramme beschreiben, irgendwelche Sachen auswerten.“ (26-28)
	Karten-/Atlasarbeit		VKL1: „Ich hab eine <u>Weltkarte</u> und eine Deutschlandkarte im Klassenraum hängen.“ (45) VKL2: „Eher nur die politische Karte.“ VKL3: Ja eher nur die politische Karte.“ (33-34) VKL7: „Wir haben eine große Weltkarte im Klassenraum, eine Europakarte und ich mache von Zeit zu Zeit so ein Geografiespiel, aber mehr auch nicht.“ (24-25) AW: „Atlasarbeit?“ VKL8: Mit Fortgeschrittenen. Wir versuchen das auch mit den Anfängern teilweise, um ihnen was zu erklären, aber eher mit den Fortgeschrittenen.“ (22-24)

			VKL8: „Aber super, dass sie Atlasarbeit machen, weil damit kennen sich die Kinder überhaupt nicht aus.“ (191-192) VKL8: „Atlasarbeit haben sie ganz sicher in den Ländern nicht gemacht.“
	Mind-Map / Concept-Map		VKL1: „Also meine Schüler sind zwischen zehn und in Zukunft vierzehn Jahren alt. Das heißt also Mind-Maps sind da noch kein großes Thema.“ (49-50) AW: „Also Präsentationen, Mind-Maps? VKL3: Ja, haben wir. AW: Concept-Maps. Solche Sachen. VKL3: Ja, machen wir.“ AW: „Also so etwas, wie Präsentationen oder Mind-Maps? VKL7: Joa. Kommt vor. AW: Flussdiagramme oder Concept-Maps? VKL6: Das ist schon wieder zu schwierig.“ (34-37) VKL8: „Ja, auf jeden Fall, auf jeden Fall. Aber das ist auch Thema im ganz normalen VK-Unterricht.“ (33)
	Präsentationen		VKL1: „Also, das machen wir sehr viel. Im Grunde jeden Tag eine Präsentation dabei. Sei's als Rollenspiel in der Gruppe der über irgendein Thema alleine, äh, oder zu zweit vorne als <u>Referat</u>.“ (50-52) VKL8: „Sowas lernen wir viel im Vorkurs, also Präsentieren werden die hier vermehrt, weil ich Präsentieren gleich von Anfang an miteinbette, dass sie, und dann gehen wir auch in die Regelklasse, und da müssen sie etwas präsentieren. Also das sind sie schon gewohnt. Gruppenarbeit kennen sie auch aus ihrem Vorkurs, also nicht aus ihren Heimatländern unbedingt, aber hier wird das sehr schön, also sehr viel praktiziert.“ (49-53)

Tab. 2: Ergebnisse der Experteninterviews zu den Schwierigkeiten der Schüler*innen beim Übergang in die Regelklasse. Nach dem Transkribieren der Interviews wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Die Tabelle stellt alle relevanten Aussagen der Lehrkräfte in den zugeordneten Kategorien dar. Ankerbeispiele sind fett markiert.

Oberkategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Beispiele
Sprachliche Hürden	Ein Jahr VK reicht nicht aus	Deutschkenntnisse am Ende des VK noch zu gering um am Regelunterricht erfolgreich teilnehmen zu können	VKL2: „Sie haben immer noch ganz, ganz große Defizite im <u>Deutschen</u> und das durchzieht-, in allen Fächern wird das spürbar.“ (84-85) VKL6: „Die Deutschkenntnisse müssen erheblich verbessert werden. Deutlich.“ (49) VKL8: „Und dann grade die, die aus dem Vorkurs rausgehen, heißt es nicht, dass sie schon so weit in der Sprache sind, dass sie dem Unterricht folgen können.“ (41-43)
	Fachsprache kann im VK nicht vorbereitet werden	Fachsprache ist eine eigene Sprache, Fachbegriffe müssen wie Vokabeln gelernt werden, auch für deutsche Schüler*innen schwer	VKL2: „Und, was ganz entscheidend fehlt, ist die Fachsprache, weil sie bis dahin ja gar nicht geübt werden <u>kann</u> . VKL2: „Ich meine das ist bei Deutschen Kindern auch so. Da gilt es auch ((lacht)) in aller Regel, die Fachsprache zu lernen. Für die Kinder ist es gewissermaßen eine <u>weitere</u> Sprache.“ (96-99)
	Sprachlich betonte Fächer sind besonders schwer	Geografie / GuP ist ein sprachlich betontes und erfordert eine besondere Text- und Lesekompetenz	VKL1: „Und ganz <u>konkret</u> , kommt dann auch noch dazu, dass ihnen natürlich auf Grund der Sprachdefizite Schwierigkeiten mit Texten haben. Das ist ja auch ein großer Bestandteil in den Sachfachfächern, auch in Mathematik. Also, da haben wir gerade festgestellt, wenn's Textaufgaben gibt, selbst für <u>starke, lernstarke Schüler</u> , dann tun sich größte Probleme auf, während, wenn sie <u>reine</u> , Aufgaben lösen wollen, also Zahlenaufgaben, auf sogar teilweise <u>höherem</u> Niveau, dann können sie das eher. Es sind wirklich immer die Texte, die ihnen große Probleme bereiten.“ (71-77) VKL2: „In sprachbetonten Fächern, wie zum Beispiel GuP immer wieder, das ist ja nicht nur Geografie, das ist <u>extrem</u> schwer. Also es kann einem sehr, sehr schwer fallen. Vor allem, wenn sie im neunten Jahrgang sind oder so und dann sich wahrlich mit Texten auseinander zu setzen haben, die auch für <u>Deutsche</u> (.) schwer sind. Und das ist für die Kinder ohne weitere Unterstützung eigentlich ein unlösbares Problem. AW: Auch die Textproduktion wahrscheinlich. VKL2: Die Textproduktion ist dann <u>noch mal</u> , erneut- VKL3: Die nächste Hürde.“ (86-94) VKL8: „Die größte Problematik ist, dass sie die Texte nicht verstehen. Und, was ich gesagt hab, dann kommen sie her und ich muss die Texte runterbrechen.“ (37-38) VKL8: „Alle Sachen, die textlastig sind, sind einfach schwierig für die Kinder. Gesellschaft und Politik, Geografie, auch die naturwissenschaftlichen Fächer, <u>Deutsch</u> in der Regelklasse, auch Mathe-Textaufgaben, genau, das ist die größte Schwierigkeit für die Kinder.“ (44-47)
Aspekte der Schulbiografie, Lücken in der Schulbildung	Politischer Einfluss der Herkunftsländer auf die Schulbildung	Die Probleme der Schüler*innen haben eine politische Komponente. Bestimmte Lerninhalte / Methoden in den Herkunftsländern politisch nicht erwünscht, bestimmte Bevölkerungsgruppen nicht zur Schulbildung zugelassen	VKL1: „Was gibt es außerhalb ihrer Länder eigentlich noch? Das wissen sie wohl häufig nicht. Das haben sie noch nicht gelernt, oder sind politisch indoktriniert, sodass sie diesen Weitblick gar nicht entwickeln konnten, (...) aber es eben auffällt, dass dort so ein bestimmter Weitblick, dieses Wissen über alles, was die Familie an sich oder die die Unterkunft in der sie gerade wohnen, was darüber hinausgeht, dass sie darüber nichts, <u>gar nichts</u> wissen.“ (64-71) VKL4: „(...) oder auch aus armen Regionen kommen, wo sie nicht richtig in der Schule waren, als Kurden, als Jeziden, wie auch immer unterdrückt wurden, ja, denke ich, schlechte Schulerfahrung haben oder gar keine Schulerfahrung haben. Und das merkt man <u>wahnsinnig</u>, den Unterschied.“ (110-113) VKL3: Das [selbstständige Arbeiten] ist sicherlich auch oft gar nicht gewünscht.“ (260-264)

		VKL8: „Aber ich muss <u>echt</u> sagen, die aus Syrien die Kinder, das sind viele Kurden. Die hatten da nicht viel Schulbildung, weil sie dort auch kaum Rechte hatten. Und die haben <u>so</u> extreme Lücken.“ (186-188) VKL8: „Ja, die Afghanen leben ja meistens im Iran und dürfen da aber nicht zur regulären Schule gehen, außer zu Privatschule, die sie bezahlen müssen und dafür haben sie meistens kein Geld.“ (306-307)
Wissensstand der Schüler*innen	Der Bildungsstand der Schüler*innen geht weit auseinander. Es werden teilweise sehr große Bildungslücken beobachtet, was die Flucht oder die Infrastruktur des Herkunftslandes als Ursache hat. Die Schüler*innen sind teilweise nicht alphabetisiert oder auf dem Wissensstand von Grundschulern.	VKL1: „Also zum einen fällt uns immer wieder auf, dass vielen Schülern sowas wie Weltwissen fehlt, das man ja schon hier bei uns in Deutschland teilweise in der Grundschule mitbekommt.“ (61-63) VKL1: „Und das hat alles immer, und das darf man nie vergessen, mit Weltwissen zu tun. Das ist nicht nur Wortschatz, sondern das ist immer Kultur- und Umweltwissen. Das fehlt ihnen.“ (77-79) VKL2: „Manche sind nicht alphabetisiert.“ (37) VKL2: „In den einzelnen Unterrichtsfächern ist das ganz, ganz unterschiedlich. Es hängt in den Fremdsprachen, in Englisch hängt das ganz arg davon ab, welche Vorerfahrung sie haben, in welchem Alter sie sind und hier eingeschult wurden.“ (81-84) VKL5: „Die Schüler haben teilweise nur zwei Schuljahre oder so gehabt. In Syrien oder, wo sie herkommen. Und (.) Fachunterricht hat da oft überhaupt nicht stattgefunden. Also, man kann ganz, ganz leicht anfangen auf einem Niveau, was bei uns eher Grundschule wäre.“ (253-255) VKL7: Die gehen bei uns nicht in den Regelunterricht. Sie gehen dann zur nächsten Berufsschule. Das ist dann Berufsorientierung (.) und haben dort neben Sprachunterricht, Mathe, Textverarbeitung, also EDV und viele Praktika. (...) VKL6: Ja. Ich hab eine Schülerin, die (.) eventuell in den Regelunterricht geht. (...) VKL7: Das schaffen sie nicht. (.) Kaufmännische Ausbildung schaffen sie nicht. Nur handwerklich. VKL7: „Also Mathematik sind die meisten auf dem Stand von Klasse vier. VKL6: Ja. AW: Und in den anderen Fächern? VKL7: Wahrscheinlich auch so. Sie sind ja jahrelang nicht zur Schule gegangen.“ (68-71) VKL6: „In der Annahme, dass sie noch gar nicht die Schule besucht haben, muss man das natürlich abstrahieren.“ (145-146) VKL8: „Aber es gibt einige, die <u>können das</u>, brauchen aber sehr viel Futter, dass man die Thematik mit ihnen wirklich runterbricht.“ (43-44) VKL8: „Aber das muss ich auch sagen, meine haben auch <u>sehr</u> große Lücken in Mathe. Also wir, obwohl wir in der Siebten teilweise, also Fünfte, Sechste, Siebte, haben noch <u>große</u> Probleme mit der Multiplikation und der Division.“ (158-160) VKL8: „Ich muss sagen, was mir noch mal auffällt, ist, dass einige Schüler, die wenig zur Schule gegangen sind, diese Begriffe auch auf ihrer Sprache nicht kennen, also sie lernen im Prinzip das ganz Thema noch mal neu. Und wiederum andere kennen das und können eins zu eins übersetzen und verstehen das dann. Da gibt's auch noch mal diese Unterschiede.“ (288-292)
Probleme mit prozessbezogenen Kompetenzen, offenen Unterrichtsstrukturen	In den Herkunftsländern oft ausschließlich Frontalunterricht bekannt. Die Schüler*innen mussten meistens reines Faktenwissen auswendig lernen und wiedergeben und haben daher Probleme mit	VKL1: „Die sind eher diesen reinen Frontalunterricht gewohnt und es ist für wahrscheinlich schon eher eine Umstellung, dass man allein an Gruppentischen sitzt, dass man überhaupt in Gruppen arbeitet und sich trotzdem <u>disziplinieren</u> kann. Das ist immer so, dass meine Erfahrung mittlerweile, dass sobald sich <u>Frontal-</u> und reine Lehrerbezogenheit auflöst, dass die Schüler dann sich äh vielleicht orientierungslos fühlen.“ (95-99) VKL1: „(...) aber ich denke, sie sind eben anderes gewohnt. Auch <u>Präsentationen</u> im Unterricht, Theater, Rollenspiele im Unterricht und all so was und, dass damit Lernzuwachs möglich ist, dass das auch <u>Schule</u> ist, dass wir <u>so</u> auf diese Weise lernen, dass Kreativität <u>bewertet</u> wird, oder Denkprozesse bewertet werden, Phantasie bewertet wird

