

Empirische Perspektiven von Gymnasiallehrkräften auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen in Nordrhein-Westfalen

Der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen von der Doktorandin
vorgelegte Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades

Dr. phil.

von

Gerhardt, Sally

aus

Lutherstadt Wittenberg

1. Gutachterin: Katja Francesca Cantone-Altintas

2. Gutachterin: Heike Roll

Tag der Einreichung: 29.03.2023

Tag der mündlichen Prüfung: 15.11.2023

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Diese Dissertation wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

DOI: 10.17185/duepublico/82165

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20240718-111342-8

Alle Rechte vorbehalten.

Zusammenfassung der vorgelegten Dissertation mit dem Titel:

Empirische Perspektiven von Gymnasiallehrkräften auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen in Nordrhein-Westfalen¹

von Sally Gerhardt

Die vorliegende Studie untersucht, wie Gymnasiallehrkräfte in NRW ihre Unterrichtserfahrungen mit neu zugewanderten Schüler:innen reflektieren. Hierfür werden zunächst Migrationsprozesse im Allgemeinen und dann spezifisch für NRW erläutert. Diese und ihre Auswirkungen werden anschließend auf das System Schule transferiert und die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen in den Blick genommen. Neben den Beschulungsmodellen werden hierfür die Organisation der Zuweisung der Schüler:innen und rechtliche Rahmenbedingungen thematisiert. Die besondere Situation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher am Gymnasium wird nachfolgend präzisiert. Um sich der Professionalisierung der Gymnasiallehrkräfte in diesem Themenfeld anzunähern, erfolgt dann die Darstellung der Lehrkräfteausbildung im Zeichen der Migrationsgesellschaft. Hierfür wird die Lehrkräfteausbildung in NRW ausführlich dargestellt und das Konstrukt einer „DaZ-Kompetenz“ besprochen. Exemplarisch fokussiert wird die universitäre Lehrkräfteausbildung an der Universität Duisburg-Essen. Um die Kompetenzfelder für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft und das Professionswissen im Feld des Unterrichts mit neu zugewanderten Schüler:innen zu konkretisieren, werden das Professionswissen *Fachregister Sprache, (Mehrsprachige) Sprachbildung und ihre Didaktik* sowie das Themenfeld *Migration und Diversität* tiefergehend expliziert. Dazu gehören im *Fachregister Sprache: Grammatische Strukturen und Wortschatz des Deutschen, Wissen zu zwei- und mehrsprachigem Spracherwerb/Mehrsprachigkeit* sowie *förderdiagnostische Kompetenzen*. Im Feld der *(mehrsprachigen) Sprachbildung und ihrer Didaktik* werden der *sprachbildende und sprachensible Fachunterricht* sowie Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt. Der Themenkomplex *Migration und Diversität* wird präzisiert durch die Analyse der *sprachlichen Vielfalt im Klassenzimmer*, den Konzepten der *Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen, Rassismuskritik, Antidiskriminierung* und *plurikulturellen Kompetenzen*. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden zunächst die Zielsetzung der Studie und die Forschungsfragen sowie die Verortung der Forschung und der Feldzugang besprochen. Methodisch wird sich der Beantwortung der Forschungsfragen durch einen Mixed-Methods-Ansatz angenähert, der ein qualitatives und ein quantitatives Erhebungsinstrument verschränkt. Es handelt sich um ein Transferdesign, bei dem eine Qualifizierung quantitativer Daten stattfindet, die qualitative Studie also durch quantitative Daten ergänzt wird. Die qualitative Vertiefung der quantitativen Daten findet in Form einer quantitativen Vorstudie statt, die durch eine qualitative Hauptstudie vertieft wird. Der quantitative Strang, der die durch die Vorstudie repräsentiert wird, soll ermitteln, welche Potentiale und Herausforderungen bzgl. des Unterrichtens neu zugewanderter Schüler:innen nach Einschätzung der Befragten bestehen, welche Kompetenzen sich die Lehrer:innen für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen während ihrer Ausbildung aneignen konnten, ob und wie sie Diversität im Unterricht erleben und ob und welchen Fortbildungsbedarf die Lehrer:innen individuell bei sich und allgemein in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen wahrnehmen. Es wurden Lehrer:innen aller Schulformen mit einem Online-Fragebogen befragt, um ein umfassendes Meinungsbild zu erhalten und die Ergebnisse der verschiedenen Schulformen miteinander vergleichen zu können. So können die Antworten der Gymnasiallehrer:innen im Detail und im Vergleich zu den anderen Schulformen betrachtet werden. Die Ergebnisse der quantitativen Vorstudie werden vorrangig deskriptiv-statistisch ausgewertet und dienen unter anderem als Grundlage für einen Interviewleitfaden, der die Grundlage des zweiten Forschungsinstruments dieser Studie darstellt. Im Rahmen von leitfadengestützten Expert:inneninterviews, welche mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden, werden detailliertere Informationen zur Situation der Gymnasiallehrer:innen explizierbar. Anhand der Auswertung der Expert:inneninterviews wird untersucht, wie der aktuelle IST-Zustand bzgl. der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen subjektiv wahrgenommen wird und welche Herausforderungen bzgl. des Unterrichtens der Zielgruppe beschrieben

¹ Ab hier NRW

werden. Außerdem wird eruiert, welche Einschätzungen speziell bzgl. migrationsbedingter Diversität verbalisiert werden, wie die Relevanz dieser Aspekte eingeschätzt wird und welche Konsequenzen die interviewten Lehrkräfte daraus für ihren Unterricht ableiten. Die Auswertung erfolgt codebezogen-interpretativ anhand einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse. Durch die Bildung von 7 Oberkategorien mit Unter- und Subkodierungen können die Inhalte der zwölf geführten Interviews systematisch und regelgeleitet analysiert werden. Um die Aktualität der Thematik zu unterstreichen, werden zwei Anschlussinterviews mit bereits befragten Lehrkräften mit einem Versatz von 4 Jahren geführt und deskriptiv ausgewertet. Die Aussagekraft dieser Einzelfallstudie ist durch die Zahl der Interviews begrenzt und kann Ansätze bieten, um die Prozesse rund um das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen auf den verschiedenen untersuchten Ebenen zu optimieren und effektiver zu gestalten. Speziell die durch die Lehrkräfte benannten Herausforderungen, die skizzierten Kompetenzfelder und die berichtete fehlende oder unzureichende Vorbereitung auf konkrete Unterrichtssituationen mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen kann Handlungspotential freisetzen. Der Lehrkräfteausbildung kommt hierbei eine Schlüsselfunktion für den Schulerfolg von neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zu. Die Studie zeigt auf, dass es besondere Herausforderungen, abweichend von der Regelbeschulung gibt, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik *Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen* nötig machen. Schulpolitischen Entscheidungsträger:innen werden wertvolle Anregungen aus der Praxis generiert und Diskussionsanregungen für das System *Schule in der Migrationsgesellschaft* auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit angeboten.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	9
Tabellenverzeichnis.....	10
Abkürzungsverzeichnis.....	12
Danksagung.....	13
0 Einleitung.....	15
1 Migration und Schule: Schwerpunkt Nordrhein-Westfalen.....	21
1. 1 Migration Begriffsbestimmungen.....	22
1.1.1 Motive und Typologie von Migration.....	24
1.1.2 Flüchtlinge und Asylsuchende.....	25
1.1.3 Migrant:innen.....	28
1.1.4 Binnenvertriebene.....	30
1.2 Migrationsbewegungen: Deutschland, NRW und das Ruhrgebiet.....	30
1.3 Retrospektive: NRW, Migration und Schule.....	37
1.4 (K)eine neue Aufgabe für das Schulsystem?.....	39
2 Besondere Herausforderungen? Neuzugewanderte Schüler:innen am Gymnasium.....	43
2.1 Segregationseffekte? Die Stellung des Gymnasiums im deutschen mehrgliedrigen Schulsystem.....	43
2.1.1 Die besondere Stellung des Gymnasiums.....	44
2.1.2 Folgen der Selektionsprozesse - Zuweisungsentscheidungen.....	47
2.2 Bildungsdifferenzen - Bildungselektivität - Bildungsgerechtigkeit?! Bildungspolitische und -wissenschaftliche Perspektiven auf die Beschulung neuzugewanderter Schüler:innen.....	51
2.2.1 Begriffsklärung Neuzugewanderte Schüler:innen.....	54
2.2.2 Differenzlinien Neuzugewanderte - eine Gruppe mit besonderen Bedarfen?.....	54
2.2.3 Die Rolle der Sprache(n) - Sprachaneignung vs. Wissenserwerb?.....	56
2.2.4 Besondere Herausforderungen für neuzugewanderte Schüler:innen.....	58
2.3 Beschulungsmodelle für den Unterricht mit neuzugewanderten Schüler:innen.....	59
2.3.1 Beschulung in separaten Klassen.....	61
2.3.2 Beschulung im Regelunterricht.....	63
2.4 Organisation der Zuweisung neuzugewanderter Schüler:innen.....	64
2.5 Rechtliche Rahmenbedingungen für das Unterrichten neu zugewanderter Schüler:innen ...	65
3 Lehrkräfteausbildung im Kontext der Migrationsgesellschaft.....	68
3.1. „DaZ-Kompetenz“ und Curriculare Grundlagen DaZ.....	71
3.2 NRW - Lehrkräfteausbildung für Unterricht in der Migrationsgesellschaft.....	84
3.2.1 Fokus: Universitäre Lehrkräfteausbildung Deutsch als Zweitsprache am Beispiel der Universität Duisburg-Essen.....	87

3.2.2 Vernetzung der 3 Phasen und Verzahnung Theorie & Praxis.....	92
4 Mehr als DaZ? Kompetenzfelder für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft	96
4.1 Professionswissen: Fachregister Sprache.....	97
4.1.1 Grammatische Strukturen und Wortschatz des Deutschen.....	97
4.1.2 Wissen zu zwei- und mehrsprachigem Spracherwerb und Mehrsprachigkeit.....	98
4.1.3 Förderdiagnostische Kompetenzen.....	99
4.2 Professionswissen: (Mehrsprachige) Sprachbildung und ihre Didaktik	102
4.2.1 Sprachliches und fachliches Lernen in allen Fächern - der sprachbildende und sprachensible Fachunterricht	102
4.2.2 Language Awareness	105
4.2.3 Scaffolding und Umgang mit Fehlern	106
4.3 Professionswissen: Migration und Diversität.....	109
4.3.1 Professionswissen: Diversität in der Schule	109
4.3.1.1 Sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer.....	114
4.3.1.2 Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit	115
4.3.1.3 Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen	117
4.3.2 Rassismuskritik und Antidiskriminierung	119
4.3.3 Plurikulturelle Kompetenzen.....	124
5 Forschungsperspektive und Forschungsdesign.....	127
5.1 Zielsetzung der Studie und Forschungsfragen	127
5.2 Verortung der Forschung und Feldzugang	128
5.3 Methodik	130
5.4 Gütekriterien	132
6 Vorstudie: Befragung von Lehrkräften zum Unterricht mit zugewanderten Schüler:innen	135
6.1 Methodik der Vorstudie	135
6.2 Aufbau des Fragebogens	136
6.3 Durchführung der Befragung und Charakter der Stichprobe.....	146
6.4 Ergebnisse der Befragung.....	151
7 Hauptstudie: Leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit Gymnasiallehrkräften	180
7.1 Methode der Datenerhebung	180
7.2 Der Interviewleitfaden	183
7.2.1 Operationalisierung des Leitfadens.....	183
7.2.2 Aufbau des Leitfadens	184
7.3 Informationen zur Durchführung der Interviews.....	187
7.3.1 Auswahl der Interviewpartner:innen	187
7.3.2 Ablauf der Interviews und Kohortenbeschreibung	188

7.3.3 Vorstellung der Expert:innen - Samplingbeschreibung.....	190
7.3.3.1 Jana.....	190
7.3.3.2 Carl.....	191
7.3.3.3 Max.....	192
7.3.3.4 Ulrike	192
7.3.3.5 Heidi.....	193
7.3.3.6 Ralf.....	194
7.3.3.7 Maria	195
7.3.3.8 Wolf	195
7.3.3.9 Sarah.....	196
7.3.3.10 Manu	197
7.3.3.11 Oskar.....	198
7.3.3.12 Hedda	198
7.3.3.13 Zusammenfassung.....	199
7.4 Informationen zur Art der Auswertung der Ergebnisse	200
7.4.1 Ablauf der Auswertung.....	200
7.4.2 Transkriptionsverfahren und Transkriptionsregeln.....	201
7.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse	202
7.4.4 Entwicklung Kategoriensystem – Kategorien und Ankerbeispiele.....	204
7.4.4.1 OK1 ELA: Eigene Lehramtsausbildung im Feld neu zugewanderte Schüler:innen ..	204
7.4.4.2 OK2 VE: Vorerfahrungen in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen.....	206
7.4.4.3 OK3 TKU: Themenkomplex Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen	206
7.4.4.3.1 UK1 Diversität: Diversität im Klassenzimmer	206
7.4.4.3.2 UK2 Herausforderungen: Herausforderungen in Bezug auf den Unterricht mit nzS	207
7.4.4.3.3 UK3 Potentiale: Potentiale im Unterricht mit nzS.....	209
7.4.4.3.4 UK4 Strukturen: Strukturen & Organisation der Beschulung von nzS an der Schule	210
7.4.4.3.5 UK5 Unterrichtsinhalte: Unterrichtsinhalte	211
7.4.4.3.6 UK6 Didaktik: didaktisches Vorgehen.....	212
7.4.4.3.7 UK7 Kompetenzen: erforderliche Kompetenzen	213
7.4.4.4 OK4 US: Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht	215
7.4.4.5 OK5 EP: Empirische Perspektiven.....	215
7.4.4.6 OK6 IIV: Ideen / Innovation / Veränderungswünsche.....	217
7.4.4.7 OK7 FW: Fortbildungswünsche	218
7.5 Auswertung der Interviews	218

7.5.1 Auswertung OK1 ELA: Eigene Lehramtsausbildung im Feld neu zugewanderte Schüler:innen.....	219
7.5.1.1. UK1: 1. Phase: Studium	219
7.5.1.2 UK2: 2. Phase: Referendariat	220
7.5.1.3 UK3: 3. Phase: Fort- und Weiterbildung.....	222
7.5.1.4 Zusammenfassung OK1 ELA	223
7.5.2 Auswertung OK2 VE: Vorverfahren in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen.....	224
7.5.2.1 Ausführungen Oberkategorie 2.....	224
7.5.2.2 Zusammenfassung OK2 VE.....	225
7.5.3 Auswertung OK 3 TKU: Themenkomplex Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen.....	226
7.5.3.1 UK1: Diversität.....	226
7.5.3.2 UK2: Herausforderungen.....	230
7.5.3.2.1 SC1 Bewertung	233
7.5.3.2.2 SC2 Organisation an der Schule.....	233
7.5.3.2.3 SC3 Unterrichtsgestaltung.....	235
7.5.3.2.4 SC4 Unterrichtsvorbereitung.....	236
7.5.3.2.5 SC5 Sprachliche Vielfalt	237
7.5.3.2.6 SC6 Lebenswelt.....	238
7.5.3.2.7 SC7 weitere Themen	241
7.5.3.3 UK3: Potentiale.....	243
7.5.3.4 UK4: Strukturen	246
7.5.3.5 UK5: Unterrichtsinhalte.....	254
7.5.3.6 UK6: Didaktik	256
7.5.3.6.1 SC1 in submersiven Modellen	258
7.5.3.6.2 SC2 in parallelen Modellen.....	260
7.5.3.7 UK7: Kompetenzen.....	261
7.5.3.7.1 SC1 Didaktisches Wissen	263
7.5.3.7.2 SC2 Fach- und Professionswissen.....	264
7.5.3.7.3 SC3 Individuelle Kompetenzen.....	269
7.5.3.8 Zusammenfassung OK3 TKU.....	274
7.5.4 Auswertung OK4 US: Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht.....	282
7.5.4.1 Ausführungen Oberkategorie 4.....	283
7.5.4.2 Zusammenfassung OK4 US.....	289
7.5.5 Auswertung OK5 EP: Empirische Perspektiven	290

7.5.5.1 UK1 EP Sprachförderung: Empirische Perspektive (EP) zu Sprachförderung in allen Fächern	290
7.5.5.2 UK2 EP Sprachbildung: EP zu sprachbildendem Unterricht in allen Fächern.....	291
7.5.5.3 UK3 EP Sprach/Fach: EP zu Sprach- vs. Fachunterricht.....	292
7.5.5.4 UK4 EP Fach. Kennt.: EP zu fachlichen Kenntnissen nzs	296
7.5.5.5 UK5 EP Beschulungsmodell: EP zur parallelen vs. submersiven Beschulung	298
7.5.5.6 UK6 EP Sprachverbot: EP zu Sprachverboten.....	300
7.5.5.7 UK7 EP Deutsch: EP zu Deutschsprechen in den Pausen	302
7.5.5.8 UK8 EP Leistung: EP zu Abfall des Leistungsniveaus durch gemeinsamen Unterricht	304
7.5.5.9 UK9 andere: andere Reflexionsthemen	305
7.5.5.10 Zusammenfassung OK5 EP	307
7.5.6 Auswertung OK6 IIV: Ideen/Innovationen/Veränderungswünsche.....	311
7.5.6.1 UK1: Unterrichtsinhalte.....	311
7.5.6.2 UK2: Strukturell-organisatorische Ebene	313
7.5.6.2.1 SC1 Elternarbeit: Elternarbeit	313
7.5.6.2.2 SC2 Zeit: Mehr Zeit	313
7.5.6.2.3 SC3 Personal: Personalebene	314
7.5.6.2.4 SC4 DaZ submersiv: DaZ-Unterricht im submersiven System	316
7.5.6.2.5 SC5 Förderung: Individuelle Förderung der Schüler:innen	317
7.5.6.2.6 SC6 Flexibilität: Flexibilität im Lehrplan	317
7.5.6.2.7 SC7 Entlastung: Entlastung für besondere Aufgaben.....	317
7.5.6.2.8 SC8 Lebenswelt: Informationen über die Lebenswelt der Schüler:innen	318
7.5.6.2.9 SC9 DaZ-Lehrkräfte: DaZ-Lehrkräfte an den Schulen	318
7.5.6.2.10 SC10 Lerngruppe: Charakter & Zusammensetzung der Lerngruppe.....	319
7.5.6.2.11 SC11 Ganzttag: Organisation & Inhalte der Ganztagsbetreuung	319
7.5.6.2.12 SC12 Abholung: Abholzeiten	320
7.5.6.2.13 SC13 Klassengröße: Kleinere Lerngruppen/Klassen.....	321
7.5.6.2.14 SC14 Schulleitung: Mehr Rückhalt von der Schulleitung	321
7.5.6.3 Zusammenfassung OK6 IIV	321
7.5.7 Auswertung OK7 FW: Fortbildungswünsche.....	323
7.5.7.1 Ausführungen Oberkategorie 7.....	324
7.5.7.2 Zusammenfassung OK7 FW	327
7.6 Ergebniszusammenfassung	328
8 Diskussion	331
8.1 Interpretation & Diskussion der Ergebnisse aus Vorstudie und Hauptstudie.....	332
8.2 Verhandlung der Forschungsfragen und Hypothesen	334

8.2.1 F1	334
8.2.2 F2	334
8.2.3 F3	335
8.2.4 F4	336
8.2.5 F5	337
8.2.6 Verhandlung der Hypothesen	337
8.3 Aktualität der Thematik - Anschlussinterviews	339
8.4 Reflexion und Kritik des Forschungsvorhabens und des Untersuchungsdesigns	348
8.5 Perspektiven und Anregungen für die Lehrkräfteausbildung	350
Literatur	357
Anhang	388
Fortbildungsveranstaltungen der 3. QLN-Reihe	388
Fragebogen der Vorstudie	393
Vorbefragung der Expert:inneninterviews	405
Interviewleitfaden Expert:inneninterviews	406
Vollständiges Kategoriensystem	407

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsdesign	20
Abbildung 2: 82,4 Millionen Menschen waren Ende 2020 weltweit auf der Flucht	27
Abbildung 3: Schema Aufenthaltsstatus in Deutschland	31
Abbildung 4: Verteilung der Asylbewerber auf die Bundesländer im Jahr 2015	35
Abbildung 5: Asylerstantragszahlen nach Bundesländern im Zeitraum Januar-Juni 2021	35
Abbildung 6: Asylerstantragszahlen nach Bundesländern im Januar 2023	36
Abbildung 7: Umsetzung der Gymnasialanmeldungen nach Schichtzugehörigkeit in Prozent.....	52
Abbildung 8: Übersicht der standardisierten Effekte der Kapitalausstattung der Familie auf die Gymnasialanmeldung.....	53
Abbildung 9: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche	60
Abbildung 10: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen	74
Abbildung 11: DaZ-Kompetenz	82
Abbildung 12: Das Inselmodell im DaZ-Modul für HRSGe	88
Abbildung 13: Altersstruktur der befragten Lehrkräfte	147
Abbildung 14: Studienfächer nach Häufigkeit.....	149
Abbildung 15: Darstellung Oberkategorie 1 (OK 1 ELA)	205
Abbildung 16: Darstellung Oberkategorie 3 (OK3 TKU)	206
Abbildung 17: Kategorien Unterkategorie 2 aus OK3 TKU.....	208
Abbildung 18: Kategorien Unterkategorie 4 (UK4 Strukturen)	210
Abbildung 19: Kategorien Unterkategorie 7 (UK7)	213
Abbildung 20: Darstellung Oberkategorie 5 (OK5 EP).....	216
Abbildung 21: OK3 TKU, UK1 Diversität	226
Abbildung 22: OK3 TKU, UK2 Herausforderungen	232
Abbildung 23: UK3 Potentiale, OK3 TKU	243
Abbildung 24: UK4 Strukturen	247
Abbildung 25: UK5 Unterrichtsinhalte, OK3 TKU	254
Abbildung 26: OK3 TKU UK6 Didaktik	257
Abbildung 27: UK7 Kompetenzen, OK3 TKU	262
Abbildung 28: UK4 EP Fach. Kennt.	296
Abbildung 29: UK5 EP Beschulungsmodell.....	298
Abbildung 30: UK6 EP Sprachverbot	301
Abbildung 31: UK7 EP Deutsch.....	302
Abbildung 32: UK9 andere	305
Abbildung 33: Vollständige Codes Oberkategorie (OK6 IIV)	311
Abbildung 34: OK7 FW	323
Abbildung 35: OK7 FW - UK1 Themen	323

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Migrationsformen.....	24
Tabelle 2: Typologie der Gewaltmigration.....	25
Tabelle 3: Asylantragszahlen 2011-2021 gesamt (Erst- und Folgeanträge) Deutschland.....	32
Tabelle 4: Die zehn zugangsstärksten Herkunftsländer 2015 (Erstanträge).....	33
Tabelle 6: „DaZ-Kompetenz“ im Fachdiskurs.....	75
Tabelle 7: Theoretische Rahmenkonzeption zur DaZ-Kompetenz und Ausdifferenzierung der Kompetenzdimensionen.....	78
Tabelle 8: Die 5 Kompetenzstufen des DaZKom-Modells.....	79
Tabelle 9: Kompetenzstufenbeschreibungen in der Dimension Fachregister, Subdimension Grammatische Strukturen und Wortschatz.....	80
Tabelle 10: Stufen der DaZ-Kompetenz.....	81
Tabelle 12: Teilnehmer:innenzahlen QLN-Reihen.....	90
Tabelle 13: Kompetenzfelder für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft.....	96
Tabelle 14: Übersicht Sprachstandsverfahren DaZ.....	101
Tabelle 15: Scaffolding-Bausteine.....	106
Tabelle 17: Rücklaufstatistik Befragung Vorstudie.....	146
Tabelle 18: Schulformen der befragten Lehrkräfte.....	147
Tabelle 19: Berufserfahrung in Jahren nach Schulformen.....	148
Tabelle 20: Studienfächer der befragten Lehrkräfte.....	150
Tabelle 21: Beschulungsformate nach Schulformen.....	152
Tabelle 22: Unterrichtserfahrung der Befragten mit neu zugewanderten Schüler:innen nach Schulformen.....	152
Tabelle 23: „An meiner Schule gibt es Sprecher:innen folgender Erstsprachen...“.....	153
Tabelle 24: „Eine Lehrkraft, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichtet, sollte über folgende personale Eigenschaften verfügen...“.....	154
Tabelle 25: „Eine Lehrkraft, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichtet, sollte über folgende didaktisch-methodische Kompetenzen verfügen.“.....	154
Tabelle 26: Relevante Kenntnisse für Lehrkräfte, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichten, im Feld Deutsch als Zweitsprache (Einschätzungen der Befragten).....	155
Tabelle 27: „Welche der folgenden Aspekte, die die Heterogenität ihrer Schüler:innenschaft beschreiben, beeinflussen Ihren Unterricht am stärksten?“.....	156
Tabelle 28: Wünsche der Befragten: Unterstützungsangebote.....	158
Tabelle 29: Antworten auf die Frage: Die größte Herausforderung beim Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen ist für mich persönlich.....	161
Tabelle 30: Antworten auf die Frage: Die größte Herausforderung beim Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen ist für mich... ..	162
Tabelle 31: Antworten der Befragten: Ich könnte neu zugewanderte Schüler:innen effektiver unterrichten, wenn ich	164
Tabelle 32: Antworten der Befragten: Ich könnte neu zugewanderte Schüler/innen effektiver unterrichten, wenn die Schulleitung... ..	164
Tabelle 33: Antworten der Befragten: Ich könnte neu zugewanderte Schüler/innen effektiver unterrichten, wenn meine Kolleg:innen... ..	166
Tabelle 34: Antworten der Befragten: Ich könnte neu zugewanderte Schüler:innen effektiver unterrichten, wenn die Bezirksregierung	167
Tabelle 35: Antworten der Befragten: Den größten Fortbildungsbedarf sehe ich für mich aktuell zu folgenden Themen.....	168
Tabelle 36: Ergebnisse Aussagen zum Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen.....	170
Tabelle 37: Antworten zu: Zentrale Aufgabe der Schule ist die Vermittlung von Unterrichts- und Fachinhalten nicht Sprachvermittlung.....	172

<i>Tabelle 38: Antworten zu: Schüler:innen, die neu nach Deutschland kommen, verfügen oft über besondere Potenziale, z.B. im sprachlichen Bereich.</i>	<i>173</i>
<i>Tabelle 39: Antworten zu: Neu zugewanderte Schüler:innen erhalten nur in separaten Klassen die optimale Förderung.</i>	<i>174</i>
<i>Tabelle 40: Antworten zu: Das Leistungsniveau der Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache fällt ab, wenn sie gemeinsam mit neu zugewanderten Schüler:innen unterrichtet werden.</i>	<i>175</i>
<i>Tabelle 41: Antworten zu: Das System Schule kann nicht auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet sein, da es sich um ein neues Phänomen handelt.</i>	<i>175</i>
<i>Tabelle 42: Antworten zu: Gespräche der Schüler:innen untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da sie sich sonst ausgrenzen.</i>	<i>176</i>
<i>Tabelle 43: Qualifikationswünsche: Ich wünsche mir Qualifizierungsangebote.</i>	<i>178</i>
<i>Tabelle 44: „Ich wünsche mir Qualifizierungsangebote für...“ nach Schulformen.</i>	<i>178</i>
<i>Tabelle 45: Übersicht Interviewpartner:innen.</i>	<i>189</i>
<i>Tabelle 46: Oberkategorien der Qualitativen Inhaltsanalyse.</i>	<i>204</i>
<i>Tabelle 47: Ankerbeispiele OK1 ELA.</i>	<i>205</i>
<i>Tabelle 48: Ankerbeispiel OK2 VE.</i>	<i>206</i>
<i>Tabelle 49: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK1 Diversität.</i>	<i>206</i>
<i>Tabelle 50: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK2 Herausforderung.</i>	<i>208</i>
<i>Tabelle 51: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK3 Potentiale.</i>	<i>210</i>
<i>Tabelle 52: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK4 Strukturen.</i>	<i>210</i>
<i>Tabelle 53: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK5 Unterrichtsinhalte.</i>	<i>211</i>
<i>Tabelle 54: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK6 Didaktik.</i>	<i>212</i>
<i>Tabelle 55: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK7 Kompetenzen.</i>	<i>213</i>
<i>Tabelle 56: Ankerbeispiel OK4 US.</i>	<i>215</i>
<i>Tabelle 57: Ankerbeispiele OK5 EP.</i>	<i>216</i>
<i>Tabelle 58: Ankerbeispiel OK6 IIV.</i>	<i>217</i>
<i>Tabelle 59: Ankerbeispiele OK7 FW.</i>	<i>218</i>
<i>Tabelle 60: Segmenthäufigkeit nach Oberkategorien.</i>	<i>218</i>
<i>Tabelle 61: Oberkategorie 1 - Eigene Lehramtsausbildung im Feld neu zugewanderter Schüler:innen.</i>	<i>223</i>
<i>Tabelle 62: Oberkategorie 2 - Vorerfahrungen in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen.</i>	<i>225</i>
<i>Tabelle 63: Gegenüberstellung deduktive und induktive Codes für UK7 Kompetenzen.</i>	<i>261</i>
<i>Tabelle 64: Zusammenfassung Oberkategorie 3.</i>	<i>274</i>
<i>Tabelle 65: Oberkategorie Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht.</i>	<i>289</i>
<i>Tabelle 66: Oberkategorie 5 - Empirische Perspektiven.</i>	<i>307</i>
<i>Tabelle 67: Zusammenfassung Kategorisierung OK6 IIV.</i>	<i>322</i>
<i>Tabelle 68: Zusammenfassung Kategorien OK7 FW.</i>	<i>328</i>
<i>Tabelle 69: Übersicht Interviewpartner:innen Anschlussinterviews.</i>	<i>340</i>
<i>Tabelle 70: Handlungsfelder und Handlungsanregungen im Feld „Unterricht mit neu Zugewanderten“ NRW an Gymnasien.</i>	<i>355</i>
<i>Tabelle 71: Fortbildungsveranstaltungen der 3. QLN-Reihe.</i>	<i>388</i>

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung / Akronym	Bedeutung
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BASS	Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW
BISS	Bildung durch Sprache und Schrift
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DaF	Deutsch als Fremdsprache
destatis	Statistisches Bundesamt
EU	Europäische Union
GeR	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
GFK	Genfer Flüchtlingskonvention
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IVK	Internationale Vorbereitungsklasse(n)
KI	Kommunale Integrationszentren
KMK	Kultusminister:innenkonferenz
LAKI /LaSI	Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren / Landesstelle Schulische Integration (früher RAA - Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen)
L2	Language 2, Zweitsprache
MSB NRW	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NRW	Nordrhein-Westfalen
nzS	Neu zugewanderte Schüler:innen
PISA	Programme for International Student Assessment (Internationale Schulleistungsstudie der OECD)
ProDaZ	Modellprojekt des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen
QLN	Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichten der Universität Duisburg-Essen
RVR	Regionalverband Ruhr
Sek I	Sekundarstufe 1
Sek II	Sekundarstufe 2
SC	Subcode
SSC	Subsubcode
UDE	Universität Duisburg-Essen
UK	Unterkategorie
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees - Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen
VbW	Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Personen, die mich beim Entstehen dieser Arbeit unterstützt haben, ganz herzlich danken. Zu allererst gilt mein Dank den 12 Gymnasiallehrkräften, die sich die Zeit genommen haben, an dieser Studie mitzuwirken. Es ist nicht selbstverständlich, einen so tiefen Einblick in das tägliche Unterrichten und die zugrundeliegenden Gedanken zu gewähren. Ohne sie hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Weiterhin danke ich auch allen Lehrkräften, die den Fragebogen der Vorstudie ausgefüllt haben.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Katja Franscesca Cantone-Altintas, der Betreuerin meiner Dissertation sowie der Zweitgutachterin Prof. Dr. Heike Roll. Beide haben mich auf ihre Art und Weise durch viele fruchtbare, aber auch kritische Diskussionen unterstützt, beraten und ermuntert. Ihre fachliche Expertise sowie Erfahrungen waren für mich sehr lehr- und hilfreich. Ihr Verständnis für meine Lebenssituation und Ermunterungen nicht Aufzugeben, haben mich immer motiviert verlorene Fäden wiederaufzunehmen.

Ich danke allen Doktorand:innen des Doktorand:innenkolloquiums von Prof. Cantone für die anregenden Rückmeldungen und Gespräche sowie den Teilnehmer:innen der Forschungswerkstatt, in der wir uns alle 2 Wochen gegenseitig sehr produktive Anregungen geben konnten und kritisch diskutierten. Besonders hervorheben möchte ich Maren Reschke, mit der ich mich jede Woche über das Voranschreiten unserer beiden Arbeiten, die Entwicklungen und weitere Schritte ausgetauscht habe. Danke für Deine Begleitung, motivierenden Worte und offenen Ohren. Auch Thomas Kania möchte ich aus diesem Kreis besonders danken. Nicht nur mit seinem technischen Knowhow, hat er mir immer wieder in technischen und digitalen Krisen weitergeholfen, sondern konnte auch eine Version dieser Arbeit nach dem Cyber-Angriff auf die UDE in der Endphase der Dissertation retten, so dass ich nicht die ganze Arbeit, sondern nur einzelne Kapitel verloren habe.

Ich danke Dr. Claudia Benholz, die leider viel zu früh von uns ging. Sie war mir eine Mentorin, die mir stets mit Rat und Unterstützung zur Seite stand, die mir mehr zutraute, als ich mir selbst. Sie motivierte mich als Kollegin und selbst mehrfache Mutter für diese Dissertation und gab mir immer wieder die Gelegenheit neue Herausforderungen anzunehmen. Sie war mir ein Vorbild in ihrer Art und dem wertschätzenden Umgang mit Menschen unabhängig ihrer geografischen oder sozialen Herkunft. Es war mir eine Ehre sie gekannt zu haben.

Ich danke Dr. Erkan Gürsoy, der mir als Projektleiter von ProDaZ und Kollege immer auf Augenhöhe begegnet ist, Verständnis für meine Care-Aufgaben hatte und mich stets unterstützt und motiviert hat. Seine herzliche, ehrliche und faire Art ist unersetzlich.

Auch Dr. Andrea Schäfer-Jung möchte ich besonders danken. Sie ist das Herz und die Seele des Instituts und ihre aufopfernde und verständnisvolle Art, hat nicht nur mir immer wieder geholfen. Ihre Empathie ist besonders und ich danke Ihr für die zahlreichen motivierenden Gespräche und gemeinsamen Momente.

Ingrid Weis, Claudia Forkarth und den Teilnehmer:innen der Forschungswerkstatt danke ich für das Korrekturlesen einiger Kapitel dieser Arbeit.

Besonders hervorheben möchte ich Dilara Zehiroglu, die einen Teil der Daten als Intercoderin codierte. Weiterhin danke ich Johanna Hoyer, Franziska Hoyer und Gabriel Verbücheln, die mich bei der

Transkription der Interviews und Verwaltung meiner Literaturbestände unterstützt haben. Vielen Dank dafür.

Vor allem meine Kinder Linnea, Mikko und Jonne haben mich motiviert diese Arbeit fertigzustellen. Auch wenn diverse Kinderkrankheiten, Corona-Infektionen, Magen-Darm-Infekte, Erkältungen, Läuse und Schul- und Kitaschließungen, Homeschooling, ein universitätsweiter Cyberangriff, eine Scheidung und Umzüge unseren Weg begleitet haben, waren und sind sie immer ein wichtiger Grund für mich gewesen nicht aufzugeben. Ich danke Andrea Bersch, Hilmar Bersch, Kerstin Stolfig-Neumann und Kersten Neumann, Hansi und Elke Gerhardt, ihren wundervollen Großeltern, die sich immer wieder liebevoll um sie gekümmert und damit entscheidend zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben.

Ich danke meinen lieben Freunden, die mich seit vielen Jahren begleiten und immer an meiner Seite stehen. Tin Doering danke ich besonders für die unermüdliche Unterstützung in den letzten 3 Jahren und den Beistand auch in schwierigen Phasen.

Danke!

Sally Gerhardt

0 Einleitung

Es gibt zahlreiche Veröffentlichungen und Studien, die den Zuwanderungsanstieg und die damit einhergehenden steigenden Schüler:innenzahlen² mit Fluchterfahrungen und nicht-deutscher Erstsprache thematisieren und dies als vermeintlich „neue“ Herausforderung benennen (siehe dazu u.a. auch Benholz et al. 2016, Gamper & Schroeder 2016, Cornely Harboe et. al 2016, Bräuer & Elster 2016). Auch die *Leipziger Erklärung* der Institute für Deutsch als Zweit- und/oder Fremdsprache in Deutschland zur sogenannten Flüchtlingskrise von 2016 thematisiert dies und konstatiert, dass das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache³ bereits seit vielen Jahren an Hochschulen etabliert sei und Konzepte für die Vermittlung von DaZ in Bildungseinrichtungen entwickelt und Expert:innen für diesen Zweck ausgebildet habe, auf die zurückgegriffen werden sollte (vgl. Altmayer & Dobstadt 2016: 232). Die Beschulungssituation neuzugewanderter Schüler:innen im deutschen Schulsystem, die Frage nach der bestmöglichen Unterstützung auf dem Weg zu einem erfolgreichen Schulabschluss, bleibt fortwährend bestehen (siehe dazu auch Massumi et al. 2015: 5, Decker-Ernst 2017), auch wenn sich der öffentliche Diskurs wellenartig und je nach aktuellem politischem Weltgeschehen mit der Thematik beschäftigt. Seit der letzten Hochphase der Zuwanderung 2015/16 ist Zeit vergangen und die Auseinandersetzung mit dem Thema im öffentlichen und politischen Diskurs ebte ab bis 2022 ein anderer Auslöser wieder Aktualität in die Diskussion brachte. Durch den Ausbruch des Krieges in der Ukraine waren und sind weiterhin viele Menschen gezwungen ihre Heimat zu verlassen und flüchten u.a. nach Deutschland. Auch Umweltkatastrophen, wie das schwere Erdbeben in der Türkei im Februar 2022, führen dazu, dass Menschen gezwungen sind, ihre Heimat zu verlassen und u.a. nach Deutschland zu flüchten. Die erneut ansteigenden Zahlen von geflüchteten Menschen haben Effekte auf alle gesellschaftlichen Strukturen und zeigen im Bildungssektor, in der Schule, dass immer noch keine flächendeckende Verankerung und Umsetzung tragfähiger Konzepte von Sprachförderung, sprachlicher Bildung und zum Umgang mit neu zugewanderten Schüler:innen stattgefunden hat. Unter den Lehrkräften besteht weiterhin ein großer

² Es wird der Doppelpunkt in der Nennung von Personenbezeichnungen verwendet, um deutlich zu machen, dass sowohl weibliche, als auch männliche Personen und Personen, die sich beiden oder keinerlei Geschlecht zuordnen, gemeint sind. Das binäre Geschlechtssystem ist gesellschaftlich konstruiert und bildet nicht die real existierenden Geschlechter ab. Weil aber die angesprochenen Personengruppen für die Forschung benannt werden müssen, wird die erläuterte Schreibweise verwendet.

³ Ab hier abgekürzt mit DaZ und DaF

Fortbildungsbedarf und Unsicherheiten, wie man Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Erstsprachen ideal fördert und zum Bildungserfolg führt. Dieses Dilemma begründet die nachfolgenden Ausführungen zur Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen im deutschen Schulsystem, speziell am Gymnasium, wo aufgrund des segregierenden Schulsystems in Deutschland für neuzugewanderte Schüler:innen und ihre Lehrkräfte andere Herausforderungen bestehen, als an anderen Schulformen.

Die optimale Förderung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das bestehende Schulsystem mit seinen strukturellen Ausgangsvoraussetzungen⁴ und je nach Schulstandort individuellen Herausforderungen benötigt von allen Akteur:innen neben viel Engagement die Beschulungssituation konstruktiv angehende, sich selbst reflektierende und die eigene Haltung infrage stellende Konzepte und betrifft Lehrkräfte aller Schulformen und Schulfächer (siehe Ahrenholz 2010; Becker-Mrotzek et al. 2013; Vollmer & Thürmann 2013; Lütke et al. 2017). Die Lehrkräfte, die für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen, verantwortlich sind, benötigen entsprechende didaktische Kompetenzen zur Sprachförderung, Sprachvermittlung und konkretes Handlungswissen in unterschiedlichen Themenfeldern (u.a.: rassimussensibler Umgang mit Diversität, Kompetenzen für sprachsensiblen Unterricht, Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen etc.) für den Unterricht. In diesem Kontext muss auch über die Haltungen der Lehrkräfte gesprochen werden und inwiefern das System Schule oder auch Ausbildungsinhalte z.B. rassismusrelevante Wissensbestände reproduzieren. Dies erfordert u.a. eine Weiterentwicklung der Lehrkräfteausbildung und vorhandener Konzepte nicht nur im Bereich DaZ/DaF. Um aber geeignete Konzepte als solche identifizieren, erschaffen oder weiterentwickeln zu können, müssen die Ausgangslage an den Schulen und die individuellen Bedürfnisse, Potentiale, Herausforderungen und Schwierigkeiten, die sich in diesem Fall rund um die Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendliche ergeben können, genauer beleuchtet werden.⁵

An einigen Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen existieren bereits ganz unterschiedliche Modelle und Verfahrensweisen für die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen⁶. Dort

⁴ Verschiedene Schulformen, Schullaufbahnen, Rahmenlehrpläne, Curricula der Schulen etc.

⁵ Die Diskussion sollte sich aber, so argumentieren Cornely-Harboe et. al., nicht auf die neu Zugewanderten als speziell zu problematisierende Kategorie mit Sonderbedarfen stützen, sondern sich die Frage stellen, wie angesichts sprachlicher und kultureller Heterogenität alle SchülerInnen durch den gesamten Schulgang hindurch optimal gefördert werden können und wie Chancengleichheit im Bildungsgang geschaffen werden kann (vgl. Cornely-Harboe et. al. 2016: 9).

⁶ Zu den verschiedenen Beschulungsmodellen siehe Kapitel 2.3.

werden zum Teil bereits seit Jahren⁷ alle Schüler:innen (unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten) gemeinsam unterrichtet, gefördert und im Falle einer Neuankunft in der Schule, z.B. aus einem anderen Land, in bestehende Strukturen⁸ integriert. Nicht alle Schulen verfügen jedoch über etablierte Systeme sowohl bezogen auf die Rahmenbedingungen, als auch auf die personellen Ressourcen z.B. in Form von speziell ausgebildeten Fachkräften, und Konzepten speziell für die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen. Ein besonderer Bedarf ergibt sich an Gymnasien.

Am Gymnasium werden Schüler:innen auf ihre Hochschulreife vorbereitet, d.h. die inhaltlichen, formalen und strukturellen Anforderungen sind per se die höchsten im deutschen Schulsystem. Ein Besuch eines Gymnasiums ermöglichte schon immer den höchsten Schulabschluss (die Hochschulreife, das Abitur), die erlangt werden kann und zur Aufnahme eines Studiums berechtigt⁹. Die Ausbildung der „Elite“ und die Abgrenzung von anderen Schulformen, setzt sich (z.T. vielleicht sogar unbewusst), in den Einstellungen, Haltungen, Unterrichtshandlungen der Gymnasiallehrkräfte, aber auch Organisationsstrukturen innerhalb der Schulen, bis heute fort (vgl. Müller & Haun 1994; Gomolla 2009a; Kempert et al. 2016; Garber 2017; Lenz et al. 2019). Die Lehrkräfte am Gymnasium begreifen sich in erster Linie als Fachlehrer:innen, sodass die Vermittlung der Fachinhalte im Fokus des Unterrichts steht. Das mehrgliedrige Schulsystem mit seinen tradierten, hierarchischen, separierenden Strukturen begünstigt ebenfalls die besondere Stellung des Gymnasiums. Schon bei der Wahl der weiterführenden Schule nach der Grundschulzeit wird eine Selektion nach Leistung vorgenommen und das elitäre Selbstbild des Gymnasiums dadurch inhärent gestärkt. In Hinblick auf die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen waren die Gymnasien historisch gesehen von der Aufnahme zugewanderter Schüler:innen häufig ausgenommen. Trotz der Erfahrungen und Erkenntnisse, die zum Beispiel im Rahmen der Beschulung von „Gastarbeiterkindern“ gemacht wurden, stellt der Zuwanderungsanstieg in den Jahren 2015/16 besonders die Gymnasien und Gymnasiallehrkräfte vor eine Herausforderung, da der Bereich Sprachförderung und Unterrichten von Kindern und Jugendlichen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in sehr heterogenen Klassen häufig in der Ausbildung der Gymnasiallehrer:innen keine oder

⁷ Begründet zum Beispiel durch die Gastarbeiterzuwanderung und den damit einhergehenden Familiennachzug in den 1960er Jahren.

⁸ Zum Beispiel in vorhandene Vorbereitungsklassen oder Sprachförderkonzepte.

⁹ Zur Rolle des Gymnasiums mehr in Kapitel 2

keine große Relevanz gehabt hat. Der Erwerb der deutschen Sprache hat aber im Rahmen der Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher höchste Priorität, weil er nicht nur zur gesellschaftlichen Teilhabe und Integration beiträgt, sondern vor allem für den Erwerb von Bildungssprache und Fachsprache(n) und somit für den Schulerfolg und Bildungsgerechtigkeit elementar ist. Durch den Zuwanderungsanstieg in den Jahren 2015/2016 erhöhte sich die Zahl der zugewanderten Schüler:innen, die ein Aussparen der personellen und strukturellen Ressourcen der Gymnasien nicht mehr zuließ. An diesem Punkt wurden auch die Gymnasien in die Pflicht genommen und ihnen wurden neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zur Beschulung zugewiesen. Seitdem ist es erforderlich, dass die bestehenden didaktischen Konzepte hinsichtlich der Differenzierung (zum Beispiel in Bezug auf den Sprachstand der Schüler:innen) auch am Gymnasium er- bzw. überarbeitet werden. Darüber hinaus mussten und müssen neue Strukturen für die Beschulung (z.B. Entscheidung für ein Beschulungsmodell innerhalb einer Schule) geschaffen werden. Die personellen Ressourcen mussten und müssen dafür neu verteilt werden. Alle Lehrkräfte benötigen daher Kompetenzen für das Unterrichten von sprachlich heterogenen Gruppen. Dies bezieht sich nicht nur auf den Fachunterricht, sondern auch auf einen auf den Fachunterricht vorbereitenden Sprachunterricht, dessen Inhalt es ist Schüler:innen entsprechend ihres Kenntnisstands die deutsche Sprache (z.T. lateinische Buchstaben bei fehlender Alphabetisierung) zu vermitteln. Den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben dieses Professionswissen zu erlangen, wurde aber lange Zeit versäumt, weswegen viele Schulen und Lehrkräfte daher einen hohen Fort- und Weiterbildungsbedarf äußern, speziell am Gymnasium. In NRW sind die Zuwanderungszahlen im Vergleich zu anderen Bundesländern aufgrund der hohen Bevölkerungsdichte und historischer Zuwanderungsbewegungen höher als in anderen Bundesländern¹⁰, weswegen die Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen ein besonders präsent Thema ist. Die vorliegende Studie legt daher ihren Schwerpunkt auf die empirischen Perspektiven von Gymnasiallehrkräften auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen in NRW.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit findet zunächst eine Annäherung an das Themenfeld „Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen“ in Form einer Auseinandersetzung mit den Konstrukten Migration, Migrationsbewegungen im Allgemeinen und retrospektiv statt, im Detail werden Migrationsbewegung von neu zugewanderten Schüler:innen nach NRW fokussiert. Hierfür wird thematisiert, was unter Migration

¹⁰ Vgl. Kapitel 1.2

verstanden werden kann und welche Migrationsbewegungen es in NRW in der Vergangenheit und vor allem in den Jahren 2010-2022 gegeben hat. Neben den Gründen für Migration, werden in einem Transfer mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit die Auswirkungen auf den Bereich Schule allgemein sowie Erfahrungen aus früheren Migrationsbewegungen nach NRW erörtert (Kapitel 1) und dargestellt wie das Schulsystem sich im Kontext der Beschulung neuzugewanderter Schüler:innen positioniert. Im zweiten Kapitel wird die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen speziell am Gymnasium in den Blick genommen. Dafür wird zunächst die besondere Stellung des Gymnasiums im Schulsystem sowie die in Deutschland vorherrschende Bildungsselektivität verhandelt. Neben den Potenzialen werden Herausforderungen, konkrete Zuwanderungszahlen sowie Beschulungsmodelle und rechtliche Rahmenbedingungen zur Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen dargestellt. Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zum Schulerfolg neu zugewanderter Schüler:innen werden im Kontext von Bildungsdifferenzen und Bildungsgerechtigkeit thematisiert.

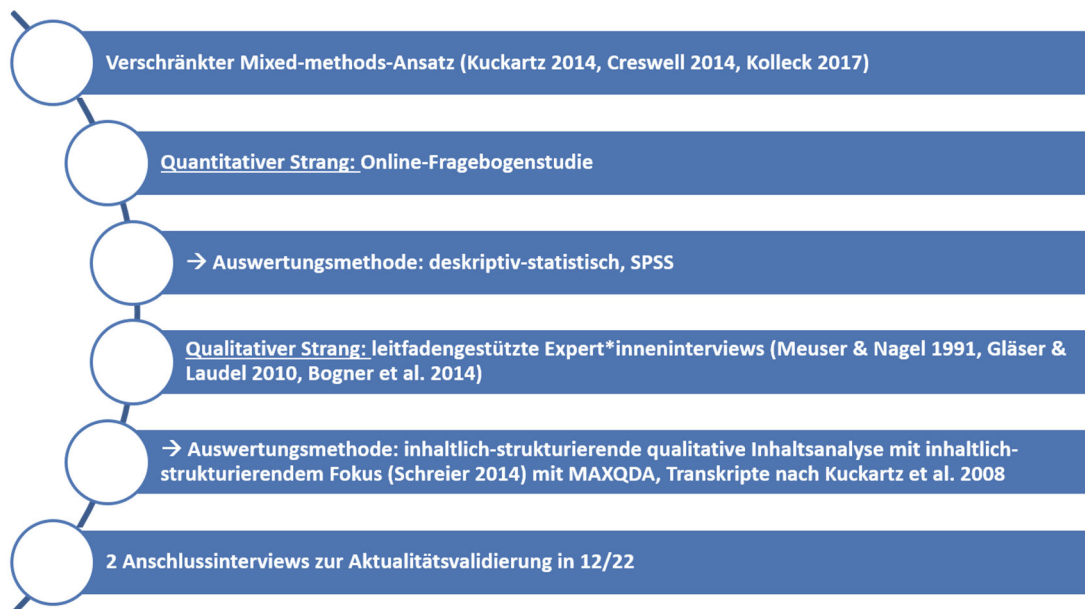
Kapitel 3 beschäftigt sich mit der Lehrkräfteausbildung im Kontext der Migrationsgesellschaft. Hier wird zunächst geklärt, wie sich diese generell und vor allem in Bezug auf NRW unter den Voraussetzungen einer durch Migration geprägten Gesellschaft vollzieht. Der Bereich DaZ wird vertieft betrachtet. Es wird diskutiert, was eine sogenannte „DaZ-Kompetenz“ ist und welche curricularen Grundlagen es für dieses Feld gibt. Darüber hinaus wird exemplarisch die universitäre Lehrkräfteausbildung der Universität Duisburg-Essen¹¹ dargestellt. Die Ausbildung von Lehrkräften in den verschiedenen Phasen der Ausbildung und Berufspraxis wird am Beispiel von NRW skizziert. In welchen Kompetenzfeldern Lehrkräfte für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft im Kontext von DaZ Professionswissen erlangen sollten, wird in Kapitel 4 verhandelt. Dazu gehören das Fachregister Sprache, zwei- und mehrsprachiger Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Sprachbildung sowie im Kompetenzen und Wissen zu Migration und Diversität.

Im empirischen Teil der Arbeit werden zunächst die Forschungsperspektive und das Forschungsdesign vorgestellt und begründet (Kapitel 5). Anschließend wird die Vorstudie, in Form einer Fragebogenbefragung und eine Hauptstudie, die aus leitfadengestützten Expert:inneninterviews und deren Auswertung besteht, deren Methodik, Umsetzung und Inhalt beleuchtet (Kapitel 6 und 7).

¹¹ Ab hier UDE

Die dargestellten Erkenntnisse stellen subjektive, empirische Perspektiven der befragten Lehrer:innen in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen am Gymnasium dar und können abstrahiert und stellvertretend für den Sachverhalt das Verständnis für die Anforderungen an das Unterrichten und den Schulalltag mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen am Gymnasium vertiefen (Kapitel 7 und 8). Die Studie besitzt eine hohe gesellschaftliche und bildungspolitische Relevanz und Übertragbarkeit. Trotz der Subjektivität der Daten und eines möglichen selection bias lassen sich Konsequenzen für die erste Phase der Lehrer:innenbildung auf der einen Seite und Qualifikationsbedarfe für Lehrkräfte am Gymnasium im Schuldienst auf der anderen Seite formulieren. Durch den quasi-historischen Charakter der Arbeit findet in der Diskussion der Ergebnisse ein aktueller Abgleich mit bereits erfolgten Veränderungen in der Lehramtsausbildung und aktuellen Entwicklungen statt. Zur Validierung der Aktualität und Relevanz werden zwei Anschlussinterviews mit Gymnasiallehrkräften geführt, die bereits an der ersten Interviewstudie teilgenommen haben. Nachfolgende Grafik zeigt das mehrdimensionale Forschungsdesign:

Abbildung 1: Forschungsdesign



In Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Studie diskutiert und die Forschungsfragen und Hypothesen verhandelt, bevor abschließend das Forschungsvorhaben kritisch reflektiert und Perspektiven und Anregungen für die Lehrkräfteausbildung gegeben werden.

1 Migration und Schule: Schwerpunkt Nordrhein-Westfalen

„Deutschland, ein wohlhabendes Land der Europäischen Union mit 80 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern – so könnte demgegenüber ganz nüchtern formuliert werden – ist ein weiteres Mal in seiner jüngeren Geschichte Zufluchtsort von Menschen geworden, die ihren bisherigen Lebensort aufgrund von Krieg, Vertreibung, Verfolgung und Armut verlassen müssen und das UN-Menschenrecht auf ein unversehrtes, freies und autonomes Leben in der hiesigen Gesellschaft suchen.“ (Benholz 2016: 12)

Die steigenden Zahlen der Zuwanderung nach Europa und im Besonderen nach Deutschland zeigen aktuell und in historischer Perspektive, dass Wanderungsbewegungen von Bevölkerungsgruppen seit jeher Normalität sind und waren und seit Menschengedenken existieren: „Migrationsbewegungen sind in allen Zeiten zu beobachten. Sie sind fester Bestandteil der Kulturgeschichte der Menschheit“ (Han 2016: 5)¹². Besonders hervorzuheben sind aber in jüngster Vergangenheit die Jahre 2015 und 2016, in denen die Zuwanderungszahlen stark gestiegen sind. Migration gehört unumstritten zu den ältesten sozialen Phänomenen der Menschheitsgeschichte, „Wanderungen gehören zur *Conditio humana* wie Geburt, Fortpflanzung, Krankheit und Tod“ (Bade 2000: 11). Die Gründe für diese Wanderungsbewegungen können vielfältig sein und reichen in der heutigen Zeit von Armut, Arbeitslosigkeit, politischen Unruhen, Verfolgungen, bis hin zu Krieg auf der einen Seite und den Chancen und Folgen der Globalisierung auf der anderen Seite (vgl. Matzner 2012: 9). Obwohl es eigentlich eine Gewöhnung und einen Lerneffekt, was die Verfahrensweisen und Koordinierungsvorgänge im Aufnahmeland, die mit der Zuwanderung von Menschen einhergehen, geben sollte, scheint zumindest das Bildungssystem (u.a.) nicht auf die Zuwanderung von derart vielen Personen vorbereitet gewesen zu sein und eine Überforderung der Behörden, Schulen, Kommunen etc. stellte sich 2015/16 ein¹³. Die Vorgänge zur Zuweisung der Schüler:innen an die verschiedenen Schulen, das Kalibrieren der bis dato erfolgten oder nicht erfolgten Schulbildung, das Einrichten von entsprechenden Klassenstrukturen, eine Willkommenskultur und Schaffung von Angeboten zur Betreuung der häufig durch Fluchterfahrungen traumatisierten Kindern und Jugendlichen mussten zunächst erst etabliert werden. Auch das Unterrichten von Geflüchteten mit geringen Sprachkenntnissen, heterogenen Ausgangssprachen und unterschiedlichem Grad der

¹² Siehe auch Ohm & Ricart Brede 2023: 10

¹³ Siehe auch Plöger 2022: 11

Alphabetisierung war für die meisten Lehrkräfte an den Schulen eine besondere und häufig neue Herausforderung.

Während die inhaltliche Beschäftigung mit der Beschulung neuzugewanderter Schüler:innen in Kapitel 2 thematisiert wird, findet zunächst eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen zum Themenfeld Migration statt. Anschließend wird der Fokus auf Migrationsprozesse in NRW gerichtet. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dem Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen am Gymnasium und deren Beschulung liegt, wird anschließend dargestellt, welche besonderen Herausforderungen sich für neuzugewanderte Schüler:innen am Gymnasium ergeben und welche Auswirkungen sich im Kontext von Migrationsprozessen auf den Bereich Schule in der Vergangenheit ergeben haben und wie Bildungsdifferenzen sich auf Bildungsgerechtigkeit auswirken.

1. 1 Migration Begriffsbestimmungen

Betrachtet man verschiedene Definitionen von Migration fallen die unterschiedlichen Perspektiven, Blickwinkel und die verschiedenen historischen Kontexte auf. Birsl und Müller (2005: 18) halten fest: „Unumstritten ist nur, dass unter Migration eine Wanderung über nationalstaatliche Grenzen hinweg verstanden werden kann.“ Sie führen aus, dass man in West-Europa Migration eher als Problemfall wahrnehmen würde, während es zum Beispiel in nordamerikanischen Gesellschaften mit gesellschaftlicher Modernität und Fortschritt in Verbindung gebracht werde (vgl. ebd. 2005: 321). Weiterhin thematisieren sie, dass Migration ein konstruierter Begriff sei, der auf Nationalstaatlichkeit, Territorialität und Staatsbürgerschaft beruhe (vgl. ebd. 2005: 12): „Die Konstitution und Architektur des modernen Nationalstaates macht Migrationsbewegungen erst zu Aus- und zu Einwanderungsbewegungen.“ (ebd. 2005: 12) Erst durch das Festlegen von Grenzen kann man überhaupt darüber sprechen, dass Menschen migrieren. Insofern bezeichnet Migration ein Konstrukt und bezeichnet Wanderungsbewegungen, die aufgrund unterschiedlichster Motive vollzogen werden. Bommes und Halfmann betonen, dass es keine allgemeine Theorie der Migration gibt, wie eine Theorie der Sozialisation, von Erziehung, der Politik oder des Rechts etc.: „Migration steht quer zu solchen Unterscheidungen, sie sind vorauszusetzen als spezifische Strukturbeschreibungen von Gesellschaft auf die hin Migration geschieht“ (Bommes & Halfmann 1998: 18). Birsl und Müller führen dazu aus:

„Migration bietet darüber hinaus eine Projektionsfläche, auf der sich strukturelle und legitimatorische Probleme von Nationalstaaten und divergierenden Raumbezügen des

Politischen und des Sozialen ebenso spiegeln wie globale Klassenstrukturen, die sich in die Sozialstrukturen von westlichen Einwanderungsländern einschreiben.“ (Birsl 2005: 319)

Hervorzuheben sind im Fachdiskurs die unterschiedlichen Perspektiven auf und die Themenfelder, die mit Migration einhergehen¹⁴. Neben der historischen Perspektive gibt es politische (vgl. dazu u.a. Nuscheler 2004) und soziale (vgl. dazu u.a. Han 2016) Dimensionen. Gleichzeitig werden im Themenkomplex Migration weitere Themenbereiche, wie z.B. die der Kultur, Identität und Sprache eröffnet. Im öffentlichen Diskurs, zumindest in den westlichen Industriestaaten, ist Migration ein „Reizthema“ (vgl. Birsl & Müller 2005: 17). Migration wird in der Politik der Einwanderungsländer als Sonder- oder Ausnahmephänomen begriffen und behandelt, dem Einhalt zu gebieten sei (vgl. ebd. 2005: 17).

Eine weitere Perspektive ist die Verbindung von Migration und Gender, weil sich hier verschiedene Dimensionen von Vielfalt bzw. Diversität verbinden und besonders auch im Rahmen des aktuellen Diskurses rund um Intersektionalität die Frage nach geschlechtlichen Identitäten, binären Zuweisungen, Rollenvorstellungen etc. und damit verbundenen etwaigen Diskriminierungserfahrungen sich nicht von anderen Diskriminierungsdimensionen (z.B. Herkunft, Sprache, Kultur, Aussehen) trennen lässt, Teil der Identität von Menschen ist und viele Personen unter Mehrfachdiskriminierungen zu leiden haben, bei denen sich Faktoren von Migration und Gender mischen¹⁵. Dazu haben Bereswill et al. (2012) Beiträge u.a. zum „Verhältnis von Migrations- und Geschlechterforschung“, „Gewalt, Geschlecht und Ethnizität“, „Migration, Gender und familiärer Wandel“ und „Politiken der (Nicht-) Zugehörigkeit. Verhandlung von citizenship und Geschlecht in Diskussion um das muslimische Kopftuch in Deutschland und Österreich“ enthält. Koval et al. (2018) stellen mit „Migration und Teilhabe – Begriffe - Grundlagen – Praxisrelevanz“ eine praxisorientierte Auseinandersetzung mit den Themen Migration und Teilhabe aus „professioneller sozialarbeiterischer Hinterfragung“. Es findet eine intensive Auseinandersetzung mit zentralen Begrifflichkeiten (Migration, Raum, Grenze, Ursachen, Bedeutung) sowie Zuschreibungen der Gesellschaft (Stichwörter: Fremdheit, Vorurteile, Diskriminierung) und Konzepte der Sozialen Arbeit sowie organisationale und institutionelle Perspektiven und Räume möglicher Teilhabe statt.

¹⁴ Vgl. zu Migration: Angenendt 1997, Bade 2000, Münz 2000, Husa et al. 2000, Meier-Braun 2002.

¹⁵ Zu Diskriminierung siehe Kapitel 4.3.2

Migration kann unterschiedliche Motive haben und wird nach den Rahmenbedingungen und Ursachen der Migration typologisiert. Im Rahmen dieser Arbeit geht es zum einen um die Gewaltmigration (Typisierung nach Oltmer 2017: 30f, die Darstellung findet sich auch im nachfolgenden Kapitel) und deren Betroffene, die in den Jahren ab 2014 nach Deutschland bzw. genauer gesagt nach NRW eingereist sind und deren Motive sich als „alternativlos aus einer Nötigung zur Abwanderung aus politischen, ethno-nationalen, rassistischen oder religiösen Gründen“ (ebd. 2017: 30) ergeben haben. Auf der anderen Seite aber auch um Personen die durch Arbeitsmigration und Bildungs-/Ausbildungswanderung nach Deutschland gekommen sind¹⁶.

Im Folgenden findet zunächst eine Darstellung der Motive und Typologie von Migration und dann die angekündigte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Kategorien statt, in die Personen, die ihr Herkunftsland verlassen habe, eingeteilt werden.

1.1.1 Motive und Typologie von Migration

Wie bereits angedeutet, gibt es nicht nur unterschiedliche Perspektiven *auf* Migration, sondern auch unterschiedliche Motive *für* Migration. Migration kann selten monokausal erklärt werden (vgl. Koval et al. 2018: 18). Nachfolgend werden der Übersicht halber alle Migrationsformen mit ihren unterschiedlichen Merkmalen, Teilphänomenen und Beispielen nach Oltmer dargestellt:

Table 1: Migrationsformen

Formen	Merkmale, Teilphänomene und Beispiele
Arbeitswanderung	Migration zur Aufnahme unselbstständiger Erwerbstätigkeit in Gewerbe, Landwirtschaft, Industrie und im Dienstleistungsbereich
Bildungs- und Ausbildungswanderung	Migration zum Erwerb schulischer, akademischer oder beruflicher Qualifikation (Schüler, Studierende, Lehrlinge Auszubildende)
Dienstmädchen- /Hausarbeiterinnenwanderung	Migration im Feld der haushaltsnahen Dienstleistungen, häufig gekennzeichnet durch relativ enge Bindungen an eine Arbeitgeberfamilie, unregelmäßige Arbeitszeiten und prekäre Lohnverhältnisse
Entsendung	Grenzüberschreitende, temporäre Entsendung im Rahmen und im Auftrag von Organisationen/Unternehmen „Expatriats/Expats“; Kaufleute und Händler; Wanderungen zur Etablierung, Aufrechterhaltung von Handelsfilialen; Migration im Rahmen eines militärischen Apparats (Söldner, Soldaten und Seeleute) von Beamten oder von Missionaren
Gesellenwanderung	Wissens- und Technologietransfer durch Migration im Handwerk, Steuerungsinstrument in gewerblichen Arbeitsmärkten durch Zünfte

¹⁶ Denn auch die Personen, die freiwillig und nicht aus Fluchtgründen nach Deutschland gekommen sind, sind je nach Alter Teil des Bildungssystems, unterliegen der Schulpflicht, bringen heterogene Bildungsbiographien und Sprachstände der deutschen Sprache mit und bedürfen im Feld fachlich qualifizierter Lehrkräfte. Darüber hinaus werden in den Schulen migrierte Kinder und Jugendliche nicht nach Migrationsursache getrennt unterrichtet, sondern erhalten idealerweise je nach Beschulungsmodell (siehe Kapitel 2.2) eine adäquate Sprachförderung im Deutschen und Fachunterricht gemeinsam.

Gewaltmigration	Migration, die sich alternativlos aus einer Nötigung zur Abwanderung aus politischen, ethno-nationalen, rassistischen oder religiösen Gründen ergibt (Flucht, Vertreibung, Deportation, Umsiedlung)
Heirats- und Liebeswanderung	Wechsel des geographischen und sozialen Raums wegen einer Heirat oder Liebesbeziehung
Lebensstil-Migration	Migration finanziell weitgehend unabhängiger Personen (nicht selten Senioren) aus vornehmlich kulturellen, klimatischen oder gesundheitlichen Erwägungen
Nomadismus/Migration als Struktur	Permanente oder wiederholte Bewegung zur Nutzung natürlicher, ökonomischer und sozialer Ressourcen durch Viehzüchter, brandrodende Bauern, Gewerbetreibende oder Dienstleister
Siedlungswanderung	Migration mit dem Ziel des Erwerbs von Bodenbesitz zur landwirtschaftlichen Bearbeitung
Sklaven- und Menschenhandel	Migration (Deportation) zum Zweck der Zwangsarbeit, das heißt jeder Art von Arbeit oder Dienstleistung, die von einer Person unter Androhung von Strafen verlangt wird
Wanderarbeit	Arbeitswanderung im Umherziehen, ortlose Wanderarbeitskräfte finden sich vor allem im Baugewerbe (Eisenbahnbau, Kanalbau, andere Großbaustellen)
Wanderhandel	Handelstätigkeit im Umherziehen, meist Klein- und Kleinsthandel, zum Beispiel Hausierer

Quelle: Oltmer 2017: 30

Für die Gewaltmigrationen stellt Oltmer eine Typologie zur Verfügung mit der sich ebd. Art der Migration in weitere Unterkategorien einteilen lässt:

Tabelle 2: Typologie der Gewaltmigration

Form	Merkmale
Deportation	Zielgerichtete räumliche Mobilisierung durch Gewalt, häufig von Zwangsarbeitskräften
Evakuierung	Zwangsmaßnahme in einer als unmittelbaren Notlage perzipierten Situation in kurzer Frist, auf Rückführung nach der Beendigung der nicht für dauerhaft errichteten Konstellation ausgerichtet. Flucht und Evakuierung lassen sich oft kaum voneinander abgrenzen.
Flucht	Ausweichen vor einer lebensbedrohlichen Zwangslage aufgrund von Gewalt
Umsiedlung	Zwangsmaßnahme zur zielgerichteten Verlagerung von Siedlungsschwerpunkten von (Minderheiten-)Gruppen
Vertreibung	Räumliche Mobilisierung durch Gewalt ohne Maßnahmen zur Wiederansiedlung

Quelle: Oltmer 2017: 35

Auch von Dewitz und Massumi halten fest, dass sich Migration nicht ausschließlich auf Flucht reduzieren lasse, ganz entgegen der einseitigen öffentlichen Darstellung, sondern weitere Migrationsbedingungen und –motive umfassen würde (vgl. von Dewitz & Massumi 2017: 27).

1.1.2 Flüchtlinge und Asylsuchende

Der Argumentation der Wanderungsbewegung folgend ist ein *Flüchtling* oder *ein:e Geflüchtete:r*, eine Person, die vor etwas auf der Flucht ist und ihren Heimatort verlässt und in ein anderes Land oder einen anderen Landesteil migriert. Nuscheler merkt an, dass der Begriff *Flüchtling* heute im öffentlichen Diskurs als Sammelbegriff verwendet wird, obwohl der Terminus juristisch nur Personen meint, die aufgrund begründeter Furcht vor Verfolgung die

Staatsgrenzen anderer Länder überschreiten. Häufig werden in den Medien und vielen Statistiken auch Menschen, die sich in flüchtlingsähnlichen Situationen befinden (z.B. Binnenflüchtlinge, Landflüchtlinge, Umweltflüchtlinge) mitgedacht und -gezählt (vgl. ebd. 2004: 51)¹⁷. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung¹⁸ stellt folgende Definition für *Flüchtlinge* und *Asylsuchende* zur Verfügung:

„Laut Artikel 1A der Genfer Flüchtlingskonvention ist ein Flüchtling eine Person, die aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will. Ob die Furcht vor Verfolgung begründet ist, wird in einem Asylverfahren festgestellt. Diese Verfahren unterscheiden sich von Land zu Land. Menschen, die einen Asylantrag gestellt haben, über den noch nicht entschieden wurde, werden als Asylsuchende bezeichnet. Der Wirkungsbereich der Genfer Flüchtlingskonvention ist umstritten. Die meisten großen Flüchtlingsbewegungen der vergangenen Jahre wurden durch Bürgerkriege ausgelöst. Das Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen (UNHCR) vertritt die Position, dass nicht der Urheber der Verfolgung ausschlaggebend ist, sondern die Tatsache, dass eine Person internationalen Schutz benötigt, weil ihr eigener Staat diesen nicht mehr garantieren kann oder will.“ (BMZ 2021a)

Es handelt sich folglich um Personen, die sich aus unterschiedlichen Motiven in andere Länder begeben, ohne zu wissen, ob sie dort bleiben können, da der Aufenthaltsstatus¹⁹ noch geklärt werden muss:

„Als Flüchtlinge werden im allgemeinen Sprachgebrauch zumeist Ausländerinnen und Ausländer aus Nicht-EU-Staaten (Drittstaatsangehörige) bezeichnet, die meist irregulär, d.h. ohne gültige Visum oder einen Aufenthaltstitel, in das Bundesgebiet oder auch erlaubt, aufgrund eines Aufnahmeprogramms (...) zum Zweck eines längeren oder Daueraufenthalts aus ihren Heimatländern eingereist (geflohen) sind.“ (VBW 2016: 25)

Darüber hinaus gibt es in Fachkreisen Diskussionen um die Verwendung der Begriffe *Flüchtling* vs. *Geflüchtete:r*. Auch in den Medien finden sich zu diesem Wording verschiedene Perspektiven. So sagt man dem Wort *Flüchtling* nach, dass das Suffix –ing auf der einen Seite zur Verniedlichung des Begriffes beitragen würde und sich auf der anderen Seite im deutschen Sprachgebrauch häufig bei negativ konnotierten Wörtern (z.B. Fiesling) wiederfände. Dem gegenüber steht, dass der Begriff *Flüchtling* in Geschichtsbüchern und Gesetzestexten zu finden ist, dass er seit Jahrzehnten für die Genfer Flüchtlingskonvention bürgt und den

¹⁷ Siehe Kapitel 1.1.4 Binnenvertriebene

¹⁸ Ab hier kurz BMZ genannt.

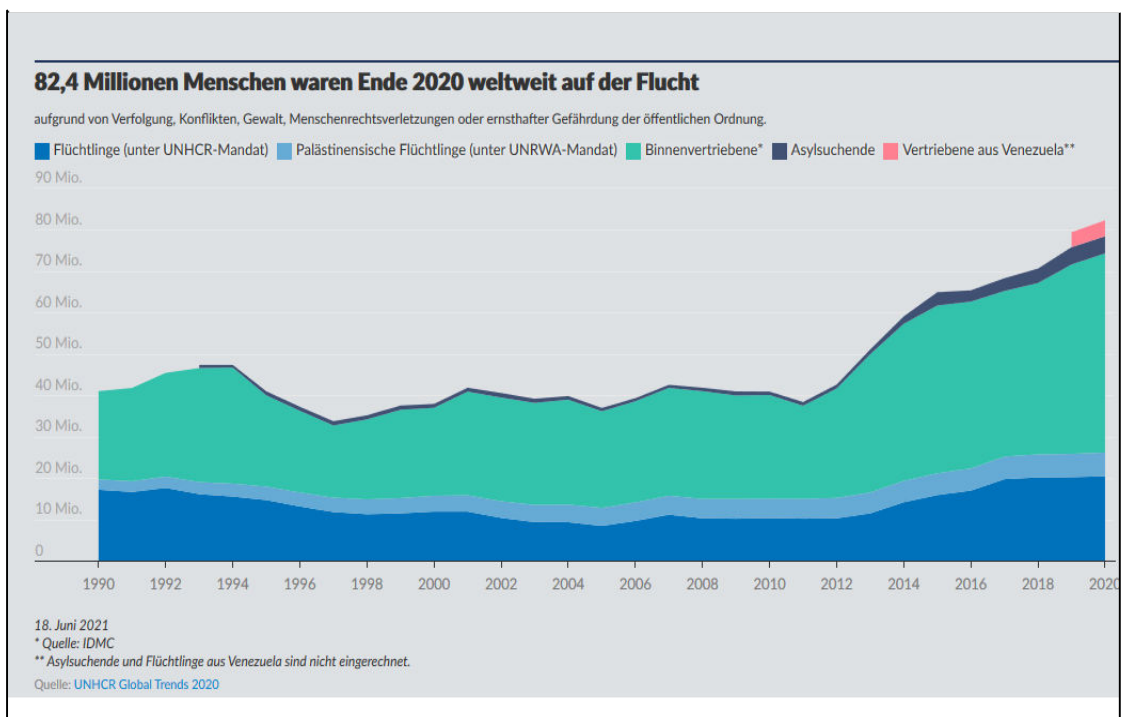
¹⁹Ausführliche Informationen zu den verschiedenen Aufenthaltstiteln und Aufenthaltswegen (Aufenthaltsurlaubnis, Niederlassungserlaubnis, (un)befristete Arbeitserlaubnis, Aufenthaltsgestattung) und zu der Rechtsstellung von Asylsuchenden (Asylbewerberleistungsgesetz) bis hin zur Duldung (Aufschub des Vollzugs der Ausreisepflicht) findet sich in der Veröffentlichung „Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland“ der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2016): 27-38.

Geltungsbereich des UN-Flüchtlingshilfswerk sichert (vgl. Goldmann 2018). Auch ProAsyl verteidigt 2016 die Verwendung des Begriffes Flüchtling, weil er im Kontrast zum Begriff *Geflüchtete* den historischen und rechtlichen Bedeutungshorizont transportiere (vgl. Kothen 2016: 24). Insofern sei hier und nachfolgend die Verwendung des Begriffes „Flüchtling“ gerechtfertigt.

Zum Schutz von Flüchtlingen gibt es verschiedene Abkommen und Vereinbarungen zwischen bestimmten Staaten oder Staatengruppen. Hierbei sind zu nennen: der *Globale Flüchtlingspakt*, der *Globale Migrationspakt*, die *New Yorker Erklärung*, die *Genfer Flüchtlingskonvention* und in Ergänzung noch der *Subsidiäre Schutz*.²⁰

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Entwicklung der Flüchtlingszahlen weltweit von 1990 bis 2020 und lässt einen deutlichen Anstieg seit 2014/15 erkennen, die Tendenz ist weiter steigend.

Abbildung 2: 82,4 Millionen Menschen waren Ende 2020 weltweit auf der Flucht



Quelle: UNHCR Deutschland, 2021 <https://www.unhcr.org/dach/de/services/statistiken>

²⁰ Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) von 1951 ist das wichtigste Abkommen zur Rechtstellung von Flüchtlingen und definiert den Begriff Flüchtling* und legt Mindeststandards für die Behandlung von Personen fest, welche die Voraussetzung der Flüchtlingseigenschaft erfüllen (vgl. UNHCR 2015: 3). Das wichtigste Kernprinzip ist das Gebot des sogenannten Non-Refoulement (die Nicht-Zurückweisung) „das den individuellen Schutzanspruch gegenüber dem Unterzeichnerstaat vor Abschiebung in eine Verfol[g]ungsgefahr manifestiert (ebd. 2015: 3). Neben der GFK gibt es die New Yorker Erklärung für Flüchtlinge und Migranten, die wiederum den Globalen Migrationspakt und den Globalen Flüchtlingspakt enthält (vgl. BMZ 2021a). Der „Globale Pakt für eine sichere, geordnete und regulierte Migration“ von 2018 enthält erstmals eine globale Leitlinie für die internationale Migrationspolitik. Der „Globale Flüchtlingspakt“ von 2018 soll eine „gut aufeinander abgestimmte und somit nachhaltigere Krisenbewältigung“ (ebd. 2021a) ermöglichen.

Das Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen (UNHCR - United Nations High Commissioner for Refugees) veröffentlicht aktuelle Flüchtlingszahlen: 82,4 Millionen Menschen waren Ende 2020 auf der Flucht aufgrund von Verfolgung, Krieg, Menschenrechtsverletzungen, Gewalt und Konflikten. Dies sei laut UNCHR die höchste Zahl, die jemals verzeichnet wurde und entspräche 1 % der Weltbevölkerung (vgl. UNO Flüchtlingshilfe 2021). Die meisten Flüchtlinge stammen aus den folgenden Herkunftsländern: Syrien (6,7 Millionen), Venezuela (3,9 Millionen), Afghanistan (2,6 Millionen), Südsudan (2,2 Millionen) und Myanmar (1,1 Millionen). Die fünf Länder mit den meisten Binnenvertriebenen sind: Kolumbien (8,3 Millionen), Syrien (6,7 Millionen), DR Kongo (5,2 Millionen), Jemen (4 Millionen) und Somalia (3 Millionen). Die 5 größten Aufnahmeländer von Flüchtlingen sind: Türkei (3,6 Millionen), Kolumbien (1,8 Millionen), Pakistan (1,4 Millionen), Uganda (1,4 Millionen) und Deutschland (1,1 Millionen) (vgl. UNO Flüchtlingshilfe 2021).

1.1.3 Migrant:innen

Je nach Blickwinkel und Fokus unterscheiden sich die Definitionen zu *Migrant:innen*: es gibt u.a. rechtsgültige, populärwissenschaftliche und wissenschaftliche Definitionen. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung stellt folgende Definition zur Verfügung:

„Migrantinnen und Migranten: Menschen, die auf der Suche nach besseren Lebensperspektiven aus eigenem Antrieb ihre Heimat verlassen, nennt man Migrantinnen und Migranten. Sie wandern aus, um vorübergehend oder für immer an einem anderen Ort zu leben. Menschen, die weder über ein reguläres Visum noch über einen legalen Aufenthaltsstatus verfügen, um in ein Land einzureisen beziehungsweise dort zu bleiben, gelten als irreguläre Migrantinnen und Migranten. Das Völkerrecht zieht eine klare Trennlinie zwischen Migranten und Flüchtlingen. Migrantinnen und Migranten fallen nicht unter das internationale Flüchtlingsschutzsystem.“ (BMZ 2021a)

Hier liegt der Fokus auf dem Verlassen der „Heimat“ aus eigenem Antrieb und dem temporären oder dauerhaften Verbleiben an einem neuen Ort. Es wird unterschieden in reguläre und irreguläre Migrant:innen, was sich auf den Besitz eines Visums oder legalen Aufenthaltsstatus bezieht. Dem Aktionsrat Bildung der VBW (2016: 25) zufolge sind Migrant:innen „rechtmäßig mit einem Aufenthaltstitel eingewanderte, wie auch an sich ausreisepflichtige Ausländerinnen und Ausländer, die sich bereits lange in Deutschland aufhalten und deren Aufenthalt zu irgendeinem Zeitpunkt legalisiert wird.“ Im Kontrast zur vorherigen Definition wird hier gesagt, dass jede Person, die eingewandert und in Besitz eines Aufenthaltstitels ist, ein:e Migrant:in sei. Es wird aber auch festgehalten, dass auch ausreisepflichtige Personen, die sich bereits lange in Deutschland aufhalten und offensichtlich

keinen gültigen Aufenthaltstitel haben, ebenfalls zur Gruppe der Migrant:innen gehören. Diese Definitionsschwierigkeiten führen auch Löser et al. aus: „Die Schwierigkeit liegt unter anderem darin, vergleichende Aussagen zum Umfang der Migration zu treffen, da es keine verbindliche Definition dessen gibt, wer genau als ‚Migrant/in‘ einzustufen ist.“ (ebd. 2008: 180). Im Volksmund wird die Gruppenbezeichnung Migrant:in häufig als untechnische Sammelbezeichnung für alle Ausländer:innen verwendet (vgl. VBW 2016: 25). In dieses Definitions-dilemma reiht sich zudem die Frage ein, ob es einen Zeitpunkt gibt, wann eine Person nicht mehr als ein:e Migrant:in bezeichnet wird. Hinzu kommt die Gruppenbezeichnung bzw. das Konzept der „Person mit Migrationshintergrund“, die das statistische Bundesamt 2005 in den Mikrozensus eingeführt hat, um die Unterscheidung zwischen Deutschen und Ausländer:innen aufzuheben, um die Vielfalt des Migrationsgeschehens und den Integrationsstand besser abzubilden (vgl. Rühl & Babka von Gostomoski 2012: 22). Nach Definition des Statistischen Bundesamts hat eine Person einen Migrationshintergrund, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Statistisches Bundesamt 2020: 4).²¹ Häufig werden aber Personen weiterhin als Menschen mit Migrationshintergrund gesellschaftlich bezeichnet und be-/verhandelt, auch wenn die Zuwanderung in der Großeltern-generation erfolgte. Hier haben sich gesellschaftlich andere Zuschreibungsmechanismen etabliert, die kritisch gesehen werden sollten. Der Terminus der Person mit Migrationshintergrund wird für statistische Zwecke genutzt, ist aber im Fachdiskurs nicht unumstritten. Die Benennung der Personengruppe wird zum Teil als „defizitär und stigmatisierend wahrgenommen, da sie eine Nichtzugehörigkeit andeutet und möglicherweise Integrationsbedarf signalisiert, der in vielen Fällen gar nicht gegeben ist“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2020: 26). Außerdem wird eine vermeintliche Homogenität suggeriert, die aber aufgrund unterschiedlicher Herkunftsländer, kultureller Hintergründe, unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten, unterschiedlicher Sprachen, unterschiedlicher Zuwanderungszeitpunkte, unterschiedlicher Motive der Zuwanderung, unterschiedlicher individueller Lebenshistorie gar nicht gegeben ist²².

²¹ Es wird noch unterschieden in Personen mit Migrationshintergrund im engeren oder weiteren Sinne. Eine präzise Übersicht zur Differenzierung des Migrationshintergrunds findet sich in Rühl & Babka von Gostomoski 2012: 23.

²² Im Rahmen des Professionswissens für Lehrkräfte werden wir uns in Kapitel 4.4 „Professionswissen: Diversität im Klassenzimmer“ mit der Vielfältigkeit neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher auseinandersetzen. Viele der dort genannten Diversitätsebenen sind allgemein übertragbar auch auf erwachsene Personen.

1.1.4 Binnenvertriebene

Binnenvertriebene oder *Binnenflüchtlinge* befinden sich zwar in einer flüchtlingsähnlichen Situation, werden aber juristisch nicht als *Flüchtlinge* anerkannt (vgl. Nuscheler 2004: 51). Das BMZ gibt folgende Definition:

„Voraussetzung für den Flüchtlingsstatus ist, dass die jeweilige Person eine international anerkannte Grenze überschritten hat. Menschen, die in anderen Landesteilen ihres Herkunftsstaates Zuflucht finden, fallen daher nicht unter die Genfer Flüchtlingskonvention und das UNHCR-Mandat. Für den Schutz von Binnenvertriebenen sind die jeweiligen Staaten selbst verantwortlich, die dieser Aufgabe aber häufig nicht nachkommen können oder wollen. Internationale Unterstützung erhalten Binnenvertriebene nur, wenn ihre Regierung dem zustimmt. Um die Rechte von Binnenvertriebenen zu stärken, haben die Vereinten Nationen Leitlinien zu Binnenvertreibung (Guiding Principles on Internal Displacement) entwickelt. Bei den Leitlinien handelt es sich jedoch nur um Empfehlungen für Regierungen und Flüchtlingsorganisationen. Sie sind rechtlich nicht bindend.“ (BMZ 2021a)

Eine besondere Herausforderung stellt die rechtliche Situation der *Binnenvertriebenen* dar, da sie häufig in besonderem Maße Menschenrechtsverletzungen ausgesetzt sind und es keine „internationale Konvention zum Schutz von Binnenvertriebenen und auch keine völkerrechtlich bindende Definition des Begriffs“ (BMZ 2021b) gibt. Die UN hat in den Leitlinien zur Binnenvertreibung 30 Prinzipien definiert, wie die Personen in Anlehnung an die Menschenrechte geschützt werden sollen, diese sind aber nicht rechtlich bindend.

Zu den *Binnenflüchtlingen* zählt auch die wachsende Zahl der *Umweltflüchtlinge*, die vor Umweltkatastrophen fliehen müssen und die *Landflüchtlinge*, „die zur Geschichte der mit Urbanisierung verbundenen Industrialisierung“ (Nuscheler 2004: 51) gehören.

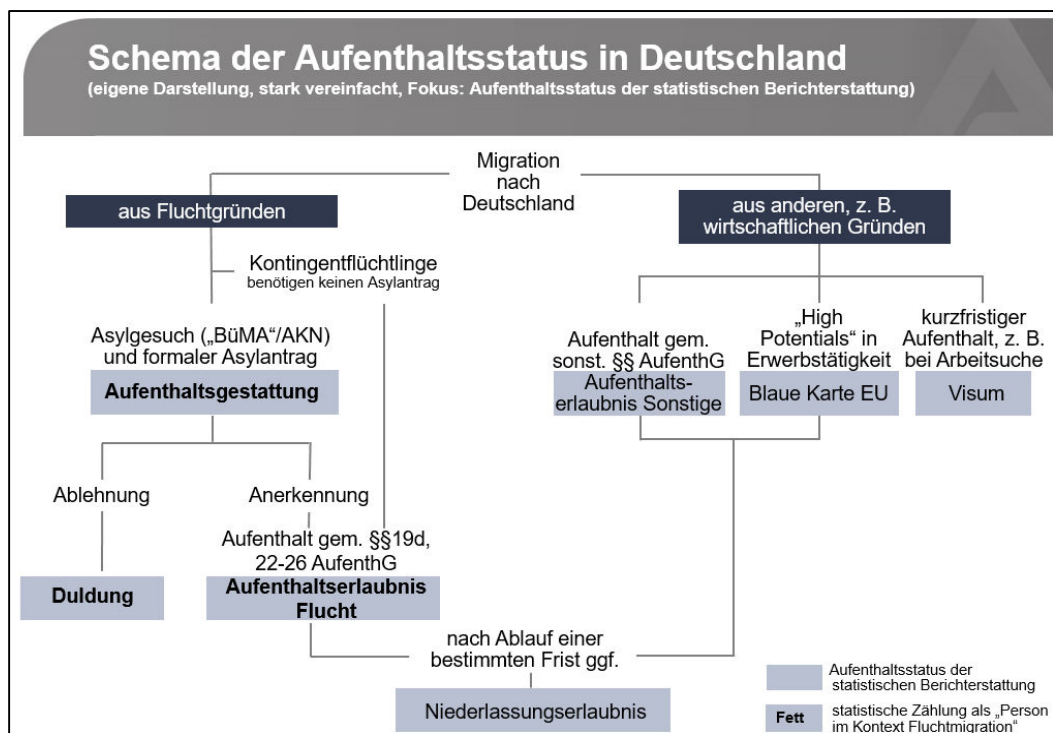
1.2 Migrationsbewegungen: Deutschland, NRW und das Ruhrgebiet

Bevor Migrationsbewegungen in geografischer Eingrenzung auf NRW und das Ruhrgebiet thematisiert werden, sei ein kurzer bundesweiter Überblick eingeschoben. Deutschland ist ein Einwanderungsland und Zuwanderungsbewegungen sind nicht neu. „Nach dem Anwerbeabkommen in den 60er Jahren und der Aussiedlerrückwanderung in den frühen 90ern ist die aktuelle Immigration von Flüchtlingen die dritte größere Zuwanderungsbewegung“ (Gamper & Schroeder 2016: 217). Ausführliche Darstellungen zur Geschichte der Migration in Deutschland finden sich u.a. in Treibel 1999: 115-155²³, Nuscheler 2004: 119-135, Abadan-Unat 2005, Peleki 2008: 21-37 und Fata 2020. Für den Fokus dieser Arbeit erfolgt eine Konzentration auf die Zuwanderung des letzten Jahrzehnts, um a) eine

²³ Speziell zur Gastarbeiterzuwanderung skizziert Treibel das Konzept von Eingliederung (welcher in der Migrationsforschung für unterschiedliche Formen der Integration, Assimilation und Akkulturation steht) und die ökonomischen Verflechtungen zwischen Anwerbe- und Herkunftsstaaten.

Einordnung der aktuellen Migrationsvorgänge in Deutschland zu geben und b) später die damit verbundene aktuelle Lage in den Schulen darstellen zu können, was die Basis der durchgeführten Interviewstudie darstellt. Statistiken zur Zuwanderung werden von verschiedenen Stellen veröffentlicht. Zunächst sei angemerkt, dass das jeweils zugrunde gelegte Untersuchungsmerkmal sich auf die Zahlen auswirkt. Spricht man nur von eingereisten Personen oder wird nach aufenthaltsrechtlichem Status differenziert, wird von Schutzsuchenden gesprochen, Menschen mit Migrationshintergrund²⁴? Das Statistische Bundesamt stellt zu einzelnen Aspekten Daten zur Verfügung und bezieht sich dabei auf das Ausländerzentralregister bzw. für Einbürgerungen auf die Einbürgerungsstatistik (vgl. destatis 2021a: Migration und Integration). Entscheidend für die jeweilige Zählweise ist der Aufenthaltsstatus (siehe nachfolgende Abbildung):

Abbildung 3: Schema Aufenthaltsstatus in Deutschland



Quelle: Bundesagentur für Arbeit (2021)

²⁴ Die Personengruppenbezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ ist nicht nur als Zuschreibungspraxis kritisch zu betrachten, sondern auch weil die Definition zum Teil nicht präzise ist, von verschiedenen Quellen unterschiedlich genutzt wird und unklar ist, wann eine Person (in welcher Generation) aufhört einen Migrationshintergrund zu besitzen. Siehe dazu auch Kapitel 1.1.3

Hier wird unterschieden nach Migration aus Fluchtgründen und anderen, z.B. wirtschaftlichen Gründen. Anschließend werden die Migrationen aus Fluchtgründen nochmal in Aufenthaltsgestattung und deren Ablehnung oder Anerkennung unterschieden. Bei einer Ablehnung kann es zu einer Duldung kommen, bei einer Anerkennung zu einer Aufenthaltserlaubnis und nach Ablauf bestimmter Fristen zu einer Niederlassungserlaubnis. Findet die Migration aus anderen Gründen statt, wird differenziert nach *Aufenthaltserlaubnis Sonstige*, *Blaue Karte EU* oder einem Visum (bei kurzfristigen Aufenthalten). Auch hier kann es nach einer Aufenthaltserlaubnis oder durch die *Blaue Karte EU* zu einer Niederlassungserlaubnis kommen.

Um einen Überblick über die aktuellen Zahlen zu Migration und Zuwanderung zu erhalten, ist es nötig zu entscheiden, welche Daten man in den Blick nehmen möchte. Speziell um die Zahlen der letzten zehn Jahre vergleichend zu betrachten, braucht es einen gemeinsamen Nenner. Der Darstellung oben und auch den Erläuterungen in 1.1.1 zu den Motiven von Migration und Gewaltmigration folgend, findet nachfolgend eine Fokussierung auf die Zahlen der Asylgesuche/formale Asylanträge statt. Betrachtet man die Asylantragszahlen von 2011 bis 2021, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 3: Asylantragszahlen 2011-2021 gesamt (Erst- und Folgeanträge) Deutschland

Jahr	Angaben in Personen
2011	53 347
2012	77 651
2013	127 023
2014	202 834
2015	476 649
2016	745 545
2017	222 683
2018	185 853
2019	165 938
2020	122 170
2021	190 816
2022	244 132
2023 (bis Jan)	31 362

Quelle: Eigene Darstellung, Inhalt aus: Bundesamt für Migration und Flüchtlingen (2023): 5

Es wird deutlich, dass es einen Anstieg²⁵ der Asylanträge in den Jahren 2015²⁶ und 2016 gab, der in den Folgejahren kontinuierlich absank, um 2020 wieder annähernd den Wert von 2013 erreicht zu haben. Seit 2020 steigen die Zuwanderungszahlen wieder an. Im Folgenden werden die Zahlen von 2015 fokussiert²⁷.

Tabelle 4: Die zehn zugangsstärksten Herkunftsländer 2015 (Erstanträge)

1	Syrien, arab. Rep.	158 657
2	Albanien	53 805
3	Kosovo	33 427
4	Afghanistan	31 382
5	Irak	29 784
6	Serbien	16 700
7	Ungeklärt	11 721
8	Eritrea	10 876
9	Mazedonien	9 093
10	Pakistan	8 199

Quelle: Eigene Darstellung, Inhalt aus: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): 19

Vergleicht man die Herkunftsländer von 2000, 2005, 2010 und 2015 zeigt sich eine Verschiebung. Während 2000 die drei zugangsstärksten Herkunftsländer Irak, Jugoslawien und Türkei waren, waren es 2005 Serbien und Montenegro, Türkei und Irak, 2010 Afghanistan, Irak und Serbien und 2015 Syrien, Albanien und Kosovo (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015: 20). Im Vergleich zu heute ergeben sich folgende Verschiebungen: Albanien und Kosovo tauchen in der Statistik von 2021 nicht mehr unter den zugangsstärksten Herkunftsländern auf, während Syrien, Afghanistan und Irak weiterhin die obersten drei Positionen in der Statistik einnehmen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlingen 2021:

²⁵ An dieser Stelle sei auf den öffentlichen und politischen Diskurs von 2015/16 und in den Folgejahren verwiesen, in dem der Anstieg der Zuwanderungszahlen als „Flüchtlingswelle“ oder mit Schlagzeilen wie „In NRW leben mehr Asylzuwanderer als in ganz Italien“ (Welt online, 25.06.2018) oder „Rassismus und Gewalt – Wie die Flüchtlingswelle ganze Städte einknicken lässt“ (Focus online, 09.09.2015) polemisch dramatisiert wurde. Marx (2020: 2) fasst die Lage folgendermaßen zusammen: „Die Wahrnehmung, dass die alteingesessene Bevölkerung geradezu von Neuankömmlingen überrollt wird, schlägt sich in den Schlagzeilen und Artikelüberschriften oft mit sprachlicher Wucht nieder.“ Richtig ist aber erstens dass bezogen auf das Ruhrgebiet die Einwohnerzahlen insgesamt trotz Zuzug und Zuwanderung in den letzten Jahren durch Fortzüge und Sterbefälle gesunken sind: „Der Wanderungssaldo entwickelt sich zwar dynamischer als die Zahl der Geburten und Sterbefälle und sein Einfluss auf die Veränderung der Gesamteinwohnerzahl wird dadurch unmittelbarer wahrgenommen, dennoch ist er nicht so gravierend, wie anhand der Zuwanderungsdiskussion der vergangenen Jahre angenommen werden könnte.“ (RVR 2020: 4). Zweitens belegen die absoluten Zahlen, dass sich das jährliche Wachstum der Einwohnerzahl durch Zuwanderung konstant im niedrigen einstelligen Bereich bewegt und 2015 bei rund 1,4 % lag (vgl. RVR 2020: 4).