	ren und schüleraktiven Methoden Probleme mit prozessbezogenen Kompetenzen, offenen Unterrichtsstrukturen und schüleraktiven Methoden	ihnen unbekannten Unterrichtsformen	AW: Und nicht nur das Endergebnis. VKL1: Genau. Immer auch der Weg dahin bewertet wird, das ist vielen Schülern bis heute ein Rätsel und ist ihnen auch nicht bewusst, ne? Dass das genauso zur Schule gehört, wie ähm ja die simple Lösung einer Eins-plus-eins-Aufgabe.“ (111-118) VKL2: „Das ist ja auch so, dass ein offenes Unterrichtskonzept ja auch nur bedingt offen ist. Und all die Regeln, die hinter irgendeinem Konzept stehen, die werden dann erläutert. Ahm, wenn wir, was weiß ich, Tischgruppenarbeit machen oder so. Dann gibt’s ja trotzdem Regeln. Die arbeiten ja nicht völlig frei und diese <u>Regeln</u> haben die Schüler dann vielleicht mitbekommen, vielleicht auch nicht. Und die Regeln im Vorkurs weichen allzu häufig von den Regeln in der Klasse ab. Weil die Klasse eine <u>größere</u> Einheit darstellt als der Vorkurs. Dann wissen die zuweilen auch nicht genau, <u>wann</u> dürfen sie sich wie verhalten.“ (125-132) VKL4: „Ich könnt noch hinzufügen, dass wenn ein Schüler auch im Heimatland weiß, wie man lernt, wie man sich auch Inhalte aneignet, in seiner Muttersprache, dass er es hier in Deutschland ja auch viel leichter hat.“ (107-109) VKL5: „Für Schüler Hypothesen selbstständig zu <u>formulieren</u>. Also überhaupt dieser Arbeitsschritt. (...) Überhaupt die <u>gedankliche</u> Leistung, eine Hypothese aufzustellen und zu versuchen sie wissenschaftlich zu falsifizieren oder zu verifizieren, das schaffen unsere Schüler, glaube ich nicht. (...) Die wissen gar nicht, was man von ihnen will.“ (177-183) VKL5: Ja auch das Lernen ist völlig unterschiedlich. Also, um Dinge zur Anwendung zu bringen, das machen sie oft <u>gar</u> nicht. Das ist in der Regel so ein Vorbeten von Vorne und sie schreiben mit, sie kopieren eigentlich nur. Und selber was anwenden, so ein Maßstab berechnen, das haben sie wahrscheinlich nie gemacht. VKL7: „Also, sie müssten mehr Lernen lernen.“ (51) VKL8: „Also, dass man so viel <u>analysieren</u> muss anhand eines Textes, weil-, also ich bin selber im Jemen zur Schule gegangen und ich weiß, dass man alles auswendig gelernt hat. Ob man, das verstanden hat oder nicht, das war nicht das Thema, und das ist glaube ich, <u>sehr</u> schwierig für die Kinder jetzt umzu-denken. Ich muss jetzt aus einem Text Information rauskriegen. (...) Und mit eigenen Worten am besten noch mal schreiben Und das fällt denen <u>richtig schwer</u>. Und klar, wenn sie sieben Jahre zur Schule gegangen sind, und das nur so praktiziert haben, ist das halt wirklich schwierig, (...)“ (330-339) VKL8: „In den Regelklassen wird ja auch immer Feedback gegeben und ich glaube, viele kennen das gar nicht, dass das so bewertet wird.“ (494-495)
Emotionale Belastung der Schüler*innen		Die Schüler*innen können fluchtbedingt oder durch die Situation im neuen Land, an der neuen Schule emotional vorbelastet sein. Das hat eine Auswirkung auf ihren Lernerfolg. Sie haben oft Schwierigkeiten sich vom VK an die RK umzustellen.	VKL2: „Es gibt da so eine unterrichts<u>begleitende</u> Schwierigkeit, oder eine übergeordnete, nämlich, dass sie sich dann hier an einer relativ großen Schule mehr oder weniger allein zurechtfinden müssen. (...) Dann ist es so, dass sie dann wieder in einen neuen sozialen Zusammenhang kommen. (...) Nichtsdestotrotz verlassen sie ihre <u>Heimat</u>, den VK, und sind jetzt gefühlt völlig auf sich allein gestellt. Je nach dem, wie viel Anschluss sie bereits haben knüpfen können, fällt es ihnen leichter oder auch nicht. (...) Wenn dem nicht so ist, wenn sie überhaupt Schwierigkeiten hatten hier anzukommen in Deutschland, sich auf das <u>hier</u> einzulassen, dann ist der Übergang zu Weilen ganz, ganz schwer.“ (65-81) VKL4: „Und es gibt Schüler, die das durch ganz lange Fluchterfahrung auch wieder verlernt haben zum Teil (...)“ (109-110) VKL3: „Also ich machen so die Erfahrung, dass im Vorkurs sie auch ganz unbefangen miteinander umgehen, auch wenn sie aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen kommen. So das ist ja, das ist ihre schulische Heimat, wo sie auch Sicherheit haben. In der Klasse ist das schon anders, wo sie dann feste Strukturen haben, wo sie dann reinkommen und da ihren Platz suchen müssen und den oft, wie du ja gesagt hast, nur schwer finden können.“ (120-124)
Schulinterne Schwierigkeiten (Organisation/Kommunikation)		Teilweise werden die Probleme durch die Organisation der Regelklassen oder mangelhafte Kommunikation zwischen VKL und Regelklassenlehr*innen verursacht	VKL8: „In Geografie wird ja nicht differenziert auf zwei Niveaus, ähm, da haben wir es ein bisschen einfacher, wenn es G- und E-Kurs gibt. Aber in Geografie ist das nicht so und alle müssen damit klarkommen, mit den Texten, die sie bekommen.“ (38-41) VKL1: „Es gibt keine Überschneidung, ne? Ich könnte sagen, keine Transparenz zwischen jetzt meiner Klasse und dem Regelschulablauf, oder den Fächern, die die Kollegen dann unterrichten. Darüber tauschen wir uns nicht aus.“ (30-31)

Tab. 3: Rückmeldungen der interviewten Vorkurslehrkräfte zu den Unterrichtsmaterialien aus „Fach und Sprache Geografie“. Probleme mit prozessbezogenen Kompetenzen, offenen Unterrichtsstrukturen und schüleraktiven Methoden. Ankerbeispiele sind fett markiert.

Oberkategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Beispiele
Einschätzungen zum sprachlichen Niveau	Sprachlich zu schwer	Die Materialien werde auf das Niveau B1.2 geschätzt, die Schüler*innen erreichen das im VK nicht	VKL1: „ Solche Aufgaben sind, ich bin ja Sprachlehrerin, und solche Aufgaben sind angesiedelt auf dem Sprachniveau B1.2, würde ich tippen und wir bewegen uns immer, das ganze Jahr hindurch und dann kommen wieder Neue, dann fange ich wieder von vorne an mehr oder weniger, schließlich auf A2 maximal. Also B1, das ist schon (.) in weiter Ferne.“ (330-333)
	Sprachlich angemessen	Die Materialien werden auf das Niveau A2 geschätzt, starke Schüler*innen kommen nicht nur damit sondern sogar mit dem IGL-Buch zurecht, aber es gibt auch schwächere Schüler	VKL2: „ Also, sprachlich ist das alles (.) irgendwie A2 höchstens. (...) Hm, das ist alles Präsens, da sind nur Hauptsätze. Die Hauptsätze haben eine klare Struktur. Da sind keine Modalverben, keine trennbaren Verben dabei.“ VKL2: „ <u>Gute</u> Schüler können das. ((zeigt auf den Originaltext aus dem IGL-Buch, S. 20)) VKL3: Ja. Das denke ich auch. VKL2: Abgesehen von einzelnen Begrifflichkeiten. Aber die grammatischen Strukturen können sie. Schwächere Schüler nicht. Aber schwächere Schüler hätten hiermit <i>[AB Ein Staat, 16 Länder]</i> Probleme.“ VKL5: „ <i>[Zum AB Gradnetz]</i> Einen richtigen, normalen Schulbuchtext einfach mal zu nehmen, der nicht vereinfacht wurde, ist auch in Ordnung, gerade zum Ende. Das müssen sie auch <u>irgendwann</u> schaffen.“
Einschätzungen zum inhaltlichen Niveau	Inhaltlich zu schwer		VKL1: „ Also sowas könnte ich jetzt mit meiner Klasse überhaupt nicht machen. Also auch nicht als (.), nee VKL1: Ja, die sind, also, ich muss ja immer doch Aufgaben finden, die alle vierzehn lösen können. Also von daher kann ich das binnendifferenziert nicht machen, denn selbst die Starken müssen eine Einführung bekommen.“ VKL1: „Der Bundestag ist das Parlament für ganz Deutschland“ allein <u>Parlament</u> , was ist das eigentlich, ne? Obwohl ist das eigentlich schon die Definition ist, ne? Dann würde man eben sagen, das ist der Name für die Menschen, die in Deutschland die Politik machen. Und das Wort Parlament das würde man einfließen lassen, aber das würden sie sofort vergessen.
	Differenzierte Aussagen	Die Schülergruppe ist extrem heterogen, dementsprechend unterschiedlich ist die Einschätzung bezüglich des Anforderungsniveaus	VKL1: „Also sowas wiederum, das könnte ich mit meinen auch machen, ne? Oder hier auch die Karten beschriften. Das ist noch mal was Anderes als hier diese, das geht ja ein Stück weit (.) in die Politik über. Das wäre zu abstrakt. Aber eine Karte zu beschriften das wäre überhaupt kein Problem.“ VKL3: „ <i>[Zu AB Thematische Karten 1 und 2]</i> Ich glaub, gute Schüler könnten das auch in einer Doppelstunde. VKL5: Das glaub ich auch.“ VKL3: „ <i>[Nach AB Vermutungen überprüfen]</i> Schön. Also das könnte ich mir vorstellen. VKL5: Das würd man mit den Schülern machen können. Also mit einigen. Wir haben auch Schüler, die das nicht schaffen werden, aber mit viel Anleitung. “ VKL8: „Ja, also das wäre jetzt, meine Fortgeschrittenen würden das verstehen aber meine Anfänger würden das nicht verstehen.“
	Übung macht den Meister	Die Schüler*innen müssen an schwierige Themen herangeführt werden	VKL7: „Vor allen man muss ja irgendwie mal anfangen. Wir haben das mit dem Rechnen gesehen. Wenn man das regelmäßig macht, werden die ja immer <u>sicherer</u>. “

Verbesserungsvorschläge/Wünsche zu den Arbeitsblättern	Differenzierungsmaterial	Hilfestellungen für die Schüler*innen zu bestimmten Arbeitsblättern erwünscht	VKL8: „Ja. ich weiß, dass ich mit ihnen das thematisiere, aber ich weiß nicht, ob jeder Vorkurs dafür Kapazitäten, Zeit, sonst was hat. Und ich glaube, das ist <u>sehr</u> wichtig für sie, um das nicht mit dem Taschenrechner nur zu machen, sondern das zu verstehen. Vielleicht kann man da nur so eine kleine Einheit daraus machen.“ VKL8: „Deshalb finde ich es <u>sehr</u> gut, wenn noch etwas vorgeschaltet wird. Das würde bestimmt auch die Lehrer in der Schule sehr entlasten. (...) Das finde ich, Beispiel für die Schwächeren ganz wichtig, um überhaupt das auch meistern zu können. Bei der Stärkeren, da würd ich sowas auch nicht geben, weil die können das auch schon selber. Aber, ich hab auch gerade solche Sachen gemacht und gemerkt, dass sie das schon bräuchten. Also wirklich so Satzanfänge, wie sie den Vortrag gestalten könnten.“ VKL8: „Aber wirklich das würde ich Ihnen noch raten (...) so ein Raster, oder so ein Satzanfang. AW: ein Hilfszettel dafür? VKL8: Genau, unterschiedliche Sätze, mit denen sie diese Frage beantworten können. Dann klar im Atlas suchen, aber so Satzstellungen, Anfangsätze bieten, so ein Raster halt.“
	Lösungshinweise	Hilfestellungen für die Lehrkräfte erwünscht	VKL6: „Ich weiß nicht, ob das redundant ist, aber Lösungen gibt's auch dazu, oder? “
	Layout	Das Layout sollte für die Schüler*innen interessanter gestaltet werden	VKL8: „Vielleicht ein paar mehr Bilder noch? (...) Also zum Beispiel, diese Seite, hier haben Sie noch ein paar Kleinigkeiten. Ich finde das sehr nett für Kinder, wenn da- diese Seite sieht auch noch ganz nett aus. Aber <u>das</u> sieht dann so aus, [es] würde mich wahrscheinlich als Schüler, wenn ich das sehe, wahrscheinlich erschlagen. Manchmal, ist ja nur so ein kleines Bildchen noch nett für die Kinder. Ja. (.) Das sind echt gute Arbeitsblätter.“
	Arbeitsanweisungen	Der Einsatz von Operatoren sollte reflektiert werden	VKL5: „Vieles macht ihr mit Operatoren. „Beschreibe“, oder so. Manches aber mit W-Fragen. Habt ihr da irgendwelche Standards? (...) W-Fragen sind sicherlich deutlich leichter (.) für die Schüler. Manchmal kann man das ganz nett koppeln. Dann macht man „Beschreibe Komma warum“ so.“
Einschätzungen zur Durchführbarkeit in der Schule	Als Uni-Projekt ideal	Der Förderunterricht sollte weiterhin wie bisher für Freiwillige an der Universität stattfinden, die Schüler*innen in der Schule sind zu jung oder zu schwach	VKL1: „Die sind viel zu schwach. Ich habe jetzt grade ganz kleine Schüler, die zehn Jahre alt, elf Jahre alt sind und die frisch von der Grundschule kommen. Manche, die hier aus einer Bremen vierten Klasse kommen, wie auch immer, oder eben noch gar nicht beschult wurden und die ganz andere Inhalte brauchen. Also insofern ist das tatsächlich noch zu anspruchsvoll. Ich finde, dass das gut, sehr gut angesiedelt ist bei Ihnen im Rahmen des Projekts, das Sie grade machen, und da müsste man eben gucken, dass das weiterhin läuft. (...) Und, das müsste man noch mehr publik machen. Im Moment sind das sechs Schüler, das ist ja ganz schön. Aber, ich weiß nicht, Sie sind ja schon mehrere Jahre dabei, Sie haben das besser im Blick als <u>ich</u> jetzt. Aber ich denke dort ist es genau richtig angesiedelt. Also ich würde in Zukunft anders gucken, wen ich aus meiner Klasse schicke. Gleichzeitig ist es geplant, dass meine Klasse anders bestückt werden wird. Das heißt, dass ich in Zukunft eher jüngere Schüler haben werde als solche im Alter zwischen vierzehn und sechzehn. Und das waren dann häufig, die etwas Stärkeren. “
	Sollte von einer Fachlehrkraft unterrichtet werden	DaZ-Lehrkraft traut sich alleine den Einsatz der Materialien nicht zu	VKL1: „Also für mich, ich bin da tatsächlich die falsche Ansprechpartnerin, weil ich das zwar alles plausibel fand und auch verstehen konnte. Nichtsdestotrotz ist es Geografie und ich würde es mir dann schon wünschen das mit einem Kollegen zu machen, der (...) GuP. Ja, das ist GuP. Ich verwechsle das immer. Ich würde das mit einem Kollegen machen. Aber diesen <u>Raum</u> gib es nicht an unserer Schule.“
	Als Förderunterricht in der Schule vorstellbar	Nachmittäglicher Förderunterricht /AG für freiwillige Schüler*innen wäre vorstellbar, wenn das von der Uni organisiert wird	VKL1: „ Oder im Rahmen eine AG, ne? Es gibt hier AGs jedes Jahr, kann man das auch überlegen. Also diese Englischförderung, die findet nicht im Rahmen einer AG statt. AGs sind ja eher Sport, aber es sind genauso Sprachen dabei, oder auch Mathe, ähm, so ein Lernlabor für Mathematik nennt sich das und das wäre an Ihnen, wenn Sie Kapazitäten haben? Und anbieten können Sie das. Denn die Schüler kommen natürlich, also sie bleiben lieber hier als, dass sie da bis zur Uni fahren. Also das würde ich sofort, würde ich sofort anfragen, wie weit das möglich wäre.“

	Material aus Fach und Sprache für den eigenen Unterricht erwünscht	Die Lehrkräfte trauen den Einsatz der Materialien sich und ihren Schüler*innen zu auch, wenn sie fachfremd unterrichten müssten	VKL5: „Ja, das ist schön. Wir wollten ähm mehr Fachunterricht in den Vorkurs miteinbauen. (...) Auch zu Geografie. AW: Zu Chemie hätten wir noch mehr. Das ist auch etwas fortgeschrittener in der Produktion. Das ist jetzt nicht euer Fach. VKL5: Nehmen wir <u>gerne an</u>. (...) Sucht ich nach Schulen, wo ihr so etwas durchführen wollt, könnt?“ VKL5: „Material zu haben für den Fachunterricht zu haben, für DaF-Schüler ist ganz wertvoll, weil sowas <u>gibt es nicht</u>. Wir suchen danach. Und finden wenig. Wir wollen das zunehmend in den Vorkurs miteinbauen auch. Um, sie auf den Fachunterricht in den Regelklassen vorzubereiten. Wir wären sehr dankbar, wenn wir sowas einsetzen können.“ VKL6: „<u>Fachfremd</u> zu unterrichten, das ist ja ein bisschen schwierig. VKL7: Ich finde <u>auch</u>. (...) Ja, dann müsste man sich einarbeiten. (...) Ja, ich finde es grundsätzlich einsetzbar. Wäre bestimmt sehr schön. Aber es erfordert <u>viel</u> Vorbereitung. (...) VKL6: Aber das ist einsetzbar. VKL7: Das ist ja. (.) Ich würde das versuchen.“ VKL8: „Das ist super, genau, und wenn diese Themen besprochen werden und sie, die halt noch nicht, die schon noch Schwierigkeiten haben, ja fast <u>alle</u>, die nach einem Jahr in die Regelklasse gehen, damit arbeiten könnten, wäre das auch sehr sinnvoll, wenn die Lehrer das an die Hand bekommen.“ AW: „Also, wenn Sie Interesse haben können wir Ihre Emailadresse auf die Liste setzen, mit den Lehrern, die- VKL8: Gerne, gerne. AW: Die die Materialien sofort bekommen, sobald sie fertig sind. VKL8: Perfekt. Sehr gerne. Ich schreibe sofort meine Emailadresse auf.“
	Material auch für Regelschüler*innen geeignet		VKL1: „Ich meine das sind ja auch Aufgaben, die <u>durchaus</u> für deutschsprachige Schüler geeignet sind.“ VKL8: „Ich denke, dass einige Schüler aus der Regelklasse, die hier geboren sind, diese Arbeitsblätter gut bräuchten.“
Sonstiges Feedback	Es wird positiv angemerkt, dass das Material fächerübergreifend ist		VKL8: „Ja, das ist auch super für das Koordinatensystem in Mathe. Das ist ja auch sehr ähnlich und ist dann eine Übung für beide Sachen. Deckt man beides mit ab, ist auch gut.“









Das Gebirge	Der Berg
Der Vulkan	Das Tal
Der Bach	Der Fluss
Der See	Das Meer
Die Insel	Die Küste
Der Gletscher	Die Wüste
Die Stadt	Das Land
Der Verkehr	Die Industrie
Der Wald	Der Wasserfall

Name: _____

Datum: _____

Wörterliste Memory		
Bild	Deutsch	Deine Sprache
	Der Bach	
	Der See	
	Der Fluss	
	Die Insel	
	Die Küste	
	Das Meer	
	Die Stadt	
	Der Verkehr	
	Das Land	

Name: _____

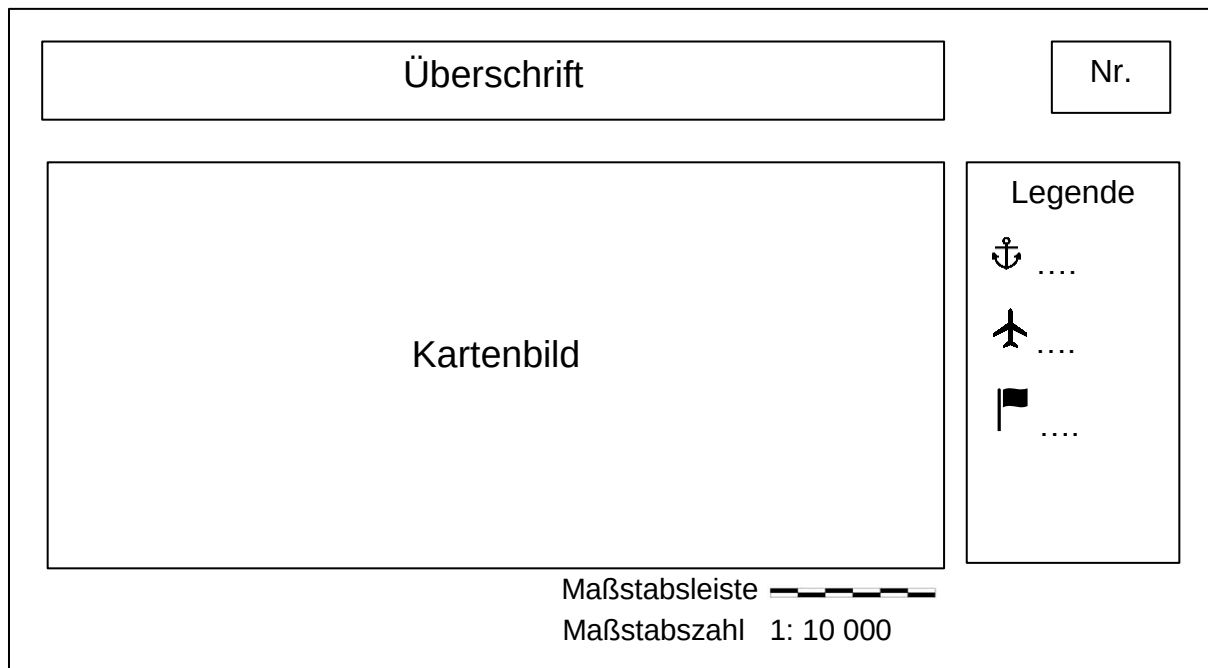
Datum: _____

Bild	Deutsch	Deine Sprache
	Die Industrie	
	Das Tal	
	Der Vulkan	
	Die Wüste	
	Der Gletscher	
	Der Wasserfall	
	Der Wald	
	Das Gebirge	

INFORMATIONEN IN DER KARTE

Aufgabe1:

Auf jeder geografischen Karte findest du viele Informationen. Sieh dir die Abbildung unten an. Die Abbildung hilft dir eine Karte zu lesen. Nenne die wichtigen Elemente einer Karte.