²⁶ Das Statistische Bundesamt hält in einer Pressemitteilung vom 21.03.2016 fest: „Das Jahr 2015 war durch eine außergewöhnlich hohe Zuwanderung von Ausländerinnen und Ausländern nach Deutschland geprägt. Wie das Statistische Bundesamt auf Basis vorläufiger Ergebnisse einer Schnellschätzung der Wanderungsstatistik mitteilt, wurde bis zum Jahresende 2015 der Zuzug von knapp 2 Millionen ausländischen Personen registriert. Gleichzeitig zogen rund 860 000 Ausländerinnen und Ausländer aus Deutschland fort. Daraus ergibt sich ein Wanderungssaldo von 1,14 Millionen ausländischen Personen. Das ist der höchste jemals gemessene Wanderungsüberschuss von Ausländerinnen und Ausländern in der Geschichte der Bundesrepublik.“

²⁷ Hier vorab der Hinweis, dass genau zu dieser Zeit (2015/16) die im Folgenden vorgestellte Erhebung und Interviews mit Lehrkräften durchgeführt wurden (siehe Kapitel 5-7), was die Fokussierung auf diese Jahreszahlen erklärt.

3). Die meisten Asylanträge werden weiterhin von Personen aus Syrien gestellt. Insgesamt lässt sich festhalten, dass „aus der Bundesrepublik Deutschland ein Einwanderungsland geworden, oder besser gesagt, eine Migrationsgesellschaft mit Ein- und Auswanderung und Transmigration.“ (Bainski 2017: 191).²⁸

Nachfolgend richten wir den Blick nach NRW, eines der Bundesländer mit den meisten Asylanträgen und höchsten Zuwanderungszahlen in den Jahren 2015/2016.

In Nordrhein-Westfalen besteht seit vielen Jahrzehnten eine besondere Ausgangslage. Durch die hohe Bevölkerungsdichte und aufgrund historischer Zuwanderungsbewegungen, etwa die Gastarbeiterzuwanderung in den sechziger Jahren²⁹ sind die Zahlen der Zuwanderung im Vergleich zum Bundesdurchschnitt höher.

„Jeder vierte Einwohner in Nordrhein-Westfalen hat einen Migrationshintergrund. Bei den Kindern von drei bis sechs Jahren sind es sogar 40 Prozent, bei den über 65-Jährigen nur 11,7 Prozent.“ (Landesregierung NRW 2017).

Dies zeigt sich auch in allen Statistiken und wird hier anhand einer Übersicht aus dem Jahre 2015 zu den Asylbewerber:innenzahlen ebenfalls deutlich:

²⁸ Der Diskurs um die Vielfalt der Migrationsgesellschaft wird in Kapitel 4.3 vertieft.

²⁹ Mavruk (2018: 21f) skizziert die Gründe die Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte in der Nachkriegsperiode, Familienzusammenführungen und den Anwerbestopp (1973) und thematisiert die lange vorherrschende Leugnung der Politik, dass Deutschland ein Einwanderungsland geworden war. Siehe dazu auch Kapitel 1.4

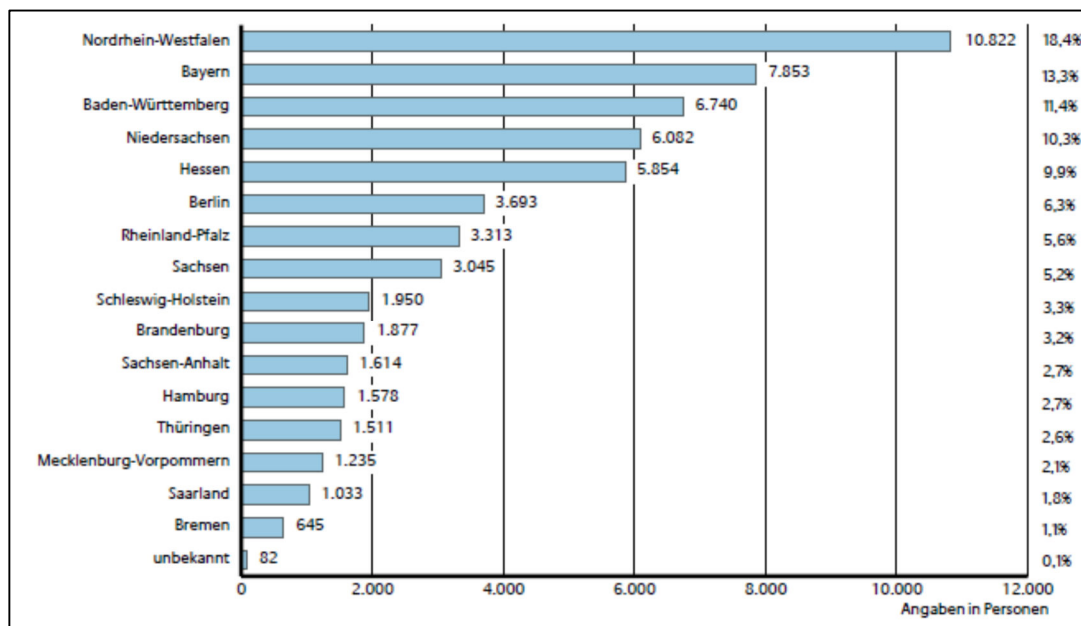
Abbildung 4: Verteilung der Asylbewerber auf die Bundesländer im Jahr 2015

Bundesländer	Asylerstanträge		Quote nach dem Königsteiner Schlüssel
	absoluter Wert	in Prozent	
Baden- Württemberg	57.578	13,02967%	12,97496%
Bayern	67.639	15,30644%	15,33048%
Berlin	33.281	7,53136%	5,04557%
Brandenburg	18.661	4,22291%	3,08092%
Bremen	4.689	1,06110%	0,94097%
Hamburg	12.437	2,81444%	2,52738%
Hessen	27.239	6,16408%	7,31557%
Mecklenburg- Vorpommern	18.851	4,26591%	2,04165%
Niedersachsen	34.248	7,75019%	9,35696%
Nordrhein- Westfalen	66.758	15,10707%	21,24052%
Rheinland- Pfalz	17.625	3,98847%	4,83472%
Saarland	10.089	2,28310%	1,21566%
Sachsen	27.180	6,15073%	5,10067%
Sachsen- Anhalt	16.410	3,71352%	2,85771%
Schleswig- Holstein	15.572	3,52388%	3,38791%
Thüringen	13.455	3,04481%	2,74835%
Unbekannt	187	0,04232%	
Insgesamt	441.899	100,0%	100,0%

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): 16

Und auch wenn man sich aktuelle Zahlen aus 2021 betrachtet, wird die besondere Situation von NRW belegt:

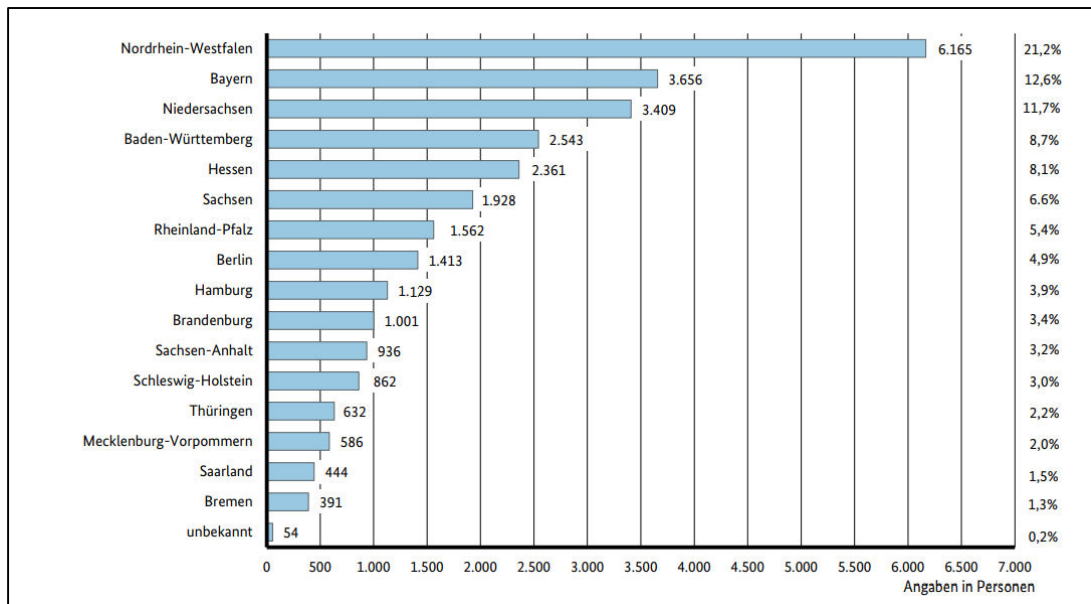
Abbildung 5: Asylerstantragszahlen nach Bundesländern im Zeitraum Januar-Juni 2021



Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021): 8

Dieser Trend setzt sich weiter fort, wie die Zahlen aus Januar 2023 belegen:

Abbildung 6: Asylerstantragszahlen nach Bundesländern im Januar 2023



Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023): 8

Im Bundesvergleich sind in NRW die Zahlen der Asylerstantragszahlen höher als in allen anderen Bundesländern. Die Zuwanderungszahlen im Ruhrgebiet sind im Vergleich zum restlichen NRW nochmal höher. Dies liegt unter anderem an der hohen Bevölkerungsdichte des Ballungsraumes und der langen Geschichte als multikulturelle Einwanderungsregion:

„Im Umgang mit den unterschiedlichsten Kulturen ist die Metropole Ruhr bereits bestens bewandert. Die Region hat eine lange Geschichte als multikulturelle Einwanderungsregion, ist heute Heimat für eine Vielfalt migrantischer Communities und bleibt nach wie vor attraktiv für nichtdeutsche Zuwanderer.“ (Marx 2020: 8)

Diese besondere Stellung des Ruhrgebiets, in dem Zusammenleben vieler Kulturen kein Ausnahmezustand, sondern Alltag ist (vgl. ebd. 2020: 8) wirkt sich auf alle Lebensbereiche aus. Die Vielfalt der Ruhrgebiets-Bevölkerung ist sichtbar, fühlbar und prägt das Miteinander der Gemeinschaft. Dies betont auch Bainski (2017: 191):

„Die nachwachsende Generation in NRW ist ausgesprochen vielfältig. Dies bezieht sich auf den sozioökonomischen Status, auf Bildungserfahrungen, Lernkulturen, Sprachenvielfalt, kulturelle Interessen, Religion/ Weltanschauung etc.“

Die u.a. angesprochenen Bereiche Bildungserfahrungen, Lernkulturen, Sprachenvielfalt deuten an, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit auch Auswirkungen auf das Bildungssystem haben. Daher wird nachfolgend die historische Perspektive auf die Verschränkung der Felder Migration und Schule im hervorgehobenen Bundesland NRW expliziert.

1.3 Retrospektive: NRW, Migration und Schule

In historischer Perspektive schaut NRW auf verschiedene Zuwanderungsbewegungen zurück, deren Auswirkungen u.a. im Schulsystem deutlich werden. Die schulische Integration von zugewanderten Kindern und Jugendlichen wurde zunächst bildungspolitisch nicht in den Fokus genommen:

„Ausgehend von dem bis Ende der 1990er Jahre vorherrschenden Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland als Nicht-Einwanderungsland und von der Vorstellung, die ausländischen Familien kehrten bald in ihre Heimat zurück, wurden für die ab 1955 einreisenden Gastarbeiterkinder zunächst keinerlei Vorkehrungen zur schulischen Integration getroffen.“ (Gomolla 2009b: 27)

Auch Thränhardt bestätigt, dass in den ersten Jahrzehnten nach der Anwerbung von Arbeitskräften und der Familiengründung in Deutschland die Diskussion von der Alternative gemeinsamer oder separater Beschulung der Kinder von Migranten bestimmt gewesen sei (vgl. ebd. 2012: 129). Erst 1964 habe die KMK³⁰ die Schulpflicht für ausländische Kinder beschlossen und den gemeinsamen Unterricht mit autochthonen Kindern zum Regelfall erklärt und seit Ende 1970er Jahre habe der Erwerb von DaZ im Vordergrund gestanden. In mehreren Bundesländern wurden Lehrpläne und Materialien für den Zweitsprachenunterricht, Formen der zweisprachigen Alphabetisierung und Sprachstandsfeststellungsverfahren ausgearbeitet (vgl. Gomolla 2009b: 28). Ebd. skizziert, dass es verschiedene Erlasse zum Unterricht für ausländische Schüler:innen gegeben habe, die auf die Aufhebung der Separierung in Vorbereitungsklassen abzielten und erstmals eine von der KMK 1996 verabschiedete Empfehlung dafür sorgte, dass eine kulturell und sprachlich vielfältige Gesellschaft zugrunde gelegt wurde. Dadurch sei *Interkulturelle Bildung* als Erziehungsauftrag und Querschnittsaufgabe für das Bildungswesen definiert worden. Erst durch die Schulleistungsstudien sei ein Gefälle zwischen Leistung und Zugang zu qualifizierenden Bildungsgängen und den Faktoren Ethnizität, soziale Herkunft und Geschlecht identifiziert worden, was wiederum die Frage aufgeworfen habe, wie sich Migration auf Bildung, auch in nachfolgenden Generationen, auswirke (vgl. Gomolla 2009b: 28).

In NRW gibt es daher seit einigen Jahrzehnten Strukturen und Initiativen für Integrationsarbeit im Bereich Schule, die sich mit Migration, Integration, Mehrsprachigkeit, interkultureller und sprachlicher Bildung auseinandersetzen. Löhrmann betont, dass durch die gestiegene

³⁰ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder

Zuwanderung pragmatische und lösungsorientierte Konzepte zum Umgang mit Vielfalt weiterentwickelt worden seien (vgl. ebd. 2017: 176).

Genannt seien an dieser Stelle exemplarisch die 53 *Kommunalen Integrationszentren* in den Landkreisen und kreisfreien Städten, die in einem Verbund zusammengeschlossen sind und sich primär um die Entwicklung von Konzepten interkultureller, durchgängiger und sprachlicher Bildung entlang der biografiebegleitenden Bildungskette (Kindergarten, Schule, Übergang Schule-Beruf) und Fortbildungen zur durchgängigen Sprachbildung für Erzieher:innen, Lehrer:innen und Ausbilder:innen kümmern (vgl. Kommunale Integrationszentren NRW 2021). Bainski (2017: 192), die von 2003 die RAA³¹ und später bis 2018 die LAKI³² (seit 2021 LaSI³³) leitete, beschreibt: „Die Arbeit der KI erfolgt in den Handlungsfeldern ‚Integration durch Bildung‘ und ‚Integration als Querschnittsaufgabe‘. Seit 2015 ist das Thema ‚Flucht‘ im Sinne einer kommunalen Koordinierungsaufgabe dazu gekommen.“ Die KI bilden ein Unterstützungs- und Beratungssystem, stehen an den meisten Standorten unter der Verantwortung der Schulaufsicht und können bezüglich Bildungslaufbahn und Schulempfehlung beraten (vgl. Bainski 2017: 193). Ebd. konstatiert: „Im Grunde werden wir durch die neuen Herausforderungen zu einer schnelleren Bewältigung der Weiterentwicklung im deutschen Bildungssystem gedrängt.“ (Bainski 2017: 191). Die in 2017 noch aktive NRW-Bildungsministerin Löhrmann hält fest, dass man in NRW seit Jahrzehnten positive Erfahrungen mit Zuwanderung gemacht habe und die eigene, gewachsene Expertise und Strukturen nutzen könnte (vgl. Löhrmann 2017: 175). Der Grundsatz sei ein Engagement für diversitätsbewusste Orientierung und erfolgreiche Bildungsbiografien aller Kinder unter Einbezug der Erkenntnisse der Lernforschung und Spracherwerbsforschung (vgl. Bainski 2017: 192).

Obwohl NRW im Bundesvergleich eine Vorreiterstellung einnimmt, schon viele Konzepte zur Beschulung implementiert wurden und es viele Initiativen in diesem Feld gibt, stellt das Unterrichten von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen weiterhin für viele Schulen und Lehrkräfte eine große Herausforderung dar und die Bildungsbenachteiligung sowie etwaige Bildungsrückstände bestätigen dies. Michalak (2010b: 142) sieht die Gründe dafür im Versäumnis der Bildungsinstitutionen den Zweitsprachenerwerb optimal zu fördern. Bainski

³¹ Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, früher Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen

³² Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren

³³ Landesstelle Schulische Integration

(2017: 191) betont, dass die Schulen, die sich bereits mit interkultureller Bildung und sprachsensiblen Unterricht auseinandergesetzt hatten, leichter mit der Aufgabe der Beschulung umgehen können, hebt aber hervor, dass die Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Fachwissenschaft und guter Praxis noch nicht überall bekannt seien und angenommen würden (vgl. Bainski 2017: 1919). Die Retrospektive verdeutlicht, dass bildungspolitisch in NRW teilweise Strukturen zur adäquaten Beschulung geschaffen wurden. Gleichwohl wird die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen vielerorts aber als neue Herausforderung wahrgenommen und angemahnt, dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung verstärkt auf die Thematik vorbereitet werden sollten. Daher stellt sich die Frage, handelt es sich um eine neue Aufgabe für das Schulsystem?

1.4 (K)eine neue Aufgabe für das Schulsystem?

Es kann konstatiert werden, dass es bereits seit den 70er Jahren Konzepte zur Beschulung von migrierten Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter gibt. Von der Ausländerpädagogik (siehe dazu vertiefend Mahler & Steindl 1983, Auernheimer 2010, Esser 1983), zur Migrationspädagogik (u.a. Auernheimer 2010), der interkulturellen Pädagogik (vgl. vertiefend dazu: Auernheimer 2010; Nohl 2010; Luchtenberg 2009: 83) hin zur internationalen Pädagogik (u.a. Demorgon 1999; Thomas 1988).³⁴ Zusätzlich gibt es bereits seit vielen Jahrzehnten eine wissenschaftliche Fachrichtung, die sich u.a. mit Mehrsprachigkeit, sprachlicher Vielfalt, Zweitspracherwerb und dem Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen auseinandersetzt und von deren Erkenntnissen zum Teil viel zu wenig Gebrauch gemacht wird oder sogar behauptet wird, dass es keine wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Themenfeld der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen gäbe. Aus diesem Fachkreis heraus wurde 2016 die sogenannte Leipziger Erklärung veröffentlicht:

„Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, das seit vielen Jahren und Jahrzehnten an Universitäten und Hochschulen in Deutschland etabliert ist, hat Konzepte für genau diese Aufgabe entwickelt und ExpertInnen für genau diesen Zweck ausgebildet, auf die zurückgegriffen werden kann und sollte.“ (Altmayer & Dobstadt 2016: 232)

In der Leipziger Erklärung der DaF/DaZ-Institute in Deutschland zur sogenannten „Flüchtlingskrise“ wird deutlich gemacht, dass die Beschulung der neu zugewanderten Schüler:innen kein neues Phänomen ist und bereits Konzepte zur Beschulung und Expert:innenwissen vorhanden seien und dem in der Öffentlichkeit und in den Medien

³⁴ Für einen umfassenden Überblick siehe Mavruk 2018: 20-29.

entstehendem Eindruck, dass es für die Lösung der Aufgabe neu zugewanderte Personen sprachlich und kulturell mit der bundesdeutschen Gesellschaft vertraut zu machen, weder tragfähige Konzepte noch ausgebildete Fachleute gäbe, energisch zu widersprechen sei (vgl. Altmayer & Dobstadt 2016: 231). In der Erklärung wird darüber hinaus pointiert, dass DaZ in allen Bundesländern als reguläres Schulfach anerkannt und in die Lehramtsausbildung integriert werden müsse (vgl. Altmayer & Dobstadt 2016: 233). Dieser Forderung ist der Gesetzgeber bis heute nicht nachkommen. Da Bildung auf Bundeslandebene organisiert wird³⁵ sind die Regelungen nicht einheitlich und es gibt bisher nur zwei Bundesländer, in denen DaZ in der Lehramtsausbildung verpflichtend verankert ist.³⁶ Auch Benholz konstatiert, dass das Unterrichten neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher keine neue Aufgabe für das Bildungssystem darstellt und trotzdem politisch nicht die Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden, die für eine bildungspolitische und strukturelle Veränderung erforderlich sind (vgl. ebd. 2016: 11). Ebd. bestätigt, dass sich insgesamt zu wenige schulische und außerschulische Akteur:innen der Bildungsarbeit mit den Lehr- und Lernvoraussetzungen der Schüler:innen befasst hätten und Migration daher bis heute als etwas Besonderes und nicht als Selbstverständlichkeit gelte (vgl. ebd. 2016: 12). Es lassen sich Defizite in der Lehrer:innenausbildung, -fort und -weiterbildung bei gleichzeitiger Verifikation der Relevanz der Thematik durch bildungspolitische Akteur:innen und Forscher:innen feststellen. Auch Löser et al. bekräftigen die Bedeutsamkeit des Themas und akzentuieren, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen Sprachkenntnissen von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen in der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion ein zentrales Thema sei (vgl. ebd. 2008: 186). Die Daueraufgabe und die langfristige Historie und Perspektive bekräftigt auch Benholz explizit und führt aus, dass das Unterrichten dieser Schüler:innengruppe seit sechzig Jahren Daueraufgabe des deutschen Bildungssystems sei und eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein sollte, aber dass seit 2015 das Thema die Medien und öffentlichen Diskurse beherrsche und der Eindruck entstünde, dass es sich um eine neue Aufgabe handele (vgl. ebd. 2016: 11f). Benholz und Siems halten fest, dass es auch nach Jahrzehnten der Einwanderung und einer früh einsetzenden Kritik an der Qualifizierung der Lehrkräfte weder gelungen sei adäquate Sprachbildung und Sprachförderung, noch

³⁵ „Die Bildungssysteme verschiedener Länder reagieren höchst unterschiedlich auf Migrant/innen, und auch ihre Bildungserfolge stellen sich in den einzelnen Ländern unterschiedlich dar.“ (Löser et al. 2008: 180)

validierte Beschulungsmodelle, für Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte zu implementieren (vgl. Benholz & Siems 2016: 48).

Schon 1977 konstatierte Meyer-Ingwersen, dass es sich um eine Daueraufgabe handelt und dass das „Schulversagen dieser Kinder [ist] im Grund ein Versagen unseres Bildungssystems, das ungerechterweise den Schülern angelastet wird.“ (Meyer-Ingwersen 1977: 5). Das Bildungssystem problematisiert Deutschlernende unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse diverser Studien (z.B. PISA³⁷) die Bildungsbenachteiligung und schlechteren Ergebnisse von Schüler:innen mit nicht-deutscher Erstsprache. Thränhardt beschreibt in seinem Artikel sehr detailliert und kritisch die Datenlage nach PISA und dem Integrationsmonitoring sowie einer repräsentativen Umfrage des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen und setzt sich mit den Veränderungen im Bereich Migration und Integration, sowohl in den Bereichen Kindergarten, schulischer Übergang Grundschule zu Sekundarstufe, als auch im Ausbildungsbereich, auseinander und liefert zu allen drei Bereichen Statistiken. Er hält fest, dass „der Umgang des Bildungssystems mit Migranten keine Frage einer Sonderpädagogik für Migranten, sondern ein Indiz für die Modernität und Qualität des Bildungssystems insgesamt“ (Thränhardt 2012: 132) ist.

Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass der Bildungserfolg zugewanderter Schüler:innen maßgeblich von der Qualifikation der Lehrkräfte abhängt (siehe OECD 2018). Frenzel erläutert das Dilemma der Lehrkräfte:

„Kolleginnen und Kollegen, die noch keine oder nur wenig Unterrichtserfahrung mit neu zugewanderten Jugendlichen haben, können kaum zwischen ursächlich sprachlichen und fachlichen oder allgemein-kognitiven Defiziten unterscheiden, fühlen sich durch die zusätzliche Aufgabe der Sprachförderung überfordert und sorgen sich um den zeitlichen Mehraufwand und die Erreichbarkeit der angestrebten Standards.“ (Frenzel 2016: 25)

³⁷ Die OECD fasst die Problematik in einer Pressemitteilung vom 19.03.18 in einer Sonderauswertung der PISA-Daten von 2015 wie folgt zusammen: „Geringe formale Bildung und niedriger beruflicher Status der Eltern sowie Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache sind die größten Hindernisse für den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. [...] In Deutschland, Österreich, Schweiz, Belgien, Dänemark, Finnland, Luxemburg, Slowenien und Schweden ist unter Migranten und deren Nachkommen der Anteil leistungsschwacher Schüler besonders hoch. In diesen Ländern erreichen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so häufig wie Schüler ohne Migrationshintergrund nicht die schulischen Grundkenntnisse. Unterschiede bei der sozialen und wirtschaftlichen Herkunft können mehr als ein Fünftel der Kluft zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und einheimischen Schülern beim Erreichen der Basiskompetenzen erklären. Sprachkenntnisse sind ebenfalls entscheidend: Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause nicht die Sprache des Aufnahmelandes sprechen, schneiden im PISA-Test um etwa acht Prozentpunkte schlechter ab, als Schüler mit Migrationshintergrund, die auch zu Hause in der Unterrichtssprache kommunizieren.“ (OECD 2018) Die OECD verweist auf die Schlüsselrolle der Lehrkräfte, welche mehr Unterstützung und Training erhalten sollten, um mit multikulturellen Klassen umgehen zu können (vgl. ebd.).

Neben der Kritik an der Ausbildung der Lehrkräfte findet parallel eine polemische Dramatisierung der Ausgangslage statt, wie die ehemalige Ministerin für Schule und Weiterbildung (2010-2017) Löhrmann feststellt:

„Schule und Zuwanderung sind also losgelöst voneinander zwei Themen, die in bestimmten, leider viel zu großen und weit in die gesellschaftliche Mitte hineinragenden, Kreisen mit dem Label der Katastrophe versehen werden.“ (Löhrmann 2017: 174)

In der Gesamtschau können vier Aspekte konstatiert werden:

1. Es gibt umfassende Forschungsergebnisse und didaktische Empfehlungen aus dem Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache zum Umgang mit migrationsgesellschaftlichen Herausforderungen im Bildungssystem und konkret für den Unterricht.
2. Migration und die Beschulung der mehrsprachigen Schüler:innenschaft wird vielerorts, z.B. in den Medien z.T. polemisch dramatisiert wird.
3. Die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen ist besonders in NRW kein neues Phänomen.
4. Forscher:innen bestätigen, dass viele (angehende) Lehrkräfte Unsicherheiten und fehlende Kompetenzen für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen äußern³⁸

³⁸ Siehe dazu Kapitel 3: Lehrkräfteausbildung im Kontext der Migrationsgesellschaft

2 Besondere Herausforderungen? Neuzugewanderte Schüler:innen am Gymnasium

Es existieren zahlreiche Publikationen und Diskurse über Effekte von Migrationsprozessen auf das Bildungssystem und daraus resultierenden Chancen³⁹ und Herausforderungen einer vielfältigen und multilingualen sowie multikulturellen Schüler:innenschaft. Die Frage, ob sich für neu zugewanderte Schüler:innen die Beschulung an Gymnasium von der anderer Schulformen unterscheidet und welche besonderen Herausforderungen sich für Gymnasiallehrkräfte im Kontext der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen ergeben, wurde hingegen bisher wenig gestellt. Daher wird im Folgenden zunächst der Blick auf die Besonderheiten der Schulform Gymnasium gelegt und dargestellt, warum sich schulformspezifische Besonderheiten bei der Beschulung neu zugewanderte Schüler:innen ergeben (2.1). Im Kontrast und zur Einbettung der generellen Spezifika der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen wird anschließend gefragt, wie Bildungsdifferenzen, Bildungsselektivität im Kontext von Bildungsgerechtigkeit aus bildungspolitisches und bildungswissenschaftliche Perspektiven im Kontext der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen thematisiert werden (2.2), bevor allgemein Beschulungsmodelle Neuzugewanderter (2.3), die Organisation der Zuweisung (2.4) und die rechtlichen Rahmenbedingungen (2.5) expliziert werden.

2.1 Segregationseffekte? Die Stellung des Gymnasiums im deutschen mehrgliedrigen Schulsystem

Historisch gesehen ist das Gymnasium seit seinen Anfängen eine Institution der höheren Schulbildung und bereitet auf eine akademische Laufbahn vor, damit hebt es sich von den anderen Schulformen in Deutschland ab.⁴⁰ Garber (2017: 24) bestätigt: „Das Gymnasium hat in ungezählten Städten die Rolle einer prototypischen intellektuellen Instanz innegehabt.“ Ebd. hält fest, dass dem Gymnasium eine „Intellektualität, den geistlich-monastischen,

³⁹ Der Begriff „Chance(n)“ muss in diesem Kontext kritisch gesehen werden. Eine Chance lädt zu einer Bilanz ein und birgt die Gefahr eines negativen Saldos. Es wird somit gefordert, dass Migration produktiv ist und legitimiert, bei vermeintlich schlechter Bilanz, eine Begrenzung und/oder Ablehnung von Migration aus buchhalterischer Sicht (vgl. Mecheril 2015).

⁴⁰ An dieser Stelle sei eingeordnet, dass dies keine historische Studie ist und Bildungsgeschichte in anderen Werken nachzulesen ist. Zur Geschichte des Gymnasiums siehe Garber (2017). Er verweist nicht nur auf Studien zu den einzelnen „Häusern“ vom Gymnasium Illustre des Fürstentums Anhalt in Zerbst, der Academia Norica (Nürnberger Hohe Schule), das Gymnasium illustre Augusteum zu Weißenfels, sächsische Fürsten- und Landesschulen, das Gelehrtenschulwesen der Residenzstadt Berlin und viele mehr (Anmerk. D. Ver.: Interessant ist und schon an der Benennung der Schulen sichtbar, Gymnasien waren Schulen für die Elite, für Intellektuelle, vorbereitend auf eine akademische Laufbahn oder höhere Ausbildungsabschlüsse). Garber liefert auch Informationen zur Rolle des Gymnasiums in der frühen Neuzeit als Ort durch den sich der Humanismus flächendeckend etabliert habe und in vielen Städten einen Schub der Akkulturation bewirkt habe (vgl. ebd. 2017: 27f): „Auf den Gymnasien hat sich der Zusammenklang von Reformation und Humanismus in ungezählten Varianten eindrucksvoll um nicht zu sagen segensreich vollzogen.“ (ebd. 2017: 28).

kirchlich-klerikalen Horizont überschreitend“ (2017: 24) zugeordnet wird. Rekus erläutert dazu, dass seit dem preußischen Prüfungsreglement von 1834 die Zielsetzung des Gymnasiums im deutschsprachigen Raum in der Verleihung der Hochschulreife und dem Erreichen der formalen Berechtigung ein Hochschulstudium aufnehmen zu dürfen, bestand. Er bemängelt, dass das Gymnasium auch heute noch nur als Ausgabestelle für Hochschulzugangsberechtigungen gesehen werde und nicht als „Qualifizierungsort, um die Anforderungen eines Hochschulstudiums bewältigen zu können“ (Rekus 2017: 27).

2.1.1 Die besondere Stellung des Gymnasiums

Das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland begünstigt Segregationseffekte und führt zu soziokulturellen Disparitäten (vgl. Lenz et al. 2019: 2f). Die Herkunft und soziale Merkmale sind in Deutschland mit Bildungserfolg assoziiert (siehe auch Haag et al 2016; Kuhl et al. 2016). Nach Lenz et al. (2019: 1335) befördere besonders das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland nicht nur eine leistungsbezogene Absonderung, sondern auch eine „schulartspezifische soziokulturelle Segregation“. Das Schulsystem sei hierarchisch organisiert und richte sich an „Schülergruppen unterschiedlicher Leistungsniveaus“ (ebd.). Dies bestätigt auch Esser und führt aus, dass die soziale Ungleichheit als zentraler Teil der Stringenz der Differenzierung verstärkt werde (ebd. 2017: 180). Grundschüler:innen werden je nach Leistung mit entsprechenden Empfehlungsschreiben an die weiterführenden Schulen *überwiesen*. Dort können verschiedene Abschlüsse erreicht werden. Die Schulartwahl „beeinflusst den Kompetenzerwerb und ist mit dem später erreichten Bildungsabschluss assoziiert“ (Lenz et al. 2019: 1335, siehe auch Dumont et al. 2014). Kempert et al. (2016: 157) halten fest, dass „die relative Chance, ein Gymnasium zu besuchen“ von den Sprachkompetenzen im Deutschen abhängt und verweisen darauf, dass „eine Isolierung der Effekte von Kompetenzen in anderen Bereichen“ schwierig sei. Durch das Selektionsverfahren am Ende der Grundschulzeit werden Schüler:innen mit sprachlichen Defiziten häufig nicht dem Gymnasium zugewiesen. Zudem wurden Effekte ethnischer Herkunft in den Selektionsverfahren der Gymnasien festgestellt. 2009 konstatiert Gomolla: „Beobachtet wurden auch Effekte von Schulkapazitäten, aufgrund deren etwa Gymnasien Schüler ablehnten oder suchten.“ (ebd. 2009a: 96). Zwar ist die Rolle des Gymnasiums inzwischen nicht mehr derart elitär wie in seinen Anfängen, doch ein gewisser intellektueller Habitus und Standard wird allein schon über die Zuweisungsempfehlungen der Grundschulen und der Möglichkeit der Gymnasien selbst eine Auswahl der jeweiligen Schüler:innen zu treffen (mit

Bezug zum Leistungs- und Kompetenzniveau, festgeschrieben durch Zeugnisnoten der 3. Grundschulklasse), die die Schule besuchen dürfen. Dies hält auch Weber (2005: 73) fest:

„In Urteilen von LehrerInnen über allochthone SchülerInnen werden besonders häufig deren mangelnde Sprachfähigkeiten benannt, um fehlende Eignung für ein Gymnasium zu plausibilisieren.“

Weber betont den Fakt der mangelnden Sprachfähigkeiten im Deutschen für die Zulassung zum Gymnasium. Diese führen zum fehlenden Verständnis von Fachinhalten und somit zu schlechten Schulleistungen. Folglich führt nicht eine zu geringe Kompetenz in der L1 von mehrsprachigen Schüler:innen oder eine mangelnde Intelligenz zur Segregation, sondern der nicht vollständig vollgezogene oder nicht geförderte oder versäumte Spracherwerb in der L2 (in dem Fall Deutsch) zu einem Nicht-Besuch des Gymnasiums. Weber konstatiert auch, dass es „symbolische Kämpfe von alteingesessenen sozialen Gruppen am Gymnasium gegenüber Neuankömmlingen“ gäbe, die aus Angst vor dem Verlust der Exklusivität des Abiturs geführt würden (vgl. ebd. 2005: 78). Die Selektionseffekte beziehen sich nicht nur auf die Sprachkenntnisse. Müller & Haun (1994: 30) halten fest, dass der Übergang in die gymnasiale Oberstufe, das Erreichen des Abiturs, der Eintritt in eine Universität und das Erreichen des Hochschulabschlusses zunehmende Herkunftseffekte zeige. Bildungserfolg und sozialer Aufstieg hängen nicht allein vom erreichten Bildungsniveau ab (u.a. Hartmann 2002, El-Mafaalani 2012). Während ein meritokratischer Ansatz Leistungen als Ursache für Erfolg identifizieren würde, fördert der Habitus des Gymnasiums eine selektive Wahrnehmung von Leistungen bei bestimmten Gruppen, siehe Schulkultur gymnasialer Distinktion (Helsper et al. 2018). Der historisch begründete und tradierte elitäre Habitus des Gymnasiums wird auch in den Haltungen von Gymnasiallehrkräften sichtbar.

Historisch betrachtet musste sich das Gymnasium bisher wenig mit Schüler:innen auseinandersetzen, die einer sprachlichen Förderung im Deutschen bedurften, um die Fachinhalte der Unterrichtsfächer zu verstehen. Auch in den Jahren der gestiegenen Zuwanderung z.B. durch die Gastarbeiterzuwanderung, spielte die Thematik der sprachlichen Förderung und die Auseinandersetzung mit Deutschlernenden eine untergeordnete Rolle im gymnasialen Schulalltag. Dies zeigt(e) sich lange auch in der Lehrkräfteausbildung und trägt Früchte bis in heutige Lehrkräftezimmer. Erst seit 2009 hat die Thematik verbindlichen Eingang in die universitäre Lehrkräfteausbildung zukünftiger Gymnasiallehrer:innen

gefunden⁴¹. Mit den steigenden Zuwanderungszahlen in 2015 wurden die Gymnasien kapazitiv in die Pflicht genommen und den Schulen wurden neu zugewanderte Schüler:innen zugewiesen, für die – je nach Beschulungsmodell der Schule – separate Klassen eingerichtet wurden oder die in den Regelunterricht integriert wurden⁴². Nun standen die Gymnasiallehrkräfte vor der Aufgabe sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden, z.T. zu alphabetisieren. Der Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf der Lehrkräfte am Gymnasium zeigt sich auf vielen Ebenen. Exemplarisch an einem massiven Anstieg der Fortbildungsanfragen speziell von Gymnasien an das Modellprojekt ProDaZ des Instituts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der UDE. Der Zuspruch zu Fortbildungsreihen /-veranstaltungen u.a. zu den Themen (eine ausführliche Auflistung der Themenfelder findet sich in Gerhardt 2016: 247-254) Alphabetisierung, Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen, Sprachbildung in allen Fächern, Heterogenität im Unterricht speziell von Gymnasiallehrkräften war groß (vgl. Gerhardt 2016: 245f).⁴³ Auch in der Ausbildung von Lehrkräften lassen sich bis dato Differenzen zwischen den Schulformen feststellen, die weiterhin den elitären Charakter des Gymnasiums und seine besondere Stellung bestätigen⁴⁴. Bis heute zeigt auch die Besoldung der Lehrkräfte, dass Gymnasiallehrkräfte eine durch den Gesetzgeber bestätigte gehobene Stellung im Schulsystem haben, da ihre Lehrtätigkeit besser bezahlt wird.⁴⁵

⁴¹ Ausführlich zur Ausbildung der Lehrkräfte im Rahmen der universitären Lehrkräfteausbildung für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen siehe Kapitel 3.2.1

⁴² Der Runderlass vom 15.10.2018 des MSB „Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler“, der den Erlass „Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler (BASS 13-63 Nr.3) vom 28.06.2016 abgelöst hat, hält fest, dass die Teilhabe und Integration von neu zugewanderten Schüler:innen Aufgabe aller Schulformen sei (vgl. MSB NRWa: 2018) und liefert damit die Grundlage für die Schulaufsichtsbehörde Zuweisungen an die Gymnasien vornehmen zu dürfen. Auch im Rahmenkonzept zur schulischen Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern der Bezirksregierung Münster (2019: 13) wird festgehalten, dass neben der quantitativen Planung und Sicherung der Schulplätze insbesondere eine Zuordnung zu konkreten Schulen aller Schulstufen und Schulformen notwendig sei und betont im Folgenden: „Die Einbindung möglichst vieler Schulen und aller Schulformen ist im Integrationsprozess ein zentraler Aspekt.“ (ebd. 2019: 13f). Die erste Fassung dieses Rahmenplans ist vom 19.11.2015 und belegt somit, dass in den Jahren der gestiegenen Zuwanderungszahlen 2015/16 die rechtlichen Grundlagen zur Beschulung neu zugewanderter überarbeitet/erstellt wurden. In 2009 wurde bereits der Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“ vom Ministerium für Schule und Weiterbildung (BASS 13 - 63 Nr.3) veröffentlicht, der aber noch keine Hinweise zur Zuweisung an alle Schulformen enthält.

⁴³ Dies zeigen auch die Ergebnisse der Vor- und Hauptstudie dieser Arbeit. In den durchgeführten Interviews wurde der Fort- und Weiterbildungsbedarf deutlich (siehe Kapitel 7).

⁴⁴ Siehe Kapitel 2.1

⁴⁵ Rückwirkend zum 01.11.22 hebt der Gesetzgeber verbeamtete Lehrkräfte der Primarstufe und Sekundarstufe 1 von A12 schrittweise auf A13 an. Erst 2026 werden alle Lehrkräfte aller Schulformen gleich entlohnt werden (vgl. Ministerium der Finanzen des Landes NRW 2023)

2.1.2 Folgen der Selektionsprozesse - Zuweisungsentscheidungen

Die besondere Stellung der Organisation *Schule* in der Gesellschaft in der Verteilung von Bildungschancen und ihre Aufgabe der Wissensvermittlung sowie die Aufgabe von Lehrkräften Schüler:innen optimal zu fördern, stehen Selektionsentscheidungen der Schule gegenüber, die sie als „eine Verteilungsinstanz, die Bildungsansprüche der Bürger bzw. ihrer Kinder verwaltet und das begehrte Gut Schulerfolg durch Selektion in Form von Versetzungen, Übergangsempfehlungen und schließlich Schulabschlüssen“ (Gomolla & Radtke 2009: 23ff) markiert. Nach Gerleigner und Aulinger komme besonders dem Übergang von Primar- zur Sekundarstufe I eine wesentliche Bedeutung in der Verhandlung sozialer Ungleichheit und Bildungserfolg zu (ebd. 2017: 29). Sie referieren dazu auf den Begriff der Ressourcenausstattung und Kapitalien nach Bourdieu (ebd. 2017: 33f). Gomolla beschreibt, dass in mehreren Studien nachgewiesen werden konnte, dass in den schulischen organisatorischen Prozessen der Differenzierung und Auslese, um homogene Lerngruppen bilden zu können

„systematisch von stereotypisierenden Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen eines Kindes Gebrauch gemacht wurde – mit dem Ergebnis, dass Kinder auf vielfältige Weise negativer beurteilt wurden, als ihrem Leistungsvermögen entsprach, vom Regelunterricht ausgegrenzt und in anforderungstieferen Bildungsgängen platziert wurden.“ (Gomolla 2009a: 32)

Gomolla führt weiter aus, dass die „diskriminierenden Entscheidungsmuster“ eng verzahnt seien mit den der „Handlungsrationalität der Schule“ (ebd. 2009a: 32), und betont, dass trotz zahlreicher Bemühungen diese Mechanismen auszuheben, die Ausgrenzung weiterhin betrieben werde. Die monolinguale Grundüberzeugung der Lehrkräfte bleibe weiterhin bestehen (vgl. ebd. 32f).⁴⁶ Selbst an Schulen, an denen Sprachförderung, Bemühungen zu Kooperation mit Eltern, soziales und interkulturelles Lernen eingeführt wurden, sei nachgewiesen worden, dass all die Anstrengungen nichts an der Beurteilung oder schullaufbahnrelevanten Entscheidungen geändert hätten (vgl. ebd. 33). Gomolla beschreibt, dass auch dort, wo eine „aktive Auseinandersetzung mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Unterricht sowie enge Kooperation mit Eltern und Fachlehrkräften“ (ebd. 34) stattfand, die langfristige Umsetzung nur durch die „explizite Erläuterung dieser Ziele im Schulprogramm“ (ebd. 34) und die Unterstützung durch die Schulleitung umgesetzt werden konnte (vgl. ebd. 34).

⁴⁶ Siehe dazu auch der monolinguale Habitus (Gogolin 2008)

Thränhardt (2012: 130) sieht die Begründung dieser Praktiken und die Probleme im Schulsystem in der „große[n] soziale[n] Selektivität des deutschen Schulsystems, die sich auf Migrantengruppen besonders auswirkt, die der Arbeiter- oder Unterschicht angehören.“ Unterschiedlichen Schulformen und möglichen Bildungsabschlüsse führen zum verstärkten Zeichnen von Differenzlinien:

„Die selektive Verteilung von Einheimischen und Migrantinnen und Migranten auf unterschiedliche Schultypen etabliert auch folgenreiche Bedingungen im Hinblick auf die Möglichkeiten Interkultureller und Antirassistischer Bildung: Sie konterkariert das Lernziel, dass Einheimische und Migrantinnen und Migranten sich als gleichberechtigte Individuen betrachten sollen, denn letztere finden sich mehrheitlich als Schülerinnen und Schüler vor, die auf ungleichwertigen Schulen ungleichwertige Abschlüsse erhalten.“ (Hormel & Scherr 2009: 46)

Diese Ungerechtigkeit setzt sich auch in Bezug auf die Leistungsbeurteilung vor. Das Benoten von Leistungen, die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht erbracht werden können, führt zu einer Verzerrung der Leistungspotentiale, dabei ist speziell die Leistungsbewertung ein zentraler Faktor bei der Zuweisungsentscheidung der Grundschullehrkräfte für den Übergang an eine weiterführende Schule. Diese Zuweisungsentscheidung ist entscheidend für Bildungsbiografie der Kinder und wird vorrangig durch die Benotung seitens der Lehrkräfte herbeigeführt. Daher haben diese hier eine Schlüsselrolle. Gogolin hält fest, dass alle in Deutschland vorliegenden, vergleichbaren Untersuchungen und Studien zu dem gleichen Ergebnis gekommen seien und wiederkehrend ermittelt worden sei, dass Schüler:innen aus zugewanderten Familien immer dann schlechter abschnitten, wenn die Leistung eine in der vorherrschenden Unterrichtssprache sei (vgl. ebd. 2009: 38).⁴⁷ Gogolin konkludiert, dass die Selektionseffekte eben nicht nur durch äußerliche Zusammenhänge (Sozio-kultureller Status, Sozio-ökonomischer Status, kognitive Voraussetzungen der Kinder) zu erklären seien, sondern vielmehr inhärent an den Versäumnissen des deutschen Schulsystems lägen, die sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln, die entscheidend für den Schul- und Bildungserfolg seien (vgl. ebd. 2009: 39f). Sievers beschreibt unter Berufung auf das Konsortium Bildungsberichterstattung (KB 2006: 137ff), dass neben mangelnden Sprachkenntnissen oder Bildungsferne der Familien das deutsche Bildungssystem als Ganzes ins Blickfeld gerate und Lehrpersonen in soziokulturell gemischten Klassen eine Schlüsselposition einzunehmen

⁴⁷ Siehe vertiefend dazu auch die internationalen Schulleistungsuntersuchungen in der Grundschule PIRLS/IGLU (<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/pirlsiglu.html>) und die nationalen Bildungstrends IQB (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bt>).

scheinen (vgl. Sievers 2012: 288). Diese Schlüsselrolle im Bildungssystem konstatiert auch Weber (2005: 70):

„Vordergründig betrachtet scheitern sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche nicht an ihrer sozialen Herkunft, sondern an schlechteren Noten als ihre besser situierten MitschülerInnen. Beurteilungsmaßstäbe, die Lehrkräfte anwenden, sind allerdings nicht sozial neutral.“

Weber betont hier, dass die Beurteilungsmaßstäbe der Lehrkräfte nicht unvoreingenommen sind: „Zusammengefasst kann konstatiert werden, dass soziale Zugehörigkeiten den Bewertungsmaßstab von Lehrkräften für kulturelle Ressourcen ihrer SchülerInnen beeinflussen.“ (ebd. 2005: 76) Und auch Krohne und Meier (2004) betonen, dass durch Migrationshintergrund eine Bildungsbenachteiligung entsteht: „Die Wahrscheinlichkeit, in der Grundschule eine Klasse wiederholen zu müssen, ist bei Migrantenkinder viermal so hoch wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund.“ Weber (2005: 71) hält fest, dass „es (...) verschiedene Hinweise darauf [gibt, SG], dass in Selektionsprozessen von Schulen die ethnische Herkunft von SchülerInnen nicht bedeutungslos ist.“ Ebd. formuliert: „Für die nachweislich geringere Chance bestimmter Gruppen von Kindern und Jugendlichen auf einen hohen Schulabschluss trotz des Postulats einer sozialstrukturellen Neutralität des Schulwesens werden seltene Fälle von absichtsvoller Stigmatisierung verantwortlich sein.“ (ebd. 2005: 69). Massumi und Fereidooni (2017: 62) werden der Argumentation von Studien folgend deutlicher: „Die ForscherInnen belegen, dass mangelnde Sprachkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund für deren Zurückstellung bei der Einschulung angeführt werden, obwohl dies gemäß dem nordrhein-westfälischen Schulgesetz nicht zulässig ist.“ (Massumi & Fereidooni 2017: 62). Weber begründet diese Benachteiligung damit, dass insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder/und aus einem (bildungs-)armen familiären Milieu schlechte Startvoraussetzungen hätten, da ihre Kapitalien (gemeint ist das symbolische Kapital, also sprachliche Gepflogenheiten (kulturelles Kapital), Helfersystem in der Familie (soziales Kapital), Nachhilfestunden (ökonomisches Kapital)) im Feld der gymnasialen Bildung nicht zu Geltung komme oder abgewertet würde, da ihre Ressourcen nicht legitimiert und somit negatives symbolisches Kapital seien (vgl. Weber 2005: 77f). Lander führt (2011: 206f) zum Beispiel aus:

„Ein weiteres Beispiel dafür sind dauerhaft geringere Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die einer ethnischen Minderheit angehören. Manchmal werden solche Phänomene als kulturell oder sozial bedingt ‚wegerklärt‘, oder es wird gesagt, dass eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern nicht besonders bildungshungrig sei. Es ist aber die Pflicht der

Institution Schule und aller Lehrkräfte, jedes Kind dabei zu unterstützen, dass es sein volles Potenzial erreicht.“

Die schlechtere Bewertung der Schulleistung kann sich, wie oben angedeutet, auf die gesamte Bildungsbiographie auswirken. Dies bestätigen auch Massumi und Fereidooni und betonen, dass weiterhin kausale Zusammenhänge zwischen mangelnden Sprachkenntnissen, kognitiven Fähigkeiten und einschulungsrelevantem Verhalten, das ethnisch-kulturell stereotypisiert werde, konstruiert sei, um die Zurückstellung der Einschulung zu begründen und eventuell sonderpädagogischen Förderbedarf zu diagnostizieren (vgl. ebd. 2017: 62f). Die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist keine unübliche Praxis im Bildungssystem, dies belegt eine von Gomolla und Radtke durchgeführte Untersuchung (2009: 193-227), in der die Sonderpädagogisierung von Migrant:innen deutlich wird: Es wird aufgezeigt, dass Förderschulen einen höheren Anteil von Migrant:innen beschulen. Dies wird u.a. mit der Zuweisungspraxis der Lehrkräfte der Regelschulen und des Schulsystems an sich begründet. Auch die fehlenden personellen Kapazitäten an den Regelschulen (vor allem Grundschulen), die durch die Überweisung an eine Förderschule Entlastung erfahren und der unscharfe Lernbehinderungsbegriff sei Teil des Problems sowie fehlende Berücksichtigung von erst- oder mehrsprachigen Kompetenzen und dem defizitären Blick auf Deutschkenntnisse, die zu Verständnisprobleme der Fachinhalte führten (vgl. Gomolla & Radtke 2009: 225ff). Ebd. explizieren:

„Zum anderen werden auch im SAV⁴⁸ sprachliche Defizite und negative ethnische-kulturelle Zuschreibungen indirekt entscheidungswirksam, indem sie über vorgeblich *neutrale* pädagogische Kriterien für eine negative Leistungsprognose herangezogen werden. Mit ethnisierenden Deutungen gefüllt werden u.a. die Konstrukte *Motivationsmängel* und *generalisierte Teilleistungsschwächen* als diagnostische Kriterien sowie das Konzept der sozio-kulturellen Deprivation als ursächliche Variable für die Lernschwierigkeiten.“

Zur Vertiefung des Themenfeldes Sonderpädagogisierung von Migrant:innen sei neben dem Band von Gomolla und Radtke (2009), noch u.a. Chilla (2019), Kormann (2013) genannt.

Fürstenau und Gomolla begründen die nicht gerechte Leistungsbewertung damit, dass sich im deutschen Bildungssystem die selektiven Schulstrukturen und die mangelnde Ausrichtung des Unterrichts auf Diversität wechselseitig verstärkten und gemeinsam zum Schulscheitern von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen (vgl. ebd. 2009: 14). Das selektive Schulsystem mit seinen unterschiedlichen Schulformen und die fehlende Anpassung an die heterogene Schüler:innenschaft werden in der Literatur neben dem Aspekt der Sprache genannt und auch

⁴⁸ Standardisiertes Abklärungsverfahren in der sonderpädagogischen Förderung

u.a. von Weber (2005: 69) bestätigt: „Heterogenität von Lernergruppen ist ebenso Schulalltag in Deutschland wie die nach wie vor eher schlechte Anpassung der Schule an diese Tatsache.“ Die Heterogenität der Schüler:innenschaft zeigt sich auf sprachlicher Ebene u.a. in den verschiedenen Erst- und Zweitsprachen sowie dem unterschiedlichen Sprachstand im Deutschen.

2.2 Bildungsdifferenzen - Bildungsselektivität - Bildungsgerechtigkeit?! Bildungspolitische und -wissenschaftliche Perspektiven auf die Beschulung neuzugewanderter Schüler:innen

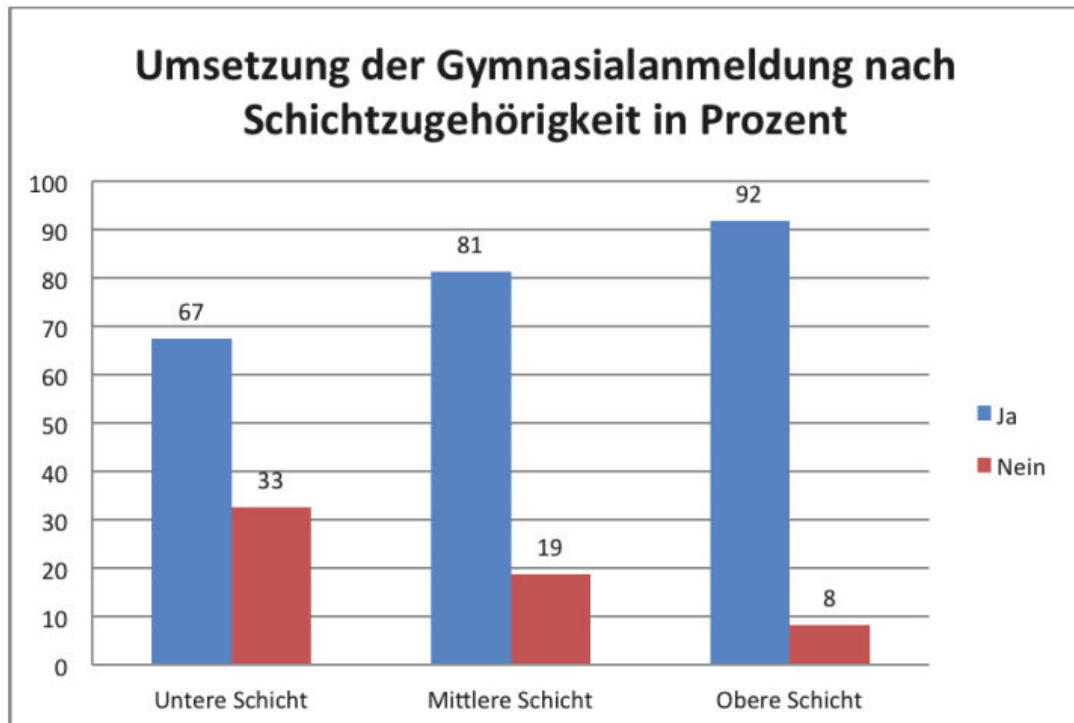
Debuschewitz und Bujard setzen sich mit den Determinanten von Bildungsdifferenzen in Deutschland und den Lehren und Grenzen der PISA-Studie auseinander und kommen zu dem Schluss, dass viele Faktoren Bildungsdifferenzen bewirken würden und die Interaktion zwischen sozialen Schichten, Menschen mit Migrationshintergrund und Bildungs- und Integrationspolitik entscheidend sei (vgl. ebd. 2014: 14). Sie halten fest, dass in der Öffentlichkeit ein verzerrtes Bild durch das selektive Aufgreifen wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Schulerfolg von Schüler:innen mit Migrationshintergrund produziert wurde und nach allen großen internationalen Vergleichsstudien deutlich geworden sei, dass in keinem anderen Land die soziale Herkunft einen größeren Einfluss auf die Kompetenzen der Schüler:innen habe, als in Deutschland (vgl. ebd. 2014: 2ff). Die soziale Herkunft als Selektionsfaktor sei ein Faktor der Bildungsselektivität, der sich in verschiedenen Ausprägungen zeige: Elternaspirationen, Eignungsurteile von Grundschullehrkräften, Grundschulempfehlungen, Bildung und Prestige der Eltern, die bereits seit den 70er Jahren untersucht worden sei⁴⁹ (vgl. ebd. 2014: 4). Es wird festgehalten, dass die Bildungsungleichheit aufgrund von Einflussfaktoren, wie Migrationshintergrund, Schulform, Klassengröße und Bildungsausgaben diskutiert werde und durch zahlreiche Bildungsstudien ausführlich dokumentiert sei, es aber an Kenntnissen zu den Ursachen mangle und die soziale Herkunft den Bildungsdiskurs bis heute dominiere (vgl. ebd. 2004: 4). Schüler:innen mit einem schwächeren sozioökonomischen Hintergrund haben eine geringere Wahrscheinlichkeit das Gymnasium zu besuchen (vgl. Dumont et al. 2014).

Gerleigner & Auling (2017) können in einer Studie zur Umsetzung von Gymnasialanmeldungen nach Schichtzugehörigkeit nachweisen, dass in der Oberschicht 90% der Kinder nach Gymnasialempfehlung tatsächlich eine Gymnasialanmeldung vollziehen,

⁴⁹ Siehe dazu Boudon 1974, Erikson & Johnsson 1996, Ingenkamp 1970, Ditton 2008, Schmitt 2008.

während ein Drittel der Kinder aus der Unterschicht eine niedrige Schulform besuchen (siehe Abbildung 7):

Abbildung 7: Umsetzung der Gymnasialanmeldungen nach Schichtzugehörigkeit in Prozent



Quelle: Gerleigner & Aulinger 2017: 40

Die Differenz zwischen der unteren und oberen Schicht zwischen einer positiven oder negativen Umsetzung einer Empfehlung deuten an, dass Eltern aus unteren Schichten potentiell zurückhaltender sind der Gymnasialempfehlung zu folgen. So ergibt sich ein Zusammenhang zwischen der „Erreichbarkeitseinschätzung“ (also ob die Eltern den Kindern zutrauen einen Gymnasialabschluss zu erreichen) und der Bildungsaspirationen, weil Kinder aus Haushalten mit niedrigen Abschlüssen der Eltern potentiell weniger häufig das Gymnasium besuchen. Esser bestätigt, dass die aktuellen Regelungen als zentraler Teil der Stringenz der Differenzierung zur Verstärkung der sozialen Ungleichheit führen, da Eltern aus bildungsfernen Schichten ihre „talentierten“ Kinder selbst nicht mit ausgesprochener Empfehlung auf das Gymnasium lassen (vgl. ebd. 2017: 180). Gerleigner und Aulinger untersuchten ferner die standardisierten Effekte der Kapitalausstattung der Familie auf die Gymnasialanmeldung (Abbildung 8):

Abbildung 8: Übersicht der standardisierten Effekte der Kapitalausstattung der Familie auf die Gymnasialanmeldung

Ausgangsvariable	Totaler Effekt	Direkter Effekt	Totaler indirekter Effekt
1 Einkommen	.164*	--	--
2 Kulturelles Kapital	.160*	--	.217**
3 Schulabschluss	.222**	--	.245**
4 Soziales Kapital	-.358**	-.381**	--
5 Schulische Kontakte	.202*	--	.054*

Anmerkungen:

** p < .01 (einseitig), * p < .05 (einseitig), -- nicht signifikant

Die indirekten Effekte des Schulabschlusses und des kulturellen Kapitals wurden über Aspiration und Erreichbarkeitseinschätzung vermittelt.

Der indirekte Effekt der schulischen Kontakte wurde über Aspiration vermittelt.

Quelle: Gerleigner & Aulinger 2017: 44

Sie erläutern, dass der sekundäre Herkunftseffekt einen sehr hohen Effekt auf die Kapitalienausstattung der Familie hat und dass es eine 83% Varianz in der Gymnasialanmeldung bei gegebener Gymnasialempfehlung gibt (vgl. ebd. 2017: 44f). „Auch bei an sich gleichen Startbedingungen kurz vor dem Übergang in die Sekundarstufe I kommen deutliche Effekte sozialer Ungleichheit zum Tragen“.

Aus der soziologischen Perspektive erläutern Segeritz et al. (2010), dass sich in Deutschland Hinweise auf segmentierte Assimilationsmuster einzelner Migrantengruppen finden lassen und institutionelle Merkmale des Schulsystems, der einzelnen Schule und der Schulklassen ebenso eine Rolle spielten, wie das Wohnumfeld der Schüler:innen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd. 2010: 135). Bremm et al. stellen darüber hinaus fest, dass Zusammenhänge von sozioökonomischen Merkmalen des Sozialraums, Schulzugehörigkeit und herkunftsbedingte Leistungsdifferenzen immer auch eine Frage von in Bildungseinrichtungen (re-)produzierter Bildungsbenachteiligung und somit zentrale Frage von Bildungsgerechtigkeit sind (vgl. ebd. 2023). Teltemann konstatiert auf Grundlage der Auswertung von fünf PISA-Studien, dass die Stratifizierung von Bildungssystemen im deutlichen Zusammenhang mit ethnischer Bildungsungleichheit steht und führt aus, dass die unterrichtliche Trennung von Schüler:innen nach Leistungen zu Leistungslücken zwischen „Migranten und Einheimischen“ führt (vgl. ebd. 2017: 151).

Es konnte anhand diverser Belege gezeigt werden, dass in Deutschland große Bildungsdifferenzen und eine Bildungsselektivität vorhanden sind. Zwick konstatiert: „In der Bundesrepublik Deutschland bestehen im Hinblick auf die Teilhabe am Bildungssystem so massive Benachteiligungen, dass das Faktum der Bildungsungerechtigkeit nicht in Frage gestellt werden kann.“ (ebd. 2017: 5). Neben den Segregationseffekten, die durch das

separierende Schulsystem verursacht werden, wird deutlich, dass diverse weitere Faktoren, wie z.B. der sozioökonomische Sozialraum, die Kapitalienausstattung der Familien sowie die Erreichbarkeitseinschätzung von Eltern Bildungsdifferenzen und Bildungsungerechtigkeit verursachen.

2.2.1 Begriffsklärung Neuzugewanderte Schüler:innen

Nach Massumi & von Dewitz sind neuzugewanderte Schüler:innen⁵⁰ Kinder und Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung im schulpflichtigen Alter, deren Sprachkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht der Regelklasse teilzunehmen (vgl. ebd. 2015: 13). Es handelt sich um eine Gruppenbezeichnung, die eine Homogenität andeutet, die aber nicht zutrifft. Vielmehr sind die individuellen Faktoren und Ausgangsvoraussetzung neuzugewanderter Schüler:innen sehr divers. Zur Diversität der Schüler:innenschaft erläutert Massumi, dass sich in den Lerngruppen, insbesondere hinsichtlich der bisherigen Schulbiographie, den Kompetenzen in der Herkunftssprache, den Sprachkenntnissen im Deutschen, Schulvorerfahrung sowie der Alphabetisierung große Unterschiede zeigen (vgl. ebd. 2016: 203). Die heterogene Charakterisierung der Schüler:innengruppe bestätigen u.a. Mavruk & Wiethoff 2015, Brömel 2016, Gill 2015. Baumann & Riedl untersuchten 2016 Sprach- und Bildungsbiografien Neuzugewanderter an Berufsschulen und konstatieren, dass aufgrund der mannigfaltigen Herkunftsländern (sie nennen die Zahl 44), unterschiedlichen Bleibeperspektiven, unterschiedlichen Herkunftssprachen (55 in der Studie), Schulerfahrung zwischen null und 17 Jahren, Analphabetismus vs. Hochschulbildung die Wahrnehmung einer sehr heterogenen Gruppe deutlich werden sollte (ebd. 2016: 127).

2.2.2 Differenzlinien Neuzugewanderte - eine Gruppe mit besonderen Bedarfen?

Cornely Harboe bestätigt, dass vor allem im Kontext der sogenannten Flüchtlingskrise Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen als besondere Gruppe wahrgenommen werden würden, deren großer Sprachförderbedarf, besondere psychosoziale Belastungssituation und Interkulturalität problematisiert werde (vgl. ebd. 2016: 9). Hierbei ist es wichtig, dass man die nachfolgenden Aspekte der Herausforderungen und Potentiale nicht als Charakterisierung einer sozialen Gruppe versteht, sondern es sich um Aspekte handelt, die möglicherweise, potentiell zutreffen, aber nicht gleichsam und vor allem gleichzeitig für ALLE neu zugewanderten Schüler:innen gelten. Die unterschiedlichen Bildungsbiografien, Herkunftsländer, Gründe der Migration und Sprachbiographien seien hier nur als Hinweis auf

⁵⁰ z.T. auch Seiteneinsteiger:innen genannt.

die Diversität der Schüler:innenschaft verstanden. In der medialen Aufbereitung des Themas könnte zudem der Eindruck entstehen, dass es nur Herausforderungen bezüglich der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen gäbe. Deswegen soll betont werden, dass viele Chancen und Potentiale im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen entstehen. Dieses Erkenntnis wird auch in der bildungspolitischen Debatte immer wieder betont, u.a. ersichtlich durch Aussagen von Bildungsminister:innen. Hier sei Löhrmann genannt, die 2017 die Chancen, die sich durch neu zugewanderte Schüler:innen im Schulsystem ergeben, erkannte (ebd. 175). Auch für den Schulalltag und den Umgang der Schüler:innen untereinander ist es wichtig, dass nicht eine Gruppe von Schüler:innen durch Differenzlinien positiv oder negativ hervorgehoben wird⁵¹. Hormel und Scherr erläutern, dass die Konstitution sozialer und ethnischer Differenzierungen im Schulalltag sich vielfach mit einer hoch problematisch, ideologisch konturierten Annahme über vermeintliche soziale, kulturelle oder religiöse Besonderheiten von Migrant:innen verbinde (vgl. ebd. 2009: 46f). Sie konstatieren, dass Migrant:innen veranlasst seien, sich auf die Lebensbedingungen in der Aufnahmegesellschaft einzustellen und Institutionen aufgefordert seien, sich mit dem sozialen und kulturellen Wandel auseinanderzusetzen (ebd. 2009: 47).

Die Balance zwischen Thematisierung von Unterschieden und Herausforderungen, sollte nicht in einer Problematisierung enden. Cornely und Harboe (2016: 9) konstatieren: „Im Vergleich zu Nicht-Geflüchteten ist diese (in sich hoch heterogene) Gruppe somit keine speziell zu problematisierende Kategorie mit Sonderbedarfen.“ Massumi (2016: 200) hält fest, dass den zu fördernden Kindern und Jugendlichen gemeinsam sei, dass sie zum einen keine bzw. rudimentäre Sprachkenntnisse im Deutschen haben und zum anderen eigene Fluchterfahrungen mitbrächten. Der Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen kann nicht pauschalisiert werden. Die individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen sind mannigfaltig. Eine Thematisierung der besonderen Voraussetzungen migrierter Kinder und Jugendlicher im Kontrast zu nicht migrierten Kindern und Jugendlichen ist aber erforderlich, da diese Auswirkungen auf die Beschulungssituation, den Unterricht und die erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte haben und damit verantwortlich sind für den Bildungserfolg neu zugewanderter Schüler:innen. Die Kinder und Jugendlichen werden als Gruppe mit besonderen Bedarfen wahrgenommen.

⁵¹ Zum Professionswissen der Lehrkräfte siehe Kapitel 4

2.2.3 Die Rolle der Sprache(n) - Sprachaneignung vs. Wissenserwerb?

Neuzugewanderte Schüler:innen stehen vor der Herausforderung, dass die Sprache nicht nur das Kommunikationsmittel ist, sondern gleichzeitig auch das Instrument des Wissenserwerbs (Michalak 2010b: 141). Altmayer und Dobstadt (2016: 231) halten fest, „dass die Aneignung der deutschen Sprache ein Schlüssel zu einer erfolgreichen Integration in Deutschland ist, darüber besteht in der bisherigen Diskussion weitgehend Konsens.“ Neben der Integration⁵², kann der Sprachstand im Deutschen aber auch ursächlich sein für Misserfolg im Schulsystem. Ein Nicht-Beherrschen zum Beispiel der verschiedenen fachsprachlichen Anforderungen im Unterricht kann zu schlechten Schulleistungen führen und ist somit ursächlich für schlechtere Bewertungen und welche die Grundlage von Zuweisungsentscheidungen sind. Reich und Roth (2002) betonen, dass Konsens darüber bestehe, dass die unzureichende Beherrschung der Sprache der Schule zu den zentralen Ursachen für das schlechte Abschneiden und die Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zähle. Die Beherrschung und Vermittlung des Deutschen und seiner sprachlichen Varietäten wird subsumiert unter Sprachförderung oder auch Sprachbildung, manchmal auch sprachliche Bildung⁵³ und findet Einzug in den Unterricht z.B. in Form der Konzepte sprachsensiblen Unterrichts, der durchgängigen Sprachbildung oder Sprach(en)förderung im Fachunterricht. Sprache wird als Türöffner für Integration und Schulerfolg gesehen (siehe auch Gamper & Schroeder 2016: 218). Cornely Harboe bestätigt, dass es die Schulen vor besonders große Herausforderungen stelle, neu zugewanderte Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen möglichst zügig in das deutsche Schulsystem zu integrieren und ihnen eine optimale Förderung zukommen zu lassen (vgl. ebd. 2016: 9). Daher sollte über die Rolle der Sprache(n) in der Schule gesprochen werden. Dabei geht es nicht nur um Deutsch als Unterrichtssprache, sondern auch um verschiedene Register (z.B. Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprachen etc.), aber auch generell um die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer, was wiederum eine besondere Ressource des Unterrichts mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sein kann. Besonders am Gymnasium darf der Fokus nicht mehr nur auf der Vermittlung von Fachinhalten liegen, sondern fachliches Lernen muss dem sprachlichen Lernen gleichgestellt

⁵² Integration bedeutet nach Oltmer (2017: 39): „In der historischen Lebenswirklichkeit war Integration weder für die Zuwanderer noch für die Mehrheitsbevölkerung ein Globalereignis der Anpassung an eine Gesellschaft. Integration bedeutet vielmehr das langwährende, durch Kooperation und Konflikt geprägte Aushandeln von Chance der ökonomischen, politischen, religiösen oder rechtlichen Teilhabe.“

⁵³ Zu den Konzepten der sprachlichen Bildung siehe u.a. Michalak et al. 2015, Ahrenholz et al. 2019, Becker-Mrotzek et al. 2017, Schmitz & Oleschko 2017. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Themenfeld findet in Kapitel 4.2 Professionswissen: Sprachbildung und Didaktik statt.

werden. Löhrmann (2017: 175) konstatiert, dass fehlende Deutschkenntnisse der Geflüchteten und Analphabetismus enorme Herausforderungen für den pädagogischen Alltag seien. Anschließend erläutert sie die Relevanz der deutschen Sprache als Schul-/Fachsprache und grenzt diese zu alltagssprachlichen Kompetenzen im Deutschen ab (vgl. ebd.). Die Notwendigkeit der Vermittlung von Deutsch als Bildungssprache und seiner Facetten von Fachsprache müsse im Rahmen von sprachsensiblen und Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern zum Tragen kommen. Auch Fandrych (2010) stellt fest, dass schulisches Scheitern im Bereich DaZ häufig im Zusammenhang „mit Defiziten im Bereich schulbezogener Sprachkompetenz steht“ (ebd. 2010: 179). Auch hier wird abgeleitet, dass eine sprachliche Förderung nicht neben, sondern als Teil von Sach- und Fachunterricht erfolgen solle (vgl. ebd. 2010: 179). Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache sind eine wesentliche Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg (siehe auch Kempert et al. 2016: 158). Dies bestätigt auch die KMK in ihrer Empfehlung zum Beschluss der Kultusminister:innenkonferenz vom 05.12.2019: „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken.“ Allein das Vorhandensein dieses Beschlusses belegt die Relevanz und Bestätigung der These, dass bildungssprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit zum Schulerfolg stehen:

„Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache sind für alle Schülerinnen und Schüler die wesentliche Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg. Sie haben daher herausragende Bedeutung bei der Verbesserung der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit.“ (KMK 2019a: 2)

Dies bestätigt laut KMK auch der Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ und die Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“⁵⁴. In ihm wird auch auf die „Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an den beruflichen Schulen“ (KMK 2019b) verwiesen und betont, dass länderübergreifende Grundsätze der sprachlichen Bildung und Sprachförderung elementarer Bestandteil für Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Schüler:innen seien (vgl. KMK 2019a: 2f). Auch ein Gutachten des Aktionsrat Bildung des VBW (2016) bekräftigt dies und misst der Sprachförderung eine Schlüsselrolle bei der erfolgreichen Akkulturation auf den unterschiedlichen Dimensionen zu. Dabei wird auch auf PISA und die zentrale Bedeutung der Lesekompetenz im Deutschen verwiesen (siehe auch Prenzel et al. 2013). Weiterhin sei eine hohe Kompetenz im Deutschen Voraussetzung für eine „positive nationale Identifikation mit

⁵⁴ Vertiefende Informationen zu BISS finden sich unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss-transfer/informationmaterial-biss-expertise/>

dem Aufnahmeland“ und eine erfolgreiche Integration⁵⁵ (vgl. VBW 2016: 89). Löser konstatiert außerdem, dass die Frage, welche Unterstützung und Unterstützungsmodelle Bildungssysteme Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Eltern böten, bisher noch wenig untersucht sei (ebd. 2008: 182).

2.2.4 Besondere Herausforderungen für neuzugewanderte Schüler:innen

Nicht nur die Sprachaneignung und der Wissenserwerb stellen eine Herausforderung dar. Viele neu zugewanderte Personen haben Fluchterfahrungen gemacht, die möglicherweise traumatisierend waren und besondere traumapädagogische Kompetenzen der Lehrkräfte erforderlich machen. Hierbei sind autoaggressive Handlungen, besondere Reizbarkeit und Flashbacks in Folge von posttraumatischen Belastungsstörungen zu nennen (vgl. Frenzel 2016: 21). Dafür benötigen die Schulen und im Speziellen die Lehrkräfte professionelle Unterstützung in Form von Netzwerken aus Kooperationspartner:innen im Feld der Traumbewältigung (vgl. auch von Dewitz & Massumi 2017: 34). Auch die Wohnsituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Notunterkünften, Auffangheimen /-lagern, Übergangsheimen auf beengtem Raum mit vielen Personen, eine hohe Fluktuation der Bewohner:innen (vgl. Massumi 2016: 204) mitunter mit unterschiedlichen Herkunftssprachen und daraus resultierenden Verständigungsproblemen oder kultureller/religiöser Unterschiede, können für diese Gruppe Stressoren sein, die das Unterrichtsgeschehen maßgeblich beeinflussen (siehe auch Frenzel 2016: 11). Zusätzlich kann der Aufenthaltsstatus der Geflüchteten, der häufig wiederum auch eine Frage des Lebensalters ist, sich auf das Gefüge Schule und Unterricht auswirken. Frenzel (2016: 21) betont, dass mit der Volljährigkeit nicht nur der bis dahin gesicherte Aufenthalt in Deutschland in Frage gestellt werden würde, sondern auch die Finanzierung des weiteren Schulbesuchs. „So mussten in der Vergangenheit immer wieder bildungswillige Schülerinnen und Schüler trotz guter Leistungen den Schulbesuch abbrechen.“ (ebd. 2016: 21). Weiterhin beschreibt sie, dass Kinder und Jugendliche, um dem beschriebenen Finanzierungsdilemma zu entgehen oder Schulden bei Fluchthelfer:innen abzutragen, zusätzlich arbeiten und dies parallel zum Schulalltag bewältigen müssten (vgl. ebd. 2016: 23). Auch Löhrmann hält fest, dass ungewisse Bleibeperspektiven und für die Geflüchteten undurchsichtige deutsche Behördenverfahren die Situation zusätzlich erschweren würden (vgl. Löhrmann 2017: 175).

⁵⁵ Zur Vertiefung und für einen Überblick zum Thema Integration und Akkulturation siehe: Titzmann et al. 2005, Hochman & Davidov 2014.

2.3 Beschulungsmodelle für den Unterricht mit neuzugewanderten Schüler:innen

Die Beschulung neu zugewanderter Menschen im schulpflichtigen Alter in Deutschland und speziell im Ruhrgebiet war bereits in den siebziger Jahren Alltag. Die Kinder und Jugendlichen wurden in sogenannten Ausländerklassen separiert beschult (vgl. Krüger-Potratz 2009). In den neunziger Jahren erfolgte die Beschulung in Vorbereitungsklassen (oder auch internationalen Vorbereitungsklasse, kurz IVK), in denen die zugewanderten Personen auf die Teilnahme am Regelunterricht vorbereitet werden sollten.

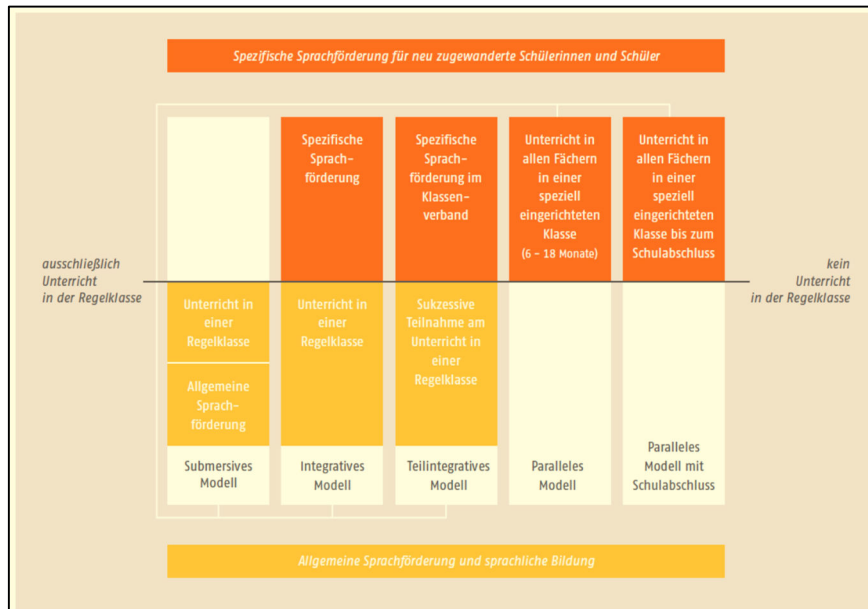
„IVKs können hier sowohl im Eingangsbereich der Grundschule als auch für Seiteneinsteiger der Grund- und Hauptschule eingerichtet werden. Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsländern und mit unterschiedlichen Erstsprachen, deren Deutschkenntnisse für die Teilnahme am Regelunterricht nicht ausreichen, werden für die Dauer von ein bis maximal zwei Jahren intensiv in DaZ gefördert.“ (Decker 2012: 174)

Seit 2015/16 sind weitere Bezeichnungen für die separierte Beschulung hinzugekommen: Seiteneinstiegsklassen, Willkommensklassen, Auffangklassen, DaZ-Klassen (vgl. Gamper & Schroeder 2016: 217). Im Erlass vom 01.08.2016 zum „Unterricht für zu zugewanderte Kinder und Jugendliche“ spricht man von Sprachfördergruppen.

Massumi et al. haben 2015 ein Modell zur Beschreibung der verschiedenen Beschulungsmodelle vorgelegt, aus dem hervorgeht, dass neben der separierten Beschulung, integrierte und teil-integrierte Varianten umgesetzt werden. Es handelt sich nicht um das erste Modell, das die Beschulung mehrsprachiger Schüler:innen strukturiert in den Blick nimmt. Baker veröffentlichte bereits 2011 zu „Types of Bilingual Education“ in „Foundations of Bilingual – Education and Bilingualism“. Hier werden die verschiedenen Beschulungsvarianten nach Mainstreaming, Submersion Education, Segregationist Education und Separatist Education unterteilt. Er analysiert schulorganisatorische Unterrichtsformate und gliedert in monolinguale Erziehung für bilinguale Schüler:innen, schwache Formen der bilingualen Erziehung und starke Formen, die jeweils entweder Monolingualismus, relativen Monolingualismus, limitierten Bilingualismus, Bilingualismus und Biliteracy hervorbringen. Auch Niedrig publizierte 2011 zu Unterrichtsmodellen für Schüler:innen aus sprachlichen Minderheiten und stellt eine Typologie zu Unterrichtsmodellen (Immersion vs. Submersion vs. Two-Way-Immersion) zur Verfügung, analysiert Unterschiede und thematisiert die Eingliederung in den monolingualen Regelunterricht.

Für die Beschäftigung speziell mit der Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen wird der Fokus hier auf das Modell von Massumi et al. gelegt, das nachfolgend abgebildet ist.

Abbildung 9: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche



Quelle: Massumi, M. et al. 2015: 7

Massumi et al. (2005:7) unterscheiden fünf Kategorien, die sich auf einem Kontinuum zwischen *Unterricht ausschließlich in der Regelklasse* und *kein Unterricht in der Regelklasse* bewegen. Neben dem *parallelen Modell* und *parallelem Modell mit Schulabschluss*, bei dem die zugewanderten Schüler:innen über einen festgelegten Zeitraum in einer gesondert eingerichteten Klasse unterrichtet werden und der Unterricht parallel zum Regelunterricht der Gleichaltrigen durchgeführt wird, gibt es ein *teilintegratives Modell*. Bei dieser Organisationsform nehmen die Schüler:innen neben der Beschulung in einer separierten Klasse, noch am Unterricht in einigen Fächern der Regelbeschulung teil. Darüber hinaus findet sich in den Schulen das *integrative Modell*, bei dem die Schüler:innen am Regelunterricht teilnehmen, aber zusätzlich ein spezielles Sprachförderungsangebot erhalten. Zuletzt findet sich noch das submersive Modell: Hier ist es vorgesehen, dass die Kinder und Jugendlichen ab dem ersten Schultag in den Regelklassen unterrichtet werden und an den allgemeinen Förderangeboten der Schule teilnehmen (vgl. Massumi et al. 2015: 7). Im Folgenden werden die Beschulung in separaten Klassen und die Beschulung im Regelunterricht thematisch mit ihren Vor- und Nachteilen vertieft betrachtet.

2.3.1 Beschulung in separaten Klassen

Warum die Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen zum Teil in separaten Klassen erfolgt, kann verschiedene Gründe haben. Oberstes Ziel des separierenden Systems ist der Aufbau einer sprachlichen Basis im Deutschen, die zur erfolgreichen Teilnahme am Regelunterricht und dem Verständnis der Fachinhalte und damit zum Schulerfolg bzw. zum Schulabschluss führen soll (vgl. auch Decker 2012: 175).⁵⁶

Die Trennung der zugewanderten Schüler:innen von den nicht-zugewanderten Schüler:innen bietet zusätzlich den Vorteil, dass die Personen mit Fluchterfahrungen in einem geschützten Raum im deutschen Schulsystem ankommen können und Rückzugsräume haben. Zum sogenannten Safe-Space konstatieren von Dewitz und Massumi (2017: 33): „Eine getrennt geführte Klasse kann hier einen ‚geschützten Raum‘ bieten, in dem die Sprachförderung im Deutschen durch im Fach Deutsch als Zweitsprache qualifizierte Lehrpersonen durchgeführt wird.“ Die Schüler:innen befinden sich in der Peergruppe, die potentiell eine ähnliche Lebenswelt hat und mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert wird. „In der Anfangsphase werden nicht nur sprachliche Mittel, sondern auch schulische Routinen etabliert, die von denen anderer Bildungssysteme abweichen können.“ (von Dewitz & Massumi 2017: 33). Neu zugewanderte Schüler:innen lernen je nach eigener Bildungsbiographie neben der deutschen Sprache auch die systematisch geregelte, regelmäßige Teilnahme am Unterricht. Darüber hinaus bewegt man sich immer, wenn man über neu zugewanderte Schüler:innen als Gruppe spricht, im Feld der Zuschreibungen und des Otherings⁵⁷. Doch die scheinbare Homogenität und Gemeinsamkeiten der zu unterrichtenden Gruppe ist trügerisch. Decker (2012: 175) bestätigt, dass die Schüler:innen nur selten über eine gemeinsame Erstsprache verfügen und das sprachliche Niveau in der Zweitsprache Deutsch je nach Vorkenntnissen und Aufenthaltsdauer in Deutschland stark variiert. Frenzel (2016: 20) gibt zu bedenken, dass auch die Herkunftsländer der Schüler:innen vielfältig sind und auch der Aufenthaltsstatus unterschiedlich sein kann: „von der unbeschränkten Aufenthaltserlaubnis als Staatsangehöriger eines EU-Mitgliedsstaates bis zur kurzfristigen Duldung mit der Sorge vor einer drohenden Abschiebung“ (Frenzel 2016: 20). Auch von Dewitz & Massumi (2017: 29) bestätigen die große Diversität der Schüler:innenschaft und nennen neben den Sprachkenntnissen vor allem die unterschiedlichen Bildungs- und Lernerfahrungen

⁵⁶ Siehe BASS 13-63 Nr. 3, 2.1: Ziel der schnellmöglichen Eingliederung der Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte in die dem Alter oder Leistungsfähigkeit entsprechende Regelklasse.

⁵⁷ Othering siehe 4.3.2 (vgl. dazu auch Scharathow 2014).

als Marker der Heterogenität. Gamper & Schroeder (2016: 225f) konstatieren aber, dass trotz der großen Heterogenität das gemeinsame Ziel des Sprachenlernens die Schüler:innenschaft vereinen würde und die Orientierung an natürlichen Erwerbssequenzen es möglich mache die vielschichtige Diversität der Lerner:innen zu überwinden, jenseits von Faktoren wie Alter, Erstsprache und Spracherfahrungen, und mit der Erwerbsprogression als gemeinsamer Basis ein gemeinsames Ziel zu fokussieren (vgl. ebd. 2016: 225).⁵⁸ Aber auch die Diversität der Lehrpersonen ist Teil des Konstrukts *Unterricht*. Viele Lehrkräfte, besonders an den weiterführenden Schulen, verfügen über wenig Erfahrungen und Vorkenntnisse im Bereich Alphabetisierung und Sprachvermittlung (siehe auch Frenzel 2016: 19).

Entscheidungsträger:innen in den Schulen sollten nicht aus den Augen verlieren, auch wenn es sich „nur“ um eine temporäre Verfahrensweise und Separierung handelt⁵⁹, dass eine Trennung der Schüler:innenschaft in zwei Gruppen (zugespitzt: die Deutschsprechenden und die Deutschlernenden) auch Segregationsmechanismen innerhalb der Schulgemeinschaft fördern kann⁶⁰. Von Dewitz und Massumi erläutern, dass man einer Segregation durch spezifisch eingerichtete Klassen vorbeugen könne, indem die räumliche sowie soziale Trennung im Rahmen einer migrationssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgehoben werde und aber zu beachten sei, dass gemeinsamer Unterricht nicht per se mit einer ausreichenden Einbindung gleichgesetzt werden könne (vgl. ebd. 2017: 37). Eine migrationssensible Schul- und Unterrichtsentwicklung umfasse dabei aber nicht nur die Arbeit in multiprofessionellen Teams und Netzwerken, um die Lehrkräfte zu entlasten, sondern sollte in ihrer Ausrichtung darauf abzielen, alle Schüler:innen umfassend wahrzunehmen und zu unterstützen (vgl. von Dewitz & Massumi 2017: 37). Gleichzeitig benötigen die Lehrkräfte im Rahmen von Aus-/Fort- und Weiterbildung umfassende Kompetenzen für sprachliches und fachliches Lernen, damit „keine Diskrepanz zwischen fachlich gelehrteten Inhalten in einer speziell eingerichteten Klasse und den fachlich erwarteten Inhalten einer entsprechenden Jahrgangsstufe, die mit zunehmender Verweildauer (...)“ (von Dewitz & Massumi 2017: 34) entsteht. Bainski (2017: 193) merkt darüber hinaus an, dass auch der Übergang von den separierten Klassen in den Regelunterricht besonders problembelastet sei und die Schulen dafür besondere Beratung und Begleitung benötigten. Dieser Übergang entfällt, wenn neu

⁵⁸ Zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht siehe Kapitel 4.3.1.1 Professionswissen: Vielfalt im Klassenzimmer

⁵⁹ Die Kinder und Jugendlichen sollen in den separierenden Klassenformen nicht länger als maximal zwei Jahre verbleiben (BASS 13-63 Nr. 3, in geänderter Version vom 1.6.2015).

⁶⁰ Auch wenn sie rechtlich formal ab dem ersten Tag des Schulbesuchs als Regelschüler:innen gelten und für sie die Berechnung des in NRW üblichen Grundbedarfs zählt (Arbeitsstelle Migration 2016: 6).

zugewanderte Schüler:innen integriert oder teil-integriert im Regelunterricht beschult werden.

2.3.2 Beschulung im Regelunterricht

Viele Einflussfaktoren auf den Regelunterricht⁶¹ mit neu zugewanderten Personen unterscheiden sich nicht zur separierenden Beschulung. Die Heterogenitätsebenen der Schüler:innen mit sprachlichem Förderungsbedarf (u.a. Herkunft, Alter, Sprachstand, Schulvorerfahrung) verändern sich nicht durch die Beschulungsform. Aus Lehrkraftperspektive nimmt die Heterogenität sogar noch zu (siehe dazu auch Frenzel 2016: 23, Decker 2012: 175). Neben den fachlichen, curricular festgelegten Unterrichtsinhalten, haben neben den Regelschüler:innen einige Schüler:innen einen erhöhten Betreuungs- und Unterstützungsbedarf, da sie sich mitten im Sprachlernprozess (oder auch Alphabetisierungsprozess) befinden.

„Während der Unterricht in separat geführten Klassen in erster Linie auf Förderung der deutschen Sprache (und lateinischen Schrift) ausgerichtet ist und davon ausgegangen wird, dass die Schülerinnen und Schüler gleichermaßen kein oder kaum Deutsch sprechen, setzt der Unterricht in einer Regelklasse ein bestimmtes sprachliches Niveau im Deutschen voraus.“ (von Dewitz & Massumi 2017: 29)

Dieses angenommene sprachliche Niveau kann für sprachlich weniger kompetente Schüler:innen problematisch sein und auf der einen Seite möglicherweise demotivierend für ebd. sein, ihren Sprachlernerfolg bremsen, das Verstehen der regulären Unterrichtsinhalte verhindern und einen großen Leistungsdruck auf sie ausüben. Auf der anderen Seite ist es für die Lehrkraft potentiell herausfordernd gleichzeitig sprachliche Förderung zu leisten und Fachinhalte zu vermitteln.

Im Regelunterricht entfällt zudem der Safe-Space für potentiell traumatisierte Personen und muss anderweitig kompensiert werden. Gleichzeitig bietet die Teilnahme am Regelunterricht viele Chancen für die Beteiligten. Die räumliche und formale Trennung der Schüler:innengruppen entfällt. Die Kinder und Jugendlichen werden gemeinsam unterrichtet. Alle Schüler:innen können von einem kombinierten sprachlichen und fachlichen Lernen profitieren, da der Erwerb bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen für sämtliche Schüler:innen relevant ist (siehe u.a. Ahrenholz et al. 2019, Benholz & Mavruk 2017; Michalak

⁶¹ An dieser Stelle sei kurz auf den Begriff „Regelunterricht“ eingegangen. Der Begriff suggeriert eine Regelmäßigkeit und damit Normalität. Besonders im Kontrast zum separierenden System (Vorbereitungsklassen, Sprachklassen etc.) wird deutlich welche diskriminierende Wirkung allein diese Bezeichnung haben kann. So könnten sich Schüler:innen einer Sprachförderklasse stigmatisiert und diskriminiert fühlen, wenn es ihnen nicht gestattet ist am Regelunterricht teilzunehmen und sie nicht Teil einer Schulnormalität sind, die für alle anderen Kinder und Jugendliche selbstverständlich ist.

et al. 2019; Schmitz & Oleschko 2017; Tajmel & Hägi-Mead 2017). Gleichzeitig liegt hier auch eine Herausforderung. Für eine adäquate Sprachförderung und Einbeziehung aller Schüler:innen in das Unterrichtsgeschehen bedarf es nicht nur eine entsprechende Ausbildung, sondern vor allem auch die entsprechenden personellen Kapazitäten. Eine Lehrkraft, die Unterricht mit rund 30 Schüler:innen in einer großen Heterogenität, konzipiert, plant und durchführt, kann potentiell an ihre Grenzen stoßen, wenn einige Schüler:innen sich noch im Alphabetisierungsprozess befinden, andere unterschiedliche Sprachstände aufweisen und sie gleichzeitig den curricularen Fachinhalten verpflichtet ist. Darüber hinaus gilt es eine Unterrichts Atmosphäre zu erschaffen, die den Schüler:innen hilft Sprachhemmungen zu überwinden, Fragen zu stellen und sich Schwierigkeiten zu stellen (vgl. Frenzel 2016: 24).

Neben der Entscheidung der jeweiligen Schule für eine Beschulungsform, stellt sich die Frage, wie werden den Schulen die neu in Deutschland eintreffenden Schüler:innen zugewiesen und welche rechtlichen Rahmenbedingungen gibt es für das Unterrichten ebd.. Diese beiden Aspekte werden in den Folgekapiteln kurz⁶² dargelegt.

2.4 Organisation der Zuweisung neuzugewanderter Schüler:innen

In Deutschland aufgrund von Flucht eintreffende Personen, werden zunächst unabhängig vom Alter in Erstaufnahme-Einrichtungen des Landes oder Notunterkünften für Flüchtlinge untergebracht (vgl. Massumi 2016: 197). Wenn es um die Beschulung der neu zugewanderten Kinder und Jugendliche geht, sei zunächst auf die fehlende gesetzlich, vorgeschriebene Schulpflicht für Minderjährige in Notunterkünften verwiesen (vgl. Massumi 2016: 198).

„In der Mehrheit der Bundesländer unterliegen Kinder und Jugendliche erst der Schulpflicht, sobald sie einer Kommune, Gemeinde oder einem Landkreis zugewiesen sind (z.B. in Nordrhein-Westfalen oder Rheinland-Pfalz).“ (von Dewitz & Massumi 2017: 30)

Sofern dann die Bedingungen für eine Schulpflicht erfüllt sind, werden die Schüler:innen je nach Bundesland⁶³ den verschiedenen Schulformen zugewiesen und dann je nach Beschulungsmodell und rechtlicher Grundlage im submersiven oder parallelen Modell

⁶² Zur ausführlichen Auseinandersetzung mit der Thematik sei auf die Schriftenreihe „Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven“ der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln aus dem Jahre 2016 verwiesen, in der neben den Rahmenbedingungen, Modelle für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen erläutert werden und theoretische und unterrichtspraktische Zugänge für Sprachförderung für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen dargestellt werden.

⁶³ „Die Vorgehensweise bei der Aufnahme und Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen unterscheiden sich zwischen den einzelnen Bundesländern sowie teilweise innerhalb der Bundesländer, besonders zwischen den einzelnen Bildungsetappen.“ (von Dewitz & Massumi 2017: 31)

beschult.⁶⁴ Bainski (2017: 193) betont, dass eine bedarfsgerechte und den Vorerfahrungen der Schüler:innen angemessene Zuweisung oft am fehlenden Schulraum durch vorangegangene Schulschließungen scheitert. Um Vorerfahrungen, die individuellen Bildungsbiographie, sprachlichen Kompetenzen und mitgebrachten sprachlichen Fähigkeiten zu erfassen, wurden in zahlreichen Bundesländern bereits Verfahren entwickelt (vgl. Michalak 2010b: 142). Ebd. betont, dass es vor allem um das Erkennen sprachlicher Defizite der Kinder gehe.

In Nordrhein-Westfalen sind die Kommunalen Integrationszentren⁶⁵ überwiegend für diese Aufgabe zuständig⁶⁶. Sie beraten Kinder/Jugendliche und Eltern, die neu zugewandert sind bezüglich der Schulzuweisungen und nehmen diese in Kooperation mit den Kommunen/Städten vor. Darüber hinaus bieten viele KIs Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen an.