Aufgabe 2:

Arbeitet zu zweit. Seht euch die Seiten 16 und 17 in dem Atlas an. Welche Informationen findet ihr? Vergleicht die Karte im Atlas mit der Abbildung oben.

Aufgabe3:

Beantworte die Fragen. Schreibe die Antworten in dein Heft.

- Wie viele Karten sind auf den Seiten?
- Wie heißen ihre Überschriften?



Aufgabe 4:

Die Legende ist eine Liste von allen Signaturen. Sieh dir die Legende von der Karte Nr. 1 an und beantworte die Aufgaben in deinem Heft.

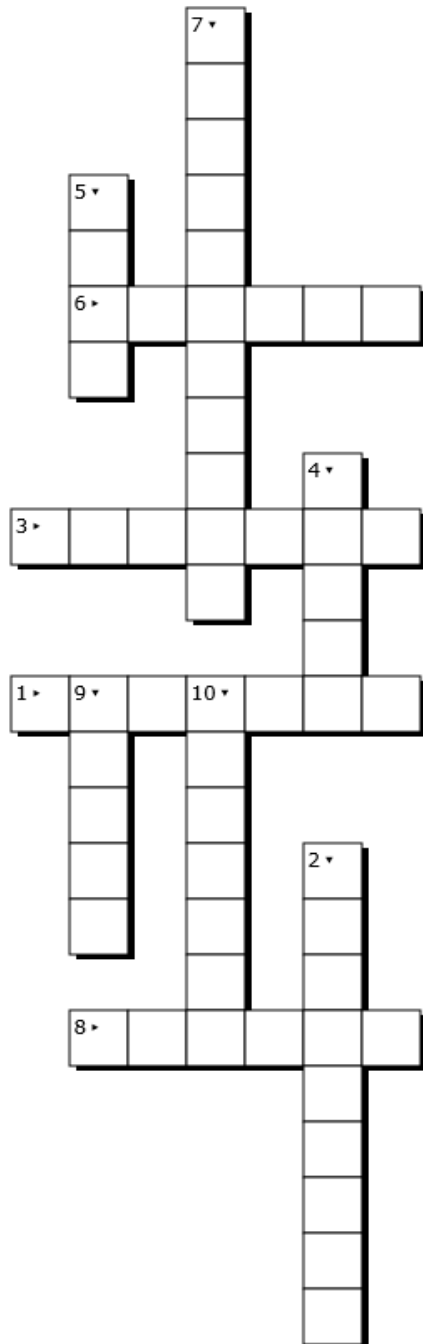
- Zeichne die Signatur für Flughafen.
- Welche zwei Städte haben Flughäfen?
- Zeichne die Signatur für eine Stadt mit mehr als 1 Million Einwohner.

Name: _____

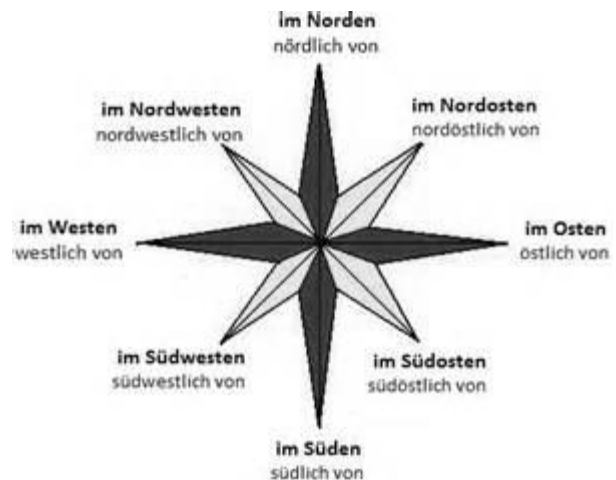
Datum: _____

KREUZWORTRÄTSEL

Löse das Kreuzworträtsel. Beantworte dafür die Fragen mit Hilfe der Seiten 16 und 17 in dem Atlas.



1. Wie heißt die Stadt mit den meisten Einwohnern?
2. Diese Stadt ist westlich von Bremen.
3. Das Meer im Norden von Bremen.
4. Dieser Fluss fließt durch Bremen.
5. Dieser Fluss fließt durch Hamburg.
6. Diese Insel ist ganz im Westen von Deutschland.
7. Ein Nachbarland von Deutschland
8. Ein großer See südlich von Bremen.
9. Dieser Fluss fließt durch Verden.
10. Diese Insel ist die kleinste.



Generiert mit XWords - dem kostenlosen Online-Kreuzworträtsel-Generator!
www.xwords-generator.de/de

EIN STAAT, 16 LÄNDER

Aufgabe 1: Lies den Text.

Deutschland ist ein Bundesstaat. Der **Bundesstaat Deutschland** hat **16 Bundesländer**.

Jedes Bundesland hat **eine Landeshauptstadt**. In der Landeshauptstadt gibt es ein **Parlament**. Die Menschen im Bundesland wählen ihr Parlament. Das Parlament macht Gesetze und Regeln für sein Bundesland.

Drei Bundesländer sind sehr klein. Diese drei Bundesländer heißen „Stadtstaaten“. Hamburg, Bremen und Berlin sind Stadtstaaten. Berlin ist ein Bundesland und **die Hauptstadt** von Deutschland. Der **Bundestag** ist das Parlament für ganz Deutschland.



Aufgabe 2:

Hier siehst Du die Karte von Deutschland mit seinen 16 Bundesländern.

Schreibe die Namen der Bundesländer und ihre Landeshauptstädte in die Karte. Benutze dabei den Atlas (S. 27).

Name: _____

Datum: _____

DEUTSCHLAND-QUIZ

Aufgabe 1:

Was weißt Du schon über Deutschland? Nimm Dir den Atlas als Hilfe (S. 27). Beantworte die folgenden Fragen in ganzen Sätzen.



- a) Welche Bundesländer liegen im Norden von Deutschland?

Im Norden von Deutschland liegen die Bundesländer...

- b) Welche Bundesländer liegen im Süden von Deutschland?

- c) Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?

- d) Wie heißt die Landeshauptstadt von Brandenburg?

- e) Wie heißt das kleinste Bundesland in Deutschland?

- f) In welchem Bundesland leben die meisten Einwohner?

Aufgabe 2:

Denke dir eigene Fragen aus. Stelle sie deinen Mitschülern und Mitschülerinnen.



TEXTVERGLEICH

Aufgabe 1: Lies den Text „Ein Staat, 16 Länder“ auf Seite 20 im IGL-Buch.

Aufgabe 2: Der Text auf dem Arbeitsblatt „Ein Staat, 16 Länder“ ist in Leichter Sprache geschrieben. Das Schulbuch benutzt Schulsprache.

Vergleiche die zwei Texte. Verbinde die Sätze von dem Arbeitsblatt mit den Sätzen aus dem Buch.

Leichte Sprache

Schulsprache

Der Bundesstaat
Deutschland hat **16
Bundesländer**.

Jedes Bundesland hat **eine
Landeshauptstadt**. In der
Landeshauptstadt gibt es ein
Parlament.

Die Menschen im Bundesland
wählen ihr Parlament.

Das Parlament macht Gesetze
und Regeln für sein Bundes-
land.

Drei Bundesländer sind sehr
klein. Diese drei Bundesländer
heißen „**Stadtstaaten**“. Ham-
burg, Bremen und Berlin sind
Stadtstaaten.

Regelmäßig finden in den Län-
dern Landtagwahlen statt, bei
denen die Landesparlamente
gewählt werden.

Insgesamt besteht die Bun-
desrepublik Deutschland aus
16 Bundesländern.

Drei Bundesländer werden
auch als Stadtstaaten bezeich-
net, weil sie nur aus einer
Stadt bestehen.

Dort werden die Gesetze be-
schlossen, die nur für das eine
Bundesland gelten.

Diese Parlamente treten in der
jeweiligen Landeshauptstadt
zusammen.

Name: _____

Datum: _____

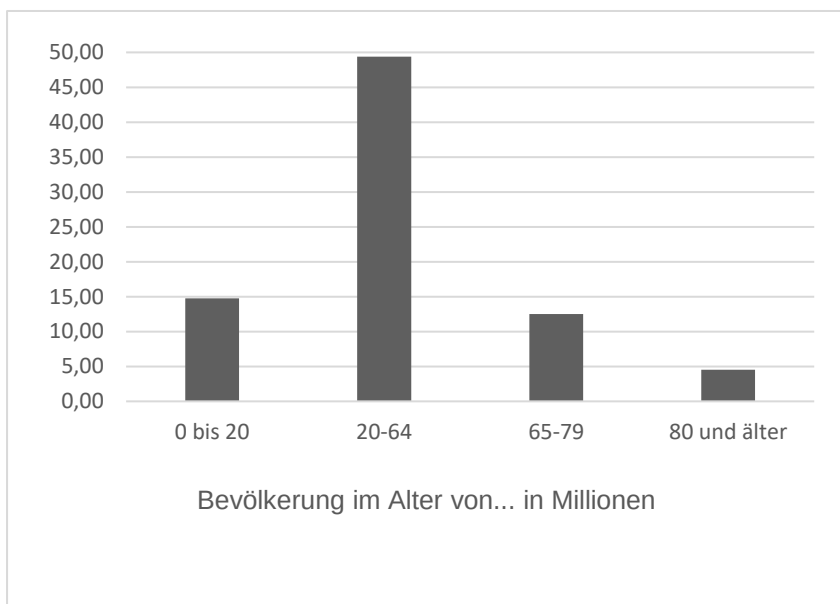
DIAGRAMME UND TABELLEN BESCHREIBEN

Wenn Du ein Diagramm beschreiben möchtest, kannst Du diese Beispielsätze benutzen:

Das ist ein ... (ein Säulendiagramm/ eine Tabelle).

Die Überschrift lautet: ...

Es zeigt, wie viele Menschen in Deutschland im Alter von ... leben.