2.5 Rechtliche Rahmenbedingungen für das Unterrichten neu zugewanderter Schüler:innen

Die Landesverfassung, das Schulgesetz (BASS⁶⁷ - Erlässe) und die allgemeine Schulpflicht bilden die rechtlichen Grundlagen für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen. Es ist geregelt, dass sich die Wochenstundenzahl von neu zugewanderten Schüler:innen nicht von der von Regelschüler:innen unterscheiden darf und die Schüler:innen offiziell als Regelschüler:innen gelten, für die die NRW übliche Berechnung des Grundbedarfs gilt (vgl. Arbeitsstelle Migration 2016: 6). Zur Kompensation des Mehraufwands in den Vorbereitungsklassen (z.B. für Doppelbesetzung, Entlastung von Lehrkräften oder Begleitung von Übergängen von der Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht) werden zusätzliche 0,5 Stellenanteile pro Klasse berechnet (vgl. Heinrichs 2016: 5). Nach Schulgesetz NRW (§ 34, Abs.6) gilt die allgemeine Schulpflicht für Kinder von Asylbewerbenden sowie alleinstehenden Minderjährigen, die einen Asylantrag gestellt haben „sobald sie einer Gemeinde zugewiesen

⁶⁴ Eine genaue Aufschlüsselung der Zuständigkeiten für die Zuteilung nach Bundesländern findet sich in VBW: 2016: 46ff.

⁶⁵ Gemäß dem Erlass des Ministeriums für Schule und Bildung und des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration vom 08.05.2018 (ABl. NRW 06/18 S. 39) haben die Kommunalen Integrationszentren folgende Aufgaben: „Die Kommunalen Integrationszentren haben vorrangig den Auftrag, durch Koordinierungs-, Beratungs- und Unterstützungsleistungen Einrichtungen des Regelsystems in der Kommune im Hinblick auf die Integration von Menschen mit Einwanderungsgeschichte zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Das gleiche gilt auch für neue Zuwanderungsgruppen. [...] Die Kommunalen Integrationszentren tragen dazu bei, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Sie orientieren sich an der Bildungskette von der frühen Förderung über den Elementarbereich, die Schule und die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit bis zum Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, ein Studium oder einen Beruf.“ (MSB NRW 2018b) Die KIs unterstützen die Schule und Bildungseinrichtungen und beraten u.a. Kinder, Jugendliche und deren Eltern bezüglich Bildungs- und Ausbildungswegen, auch und gerade neu zugewanderte Schüler:innen (vgl. ebd.).

⁶⁶ Zuständigkeit durch Runderlass des MSB vom 15.10.2018 Absatz 7 gesetzlich verankert (MSB NRW 2018a)

⁶⁷ Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW

sind und solange ihr Aufenthalt gestattet ist. Für ausreisepflichtige ausländische Kinder und Jugendliche besteht die Schulpflicht bis zur Erfüllung ihrer Ausreisepflicht (...).“ (ebd.).

Im Erlass des Ministeriums für Schule und Bildung vom 15.10.2018 (322-6.08.03.10-130084) Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler findet zunächst eine Begriffsbestimmung statt:

„Neu zugewandert im Sinne dieses Erlasses sind Schülerinnen und Schüler,

- die erstmals eine deutsche Schule besuchen und noch nicht über hinreichende Deutschkenntnisse verfügen, um dem Unterricht zu folgen, oder
- die bei einem Wechsel der Schulstufe (von der Primarstufe zur Sekundarstufe I oder von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II) oder der Schule aufgrund ihrer kurzen Verweildauer in der abgebenden Schule die notwendigen Deutschkenntnisse noch nicht ausreichend haben erwerben können.“ (MSB 2018a)

Anschließend werden die Grundlagen und Ziele erörtert. Es wird u.a. betont, dass die Teilhabe und Integration neu zugewanderter Schüler:innen die Aufgabe aller Schulformen und jeweils der gesamten Schule sei und dass das Erlernen der deutschen Sprache grundlegende Voraussetzung zur umfassenden Beteiligung am Unterricht sei. Sprachförderung sei Aufgabe aller Fächer und neu zugewanderte Schüler:innen müssten am Schulleben teilnehmen können (vgl. ebd.). Der Erlass hält darüber hinaus fest, dass die Schüler:innen nach Aufnahme an einer Schule in „innerer Differenzierung, in teilweise oder in vollständiger Differenzierung“ (ebd.) beschult werden müssten und sie im Umfang „des allgemeinen Zeitrahmens der für die Schulform und Jahrgangsstufe geltenden Stundentafel“ (ebd.) zu unterrichten seien. Mit teilweise oder vollständiger Differenzierung ist hier die Beschulung in separaten Klassen gemeint⁶⁸, während mit innerer Differenzierung die vollständige Teilnahme am Regelunterricht gemeint ist (siehe 13-63, Nr.3, Absatz 3.3-3.5.3).

Die Schule hat bis zu maximal zwei Jahre Zeit neu zugewanderte Schüler:innen einem Bildungsgang zuzuordnen. Diese Entscheidung treffen die Klassenkonferenz und die Deutschförderlehrkräfte an der jeweiligen Schule unter Berücksichtigung des Lernstands, der Lernentwicklung und Leistungsfähigkeit (vgl. MSB NRW: 2018a). Für zieldifferente sonderpädagogische Förderung nach potentiellen Anhaltspunkten bestünde die Möglichkeit zur Eröffnung eines Verfahrens innerhalb der ersten zwei Jahre. Betont wird aber, dass fehlende sprachliche Kenntnisse im Deutschen aufgrund einer anderen Herkunftssprachen

⁶⁸ Siehe Beschulungsmodelle (Kapitel 2.3)

keine Rechtfertigung dafür seien (vgl. ebd.). Zu besonderen Bestimmungen für berufsbildende Schulen wird an dieser Stelle aufgrund fehlender Relevanz für diese Arbeit nicht eingegangen, vertiefend kann dafür der Erlass vom 15.10.2018 herangezogen werden.

Nachdem sich in den vorangegangenen Kapiteln mit der Beschulung von neu zugewanderten allgemein, den Beschulungsmodellen, der Organisation der Zuweisung sowie den rechtlichen Rahmenbedingungen auseinandergesetzt wurde, werden nun die besonderen Voraussetzungen und Bedingungen neu zugewanderter Schüler:innen am Gymnasium dargestellt.

3 Lehrkräfteausbildung im Kontext der Migrationsgesellschaft

Die ersten beiden Kapitel dieser Arbeit haben sich mit den Themenfeldern Migration und die dadurch determinierten Prozesse in Bezug auf das Feld Schule beschäftigt. Hierfür wurden die Personen, um die es geht, nämlich die Kinder und Jugendlichen, die neu zugewandert sind, als Gruppe dargestellt. Es wurde betont, dass es sich bei dieser Kategorisierung um keine Zuschreibung handelt, sondern dies lediglich dem praktischen Umgang mit dem Themenfeld der sprachlichen Pluralität in der Migrationsgesellschaft und im speziellen im deutschen Bildungssystem dienen soll.

Genauso wurden die Lehrkräfte in dieser Studie, die Schüler:innen in der Migrationsgesellschaft unterrichten, zunächst als vermeintlich homogene Gruppe dargestellt, was kritisch reflektiert wurde und dennoch auch besonders in Bezug auf die beiden nachfolgenden Kapitel, in denen es um das Professionswissen der Lehrkräfte zu sprachlicher, kultureller, mehrdimensionaler Vielfalt geht, sinnvoll ist, um die verschiedenen angestrebten Kompetenzbereiche der Lehrkräfte als Gruppe darzustellen. Auch die Gruppe der Lehrer:innen ist heterogen und das nicht nur in Bezug auf die eigene, sprachliche, kulturelle Pluralität, sondern auch bezogen auf die mitgebrachten didaktischen und pädagogischen Kompetenzen. Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass L2-Lernende nicht zwingend auch neu zugewandert sein müssen oder zur Gruppe der Migrierten gezählt werden können.⁶⁹ Die Lehrkräfte benötigen die nachfolgend beschriebenen Professionswissensbereiche also nicht nur speziell für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern, sondern grundsätzlich für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft.

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt, handelt es sich um Fachwissen und Kompetenzen in ganz unterschiedlichen Feldern, um die Gestaltung eines sprachbewussten Unterrichts, der sprachliches und fachliches Lernen beinhaltet, zu ermöglichen⁷⁰. Dazu gehören:

- Umgang mit der allgemeinen und im Besonderen aber der sprachlichen Vielfalt/Heterogenität der Schüler:innen (siehe u.a. Wenning 2004; Hanke 2005;

⁶⁹ Dies hängt von der jeweiligen individuellen Sprachlernbiographie und Herkunftsgeschichte der Einzelperson ab. Michalak et al. (2019: 23ff) zeigen unterschiedliche Sprachlernbiographien zwischen, wie sie es nennen, DaM, DaZ und DaF (Sprich Deutsch als Muttersprache/Zweitsprache/Fremdsprache) auf und es wird deutlich wie interindividuell jede Sprachlernbiographie in Bezug auf verschiedene Sprache, Erwerbszeiträume, Sprachstände, Sprachdominanz, Sprachmischungen etc. ist.

⁷⁰ Siehe dazu Reich: Mehrsprachigkeit als Normalfall, durchgängige Sprachbildung in allen Fächern ist anerkannte Zielsetzung; siehe u.a. Gogolin et al. 2011; Lengyel 2016.

Gomolla 2009b; Spelsberg 2010; Lengyel 2012; Salzbrunn 2014; Cornely Harboe et al. 2016; Zeuch & Rott 2018)

- Interkulturelle Kompetenzen (siehe u.a. Thomas 1988; Demorgon 1999; Auernheimer 2010; Nohl 2010;)
- Wissen zum antidiskriminierenden Umgang mit Rassismus und anderen Diskriminierungsebenen (siehe u.a. Gomolla & Radtke 2009; Gomolla 2009a; Hormel & Scherr 2010)
- didaktische Kompetenzen und Fachwissen speziell für das Unterrichten von DaZ⁷¹ (siehe u.a. Reich & Roth 2002; Rösch 2010 & 2012; Kniffka & Siebert-Ott 2012; Kato 2015; Cantone 2016; Becker-Mrotzek et al. 2017; Eberhardt & Niederhaus 2017)
 - *fächerübergreifende Sprachbildung* (siehe u.a. Halliday 1978⁷²; Gibbons 2002; Schleppegrell 2007; Beese & Benholz 2013; Frank & Gürsoy 2014, Gültekin-Karakoç 2016)
 - *Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen* der Schüler:innen (siehe u.a. Siebert-Ott 2009; Dollmann & Kristen 2010; Haller 2020)
 - *Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit*⁷³ im Klassenzimmer im Allgemeinen (siehe u.a. Hawkins 1985; Verhoeven 1994; Gogolin 2005; Cummins 2006; Hopf 2007; Gürsoy 2010; Michalak 2010a & 2010b; Bialystok (1997, 2001, 2002, 2004, 2013)).

Um diese zu thematisieren und einen strukturierten Überblick auf die Kompetenzfelder für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft, sprich für Schüler:innen mit Migrationsgeschichte (unabhängig vom Zeitpunkt einer Zuwanderung) zu erlangen, ist es notwendig den Blick auf die *curricularen Grundlagen* (siehe u.a. Budde 2014; Schröder-Lenzen 2009; Riecke-Baulecker & Günter 2017) und auf die *Messung von Lehrkompetenzen* im Rahmen der Kompetenz- und Professionsforschung im Feld DaZ (siehe u.a. Bauer 2000; Koch-Priewe 2002; Hartig & Klieme 2006; Michalak 2010b; Frank & Gürsoy 2014; Bainski 2017; Meyer 2020) zu lenken und zu analysieren, welche Kompetenzmodelle es zur Messung einer

⁷¹ Dazu zählen an dieser Stelle der zwei-/mehrsprachige Spracherwerb, Förderdiagnostische Kompetenzen und der sprachensible Fachunterricht.

⁷² Liefert eine analytische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Unterrichtssprache.

⁷³ Unter Mehrsprachigkeit wird hier sowohl die innere und äußere Mehrsprachigkeit, ebenso die Facetten des bilingualen und mehrsprachigen Spracherwerbs zusammengefasst. Vertiefend zu Mehrsprachigkeit allgemein sei hier u.a. verwiesen auf Tracy 2007 und 2008, Cantone 2016, Fürstenau 2004 & 2011, Fürstenau & Niedrig 2010, Hesse & Göbel 2009, Raasch 2017, Cantone & di Venanzio 2015.

sogenannten „DaZ-Kompetenz“ gibt und wie die Unterrichtsqualität im „DaZ-Unterricht“ gesichert werden kann (siehe u.a. Ditton 2009; Pant et al. 2012; Hammer et al. 2015; Köker et al. 2015; Gültekin-Karakoc et al. 2016; Helmke 2021). Im folgenden Kapitel werden zunächst das Feld der „DaZ-Kompetenz“, die curricularen Grundlagen sowie allgemeine Informationen zur Messung von Lehrkompetenzen im Rahmen der Professionsforschung in Bezug auf DaZ thematisiert. Anschließend wird die Lehramtsausbildung (vorrangig am Beispiel von NRW) in Bezug auf die beschriebenen Kompetenzfelder ausgeführt und es folgt eine Darstellung der universitären Lehrer:innenausbildung speziell mit dem Schwerpunkt DaZ. Darüber hinaus wird exemplarisch thematisiert welche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen es für Lehrkräfte für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft aber auch speziell mit neu zugewanderten Schüler:innen gibt (siehe u.a. Gerhardt 2016; Asmacher et al. 2021; Minova et al. 2022). Im nachfolgenden Kapitel werden die einzelnen Kompetenzfelder der sogenannten DaZ-Kompetenz dargestellt.

Reich und Roth (2002: 43) bestätigen die oben genannten Anforderungsbereiche und definieren die allgemeinen Anforderungen an Lehrkräfte in der Migrationsgesellschaft wie folgt:

„Benötigt werden (heute) sowohl spezifische Qualifikationen, wie die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und die Didaktik des Herkunftssprachenunterrichts, als auch allgemeine Qualifikationen wie das Nutzen mehrerer Sprachen zu fachlichen Zwecken und das bewusste Handhaben der (deutschen) Sprache als des wichtigsten Mediums in (fast) allen Fächern.“

Michalak (2010b: 155) konkretisiert, dass die Lehrkräfteausbildung von einer Orientierung an den Lehrkompetenzen ausgehen sollte, die die Lehrkräfte befähigt sprachsensiblen und sprachbildenden Unterricht durchzuführen. Siebert-Ott (2001) liefert einen umfassenden Überblick zur Wirksamkeit schulischer Modelle zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten und gibt einen Überblick zu Ergebnissen der (Schul-)Forschung⁷⁴. Sie fordert ein integratives Konzept der gemeinsamen Förderung von „nichtmuttersprachlich deutschen und muttersprachlich deutschen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren“ (ebd. 2001: 112). Schüler:innen in Verbindung mit einem sprachlich-fachlich fächerübergreifendem Lernen in Kooperation der Schulen und Einrichtungen der Lehrerfort- und Weiterbildung sowie der Hochschule.

⁷⁴ Ebd. verknüpft die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion von Zweisprachigkeit und Schulerfolg und setzt sich neben den Programmen der Immersion und two-way Immersion, des bilingualen Unterrichts, auch mit Language maintenance und language shift auseinander.

Die Komplexität der Anforderungsbereiche an die Lehrkräfte thematisieren von Dewitz & Massumi (2017: 35).

„Aus migrationsbedingten Veränderungen in der Schule erwachsen komplexe Anforderungen an Lehrkräfte, die unter Berücksichtigung der heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen sowie spezifischen Bedarfe von (neu zugewanderten) Schülerinnen und Schülern Unterricht planen, organisieren und durchführen müssen.“

Nach Kato (2015: 149) sei eine optimale Förderung von Schüler:innen mit DaZ eine didaktisch anspruchsvolle Aufgabe und bedürfe gut ausgebildeter und erfahrener Lehrkräfte, „die ihre Lernenden beobachten, um Stärken und Schwächen festzustellen, mit ihnen Lernwege besprechen und Arbeitsergebnisse interpretieren.“

Professionalität, Qualifikation und Kompetenz sind hier die entscheidenden Schlagwörter und wollen speziell in Bezug auf den Unterricht für neu zugewanderte Schüler:innen, aber eben nicht nur für ebd., genauer beleuchtet werden. Genau aus diesem Grund scheint an dieser Stelle eine Annäherung an das Feld der Messung von Lehrkompetenzen im Rahmen der Kompetenz- und Professionsforschung im Bereich DaZ sinnvoll. Anschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der sogenannten „DaZ-Kompetenz“ und den curricularen Vorgaben im Feld DaZ in der Schule. Nachfolgend wird der Blick auf die Lehrer:innenausbildung mit einem Schwerpunkt auf die universitäre Lehrkräfteausbildung im Bereich DaZ und seiner assoziierten Themenfelder gelegt.

3.1. „DaZ-Kompetenz“ und Curriculare Grundlagen DaZ

Aus der Kompetenz- und Bildungsforschung sind umfassende Ausführungen zur Lehrkräfteprofessionalisierung, zu den Fragen, was „guter Unterricht“ und eine „gute Lehrkraft“ ist und zur Messung von Kompetenz vorhanden (siehe z.B.: Baer et al. 2007; Baumert & Kunter 2006; Baumert et al. 2011; Blömeke et al. 2011; Frey 2006; Helmke 2021; Kocher et al. 2010; Kunter 2011; Kunter et al. 2011⁷⁵; Loch et al. 2013; Meyer 2014⁷⁶; Oser et al. 2007; Voss & Kunter 2011; Weinert 1998). Die verschiedenen Ansätze lassen sich z.B. in drei Kategorien teilen: allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (Persönlichkeitsansatz, siehe Kennedy et al. 2008, Zumwalt & Craig 2005, Yeh 2009), Expert:innenwissen (Expertenansatz,

⁷⁵ Hierbei handelt es sich um die Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV – Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Professional Competence of Teachers, Cognitively activating instruction and development of students mathematical literacy. Dieses hatte zum Ziel professionelle Kompetenzen, Unterrichtsverhalten und Berufserleben zu erfassen und zu spezifizieren (vgl. Bruckmaier 2019: 4).

⁷⁶ Nach Meyer (2020) gibt es zehn Kriterien guten Unterrichts, darunter klare Strukturierung, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, Sinnhaftigkeit, Methodenvielfalt, individuelle Förderung, Übungsgelegenheiten, Transparenz und Vorbereitung. Man erhält z.B. über die QUA-LiS Schulentwicklung NRW einen Leitfaden, der alle Kriterien in einer Checkliste präzisiert (siehe QUA-LiS 2022a).

siehe Berliner 2001, Bromme 1992, Shulman 1986, Sternberg & Horvath 1995) und erlernbare Kompetenzen (Kompetenzansatz, siehe Baumert & Kunter 2006, Weinert 2001 & 2014, Sternberg & Grigorenko 2003).

Neben dem Professionswissen benötigen Lehrkräfte Handlungskompetenzen für ihre Tätigkeit als Lehrkraft. Die Kompetenzforschung ist eng verbunden mit der Lehr- und Professionsforschung sowie der Unterrichtsqualitätsforschung. Die Qualität des Unterrichts hängt u.a. von den Kompetenzen der Lehrkraft ab⁷⁷. Über die Analyse der Qualitätsebenen lassen sich wiederum erwünschte Kompetenzen der Lehrkräfte ableiten⁷⁸. Riecke-Baulecke et al. (2017: 197ff) unterscheiden drei verschiedene Qualitätsebenen: Ergebnisqualität, Prozessqualität und Strukturqualität. Die Ergebnisqualität sei verknüpft mit den Prozessen und Strukturen des Unterrichts: „Je zielführender die Prozesse und je prozessstützender die Strukturen sind, desto eher kann die geforderte Ergebnisqualität des Produkts erreicht werden.“ (ebd. 2017: 197). Die Prozessqualität beziehe sich auf die Wirksamkeit unterrichtlicher Abläufe und umfasst Kompetenzbereiche der Lehrkräfte: z.B. individuelles Fördern, produktiver Umgang mit Heterogenität, Methoden- und Angebotsvielfalt usw. (vgl. ebd. 2017: 197f). Die Strukturqualität bezieht sich auf die strukturellen Rahmenbedingungen „personelle, zeitliche und räumliche Voraussetzungen“ und u.a. „professionelle Kompetenzen der Lehrkräfte“ (ebd. 2017: 198). Die Qualitätssicherung der Unterrichtsqualität ist in Deutschland u.a. über sogenannte Bildungsstandards formalisiert. Die Bildungsstandards wurden verbindlich von der KMK 2003 und 2004 für die Grundschule und das Ende der Sekundarstufe verabschiedet (vgl. Köller 2008: 48). Die Bildungsstandards dienen der Benennung fachspezifischer Ziele der pädagogischen Arbeit und werden ausgedrückt durch anvisierte Lernergebnisse und bestimmten Kompetenzen der Lernenden zu bestimmten Zeitpunkten der Bildungsbiographie (vgl. ebd. 2008: 49).⁷⁹ Die Lehrkräfte müssen wiederum

⁷⁷ Der kompetenzorientierte Fokus, der sich u.a. in Lehrplänen, Bildungsstandards und aktuellen Veröffentlichungen zeigt, hat sich historisch gesehen, erst in den letzten Jahrzehnten entwickelt und ist im Vergleich zur Epoche davor, in der Bildung als Wert an sich gesehen wurde und nicht auf seine materielle Verwertbarkeit abzielte, inzwischen anerkannt und richtungsbestimmend (vgl. ISB Bayern 2006: 1).

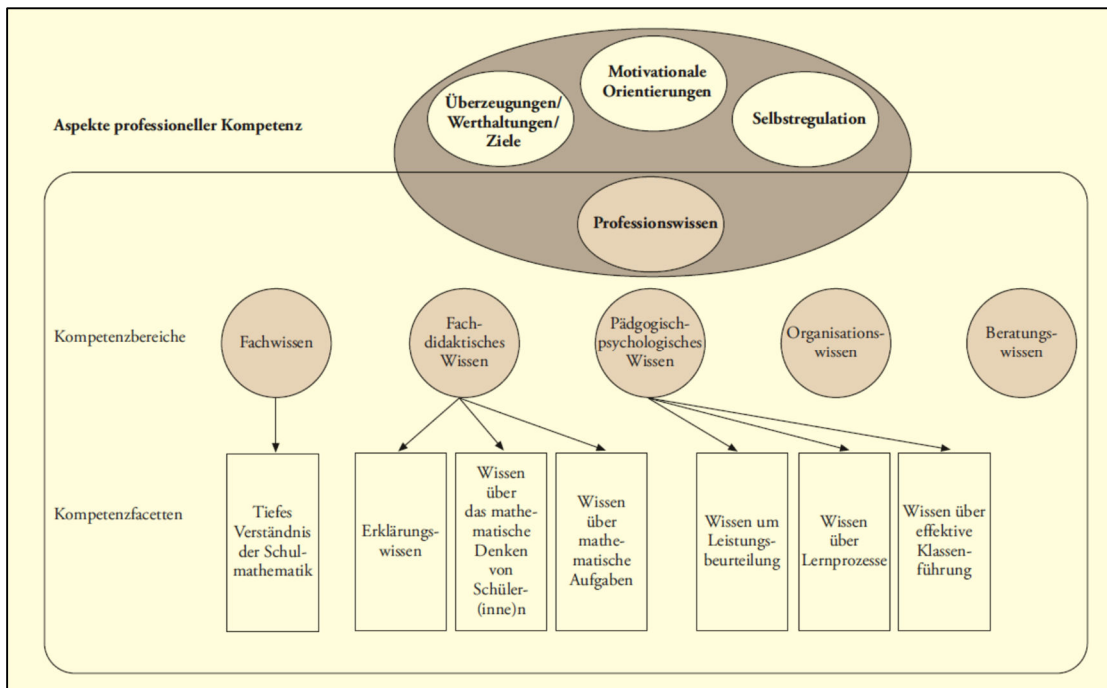
⁷⁸ Angemerkt sei, dass die Begriffe Kompetenz und Qualifikation nicht synonym verwendet werden können: „Während *Kompetenz* individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt, drückt der Begriff *Qualifikation* eine konkrete, personenunabhängige Befähigung bzw. Eignung aus, eine Tätigkeit regelmäßig auf einem bestimmten Niveau ausführen zu können.“ (ISB Bayern: 1)

⁷⁹ Auf Köller (2008) sei zu den Bildungsstandards verwiesen. Dort finden sich neben einer kritischen Auseinandersetzung mit den Schulleistungsstudien auch eine bildungstheoretische Verortung der Standards. Darüber hinaus interessant ist die Beschäftigung mit der allgemeindidaktischen Unterrichtsforschung (verweisend auf Meyer 2020, Gruehn 2000 und Helmke 2007) und Köller schlussfolgert, dass Unterrichtsforschung im Verbund von Bildungsforschung und Fachdidaktik erfolgen sollte (vgl. ebd. 52). Zuletzt diskutiert er die Bildungsstandards als Qualitätssicherungsinstrument und beleuchtet Herausforderungen und Risiken und schlussfolgert zuletzt, dass die Umsetzung einer kompetenzorientierten Didaktik im deutschen Schulsystem eine gewisse Zeit benötige (ebd. 55 ff).

in der Lage sein ihren Unterricht auf Grundlage der Bildungsstandards, der standardisierten Rahmen- und Kernlehrplänen, Kerncurricula sowie schuleigener Curricula etc. zu gestalten. Neben der qualitätsorientierten Perspektive von Kompetenzen als notwendiger Bestandteil eines „guten Unterrichts“, führen die formalen Vorgaben (Bildungsstandards, Curricula, Lehrpläne etc.) zu einer Kompetenzorientierung im Unterricht. An dieser Stelle sei reflektiert, dass wir uns permanent aus zwei Perspektiven mit dem Kompetenzbegriff befassen: Zum einen auf der Ebene der anvisierten Kompetenzen der Schüler:innen, die durch den Unterricht, der durch die Lehrkräfte gestaltet wird, vermittelt werden und zum anderen einer Kompetenz der Lehrkräfte, die sich diese wiederum durch die Lehrkräfteausbildung in ihren drei Phasen erarbeiten. Beide bedingen sich aber elementar, da ohne eine kompetente Lehrkraft keine Kompetenzorientierung im Unterricht erreicht werden kann. Eine weitere zu erwähnende Säule der Qualitätsentwicklung von Lehrkräften, Schulen und Unterricht im Speziellen ist die QUA-LiS (Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur- Landesinstitut für Schule), die das für Schule und Bildung zuständige Ministerium in der Qualitätsentwicklung und -sicherung unterstützt und u.a. zu den Themenfeldern Professionalisierung und Qualifizierung der pädagogischen Berufe arbeitet und die schulfachliche Entwicklung in Wissenschaft und Forschung beobachtet und analysiert (vgl. QUA-LiS 2022b).

Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Kompetenzforschung im Bereich der Lehrkräftebildung sei an dieser Stelle auf das Kompetenzmodell von COACTIV verwiesen, es trägt den Forschungsdesideraten der Lehrkräfteprofessionalisierung, den vielfach unscharf definierten Begriffen von Qualifizierung, Professionalität, Expertise und Kompetenz Rechnung und bietet neben theoretischen Empfehlungen, belastbare empirische Befunde (vgl. Kunter et al. 2011: 29): „Das theoretische Anliegen von COACTIV war es, die individuellen Merkmale zu identifizieren, die Lehrkräfte für die erfolgreiche Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben benötigen.“ (ebd. 2011: 27). Ebd. verweisen darauf, dass die erfolgreiche Berufsausübung daran zu messen sei, inwieweit es Lehrkräften gelänge Lernprozesse der Schüler:innen trotz begrenzter Planbarkeit von Unterricht, Situationsabhängigkeit und Unvorhersehbarkeit, zu initiieren (vgl. ebd. 2011: 30).

Abbildung 10: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen



Quelle: Kunter et al. 2011: 32

Das Modell differenziert zunächst vier Aspekte professioneller Kompetenz: Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, Motivationale Orientierungen, Selbstregulation und Professionswissen. Jeder dieser Aspekte gliedert sich dann in Kompetenzbereiche. Für das Professionswissen wird hier unterschieden nach Fachwissen, Fachdidaktischem Wissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Diese einzelnen Bereiche können dann jeweils durch Kompetenzfacetten präzisiert werden.⁸⁰

Neben der Frage aus welchen Bestandteilen sich die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte zusammensetzt, ist die Frage, wie solche Kompetenzen erworben werden können, elementar. Hierzu könnte man sich mit dem Modell des Kompetenzerwerbs nach Dreyfus und Dreyfus (1988: 41) auseinandersetzen, die den Erwerb von Kompetenzen in fünf Stadien (Novizenstadium, Stadium des fortgeschrittenen Anfängers, Kompetenzstadium, Stadium der Gewandtheit und Expertisestadium) einteilen (vgl. ebd. 1988: 41ff)⁸¹. Auf dieses Kompetenzmodell greift auch das nachfolgend beschriebene Modell zur Messung einer Kompetenz für das Feld Deutsch als Zweitsprache zurück. Die Bezeichnung „DaZ-Kompetenz“

⁸⁰ Alle Kompetenzbereiche und –facetten werden ausführlich in Kunter et al. (2011: 33-45) beschrieben.

⁸¹ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Kompetenzmodell von Dreyfus und Dreyfus und daraus weiterentwickelten Modellen in Dreyfus & Dreyfus 1988, Neuweg 1999; 2010 und Grell & Grell 2010.

lässt auf eine irgendwie geartete Kompetenz für DaZ schließen. Präziser müsste hier eigentlich über eine (fach-)didaktische Kompetenz in den die Fachwissenschaft *Deutsch als Zweitsprache* betreffenden und assoziierten Themenfeldern gesprochen werden. Es geht um eine Kompetenz der Lehrkräfte, also Lehrer:innen aller Schulformen.⁸² Doch was umfasst diese Kompetenz? Um eine solche zu definieren, könnte man nun eine Zusammenstellung aller in der Literatur aufgeführten und angesprochenen Kompetenzfelder erstellen, dies sei hier exemplarisch durchgeführt. Es ist wichtig sich die diese Schlaglichter im Detail anzuschauen, um zu erkennen, dass auch im renommierten Fachdiskurs DaZ-Kompetenz parallel aus zwei Richtungen gelesen werden kann:

Tabelle 5: „DaZ-Kompetenz“ im Fachdiskurs

DaZ-Kompetenz im Fachdiskurs		
Zitat	Essenz	Akteur:in
„Da aber der Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund wesentlich von deren Sprachkompetenz im Deutschen abhängt, stellt DaZ eine der größten Herausforderungen für unser Bildungssystem dar.“ (Rösch 2012: 155)	Bildungserfolg durch Sprachkompetenz	Bildungssystem → Lehrkräfte
„Die Prämisse für gelingende Bildung und Integration der zugewanderten Schüler/innen ist das Erlernen der deutschen Sprache.“ (Kato 2015: 146)	Gelingende Bildung und Integration durch Spracherwerb	Schüler:innen
„Das Ziel eines solchen Unterrichts besteht somit in der Vermittlung bzw. dem Erwerb einer übergreifenden Kompetenz zu fachlicher Kommunikation in deutscher Sprache, die der fachlichen Entwicklung in der schulischen Laufbahn und der fachlichen Vielfalt im Alltag gleichermaßen Rechnung trägt“ (Michalak 2010a: 137)	Unterrichtsziel ist fachliche Kommunikationskompetenz in der deutschen Sprachen	Lehrkräfte
„Während die monolingualen deutschen Kinder erst die basalen sprachlichen Kompetenzen erwerben und anschließend die komplexeren Sprachstrukturen nacheinander lernen, müssen Zweitsprachelerner dies parallel tun.“ (Michalak 2010b: 141)	Zweitsprachenlerner:innen erlernen parallel basale und komplexe Sprachstrukturen	Schüler:innen
„Hier besteht im DaZ-Unterricht aufgrund der meist unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe ein besonderes Problem (verschiedene Erstsprachen, unterschiedliche Wissensbestände, kulturell geprägte andere mentale Konzepte etc.).“ (Riecke-Baulecke & Günther 2017: 199f)	Besondere Herausforderung im DaZ-Unterricht ist die Heterogenität der Schüler:innenschaft	Schüler:innen
„Deshalb ist DaZ auch kein allgemeines Programm für Schüler/innen mit Migrationshintergrund und auf keinen Fall ein Gegenkonzept zur zweisprachigen Erziehung, sondern es kompensiert die spracherwerbsspezifisch bedingten schulischen Probleme, indem auf die in der Regelpraxis	DaZ thematisiert für alle Schüler:innen Lexik und Wortbildung	Unterricht → Lehrkräfte und Schüler:innen

⁸² Aber auch um die Personen, die wiederum die Lehrkräfte von morgen aus-/fort- und weiterbilden, z.B. Lehrende im Hochschulkontext, (Fach-)Seminarleitungen, sprich alle an der Lehrkräfteausbildung beteiligten Lehrenden aller drei Phasen.

<i>vernachlässigten Sprachbereiche fokussiert wird und im Bereich der Lexik nicht nur der Inhalts-, sondern auch der Strukturwortschatz (z.B. Proformen, Partikeln) und die Wortbildung thematisiert wird.“ (Rösch 2012: 163f)</i>		
<i>„Da DaZ einen eigenständigen Lernbereich darstellt, bei dem es um die Synchronisation des gesteuerten und natürlichen Zweitspracherwerbs geht, braucht es entsprechend ausgebildete Lehrpersonen und Lernangebote.“ (Rösch 2012: 164)</i>	DaZ-Unterricht erfordert speziell ausgebildete Lehrkräfte und spezifische Lernangebote	Lehrkräfte
<i>„Dementsprechend müsste dem angehenden Lehrer während seiner Ausbildung die didaktisch-methodische Kompetenz im Bereich DaZ vermittelt werden.“ (Michalak 2010b: 145)</i>	Alle Lehrkräfte benötigen DaZ-Kompetenz	Lehrkräfte
<i>„Die Erkenntnis, dass Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen in ihrer Zweitsprache nicht ohne Weiteres durch Submersion (Eintauchen in das Sprachbad) erlangen, sondern gezielter Unterstützung bei dieser Herausforderung bedürfen, ist allerdings erst seit den ersten Ergebnissen der Large-Scale-Bildungsstudien Anfang der 2000er-Jahre in das Bewusstsein von Bildungswissenschaft und Bildungspolitik gedrungen.“ (Gültekin-Karakoç 2016: 131)</i>	Erkenntnis seit 2000er Jahre: Zweitsprachenlerner:innen benötigen gezielte Unterstützung	Unterricht → Lehrkräfte und Schüler:innen
<i>„Besonders mit Blick auf geflüchtete Kinder und Jugendliche ergeben sich unter Umständen weitere spezifische Qualifikationsfelder, wie z.B. die Berücksichtigung von Traumatisierungen oder belastenden Lebenssituationen in Lehr-Lernprozessen.“ (von Dewitz & Massumi 2017: 36)</i>	Lehrkräfte benötigen Kompetenzen zum Umgang mit Traumata	Lehrkräfte
<i>„Dabei sind im Bereich DaZ Fehler im prozeduralen Wissen, insbesondere Fehler bei der Produktion deutscher Äußerungen, für den DaZ-Lerner der Regelfall, d.h. fehlerfreie Äußerungen sind eher die Ausnahme.“ (Riecke-Baulecke et al. 2017: 204)</i>	DaZ-Lerner:innen machen im Regelfall viele Fehler in der Mündlichkeit	Schüler:innen
<i>„Um sprachliche Bildung in den Regelunterricht integrieren zu können, müssen Lehrkräfte über die sprachlichen Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler im Bilde sein und Lernentwicklungen unter dem Aspekt der Sprache systematisch beobachten und analysieren. Hierzu ist es erforderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer über ein grundlegendes Wissen über den Erst- und Zweitspracherwerb im Bereich des Mündlichen und Schriftlichen verfügen“ (Riebling 2011: 234)</i>	Alle Lehrkräfte benötigen Wissen über Erst- und Zweitspracherwerb	Lehrkräfte
<i>„Für DaZ-Lerner gilt deshalb, dass das spezifisch deutsche Modell von Schule und Unterricht selbst ein Lerngegenstand ist, weil Schule in den Herkunftsländern auf vielfach unterschiedlichen Traditionen und kulturellen Werten aufbaut.“ (Riecke-Baulecke et al. 2017: 193)</i>	Das Modell Schule als Lerngegenstand von DaZ-Lerner:innen	Schüler:innen
<i>„Dafür muss die Lehrkraft in erster Linie fähig sein, über die deutsche Sprache zu reflektieren und sie muss die Normen der deutschen Standardsprache kennen.“ (Michalak 2010b: 144)</i>	Lehrkräfte müssen Normen der Standardsprache beherrschen	Lehrkräfte

„Geschieht eine solche zugleich rücksichtsvolle und zielgerichtete Förderung, so kann davon ausgegangen werden, dass zweisprachig aufwachsende Kinder zu umfassender Kommunikationsfähigkeit sowohl in ihrer Herkunftssprache als auch in der Zweitsprache gelangen.“ (Gogolin 2005: 21)	Kommunikationsfähigkeit in allen Sprachen durch zielgerichtete Förderung	Unterricht → Lehrkräfte und Schüler:innen
--	--	---

Quelle: eigene Darstellung, Zitate siehe Quellenangaben

Dabei fällt auf, dass *DaZ-Kompetenz* von mindestens zwei Seiten gelesen werden kann. Kompetenz der Lehrkräfte für den Unterricht oder aber Kompetenz der Schüler:innen, die im oder außerhalb des Unterrichts erworben oder erlernt wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Lehrkräfte in vielen Bereichen Kompetenzen aufweisen müssen, um sogenannte „DaZ-Schüler:innen“ zu unterrichten. Aus der Lernperspektive wird sichtbar, dass es vor allem um die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch geht und die Diversität der Schüler:innenschaft in den Fokus gerückt wird.

Da „DaZ-Kompetenz“ vielschichtig ist und Fachwissen, Handlungswissen und prozedurales Wissen aus unterschiedlichen Fachwissenschaften zu umfassen scheint, ist es sinnvoll eine strukturierte Übersicht hinzuziehen, die nachvollziehbar die Themenfelder entschlüsselt. Dazu geeignet ist das Modell „DaZKom“⁸³, welches Standards und qualitative Stufen von „DaZ-Kompetenz“ nicht nur theoretisch modelliert, sondern auch ein Messinstrument zur Verfügung stellt, welches hilft ebd. Kompetenzen theoretisch zu bestimmen (vgl. Gültekin-Karakoç et al. 2016: 130) und die Kompetenzentwicklung mit Blick auf die Professionalisierung der Lehrkräfte zu operationalisieren (ebd. 2016: 134). Nach Eberhardt und Niederhaus (2017: 8) ist DaZKom „das einzige Strukturmodell, in dem fachunterrichtsrelevante DaZ-Kompetenzen von angehenden Lehrer*innen erfasst werden.“⁸⁴ Es handelt sich hierbei um ein Modell, dass durch das BMBF-Projekt „Professionelle Kompetenzen angehender Lehrer:innen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZKom) entstanden ist (siehe dazu auch Köker et al. 2015; Ehmke et al. 2018). Nach Koch-Priewe (2018: 8) sei das Projekt ein gutes Beispiel dafür, wie sich unterschiedliche Forschungsströmungen und wissenschaftliche Disziplinen verbinden ließen und die Ansätze der erziehungswissenschaftlichen

⁸³ Ausführliche Beschreibungen zum Modell DaZKom finden sich in Ehmke et al. 2018. Dort finden sich u.a. Darstellungen zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in der Schule, zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ und detaillierte Ausführungen zur Rahmenkonzeption und Pilotierung sowie Skalierung, Validierung und Darstellung von Anwendungsfeldern und Transfermöglichkeiten. Auf diesen Band sei ausdrücklich verwiesen, da die Darstellung dieses Modells aufgrund der Zielsetzung und Rahmenvoraussetzungen nur überblickshaft erfolgen kann.

⁸⁴ Neben der Messung von fachunterrichtlicher Kompetenzentwicklung im Feld DaZ sei auf das Feld der Professionsentwicklung im Feld beliefs und Haltungen von Lehrkräften in Bezug auf DaZ verwiesen. Untersuchungen haben gezeigt, dass eine Berücksichtigung der Haltungsentwicklung in der Lehrkräfteprofessionalisierung im Feld DaZ Relevanz besitzt (Schroedler et al. 2023).

Lehrerprofessionsforschung durch Anstöße der empirischen Bildungsforschung und Übertragung auf hochschuldidaktische Anforderungen an die Lehre im Fach DaZ verknüpfen ließe. Das Vorgehen einer Modellierung einer „DaZ-Kompetenz“ wird wie folgt beschrieben:

„Für die Modellierung von DaZ-Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern aller Unterrichtsfächer war es demnach erforderlich, das DaZ-Fachwissen in seiner konstitutiven Funktion für die Vermittlung von fachunterrichtlichem Wissen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Handlungsorientierung abzubilden.“ (Gültekin-Karakoç et al. 2016: 133)

Die Komplexität und gleichzeitig Notwendigkeit eine Kompetenzmessung für DaZ zu entwickeln ist durch das Modell „DaZKom“ umgesetzt worden:

„Das theoretische Modell bildet die ideale Professionsentwicklung von Fachlehrkräften bzgl. ihrer DaZ-Kompetenz ab und beantwortet die Frage: Was sollten Lehrerinnen und Lehrer können, um ihre Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der bildungssprachlichen Anforderungen angemessen zu unterstützen und zu fördern?“ (Gültekin-Karakoç et al. 2016: 142)

Freunberger und Yanagida (2012: 396) skizzieren, dass das erstellte Standard-Setting durch eine Unterteilung einer Kompetenzskala mehrere Kompetenzstufen ermitteln kann, um Personen in Bezug auf ihre Kompetenzen einstuft und beschreiben zu können. Durch das Modell sei es möglich Lehrpersonen in Bezug auf ihre Kompetenzen zu skalieren und niedrige bis hohe DaZ-Kompetenzen zu ermitteln (vgl. Freunberger & Yanagida, 2012: 397).

Die DaZ-Kompetenzen werden in verschiedene Dimensionen, Subdimensionen, Facetten und Kompetenzstufen unterteilt:

Tabelle 6: Theoretische Rahmenkonzeption zur DaZ-Kompetenz und Ausdifferenzierung der Kompetenzdimensionen

	Dimension	Subdimension	Facetten und Kompetenzstufen		
			Stufe I	Stufe II	Stufe III
DaZ-Kompetenzen	Fachregister (Fokus auf Sprache)	Grammatische Strukturen und Wortschatz	Morphologie		
			(lexikalische) Semantik		
			Syntax		
			Textlinguistik		
	Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess)	Semiotische Systeme	Darstellungsformen		
			Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen		
			Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit		
		Migration	Interlanguage-Hypothese		
			Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung		
			Gesteuerter vs. Ungesteuerter Zweitspracherwerb		
Didaktik (Fokus auf Lehrprozess)	Diagnose	Literacy/ Bildungssprache			
		Sprachliche Vielfalt in der Schule			
	Förderung	Umgang mit Heterogenität			
		Mikro-Scaffolding			
			Makro-Scaffolding		
			Umgang mit Fehlern		
			Mikro-Scaffolding		
			Makro-Scaffolding		
			Umgang mit Fehlern		

Quelle: Köker et al. 2015, verändert durch Gültekin-Karakoç et al. 2016: 133

Es wird deutlich, dass versucht wurde das Konstrukt einer „DaZ-Kompetenz“ schrittweise vertieft zu entschlüsseln. Hierfür wurden die Dimensionen *Fachregister (Fokus auf Sprache)*, *Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess)* und *Didaktik (Fokus auf Lehrprozess)* festgelegt. Diese wiederum wurden dann in Subdimensionen und dann nochmal jeweils in Facetten unterteilt. So gehören zum Beispiel zur Dimension *Mehrsprachigkeit*, die Subdimensionen *Zweitspracherwerb* und *Migration*. Zweitspracherwerb lässt sich dann nochmal in die Facetten *Interlanguage-Hypothese*, *Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung*, *Gesteuerter vs. Ungesteuerter Erwerb* und *Literacy/Bildungssprache* fraktionieren. Während Migration mit den Facetten *Sprachliche Vielfalt in der Schule* und *Umgang mit Heterogenität* konkretisiert wird. Zur *Didaktik* gehören die Subdimensionen *Diagnose* und *Förderung* und diese werden dann nochmal jeweils mit den Facetten *Mikro- und Makroscaffolding* und *Umgang mit Fehlern* spezifiziert. Bei dem Modell geht es aber nicht nur um die Beschreibung der Kompetenz und Bestimmung der betroffenen Wissensfelder, sondern auch darum diese Kompetenz darstellbar und messbar zu machen. Daher wurden fünf Kompetenzstufen festgelegt, vom Novizen/der Novizin bis zum Experten/zur Expertin (vgl. Gültekin-Karakoç et al. 2016: 134):

Tabelle 7: Die 5 Kompetenzstufen des DaZKom-Modells

<i>Bezeichnung</i>	<i>Erläuterung der Kompetenzstufe</i>
Novice	Der Novize/ die Novizin (<i>Novice</i>) kann unterschiedliche objektive Fakten und relevante Muster erkennen und mit Hilfe erlernter Regeln seine/ ihre Handlungen bestimmen. Dies geschieht weitgehend situationsspezifisch bzw. ‚kontextfrei‘.
Advanced Beginner	Der fortgeschrittene Anfänger/ die fortgeschrittene Anfängerin (<i>Advanced Beginner</i>) befolgt kontextfreie Fakten/ Regeln, orientiert sein/ ihr Handeln aber auch an bedeutungsvollen Elementen, die er/ sie aus Situationen praktischer Erfahrungen abgeleitet hat. Hierbei kann er/ sie wiederkehrende Bestandteile einer typischen Situation erkennen und einordnen.
Competence	Im Stadium der Kompetenz (<i>Competence</i>) geht der/ die Handelnde planvoll vor und überlegt, welche Aspekte bei gegenwärtigen und zukünftigen Situationen wichtig sind und welche ignoriert werden können.
Proficiency	In dem Stadium der Gewandtheit (<i>Proficiency</i>) erkennt der/ die Handelnde die bedeutsamen Aspekte und begreift intuitiv die Situation. Er/ sie benutzt Muster, ohne sie zu analysieren. Er/ sie versteht mühelos, wenn die aktuelle Situation vergangenen Ereignissen ähnelt.
Expertise	Im Stadium des Expertentums (<i>Expertise</i>) versteht der/die Handelnde intuitiv die Situation und kann Probleme direkt angehen, ohne an Alternativen oder Folgen zu denken oder Pläne zu entwerfen. ‚Experten [[ösen] weder Probleme, noch treffen sie Entscheidungen; sie machen einfach das, was normalerweise funktioniert.“ (Dreyfus/ Dreyfus 1987: 55)

Quelle: Eigene Darstellung, Inhalt nach Gültekin-Karakoç 2016: 134f

Durch die Festlegung von Kompetenzstufen ergibt sich eine Skala der „DaZ-Kompetenz“, die wiederum auf jede einzelne Dimension bezogen werden kann. Es folgt ein Beispiel für die Dimension Fachregister:

Tabelle 8: Kompetenzstufenbeschreibungen in der Dimension Fachregister, Subdimension Grammatische Strukturen und Wortschatz

Dimension: Fachregister	Stufe I: NovizIn	Stufe II: Fortgeschrittene AnfängerIn	Stufe III: Kompetent Handelnder
Subdimension: Grammatische Strukturen und Wortschatz	Weiß zu überprüfen, ob in den Texten, Übungen und Aufgaben, die sie/er im Unterricht einsetzen will, komplexe sprachliche Strukturen und unbekannte Wörter vorkommen.	Kann die sprachlichen Anforderungen von Fachtexten, Übungen und Aufgaben einschätzen und dabei die Funktion fachregistertypischer sprachlicher Strukturen für Vermittlung fachlicher Inhalte begründen	Plant den Einsatz von Fachtexten, Übungen und Aufgaben auf der Basis einer systematischen Analyse der sprachlichen Anforderungen aus der Fachregisterperspektive.

Quelle: Gültekin-Karakoç 2016: 135

Für jede Dimension finden sich im Rahmen des Modells Kompetenzstufenbeschreibungen. So kann in der Stufe I *NovizIn* die Lehrkraft überprüfen, ob in den im Unterricht eingesetzten Texten sprachliche Herausforderungen für Schüler:innen vorkommen. In Stufe II kann die Lehrkraft die sprachlichen Anforderungen in Fachtexten einschätzen und die Funktion bestimmter sprachlicher Strukturen begründen. In Stufe III wird der Einsatz von Fachtexten und die daraus resultierenden sprachlichen Anforderungen aus Fachregisterperspektive bewusst geplant. Die Kompetenzstufen beziehen sich auf Lehrkräfte in unterrichtlicher Praxis, da aber auch die Kompetenz der angehenden Lehrpersonen sowie deren Ausbildung für die unterrichtliche Praxis im Fokus stehen, wird die „DaZ-Kompetenz“ der Studierenden im Rahmen des Projekts auch skaliert:

Tabelle 9: Stufen der DaZ-Kompetenz⁸⁵

Stufen der DaZ-Kompetenz	Prozentangaben/ Bezeichnung	Beschreibung
Regelstandard	13,4 % über DaZ informierte Studierende	z.B. kennt Sprachfördererelemente, kann Unterrichtsinteraktionen, Schülerproduktionen, Lehr- und Lernmaterial analysieren
Mindeststandard	59,4 % Studierende, die für DaZ sensibilisiert sind	z.B. kennt den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen, hat selektive DaZ-Kenntnisse, hat erste Ideen zur DaZ-Förderung
Unter Mindeststandard	27,2 % Studierende mit unspezifischem Ansatz zu DaZ	z.B. realisiert unspezifisch die Rolle der Sprache beim Lernen, hat linguistisches Basiswissen, realisiert Unterscheidung zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache

Quelle: Gültekin-Karakoç 2016: 140

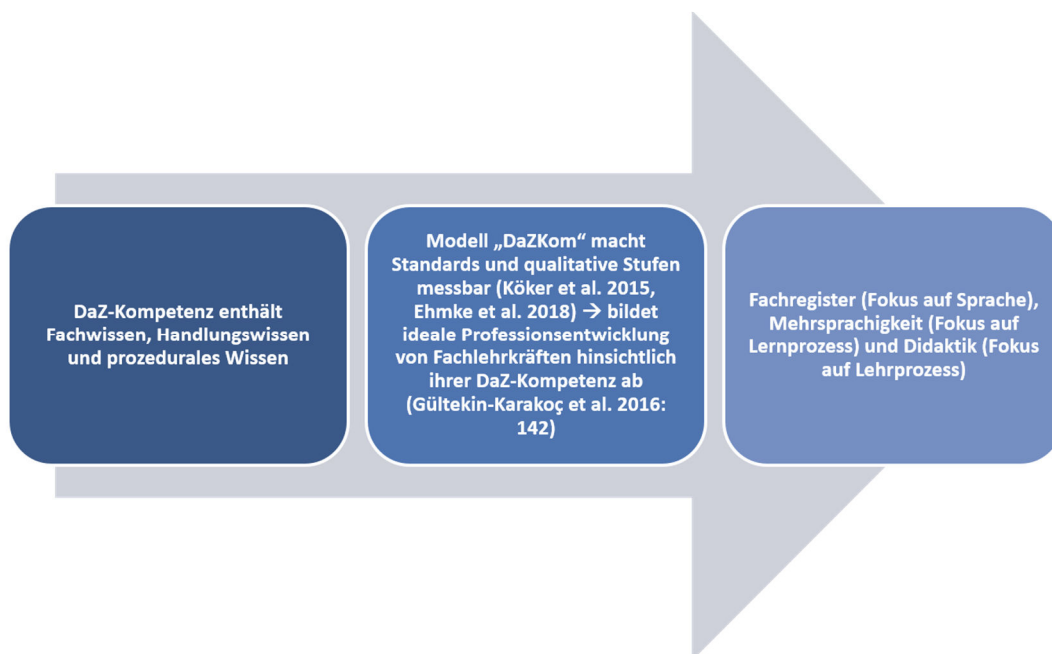
Dieser gliedert sich nach *Regel-*, *Mindest-* und *Unter Mindeststandard* und enthält Beschreibungen zu den gemessenen Kompetenzen der Studierenden. Wichtig ist zu berücksichtigen, welche Lerngelegenheiten Studierende zum Erwerb einer DaZ-Kompetenz erhalten (siehe dazu auch Gültekin-Karakoç 2016: 143), da die universitäre Ausbildung in diesem Feld bundeslandspezifisch und auch unter den Universitäten unterschiedlich geregelt sei. Aber ebd. betont, dass DaZ-Kom als Test zur Evaluierung und Weiterentwicklung von Lerngelegenheiten eingesetzt werden könne und dies auch an verschiedenen universitären Standorten (Berlin, Köln, Bielefeld) schon geschehe (vgl. ebd. 2016: 143).⁸⁶ Neben dem beschriebenen Modell, gibt es bisher keine fachwissenschaftlichen Zugänge zur Messung einer „DaZ-Kompetenz“. Einen Rahmen für die Relevanz einer solchen Kompetenz und seiner didaktischen Inhalte bieten aber die curricularen Grundlagen für DaZ, Sprachbildung,

⁸⁵ „Das Ergebnis des Standard-Settings war die kriteriale Charakterisierung von drei Standardstufen, die durch gesetzte Cut-Scores der Expertengruppe unter Einbezug der empirisch ermittelten Itemschwierigkeiten (vgl. Abb. 2) festgelegt wurden.“ (Gültekin-Karakoç 2016: 143)

⁸⁶ Zu Lerngelegenheiten im universitären Kontext folgen ausführlichere Informationen in 3.2

Unterricht in der Migrationsgesellschaft und angrenzende Themenbereiche. Nachfolgend eine grafische Zusammenfassung des Themenfelds:

Abbildung 11: DaZ-Kompetenz



Quelle: eigene Darstellung

In Bezug auf die curricularen Grundlagen in DaZ muss zunächst festgehalten werden, dass Bildung auf Bundeslandebene verwaltet wird und es somit kein einheitliches Vorgehen in Bezug auf den Umgang mit DaZ und seiner assoziierten Themenfelder gibt. Weder die universitäre Lehrkräfteausbildung, noch die zweite Phase der Lehrkräftebildung (das Referendariat) sind bundesweit einheitlich standardisiert organisiert und verwaltet. Die Verankerung von DaZ-Inhalten in der Lehrkräfteausbildung wird sehr unterschiedlich umgesetzt. In den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Berlin gibt es verpflichtende Studieninhalte zu DaZ, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit für Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen. In anderen Bundesländern gibt es freiwillige Angebote oder zielgruppenspezifische Angebote (z.B. für Germanistik-Studierende). Ein Überblick über die verschiedenen Umsetzungen findet sich in Baumann 2017: 19.

Es gibt KMK-Beschlüsse und BASS-Erlässe, die Vorgaben bzgl. der mit DaZ assoziierten Themenfelder machen und auf die sich die Lehrkräfteausbildung stützen kann. Schröder-Lenzen (2009: 122) hält fest, dass in der neuen Generation der Rahmenlehrpläne und ministeriellen Handreichungen Sprachförderung nicht als ergänzende Fördermaßnahme

beschrieben, sondern als Unterrichtsprinzip des Regelunterrichts gefordert werde. Es wird deutlich, dass neben der Frage, ob überhaupt Inhalte zu mit DaZ-assozierten Themenfeldern verpflichtend thematisiert werden, die Frage gestellt werden muss, welche Inhalte wie, in welchem Umfang und welcher Gewichtung behandelt werden. Die letzte Frage wird in letzter Konsequenz von der jeweils die Lehre ausrichtenden Institution und seiner Organisation, Absprachen und Lehrpersonen entschieden.

Darüber hinaus gibt es die Ebene der schulischen Curricula. Diese werden durch Schulgesetze, Bildungsstandards, Lehrpläne und Fachanforderungen reglementiert (vgl. Riecke-Baulecker & Günter 2017: 196). Rösch skizziert drei unterschiedliche Ansätze bei den schulischen Lehrplänen im fokussierten Feld:

„Zu unterscheiden sind aktuell drei Ansätze: Der bayerische DaZ-Lehrplan, den mehrere ‚alte‘ Bundesländer übernommen haben, konzentriert sich auf den natürlichen Zweitspracherwerb in sprachintensiven Situationen, wobei eine Alltagssprachliche Orientierung unverkennbar ist. Der sächsische DaZ-Lehrplan konzentriert sich dagegen auf die Vermittlung von Wortschatz, Grammatik und Fachsprache und schafft damit die Voraussetzungen zur stufenweisen Integration in die Regelklasse. Er enthält anders als der bayerische, der nur für den Einsatz in spezifischen DaZ-Unterrichtsangeboten gedacht ist, Vorschläge für eine grundlegende, hinführende und begleitende DaZ-Förderung. Hamburg hat als erstes Bundesland DaZ in den Lehrplan Deutsch integriert und damit den Weg geebnet, um – wie bundesweit immer wieder proklamiert – DaZ zum integralen Bestandteil eines sprachsensiblen Fachunterrichts zu machen“ (Rösch 2010: 145)

Es wird deutlich, dass es sehr unterschiedliche Ebenen gibt, DaZ und seine spezifischen Themenfelder in die Schule zu transferieren. Neben der Perspektive der Lehrkräfteausbildung, muss die Frage der Schule als Institution sowie die Schüler:innenperspektive betrachtet werden. Da in dieser Studie der Schwerpunkt auf den empirischen Perspektiven der Lehrkräfte liegt, scheint es sinnvoll diesen Fokus durchgängig beizubehalten und an dieser Stelle den Blick weg von den rein schulischen curricularen Vorgaben, Lehrplänen und Bildungsstandards zu lenken, wenngleich eine vollständige Separierung inhaltlich durch eine untrennbare Verbindung der Akteur:innen von Schule nicht möglich ist und diese Perspektive immer mitgedacht werden muss. Aber im Rahmen der Effizienz und Stringenz wird an dieser Stelle der Lehrer:innenausbildung für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft in ihren drei Phasen fokussiert und dort die rechtlichen Voraussetzungen und inhaltlichen Umsetzungen betrachtet. Anschließend erfolgt eine Eingrenzung auf die universitäre Lehrkräfteausbildung.

3.2 NRW - Lehrkräfteausbildung für Unterricht in der Migrationsgesellschaft

Die Lehrkräfteausbildung in Nordrhein-Westfalen⁸⁷ gliedert sich in drei Phasen. Mit Blick auf die Ausrichtung dieser Arbeit und die Lehrkräfteausbildung im Zeichen der Migrationsgesellschaft wird fortlaufend der Fokus der Betrachtung dieser drei Phasen auf die Umsetzung von DaZ-relevanten Themen gelegt.

Zur ersten Phase gehört ein Lehramtsstudium an einer Universität mit Praxisphasen für die durch den Studiengang festgelegte Schulform. Die Schulformen werden z.T. zusammengefasst, z.B. HRSGe (Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule), GyGe (Gymnasium und Gesamtschule (Unterrichtsberechtigung Sek I und II) oder einzeln angeboten, z.B. Grundschule, Förderschule (Lehramt für sonderpädagogische Förderung) und Berufskolleg (BK)⁸⁸. Dies liegt begründet in den Spezifika der jeweiligen Schulformen, seiner Schüler:innenschaft und Organisationsstrukturen. Die rechtlichen Voraussetzungen finden sich in der Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität vom 25.04.2016 - Lehramtszugangsverordnung (vgl. MSW-NRW 2016). In dieser findet sich für das Lehramt an Grundschulen (§2), Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (§ 3) und das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (§4) jeweils eine 300 Leistungspunkte (LP) umfassende Übersicht. Je nach Lehramtstyp⁸⁹ müssen 55-140 LP in der Fachwissenschaft und –didaktik des ersten und zweiten Faches absolviert werden. Weitere LP werden u.a. für Bildungswissenschaften, Praxiselemente und die Bachelor- und Masterarbeit erworben. Für den Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ müssen in allen Schulformen 6 LP erworben werden. Die sich anschließende zweite Phase bezeichnet den Vorbereitungsdienst (das Referendariat), welcher nach Studienabschluss im Umfang von anderthalb Jahren an einer Schule absolviert wird und neben unterrichtspraktischen Erfahrungen, Seminarphasen und unterrichtspraktische Prüfungen enthält. Voraussetzung für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst ist das nach Verordnung LZV erfolgreich

⁸⁷ Da die befragten Lehrkräfte dieser Studie aus NRW stammen und dort unterrichten, ist es sinnvoll die Lehrkräfteausbildung in NRW in den Fokus zu nehmen. Der vergleichende Blick in andere Bundesländer wird aber an einigen Stellen vorgenommen. Für einen deutschlandweiten Blick sei auf Baumann & Becker-Mrotzek (2014) verwiesen, die 71 Gesetzestexte und (Ver-) Ordnungen, welche die Lehrerbildung der Bundesländer regeln analysiert und 837 Prüfungs-, Studienordnungen und Modulhandbücher der 70 lehrerbildenden Hochschulen gesichtet haben (vgl. Baumann 2017: 13f). Dort findet sich auch eine Übersicht nach Bundesländern aus der hervorgeht, ob Studieninhalte zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache obligatorisch oder fakultativ angeboten werden und für welche Lehramtstypen dies jeweils gilt.

⁸⁸ Je nach Universität werden die Studierenden der Schulformen GyGe und BK zusammengefasst.

⁸⁹ Nach KMK gibt es 6 Lehramtstypen (vgl. Baumann 2017: 15).

abgeschlossene Lehramtsstudium. Im Kerncurriculum für die Lehrer:innenausbildung im Vorbereitungsdienst gibt es im Rahmen der *Leitlinie Vielfalt* eine Abbildung des Themenfeldes:

„Die *Leitlinie Vielfalt* bietet Impulse für alle Bereiche des Lehrens und Lernens in heterogenen Lerngruppen sowohl im (Fach-) Unterricht als auch in der Ausbildung. Vielfalt ist Normalität in allen beruflichen Handlungsfeldern (Unterricht, Erziehungsauftrag, Lernen und Leisten, Beraten, System Schule). Die Leitlinie wirkt dabei richtungsweisend für das Lehrerhandeln in allen Handlungsfeldern und setzt zentrale Akzente für die Bedeutung der großen Querschnittsthemen in Schul- und Unterrichtsentwicklung (u.a. Gemeinsames Lernen, Mehrsprachigkeit und sprachsensibles Unterrichten, Fordern und Fördern). Mehrdimensionalität von genderspezifischen, kulturellen und sprachlichen Aspekten bis hin zu Diversitätsmerkmalen werden explizit in den Bezügen des Kerncurriculums aufgeführt und bilden somit eine verlässliche, auf Nachhaltigkeit angelegte Grundlage und Orientierung für die schulpraktische Ausbildung im Umgang mit Vielfalt. Die Potenziale aller Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer Herkunft zu entdecken und zu fördern, ist ein wichtiges Ziel nordrhein-westfälischer Bildungspolitik.“ (MSB NRW 2022)

Hierunter wird im obligatorischen Handlungsfeld U⁹⁰ (Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen) u.a. die Auseinandersetzung mit Inklusion, Geschlechter- und Migrationssensibilität und kulturelle Bildung gefasst. Im Handlungsfeld E (Den Erziehungs- und Bildungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen) wird die Kompetenz angestrebt Lehrkräften eine Diversität wertschätzende und anerkennende Haltung zu vermitteln und etwaige Benachteiligungen von Schüler:innen zu erkennen. Hier wird die kulturelle und geschlechtersensible Bildung und Präventionsmaßnahmen u.a. gegen Antisemitismus thematisiert. Hier heißt es:

„Unterrichten und Erziehen an reflektierten Werten, Normen und Erziehungs- bzw. schulischen Bildungszielen ausrichten und dabei eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität unterstützen (RRSQ 4.2.1, A3).“ (MSB NRW 2021a)

Benholz und Siems (2016: 39) halten fest, dass sich in jedem Handlungsfeld leicht Themen finden ließen, „die sprachbildenden Unterricht insgesamt und die Situation mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Besonderen betreffen.“ Sie konstatieren aber auch, dass viele Fach- und Studienseminarleiter:innen sich für diesen Themenbereich selbst nicht ausreichend qualifiziert fühlten, da sie selbst dafür nicht ausgebildet worden seien und umfangreiche Fortbildungswünsche hätten (vgl. ebd. 2016: 39).

Die dritte Phase bezeichnet Fort- und Weiterbildungsaktivitäten von sich im Schuldienst befindenden Lehrkräften. Diese Phase ist nicht, wie die ersten beiden Phasen, fest organisiert, strukturiert und durch das Bestehen von Prüfungen reglementiert, sondern als Auftrag an die

⁹⁰ Insgesamt gibt es aktuell 5 Handlungsfelder (siehe MSB NRW 2021a).

Lehrkräfte im Schuldienst formuliert. Die Problematik der fehlenden Reglementierung bestätigen Benholz & Siems (2016: 39):

„Zudem sind in NRW sowohl auf Landesebene (u.a. Bezirksregierung, Ministerium für Schule und Weiterbildung, LaKI) als auch auf kommunaler Ebene (u.a. Kompetenzteams (KT), Kommunale Integrationszentren (KI)) unterschiedliche Institutionen für entsprechende Fortbildungsangebote zuständig, so dass es bislang kein einheitliches Konzept gibt.“

Zur Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildungen im Bereich DaZ, sprachsensibler Unterricht, Diversität, Umgang mit Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte liegen inzwischen einige Studienergebnisse vor (siehe u.a. Dubiel et al. 2019; Benz 2019).

Baumann konstatiert, dass Qualifizierungsbausteine für das Feld in allen drei Phasen verankert werden könnten (vgl. ebd. 2017: 9). Michalak (2010b: 155) betont: „[...] Die Lehrerbildung ist der Schlüssel dafür, dass Lehrer zum Spracherfolg und damit zum Schulerfolg der Schüler mit Migrationshintergrund beitragen können.“ Und auch Eberhardt & Niederhaus (2017: 7) halten fest:

„Die Erkenntnis, dass Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit für alle zukünftigen Lehrkräfte unverzichtbare Ausbildungsinhalte sind, findet mehr und mehr ihren Niederschlag in den Lehrerbildungsgesetzen und Curricula der einzelnen Bundesländer.“

Diese Erkenntnis und die curriculare Verortung durch das LABG 2009 (Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen – Lehrerausbildungsgesetz)⁹¹ betonen die Relevanz der genannten Themenschwerpunkte und betonen den Qualifikationsbedarf seitens der Lehrkräfte (siehe dazu auch Grießhaber 2017). Auch Rösch (2012: 162) hebt hervor:

„Lehrerbildung muss sowohl auf DaZ-Unterricht in reinen DaZ-Lerngruppen als auch auf eine integrierte DaZ-Förderung vorbereiten. Beide Ansätze fordern eine angemessene Verankerung von DaZ in allen Phasen der Lehrerbildung.“ (Rösch 2012: 162)

Hier wird deutlich, dass DaZ für alle Lehrkräfte aller Schulformen und Fachrichtungen eine Relevanz besitzt, da es kein Themenfeld ist, was nur bestimmte Lehrkräfte (z.B. Deutschlehrer:innen) betrifft⁹². Löhrmann (2017: 176) hält dazu in Bezug auf die Lehrer:innenausbildung fest:

„In Nordrhein-Westfalen haben wir bereits seit 2009 in der Lehrerausbildung ein verpflichtendes Modul „Deutsch als Zweitsprache“. Die Kompetenzen der jetzt eingestellten

⁹¹ Dieses umfasst die Ziele der Ausbildung, Lehramtsbefähigungen, Verordnungen zum Vorbereitungsdienst und Staatsprüfung, die Zugangsregelungen zum Vorbereitungsdienst sowie Sondervorschriften. In §11, Absatz 8 wird festgehalten, dass Leistungen in Deutsch für Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte für alle Lehrämter zu erbringen sind (vgl. LABG 2009).

⁹² Dies betont auch Baumann (2017: 9): „Niemand wird heute mehr anzweifeln, dass sprachliche Bildung und Sprachförderung zum Aufgabenprofil jeder Lehrkraft gehören. Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf den Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen vorbereiten muss.“ Ebd. verweist auf Forderungen der Wissenschaft, die es seit Jahrzehnten dazu gibt: Müller 1975; Steinmüller 1984; Baur & Kis 2002; Rösch 2009, 2010 und 2012; Apeltauer et al. 2010; Baur & Scholten-Akoun 2010; Krüger-Potratz & Supik 2010.

Lehrkräfte kommen allen zugute – insofern damals ein guter Entschluss, von dem wir heute profitieren.“ (Löhrmann 2017: 176)

Damit verweist sie auf die oben angesprochenen 6 LP, die im Rahmen des Lehramtsstudiums im Feld „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (vgl. MWS-NRW 2016) absolviert werden müssen⁹³. Dies wird je nach Universität im Rahmen des Moduls, das Bezeichnungen, wie „DaZ-Modul“ (eigentlich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DaZ)“ oder „DSSZ-Modul“ (Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) trägt, umgesetzt.⁹⁴ Im Folgenden wird daher für NRW exemplarisch das „DaZ-Modul“ der Universität Duisburg Essen vorgestellt.

3.2.1 Fokus: Universitäre Lehrkräfteausbildung Deutsch als Zweitsprache am Beispiel der Universität Duisburg-Essen

An der UDE gibt es neben dem durch das LABG obligatorische DaZ-Modul (6 LP) für alle Lehramter, verpflichtend für die Lehramtsstudierenden der Studiengänge Grund-, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule weitere 6 LP im Bereich Deutsch für SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte. Die 12 LP sind aufgeteilt auf ein DaZ-Modul im Bachelor und ein DaZ-Modul im Master.⁹⁵ Darüber hinaus bietet das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache allen interessierten Lehramtsstudierenden seit 2014/15 eine Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“⁹⁶ an, wodurch im Rahmen von insgesamt mindestens 24 LP eine weitere detaillierte Auseinandersetzung mit der Thematik stattfindet. Des Weiteren besteht die Möglichkeit durch die Zusatzqualifikation in allen Praxisphasen (Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum und Praxissemester) einen Schwerpunkt in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und Sprachförderung zu setzen.

Die Themen des DaZ-Moduls laut Modulhandbuch lauten:

- „Vermittlung der Notwendigkeit von „Deutsch als Zweitsprache“ in allen Fächern, sprachliche Vielfalt in Gesellschaft und Schule und Sprache als Zugang zu fachlichem Lernen
- Linguistische Grundkonzepte aus den Bereichen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, gesprochene und geschriebene Sprache

⁹³ Siehe dazu auch Baur et al. (2009), wo konstatiert wird, dass die Arbeitsgruppe, aus der das Paper hervorgegangen ist und die aus renommierten Wissenschaftler:innen universitärer Standorte in NRW bestand, 6 LP „für diesen gesellschaftlich äußerst relevanten Studienbereich als zu gering ansieht“ (Baur et al. 2009: 1). Daher legt die Arbeitsgruppe Modulbeschreibungen für 12 LP vor, welche schulformspezifisch angeboten werden sollten und als je ein Modul im Bachelor- und Masterstudium verortet sein sollte.

⁹⁴ Siehe u.a. Decker et al. 2019; Eberhardt & Niederhaus 2017; Massumi et al. 2015

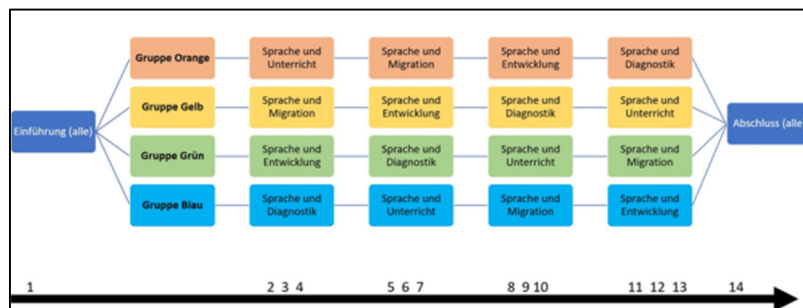
⁹⁵ Es sei nochmal betont, dass für die Schulform Gymnasium „nur“ 6 CP im Feld DaZ erbracht werden müssen, während anderen Schulformen an der UDE 12 CP erbringen. Dieser Unterschied kann sich auf die Haltung der zukünftigen Gymnasiallehrkräften auswirken und die besondere Stellung im Schulsystem (siehe Kapitel 2.1) verstärken.

⁹⁶ Fortlaufend ZuS genannt

- Basiskategorien zur Beschreibung von Sprache
- Spracherwerbsverläufe in Erst- und Zweitsprache, Bilingualismustypen
- Verhältnis vom Zweitspracherwerb zum Erstspracherwerb
- Beschreibung und Analyse von sprachlicher Handlungsfähigkeit in Texten und Gesprächen
- Erklärungen von sprachlichen Abweichungen („Fehler“) bei Schüleräußerungen
Einschätzungen im Hinblick auf Förderrelevanz
- Beschreibung und Analyse von interkultureller Kommunikation
- Prinzipien zur Förderung von Alphabetisierung und sprachlicher Grundbildung in der Zweitsprache Deutsch
- Konzepte der sprachlichen Förderung in allen Fächern
- Methoden des sprachsensiblen Unterrichts
- Umgang mit Vielfalt im Unterricht; Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung“ (DaZ/DaF-Institut 2022a)

Das DaZ-Modul im Bachelor wird schulformspezifisch angeboten. Für die Schulform Grundschule umfasst das Modul laut Studienordnung eine Vorlesung und eine Übung. Aktuell wird hier aber ein Modell bestehend aus zwei Vorlesungen erprobt. Für die Schulformen HRSGe wurde bisher eine Vorlesung und eine Übung angeboten. Seit dem SoSe 22 findet die Umsetzung der Veranstaltungen in einem sogenannten Inselmodell im Rahmen einer Erprobungsphase statt.

Abbildung 12: Das Inselmodell im DaZ-Modul für HRSGe



Quelle: DaZ/DaF-Institut 2022b

Die Gruppe der Studierenden wird in verschiedene farbig markierte Gruppen geteilt und nach einer gemeinsamen Einführung besuchen die Studierenden vier Themeninseln (Sprache und Unterricht, Sprache und Migration, Sprache und Entwicklung und Sprache und Diagnostik) für jeweils drei Semesterwochen.⁹⁷

Für die Schulformen GyGe/BK werden eine Vorlesung und ein Seminar besucht. In den Veranstaltungen erwerben die Studierenden Grundkenntnisse im Feld DaZ und erhalten Einblicke in fachspezifische Konzepte des integrierten fachlichen und sprachlichen Lernens.

⁹⁷ Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Inselmodell sei auf die Homepage des Instituts DaZ/DaF der UDE verwiesen. Abzurufen unter: <https://www.uni-due.de/daz-daf/daz-inselmodell>

Die Seminare und Übungen werden jeweils zu verschiedenen Schwerpunkten der Vorlesung angeboten und dienen der Vertiefung.

Die Studierenden erhalten ihre Leistungspunkte, wenn sie erfolgreich die Abschlussklausur bestanden und eine Studienleistung erbracht haben. Über die Art der Studienleistung entscheidet die jeweilige Lehrkraft. Zur Orientierung und damit der Workload gleichmäßig auch innerhalb verschiedener Übungen verteilt ist, stellt das Institut DaZ/DaF den Lehrenden eine Übersicht als Orientierung zur Verfügung. Darin enthalten sind Formate wie: schriftliche Ausarbeitung (kleine Hausarbeit), Projekt + Verschriftlichung, Präsentation, Portfolio, Sitzungsprotokolle, Textzusammenfassung, Referat und Moderation einer Seminarsitzung.

Im Masterstudiengang belegen Studierende der Schulformen Grundschule und HRSGe zudem verpflichtend im Rahmen des DaZ-Moduls „Deutsch als Zweitsprache in der Schule“ zwei weitere Seminare, die die im Bachelor erworbenen Grundlagenkenntnisse vertiefen sollen und eine didaktische Erprobung in der Praxis, durch eine zum Praxissemester parallel angelegte Struktur, ermöglichen. Die Studierenden absolvieren zum einen das Seminar „Koordination von sprachlichem und fachlichem Lernen“ und können zum anderen zwischen den Veranstaltungen „Analyse von Lehrmaterialien in Bezug auf Mehrsprachigkeit“ und „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden der Sprachförderung“ wählen.⁹⁸ Das Modul wird durch eine zwanzigminütige mündliche Prüfung in Form einer Abschlusspräsentation von, meist im Rahmen von im Praxissemester erprobten, unter DaZ-Perspektive erstellten Unterrichtsmaterialien und Förderkonzepten abgeschlossen und benotet. Diese erworbene Expertise erhalten (angehende) Gymnasiallehrkräfte nicht.

Zur Evaluation der Entwicklungen im DaZ-Modul der UDE sei an dieser Stelle auf Cantone et al. (2022) und Gerhardt & Schroedler (2022) verwiesen, die vertiefend auf die Strukturen des Moduls, seine historische Entwicklung und die Wirksamkeit seiner Umsetzung einmal in Bezug auf die Haltungen der Studierenden und einmal in Bezug auf den Lernerfolg der Studierenden eingehen.⁹⁹

Auch für die dritte Phase, die Fort- und Weiterbildung der sich im Schuldienst befindlichen Lehrkräfte, gibt es von der UDE verschiedene Angebote:

⁹⁸ Hier sei auf das Modulhandbuch verwiesen, dort finden sich Angaben zum Belegungstyp, zu Belegungsvoraussetzungen, zum Workload, zu den Lernergebnissen, Kompetenzen und Inhalten der einzelnen Veranstaltungen (DaZ/DaF Institut 2022c).

⁹⁹ Zur Wirksamkeit und zum Kompetenzzuwachs von Studierenden im DaZ-Modul sei zum einen der Blick innerhalb von NRW auf Decker et al. 2019 gelenkt, die sich mit der Konzeption und Evaluation im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bochumer DSSZ-Modul beschäftigt haben. Zum anderen kann in das andere Bundesland, in dem das DaZ-Modul verpflichtend verankert ist, auf Darsow et al. 2019 verwiesen werden, die das Berliner DaZ-Modul evaluiert haben.

Ab dem Wintersemester 2014/2015 wurde durch eine Kooperation mit der Ruhr Campus Academy gGmbH eine Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte¹⁰⁰ im Schuldienst angeboten. Die QLN-Fortbildungsreihe (Qualifizierung von Lehrkräften für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger) umfasste etliche Fortbildungsveranstaltungen. Eine detaillierte Übersicht der Fortbildungsveranstaltungen der 3. QLN-Reihe findet sich im Anhang.

Die Veranstaltungen konnten unabhängig voneinander einzeln oder als Reihe gebucht werden. Dies ermöglichte den Lehrkräften individuell nach eigener Vorbildung Schwerpunkte zu setzen. Die Module richteten sich an alle Lehrkräfte, unabhängig davon wie viel Vorerfahrung im Bereich des Unterrichts neu zugewanderter Schüler:innen vorhanden war. Jedes Modul umfasste 5 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten und enthielt neben theoretischen, viele unterrichtspraktische Inhalte. Zum Teil wurden die Veranstaltungen schulformspezifisch angeboten. Das Angebot wurde von vielen Lehrkräften dankend angenommen und positiv evaluiert, was die nachfolgenden Teilnehmer:innenzahlen zeigen:

Tabelle 10: Teilnehmer:innenzahlen QLN-Reihen

Durchgang 1 (WiSe 14/15)	17 Veranstaltungsmodule	420 Lehrkräfte
Durchgang 2 (SoSe 2015)	29 Veranstaltungsmodule	754 Lehrkräfte
Durchgang 3 (WiSe 15/16)	30 Veranstaltungsmodule	908 Lehrkräfte

Quelle: eigene Zahlen

„[...] alle Module waren bereits nach kurzer Zeit ausgebucht und lange Interessentenlisten, die nicht berücksichtigt werden konnten, zeigten, dass weiterhin ein großer Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich des Unterrichts von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern besteht.“ (Gerhardt 2016: 245)

Aus dieser Fortbildungsreihe entwickelte sich im Oktober 2015 das Kooperationsprojekt „LeVi – Lernen für Vielfalt“ zusammen mit der RuhrFutur gGmbH gefördert durch die Stiftung Mercator, welches sich ebenfalls speziell an Lehrkräfte richtete, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichten. Die Projektkonzeption beinhaltete neben Fortbildungsveranstaltungen, die analog zur QLN- Reihe an der Universität als Einzelveranstaltungen angeboten wurden, sechs Fortbildungsreihen, die an Schulen vor Ort durchgeführt wurden, die Erstellung eines Materialienpools¹⁰¹, die Erstellung einer

¹⁰⁰ Ab hier QLN

¹⁰¹ Dieser Materialienpool wurde später mit der Lehrwerksammlung des Instituts DaZ/DaF zusammengelegt und wird bis heute als „DaZ/DaF Lehr- und Lernmaterialiensammlung“ weitergeführt, die Fachliteratur, Schulbücher, Unterrichtsmaterialien und Sprachspiele anbietet, für interessierte Lehrkräfte, Studierende und wissenschaftliches Personal zweimal wöchentlich geöffnet wird und deren Bestand auch in Lehrveranstaltungen des Instituts genutzt werden kann.

Referent:innendatenbank speziell im Feld des Unterrichtens neu zugewanderter Schüler:innen (Expert:innenpool), die Entwicklung von Material durch zwei Expert:innengruppen speziell für Fortbildungen an Schulen zum Themenfeld, Materialworkshops, um vorhandenes und neu entwickeltes Material auszutauschen und ein Teamteachingmodell, welches geeignete Lehrkräfte für die Durchführung zukünftiger Fortbildungsveranstaltungen qualifizierte und gleichzeitig den Expert:innenpool erweiterte.¹⁰² Einige der Bestandteile des Projekts „LeVi“ konnten im Modellprojekt ProDaZ des Instituts DaZ/DaF fortgeführt, teilweise erweitert werden und haben bis heute Bestand. Darunter u.a. die Lehrwerksammlung, ein stetig wachsender Expert:innenpool, Fortbildungsangebote für Schulen und andere Institutionen¹⁰³ und umfangreiche online verfügbare Materialsammlungen¹⁰⁴. Insgesamt sei an dieser Stelle generell auf die umfangreichen Arbeiten des Modellprojekts ProDaZ der UDE verwiesen, aus dem sich in den letzten Jahren ein Kompetenzzentrum entwickelt hat und neben Veröffentlichungen und Tagungen im Themenfeld, außer- und inneruniversitärer Kooperationen sowie diversen Projekten (u.a. SchriFT¹⁰⁵, RapPro, Sprache durch Kunst, HSU-Netzwerk, Sprach- und Bewegungscamps und das Drei Phasen Schulentwicklungsprojekt), einem regelmäßig erscheinenden Journal, die bereits angesprochene umfängliche Online-Materialsammlung entwickelt hat. Bereits seit 1974 wird darüber hinaus der „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“¹⁰⁶ an der UDE angeboten, der nicht nur Schüler:innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, Unterstützung bietet, sondern gleichzeitig in einem Wechselspiel Lehramtsstudierenden, die die Durchführung der Förderung übernehmen, eine qualifizierte Ausbildung als Förderlehrkraft und verantwortungsvolle Tätigkeit im Feld des sprachförderlichen Unterrichtens ermöglicht. Seit 2024 wurden sowohl das Modellprojekt

Detaillierte Informationen sowie Kontaktdaten und Öffnungszeiten finden sich unter: https://www.uni-due.de/prodaz/lehr_lernmaterialsammlung.php

¹⁰² Eine ausführliche Darstellung aller Projektbestandteile und Evaluation des Projekts kann Gerhardt 2016 und Gerhardt & Okonska 2017 entnommen werden.

¹⁰³ ProDaZ erhält bis dato Fortbildungsanfragen von Schulen, Ministerien, KI und anderen Institutionen im Themenfeld und vermittelt geeignete Referierende. Dafür wurde ein Kontaktformular auf der Homepage eingerichtet und eine Person zur Fortbildungs koordinierung beschäftigt. Weitere Informationen dazu finden sich hier: <https://www.uni-due.de/prodaz/fortbildung.php>

¹⁰⁴ Auf der Homepage von ProDaZ finden sich darüber hinaus anwendungsorientierte Materialien zu Mehrsprachigkeit, Sprachstandsdiagnose, Sprachbildung und Sprachförderung, die allen Interessierten frei zugänglich zur Verfügung stehen und durch die Zugriffszahlen belegbar häufig von Lehrkräften genutzt werden. Neben Unterrichtsentwürfen, finden sich dort Konzepte für Schul- und Unterrichtsentwicklung, Grundagentexte, Erlasse/Richtlinien und Lehrpläne sowie Sprachbeschreibungen für 23 verschiedene Unterrichts- und Herkunftssprachen.

¹⁰⁵ Innerhalb des Projekts wurden fachspezifische und fächerübergreifende Schreibförderungen modelliert, die ein textsortenbasiertes, an sprachlich-kognitiven Handlungen orientiertes Schreiben im Fachunterricht der siebten und achten Jahrgangsstufe als Lernmedium nutzen (vgl. Roll et al. 2022)

¹⁰⁶ Detaillierte Informationen zum Förderunterricht finden sich hier: <https://www.uni-due.de/prodaz/foerderunterricht.php>

ProDaZ als auch der Förderunterricht in ein an der UDE neu gegründeten Institut „Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“¹⁰⁷ überführt und die umfangreichen Arbeiten von ProDaZ auf diese Weise verstetigt.

Zudem bietet die UDE zwei Fortbildungsreihen für Lehrkräfte im Feld Deutsch als Zweitsprache und Unterrichten von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an, die sich zum einen direkt an Lehrkräfte im Schuldienst richtet („DaZ in der Schule“) und zum anderen an Personen, die im außerschulischen Bildungssektor neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichten möchten („Neu Zugewanderte in der Erwachsenenbildung“)¹⁰⁸. „DaZ in der Schule“ ist ein kostenfreies Zertifikatsangebot, umfasst sechs Leistungspunkte, kann berufsbegleitend wahrgenommen werden und ist schulstufen- und schulformübergreifend angelegt. „Neu zugewanderte in der Erwachsenenbildung“ ist ein Zertifikatsangebot im Umfang von 30 Leistungspunkten und umfasst neben Theorie auch ein Praktikum an einem Spracheninstitut.¹⁰⁹

3.2.2 Vernetzung der 3 Phasen und Verzahnung Theorie & Praxis

Kurz soll an dieser Stelle auf die Vernetzung der drei Phasen der Lehrkräfteausbildung eingegangen werden. Durch die Dreiteilung und die Beteiligung von unterschiedlichen Akteur:innen aus unterschiedlichen Institutionen (sprich Universitäten, Zentren für schulpraktische Studien, Schulen und Fort- und Weiterbildungsanbieter:innen) ergeben sich besondere Herausforderungen, die den dringenden Bedarf eines stimmigen Ausbildungskonzepts erforderlich machen, damit die vermittelten Inhalte aufeinander aufbauen und die Professionskompetenzen der Lehrkräfte stetig erweitert werden können (vgl. dazu auch Benholz & Siems 2016: 48). Das an der Universität erworbene deklarative Wissen über sprachbildenden Unterricht und die Förderung von Mehrsprachigkeit muss nach Benholz und Siems zu Handlungsstrategien und –wissen durch Aufgriff in der zweiten und dritten Phase ausgebaut werden (vgl. ebd. 2016: 40). Riebling betont, dass Lehrkräfte erst

¹⁰⁷ Kurz: IfSM

¹⁰⁸ Alle Informationen zu den Modulen, Veranstaltungsinhalten, Belegungsmodalitäten und Qualifizierungsmöglichkeiten finden sich hier: <https://www.uni-due.de/daz-daf/daz-neuzugewanderte/index-weiterbildungneu.php>

¹⁰⁹ Neben den UDE-spezifischen Angeboten sei an dieser Stelle noch die angesprochenen Verbünde expliziert. Außer dem oben genannten BISS-Verbund, arbeitet zum Beispiel der QuisS-Verbund (Qualität in sprachheterogenen Schule) der Arbeitsstelle Migration für Schulen mit 111 Schulen, die sich durch sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit auszeichnen (vgl. (Arbeitsstelle Migration 2016: 3), an der Sicherstellung, dass Sprachbildung integraler Bestandteil aller Schulfächer wird. Exemplarisch sei hier noch auf das Projekt ProViel (ProViel 2023) der UDE verwiesen, dass sich in 3 Handlungsfeldern u.a. mit Sprachförderung im Fachunterricht auseinandersetzt und in der universitären Lehramtsausbildung verankert ist. ProViel dient seit 2016 der Unterstützung der „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern (Ausbau des Schwerpunktes: Umgang mit Heterogenität in der Schule).

Standards ihrer Profession werden könnten, wenn theoretische und praktisches Können durch die Verbindung von Theorie, Übung und Praxis zu einer professionellen Handlungskompetenz integriert werden könne (vgl. Riebling 2011: 236). Benholz und Siems heben hervor, dass die dringend erforderliche Vernetzung der ersten beiden Phasen mit der dritten Phase nur gelingen könne, wenn Fort- und Weiterbildungen von Dozent:innen angeboten werden würden, die gleichzeitig in der universitären Lehrkräfteausbildung oder in der schulpraktischen Ausbildung tätig seien (vgl. Benholz & Siems 2016: 40). Häufig ergebe sich eine Vernetzung zwischen der ersten und dritten Phase der Lehrkräftebildung durch Schulkontakte, die im Kontext von universitären Fort- und Weiterbildung entstünden und eine Vermittlung von Studierenden aus den Praxisphasen an Kooperationsschulen sowie wechselseitige Bezugnahme auf zentrale Inhalte bei der Ausgestaltung der Angebote in Studium und Weiterbildung, ermöglichten (vgl. ebd. 2016: 46). Eine strukturierte Übersicht über die Kooperation und Vernetzung der drei Phasen für das Feld DaZ findet sich auch in Benholz und Mensel (2015), die neben der Historie der neueren bildungspolitischen Geschichte der Sprachbildung in der Lehrkräfteausbildung, auf jede der drei Phasen jeweils zunächst einzeln eingehen und dann resümieren, dass die Vernetzung der einzelnen Phasen stärker insgesamt und vor allem interdisziplinär ausgebaut werden müsse. Hier sehe man Potential in der Verzahnung von universitärer Ausbildung und den Zentren für Schulpraktische Lehrerausbildung, Konzeptionen von gemeinsamen Lehrveranstaltungen, Online-Angeboten, Projekten, die aus der ersten Phase Reflexe in die zweite und dritte Phase versprechen und prozessbegleitende Lehrkräftefortbildungen, die durchgängige Sprachbildung als Querschnittsthema erkennen.

Doch nicht nur die Vernetzung der drei Ausbildungsphasen spielt eine elementare Rolle in der Professionalisierung von Lehrkräften im Feld DaZ, auch die Praxisanteile in der ersten Phase, sprich an der Universität, werden vielfach diskutiert (siehe u.a. Hawighorst 2011, Schwerdtfeger 2011, Arnold et al. 2011, Budde 2014, Massumi 2016). An dieser Stelle sei auf Mavruk et al. (2013) verwiesen, die sich ausführlich mit der Lehrkräfteausbildung in NRW in Bezug auf die Strukturierung der Praxisphasen auseinandersetzen. Sie beziehen sich auf die Neugestaltung der Praxisphasen nach LABG 2009¹¹⁰ und die Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst sowie einen Runderlass zu den Praxiselementen in den lehramtsbezogenen Studiengängen des MSW von 2012 und erläutern die

¹¹⁰ Siehe MSW NRW 2009a, b

Praxiselemente des Eignungspraktikums, Orientierungspraktikums, Berufsfeldpraktikums und des im Master verorteten Praxissemesters (vgl. ebd. 2013: 1). Sie betonen, dass eine Stärkung der Praxisphasen frühzeitig theoriegeleitete Erfahrungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern ermögliche und so zu einer engeren Verzahnung von Theorie und Praxis in der Ausbildung der Studierenden führe (vgl. ebd. 2013: 2). In ihrem Artikel reflektieren sie unter anderem auch die Herausforderungen, die sich durch die Heterogenität in den Schulen generell und im Besonderen durch die Bedürfnisse von Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte ergäben (vgl. ebd. 2013: 2f). Es werden die Inhalte der Praxisphasen in Bezug auf DaZ ausführlich dargestellt und im Hinblick auf das zentrale Ziel, nämlich die Auseinandersetzung der Studierenden mit sprachlicher und kultureller Vielfalt der zukünftigen Schüler:innen- und Elternschaft und die Reflexion der eigenen subjektiven Theorien dazu, reflektiert (vgl. ebd. 2013: 5ff). Der Diskurs um die Verzahnung von Theorie und Praxis wird auch in anderen Fachrichtungen geführt, exemplarisch sei hier auf den Band „Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ von Brouër et al. (2018) verwiesen, der u.a. Artikel aus den Fachdidaktiken der Physik, Chemie, Deutsch, Sozialwissenschaften, Sport, Kunst und Religion enthält. Darüber hinaus werden fachübergreifende Ansätze zur Vernetzung von Studiengängen und Institutionen, Umgang mit Heterogenität und Inklusion als Querschnittsthema und forschungsbasierter Fortbildungsangebote für Fachlehrkräfte im Schuldienst (sprich dritte Phase der Lehrkräfteausbildung) vorgestellt (vgl. ebd.). Schwerdtfeger (2011) betont, dass die praxisbezogenen Lernanlässe die Selbstwirksamkeit der Studierenden stärken (ebd. 2011: 70). Die Diskurse um die Wirksamkeit von Reflexionen in Bezug auf die eigenen Lernprozesse und Stärkung der Selbstwirksamkeit durch Peer- und Selfassessment sei an dieser Stelle am Rande erwähnt. Hier sei auf die Spracherwerbsforschung verwiesen, die sich zum Beispiel im Feld der Sprachlernberatung mit Evaluation und Effektivierung von Lernerfolg auseinandersetzt (siehe dazu u.a. Kleppin & Spänkuch 2010).

Nachdem die Lehrkräfteausbildung im Zeichen der Migrationsgesellschaft mit besonderer Berücksichtigung des Diskurses um eine sogenannte „DaZ-Kompetenz“ und der Lehrkräfteausbildung in NRW fokussiert wurde, eine Übersicht der Umsetzung der Lehrkräfteausbildung am Beispiel der UDE geliefert und die Vernetzung praktischer und theoretischer Ausbildungsanteile reflektiert wurde, werden nachfolgend die Kompetenzfelder für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft in den Blick genommen und die Frage

gestellt, ob sich die Kompetenzen auf DaZ beschränken oder nicht weiterführende interdisziplinäre Perspektiven notwendig sind, um das Professionswissen für Lehrkräfte in der Migrationsgesellschaft zu bestimmen.

4 Mehr als DaZ? Kompetenzfelder für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft

Die Auflistung der nachfolgend skizzierten Kompetenzen richtet sich nach den im Kapitel „Was ist DaZ-Kompetenz?“ dargestellten Wissensfeldern und orientiert sich am DaZKom-Modell¹¹¹. Die Ausführungen richten sich nicht nur an „DaZ-Lehrkräfte“, sondern besitzen Relevanz und Gültigkeit für Lehrende aller Schulformen und Schulstufen. Auch Gültekin-Karakoç hält fest, dass DaZ konstitutiv für das Lehren und Lernen in jedem Fach ist und DaZ-Fachwissen grundlegend für die Vermittlung von Fachwissen in allen Fächern ist (vgl. ebd. 2016: 132f). Wichtig sei hier noch die Anmerkung, dass die Fokussierung auf DaZ im pädagogischen Diskurs häufig mit einer Defizitorientierung einhergeht (siehe dazu auch Rösch 2012: 155) und zum einen die Potentiale einer mehrsprachigen Schullandschaft, aber auch der Gewinn eines sprachförderlichen, sprachbildenden Unterrichts für alle Schüler:innen aus dem Blick geraten. Im Einzelnen folgen nun die Kompetenzfelder, die das Professionswissen Sprache, Sprachbildung und Didaktik, Migration & Sprache und Diversität im Klassenzimmer, jeweils untergliedern in Subkategorien. Um einen Überblick über ebd. zu erhalten, sei hier die Struktur aufgeführt:

Tabelle 11: Kompetenzfelder für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft

<i>Sprache</i>	
	Grammatische Strukturen und Wortschatz des Deutschen
	Wissen zu zwei-/mehrsprachigem Spracherwerb und Mehrsprachigkeit
	Förderdiagnostische Kompetenzen
<i>Sprachbildung und Didaktik</i>	
	Sprachliche Bildung in allen Fächern / Sprachsensibler Fachunterricht
	Language Awareness
	Scaffolding / Umgang mit Fehlern
<i>Migration und Sprache</i>	
	Sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer
	Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit
	Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen
	Rassismuskritische Haltung / Antidiskriminierung
	Pluri-/Multi-/Trans-/ Interkulturelle Kompetenzen
<i>Diversität im Klassenzimmer</i>	

Quelle: eigene Darstellung

Durch diese Darstellung wird erneut deutlich, wie verwoben die unterschiedlichen Bereiche miteinander sind und wie schwer sie sich voneinander trennen und abgrenzen lassen. Sie bauen aufeinander auf, überschneiden sich, profitieren voneinander und sind nur in der Betrachtung aller Bestandteile sinnvoll, von Vollständigkeit aber kann an dieser Stelle nicht

¹¹¹ Siehe Kapitel 3.1, Tabelle 8

gesprochen werden. Vielmehr erhält man eine gegliederte Übersicht, mit der man argumentativ und sachlich hantieren kann¹¹². Immer mitgedacht werden muss die Perspektive auf den Schulalltag mit seinen unterschiedlichen unterrichtsorganisatorischen Modellen (Regelunterricht, Fördergruppen, Vorbereitungsklasse etc.).

4.1 Professionswissen: Fachregister Sprache

Das Professionswissen der Lehrkräfte zum Fachregister Sprache wird hier verstanden als Kombination aus Expertise zu grammatischen Strukturen und Wortschatz des Deutschen, zu zwei- und mehrsprachigen Spracherwerbsverläufen sowie Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und förderdiagnostischen Kompetenzen.

4.1.1 Grammatische Strukturen und Wortschatz des Deutschen

Dass Lehrkräfte über deklaratives Wissen zu grammatischen Strukturen und zum Wortschatz des Deutschen verfügen sollten, um ihre Schüler:innen angemessen in diesen Bereichen unterrichten und fördern zu können, wird an dieser Stelle für selbstverständlich gehalten. Die Lehrenden, die als sprachliche Vorbilder fungieren, werden durch ihr Studium (zumindest in den sprachwissenschaftlichen Fachrichtungen) entsprechend darauf vorbereitet. Hier haben Studierende der Germanistik eine andere Ausgangslage, als welche anderer Fachrichtungen. Die konkrete Grammatikvermittlung in den Schulen findet entweder im Deutschunterricht, DaZ-Unterricht oder im Fremdsprachenunterricht (für andere Sprachen) statt. Aber auch die Lehrenden anderer Schulfächer brauchen Kenntnisse in diesem Feld, um sprachliche Herausforderungen der Bildungs- und Fachsprache erkennen und thematisieren zu können und Unterrichtsinhalte, z.B. Fachtexte entsprechend zu analysieren und an die eigenen Lerngruppen anzupassen. Diese Argumentationsstruktur spiegelt sich, wie bereits oben ausführlich thematisiert, in der Begründung der Einführung des DaZ-Moduls für Lehramtsstudierende aller Fächer wider und auch hier wird die implizite Grammatikvermittlung in allen Schulfächern thematisiert.

Für den Zweitsprachunterricht existieren zahlreiche didaktische Handreichungen. Kato betont, dass ein intensiver, gut geplanter und kontinuierlicher Aufbau von Fähigkeiten und Kenntnissen in allen Bereichen von Sprache (u.a. Aussprache, Rechtschreibung, Grund- und Fachwortschatz, Wortbildung, Phraseologie, Semantik und Syntax) elementar sei (vgl. ebd.

¹¹² An dieser Stelle sei betont, dass im Folgenden keine vollständige didaktische Handreichung erarbeitet werden kann und soll. Der deskriptive Charakter der nachfolgenden Beschreibungen dient der Übersicht und Hinführung zum praktischen Teil dieser Studie, um die empirischen Perspektiven der Lehrkräfte, die in der Vor- und Hauptstudie gezeigt werden, einordnen zu können.

2015: 150). In ihrem Artikel „Kompetenzerwerb im DaZ-Unterricht“ erhält man einen Überblick, welche didaktischen Kompetenzen bei den Lehrkräften u.a. im Feld der Grammatikvermittlung vorhanden sein sollten. Sie verweist auf den situativen Grammatikunterricht, der Grammatik eingebettet in Situationen vermittelt (vgl. ebd. 2015: 151) und systematischen Sprachunterricht, „in dem die grammatischen Phänomene nicht losgelöst von ihrer Funktion im Satz/Text/Kontext eingeführt und eingeübt werden.“ (Kato 2015: 151). Ebd. betont, dass die Lehrkräfte den Schüler:innen vermitteln, wie welche Worte in welchem Kontext verwendet und ausgesprochen werden, wie sie sich verändern (Singular, Plural, Tempus) und es zu neuen Bedeutungen durch Prä- und Suffixe und Komposita kommen kann (vgl. ebd. 2015: 150f). Sie empfiehlt die Verwendung von Lernstrategien, die Vermittlung von Nachschlagetechniken, Internetrecherchen und Medienangeboten (vgl. ebd. 2015: 150f). Michalak betont darüber hinaus, dass Lehrkräfte über Kompetenzen für curriculare Arbeit und Lehrmaterialerstellung verfügen müssen, um ausgehend von den spezifischen sprachlichen Herausforderungen der Lernenden angemessenes Material auszuwählen oder zu erstellen (ebd. 2010a: 138f).

Neben dem Wissen um grammatische Strukturen und zum Wortschatzerwerb sollten die Lehrkräfte über Wissen zu zwei- und mehrsprachigen Spracherwerbsverläufen verfügen.

4.1.2 Wissen zu zwei- und mehrsprachigem Spracherwerb und Mehrsprachigkeit

Um das anvisierte Wissen von Lehrkräften zu zwei- und mehrsprachigem Spracherwerb zu beschreiben, sollte zunächst eine Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten von Erst-, Zweit- und Fremdsprache stattfinden, die Diskussion um die Verwendung der Begriffe Mutter- und Erstsprache und dann Bilingualismus vertieft sowie Mehrsprachigkeit thematisiert werden. Überblicksartikel dazu finden sich u.a. bei Ahrenholz (2017), der neben den genannten Definitionen auch verschiedene Spracherwerbsverläufe skizziert und Fürstenau (2009), die Definitionen zu den Begriffen Mutter-, Erst-, Zweit-, Herkunfts-, Familien- und Migrantensprache liefert. Einen Überblick über den Spracherwerb liefert Tracy (2008). Es kann angenommen werden, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche, die in Deutschland beschult werden, sowohl einen gesteuerten Spracherwerb im Unterricht erfahren, als auch außerhalb des Unterrichts und der Schule ungesteuerten Spracherwerb erleben.¹¹³ Zur vertieften

¹¹³ Insofern kann festgehalten werden, dass die Begriffskonzepte Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in Gänze nicht auf die Zielgruppe zutreffen und sich daher auch das Unterrichten der geflüchteten Kinder und Jugendlichen nicht nur an den vorhandenen und bekannten Konzepten des Unterrichts mehrsprachiger Schüler:innen, die Deutsch als Zweit-(Dritt-/Viert-)sprache erlernen, auf der einer Seite oder Deutsch als Fremdsprache Lernern auf der anderen Seite,

Auseinandersetzung mit Bilingualismus¹¹⁴ und Mehrsprachigkeit kann an dieser Stelle exemplarisch auf Gogolin (1987), Cummins (2000), Bialystok (2009), Gogolin (2009b) Gogolin & Neumann (2009) und Dirim & Mecheril (2010) verwiesen werden. Reich et al. (2002) bieten einen Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder. Neben Informationen zur gegenwärtigen Verbreitung und zukünftigen Entwicklung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in Deutschland werden schulorganisatorische Modelle zweisprachiger Bildung, der Erwerb sprachlicher Kompetenzen in mehr als einer Sprache und Elemente einer Didaktik der Zweisprachigkeit thematisiert. Genannt seien an dieser Stelle auch Cantone & Di Venanzio (2015) erläutern, welche grundlegenden Kenntnisse Lehrkräften in der Ausbildung vermittelt werden müssen, um die Potentiale des mehrsprachigen Erwerbs zu erkennen und zu fördern. Cantone (2016) erläutert, dass der Spracherwerb im Bereich Deutsch als Zweitsprache doppelt erstsprachig (simultan bilingual), sukzessiv zwei- oder mehrsprachig¹¹⁵ erfolgen kann und zwischen frühem und spätem Zweit- bzw. Fremdsprachenlernen unterschieden werden muss. Für den Unterricht würden didaktische Ansätze für das Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen entwickelt¹¹⁶, während die Schulentwicklungsforschung migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zunehmend als Herausforderung für Schule als Institution berücksichtige (vgl. Fürstenau 2011: 25¹¹⁷).

Neben dem Wissen zu ein-, zwei- und mehrsprachigem Spracherwerb, benötigen die Lehrkräfte förderdiagnostische Kompetenzen, die nachfolgend thematisiert werden.

4.1.3 Förderdiagnostische Kompetenzen

Warum es wichtig ist, dass Lehrkräfte über förderdiagnostische Kompetenzen, das bedeutet Wissen zu Sprachstandsfeststellungsverfahren sowie Auswahl und Durchführung sich anschließender Fördermaßnahmen für Schüler:innen erlangen, begründet u.a. Roth (2010)

orientieren kann. Es stellt sich die Frage, ob neu zugewanderte Schüler:innen in eine der beiden Kategorien einzuordnen sind und ob dies überhaupt erforderlich ist.

¹¹⁴ Zu verschiedenen Formen des Bilingualismus sei u.a. auf Baker (2021) verwiesen, der sich mit frühem und spätem Bilingualismus und bilingualer Erziehung auseinandersetzt.

¹¹⁵ An dieser Stelle sei auf die verschiedenen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit (u.a. Meisel 2003, Gogolin 2005, Fürstenau & Niedrig 2010 und Müller et al. 2023) verwiesen. Fürstenau (2009) skizziert, dass die Psycholinguistik Mehrsprachigkeit von Kindern beschreibt, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, die Soziolinguistik betrachte die sprachliche Entwicklung und das Sprachverhalten von Kindern und Jugendlichen hingegen im sozialen Kontext, die Soziologie der Erziehung decke Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischer Herkunft, sprachlicher Praxis und Schulerfolg auf, während schulsprachpolitische Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit aus soziopolitischer und historischer Perspektive analysiert würden und es auch innerhalb der Erziehungswissenschaft unterschiedliche Schwerpunkte im Themenfeld Mehrsprachigkeit gäbe (vgl. ebd. 2011: 25).

¹¹⁶ Dieses Feld wird in Kapitel 4.3.1.2 Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit vertieft betrachtet.

¹¹⁷ In ihrem Artikel klärt sie auf über gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, sprachliche Minderheiten (autochthone und allochthone), individuelle Mehrsprachigkeit und lebensweltliche Mehrsprachigkeit (vgl. ebd. 2011: 26ff).

mit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie und die Herausstellung der zentralen Bedeutung von Lesekompetenzen für den Schulerfolg (ebd. 2010: 22). Er betont, dass der Fokus hierbei vor allem bei der besonders benachteiligten Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund läge (vgl. ebd. 2010: 22). Auch Michalak betont, dass Lehrkräfte Förderentscheidungen pädagogisch verantwortungsbewusst und auf wissenschaftliche Erkenntnisse beruhend treffen können müssten und dabei unterrichtsrelevante Sprachkompetenzen vermitteln sollten (vgl. ebd. 2010b: 142). Eine umfassende Darstellung im Feld der Sprachdiagnostik für Deutsch als Zweitsprache liefern Jeuk und Settinieri (2019), die neben Grundlagentexten u.a. zu Lernaltersproben, Kompetenzmodellierung, Spracherwerbsstörungen, Sprachdiagnostik im Bildungsverlauf thematisieren und auch Sprachdiagnostik für Elementarbereich, Primar- und Sekundarbereich und den Beruf und High-Stakes-Tests im Kontext von Migration thematisieren. Darüber hinaus bieten sie Inhalte zur Teilkompetenzdiagnostik (u.a. Phonetik, Orthographie, Syntax und Morphologie, Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Bildungssprache). Außerdem werden ausgewählte diagnostische Verfahrensgruppen (u.a. psychometrische Testverfahren, Profilanalysen, C-Tests und Sprachenportfolios) dargestellt (vgl. Jeuk & Settinieri 2019). Neugebauer und Becker-Mrotzek leisten einen Beitrag zur Übersicht über 21 verschiedene Verfahren im Elementarbereich (Tests, Screenings, Einschätzverfahren und Beobachtungsbögen, die Aufschluss darüber geben sollen, ob ein Kind oder Jugendliche:r adaptive Sprachförderung benötigt (vgl. ebd. 9). Neben den Verfahren zur Sprachstandserhebung im Elementarbereich, die in vielen Bundesländern inzwischen übergreifend, zum Teil verpflichtend, eingeführt wurden (vgl. Roth 2010: 22; Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013), existieren zahlreiche Verfahren für den Einsatz im Schulalltag, die an dieser Stelle thematisiert werden sollen, da sie wichtiges Professionswissen für die Lehrkräfte der Migrationsgesellschaft darstellen, um Schüler:innen angemessen fördern und ihren Schulerfolg als Bildungsziel initiieren zu können. Auch Reschke thematisiert die Unterschiedlichkeit der Verfahren im Hinblick auf die Sprachen, die erfasst werden, das Alter, in dem die Testungen durchgeführt werden (können) und auf das primäre Ziel (vgl. ebd. 2018: 1). Sie unterscheidet zwischen zuweisungs- und förderdiagnostischen Verfahren und betont, dass die Verfahren unterschiedliche Schwerpunkte der sprachlichen Fertigkeitsbereiche (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören)

testen (vgl. ebd. 2018. 1f).¹¹⁸ Eine weitere übersichtliche kurze Darstellung bietet Jeuk, der über die Notwendigkeit der Sprachstandsfeststellungen bei mehrsprachigen Kindern sowie verschiedenen Verfahren zur Einschätzung des Sprachstands referiert und anschauliche Übersichtsdarstellungen zu den verschiedenen einzelnen Verfahren liefert (vgl. Jeuk 2009). Nach Döll ermöglichen förderdiagnostische Verfahren die Identifikation individueller Ressourcen, Defizite und Bedürfnisse und könnten zur Optimierung individueller Bildungsprozesse und darauf aufbauender Fördermaßnahmen eingesetzt werden (vgl. Döll 2012: 55). Um einen Sprachstand zu ermitteln, müsse geklärt werden, was unter Sprache und der sich verändernden Größe Sprachstand verstanden werde (vgl. Reschke 2018: 1f, siehe dazu auch Ehlich 2012). Darüber hinaus muss beachtet werden, dass der Sprachstand sehr interindividuell u.a. in Bezug auf die Faktoren Erstsprache, weitere Sprachen, Alter, Kontaktdauer und Qualität/Umfang des Inputs sein kann (vgl. Reschke 2018, siehe dazu auch Ehlich et al. 2008; Rothweiler 2007). Es werden ausführlich verschiedene Verfahrensarten erläutert: Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen und Tests, sie bezieht sich dabei auf die Ausführungen von Ehlich (2009), Reich (2010) und Döll (2012):

Tabelle 12: Übersicht Sprachstandsverfahren DaZ

Schätzverfahren	Sprachenportfolios, z.B. Europäisches Sprachenportfolio ¹¹⁹
Beobachtungen	Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I
Profilanalysen	HAVAS 5 ¹²⁰ , Tulpenbeet ¹²¹ , Fast Catch Bumerang ¹²² , Profilanalyse von Grießhaber ¹²³
Tests	LiSe-DaZ ¹²⁴ , C-Test ¹²⁵

Quelle: eigene Darstellung nach Reschke 2018

Lehrkräfte sollten professionalisiert werden das jeweils für ihre Schüler:innenschaft oder einzelne Schüler:innen passende Verfahren auszuwählen, durchzuführen und auszuwerten. Weiterhin sollten sie befähigt werden darauf beruhende Fördermaßnahmen einzuleiten.

¹¹⁸ Die RAA (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) stellt mit der Broschüre „Von der Sprachstandsdiagnose zur Förderplanung – Instrumente zur Beobachtung und Förderung der individuellen Sprachentwicklung für die Primarstufe und die Sekundarstufe“ eine Handreichung zur Verfügung, der Lehrkräfte die Erwerbsequenzen des Zweitspracherwerbs, Prozesse der Förderdidagnose und darüber hinaus speziell die Förderplanung in Seiteneinsteiger:innenklassen erläutert und konkrete Werkzeuge im kompakten Format zur Verfügung (vgl. RAA 2008).

¹¹⁹ „Das Sprachenportfolio (vgl. ‚Europäisches Portfolio der Sprachen‘) sollte zu jedem DaZ-Lernenden gehören und ihn beim Sprachenlernen in der Schule, aber auch außerhalb der Schule begleiten.“ (Kato 2015: 154)

¹²⁰ Siehe dazu u.a. Reich & Roth 2007

¹²¹ Siehe dazu u.a. Gantfort & Roth 2008

¹²² Siehe dazu u.a. Reich et al. 2009

¹²³ Siehe dazu u.a. Grießhaber 2006

¹²⁴ Siehe dazu u.a. Schulz & Tracy 2011

¹²⁵ Siehe dazu u.a. Baur & Spettmann 2007 und 2009

4.2 Professionswissen: (Mehrsprachige) Sprachbildung und ihre Didaktik

Der Argumentation folgend, dass Sprachförderung und Sprachbildung für alle Schüler:innen relevant ist und in allen Schulfächern aufgrund der unterschiedlichen Fachtexten und fachsprachlichen Anforderungen eine Schlüsselrolle für Bildungserfolg zukommt, handelt es sich um Schlüsselkompetenzen von Lehrkräften der Migrationsgesellschaft und es findet nachfolgend eine detailliertere Auseinandersetzung mit ebd. Themenfeld und vertiefend mit den Konzepten von Language Awareness und Scaffolding sowie dem Umgang mit Fehlern statt. Budde konstatiert dazu:

„Es geht also auf der einen Seite für die Lehrenden aller Fächer um eine anwendungsorientierte Elementarisierung, die auf eine Sensibilisierung für die besondere Anforderungssituation der Lerner/innen mit Migrationshintergrund hinausläuft. Es geht auf der anderen Seite auch um eine Spezialisierung in Form einer Sensibilisierung für fachbezogene sprachliche Erscheinungen, die für das inhaltlich bzw. fachliche Verstehen und Lernen in jedem Fachunterricht beherrscht werden müssen“ (Budde 2014: 288)

Die Lehrkräfte sollen fachsprachliche und fachbezogene Besonderheiten und Herausforderungen erkennen können und lerner:innenspezifisch in unterrichtsdidaktische Konzepte sensibel einarbeiten können. Dafür ist es wichtig, dass den Lehrenden deutlich wird, dass Leistungsprobleme der Lerner:innen in Sachfächern auf mangelnde Sprachkompetenz und somit fehlende sprachliche Unterstützungshandlungen zurückzuführen ist (vgl. dazu Michalak 2010a: 137). Deshalb müssen die Lehrkräfte in der Lage sein, sprachliche Probleme ihrer Schüler:innen zu erkennen und differenziert darauf zu reagieren (vgl. ebd. 2010: 137). Auch Hawighorst hält fest, dass Sprachbildung nicht etwa in der Verantwortung einzelner läge, wie z.B. den DaZ-Lehrkräften, sondern durchgängig bei allen Lehrenden (vgl. ebd. 2011: 118). Nachfolgend wird die sprachliche Bildung in allen Fächern und der damit einhergehende sogenannte sprachensible Fachunterricht in den Blick genommen.

4.2.1 Sprachliches und fachliches Lernen in allen Fächern - der sprachbildende und sprachensible Fachunterricht

Dass Sprachförderung und sprachliche Bildung zentrale Themen im fachwissenschaftlichen Diskurs im Kontext von Migration und Bildung sind, betont bereits 2012 Lengyel (vgl. ebd. 2012: 143).

„Soll der zitierte Satz ‚Jeder Unterricht ist Sprachunterricht.‘ in seiner Tragweite über die Wahrnehmung eines Appells hinausgehen, sind daher umfassende Maßnahmen der Professionalisierung und Qualifizierung in der Lehreraus- und -weiterbildung erforderlich“ (Riebling 2011: 233)

Riebling macht hier die Perspektive auf die Konsequenzen auf die Lehrkräfteausbildung in Bezug auf eine sprachensible Perspektive in allen Fächern auf (siehe dazu auch Gogolin 2005:

23; Rösch 2012: 161; Schründer-Lenzen 2009: 122). Vertiefend in diesem Feld seien an dieser Stelle Mercer (2003), Gibbons (2002) und Gültekin-Karakoç (2016) genannt. Auch Hawighorst hält fest, dass fachliches und sprachliches Lernen grundsätzlich miteinander verbunden seien und den Schüler:innen ein intensiver und aktiver Gebrauch von Bildungssprache ermöglicht werden müsse (vgl. Hawighorst 2011: 112f). Das Konzept der Bildungssprache (vgl. u.a. Gogolin 2010, Gogolin & Lange 2010, Ahrenholz 2010) gerät zunehmend in den Fokus der Lehrkräfteausbildung¹²⁶. Im englischsprachigen Raum wird hier von *academic language* (vgl. dazu u.a. Chamot & O'Malley 1994, Snow & Uccelli 2009, Henrichs 2010) gesprochen. Mit einer etwas anderen Perspektive fällt der Begriff der *language of schooling* (Schleppegrell 2004 und 2007) oder Schulsprache (u.a. Canthomas 2007, Müller 2006, Müller & Dittmann-Domenichini 2007, Vollmer & Thürmann 2010, Thürmann et al. 2010) ebenfalls in den Diskurs, um sprachliche Register, die für den Schulerfolg aller Schüler:innen relevant sind. An dieser Stelle sei auch das einschlägige und bis heute Lehramtsstudierenden vermittelte Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher erwähnt, welches Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Sprache in den Blick nimmt und verschiedene Sprachregister von konzeptuell mündlich & schriftlich und medial mündlich & schriftlich als jeweils entgegengesetzte Begriffspaare einteilt, um die jeweils damit einhergehenden sprachlichen Anforderungen zu beschreiben (vgl. ebd. 1985). (Zukünftige) Lehrkräfte im Schuldienst benötigen neben dem Wissen um die besonderen sprachlichen Herausforderungen ihres Faches, der Bildungs- und Schulsprache im Allgemeinen, didaktische Expertise, wie sich sprachlicher und fachlicher Unterricht miteinander verbinden lässt (siehe dazu auch Michalak 2010b: 142, Morek & Heller 2012). Hawighorst fordert, dass die Schulen auf Sprachbildung systematisch zu entwickeln, um allen Schüler:innen die gleichen Bildungschancen zu gewähren (ebd. 2011: 112). Lehrpläne und Richtlinien lenken vor diesem Hintergrund vermehrt auf die durchgängige Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern und Schulstufen (siehe dazu Riebling 2011: 232). Um diese Ausrichtung in den Schulen zu etablieren ist das Professionswissen für Lehrkräfte für sprachsensiblen (Fach-) Unterricht vonnöten (siehe dazu Leisen 2010; Tajmel & Hägi-Mead 2017; Ahrenholz et al. 2019; Michalak 2015). Rösch empfiehlt die Sprache nicht inhaltlos zu vermitteln, sondern fordert eine Orientierung an bildungsrelevanten Inhalten und die

¹²⁶ Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Bildungssprache findet sich in Di Venanzio & Niehaus 2023. Sie machen deutlich, dass eine stärkere individuumsbezogene Perspektive auf Sprachbildung und Bildungssprache von Nöten sei, die Sprache als eine von vielen Heterogenitätsdimensionen versteht und im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe reflektiert und in den Vordergrund stellt (vgl. ebd. 2023: 1).

Nutzung von sprachlichen Strukturen für fachliches Lernen zu nutzen und den Lernenden transparent zu machen, indem Unterrichtsthemen, Kommunikationsformen und Aufgabenformate verwendet würden und konsequent auf die Fachsprache fokussiert würde (ebd. 2012: 165). Benholz & Siems geben zu bedenken, dass die alleinige Konzentration auf die Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen ohne die Berücksichtigung und Wertschätzung sowie Förderung der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen mit einer ganzheitlichen sprachsensiblen Schulentwicklung nicht vereinbar sei (vgl. ebd. 2016: 44). Frank & Gürsoy konstatieren ebenfalls, dass die in Schule und Unterricht auftretenden Sprachen nicht nur die Sprachsysteme der divergierenden Alltagssprachen und fachsprachlichen Strukturen, sondern auch peerkulturelle, dia-, sozio- und ethnolektale Ausformungen beinhalte und Mixing und Switching von Sprachen alltäglich sei (vgl. ebd. 2014: 1). Lengyel hält darüber hinaus fest, dass neben dem sprachlichen Handeln der Lehrkraft und der Schüler:innen auch die sozialen und institutionellen Kontextbedingungen und Konstellationen, in denen sprachliche Handlungen ausgeführt werden, wie die Zusammensetzung der Gruppe, die Lernatmosphäre und räumliche Gegebenheiten relevant seien (vgl. ebd. 2012: 145). Wenn die soziokulturelle oder sprachliche Distanz von Schüler:innen zur schulischen Bildungssprache als problematisch eingestuft werde, sind kompensatorische Konzepte erforderlich, die Sprachförderung und kulturelle Integration adaptiv integrieren (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 129). Von Dewitz & Massumi betonen, dass Unterrichts- und Schulkonzepte, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und durchgängige Sprachbildung im Deutschen in allen Fächern einbezögen, ein ressourcenorientiertes Gesamtkonzept für Unterrichts- und Schulentwicklung darstellten (vgl. ebd. 2017: 36). Die Relevanz von Sprachbildung und sprachsensiblen Unterricht sei an dieser Stelle ausreichend und mehrfach belegt¹²⁷, weshalb im Folgenden eine Orientierung hin zu praktischen Konzepten für die Umsetzung der Forderungen der sprachlichen Bildung und Förderung in allen Fächern anhand der Konzepte Language Awareness und Scaffolding vollzogen werden soll.

¹²⁷ Beese & Benholz bestätigen dies (vgl. ebd. 2013: 37 & 50). Auch Michalak bekräftigt, dass das Thema in der Breite der Lehrkräfteausbildung einen festen Platz haben sollte: „Das Thema Mehrsprachigkeit ist in der Lehrerbildung unter dem sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Aspekt explizit zu thematisieren. Bisher war die Mehrsprachigkeit eher eine Domäne der interkulturellen Pädagogik und der Pädagogik der soziokulturellen Vielfalt“ (ebd. 2010: 240)

4.2.2 Language Awareness

Das Konzept Language Awareness¹²⁸, welches auf Hawkins (1984) zurückgeht, aber nach Oomen-Welke (2016) seine Anfänge bereits davor fand, und nach Gürsoy (2010) nicht einfach zu definieren ist, umfasst u.a. Sprachbewusstsein, Sprachbewusstmachung, Sprachaufmerksamkeit und umfasst explizites Wissen über Sprache sowie die bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachenlernen, -lehren und -gebrauch (vgl. ebd. 2010: 1). Zur historischen Entwicklung des Konzepts siehe Oomen-Welke (2016), die detailliert von Hawkins ersten Arbeitsmaterialien zu „Awareness of Language“, der Weiterentwicklung von Candelier (2003), den Arbeitsmaterialien KIESEL, SKE und dem Sprachenfächer berichtet. Für eine vertiefte Auseinandersetzung können u.a. James & Garrett (1992), Engin (2008), Fehling (2005) und Kostrzewa (2008) herangezogen werden. Der Diskurs um LA ist breit und umfasst inzwischen einsprachige (u.a. Burkhard 2019) und mehrsprachige Ansätze (u.a. Budde 2012, Oomen-Welke 2016, Gürsoy 2010). Nachfolgend wird die mehrsprachige Perspektive auf LA betrachtet.

LA hat das Ziel durch Einbezug der Herkunftssprachen und der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer...

- aktive Akzeptanz sprachlicher Vielfalt herzustellen, was für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund motivierend für weiteres Lernen sein kann,
- Neugierde auf und Interesse an Sprache, Sprachen, sprachlichen Phänomenen, Sprachen und Kulturvielfalt zu wecken
- sprachanalytische Fähigkeiten zu stärken durch (vergleichende) Sprachanalyse von Sprachsystem und Sprachgebrauch (z. B. Deutsch im Vergleich zum Englischen, Türkischen, Französischen, Arabischen usw.)
- sprachliches Handeln im soziokulturellen Kontext bewusst(er) zu machen
- metasprachliche Kommunikation zu entwickeln, – Verhältnis von Sprache und Manipulation bzw. von Sprachmissbrauch kritisch zu durchleuchten (Gürsoy 2010: 2)

James und Garrett (1992) beschreiben eine ganzheitliche Vorgehensweise von LA auf fünf verschiedenen Ebenen. Diese Ebenen umfassen die kognitive Ebene, die affektive Ebene, die soziale Ebene, die Domäne der Performanz und die Machtebene:

- kognitive Domäne: Die Beschäftigung mit Sprachstrukturen, -regeln und -mustern.
- Domäne der Performanz: Die Anwendung dieses expliziten, kognitiven Wissens.
- Machtdomäne: Das gesellschaftliche Ansehen von Sprache und sprachlichen Varietäten sowie die Bewusstmachung der Manipulationskraft von Sprache.
- soziale Domäne: Die Entwicklung von Akzeptanz und Toleranz für verschiedene Sprachen und deren Varietäten.
- affektive Domäne: Die Reflexion des emotionalen Bezugs zu Sprache(n) und die Förderung einer positiven Einstellung zu und Neugier auf Sprache(n).

¹²⁸ Nachfolgend LA genannt

(Übersicht nach Luchtenberg 2017, S. 151 f.)

Die (zukünftigen) Lehrkräfte können durch das LA-Konzept sprachliches und fachliches Lernen miteinander verbinden und gleichzeitig die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen anerkennen und nutzen. LA erfordert dafür keine sprachwissenschaftliche Analyse, sondern regt an über Sprache ins Gespräch zu kommen, zu reflektieren und wirkt sich so positiv auf eine erfolgreiche Sprachförderung und positive Entwicklung gesamtsprachlicher Kompetenzen aus (vgl. auch Gürsoy 2010: 4).¹²⁹

4.2.3 Scaffolding und Umgang mit Fehlern

Neben dem LA-Konzept existiert u.a. ein weiterer Ansatz, der als Unterstützungssystem für sprachsensiblen Fachunterricht im Fachdiskurs gehandelt wird: Scaffolding im Kontext des Zweitspracherwerbs (Gibbons 2002) hat sich inzwischen zu einem Konzept entwickelt, das (zukünftigen) Lehrkräften ein strukturiertes System zur Planung und Durchführung sprachsensibler Unterrichtseinheiten bietet. Ursprünglich geht es zurück auf Wygotskis Theorie von der „Zone der proximalen Entwicklung“ und besagt, dass man sprachliche Unterstützungshandlungen als vorübergehende Hilfestellung anbietet, die dann bei Erreichung der nächsten Stufe bzw. des sprachlichen Ziels wieder entfernt werden. Kniffka erläutert, dass Lerner:innen unterstützt werden sollten sich neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten sprachlich und fachlich zu erschließen und Lernende dazu befähigt werden sollten, anspruchsvollere Aufgaben zu lösen, als solche, die sie allein bewältigen könnten (vgl. ebd. 2010: 1). Die Lehrkräfte müssten dafür wiederum in der Lage sein das sprachliche und fachliche Potential ihrer Schüler:innen einschätzen zu können (vgl. ebd. 2010:1). Gibbons definiert vier Bausteine von Scaffolding:

Tabelle 13: Scaffolding-Bausteine

Makroscaffolding	Bedarfsanalyse
	Lernstandsanalyse
	Unterrichtsplanung
Mikroscaffolding	Unterrichtsinteraktion

Quelle: eigene Darstellung, Inhalt nach Gibbons 2002

Die Lehrkräfte können zur Orientierung jeden einzelnen dieser Schritte in der genannten Reihenfolge durchlaufen. Bei der Bedarfsanalyse wird der Sprachbedarf für einen Unterrichtsinhalt aus fachlicher Sicht ermittelt, bei der Lernstandsanalyse wird der Sprachstand der Klasse und/oder individueller Lerner:innen erhoben und mit den sprachlichen

¹²⁹ Didaktische Anregungen können z.B. Gürsoy 2010 entnommen werden.

Anforderungen verglichen, anschließend folgt die Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der Bedarfs- und Lernstandsanalyse (vgl. Kniffka 2010: 2f). Gibbons definiert für die Unterrichtsplanung folgende Maximen:

- Einbeziehung des Vorwissens, der Vorerfahrung und des aktuellen Sprachstands der Schülerinnen und Schüler
- Auswahl von geeignetem (Zusatz-)Material in Abhängigkeit vom Kenntnis- und Sprachstand der Schülerinnen und Schüler.
- Sequenzierung der Lernaufgaben.
- Festlegung von Lern- und Arbeitsformen, etwa Kleingruppenarbeit, in denen die Schülerinnen und Schüler gefordert sind, miteinander zu interagieren und dabei sprachlich zu handeln, Informationen auszutauschen und über Inhalte zu verhandeln.
- Auswahl verschiedener Darstellungsformen, durch die die (neuen) Inhalte präsentiert werden sollen.
- Einsatz von vermittelnden Texten (Brückentexte).
- Einsatz von "reichem Input", d. h. sprachlichem Input, der über dem sprachlichen Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler liegt.
- Planung von metasprachlichen und metakognitiven Phasen
(nach Gibbons 2002, Kniffka 2010)

Im letzten Schritt folgt die Unterrichtsdurchführung, für die das Mikro-Scaffolding in der Unterrichtsinteraktion vorgesehen ist. Dazu gehören:

- a) Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion: Lehrende sollten versuchen, langsamer zu sprechen, da Zweitsprachlernende mehr Zeit brauchen, um sprachliche Äußerungen der Lehrperson zu verarbeiten.
- b) Gewährung von mehr Planungszeit für Schülerinnen und Schüler: Auch die Planung von Äußerungen erfordert bei Zweitsprachlernenden mehr Zeit. Lehrerinnen und Lehrer sind gelegentlich etwas zu ungeduldig und gewähren Schülerinnen und Schülern nur ca. 2-3 Sekunden zum Antworten.
- c) Variation der Interaktionsmuster: Vor allem der gängige Ablauf "Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerkommentar" sollte variiert werden. Optimal wäre die Schaffung authentischer Kommunikationssituationen, in denen eine Lehrkraft "echte" Fragen stellt, deren Beantwortung seitens der Schülerinnen und Schüler die Planung komplexerer Äußerungen (statt einer Ein-Wort-Antwort) erfordert.
- d) Aktives Zuhören durch die Lehrkraft: Lehrerinnen und Lehrer sollten den Schülerinnen und Schülern aktiv zuhören, den intendierten Inhalt nachvollziehen und entsprechend (authentisch) reagieren. Dies fördert u. U. die Motivation der Schülerinnen und Schüler, sich im Unterricht zu äußern.
- e) Re-Kodierung von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft: Re-Kodierung kann dazu beitragen, dass den Lernenden das angemessene Fachwort / eine angemessene Wendung im jeweiligen Kontext deutlich wird.
- f) Einbettung von Schüleräußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge: So kann eine Beziehung zwischen der Schüleräußerung und dem fachlich-thematischen Gesamtkontext hergestellt werden.

(Kniffka 2010: 3f)

Nach Hammond & Gibbons (2005) kann Scaffolding, sofern die Lehrkräfte entsprechend in der Verwendung des Konzepts geschult sind, auch belegt durch empirische Untersuchungen, Schüler:innen effektiv im Lernprozess unterstützen.

Kurz erwähnt seien exemplarisch noch die Konzepte des Translanguaging (siehe dazu u.a. Otheguy et al. 2015, Garcia et al. 2017, Gantefort & Maahs 2020, Celic & Seltzer 2013; Duarte 2019) und der Interkomprehension (Meißner 2004, Reissner 2004, Tafel et al. 2009, Oleschko 2012), die ebenfalls mehrsprachigkeitswertschätzende didaktische Unterrichtsmodelle für den sprachsensiblen Fachunterricht thematisieren.

Neben den Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik, soll an dieser Stelle das Themenfeld *Umgang mit sprachlichen Fehlern in Schüler:innenäußerungen* kurz thematisiert werden, da es zu einer didaktischen Expertise von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft gehört. Zur Vertiefung siehe u.a. Havranek 2002, Tönshoff 2005 und Kleppin 2010. Auch Siekmann und Thomé (2012) stellen in „Der orthografische Fehler“ eine umfassende Übersicht über das Themenfeld der Fehlerforschung zur Verfügung. Sie beschäftigen sich mit der psychologisch-ätiologischen und der deskriptiv-quantifizierenden Fehlerforschung, stellen die Orthographiesystematik und orthographietheoretische Voraussetzungen von qualitativen Fehleranalysen zur Verfügung. Kleppin stellt in ihrem Artikel „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“ forschungsgeschichtliche Positionen zum Diskurs der Fehleranalyse vor und definiert was ein Fehler ist, typisiert Fehlerarten und unterscheidet die sprachliche Korrektheit, Verständlichkeit, (kulturelle) Situationsangemessenheit, unterrichtsabhängige und lerner:innenbezogene Kriterien für Korrektheit (vgl. Kleppin 2010: 1059 ff). Grundsätzlich sollte unterschieden werden in schriftliche (z.B. Bausch & Kleppin 2016) und mündliche (z.B. Kleppin 2016) Fehleranalysen und den Umgang mit Fehlern. Eine Methode der schriftlichen Fehleranalyse ist zum Beispiel die sogenannte OLFA (Oldenburger Fehleranalyse), die eine qualitative entwicklungsorientierte Analyse der Rechtschreibung anhand frei formulierter Texte ermöglicht (vgl. dazu Thomé & Thomé 2017). Aus didaktischer Perspektive für den Umgang mit Fehlern im Unterricht mit mehrsprachigen Schüler:innen formuliert Riecke-Baulecke zum Beispiel, dass man im DaZ-Unterricht nicht jeden sprachlichen Fehler thematisieren sollte, sondern nur die jeweils unterrichtlich behandelten Phänomene im Zusammenhang mit dem allgemeinen Curriculum (vgl. ebd. 2017: 200). Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Professionswissen im Feld des sprachsensiblen Unterrichts die grundsätzliche Erkenntnis voraussetzt, dass sprachliches und fachliches Lernen nicht zu

trennen sind, sprachliche Förderung und Sprachbildung in jeder Schulform, jeder Schulstufe und jedem Unterrichtsfach stattfinden kann (und sollte) und den Lehrkräften die Expertise in Form von didaktischen Konzepten und Materialien vermittelt werden sollte, die einen sprachsensiblen Unterricht möglich macht.

4.3 Professionswissen: Migration und Diversität

Neben den Kompetenzfeldern im Fachregister Sprache und Sprachbildung und ihrer Didaktik, gehört das Professionswissen im Feld Migration ebenfalls zum angestrebten Portfolio einer Lehrkraft der Migrationsgesellschaft, die ihre Schüler:innenschaft optimal unterrichten, unterstützen, fördern und zum Bildungserfolg befähigen möchte. Es umfasst Wissen zu Migration, migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Diversität¹³⁰. Die Diversität in der Schule im Allgemeinen sowie die sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer im Speziellen, die Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und der mitgebrachten Herkunftssprachen, eine rassismuskritische Haltung sowie Wissen im Feld Antidiskriminierung und pluri-, multi-, trans- und interkulturelle Kompetenzen werden nachfolgend vertieft. In den Kapiteln Migrationsprozesse und Migration und Schule wurde bereits ausgeführt, wie die historische, bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Perspektive in diesem Diskurs aktuell geführt wird, wie speziell die Ausgangslage der neu zugewanderten Schüler:innen sich darstellt, welche Beschulungsmodelle es gibt und wie die rechtlichen Rahmenbedingungen sind. Dieses Wissen sollte u.a. Grundlage der Ausbildung für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft sein. Die nachfolgenden Ausführungen sind folglich als weiterer Baustein der Professionalisierung von Lehrkräften zu verstehen.

4.3.1 Professionswissen: Diversität in der Schule

Lehrkräfte benötigen zum einen Wissen zu Diversität, zum anderen aber vor allem Kompetenzen für die Unterrichtsplanung und –gestaltung in heterogenen Lerngruppen. Die Bedeutung der Unterrichtsplanung sowie Anerkennung der Vielfalt bestätigt u.a. auch Fürstenau, die erläutert, dass die Gestaltung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen einen Beitrag dazu leisten könnte, dass alle Schüler:innen einen Zugang zu schulischen Inhalten fänden und dass dazu auch die Berücksichtigung und konstruktive Nutzung der vielfältigen soziokulturellen Erfahrungen der Schüler:innen gehöre (ebd. 2009: 62). Zu Beginn der Ausführungen zu Diversität soll die Verwendung ebd. Begrifflichkeiten erläutert werden, und warum nicht der Begriff Heterogenität z.B. in der Kapitelüberschrift verwendet wird.

¹³⁰ Begründung zur Verwendung des Begriffs Diversität im Kontrast zu Heterogenität folgt in 4.3.1.

Warmuth (2015) beschreibt, dass die Begriffe Diversität und Heterogenität im wissenschaftlichen Diskurs teilweise unterschiedlich konnotiert seien, dann aber doch stellenweise wieder synonym verwendet würden. Nach Salzbrunn stammt der Begriff Diversität ursprünglich aus der Pflanzenbiologie und bezeichnet die Vielfalt von Arten und Ökosystem (ebd. 2014: 8). Sie beschreibt, dass die Begriffe Vielfalt und Diversität in der Soziologie häufig synonym verwendet würden, um die Unterscheidung von körperlichen, kulturellen oder veränderbaren Persönlichkeitsmerkmalen zu beschreiben (vgl. ebd. 2014: 8)¹³¹. Im politisch-gesellschaftlich-wirtschaftlichen Kontext wird der Begriff der Diversität zunehmend verwendet, während im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs eher der Begriff der Heterogenität genutzt werde (vgl. dazu Linke & Mühlich 2016: 20). Gomolla erläutert, dass der Begriff der Heterogenität Ungleichartigkeit bedeute und immer eine soziale Konstruktion sei, die von expliziten und impliziten Maßstäben einer konstruierten Einheitlichkeit ausgehe (ebd. 2009b: 22). Heterogenität lässt sich nach Schieferdecker in drei Kategorien unterteilen: „als gesellschaftliche Semantik, als Irritation für an Homogenisierung orientierte Organisationsstrukturen sowie als Herausforderung für Handlungsmöglichkeiten in pluralen Situationen“ (Schieferdecker 2016: 26). Damit meint Schieferdecker, dass man Heterogenität aus unterschiedlichen Blickrichtungen betrachten kann, entweder als Grundvoraussetzung einer Gesellschaft bzw. Demokratie, oder als Störfaktor, der die Andersartigkeit der verschiedenen Mitglieder einer Gesellschaft in den Fokus rückt oder aber als Handlungsauftrag, z.B. für die Schule, mit den unterschiedlichen individuellen Variablen, die die Schüler:innen mitbringen, umzugehen. Er erläutert, dass die eigentlich funktionale Wortbedeutung der Heterogenität im pädagogischen Diskurs häufig defizitär gefüllt werde (vgl. ebd. 2016: 28) und unklar sei, welches Paradigma (Selektion oder Inklusion) sich nicht nur semantisch, sondern auch funktional durchsetzen würde, wenn an den bisherigen Orientierungsmaßstäben, wie Zensuren, Abschlüssen oder Klassenniveaus festgehalten werde, die selektive Maßnahmen nahelegten (vgl. ebd. 2016: 35). Der Begriff der Diversität

¹³¹ Salzbrunn erläutert in ihrem Artikel ausführlich die Geschichte des Begriffes *Diversität* seit dem Mittelalter, nennt Motaigne, Montesquieu, de Sahagun, Todorov, die schon früh über Klassenunterschiede, Ethnie und Gender geschrieben haben. Sie geht bis in die Antike zurück, nennt Samosata, Homer und Ovid die bereits über *das Fremde vs. das Eigene* geschrieben haben. Sie setzt sich mit Gesellschaftsformen (z.B. Mexiko) auseinander, wo die Frage um Integration des *Anderen* nicht gestellt werden muss, weil sie nicht als außenstehende Gruppe definiert wird und vergleicht mit Europa, wo zunehmend die Unterscheidungen zwischen verschiedenen Gruppen immer weiter ausdifferenziert werden. Sie erläutert weiterhin, dass die Soziologie und die Philosophie sich seit jeher mit der Frage wie Differenzierungsprozesse innerhalb von Gesellschaften analysiert werden, beschäftigt. Anschließend übt sie u.a. Kritik an Michaels' Essay zur Diversity. Anschließend setzt sie sich mit konzeptuellen Debatten um Vielfalt auseinander und nennt Martiniello, Dettling & Gerometta, Butterwegge & Hentges, die sich mit Vielfalt als Potenzial beschäftigen (vgl. Salzbrunn 2014: 9ff).

(engl. Diversity) ist positiv konnotiert und zeigt die Wertschätzung von Vielfaltigkeit von Lebensentwürfen und Vielfalt als gesellschaftliche Ressource (vgl. Georgi 2015: 26). Salzbrunn erläutert dazu, dass der Begriff ursprünglich aus dem Bereich der Entwicklung antidiskriminierender Maßnahmen als Reaktion auf verschiedene Formen der Diskriminierung in Unternehmen und (Hoch-)Schulen käme (vgl. ebd. 2014: 8). Diversität schätzt die Vielfalt der Menschen, der Lebensumstände und ihrer Herkunft, Sprachen, Aussehen etc. wert. Nach Barsch et al. ziele Diversity auf einer pragmatischen Ebene darauf ab, wirkmächtig gewordene Mechanismen der Exklusion aufzuheben, etwa die Benachteiligung von Menschen mit nichtheterosexuellen Orientierungen, die Benachteiligung von Frauen bzw. Männern je nach Kontexten, die Aufhebung ökonomischer Benachteiligung auf Grund von Schichtzugehörigkeit und/oder migrationsbedingter Zuschreibungen (vgl. ebd. 2017: 11). Hormel und Scherr erläutern, dass der Diversity-Zugang einen umfassenden und auch selbstreflexiven Umgang mit multireferentiellen Identitätskonstruktionen sowie deren Verschränkung mit Dominanz- und Unterordnungsstrukturen erfordere (vgl. ebd. 2009: 53). Buchem macht deutlich, dass eine Kompetenz im Feld Diversity u.a. das Wissen über Kultur, die Gleichstellung der Geschlechter, eine wertschätzende Haltung gegenüber Andersartigkeit und ein gleichstellungsorientierter Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zum Perspektivwechsel umfasse (vgl. ebd. 2010: 3). Hormel & Scherr halten fest, dass die Diversitätsperspektive soziale und kulturelle Differenzen in modernen Gesellschaften nicht allein als Folge von Einwanderung thematisiere (vgl. ebd. 2009: 53).

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs, im Feld der Lehrkräfteausbildung ist die Verwendung des Begriffes Heterogenität aber bis heute üblich und überwiegt. Auch Gomolla bestätigt, dass die problemfixierte Sichtweise auf Heterogenität zugunsten eines Verständnisses von Verschiedenheit und Vielfalt als normaler Voraussetzung und Ressource des Unterrichtshandelns ersetzt werden sollte (vgl. ebd. 2009: 21). Trotzdem ist es an dieser Stelle unumgänglich zumindest temporär den Begriff der Heterogenität als Konzept für Differenzmarkierungen zu verwenden, um die Vielfalt im Klassenzimmer zu erläutern, da sich die Quellenlage überwiegend, fast vollständig, auf den Terminus der Heterogenität stützt.

Die Thematisierung von Heterogenität findet in der bildungswissenschaftlichen Fachliteratur verbreitet statt, exemplarisch seien hier Kiper 2008, Prengel 2009, Trautmann & Wischer 2011, Hachfeld 2012, Fischer & Ehmke 2019, Schmaltz 2019, Hericks 2021 u.v.m. genannt.

Gomolla beschreibt die Historie der Homogenisierung als Organisationsprinzip von Schule und Unterricht.

„Die Klassifizierung und Sortierung von Schülergruppen entlang relevanter Merkmale – v.a. nach Alter, Vorerfahrungen in der Elementarstufe, Prognosen über künftige Entwicklung und Leistungsvermögen, Leistungsergebnisse sowie deutschen Sprachkenntnissen – ein zentrales Strukturprinzip im deutschen Bildungssystem.“ (Gomolla 2009: 23)

Sie skizziert die Entwicklung des Schulsystems von der Einführung der Schulpflicht (1717 in Preußen), bei der es darum ging die Bildungsversorgung für alle Kinder sicherzustellen. 1834 wurde das Abitur in Preußen etabliert. Den Zugang zur höheren Bildung habe man aber nur erhalten, wenn man das schuldgeldpflichtige neunjährige Gymnasium und eine dreijährige Vorschule absolviert hatte. Kinder aus ärmeren Verhältnissen seien in Elementarschulen unterrichtet worden. Die sprachliche Homogenisierung habe laut Gomolla in Verbindung mit dem Ziel der Herausbildung einer völkisch definierten nationalen Identität zu den Hauptaufgaben der Schule gehört. Das Schulsystem sei dann sukzessive immer weiter ausdifferenziert worden: Schule für Blinde und Taubstumme, für geistig- oder körperlich behinderte Kinder, Hilfsschule für Kinder aus ärmsten Verhältnissen. Anschließend sei die Altershomogenisierung durchgesetzt worden und das Klassensystem nach Alter eingeführt worden, so dass man möglichst geringe individuelle Abstände und Unterschiede zwischen den Schüler:innen vorfand. In der Weimarer Republik sei dann die vierjährige Grundschule für alle eingerichtet worden. Seit den 1960er/70er Jahren sei auch auf höheren Schulen gemeinsamer Unterricht für Jungen und Mädchen eingeführt worden. Seit den 1976 habe es immer wieder Bestrebungen gegeben Integrationsklassen einzurichten. In den letzten Jahren habe es laut Gomolla unterschiedliche Strömungen gegeben: auf der einen Seite Tendenzen zur Homogenisierung, um stärker „nach ökonomischen Nutzenkalkülen zu arbeiten“ (ebd. S. 27), zum anderen gebe es Tendenzen der Zusammenlegung von Schulen und Versuche der gemeinsamen Beschulung bis zur 8-10. Klasse (vgl. ebd. 2009: 23-27). Graf und Lamprecht schildern, dass der erste Schultag die symbolische *Stunde Null* des Schulsystems sei, auf welche sich alles immer wieder bezöge, da die Einschulung, auch zeremoniell unterstrichen, besonders in der Bildungsbiografie hervorgehoben werde. Bei der Einschulung würde die eigene Vergangenheit, die spezifisch sozialen Verhältnisse ausgeblendet. Nach ebd. erfasst die *Stunde Null* „sämtliche relevanten Dimensionen des späteren Schulalltags“ (Graf/Lamprecht 1991: 80f) und schaffe für alle Schulanfänger vergleichbare Startbedingungen: „Alle haben sich den neuen raumzeitlichen Einschränkungen zu unterziehen, alle haben denselben Stoff

zu lernen und dies in derselben Zeit.“ (ebd.). Sie schlussfolgern, dass das System es theoretisch möglich mache, dass alle Individuen die gleichen Voraussetzungen erhielten und somit alle entstehenden oder aufkommenden Unterschiede nach Logik des Systems in den Individuen selbst liegen müssten und alle Unterschiede auf das Vermögen bzw. die Bereitschaft des Individuums zurückgeführt werden könne (vgl. ebd. 1991: 80f). Die Annahme, dass alle die gleichen Voraussetzungen, Talente, Qualitäten etc. mitbringen und man davon ausgehen kann, dass mit dem gleichen Lehrprogramm die gleichen Ergebnisse bei allen Schüler:innen erreicht werden könnten, ist durch das System impliziert, entspricht aber weder der Wahrheit noch der Realität. Dies deutet ein Dilemma an: Fürstenau beschreibt, dass es problematisch anzusehen ist, dass auf der einen Seite die Unterschiede der Schüler:innenschaft in konstruktiver Weise anzuerkennen sind und auf der anderen Seite das Streben nach Unterschiedsausgleich in Bezug auf die Schulerfolgchancen stehe (vgl. Fürstenau 2009: 69). Cornely-Harboe et al. fragen, wie man angesichts sprachlicher und kultureller Heterogenität der Schüler:innen ebd. durch eine gesamte Schullaufbahn optimal fördern und gleichzeitig Chancengleichheit im Bildungssystem schaffen könne (ebd. 2016: 9). Lengyel führt aus, dass es im pädagogischen und didaktischen Handeln in Institutionen verstärkt darum gehen würde, den Handlungsspielraum der Bildungseinrichtungen zu nutzen, um eine Bildungssprache für alle Schüler:innen aufzubauen, um die Abhängigkeit des Schulerfolgs von Zufällen der Herkunft zu verringern (vgl. ebd. 2012: 144). Dafür sei eine gemeinsame Wissens- und Bedeutungskonstruktion in sprachlich heterogenen Lernkontexten vonnöten, die sich an soziokulturellen Lerntheorien¹³² orientiere (vgl. ebd. 2012: 148). Sievers kritisiert, dass bei häufig defizitorientierten Vorschlägen der Lehrkräfte zur Verbesserung der Situation der eigene idealisierte homogene Lebensstil zum Maßstab erhoben werde und dadurch der Blick auf soziale, politische und ökonomische Aspekte verstellt sei (vgl. ebd. 2012: 293). Auch Hormel & Scherr konstatieren, dass man den Blick auf die Normalitätserwartungen im Bildungssystem und der Schule hinterfragen müsse und ermitteln müsse, welche Diskriminierungen und Benachteiligungen sich daraus ergäben (vgl. ebd. 2009: 47). Gomolla stellt die Debatte um den Umgang mit Heterogenität als wenig zufriedenstellend dar. Sie skizziert, dass die Lehrkräfte und damit die Schul- und Unterrichtsstrukturen an den Normalitätserwartungen der gesellschaftlichen Mehrheit orientiert seien und Schüler:innen, die diese nicht erfüllten vom System als Beeinträchtigung wahrgenommen werden würden.

¹³² sociocultural approach, vgl. Vygotskij 2002; Mercer 2003, 2009; Pritchard & Woollard 2010

Lernschwierigkeiten würden auf die defizitären Voraussetzungen der Schüler:innen identifiziert. Auf diese Weise würden individuelle Differenzen als Rechtfertigung für schulisches Scheitern genutzt (vgl. Gomolla 2009b: 31f, siehe dazu auch z.B. Gogolin 2008, Auernheimer et al. 1996; Gogolin & Neumann 1997; Weber 2005).

Angehenden Lehrkräften sollte vermittelt werden, dass Mehrsprachigkeit kein Problem darstellt und sprachliche Heterogenität¹³³ eine Grundbedingung pädagogischen Handelns ist (vgl. dazu Gomolla 2009: 33).

„Erforderlich sind umfassende Strategien, die auf unterschiedlichen Gestaltungsebenen der Schulentwicklung ansetzen – neben dem Unterricht auch auf der Ebene der schulischen Organisationsentwicklung, der curricularen Vorgaben, der Aus- und Weiterbildung für pädagogische Berufe bis hin zu den bildungspolitischen Festlegungen der Gliederung des Schulsystems.“ (Hormel & Scherr 2009: 45)

Hormel und Scherr bestätigen den umfassenden Prozess des Umdenkens, der stattfinden muss, damit Heterogenität nicht mehr nur defizitorientiert wahrgenommen werde. Vielleicht kann hier die Verwendung des Begriffes Diversität einen Teil dazu beitragen eine neue Denkweise, Perspektiven und didaktische Konzepte zur Anerkennung von Mehrsprachigkeit und Vielfalt zu etablieren.

4.3.1.1 Sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer

Die sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer wird hier als eine Ebene von Diversität hervorgehoben, weil sie für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft eine besonders relevante Rolle spielt, welches sich im Forschungsdiskurs abbildet. Darüber hinaus kommt Sprache generell eine besondere Rolle zu. Dies bestätigt auch Lengyel und betont die Aufmerksamkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und pädagogischen Praxis für dieses Feld (vgl. ebd. 2012: 143). Schüler:innen bringen sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Sprachen mit ins Klassenzimmer (siehe dazu u.a. Fürstenau 2009). Fürstenau stellt zur Debatte, wie es angesichts der Verschiedenheit und Vielfalt der Bildungsvoraussetzungen, Bedürfnissen und Sprachen gelingen könne, 20-30 Schüler:innen parallel gerecht zu werden (ebd. 2009: 61). Massumi & Fereidooni halten fest, dass die Anforderungen an Lehrkräfte in der Schule bezüglich migrationsbedingter Diversität differenzierter dargestellt würden, als sie durch die Anforderungen in der Lehrer:innenbildung

¹³³ Inhalte zum Themenfeld, wie Unterricht in heterogenen Klassen gelingen kann, finden sich u.a. bei Leiprecht und Lutz 2005; Groeben 2008; Buschkühle et al. 2009; Buholzer und Kummer Wyss 2010; Faulstich-Wieland 2011; Trautmann und Wischer 2011; Bönsch 2012; Bohl et al. 2017. Schröder-Lenzen erläutert, dass es bereits viele praxiserprobte Unterrichtsmaterialien zum Umgang mit Heterogenität gäbe, die zum Beispiel Projektarbeit, Lernen an Stationen, Wochenplanarbeit, Lernen durch Lehren beinhalteten und sich an den Prinzipien Differenzierung, Individualisierung und soziale Kooperation orientierten (vgl. ebd. 2009: 128)

angebaut würden und sich somit eine Leerstelle zwischen der Ausbildung der Lehrkräfte und der anschließenden Erwartungen an ihr Professionsprofil ergäbe (vgl. ebd. 2017: 53). Einen wichtigen Beitrag zu dieser Diskussion liefern Putjata und Danilovich, die diskutieren, dass wissenschaftliche und bildungspolitische Debatten zum Teil gegensätzliche Konzepte und Vorstellungen zugrunde lägen, die sich über die generelle Nutzung von Sprache in den unterschiedlichen Fachdidaktiken konstatieren ließe (vgl. ebd. 2019: 1). Sie nehmen Bezug auf die Normalitätsvorstellung einer monolingualen Schüler:innenschaft¹³⁴, welches das alltägliche Lehrer:innenhandeln präge und dazu führe, dass die in der Alltagspraxis vorherrschende Diversität von Lehrkräften als Widerspruch und Herausforderung wahrgenommen werde, auf die man sich nicht vorbereitet fühle (vgl. ebd. 2019: 4, siehe dazu Benholz 2016: 12f.)). Hier sollte die Bedeutung der sprachlichen Ressourcen in Lernprozessen erkannt werden sowie die Aufwertung der Defizitperspektive zur Nutzung migrationsbedingter Ressourcen und zur gleichberechtigten Teilhabe mit Erkenntnissen der empirischen Unterrichts- und Schulforschung führen (vgl. ebd. 2019: 4). Daher ist es wichtig den Lehrkräften zum einen Konzepte zur Anerkennung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Allgemeinen, der von den Schüler:innen mitgebrachten Herkunftssprachen und plurikulturelle Kompetenzen zu vermitteln, darüber hinaus sollte der Fokus auf den Einstellungen der Lehrkräfte liegen, die eine wertschätzende, antidiskriminierende Haltung gegenüber ihren Schüler:innen einnehmen und auch den Blick für Mehrfachdiskriminierungen schärfen können sollten (Intersektionalität). Daher werden im Folgenden speziell diese Themenfelder in den Blick genommen und vertieft.

4.3.1.2 Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit

Bereits in den vorangegangenen Kapiteln wurde auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit Bezug genommen und mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze referiert. An dieser Stelle sei der Fokus nochmal auf dieses Thema gelenkt, um besonders die Perspektive der (zukünftigen) Lehrkräfte auf dieses Feld zu betrachten und zu thematisieren, dass eine grundsätzliche Haltung und ein immer greifendes Prinzip eines jeden Unterrichts die Wertschätzung und Förderung nicht nur von schulischer, sondern auch lebensweltlicher Mehrsprachigkeit sein sollte. Bainski betont, dass die Wertschätzung und Nutzung der Mehrsprachigkeit als Lernressource für die Identität und Selbstwerterfahrung der Kinder und Jugendlichen elementar sei (vgl. ebd. 2017: 195). Lander erläutert, dass die Identität eines Kindes als

¹³⁴ Siehe monolingualer Habitus (Gogolin 2008)

positives Element für den Unterricht erkannt werden müsse und dies dem Kind auch zu vermitteln sei. Das Kind solle sich seiner Identität, seines Aussehens und seiner Sprache nicht schämen müssen, sondern stolz auf seine kulturelle und sprachliche Herkunft sein (vgl. ebd. 2011: 208). Die Lerner:innenorientierung und ein an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfender Unterricht, der Mehrsprachigkeit als Chance begreift fordern auch Sambanis und Ludwig, die zwei Erhebungen zur Haltung von Lehrkräften zur Einbindung von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht durchgeführt haben. Dabei wurde untersucht, wie und ob die Lehrkräfte mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze (wie z.B. Translanguaging, Intekomprehension etc.) anwenden und welche Haltung sie zu der Verwendung solcher Methoden haben. Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte wenige bis keine der bekannten Ansätze und Konzepte nutzten. Sambanis und Ludwig schlussfolgern, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit nicht nur die Aufgabe der einzelnen Lehrkraft sei, sondern es einer curricularen Verankerung bedürfe, die neben dem Erwerb von methodischem Wissen im Bereich Mehrsprachigkeit auch die Reflexion der eigenen Sprachenbiographie, Sprach-lehr- und -lernüberzeugungen sowie eine Erweiterung des Methodenrepertoires enthielte (vgl. ebd. 2021: 216). Den Haltungen und subjektiven Perspektiven von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit kommt eine besondere Bedeutung zu, da sie den in deutschen Schulen vorherrschenden monolingualen Habitus reflektieren müssen. Mancherorts werden noch Zweifel von Lehrkräften hervorgebracht, dass Mehrsprachigkeit oder Zweisprachigkeit schädlich sei für die Sprachaneignung oder/und den Schulerfolg. Dem widerspricht z.B. Gogolin 2005 und hält fest, dass zweisprachiges Aufwachsen nicht die Sprachaneignung gefährde, sondern nur für Unterschiede im Sprachbesitz Sorge und die Gefährdungen der Sprachaneignung bei Zweisprachigen nicht in der Zweisprachigkeit zu suchen seien, sondern in den Bedingungen unter den sie erworben werde (vgl. Gogolin 2005: 18f). Hormel und Scherr empfehlen die biografischen und aktuellen Erfahrungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit in pädagogisch geeigneter Weise aufzugreifen und dabei zu vermeiden, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund direkt oder indirekt mitgeteilt werde zu einer Sondergruppe zu gehören und ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft und zur Schulgemeinschaft einen außergewöhnlichen Sachverhalt darstelle (vgl. ebd. 2009: 47). Schröder-Lenzen fordert, dass Aufgabenstellungen unterschiedliche Kulturen und Sprachen einbeziehen sollten und Weltoffenheit transparent gemacht werde (vgl. ebd. 2009: 129). Die didaktische Gestaltung des Lernprozesses sowie dass die Schüler:innen von ihrem gesamten Sprachenportfolio

profitieren, ist von besonderer Bedeutung für Schulerfolg (siehe dazu Gogolin 2005: 23). Durch Gogolin wird hervorgehoben, dass die positive Einstellung und gemeinsam getragene Ziele, klare Strukturen und Unterstützung durch die Schulleitung und Schulaufsicht bedürfen sowie die Anerkennung der mitgebrachten Fähigkeiten und Erfahrungen der Schüler:innen (vgl. ebd. 2005: 22).

Neben der Wertschätzung und Anerkennung der Mehrsprachigkeit soll nachfolgend nochmal speziell ebd. für den Bereich der Herkunftssprachen in den Blick genommen werden. Warum wird an dieser Stelle eine Unterscheidung vorgenommen, wenn alle Herkunftssprachen auch durch den Terminus der Mehrsprachigkeit abgedeckt werden? Der hier verwendete Begriff der Mehrsprachigkeit umfasst auch alle Herkunftssprachen, ferner soll sich hier der Diskurs speziell Herkunftssprachen fokussieren, da die Mehrsprachigkeitsbegriffe eben auch Fremdsprachen, Soziolekte, Ethnolekte etc. umfassen und die herkunftssprachliche Förderung nochmal eine besondere Rolle für die Identitätsbildung und den Schulerfolg der Schüler:innen darstellt. Auch weil Diskussionen um die Existenz und Begründung des herkunftssprachlichen Unterrichts zeigen, dass es nicht allorts eine positive Haltung und Offenheit gegenüber der Förderung von Herkunftssprachen gibt.

4.3.1.3 Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen

Die Herkunftssprachen¹³⁵ der Kinder und Jugendlichen besitzen eine besondere Relevanz für die Identitätsbildung . Dies bestätigt auch Gogolin:

„Sie bedeuten ein individuelles Vermögen, und ihre Beherrschung gemeinsam mit dem Deutschen ermöglicht sowohl den Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland als auch denen, die nicht-gewandert sind, die friedliche und verantwortliche Teilhabe am Leben in einer pluralen und demokratischen Gesellschaft.“ (Gogolin 2005: 23)

Sie betont, dass es die schulische Förderung der Herkunftssprache keine negativen Folgen für den Zweitsprachenerwerb habe (vgl. Gogolin 2005: 21). Dies bestätigen u.a. auch Verhoeven 1994 und Westerbeek & Wolfgram 1999. Cummins (u.a. 2006) und das Förmig-Konsortium (2006) argumentieren, dass eine Alphabetisierung in der Herkunftssprache eine Zusatzqualifikation darstelle und die mehrsprachige Entwicklung der Kinder fördere, ohne die Leistungen in der Mehrheitssprache zu verringern. Diese zusätzlichen Kompetenzen können sich u.a. positiv auf den Zweitspracherwerb auswirken, weil der Kontrast zur Erstsprache

¹³⁵ Fürstenau definiert Herkunftssprache als Bezeichnung mitgebrachter Sprache eingewanderter Minderheiten, der auf Schüler:innen mit anderen Familiensprachen als Deutsch referiert und Implikationen enthalte, die infrage gestellt werden dürften. Sie verweist darauf, dass die regionale Herkunft kein eindeutiger Verweis auf die mitgebrachte Sprache sei und die Kinder ihre Herkunftssprache durch die Migration nicht im Herkunftsland erwerben würden, sondern in Deutschland und daher eine zuschreibende Praxis der Diskriminierung hervorrufen könnte (vgl. ebd. 2009: 31).

Sprachvergleiche zulässt und damit einen Mehrwert hervorbringt. Dies bestätigt auch Michalak und betont, dass zum Beispiel in der Auseinandersetzung mit möglichen Ursachen von sprachlichen Fehlern ein Rückgriff auf Strukturen der Herkunftssprache erfolgen kann (ebd. 2010b: 145). In ihrem Artikel „Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg?“ geben Dollmann & Kristen einen ausführlichen Überblick über die Debatte rund um das Erlernen der Herkunftssprache und betonen auf der einen Seite, die positiven Effekte für das Erlernen der Verkehrssprache, der kognitiven Fähigkeiten, den Erwerb weiterer Fremdsprachen, den Arbeitsmarkterfolg und das Selbstkonzept. Auch der Erhalt der linguistischen und ethnischen Identität, des ethnischen Sozialkapitals und die Familiensolidarität wird aufgeführt (vgl. ebd. 2010: 123f). Auf der anderen Seite thematisieren sie, dass für eine erfolgreiche schulische und berufliche Karriere vor allem jene Ressourcen als relevant erachtet würden, die in der Aufnahmegesellschaft als wichtig eingestuft würden (vgl. ebd. 2010: 123). Ebd. geben einen Überblick über verschiedene Ausprägungen der Bilingualität in Bezug auf Erst- und Zweitsprache (kompetente Bilingualität, monolinguale Segmentation, sprachliche Marginalität, monolinguale Assimilation, balanced bilinguals) und erläutern nachfolgend die kognitive und kulturelle Perspektive (vgl. ebd. 2010: 124-129). Der BASS Runderlass 13-61 Nr. 2 „Herkunftssprachlicher Unterricht“ des Ministeriums für Schule und Bildung regelt, dass Kinder und Jugendliche ein Recht auf Sprachunterricht in ihrer Herkunftssprache haben und zwar im Umfang von fünf Wochenstunden (vgl. MSB 2022b: 1). Eingeschränkt wird die Vorgabe damit, dass mindestens 15 Schüler:innen (in der Primarstufe) und 18 Schüler:innen (in der Sekundarstufe I) der gleichen Herkunftssprache dauerhaft an diesem Unterricht teilnehmen. Die Leistungen im Herkunftssprachenunterricht (HSU) werden benotet. Erwähnt sei an dieser Stelle die Interviewstudie von Haller (2020), der in seiner Studie Studierende und HSU-Lehrkräfte in NRW zu individuellen Konzepten und zur Umsetzung innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen befragt und die besondere Relevanz des dieses Fachs betont.

Die Lehrkräfte der Migrationsgesellschaft benötigen folglich nicht das Wissen, um HSU zu unterrichten, sondern sollten im Rahmen der Anerkennung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, auch die Herkunftssprachen der Schüler:innen anerkennen, wertschätzen und nach Möglichkeit (siehe mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze) in den Unterricht einfließen lassen. Darüber hinaus sollten sie ihre eigene Perspektive und Haltung reflektieren.

Dazu ist es u.a. auch erforderlich sich eine rassismuskritische Haltung anzueignen und das Feld der (Anti-) Diskriminierung zu thematisieren, was nachfolgend geschehen soll.

4.3.2 Rassismuskritik und Antidiskriminierung

Lehrkräfte benötigen Wissen zu Rassismus, Diskriminierungsformen /-ebenen und sollten eine rassismuskritische Haltung entwickeln. Die Wahrnehmung bestimmter Schüler:innen als *Andere* durch die Lehrkräfte und das System Schule an sich, wie Sievers (2012: 292) auch ausführt: „Migrant/innen und ihre Kinder bzw. Enkelkinder von Personen „mit Migrationshintergrund“ werden von den Lehrkräften auch noch in der zweiten und dritten Generation vorwiegend als kulturell und ethnisch *Andere* wahrgenommen.“ Dies betont auch Weber (2005: 75) „Die Identifizierung und Beurteilung ethnischer und zugleich geschlechtlicher Besonderheiten allochthoner SchülerInnen seitens ihrer Lehrkräfte gehören zum Schulalltag.“ Auch Walter (2005: 56f) hält fest, dass „die deutsche Migrationsforschung sich bisher nicht angemessen mit dem Denken und den Urteilen von Lehrkräften in soziokulturell gemischten Klassen auseinandergesetzt habe“ und hier viele Vorurteile und Diskriminierungspraktiken vorhanden seien. Hierbei scheint es sich um ein *deutsches* Problem zu handeln, wie Sievers (2012: 288) festhält: „Die soziale und ökonomische Herkunft bestimmen hier im Vergleich zu anderen Industrienationen wesentlich stärker den Bildungserfolg.“ Weiterhin führt Sievers (2012: 288) aus, dass „Globalisierungs- und Migrationsprozesse und der damit einhergehende gesellschaftliche Wandel (...) in allen Industrienationen zu einer zunehmenden soziokulturell, ethnisch und sprachlich gemischten Schülerschaft“ führen würde.

Massumi & Fereidooni fordern, dass Rassismuskritik elementarer Bestandteil der Lehrkräfteausbildung sein sollte (vgl. ebd. 2017: 55). Dies bestätigen u.a. auch Mihan & Graf (2021: 229) und El-Mafaalani (2012: 103). Bereits 2011 konstatierte Lander, dass es Aufgabe jeder Schule und aller Lehrkräfte sei darüber nachzudenken, wie im Unterricht und den Materialien andere Kulturen und Sprachen dargestellt und visualisiert werden und ob Rassismus im Lehrplan thematisiert werde (vgl. ebd. 2011: 206). Nach Weber könne die Betonung ethnischer Herkunft von SchülerInnen zu einer Dramatisierung kultureller Differenzen führen und damit zu einer Ethnisierung, pädagogischer Differenzen, aus der eine Diskriminierung und Bildungsbenachteiligung allochthoner SchülerInnen resultiere (vgl. ebd. 2003: 117). Nach Massumi & Fereidooni beinhalte rassismuskritisches Handeln die eigenen Sozialisationserfahrungen und Privilegien zu hinterfragen und sich seiner eigenen Stellung

innerhalb der Gesellschaft und Verstrickungen bezüglich des gesellschaftlichen und schulischen Rassismus bewusst zu werden sowie lebenslang dagegen vorzugehen (vgl. ebd. 2017: 69, siehe dazu auch Fereidooni & Massumi 2015). Sie betonen, dass es eine dringende Notwendigkeit sei die Lehrkräfteausbildung so zu verändern, dass (angehende) Lehrer:innen Rassismus in der Schule nicht (re-)produzierten und sie sich mit den Privilegien, die sie zum Beispiel durch ihr „Weißsein“ haben, auseinandersetzen und diese dekonstruieren (vgl. ebd. 2017: 67-70). Lüddecke hält fest, dass bisher in Deutschland empirische Untersuchungen über ethnische Vorurteile von Lehrkräften fehlten und man von einem weitestgehend tabuisierten Forschungsfeld sprechen könne (vgl. ebd. 2007: 69). Dies bestätigt auch Sievers und führt aus, dass die Haltungen der Lehrkräfte sowie eventuelle ethnische Vorurteile, gegenüber einer heterogenen Schüler:innenschaft weitestgehend unbekannt sei (vgl. ebd. 2012: 289). Sievers erläutert, dass vereinzelte Untersuchungen gezeigt hätte, dass es unterschwellige Diskriminierungen durch Zeichen der Andersartigkeit gäbe, wie bereits 1994 von Alba et al. festgestellt worden wäre. Sie zitiert Roebers, der 1997 eine systematische Verzerrung der Lehrerurteile durch Stereotype festgestellt habe, Auernheimer et al., die 1998 herausfanden, dass Lehrkräfte zwar für Ausländerfeindlichkeit sensibilisiert seien, sie aber kein Interesse an der Konfrontation mit kulturellen Differenzen zeigten und Bender-Szymanski der 2012 einen ethnozentrierten Umgang von Lehrkräften mit Kindern mit Migrationshintergrund feststellte. Insgesamt konstatiert sie, dass die Lehrkräfte vielfach kulturalisierende und konfliktorientierte Einstellungen gegenüber einer soziokulturell stark gemischten Schüler:innenschaft hätten (vgl. ebd. 2012: 289ff). Gomolla hält fest, dass der „pädagogische Common Sense“ von defizitorientierten Handlungsansätzen geprägt und von statischen, rückwärtsgewandten Konzepten kultureller Identität bestimmt werde (vgl. ebd. 2009: 97). Sie erläutert, dass solche Differenzkonzepte zur Produktion kulturalistischer Typisierungen beitragen und „die Anderen“ als Problemträger:innen erscheinen ließen (vgl. ebd. 2009: 97).

Berücksichtigt werden muss hierbei, dass man durch Hervorhebung einer Personengruppe gleichzeitig eine „migrationsbedingte Differenzierung und Markierung in kulturell Andere und kulturell nicht-Andere“ (Mecheril et al. 2010: 78) vornimmt. Diese Differenzierung und Markierung wird verstärkt durch die Annahme, „dass die Präsenz von MigrantInnen in pädagogischen Institutionen spezifische kulturelle Fertigkeiten und spezifisches kulturelles Wissen aufseiten der professionellen Nicht-MigrantInnen erforderlich mache“ (Mecheril et al. 2010: 78). Mecheril et al. (2010) nennen dies den Ausländerhabitus. Massumi und Fereidooni

(2017: 55) führen aus: „Es wird eine Art Ausländerhabitus erzeugt, der eine Homogenisierung zweier Gruppen „Deutsch“ und „Nicht-Deutsch“ konstruiert, die dem Grundsatz der rassismuskritischen Beschulung zuwiderläuft.“ Im Fachdiskurs wird in diesem Kontext auch von *Othering* (vgl. Said 2009) gesprochen. Scharathow (2014: 224) bezeichnet *Othering* als „Erfahrung, für andere selbstverständlicher Teil der Gruppe der *Ausländer* zu sein, aber keineswegs selbstverständlich zur Gruppe der *Deutschen* zu gehören.“ Er merkt an, dass Anfeindungen, direkte Herabwürdigungen oder offensichtliche Ausgrenzungspraktiken sich in wiederholenden homogenisierenden, essentialisierenden und stereotypisierenden Zuschreibungen manifestierten, bei der den Schüler:innen immer wieder deutlich gemacht werde, dass sie von einer vermeintlich vorhandenen deutschen Normalität abwichen (vgl. ebd. 289). Bei diesen Zuschreibungs- und Ausgrenzungspraktiken handelt es sich um Rassismus. Massumi und Fereidooni (2017: 69) konstatieren: „Rassismus ist Teil der Lebenswirklichkeit aller Personen, die in der Bundesrepublik leben, beschult werden und unterrichten, weil jede Person sozialisationsbedingt rassistisches Wissen besitzt.“¹³⁶ Und: „Die Ergebnisse der [...] Studien belegen, dass institutioneller sowie individueller Rassismus im Bildungssystem vorhanden und nicht als Ausnahmen zu bagatellisieren sind.“ (Massumi & Fereidooni 2017: 66). Mecheril et al. (2010: 136) halten fest, dass es „etablierte rassistische Praktiken, denen ein grundlegendes gesellschaftliches Ordnungsprinzip zugrunde liegt, welches es pädagogischen AkteurInnen ermöglicht, auf migrationspezifische Differenzzuschreibungen zurückzugreifen, um die Begründung für die Schlechterstellung von Kindern mit Migrationshintergrund zu legitimieren“ gibt. Kinder mit Migrationshintergrund erfahren in der Schule, dass ebendieser in den Vordergrund gerät und problematisiert wird (vgl. Mecheril et al. 2010: 136). Massumi und Fereidooni (2017: 68) fordern, dass anerkannt wird, „dass bürgerliche Schichten, die die Mitte der Gesellschaft symbolisieren (u.a. Lehrkräfte), rassistisches Wissen (re-)produzieren.“ Und ebd. führen aus:

„Der Rassismus (aus) der gesellschaftlichen Mitte unterscheidet sich in der Wahrnehmung oftmals von dem des militant-rechtsradikalen Spektrums; erstgenannter Rassismus ist klandestin und subtil, doch in Ausprägung und Folge dem zweitgenannten Rassismus nicht nachrangig.“ (Massumi & Fereidooni 2017: 68)¹³⁷

Gomolla und Radtke (2009: 59) sprechen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive in diesem Zusammenhang von „institutioneller Diskriminierung“. Sie belegen die Historie ebd.

¹³⁶ Zu Diskriminierungsprozessen siehe auch: Meyer-Ingwersen et al. 1977: 255, Mecheril 2004: 7, Treibel 1999: 115ff.

¹³⁷ Daher sollte der Aspekt der Ausbildung einer rassismuskritischen Haltung Einfluss in die Lehramtsausbildung finden (siehe dazu Kapitel 4.3.2).

ausführlich¹³⁸ und dass es bereits in den sechziger Jahren erste Studien und damit erste empirische Belege „für den Einfluß organisatorischer Faktoren auf den Verlauf individueller Karrieren in Schulen und anderen Einrichtungen“ gegeben hat und benennen hier u.a. die Labeling-Theorie von Cicourel und Kituse (1974: 364ff). Gomolla und Radtke (2009: 19) definieren wie folgt:

„Genauer erfassen lassen sich solche Formen der Diskriminierung aufgrund ethnischer, nationaler und religiöser Zugehörigkeit, des Geschlechts, sexueller Orientierungen, Behinderungen oder des Alters, die als Effekt aus den normalen Strukturen und Praktiken einer Vielzahl sozialer Institutionen und Organisationen hervorgehen, mit dem aus dem angelsächsischen stammenden Begriff der institutionellen Diskriminierung.“

Darüber hinaus differenzieren sie (vgl. ebd. 2009: 19) zwei Formen der Diskriminierung. Erstens auf der rechtlichen Ebene: Dies umfasst erstens gesetzliche Vorschriften, Differenzierung von Personengruppen nach Aufenthaltsstatus, Bezug von Sozialleistungen (z.B. Kindergeld, Hartz 4 (früher Sozialhilfe), Arbeitslosengeld, Gesetzen etc.). Politische Systeme seien für die „folgenreiche Marginalisierung und Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsgruppen in den westlichen Demokratien verantwortlich“ (ebd. 2009: 19). Dies führe zu einer hierarchischen Ordnung der Bevölkerungsgruppen, „in der die Zugewanderten zwar von den verschiedenen Systemen/Organisationen beansprucht, aber auf Dauer durch rechtliche Ungleichstellung direkt und legal benachteiligt werden“ (ebd. 2009: 19).

Zweitens wird die alltägliche Diskriminierung in Organisationen benannt, die aber schwerer zu belegen sei, weil es sich um versteckte Strukturen (etwa im Bereich der Ungleichverteilung bzgl. der Unterscheidung von Geschlechtern, sprich z.B. Frauen in Führungspositionen) handele (vgl. ebd. 2009: 19). In diesem Feld der indirekten Diskriminierung bewegen sich die Diskriminierungsmechanismen in der Schule. Gomolla und Radtke verweisen auf die Komplexität des Diskurses und die Schwierigkeit die indirekten Diskriminierungspraktiken zu enttarnen und stellen die These auf, dass die migrationsbedingten Startnachteile von Kindern nicht auf Eigenschaften und/oder Leistungen der Schüler:innen zurückgehen, sondern in der Organisation Schule selbst begründet seien (vgl. Gomolla & Radtke 2009: 21) und begründen folgendermaßen:

„Die These provoziert Widerspruch, nicht nur, weil sie den geläufigen Erklärungen für den mangelnden Erfolg der Migrantenkinder widerspricht. Sie scheint auch deshalb nicht akzeptabel, weil doch gerade Schule in ihren Selbstbeschreibungen wie in der öffentlichen Rhetorik auf Leistung und deren gerechte Beurteilung verpflichtet ist. Die Schule ist der Ort in der Gesellschaft, an dem moralische Werte und Normen als Inhalte der Erziehung ihren Platz

¹³⁸ Das Forschungsfeld und die Geschichte der institutionellen Diskriminierung kann im Rahmen dieser Arbeit nur angerissen werden. Für einen detaillierten Überblick siehe Gomolla und Radtke (2009).

haben. Sie gilt als sozialpolitisches Instrument der Herstellung von Chancengleichheit und ihre Entscheidungen über Bildungskarrieren beziehen ihrer Verpflichtung auf Gerechtigkeit erst ihre Legitimation. Wenn nun nicht mehr allein die individuelle Leistung zählte, sondern system- und organisationsabhängige Einflüsse auf den Schulerfolg behauptet werden, stünde die Legitimität der Statuszuweisung durch die Schule insgesamt zur Debatte.“ (Gomolla & Radtke 2009: 21)

Es stellt sich also nicht die Frage, ob es eine Benachteiligung von Migrant:innen in der Schule gibt. Dies bestätigt auch Hormel, wenn sie auch gleichzeitig auf die politisch geführte Diskussion um institutionelle Diskriminierung verweist und erläutert, dass der Sachverhalt einer ausgeprägten Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem durch zahlreiche empirische Studien dokumentiert und belegt sei, aber die Frage, ob diese Benachteiligung als Folge einer Diskriminierung analysiert werden könne, unterschiedlich bewertet werde (vgl. ebd. 2010: 173).

Massumi und Fereidooni fragen, wie Lehrkräfte sich gegen Rassismus, Benachteiligungen und Diskriminierung einsetzen können, wenn im Rahmen der Ausbildung nicht explizit verlangt werde rassistisch zu denken, zu handeln und eine metakognitive, (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Rassismus zu erfahren (vgl. ebd. 2017: 55). Lander fordert, dass (angehende) Lehrkräfte erkennen sollten, welche Faktoren bei ihrer eigenen Identitätsbildung eine Rolle gespielt hätten (vgl. ebd. 2011: 204). Er fordert, dass die Lehrkräfteausbildung und auch Weiterbildungsangebote (angehende) Lehrkräfte unterstützen sollten ihre eigene Haltung in ihrer Voreingenommenheit zu erkennen und befähigt zu werden diese in Bezug auf die multikulturelle Gesellschaft weiterzuentwickeln (vgl. ebd. 2011: 202). Gogolin schreibt der Akzeptanz und Anerkennung der Vielfalt und ein soziales Klima, in dem es wenig Diskriminierung, aber viel Ermutigung gäbe, besonderen Erfolg zu (vgl. ebd. 2005: 22). Lehrkräfte sollten in der Lage sein Rassismus, Diskriminierungen und Zuschreibungsprozesse zu erkennen und Privilegien gemeinsam mit ihrer Schüler:innenschaft zu reflektieren (vgl. dazu auch Lander 2011, Hormel & Scherr 2009, von Dewitz & Massumi 2017, Frenzel 2016, Massumi & Fereidooni 2017). Darüber hinaus sollten sie ihre eigene Haltung hinterfragen, reflektieren und eine migrationssensible Haltung zur migrationsbedingten Vielfalt in der Schule zu entwickeln (vgl. dazu Dewitz & Massumi 2017: 35).

Es wird deutlich, dass alle in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Kompetenzfelder zu Migration und Diversität zusammenhängen und die Ausführungen zum Umgang mit Diversität im Klassenzimmer, die Wertschätzung und Anerkennung von Mehrsprachigkeit und

Herkunftssprachen im Allgemeinen sowie die nachfolgend noch erläuterten plurikulturellen Kompetenzen zusammengehören, um eine Lehrkraft in Bezug auf ihre rassismuskritische Haltung und Handlungsweisen zu schulen und sie Teil einer diskriminierungsärmeren Schulkultur werden. Hormel und Scherr nennen hier den Ansatz der diversitätsbewussten Pädagogik, die nicht auf Aspekte der politischen Bildung und des sozialen Lernens begrenzt sei, sondern darauf ausgerichtet sei strukturelle und institutionell bedingte Formen der Diskriminierung zu überwinden (vgl. ebd. 2009: 45). Daher wird nachfolgend das Themenfeld der plurikulturellen Kompetenzen erläutert und auch warum man nicht von interkulturellen Kompetenzen sprechen sollte.

4.3.3 Plurikulturelle Kompetenzen

Analog zum Diskurs um die Verwendung der Begriffe Diversität vs. Heterogenität gibt es auch in diesem Feld ähnliche, zum Teil synonym verwendete, aber doch unterschiedlich konnotierte Begriffe zu dem Konzept einer XY-kulturellen Kompetenz. Im politisch-gesellschaftlichen Diskurs wird häufig von interkulturellen Kompetenzen gesprochen, die man im Umgang mit einer vielfältigen Gesellschaft brauche. Alternativ werden Begriffe wie multikulturelle, transkulturelle oder plurikulturelle Kompetenzen verwendet. Warum sich hier für den Begriff der plurikulturellen Kompetenz entschieden wurde, soll nachfolgend erläutert werden. Zunächst einmal liegen den Konzepten unterschiedliche Kulturbegriffe zu Grunde. Interkulturalität, Multikulturalität, Transkulturalität, Multikollektivismus: Der Kulturbegriff scheint sich zu wandeln, dies bestätigt auch u.a. Grein in ihrem Vortrag bei der 32. AKS Tagung zum Thema „Mehrsprachigkeit“ (i.V. AKS Tagungsband zur 32. AKS Tagung Darmstadt 2022)¹³⁹. Sie skizziert, dass Interkulturalität von Kulturen als abgrenzbare, homogene Konstrukte ausgehe, während Transkulturalität ein dynamisches Verständnis von Kultur impliziere und nationalspezifische Werte und kulturelle Scripte negiere¹⁴⁰. Sie empfiehlt die Verwendung des Begriffes Plurikulturalität, dem ein dynamisches Verständnis von Kultur

¹³⁹ Zum Kulturverständnis siehe Welsch (2010), der sich in seinem Artikel „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ mit den Dimensionen des Kulturbegriffs auseinandersetzt und dazu rät die inhaltliche nicht mit der extensionalen Bedeutung von Kultur zu vermengen. Er plädiert für die transkulturelle Sichtweise, bei der sich Kulturen gegenseitig durchdringen und verflechten, da Kultur seiner Meinung nach nicht permeativ und separatistisch gefasst werden könne (vgl. ebd. 2010: 25f). Er konstatiert, dass der Mensch aufgrund seiner fortschreitenden evolutionären Entwicklung in der Gegenwart den differenzbetonten Blick der letzten Jahrtausende ablege und Transkulturalität zu einer neuen kulturellen Gemeinschaftlichkeit der Menschen führe (vgl. ebd. 2010: 38).

¹⁴⁰ Zur Auseinandersetzung mit „Transkulturalität“ sei auf Mecheril und Seukwa verwiesen, die sich mit Transkulturalität als Bildungsziel auseinandersetzen und diesen im Feld von Migration, Diversität und Differenz beleuchten. Sie verdeutlichen u.a., dass der positive Blick auf Transkulturalität kulturellen Milieus vorbehalten sei, die über legitimes kulturelles, juristisches und physiognomisches Kapital verfügten und man sich vor einer Viktimisierung und Vergegenständlichung der Anderen hüten solle (vgl. ebd. 2006: 13).

zugrunde läge und das Konzept, dass die eigene Kultur durch Kontakt mit einer anderen Kultur zu einer Plurikultur werde. Darüber hinaus kritisiert sie die Verwendung des Begriffes Diversität, da er ihrer Meinung nach Differenzen betone, während zum Beispiel der Begriff Multikollektivismus Gemeinsamkeiten hervorhebe (vgl. ebd.). Sie erläutert, dass der Mensch Teil unterschiedlicher Kollektive sei und sich diese Identitätsteile zum Teil überlappen würden. Morkötter und Schröder-Sura diskutieren in ihrem Artikel zur Entwicklung von mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenz die Notwendigkeit der Entwicklung einer solchen Kompetenz und referieren dazu vorrangig Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. ebd. 2018). Dies zeigt auf, dass Sprache und Kultur eng miteinander verknüpft sind. Dies bestätigt auch Raasch (2017: 362): „In jeder Sprache ist Kultur, und Kultur offenbart sich in Sprache. Sprache und Kultur ist eines.“ Doch das Konzept der interkulturellen Kompetenz (siehe dazu auch Auernheimer 2002, Bolten 2007, Camerer 2007, Heringer 2017, Lüsebrink 2016, Thomas 2022)¹⁴¹, wie sie im öffentlichen Diskurs und auch überwiegend im wissenschaftlichen Diskurs, fortwährend genannt wird, erfordert nicht das Lernen von unendlich vielen Sprachen, um interkulturell kompetent zu sein. Vielmehr wird zum Beispiel nach KMK der Erwerb von interkultureller Kompetenz als Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen und global vernetzten Gesellschaft gefordert, die nicht nur die Auseinandersetzung mit eigenen Sprachen und Kulturen erforderlich machen würde, sondern die Fähigkeit sich reflektierend mit den eigenen Bildern des Anderen auseinanderzusetzen (vgl. ebd. 2015: 1). Massumi und Fereidooni schreiben der Förderung interkultureller Kompetenz speziell im Umgang mit migrationsbedingter Diversität eine wichtige Rolle im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung zu (vgl. ebd. 2017: 54), bleiben damit aber eher unkonkret in Bezug auf dessen praktische Umsetzung. Lander konkretisiert, dass Lehrkräfte darauf vorbereitet werden müssten mit Schüler:innen zu arbeiten, die ethnischen Minderheiten angehören und alle Schüler:innen darauf vorbereiten sollten in einer multikulturellen, multikonfessionellen und vielsprachigen Welt zu leben und Barrieren und Einstellungen gegenüber Menschen anderer Kulturen abzubauen (vgl. ebd. 2011: 203). Kato betont, dass ein zeitgemäßer Unterricht eine interkulturelle Öffnung von Schule und Bildung voraussetze, die

¹⁴¹ Lüsebrink (2016) gibt in „Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer“ einen umfassenden Überblick über die Konzepte und Problembereiche des Konzepts der Interkulturellen Kompetenz. Er beschäftigt sich den Begriffen der Kultur, Identität, Multi- und Transkulturalität, Diversität und stellt Interkulturelles Lernen durch Interaktionsanalysen im Rahmen interkultureller und kulturkontrastiver Ansätze ebenso dar, wie er sich mit der sich daraus ergebenden Problematik beschäftigt. Er referiert das „Eigene“ und „das Fremde“ aus kulturanthropologischer Perspektive und thematisiert u.a. Exotismus als Fremdwahrnehmungsmuster.

alle Akteur:innen für „das Andere“, „das Fremde“ und die Anerkennung dessen als gleichwertig sensibilisiere (vgl. ebd. 2015: 147). Das „Problem“ der Thematisierung kultureller Unterschiede ist, dass eben die Unterschiede der Kultur zum Thema gemacht werden. Sievers beschreibt, dass durch den Kulturfokus die „Kulturalisierung sozialer Phänomene (Personen, Konflikte etc.)“ herausgestellt werde, also Personen, Situationen, Kommunikationsschwierigkeiten kulturell übersetzt würden (vgl. Sievers 2012: 295). Sie erläutert, dass speziell die Gefahr der monofaktoriellen Überbetonung ein Hauptkritikpunkt des Ansatzes der interkulturellen Kompetenz sei (vgl. ebd. 2012: 295). Hamburger warnt davor, dass die Hervorhebung und besondere Behandlung von interkultureller Kompetenz als Thema dazu führen könne, dass die Differenz der Kulturen vor das Individuum an sich gestellt würde (vgl. ebd. 2012: 51). Fürstenau fordert, dass vielmehr die gesellschaftliche Pluralität der Ausdruck- und Lebensformen im Unterricht thematisiert und reflektiert werden müsse (vgl. ebd. 2009: 65f). Hormel und Scherr fordern im Sinne einer interkulturellen Pädagogik eine Auseinandersetzung mit Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen (vgl. ebd. 2009: 49). Aus dieser Perspektive betrachtet vermischt sich der Erwerb der plurikulturellen Kompetenz mit einer rassismuskritischen Haltung, die Diskriminierungen, Privilegien und Zuschreibungen differenziert reflektiert.

Ziel war es die maßgeblichen Bereiche strukturiert und übersichtlich in einem überschaubaren Format und Umfang darzustellen und zum Beispiel für Lehramtsstudierende zu verdeutlichen, welches Professionsprofil idealtypisch erreicht werden könnte und vielleicht auch, um zu erläutern, warum welche Inhalte zum Beispiel im Rahmen des DaZ-Moduls thematisiert werden¹⁴². Nachfolgend wird das Untersuchungsdesign vorgestellt und die verwendeten Methoden theoretisch hergeleitet und in ihrer Verwendung begründet. Woran anschließend die Vor- und Hauptstudie an sich und ihre Ergebnisse thematisiert werden.

¹⁴² Vielleicht kann dieser Überblick (angehenden) Lehrkräften helfen sich einen Überblick zu verschaffen und anschließend einzelne Felder aufgrund der Ausführungen und der genannten Literatur tiefer zu durchdringen.

5 Forschungsperspektive und Forschungsdesign

Der bisher aufgezeigte Forschungsdiskurs macht deutlich, dass die Anforderungen an die Lehrkräfte und die Lehrkräfteausbildung im Feld des Unterrichts in der Migrationsgesellschaft Fähigkeiten und Expertise für unterschiedliche Kompetenzfelder erforderlich machen. Der Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarf der Schulen ist vorhanden und auch jetzt im Rahmen der erneut, durch die Zuwanderung aus Ukraine, ansteigenden Zuwanderungszahlen wird deutlich, dass es sich um einen aktuellen Diskurs handelt, bei dem Handlungspotential besteht.

Das individuelle Forschungsinteresse geht aus der Beobachtung hervor, dass besonders Gymnasiallehrer:innen den Wunsch nach Weiter(-qualifizierung) im Bereich des Unterrichts neu zugewanderter SchülerInnen äußern. Es wurden viele Fortbildungsanfragen u.a. von Gymnasien an das Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität gerichtet (siehe Benholz/Siems 2016: 41). Dies bestätigen die vielen externen Fortbildungsreihen, die das Modellprojekt ProDaZ des Instituts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der UDE in den letzten Jahren konzipiert und durchgeführt hat (vgl. Gerhardt 2016: 257).