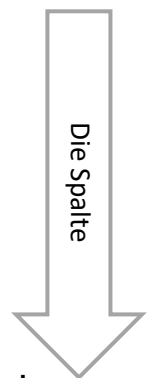


Säulendiagramm: Altersstruktur in Deutschland



**Tabelle:
Altersstruktur in Deutschland**

Alter von ... bis ...	Bevölkerung in Millionen
0 bis 20	14,78
20-64	49,37
65-79	12,50
80 und älter	4,55



THEMATISCHE KARTEN 1 - BEVÖLKERUNG

Thematische Karten:

Thematische Karten sind Karten, die ein bestimmtes Thema zeigen, zum Beispiel, wo Menschen wohnen oder arbeiten.

Drei Schritte für das Arbeiten mit thematischen Karten:

Schritt 1: Orientierung

Was und wo?

- Was ist das Thema?
- Welche Information enthält die Legende?

Schritt 2: Beschreibung

- Beschreibe die Karte:
 - Was ist wo besonders häufig?
 - Was ist wo besonders selten?
 - Was fällt auf?

Schritt 3: Erklärung

- Warum ist das so?

Aufgabe 1:

- a) Schlag die Seite 29 im Atlas auf und sieh dir die Karte Nummer 4 an. Arbeite mit einem Partner. Welche Fragen habt ihr?
- b) Notiert die neuen Wörter im Vokabelheft.
- c) Seht euch die Karte noch einmal an. Erklärt das Wort „Ballungsraum“.

Aufgabe 2:

Ergänze die Schritte 1 bis 3. Benutze die Wörter in den Kästen.



Name: _____

Datum: _____

THEMATISCHE KARTEN 1 - BEVÖLKERUNG

Schritt 1 - Orientierung:

Lösungswörter:

Deutschland, Bevölkerungsverteilung, Kreis, 100 000 Einwohner, Punkten,
20 000 Einwohner

Die Überschrift der Karte Nummer 4 auf Seite 29 lautet Bevölkerungsverteilung. Die Karte zeigt das Land _____. Die Bevölkerung wird mit _____ - _____ dargestellt. Die Signatur für _____ ist ein kleiner Punkt und die Signatur für _____ ist ein großer Punkt. Ballungsräume sind mit einem _____ markiert.

Schritt 2 - Beschreiben:

Lösungswörter:

Berlin, Ballungsraum, Westen, Rhein-Ruhr, Osten, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern

Die Bevölkerungsdichte in Deutschland ist nicht überall gleich. Sie ist im Westen höher als im _____. Eine Ausnahme ist das Bundesland _____. Ein Bundesland mit einer hohen Bevölkerungsdichte ist _____. Ein Bundesland mit einer niedrigen Bevölkerungsdichte ist _____. Orte, an denen die Bevölkerungsdichte besonders hoch ist, heißen _____. Ein Beispiel ist _____.

Information:

Bevölkerungsdichte =
Einwohner auf einem
Quadratkilometer (km²)

Schritt 3 - Erklären:

Warum wohnen an manchen Orten mehr Menschen als an anderen? Schreibe eine Vermutung auf. Die Sprache kannst du wählen.

Name: _____

Datum: _____

DIAGRAMM, TABELLE, KARTE ODER TEXT?

In der Geographie kann man die gleiche Information unterschiedlich darstellen: Als Diagramm, Tabelle, Text oder thematische Karte.

Zum Thema Bevölkerung hast du verschiedene Darstellungen kennengelernt.

Aufgabe: Vergleiche die verschiedenen Darstellungsarten. Kreuze an, was am besten passt. Manchmal gibt es mehr als eine richtige Antwort.

	Karte	Diagramm	Text	Tabelle
Das hilft mir am besten Deutsch zu lernen.				
Das beantwortet die Frage „In welchem Bundesland leben die meisten Menschen?“ auf einen Blick.				
Das kann ich am schnellsten selbst erstellen.				
Hier kann ich ganz genau sehen, wie viele Menschen in einem Bundesland leben.				
Hier kann ich am besten sehen, wo viele Menschen leben und wo wenige.				



THEMATISCHE KARTEN 2 - WIRTSCHAFT

Aufgabe 1: Schlage Seite 29, Karte Nummer 3 im Atlas auf.

a) Welche Wörter in der Karte kennst du?

b) Welche Wörter kennst du nicht? Welche Fragen hast du? Schreibe die neuen Wörter auf.



Zur Erinnerung: Drei Schritte für das Arbeiten mit thematischen Karten

Schritt 1: Orientierung

Was und wo?

- Was ist das Thema?

- Welche Information enthält die Legende?

Schritt 2: Beschreibung

- Beschreibe die Karte:

- Was ist wo besonders häufig?
- Was ist wo besonders selten?
- Was fällt auf?

Schritt 3: Erklärung

- Warum ist das so?

Name: _____

Datum: _____

THEMATISCHE KARTEN 2 - WIRTSCHAFT

Aufgabe 2: Arbeite mit der Karte. Du kannst das Arbeitsblatt Thematische Karten 1 zu Hilfe nehmen.



Schritt 1 - Orientierung:

Die Karte heißt ...

Sie zeigt...

Schritt 2 - Beschreibung:

Die größten Wirtschaftszentren gibt es in

Wenig Industrie gibt es in

Viel Kohle wird gefördert in

Schritt 3 – Erklärung: Warum ist das so? Warum arbeiten an manchen Orten mehr Menschen als an anderen? Schreibe eine Vermutung auf:

Aufgabe 3: Vergleiche die Karten 3 und 4. Was fällt dir auf? Was glaubst du, warum leben in manchen Teilen von Deutschland mehr Menschen als in anderen? Sammelt die Vermutungen an der Tafel.

VOKABELÜBUNG – WIRTSCHAFT UND BEVÖLKERUNG

Aufgabe: Was passt? Ergänze das Fachwort.

der Ballungsraum, die Bevölkerungsdichte, die Dienstleistung, fördern, die Industrie, der Rohstoff, die Wirtschaft

a) Fachsprache: Wie viele Menschen auf einem Quadratkilometer wohnen.

b) Alle Firmen und Geschäfte, die produzieren oder verkaufen.

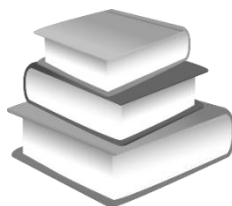
c) Sie kommen in der Natur vor und werden in der Industrie verarbeitet, zum Beispiel Erdöl, Gas oder Kohle.

d) Fachsprache: Rohstoffe aus der Natur holen.

e) Alle Betriebe, die mit Maschinen große Mengen von Produkten produzieren.

f) Ärzte, Lehrerinnen und Kellner arbeiten, aber sie produzieren nicht. Ihre Arbeit heißt.....

g) Ein Ort mit einer besonders hohen Bevölkerungsdichte.



Name: _____

Datum: _____

KETTEN-QUIZ

Aufgabe: Schneidet die Kästen aus. Jeder nimmt einen Kasten. Oben steht eine Erklärung, unten das Fachwort zu einer anderen Erklärung. Einer liest die Erklärung vor. Wer die Antwort hat, liest als nächstes.

Ein Ort mit einer besonders hohen Bevölkerungsdichte heißt

die Wirtschaft

Alle Firmen und Geschäfte, die produzieren oder verkaufen, bilden

Rohstoffe

Sie kommen in der Natur vor und werden in der Industrie verarbeitet, zum Beispiel Erdöl, Gas oder Kohle.....

Fördern

Rohstoffe aus der Natur holen heißt in der Fachsprache

Industrie

Alle Betriebe, die mit Maschinen große Mengen von Produkten produzieren, heißen

Dienstleistungen

Ärzte, Lehrerinnen und Kellner arbeiten, aber sie produzieren nicht. Ihre Arbeit heißt.....

Bevölkerungsdichte

Wie viele Menschen auf einem Quadratkilometer wohnen, heißt in der Geographie

Ballungsraum

Name: _____

Datum: _____

TEXTE VERSTEHEN, MIT TEXTHILFEN ARBEITEN

Wir haben eine Schulbuchseite verändert. Auf dieser Schulbuchseite siehst du jetzt nur die **Texthilfen**. Der Haupttext fehlt. Du wirst jetzt in fünf Schritten eine Aufgabe von dieser Seite bearbeiten. Die Texthilfen helfen dir dabei.

Texthilfen sind: Überschriften, Bilder, Karten, Nebentexte, Diagramme, Tabellen oder **Wörter in besonderer Schrift**. Texthilfen geben Informationen zum Thema der Seite. Mit Texthilfen kann man den Haupttext oft besser verstehen.

Aufgabe 1:

Suche Aufgabe 1 auf der Schulbuchseite und markiere sie.



Aufgabe 2:

Bearbeite Aufgabe 1 in fünf Schritten.

Schritt 1: Die Texthilfen ansehen: Was ist das Thema?

Schaue dir die Seiten an. Was ist vielleicht das Thema?

Schritt 2: Die Texthilfen genau ansehen. Welche Informationen geben sie?

Ergänze die Tabelle Zeile für Zeile. Markiere zuerst immer die Texthilfe in der Schulbuchseite.

Texthilfen	Welche Informationen findest du?
Überschrift	
Bild M 1	<i>Auf dem Bild sehe ich eine Stadt. Es ist die Innenstadt von Dortmund.</i>
Bild M 2	
Karte M3	
Text M4	
Nebentext	
Zwischenüberschriften	
Wörter in besonderer Schrift	
Aufgabe 1	

TEXTE VERSTEHEN, MIT TEXTHILFEN ARBEITEN

Schritt 3: Die Aufgabe genau lesen

Wie lautet die Aufgabenstellung? Was sollst du tun? Kreuze an.



- | | |
|---|---|
| a) Die Bilder M1 und M2 beschreiben | O |
| b) Schreiben, wie sich Städte verändern | O |
| c) Schreiben, wie sich das Ruhrgebiet verändert hat | O |
| d) Schreiben, warum Städte wachsen | O |
| e) Schreiben, was ein Verdichtungsraum ist | O |

Schritt 4: Die Aufgabe lösen.

Beginne mit der Lösung von Aufgabe 1 auf der Schulbuchseite. Welche Texthilfen brauchst du jetzt? Markiere sie in Schritt 2. Du kannst die Aufgabe aber nicht vollständig ohne den Haupttext lösen.

Schritt 5: Den Text lesen.

Jetzt arbeitest du mit der originalen Schulbuchseite.

- a) Wo im Text findest du Informationen für die Aufgabe 1? Markiere die Textstellen.
- b) Lies jetzt nur die markierten Textstellen und markiere in einer neuen Farbe die Informationen, die du brauchst. Wenn du jetzt nicht alles liest, gewinnst du Zeit und kannst dich intensiv auf diese Aufgabe konzentrieren.
- c) Schreibe die Informationen in die Tabelle. Ergänze die Tabellenüberschrift.

Überschrift: _____

--	--

Aufgabe 3:

Lies jetzt den ganzen Text und markiere alles, was du verstehst. Schreibe wichtige neue Wörter in dein Vokabelheft.

Name: _____

Datum: _____

VERMUTUNGEN ÜBERPRÜFEN

Aufgabe:

Arbeitet in Gruppen. Schneidet die Karten aus. Ordnet eure Vermutungen zu.

Es wurde bestätigt:

Es wurde nicht bestätigt:

Name: _____

Datum: _____

VERMUTUNGEN ÜBERPRÜFEN

Außerdem haben wir erfahren:

Es blieb offen / Zu überprüfen bleibt:

Name: _____

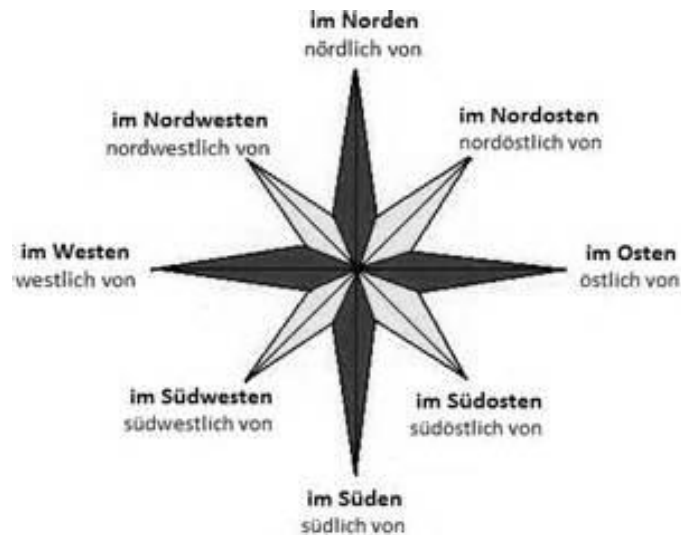
Datum: _____

WAS IST WO IN EUROPA?

Aufgabe 1: Im Norden von... / im Süden von...

Schreibe fünf Beispielsätze in dein Heft.

Beispiel: London ist im Süden von Großbritannien.



Die Himmelsrichtungen

Aufgabe 2: Nördlich / östlich / südlich / westlich

Schreibe fünf Sätze in dein Heft.

Beispiel: Portugal ist westlich von Spanien.

Zusatz-Aufgabe: ...grenzt an ...

Beispiel: Polen grenzt an Deutschland.



RECHNEN MIT LÄNGENEINHEITEN**Information:**

Länge und Entfernung werden in Millimetern, Centimetern, Metern und Kilometern angegeben. Du schreibst mm, cm, m und km.

$$1 \text{ cm} = 10 \text{ mm}$$

$$1 \text{ m} = 100 \text{ cm}$$

$$1 \text{ km} = 1000 \text{ m} = 100\,000 \text{ cm}$$

Aufgabe 1:

Wie viele Kilometer sind das?

Beispiel: Wie viele km sind 3000 m? Du rechnest:

$$3000:1000 = 3. \text{ Das sind } 3 \text{ km.}$$

a) $2000 \text{ m} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}$

b) $50.000 \text{ m} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}$

c) $6500 \text{ m} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}$

d) $700 \text{ m} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}$

Aufgabe 2:

Wie viele Meter sind das?

Beispiel: Wie viele m sind 200 cm? Du rechnest:

$$200:100=2. \text{ Das sind } 2 \text{ m.}$$

a) $300 \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ m}$

b) $500 \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ m}$

c) $150 \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ m}$

d) $80 \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ m}$

Aufgabe 3:

Wie viele Kilometer sind das?

Beispiel: Wie viele Kilometer sind 200 000 cm?

Du rechnest zuerst: $200\,000:100$. Das sind 2000 m. Danach: $2000:1000=2$. Das sind 2 km.

a) $500\,000 \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}$

b) $600\,000 \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}$

c) $150\,000 \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}$

d) $70\,000 \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}$

RECHNEN MIT DEM MAßSTAB



Information:

Ein Maßstab beschreibt, wie etwas verkleinert oder vergrößert wurde. Der Maßstab ist auf jeder Karte am Rand, unten oder oben.

Beispiel: 1:500 000

Der Doppelpunkt heißt im Maßstab „zu“. Du liest „1 **zu** 500 000“, wenn der Maßstab 1:500 000 ist.

Der Maßstab sagt aus, dass 1cm auf der Karte 500 000 cm in Wirklichkeit ist. 500 000 cm sind 5 km. 1 cm auf der Karte sind 5 km in Wirklichkeit.

Aufgabe 1:

1 cm auf der Karte sind 5 km in Wirklichkeit.

Die Entfernung zwischen Stadt A und Stadt B sind 3 cm auf der Karte.

Du rechnest $5\text{ km} \cdot 3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ km}$.

Aufgabe 2: So berechnest du die Entfernung von Landon nach Paris. Schlage S. 56 im Atlas auf.

Schritt 1: Finde den Maßstab auf der Karte.

Schritt 2: Du musst die cm erst in Meter, dann in Kilometer umrechnen. Benutze die Tabelle.

Merke: 100 cm = 1m 1000 m = 1 km	auf der Karte	in Wirklichkeit	: 100
	1cm	15 000 000 cm	
	1cm	_____m	
	1cm	_____km	: 1000

Schritt 3:

a) Miss mit einem Lineal die Strecke von Paris nach London.

Das sind _____cm.

Ein cm in der Karte entspricht _____km.

b) Was musst du jetzt rechnen?



Die Strecke von Landon nach Paris ist _____ km lang.

DAS GRADNETZ 1

Abbildung 1 zeigt ein Modell der Erde. Das **Gradnetz** der Erde ist ein gedachtes Liniennetz auf der Erdkugel. Es besteht aus Breiten- und Längengraden und dient der Orientierung auf der Erde.

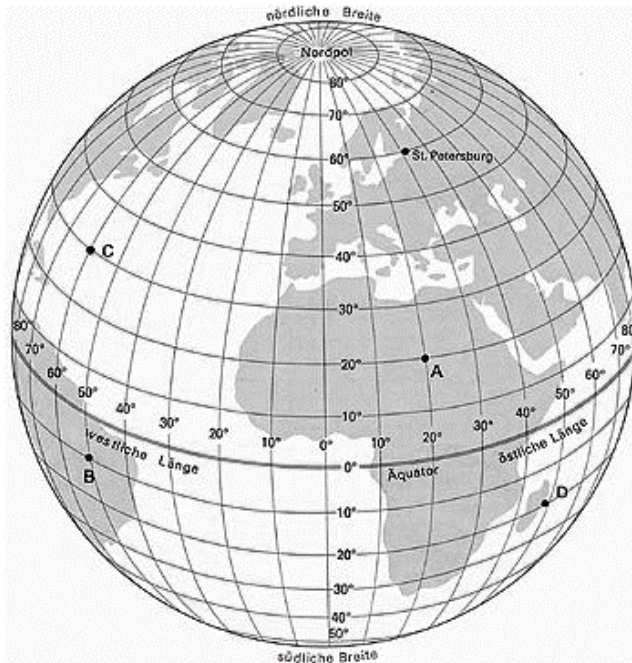


Abb. 1: Das Gradnetz der Erde

Breitenkreise

Der **Äquator** markiert den Übergang von Nord- und Südhalbkugel. Parallel zum Äquator verlaufen je 90 Breitenkreise in Richtung der Pole. Man zählt die Breitenkreise vom Äquator aus zum Nordpol und zum Südpol.

Die Breitenkreise sind in Grad angegeben. Der Äquator liegt bei null Grad (0°). Der Abstand zwischen zwei Breitenkreisen ist immer 111 km. Der Äquator ist mit circa 40.000 km Länge der längste Breitenkreis.

Nach Norden und Süden werden die Breitenkreise kürzer. Nord- und Südpol (90° N bzw. 90° S) sind nur noch Punkte.

Längengradkreise

Die **Längengradkreise** verlaufen senkrecht zu den Breitenkreisen. Sie treffen sich alle im Nord- und Südpol. Es gibt insgesamt 360 Längengradkreise. Ein anderer Name für Längengradkreis ist **Meridian**.

Die Zählung beginnt am Nullmeridian. Der Nullmeridian verläuft durch Greenwich, einem Stadtteil von London, England. Vom Nullmeridian aus zählt man je 180° nach Osten (0° bis 180° **östliche Länge**) und nach Westen (0° bis 180° **westliche Länge**).

Alle Meridiane sind circa 20.000 km lang. Am Äquator ist der Abstand mit 111 km am größten. Bei den Polen geht er gegen Null.

Aufgabe: Vergleiche Breitenkreise und Meridiane in einer Tabelle!

DAS GRADNETZ 2

Positionsangaben Lesen

Bei der Positionsangabe eines Ortes nennt man zuerst die Breite und dann die Länge. So liegt z. B. Kiel bei 54° N (nördliche Breite) und 10° O (östliche Länge).

Man spricht: 54 **Grad** Nord und 10 **Grad** Ost oder 54 **Grad** nördlicher Breite und 10 **Grad** östlicher Länge.

Aufgabe 1:

Lies die Positionsangaben:

Positionsangabe	Positionsangaben lesen
Bremen 54° N / 8°O	Bremen liegt bei 54 Grad nördlicher Breite und 8 Grad östlicher Länge Oder: 54 Grad Nord und 10 Grad Ost
Rio de Janeiro 23 °S / 43°W	... liegt bei ... südlicher Breite und ... westlicher Länge
Istanbul 29°N / 41° O	... liegt bei ... und ...
Wellington 41°S / 174°O	

Bearbeite die restlichen Aufgaben in deinem Heft.



Aufgabe 2:

- a) Schlage die Weltkarte im Atlas S. 170 auf. Zeige den Äquator. Notiere alle Kontinente, durch die der Äquator verläuft.
- b) Zeige den Nullmeridian. Notiere alle Kontinente, durch die der Nullmeridian verläuft.

Aufgabe 3:

Bestimme die Punkte A und B in der Abbildung 1. „Das Gradnetz der Erde“.

Aufgabe 4:

Welcher Punkt in Abbildung 1 hat die Position 20°S / 50°O?

Aufgabe 5:

Arbeite mit dem Atlas. Bestimme die Position von St. Petersburg und New Orleans.

Aufgabe 6:

Welche Stadt liegt bei 15°N / 90°W?

Name: _____

Datum: _____

IM ATLAS SUCHEN UND FINDEN

Wenn du im Atlas etwas suchst, hast du zwei Möglichkeiten:

Möglichkeit 1: Das Inhaltsverzeichnis

Das Inhaltsverzeichnis steht vorne im Atlas. Es ist eine Liste von allen Kapiteln mit allen Karten. Es zeigt die Reihenfolge der Karten und die Seitenzahlen.

Aufgabe 1: Finde das Inhaltsverzeichnis im Atlas.

Das Inhaltsverzeichnis ist auf den Seiten: _____

Möglichkeit 2: Das Namensregister

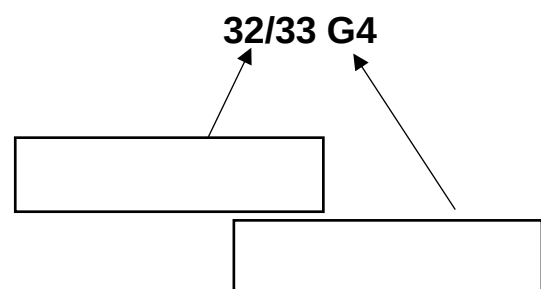
Ein Namensregister steht hinten im Atlas. Es ist eine Liste von allen geographischen Objekten im Atlas in alphabetischer Reihenfolge. Geographische Objekte sind zum Beispiel Kontinente, Länder, Siedlungen, Flüsse, Seen, Meere, Berge und Inseln.

Aufgabe 2: Finde das Namensregister.

Das Namensregister ist auf den Seiten: _____

Aufgabe 3: Finde München im Namensregister. Was bedeuten die Zahlen und Buchstaben? Zeige München im Atlas.