Die Schulleiter:innen/Fortbildungsbeauftragte(n) der anfragenden Gymnasien äußern, dass das Kollegium sich nicht ausreichend qualifiziert für und vorbereitet auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen fühle, dass das Professionswissen in diesen Themenfeldern fehle und eine große Nachfrage nach Fort- und Weiterbildung der Lehrer:innen vorhanden sei. Da viele Fortbildungsanfragen von Gymnasien aus Nordrhein-Westfalen an das ebenfalls in NRW ansässige Modellprojekt ProDaZ der UDE gestellt wurden und auch alle gesammelten subjektiven Eindrücke von Lehrkräften aus NRW stammen, fand eine Fokussierung auf dieses Bundesland und die Umsetzungsprozesse bezüglich der Lehrkräfteausbildung in diesem Feld auf die UDE statt.

5.1 Zielsetzung der Studie und Forschungsfragen

Die Studie hat sich zum Ziel gesetzt, zu untersuchen, wie Gymnasiallehrkräfte in NRW ihre Unterrichtserfahrungen mit neu zugewanderten Schüler:innen rekonstruieren, welche Veränderungen sich konkret für den eigenen Unterricht durch die Zuwanderungsbewegung ergeben haben und wie sich die Lehrer:innen bzgl. der Beschulung der von Diversität geprägten Zielgruppe, der neu zugewanderten Schüler:innen, positionieren. Es sollen Erkenntnisse in Bezug auf verbalisierte Einschätzungen von Gymnasiallehrer:innen in Bezug auf die aktuelle Beschulungssituation von neu zugewanderten Schüler:innen und den damit

verbundenen Potentialen, Schwierigkeiten und Herausforderungen erlangt werden und Erkenntnisse in Bezug auf verbalisierte Einschätzungen von Lehrer:innen in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität gewonnen werden.

Daher ergeben sich folgende Forschungsfragen:

F1: Wie rekonstruieren Gymnasiallehrkräfte aus NRW ihre Unterrichtserfahrungen mit neu zugewanderten Schüler:innen?

F2: Welche Veränderungen nehmen Gymnasiallehrkräfte aus NRW in ihrem beruflichen Kontext durch die steigenden Zuwanderungszahlen wahr?

F3: Welche Schwierigkeiten, Potentiale, Herausforderungen nehmen die Gymnasiallehrer:innen aus NRW in Bezug auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen wahr?

F4: Wie wirkt sich die Diversität neu zugewanderter Schüler:innen aus Sicht der Lehrer:innen am Gymnasium in NRW auf den Unterricht aus?

F5: In welchem Maße wurden die Gymnasiallehrer:innen in der Lehrkräfteausbildung auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet?

Den hier skizzierten Forschungsfragen liegen folgende Vorannahmen zu Grunde:

H1: Es wird angenommen, dass Gymnasiallehrkräfte sich mehr Konzepte und didaktisches Handlungswissen für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen wünschen.

H2: Es wird angenommen, dass sich Gymnasiallehrkräfte u.a. bezogen auf das Themenfeld differenzierendes Unterrichtsmaterial, sprachstandsbezogene Prüfungsbewertung und mehr Fort- und Weiterbildungen wünschen.

H3: Es wird angenommen, dass Gymnasiallehrkräfte mehr Unterstützung für die Vernetzung des fachlichen und sprachlichen Lernens (z.B. Konzepte zur durchgängigen Sprachbildung, Sprachförderung im Regelunterricht und Umgang mit migrationsbedingter Diversität im Unterricht) benötigen.

H4: Es wird angenommen, dass die universitäre Lehrer:innenausbildung den Erwerb von Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweit-/Fremdsprache mit seinen schul- und unterrichtsbezogenen Themenfacetten (z.B. Sprachförderung im Fach, Sprachstandsdiagnostik, Alphabetisierung¹⁴³ etc.) der zukünftigen Gymnasiallehrer:innen stärker und über die Grundlagenwissensvermittlung (Pflichtmodul: Grundlagenwissen Zweitsprache Deutsch¹⁴⁴) hinaus berücksichtigen müsste.

5.2 Verortung der Forschung und Feldzugang

Die ersten im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten stammen aus dem Jahr 2016. Zu diesem Zeitpunkt waren die Zahlen der neu zugewanderten Schüler:innen im deutschen

¹⁴³ Während Studierende und Lehrer:innen der Schulform Grundschule Kompetenzen im Bereich Alphabetisierung erlangen, fehlt dieser Themenbereich in der Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte naturgemäß, da durch das System angenommen wird, dass die Alphabetisierung mit Abschluss der Primarstufe abgeschlossen ist.

¹⁴⁴ Mehr zum *DaZ-Modul* in NRW in Kapitel 3.2.1

Bildungssystem aufgrund der insgesamt gestiegenen Zuwanderungszahlen besonders hoch. Die befragten Lehrkräfte unterrichteten alle neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, zum Teil in Vorbereitungsklassen, zum Teil im Regelunterricht. Insofern haben die gewonnenen empirischen Perspektiven eine hohe Aussagekraft. Die Befragung scheint einen quasi-historischen Charakter zu haben. Dem muss aber widersprochen werden. Da die aktuell gestiegenen Zahlen der Zuwanderung und von neu zugewanderten Schüler:innen zeigen, dass das Thema nach wie vor in den Diskurs gehört. Der Mehrwert der Studie ist weiterhin nutzbar und die wiederkehrende Ausgangssituation macht die Studie wiederholbar. Darüber hinaus, und das wurde bereits im Kapitel der Kompetenzfelder für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft dargelegt, sind die skizzierten Professionsfelder grundsätzlich für Lehrkräfte aller Schulformen, Schulstufen und Schulfächer in der Migrationsgesellschaft bedeutsam.

Es handelt sich um eine interdisziplinäre, geisteswissenschaftliche Arbeit, die sich zunächst im Feld DaZ verortet, aber aufgrund des inhärent interdisziplinären Charakters des Faches mit soziologischen, germanistischen, bildungswissenschaftlichen Fachdiskursen und Erkenntnissen der Migrationsforschung angereichert ist.

Die Rolle der forschenden Person lässt sich in Bezug auf den Erhebungskontext *Schule* als feldfern reflektieren, weil keine Lehramtsausbildung vorliegt und somit die Forscher:in kein fester Bestandteil des Feldes ist¹⁴⁵. Dies ermöglicht einen Blick von außen auf das System *Schule* und eine gewisse Distanz, da man nicht Teil des Schulsystems ist und auch eine kritische Auseinandersetzung keine Konsequenzen verursachen würde. Auch liegt keine Identifikation mit Lehrkräften oder dem Habitus bestimmter Schulformen vor. Parallel dazu besteht aber eine Feldnähe, da Seminare und Veranstaltungen im Feld DaZ für Lehramtsstudierende konzipiert und durchgeführt, Inhalte für Projekte und Fortbildungen an Schulen didaktisch umgesetzt wurden und ein täglicher Umgang mit den Anforderungen und Inhalten der Lehrkräfteausbildung speziell für das Feld DaZ stattfindet. Durch diese parallele Nähe zum Feld und Feldferne können die analysierten empirischen Perspektiven zielgerichtet, inhaltsbezogen, die fachlichen Inhalte verstehend und doch mit einer gewissen Objektivität¹⁴⁶

¹⁴⁵ Es sei darauf verwiesen, dass es für einen qualitativen Forschungsprozess sinnvoll ist die Rolle der forschenden Person zu explizieren und zu reflektieren. Ihre Rolle im Forschungsfeld spielt für das Zustandekommen der wissenschaftlichen Erkenntnis eine bedeutsame Rolle (vgl. dazu Lettau & Breuer o.J.: 13, siehe auch Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 44).

¹⁴⁶ Jede wissenschaftliche Erkenntnis ist subjektgebunden und verlangt nach Reflexivität (vgl. dazu Breuer 2003). Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Subjekthaftigkeit von wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeiten und ihrer methodischen Umsetzung sei auf ebd. verwiesen, der sich in seinem Artikel mit dem prinzipiellen Konstruktivismus-Konsens

ausgewertet werden. Dies wirkt sich auch auf die Datenerhebung und Datenauswertung aus. Der Feldzugang steht im direkten Zusammenhang mit der Art und Weise des Kontaktaufbaus, den Reaktionen im Feld auf die forschende Person und Kontaktqualitäten (vgl. Lettau & Breuer o.J.). So kann die Feldnähe bei der Datenauswertung hilfreich sein, weil die verwendeten Fachbegriffe und geschilderten Inhalte der befragten Personen entsprechend eingeordnet werden können. Die Feldferne wiederum lässt zu, dass die Inhalte in einem gewissen Umfang objektiv und ohne eigene Verstrickung in das System *Schule* erhoben und ausgewertet werden können. Es besteht keine Hierarchie oder Abhängigkeitsverhältnis zwischen der forschenden Person und den Befragten oder der Institution Schule.

5.3 Methodik

Nach dem Mixed-Methods-Ansatz (Kuckartz 2014) werden qualitative und quantitative Erhebungsinstrumente kombiniert verwendet¹⁴⁷. Es handelt sich um ein Transferdesign, bei dem eine Qualifizierung quantitativer Daten stattfindet, die qualitative Studie also durch quantitative Daten ergänzt wird. Die qualitative Vertiefung der quantitativen Daten findet in Form einer quantitativen Vorstudie statt, die durch eine qualitative Hauptstudie vertieft wird. Es handelt sich um kein Vertiefungs-, Verallgemeinerungs- oder Paralleldesign (siehe Mayring 2001, Kuckartz 2014¹⁴⁸). Ein einmethodisches Vorgehen hätte nicht ausgereicht, um die Forschungsfragen zu beantworten, da die Ergebnisse des quantitativen Stranges zur Erstellung des Leitfadens für die Expert:inneninterviews¹⁴⁹ genutzt werden und sich der Fokus auf die Gruppe der Gymnasiallehrkräfte dadurch rechtfertigt. Daher kommt dem Einsatz eines Mixed Methods Vorgehen hier ein besonderer Mehrwert zu. Nach Kuckartz handelt es sich um ein Vorgehen, das sich besonders für eine angewandte Forschung eignet, der Forschungsfragen zugrunde liegen, die pragmatisch soziale und gesellschaftliche Probleme eruieren (vgl. ebd. 2014: 50). Kolvek hält fest, dass der Einsatz von Mixed-Methods-Designs in den Sozial- und Bildungswissenschaften mit vielen Vorteilen verbunden seien, da eine deutliche Steigerung

auseinandersetzt und eine leibhaftig-personal-soziale Forscher:innenposition-in-Interaktion vorschlägt, die die epistemologische Selbst-/Reflexion des Subjekt und seiner Erkenntnistätigkeit in den Fokus rückt.

¹⁴⁷ Siehe zur historischen Entwicklung der Mixed-Methods-Forschung Creswell, der in seinem Aufsatz Mixed-Methods als dritte methodologische Revolution beschreibt, die über Ansätze der qualitativen und quantitativen Forschung hinausgehen, weil sich eine neue Dimension für empirische Untersuchungen böte (vgl. ebd. 2014: 13). Neben einer systematischen Integration quantitativer und qualitativer Daten, reflektiere man innerhalb eines solchen Forschungsdesigns stärker philosophische und theoretische Überlegungen (vgl. ebd. 2014: 13f).

¹⁴⁸ Vertiefend zu verschiedenen Designs für die Mixed-Methods-Forschung sei hier auf Kuckartz 2014: 57-98 verwiesen, der ausführlich das parallele Design, das sequenzielle Design, das Transferdesign und komplexe Designformen vorstellt und festhält, dass die forschende Person das Forschungsdesign selbstständig aus der Logik der Forschungsfrage heraus entwickeln sollte (vgl. ebd. 2014: 97).

¹⁴⁹ Siehe dazu Kapitel 7

der Qualität der Forschungsergebnisse durch die Anreicherung quantitativer Elemente der qualitativen Forschung erreicht werden könne (vgl. ebd. 2017: 70). Sie konstatiert, dass Mixed-Methods-Studien u.a. in der Bildungsforschung wesentlich zur methodischen Weiterentwicklung beitragen und innovative Forschungsprojekte zu unterstützen (vgl. ebd. 2017: 83). Gleichzeitig wird eine rein quantitative Forschung im Rahmen von Forschung im Feld der Lehrkräfteausbildung als besonders schwierig angesehen, da quantitative Forschungslogik häufig zu einer vorschnellen Generalisierung von Annahmen führe, was sich in bildungspolitischen Diskursen in der normativen Ausdeutung einer Meinungsbildung äußern würde, so Schwab und Huber (2019: 44f). Sie verlangen eine kritische, wissenschaftstheoretische und methodologisch plurale Perspektive (vgl. ebd. 2019: 46). Im Gegensatz zu einem polymethodischen Vorgehen findet im Mixed-Methods-Ansatz eine Verschränkung der beiden Stränge (quantitativ und qualitativ) statt. Die Auswertung der Daten mit einer qualitativen Inhaltsanalyse¹⁵⁰ wird hier als zielführend angesehen und eine methodische Entscheidung für den Mixed-Methods-Ansatz getroffen. Dies beinhaltet eine Entscheidung gegen andere Methoden, z.B. *grounded Theory*. Während sich die *grounded Theory* (siehe dazu u.a. Glaser & Strauss 2010, Strauss & Corbin 2010) vor allem für sehr offene und explorative Forschungsfragen eignet, zirkulär vorgeht und davon ausgeht, dass Theorien aus empirischen Daten heraus generiert werden, handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine Auswertungsmethode vorhandener Theorien und Annahmen.

Der quantitative Strang, der die durch die Vorstudie repräsentiert wird, soll ermitteln, welche Potentiale und Herausforderungen bzgl. des Unterrichtens neu zugewanderter Schüler:innen nach Meinung der Befragten bestehen, welche Kompetenzen sich die Lehrer:innen für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen während ihrer Ausbildung aneignen konnten¹⁵¹, ob und wie sie eine Diversität im Unterricht erleben und ob und welchen Fortbildungsbedarf die Lehrer:innen individuell bei sich und allgemein in Bezug auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen¹⁵² sehen. Es werden Lehrer:innen aller Schulformen befragt, um ein umfassendes Meinungsbild zu erhalten und die Ergebnisse der

¹⁵⁰ Siehe dazu Kapitel 7.4

¹⁵¹ Dies ist als Stichprobe zu verstehen und soll einen Hinweis darauf geben, welche Qualifikationen die Lehrer:innen (z.B. in Form eines Studiums Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache, Fort- oder/und Weiterbildungen in ebd. Bereich) bzgl. des Unterrichtens neu zugewanderter Schüler:innen haben. Die Stichprobe soll als Momentaufnahme betrachtet werden, da sich die Lehrer:innen zu einem bestimmten Zeitpunkt (Januar-Mai 2016) befragt wurden und sich fortwährend sowohl durch ihre Erfahrungen im Unterricht und auch durch Fort- und Weiterbildungen entwickeln und weiterqualifizieren.

¹⁵² mehrsprachigen Schüler:innen, Schüler:innen ohne Deutschkenntnisse, Schüler:innen ohne Schulvorerfahrung, Schüler:innen mit fluchttraumatischen Erlebnissen, Schüler:innen unterschiedlicher Kulturen

verschiedenen Schulformen miteinander vergleichen zu können. So können die Antworten der Gymnasiallehrer:innen im Detail und im Vergleich zu den anderen Schulformen betrachtet werden. Die Befragung¹⁵³ der Lehrer:innen wurde als Online-Fragebogen realisiert. Die Ergebnisse der quantitativen Vorstudie werden vorrangig deskriptiv-statistisch ausgewertet und dienen unter anderem als Grundlage für einen Interviewleitfaden, der die Grundlage des zweiten Forschungsinstruments dieser Studie darstellt. Gleichzeitig begünstigt die Vorstudie eine Annäherung an das Forschungsfeld und stärkt die Rolle der forschenden Person.

Neben dem quantitativen Forschungsinstrument, wird ein qualitatives Instrument zur Erhebung der individuellen Einschätzungen gewählt. Im Rahmen von leitfadengestützten Expert:inneninterviews, welche mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden, besteht die Möglichkeit detailliertere Informationen zur Situation der Gymnasiallehrer:innen zu erhalten. Die Lehrkräfte erhalten wiederum, im Vergleich zu einer standardisierten Befragung, die Möglichkeit weitere Aspekte und persönliche Einschätzungen sowie Erfahrungen zu der Thematik einzubringen. Die erhobenen empirischen Perspektiven der Gymnasiallehrkräfte geben Aufschluss über die bestehenden Herausforderungen bezüglich des Unterrichtens neu zugewanderter SchülerInnen in den verschiedenen Schulungsformen des Schulalltags. Die Erkenntnisse können einen Beitrag zur Optimierung und Vorbereitung zukünftiger und bereits im Schuldienst tätiger Lehrer:innen auf den Unterricht mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen am Gymnasium im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung befördern.

5.4 Gütekriterien

Ob man im Rahmen qualitativer Forschung die standardisierten Gütekriterien der Validität, Objektivität und Reliabilität anwenden sollte, ist umstritten (siehe dazu u.a. Lettau & Breuer o.J.: 21 und Schmelter 2014: 35) und es wird vorgeschlagen diese für einen qualitativen Forschungsprozess zu modifizieren (siehe dazu auch Altheide & Johnson 1994, Flick et al. 1995, Huber & Mandl 1994, Steinke 1999). In dieser Studie wird, wie oben beschrieben, ein Forschungsdesign, das quantitative Forschung mit qualitativer Forschung verschränkt, verwendet. Nach Lettau und Breuer sollte für qualitative Forschung eine Erkenntnisproduktion auf Transparenz, Selbst-/Reflexivität und Selbst-/Kritik fußen (vgl. ebd. 1996: 36ff). Der Forschungsprozess solle transparent und nachvollziehbar dargestellt und dokumentiert werden und darüber hinaus sollte die eigene Forschensubjektivität expliziert

¹⁵³ Siehe dazu Kapitel 6

werden und in Bezug zu eigenen Präkonzepten, Voreinstellungen und Verstrickungen reflektiert werden (vgl. Lettau & Breuer o.J.: 21). Schmelter rät dazu für qualitative Forschung, besonders im Feld DaZ/DaF übergreifende Gütekriterien, wie die Nachvollziehbarkeit, die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, die Berücksichtigung und Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, die Anschlussfähigkeit an andere Forschung in dem Bereich, die Diskussion des Praxisbezugs und die Einhaltung ethischer Standards, zu Grunde zu legen (vgl. ebd. 2014: 35). Er hält fest, dass das zentrale Gütekriterium empirischer Untersuchungen die Transparenz und Nachvollziehbarkeit (Objektivität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit) gelten solle, was bedeute, dass Wissen und Erkenntnisse nicht standortunabhängig seien und ihr Wert nicht objektiv, sondern durch die Gemeinschaft diskutierte und akzeptierte Normen umfasse (vgl. ebd. 2014: 35).

Für quantitative Forschung gelten die üblichen Gütekriterien der Objektivität (Unabhängigkeit der Messung von der messenden Person), der Reliabilität (Unabhängigkeit vom Zeitpunkt der Messung) und Validität (Genauigkeit, das Testinstrument misst, was gemessen werden soll)¹⁵⁴. Schmelter konstatiert, dass Gütekriterien normative theoretische Konstrukte seien, die absichtlich abstrakt gehalten würden und im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben individuell angepasst werden müssten (vgl. ebd. 2014: 33). Nach ebd. läge die Stärke quantitativer Forschungsansätze im systematischen und kontrollierten Zugang auf den Untersuchungsgegenstand, der jedoch auch Schwächen habe, da zwar grundsätzliche Aussagen aufgrund der statistischen Überprüfung von Daten getroffen werden könnten, aber nicht erklären könne, welche die Ursachen für die festgestellten oder ausbleibenden Effekte seien (vgl. ebd. 2014: 35-36).¹⁵⁵

¹⁵⁴ Siehe dazu z.B. Bortz & Döring 2006: 195ff. Sie reflektieren die Bedeutung der zentralen Testgütekriterien und die Nebengütekriterien der Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit von Tests. Jeweils werden weitere Unterkategorien aufgeführt. Was im Falle der Objektivität die Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität umfasst. Für die Reliabilität werden die Retestrelabilität, die Paralleltestrelabilität und die Testhalbierungsrelabilität genannt. Für das Kriterium der Validität werden die Unterkategorien der Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität und Konstruktvalidität genannt und ausführlich beschrieben (vgl. ebd. 2006: 195-201). Zu den Gütekriterien siehe auch Krebs & Menold, die sich u.a. kritisch mit ebd. auseinandersetzen, weil diese z.B. für die quantitative Sozialforschung nur eingeschränkt Gültigkeit besäßen (vgl. ebd. 2014: 426). Sie erläutern, dass z.B. die Objektivität bei der Interpretation von sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen nicht geben könne, weil eine Interpretation immer einem subjektiven Werturteil unterliege, dass auch in Bezug auf die Durchführung von standardisierten Fragebögen Vorsicht in Bezug auf die Objektivität geboten sei, da Effekte der Reihenfolgen von Fragen oder Antwortvorgaben die Durchführungsobjektivität einschränken könnten (vgl. ebd. 2014: 427).

¹⁵⁵ Auf Schmelter sei für eine Auseinandersetzung mit den zentralen Gütekriterien im Feld DaZ/DaF verwiesen. Er erläutert ausführlich die Zusammenhänge zwischen innerer und äußerer Validität, Objektivität und Reliabilität und beschreibt, warum die drei Kriterien nur zusammengedacht werden können und aufeinander aufbauen „Dabei baut Validität insofern auf den anderen beiden Gütekriterien auf, als ohne Objektivität keine Reliabilität und ohne Reliabilität keine Validität gegeben sein kann“ (ebd. 2014: 36).

Im Rahmen des gewählten methodischen Ansatzes wird nachfolgend eine Aufspaltung der beiden Methoden-Stränge bezüglich der Erfüllung der Gütekriterien vorgenommen und diese nochmal separat in den entsprechenden Kapiteln beleuchtet, da diese im Zusammenhang mit der jeweiligen Konzeption (Befragung vs. Interviews), Umsetzung (Online-Fragebögen vs. leitfadengestütztes Interview) und Durchführung zu betrachten sind und hier nicht kombiniert analysiert werden sollen.

6 Vorstudie: Befragung von Lehrkräften zum Unterricht mit zugewanderten Schüler:innen

In 2016 wurde eine Online-Befragung von Lehrkräften im Schuldienst, die neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichten, durchgeführt. Dabei wurde erhoben, welche Potentiale und Herausforderungen bzgl. des Unterrichts neu zugewanderter Schüler:innen nach Meinung der Befragten bestehen, welche Kompetenzen sich die Lehrer:innen für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen während ihrer Ausbildung aneignen konnten, ob und wie sie eine Diversität im Unterricht erleben und ob und welchen Fortbildungsbedarf die Lehrer:innen individuell bei sich und in Bezug auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen sehen. Um einen Querschnitt zu erhalten, wurden Lehrer:innen aller Schulformen und unabhängig von Schulfächern, Alter, Berufserfahrung oder Vorwissen befragt.

Nachfolgend wird zunächst das Instrument der Befragung durch einen Fragebogen vorgestellt. Anschließend wird der Aufbau des erstellten Fragebogens thematisiert. Sodann werden die Ergebnisse sowie Informationen zur Auswertungsart, besprochen und der Charakter der Stichprobe erläutert.

6.1 Methodik der Vorstudie

Um eine möglichst große Grundgesamtheit und hohe Validität der Ergebnisse zu erreichen, wurde als Forschungsinstrument eine Befragung genutzt. Um belastbare, verwertbare Ergebnisse der befragten Gruppe als Repräsentanten der Lehrer:innenschaft zu erhalten und ein Meinungsbild einer Gruppe zu ermitteln, wurde ein quantitatives Verfahren gewählt. Hasselhorn und Hasselhorn erläutern, dass im Kontrast zu einem qualitativen Verfahren, bei dem bevorzugt auf eine vertiefte Einzelfallanalyse und hermeneutische Ansätze der Dateninterpretation zurückgegriffen werde, die quantitative Forschung zu einer Quantifizierung der interessierenden Verhaltens-, Erlebens-, Prozess- und Systemmerkmale führe (vgl. ebd. 2017: 39). Sie skizzieren, dass die methodisch quantitativ-empirische Forschung dem Ideal der nomothetischen Erfahrungswissenschaften folge und versuche theoretische Erklärungen im Sinne von verallgemeinerbaren Gesetzesaussagen zu prüfen und zu entwickeln (vgl. ebd. 2017: 40). Quantitative Methoden der Datenerhebung können neben dem Befragen noch das Zählen, Urteilen, Testen, Beobachten und physiologische Messungen sein¹⁵⁶. Zur Kategorie des Befragens gehören sowohl schriftliche (Fragebogen), als auch

¹⁵⁶ Vertiefend dazu Bortz und Döring (2006)

mündliche Formen (z.B. Interviews). Nach Bortz und Döring eignen sich Fragebögen zur Befragung von Gruppen, böten eine hohe Strukturierbarkeit der Befragungsinhalte und steuernde Eingriffe einer interviewenden Person entfielen (vgl. ebd. 2006: 252). Daase et al. erläutern, dass im Gegensatz zu einer Beobachtung, bei der die Geschehens- oder Verhaltensebene fokussiert werde, die Befragung die Innensicht einzelner Individuen elizitiere und besonders Fragenbögen, als Form einer standardisierten Befragung, welche eine Vergleichbarkeit der Antworten der Befragten sicherstelle, sich eignen würden, um Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen zu erheben oder auf Beschreibungs- oder Bewertungsebene eingesetzt zu werden (vgl. ebd. 2014: 105). Aus den genannten Gründen wurde ein Fragebogen als geeignetes Instrument identifiziert. Jedes Forschungsinstrument bietet Vor- und Nachteile sowie Möglichkeiten und Grenzen. Für die Erhebung einer Ausgangslage und Meinungsbildes von Lehrkräften zum Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen zu erhalten, scheint die Wahl des Messinstruments schriftliche Befragung in Form von Fragebögen aber geeignet.

6.2 Aufbau des Fragebogens

Die vollstandardisierte Befragung (siehe dazu Steiner & Benesch 2018: 49) wurde aus den oben genannten Gründen mit einem Fragebogen umgesetzt, der für alle Befragten exakt identisch war, dies betrifft die Antwortmöglichkeiten, die Formulierung der Fragen, die Reihenfolge der Fragen und die Befragungssituation. Der Fragebogen wurde nach den Kriterien von Bortz und Döring erstellt, die folgenden Ablauf vorschlagen: Zunächst solle im Team ein Brainstorming durchgeführt werden, bei der die erstellte Ideensammlung auf Redundanzen überprüft und die Fragen in homogene Themenbereiche gegliedert werden. Anschließend werden die Fragen in einer abwechslungsreichen Fragebogengestaltung zusammengestellt. Hierbei sei zu beachten, dass geschlossene Fragen die Auswertung der Fragebögen erheblich erleichterten, da keine zeitaufwändigen Kategorisierungs- oder Kodierarbeiten, wie bei offenen Items, nötig seien (vgl. ebd. 2006: 253ff). Der Empfehlung von Bortz und Döring folgend (Ebd. 2006: 254), wurde die Befragung digital mit Hilfe einer Befragungssoftware¹⁵⁷ umgesetzt, um die Zugänglichkeit zu erleichtern und eine höhere Reichweite zu erlangen.

¹⁵⁷ Verwendet wurde das zu diesem Zeitpunkt für nicht kommerzielle Forschungsvorhaben kostenlos verfügbare Programm SoSci Survey, welches nach Anbieterangaben anspruchsvolle Onlinebefragungen nach deutschen Datenschutzrichtlinien anbietet.

Bei der Formulierung der Fragen wurden die „10 Gebote der Fragenformulierung“ von Porst (2000) berücksichtigt, der empfiehlt...

1. Du sollst einfache, unzweideutige Begriffe verwenden, die von allen Befragten in gleicher Weise verstanden werden!
2. Du sollst lange und komplexe Fragen vermeiden!
3. Du sollst hypothetische Fragen vermeiden!
4. Du sollst doppelte Stimuli und Verneinungen vermeiden!
5. Du sollst Unterstellungen und suggestive Fragen vermeiden!
6. Du sollst Fragen vermeiden, die auf Informationen abzielen, über die viele Befragte mutmaßlich nicht verfügen!
7. Du sollst Fragen mit eindeutigem zeitlichen Bezug verwenden!
8. Du sollst Antwortkategorien verwenden, die erschöpfend und disjunkt (überschneidungsfrei) sind!
9. Du sollst sicherstellen, dass der Kontext einer Frage sich nicht auf deren Beantwortung auswirkt!
10. Du sollst unklare Begriffe definieren! (Porst 2000: 3)

Darüber hinaus wurden die Items in der Ich-Form formuliert, so dass ein Bezug zum „Erleben und Verhalten der verhaltensnahen Formulierung“ (Kallus 2016: 69) gegeben ist. Nach Orientierung an Kallus (2016) wurden die Aussagen einfach, präzise, klar und affirmativ formuliert (ebd. 2016: 59ff). Es wurde darüber hinaus darauf geachtet „auf eine klare Bedeutung der Begriffe zu achten und sicherzustellen, dass die Bedeutung der Aussage für alle Antwortenden gleich ist“ (ebd. 2016: 63) sowie verwendete Fachbegriffe zu präzisieren bzw. in die Sprache der Befragten zu übertragen (vgl. ebd. 2016: 63).

Nach Erstellung eines Fragenbogenentwurfs, wurde ein Pre-Test in einem Expert:innenkreis, bestehend aus abgeordneten Lehrkräften und wissenschaftlichem Personal des Instituts DaZ/DaF, im Papierformat durchgeführt. Anschließend wurde der Fragebogen erneut überarbeitet. Dies ist im Rahmen der messtheoretischen Güte ein erster Schritt, bei dem der Fragebogen hinsichtlich seiner Funktionalität geprüft wird (vgl. dazu auch Daase et al. 2014: 110).

Es folgte die Programmierung des Fragebogens in SoSci-Survey und eine erneute Testphase, die vor allem die technische Umsetzung fokussierte. Für die Erprobung konnten weitere universitäre Mitarbeitende gewonnen werden. Nach dieser Überarbeitungsschleife, konnte ein Link generiert werden, über den die Befragten direkt zum Fragenbogen gelangten.

Um eine möglichst gute Rücklaufquote und Kooperationsbereitschaft der Befragten zu erzielen, wurde ein Anschreiben verfasst, das der Befragung vorgeschaltet war und das Forschungsvorhaben beschrieb sowie die forschende Person mit ihrer wissenschaftlichen Funktionsbezeichnung und ihre Kontaktdaten nannte. Dies empfehlen auch Bortz und Döring,

die darüber hinaus betonen, dass es förderlich sein könne, wenn betont werde, dass mögliche Konsequenzen der Untersuchung in den eigenen Interessen der befragten Gruppe liegen könnten (vgl. ebd. 2006: 257), was umgesetzt wurde und ein weiterer wichtiger Baustein der messtheoretischen Güte ist.

Nachfolgend findet die Vorstellung und Auseinandersetzung mit den einzelnen Fragen statt¹⁵⁸. Zunächst wurden in Teil A allgemeine Informationen zu Geschlecht¹⁵⁹, Alter, Studienfächern (hier wurden die gängigen Studienfächer aufgelistet und eine Option „Sonstiges, und zwar:“ gegeben), Studienabschluss und Schulform (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Berufskolleg, Förderschule, „Sonstiges, und zwar:“) sowie Berufserfahrung (weniger als 2 Jahre, zwischen 3 und 5 Jahren, zwischen 6 und 12 Jahren, zwischen 13 und 20 Jahren, mehr als 20 Jahre) abgefragt. In der achten Frage wurde in einem geschlossenem Item¹⁶⁰ gefragt, ob die Befragten über fachliche Kenntnisse im Bereich DaZ/DaF verfügen. Wenn sie mit „Ja“ antworteten, öffnete sich eine vertiefende Frage, die die Lehrkräfte aufforderte diese Kenntnisse zu spezifizieren.

-
- Studium Deutsch als Zweit- und/oder Fremdsprache
 - durch Unterrichtspraxis angeeignete Kenntnisse
 - durch Fort- und Weiterbildungen angeeignete Kenntnisse
 - ➔ Ich habe spezielle Fort- und Weiterbildungen zum Thema Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache absolviert, und zwar: _____ (offenes Antwortformat)
 - ➔ Ich habe spezielle Fort- und Weiterbildungen zum Thema und Unterrichten von neu zugewanderten SuS absolviert, und zwar: _____ (offenes Antwortformat)
-

Die beiden letzten Antwortmöglichkeiten boten den Teilnehmer:innen der Befragung die Möglichkeit eine Freitexteingabe zu machen.

Im zweiten Abschnitt des Fragebogens (Teil B) wurden Fragen zur Schulsituation gestellt. Hierbei wurde zunächst abgefragt, ob es an der Schule, an der unterrichtet wird, folgende Klassenformate gibt.

-
- An der Schule, an der ich unterrichte, gibt es:
 - Internationale Vorbereitungsklasse(n)
 - Auffangklasse(n)/ Willkommensklasse(n)
 - (Internationale) Förderklasse(n)
 - Seiteneinsteigerklasse(n)
 - Regelklasse(n) mit neu zugewanderten SuS
 - Sonstige, und zwar:
-

¹⁵⁸ Der vollständige Fragebogen findet sich im Anhang.

¹⁵⁹ Das Geschlecht wurde nur binär nach weiblich und männlich erhoben. Dies würde nach heutigem Forschungsstand und Stand der gesellschaftlichen Diskussionen um die Kategorien *divers* und *keine Angabe* erweitert werden oder vermehrt geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt werden.

¹⁶⁰ Zu geschlossenen und offenen Items siehe Daase et al., die sich ausführlich mit der Entscheidung bei der Fragekonstruktion zwischen geschlossenen und offenen Items auseinandersetzen und u.a. erläutern, dass geschlossene Fragen häufig genutzt würden, um Sachverhalte zu erfragen. Sie beschreiben die Verwendung halboffener Items mit Hilfe von Skalenpunkten (ungerade oder gerade Anzahl von Skalenpunkten) (vgl. ebd. 2014: 106).

Diese Frage wurde absichtlich allgemein gehalten, um ein Abbild der Beschulungssituation neu zugewanderter Schüler:innen durch die befragten Lehrkräfte an den jeweiligen Schulen und somit implizit zu den Schulformen zu erhalten. Um zu erfahren, ob die befragten Lehrkräfte auch selbst neu zugewanderte Schüler:innen unterrichten, wurde in der nachfolgenden Frage genau dieses Item erhoben.

Ich unterrichte selbst in:

- Internationaler/n Vorbereitungsklasse(n)
 - Auffangklasse(n)/ Willkommensklasse(n)
 - (Internationaler/n) Förderklasse(n)
 - Seiteneinsteigerklasse(n)
 - Regelklasse(n) mit neu zugewanderten SuS
 - Regelklasse(n) mit überwiegend mehrsprachigen SuS
 - Regelklasse(n) mit überwiegend einsprachigen SuS
 - Sonstige, und zwar:
-

Bei diesen beiden Fragen wurden bewusst alle Termini der Beschulungsbenennung von Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen aufgeführt, die 2015/2016 im Diskurs aktuell waren, damit sich die Lehrkräfte auch angesprochen fühlen, wenn die eine oder andere Bezeichnung an ihrer Schule verwendet wurde. Bei der Ergebnisauswertung wurden die ersten 4 Items zusammengezogen. Um die Schulsituation näher zu beleuchten, wurde anschließend gefragt, ob die Schüler:innen an der eigenen Schule überwiegend einsprachig, überwiegend mehrsprachig oder etwa in gleichem Verhältnis ein- und mehrsprachig sind. Dies sollte Aufschluss darüber geben, in welchem Umfang die Lehrkräfte im alltäglichen Schulalltag im Kontakt mit einer mehrsprachigen Schüler:innenschaft sind. Es folgte eine Frage zu den an der jeweiligen Schule vorhandenen Erstsprachen. Die Lehrkräfte konnten aus 26 Sprachen auswählen, welche Erstsprachen an „ihrer“ Schule gesprochen werden. Darüber hinaus gab es die Möglichkeit einer Freitexteingabe („Sonstige, und zwar:“) und die Antwortoptionen „In unserer Schule werden die unterschiedlichen Sprachen nicht erfasst.“ und „In unserer Schule werden die unterschiedlichen Sprachen zwar erfasst, sind mir aber nicht bekannt“.

In Teil C der Befragung wurde das Themenfeld „Kenntnisse für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen“ vertieft. Hierbei sollten die Befragten zunächst mit Hilfe von verschiebbaren Textfeldern eine Rangfolge von personalen Eigenschaften, über die eine Lehrkraft, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichtet, verfügen sollte, erstellen. Die genannten personalen Eigenschaften waren dabei folgende: Toleranz, Mediatorenkompetenz, Belastbarkeit/Stabilität, Empathie, Spontaneität, Vorbildfunktion, Geduld, Engagement, Teamfähigkeit und Authentizität/Echtheit. Anschließend erhielten die

Lehrkräfte die Möglichkeit, in Form einer vierstufigen Skala anzukreuzen, über welche didaktisch-methodischen Kompetenzen eine Lehrkraft, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichtet, verfügen sollte. Dabei konnte ausgewählt werden zwischen *wichtig*, *weniger wichtig*, *eher unwichtig* und *unwichtig*. Vorgegeben wurden die didaktisch-methodischen Kompetenzen (1) Fähigkeit zum Vermitteln von Fachinhalten, (2) rhetorische Fähigkeiten, (3) Konfliktfähigkeit, (4) Reflexionsfähigkeit, (5) Führungskompetenz, (6) Entscheidungsfreudigkeit, (7) Kommunikationsfreudigkeit, (8) Moderationskompetenz und (9) Strukturiertheit. Im Anschluss wurden die Lehrenden gebeten einzuschätzen, für wie wichtig sie Kenntnisse in den nachfolgenden Bereichen für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen erachten. Wieder konnte auf der bereits genannten Skala angekreuzt werden. Die aufgeführten Bereiche waren folgende:

- Vermittlung von Grundlagen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache
- Linguistische Kenntnisse
- Allgemeine Kenntnisse über Sprachstrukturen und Sprachaufbau von Herkunftssprachen
- Sprachliche Fähigkeiten in Herkunftssprachen
- Landeskundliche Kenntnisse über Herkunftsländer
- Kulturelle Kenntnisse über Herkunftsländer
- Sprachpolitik
- Interkulturalität
- Innere Differenzierung
- Äußere Differenzierung
- Interkulturelle Kompetenzen
- Kultursensibler Unterricht
- Erst- und Zweitspracherwerb
- Spracherwerbstheorien
- Mehrsprachigkeit
- Testen, Prüfen, Fördern (z. B. C-Test & Profilanalyse)
- Rechtliche Grundlagen zur Leistungsbewertung
- Fertigkeit Lesen für neu zugewanderte SuS fördern
- Fertigkeit Schreiben für neu zugewanderte SuS fördern
- Fertigkeit Hören für neu zugewanderte SuS fördern
- Fertigkeit Sprechen für neu zugewanderte SuS fördern
- Grammatik für neu zugewanderte SuS
- Arbeit am (Fach-)Wortschatz
- Bildungssprache- Fachsprache
- Sprachkontrastives Arbeiten /Schwierigkeitsbereiche des Deutschen
- Sprachsensibler Unterricht /Language Awareness/ Scaffolding
- Fachtextanalyse + Textentlastung
- Lehrwerkanalyse
- Umgang mit Fehlern und Fehlerkorrektur
- Alphabetisierung
- Sprachspiele

-
- Literatur im Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern
 - Organisationsentwicklung im Bereich Beschulung von Sprachanfängern
 - Ausländerrechtliche Bestimmungen
 - Symptome von Traumata und psychischen Leiden
-

Hierbei wurde sich zum einen an den Fortbildungsmodulen der bereits erläuterten QLN-Fortbildungsreihe¹⁶¹ orientiert. Zum anderen wurde darauf geachtet, dass auch Themenfelder genannt werden, die weder im DaZ-Modul noch in den Fortbildungsreihen auftauchen, um den Faktor der sozialen Erwünschtheit zu minimieren und anhand der Ergebnisse einschätzen zu können, ob Lehrkräfte eventuell Felder als besonders wichtig einschätzen, die bisher weder im DaZ-Modul noch in den Fortbildungsreihen Berücksichtigung finden.

Um zu erfahren, welche Heterogenitätsebenen der Schüler:innenschaft den Unterricht und die Unterrichtsplanung der befragten Lehrkräfte am stärksten beeinflussen, wurden sie gebeten, eine Rangliste aus der nachfolgenden Auflistung zu erstellen.

-
- Unterschiedlicher Alphabetisierungsgrad
 - Unterschiede in den schulischen Vorkenntnissen
 - Unterschiedliche Sprachlernvorerfahrung
 - Unterschiede in den Ausgangssprachen
 - Unterschiede im Lernverhalten
 - Unterschiede in den Lern- und Wahrnehmungstypen
 - Unterschiede in dem mit dem Lernen verbundenen Sozialverhalten
 - Unterschiede in den Interessen
 - Unterschiede im Alter
 - Unterschiede in den allgemeinen Lernerfahrungen
 - Unterschiede in den Vorstellungen, was guter Unterricht oder was ein/e gute/r Lehrer/in ist
 - Unterschiede in der Motivation
 - Unterschiede im Geschlecht und in den Geschlechterrollen, Familienformen
 - Unterschiedliche Lebensbedingungen, z.B. Armut oder Wohlstand gewohnt
 - Unterschiedliche Erwartungen, die an den Besuch der Schule geknüpft sind
 - Unterschiedliche Kulturen
 - Unterschiede in der Leistungsfähigkeit
 - Psychische Belastbarkeit
 - Unterschiede im Lerntempo
-

An dieser Stelle sei reflektiert, dass sich diese Frage als ungünstig erwies, da zu viele Ebenen für eine Ranglistenerstellung aufgeführt wurden und damit die Aussagekraft minimiert wurde. Der Versuch möglichst alle Unterschiede abzubilden ist an dieser Stelle zwar gelungen, dafür wurde aber die Nutzer:innenfreundlichkeit auf die Probe gestellt und das zweite Gebot von Porst gebrochen („Du sollst lange und komplexe Fragen vermeiden“). Darüber hinaus muss festgehalten werden, dass zu diesem Zeitpunkt des Forschungsvorhabens noch mit dem

¹⁶¹ Universitäre Fortbildungsreihe für das Unterrichten von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Details siehe Kapitel 3.2.1

Begriff der Heterogenität hantiert wurde¹⁶². Auch, dass die nächste Frage die Befragten erneut aufforderte eine Rangliste zu erstellen, hatte einen Einfluss auf die Rücklaufquote, wie die Abbruchzahlen¹⁶³ belegen. Hier sollten die Lehrkräfte Aspekte, die ihren Unterricht und ihre Unterrichtsplanung am meisten beeinflussen, sortieren. Zur Auswahl standen sieben Unterschiede:

-
- Unterschiede in den Lernzielen und -absichten
 - Unterschiede in der Methodenwahl
 - Unterschiede in der Unterrichtsorganisation
 - Unterschiede in der Medienauswahl
 - Unterschiede in der Festlegung der Sozialformen
 - Unterschiede in der Festlegung der Unterrichtsinhalte
 - Unterschiede, die die Zeitplanung betreffen
-

Sodann wurden die Lehrer:innen gebeten zu entscheiden, inwiefern Aussagen auf sie zutreffen. Hierbei wurde eine vierstufige Skala verwendet (*trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu*¹⁶⁴) und die Option „keine Angabe“ zusätzlich zur Verfügung gestellt:

-
- Ich fühle mich für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen ausreichend qualifiziert.
 - Ich verfüge über ausreichend Unterrichtsmaterialien für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen.
 - Mir ist bekannt, wo ich (weitere) Unterrichtsmaterialien für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen erhalten kann.
 - Ich bin zufrieden mit meiner Unterrichtsgestaltung in Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und/oder Vorbereitungsklassen.
 - Ich wünsche mir mehr Austausch mit anderen Lehrenden, die in Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und/oder Vorbereitungsklassen unterrichten.
 - Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und Vorbereitungsklassen sollten parallel mehr als eine Lehrkraft zugeordnet werden.
 - Ich fühle mich sicher im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen.
 - In Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und Vorbereitungsklassen sollte es meiner Meinung nach psychologische Betreuung (z.B. zur Traumabewältigung) geben.
-

Um dieses Item zu vertiefen und Aussagen zu weiteren Aspekten in Bezug auf externe Faktoren zu lenken, wurden die Lehrenden gebeten erneut auf einer vierstufigen Skala anzugeben, welche Aussagen auf sie, wie stark zutreffen:

-
- Die Räumlichkeiten in meiner Schule sind für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen gut ausgestattet.
 - Mir werden Zeitfenster für Fort- und Weiterbildungen im Bereich des Unterrichts von neu zugewanderten Schüler/innen eingeräumt.
 - Mein Engagement in Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und Vorbereitungsklassen wird wertgeschätzt (z.B. durch die Schulleitung und Kollegen).
 - Ich wünsche mir mehr Unterstützung für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen.
 - Ich wünsche mir mehr Material für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen.
-

¹⁶² Siehe dazu Kapitel 4.3.1

¹⁶³ Siehe Kapitel 6.3

¹⁶⁴ Hierbei fiel die Wahl auf eine Skala mit gerader Skalenpunktzahl, um die Befragten nicht mit zu vielen Skalenpunkten zu verwirren und eine eindeutige Positionierung zu erzielen (siehe vertiefend zur Auseinandersetzung mit Skalenpunkten Daase et al. 2014: 106).

Um den Lehrenden die Möglichkeit einer Freitexteingabe vertiefend zur Frage nach Unterstützungsangeboten zu geben, konnten sie angeben, welche Unterstützungsangebote sie sich zum einen für das Unterrichten und zum anderen im Bereich Materialien wünschen. Im Anschluss sollten sieben Aussagen in Form einer Freitexteingabe ergänzt werden.

-
- Die größte Herausforderung beim Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen ist für mich...

 - Die größte Herausforderung beim Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen ist für meine Schule...

 - Ich könnte neu zugewanderte Schüler/innen effektiver unterrichten, wenn ich ...

 - Ich könnte neu zugewanderte Schüler/innen effektiver unterrichten, wenn die Schulleitung ...

 - Ich könnte neu zugewanderte Schüler/innen effektiver unterrichten, wenn meine Kollegen ...

 - Ich könnte neu zugewanderte Schüler/innen effektiver unterrichten, wenn die Bezirksregierung ...

 - Den größten Fortbildungsbedarf sehe ich für mich aktuell zu folgenden Themen ...

Dabei wurde zum einen nach den größten Herausforderungen aus persönlicher Sicht und zum anderen aus Schulperspektive gefragt. Darüber hinaus, was den Lehrkräften helfen würde ihren Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen effektiver zu gestalten. Anschließend wurde der Fokus auf Schulleitung, Kollegium und Bezirksregierung gelenkt, um zu erfahren, welche externen Herausforderungen von den befragten Lehrkräften wahrgenommen werden. Zuletzt wurde gefragt, in welchem Feld sie für sich persönlich den größten Fortbildungsbedarf sehen.

Eine besonders wichtige und umfassende Aufgabe folgte mit der letzten Frage in Teil C. Hierbei sollten die Lehrkräfte sich zu Aussagen zum Unterrichten in der Migrationsgesellschaft auf einer vierstufigen Skala (stimme voll zu, stimme eher zu, stimme eher nicht zu, stimme nicht zu) positionieren.

-
- In der Regel bringen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler nur wenig fachliche Kenntnisse aus ihren Heimatländern mit.

 - Die deutsche Gesellschaft ist mehrsprachig.

 - Zentrale Aufgabe von Schule ist die Vermittlung von Unterrichts- und Fachinhalten, nicht Sprachvermittlung.

 - Schülerinnen und Schüler, die neu nach Deutschland kommen, verfügen oft über besondere Potenziale, z.B. im sprachlichen Bereich.

 - In allen Fächern ist die Bezugnahme auf interkulturelle Themen sinnvoll.

 - Ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern fördert auch die bildungssprachlichen Kompetenzen monolingual deutsch aufgewachsener Schülerinnen und Schüler.

 - Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler erhalten nur in separaten Klassen die optimale Förderung.

 - Fehler in der gesprochenen Sprache sollten immer und umgehend korrigiert werden.

 - Erstes Lernziel für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ist Kommunikationsfähigkeit im Alltag.

 - Fehler im sprachlichen Lernprozess sollten als notwendige Schritte im Erwerbsprozess begriffen werden.

- Das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache fällt ab, wenn sie gemeinsam mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden.
- Herkunftssprachen sollten in der Schule als Fremdsprachen angeboten werden
- Das System Schule kann nicht auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern vorbereitet sein, da es sich um ein neues Phänomen handelt.
- Kinder und Jugendliche sind durch das Erlernen von mehr als einer Sprache überfordert.
- Die Förderung des Deutschen findet idealerweise nur im Rahmen zusätzlicher Förderkurse statt.
- Gespräche und Unterhaltungen der Schülerinnen und Schüler in den Pausen auf Deutsch fördern deren bildungssprachliche Kompetenzen.
- Sprachbildung sollte durchgängig organisiert sein, d.h. in allen Fächern, Schulstufen und Schulformen integriert sein.
- Gespräche der Schülerinnen und Schüler untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da die Lehrkraft deren Inhalt nicht kontrollieren kann.
- Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler werden durch neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der Lerngruppe benachteiligt.
- Viel Kontakt zur Umgangssprache Deutsch führt zu hohen bildungssprachlichen Kompetenzen.
- Ohne zusätzliche außerschulische Angebote kann eine Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern nicht gelingen.
- Gespräche der Schülerinnen und Schüler untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da sie sich sonst ausgrenzen.

Hierbei wurden wissenschaftliche Erkenntnisse mit „provokant“ formulierten Äußerungen gemischt. Auch hier sei reflektiert, dass die Beantwortung der Fragen durch die Menge der zu bewertenden Aussagen deutlich zu umfangreich ausgefallen ist und sich das auf die Motivation und vielleicht auch auf das Antwortverhalten ausgewirkt haben könnte.

In Teil D wurde das Feld der Qualifizierung thematisiert. Hierbei wurde zunächst in einer geschlossenen Frage erhoben, ob und welche Qualifizierungsangebote sich die Lehrenden wünschen.

- Ich wünsche mir Qualifizierungsangebote ...
- für Deutsch als Zweitsprache
 - für Deutsch als Fremdsprache
 - für das Unterrichten von neu zugewanderten SuS
 - keine Qualifizierungsangebote

Anschließend wurde gefragt, in welchem Format ein solches Qualifizierungsformat besonders attraktiv wäre:

- Zertifikatsstudiengang(berufsbegleitend)
- Masterstudiengang (Immatrikulation erforderlich)
- Zusatzstudiengang (Immatrikulation erforderlich)
- Zertifizierte Fortbildungsreihe
- einzelne Fortbildungsveranstaltungen (aufeinander aufbauend)
- einzelne Fortbildungsveranstaltungen (unabhängig voneinander)

Und in welchem Umfang ein solches Angebot idealerweise stattfinden sollte:

- Zwei Zeitstunden insgesamt
- Ein Vormittag/Nachmittag (4-5 Stunden) insgesamt
- Ein ganzer Tag
- Mehrtägig (aufeinanderfolgende Tage, bis zu fünf Tagen)

-
- O Mehrtägig (im Verlaufe eines Halbjahres bis zu fünf Tagen)
 - O Mindestens 200 Stunden, d.h. mehr als einen Monat Vollzeit
 - O Und zwar:
-

Zuletzt wurde nach den Wochentagen für ein solches Angebot und den Kosten, die die Lehrkräfte für ein solches Angebot bereit wären auszugeben, gefragt.

Bezüglich der messtheoretischen Gütekriterien lässt sich festhalten, dass die standardisierte erstellte Befragung auch von einer anderen Person hätte durchgeführt werden können und die gleichen Ergebnisse hervorgegangen wären. So sei das Kriterium der Objektivität erfüllt, da eine Replizierbarkeit gegeben ist (vgl. dazu Schmelter 2014: 39). Die Validität, also die Übertragbarkeit der Ergebnisse der Untersuchung über die untersuchte Stichprobe hinaus (vgl. dazu ebd. 2014: 38) wird durch die nachfolgende Analyse des Charakters der Stichprobe deutlich, da die Gruppe der Lehrenden durch verschiedene Altersstufen, Schulformen, Berufserfahrung und Abschlüsse, die heterogenen Strukturen der Lehrer:innenschaft in NRW abbildet. Die Berechnung der inneren Konsistenz kann mit einem Reliabilitätskoeffizienten oder mit Retests, Paralleltest, der Testhalbierung gemessen werden (vgl. dazu Schmelter 2014: 39f), dies wird aber für die hier vorliegende Studie aufgrund des Vorstudiencharakters im Rahmen einer größeren qualitativen Forschung eines mixed methods-Designs nicht realisiert.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass der Umfang der Befragung in Bezug auf den Fragebogen deutlich zu groß ausgefallen ist und die Abbruchquoten daher nicht verwunderlich sind. Der Fragebogen hätte deutlich knapper und präziser ausfallen müssen. Einige Fragen sind zu umfangreich und kompliziert in der technischen Ausführung (z.B. Rangfolgenerstellung). Dies sei an dieser Stelle kritisch reflektiert. Porst hält fest, dass man egal, für welche Fragen und Skalen man sich entscheide, man davon ausgehen müsse immer einen Fehler gemacht zu haben (vgl. ebd. 2008: 92). Für die geplante Analyse der Daten kann festgehalten werden, dass nicht alle Fragen in dieser Ausführlichkeit notwendig gewesen wären¹⁶⁵. Mit dem heutigen Kenntnisstand würde eine solche Befragung sicher anders gestaltet werden. Nichtsdestotrotz liefern die Ergebnisse erste Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung und können als Annäherung an das Forschungsfeld verstanden werden.

¹⁶⁵ Siehe dazu Daase et al. (2014: 107), die empfehlen bei der Fragenbogenerstellung kritisch zu hinterfragen, welche Fragen für die Analyse wirklich nötig sind.

6.3 Durchführung der Befragung und Charakter der Stichprobe

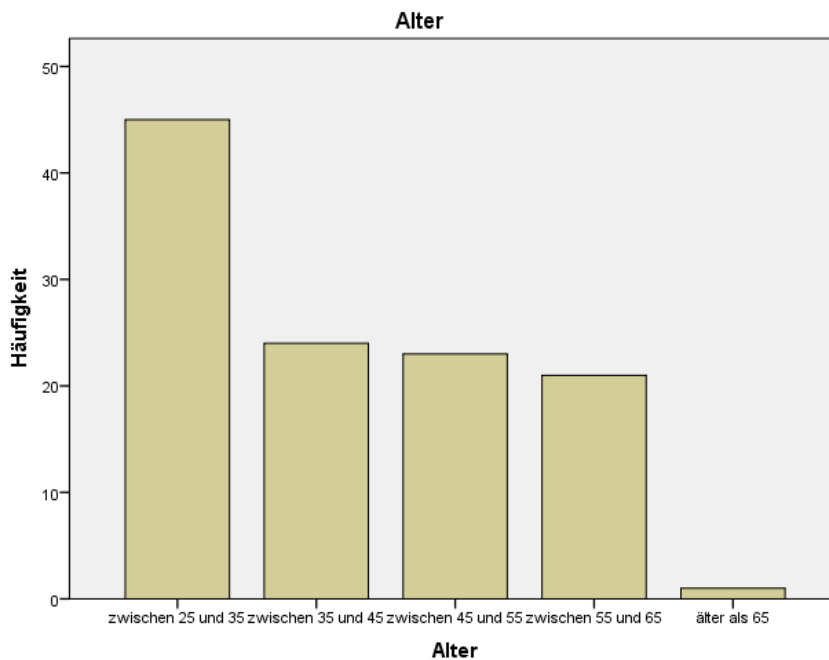
Die Befragung wurde als Hyperlink an Lehrkräfte im Schuldienst gesendet. Hierbei handelte es sich um Lehrkräfte, die sich für eine oder mehrere Fortbildungsveranstaltungen der QLN-Fortbildungsreihe angemeldet hatten. Die Lehrkräfte erhielten eine E-Mail mit dem Anschreiben und dem Link zur Online-Befragung sowie dem Rücklauftermin. Es konnten 510 Lehrkräfte mit der Einladung zur Befragung erreicht werden. Um die Rücklaufquote zu erhöhen wurde nach 6 Wochen eine Erinnerungsnachricht an die angefragten Lehrkräfte versendet und der Rücklauftermin nochmal verlegt, so dass sich ein Befragungszeitraum von Januar 2016 bis Mai 2016 ergab. 116 Personen haben den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Nach einer Bereinigung der Ergebnisse, können 114 Fragebogen in die Auswertung einbezogen werden (N= 114). Die Rücklaufstatistik zeigt, dass 297 Personen den Link aufgerufen haben, wovon 192 begonnen haben den Fragebogen auszufüllen. Leider waren die Abbruchquoten zwischen den einzelnen Seitenumbrüchen besonders hoch:

Tabelle 14: Rücklaufstatistik Befragung Vorstudie

Einzelstatistik zu Ausstiegsseiten			
Letzte bearbeitete Seite	Datensätze abgeschlossen	gesamt	kumulativ
Seite 7	116	116	116
Seite 5	0	13	129
Seite 4	0	14	143
Seite 3	0	27	170
Seite 2	0	20	190
Seite 1	0	1	191
--	0	1	192
Gesamt	116	192	

Um die Zusammensetzung der Stichprobe (n= 114) näher zu beleuchten wird nachfolgend die Kohorte beschrieben. Von den 114 befragten Personen haben 82,5 % sich als weiblich und 17,5 % als männlich identifiziert. In der Altersstruktur zeigt sich, dass die meisten Befragten zwischen 25 und 35 Jahren alt sind (39,5%) und die Gruppen 35-45 Jahre (21,1%), 45-55 Jahre (20,2%) und 55-65 Jahre (18,4%) gleichmäßig verteilt sind.

Abbildung 13: Altersstruktur der befragten Lehrkräfte



In der Verteilung der Teilnehmenden auf die Schulformen wird deutlich, dass die meisten befragten Lehrkräfte an Gymnasien und Grundschulen unterrichten. Insgesamt aber alle Schulformen ausreichend vertreten sind.

Tabelle 15: Schulformen der befragten Lehrkräfte

	Häufigkeit	Prozent
Grundschule	22	19,3
Hauptschule	8	7,0
Realschule	10	8,8
Gesamtschule	18	15,8
Gymnasium	30	26,3
Berufskolleg	13	11,4
Förderschule	2	1,8
Sonstige	11	9,6
Gesamt	114	100,0

In Bezug auf den erworbenen Studienabschluss gaben 77,2% der Lehrer:innen an ihr Studium mit einem Staatsexamen abgeschlossen zu haben. Jeweils 7% haben ihr Studium mit dem Abschluss Master of Education oder Diplom beendet. Die restlichen 9 Lehrkräfte (7,9%) haben an dieser Stelle „Sonstiges“ angekreuzt. Dabei wurden genannt: Magister Artium und Magister.

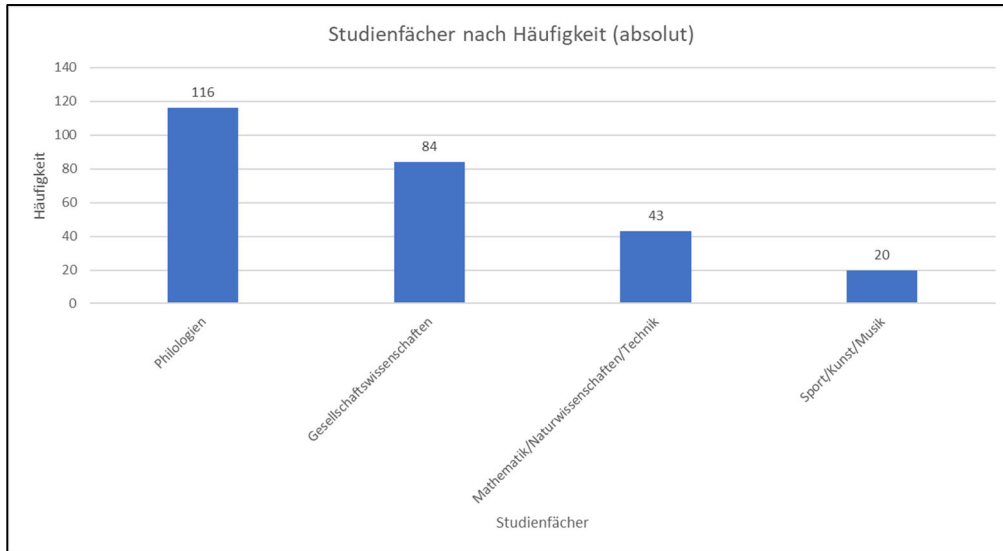
Bezüglich ihrer Berufserfahrung gaben 16 Lehrkräfte an weniger als 2 Jahre Berufserfahrung zu haben, während 31 Personen über 3-5 Jahre Berufserfahrung verfügen. 26 Personen sind bereits seit 6-12 Jahren im Schuldienst, 14 Befragte 13-20 Jahre und 27 Lehrer:innen mehr als 20 Jahre. Auf die Schulformen teilt sich die Berufserfahrung wie folgt auf:

Tabelle 16: Berufserfahrung in Jahren nach Schulformen

Schulform		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Grundschule	weniger als 2 Jahre	2	9,1	9,1	9,1
	zwischen 3 und 5 Jahren	11	50,0	50,0	59,1
	zwischen 6 und 12 Jahre	3	13,6	13,6	72,7
	zwischen 13 und 20 Jahren	1	4,5	4,5	77,3
	mehr als 20 Jahre	5	22,7	22,7	100,0
	Gesamt	22	100,0	100,0	
Hauptschule	zwischen 3 und 5 Jahren	2	25,0	25,0	25,0
	zwischen 13 und 20 Jahren	5	62,5	62,5	87,5
	mehr als 20 Jahre	1	12,5	12,5	100,0
	Gesamt	8	100,0	100,0	
Realschule	weniger als 2 Jahre	3	30,0	30,0	30,0
	zwischen 6 und 12 Jahre	4	40,0	40,0	70,0
	zwischen 13 und 20 Jahren	1	10,0	10,0	80,0
	mehr als 20 Jahre	2	20,0	20,0	100,0
	Gesamt	10	100,0	100,0	
Gesamtschule	weniger als 2 Jahre	3	16,7	16,7	16,7
	zwischen 3 und 5 Jahren	4	22,2	22,2	38,9
	zwischen 6 und 12 Jahre	4	22,2	22,2	61,1
	mehr als 20 Jahre	7	38,9	38,9	100,0
	Gesamt	18	100,0	100,0	
Gymnasium	weniger als 2 Jahre	7	23,3	23,3	23,3
	zwischen 3 und 5 Jahren	10	33,3	33,3	56,7
	zwischen 6 und 12 Jahre	6	20,0	20,0	76,7
	zwischen 13 und 20 Jahren	3	10,0	10,0	86,7
	mehr als 20 Jahre	4	13,3	13,3	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	
Berufskolleg	zwischen 3 und 5 Jahren	3	23,1	23,1	23,1
	zwischen 6 und 12 Jahre	7	53,8	53,8	76,9
	zwischen 13 und 20 Jahren	1	7,7	7,7	84,6
	mehr als 20 Jahre	2	15,4	15,4	100,0
	Gesamt	13	100,0	100,0	
Förderschule	zwischen 6 und 12 Jahre	1	50,0	50,0	50,0
	zwischen 13 und 20 Jahren	1	50,0	50,0	100,0
	Gesamt	2	100,0	100,0	
Sonstige	weniger als 2 Jahre	1	9,1	9,1	9,1
	zwischen 3 und 5 Jahren	1	9,1	9,1	18,2
	zwischen 6 und 12 Jahre	1	9,1	9,1	27,3
	zwischen 13 und 20 Jahren	2	18,2	18,2	45,5
	mehr als 20 Jahre	6	54,5	54,5	100,0
	Gesamt	11	100,0	100,0	

Um einen Überblick über die Studienfächer zu erhalten, wurden die Angaben gebündelt und nach vier Fachgruppen unterteilt. Da die Lehrenden überwiegend zwei oder mehr Fächer angegeben haben, ist die Gesamtzahl höher als $n=114$.

Abbildung 14: Studienfächer nach Häufigkeit



Folgende Studienfächer sind in der Stichprobe insgesamt mit Häufigkeit und Prozenten vertreten:

Tabelle 17: Studienfächer der befragten Lehrkräfte

Studienfach	Häufigkeit	Prozent
Anglistik	23	20,2
Architektur	1	0,9
Bautechnik	1	0,9
Betriebswirtschaftslehre	1	0,9
Biologie	8	7,0
Chemie	1	0,9
DaF/DaZ	6	5,3
Erdkunde	10	8,8
Erdkunde bilingual	1	0,9
Ernährungslehre	2	1,8
Germanistik	73	64,0
Geschichte	19	16,7
Gestaltungstechnik	4	3,5
Griechisch	1	0,9
Haushaltswissenschaften	1	0,9
Interkulturelle Pädagogik	2	1,8
Kultur, Kommunikation, Management	1	0,9
Kunst (-wissenschaft)	5	4,4
Latein	3	2,6
Mathematik	27	23,7
Musik (-wissenschaft)	2	1,8
Pädagogik	2	1,8
Philosophie	7	6,1
Physik	0	0
Politik (-wissenschaft)	1	0,9
Psychologie	1	0,9
Romanistik	10	8,8
Sachunterricht	1	0,9
Sonderpädagogik	3	2,6
Sozialpädagogik	3	2,6
Sozialwissenschaften	7	6,1
Sport	8	7,0
Sprecherziehung	1	0,9
Technik	3	2,6
Textil- und Bekleidungstechnik	1	0,9
Textilgestaltung	1	0,9
Theologie	18	15,8
Wirtschaft (-swissenschaft)	4	3,5

Als weitere Fächer wurden angegeben: Gestaltungstechnik, DaZ, Bautechnik, Architektur, Sozialarbeit, Haushaltswissenschaften, Spanisch, Kultur – Kommunikation & Management. Darüber hinaus wurden in den offenen Angaben auch Fächer genannt, die im Rahmen der geschlossenen Angaben eigentlich zur Auswahl zur Verfügung standen.

77,2% der Befragten verfügen über fachliche Kenntnisse im Feld DaZ und/oder DaF. Konkretisiert wurde diese Angabe durch weitere Auswahlmöglichkeiten. So gaben 28,9% der Lehrenden an diese Kenntnisse durch Fort- und Weiterbildungen erlangt zu haben. 29,8% haben Fortbildungen speziell für das Unterrichten von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen besucht. 7,9% der Lehrer:innen bescheinigten sich fachliche Kenntnisse durch

Unterrichtspraxis und 2,6% durch ein Studium im Feld DaZ/DaF. 20,2% der Befragungsteilnehmer:innen haben keinerlei fachliche Kenntnisse im Feld DaZ/DaF.

Somit ergibt sich für die Stichprobe eine repräsentative Zusammensetzung hinsichtlich der Altersstruktur, Verteilung der Schulformen, Berufserfahrung und die unterrichteten Schulfächer und die Schulrealität wird angemessen widerspiegelt.

6.4 Ergebnisse der Befragung

Da die Vorstudie vorrangig als Annäherung an das Forschungsfeld durchgeführt wurde und das Ziel verfolgte ein erstes Meinungsbild von Lehrkräften in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen zu erhalten sowie Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfragen zu erlangen, werden die Ergebnisse vorrangig deskriptiv-statistisch ausgewertet¹⁶⁶. Hierfür wurden die Ergebnisse der Befragung mit dem Computerprogramm SPSS analysiert¹⁶⁷. Es wurde ein Codeplan erstellt, der einen zuverlässigen Transfer einer schriftlichen Befragung zu einer lesbaren Datenmatrix gewährleistet (vgl. Kuckartz 2014: 106). Anschließend wurde eine Bereinigung der Daten von Fehlern und Plausibilitätsprüfungen vorgenommen. Um einen adäquaten Umfang für diese Ergebnisdarstellung einzuhalten, werden ausgewählte Ergebnisse nachfolgend präsentiert und nicht das Ergebnis jeder einzelnen Frage dargestellt. Darüber hinaus werden nur ausgewählte Korrelationen zwischen einzelnen Fragen hergestellt.

In Bezug auf die Schulsituation (Teil B) berichten 44,7% der Lehrkräfte, dass die Schüler:innenschaft an „ihrer“ Schule überwiegend mehrsprachig ist. 32,5% geben an, dass die Schüler:innen an der Schule, an der sie unterrichten, überwiegend einsprachig Deutsch seien, während 22,8% angeben, dass das Verhältnis zwischen ein- und mehrsprachigen Schüler:innen in etwa ausgeglichen sei. 89,4% der Befragten geben an, dass es an ihrer Schule separiert geführte Klassen (Vorbereitungsklasse, IVK etc.) mit neu zugewanderte Schüler:innen gibt, während 50,9% angeben, dass neu zugewanderte Schüler:innen im

¹⁶⁶ Der Analyseprozess von quantitativen Daten gliedert sich nach Kuckartz (2014: 105) in 10 Analyseschritte: (1) Vorbereitung der Daten, (2) Dateneingabe, (3) Datenüberprüfung, Fehlerbereinigung und Plausibilitätsprüfung, (4) Aufbereitung von Mehrfachantworten, (5) Codierung offener Fragen, (6) Grundauszählung & deskriptive Statistik, (7) Zusammenhangsanalyse: Korrelationen & Gruppenunterschiede, (8) Komplexe statistische Analysen; Modellierung, (9) Darstellung, Diskussion und Bewertung der Resultate, (10) Erstellen des Forschungsberichts. In dieser Forschung wird reflektiert und zielgerichtet auf komplexe statistische Analysen verzichtet, da der Hauptfokus auf der Datenauswertung der Hauptstudie der leitfadengestützten Expert:inneninterviews liegt. Dies entspricht auch dem wissenschaftstheoretischen Pragmatismus (vgl. dazu Kolleck 2017: 69).

¹⁶⁷ Nach Kuckartz eignen sich diese aufgrund einer standardisierten Logik der Dateneingabe, Deklaration von Variablennamen und Variablentypen besonders zur Auswertung von schriftlichen Befragungen (vgl. ebd. 2014: 106).

Regelunterricht beschult werden¹⁶⁸. Im Vergleich der Schulformen zeigt sich nachfolgende Verteilung (Anzahl der Nennungen).

Tabelle 18: Beschulungsformate nach Schulformen

Schulform	Neu zugewanderte Schüler:innen in separaten Klassen	Regelunterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen	Sonstiges (zusätzliche Förderkurse, zusätzlicher DaZ-Unterricht)
Grundschule	15	17	2
Hauptschule	7	4	0
Realschule	10	4	0
Gesamtschule	18	8	1
Gymnasium	30	15	4
Berufskolleg	13	4	0
Förderschule	0	0	0

In Bezug auf den eigenen Unterricht zeigen sich minimale Veränderungen und es wird deutlich, dass die Angaben zur Beschulungssituation unwesentlich von denen der berichteten eigenen Unterrichtsformate abweichen, was zeigt, dass es einige Lehrkräfte gibt, die zum Befragungszeitpunkt noch nicht selbst mit dem Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen betraut waren.

Tabelle 19: Unterrichtserfahrung der Befragten mit neu zugewanderten Schüler:innen nach Schulformen

Schulform	Neu zugewanderte Schüler:innen in separaten Klassen	Regelunterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen	Regelklasse mit überwiegend einsprachigen Schüler:innen
Grundschule	14	13	2
Hauptschule	7	3	1
Realschule	9	3	2
Gesamtschule	17	4	3
Gymnasium	30	13	6
Berufskolleg	13	3	3
Förderschule	0	0	1

Außerdem gibt die Kategorie „Regelklasse mit überwiegend einsprachigen Schüler:innen“ darüber Aufschluss, dass 18 Lehrkräfte (noch) keine neu zugewanderten Schüler:innen unterrichten¹⁶⁹. Bezüglich der Erstsprachen, die an der Schule vertreten sind zeigt sich, dass 42 Sprachen an den Schulen der befragten Lehrkräfte vorhanden sind. Nachfolgende Häufigkeitsübersicht macht darüber hinaus deutlich, wie mehrsprachig die Schulgemeinschaften in der Migrationsgesellschaft sind:

¹⁶⁸ Durch Mehrfachnennungen ergeben diese Werte mehr als 100%.

¹⁶⁹ Die Frage wurde ungünstig gestellt. Sie impliziert, dass es Mehrsprachigkeit im Klassenverbund nur gäbe, wenn neu zugewanderte Schüler:innen am Unterricht teilnehmen, was im Sinne des Unterrichtens in der Migrationsgesellschaft schlichtweg nicht zutreffend ist.

Tabelle 20: „An meiner Schule gibt es Sprecher:innen folgender Erstsprachen...“

Erstsprache	Häufigkeit
Arabisch ¹⁷⁰	168
Türkisch	102
Polnisch	87
Kurdisch	86
Albanisch	81
Russisch	80
Persisch ¹⁷¹	75
Spanisch	60
Bosnisch	58
Italienisch	57
Kroatisch	50
Romanes	50
Griechisch	47
Mazedonisch	42
Englisch	38
Französisch	35
Tamil	35
Chinesisch	20
Hindi	17
Koreanisch	9
Kiswahili ¹⁷²	6
Thai/Thailändisch	5
Bulgarisch	4
Japanisch	4
Fulfulde/Ful ¹⁷³	3
Twi ¹⁷⁴	3
Vietnamesisch	3
Niederländisch	2
Portugiesisch	2
Serbisch	2
Tagalog ¹⁷⁵	2
Armenisch	1
Lingala ¹⁷⁶	1
Litauisch	1
Mandinka ¹⁷⁷	1
Mongolisch	1
Rumänisch	1
Somali	1
Tigrinya ¹⁷⁸	1
Tschechisch	1

¹⁷⁰ alle Varietäten des Arabischen, sowohl modernes Hocharabisch als auch neuarabische Dialekte (z.B. Maghreb-Dialekte und libanesisch-arabisch)

¹⁷¹ schließt zwei Bezeichnungen des Persischen ein: Farsi (Iran) und Dari (Afghanistan)

¹⁷² Kiswahili ist die Eigenbezeichnung, Swahili die deutsche

¹⁷³ Fulfulde (auch: Ful, englisch: Fula/Fulani) gehört zu den Niger-Kongo-Sprachen und wird vor allem in Mauretania, Senegal, Mali, Guinea, Burkina Faso, Niger, Nigeria, Kamerun und Gambia gesprochen.

¹⁷⁴ Twi ist eine Akan-Sprache und wird vor allem in Ghana gesprochen (eine der Amtssprachen)

¹⁷⁵ Tagalog ist Amts- und Nationalsprache auf den Philippinen

¹⁷⁶ Lingala gehört zu den Niger-Kongo-Sprachen und ist eine verbreitete Nationalsprache in der DR Kongo sowie in der Republik Kongo (in kleinerem Maße in der Zentralafrikanischen Republik)

¹⁷⁷ Mandinka gehört zu den Niger-Kongo-Sprachen und wird vor allem in Gambia, aber auch in Senegal, Guinea-Bissau und Mali gesprochen

¹⁷⁸ Tigrinya ist die Eigenbezeichnung, Tigrinisch die deutsche Bezeichnung

Ungarisch	1
Urdu	1
In unserer Schule werden die unterschiedlichen Sprachen nicht erfasst	13
In unserer Schule werden die unterschiedlichen Sprachen zwar erfasst, sind mir aber nicht bekannt.	16

Die Befragten wurden gebeten eine Rangfolge für personale Eigenschaften von Lehrkräften, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichten zu erstellen. Dabei bedeutet 1 (Rangplatz 1) *besonders wichtig* bis zu 10 (Rangplatz 10), abstuft die Wichtigkeit. Die nachfolgend gezeigten Mittelwerte geben Aufschluss darüber, welche Eigenschaften als besonders wichtig oder weniger wichtig eingeordnet wurden:

Tabelle 21: „Eine Lehrkraft, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichtet, sollte über folgende personale Eigenschaften verfügen...“

	Mittelwert	Rangplatz	Standardabweichung
Empathie	3,16		2,068
Engagement	3,96		2,38
Geduld	4,32		2,348
Toleranz	4,39		2,846
Belastbarkeit/Stabilität	4,79		2,494
Authentizität/Echtheit	5,97		2,715
Spontaneität	6,64		2,521
Vorbildfunktion	6,64		2,335
Teamfähigkeit	7,19		2,238
Mediatorenkompetenz	7,96		2,482

Es zeigt sich, dass Empathie, Engagement, Geduld und Toleranz als am wichtigsten erachtet werden und diese Eigenschaften im Durchschnitt die höchsten Rangplätze erhalten haben.

Die didaktisch-methodisch erforderlichen Kompetenzen für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen wurden folgendermaßen eingeschätzt:

Tabelle 22: „Eine Lehrkraft, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichtet, sollte über folgende didaktisch-methodische Kompetenzen verfügen.“

	wichtig	weniger wichtig	eher unwichtig	unwichtig
Kommunikationsfreudigkeit	96	17	1	0
Strukturiertheit	84	26	4	0
Reflexionsfähigkeit	78	32	4	0
Konfliktfähigkeit	74	32	8	0
Führungskompetenz	60	39	14	1
Fähigkeit zum Vermitteln von Fachinhalten	54	40	18	2
Entscheidungsfreudigkeit	45	53	16	0
Moderationskompetenz	44	51	17	2
Rhetorische Fähigkeiten	27	56	24	6

Es wird deutlich, dass besonders Kommunikationsfreudigkeit, Strukturiertheit, Reflexions- und Konfliktfähigkeit von den Befragten als wichtige Kompetenzen ausgewählt wurden¹⁷⁹. Mehr Aussagekraft hat die nachfolgende Frage, die untersucht, für wie wichtig die Lehrkräfte Kenntnisse in unterschiedlichen Wissensbereichen halten, die in direktem Bezug zu DaZ und Unterricht in der Migrationsgesellschaft stehen:

Tabelle 23: Relevante Kenntnisse für Lehrkräfte, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichten, im Feld Deutsch als Zweitsprache (Einschätzungen der Befragten)

	Mittelwert	Std.- Abweichung
Fertigkeit Sprechen für neu zugewanderte SuS fördern	3,81	0,418
Vermittlung von Grundlagen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache	3,76	0,520
Innere Differenzierung	3,75	0,561
Fertigkeit Lesen für neu zugewanderte SuS fördern	3,72	0,489
Fertigkeit Schreiben für neu zugewanderte SuS fördern	3,71	0,493
Fertigkeit Hören für neu zugewanderte SuS fördern	3,68	0,537
Alphabetisierung	3,67	0,575
Arbeit am (Fach-)Wortschatz	3,64	0,680
Grammatik für neu zugewanderte SuS	3,60	0,591
Interkulturelle Kompetenzen	3,48	0,735
Sprachspiele	3,47	0,681
Erst- und Zweitspracherwerb	3,42	0,652
Sprachsensibler Unterricht /Language Awareness/ Scaffolding	3,42	0,787
Symptome von Traumata und psychischen Leiden	3,41	0,762
Kultursensibler Unterricht	3,39	0,805
Umgang mit Fehlern und Fehlerkorrektur	3,39	0,723
Organisationsentwicklung im Bereich Beschulung von Sprachanfängern	3,35	0,790
Kulturelle Kenntnisse über Herkunftsländer	3,25	0,726
Äußere Differenzierung	3,23	0,787
Linguistische Kenntnisse	3,20	0,800
Sprachkontrastives Arbeiten /Schwierigkeitsbereiche des Deutschen	3,19	0,786
Allgemeine Kenntnisse über Sprachstrukturen und Sprachaufbau von Herkunftssprachen	3,16	0,676
Bildungssprache - Fachsprache	3,16	0,878
Interkulturalität	3,11	0,809
Fachtextanalyse + Textentlastung	3,07	0,919
Mehrsprachigkeit	2,97	0,877
Testen, Prüfen, Fördern (z. B. C-Test, Profilanalyse)	2,95	0,891
Spracherwerbstheorien	2,90	0,902
Literatur im Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern	2,88	0,914
Landeskundliche Kenntnisse über Herkunftsländer	2,84	0,794
Ausländerrechtliche Bestimmungen	2,80	0,868
Lehrwerkanalyse	2,66	0,881
Rechtliche Grundlagen zur Leistungsbewertung	2,65	0,977
Sprachliche Fähigkeiten in Herkunftssprachen	2,42	0,884
Sprachpolitik	2,27	0,823

¹⁷⁹ Kritisch reflektiert sei an dieser Stelle, dass die Frage sich nur indirekt auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen bezieht, da die genannten Kompetenzbereiche auch für jegliche andere Unterrichtsformen greifen.

Als besonders wichtig erachtet werden „die Fertigkeit Sprechen für neu zugewanderte Schüler:innen fördern“, „Grundlagen für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“, „innere Differenzierung“ und die anderen Fertigkeitsbereiche „Lesen“, „Schreiben“ und „Hören“¹⁸⁰. Als eher unwichtig erachtet werden Kenntnisse in den Fähigkeitsbereichen „Sprachpolitik“, „sprachliche Fähigkeiten in den Herkunftssprachen“, „rechtliche Grundlagen zur Leistungsbewertung“, „Lehrwerkanalyse und ausländerrechtliche Bestimmungen“.

In Bezug auf die Diversität der Schüler:innenschaft wurden die Lehrkräfte gebeten eine Rangfolge zu erstellen, welche Diversitätsebenen ihren Unterricht und ihre Unterrichtsplanung am stärksten beeinflussen. Die Mittelwerte geben darüber Aufschluss welche Ebenen die höchsten bzw. niedrigsten Rangplätze eingenommen haben:

Tabelle 24: „Welche der folgenden Aspekte, die die Heterogenität¹⁸¹ ihrer Schüler:innenschaft beschreiben, beeinflussen Ihren Unterricht am stärksten?“

	Mittelwert Rangplatz	Std.- Abweichung
Unterschiede in den schulischen Vorkenntnissen	4,29	3,595
Unterschiede im Lernverhalten und in den Einstellungen zum Lernen	4,55	3,397
Unterschiedlicher Alphabetisierungsgrad	4,68	4,376
Unterschiedliche Sprachlernvorerfahrung	5,76	3,733
Unterschiede in dem mit dem Lernen verbundenen Sozialverhalten	7,02	3,608
Unterschiede in den allgemeinen Lernerfahrungen	7,34	3,041
Unterschiede in der Motivation	8,52	4,37
Unterschiede in der Leistungsfähigkeit	8,87	4,905
Unterschiede in den Lern- und Wahrnehmungstypen	9,36	4,083
Unterschiede in den Ausgangssprachen	10,59	5,026
Unterschiede in den Interessen	11,39	4,187
Unterschiede im Alter	11,76	4,745
Unterschiede im Geschlecht und in den Geschlechterrollen, Familienformen	13,35	3,784
Unterschiedliche Erwartungen, die an den Besuch der Schule geknüpft sind	14,22	3,728
Unterschied in psychischer Belastbarkeit	14,35	3,973
Unterschiedliche Kulturen	14,64	3,665
Unterschiede in den Vorstellungen, was guter Unterricht oder was ein/e gute/r Lehrer/in ist	14,94	3,711
Unterschiedliche Lebensbedingungen, z.B. Armut oder Wohlstand gewohnt	15,55	3,291

¹⁸⁰ Die Strukturierung dieser Fertigkeitsbereiche richtete sich nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR), der sprachliche Fähigkeiten zum einen in Kompetenzstufen (A1 bis C2) und zum anderen in Fertigkeitsbereiche unterteilt. Dies dient zum einen der besseren Einschätzbarkeit im Lernprozess von Sprachen in Bezug auf Kompetenzniveaus und Vergleichbarkeit und zum anderen ermöglicht es Lernfortschritte konkreter nachzuvollziehen. Gleichzeitig fördert dies die Selbstwirksamkeit der Sprachlernenden, da Selbsteinschätzungen und Verbesserungen anhand von zu Verfügung stehenden „Kann-Beschreibungen“ wahrgenommen werden können (siehe dazu auch Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001).

¹⁸¹ In der Befragung wurde der Begriff „Heterogenität“ verwendet, was an mehreren Stellen dieser Studie schon kritisch reflektiert wurde. Siehe dazu u.a. 4.3.1

Es lässt sich erkennen, dass die unterschiedlichen schulischen Vorkenntnisse der Schüler:innen, Unterschiede im Lernverhalten und in den Einstellungen zum Lernen sowie ein unterschiedlicher Alphabetisierungsgrad die größten Auswirkungen auf den Unterricht und die Unterrichtsplanung haben. Während unterschiedliche Kulturen, Unterschiede in Bezug auf die Vorstellungen, was guter Unterricht oder eine gute Lehrkraft ist und unterschiedliche Lebensbedingungen am wenigsten Einfluss haben.

Im nachfolgenden Teil wurden die Lehrkräfte gebeten einzuschätzen, inwiefern bestimmte Aussagen in Bezug auf ihren Unterricht auf sie zutreffen. 39,5% der Lehrenden geben an, dass sie sich für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen *nicht* oder *eher nicht* ausreichend qualifiziert fühlen. 43,9% aller Befragten bestätigen, dass sie nicht über ausreichend Unterrichtsmaterialien für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen verfügen. 79% ist bekannt, wo sie (weitere) Unterrichtsmaterialien für das Unterrichten von ebd. finden können. 32,1% sind nicht zufrieden mit ihrer Unterrichtsgestaltung in Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und/oder Vorbereitungsklassen. 73,7% der Lehrkräfte wünschen sich mehr Austausch mit anderen Lehrenden, die in Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und/oder Vorbereitungsklassen unterrichten. 95,6% wünschen sich, dass in Vorbereitungsklassen parallel mit mehr als einer Lehrkraft unterrichtet wird. 26,3% fühlen sich sicher im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen. 74,6% der Befragten sind der Meinung, dass es in Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und Vorbereitungsklassen psychologische Begleitung geben sollte. Hier wird deutlich, dass eine große Anzahl der Befragten sich nicht ausreichend auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet fühlt, wobei unklar bleibt, ob diese Vorbereitung durch die Lehramtsausbildung versäumt wurde oder vorhanden war, aber nicht praktisch von den Lehrkräften umgesetzt werden kann oder ob es insgesamt an Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte im Schuldienst mangelt bzw. vorhandene Fortbildungen nicht genügend Effekte erziel(t)en. Vor allem der kollegiale Austausch und das Unterrichten mit mehr als einer Lehrkraft scheint den Befragten zu fehlen.

Anschließend sollten die Lehrer:innen einschätzen, inwiefern Aussagen in Bezug auf die schulische Umgebung auf sie zutreffen. 43% der Befragten geben an, dass die Räumlichkeiten in „ihrer“ Schule für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen gut ausgestattet sind. 70,2% bestätigen, dass ihnen Zeitfenster für Fort- und Weiterbildungen im Bereich des Unterrichtens von neu zugewanderten Schüler:innen gewährt werden. 75% bekräftigen, dass

ihr Engagement in Auffang-, Seiteneinsteiger:innen-, Förder- und Vorbereitungsklassen durch die Schulleitung und das Kollegium wertgeschätzt wird. Gleichzeitig wünschen sich 76,3% der Befragten mehr Unterstützung für das Unterrichten von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Mehr Material für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen wünschen sich 77,2%. In einer offenen Angabe konnten die Lehrer:innen angeben, welche Unterstützung sie sich für das Unterrichten wünschen würden. Hierbei wurden verschiedene Aspekte genannt, u.a. kleinere Klassen, eine zweite Lehrkraft (mehr Personal), Hintergrundinformationen über die Herkunft und Lebensumstände der Schüler:innen, mehr Zeit für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Selbstlernmöglichkeiten zur Festigung und Vertiefung der Lerninhalte, Mediatoren im Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen, Leitfäden für unterschiedliche Altersstrukturen, Hospitationen bei erfahrenen Lehrkräften, mehr Zeit für einzelne Kinder, Teamteaching, Übersetzer:innen, zusätzliche Qualifizierungsangebote, Medienausstattung und Entlastungsstunden. Bezüglich der Materialien wünschen sich die Lehrkräfte u.a. mehr freie Materialien „auf dem Markt“, Materialien zur Alphabetisierung, Lehrwerke speziell für die Zielgruppe, basales zunächst sprachfreies Material, vereinfachte Texte zur Vermittlung von Fachwissen, Sprachlernprogramme speziell für neu zugewanderte Schüler:innen, Portfoliomaterialien, Materialsammlungen, eigene Räumlichkeiten mit entsprechenden Materialien, Internetzugang in der Schule und sehr häufig genannt Geld (für Materialien, Zusatzkopien). Nachfolgende Übersicht zeigt die Antworten der Lehrkräfte:

Tabelle 25: Wünsche der Befragten: Unterstützungsangebote.

Unterstützungsangebote: für das Unterrichten (Häufigkeit der Nennung)	Unterstützungsangebote: für Materialien (Häufigkeit der Nennung)
Doppelbesetzung (17)	Differenzierungsmaterialien (9)
Teamteaching (9)	finanzielle Unterstützung (z.B. bei der Erstausrüstung der SE) (8)
mehr Zeit für Absprachen (mit dem Team) (8)	Selbstlernmaterialien (6)
Sonderpädagogen/Sozialpädagogen/Psychologen, die Unterrichtsstörungen klären und soziale Probleme lösen (6)	Mathematikmaterial mit verschiedenen Beispielen für Schreibweisen von Rechenarten in verschiedenen Ländern (4)
kleinere Klassen (6)	bessere Lehrwerke (4)
mehr Personal (5)	Englischmaterial für Seiteneinsteiger/-innen (3)
Sicherheit bei Binnendifferenzierung (4)	Materialien zur Alphabetisierung (2)
kleine Gruppen (4)	Sprachförderung nicht alphabetisierter Kinder (2)
Dolmetscher (4)	die Materialien sind ausreichend (2)

Räumlichkeiten, die das Unterrichten von Seiteneinsteigern/-innen erleichtern (3)	fachspezifische Lexika (arabisch - deutsch) für Mathe insbesondere (2)
Supervision (2)	Ich wünsche mir Computer in den DaZ - Räumen, um Lernprogramme einsetzen zu können. (2)
Fortbildungen (2)	Internetplattformen (2)
die Seiteneinsteiger weiterhin für Förderunterricht aus der Klasse nehmen	Material für die sogenannten Nebenfächer (2)
Ich wünsche mir die Aufteilung der sehr heterogenen Lerngruppe nach Leistungsniveaus. Die Schüler brauchen qualifizierten Unterricht.	didaktisierte authentische Materialien, mit denen Schüler in Berührung kommen
Methodenkompetenz	Material zu mehr echten Redeanlässen (Dialog-/Rollenkarten), Tandembögen zum Einüben grammatikalischer Formen
Mehr Zeit für Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts, zur Förderdiagnose, für die Teamarbeit.	mehr freie Materialien auf dem Markt
Mediatoren im Umgang mit „Romakindern“	Materialien zur Vermittlung der deutschen Kultur
Selbstlernmöglichkeiten zur Festigung und Vertiefung der Lerninhalte	differenzierte Materialien speziell für Seiteneinsteiger/innen, angepasst auf unterschiedliche Herkunftssprachen
Wie kann ein sehr heterogener Seiteneinsteigerunterricht kräfteschonend organisiert werden, in dem 15 Kinder unterschiedlichen Niveaus unterrichtet werden???? 15 Kinder von 11-16 Jahren, manche LB (Verdacht), andere ADHS (Verdacht), manche alphabetisiert, andere nicht, andere sprechen, können aber nicht lesen und und und....	vereinfachte Texte zur Vermittlung des Fachwissens
Leitfäden für unterschiedliche Altersstrukturen	Spielekoffer
feste erfahrene Lehrkräfte	kein zusammengewürfeltes Material, sondern eine Grundausstattung für jeden SE mit Wörterbuch, Ting-Stift, Computerzugang, usw.
Eingangsklassen/Förderung für DAZ-Vorschulkinder	altersgemischte Gruppen unterrichten
Praxisseminare	ein Lehrwerk, das ähnlich wie ein Lehrwerk für den Fremdsprachenunterricht in Englisch in der Grundschule aufgebaut ist
Hospitationen Coaching	Sprachlernprogramm, das auch offline nutzbar ist Kurze interessante Texte für Jugendliche in einfacher Sprache. Alltagssituationen, aber auch über Liebe, Freunde, shoppen: das was Jugendliche interessiert.
bessere Netzwerke mit vorangegangenen Schulen	Überblick :-) Verweis auf Fördermaterialien der Sprachtherapie (viele gibt es schon)
verwendbare Module	Viele Materialien wurden von mir selbst erstellt, zuhause bunt gedruckt und laminiert. Ich würde mir wünschen, dass die Kosten übernommen werden, ebenso für Bastelmaterial, den Besuch außerschulischer Lernorte...

Wir haben eine tolle Unterstützung durch unser stadtweites Netzwerk, das eine Lehrerin und das KI aufgebaut haben, wo wir uns austauschen können, Materialbörsen machen, Informationen durch Spezialisten bekommen, und einen Leitfaden und einen Lehrplan erarbeiten... Noch viel wichtiger ist aber, dass wir bessere Rahmenbedingungen bekommen: statt Schulschließungen Einrichtung von Schulzentren (Sekundarschulen oder andere integrierte Systeme)	basales Material, welches zunächst sprachfrei ist
Kontinuität in der Lehrer-Schüler-Beziehung / Zuordnung von Lehrer/-innen zu neu zugewanderten SuS	einfach gestaltetes Material, auf das Wichtigste reduziert, fast alles ist deutlich zu schwer!!
Politische Rahmenbedingungen, die sinnvolles Unterrichten überhaupt erst ermöglichen und nicht obendrein blockieren	Portfolioarbeit
Crash-Kurs über die kulturellen Gepflogenheiten/ Bildungsstatus	sinnvolles Material, das für Flüchtlinge erarbeitet worden ist, die sich schnell zurecht finden müssen und die nicht den Eindruck erwecken, dass sie für Menschen konzipiert wurden, die einfach nur eine Fremdsprache lernen wollen
Unterstützung seitens der Stadt	Mehr Bildmaterial nicht mit einzelnen Objekten, sondern einzelnen Gesprächssituationen.
parallele "Vorkurse" für nachträglich eingetroffene Schülerinnen und Schüler	Übungen zu Kollokationen, die altersangemessen sind und sich langsam steigern
Entlastungsstunden	mehr Übungsbücher zur Wortschatzerweiterung
VK-Klassen die rein auf Alphabetisierung und Vorbereitung zur Beschulung dienen	Geeignete Materialien, um Deutsch zu lernen.
Integration der SuS in die Schulgemeinschaft	Diagnosematerialien
auf Wortschatz der Schüler (verschiedene Niveaustufen) abgestimmte Sprachspiele zur Auflockerung	mehr sofort einsetzbare Materialien
mehr differenziertes Material für DaF-ler	adäquates Angebot an Stoff, den ich mit meinen Fächern (Sprachen) kombinieren kann
	Räumlichkeiten
	bessere Übersicht über die vorhandenen Materialien
	ausreichend Material für die Klassenlehrer (Mappen, Stifte, Scheren....)
	finanziertes Frühstück für die Kinder
	Da ich nur im Regelunterricht unterrichte, ist es sehr zeitaufwändig, passend zu den Themen Material selbst zu erstellen.
	Filme mit Alltagssituationen, langsam und deutlich gesprochen und mit auswählbaren Untertiteln in den gängigen Zuwanderersprachen.
	Lektüren mit sinnvollen Aufgabenstellungen für den Spracherwerb von Kindern- und Jugendlichen (mit Lösungen, so dass ein Teil der Kontrolle durch die Schüler/innen selbst erfolgen kann)

Anschließend wurden die Lehrkräfte gebeten die größten Herausforderungen beim Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen, zum einen in Bezug auf sich persönlich und zum anderen für die Schule an sich, zu nennen. Hierbei wurde als größte Herausforderung die Diversität der Schüler:innenschaft genannt. Die Binnendifferenzierung und damit einhergehend allen Kindern gleichzeitig gerecht zu werden, wurde ebenfalls häufig aufgeführt. Weitere Herausforderungen können der nachfolgenden Tabelle entnommen werden¹⁸²:

Tabelle 26: Antworten auf die Frage: Die größte Herausforderung beim Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen ist für mich persönlich...