Mulhouse (Mülhausen) 32/33 C5
Müllheim 32/33 C5
Multan 128/129 K2
Mumbai (Bombay) 114/115 C5
Münchberg 32/33 G2
München 32/33 G4, 27.2 D4
Mungbere 128/129 F5
Munioschwelle 128/129 DE4
Münsingen 32/33 E4
Munster; Landschaft 62/63 BC3



KURZPRÄSENTATIONEN ZU LÄNDERN

Du suchst Informationen zu einem Land für eine Kurzpräsentation.

Aufgabe 1:

Suche Karten zu deinem Land im Atlas. Benutze das Inhaltsverzeichnis oder das Register.

Aufgabe 2:

Bearbeite die Aufgaben a) bis m) in deinem Heft.



- a) Welches Land hast du dir ausgesucht?
- b) Wie heißt die Hauptstadt?
- c) Wo liegt es?
- d) Welche Nachbarländer gibt es?
- e) Welche Flüsse, Seen oder Meere gibt es?
- f) Welche Inseln oder Berge gibt es?
- g) Wie sieht die Flagge aus? Male die Flagge auf dein Poster.
- h) Wie groß ist die Bevölkerung?
- i) Wie ist die Bevölkerung verteilt?
- j) Gibt es Ballungsräume?
- k) Welche Wirtschaftszentren gibt es und wo?
- l) Welche Rohstoffe werden gewonnen?
- m) Findest du noch andere interessante Karten (beispielsweise zum Wetter)?

Aufgabe 3:

Übertrage die Informationen auf dein Poster.



KURZPRÄSENTATIONEN ZU LÄNDERN – TIPPS

Für deine Präsentation kannst du folgende Beispielsätze benutzen:



- a) Welches Land hast du dir ausgesucht?

Mein Land heißt _____.

- b) Wie heißt die Hauptstadt?

Die Hauptstadt heißt _____.

- c) Wo liegt das Land?

Es liegt im Norden/Süden/Westen/Osten von dem Kontinent

_____.

- d) Welche Nachbarländer gibt es?

Die Nachbarländer sind _____.

- e) Welche Flüsse, Seen oder Meere gibt es?

Es gibt den Fluss _____ und _____. Das Land liegt
am Meer _____. / Es gibt kein Meer.

- f) Welche Inseln oder Berge gibt es?

Es gibt das Gebirge _____. / Es gibt Berge im Osten/Nor-
den/Westen/Osten. / Es gibt keine Berge.

- g) Wie groß ist die Bevölkerung?

In dem Land leben _____ Millionen Menschen.

- h) Wie ist die Bevölkerung verteilt?

Viele Menschen leben im Norden / Süden / Osten / Westen / in der Hauptstadt
/ am Meer /

Wenige Menschen leben im Norden / Süden / Osten / Westen / in der Haupt-
stadt / am Meer /

- i) Gibt es Ballungsräume?

Ballungsräume sind bei den Städten _____.

- j) Welche Wirtschaftszentren gibt es und wo?

Die größten Wirtschaftszentren gibt es im Norden / Süden / Osten / Westen /
in der Hauptstadt / in der Stadt _____.

- k) Welche Rohstoffe werden gewonnen?

Es gibt viel Kohle / Erdgas / Erdöl in _____. / Es wird keine Kohle /
kein Erdgas / Erdöl gefördert.

Name: _____

Datum: _____

KURZPRÄSENTATIONEN - BEWERTUNGSKRITERIEN

Wie bewertet ihr die Präsentation? Ihr könnt euch selbst, oder, wenn ihr wollt, euch gegenseitig bewerten.

		++	+	-	--	
Blickkontakt	Schaut das Publikum an					Schaut das Publikum nicht an
Körpersprache	Offen, interessiert					verschlossen
Sprache	Klar und deutlich					undeutlich
Lautstärke	Nicht zu laut, nicht zu leise					Zu laut, zu leise
Tempo	Nicht zu schnell, nicht zu langsam, macht Pausen					Zu schnell, macht keine Pausen
Inhalt	Alle wichtigen Punkte genannt					Wichtigen Punkte vergessen
Poster	Gut lesbar, gute Struktur, große Schrift					Schlecht lesbar



Abb. 1: Concept-Map, die von Schüler*innen im Rahmen von „Fach und Sprache Geografie“ mit Hilfe des Bild-Wort-Memorys erstellt wurde



Abb. 2: Concept-Map 2, die von Schüler*innen im Rahmen von „Fach und Sprache Geografie“ mit Hilfe des Bild-Wort-Memoris erstellt wurde

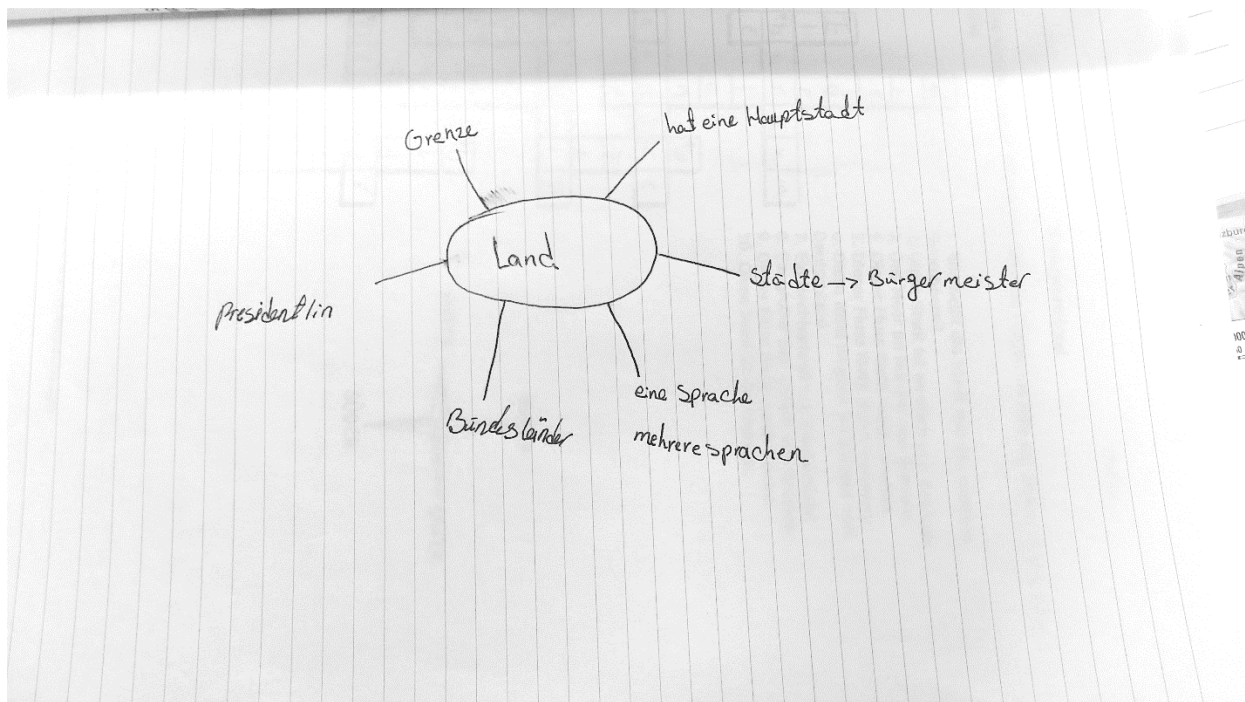
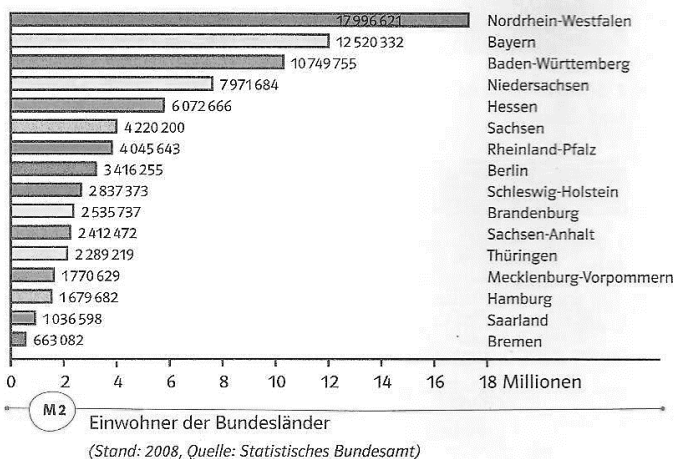


Abb. 3: Im Projekt „Fach und Sprache Geografie“ erstelltes Mind-Map einer Schüler*in zur Frage „Was ist ein Land?“.

Online-Link
408840-0105

Orientierung in Deutschland und Europa

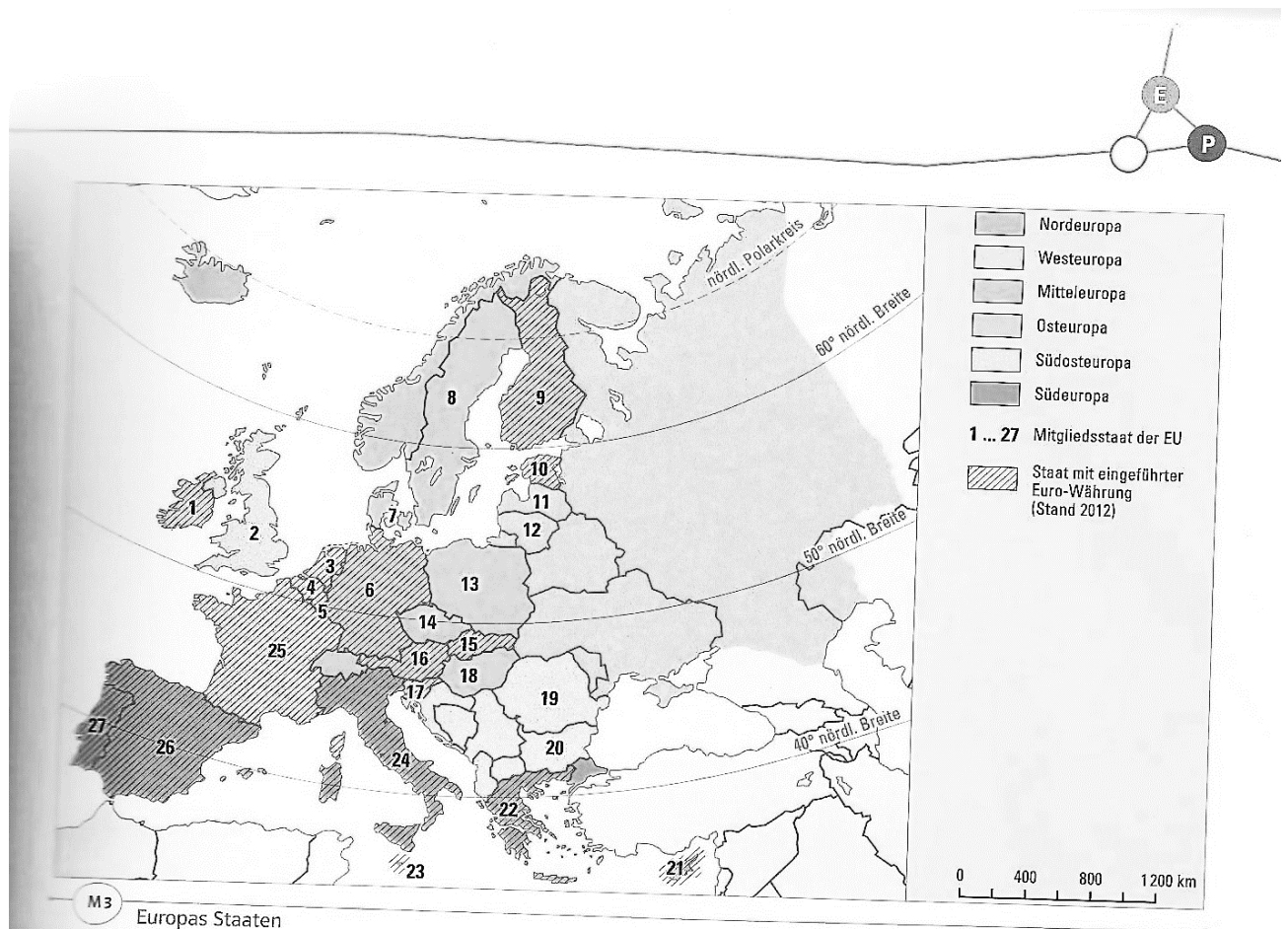
Bundesstaat
Ein Staat, der sich aus mehreren Bundesländern zusammensetzt.