Herausforderungen persönlich		
Umgang mit der großen Heterogenität (32)	allen gleichzeitig gerecht zu werden (18)	Kampf mit sozialen Schwierigkeiten (Umgangsformen der Schüler untereinander) (6)
die Binnendifferenzierung, die unterschiedlichen Vorkenntnisse (13)	Klassengröße (7)	unterschiedliche Lernstand und Lernwille (auch seitens der Eltern) (3)
Sensibilität für die unterschiedlichen Alters- und Kulturstufen und Toleranz gegenüber diesen. (5)	die Schüler zu verstehen (die Sprache), um ihnen angemessene Lernangebote machen zu können (7)	dass ständig neue Schüler in meiner Fördergruppe sind (2)
die individuelle Diagnose und Förderung (3)	Die Alphabetisierung von Jugendlichen, die die Unterrichtssprache nicht können und nie in einer Schule waren (2)	der Umgang mit Werten (2)
die geringe Zeit	Schüler sollen sich wohl fühlen, damit sie gut lernen können (2)	jeden Tag wieder die Motivation beim Schüler zu wecken, weiter zu arbeiten
Veranschaulichung und Visualisierung der Lerninhalte	kaum Kenntnisse über Sprach- und Bildungsstand im Herkunftsland	den Zugang zu den neuen Schülern zu finden
das Vertrauen SuS zu gewinnen sowie das Lernen mit Spaß und Neugierde die neue Sprache und Kultur beizubringen	eine Lernatmosphäre herzustellen	die Sprache und der Wortschatz
die Bereitstellung von passendem Unterrichtsmaterial	Leistungsfähigkeiten zu erkennen	die Unwilligkeit der Kollegen
den Lernansatz zu bestimmen	Geduld und Perspektiven für Alphabetisierungsschüler	die adäquate Vorbereitung auf den Fachunterricht
den laut Curriculum vorgegebenen Stoff eines Gymnasiums dennoch in ähnlich kurzer Zeit zu bewältigen	Das Einstellen auf Traumata und das Suchen nach geeigneten Materialien, die nicht nur als Beschäftigungstherapie dienen.	psychische Belastung: Leistungsanforderungen und Integration gleichzeitig und gleichermaßen gerecht zu werden
die drohende Abschiebung von SE-Kindern	dass sie mich und ich sie anfangs nicht verstehe, was m.E. auch für die Eltern meiner SuS gilt	Kontakte und Freundschaften mit anderen Schülern ermöglichen

¹⁸² Die Zahlen in Klammern geben die Häufigkeit der Nennungen an.

Organisation der Integration	gar nicht das Unterrichten selbst, sondern die Arbeit "nebenher": das Ausfüllen von Formularen, Elterngespräche ohne Dolmetscher, das Kümmern um weiterführende Schulen, Praktika,	Dass ich oft Widerstände gegen die Deutsche Sprache bei den Schülern durchbrechen muss. dass ich nicht schnell genug auf Konflikte reagieren kann
Umschaltfähigkeit von einer/m Schüler(in) zur/m nächsten	Die hohen Fehlzeiten einiger Kinder bringt diese nicht voran und lassen mich immer wieder von vorne anfangen.	die Kinder zum Sprechen zu motivieren, ihnen die Scheu zu nehmen, sich zu erproben
der hohe Zeitaufwand für Beratungsgespräche und die fachfremde Unterrichtsvorbereitung.	In den Nebenfächern ohne unterstützendes Material zu arbeiten	

In Bezug auf die Herausforderungen für die einzelnen Schulen wurde am häufigsten die wachsende Zahl von Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (sozial-emotionale Entwicklungsstörungen¹⁸³), ohne zusätzliche personelle, finanzielle oder räumliche Ressourcen, genannt. Das fehlende Personal, die Integration der neu zugewanderten Schüler:innen in die Regelklassen sowie die schlechte Planbarkeit und Informationslage, werden als weitere Herausforderungen für die Schulen genannt. Die nachfolgende Tabelle zeigt alle Nennungen der befragten Lehrkräfte:

Tabelle 27: Antworten auf die Frage: Die größte Herausforderung beim Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen ist für mich...

Herausforderungen Schule		
die stetig wachsende Zahl von SE-Kindern ohne zusätzliche personelle, finanzielle, räumliche ... Ressourcen (22)	das fehlende (motivierte) Personal (16)	Die Integration in Regelklassen (15)
Sprache und Verstehen ohne Dolmetscher (3)	Die schlechte Planbarkeit und Informationslage. (6)	eine Vielzahl von Kindern in diesen Klassen spezielle Unterstützung benötigt
Alle Schülerinnen und Schüler wertzuschätzen (3)	zu große Klassen (2)	das neue Aufgabengebiet, der Paradigmenwechsel
...der Alltag mit Seiteneinsteigern, Schülern mit Migrationshintergrund, Inklusionskindern	Das Vermitteln von Englisch parallel zu Deutsch.	Kompetenzvergabe (Wer darf was entscheiden und worauf hat die Schule Einfluss ...)
die Informationssammlung über die Schüler	das Verständnis für die Situation der Menschen	das mangelnde Wissen über sinnvolle Konzepte zur Beschulung von SE
Die Integration in die Schulgemeinschaft und der Kampf gegen die Vorurteile im Kollegium - beides findet bislang nicht statt.	die Konflikte zwischen Nationalitäten zu bewältigen	dass die Mehrheit der Gesamtschullehrer nicht ausgebildet sind im Umgang mit heterogenen Lerngruppen
unser Motto: Vielfalt leben, Vielfalt gestalten.	dass sich die Schulleitung gar nicht für diese SchülerInnen interessiert	Differenzierung

¹⁸³ Siehe dazu u.a. Willmann 2010, Blumenthal et al. 2020, Bilz 2008.

zu wenige SuS im DaZ für eine äußere Differenzierung	Willkommenskultur	... angemessene Förderung von neu zugewanderten SuS in konstanter Lehrer-Schüler-Beziehung, Förderlehrer wechseln zu oft
die politischen und rechtlichen Bestimmungen, Erlasslage und Ähnliches sowie die Organisation und Stundenplangestaltung für diese Kinder.	die deutsche Elternschaft	die Gruppen klein zu halten.
Überlastung	meine Unterrichtsinhalte zeitlich zu schaffen.	Den SuS beizubringen, dass Schule in Deutschland regelmäßig besucht werden muss.
der Umgang mit den SuS die in nach maximal zwei Jahren in die Regelklassen kommen (zu wenig Platz, keine Erfahrung der Lehrpersonen,...) und der Umgang mit abwesende SuS	Gesicherte Doppel-Besetzung - Kollegen werden zur Vertretung aus den Alpha- und Seiteneinsteigerklassen herausgezogen = Chaos für die Lehrkraft, die alleine bis zu 20 absolut heterogenen Schülern gegenübersteht	Einstufung der Schüler
die Akzeptanz	Die Integration - das Entwickeln eines Wir-Gefühls	die Unmöglichkeit, den TN in ihrer Herkunftssprache ab und zu ein wenig helfen zu können.
den Stundenplan so zu organisieren, dass die Schüler/innen den DaZ-Unterricht und die Kernfächer in ihrer Klasse besuchen können.	schwer auffällige Schüler	der sprachensible Unterricht in den Fächern
das binnendifferenzierende Arbeiten an einem Kontext mit SuS unterschiedlichster Lernvoraussetzungen.	dass unklar ist, welche Gutachten oder Zeugnisse die Schüler am Ende ihrer Laufbahn bekommen sollte.	Viele Kollegen sich nicht anpassen und ihren Unterricht einfach wie gewohnt weiter machen und keine Rücksicht auf die DaZ-Kinder nehmen.
das mangelnde Sozialverhalten	Das Schaffen von sinnvollen Perspektiven für die SuS, weil die Beschulung am Gymnasium mit hohen Hürden für die neu zugewanderten SuS verbunden ist (viele müssen schnell an andere Schulen abgegeben werden, auch wenn sie sich gerade in die Schule eingefügt haben).	ist derzeit der Umgang mit möglichen Schulabschlüssen bei den älteren SuS

Im Folgenden wurden die Lehrkräfte gebeten Sätze in Bezug auf die Steigerung ihrer Effektivität zu vervollständigen. Zunächst wurde auf persönlicher Ebene gefragt. „Ich könnte besser unterrichten, wenn ich...“. Hierbei wurden am häufigsten die Gruppengröße, passende Lernmaterialien, mehr Zeit und eine gewünschte personelle Doppelbesetzung angeführt. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Antworten der befragten Lehrkräfte:

Tabelle 28: Antworten der Befragten: Ich könnte neu zugewanderte Schüler:innen effektiver unterrichten, wenn ich ...

Effektiver Unterrichten, wenn ich		
eine kleinere Gruppe hätte (22)	passende Lernmaterialien (13)	Mehr Zeit (17)
Doppelbesetzung (17)	...mehr Kollegen einstellen dürftel! (12)	mehr Personal (8)
bessere Räumlichkeiten (7)	Rahmenbedingungen besser wären z.B. Teamteaching (8)	mehr Räume (7)
mehr technische Ausstattung (6)	mehr Arbeitsmaterialien (4)	mehr Zeit (6)
relativ homogene Gruppen hätte und zusätzliche Hilfe im Unterricht hätte (4)	Sozialpädagogen, Psychologen etc. (4)	bessere DaZ-Ausbildung (4)
noch stärker differenzieren könnte und Niveaugruppen bilden könnte (3)	Wertschätzung und Unterstützung (3)	mehr Materialenauswahl hätte, mehr Unterstützung im binnendifferenzierten Unterricht (3)
kleiner Lerngruppen (3)	mehr Zeit für Fortbildungen (2)	z.B. ab und zu jemanden mit einer häufigeren Herkunftssprache im Team wäre.
besseres Medienangebot (2)	eine konstante Lerngruppe hätte und kein Kommen und Gehen wäre, weil die Eltern verziehen	

Der zweite zu vervollständigende Satz bezog sich auf die Schulleitungsebene. „Ich könnte effektiver unterrichten, wenn die Schulleitung...“. Hierbei zeigte sich ein breites Feld der Antworten. Genannt wurden u.a. der Faktor Geld, bessere Lehrpläne, ganzheitliche Konzepte, gewünschte Wertschätzung der Leistung von Kolleg:innen und neu zugewanderter Schüler:innen als Bereicherung sowie gewünschte Modifikationen in den Übergängen in die Regelklasse. Nachfolgende Tabelle zeigt die Antworten der befragten Lehrer:innen:

Tabelle 29: Antworten der Befragten: Ich könnte neu zugewanderte Schüler/innen effektiver unterrichten, wenn die Schulleitung...

Effektiver unterrichten, wenn die Schulleitung		
Fördergruppe (2)	Die IVK mehr schätzen würde (2)	mehr Geld zur Verfügung stünde für Material, Exkursionen etc. (2)
... nicht immer wieder neue Schüler hinzubekäme und wenn es nicht nur welche aus einem Kulturkreis wären.	Diese SuS nicht ausschließlich als weitere Belastung ansähe, sondern auch als Bereicherung, die es zu unterstützen gilt! (2)	einen vernünftig gestrickten, realistischen Lehrplan hätte
sich um eine sinnvolle Zuteilung der Schüler durch das Schulamt bemühen würde	mir mehr Handlungskompetenz einräumen würde	einen leichteren Teil- Übergang in die Regelklassen zulassen würde
mehr Sozialarbeiter zur Verfügung stehen würden	mehr Unterstützung und Flexibilität von Kolleg:innen	Die Möglichkeit hätte, eine Seiteneinsteigerklasse einzurichten.
Der Seiteneinsteigerklasse mehr Bedeutung zusprechen würde.	Die Notwendigkeit der gelingenden Integration erkennen würde.	Ein ganzheitliches Konzept umsetzen könnte

Möglichkeit zur äußeren Differenzierung	Sensibler auf die spezifischen Probleme der Schüler eingehen würde. Dazu müsste sie aber ihre eigenen Vorurteile überwinden.	meine Ideen zum Fach Unterricht und Einsatz von Kolleg:innen beachtet.
Nicht ständig andere Lehrer vertreten müsste	auch die anderen Kollegen/innen mehr involvieren würde.	Weniger Kinder in die Regelklassen aufnehmen müsste.
Die Stundenpläne zugunsten der VKs einrichtet und die entsprechenden Lehrkräfte einsetzt.	Die Kurse zeitlich und räumlich besser organisieren und integrieren würde und ein langfristigen, fächerübergreifenden Konzept entwickeln möchte.	die Probleme ernst nehmen könnte
Dem nicht Steine in den Weg legen würde wie z.B. plötzlich Unterricht in ganz anderen Bildungsgängen zu erteilen, während die IFK-Schüler:innen von Lehrkräften unterrichtet werden sollen, die darin keine Erfahrung haben und das auch nicht wollen.	Teamstunden bereit stellen würde.	Wertschätzend gegenüber den Kindern und ihren Familien wäre.
mehr Erfahrungen	Entlastung geben könnte	die Heterogenität der Gruppen
Mir ab und zu eine Stunde für Absprachen oder für Fortbildungen oder fürs Netzwerken geben würde.	Ressourcen zugunsten der DaZ-Klasse umverteilt	Rassistischen Reaktionen des Kollegiums stärker und offensiver entgegenzutreten würde.
Mehr Interesse an den SuS und der Arbeit mit ihnen zeigen würde.	Mit schwierigen Schülern konsequenter umgehen würde.	Auch Sportunterricht einrichten würde, wenn die SuS nicht ausschließlich in die VK gingen.
Meine Unterrichtszeit in der IFö-Klasse nicht ausfallen lassen würde, wenn andere Kollegen erkrankt sind und ich in die Vertretung gehen muss.	Mich bei der Zusammenstellung der Schülergruppe mit einbezieht.	Weiterhin nicht sofort die Schüler in Regelklassen integrieren wollen würde, weil dies ein organisatorisches Durcheinander ist.
Entweder ganz allein verantwortlich wäre oder inhaltliche Absprachen konkreter wären.	konkrete Hinweise hätte, wie auch ältere SuS Schulabschlüsse erzielen können	Die Seiteneinsteigerklasse mindestens die gleiche Wichtigkeit im schulischen System hätte wie die Regelklassen.
DaZ eine eigene Fachschaft ermöglichen würde.		

Nachfolgend wurden die Befragten gebeten den Satz zur Effektivität in Bezug auf das Kollegium zu beantworten. „Ich könnte neu zugewanderte Schüler:innen effektiver unterrichten, wenn meine Kolleg:innen...“. Hierbei wurde deutlich, dass die Lehrkräfte sich vor allem mehr Austausch und Absprachen untereinander wünschen. Außerdem wurde häufiger gewünscht, dass eine größere Bereitschaft im Kollegium vorhanden sein sollte, sich mit dem Themenfeld des Unterrichtens neu zugewanderter Schüler:innen auseinanderzusetzen. Teamarbeit und der Wunsch nach durchgängiger Sprachbildung wurden ebenso aufgeführt,

wie mehr Verständnis, Zusammenarbeit und eine Ausbildung der Kolleg:innen in ebd. Themenfeld. Die folgende Tabelle zeigt die Antworten der Lehrkräfte im Detail:

Tabelle 30: Antworten der Befragten: Ich könnte neu zugewanderte Schüler/innen effektiver unterrichten, wenn meine Kolleg:innen...

Effektiver Unterrichten, wenn meine Kolleg:innen		
Mehr Bereitschaft zeigen würden, sich mit dem sensiblen Thema der Integration von Seiteneinsteigern zu beschäftigen, allerdings sind die Kollegen auch größtenteils sehr belastet, mit sehr schwierigen Schülern. (7)	Teamarbeit (7)	mehr Austausch/ Absprachen (9)
interkulturell sensibler agieren (6)	Durchgängige Sprachbildung praktizieren würden. (5)	Meine Kollegen stehen voll hinter mir. (7)
mehr Verständnis (5)	Auch ein Konzept hätten. (3)	Mit mir zusammenarbeiten würden und die Schüler gezielt gefördert werden könnten. (5)
Ausgebildet/ fortgebildet im Bereich DaZ/DaF wären. (4)	mehr Zeit (3)	Meine Methoden auch anwenden würden. (2)
Diese Kinder nicht ausschließlich als Belastung und Zumutung empfinden. (3)	nicht durch unser schwieriges Umfeld schon überlastet wären	mehr Erfahrung mit SE-Kindern in den Regelklassen hätten (2)
Meinen Kollegen geht es wie mir.	Mich unterstützen würden und Fachsprache in ihren Fächern zum Thema machen würden	teilweise der Lerngruppe gegenüber aufgeschlossener wären (2)
Differenzierungsmöglichkeiten in heterogenen Lerngruppen	entlastet würden beim Unterrichten von GU-, DaZ-, SE-, verhaltensauffälligen, sozial benachteiligten Kindern/Schülern	mal hospitieren würden um zu sehen, was in diesen Klassen abläuft (2)
kleinere Klassen	nicht schon durch anderes (Inklusion, Förderpläne, sich ständig weiter aufblähende Bürokratie) derartig überlastet wären.	die Tatsache anerkennen würden, dass 20-25% ihrer SuS stets Deutsch als zweite bzw. Fremdsprache lernen und ihr Unterrichtsverhalten anpassen würden
Binnendifferenzierung	die ihren Klassen zugeteilten neu zugewanderten SuS eigenständig unterrichten könnten	An den Stundenplan für die SE-Kinder denken würden.
besser daran denken, die Kinder immer pünktlich zu schicken	sich den kleinen "Problemen" der SuS zwischendurch mehr annehmen würden	sich fortbilden würden im Bereich individuelle Förderung
nicht gegen ihren Willen in diese Klasse geschickt würden und außerdem eine Ausbildung a) im Fach Deutsch und b) als Lehrer hätten.	sich nicht ständig bei mir über das Verhalten der SuS beschweren würden	Alle an unserer Schule ziehen in dieser Hinsicht an einem Strang.

Im nächsten Schritten wurden die befragten Lehrkräfte gebeten den Satz in Bezug auf die Bezirksregierung und damit auf eine politische Dimension zu vervollständigen. „Ich könnte

neu zugewanderte Schüler:innen effektiver unterrichten, wenn die Bezirksregierung...“. Am häufigsten wurde hier die kapazitative Ausstattung, sowohl in Bezug auf Stunden, als auch auf Personal angesprochen. Generell wünschen sich die Lehrkräfte von der Bezirksregierung mehr zertifizierte Fortbildungen, kleinere Klassen bzw. Lerngruppen, mehr Unterstützung auf sozialpädagogischer Ebene und mehr Materialien. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Antworten der Lehrkräfte im Detail:

Tabelle 31: Antworten der Befragten: Ich könnte neu zugewanderte Schüler:innen effektiver unterrichten, wenn die Bezirksregierung ...

Effektiver unterrichten, wenn die Bezirksregierung		
mehr Personal (35)	mehr Stunden (6)	mehr Fortbildungen (Zertifikat) (10)
mehr finanzielle Möglichkeiten (14)	mehr Freiräume erlauben (4)	Alphabetisierungsklassen einführen (3)
kleinere Klassen/ Lerngruppen (8)	mehr Unterstützung in der Sozialarbeit/psychologische Hilfe für die Seiteneinsteiger zur Verfügung stellen könnte (3)	mehr Materialien (2)
Förderschullehrer und Sozialpädagogen (2)	es ist in Ordnung (2)	den Verteilungszirkus der Schulämter in geordnete Bahnen lenken würde (z.B. SuS mit kontinuierlicher schulischer Vorbildung und möglicherweise guter Noten an Gymnasien, damit eine Integration in Regelklassen zumindest teilweise möglich ist) (2)
Curricula für die Begrüßungsklassen erstellt würden (2)	Ein tragfähiges Konzept für alle Schulformen entwickeln würde (2)	...neu zugewanderte SuS nach pädagogischen Kriterien an Schulen mit Schwerpunkten verteilen würde (2)
klarer Vorgaben machen würde, was sie von dem Unterricht der neu zugewanderten Schüler erwartet	die Berufsschulpflicht für Flüchtlinge aufheben würde	strukturelle Bedingungen schaffen (2)
Realistische Unterstützung gewähren würde	den Ist-Zustand nicht nur akzeptiert, sondern auch effektiv verbessert	... sich vor Ort mal ein Bild von den Sprachanfängerklassen machen würde und dann erst neue Regelungen schaffen würde. Sie wirkt oft unbeholfen...
die Vorschulkids fördern würde	uns nicht nur DaF-Lehrkräfte zuweisen würde, sondern auch kontrollieren würde, ob sie wirklich für DaF eingesetzt werden. Das ist nämlich nicht der Fall.	Die Bezirksregierung müsste anerkennen, dass die Mehrbelastung von Korrekturfachlehrern nicht durch die Schule allein ausgeglichen werden kann und sich die Belastung auf die gesamte Schule und Unterrichtsqualität überträgt.

mehr Räume	einen Leitfaden für den Aufbau des Spracherwerbs erstellen würde	die Ausbildung der Lehrer im Bereich DAZ als Verpflichtung implementieren würde
auch mal Menschen aus der Praxis zur Realität befragen würde, statt Entscheidungen am Schreibtisch zu fällen. Vielleicht täte auch eine bessere Verzahnung von Forschung, Politik und Praxis nicht schlecht.	Förderunterricht	auch Gymnasien und Berufskollegs die Pflicht auferlegt solche SuS zum Abitur zu führen. Insbesondere unabhängig vom Alter.
... die Regelungen nicht fernab der Realität schreiben würde (Feststellungsprüfung, Englischunterricht GeR A1 parallel zu Deutschunterricht GeR A1 etc.)	G9 ermöglicht für Seiteneinsteiger	Eltern mehr unter Druck setzen
verbindliche Informationen gibt (zu Abschlüssen, Übergang zwischen Schulen, Verteilung von Schülern, Prüfungsmodalitäten ZP10, Sprachprüfungen etc.) und man sich nicht alles selbst erfragen muss.	ich auch noch an den Regelunterricht angebunden wäre	mehr Unterstützung/Entlastung
bzw. die Stadt uns nicht irgendwann die an unserer Schule integrierten Schüler wegnimmt und an eine andere Schule derselben Schulform steckt. So demotiviert man Lehrer und Mitschüler! Integrierte Schüler sollte man an der Schule behalten dürfen (also mehr Entscheidungsfreiheit für die Schulen!).	eine sinnvolle Perspektive für diese SuS schaffen würde, anstatt sie nur in den IFÖ-Klassen zu verwahren (Die Altersgrenze für Schulabschlüsse verhindert auch, dass es wirklich sinnvolle Perspektiven für ältere SuS (ab 15 Jahre) am Gymnasium gibt)	einen genauen Plan/Programme hinsichtlich des Erwerbs von Schulabschlüssen von älteren Seiteneinsteigern hätte und wir nicht an anderen Schulen und BKs "hausieren" gehen müssten und immer wieder die Nachricht bekommen, dass es keine Plätze gibt.

Im Anschluss wurden die Lehrkräfte in einer offenen Abfrage aufgefordert, anzugeben zu welchem Thema im Feld des Unterrichtens von neu zugewanderten Schüler:innen sie für sich persönlich den größten Fortbildungsbedarf sehen. Am häufigsten wurde die *Alphabetisierung* von Schüler:innen und generell Beschulung von Schüler:innen in einer Großgruppe, die noch nicht alphabetisiert sind, genannt. Ein weiterer geäußelter Fortbildungswunsch ist die *innere Differenzierung* mit der Ausrichtung „Wie strukturiert man Unterricht, wenn das sprachliche Niveau sehr divers ist?“. Einige Befragte wünschen sich Fortbildungen zu Traumatisierungen, andere zu kulturellen oder rechtlichen Aspekten. Nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die genannten Fortbildungswünsche der Befragten:

Tabelle 32: Antworten der Befragten: Den größten Fortbildungsbedarf sehe ich für mich aktuell zu folgenden Themen...

Fortbildungswünsche		
Alphabetisierung/Beschulung von SuS, die noch nicht alphabetisiert sind, in der Großgruppe (18)	Traumatisierungen (psychologische Probleme) (11)	Struktur im Unterricht: wie regele ich eine Lerngruppe auf total unterschiedlichem Niveau (Differenzierung) (14)
Material (Entwicklung) und Lehrwerke (7)	Kultur (6)	Organisatorische Aspekte (6)

Wie bringe ich Kinder, die kein Deutsch sprechen das Lesen, Schreiben und Rechnen in deutscher Sprache bei. Konkret!!! (5)	soziale Konflikte (5)	Grammatikvermittlung (4)
Mathe (unterrichte ich fachfremd) und Englisch für Seiteneinsteigerklassen (damit sie den HS9 erwerben können) (4)	Rechtliche Aspekte (4)	Praxisbeispielen, weniger Theorie, dafür mehr "best practice" von Lehrern mit Erfahrungen in der Unterrichtung von Seiteneinsteigern (2)
Freiarbeit (Wochenpläne) (2)	besondere Schwierigkeiten des Deutschen (2)	weitere Kenntnisse über Herkunftssprachen erwerben können (2)
Feststellungsprüfung (2)	auch die Kollegen/innen zu motivieren und involvieren, die sich kaum mit den Internationalen Förderklassen beschäftigen (Teamgeist fördern) (2)	Methodik
langfristiger Spracherwerb, der beispielsweise Ferien "überlebt".	Leistungsbewertung	Wortschatzvermittlung
Romakindern und ihre speziellen Voraussetzungen	Grundlagen	Scaffolding
Elterngespräche	Kommunikation	Theaterpädagogik
Seiteneinsteigerklassen	Freierer Unterricht ohne viele Arbeitsblätter, für Seiteneinsteiger ohne schulisches Vorwissen.	Wie schaffe ich für die Kinder Übergänge (Primarstufe-Sekundarstufe1 und Sekundarstufe1-Sekundarstufe2), ohne dass mir die gewünschten Schulen signalisieren: WIR HABEN KEINEN PLATZ MEHR!
kooperatives Lernen	Qualitätssicherung	kognitive Sprachdidaktik - Verarbeitungs- und Speicherprozesse und Möglichkeiten der Beeinflussung ebd.
bessere Vernetzung der Einzelthemen, z.B. Grammatik und Wortschatzarbeit.	Übergang von der SE- in die Regelklasse: Vorbereitung auf die Teilnahme am Regelunterricht.	jahrgangsübergreifendes Lernen
Erstellung von Förderplänen	Fremdsprachendidaktik	Zertifikatsprüfungen
Sport und Seiteneinsteiger	Konzeption	Erstellung eines Lehrplans
Fachunterricht und Fachsprache	individuelle Förderung	Bildungsanforderungen in den Herkunftsländern kennenlernen
Spiele	Diagnostik	

Zuletzt soll nun die Auswertung der Auseinandersetzung der befragten Lehrer:innen mit verschiedenen Aussagen zum Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen besprochen werden.

Tabelle 33: Ergebnisse Aussagen zum Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen

	Zustimmung (in %) ¹⁸⁴	Ablehnung (in %)
In der Regel bringen neu zugewanderte Schüler:innen nur wenig fachliche Kenntnisse aus ihren Heimatländern mit.	54,4	45,6
Die deutsche Gesellschaft ist mehrsprachig.	73,7	26,3
Zentrale Aufgabe von Schule ist die Vermittlung von Unterrichts- und Fachinhalten, nicht Sprachvermittlung.	16,7	83,3
Schüler:innen, die neu nach Deutschland kommen, verfügen oft über besondere Potenziale, z.B. im sprachlichen Bereich.	63,2	36,8
In allen Fächern ist die Bezugnahme auf interkulturelle Themen sinnvoll.	75,4	24,6
Ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern fördert auch die bildungssprachlichen Kompetenzen monolingual deutsch aufgewachsener Schüler:innen.	85,1	14,9
Neu zugewanderte Schüler:innen erhalten nur in separaten Klassen die optimale Förderung.	50,9	49,1
Fehler in der gesprochenen Sprache sollten immer und umgehend korrigiert werden.	37,7	62,3
Erstes Lernziel für neu zugewanderte Schüler:innen ist Kommunikationsfähigkeit im Alltag.	94,7	5,3
Fehler im sprachlichen Lernprozess sollten als notwendige Schritte im Erwerbsprozess begriffen werden.	93,9	6,1
Das Leistungsniveau der Schüler:innen mit Deutsch als Muttersprache fällt ab, wenn sie gemeinsam mit neu zugewanderten Schüler:innen unterrichtet werden.	17,5	82,5
Herkunftssprachen sollten in der Schule als Fremdsprachen angeboten werden	58,8	41,2
Das System Schule kann nicht auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet sein, da es sich um ein neues Phänomen handelt.	31,6	68,4
Kinder und Jugendliche sind durch das Erlernen von mehr als einer Sprache überfordert.	11,4	88,6
Die Förderung des Deutschen findet idealerweise nur im Rahmen zusätzlicher Förderkurse statt.	29,8	70,2
Gespräche und Unterhaltungen der Schüler:innen in den Pausen auf Deutsch fördern deren bildungssprachliche Kompetenzen.	68,4	31,6
Sprachbildung sollte durchgängig organisiert sein, d.h. in allen Fächern, Schulstufen und Schulformen integriert sein.	93,0	7,0
Gespräche der Schüler:innen untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da die Lehrkraft deren Inhalt nicht kontrollieren kann.	14,9	85,1
Leistungsstärkere Schüler:innen werden durch neu zugewanderte Schüler:innen in der Lerngruppe benachteiligt.	20,2	79,8
Viel Kontakt zur Umgangssprache Deutsch führt zu hohen bildungssprachlichen Kompetenzen.	66,7	31,6 ¹⁸⁵
Ohne zusätzliche außerschulische Angebote kann eine Integration von neu zugewanderten Schüler:innen nicht gelingen.	80,7	18,4 ¹⁸⁶
Gespräche der Schüler:innen untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da sie sich sonst ausgrenzen.	28,1	71,9

¹⁸⁴ Hierbei wurde die 4-stufige Skala vereinfacht und *stimme voll zu* und *stimme eher zu* zusammengefasst. Ebenfalls wurden *stimme eher nicht zu* und *stimme zu* zusammengerechnet.

¹⁸⁵ 2 Personen keine Angabe, daher keine 100%

¹⁸⁶ 1 Person keine Angabe, daher keine 100%

Bei einigen Aussagen ist es aufschlussreich die Ergebnisse nochmal im Detail zu betrachten. In Bezug auf die mitgebrachten fachlichen Kenntnisse der Schüler:innen sind sich die Lehrkräfte uneinig. 45,6% (52 Lehrkräfte) lehnen die Aussage ab und 54,4% (62 Lehrer:innen) stimmen der Aussage zu. Bei den Grundschul- und Hauptschullehrkräften stimmen 81% und 75% zu, während die Lehrer:innen am Gymnasium die Aussage eher ablehnen (56,7% Ablehnung). Auch die Gesamtschul- und Realschullehrkräfte lehnen die Aussage überwiegend ab (66,7% und 70%). Hier scheint sich eine Differenzlinie zwischen Grundschule/Hauptschule und den anderen Schulformen abzuzeichnen. In Bezug auf das Alter zeigt sich, dass vor allem die Lehrkräfte zwischen 55 und 65 Jahren der Aussage zustimmen (71,4%), während sich in den anderen Altersgruppen eher eine ausgewogene Verteilung der Zustimmung und Ablehnung zeigt. Dies könnte darauf hindeuten, dass ältere Lehrkräfte eher annehmen, dass neu zugewanderte Schüler:innen mit wenig Vorkenntnissen in das deutsche Schulsystem eintreten, wenngleich dies nicht flächendeckend der Fall ist. In Bezug auf den Studienabschluss zeigt sich, dass 75% der Befragten mit Master of Education der Aussage zustimmen, während es bei einem Abschluss mit Diplom nur 33% und mit Staatsexamen 55,7% sind. Hier wäre näher zu untersuchen, welchen Zusammenhang es zwischen Abschlussart und Haltung gegenüber neu zugewanderten Schüler:innen gibt und ob dies eventuell Rückschlüsse auf die Ausbildung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung (DaZ-Modul) zulässt. Es bleibt offen, ob und inwiefern das DaZ-Modul die Haltung gegenüber den Schüler:innen beeinflusst¹⁸⁷. Der Aussage „Die Deutsche Gesellschaft ist mehrsprachig.“ stimmen 73,7% der befragten Lehrer:innen zu. Dies bedeutet aber auch, dass 30 Personen (26,3%) angeben, dass die deutsche Gesellschaft nicht mehrsprachig ist. Dies ist in Bezug auf die Relevanz der Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft ein Ergebnis, welches nicht der Schulrealität entspricht und eine bestimmte Haltung der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit vermuten lässt. Das Verhältnis in Bezug auf die Schulform ist überwiegend gleichbleibend, der Großteil stimmt der Aussage zu (Grundschule 68,2% Zustimmung, 31,8% Ablehnung; Hauptschule 100% Zustimmung; Realschule 80% Zustimmung, 20% Ablehnung; Gesamtschule 61,1% Zustimmung, 38,9% Ablehnung; Gymnasium 80% Zustimmung, 20% Ablehnung; Berufskolleg 61,5% Zustimmung, 38,5% Ablehnung; Förderschule 100% Zustimmung). Hervorzuheben ist, dass sowohl an der Hauptschule, als auch an der Förderschule alle Lehrkräfte der Aussage zu Mehrsprachigkeit zustimmen. Gründe könnten hierfür darin liegen, dass die Lehrkräfte in ihrer

¹⁸⁷ Siehe zu Haltungen von Studierenden im DaZ-Modul Cantone et al. (2022).

Schulrealität andere Erfahrungen im Umgang mit einer mehrsprachigen Schüler:innenschaft machen, als die Lehrkräfte der anderen Schulformen. In Bezug auf das Alter und den Studienabschluss zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in den Gruppen. Der Aussage „Die zentrale Aufgabe der Schule ist die Vermittlung von Unterrichts- und Fachinhalten, nicht Sprachvermittlung“ stimmen 16,7% der Lehrkräfte (also 19 Personen) zu und 83,3 lehnen diese ab. In Bezug auf die Wichtigkeit von Sprachförderung und die durchgängige Sprachbildung in allen Fächern sowie Relevanz der Sprachförderung für den Erwerb der Bildungssprache zeigt dies, dass 19 Personen die Wichtigkeit (noch) nicht anerkennen. Interessant ist hier der Blick auf die Schulformen, der zeigt, dass jeweils 100% der Haupt- und Realschullehrkräfte die Aussage ablehnen. Die höchste Zustimmung findet sich am Gymnasium (33,3%) und könnte durch den weiter oben beschriebenen Status der Gymnasien im Bildungssystem, dem damit einhergehenden Habitus und dem Selbstbild der Gymnasiallehrkräfte erklärt werden.

Tabelle 34: Antworten zu: Zentrale Aufgabe der Schule ist die Vermittlung von Unterrichts- und Fachinhalten nicht Sprachvermittlung.

Schulform gesamt			Häufigkeit	Prozent
Grundschule	Gültig	Ablehnung	19	86,4
		Zustimmung	3	13,6
		Gesamt	22	100,0
Hauptschule	Gültig	Ablehnung	8	100,0
Realschule	Gültig	Ablehnung	10	100,0
Gesamtschule	Gültig	Ablehnung	17	94,4
		Zustimmung	1	5,6
		Gesamt	18	100,0
Gymnasium	Gültig	Ablehnung	20	66,7
		Zustimmung	10	33,3
		Gesamt	30	100,0
Berufskolleg	Gültig	Ablehnung	12	92,3
		Zustimmung	1	7,7
		Gesamt	13	100,0
Förderschule	Gültig	Ablehnung	1	50,0
		Zustimmung	1	50,0
		Gesamt	2	100,0

In Bezug auf das Alter und den Studienabschluss finden sich keine signifikanten Unterschiede. Der Aussage „Schüler:innen, die neu nach Deutschland kommen, verfügen oft über besondere Potenziale, z.B. im sprachlichen Bereich.“ stimmen 63,2% der Lehrkräfte zu. 36%, also 41 Lehrkräfte, lehnen die Aussage ab. Hervorzuheben ist hier erneut der Vergleich der Schulformen. Während sich die Lehrkräfte der Grundschule und Hauptschulen mit jeweils annähernd unentschiedenen Ergebnisse diesbezüglich recht uneinig zu sein scheinen, lehnen 70% der Realschullehrkräfte die Aussage ab und 77,8% der Gesamtschullehrkräfte stimmen

dieser Aussage zu. Am Gymnasium zeigt sich eine Zustimmung von 66,7% und am Berufskolleg mit 69,2% eine ähnliche Verteilung. Die Förderschullehrkräfte stimmen 100%ig zu. Da die Ergebnisse nicht gegen Zufall abgesichert sind, lässt sich hier nur spekulieren, ob eventuell die Gesamtschul- und Förderlehrkräfte eine andere Grundhaltung gegenüber der Förderung von besonderen individuellen Potenzialen aufweisen und daher auch neu zugewanderten Schüler:innen und ihren Potenziale gegenüber aufgeschlossener sind.

Tabelle 35: Antworten zu: Schüler:innen, die neu nach Deutschland kommen, verfügen oft über besondere Potenziale, z.B. im sprachlichen Bereich.

Schulform gesamt			Häufigkeit	Prozent
Grundschule	Gültig	Ablehnung	11	50,0
		Zustimmung	10	45,5
		Gesamt	21	95,5
	Fehlend ¹⁸⁸	System	1	4,5
	Gesamt		22	100,0
Hauptschule	Gültig	Ablehnung	4	50,0
		Zustimmung	4	50,0
		Gesamt	8	100,0
Realschule	Gültig	Ablehnung	7	70,0
		Zustimmung	3	30,0
		Gesamt	10	100,0
Gesamtschule	Gültig	Ablehnung	4	22,2
		Zustimmung	14	77,8
		Gesamt	18	100,0
Gymnasium	Gültig	Ablehnung	10	33,3
		Zustimmung	20	66,7
		Gesamt	30	100,0
Berufskolleg	Gültig	Ablehnung	4	30,8
		Zustimmung	9	69,2
		Gesamt	13	100,0
Förderschule	Gültig	Zustimmung	2	100,0

In Bezug auf das Alter und den Studienabschluss zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede.

Uneinig sind sich die Lehrkräfte in Bezug auf die Aussage, ob neu zugewanderte Schüler:innen nur in separaten Klassen die optimale Förderung erhalten. 50,9% der Lehrer:innen stimmen der Aussage zu und 49,1% lehnen diese ab. Hier zeigt sich bezüglich der Schulformen, dass 70% der Realschullehrer:innen, aber nur 33,3 der Gesamtschullehrkräfte der Aussage zustimmen. Bei den Lehrkräften der Grundschulen, Hauptschulen, Gymnasien, Berufskollegs und Förderschulen bleibt die Verteilung gleichbleibend jeweils um die 50%. Dies lässt sich eventuell damit erklären, dass an den Gesamtschulen grundsätzlich eher individuelle Schullaufbahnen durch verschiedene Laufbahnmodelle und Differenzierungen vorgenommen

¹⁸⁸ Keine Angabe

werden können und neu zugewanderte Schüler:innen in das flexiblere Modell eher auch im Regelunterricht integriert werden können.

Tabelle 36: Antworten zu: Neu zugewanderte Schüler:innen erhalten nur in separaten Klassen die optimale Förderung.

Schulform gesamt		Häufigkeit		Prozent
Grundschule	Gültig	Ablehnung	9	40,9
		Zustimmung	13	59,1
		Gesamt	22	100,0
Hauptschule	Gültig	Ablehnung	4	50,0
		Zustimmung	4	50,0
		Gesamt	8	100,0
Realschule	Gültig	Ablehnung	3	30,0
		Zustimmung	7	70,0
		Gesamt	10	100,0
Gesamtschule	Gültig	Ablehnung	12	66,7
		Zustimmung	6	33,3
		Gesamt	18	100,0
Gymnasium	Gültig	Ablehnung	16	53,3
		Zustimmung	14	46,7
		Gesamt	30	100,0
Berufskolleg	Gültig	Ablehnung	6	46,2
		Zustimmung	7	53,8
		Gesamt	13	100,0
Förderschule	Gültig	Ablehnung	1	50,0
		Zustimmung	1	50,0
		Gesamt	2	100,0

In Bezug auf das Alter lassen sich keine nennenswerten Unterschiede feststellen. Der Studienabschluss scheint eine Auswirkung zu haben. So stimmen 62,5% der befragten Lehrkräfte mit einem Master of Education der Aussage zu, während 66,7% der Lehrer:innen mit Diplom die Aussage ablehnen. Die jüngeren Lehrkräfte, die einen Master of Education Abschluss haben, scheinen die Haltung zu haben, dass neu zugewanderte Schüler:innen besser in separierten Klassen unterrichtet werden. An die Diskussion um die Beschulungsmodelle weiter oben erinnernd, zeigten sich auch im Forschungsdiskurs unterschiedliche Perspektiven zu dieser Frage.

16,7% der befragten Lehrkräfte (19 Personen) stimmen der Aussage zu, dass das Leistungsniveau der Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache abfällt, wenn sie gemeinsam mit neu zugewanderten Schüler:innen unterrichtet werden. Hier müsste untersucht werden, warum die Lehrkräfte dies glauben und inwiefern dies ihre Haltung gegenüber neu zugewanderten Schüler:innen beeinflusst. In Bezug auf die Schulform und das Alter der Befragten zeigen sich hier keine signifikanten Unterschiede. Auffällig ist, dass 100% der Befragten mit Master of Education Abschluss die Aussage ablehnen, während 33% der Befragten mit Diplom und 14,8% der Befragten mit Staatsexamen der Aussage zustimmen.

Hier könnte spekuliert werden, dass die Absolvent:innen des jüngeren Studienmodells eine positivere Haltung gegenüber neu zugewanderten Schüler:innen in Bezug auf das Leistungsniveau durch das Studium und deren Lerninhalte und -gelegenheiten erlangen konnten.

Tabelle 37: Antworten zu: Das Leistungsniveau der Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache fällt ab, wenn sie gemeinsam mit neu zugewanderten Schüler:innen unterrichtet werden.

Studienabschluss			Häufigkeit	Prozent
Master of Education	Gültig	Ablehnung	8	100,0
		Zustimmung		
Diplom	Gültig	Ablehnung	6	66,7
		Zustimmung	3	33,3
		Gesamt	9	100,0
Staatsexamen	Gültig	Ablehnung	74	84,1
		Zustimmung	13	14,8
		Gesamt	87	98,9
	Fehlend	System	1	1,1
	Gesamt		88	100,0

Der Aussage „Das System Schule kann nicht auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet sein, da es sich um ein neues Phänomen handelt“, stimmen 31,6 % (also 36 Lehrkräfte zu). Wie bereits in den Ausführungen der ersten Kapitel erläutert, handelt es sich um kein neues Phänomen im Schulsystem. Die Ergebnisse in Bezug auf die Schulformen zeigen, dass 40,9% der Grundschullehrkräfte, 50% der Hauptschullehrkräfte und 46,2% der Berufsschullehrkräfte der Aussage zustimmen und annehmen, dass es sich bei der Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen um ein neues Phänomen handelt. Während 90 % der Lehrkräfte an der Realschule, 77,8% der Gesamtschullehrkräfte und 70% der Lehrer:innen an den Gymnasien diese Aussage ablehnen und damit verneinen, dass es sich um ein neues Phänomen handelt und das System Schule entsprechend vorbereitet sein könnte.

Tabelle 38: Antworten zu: Das System Schule kann nicht auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet sein, da es sich um ein neues Phänomen handelt.

Schulform gesamt			Häufigkeit	Prozent
Grundschule	Gültig	Ablehnung	13	59,1
		Zustimmung	9	40,9
		Gesamt	22	100,0
Hauptschule	Gültig	Ablehnung	4	50,0
		Zustimmung	4	50,0
		Gesamt	8	100,0
Realschule	Gültig	Ablehnung	9	90,0
		Zustimmung	1	10,0
		Gesamt	10	100,0
Gesamtschule	Gültig	Ablehnung	14	77,8
		Zustimmung	4	22,2

		Gesamt	18	100,0
Gymnasium	Gültig	Ablehnung	21	70,0
		Zustimmung	9	30,0
		Gesamt	30	100,0
Berufskolleg	Gültig	Ablehnung	7	53,8
		Zustimmung	6	46,2
		Gesamt	13	100,0
Förderschule	Gültig	Ablehnung	2	100,0

In Bezug auf das Alter und die Studienabschlüsse zeigen sich keine offensichtlichen Korrelationen. Der Aussage, dass Gespräche der Schüler:innen in ihren Herkunftssprachen unterbunden werden sollten, stimmten 14,9% der Lehrkräfte zu. 17 Personen sind also der Ansicht, dass die Nutzung der eigenen Herkunftssprache im Kontext Schule nicht erlaubt sein sollte. Hier scheinen die Schulformen auch einen Einfluss auf die Haltung der Lehrkräfte zu haben. Während an der Grundschule nur 4,5% (also eine Person) der Aussage zustimmt, sind es am Gymnasium 23,3%. In Bezug auf die Altersklasse und den Studienabschluss zeigen sich keine Auffälligkeiten. Zum Aspekt der Nutzung der Familien- oder Herkunftssprachen wurde eine weitere Aussage zur Bewertung offeriert. Der Aussage „Gespräche der Schüler:innen untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da sie sich sonst ausgrenzen“ stimmten 28,1% (also 32 Lehrkräfte) zu. Die Schulformen scheinen hier einen Einfluss auf die Antwort zu haben:

Tabelle 39: Antworten zu: Gespräche der Schüler:innen untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da sie sich sonst ausgrenzen

Schulform gesamt			Häufigkeit	Prozent
Grundschule	Gültig	Ablehnung	18	81,8
		Zustimmung	4	18,2
		Gesamt	22	100,0
Hauptschule	Gültig	Ablehnung	6	75,0
		Zustimmung	2	25,0
		Gesamt	8	100,0
Realschule	Gültig	Ablehnung	5	50,0
		Zustimmung	5	50,0
		Gesamt	10	100,0
Gesamtschule	Gültig	Ablehnung	16	88,9
		Zustimmung	2	11,1
		Gesamt	18	100,0
Gymnasium	Gültig	Ablehnung	17	56,7
		Zustimmung	13	43,3
		Gesamt	30	100,0
Berufskolleg	Gültig	Ablehnung	10	76,9
		Zustimmung	3	23,1
		Gesamt	13	100,0
Förderschule	Gültig	Ablehnung	2	100,0

Es zeigt sich, dass die höchste Zustimmung hier an der Realschule (50%) und am Gymnasium (43,3%) vorhanden ist, während nur 18,2% der Grundschullehrkräfte und 25% der Hauptschullehrkräfte der Aussage zustimmen. In Bezug auf das Alter findet sich die höchste Zustimmung in der Altersgruppe 25-35 Jahre (33,3%). Hier müsste untersucht werden inwiefern die negative Haltung gegenüber der Nutzung der Herkunfts- und Familiensprachen insgesamt mit der Haltung zu Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit und Personen mit Zuwanderungsgeschichte korreliert und woher die Abneigung gegenüber der Nutzung der Sprachen der Schüler:innen kommt. Auch bleibt die Frage offen, ob die Lehramtsausbildung der jüngsten Befragten einen Beitrag zur Haltung gegenüber der Nutzung der Erstsprachen beigetragen hat oder wie sich die Zustimmungsraten in dieser Altersstufe erklären lässt.

20,2% der Befragten (23 Lehrkräfte) stimmen der Aussage zu, dass leistungsstärkere Schüler:innen durch neu zugewanderte Schüler:innen in der Lerngruppe benachteiligt werden. Während die Lehrkräfte der Realschule hier nur zu 10% zustimmen, fällt die Zustimmungquote der Gymnasien mit 23,3%, der Hauptschule mit 37,5% und der Berufskollegs mit 23,1% deutlich höher aus. In Bezug auf das Alter und den Studienabschluss zeigen sich keine Besonderheiten in den Ergebnissen. Auch hier muss die Haltung der Lehrkräfte hinterfragt werden, da sie annehmen, dass neu zugewanderte Schüler:innen ein Hindernis für andere Schüler:innen und das Erreichen von Lernzielen sein könnten. Interessant ist, dass 94,4 % der Gesamtschullehrkräfte diese Aussage ablehnen und damit eine positivere Haltung vermuten lassen¹⁸⁹. Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich in Bezug auf die Aussage „Ohne zusätzliche außerschulische Angebote kann eine Integration von neu zugewanderten Schüler:innen nicht gelingen“. Hier stimmen 66,7% der Gesamtschullehrkräfte zu, während die Lehrkräfte aller anderen Schulformen deutlich höhere Zustimmungsraten zeigen (Grundschule 86,4%, Hauptschule 87,5%, Realschule 80%, Gymnasium 83,3%). Dies lässt, wie weiter oben schon ausgeführt, vermuten, dass die Gesamtschulen traditionell erstens schon länger in die Beschulung und Integration von neu zugewanderten Schüler:innen eingebunden sind und mehr tragfähige Konzepte bereits etabliert wurden und zum anderen, dass das System der Gesamtschule per se individuelle Laufbahnen und Differenzierungen zulässt und daher auch außerschulische Angebote zur Sprachförderung eine niedrigere Relevanz besitzen, als für andere Schulformen. Die Auswertung der Ergebnisse zu den Aussagen zeigen einige Forschungsdesiderata auf. Die Haltung der Lehrkräfte in Bezug auf die mitgebrachten

¹⁸⁹ Dies müsste in weiterführenden Studien untersucht werden.

Sprachen, die Mehrsprachigkeit und neu zugewanderten Schüler:innen im Schulsystem generell, sollte tiefergehend untersucht und ergründet werden. Damit alle Schüler:innen, unabhängig von ihrer Erstsprache und Herkunft, die gleichen Chancen im Bildungssystem erhalten, sollten die Lehrkräfte ihnen gegenüber positiv eingestellt sein und auch die Lehrkräfteausbildung sollte diesen Aspekt der Haltungsentwicklung einbeziehen.

Zuletzt soll dargestellt werden, wie sich die befragten Lehrkräfte generell zu ihrem Fortbildungsbedarf äußern. 82,5% der Befragten wünschen sich Fortbildungsangebote für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen, 42,1% wünschen sich Angebote für Deutsch als Fremdsprache und 46,5% für Deutsch als Zweitsprache¹⁹⁰. Dies bedeutet auch, dass bei 91,2% der Befragten ein Fort- und Weiterbildungswunsch vorhanden ist.

Tabelle 40: Qualifikationswünsche: Ich wünsche mir Qualifizierungsangebote...

	Häufigkeit	Prozent
...für Deutsch als Zweitsprache	53	46,5
...für Deutsch als Fremdsprache	48	42,1
...für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen	94	92,5
Keine Qualifizierungsangebote	10	8,8

In Bezug auf die Schulformen wird deutlich, dass 88,89% der Gesamtschullehrer:innen, 100% der Förderschullehrkräfte und 80% der Gymnasiallehrkräfte sich Qualifizierungsangebote für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen wünschen und somit der Fortbildungswunsch hier am stärksten ausgeprägt ist. Bei den Realschullehrkräften wünschen sich 80% Qualifizierungen in diesem Feld und 70% der Lehrkräfte Fortbildungen im Feld DaZ.

Tabelle 41: „Ich wünsche mir Qualifizierungsangebote für...“ nach Schulformen

	Q-Angebote DaZ	Q-Angebote DaF	Q-Angebote für neu zugewanderte Schüler:innen	Keine Q-Angebote
Grundschule	45,45%	50%	81,82%	13,64%
Hauptschule	37,5%	25%	75%	0
Realschule	70%	50%	80%	0
Gesamtschule	38,89%	50%	88,89%	5,56%
Gymnasium	50%	46,57%	80%	10%
Berufskolleg	46,15%	46,15%	84,62%	7,69%
Förderschule	50%	50%	100%	0

Wie bereits einleitend in Bezug auf die Vorstudie dargelegt, muss die Methodik und Auswertung der Fragebogenerhebung kritisch eingeordnet bleiben, da die Stichprobengröße nicht ausreichend ist, um repräsentative Aussagen in Bezug auf die Gesamtkohorte aller

¹⁹⁰ Im Nachhinein scheint diese Unterscheidung fraglich und man hätte konkreter nach den gewünschten Themenfeldern fragen sollen.

Lehrkräfte in NRW zu treffen. Es sind zu wenig Lehrkräfte insgesamt und auch von den jeweils einzelnen Schulformen, um belastbare Fakten zu präsentieren. Für tiefergehende Analysen fehlen die Daten bzw. wurde die Fragebogenausgestaltung retrospektiv reflektiert nicht ausreichend genug umgesetzt. Vielmehr handelt es sich um einen Ausschnitt einer Grundgesamtheit der Lehrkräfte, die Tendenzen abbildet und einen Einblick in empirische Perspektiven der Lehrer:innen gibt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse Tendenzen, dass viele Lehrkräfte mit verschiedenen Herausforderungen in Bezug auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen umgehen und gleichzeitig viele Potentiale einer neu zugewanderten Schüler:innenschaft erkannt werden. Strukturelle Voraussetzungen, zum Beispiel in Bezug auf Personal, erschweren das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen und die Lehrkräfte wünschen sich Unterstützung auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Es wird sichtbar, dass ein hoher Fortbildungsbedarf und -wunsch der Lehrenden vorhanden ist. Um sich intensiver mit den empirischen Perspektiven der Lehrkräfte und ihrer Ausgangslage zu beschäftigen und weiterführende Erkenntnisse auf den Umgang mit strukturellen Voraussetzungen des Unterrichts mit neu zugewanderten Schüler:innen zu erhalten, folgte der quantitativen Studie eine qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften der Schulform Gymnasium¹⁹¹.

¹⁹¹ Der besondere Fokus auf das Gymnasium wurde bereits weiter oben erläutert und soll an dieser Stelle daher nicht weiter vertieft oder erneut begründet werden. Siehe Kapitel 2.1

7 Hauptstudie: Leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit Gymnasiallehrkräften

Die Studie untersucht, wie der aktuelle Ist-Zustand bzgl. der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen von Gymnasiallehrkräften subjektiv wahrgenommen wird und welche Herausforderungen bzgl. des Unterrichtens der Zielgruppe beschrieben werden. Außerdem wird eruiert, welche Einschätzungen speziell bzgl. migrationsbedingter Diversität verbalisiert werden, wie die Relevanz dieser Aspekte eingeschätzt wird und welche Konsequenzen die interviewten Lehrkräfte daraus für ihren Unterricht ableiten. Dazu zunächst das methodologische Vorgehen erläutert und das Forschungsinstrument *Leitfadengestützte Experteninterviews* (siehe dazu Meuser & Nagel 1991¹⁹², Gläser & Laudel 2010, Bogner et al. 2014;) detaillierter beleuchtet sowie Möglichkeiten und Grenzen zusammengefasst. Erläutert wird dann die Entwicklung des Leitfadens und der vorbereiteten Fragen. Informationen zur Durchführung der Interviews und Auswahl der Interviewpartner:innen sowie weitergehende Informationen zur Auswertungsmethode der Ergebnisse und den Phasen der Auswertung schließen sich an. In der Folge findet eine Auseinandersetzung mit dem Transkriptionsverfahren und der *Qualitativen Inhaltsanalyse* als Auswertungsmethode statt. Nach der Darstellung der Kategorienbildung, schließt sich die Auswertung der Interviews und eine Ergebniszusammenfassung an.

7.1 Methode der Datenerhebung

Um die durch die Vorstudie erhaltenen Ergebnisse zu vertiefen und Erkenntnisse über empirische individuelle Perspektiven von Lehrkräften, die im Schuldienst Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen gestalten, zu erhalten, wurden qualitative leitfadengestützte Expert:inneninterviews¹⁹³ (LF-EI) als Forschungsinstrument ausgewählt. Nach Bogner et al. eignen sich Expert:inneninterviews¹⁹⁴ vor allem für die Erhebung von Prozesswissen und Deutungswissen, eher nicht für die Erhebung von technischem Wissen (vgl. ebd. 2014: 18). Das Prozesswissen umfasse Einsicht in Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen und Ereignisse, in die die Befragten involviert seien, während das Deutungswissen subjektive Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster beinhalte (vgl. ebd. 2014: 18f). Die genannten

¹⁹²Ebd. konstatieren bereits 1991, dass Expert:inneninterviews in verschiedensten Forschungsfeldern eingesetzt würden. Sie setzen sich u.a. darüber hinaus mit der Problematik auseinander, wie methodisch kontrolliertes Fremdverstehen durch Expert:inneninterviews gelingen könne (vgl. ebd. 1991: 441).

¹⁹³ Für dieses Kapitel hier aufgrund der Häufigkeit der Verwendung abgekürzt mit LF-EI.

¹⁹⁴ Vertiefend zu Expert:inneninterviews siehe Bogner et al. (2014).

Autor:innen erläutern, dass Expert:inneninterviews in erster Linie dazu dienen Gesprächssituationen herzustellen, die die Befragten anregen, Schilderungen, Relevanzen und Einschätzungen zu in der Forschungsausrichtung konkretisierten Feldern zu entwickeln und offenzulegen (vgl. ebd. 2014: 32). In der Beschäftigung mit dem Begriff Expert:inneninterview stellt sich zunächst die Frage, was unter Expert:innen zu verstehen ist. Dazu führen Gläser und Laudel aus, dass es sich um Angehörige einer Funktionselite handele, die aufgrund von bestimmten Positionen über besonderes Wissen verfügen (vgl. ebd. 2010: 11). Mey und Mruck erläutern, dass die Expert:innen als Akteure in dem von ihnen repräsentierten Funktionskontext angesprochen werden würden, es aber in der konkreten Forschungspraxis häufig nur vage Aussagen dazu gäbe, wer als Expert:in angesehen werden könne (vgl. ebd. 2011: 264). Gläser und Laudel konkretisieren, dass die Expert:innen eigentlich als Medium für den untersuchten Sachverhalt oder Prozess zu sehen seien und nicht als Untersuchungsobjekt an sich¹⁹⁵ und sich Expert:inneninterviews daher eignen würden, um soziale Situationen oder Prozesse zu rekonstruieren (vgl. ebd. 2010: 12f). Die Rekonstruktion von Prozessabläufen durch Expert:inneninterviews sei nach Bogner et al. dann sinnvoll, wenn sie in der Vergangenheit stattgefunden hätten oder sie zu komplex seien, um sie zu beobachten oder kein Feldzugang vorhanden sei (vgl. ebd. 2014: 22). Gläser und Laudel konstatieren, dass Expert:inneninterviews in der Regel als leitfadengestützte Interviews stattfänden (vgl. ebd. 2010: 111). In Bezug auf die vorliegende Studie lässt sich festhalten, dass die befragten Lehrkräfte als Angehörige der Funktionselite „Lehrer:innen im Schuldienst“ ausgewählt wurden und in der Lage waren, Sachverhalte und Prozesse aus dem Untersuchungsfeld „Schule“ und „Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen“ wiederzugeben. Ein Feldzugang wäre vorhanden gewesen, so dass auch eine Beobachtung theoretisch möglich gewesen wäre, wenngleich aber aufgrund der Komplexität von Unterrichtsprozessen insgesamt schwerlich so konkret zu fassen gewesen wären, dass die Abbildung der Beschulungsrealität adäquat erfolgt wäre. Aus diesen Gründen wurde sich für LF-EI entschieden, da unterschiedliche Themenfelder und Perspektiven angesprochen und bestimmte Informationen abgefragt werden sollten (vgl. dazu Gläser & Laudel 2010: 111). Im Gegensatz zu LF-EI eignen sich narrative Interviews eher für biographische Erzählungen oder Handlungsschemata und sind weniger an konkreten Sachinformationen interessiert (vgl. Kaiser 2014: 2, Schütze 1977). Das LF-EI hat den Vorteil, dass der Fokus auf Gewinnung von

¹⁹⁵ Dafür eignet sich u.a. die Biographieforschung (vgl. Gläser & Laudel 2010: 13).

Sachinformationen liegt, weshalb ein höherer Grad der Strukturierung durch einen Leitfaden notwendig ist (vgl. Kaiser 2014: 3). Neben narrativen Interviews, gibt es weitere Interviewformen, wie zum Beispiel das ethnographische Interview, welches sich vor allem für die Erforschung von Einstellungen, Wertvorstellung oder Alltagsroutinen eignet (vgl. Kaiser 2014: 2), das problemzentrierte Interview (vgl. dazu Witzel & Reiter 2012, Witzel 2000) und das episodische Interview (vgl. dazu Flick 2011), welche jeweils über eine bestimmte methodische Vorgehensweise definiert sind (vgl. Bogner et al. 2014: 9)¹⁹⁶.

Wichtig zu betonen ist, dass es sich um kein standardisiertes Verfahren handelt (siehe dazu Bogner et al. 2014: 3)¹⁹⁷, wenngleich ein Leitfaden zu einer gewissen Strukturierung der Interviews beiträgt¹⁹⁸ und auch die Kategorienbildung die Auswertung erleichtert, weil in allen Interviews die gleichen Fragen und Themenfelder besprochen werden. Rekonstruierende Untersuchungen sind gebunden an „mechanismenorientierte Erklärungsstrategien“ (Gläser & Laudel 2010: 37) und müssen daher mit qualitativen Auswertungsverfahren analysiert werden (vgl. ebd. 2010: 37). Insofern fiel, neben der Auswahl des leitfadengestützten Expert:inneninterviews als Erhebungsinstrument der empirischen Perspektiven der Lehrkräfte innerhalb der Mixed-Methods-Studie, die Entscheidung für das Auswertungsinstrument auf die qualitative Inhaltsanalyse mit einem inhaltlich-strukturierenden Fokus. Die Darstellung der Methode findet sich in Kapitel 7.4 im Rahmen der Informationen zur Art der Auswertung der Ergebnisse. Vorab werden die Erstellung des Interviewleitfadens und Informationen zur Durchführung der Interviews thematisiert. Gläser und Laudel betonen, dass eine Rekonstruktion sozialer Sachverhalte mit Expert:innen eine Tiefe der Analyse erfordere, die aufgrund des Aufwands nur für wenige Fälle zeitgleich realisierbar sei (vgl. ebd. 2010: 37). Um eine ausreichend tiefe Analyse zu gewährleisten und mit einer überschaubaren Fallzahl zu hantieren, wurde die Anzahl der Expert:inneninterviews auf zwölf zu begrenzt. Nachfolgend werden Informationen zu Leitfäden im Allgemeinen und zur konkreten Leitfadenerstellung für die im Rahmen dieser Studie durchgeführten Interviews erläutert.

¹⁹⁶ Für eine vertiefte Auseinandersetzungen mit verschiedenen Interviewformen siehe Mey und Mruck (vgl. ebd. 2011: 259ff). Zu Varianten der Standardisierung siehe Hopf 1991.

¹⁹⁷ Die auf den fehlenden Konsens hinweisen, dass Expert:inneninterviews zu den qualitativen Forschungsinstrumenten gehören und dies auch mit dem Spektrum verschiedener Interviewformen und ihrer Ausrichtung begründen (vgl. ebd. 2014: 2f). Gleichzeitig machen ebd. darauf aufmerksam, dass besonders das leitfadenbasierte Expert:inneninterview manchen Vertreter:innen qualitativer Verfahren zu standardisiert sei. Auch Kaiser konstatiert, dass es für qualitative Expert:inneninterviews keine standardisierten Verfahren gäbe (vgl. ebd. 2014: VI). Es wird deutlich, dass dieses Feld kontrovers diskutiert wird.

¹⁹⁸ Dies wird als halbstandardisiertes oder teilstandardisiertes Interview bezeichnet. Dabei handelt es sich um nicht standardisierte Interviews mit gewissen Vorgaben für die interviewende Person (vgl. dazu Gläser & Laudel 2010: 41).

7.2 Der Interviewleitfaden

Der Einsatz eines Interviewleitfadens in Expert:inneninterviews erfüllt zum einen den Zweck einer Teil- bzw. Halbstandardisierung bzw. -strukturierung (siehe oben) und zum anderen darüber hinaus weitere Funktionen. Mey und Mruck erläutern, dass ein Leitfaden eine Stütze im Forschungsprozess sein könne, um das Wissen der forschenden Person zu organisieren und zu strukturieren (vgl. ebd. 2011: 278). Kaiser konkretisiert, dass ein Interviewleitfaden das Instrument der Datenerhebung sei, aber gleichzeitig auch die Übersetzung der theoretischen Annahmen in konkrete Interviewfragen beinhalte (vgl. ebd. 2014: 52). Er führt aus, dass der Leitfaden gleichzeitig ein Beleg für den Status der Co-Expertise des Interviewenden gegenüber der befragten Person sei (vgl. ebd. 2014: 54). Bogner et al. bestätigen diese Aspekte und schreiben dem Leitfaden eine zentrale Orientierungsfunktion zu (vgl. ebd. 2014: 27).

7.2.1 Operationalisierung des Leitfadens

Zur Operationalisierung halten Bogner et al. fest, dass die Umsetzung einer Forschungsfrage in ein konkretes Erhebungsinstrument genau genommen nicht in Bezug auf Leitfäden möglich sei und es abweichend vom naturwissenschaftlichen Forschungsideal (Hypothesen veri- oder falsifizieren) vielmehr so sei, dass der zentrale Vermittlungsschritt zwischen Empirie und Theorie nach der Datenerhebung erfolge (vgl. ebd. 2014: 31). Auch die Länge des Interviewleitfadens wird im Forschungsdiskurs thematisiert. Kaiser konstatiert, dass man Fragen für 90-120 Minuten einplanen solle, weil sich erfahrungsgemäß mit diesem Zeitfenster die besten Ergebnisse erzielen ließen, wenngleich der Umfang der Fragen genuin vom jeweiligen Forschungsschwerpunkt abhängt (vgl. ebd. 2014: 52f). Nach Bogner et al. hänge die Detaillierung des Leitfadens auch vom persönlichen Forschungs- und Interviewstil ab. Sie erläutern, dass gebräuchliche Leitfäden zwischen einer und sechs Seiten lang seien (vgl. ebd. 2014: 28f). Nach Kaiser sollte der Ablauf der Fragen und Themenkomplexe einer für die Expert:innen nachvollziehbaren Argumentationslogik folgen und nicht nach Wichtigkeit für das Forschungsvorhaben oder im Sinne der eigenen Forschungslogik aufgebaut sein (vgl. ebd. 2014: 53). Es wird darauf hingewiesen, dass die Chronologie der Fragen in der Planung eine andere sein könne, als in der Realität (konkrete Umsetzung der Interviews) (vgl. Bogner et al. 2014: 29). Der Leitfaden sei als Orientierung zu verstehen und ein Abweichen von den vorgegebenen Fragen, z.B. durch Rückfragen, sei erlaubt und jederzeit möglich (vgl. dazu Kaiser 2014: 53, zum Grundsatz der Offenheit). Im Sinne einer „art of science“ sei die Interviewsituation nach Fontana und Frey nicht genauestens planbar und vorhersehbar, bzw. durch Methodik zu leiten (vgl. ebd. 1998).

7.2.2 Aufbau des Leitfadens

Der erstellte Leitfaden ist in zwei Phasen unterteilt. Phase 1 umfasst 17 Fragen, während die optionale Phase 2 sieben weitere Fragen enthält. Da den Interviews eine Einführungsphase vorangestellt war und in der Intervieweröffnung weitere Informationen zur Forschungsorganisation, dem Forschungsfeld sowohl organisatorische Hinweise zur Erlangung der informierten Einwilligung der Interviewpartner:innen, die Zusicherung der Anonymität, Genehmigung einer Tonbandaufzeichnung als auch eine schriftliche Vorabinformation mit allgemeinen Informationen zu Geschlecht, Alter, Studienabschluss, Schulform, Schulfächern, Berufserfahrung und fachlichen Kenntnissen, gegeben wurden, beginnt der Leitfaden unmittelbar mit einer offenen, narrativen, assoziierenden Fragestellung.

Angenommen ich würde Sie gleich in Ihren Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen¹⁹⁹ begleiten, was würde ich beobachten?

Im Sinne der Vergleichbarkeit wurden die Fragen im Leitfaden ausformuliert (siehe dazu auch Gläser & Laudel 2010: 143). Nach der offenen Einstiegsfrage, die gleichzeitig darauf abzielt die befragte Person mental in die Lebens- und Erfahrungswelt des Unterrichtens von neu zugewanderten Schüler:innen zu versetzen und gedanklich ins Themenfeld zu führen, wurde eine geschlossene Frage gestellt, weil dies nach Gläser und Laudel mehr einem natürlichen Gesprächsverlauf folge, als ausschließlich offene Fragen zu stellen (vgl. ebd. 2010: 133).

Wurden Sie während Ihrer Ausbildung auf die Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern vorbereitet?

Um konkretere Informationen zu dieser geschlossenen Frage zu erhalten, wurde anschließend eine Nachfrage eingeplant. Die Offenheit von Fragen in Leitfadeninterviews ist aus Sicht von Gläser und Laudel an manchen Punkten problematisch, weil das Prinzip der Offenheit auch offene Fragen impliziert. Andererseits bewirke das Prinzip eine natürlichere Gesprächssituation durch die Abwechslung von geschlossenen und offenen Fragen, was zu ausführlicheren oder authentischeren Antworten führen könne. Gleichzeitig warnen sie aber vor dichotomen Fragen, die schnell in Suggestivfragen enden könnten (vgl. ebd. 2010: 132). Um Suggestionen zu vermeiden, wurden nachfolgend zwei weitere geschlossene Fragen mit eingeplanten Nachfragen vorbereitet.

Hat sich Ihr Unterricht durch die Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern verändert?
Wenn ja, inwiefern?

¹⁹⁹ Die Fragen werden hier in der Originalversion vorgestellt. Leider wurden zu diesem Zeitpunkt Genderaspekte nicht in aller Konsequenz verfolgt. Es müsste Schüler:innen, Lehrer:innen oder Lehrkräfte und Lehrkräftezimmer heißen.

Durch diese Frage sollten die Lehrkräfte angeregt werden über Veränderungen in Bezug auf die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen nachzudenken.

Hat sich Ihr Bild von sich als Lehrer:in durch das Unterrichten von neu zugewanderten SchülerInnen verändert?
Wenn ja, inwiefern?

Diese Frage mutet als unterstellende Frage an (siehe Gläser & Laudel 2010: 133), weil eventuell impliziert werden könne, dass sich durch das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen das Selbstbild jeder Lehrkraft verändert. Mit dieser Frage wurde beabsichtigt, dass die Befragten ihre Rolle in der Schule und im Unterricht reflektieren und somit eine eventuelle implizite Unterstellung toleriert. Es wurde aber davon abgesehen zu fragen „Inwiefern hat sich Ihr Bild von sich verändert?“, damit hier noch eine Ablehnung durch die geschlossen gestellte Frage möglich ist.

Nachfolgend wurden zwei Fragen zu strukturellen Situation an der Schule der Lehrkräfte in Bezug auf Modelle der umgesetzten Beschulung vorbereitet. In Bezug auf die Reihenfolge der Fragen sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass diese beiden Fragen in der praktischen Umsetzung häufig früher im Verlauf der Interviews gestellt wurden.

Wie sieht die aktuelle Beschulung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule aus?
Wie viele neu zugewanderte Schüler:innen gibt es bei Ihnen an der Schule?

Im Leitfaden folgt dann wieder eine assoziative Frage, die die Befragten zum reflektierenden Erzählen und zum Rekonstruieren der Begebenheiten an der Schule anregen sollte.

Angenommen ich wäre eine Lehrerin an Ihrer Schule und wir würden uns im Lehrerzimmer nach dem Unterricht in einer Ihrer Klassen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern treffen. Was würden Sie mir berichten?

Weitere Fragen wurden dann konkreter an die Forschungsrichtung und die Vorstudie anknüpfend in Bezug auf die Kompetenzen für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen und mit der Beschulung einhergehende Herausforderungen²⁰⁰ gestellt. Des Weiteren wurde nach dem Einfluss der Lebenswelt der zugewanderten Schüler:innen persönlich und für den Unterricht gefragt.

Welche Kompetenzen sind aus Ihrer Sicht für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern erforderlich?
Worin sehen Sie aktuell Herausforderungen für sich in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern?
Welche Rolle spielt die Lebenswelt der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler für Sie und Ihren Unterricht?

²⁰⁰ Es ist inzwischen reflektiert, dass diese Frage suggeriert, dass neu zugewanderte Schüler:innen automatisch Herausforderungen mit sich bringen. Geeigneter wäre eine offenere Fragestellung gewesen, die Potentiale miteinbezieht.

Nachfolgend sieht der Leitfaden Fragen zu Fortbildungswünschen sowie generell zu Wünschen und Ideen in Bezug auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen, vor.

Wünschen Sie sich persönlich Fortbildungsangebote für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern?
Wenn ja, in welchem Bereich?
Haben Sie Wünsche/Ideen in Bezug auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern?

Im letzten Schritt der ersten Phase sollten die Lehrkräfte angeregt werden, unabhängig von strukturellen, realen Voraussetzungen, ihre Traumschule in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen zu imaginieren. Dadurch sollte evoziert werden, dass die Lehrkräfte in Reflexion der Herausforderungen und etwaiger Missstände, formulieren, welche Voraussetzungen gegeben sein müssten, um neu zugewanderte Schüler:innen optimal zu fördern und zum Bildungserfolg zu führen.

Wie würden Sie Ihre Traumschule in Bezug auf die Integration und das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen beschreiben?

Phase 2 wurde als zeitlicher Puffer vorbereitet und sollte optionale Gesprächsanlässe bieten, je nachdem, wie die individuellen Gesprächsverläufe sich gestalten. Hierfür wurden Ergebnisse der quantitativen Vorstudie sowie einige der Aussagen aus dem Fragenbogen²⁰¹ zusammengestellt.

Eine Befragung von Lehrer:innen in 2016 hat gezeigt, dass 54 % der Lehrerinnen und Lehrer sagen, dass neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der Regel nur wenig fachliche Kenntnisse aus ihren Heimatländern mitbringen. Wie sehen Sie das?

Was halten Sie von der Aussage, dass neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler nur in separaten Klassen die optimale Förderung erhalten?

Wie stehen Sie zur Behauptung, dass die zentrale Aufgabe der Schule die Vermittlung von Unterrichts- und Fachinhalten, nicht Sprachvermittlung ist?

Was ist Ihre Meinung zu der Aussage, dass ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern auch die bildungssprachlichen Kompetenzen monolingual deutsch aufgewachsener Schülerinnen und Schüler fördert?

Wie stehen Sie zur Behauptung, dass das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache abfällt, wenn sie gemeinsam mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden?

Was halten Sie von der Aussage, dass Gespräche und Unterhaltungen der Schülerinnen und Schüler in den Pausen auf Deutsch deren bildungssprachliche Kompetenzen fördern?

Was denken Sie über durchgängige Sprachbildung d.h. Integration der Sprachförderung in allen Fächern, Schulstufen und Schulformen?

Als einheitliche Abschlussfrage wurde nach Ergänzungen oder bisher nicht angesprochenen Themen gefragt. Dies ist nach Gläser und Laudel besonders wichtig, um eine möglichst angenehme Gesprächssituation zum Gesprächsabschluss zu schaffen und auch die Offenheit

²⁰¹ Siehe Kapitel 6.2

des Interviews zu unterstreichen, indem nochmal um die Generierung von Informationen gebeten werde, die in der Vorbereitung nicht vorgesehen gewesen seien (vgl. ebd. 2010: 149).

Möchten Sie noch etwas ergänzen? Gibt es noch Aspekte, die bisher nicht angesprochen wurden, die Sie ergänzen möchten?

Bortz und Döring empfehlen ebenfalls eine einfache, leicht zu beantwortende Abschlussfrage und geben den Hinweis, dass die Antworten der Interviewten sehr hilfreich für ihre Studien und Forschungsprojekte waren (vgl. ebd. 2006: 245). Nach Fertigstellung des Leitfadens wurde dieser einer expliziten Kontrolle unterzogen und jede Frage auf ihre Relevanz und die inhaltliche Ausrichtung geprüft (vgl. dazu die Regeln zur Leitfadenerstellung von Gläser und Laudel 2010: 149). Der Leitfaden wurde anschließend von Fachexpert:innen im eigenen Team geprüft und es wurden Verbesserungsvorschläge formuliert. Nach Abschluss der Überarbeitung wurde eine Testung mit einer Gymnasiallehrkraft durchgeführt. Dies wurde als instrumenteller Vortest (Probeinterview) durchgeführt und der Leitfaden hinsichtlich seiner Funktionalität erneut überarbeitet²⁰². Er stellte sich aber insgesamt hinsichtlich seiner Verständlichkeit der Fragen als geeignet heraus.

Nach Erläuterung des Interviewleitfadens folgen im nächsten Kapitel Informationen zur Durchführung der Interviews.

7.3 Informationen zur Durchführung der Interviews

Nachfolgend wird beschrieben, wie die Interviewpartner:innen ausgewählt und für das Forschungsvorhaben gewonnen werden konnten. Es werden Informationen zur Ablaufplanung der Interviews, der konkreten Umsetzung gegeben und die Kohorte wird beschrieben.

7.3.1 Auswahl der Interviewpartner:innen

Eine in Bezug auf das Alter, die Berufserfahrung, das Geschlecht und den Schulstandort, heterogene Kohorte von zwölf Gymnasiallehrkräften schien, auch in Bezug auf die empirischen Perspektiven und Rekonstruktionen, angemessen, um eine Stichprobengröße zu erhalten, die für eine qualitative Auswertung der subjektiven Sichtweisen der Lehrer:innen ausreichend ist (siehe dazu auch Gläser & Laudel 2010: 37). Um eine Repräsentativität zu gewährleisten, wurde darauf geachtet, dass die befragten Personen möglichst genau die Grundgesamtheit der Gymnasiallehrkräfte repräsentieren. Die Akquise der Expert:innen erfolgte durch berufliche Verbindungen, die sich z.T. aus Fortbildungen im Kontext von

²⁰² Zur Notwendigkeit dieses Schritts siehe Bortz und Döring 2006: 245.

ProDaZ, z.T. aus Beratungs- und Fortbildungsanfragen, die an das Institut DaZ/DaF der UDE gerichtet wurden, und zum Teil über private Kontakte, ergeben haben. Hierbei wurde ein Schwerpunkt daraufgelegt, dass die Personen verschiedene Altersstufen repräsentieren und über unterschiedlich lange Berufserfahrungen verfügen. Gleichzeitig lag ein Fokus darauf, dass kein zu enger Bekanntheitsgrad zur forschenden Person bestand. Den Expert:innen wurden grundsätzliche Informationen zum Forschungsvorhaben mitgeteilt, bevor sie ihre Zustimmung gaben. Von einem vorbereitenden Gespräch oder der Zusendung des Leitfadens wurde abgesehen. Dies empfiehlt Kaiser und erläutert, dass es grundsätzlich nur wichtig sei, den Expert:innen Ziele und Ausrichtung der Untersuchung sowie Hinweise zur Anonymisierung und Datenschutz mitzuteilen (vgl. ebd. 2014: 54). Vom Verschicken der Leitfäden vor der Interviewsituation raten Bogner et al. ebenfalls ab und empfehlen basale Informationen zum Forschungsprojekt als Vorabinformation (vgl. ebd. 2014: 31). Es bestand keine Abhängigkeit zwischen den Befragten und der interviewenden Person und keine weitergehenden Verbindungen.

7.3.2 Ablauf der Interviews und Kohortenbeschreibung

Der geplante Ablauf der Interviews umfasste einen informellen Warm-Up mit Smalltalk zu allgemeinen Themen (Wetter, Schulumgebung, Wohlbefinden etc.), eine Einstiegsphase, dann das eigentliche Interview und den Interviewabschluss (vgl. dazu Mey & Mruck 2011:268). Die Befragten erhielten in der Phase der Intervieweröffnung eine kurze schriftliche Abfrage demografischer Eckdaten (Vorbefragung) sowie einer Erklärung zur Weiterverwendung der Aufnahmen für wissenschaftliche Zwecke, die sie vor Ort ausfüllten und währenddessen sie Rückfragen zu den Dokumenten stellen konnten. Die Vorbefragung der Expert:innen findet sich im Anhang.

Für die Interviews wurden mit den ausgewählten Expert:innen vorab Termine vereinbart. Den Ort der Befragung legten diese selbst fest. So wurden Interviews z.T. in Schulen, z.T. bei den Expert:innen zuhause, z.T. in Räumen der Universität oder an neutralen Orten (Café) durchgeführt. Die Interviews fanden teilweise in den Freistunden der Lehrkräfte statt. Nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Befragten, die Standorte der Schulen sowie deren Sozialindexstufe²⁰³, Datum und Ort der Interviewtermine:

²⁰³ Ehemals Standortfaktor. Vertiefte Informationen dazu finden sich hier: <https://www.schulministerium.nrw/sozialindex>. Der Sozialindex ist in fünf Stufen unterteilt und richtet sich u.a. nach dem Anteil der Schüler:innenschaft mit Migrationshintergrund, dem Anteil von SG BII-Empfänger:innen und Arbeitslosen im Schulumfeld. Ist dieser *sehr gering* und der Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund unter 10% erhält die Schule den Sozialindex 1, bei *geringem* Anteil

Tabelle 42: Übersicht Interviewpartner:innen

Lfd.Nr.	Pseudonym ²⁰⁴	Standort der Schule	Datum des Interviews	Sozial-index-stufe der Schule	Ort des Interviews
1	Jana	Essen	08.06.18 10 Uhr	2	Schule, Besprechungsraum
2	Carl	Mülheim	12.06.18 9:30 Uhr	3	Schule, Klassenzimmer
3	Max	Gelsenkirchen	15.06.18 12 Uhr	3	Schule, Lehrerbibliothek
4	Ulrike	Gelsenkirchen	19.06.18 12 Uhr	3	Zuhause bei der Befragten
5	Heidi	Geldern	27.06.18 12 Uhr	1	Büro Universität
6	Ralf	Köln	23.07.18 11 Uhr	5	Büro Universität
7	Maria	Oberhausen	06.07.18 10 Uhr	5	Büro Universität
8	Wolf	Grevenbroich	06.09.18 10 Uhr	1	In der Wohnung des Befragten
9	Sarah	Neuss	12.09.18 12 Uhr	3	In einem ruhigen Café ohne weitere Gäste
10	Manu	Essen	21.09.18 16 Uhr	4	Zuhause bei der Befragten
11	Oskar	Essen	05.10.18 15 Uhr	5	Büro Universität
12	Hedda	Grevenbroich	14.12.18 13 Uhr	1	Schule, Klassenzimmer

Drei von den zwölf Befragten sind an Essener Gymnasien tätig. Neben Mülheim, Oberhausen und Gelsenkirchen finden sich mit Grevenbroich und Geldern sowie Köln auch Standorte außerhalb des Ruhrgebiets, sowohl in ländlicher, als auch in städtischer Lage. Der Tabelle ist der jeweilige Sozialindex der Schule zu entnehmen. Der jeweilige Ort der Interviews beeinflusste die Gesprächsführung. So waren die Interviews in Büros und bei Befragten Zuhause von einer ruhigeren Atmosphäre geprägt, während die Interviews in Schulräumen zum Teil durch Umgebungsgeräusche oder Störungen durch andere Personen gekennzeichnet waren. Zudem waren die Lehrkräfte, die innerhalb der Schule interviewt wurden, zum Teil in einem subjektiv wahrgenommenen Zeitdruck, weil der vereinbarte Zeitrahmen beachtet werden musste und sie danach z.T. in den nächsten Unterricht gehen mussten. Hier wurde auch von der forschenden Person darauf geachtet, dass die vereinbarte Zeit eingehalten wurde. Insofern bestand hinsichtlich der Fragestellung eine gewisse Flexibilität, Fragen wurden zum Teil in anderer Reihenfolge gestellt oder übersprungen. Im Sinne der Halbstandardisierung und um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden bestimmte

und 10-20% Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund Sozialindex 2, bei 20-25% und einem *durchschnittlichen* Anteil von SG BII-Empfänger:innen und Arbeitslosen im Schulumfeld Stufe 3, Stufe 4 bei 25-40% Schüler:innen mit Migrationshintergrund und einem *hohen* Anteil SG BII-Empfänger:innen und Arbeitslosen und Sozialindexstufe 5 bei *sehr hohem* Anteil SG BII-Empfänger:innen und Arbeitslosen sowie einem Anteil von über 40% Schüler:innen mit Migrationshintergrund.

²⁰⁴ Festgelegt nach gelesener Geschlechtsidentität und Klarnamen.

Fragen allen Lehrkräften gestellt²⁰⁵. Die Interviews wurden entweder mit einem Tonbandgerät mit Mikrofon oder mit einer App des Smartphones aufgenommen. Die interviewende Person versicherte sich, dass die Aufnahme startete und das Interview wurde durchgeführt²⁰⁶. Zum Abschluss der Interviews wurde allen Befragten die gleiche, bereits oben erläuterte Abschlussfrage gestellt und die Aufnahme beendet. In einem anschließenden kurzen Austausch wurde den Befragten für Ihre Bereitschaft und Teilnahme an der mündlichen Befragung gedankt. Nachfolgend werden für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den befragten Expert:innen die zwölf befragten Personen in Form von Steckbriefen vorgestellt, anschließend finden sich Informationen zur Art der Auswertung der Interviews und die eigentliche inhaltliche Analyse.

7.3.3 Vorstellung der Expert:innen - Samplingbeschreibung

An dieser Stelle wird die Kohorte detaillierter beschrieben. Hierfür wurden Steckbriefe erstellt, die jede:n einzelne:n Interviewpartner:in beschreiben und die wichtigsten Inhalte der Interviews zusammenfassen. Neben dem Pseudonym und der Altersstufe sowie den Schulfächern, enthalten die Steckbriefe Angaben zur Berufserfahrung, zum Standort und zum Sozialindex der Schule. Darüber hinaus finden sich erste inhaltliche Anhaltspunkte zur empirischen Perspektiven und den Klassenformaten in denen unterrichtet wird. An dieser Stelle werden nicht alle Steckbriefe abgebildet, sondern die Informationen aus ebd. im Textformat zusammengefasst.

7.3.3.1 Jana

Jana unterrichtet Englisch und Geschichte an einem Essener Gymnasium mit dem Sozialindex 2. Sie ist zwischen 25 und 35 Jahre alt und verfügt über 6-12 Jahre Berufserfahrung. Jana unterrichtet sowohl in Regelklassen mit neu zugewanderten Schüler:innen, als auch in Regelklassen mit überwiegend einsprachigen Kindern und Jugendlichen. Sie legt in ihrem Unterricht einen Fokus auf die Verbindung von Sprache und Fachinhalten, findet es wichtig in altershomogenen Regelklassen zu unterrichten und neu zugewanderte Schüler:innen nicht von den Regelklassen zu separieren. Jana hält fest, dass sprachbildender Unterricht allen Schüler:innen zu Gute kommt. Sie konstatiert, dass durchgängige Sprachförderung nicht möglich sei und sie vor vielen Herausforderungen in Bezug auf die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen stehe. Unter anderem nennt sie einen erhöhten

²⁰⁵ Hier sein an Kaiser erinnert, der das Prinzip der Offenheit und Flexibilität in Bezug auf die Umsetzung der Leitfragen und -reihenfolge beschreibt (vgl. ebd. 2014: 53).

²⁰⁶ Zu Inhalten und Auswertung der Interviews siehe Kapitel 7.5 und 7.6

Austauschbedarf mit Kolleg:innen, mehr Zeitinvestitionen in die neu zugewanderten Schüler:innen, die die ganze Klasse aufhalten würden und die fehlenden Informationen zur Lebenswelt der Schüler:innen, die neu zugewandert sind. Sie gibt an, während ihrer Ausbildung nicht auf das Unterrichten von dieser Schüler:innengruppe vorbereitet worden zu sein. Jana wünscht sich mehr Beschulungsinformationen zu den neuen Schüler:innen in ihrer Klasse, möchte gerne Details über die bereits im Herkunftsland angewandten didaktischen Methoden erhalten und würde gerne mit aktuelleren Schulbüchern, die Bezug auf die Lebenswelt der neu zugewanderten Schüler:innen nehmen, arbeiten.

7.3.3.2 Carl

Carl ist Lehrkraft für Philosophie und Deutsch an einem Gymnasium in Mülheim mit dem Sozialindex 3. Er ist zwischen 35 und 45 Jahre alt und verfügt über 3 bis 5 Jahre Berufserfahrung. Carl hat bereits vor dem Schuldienst Erfahrungen mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Form von Förderunterricht und Nachhilfe gemacht. Aktuell unterrichtet er sowohl in einer Regelklasse mit neu zugewanderten Schüler:innen, als auch in einer internationalen Vorbereitungsklasse (IVK). Ihm ist es wichtig das individuelle Potential der einzelnen zu unterrichtenden Person zu erkennen und er misst der Sprachvermittlung eine besondere Rolle zu. Carl gibt neu zugewanderten Schüler:innen im Regelunterricht Extra-Aufgaben, weil das von der Schulleitung so gewollt werde. Er sei nicht auf die Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen im Rahmen seiner Ausbildung vorbereitet worden und fühle sich überfordert. Ihm fehlt u.a. die Vorbereitungszeit, weil die „IVK-Kinder“, wie er sie nennt, unangemeldet in seinen Regelunterricht kämen und er dann keine Materialien „dabei“ hätte. Auch der Umgang mit dem „Chaos“ in der IVK-Klasse, dass es schulintern kein Material für „diese Klasse“ gäbe und zwischen den Lehrkräften keinerlei Absprachen stattfänden, lasse ihn verzweifeln. Er beschreibt ausführlich, dass er die Beleidigungen der Schüler:innen untereinander, aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse, nicht verstehe, dass die Schulleitung mit fragwürdigen Sanktionsmaßnahmen seine Autorität untergraben würde und er mit der Leitung der IVK-Klasse den „schwarzen Peter“ im Kollegium zugeschoben bekommen habe. Weiterhin führt er aus, dass vor allem im Rahmen des Philosophieunterrichts besonders der kritische Blick auf verschiedene Religionen von neu zugewanderten Schüler:innen als persönliche Beleidigung aufgefasst werde. Er befürwortet, dass die Schüler:innen in ihren Pausen Deutsch sprechen, um ihre sprachlichen Kompetenzen zu steigern. Carl wünscht sich u.a. Anerkennung für seine tägliche Arbeit und Leistung, darüber

hinaus möchte er mehr Materialien, vor allem Übersetzungs-Apps und Wörterbücher für die IVK-Klasse.

7.3.3.3 Max

Max ist zwischen 25 und 35 Jahren alt und arbeitet als Deutsch- und Philosophielehrkraft an einem Gelsenkirchener Gymnasium mit dem Sozialindex 3. Er verfügt über 6-12 Jahre Berufserfahrung und unterrichtet aktuell ausschließlich eine internationale Vorbereitungsklasse (IVK). Er achtet darauf, dass der Unterrichtsalltag sehr ritualisiert abläuft, er variiere die Unterrichtsformate und akzeptiere den Bewegungsdrang der Schüler:innen in didaktischer Weise. Max ist es wichtig, die Schüler:innen zu selbstgesteuertem Arbeiten anzuregen und er stellt verschiedene differenzierende Arbeitsaufträge zur Verfügung zwischen denen die Schüler:innen wählen können. Er schätze die Herkunftssprachen seiner Schüler:innen wert und binde diese an vielen Stellen ein. Für Max ist „seine IVK-Klasse“ ein Safe-Space für „die traumatisierten Kinder“. Die größten Herausforderungen bestehen für ihn darin, dass er einerseits nicht während seiner Ausbildung auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet wurde und andererseits die große Heterogenität in der Klasse. Gleichzeitig beschreibt er, dass die Schüler:innen die IVK nicht als „richtigen Unterricht“ sähen und „einfach kommen und gehen“ würden und sich Arbeitsaufträgen verweigerten. Er beobachtet, dass die fehlende Teilnahme am Regelunterricht die Motivation der Schüler:innen herabsetze und Schule an sich innerhalb der Lebenswelt der Schüler:innen keinen hohen Stellenwert habe. Max beschreibt Probleme in der Kommunikation mit den Eltern der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen und dass äußere Faktoren (Störungen im Unterricht, Hilfe beim Ausfüllen von Formularen, Behördengänge) einen negativen Einfluss auf den reibungslosen Ablauf des Unterrichts hätten. Dazu zählen seiner Meinung nach bürokratische Tätigkeiten, die als IVK-Lehrkraft überwiegen, die stetige Neustrukturierung seiner Klasse aufgrund von Personenwechseln (Ankommende und Klassenwechsler:innen) und kein festes Kollegium zur Beschulung der IVK. Er nimmt große Unsicherheiten seiner Kolleg:innen in Bezug auf die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen wahr und beschreibt das Lehrkräftezimmer als Ort, um Frust abzulassen. Max wünscht sich Verlässlichkeit in Bezug auf die Planung seines Unterrichts und seiner Klassenstruktur und ein festes Kollegium in Bezug auf die IVK.

7.3.3.4 Ulrike

Die Deutsch- und Religionslehrerin **Ulrike** ist zwischen 25 und 35 Jahren alt und unterrichtet an einem Gelsenkirchener Gymnasium mit dem Sozialindex 3. Sie verfügt über 3-5 Jahre

Berufserfahrung und unterrichtet ebenso wie Max, aktuell ausschließlich in einer internationalen Vorbereitungsklasse (IVK). Sie verfügt über ein Zertifikat für DaZ/DaF, beschreibt aber, dass sie sich dadurch nicht besser vorbereitet fühle und sie ein „Learning by doing“ in Bezug auf den DaZ-Unterricht praktiziere. Ulrike wählt ihre Unterrichtsinhalte nach Lebensweltbezügen aus, ist offen in der Unterrichtsmethodik und orientiert sich an der Tagesform ihrer Schüler:innen. Sie plane sehr viel Zeit für Gespräche mit den Schüler:innen ein und beschreibt, dass gemeinsame Erfahrungen, auch Konflikte, die Schüler:innen über die Nationalität hinaus miteinander verbinden. Die Lehrkraft beschreibt, dass sie aufgrund ihres Geschlechts und weil sie keine Züchtigung gegenüber den Schüler:innen anwenden würde („so wie die Kinder es gewöhnt seien“) Probleme mit fehlendem Respekt in der Klasse habe. Sie erläutert, dass das Gewaltpotential der Schüler:innen immens sei („Steine und Stöcke“, die von Schüler:innen verwendet werden) und sie aufgrund der omnipräsenten Gewalt langsam auch abstumpfe. Ihr fehle eine übersetzende Person für den Umgang mit Eltern und Ulrike hat das Gefühl, dass sie sich in Elterngesprächen im Kreis drehe. Sie gibt an, dass viele Kinder aufgrund von Traumata „unbeschulbar“ seien und man sehr viel Geduld und Durchhaltevermögen für diese Tätigkeit brauche. Ulrike wünscht sich mehr Rückhalt von der Schulleitung.

7.3.3.5 Heidi

Die über 65 Jahre alte **Heidi** ist Lehrerin für Deutsch, Geschichte und Philosophie. Sie verfügt über mehr als 20 Jahre Berufserfahrung und unterrichtet an einem Gymnasium in Geldern mit dem Sozialindex 1. Sie wurde vor kurzem pensioniert, unterrichtet aber weiterhin stundenweise an der Schule. Sie beschreibt, dass die Ressourcen der neu zugewanderten Schüler:innen in den Unterricht der Regelklassen mit einbezogen würden. Heidi betont, dass Fachunterricht und Sprachvermittlung nicht zu trennen seien und auch monolingual deutsch aufwachsende Kinder von sprachbildendem Unterricht profitieren würden. Heidi ist eine erfahrene Lehrkraft und sieht die Herausforderungen eher bei den Schüler:innen, als bei sich selbst. Sie erläutert, dass die „harte Integration“ von neu zugewanderten Schüler:innen direkt in die Regelklasse und die fehlenden vorgegebenen Konzepte, den Einstieg für „diese Schüler:innen“ besonders schwermachen würden. Heidi erläutert, dass „Türk:innen“ eher nicht so erfolgreich seien in der Schule, weil sie sozialisationsbedingt zu sehr verwöhnt werden würden. Weiterhin beschreibt sie, dass das Sprachlernen der Kinder eher intuitiv geschehe und sie nichts von separierenden Klassen halte. Heidi wünscht sich eine Vernetzung der Fächer

und Inhalte in Bezug auf die Herkunftsländer und Sprache, Klassenfahrten für alle Schüler:innen als Integrationsfaktor und eine Theater-AG, die Stücke zu Interkulturalität bearbeitet.

7.3.3.6 Ralf

Ralf unterrichtet an einem Kölner Gymnasium mit dem Sozialindex 5. Er ist zwischen 25 und 35 Jahren alt, verfügt über 6 bis 12 Jahre Berufserfahrung und unterrichtet die Fächer Deutsch, Pädagogik und Sozialwissenschaften. Ralf hat neben dem Lehramtsstudium interkulturelle Pädagogik studiert und beschreibt, dass sein Studium Inhalte zu DaZ beinhaltet habe und er im Referendariat auch in Kontakt mit dem Thema gekommen sei. Aktuell unterrichtet er sowohl im Regelunterricht mit überwiegend mehrsprachigen Schüler:innen, als auch in einer Integrationsklasse (IK). Er erläutert, dass er durch ein Kooperationsprojekt mit der Universität zu Köln zeitweise in der IK durch weitere kompetente Lehrkräfte unterstützt wurde. Ralf unterrichtet mit hoher Motivation und hat ein inklusives ressourcenorientiertes Konzept für den Unterricht entwickelt, welches Herkunftssprachen einbezieht und u.a. ein Patensystem für neu ankommende Schüler:innen enthält. Er sieht die Separierung der Klasse als Schonraum und Rückzugsort mit Vertrauensbasis und findet im Kollegium vor allem durch dienstältere Kolleg:innen eine große Unterstützung und Aufmunterung Dinge zu tun, die nicht als „typisch gymnasial“ gelten würden. Ralf betont, dass die Anwesenheit der IK das Normalitätsverständnis in Bezug auf Heterogenität aller Schüler:innen und Lehrkräfte stärke, so dass Heterogenität als Selbstverständlichkeit wahrgenommen werde. Er führt aus, dass das Kollegium bei Einrichtung der IK große Ressentiments und Angst vor Überforderung gehabt habe. Des Weiteren würden Kolleg:innen mit den Schüler:innen seiner IK in besonderer Weise sprechen, diese fühlten sich dadurch herabgesetzt und „wie Behinderte“ behandelt. Er beschreibt, dass sich „seine Schüler:innen“ in den Regelklassen als Zumutung und als „Fremdkörper“ empfänden. Ralfs Kolleg:innen würden „seine Schüler:innen“ auch ausfragen, vor allem spezifisch nach Fluchterfahrungen und viele Schüler:innen würden sich verpflichtet fühlen zu antworten. Er beobachte ein Aufdrängen von bestimmten Inhalten (z.B. zu sexueller Aufklärung) aufgrund eines eigenen „okzidental Kulturverständnisses“. Ralf konstatiert, dass der gymnasiale Anspruch häufig zum Ausschluss bestimmter Schüler:innen führe und seine Kolleg:innen gegen die Verwendung der Herkunftssprachen argumentieren würden. Er wünscht sich Schonräume für neu zugewanderte Schüler:innen ohne Beurteilungsdruck, die

Intensivierung des sprachsensiblen Fachunterrichts und dass Heterogenität nicht als Herausforderung, sondern als immer da gewesenes Phänomen wahrgenommen werde.

7.3.3.7 Maria

Maria unterrichtet Deutsch, Pädagogik und Mathematik an einem Oberhausener Gymnasium mit Sozialindex Stufe 5. Sie ist zwischen 35 und 45 Jahren alt und verfügt über 6 bis 12 Jahre Berufserfahrung. Sie gibt an während ihrer Ausbildung nicht auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet worden zu sein. Die Lehrerin unterrichtet überwiegend in mehrsprachigen Regelklassen mit neu zugewanderten Schüler:innen. An „ihrer“ Schule gibt es internationale Vorbereitungsklassen (IVK) in den Stufen 6, 7, 8 und 12, welche sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientieren. In ihrem Unterricht werden neu zugewanderte Schüler:innen neben leistungsstarke Schüler:innen gesetzt, um Unterstützung zu erhalten. Maria berichtet, dass neu zugewanderten Schüler:innen durch die zeitnahe Teilnahme am Sport-, Kunst- und Musikunterricht der Regelklassen integriert werden. Sie beschreibt, dass sie sprachsensiblen Unterricht umsetze und die Schüler:innen neben Sprachförderung auch das Selbstlernzentrum der Schule nutzen könnten. Maria achtet bei der Auswahl ihrer Unterrichtsmaterialien immer auf einen Lebensweltbezug und vermeidet prekäre Themen, die Traumata anrühren könnten. Sie erläutert, dass bei den Schüler:innen auftretende Irritationen (z.B. bezüglich „Gerüchen“) in der Klassengemeinschaft besprochen würden. Sie akzeptiert Gespräche in den Herkunftssprachen und findet, dass Sprachvermittlung eine fächerübergreifende Aufgabe sei. Vor besondere Herausforderungen stelle sie die niveauabhängige Materialauswahl, was in Bezug auf den Lehrplan in Deutsch schwierig sei und dass es kein konkretes Konzept zur Umsetzung des sprachsensiblen Unterrichts an ihrer Schule gäbe. Sie beschreibt, dass neu zugewanderte Schüler:innen häufig Fachkenntnisse mitbrächten, dieser aber aufgrund der fehlenden Sprache nicht einbringen könnten. Sie wünscht sich eine zeitliche Entlastung, damit mehr Absprachen mit Kolleg:innen möglich seien und eine Bereitstellung von „mehr Stunden“, um sich besser auf neu zugewanderte Schüler:innen einstellen zu können. Darüber hinaus wäre sie froh über kleinere Klassen, Teamteaching und Übersetzer:innen, die im Unterricht helfen.

7.3.3.8 Wolf

Wolf arbeitet als Lehrkraft an einem Gymnasium in Grevenbroich mit dem Sozialindex 1. Er ist zwischen 25 und 35 Jahren alt und unterrichtet die Fächer Deutsch und Sport. Er verfügt über 3 bis 5 Jahre Berufserfahrung und unterrichtet aktuell ausschließlich in einer Klasse mit neu zugewanderten Schüler:innen (von ihm „DaZ-Klasse“ genannt). Er berichtet, dass in seinem

Studium keinerlei Ausbildung oder Inhalte in Bezug auf die Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen thematisiert worden seien. Er habe aber aus eigener Initiative vor dem Referendariat Fortbildungen zu diesem Thema besucht. Wolf beschreibt „seine DaZ-Klasse“ als lernmotivierte Gruppe, in der kulturelle Begebenheiten besprochen würden und Gleichberechtigung ein wichtiges Thema sei. Er spricht diesbezüglich das Frauenbild vieler neu zugewanderter Schüler:innen an. Das Thematisieren von Alltagsregeln und Handlungen, um den Umgang im Alltag miteinander zu erleichtern, sei ein weiterer wichtiger Fokus. An „seiner“ Schule werde der DaZ-Klasse eine Begleitperson, meistens ein „ehemaliger Schüler“, für den Unterricht zur Verfügung gestellt. Er sieht die Beschulung in seiner Klasse für sich als berufliches Potential, um seine eigenes Professionswissen auszubauen. Wolf engagiert sich für die Schüler:innen und versucht sie in Sportvereinen „unterzubringen“. Die Herkunftssprachen „seiner“ Schüler:innen toleriert er und erkennt sie als wichtiges Kommunikationsmittel untereinander an. Für ihn findet Sprachvermittlung dauerhaft statt. Die größten Herausforderungen sieht der Lehrer für sich in der fehlenden fachlichen Ausbildung und darin, dass kein Leitmedium oder Curriculum der DaZ-Klasse vorhanden sei. Er würde gerne auf evaluierte Methoden und Konzepte zurückgreifen. Wolf beschreibt, dass besonders feinmotorische Fähigkeiten (z.B. Schere benutzen) noch geübt werden müssten und für ihn der Spagat zwischen der Herstellung von Lebensweltbezug und Re-Traumatisierung besonders schwierig sei. Er wünscht sich ausgereifte Materialien für die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen, mehr Ansprechpartner:innen, mehr Sozialarbeiter:innen (für bürokratische Prozesse, wie Anträge), mehr Verständnis für die Situation Geflüchteter und eine digitale Ausrüstung (z.B. einen Computer).

7.3.3.9 Sarah

Die zwischen 25 und 35 Jahren alte Lehrkraft **Sarah** unterrichtet an einem Gymnasium in Neuss mit dem Sozialindex 3 Spanisch und Erdkunde. Sie gibt an, weniger als zwei Jahre Berufserfahrung zu haben und unterrichtet neu zugewanderte Schüler:innen in der Regelklasse. Sie berichtet, in ihrem Studium nicht auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet worden zu sein. Sarah beschreibt, dass die neu zugewanderten Schüler:innen sich in ihrem Unterricht beteiligen würden, „brav“ und motiviert seien. Sie empfindet die Erfahrungswerte und Wissensbestände der Schüler:innen als Gewinn für den Unterricht und achte z.B. in Geographie darauf auf einen Lebensweltbezug für die neu zugewanderten Schüler:innen herzustellen. Sie habe sich bereits ehrenamtlich für

Geflüchtete eingesetzt. Herausfordernd seien für sie die sprachlichen Hürden der Schüler:innen und dass ihren Kolleg:innen die Motivation oder das Interesse fehle, Materialien oder Inhalte für neu zugewanderte Schüler:innen aufzubereiten. Schwierig sei auch die „richtige Auswahl“ von Lehrbüchern und der eigentliche Transfer von Wissensinhalten zwischen Lehrkraft und Schüler:innen. Sarah wünscht sich Fortbildungen im Bereich DaZ für sich und vor allem aber auch für ältere Kolleg:innen sowie die Vertiefung interkultureller Kompetenzen und dass DaZ und inklusiver sprachsensibler Fachunterricht auch in der Lehrkräfteausbildung ausreichend thematisiert werden.

7.3.3.10 Manu

Manu ist eine zwischen 35 und 45 Jahre alte Lehrkraft, die an einem Essener Gymnasium Französisch und Englisch unterrichtet. Die Schule hat den Sozialindex 4. Manu verfügt über 6 bis 12 Jahre Berufserfahrung und unterrichtet in Regelklassen neu zugewanderte Schüler:innen. Neben der Teilnahme an DaZ-Fortbildungen verfüge sie über Kompetenzen im Bereich der Alphabetisierung. Manu beschreibt, dass der Förderunterricht der neu zugewanderten Schüler:innen in kleinen Gruppen stattfände und ebd. parallel voll in die Regelklassen integriert seien. Sie erläutert, dass der Förderunterricht nicht von DaZ/DaF-Fachkräften erteilt werde, sondern durch Referendar:innen. Die Schüler:innen würden durch die Teilnahme am Förderunterricht den Anschluss an den „Stoff“ der Regelklasse verlieren, was zu Defiziten und Demotivation führe. Manu berichtet, dass die Wohnsituation der neu zugewanderten Schüler:innen häufig problematisch sei (zu wenig Raum, zu laut), so dass Hausaufgaben nicht erledigt werden könnten. Ein weiteres Problem sei, dass die Kinder und Jugendlichen teilweise in anderen Stadtteilen wohnen würden und so Schwierigkeiten hätten, die Schule mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen. Sie vermutet, dass die Schüler:innen außerhalb der Schule mit Problemen zu kämpfen hätten, weshalb die Prioritäten nicht auf dem Schulbesuch lägen. Ihre Kolleg:innen beschreibt Manu als unschlüssig in Bezug auf das „richtige“ didaktische Vorgehen. Sie wünscht sich, dass alle Lehrkräfte eine Grundschuldidaktik (z.B. Schriftspracherwerb) lernen und basale Kenntnisse der Sprachvermittlung erlangen. Weiterhin seien Teamteaching, Inklusionshelfer:innen, Hausaufgabenbetreuung und flexible Abholzeiten für Schüler:innen, die weiter entfernt wohnen sowie eine kleinere Gruppenstärke wünschenswert. Manu möchte an kontinuierlichen Fortbildungsangeboten teilnehmen und in ihrem Unterricht spezifische Lehrwerke für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen nutzen.

7.3.3.11 Oskar

Der zwischen 35 und 45 Jahre alte **Oskar** unterrichtet an einem Gymnasium in Essen mit dem Sozialindex 5. Er verfügt über 13 bis 20 Jahre Berufserfahrung und ist Lehrkraft für Deutsch, Politik und Sozialwissenschaften. Oskar unterrichtet vorwiegend in Regelklassen mit überwiegend mehrsprachiger Schüler:innenschaft und neu zugewanderten Schüler:innen. Er beschreibt diese als sehr wissbegierig, wobei der Sprachstand ihm Sorgen bereiten würde. An „seiner“ Schule läge der Schüler:innenanteil mit Migrationshintergrund „eh schon“ bei 80-90% und die Anforderungen an die Lehrkräfte seien daher hoch. Sprachsensibler Unterricht werde fächerübergreifend umgesetzt und neu zugewanderte Schüler:innen erhielten darüber hinaus in einem Vertiefungsunterricht Deutschförderung. Die seiner Ansicht hohe Zahl der neu zugewanderten Schüler:innen (ca. 70) und das Fehlen von Fachkompetenzen erfordere zusätzlichen „Mehraufwand“ von ihm und seinen Kolleg:innen. Oskar gibt an, in seinem Studium nicht auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet worden zu sein und er ein „Learning by doing“ praktiziere. Er habe kürzlich erst die Schule gewechselt und die neue Situation und das „soziale Milieu“ seien für ihn zusätzlich sehr herausfordernd. Er erläutert auch, dass der vorgegebene Kompetenzplan für die Erprobungsstufe für neu zugewanderte Schüler:innen unrealistisch und differenzierter Unterricht aufgrund der komplexen Rahmenbedingungen nicht möglich sei. Er beobachtet bei den Schüler:innen die Reproduktion von Gewalterfahrungen und möchte darüber eigentlich lieber nichts wissen. Für ihn spielt der Lebensweltbezug eine untergeordnete Rolle und er möchte nicht, dass die Schüler:innen sich in ihren Herkunftssprachen unterhalten. Im Unterricht spielten diese eh keine Rolle. Er sei ratlos in Bezug auf den Umgang mit spezifischen Fluchterfahrungen. Oskar empfindet den Großteil an besuchten Fortbildungen als wenig wirksam und vernachlässigbar und gibt an, eine Fortbildung zu „Medienkompetenz und Leseförderung mit Medien“ besucht zu haben. Er wünscht sich aber verstärkt Fortbildungsangebote und die Verminderung des Einflusses der Schulbuchverlage in Bezug auf die Themenvergabe. Hilfreich wären für ihn regelmäßige Updates zum Forschungsstand in Bezug auf Didaktik, Lehr-Lern-Psychologie und Pädagogik. Für seine Schüler:innen wünscht Oskar sich eine Verlängerung des Erstförderzeitraumes und mehr Lehrpersonal.

7.3.3.12 Hedda

Hedda ist eine zwischen 25 und 35 Jahren alte Lehrkraft für Deutsch und Kunst. Sie arbeitet an einem Gymnasium in Grevenbroich mit dem Sozialindex 1 und hat „Deutsch als Zweitsprache - Interkulturelle Pädagogik“ studiert. Sie habe zudem Fortbildungen zu Inklusion

besucht, verfügt über 3-5 Jahre Berufserfahrung und beschreibt einen Fokus auf eine mehrsprachige Schüler:innenschaft bereits im Studium. Aktuell unterrichtet Hedda sowohl in einer Förderklasse (FK), als auch in Regelklassen mit neu zugewanderten Schüler:innen. Sie ist eine engagierte Lehrkraft, die für die Schüler:innen individuelle Stundenpläne erstellt und ihnen bei Ausfüllen von Formularen hilft. Sie erläutert, dass besonders Schüler:innen mit Förderbedarf von Heddas zusätzlichen Kompetenzen profitieren würden. Lehrkräfte ihrer Schule hätten die spontane Zuweisung von Schüler:innen mit zusätzlichen, unbezahlten Stunden aufgefangen. „Ihre“ Klassen beschreibt Hedda als offen und freundlich. Sie berichtet, dass die Herkunftssprachen sich oft überschneiden, so dass man sich gegenseitig helfen könne. Insgesamt herrsche eine wertschätzende Einstellung gegenüber anderen Kulturen und die Nutzung der Herkunftssprache sei auch in der Pause gestattet. Herausforderungen seien für sie die Heterogenität der Schüler:innenschaft in Bezug auf Leistungsniveau und Schulerfahrung sowie der Umgang mit Kriegserfahrungen der Schüler:innen. Auch die Alphabetisierung der Kinder und Jugendlichen erfordere viel Zeit und fehlende grammatische Kompetenzen in den Herkunftssprachen mache auch den Grammatikerwerb besonders komplex. Hedda fehlen Wörterbücher in gewissen regionalen Herkunftssprachen für „ihre“ Schüler:innen und sie benötige „große Mengen“ Unterrichtsmaterial, um eine Differenzierung umzusetzen. Hedda nimmt das Gymnasium als Schulform wahr, die sich „Heterogenitätsbedürfnissen“ verwehrt und eine optimale Förderung der Schüler:innen sei u.a. daher nicht möglich. Auch die plötzliche Zuweisung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen im laufenden Schuljahr und die Koordinierung zwischen Regel- und Förderklasse sei für Hedda herausfordernd. Sie wünscht sich ein landesweites Curriculum für spezifische Förderbedarfe, verpflichtende Fortbildungen für alle Kolleg:innen, homogenere Lerngruppen in den Förderklassen zur besseren Förderung des Individuums und fordert „Analphabeten“ von Schüler:innen „mit Bildungsnähe“ zu trennen sowie generell die Zuweisungssysteme differenzierter auszuarbeiten.

7.3.3.13 Zusammenfassung

Alle Lehrkräfte beschreiben unabhängig ihres Alters oder der Berufserfahrung unterschiedliche Erfahrungen und viele Herausforderungen in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen. Die Lehrenden sind zum Teil überfordert und ratlos, wünschen sich Fortbildungen und Unterstützung in diesem Themenfeld. Um einen dezidierten Einblick in die Interviews zu geben und einen umfassenderen Überblick über alle

Interviews und angesprochenen Themenfelder zu erhalten, werden diese nachfolgend mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Hierfür werden zunächst allgemeine Hinweise zur Art der Auswertung, ihren Phasen und dem Transkriptionsverfahren gegeben. Anschließend wird das Methodenwerkzeug „Qualitative Inhaltsanalyse“ vorgestellt und die Interviews im Folgenden, in der Darstellung eines Kategoriensystems und den erstellten Oberkategorien, ausgewertet.

7.4 Informationen zur Art der Auswertung der Ergebnisse

Um die Expert:inneninterviews analysieren zu können, wurden diese zunächst aufgenommen und anschließend transkribiert. Parallel wurde für jede befragte Person ein Steckbrief angelegt²⁰⁷, um personenbezogene Angaben, markante inhaltliche Eckpunkte übersichtlich darzustellen und erste Hinweise für die inhaltlichen Schwerpunkte (später Kategorien) zu erhalten. Die Transkripte wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse im Programm MAXQDA ausgewertet. Nachfolgend werden zunächst die Phasen der Auswertung (7.4.1), das Transkriptionsverfahren (7.4.2), das Vorgehen im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (7.4.3) und die Entwicklung des Kategoriensystems (7.4.4) beschrieben. Im Anschluss folgt die Auswertung der Interviews (7.5) und die Ergebniszusammenfassung (7.6).

7.4.1 Ablauf der Auswertung

Die Phasen der qualitativen Auswertung folgten der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Schreier (2014). Zunächst erfolgte eine Annäherung und ein Sich-vertraut-Machen mit dem Material. Nach der Ableitung von Oberkategorien aus dem Interviewleitfaden wurden Unterkategorien und zum Teil bereits Subkodierungen deduktiv festgelegt. Das Kategoriensystem wurde erprobt und modifiziert. Hilfreich war hierbei, dass Teile der Interviews von einer wissenschaftlichen Hilfskraft im Sinne der Interkoderreliabilität ebenfalls anhand der festgelegten Oberkategorien codiert wurden. Anschließend wurde das gesamte Material mit dem überarbeiteten Kategoriensystem codiert. Die sich neu ergebenden Unter- und Subkodierungen wurden dokumentiert und werden nachfolgend, ebenso wie die Entwicklung des Kategoriensystems vorgestellt (vgl. Schreier 2014: 5ff). Strukturiert nach Oberkategorien folgt eine detaillierte Darstellung und Visualisierung der einzelnen Kategorien, belegt u.a. durch Beispiele und inhaltliche Zusammenhänge. Für jede Oberkategorie zeigt eine tabellarische Übersicht die gewonnenen Codes samt ihrer Häufigkeiten und eine kurze Zusammenfassung bringt die wichtigsten erlangten Ergebnisse in

²⁰⁷ Siehe Kapitel 7.3.3

eine übersichtliche Struktur. Zuletzt werden anhand der Ergebnisse der Inhaltsanalyse die Forschungsfragen beantwortet.

7.4.2 Transkriptionsverfahren und Transkriptionsregeln

Da es in der Analyse der Expert:inneninterviews eher um den Inhalt und das Gesagte der Befragten geht, nicht auf welche Art und Weise etwas geäußert wird und keine linguistische Analyse vorgesehen ist, wurde das Transkriptionsverfahren nach Kuckartz et al. (2008) gewählt. Diese empfehlen bei einem Fokus auf die (semantischen) Inhalte die Sprache deutlich zu glätten und fassen folgende Regeln zusammen:

Transkriptionsregeln

1. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
 2. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
 3. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
 4. Längere Pausen werden mit Sekundenzahl in Klammern markiert. Zum Beispiel (8) = 8 Sekunden
 5. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.
 6. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
 7. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
 8. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“.
 9. Nach der Partikel „hm“ wird eine Beschreibung der Betonung in Klammern festgehalten. Zu nutzen sind: bejahend, verneinend, nachdenkend, fragend, wohlfühlend, z.B. „hm (bejahend)“.
 10. Wortverkürzungen wie „runtergehen“ statt „heruntergehen“ oder „mal“ statt „einmal“ werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
 11. Zahlen werden bis zwölf ausgeschrieben und ab zwölf numerisch wiedergegeben
 12. Die Zeilen werden durchnummeriert.
- (Kuckartz et al. 2008: 27)

7.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Es existieren zahlreiche Vorschläge verschiedener Fachrichtungen zu qualitativen Inhaltsanalysen (u.a. Schreier 2012, Kuckartz 2012, Mayring 2015, Gläser & Laudel 2009, Steigleder 2008), die jeweils zum Teil in ihrem Vorgehen voneinander abweichen und unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Schreier konstatiert, dass es sich bei der inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse um die zentrale Variante der qualitativen Inhaltsanalyse handele, die aber unterschiedlich umgesetzt werden könne (vgl. ebd. 2014: 8). Sie ist ein codebezogenes interpretatives Auswertungsverfahren, welches aber durch Daten Aussagen falsifizieren oder verifizieren kann. Es handelt sich ursprünglich um ein statistisches Verfahren, welches dann in ein qualitatives Verfahren umgewandelt wurde und inzwischen als Bindeglied zwischen quantitativer und qualitativer Forschung zu sehen ist. Je nach Schwerpunkt ist die Analyse hochgradig systematisch, regelgeleitet und zeiteffizient mit einem transparenten Vorgehen mit Anspruch auf Inter-Coder-Reliabilität. Früh (2011) definiert die Inhaltsanalyse als empirische Methode zur systematischen und intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, die meist das Ziel einer darauf gestützten Inferenz auf mitteilungsinterne Sachverhalte habe (ebd. S. 133). Er erläutert, dass es sich um eine empirische Methode handele, weil die Modalität des Zugangs zur Realität die Wissenschaftsstandards Systematik und Objektivität miteinschleife und damit die Transparenz des Erkenntnisprozesses angestrebt werde (vgl. ebd.). Lamnek und Krell geben eine Übersicht über die Verortung der verschiedenen Ansätze und stellen eine übersichtliche Grafik zur Verfügung, die verschiedene Verfahrens- und Analysemodelle nach Kriterien der Offenheit, Strukturierung und ihrem Beitrag zur allgemeinen Entwicklung der Methode sortiert (vgl. ebd. 2016: 482-483). Neben der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse existieren weitere Varianten: die evaluative qualitative Inhaltsanalyse, die formale qualitative Inhaltsanalyse, die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse, die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse, die explikative qualitative Inhaltsanalyse, die summative qualitative Inhaltsanalyse und die qualitative Inhaltsanalyse mittels Extraktion (vgl. dazu Schreier 2014: 4). Zur inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse wird geraten, wenn es darum gehe „am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren und zu konzeptualisieren“ (ebd. 2014: 5). Hinsichtlich der Art und Weise der Kategorienbildung existieren ebenfalls unterschiedliche Vorgehensweise. Nach Mayring sei eine theoretische Fundierung der Strukturierungsdimensionen (vgl. ebd. 2010: 92f) notwendig, die u.a. eine

Probekodierung und anschließende Überarbeitung des Kategoriensystems notwendig mache, während Kuckartz (2012) und Schreier (2012) es offener postulieren und es nicht von Relevanz ist, in welchem Umfang die Entwicklung der Kategorien theoriegeleitet oder induktiv am Material erfolgt sei, solange zumindest ein Teil der Kategorien aus dem Material stamme und die Passung des Kategoriensystems sichergestellt sei (vgl. Schreier 2014: 5f). Bezüglich des Vorgehens müssen nicht nur Entscheidungen bezüglich der Fundierung der Kategorien (deduktiv oder induktiv), dem Überarbeitungsmodus des Kategoriensystems, sondern auch in Hinblick auf die Art der Zusammenfassung des Materials und die Art der Kategorien (thematisch, evaluativ, formal) getroffen werden (vgl. dazu Schreier 2014: 8). Die große Vielfalt macht eine Auswahl möglich, so dass hier das verwendet wird, was Konsens aller Ansätze ist und formübergreifende Gültigkeit hat. Da es sich um eine Sinnrekonstruktion im subjektiv gemeinten Sinn handelt und eine Fokussierung auf bestimmte Schwerpunkte vorgesehen ist, erscheint die Auswahl einer qualitativen Inhaltsanalyse mit inhaltlich-strukturierendem Fokus angemessen. Die Expert:inneninterviews werden daher mit einer inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach einem projektspezifischen generalisierendem Verfahren ausgewertet. Für die Entwicklung des Kategoriensystems wurde ein deduktiv-induktives Vorgehen gewählt, wodurch die Vorannahmen der forschenden Person sowie die sich durch den theoretischen Diskurs und die Forschungsfragen ergebenden Inhalte in deduktiven Kategorien einfließen können und es aber gleichzeitig durch ein induktives Vorgehen während der Analyse möglich ist Aspekte, die erst durch die Gesamtschau des zu analysierenden Materials auftauchen, noch einzubinden. Die kontinuierliche Überarbeitung und Anpassung des Kategoriensystems entspricht dem von Schreier (2012) empfohlenen Vorgehen. Die Kategorienart lässt sich als thematisch und nicht evaluativ oder formal bezeichnen. Um die Datenmenge zu reduzieren und bei allen Aussagen der befragten Expert:innen nicht den Fokus auf die Forschungsfrage zu verlieren, wurde das gesamte Material sondiert und deduktiv Kategorien (siehe oben) zur Analyse angelegt. Wenn sich bei der Analyse Zuordnungen als schwierig erwiesen, weil die Expert:innen neue Aspekte einbrachten, wurden induktiv neue Kategorien hinzugefügt. Insofern ist zusammenfassend festzuhalten, dass die nachfolgende Inhaltsanalyse mit einem inhaltlich-strukturierenden Fokus und einem deduktiv-induktiv kombinierten Vorgehen Sinnrekonstruktionen mit Fokus auf vorher festgelegte inhaltliche Schwerpunkte zusammenfassend am reduzierten Material vornimmt.

7.4.4 Entwicklung Kategoriensystem – Kategorien und Ankerbeispiele

Das hierarchische Kategoriensystem wurde theoriegeleitet entlang der Forschungsfrage anhand der theoretischen Erörterungen zu Migration, der Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen sowie der Lehrkräfteausbildung in der Migrationsgesellschaft und den beschriebenen Kompetenzfeldern für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft deduktiv unter Bezugnahme auf die quantitative Vorstudie erstellt. Gleichsam fand eine Orientierung am Interviewleitfaden statt, da dieser die Gespräche gliederte und inhaltliche Vorgaben in Bezug auf die Erlangung von Wissen hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage lieferte. Das Kategoriensystem besteht aus Ober-, Unter- und Subkategorien und dient gleichsam als Raster mit dem die Interviews analysiert werden können. Als kleinste minimale Codiereinheit wurden Sätze, auch Nebensätze, festgelegt. Nach oben hin wurde keine Begrenzung vorgenommen, so dass auch ganze Absätze als ein Segment codiert werden können. Dabei wurde darauf geachtet den Gesamtaussagekontext des Segments zu berücksichtigen, so dass eine Nachvollziehbarkeit gewährleistet ist. Um die Oberkategorien intelligibel zu dokumentieren, werden diese nachfolgend genannt und mit Ankerbeispielen versehen. Dafür werden konkrete Textstellen aus den Interviews angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollen. Hierbei wurden deduktiv zunächst folgende sieben Oberkategorien festgelegt:

Table 43: Oberkategorien der Qualitativen Inhaltsanalyse

Lfd. Nr.	Bezeichnung	Kürzel
1	Eigene Lehramtsausbildung im Feld neu zugewanderte Schüler:innen	OK1 ELA
2	Vorerfahrungen in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen	OK2 VE
3	Themenkomplex Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen	OK3 TKU
4	Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht	OK4 US
5	Empirische Perspektiven	OK5 EP
6	Ideen / Innovation / Veränderungswünsche	OK6 IIV
7	Fortbildungswünsche	OK7 FW

Um die Sinnhaftigkeit und Relevanz sowie Belegbarkeit der einzelnen Kategorien zu sichern, wurden für jede Kategorie Ankerbeispiele in den Interviews identifiziert. Nachfolgend wird jede dieser Oberkategorien mit ihren Unter- und Subkodierungen erläutert und die zugehörigen Ankerbeispiele dargestellt.

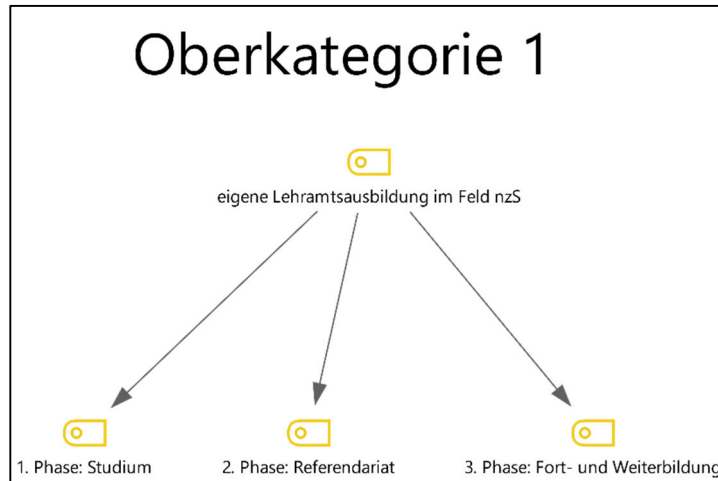
7.4.4.1 OK1 ELA: Eigene Lehramtsausbildung im Feld neu zugewanderte Schüler:innen

Diese Oberkategorie wurde in drei Subkodierungen unterteilt. Die Unterkategorien entsprechen den drei Phasen der Lehramtsausbildung:

- Unterkategorie 1: 1. Phase, Studium (UK1 1. Phase)
- Unterkategorie 2: 2. Phase, Referendariat (UK2 2. Phase)
- Unterkategorie 3: 3. Phase, Fort- und Weiterbildung (UK3 3.Phase)

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Unterkategorien der Oberkategorie 1 *Eigene Lehramtsausbildung im Feld neu zugewanderter Schüler:innen*:

Abbildung 15: Darstellung Oberkategorie 1 (OK 1 ELA)



Die nachfolgende Tabelle listet die Ankerbeispiele von OK1 ELA auf.

Tabelle 44: Ankerbeispiele OK1 ELA

Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel
OK1 ELA	UK1 1. Phase	Ähm, und auch während, also im Fachseminar, da wurde überhaupt nicht drauf eingegangen. Gut, mein zweites Fach ist Spanisch, meine Fremdsprache. Da hat man ein bisschen mehr so die, die Kniffs und Know-Hows, so ein bisschen, wie man da vorgehen kann. Aber an sich sage ich ganz klar nein! (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 5)
	UK2 2. Phase	Referendariat war das sofern ich mich erinnern kann, gar kein Thema. Aber das liegt vielleicht auch an der Schulform, wenn ich mich gerade wirklich an, an mein Deutschreferendariat erinnere, war das, ging es natürlich immer wieder um Differenzierung, aber es ganz konkret gesagt worden ist, für die Kinder mit Migrationshintergrund, dass man da vielleicht noch einmal anders differenziert, oder auch für Inklusionskinder, das wurde da noch nicht aktiv besprochen. (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 45)
	UK3 3. Phase	wir hatten auch zwei Fortbildungen, das ganze Kollegium, ähm sensiblem Fachunterricht. Und das Problem ist, dass später damit die Bezirksregierung, ne und das ist halt eben das, was in der Praxis passiert. So, dann wird gesagt, so alle nehmen an dieser Fortbildungsmaßnahme teil. Und das war auch so. Ähm, so und dann hieß es, dass jede Fachschaft eine Unterrichtsreihe entwickelt, des sprachsensiblen Fachunterrichts. So, damit man irgendwo anfängt. Okay, cool. Ne, ist erstmal schon mal ein erster Schritt so. Ja, aber dabei ist es so geblieben. So, das heißt grundlegend, an dem Unterricht und an dem Material, das ich verwende hat sich, wahrscheinlich zu 80% überhaupt nichts verändert. (Interview_Ralf_23.07.18, Pos. 113)

7.4.4.2 OK2 VE: Vorerfahrungen in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen

Für die Oberkategorie 2 wurden zunächst keine Subcodes festgelegt, da hier die Analyse für eine etwaige induktive Subcodierung abgewartet werden sollte. Nachfolgende Tabelle zeigt das Ankerbeispiel für OK2 VE.

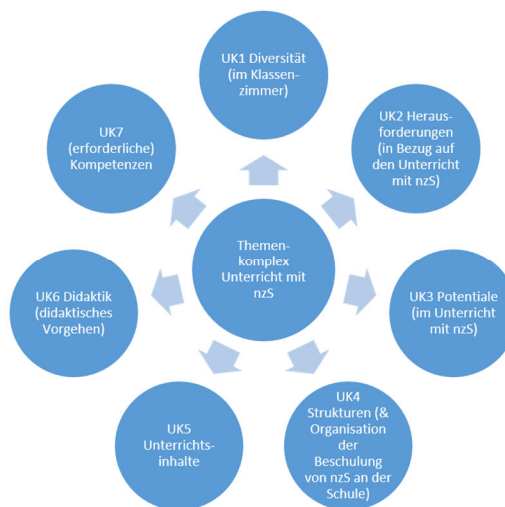
Tabelle 45: Ankerbeispiel OK2 VE

Oberkategorie	Ankerbeispiel
OK2 VE	Und durch meine Arbeit ähm Studienkreis sowieso im Grunde, weil als Nachhilfelehrer in Bottrop hatte ich natürlich die ähm die Problematik ähm täglich. Also jedes Mal wenn ich da war und ähm da hab ich sozusagen dann ohne Fortbildung oder ohne ich sag mal Know-how ähm da versucht ähm die ähm die Sprache voranzubringen. Also mir warn solche Schüler gar nicht fremd (Interview_Carl_12.06.18, Pos. 23)

7.4.4.3 OK3 TKU: Themenkomplex Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen

In der Kategorie 3 wurden sieben Unterkategorien deduktiv festgelegt. Da diese Kategorie in Bezug auf die Inhalte den Kern der Studie enthält und u.a. das Feld des Unterrichtens neu zugewanderter Schüler:innen abbildet, wurde hier a priori eine weitere Subkodierungsebene festgelegt. Die nachfolgende Abbildung zeigt die Unterkategorien der Oberkategorie 3 TKU.

Abbildung 16: Darstellung Oberkategorie 3 (OK3 TKU)



7.4.4.3.1 UK1 Diversität: Diversität im Klassenzimmer

Diversität wurde weiterhin unterteilt in drei Subkodierungen: in Bezug auf Alter (1), in Bezug auf die Schulerfahrung (2), in Bezug auf die Herkunft (3). Nachfolgende Tabelle zeigt die Ankerbeispiele für UK1 Diversität:

Tabelle 46: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK1 Diversität

Oberkategorie	Unterkategorie	Subcodes	Ankerbeispiel
OK3 TKU	UK1 Diversität	SC1 Alter	Heterogenität sich eben ähm einmal durch das Alter auszeichnet. Wir haben Schüler jetzt bei mir in der Klasse von ähm elf, zwölf bis fünfzehn und in dem Alter von drei, vier Jahren tut sich ja doch schon recht viel. (Interview_Ulrike_19.06.18, Pos. 4)

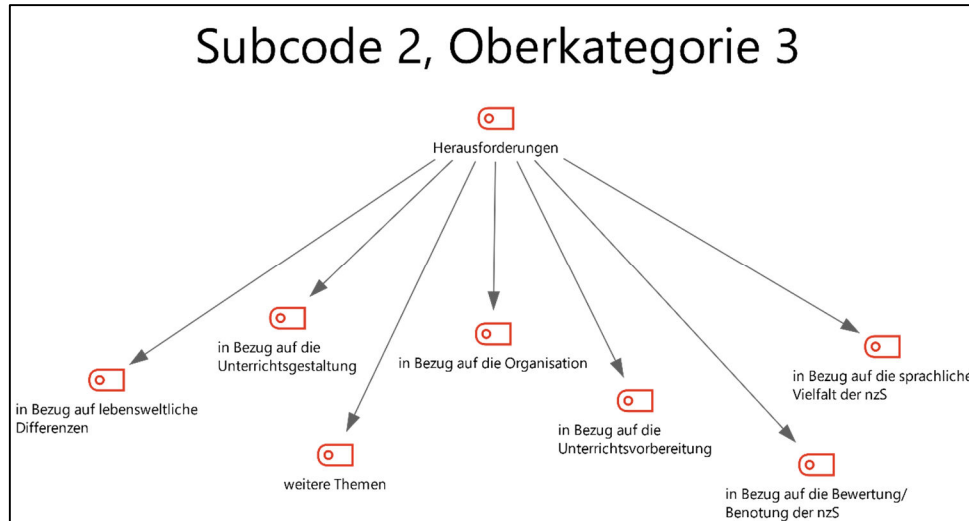
SC2 Schulerfahr ung	ja. wir hatten tatsächlich auch Schülerinnen und Schüler die ERSTbeschulung, im Sinne von, erstes Mal in schule überhaupt hier bei uns in Deutschland, hier in Gelsenkirchen, hatten. und zum Beispiel aus Pakistan war das ein junge, der ist elf Jahre gewesen. Der hat zum ersten Mal überhaupt mit Stift und Papier arbeiten müssen. Und hat uns dann aber hinterher nochmal Fotos gezeigt, wie er dann zum Beispiel, wie er sich hat fotografieren lassen mit seiner Schafherde. Also er hatte schon Verantwortung für knapp 50 Tiere und hat das auch wohl auch in dem Dorf ganz großartig gemacht. Und jetzt ist es auf einmal so, jetzt zählen solche Sachen wie mit Stift und Papier arbeiten können. Und dass das jetzt an der Stelle wichtig ist. Und das war natürlich eine unglaublich riesige Umstellung, Anpassung (Interview_Max_15.06.18, Pos. 62)
SC3 Herkunft	Das ähm spielt für mich ne große Rolle, weils einfach ne viel erklärt, es erklärt viel an nem Verhalten. Ähm an dem ganzen Background ähm es erklärt ähm die ähm also vor allen Dingen die die Dauer, seit wann sind die eigentlich schon hier. Das is ja schon interessant, ne. Wenn die noch gar nicht lange hier sind, könn die noch gar nicht ähm könn die könn die noch gar nicht viel gelernt haben. Wenn die aus Syrien kommen ähm muss ich davon ausgehen, dass die Schlimmes erlebt haben. Wenn das ähm das sind ja jetzt das is ja der Großteil der ganzen IK mittlerweile und insofern is es ganz ähm wichtig für mich. Auch wenn ich wie ich, wenn ich drauf achte wie die anderen Mitschüler umgehen mit den Schülern. Dass ich auch mal einschreiten kann und sagen kann. Ähm was auch schwierig is, wenn die dabei sind aber (unv.) dass ich mal sagen kann: Leute, so könnt ihr mit denen nich umgehen. ja das das geht, die verstehen verschiedene Sachen auch falsch, ne. (Interview_Carl_12.06.18_, Pos. 112)

7.4.4.3.2 UK2 Herausforderungen: Herausforderungen in Bezug auf den Unterricht mit nzS²⁰⁸

Die *Herausforderungen* wurden a priori um folgende Subcodes erweitert: in Bezug auf die Bewertung/Benotung der nzS (SC1 Bewertung), in Bezug auf die Organisation (SC2 Organisation), in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung (SC3 Unterrichtsgestaltung), in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung (SC4 Unterrichtsvorbereitung), in Bezug auf die sprachliche Vielfalt der nzS (SC5 sprachliche Vielfalt), in Bezug auf lebensweltliche Differenzen (SC6 Lebenswelt) und weitere Themen (SC7 weitere Themen). Wobei hier Subcode 7 im Laufe der Analyse induktiv weiter ausdifferenziert werden sollte und auch weitere Subkodierungen im Kodierprozess eingeplant wurden. Die nachfolgende Abbildung zeigt Unterkategorie 2 von OK3 TKU:

²⁰⁸ Neu zugewanderte Schüler:innen

Abbildung 17: Kategorien Unterkategorie 2 aus OK3 TKU



Für UK2 Herausforderung wurden folgende Ankerbeispiele festgelegt:

Tabelle 47: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK2 Herausforderung

Oberkategorie	Unterkategorie	Subcodes	Ankerbeispiel
OK3 TKU	UK2 Herausforderung	SC1 Bewertung	Ne, der kriegt Kommentare. So machen wir das in der IK. Ähm, dass ähm die in der Regel Kommentare kriegen außer wenn sie benotbar sind. (lacht) Ja so is das hier (unv. wegen Lachen). In den Notenkonferenzen teilweise wirklich kurz vor den Zeugnissen da wird noch diskutiert, ob Noten gegeben werden sollen oder nen Kommentar gegeben werden soll, weil es einfach nich klar is. (Interview_Carl_12.06.18_, Pos. 86)
		SC2 Organisation	ich bin sehr unzufrieden mit der Organisation was die Schule anbelangt ähm was den ähm was die Zugewanderten anbelangt und den Umgang und die Förderung, weil es is nich transparent so richtig. Die diejenigen die das macht is auch nich so wahnsinnig ansprechbar, is oft krank und ähm es is dann teilweise ne bisschen Chaos. Es läuft und die IK die fällt auch sehr häufig aus ähm das auch und dann komm die immer in den (unv. genuschelt) unvorbereitet quasi in unsere Klassen rein, die Schüler. Wenn die IK ausfällt dann komm gehn die in den Regelunterricht. (Interview_Carl_12.06.18_, Pos. 29)
		SC3 Unterrichtsgestaltung	es gibt gewisse Sachen, die mich persönlich unglaublich auf die Palme bringen. Da fehlt mir manchmal das Verständnis oder da ist dann tatsächlich auch meine Geduld am Ende. Und da sind tatsächlich / diese Woche war es zum Beispiel so, da hab ich mich aufgeregt, ich würde dann wahrscheinlich negative Sachen ansprechen, die mich gerade sowas von antreiben. wo ich dann sage: es kann doch nicht sein, dass zum Beispiel: dieses Mal war das Wochenthema Tiere und Tierarten in verschiedenen Lebensbereichen. Wasser, zuhause, Zoo, Bildnis und und und. Ich hab für eine Doppelstunde vorgehabt Wäscheklammertiere zu basteln. Das heißt so ein schönes Krokodil, was an der Stelle, wenn man die Wäscheklammer aufmacht das Maul aufmacht und man konnte eventuell zähne sehen. Oder dass es ein fisch ist, den ich dann an der Stelle mit dem Maul aufmache. Oder ein Frosch, wo dann eventuell im Maul eine Krone ist oder oder oder. Das heißt, es ging mir darum, okay, eine Anleitung lesen und verstehen. Imperative verstehen, eine Aufforderung, Texte mit Aufforderungscharakter. Ich habe ein fertiges Produkt mitgebracht. Also ich habe selber die Sachen gebastelt, woran sie das ausprobieren konnten. Und ich habe versucht möglichst simple Tiere zu nehmen. Also wirklich eine simple Silhouette eines Fisches. Ein oval mit einem Dreieck am Ende. Ein oval mit einem Dreieck am Ende. Hab das als Grundform über den Beamer an die Wand geworfen. Da hat tatsächlich ein Schüler nach 60 Minuten dann gesagt: isch kann nischt. Isch mach nicht. (10) dieses simple aufzeichnen von einem Oval mit einem Dreieck hinten dran, was an der stelle keine kognitive Leistung ist, sondern ich geb mir keine

	<p>Mühe, ich will das gar nicht versuchen, ich hab dazu partout keine Lust. Vokabeln lernen oder pauken da, klar hab ich Verständnis für, dass man an der Stelle wenig Spaß oder Freude damit macht, das ist halt Arbeit, lernen macht Freude, das ist für mich so der Unterschied, aber diese Verweigerungshaltung, ich versuchs gar nicht erst. Aber nach 60 MINUTEN dann zu sagen, ich will gar nicht, ich mach dieses Oval mit dem Dreieck als Grundform für den Fisch nicht. Da ist so ein Level erreicht, wo ich mich hier dann auch in dem Bereich (*zeigt aufs Lehrkräftezimmer) auskotze. Das kann nicht sein. Da komme ich schon entgegen und versuche andere Ansätze. Versuche nochmal diese zwei Stunden mit solchen Sachen zu benutzen und dann wird es nicht angenommen, als Angebot. (Interview_Max_15.06., Pos. 34)</p>
SC4 Unterrichtsvo rbereitung	<p>Das heißt ich hätte ich seh bei mir eigentlich die Aufgabe, Material so zu differenzieren, dass der Unterrichtsstoff, den ich mit den anderen mache, runtergebrochen wird, dass die anderen auch mitkommen. Allerdings da fühl ich mich, ehrlich gesagt überfordert, ne. Weil es is ja in der fünften Klasse jetzt da geht das Tempo jetzt schon ziemlich schnell voran und auch der Abstraktionsbereich wird immer höher und ähm ja und ähm man hat natürlich auch ne ne gewisse ja Arbeitsbelastung. Und ähm dann für (wirds?) natürlich schwierig da wirklich für jede Stunde sich was zu zu überlegen, ne. Wirklich zu überlegen, wie kann ich das jetzt runterbrechen, dass diejenigen das schaffen. (Interview_Carl_12.06.18., Pos. 27)</p>
SC5 sprachliche Vielfalt	<p>Ja, auch diese diese Sprachbarrieren irgendwie zu überwinden, dass man vielleicht auch ähm mit ähm Kindern arbeitet, die zwei von gestern, die können gar nichts. Und dann stell ich mir, was mach ich jetzt mit denen, die Frage. Wie brech ich zumindest die ersten Sprachbarrieren auf, ne. Such ich mir jetzt irgendeinen Paten, der sich mit um die kümmert ähm versuch ich das mit Händen und Füßen, habn die vielleicht doch irgendwie Englisch als Brückensprache, trauen sich vielleicht noch nicht, weil sich irgendwie noch nie sicher sind. (Interview_Wolf_06.09.18, Pos. 57)</p>
SC6 Lebenswelt	<p>Und dass deren Probleme nun mal ganz andere sind, und das, was ich eben gesagt habe, dass alle anderen viel viel wichtiger sind, als, als Schule. Und das ist dann wahrscheinlich in dem Moment auch so. Also, für die ist das wahrscheinlich erst einmal wichtig, dass sie hier ankommen und ähm, hier irgendwie ein Zuhause fühlt (unverständlich) zuhause fühlten und ja, dass sie eigentlich ganz andere Probleme haben eigentlich, mit denen sie sich befassen müssen. (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 56)</p>
SC7 weitere Themen	<p>Es ist für manche an der Stelle überraschend beziehungsweise bei den Eltern stößt man auf Unverständnis, wenn man sagt: schicken sie bitte ihr Kind von Montag bis Freitag von der ersten bis zur letzten Stunde. IMMER? jeden Tag? (*ahmt weibliche Stimme nach). Ja. Bitte von Montag bis Freitag. Erste bis sechste Stunde. Und wenn es nicht kann, dann rufen sie bitte an. Moment - Kind muss anrufen, wenn nicht? (*ahmt weibliche Stimme nach) ja und sie müssen bitte hinterher unterschreiben, dass / also dieses Verständnis für Abläufe/für Schulpflicht ist manchmal gar nicht da. So dass es eher so ein - ich komme und gehe, wann mir das beliebt. Wenn die Eltern das an der Stelle möglicherweise noch unterstützen, kann das dann eher problematisch werden. Wir hatten das zum Beispiel im letzten Jahr. Da sind zwei Schülerinnen, zwei Schwestern, gekommen und gegangen, wie sie wollten. Sobald es an der Stelle etwas Nettes gab, sind sie geblieben und sobald es an der Stelle an arbeiten oder Tests, Vokabeln und ähnliches, sind sie direkt wieder gegangen. Also im laufenden Unterricht. (Interview_Max_15.06.18, Pos. 42)</p>

7.4.4.3.3 UK3 Potentiale: Potentiale im Unterricht mit nzS

Diese Unterkategorie wurde deduktiv um die Kodierungen „in Bezug auf den Unterricht“ (SC1 Unterricht) und „in Bezug auf die (gesamte) Schüler:innenschaft“ (SC2 Schüler:innen) erweitert. Die nachfolgende Tabelle zeigt die identifizierten Ankerbeispiele:

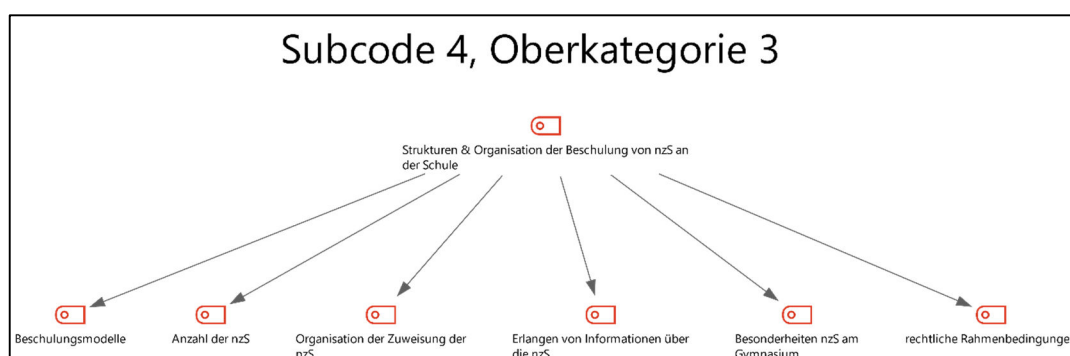
Tabelle 48: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK3 Potentiale

Oberkategorie	Unterkategorie	Subcodes	Ankerbeispiel
OK3 TKU	UK3 Potentiale	SC1 Unterricht	Äh, im Unterricht, habe ich ja eben schon erwähnt, finde ich es einfach wichtig es als Gewinn eigentlich zu sehen, weil die ganz andere Sachen erlebt haben, die haben einen ganz anderen Erfahrungsschatz, die haben eine ganz andere Lebenswelt auch zum Teil. Die leben anders, haben eine andere Kultur. Und das finde ich für, wie zum Beispiel Geografie, gut vielleicht auch im Spanischunterricht ist sowas nur gewinnbringend, wenn man auch einfach von anderen Sachen erzählen kann. (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 31)
		SC2 Schüler:innen	Also ich würde schon sagen, dass die ganze Schule, das Kollegium, die Schülerschaft, ein Stück weit ähm ja, ein Stück weit auch einen Entwicklungsprozess mitgegangen ist, und sich völlig neue Räume eröffnet haben ähm wo diese IVK in der Tat zu, ich verwende diese Wort von (unverständlich) schülerischen normaler geworden ist, aber die ist auch normaler geworden, nicht weil die IVKler*innen normal ähm geworden sind, weil sie es immer schon waren, sondern weil das Normalitätsverständnis ein Stück weit verrückt wurde, weisst du, so. Weil die Perspektive der Schüler*innen ähm ähm selbst, also der der aufnahmen, also ne, Schülerschaft und der der Lehrkräfte sich verändert hat. Ich glaube, das hat man total gespürt. (Interview_Ralf_23.07.18, Pos. 73)

7.4.4.3.4 UK4 Strukturen: Strukturen & Organisation der Beschulung von nzS an der Schule

Bei Unterkategorie 4 wurde eine Unterteilung in nachfolgende Subcodes vorgenommen: Anzahl der nzS (SC1 Anzahl), Beschulungsmodelle (SC2 Modelle), Besonderheiten nzS am Gymnasium (SC3 Gymnasium), Erlangen von Informationen über die nzS (SC4 Informationen), Organisation der Zuweisung der nzS (SC5 Organisation) und rechtliche Rahmenbedingungen (SC6 Rechtlich). Eine Übersicht über die erstellten Subcodes gibt nachfolgende Abbildung:

Abbildung 18: Kategorien Unterkategorie 4 (UK4 Strukturen)



Nachfolgend werden die bestimmten Ankerbeispiele für UK4 Strukturen tabellarisch aufgelistet.

Tabelle 49: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK4 Strukturen

Oberkategorie	Unterkategorie	Subcodes	Ankerbeispiel
OK3 TKU	UK4 Strukturen	SC1 Anzahl	Das müssten um die 70 sein, glaube ich. (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 27)
		SC2 Modelle	In in die Klassen in denen sie ähm ähm offiziell sind. Es is ja so, dass die dann offiziell in nem Klassenverband sind. Und äh das hab ich vielleicht grad nicht erwähnt. Ähm sie es is also ähm die sind einerseits Teil der IK, IK-5 ja am Anfang und andererseits sind die auch sind sie auch ein Teil des

		Klassenverbandes. Ähm des normalen Klassenverbandes, sie werden aber für die IK immer rausgeholt. (unv.) also ne Parallel-Unterricht, der dann läuft und in manchen ähm an manchen in manchen Stunden, wenn keine IK is, gehn sie in den Regelunterricht. (Interview_Carl_12.06.18, Pos. 31)
SC3	Gymnasium	bei uns mit der Sozialpädagogin, das war total gut, die wir auch übrigens an die Schule bekommen haben, was für Gymnasien sehr untypisch ist, Sozialpädagogen zu haben, nur deswegen, weil wir IVK hatten, und mir war da auch wichtig, weil es eine große Errungenschaft für die Schule war, weil diese Sozialarbeiterin später auch für beide Gruppen zuständig war, also für die Gymnasialleute und oder für die nicht IVKler*innen und die IVKler*innen, für alle so gesehen. (Interview_Ralf_23.07.18, Pos. 71)
SC4	Information	bevor die Schülerinnen und Schüler uns zugewiesen werden, gibt es beim kommunalen Integrationszentrum einen Interviewtermin. Dieser Interviewtermin klopft ein paar Basics ab, so dass dann in einem Anmeldeformular gewisse Sachen aufgeschrieben und notiert werden können. Wir bekommen so ein paar Kontaktdaten oder zumindest sind viele Sachen an der Stelle Selbstauskünfte, die halt nicht überprüft worden sind. (Interview_Max_15.06.18, Pos. 74)
SC5	Organisation	es gibt auch nur dieses Gespräch und dann wird, werden die vom KI ²⁰⁹ glaube ich zu uns geschickt. Aber das sind dann Gespräche, die das nicht wirklich ähm untersuchen können, oder dann feststellen können, ob sie dann wirklich dazu passen, also ähm ich glaube bei dem jetzigen Durchgang mit den neuen Schülern, da wurde viel Wert draufgelegt, die Schüler sind alle ungefähr gleich alt und das Ziel, das wurde uns auch gesagt, als die gekommen sind, ist für viele den Hauptschulabschluss zu machen. Und deswegen haben wir hier eher die älteren Schüler. Und bei dem anderen Gymnasium, auch hier im Ort, dann eher die jüngeren Schüler. Da hat man schon drauf geachtet, okay dass vom Alter her etwas homogener ist. (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 105)
SC6	Rechtlich	Ähm, das sind auch so ein paar Nachwehen einfach, die Butt-Anträge, die ich dann teilweise mit organisiert haben, die Gelder, die ich Kinder erstmal vorstrecke, beantrage und die ich dann anschließend wieder auszahle, was jetzt in diesem Schuljahr so, das muss jetzt noch nachträglich organisiert werden, deswegen trifft man die doch immer wieder. (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 25)

7.4.4.3.5 UK5 Unterrichtsinhalte: Unterrichtsinhalte

Hier wurde eine Subkodierung in zwei weitere Codes vorgenommen: in submersiven Modellen (SC1 submersiv) und in parallelen Modellen (SC2 parallel). Die Ankerbeispiele zeigt nachfolgende Tabelle:

Tabelle 50: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK5 Unterrichtsinhalte

Oberkategorie	Unterkategorie	Subcodes	Ankerbeispiel
OK3 TKU	UK5 Unterrichtsinhalte	SC1 submersiv	Das ist schon was anderes, wenn die so eine Sprache gelernt habe, nach, also nicht als Muttersprache sozusagen, und wir versuchen halt eben oder ich versuche da eben halt im Vorfeld schon immer so ein bisschen die Stolpersteine rauszunehmen, wenn wir Texte lesen in Politik oder Sowi ist es halt immer so ein bisschen schwierig, wenn man da mit einhergeht, ähm, das macht den Unterricht natürlich schon anders, das ist gar keine Frage. Ich versuche eben Worterklärungen viel zu geben, viel an der Tafel zu arbeiten mit einem Fachvokabularheftchen zu arbeiten. Also solche Dinge, ne, das sie für sich auch was in der Hand haben. (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 31)
		SC2 parallel	Und für mich warn dann eben solche Sachen, dass ich mich selber ausprobiert hab ganz viel ähm nach Materialien im Internet gesucht habe und dann quasi wie so ne Epochen-Unterricht gemacht hab, dass ich ne Epoche Geschichten schreiben gemacht habe und dann Satzanfänge und dann mit Würfeln und mit vielen verschiedenen Materialien, dass die Schüler auch selbstständig arbeiten aber kreativer. Und ähm, dass man

²⁰⁹ Kommunales Integrationszentrum

einfach auch sehen muss, was is für einen selber jetzt der richtige Weg, wie man damit klarkommt. Bei Geschichten schreiben habn wir dann für die besseren die wörtliche Rede auch eingeführt (Interview_Ulrike_19.06.18, Pos. 24)

7.4.4.3.6 UK6 Didaktik: didaktisches Vorgehen

Auch bezüglich des didaktischen Vorgehens wurde in die Subcodes „in submersiven Modellen“ (SC1 submersiv) und „in parallelen Modellen“ (SC2 parallel) unterschieden. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Ankerbeispiele von *UK6 Didaktik*:

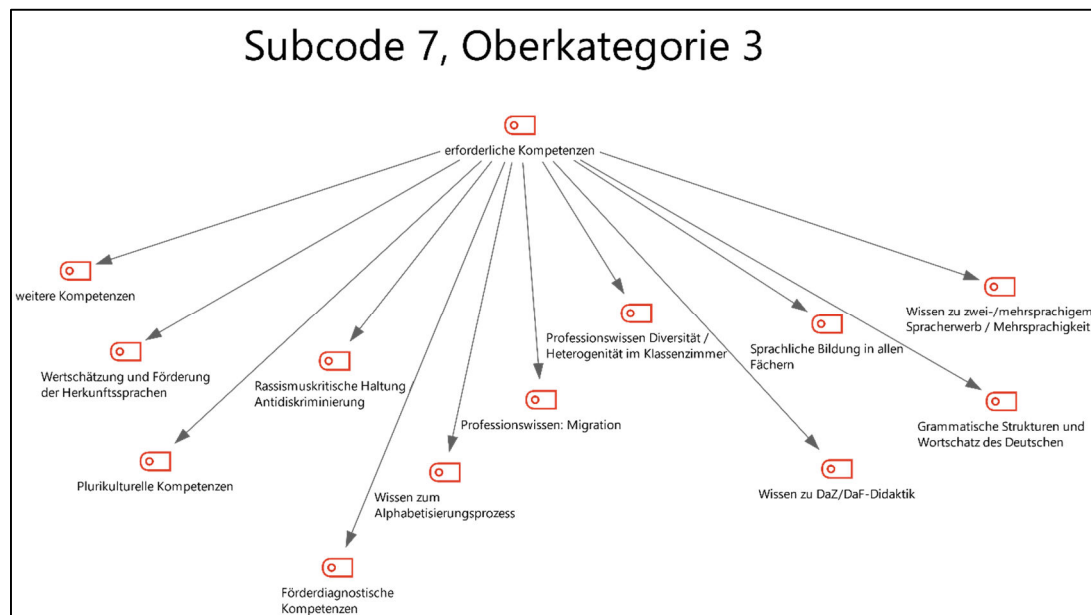
Tabelle 51: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK6 Didaktik

Oberkategorie	Unterkategorie	Subcodes	Ankerbeispiel
OK3 TKU	UK6 Didaktik	SC1 submersiv	weil ich ja immer differenzieren muss jetzt. Ich ähm ich hab ja grade schon die Extra-Aufgaben erwähnt, die ich erst gar nicht machen wollte, weil ich dachte, dass ich muss diese Schüler integrieren, ich muss denen die gleichen Aufgaben irgendwie geben. Ich hab dann auch Schüler-Teams gebildet ähm die denjenigen dann helfen in solchen Klassen. Hab dann aber gemerkt, dass sich die Schüler, grade in den unteren Klassen, dann oft beschwert habn: Ich kann dem das gar nicht erklären, ich kann ja überhaupt gar nicht ähm ich kann mich jetzt selber nich mehr konzentrieren. Und solche Sachen ähm und hab mich dann nochmal bei bei der Leitung der internationalen Klasse und in diesem Fachbereich nochmal erkundigt. Und mir dann haben nahegelegt in schwierigeren Stunden dann auch IK-Material zu machen mit denjenigen. Ähm weils einfach schwierig is ähm die Leute ins Boot zu holen, wenn wenn die sprachliche Barriere da is. (unv. genuschelt) wenn die ich kann schlecht darüber reden, was Freundschaft bedeutet, wenn ich die Sprache nicht kann. Dann kann man, kann ich vielleicht was ich auch manchmal mache, sagen: Bild malen zum Thema Freundschaft. Auch dafür brauch ich schon ne Wörterbuch, damit ich damit ich überhaupt das Wort Freundschaft vermitteln kann. Was man ja mit Bildern gar nicht so gut kann (unv. genuschelt). Ähm und das sind halt so Barrieren an die man oft vorher auch gar nicht denkt. (Interview_Carl_12.06.18, Pos. 25)
		SC2 parallel	Grundsätzlich ist es aber ne nette Atmosphäre, also es ist jetzt nicht unangenehmer Lärm, sondern da werden dann wahrscheinlich irgendwelche Sachen nochmal wiederholt, gesungen oder irgendwelche Sachen, die man aufgeschnappt hat wiederholt oder da werden wieder Sachen aufgehangen, abgehangen oder man versucht sich wieder daran Poster vorzulesen. Da sucht sich dann jeder so seine eigene Aktivität raus, bevor das Ganze dann nach und nach in geregelten Unterricht übergeht. Meistens dann auch tatsächlich mit Begrüßung jedes Einzelnen, also ich gehe auf jeden zu, mit Handschlag und möchte, dass die dann auch an der Stelle die üblichen Floskeln angepasst an die jeweilige Tageszeit auch immer wieder benutzen, also, dass das schon der erste Sprachanlass tatsächlich ist. (Interview_Max_15.06.18, Pos. 4)

7.4.4.3.7 UK7 Kompetenzen: erforderliche Kompetenzen

Die Subkodierung der Unterkategorie 7 erfolgte entlang der in Kapitel 4 thematisierten Kompetenzfelder für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft. Daher wurden zwölf Subcodes festgelegt sowie ein weiterer für „weitere Kompetenzen“, um die von den Befragten ergänzt erwähnten Bereiche zuordnen zu können und im Kodierungsprozess diese Subkategorie weiter ausdifferenzieren zu können. Nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die gebildeten Subcodes der Unterkategorie 7:

Abbildung 19: Kategorien Unterkategorie 7 (UK7)



Die ausdifferenzierten Bereiche sind:

- Wissen zu zwei-/mehrsprachigem Spracherwerb / Mehrsprachigkeit (SC1 Spracherwerb)
- Grammatische Strukturen und Wortschatz des Deutschen (SC2 Grammatik)
- Wissen zum Alphabetisierungsprozess (SC3 Alpha)
- Wissen zu DaZ/DaF-Didaktik (SC4 DaZ/DaF)
- Förderdiagnostische Kompetenzen (SC5 Diagnostik)
- Sprachliche Bildung in allen Fächern (SC6 Sprachbildung)
- Professionswissen: Migration (SC7 Migration)
- Professionswissen Diversität im Klassenzimmer (SC8 Diversität)
- Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen (SC9 Herkunftssprachen)
- Rassismuskritische Haltung und Antidiskriminierung (SC10 Rassismuskritik)
- Plurikulturelle Kompetenzen (SC11 Plurikultur)
- Weitere Kompetenzen (SC12 weitere)

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Ankerbeispiele der Unterkategorie 7:

Tabelle 52: Ankerbeispiele OK3 TKU, UK7 Kompetenzen

Oberkategorie	Unterkategorie	Subcodes	Ankerbeispiel
OK3 TKU	UK7 Kompetenzen	SC1 Spracherwerb	dass das vor allen Dingen Fremdsprachenlehrer machen, weil wir ja wissen wie wir an die Methodik herangehen, wie man eine Sprache erlernt. (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 30)

SC2 Grammatik	welcher Laut gehört zu welchem Schriftbild, solche Sachen. Und überhaupt, wie ist die Grammatik aufgebaut. Wir machen uns ja keine Gedanken mehr darüber, wie ist die Grammatik aufgebaut und wie konjugiere ich, ja, und wie dekliniere ich, oder, gleiche ich Adjektive an, oder, all solche Sachen, das machen wir ja automatisch und deswegen, glaube ich, das wäre das aller Wichtigste (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 32)
SC3 Alpha	ich habe mir da nie drüber Gedanken gemacht, dass wir natürlich andere Laute haben und das manche Kinder hier her kommen und das Alphabet, so wie wir das kennen, natürlich noch nicht kennen. Das ist ganz ganz wichtig, dass man eigentlich weiß, wie ein Grundschullehrer arbeitet, glaube ich, und dass man weiß, dass wie ein Grundschullehrer äh, lesen und schreiben beibringt. (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 30)
SC4 DaZ/DaF	schon ne bisschen Fremdsprachdidaktik, wie ähm wie bring ich eine Sprache bei. Aber auch das hab ich, weil ich eben nich das komplette Studium, also ich hab Germanistik studiert. Aber natürlich Germanistik für Regelklassen und dass man sich dann eben ähm selber nochmal viel anlesen muss oder anlernen muss, wie ich eine Sprache unterrichte und das is bei mir zumindest auch der Fall gewesen, dass ich viele Sachen erst nach und nach für mich selbst erkannt hab oder durch Fragen der Schüler: Warum is das jetzt überhaupt so? Und dann man die eigene Sprache nochmal reflektieren muss und ja warum is das nochmal so. oder mit Kollegen auch irgendwie Gespräche führt, warum ähm das jetzt grad ne Ausnahmefall is oder obs da wirklich ne Regel für gibt (Interview_Ulrike_19.06.18, Pos. 24)
SC5 Diagnostik	ich finde es ist ganz wichtig, dass man erstmal fachlich die Know-Hows weiß. Wie baue ich einen Unterricht auf, ähm, welche Methoden habe ich da um überhaupt die Inhalte zu vermitteln? Dann, was ich ja auch bei der Weiterbildung mitbekommen habe ist einfach Diagnose. Erstmal welchen Stand haben die Schüler? Also C-Test oder Profilanalyse fand ich ganz ganz spannend, wo ich mich aber geragt habe, wie weit wird das überhaupt in der Praxis umgesetzt? (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 25)
SC6 Sprachbildung	ähm das auch an dieser Schule mittlerweile halt das Ganze ähm auch ähm sich verändert hat. Also dass das man sprachsensibel unterrichten muss, dass man ähm auch da dass die Schulleitung das gemerkt hat, dass es jetzt solche Fortbildungen gibt wie zum Beispiel zum sprachsensiblen Unterricht, die wir gemacht habn, die (aber?) natürlich dann isoliert da stand und nich weiter nich weitergearbeitet wurde, was auch schade war. Und ja ansonsten würd ich sagen es halt problematisch teilweise bisher funktioniert aber irgendwie. (Interview_Carl_12.06.18, Pos. 49)
SC7 Migration	Also ich finde als Lehrkraft muss man einfach das Verständnis haben aus welcher Situation sie kommen, was die mitgemacht haben. Einfach, welche, wie sagt man, ja, welche Erfahrungen bringen die auch mit. Oder einfach auch, welche Denke und wie sie auch überhaupt aufgewachsen sind. Einfach, wie war die Kindheit? Das prägt die ja auch unglaublich. Denn wenn man jetzt vielleicht an irgendwelche Fluchtwege auch denkt, da kann ich mir auch vorstellen, dass sie da unglaublich viel mitgemacht haben und auch Erinnerungen haben. Und ich glaube das muss man als Lehrkraft auf jeden Fall im Köpfchen habe, um das auch irgendwie, auch darauf zurückzugreifen und das dann auch irgendwie sensibel zu behandeln. (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 31)
SC8 Diversität	was sich auch verändert ist, dass die ausländischen Schüler ihre ähm Sozialisation ja mit in die Klasse reinbringen und das versuche ich oder habe ich versucht eben ähm miteinzubeziehen, um das eben auch für die deutschen Schüler ähm fruchtbar zu machen und vor allen Dingen, das ist eigentlich das Wichtigste, die Toleranz eben ähm auch zu fördern. (Interview_Heidi_27.06.18, Pos. 11)
SC9 Herkunftssprachen	Auch die Sensibilität auch mal auf deren Sprache zurück zu kommen, die zu vergleichen, oder einfach interessiert zu fragen, wie ist es eigentlich bei euch im Arabischen? Und fühlen sich dann auch an der Stelle sehr wertgeschätzt. (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 69)
SC10 Rassismuskritik	weil uns beiden wichtig war, wenn wir das machen, das richtig zu machen, also richtig heißt, ähm, für mich damals, dass das Rassismus (unverständlich) rein muss, so, also nicht irgendwie interkulturell, sondern sondern, dass man das irgendwie in einem bestimmten theoretischen Kontext irgendwie einbettet, so, und all das was in dem Kollegium irgendwie problematisiert

	wurde, oder auch von Seite des Schulleiters war ja unfassbar unsensibel, so. (Interview_Ralf_23.07.18, Pos. 17)
SC11 Plurikultur	man muss sich glaube ich auch mit fremden Kulturen eben auch Kulturen aus denen die betreffenden Schüler kommen, muss man sich ein bisschen beschäftigen, um deren Wertevorstellungen und deren Sozialisationsmechanismen ein bisschen zu kennen. Sonst kann ich nicht angemessen auf die Schüler eingehen. (Interview_Heidi_27.06.18, Pos. 47)
SC12 weitere	brauch man auch ne gewisse Frustrationstoleranz, dass man eben seinen Fortschritten ähm erstmal zufrieden is zumindest sich drüber freut. Hm (nachdenkend) mit mit dem Schüler zusammen über über verschie/ über kleine Fortschritte und über die Möglichkeit generell irgendwie mitmachen zu können (Interview_Carl_12.06.18, Pos. 55)

7.4.4.4 OK4 US: Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht

Für diese Kategorie wurden deduktiv keine Subcodierungen vorgenommen, da hier bei Bedarf eine induktive Kategorie entlang des Materials vorgenommen werden sollte. Die nachfolgende Tabelle zeigt das Ankerbeispiel für Oberkategorie 4 US:

Tabelle 53: Ankerbeispiel OK4 US

Oberkategorie	Ankerbeispiel
OK4 US	Wir haben eine Schülerin aus dem Irak, ähm, kurdisch, es kaum richtige kurdische Wörterbücher, weil so unterschiedliche Arten der Sprache gibt, auch Jesidin ist sie unter anderem auch, das heißt sie hatte auch große Schwierigkeiten beschult zu werden. Ich weiß gar nicht in wie fern denen das erlaubt ist auch da eine Schule zu besuchen. Und, ähm, ja das ist auch immer schwierig. Dann versucht man mit dem Wörterbuch zu arbeiten oder mit dem Bilderbuch. Meint so, nee das ist nicht meine Sprache, ich verstehe das nicht. (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 11)

7.4.4.5 OK5 EP: Empirische Perspektiven

Die verschiedenen empirischen Perspektiven wurden zunächst anhand der im Leitfaden thematisierten Inhaltsfelder und gestellten Fragen deduktiv in neun Unterkategorien unterteilt. Hier wurde sich ebenfalls eine induktive Erweiterung der Kategorien vorbehalten.

Unterkategorie 1: Empirische Perspektive (EP) zu Sprachförderung in allen Fächern (UK1 EP Sprachförderung)

Unterkategorie 2: EP zu sprachbildendem Unterricht in allen Fächern (UK2 EP Sprachbildung)

Unterkategorie 3: EP zu Sprach- vs. Fachunterricht (UK3 EP Sprach/Fach)

Unterkategorie 4: EP zu fachlichen Kenntnissen nzS (UK4 EP Fach. Kennt.)

Unterkategorie 5: EP zur parallelen vs. submersiven Beschulung (UK5 EP Beschulungsmodell)

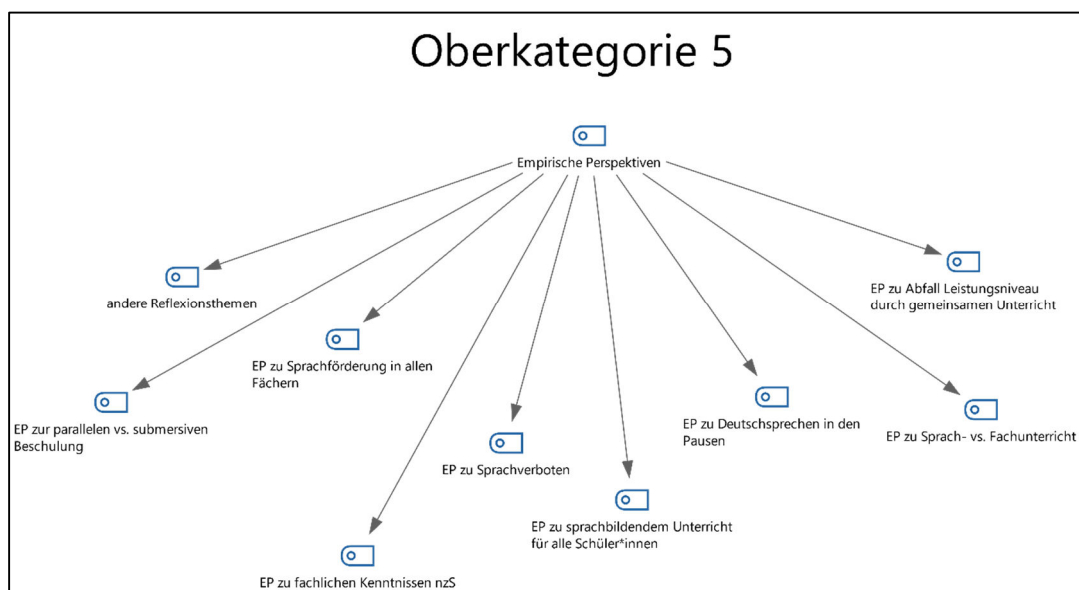
Unterkategorie 6: EP zu Sprachverboten (UK6 EP Sprachverbot)

Unterkategorie 7: EP zu Deutschsprechen in den Pausen (UK7 EP Deutsch)

Unterkategorie 8: EP zu Abfall des Leistungsniveaus durch gemeinsamen Unterricht (UK8 EP Leistung)

Unterkategorie 9: andere Reflexionsthemen (UK9 andere)

Abbildung 20: Darstellung Oberkategorie 5 (OK5 EP)



Die nachfolgende Tabelle listet die Ankerbeispiele der Unterkategorien von Oberkategorie 5 *Empirische Perspektiven* auf:

Tabelle 54: Ankerbeispiele OK5 EP

Oberkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel
OK5 EP	UK1 EP Sprachförderung	Ja, dass man überhaupt Zusammenhänge versteht, begreifen kann und äh damit weiterarbeiten kann, deswegen ist Sprachvermittlung in jedem, in jedem Fach wichtig (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 92)
	UK2 EP Sprachbildung	Ja, ja, stimme ich voll und ganz zu, also ich denke da jetzt halt so ein bisschen an soziale Herkunft vielleicht auch. Das, man kann ja jetzt nicht nur alleine auf Neuzugewanderte schieben, dass bei denen vielleicht die sprachliche Kompetenz vielleicht nicht so ganz ausgebildet ist, also sprachliche Kompetenz ist ja für jedermann, also ich finde man kann das ja überhaupt jetzt gar nicht so auf mono oder dual -ich weiß jetzt nicht, wie man sagt- ähm, also das ist einfach ein ganz wichtiger Bestandteil und das muss gefördert werden, das muss bei Lehrkräften muss das gefördert werden, um so halt die Basis für das Unterrichtsgeschehen und den Unterrichtsalltag auch zu fördern. Ähm, und ich finde es fast eigentlich verkehrt, dass jetzt nur auf, äh, monolinguale Gruppen zu sehen. Also das, das funktioniert so nicht. Also, weil auch Monolinguale sprachliche Hindernisse oder Hemmnisse haben, vielleicht, weil die, weil der soziale Hintergrund etwas schwierig ist, dann fehlen denen manche sprachliche Mittel, ne, also sozialer Kontext oder wie man immer sagt. Deswegen finde ich das ein bisschen, äh, schwierig. Ja. (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 55)
	UK3 EP Sprach/Fach	in jedem Fach auch und die entsprechende Fachsprache dann auch zu vermitteln, ja. Weil anschließend wenn es dann an die Uni geht oder müssen die natürlich damit umgehen können und sich entsprechend ausdrücken können, oder Dinge auch, ähm Fachtexte verstehen, diese Kompetenzen haben, wie lese ich denn eigentlich so einen schwierigen Fachtext, also klar, das ist super wichtig, in jedem Fach. (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 123)
	UK4 EP Fach. Kennt.	Also, dass da unterschiedliche Fachkenntnisse dann da sind, klar gibt es auch, aber das wollte ich nur kurz als Beispiel nennen, als das es da auch Unterschiede gibt, die ähm, dass es den Schülern dann auch schwer fällt an der Stelle dann ähm vielleicht auch mal etwas zu kritisieren, zum Beispiel, oder etwas zu hinterfragen. Das, das fällt manchen Schülern richtig schwer, zu diskutieren, zu argumentieren. Das sind dann solche Kompetenzen, die dann noch nicht vermittelt worden sind, weil es dann eher darum ging Inhalte zu lernen, die denen vorgelegt worden sind. (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 115)

UK5 EP Beschulungsmodell	Wir haben uns ja bewusst dafür entschieden, dass die erst einmal in der Klasse sind. Und für die Ziele, die wir mit denen haben, die wir ihnen ermöglichen möchten, ist es an der Stelle einfach förderlich, weil wir es einfach besser organisieren können. Für das Wohlbefinden des einzelnen ist das vielleicht nicht unbedingt förderlich. Also wie gesagt, die einen sehen das als Schutzraum, dass ihre Klasse, die identifizieren sich auch mit Klassenraum, ähm die anderen sehnen sich danach alles wieder ganz normal sich in der Schule bewegen können, neue Freundschaften knüpfen können und nicht mehr so separiert sind. Das ist natürlich ein doofes Gefühl zu wissen alle gucken jetzt, weil wir aus dieser Klasse kommen und alle wissen da sind halt nur die, die nicht, oder noch nicht oder die vielleicht gerade erst in Deutschland sind, noch nicht zu uns gehören, so nach dem Motto. Das ist natürlich nicht so schön, ja. (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 113)
UK6 EP Sprachverbot	is natürlich immer so von oben herab ähm dann diktiert und die Frage is, ob das dann auch befolgt wird. Vielleicht is es viel besser, wenn die selber Anreize kriegen und selber auch ähm durch vielleicht die Gespräche dazu ermuntert werden das zu tun. Ähm Regeln können helfen häufig so Regelungen aber werden auch natürlich oft umgangen. Ähm was soll man denn machen, wenn die dann aufs auf Arabisch sich unterhalten, man die erwischt, was soll die dann machen? Soll die dann zwei Seiten abschreiben oder was. Also da wüsst ich jetzt auch nicht. (Interview_Carl_12.06.18, Pos. 167)
UK7 EP Deutsch	Letztendlich steht aber ja niemand auf dem Schulhof (lacht) wenn jetzt da Schüler sind, die sich dann doch in ihrer eigenen Sprache grade schneller und besser unterhalten (unv.) das geht nicht, du darfst so nicht reden. Ich glaub aber schon, dass es unterstützen würde. Und das ich glaub ich dann wiederum auch für Schüler ähm relativ schnell klar ähm dass es schon Sinn macht auch in der Sprache in der sie grade eben leben und der sie grade irgendwie aufwachsen ähm die zu nutzen. Aber das hängt immer davon ab, wie lang sind die, war wird grad besprochen, sind es sehr intime Dinge, die vielleicht dann auch nicht verstanden werden sollen von anderen. Dann kann ich das schon nachvollziehen, dass die in ihrem, in ihren, in ihre Sprache (Interview_Maria_26.07.18, Pos. 104)
UK8 EP Leistung	Also das fällt nicht ab, man hat vielleicht mal einzelne Phasen im Unterricht, wo langsamer unterrichtet wird oder wo man halt nicht so, schnell, was ich gerade schon angesprochen hatte, nicht so schnell, sag ich mal, einfach / nicht so eine schnelle Progression hat. Aber ich würde nicht sagen, dass der Leistungsstand der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler dadurch abfällt, weil man ist ja als Lehrer auch, egal ob jetzt zugewanderte Schüler drin sind oder nicht, man hat ja auch so schwache Schüler, man ist ja auch schon angehalten auch individuell zu fördern oder auch den stärkeren Schülern vielleicht auch mal andere Aufgaben zu geben oder einfach nochmal ein bisschen mehr in petto zu haben, sag ich mal, dass man die fördern kann. Also von daher, denke ich mal, ist das von der Lehrkraft abhängig, inwiefern man sich jetzt an den Schwächsten orientiert, sei es neu zugewandert oder deutsch, oder an den Stärksten. (Interview_Jana_08.06.18, Pos. 78)
UK9 andere	Es gibt ja auch genug ähm Schülerinnen und Schüler, die einen Migrationshintergrund haben und sich viel besser ausdrücken können als andere Mitschüler, die überhaupt keinen Migrationshintergrund haben. Es is auch ne Frage des Erwerbs, des Ehrgeizes auch und vielleicht auch ne bisschen der des Sprachgefühls sicherlich auch. Ähm das is eigentlich da kann man eigentlich nich schwarz-weiß denken, sondern es is ähm kommt immer auf die Schüler selbst an. (Interview_Carl_12.06.18, Pos. 159)

7.4.4.6 OK6 IIV: Ideen / Innovation / Veränderungswünsche

Um möglichst für alle angesprochenen Themen offen zu sein, wurden in der Oberkategorie 6 keine deduktiven Subkategorien festgelegt. Insofern wurde nur ein Ankerbeispiel festgelegt, was nachfolgende Tabelle zeigt:

Tabelle 55: Ankerbeispiel OK6 IIV

Oberkategorie	Ankerbeispiel
OK6 IIV	Und deswegen wäre es wünschenswert, dass diese Kinder die Möglichkeit hätten nach der Schule in der Betreuung wirklich so betreut zu werden, ähm, dass sie den Stoff dann nacharbeiten können. Was andere Kinder vielleicht zuhause machen können. (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 42)

7.4.4.7 OK7 FW: Fortbildungswünsche

Auch in Oberkategorie 7 wurden keine Subcodierungen a priori festgelegt. Die nachfolgende Tabelle zeigt das Ankerbeispiel der Oberkategorie 7 Fortbildungswünsche:

Tabelle 56: Ankerbeispiele OK7 FW

Oberkategorie	Ankerbeispiel
OK7 FW	Ich würde mir generell regelmäßig Updates wünschen, ne, egal was es ist, Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsführung, fachliche Bereiche. Das wird immer so stückweise angeboten, dann aber auch so, dass das immer nur zwei, drei Leute machen können, aus dem Kollegium und nicht mal eine gesamte Deutschfachschaft, ne. Das würde mir helfen, so inhaltlich, das fänd ich gut und dann speziell auf bestimmte Bedarfe, klar gibt es dann Beauftragte für ähm, Fortbildungen an Schulen, aber die können nur dir sagen, so, das ist der Katalog, aus dem wir wählen können, ne. Und dass da mal eine Rückmeldung über die Fortbildung: " ja hier, wir haben hier den speziellen Schwerpunkt, wir brauchen hier intensive Betreuung und Zuwendung." Dass das mal käme, das würde mir auch helfen. Das ist mir eigentlich im Prinzip egal, so sofern es mir dabei hilft, ähm, ja, meinen Job ein bisschen besser zu machen. #00:47:07-6# (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 99)

7.5 Auswertung der Interviews

Die systematische Textanalyse wurde im Sinne einer Auswertung und Interpretation zunächst in Bezug auf die Oberkategorien mit ihren Subcodierungen vorgenommen²¹⁰. Die Analyse der Interviews erfolgte entlang des deduktiv erstellten Kodierleitfadens²¹¹. Sich durch die Materialdurchschau ergebene neue Kategorien, wurden dann im Sinne der kontinuierlichen Anpassung induktiv ergänzt. Die konstante Angleichung des Kategoriensystems stellt sicher, dass ebd. das Material in Gänze abbildet und die Sinnrekonstruktionen nachvollziehbar und durch die Kategorien regelgeleitet stattfindet. Auf die Darstellung der Arbeitsschritte der Paraphrase, Generalisierung und Reduktion wird hier aufgrund des Umfangs verzichtet und am Ende des Kapitels in der Zusammenfassung jeweils eine Übersichtsdarstellung der Oberkategorie und ihrer Unter-, Sub- und Subsubkategorien zur Verfügung gestellt und die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst. Das Codesystem enthält insgesamt 1032 codierte Segmente. Nachfolgende Übersicht zeigt die Segmenthäufigkeit nach Oberkategorien:

Tabelle 57: Segmenthäufigkeit nach Oberkategorien

Lfd. Nr.	Bezeichnung	Kürzel	Segmente
1	Eigene Lehramtsausbildung im Feld neu zugewanderte Schüler:innen	OK1 ELA	37
2	Vorerfahrungen in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen	OK2 VE	4
3	Themenkomplex Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen	OK3 TKU	595
4	Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht	OK4 US	31
5	Empirische Perspektiven	OK5 EP	252
6	Ideen / Innovation / Veränderungswünsche	OK6 IIV	53
7	Fortbildungswünsche	OK7 FW	60

²¹⁰ Zum Vorgehen siehe 7.4.1 und 7.4.3

²¹¹ Siehe Kapitel 7.4.4

Nachfolgend werden für jede Kategorie und ihre Unterkategorien die Ergebnisse sowie die induktiv erstellten Kategorien vorgestellt.

7.5.1 Auswertung OK1 ELA: Eigene Lehramtsausbildung im Feld neu zugewanderte Schüler:innen

Die deduktiv entwickelten Subcodes, die sich nach den Phasen der Lehramtsausbildung richten, werden nachfolgend einzeln betrachtet. Die ersten beiden angesetzten Unterkategorien (*1. Phase Studium (UK1 1.Phase)* und *2. Phase Referendariat (UK2 2.Phase)*) konnten durch die Auswertung der Interviews induktiv jeweils um die Subkategorien *keine Vorbereitung (SC1 keine Vorbereitung)* und *Vorbereitung (SC2 Vorbereitung)* erweitert werden.

7.5.1.1. UK1: 1. Phase: Studium

In der Kategorie *1.Phase: Studium* zeigt sich, dass neun der zwölf Befragten angeben keinerlei Vorbereitung auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen in Ihrem Studium erhalten zu haben. Carl berichtet, dass es in seinem Studium „mit keinem einzigen Wort weder in Philosophie noch in Deutsch“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 15) thematisiert worden sei. Hedda hingegen hat eine andere Erfahrung gemacht und erläutert:

„Zum Beispiel Alphabetisierung oder so, das war gar kein Thema. Es ging eher um den, klar Zweitsprachen, also das das ähm, gerade in Essen war das ja auch, war das der eher ähm Multikulturelle, sag ich mal, ähm dieser Ort und da auch teilweise dann ähm Schulen waren mit denen man auch kooperiert hatte, oder Projekte bei denen durchgeführt hatte, ging es vor allen Dingen darum, dass man ähm die Schüler aus ähm aus diesen Arbeiterfamilien, die türkische Wurzeln haben vor allen Dingen, dass man die so ein bisschen im Hinterkopf hatte.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 39)

Heidi erläutert, dass aufgrund ihres Alters und ihrem Examen 1974 dem Thema Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen keine große Rolle beigemessen wurde. Eine ähnliche Argumentation führt auch Manu ins Feld:

„Nein, gar nicht, also ich habe vor mehr als 12-13 Jahren mein Studium abgeschlossen und deswegen hatten wir, also da war das überhaupt kein Thema, nein. Das wurde irgendwie nicht thematisiert. Das einzige, was man machen konnte, aber da waren auch nur 50 immer pro Semester zugelassen und man musste sich morgens um 6 Uhr schon anstellen und das war, das war DaF oder DaZ Fortbildung, aber da bin ich nie reingekommen. Also ich habe das dreimal versucht, aber dadurch, dass immer nur 50 zugelassen wurden, das hat nicht geklappt“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 8).

Und auch Wolf gibt an, dass er keine Vorbereitung auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen erhalten habe: „Nein, das hab ich ähm während meines Studiums gar nicht mitbekommen (Interview_Wolf_06.09., Pos. 5)“. Der Subkategorie *Vorbereitung* konnten Carls Aussagen zugeordnet werden, z.B.: „Genau, ich hab nur eine Übung gemacht. In ähm an der Ruhr-Uni Bochum wo ähm wo dann ähm bei mir der entsprechenden geringen

Stundenzahl ähm Deutsch als Zweitsprache gemacht wurde“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 17). Auch Ralf gibt an, dass er während seines Studiums mit dem Feld in Kontakt gekommen sei: „und dadurch dass ich selbst schon während des Studiums DaZ studiert habe, genau, und interkulturelle Pädagogik damals zusätzlich studiert habe“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 11). Ulrike erläutert, dass sie durch zusätzliche optionale Angebote in Kontakt mit dem Themenfeld gekommen sei:

„Also im STudium hab ich ähm DaZ/ DaF-Sachen gemacht. Aber ähm ich hab es nicht studiert, sondern es waren eher so Zusatzqualifikationen ähm die ich dann also die dann für mich auch für das Zertifikat dann gereicht haben, dass ich eben ähm von der Bezirksregierung das anerkannt bekommen hab, dass ich DaF/ DaZ gemacht habe“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 10).

Insgesamt zeigt sich, dass nur drei der Befragten angeben vorbereitet worden zu sein, wobei hier die Faktoren Eigeninitiative und auch Angebote der Universitäten eine Rolle spielen. Vom DaZ-Modul berichtet konkret keine der befragten Personen.

7.5.1.2 UK2: 2. Phase: Referendariat

In der Sub-Kategorie *Vorbereitung* von UK2 konnte lediglich eine Aussage von Maria zugeordnet werden, die berichtet, dass eine Seminarsitzung zum relevanten Themenfeld gestaltet wurde:

„Was ich aber von zwei-sechs bis zwei-acht das Referendariat gemacht, also wenn überhaupt dann war das vielleicht in einer Seminarsitzung mal Thema. Aber in dem Rahmen also das fing ja damals wirklich grade erst an, fand ich zumindest“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 18).

Dies bewertet sie gleichzeitig und „entschuldigt“ den Umstand damit, dass „das ja damals gerade erst anfang“, womit sie zeigt, dass die Beschulung einer mehrsprachigen Schüler:innenschaft für sie ein neues Phänomen ist. In die Sub-Kategorie *keine Vorbereitung* konnten acht Segmente codiert werden. Hedda gibt an, dass die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen in ihrem Studium kein Thema war:

„Ähm, Referendariat war das sofern ich mich erinnern kann, gar kein Thema. Aber das liegt vielleicht auch an der Schulform, wenn ich mich gerade wirklich an, an mein Deutschreferendariat erinnere, war das, ging es natürlich immer wieder um Differenzierung, aber es ganz konkret gesagt worden ist, für die Kinder mit Migrationshintergrund, dass man da vielleicht noch einmal anders differenziert, oder auch für Inklusionskinder, das wurde da noch nicht aktiv besprochen.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 45).

Dies bestätigt auch Manu:

I: Okay, und während des Referendariats? #00:04:01-1#

B: Auch nicht, gar nicht. Nein, da war es einfach noch kein Thema. #00:04:06-8# (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 9-10)

Ralf erläutert, dass er nicht konkret auf die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen vorbereitet, aber der Umgang mit Vielfalt thematisiert worden sei:

„(...) auch nicht, ne, also überhaupt nicht. Ähm es gibt ja oder es gab zu Beginn meines Refs damals, und das war ja ähm das war ja quasi eine Erneuerung, dass es ja diese Kompetenz zum ersten Mal gegeben hat. Es gibt ja unterschiedliche Kompetenzen die man da abdecken muss. Und eine Kompetenz ist ja Umgang mit Vielfalt, so, und darunter fassen die, also die Logik der ähm der ähm des mhmm damals des Zentrums für Lehre und Ausbildung in Köln, wo ich war. Ähm Umgang mit Migranten, das war ja relativ klar, wobei ich würde den Begriff natürlich weiter fassen, aber eigentlich war es klar im Subtext es geht hier um den Umgang mit Migrant*innen, so, Aber dabei ging es jetzt nicht um neu Zugewanderte damals, sondern es ging eher um die klassischen Gruppen, die immer wieder dann unter diesem Begriff verstanden werden, also mit Türk:innen und so weiter, mit Migrant:innenkinder, genau, ähm also gar nicht, wirklich gar nicht.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 43)

Sarah begründet die fehlende Vorbereitung während des Referendariats damit, dass an ihrer Schule „keinerlei“ neu zugewanderte Schüler:innen unterrichtet wurden:

I: Okay. Wurdest du während deiner Ausbildung auf die Beschulung von neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern hin vorbereitet? #00:01:02-2#

B: Nein. Definitiv nicht. Ähm, an meinem, an meiner Refschule, das war eine Privatschule, da hatten wir keinerlei Neuzugewanderte, was ich eigentlich sehr schade fand. Ähm, und auch während, also im Fachseminar, da wurde überhaupt nicht drauf eingegangen. Gut, mein zweites Fach ist Spanisch, meine Fremdsprache. Da hat man ein bisschen mehr so die, die Kniffs und Know-Hows, so ein bisschen, wie man da vorgehen kann. Aber an sich sage ich ganz klar nein! #00:01:28-9# (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 4-5).

Gleichzeitig erläutert sie, dass sie durch die Fremdsprachendidaktik in ihrem zweiten Studienfach Spanisch einige nutzbare Erkenntnisse und Kompetenzen erlangen konnte, die sich für den Bereich der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen übertragen ließen. Sie betont die fehlende Vorbereitung und relativiert gleichzeitig die übertragbaren Erkenntnisse am Ende ihrer Äußerung durch die Verstärkung „sage ich ganz klar nein!“. Auch Ulrike bestätigt, dass sie keinerlei Vorbereitung erhalten hat: „Während des Referendariats gar nicht“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 10). Wolf begründet die fehlende Vorbereitung im Referendariat auf das Themenfeld: „Aber hab mich damit jetzt gar nicht so beschäftigt, weil ähm das Referendariat sag ich mal so ne anderer Rahmen einfach is. Also man geht ja jetzt nich ne in irgendeine DaZ-Klasse mit“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 7). Seine Begründung, dass das ein „anderer Rahmen“ sei, impliziert, dass er die Ausrichtung des Referendariats möglicherweise anders verortet. Hier kann nur spekuliert werden, welche subjektiven Annahmen hinter dieser Aussage stecken. Der Zusatz „da geht man nicht in eine DaZ-Klasse mit“ lässt vermuten, dass er das Referendariat zum einen eher auf die unterrichtspraktischen Phasen in der Referendariatsschule reduziert und nicht über die begleitenden Seminare

spricht und er davon ausgeht, dass er implizit Wissen über unterrichtspraktisches Vorgehen durch das „Mitgehen“ erhält.