Ein Staat, 16 Länder

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein **Bundesstaat**. Insgesamt besteht die Bundesrepublik aus 16 Bundesländern. Regelmäßig finden in den Ländern Landtagswahlen statt, bei denen die Landesparlamente gewählt werden. Diese Parlamente treten in der jeweiligen Landeshauptstadt zusammen. Dort werden die Gesetze beschlossen, die nur für das eine Bundesland gelten. Drei Bundesländer werden auch als Stadtstaaten bezeichnet, weil sie nur aus einer Stadt bestehen. Andere, wie z. B. Nordrhein-Westfalen, sind dagegen größer als mancher Staat in Europa.

Abb. 4: Kopie der Seite 20, Das IGL-Buch, 2014, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.



Deutschland in Europa

Um sich besser in Europa zu orientieren, kann man den Kontinent nach den Himmelsrichtungen gliedern. Man spricht dann von Mitteleuropa, Nord- und Südeuropa, West- und Osteuropa. Deutschland liegt in der Mitte Europas und wird zu Mitteleuropa gezählt. Quer durch Deutschland verlaufen Verkehrswege, die Nord- und Südeuropa sowie West- und Osteuropa miteinander verbinden.

Die EU

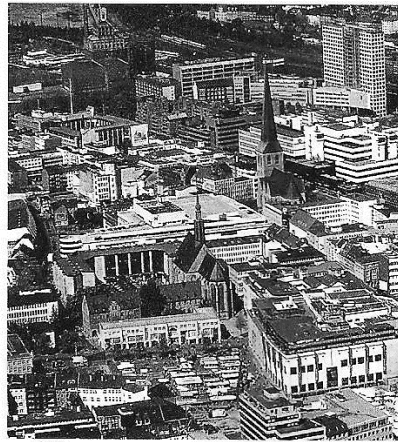
Bis heute haben sich 27 Staaten Europas zur **Europäischen Union** zusammengeschlossen. Sie haben Verträge geschlossen, die die Zusammenarbeit regeln. Auch wollen die Staaten in der EU friedlich miteinander leben und Konflikte gemeinsam lösen. Außerdem haben viele EU-Staaten eine gemeinsame Währung: den **Euro**.

Währung

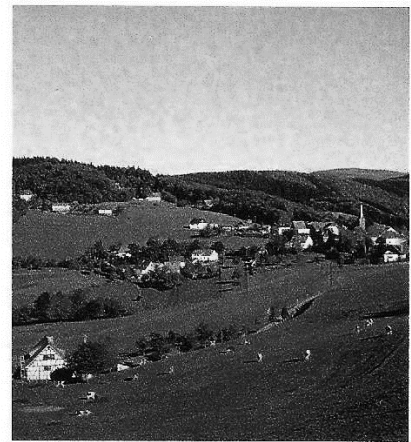
Name für das Geld in einem Land oder mehreren Ländern, zum Beispiel Dollar (USA), Franken (Schweiz), Yen (Japan)

1. Lege mithilfe von M2 eine Tabelle der Bundesländer an. Ergänze Flächengrößen und Landeshauptstädte. Nutze dafür Seite 282.
2. Vergleiche die Bundesländer:
 - a) Welches hat die meisten, welches die wenigsten Einwohner?
 - b) Welches ist das flächengrößte, welches das flächenkleinste Land?
3. Atlasarbeit: Benenne die Namen der EU-Staaten 1 bis 27 in M3.
- ☆ 4. Atlasarbeit:
 - a) Bestimme die Ausdehnung des Kontinents Europa vom Nordkap bis zur Insel Kreta und von Lissabon zum Narodnaja im Uralgebirge.
 - b) Bestimme die kürzeste Entfernung deines Schulortes zur Küste.

Stadt und Land – wo wir leben



M1
Innenstadt von Dortmund



M2
Im Bergischen Land

Verdichtungsräume

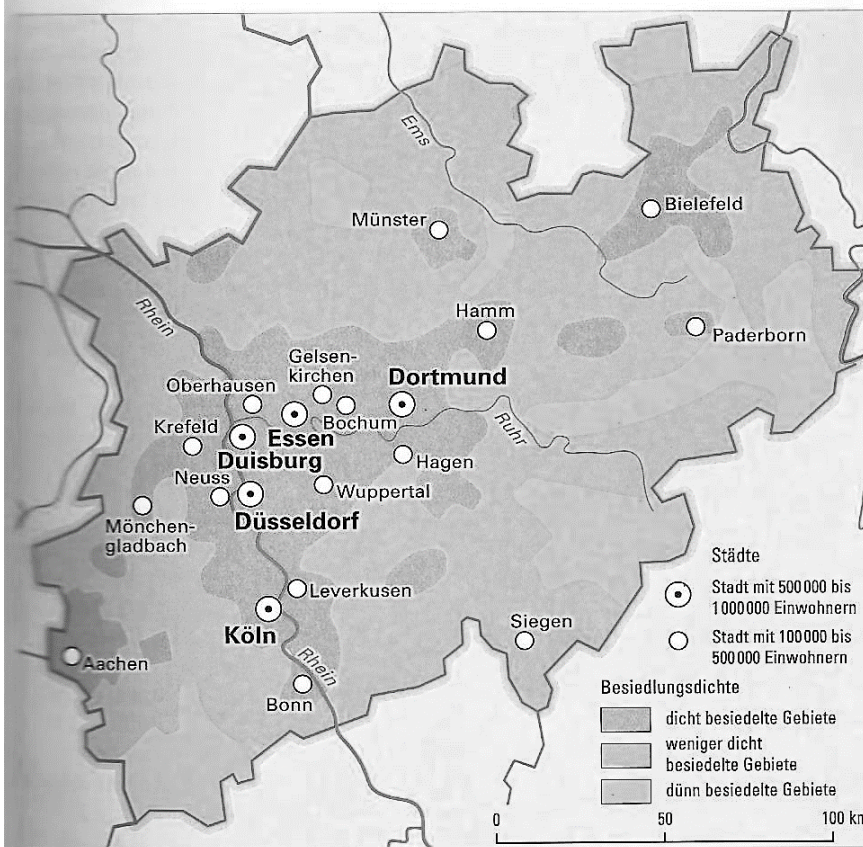
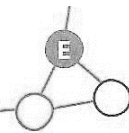
Mehr als zwei Drittel der Bevölkerung von Nordrhein-Westfalen (NRW) leben in Städten und dicht besiedelten Gebieten. Wo liegen solche Verdichtungsräume in Nordrhein-Westfalen? Warum sind sie dort entstanden? Und wo haben sich keine größeren Städte entwickelt?

Das Ruhrgebiet

Beim Blick auf eine Karte von Nordrhein-Westfalen fällt sofort ein Gebiet auf, in dem viele große Städte sehr dicht beieinander liegen – das Ruhrgebiet. Bereits im Mittelalter entstanden viele Siedlungen entlang des Hellwegs, einer Handelsstraße, die von Brügge bis Novgorod führte. Darunter waren Duisburg, Mülheim, Essen, Bochum, Dortmund und Unna. Bis ins 19. Jahrhundert hatten die Städte etwa 10 000 Einwohner. Äcker, Wiesen, Sümpfe und Wälder prägten die Landschaft. Einen großen Aufschwung erlebte das Ruhrgebiet, als dort Steinkohle gefunden wurde. Der Steinkohlenbergbau lockte viele Arbeitskräfte an und wurde zur Grundlage für die Entwicklung der Industrie und Städte.

Gebiet an Rhein und Ruhr

Der Rhein wurde zur wichtigsten Wasserstraße für Rohstoffe und Industriegüter in Deutschland. An seinen Ufern entstanden viele große Städte neu oder alte Städte wurden größer. Zusammen mit den Städten des Ruhrgebietes bilden die Städte am Rhein den größten Verdichtungsraum Europas, das Rhein-Ruhr-Gebiet. Neben einigen weiteren Großstädten außerhalb des Rhein-Ruhr-Gebietes gibt es auch ausgedehnte ländliche Räume in Nordrhein-Westfalen. Auf dem Land fehlen oft Arbeitsplätze, Geschäfte und Freizeiteinrichtungen für die Menschen. Dafür lockt das ruhige Wohnen in schöner Natur ohne den Verkehrslärm und die Hektik der Städte. Menschen ziehen deshalb um: einige vom Land in die Stadt, andere von der Stadt aufs Land.



M3 Besiedlung in Nordrhein-Westfalen

M4

Die Freundinnen Sarah und Marie treffen sich oft an den Wochenenden und in den Ferien. Sarah lebt in der Großstadt Düsseldorf, Marie in der Kleinstadt Nettersheim bei Köln. Gleich am ersten Ferientag telefonieren die beiden.

Sarah: „Kann ich zu dir nach Düsseldorf kommen? Hier ist's wieder total öde und nichts los, ich will mal wieder ins Kino gehen.“
Marie: „Eigentlich wollte ich nach Nettersheim kommen. Ich brauche dringend etwas Ruhe.“

Verdichtungsräume

Gebiete, in denen viele Menschen leben und in denen sich Häuser, Fabriken, Versorgungseinrichtungen, Freizeitanlagen und Verkehrswege auf engem Raum zusammenballen.

Kleinstadt

Stadt mit einer Einwohnerzahl zwischen 5 000 und unter 20 000

Mittelstadt

Stadt mit einer Einwohnerzahl zwischen 20 000 und unter 100 000

Großstadt

So wird in Deutschland eine Stadt mit mehr als 100 000 Einwohnern bezeichnet. Städte mit mehr als 1 000 000 Einwohnern werden als Millionenstädte bezeichnet.

Städte
● Stadt mit 500 000 bis 1 000 000 Einwohnern
○ Stadt mit 100 000 bis 500 000 Einwohnern

Besiedlungsdichte
■ dicht besiedelte Gebiete
■ weniger dicht besiedelte Gebiete
■ dünn besiedelte Gebiete

1. Beschreibe M1 und M2:
Nenne Merkmale einer Stadt und Merkmale eines ländlichen Raumes.
2. Arbeite mit dem Atlas und M3:
a) Welche Städte in NRW haben mehr als 500 000 Einwohner? Stelle eine Liste zusammen.

b) Bestimme, wie dicht folgende Landschaften in NRW besiedelt sind: Münsterland, Sauerland, Die Haar, Teutoburger Wald, Egge, Bergisches Land, Ville, Rothaargebirge.

- ☆ 3. Beschreibe das Gebiet, in dem du lebst.