7.5.1.3 UK3: 3. Phase: Fort- und Weiterbildung

Dieser Subkategorie konnten 8 codierte Segmente aus 5 Dokumenten zugeordnet werden. Carl gibt an, keinerlei Fortbildungen in dem Bereich besucht zu haben. Hedda berichtet, dass sie eine Fortbildung zu Inklusion besucht habe, bei der es um individuelle Förderung im emotionalen-sozialen Bereich gegangen sei. Für sie scheint diese Fortbildung thematisch mit dem Feld der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen verbunden zu sein, da sie sie an dieser Stelle im Kontext der Interviewsituation erwähnt. Ralf erläutert, dass er an zwei Fortbildungen im Themenfeld Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen teilgenommen habe:

„Wir hatten auch zwei Fortbildungen, das ganze Kollegium, ähm sensiblen Fachunterricht. Und das Problem ist, dass später damit die Bezirksregierung, ne und das ist halt eben das, was in der Praxis passiert. So, dann wird gesagt, so alle nehmen an dieser Fortbildungsmaßnahme teil. Und das war auch so. Ähm, so und dann hieß es, dass jede Fachschaft eine Unterrichtsreihe entwickelt, des sprachsensiblen Fachunterrichts. So, damit man irgendwo anfängt. Okay, cool. Ne, ist erstmal schon mal ein erster Schritt so. Ja, aber dabei ist es so geblieben. So, das heißt grundlegend, an dem Unterricht und an dem Material, das ich verwende hat sich, wahrscheinlich zu 80% überhaupt nichts verändert.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 113)

Er erläutert die Schwierigkeit des Theorie-Praxis-Transfers und reflektiert, dass die Fortbildungen wenig dazu beigetragen hätten, dass sich sein Unterricht oder das verwendete Material verändert hätte. Ulrike berichtet, dass ihr und den Kolleg:innen zwar Fortbildungen angeboten wurden, aber sich in der Praxis die konkrete Unterrichtsgestaltung mehr in gemeinsamen Entwicklungen mit ihren Kolleg:innen ergeben habe:

„Uns wurden eben ähm Fort- und Weiterbildungen eben angeboten und genehmigt, die wir dann machen konnten. Aber ähm es war jetzt nicht, dass mir jemand gesagt hat: So und so funktioniert. Sondern das war dann die Schüler waren da und man hat sich einfach mit den anderen Lehrern, die in der, in den Klassen unterrichtet haben, zusammengeschlossen und hat so nach und nach wirklich learning-by-doing sich einfach ein Konzept überlegt, was für unsere Schüler und für unsere Schule passt.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 10)

Auch Wolf erinnert sich, dass es Fortbildungsangebote gegeben habe und er auch einen sechstägigen Kurs, der vom Ministerium in Frankfurt angeboten wurde, besucht habe und dann aber „ins kalte Wasser geschmissen wurde“:

„Das hab ich vor meinem Referendariat gemacht. Ich hab da an ner Schule gearbeitet und dann kam diese, diese Flüchtlingswelle und dann wurden halt ganz schnell irgendwelche Kurse angeboten, vom Ministerium und ich hab das dann in Frankfurt gemacht. Das warn dann drei Wochen. (Das?) war jeweils zweimal in der Woche also das war sechs Tage ähm ganztägig und ähm wurd eigentlich mehr oder weniger ins kalte Wasser geschmissen. Und ähm deswegen hab ich auch so diese Fortbildung dann nochmal gemacht. Also durch Selbstinitiative wurde

ich da so, hab ich so ne paar Basics mitbekommen. Aber während meines Studiums nicht.“
(Interview_Wolf_06.09., Pos. 5)

Daher wurden in dieser Unterkategorie die Subcodes *SC1 keine Fortbildungen* und *SC2 Fortbildungen* festgelegt, um die gewonnenen Erkenntnisse zu strukturieren.²¹²

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte mit der Menge der Fortbildungen und den Inhalten ebd. nicht zufrieden sind. Dies zeigt sich darin, dass diejenigen, die Fortbildungen besucht haben, die Effekte der Fortbildungen relativieren und äußern sich „trotzdem“ unvorbereitet zu fühlen. Hier scheint es Aufholbedarf an der Übertragbarkeit der theoretischen Inhalte der Fortbildungen auf den Praxisalltag zu geben.

7.5.1.4 Zusammenfassung OK1 ELA

In der Auswertung der Oberkategorie 1 (OK1 Eigene LA) zeigt sich, dass 9 Lehrkräfte angeben in der ersten Phase der Lehramtsausbildung (UK1 1. Phase) keinerlei Vorbereitung in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten erhalten zu haben (SC1 keine Vorbereitung) und 3 Personen einzelne Inhalte zu Vorbereitungsaspekten nennen (SC2 Vorbereitung). Für die zweite Phase (UK2 2. Phase) geben 8 Expert:innen an, keine Vorbereitung erhalten zu haben (SC1 keine Vorbereitung). 1 Person erwähnt einzelne Inhalte während des Referendariats (SC2 Vorbereitung). In *UK3 3. Phase* gibt eine Person an keine Fort- und Weiterbildungen besucht zu haben (SC1 keine Fortbildung) und 4 Befragte beschreiben einzelne Fortbildungsveranstaltungen (SC 2 Fortbildungen), während die anderen 7 Befragten hierzu keine Aussagen machen. Nachfolgende Tabelle fasst die Kategorisierung und ihre Häufigkeiten zusammen.

Tabelle 58: Oberkategorie 1 - Eigene Lehramtsausbildung im Feld neu zugewandelter Schüler:innen

Oberkategorie (OK)	Unterkategorie (UK)	Subcode (SC)	Häufigkeit Nennungen ²¹³
OK1 ELA	UK1 1.Phase	SC1 keine Vorbereitung	9
OK1 ELA	UK1 1.Phase	SC2 Vorbereitung	3
OK1 ELA	UK2 2.Phase	SC1 keine Vorbereitung	8
OK1 ELA	UK2 2.Phase	SC2 Vorbereitung	1
OK1 ELA	UK3 3. Phase	SC1 keine Fortbildungen	1
OK1 ELA	UK3 3. Phase	SC2 Fortbildungen	4

²¹² In einem Forschungsvorhaben zur Wirksamkeit von Fortbildungen wäre es im Rahmen der Interviews sicher gut gewesen hier dezidierter nachzufragen. Da es aber hier rein um die Erkenntnis ging, ob Fortbildungsangebote von den Lehrkräften wahrgenommen wurden und wenn ja, zu welchem Thema, wurde dies an der Stelle nicht weiter vertieft.

²¹³ Eine Codemenge von 1 ist hier statthaft, da es der inhaltlichen Abbildungen des analysierten Materials dient und empirische Perspektiven (also auch Einzeläußerungen von Lehrkräften) die Grundlage dieser Arbeit bilden.

Die Ergebnisse der Lehrkräfte zeigen, dass es in allen drei Phasen der Lehramtsausbildung für sie subjektiv nicht genügend Vorbereitung auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen gegeben habe und bis dato gibt. Bezüglich der ersten Phase muss reflektiert werden, dass die Lehrkräfte durch ihre unterschiedlichen Abschlussjahre, Studienorte und Fächerschwerpunkte jeweils unterschiedliche Ausgangslagen mitbringen. Dennoch bleibt festzuhalten, dass auch die Expert:innen, deren Studienabschluss nach 2009 liegt, dem Zeitpunkt an dem das DaZ-Modul verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden eingerichtet wurde, äußern keine oder zu wenig Vorbereitung auf die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen erhalten zu haben. Hier müssten die konkreten Ausbildungsinhalte in Bezug auf DaZ der jeweiligen Befragten analysiert werden, da sich die hier geschlussfolgerten Bedarfe ausschließlich auf Grundlage der subjektiv geäußerten empirischen Perspektiven stützen. Gleichwohl lässt sich konstatieren, dass sich alle Lehrkräfte theoretisch durch die universitäre Ausbildung idealerweise gut vorbereitet und aufgestellt fühlen. Für die zweite Phase kann festgehalten werden, dass zum Befragungszeitpunkt fast alle Befragten berichten, dass die mit dem Themenfeld zusammenhängenden Inhaltsfelder²¹⁴ gar nicht thematisiert worden seien. Lediglich eine Lehrkraft gibt an, dass das Thema in einer Seminarsitzung besprochen wurde. Im Bereich der dritten Phase berichten die Lehrkräfte, dass sie zum Teil Fortbildungen besucht haben oder die Gelegenheit hatten, Fortbildungen zu besuchen, diese aber entweder einen zu geringen Umfang hatten oder der Theorie-Praxis-Transfer nur eingeschränkt möglich war.

7.5.2 Auswertung OK2 VE: Vorerfahrungen in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen

In dieser Kategorie konnten zwei Segmente zugeordnet werden. Vorerfahrungen bezieht sich hierbei auf alle Vorerfahrungen, die nicht durch den Schuldienst oder das Studium an sich im Rahmen der Ausbildung vorgesehen und eh fest verankert sind.

7.5.2.1 Ausführungen Oberkategorie 2

Carl berichtet, dass er durch eine Tätigkeit als Nachhilfekraft bereits Erfahrungen sammeln konnte:

„Und durch meine Arbeit ähm Studienkreis sowieso im Grunde, weil als Nachhilfelehrer in Bottrop hatte ich natürlich die ähm die Problematik ähm täglich. Also jedes Mal wenn ich da war und ähm da hab ich sozusagen dann ohne Fortbildung oder ohne ich sag mal Know-how ähm da versucht ähm die ähm die Sprache voranzubringen. Also mir warn solche Schüler gar nicht fremd“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 23)

²¹⁴ Siehe Kapitel 4

Er nennt den Standort Bottrop und erläutert, dass er deswegen täglich mit „der Problematik“ in Berührung gekommen sei. Auch sagt er, dass ihm „solche Schüler“ nicht fremd waren. Die zuschreibende Perspektive seiner Äußerung lässt darauf schließen, dass hier eine Unterscheidung in „reguläre“ und „solche“ Schüler:innen unternommen wird. Da der Fokus dieser Kategorie aber nicht auf der Analyse von Zuschreibungspraktiken liegt, kann hier nur festgehalten werden, dass der Kontakt mit Schüler:innen im Rahmen der Nachhilfe von Carl als hilfreich empfunden wurde, um sich im Umgang mit Lernenden mit Migrationsgeschichte zu üben. Ulrike berichtet, dass sie während des Studiums in einer Grundschule als Vertretungskraft gearbeitet habe und durch den regelmäßigen Kontakt mit Schüler:innen mit Sprachbarrieren ein größeres Verständnis für die Lebenswelt der Kinder entwickeln konnte.

„Ich hab auch während des Studiums in der Grundschule gearbeitet, da weiß man das schonmal mehr, weil man mit den Kindern einfach mehr zusammen ist oder die auch viel mehr erzählen.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 34)

Daran anschließend berichtet sie von einem Schüler ihrer IVK, der stark traumatisiert gewesen sei und daher unregelmäßig die Schule besucht habe. Nur durch die Erfahrung ihrer Vertretungstätigkeit und ihr Engagement, konnte die Traumatisierung erkannt und sein Verhalten erklärt werden. Diese Erkenntnis scheint sie auch auf ihre Vorerfahrungen in der Grundschule zurückzuführen.

„Aber ähm ja bei den ähm IV-Klassen is das doch schon ein viel viel größere ähm also spielt schon ne viel viel größere Rolle. Man kriegt mehr mit und kann dann aber auch mehr darauf eingehen.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 34)

Für Ulrike scheinen Kenntnisse und Informationen über die Lebenswelt von Schüler:innen ein sehr wichtiger Aspekt zu sein, um Verhaltensweisen von Schüler:innen nachvollziehen oder erklären zu können, um adäquate Hilfestellungen anbieten zu können. In Bezug auf die Antworten der Befragten wurden 2 Unterkategorien in dieser Oberkategorie gebildet: UK1 Nachhilfe und UK2 Vertretungstätigkeit.

7.5.2.2 Zusammenfassung OK2 VE

In der Auswertung der Oberkategorie *Vorerfahrungen* in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen (OK2 VE) zeigt sich folgende Kategorienstruktur:

Tabelle 59: Oberkategorie 2 - Vorerfahrungen in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen

Oberkategorie (OK)	Unterkategorie (UK)	Häufigkeit Nennungen
OK2 VE	UK1 Nachhilfe	1
	UK 2 Vertretungstätigkeit	1

Da nur zwei Befragte ihre Vorerfahrungen außerhalb der geregelten Ausbildung thematisieren, können hier nur Tendenzen skizziert werden. Es lässt sich festhalten, dass beide berichteten Vorerfahrungen positive Effekte auf die Lehrkräfte und ihre Unterrichtstätigkeiten verursachten und Unsicherheiten durch die gemachten Erfahrungen reduziert werden konnten. Als Forschungsdesiderat lässt sich festhalten, dass die subjektiven Haltungen von Lehrkräften im Feld des Otherings und Zuschreibungspraktiken sowie diskriminierungskritische Analysen der Einstellungen von Lehrkräften untersucht werden sollten und eine vielfaltssensible und diskriminierungsreflektierte Haltung ein wichtiges Handlungsfeld im Rahmen der Lehramtsausbildung sein sollte.

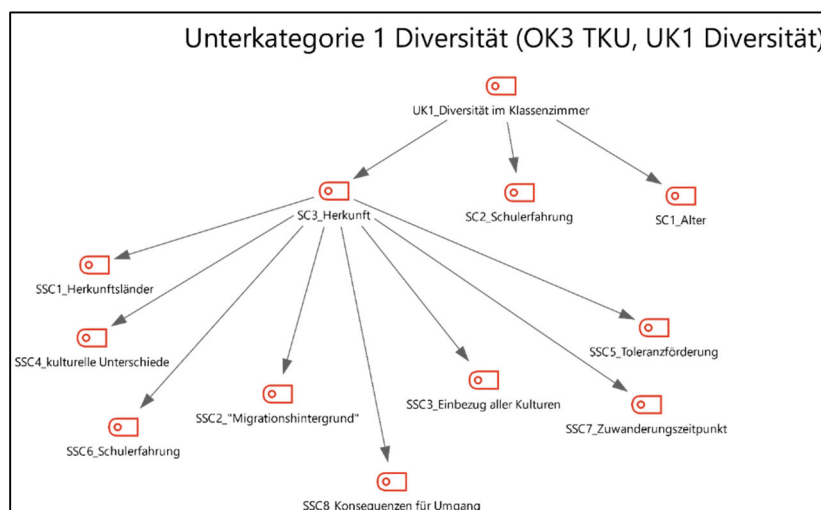
7.5.3 Auswertung OK 3 TKU: Themenkomplex Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen

In Oberkategorie 3 Themenkomplex Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen wurden induktiv 7 Unterkategorien festgelegt, welche nachfolgend einzeln betrachtet und mit ihren Sub- und Subsubcodes vorgestellt sowie mit inhaltlichen Ausführungen entlang des Analysematerials belegt werden.

7.5.3.1 UK1: Diversität

Die Unterkategorie *Diversität* (UK1 Diversität) aus dem Themenkomplex *Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen* wurde deduktiv mit drei Subcodes ausgestattet: *SC1 Alter*, *SC2 Schulerfahrung* und *SC3 Herkunft*. Induktiv konnte Subcode 3 um 8 Subsubkodierungen erweitert werden. Die nachfolgende Übersicht zeigt *UK1 Diversität* mit ihren Sub- und Subsubcodes:

Abbildung 21: OK3 TKU, UK1 Diversität



Dem Subcode 1 Alter konnten 3 Segmente zugeordnet werden. Ulrike beschreibt eine Herausforderung, die sich durch die diversen Altersstufen der Schüler:innen ergeben habe:

„Ja, am Anfang wars sehr schwierig, weil die Heterogenität sich eben ähm einmal durch das Alter auszeichnet. Wir haben Schüler jetzt bei mir in der Klasse von ähm elf, zwölf bis fünfzehn

und in dem Alter von drei, vier Jahren tut sich ja doch schon recht viel.“
(Interview_Ulrike_19.06., Pos. 4)

Das unterschiedliche Alter sei in Bezug auf die Entwicklung, die Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Altersstufen durchliefen, herausfordernd. Auch Wolf hebt Altersdifferenzen zwischen Schüler:innen hervor:

„(...) Altersspanne wärn auch ähm jetzt nich irgendwie von 15 und 16 sondern, ich glaub mittlerweile von 13 bis 16 also is ja auch da immer so nen bisschen unterschiedlich oder zwölf.“
(Interview_Wolf_06.09., Pos. 3)

In Subcode 2 *Schulerfahrung* konnten 4 Segmente codiert werden. Jana verweist auf Sprachbarrieren, die sich durch einen Kontrast zur Beschulung im Herkunftsland ergeben würde:

„Also dass die sehr engagiert sind, aber noch zum Teil, nicht flächendeckend, aber zum Teil noch große Sprachbarrieren im Englischen vorherrschen und da man einfach merkt, dass im Herkunftsland die Fächer anders unterrichtet wurden.“ (Interview_Jana_08.06., Pos. 2)

Die Schulerfahrung wirkt sich hier auf die Kompetenzen und Teilhabe am Fachunterricht aus. Max führt aus, dass Kinder und Jugendliche zum Teil wenig oder gar keine Schulerfahrung haben:

B: Gerade dieses sehr strukturierte, dieses kognitiv veranlagte, dieses systematische, was wir jetzt von Schule kennen, das ist teilweise nicht der Fall. Beziehungsweise, also entweder sind diese Kenntnisse gar nicht da, also Schule funktioniert so. Oder es ist schon dieses Verständnis da, okay, so läuft Schule und das ist so und so. und Hausaufgaben müssen bis dann und dann fertiggemacht werden, wenn nicht, dann das. Das ist durchaus auch da. Das ist ja nicht so, als ob die Kinder gar nicht beschult seien, aber man bekommt dann auch direkt ins Gesicht gesagt. Warum soll ich auf dich hören, du schlägst nicht, also brauch ich nicht. #00:27:09-1#

I: Ja. Das sind die unterschiedlichen Schulvorerfahrungen. #00:27:13-5#

B: Ja. wir hatten tatsächlich auch Schülerinnen und Schüler die ERSTbeschulung, im Sinne von, erstes Mal in schule überhaupt hier bei uns in Deutschland, hier in Gelsenkirchen, hatten. Und zum Beispiel aus Pakistan war das ein Junge, der ist elf Jahre gewesen. Der hat zum ersten Mal überhaupt mit Stift und Papier arbeiten müssen. Und hat uns dann aber hinterher nochmal Fotos gezeigt, wie er dann zum Beispiel, wie er sich hat fotografieren lassen mit seiner Schafherde. Also er hatte schon Verantwortung für knapp 50 Tiere und hat das auch wohl auch in dem Dorf ganz großartig gemacht. Und jetzt ist es auf einmal so, jetzt zählen solche Sachen, wie mit Stift und Papier arbeiten können. Und dass das jetzt an der Stelle wichtig ist. Und das war natürlich eine unglaublich riesige Umstellung, Anpassung. (Interview_Max_15.06., Pos. 60-62)

Er beschreibt exemplarisch, aus welchem Grund zum Beispiel keine Schulerfahrung vorliegen kann. Er reflektiert anhand des Beispiels, dass der Eintritt in ein Schulsystem für manche Schüler:innen besonders herausfordernd sei, weil sie geprägt durch ihre Lebensumstände und Lebenswelt in einer anderen Wertegesellschaft aufgewachsen seien, in der ein Schulbesuch nicht allen Kindern und Jugendlichen zugänglich gemacht werde. Oskar differenziert die Schüler:innenschaft und erläutert, dass es sowohl neu zugewanderte Lernende mit und ohne Schulvorerfahrung geben würde:

„Also ich, es gibt Kinder die haben Kompetenzen dabei, oder haben fachliche Präkonzepte, oder wie man das auch immer dann schön nennt, ähm, dabei. Ähm (.) es gibt auch andere, es gibt auch Kinder die völlig un(belegt?) sind, wie ich ja vorhin schon sagte. Es gibt Kinder, die haben noch nie eine Schule von innen gesehen, dann haben die auch dahingehend keine Bildung, wie man das jetzt als Überbegriff sagt, dabei.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 101)

Skizziert wird hier, dass es Kinder geben würde, die bereits über „Bildung“ verfügen und in didaktisierten Systemen beschult worden seien und Kinder, die über keine „Bildung“ verfügen würden.

Subcode 3 *Herkunft* wurde in 8 Subsubkodierungen strukturiert. Im Subsubcode 1 *Herkunftsländer* konnten 12 Segmente codiert werden. Carl zählt Herkunftsländer auf:

„Viele aus Syrien. (unv.) Eigentlich die größte der größte Teil, kommt aus Syrien, Afghanistan (9). Aus Marokko kommt auch noch einer, (unv. zu leise). Ansonsten ja Syrien. Irak auch noch.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 45)

Neben Syrien, Afghanistan, Marokko und Irak, werden von den Befragten noch die Türkei genannt: „Aus der Türkei haben wir auch welche“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 7). Auch Zentralafrika wird aufgeführt („Aus Zentralafrika haben wir auch zwei Schüler, die auch sehr unterschiedlich sind“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 7). Hedda spricht nachfolgend noch über neu zugewanderte Schüler:innen, die im Rahmen der EU-Freizügigkeit migriert seien:

„Und andere sind einfach als Wirtschaftsmigranten hier. Wie, zum Beispiel, aus Kroatien und aus Bulgarien, wobei aus Bulgarien auch wieder sehr unterschiedliche Schüler da sind.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 7)

Heidi spricht über Kinder aus Russland („(...) mit zwei russischen Familien deren Kinder ich unterrichte“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 65)). Ulrike thematisiert die Diversität in Bezug auf die Herkunftsländer im Kontext einer Beschreibung ihrer Lerngruppe:

„Ähm aber auch von verschiedenen Nationalitäten Syrer, Bulgaren, Rumänen, ähm Polen.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 4)

In Subsubcode 2 *Migrationshintergrund* wurden Segmente kodiert, in denen explizit das Wort „Migrationshintergrund“ verwendet wurde:

„(...) ähm, ansonsten sind viele Kinder, die auch einen Migrationshintergrund haben. Also, durchweg, wenn man nach Namen geht, der typische Meier, Müller, Schulze ist an unserer Schule pro Klasse ein- bis zweimal vorhanden.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 7)

Oskar beschreibt die Diversität in seiner Klasse anhand der Namen seiner Schüler:innen und verweist darauf, dass es vor allem Nachnamen in seiner Klasse gäbe, die seiner Ansicht nach, nicht auf eine Familie ohne Zuwanderungsgeschichte hinweisen würden²¹⁵. Max beschreibt,

²¹⁵ Der zuschreibende Charakter dieser und auch z.T. vorheriger Zitate war nicht Gegenstand der Analyse, sollte aber kritisch hinterfragt und reflektiert werden. Siehe dazu auch Desiderata.

dass für ihn der Einbezug aller Kulturen (SSC3) ein wichtiger Baustein im Umgang mit der Diversität seiner Schüler:innenschaft sei:

„Was bei mir jetzt die persönliche Sache ist, ähm, wenn zum Beispiel wie am heutigen Tag, wenn Zuckerfest ist, dann ähm, verabschiede ich oder begrüße ich die Leute auch entsprechend auch passend, beziehungsweise, wenn ich sie jetzt ins Wochenende, an einem Freitag, verabschiede, und ich weiß, heute ist einfach Zuckerfest und es ist an der Stelle das Highlight des Jahres, dann verabschiede ich mich entsprechend mit einem passenden Gruß, an der Stelle zum Beispiel, wünsche ihnen ein schönes Ende vom Ramadan oder eine schöne Zuckerfestfeier und dann entsprechend auch auf Arabisch oder Türkisch.“
(Interview_Max_15.06., Pos. 139)

Er bringe den Schüler:innen und ihrer Vielfalt Wertschätzung entgegen, indem er Feste, Feiertage und Bräuche der Schüler:innen beachte, thematisiere und den Schüler:innen in ihrer Herkunftssprache einen entsprechenden Gruß mitgäbe. In Bezug auf kulturelle Unterschiede (SSC4) thematisiert Ulrike, dass durch ebendiese Differenzen auch Konflikte entstehen würden:

„(...) wenn man dann aber solche Sachen einfach mal im Unterricht angesprochen hat und die Schüler sich auch untereinander geöffnet haben. Dann gabs einfach immer noch viel mehr Verständnis dafür und was man da so eigentlich hat. und ähm wodurch die Probleme einfach dann kommen und ähm ja das hat mir nochmal gezeigt, dass eben bei so vielen verschiedenen Kulturen und die Erfahrungen, die die bis jetzt gemacht haben, die sind ja nicht alle ohne Grund ähm aus ihrem aus ihrem Land geflohen. Sondern hatten alle irgendeinen Grund, ob es jetzt der Krieg war oder obs wirtschaftliche Sachen waren oder ob irgendwie die Familie, erweiterte Familie schon irgendwie wohnt.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 34)

Heidi betont im Umgang mit Diversität, dass es wichtig sei Toleranz zu fördern (SSC5):

„(...) was sich auch verändert ist, dass die ausländischen Schüler ihre ähm Sozialisation ja mit in die Klasse reinbringen und das versuche ich oder habe ich versucht eben ähm miteinzubeziehen, um das eben auch für die deutschen Schüler ähm fruchtbar zu machen und vor allen Dingen, das ist eigentlich das Wichtigste, die Toleranz eben ähm auch zu fördern.“
(Interview_Heidi_27.06., Pos. 11)

Dies erreiche sie dadurch, dass sie die „Sozialisation“ neu zugewanderter Schüler:innen mit einbeziehen würde. Möglicherweise verweist sie hier auf interkulturelle Maßnahmen. In Bezug auf die Diversität der Herkunft, wurde der *Subsubcode 6 Schulerfahrung* vergeben, wengleich eine Nähe zu *UK1 Diversität - SC2 Schulerfahrung* besteht und eine andere Kategorisierung hier diskutiert werden könnte. Hedda beschreibt, dass aufgrund der unterschiedlichen Herkunftsländer auch eine unterschiedliche Schulerfahrung vorläge:

„Aus Zentralafrika haben auch zwei Schüler, die auch sehr unterschiedlich sind. Der eine wurde nicht beschult, der hat auch Schwierigkeiten zum Beispiel mit dem Schreiben, der andere, der, ähm, macht gerade Matheaufgaben im Oberstufenniveau, oder auf dem Oberstufenniveau.“
(Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 7)

Für Carl wird der Umgang mit der Diversität seiner Schüler:innenschaft auch dadurch geprägt, seit wann die Personen in Deutschland sind (SSC7 Zuwanderungszeitpunkt):

„Das ähm spielt für mich ne große Rolle, weils einfach ne viel erklärt, es erklärt viel an nem Verhalten. Ähm an dem ganzen Background ähm es erklärt ähm die ähm also vor allen Dingen die die Dauer, seit wann sind die eigentlich schon hier. Das is ja schon interessant, ne. Wenn die noch gar nicht lange hier sind, könn die noch gar nicht ähm könn die, könn die noch gar nicht viel gelernt haben.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 112)

Für ihn erkläre das zum einen Verhaltensweisen, zum anderen aber auch Lernstände der Schüler:innen, die er für seine Unterrichtsgestaltung berücksichtigen würde. In Bezug auf Konsequenzen für den Umgang mit Schüler:innen, die neu zugewandert sind, bedeutet die Diversität für Carl, dass er besonders darauf achte, ob je nach Herkunftsland und Fluchtweg, eventuell Traumatisierungen vorlägen:

„Wenn die aus Syrien kommen ähm muss ich davon ausgehen, dass die Schlimmes erlebt haben. Wenn das ähm das sind ja jetzt das is ja der Großteil der ganzen IK mittlerweile und insofern is es ganz ähm wichtig für mich. Auch wenn ich, wie ich, wenn ich drauf achte wie die anderen Mitschüler umgehen mit den Schülern. Dass ich auch mal einschreiten kann und sagen kann. Ähm was auch schwierig is, wenn die dabei sind aber (unv.) dass ich mal sagen kann: Leute, so könnt ihr mit denen nich umgehen. ja das das geht, die verstehen verschiedene Sachen auch falsch, ne.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 112)

Hedda erläutert, dass es neu zugewanderte Schüler:innen gäbe, die bereits über eine umfassende schulische Vorbildung verfügten und die sie besonders ermuntere Deutsch zu lernen.

„Also, ähm, gerade die Schüler, die aus, ähm, also mit einer guten schulischen Grundausstattung hierhergekommen sind, die sind natürlich froh, dass sie jetzt anschließend einfach diesen Abschluss hier jetzt ganz schnell erlangen können. Sind aber gleichzeitig auch frustriert, weil sie wissen, dass sie in ihrem Heimatland vielleicht noch eine etwas erfolgreichere oder schnellere, vor allem schnellere Schulkarriere hinlegen konnten. Und die müssen wir häufig irgendwie verträsten, das finde ich sehr schade für die, aber gleichzeitig sind sie auch positiv eingestellt, weil sie wissen, dass sie auch hier, ja dann auch gut Fuß fassen können, was wichtig ist, dass sie jetzt Deutsch lernen und auch diesen Abschluss erstmal haben und anschließend, ähm, zum Beispiel auf das Berufskolleg zu gehen. Und dann noch die mittlere Reife zu machen oder das Abitur sogar noch nachzuholen. Das haben wir denen auch soweit erläutert.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 9)

Gleichzeitig beschreibt sie, dass auf Seiten dieser Schüler:innen auch eine gewisse Frustration vorläge, da sie in ihrem Herkunftsland vielleicht andere Bildungschancen gehabt hätten.

7.5.3.2 UK2: Herausforderungen

Die besondere Schwierigkeit bei der Zuordnung von Segmenten in dieser Kategorie bestand darin, dass sich die Segmente zum Teil inhaltlich zu mehreren Unterkategorien zuordnen ließen, sofern man den Faktor, ob das Beschriebene als Herausforderung oder als Zustandsbeschreibung wahrgenommen wurde, ausblendete. Um diesen Bias zu reduzieren,

wurde besonders auf Äußerungen geachtet, die explizit Formulierungen, wie zum Beispiel „herausfordernd“, „schwierig“ oder „Herausforderung“ enthalten. Darüber hinaus wurde speziell darauf fokussiert den Kontext der jeweiligen Antwort zu berücksichtigen. Da es eine Interviewfrage explizit zu den Herausforderungen, die mit dem Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen verbunden sind, gab, konnten die Ausführungen der Befragten auf diese Weise deutlich zugeordnet werden. In dieser Unterkategorie wurden bereits deduktiv 7 Subcodes festgelegt. Induktiv konnten diese um weitere Subsubcodes erweitert werden.

Die nachfolgende Abbildung zeigt in einer Übersicht die Kategorien der Unterkategorie 2 Herausforderungen mit ihren deduktiven Subcodes und induktiven Subsubcodes:

Aufgrund der Umfänglichkeit dieser Unterkategorie und im Sinne der Reduktion, werden lediglich einige Subcodes und Subsubcodes exemplarisch durch Äußerungen von Befragten hier dargestellt und begründet.

7.5.3.2.1 SC1 Bewertung

Im Subcode 1 *Bewertung* ergaben sich 2 weitere Subsubcodierungen:

SSC1 Herausforderung schlechte Noten zu geben

SSC2 Intransparente Vorgaben zur Benotung

In Bezug auf die Bewertung der schulischen Leistungen (SC1 Bewertung) sieht Carl eine Herausforderung darin, die Leistungen neu zugewanderter Schüler:innen im Fachunterricht zu bewerten, wenn fehlende Deutschkenntnisse den Zugang zu den Fachinhalten verhindern (SSC1 Herausforderung schlechte Noten zu geben):

„Es is aber auch schwierig ähm dann ähm der Schweinehund zu sein, so sag ich jetzt mal salopp ähm der die Fünf gibt. Obwohl halt jemand noch kein richtiges Deutsch kann. Da habn bestimmt viele Probleme mit ähm weil die dann denken: Das kann, kann das Kind ja auch gar nicht. Weil Noten vielleicht auch immer noch viel zu viel als Bestrafung angesehen werden und nich irgendwie als neutrale möglichst neutrale Beurteilung der Leistung. So nach dem Motto: Da kann das Kind ja gar nichts für.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 106)

Gleichzeitig thematisiert er, dass es an seiner Schule intransparent gehandhabt werde, ob neu zugewanderte Schüler:innen überhaupt benotet werden sollen (SSC2 Intransparente Vorgaben zur Benotung):

„In den Notenkonferenzen teilweise wirklich kurz vor den Zeugnissen da wird noch diskutiert, ob Noten gegeben werden sollen oder ne Kommentar gegeben werden soll, weil es einfach nich klar is.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 86)

7.5.3.2.2 SC2 Organisation an der Schule

Subcode 2 *Organisation an der Schule* wurde um 8 Subsubcodes erweitert:

SSC1 Umgang mit Gewalt

SSC2 Selbstausbeutungsprinzip

SSC3 fehlende Absprachen unter Kolleg:innen

SSC4 Verfügbarkeit von Materialien

SSC5 fehlende Ressourcen

SSC6 Fehlen qualifizierter Fachkräfte

SSC7 Ausfälle Kolleg:innen

SSC8 fehlendes Personal

In Bezug auf die Organisationsstrukturen an der Schule (SC2 Organisation an der Schule) äußert Hedda, dass es sie und ihre Kolleg:innen vor besondere Herausforderungen stelle, wenn kurzfristig neu zugewanderte Schüler:innen in die Klassen integriert werden sollen:

„Ähm, war das recht kurzfristig, dass uns gesagt worden ist, dass halt ein paar neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler zu und kommen. Und, ähm, dann mussten wir sie erst einmal auffangen, in einer, in einem Klassensystem und viele Lehrer haben dann durch

Mehrarbeit oder teilweise durch ehrenamtliche Stunden und so weiter, haben das dann aufgefangen, weil das auch mitten im Schuljahr war. Das heißt, da waren jetzt irgendwie keine Mittel, die dann einfach in Unterrichtszeit umgesetzt werden konnten.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 19)

Oskar beschreibt, dass der Umgang mit in der Schule vorherrschender Gewalt eine große Herausforderung für ihn sei (SSC1 Umgang mit Gewalt):

„Gewalt zu Hause, Gewalterfahrungen, ähm, die sie natürlich hier dann auch ausleben auf dem Schulhof, wenn ihnen jemand sagt, hör mal du bist ein Iraker, geh doch zurück. Oder, sowas kommt glaube ich nicht, aber die ärgern sich schon untereinander. Und dann geht es halt relativ zügig, dass da Gewalt, dass es da gewalttätig wird. Es ist relativ okay bei uns, aber es gibt hin und wieder Vorfälle, wo es dann doch echt knallhart zugeht. Also dass, da habe ich mich auch sehr gewundert damals. Als ich das zum ersten Mal gesehen habe, da gabs dann echt ordentlich Keile.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 77)

Hedda berichtet, dass sie ihre Arbeitsstunden offiziell reduziert habe, um die, im Zusammenhang mit der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen entstandenen, zusätzlichen Aufgaben besser erfüllen zu können (SSC2 Selbstausbeutungsprinzip):

„Wobei habe ich jetzt ehrlich gesagt ähm ganz konkret meine volle Stundenzahl, habe ich beantragt zu reduzieren, einfach um diesen Anspruch noch gerechter zu werden. Also das ist eigentlich nicht fair, das ist Selbstausbeutung im Prinzip (...).“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 73)

Sie nennt dies Selbstausbeutung und verweist damit darauf, dass sie unbezahlt mehr Arbeit leistet. Für Carl ist die nicht existierende Zusammenarbeit mit seinen Kolleg:innen eine große Herausforderung (SSC3 fehlende Absprachen unter Kolleg:innen):

„In Moment sind das alles Einzelkämpfer. In der IK weiß teilweise der eine Lehrer nicht was der andere Lehrer macht. Die unterrichten dann nebenher ohne gemeinsames Konzept.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 108)

Gleichzeitig beschreibt er, dass es problematisch sei, dass Lehrkräfte ohne Vorkenntnisse in den Integrationsklassen unterrichten (SSC6 Fehlen qualifizierter Fachkräfte):

„In der IK-neu is teilweise Chaos. Es is ähm es sind traumatisierte Kinder, die habn da möchte man gar nicht wissen, was die alles erlebt haben. Und ähm ja überforderte Lehrer, die ähm nich so richtig, ähm die von denen manche auch eigentlich keine Vorkenntnisse haben so richtig. Die da gibts dann nen Buch, das macht man und das wird dann einfach gemacht. Wie man das am besten vermittelt und so da möchte ich jetzt den Kollegen nicht unterstellen, dass sie keine Ahnung haben, aber es is halt eben nich so, dass das wirklich qualifizierte Kräfte sind erstmal. Und wenn ich da wenn ich da Vertretung mache dann kann ich wirklich nur teilweise mit Zeichensprache ähm vermitteln: Wir machen jetzt hier das und das. Kann den ähm Kassettenrecorder anmachen, die Unit abspielen und gucken, dass alle arbeiten. (seufzt)“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 41)

Im weiteren Verlauf des Interviews berichtet er von krankheitsbedingten Ausfällen, die die Organisation erschweren würde (SSC7 Ausfälle Kolleg:innen):

„Ich bin sehr unzufrieden mit der Organisation was was die Schule anbelangt ähm was den ähm was die Zugewanderten anbelangt und den Umgang und die Förderung, weil es is nich transparent so richtig. Die diejenigen die das macht is auch nich so wahnsinnig ansprechbar, is oft krank und ähm es is dann teilweise ne bisschen Chaos. Es läuft und die IK die fällt auch sehr

häufig aus ähm das auch und dann komm die immer in den (unv. genuschelt) unvorbereitet quasi in unsere Klassen rein, die Schüler. Wenn die IK ausfällt dann komm gehn die in den Regelunterricht.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 29)

Carl führt aus, dass die Ansprechperson für die Integrationsklasse häufig krank sei und die Schüler:innen dann auf Regelklassen aufgeteilt werden würden. Er verwendet häufiger das Wort „Chaos“ und äußert dezidiert seine Unzufriedenheit mit der Organisation der Beschulung neu zugewanderter Lernender an seiner Schule. Auch Ulrike bemängelt fehlendes Personal (SSC8 fehlendes Personal):

„Dann musste der Schulleiter noch dazukommen, der hat dann irgendwann gesagt: Ich hab noch andere Sachen zu tun, ich kann jetzt nicht hier ständig mit irgendwelchen Schülern sitzen, mit irgendwelchen Eltern sprechen.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 28)

Sie führt aus, dass der Schulleiter ihr rückgemeldet habe, dass es nicht seine Hauptaufgabe sei, Elterngespräche zu führen und seine Kapazitäten dafür nicht reichen würden.

7.5.3.2.3 SC3 Unterrichtsgestaltung

In Subcode 3 Unterrichtsgestaltung ergaben sich 7 Subsubcodes:

SSC1_Sozialverhalten
SSC2_Lernfortschritt gerecht werden
SSC3_Abgrenzung von Bewertung der Kolleg:innen
SSC4_zu wenig Zeit für Schüler:innen
SSC5_Integration in Klassengemeinschaft
SSC6_abweichende Rolle von Schule im HL
SSC7_individuelle Förderung

In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung (SC3 Unterrichtsgestaltung) äußert Ulrike Herausforderungen in Bezug auf das Sozialverhalten (SSC1 Sozialverhalten):

I: Worin siehst du aktuell die größte oder große Herausforderung für dich in Bezug auf das Unterrichten mit neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern? #00:21:47-1#

B: Hm (nachdenkend). Da vielleicht auch wieder Geduld und Durchhaltevermögen, weil zwischendurch einfach die Luft raus ist, weil immer wieder eben grade häufig im sozialen Bereich Diskussionen geführt werden müssen. (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 27-28)

Im Verlauf des Interviews führt sie aus, dass es „soziale Probleme“ gäbe und sie viel Kraft in die Klärung von Dissensen zwischen den Lernenden investieren müsste. Für Heidi hingegen bestehe die größte Herausforderung darin dem Lernfortschritt neu zugewanderter Schüler:innen gerecht zu werden (SSC2 Lernfortschritt gerecht werden):

I: Hm (nachdenkend) und ähm wo sehen sie die größten Herausforderungen beim Unterrichten von neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern? #00:18:14-4#

B: Hm (nachdenkend) ähm (...) ja in der Wissensvermittlung sehe ich die größten Ver- ähm Herausforderungen darin dem Lernfortschritt gerecht zu werden. Nicht zu schnell zu meinen: Oh, die müssen aber jetzt auf deutschem Niveau sein. (Interview_Heidi_27.06., Pos. 76-77)

Sie erläutert, dass man Geduld brauche, weil Lernprozesse aufgrund des Sprachlernprozesses anders als im Regelfall verlaufen würden. Für Ralf besteht eine Herausforderung darin, dass

er sich von seinen Kolleg:innen abgrenzen müsse, um sein didaktisches Handeln nicht zu verteidigen (SSC3 Abgrenzung von Bewertung der Kolleg:innen):

„Ähm und dann natürlich kostet es dann (unverständlich) für meine Kolleginnen, für Gymnasialleute war das immer so, ja aber das kostet dich eine ganze Stunde, so ne Morgenstunde, weisst du, wo man so albern spielt, aber, ne, dann habe ich mich immer so gefragt so, ahh, da haben die Recht, weisst du so, ne? Ich natürlich habe mich auch in Frage gestellt, oder was wir da so gemacht haben, bis dann irgendwann man man (unverständlich), nein, guck mal, das kommt gut an, das funktioniert und das kostet einfach Zeit, man braucht Zeit. Und das war zum Beispiel etwas, ne? Sich abgrenzen von der Bewertung anderer, die natürlich auch ganz krass in diesem gymnasialen Kontext irgendwie schon gearbeitet haben, oder arbeiten.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 49)

Er verweist hier auf die „Gymnasialleute“ und den „gymnasialen Kontext“, der eine andere Anspruchshaltung der Kolleg:innen deutlich mache. Für Manu ist die größte Herausforderung der Faktor Zeit (SSC4 zu wenig Zeit für Schüler:innen):

I: Worin siehst du aktuell Herausforderungen für dich in Bezug auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern? #00:10:46-4#

B: Also die Herausforderung finde ich einfach, dass man ja im Grunde keine Zeit hat, extra für die Schüler im Unterricht. (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 33-34)

Für Oskar besteht die größte Herausforderung darin den Kindern gerecht zu werden (SSC7 individuelle Förderung):

„Also, die größte Herausforderung ist, also dahingehend den Kindern da gerecht zu werden. Und das ist, glaube ich, die Herausforderung ist dauerhaft so.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 65)

Auf Nachfrage führt er aus, dass das Aufgreifen der individuellen Bedürfnisse im Kontext der durch den Lehrplan vorgegebenen Lernziele für ihn besonders herausfordernd sei:

I: Inwiefern Kindern gerecht werden? Also, was genau meinst du damit? #00:26:13-7#

B: Ja, dann, dass ich, dass ich deren Bedürfnisse, die sie haben im Bereich der Schule eben, dass ich denen gerecht werde. Also, dass die Bedürfnisse der Kinder aufgegriffen werden, aber auch eben gleichzeitig natürlich diese Vorgaben erreichen, also diese, ähm, das muss ja nicht widersprechend sein, aber da gibt es ja schon Konflikte, zwischen den Vorgaben und den Bedürfnissen der Kinder und das ist glaube ich die größte Herausforderung, die ich aktuell habe. (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 66-67)

7.5.3.2.4 SC4 Unterrichtsvorbereitung

Subcode 4 wurde um 4 Subsubcodes erweitert:

SSC1_Traumata berücksichtigen

SSC2_kulturelle Differenzen beachten

SSC3_Zeit für Reihenplanung fehlt

SSC4_Zeitmangel

Der Subcode SC4 *Unterrichtsvorbereitung* fasst die Herausforderungen in Bezug auf die Rahmenbedingungen und Besonderheiten des Vorbereitens von Unterricht hinsichtlich der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen zusammen. Oskar führt aus, dass besonders die Berücksichtigung von Traumata der Schüler:innen für ihn herausfordernd sei (SSC1 Traumata

berücksichtigen). Max berichtet hinsichtlich eines konkreten Beispiels, inwiefern er kulturelle Differenzen beachten müsste (SSC2 kulturelle Differenzen beachten):

„Ich weiß das gewisse Themen bei manchen Schülerinnen und Schülern kompliziert sind oder auf Widerstand stoßen und ich weiß, dass gewisse sprachliche Barrieren manchmal da im Weg stehen. Ähm. Bleiben wir wieder bei dem Beispiel Geistergeschichten. Ich weiß einfach, okay, wenn ich Geist an der Stelle benutze, muss ich das unbedingt erklären. Nicht dass die den Eindruck haben, da handelt es wieder um den Gin, diesen böartigen Geist. Das heißt, wenn man erstmal diese Infos hat, dafür sensibilisiert wurde, dann kann man gar nicht drumrum, außer nochmal drauf hinzuweisen, das ist jetzt eigentlich eine lustige Geschichte, hier geht es um Spaß und Schabernach, den dieser Geist anstellt.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 134)

Er beschreibt, dass die unterschiedliche kulturelle Interpretation des Wortes „Geist“ dazu geführt hätte, dass er die Wortbedeutung in unterschiedlichen Kulturen thematisieren musste, weil er bei einigen Schüler:innen auf „Widerstand“ gestoßen sei.

Hedda beschreibt eine Frustration und Herausforderung hinsichtlich zeitlicher Kapazitäten und Zusammenhang mit ihren Aufgaben (SSC4 Zeitmangel):

„(...) ich bin häufig an meine Grenzen gestoßen und ich bin auch kein Vorbild, ähm ich habe vieles auch einfach liegen lassen, weil es an der Stelle nicht geht von der Kapazität her (...).“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 63)

Sie bezieht sich vor allem auf den Schriftspracherwerb.

7.5.3.2.5 SC5 Sprachliche Vielfalt

Subcode 5 konnte um die Subsubkategorie SSC1 *Sprachbarriere* ergänzt werden. Hinsichtlich des Umgangs mit Sprachbarrieren (SC5 - SSC1 Sprachbarriere) äußern viele Befragte eine Herausforderung. Maria beschreibt diese ausführlich:

„Also es is ja einfach schon schwierig zum Teil, wenn dann da 18 Sprachen drin sind. Der Kollege kann diese 18 Sprachen nicht und die müssen sich untereinander dolmetschen letztendlich. das wäre halt schön, ne. Das geht nicht, das ist klar. Aber das wäre halt vom, vom Traum her schön, dass diese 18 sich vielleicht verständigen könnten, um dann letztendlich integriert zu werden. (Folgt?) natürlich auch dann wiederum Grenzen und ähm ja Möglichkeiten sich rauszuziehen, ne. Die Sprache nicht gut zu lernen. Aber oder, dass man zumindest, wenn es nicht funktioniert. als Traum halt sagt: Nun gut, wenn ich halt wen brauche, der mir da dahingehend dolmetscht, dass ich den ohne Weiteres und mal eben schnell und nicht drei Wochen muss ich anmelden, um den zu bekommen, der da dolmetschen kann. Ne, denn das, ich finde, wenn wenn ne Sprachbarriere da ist, das is, is ja nicht nur reden jetzt die ganze Zeit über die Schüler, haben über die Eltern noch gar nicht geredet, ne. Also auch da letztendlich sind ja extreme Sprachbarrieren zum Teil, dass man da auch den Schüler bestmöglich beraten möchte an der Stelle.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 76)

Auch Oskar verwendet explizit die Formulierung der Sprachbarriere:

„(...) weil da ist die Sprachbarriere immer noch zu groß. Nicht im Sprechen, sondern im Schreiben, das zu Papier zu bekommen (...). (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 23)

Hier wird deutlich, dass zum einen die Schüler:innen Herausforderungen in Bezug auf Sprachbarrieren erleben. Zum anderen stellen Sprachbarrieren aber auch Herausforderungen für die Lehrkräfte in Unterricht dar.

7.5.3.2.6 SC6 Lebenswelt

Dem Subcode SC6 *Lebenswelt* wurden 11 Subsubkodierungseinheiten hinzugefügt:

- SSC1_ Wohnsituation*
- SSC2_ unsicherer Aufenthaltsstatus*
- SSC3_ Schüler:innen unterstützen Familienmitglieder*
- SSC4_ Kulturelle Unterschiede*
- SSC5_ Unwichtigkeit von Schule*
- SSC6_ Geschlechterunterschiede*
- SSC7_ Vorbehalte gegenüber anderen Religionen*
- SSC8_ Wissen über Familienbackground*
- SSC9_ Streit aufgrund kultureller Differenzen*
- SSC10_ Umgang mit Traumata*
- SSC11_ fehlende Ansprechpersonen*

In Bezug auf die Lebenswelt neu zugewanderter Schüler:innen (SC6 Lebenswelt) konnten weitere Herausforderungen expliziert werden. Ralf berichtet, dass durch das Wohnen einzelner Schüler:innen in Notunterkünften (SSC1 Wohnsituation) die aktive Teilnahme am Unterricht erschwert werde:

„(...) ich habe die ganze Nacht nicht geschlafen, weil in der Unterkunft, ne, und neben unserer Schule war auch eine Notunterkunft, also das muss man auch dazu sagen, das heißt viele Schüler:innen, die wir dann in den letzten zwei drei Jahren hatten, haben auch gleichzeitig in dieser Notunterkunft gewohnt. Und das waren ja, das waren so riesen Zelte, die da aufgestellt waren, wo sie dann mit mehreren Leuten in einem Raum gewohnt haben, über längere Zeit auch und ne, also "ich habe nicht geschlafen, weil Babys haben geschrien weil dies, ich habe die Hausaufgaben nicht gemacht, weil ich wusste gar nicht wo, es gab eine Prügelei da und das und das und so weiter." (Interview_Ralf_23.07., Pos. 61)

Die für ihn als Lehrkraft daraus resultierenden Herausforderungen expliziert er nachfolgend im Interview. Max thematisiert, dass es für ihn herausfordernd sei mit der unsicheren Bleibeperspektive neu ankommender Schüler:innen umzugehen (SSC2 unsicherer Aufenthaltsstatus):

„Also sie kommen an der Stelle mit ganz unterschiedlichen Erwartungen und Perspektiven hierhin. Dann ist mit ganz vielen Unwägbarkeiten und Unsicherheiten die Situation hier behaftet. Wie lange bleibe ich an dieser Schule? Wie lange bleiben wir in dieser Stadt? Wie lange bleiben wir in dieser Wohnung? Wie lange funktionieren diese und jene Sachen. Das heißt so dieses Gefühl von: ich bin hier, bleibe hier und werde/es lohnt sich hier zu engagieren und dafür zu sorgen, dass mein Aufenthalt hier möglichst sinnvoll ist. Im Sinne von: alles klar, ich nehme so viel mit, von den Angeboten, die es gibt, das ist teilweise nicht der Fall. Da sacht mir dann auch die 13-jährige Bulgarin. Weiß nicht, ob ich nächste Woche hier bin. Weiß nicht, ob ich nächsten Monat hier bin, kommt drauf an, hat mein Vater Arbeit, hat er nicht, bin ich hier, bin ich nicht. Das sind ganz viele Unwägbarkeiten, die sich dann MASSIV auswirken.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 66)

Er benennt „massive“ Auswirkungen auf seine Unterrichtsplanung und -durchführung. Gleichzeitig würden auch durch Schüler:innen, die ihre Familienmitglieder zu Behördengängen begleiten, um zu übersetzen, organisatorische Herausforderungen entstehen:

„Die Schülerinnen und Schüler müssen immer wieder, gerade weil die Eltern es noch nicht können, bei Terminen mit Behörden, mit Ämtern vorsprechen und dann für die Eltern dolmetschen. Und wenn eine Zehnjährige gerade erklären muss, okay, die Wohnung ist aber zu klein, wir sind acht Leute. ja, wir haben vielleicht dreimal denselben Vornamen, aber das sind drei verschiedene Kinder, das ist jetzt kein Druckfehler, deswegen ist die Wohnung zu klein. Solche Sachen zu erklären und dass sie dann einfach aus dem Unterricht verschwinden, kann ich nachvollziehen, da hab ich dann auch die Geduld und das Verständnis. möchte aber auch ganz gerne vorher wissen, sind denn solche Termine. Gibt es bitte irgendetwas, da reicht mir dann tatsächlich, hab ich auch schon gekriegt, Briefe vom Jobcenter, von der Agentur und da einfach nur das Logo mit Datum und Unterschrift drauf. Ohne Begleittext. Dann wusste ich, okay, die waren da, passt.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 50)

Die Unterstützung der Familienmitglieder (SSC3 Schüler:innen unterstützen Familienmitglieder) erfordere von ihm Geduld und Verständnis und zeige gleichzeitig eine Lebensrealität von Kindern in besonderen Situationen mit spezifischen Bedarfen. Hinsichtlich kultureller Unterschiede (SSC4 kulturelle Unterschiede) äußert Maria, dass sie die Lebenswelt und ebendiese Unterschiede in Klassen zum Thema mache, wenn Schüler:innen neu der Klasse zugewiesen werden:

„Also ich finde schon, dass man es thematisieren sollte, grade wenn so ne Schüler oder ne Schülerin dann neu in so ne Klasse dann wirklich aus einer Klasse heraus in die Regelklasse wechseln wird. dann macht es schon Sinn das zu thematisieren, dass auch die Schüler im Prinzip wissen, was is mit diesem Kind los, weil es ja einfach nich von Anfang an integriert ist, was ja nicht funktioniert. Aber und das find ich, is halt immer so, wenn ein Schüler letztendlich in eine Klasse wechselt, egal welchen Background er hat, ist das schon wichtig für ne Klassengemeinschaft, dass da geklärt wo, wo ist die Lebenswelt und was hat derjenige erlebt. ist vielleicht dann bei, bei Schülern, die im Prinzip schon immer hier aufgewachsen sind vielleicht nich so gravierend als Schüler, die eben von weiter her kommen. Allein weils dann eben, ne, kulturelle Unterschiede (gibt?). Das schon aber ähm aber ich finde schon, dass jedes Kind was irgendwie integriert werden soll auch Möglichkeiten hat dahingehend gehört zu werden.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 52)

Sie berichtet, dass es für die Integration in die Klassengemeinschaft eine hohe Relevanz besitze, dass allen Schüler:innen die Lebenswelt des ankommenden Kindes zugänglich gemacht wird. Auch um Verständnis für kulturelle Differenzen zu etablieren. Manu sagt, dass Schule für viele neu zugewanderte Kinder und Jugendliche eine andere Relevanz besitze (SSC5 Unwichtigkeit von Schule):

„Und dass deren Probleme nun mal ganz andere sind, und das, was ich eben gesagt habe, dass alle anderen viel viel wichtiger sind, als, als Schule. Und das ist dann wahrscheinlich in dem Moment auch so. Also, für die ist das wahrscheinlich erst einmal wichtig, dass sie hier ankommen und ähm, hier irgendwie ein Zuhause fühlt (unverständlich) zuhause fühlten und

ja, dass sie eigentlich ganz andere Probleme haben eigentlich, mit denen sie sich befassen müssen.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 56)

Manu äußert Verständnis in Bezug auf die besonderen Lebensumstände. Max erläutert, dass Schule für manche Eltern ein Ort der Verwahrung der eigenen Kinder sei:

„Schule hat an der Stelle sowieso nur einen Verwahrwert, im Sinne von, ich kann mein Kind dahingeben und dann ist es auch erstmal Zuhause raus, was nicht schlecht ist, weil ich noch so fünf, sechs, sieben, acht andere hab, um die ich mich parallel kümmern kann. Wenn dann in dem Bereich Stress ist, dann geh lieber halt nicht hin, Kind, ist auch okay. Oder das Schülerinnen auch sagen, dis hie schwer, dis hie nich verstehen, dis hie nich können, disi dumm, is egal, disi heiraten, disi hause Kind. Sagt dann eine 14-jährige. Also da ist dann schon vorgezeichnet, Schule hat nicht den Stellenwert, wird auch nicht als so gewichtig wahrgenommen, wie es eigentlich ja bei uns läuft. (Interview_Max_15.06., Pos. 44)

Er berichtet von Gesprächen mit Elternteilen und Schüler:innen aus denen hervorgeht, dass der Stellenwert von Schule und Bildung sich unterscheiden kann. Carl führt besondere Herausforderungen hinsichtlich der Vorbehalte gegenüber anderen Religionen aus (SSC7 Vorbehalte gegenüber anderen Religionen):

„Also ich hab das Thema Religion aufgemacht im in dem Kurs und ähm da wars schon häufig so, dass ähm dass die Vorbehalte dass die beiden dann Vorbehalte hatten, sich das ganze mal anzugucken, wie das in anderen Religion is. Also da kam dann schon manchmal so in ähm (unv.) mitbekommen haben, die kriegen ja auch dummerweise sprachlich noch nich alles mit und dann habn gabs dann da teilweise Protest irgendwie: So is das ja gar nicht und ähm das kann man doch nicht sagen. Und es is (unv. nuschtelt) wir glauben an Allah, das is ähm sie können (unv. nuschtelt). Mir kam das so vor, habn die so nich gesagt, könn sie auch sprachlich noch nich, weil mir kam so vor wie, wir lernen hier grade was Falsches. Und ähm da musst ich natürlich auch irgendwie zeigen: Nein, wir gucken hier nur in Philosophie uns verschiedene Religionen an und sprechen drüber. Und das das is sicherlich auch nochmal ne Aspekt gewesen. Ähm generell sind beide so, dass sie sich sehr schnell provozieren lassen, dass die sehr schnell auch ähm sehr wütend werden und und ausrasten. Vielleicht auch das ne Zeichen dafür, dass die unter hohem Stress standen.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 117)

Carl berichtet aus seinem Philosophieunterricht, in dem er im Vergleich verschiedene Religionen thematisiert habe und Schüler:innen aktiv dagegen protestiert hätten. Im weiteren Verlauf des Interviews schildert er Streit aufgrund kultureller Differenzen:

„Und da is noch nen weiteres Problem nämlich ähm sozusagen, dass ähm so so Sticheleien der Kultur wegen. Also da ist oft Streit. Auch zwischen ähm also einmal untereinander ähm die beiden syrischen Jungen, die habn oft Streit untereinander. Aber auch ähm (also?) es wird immer mit Schimpfwörtern hin und her geworfen ähm mit den, ähm ich nenn sie jetzt mal Nichtzugewanderten und den zugewanderten Schülern. Dann die die nichtzugewanderten Schüler ähm lernen die arabischen Schimpfwörter und schleudern die den dann entgegen und dann gehts immer hin und her und dann heißts: Herr Carl²¹⁶, der hat mich beleidigt. Und ich hab das überhaupt nich gehört, weil ich diese Wörter gar nicht kenne, ne. Die die Lehrer dieser Schule müssen sich sozusagen den Schimpfwörter ähm den Wortschatz an arabischen Schimpfwörtern erarbeiten, um zu gucken wann hat eigentlich wer jemanden wie beleidigt. (Interview_Carl_12.06., Pos. 72)

²¹⁶ Name geändert

Carl erläutert, dass sich Schüler:innen gegenseitig beleidigen und für ihn die Herausforderung darin bestehe, zunächst zu erkennen, ob und wer wen beleidigt habe. Hierfür sei es erforderlich gewesen, dass er sich arabische Schimpfwörter erarbeite, um die Zusammenhänge der jeweiligen Situation nachvollziehen zu können (SSC9 Streit aufgrund kultureller Differenzen). Auch das Fehlen von erziehungsberechtigten Ansprechpersonen beschreibt er als „schwierig“:

„Die Eltern sieht man sowieso in der Regel nich. Wenn sie überhaupt in Deutschland sind. (Manche?) komm auch mitm Onkel und im schlimmsten Fall sogar alleine. Ähm und dann ähm gibt es gar keinen Ansprechpartner und ähm ja. Das is dann besonders schwierig natürlich.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 66)

Er gibt an, dass er in solchen Fällen versuche über das *Kommunale Integrationszentrum* Informationen über das Kind zu erhalten. Auf Nachfrage, wie er damit umgehe, beschreibt er, dass er täglichen Umgang mit Unsicherheit und Überraschungen mit Bereithalten von Materialien entgegentrete:

„Also ich geh damit so um, dass ich einfach versuch weiter meinen mein Job so zu machen, dass ich auf jeden Tag dann neu reagiere.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 70)

Hier wird deutlich, dass Carl spontan und flexibel auf die sich ständig ändernden Voraussetzungen einstellen muss.

7.5.3.2.7 SC7 weitere Themen

Der siebte Subcode der Unterkategorie *Herausforderungen*, konnte um 10 weitere Subsubcodes erweitert werden:

SSC1_ fehlende Vorbereitung auf das Unterrichten von nzS
SSC2_ Gewalt/Auseinandersetzungen in der Schule/im Unterricht
SSC3_ Überforderung Lehrkraft
SSC4_ Lebensbegleiter
SSC5_ Disziplinierungsmaßnahmen
SSC6_ Stigmatisierung von Schüler:innen
SSC7_ starres System Schule
SSC8_ Unzufriedenheit mit Erlassen/Politik
SSC9_ Motivationsprobleme Schüler:innen
SSC10_ Aufgabenpensum außerhalb von Unterricht

In der UK *Herausforderungen* konnten *weitere Themen* (SSC7 weitere Themen) identifiziert werden, die nicht durch die deduktiv festgelegten Kategorien abgedeckt wurden. Hierzu gehört u.a. die fehlende Vorbereitung auf das Unterrichten neu zugewanderter Schüler:innen im Rahmen der dreiphasigen Lehramtsausbildung (SSC1), fehlende Kompetenzen im Umgang mit Gewalt und Auseinandersetzung (SSC2) sowie eine Unzufriedenheit mit Erlassen und politischen Maßnahmen (SSC8). Ralf thematisiert diese Unzufriedenheit:

„Also man hatte das Gefühl, dass die Politik gar nicht genau weiß, was sie da immer genau tut. Und das schlug sich auch nieder, in dem was für Erlasse erlassen wurden, oder wie dann gerade die eine oder jene Verordnung hieß und was wir da tun sollten. Und die Unsensibilität auch die damit auch einher ging auch für die Einzelgeschichten, für die Einzelfälle, die damit verbunden waren.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 71)

Er erörtert das Gefühl gehabt zu haben, dass politische Maßnahmen den persönlichen Einzelfällen der Lernenden und der Konsequenzen solcher Beschlüsse für ebendiese, nicht gerecht werden. Max beschreibt Herausforderungen in Bezug auf die Motivation einiger Schüler:innen:

„Ja. ja, das ist in dem Kontext nochmal eine schwierigere Situation, gerade weil sie in diesem Vorbereitungsbereich sind, also in dieser Warteschlange. Wissen sie halt, dass es kein Regelunterricht ist. Sie reden immer von ist ja keine deutsche Klasse. Es gibt keine Noten, sondern Gutachtenzeugnisse. Das heißt da gibt es schon mal kein Druckmittel in der Hinsicht. Dann wissen sie, na gut, egal wie gut ich mich heute, morgen oder diese Woche anstelle, ich bin jetzt auf jeden Fall erstmal zwei Jahre in der Erstförderung. Das heißt, ich hab ja auch erstmal Zeit, brauch ich ja nicht.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 40)

Er führt aus, dass Schüler:innen aufgrund der Absonderung in die Vorbereitungsklasse, des Fehlens von Noten und „Druckmitteln“ Motivationsprobleme hätten (SSC9 Motivationsprobleme Schüler:innen). Schüler:innen würden, selbst wenn sie motiviert mitarbeiten würden, durch die Absonderung in separate Klassen die Motivation genommen, weil gute Leistungen auch keine Konsequenzen hätten. Resignation und Überforderung zeigt auch Carls Aussage:

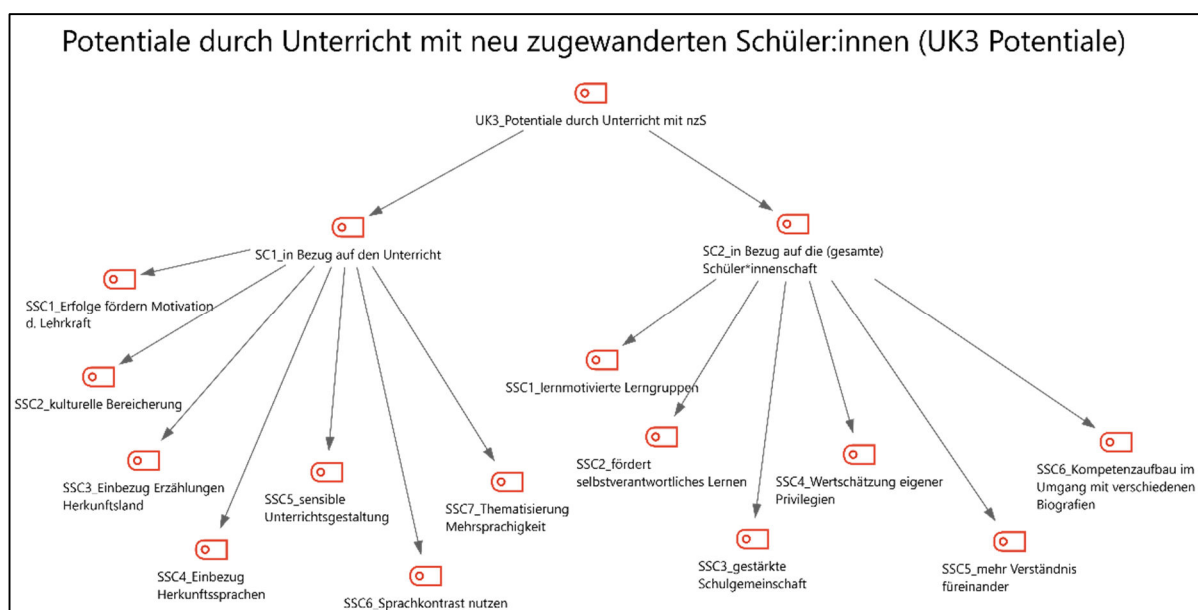
„Ja. Aber wir werden da teilweise angehalten auch Fünfe gerade sein zu lassen, ne. Das is auch nen Zeichen für Überforderung. Wenn man sagt: Ja, is nicht stimmig aber könn wir jetzt auch nichts dran ändern. (Interview_Carl_12.06., Pos. 96)

Er thematisiert explizit die „Überforderung“ und eine Resignation bezüglich der Vorgaben und Rahmenbedingungen, die in der Praxis dazu führten, dass er innerhalb der Schule aufgefordert werde „Fünfe gerade“ sein zu lassen.

7.5.3.3 UK3: Potentiale

In der Unterkategorie *Potentiale* wurden deduktiv zwei Subkategorien festgelegt. Nach Materialschau und Reduktion konnten induktiv in der ersten Subkategorie *Potentiale durch Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen in Bezug auf den Unterricht* (SC1 Unterricht) 7 Subsubcodes identifiziert werden. In der zweiten Subkategorie *Potentiale durch Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen in Bezug auf die (gesamte) Schüler:innenschaft* (SC2 Schüler:innen) wurden 6 strukturierende Subsubkodierungen festgelegt. Die nachfolgende Abbildung zeigt das Codesystem für diese Unterkategorie:

Abbildung 23: UK3 Potentiale, OK3 TKU



Nachfolgend werden exemplarisch einige der Sub- und Subsubcodes inhaltlich ausgeführt. Im Feld der Potentiale, die sich durch den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen (SC1 in Bezug auf den Unterricht) ergeben, äußert Ulrike, dass sie durch Rückmeldungen von ehemaligen Schüler:innen, die in ihrer Vorbereitungsklasse unterrichtet worden sind, eine positive Stärkung erfahre:

„Die Schüler machen Fortschritte, man bekommt das auch aus dem Regelunterricht zurückgemeldet. Auch teilweise noch von anderen Schulen, dass sich die Schüler gut machen oder eben ähm Schüler, die bei uns waren, komm nochmal zurück und ähm sagen: Wie schön es doch bei uns war. Und ähm erzählen halt, was sie alles können und zeigen ähm nochmal ihre Arbeiten. Also da is es auch nochmal, dass wir quasi die Basis gelegt haben und trotz aller Anfangsschwierigkeiten komm sie zurück und sagen: Es war doch alles gar nicht so schlimm. Und dann hat man nochmal nen bisschen Motivation. (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 28)

Die Rückmeldungen förderten ihre eigene Motivation (SSC1 Erfolge fördern Motivation der Lehrkraft). Sarah reflektiert, dass sie die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen als Gewinn begreifen würde:

„(...) im Unterricht, habe ich ja eben schon erwähnt, finde ich es einfach wichtig es als Gewinn eigentlich zu sehen, weil die ganz andere Sachen erlebt haben, die haben einen ganz anderen Erfahrungsschatz, die haben eine ganz andere Lebenswelt auch zum Teil. Die leben anders, haben eine andere Kultur. Und das finde ich für, wie zum Beispiel Geografie, gut vielleicht auch im Spanischunterricht ist sowas nur gewinnbringend, wenn man auch einfach von anderen Sachen erzählen kann. Wenn da wirklich immer nur deutsche Kinder in ihrer deutschen Kultur da zusammenhängen und man nie andere Leute kennenlernt... also, finde ich langweilig. Deswegen finde ich sowas eher nur gewinnbringend, wenn man die auch fördert und auch erzählen lässt.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 31)

Sie führt aus, dass die Eindrücke aus unterschiedlichen Lebenswelten sowohl einen positiven Effekt auf die anderen Schüler:innen, als auch auf die Unterrichtsgestaltung hätten. Es würde auch den Horizont aller Schüler:innen erweitern Inhalte und Spezifika anderer Kulturen zu erfahren (SSC2 kulturelle Bereicherung). Heidi hebt besonders die Sinnhaftigkeit des Einbezugs der Herkunftssprachen hervor (SSC4 Einbezug Herkunftssprachen):

„Ja und es stärkt das Selbstbewusstsein, des ähm ausländischen Schülers vor allen Dingen auch. Das seine Sprache eben hier ne Wertung erfährt ähm ja erfüllt.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 175)

Ihrer Aussage nach, stärke dieser Einbezug das Selbstbewusstsein. Für Wolf liegt ein Potential, welches sich im Kontext der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen ergibt, darin, dass er sensibler geworden sei und sich dies auch auf seine Unterrichtspraxis auswirke (SSC5 sensible Unterrichtsgestaltung):

„Man wird da schon sensibler für gewisse Dinge und man sieht die vielleicht auch so nen bisschen anders und bekommt vielleicht auch so nen bisschen die andere Seite auch mit also nicht nur aus den Medien, sondern halt auch wirklich auch in der Praxis. Und ähm das lässt man dann schon auch irgendwie einfließen, bewusst oder auch unterbewusst. Also vielleicht stellt man dann irgendwie auch so andere Fragen, die man jetzt vielleicht vorher nicht gestellt hätte. Aber ich würd sagen, ja.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 19)

Er stelle nun Abläufe und Prozesse infrage und sei insgesamt kritischer geworden. Hedda reflektiert, dass sie durch den Umgang mit neu zugewanderten Schüler:innen ein anderes Bewusstsein für Sprachen erlangt hätte:

„Hmm, auch im Umgang mit den Schülern habe ich natürlich auch viel dazu gelernt, wie eine Sprache aufgebaut ist, welche Besonderheiten es gibt, das sind schon Situationen dabei gewesen, in denen ich anderen Schülern erklärt habe ähm dass es ja Sprachen gibt, die von rechts nach links geschrieben werden, oder die ganz anders aufgebaut sind.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 59)

Die Nutzung sprachkontrastiver Elemente habe sie bereits in den Unterricht integrieren können (SSC6 Sprachkontrast nutzen). Ein weiteres Potential sieht Hedda in der Thematisierung der Mehrsprachigkeit (SSC7 Thematisierung Mehrsprachigkeit):

„Auch in der Oberstufe, wenn dann da zum Beispiel Mehrsprachigkeit thematisiert wird, also eher wenn es konkreter in diese Richtung geht, dann kann ich natürlich stark davon profitieren.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 59)

Sie verweist hier auf eine Nutzung der Mehrsprachigkeit im Kontext der Oberstufe. In Bezug auf die Potentiale, die sich durch den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen, und ihre Effekte auf die (gesamte) Schüler:innenschaft ergeben (SC2) beschreibt Wolf die Lernmotivation seiner Schüler:innen (SSC1 lernmotivierte Lerngruppe): „(...) recht motivierter Haufen ähm eigentlich auch sehr wissbegierig.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 3). Ralf erläutert, dass das gesamte Kollegium und die Schüler:innenschaft durch den Entwicklungsprozess gewachsen sei (SSC gestärkte Schulgemeinschaft):

„Also ich würde schon sagen, dass die ganze Schule, das Kollegium, die Schülerschaft, ein Stück weit ähm ja, ein Stück weit auch einen Entwicklungsprozess mitgegangen ist, und sich völlig neue Räume eröffnet haben ähm wo diese IVK in der Tat zu, ich verwende diese Wort von (unverständlich) schülerischen normaler geworden ist, aber die ist auch normaler geworden, nicht weil die IVKler*innen normal ähm geworden sind, weil sie es immer schon waren, sondern weil das Normalitätsverständnis ein Stück weit verrückt wurde, weisst du, so. Weil die Perspektive der Schüler*innen ähm ähm selbst, also der der aufnahmen, also ne, Schülerschaft und der der Lehrkräfte sich verändert hat. Ich glaube, das hat man total gespürt.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 73)

Es hätten sich „neue Räume“ eröffnet und das Normalitätsverständnis habe sich geweitet. Die bewusste Wertschätzung und Wahrnehmung eigener Privilegien (SSC4 Wertschätzung eigener Privilegien) beschreibt Wolf:

„(...) ähm was mir jetzt aufgefallen ist also ähm man lernt es dann doch schon so nen bisschen zu schätzen, so das auch weiterzutragen, was man eigentlich so für gute Verhältnisse hier hat. Obwohl die jetzt meiner Meinung nach jetzt immer noch nicht optimal sind, aber, wenn man das mal mit anderen Verhältnissen vergleicht dann schon und ähm auch in gewissen Themenbereichen wie jetzt irgendwie ähm klar irgendwie jetzt Flucht oder irgendwie vielleicht auch ähm in der Oberstufe so nen bisschen Terror oder was passiert grade in Chemnitz? Das ändert schon so nen bisschen die Sichtweise.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 19)

Er betont die „gute Verhältnisse“ in denen man „hier“ lebe und reflektiert seine privilegierte Lebenssituation. Für Ulrike ist ein Potential, dass das Verständnis der Schüler:innen und Lehrkräfte füreinander gestiegen sei (SSC5 mehr Verständnis füreinander):

„Dann gabs einfach immer noch viel mehr Verständnis dafür und was man da so eigentlich hat. und ähm wodurch die Probleme einfach dann kommen und ähm ja das hat mir nochmal gezeigt, dass eben bei so vielen verschiedenen Kulturen und die Erfahrungen, die die bis jetzt gemacht habn, die sind ja nich alle ohne Grund ähm aus ihrem aus ihrem Land geflohen. Sondern hatten alle irgendnen Grund, ob es jetzt der Krieg war oder obs wirtschaftliche Sachen

waren oder ob irgendwie die Familie, erweiterte Familie schon irgendwie hier wohnt.“
(Interview_Ulrike_19.06., Pos. 34)

Hedda beschreibt, dass sie dadurch, dass sie sehr viele verschiedene Kinder und Jugendliche mit ihren individuellen Geschichten und Schicksalen kennengelernt habe und sie sie stärker, als Regelschüler:innen, begleitet und z.B. bei Antragsstellungen unterstützt habe, einen Kompetenzzuwachs (SSC6 Kompetenzaufbau im Umgang mit verschiedenen Biografien):

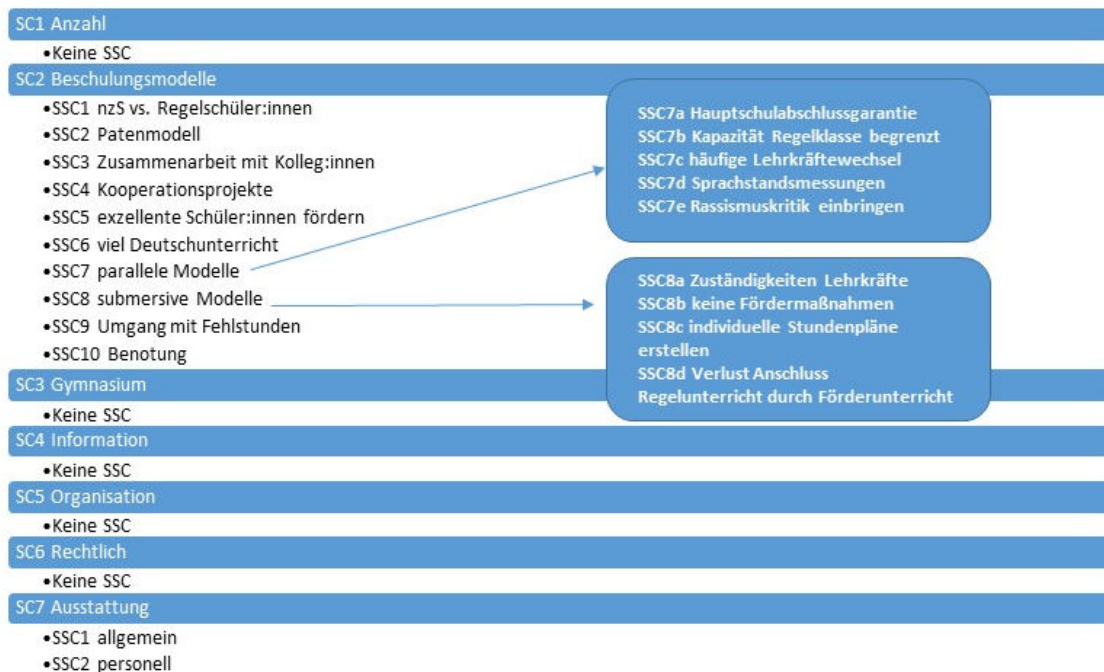
„(...) ähm hat mich das natürlich super geprägt, so viele Individuen kennen zu lernen, die auch ähm ja teilweise kein einfaches Schicksal hatten, ähm dass man auch viel intensiver mit denen auch sich beschäftigt hat, die auch unterstützt hat auch in Dingen die jetzt nicht ähm von mir unbedingt verlangt werden, weil das nicht unbedingt mein Aufgabenbereich ist, den ein (unverständlich) Antrag hinterherzu ähm reichen, oder das irgendwo ein zu reichen und so weiter.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 59)

Die durch die Befragten aufgeführten Potentiale, die sich durch den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen ergeben, zeigen, dass ein Bewusstsein für den Gewinn für Unterrichtsprozesse und alle Schüler:innen vorhanden ist. Die Lehrkräfte beschreiben viele positive Erfahrungen und empfinden die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen in unterschiedlichen Bereichen und in Bezug auf diverse Felder als Bereicherung.

7.5.3.4 UK4: Strukturen

Die Unterkategorie 4: *Strukturen & Organisation der Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen an der Schule* (UK4 Strukturen) wurde a priori mit 6 Subcodes ausgestattet. Durch die Analyse, Materialschau und Reduktion konnte ein weiterer Subcode ermittelt werden (SC7 Ausstattung). Darüber hinaus wurde für den Subcode *Modelle* die Bezeichnung auf *Beschulungsmodelle/Beschulung* geändert (SC2 Beschulungsmodelle/Beschulung) und 10 Subsubcodes festgelegt. Für Subcode 7 wurden ebenfalls zwei Subsubkategorien ermittelt. Die nachfolgende Übersicht zeigt UK4 *Strukturen* mit ihren Sub- und Subsubkategorien:

Abbildung 24: UK4 Strukturen



Aufgrund der Umfänglichkeit und im Sinne der Reduktion werden nachfolgend nur ausgewählte Sub- und Subsubcodes ausgeführt. In Bezug auf die Anzahl neu zugewanderter Schüler:innen an den jeweiligen Schulen der Befragten zeigten sich unterschiedliche Werte. Die Befragten nannten, auf konkrete Nachfrage hin, Zahlen zwischen 12 und 100 aktuell neu zugewanderte Schüler:innen an ihrer Schule. Da 47 Segmente dem Subcode *Beschulungsmodelle/Beschulung* (SC2) zugeordnet werden konnten, wurde hier umfassend ausdifferenziert. Max berichtet, dass der Leistungsstand zum Teil zwischen neu zugewanderten Schüler:innen und Schüler:innen, die von Beginn an im hiesigen Schulsystem beschult worden sind, nicht groß sei (SC2-SSC1 nzS vs. Regelschüler:innen):

„Das heißt die Schülerinnen und Schüler, die jetzt hier neu an der Schulform Gymnasium ankommen. Wenn ich an der Stelle schaue, wie weit der Unterschied zwischen diesen Schülerinnen und Schülern, im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderung ist, dann ist der teilweise gar nicht mal so gravierend. Wir haben inzwischen immer mehr Schülerinnen und Schüler, die tatsächlich hier gebürtig, aufgewachsen, zur Schule gegangen und jetzt die zweite weiterführende Schulform besuchen und trotzdem elementare Sachen aus unserem Sprach- oder Kulturbereich nicht kennen.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 124)

Ralf beschreibt ein Patenmodell zur Unterstützung neu zugewanderter Schüler:innen (SC2-SSC2 Patenmodell):

„Und durch zum Beispiel so Patengeschichten, die es glaube ich an vielen Schulen gibt, und bei uns gabs die auch, wurden Menschen gesehen und wurden dafür belohnt, also es gab auch eine Urkunde dafür, dass sie diese Patenschaft gemacht haben. Es gab einen Preis dafür, damit das auch ganz klar eine positive Konnotation hat.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 91)

Ralf berichtet im Verlauf des Interviews ausführlich von den Strukturen an „seiner“ Schule und beschreibt auch die Zusammenarbeit mit einer Kollegin (SC2-SSC3 Zusammenarbeit mit Kolleg:innen):

„Genau, genau, und hatte selbst als, die war die Mittelstufenkoordinatorin, ne, das heißt die war schon gesetzt, hatte ein Standing, hatte dem Team auch (unverständlich) viel gearbeitet auch und war selbst irgendwie, glaub ich, 15 oder 18 Jahre ähm, im Auslandsdienst tätig. So, und ähm und und und das war, und das war natürlich Jackpot für mich, oder auch für uns beide, ähm, weil uns beiden wichtig war, wenn wir das machen, das richtig zu machen.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 17)

Neben der Zusammenarbeit mit Kolleg:innen werden auch Kooperationsprojekte angesprochen (SSC4 Kooperationsprojekte):

„Ähm, und die, also da gibt es interne Fördermöglichkeiten, nochmal Förderunterricht Deutsch oder, wir arbeiten ja mit dem Chancenwerk zusammen, ähm, wo die Kinder dann eben auch nochmal sich selbst, also da nochmal konkret, speziell auf sich selbst bezogen Nachhilfemöglichkeiten bekommen.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 25)

Zwei Befragte heben besonders die Förderung und den Erfolg exzellenter Schüler:innen hervor (SSC5 exzellente Schüler:innen fördern):

„Unser Mohammed, unser Vorzeige-Ifö-Kind. Haben wir auch großgezogen. Der ist jetzt am xy-Gymnasium, in der Q1, glaube ich. Macht nächstes Jahr Abitur (lacht). Das war unser Vorzeigekind.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 101)

Oskar beschreibt, dass neu zugewanderte Schüler:innen an seiner Schule speziell 12-13 Wochenstunden Deutschunterricht erhielten, um möglichst schnell Deutsch zu lernen (SSC6 viel Deutschunterricht):

„(...) weil sie, speziell an unserer Schule, schon sehr viel Deutsch bekommen. Also sie haben, ich glaube, 12 oder 13 Wochenstunden Deutsch. Also jeden Tag mindestens eine Doppelstunde bis drei Stunden Deutsch.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 3)

Im weiteren Verlauf seiner Antwort erläutert er, dass die Schüler:innen dadurch einen hohen Kompetenzzuwachs hätten, aber auch sehr müde seien und Schwierigkeiten hätten dem Fachunterricht in den anderen Fächern zu folgen.

SSC7 *parallele Modelle* wurde unterteilt in 5 Unterkategorien (SSC7a-e). Hedda beschreibt, dass an ihrer Unterrichtsschule in Bezug auf die Stundenplangestaltung darauf geachtet werde, dass es garantiert sei, einen Hauptschulabschluss zu erlangen (SSC7a Hauptschulabschlussgarantie):

„(...) was unsere Schule da eigentlich noch leistet ähm um diesen einen Stundenplan noch zu stricken, den ähm der das, den Hauptschulabschluss garantieren soll für die Schüler, oder für viele dann ermöglichen soll.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 139)

Max skizziert, dass die Plätze in den Regelklassen an „seiner“ Schule begrenzt seien (SSC7b):

„Leider sind die Plätze für die Integration in die Regelklasse hier echt begrenzt, so dass wir hier immer nur zwei bis drei Schüler probeweise in den Regelunterricht schicken können. Dementsprechend müssen wir dann, wenn wir dann so schon den Sprachstand dokumentieren, dann auch im Anschluss nochmal sagen, bei wem versuchen wir es. sagen wir, er oder sie ist schon soweit und kann in die Regelklasse.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 18)

Um die Schüler:innen zu identifizieren, die in die Regelklasse übergehen, werden Sprachstandsmessungen durchgeführt (SSC7d). Die Nutzung solcher Verfahren beschreibt auch Oskar:

„Also die machen einen Sprachtest. Werden also getestet und, ähm, erhalten dann eine Einschätzung durch die testenden Lehrer, dass die entweder in diesem ganz grundlegenden Kurs sind, also wo es gar keine Kenntnisse, ein paar Kenntnisse und schon einige Kenntnisse und da werden die dann unterrichtet.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 17)

Max reflektiert den Einsatz von Vertretungslehrkräften im Bereich der Vorbereitungsklassen:

„Im Moment ist es so, dass viele Vertretungslehrkräfte in dem Bereich sind, die, ich freue mich tatsächlich für sie, an der Stelle, bin auch wieder aber auch gleichzeitig traurig, wenn sie eine Festanstellung bekommen. Was in der Regel nach einem Jahr der Fall ist. Oder manchmal auch schon nach einem Halbjahr. Dann sind die wieder weg. Das heißt, seit ich hier angefangen habe, im November, Dezember 2015, bin ich tatsächlich das einzig Konstante. Kein Kollege, keine Kollegin ist länger als ein Schuljahr, manchmal auch nicht länger, als ein Halbjahr da. Das heißt da geht viel Know-how, vieles an guten Ideen, vieles gute Material, geht dann mit den Leuten auch wieder ab. Und die Schülerinnen und Schüler sind aber nunmal bis zu zwei Jahre hier.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 88)

Die häufigen Lehrkräftewechsel (SSC7c) führten zu einer Inkontinuität u.a. für die Schüler:innen und dem Verlust von „Know-how“ und Materialien. Ralf äußert, dass es ihm ein besonderes Anliegen gewesen sei, in seinem Kollegium eine Sensibilisierung für das Feld der Anti-Diskriminierung und Umgang mit Rassismus anzustoßen (SSC7e Rassismuskritik einbringen):

„(...) also richtig heißt, ähm, für mich damals, dass das Rassismus (unverständlich) rein muss, so, also nicht irgendwie interkulturell, sondern sondern dass man das irgendwie in einem bestimmten theoretischen Kontext irgendwie einbettet, so, und all das was in dem Kollegium irgendwie problematisiert wurde, oder auch von Seite des Schulleiters war ja unfassbar unsensibel, so. Und dann hatten wir überlegt, genau, wie können wir jetzt strategisch vorgehen um das Kollegium zu überzeugen.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 17)

Im Feld der submersiven Modelle wurde in Bezug auf die Strukturen (SSC8 submersive Modelle) von Hedda zum Beispiel geäußert, dass es in ihrem Schulkontext häufig unklar sei, wer für einzelne neu zugewanderte Schüler:innen zuständig sei (SSC8a Zuständigkeiten Lehrkräfte):

„(...) und dann gab es auch immer so die Sache, okay, wer ist jetzt zuständig für diese Schüler? Ist es eher der Klassenlehrer, ist es eher der Lehrer, der im DaZ-Bereich Organisation hat.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 21)

Dadurch sei es zu Verwirrungen gekommen und man habe nicht klar nachvollziehen können, wo die Schüler:innen sich befinden. Hedda erläutert auch, dass sie viel Arbeitskapazität investiert hätte, um individuell für Schüler:innen Stundenpläne zu erstellen (SSC8c individuelle Stundenpläne erstellen):

„Genau, also es heißt ich war dann wirklich viel damit beschäftigt die individuellen Stundenpläne zusammen zu stellen und zu überlegen, an welcher Stelle sind eigentlich jetzt alle Schüler da oder die meisten Schüler, so, dass wir da mit dem Stoff auch fortfahren können. Gemeinsam. Weil ich finde es schwierig zu sagen: "Okay, wir haben jetzt einen Plan und du arbeitest selbstständig daran." Ähm, ich finde auch gerade die Sprache, da geht es häufig auch darum, dass man was vormacht, mal nachmacht, zusammen spricht, Dialoge usw.. Und das ist in Einzelarbeit an so einem Wochenplan zu arbeiten, finde ich da jetzt nicht unbedingt so ertragreich.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 21)

Ähnliche Irritationen beschreibt auch Jana, die skizziert, dass Schüler:innen durch die Teilnahme am Förderunterricht den Anschluss an den Fachunterricht verlieren würden (SSC8d Verlust Anschluss Regelunterricht durch Förderunterricht):

„Die sind/ haben oft Förderunterricht, dass sie halt nicht im Regelunterricht teilnehmen, ähm, da ist es manchmal ein bisschen undurchsichtig, weil man die einzelnen Förderpläne der Schüler ja auch nicht kennt. Zum Teil sind die im Klassenbuch drin, aber auch nicht immer und ja die fehlen dann einfach so im Regelunterricht, so dass die da auch nicht immer den Anschluss haben. Wie jetzt die Schüler, die halt immer dabei sind.“ (Interview_Jana_08.06., Pos. 18)

Heidi beschreibt hingegen, dass es an „ihrer“ Schule „leider keine besonderen Fördermaßnahmen“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 23) gäbe. Im strukturellen Umgang mit Schüler:innen, die sich durch den Wechsel zwischen Deutschförderung und Regelunterricht ergeben, beschreibt Hedda, dass auch das Nachhalten der Fehlstunden für sie ein relevantes Thema sei (SSC9 Umgang mit Fehlstunden):

„Ähm, und wenn die Schüler dann mal abwesend waren, wie machen wir das mir den Fehlstunden, dass die auch wirklich immer bei uns in der Schule sind. Also ein paar haben dann so Schlupflöcher da so auch ein bisschen genutzt.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 21)

Heidi führt aus, dass es an „ihrer“ Schule so gehandhabt wird, dass neu zugewanderte Schüler:innen zunächst alternativ bewertet werden würden und erst sukzessive benotet werden würden (SSC10 Benotung):

„Neuzugewanderte Schüler bekommen zunächst mal eine andere Bewertung als ähm die deutschen Schüler ähm und diese Bewertung wird sukzessive angeglichen. Das ist das was so das Fachliche anbelangt.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 11)

Die Befragten äußern einige Aspekte zu den besonderen Gegebenheiten für neu zugewanderte Schüler:innen am Gymnasium (SC3 Besonderheiten nzS am Gymnasium). Ralf beschreibt eine leistungsstarke Schüler:innenschaft:

„Und dementsprechend hatten wir auch im ersten Jahr unfassbar starke Schülerschaft, also auch von der Leistung, also von diesem gymnasialen Anspruch her.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 37)

Er spricht vom „gymnasialen Anspruch“. Außerdem führt er aus, dass die Klasse der neu zugewanderten Schüler:innen als „Fremdkörper“ angesehen wurde:

„Also man hat auch schon gemerkt, dass diese Klasse ein Fremdkörper war, so würde ich das bezeichnen, ne? Und ähm und deswegen ging es nicht, glaube ich, in der ersten Linie nur darum sich mit diesem Fremdkörper irgendwie zu befassen, wie händle ich, sondern gleichzeitig auch wie schaffe ich es auch, dass diese Gruppe auch in dieser, in dieser Struktur in dieser Schule überhaupt ankommt, irgendwie, wie ich die Ängste von Kolleg*innen wegnehmen kann.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 51)

Seine Bemühungen den neu zugewanderten Schüler:innen ein „Ankommen“ zu ermöglichen, verlief parallel zu dem Prozess Ängste seiner Kolleg:innen zu händeln. Hedda reflektiert den Leistungsdruck des Gymnasiums am Beispiel einer Schülerin:

„Wobei sie schon ein gewisses Alter hat, aber sie, ähm, wollte unbedingt bei uns an der Schule bleiben, wir haben ihr eigentlich empfohlen das Berufskollege empfohlen und Stück für Stück, Etappensiege, sozusagen, sich einzufahren, anstatt sich hier dem Leistungsdruck des Gymnasiums so stark auszusetzen, aber sie wollte das unbedingt.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 19)

Heidi führt aus, dass es an „ihrer“ ländlicher gelegenen Schule zu wenig „verbalen Entgleisungen“ von Schüler:innen käme:

„Ähm ich komme aus einem Gymnasium, ähm auf dem Land, ähm das ist sicherlich hilfreich zu erwähnen, ähm da sind die Schüler aus anderen Ländern, sind in Unterzahl, sind also wirklich deutlich weniger als in ähm in nem ner Großstadt hier im Ruhrgebiet, irgendwo ähm und diese Schüler empfinden es selber als Privileg (...) aufs Gymnasium gehen zu dürfen ähm so verbale Entgleisungen wie man das ähm durchaus ja häufiger so sieht, kommen ganz ganz selten vor auch Probleme von männlichen Schülern ähm gegenüber weiblichen Schülern sind extrem selten. (Interview_Heidi_27.06., Pos. 15)

Die Schüler:innen empfänden es als Privileg ein Gymnasium besuchen zu dürfen. Im Verlauf betont sie die Relevanz der Zielsetzung zur Hochschulbefähigung:

„Und ähm da das Gymnasium das Ziel hat Schüler ähm zum Hochschulstudium zu befähigen, halt ich das für ne wichtige Sache, ne.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 145)

Oskar reflektiert das Verhalten von neu zugewanderten Schüler:innen im Bezug auf den Gymnasialkontext:

„Es würden häufig Fragen kommen durch die Kinder, die würden häufig auch an das Pult kommen, was am Gymnasium eher selten ist, dass die Kinder so nach vorne kommen, die kommen nach vorne und fragen dann: Kann ich das nochmal erklärt bekommen?“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 3)

Er führt aus, dass es am Gymnasium eher selten sei, dass Schüler:innen zum Pult kämen und Nachfragen äußerten. Dies scheint seiner Meinung nach ein untypisches Verhalten für Gymnasialschüler:innen zu sein, da er es als besonders erwähnt.

Auf die Frage, wie die Lehrkräfte bzw. die Schulen Hintergrundinformationen über die neu ankommenden Schüler:innen erhalten (SC4 Erlangen von Informationen über die nzS), führt Carl aus, dass er selbst versuche Informationen zu beschaffen:

I: Wie erhaltet ihr dann Hintergrundinformationen zu dem jeweiligen Schüler? #00:21:06-8#

B: Ich versuch dann immer über die ähm Person, die die IK leitet, ähm und ähm für diesen Bereich zuständig ist, ähm da Informationen zu kriegen. Manchmal krieg ich nen paar, aber häufig heißt es dann auch: Weiß ich auch nicht. (Interview_Carl_12.06., Pos. 67-68)

Max berichtet, dass er vor der Zuweisung Informationen und Selbstauskünfte der Schüler:innen bzw. ihrer Bezugspersonen erhalte:

„(...) bevor die Schülerinnen und Schüler uns zugewiesen werden, gibt es beim kommunalen integrationszentrum einen Interviewtermin. Dieser Interviewtermin klopft ein paar Basics ab, so dass dann in einem Anmeldeformular gewisse Sachen aufgeschrieben und notiert werden können. Wir bekommen so ein paar Kontaktdaten oder zumindest sind viele Sachen an der Stelle Selbstauskünfte, die halt nicht überprüft worden sind.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 74)

Hinsichtlich der Organisation der Zuweisung neu zugewanderter Schüler:innen (SC5 Organisation der Zuweisung der nzS) beschreibt Oskar das Verfahren folgendermaßen:

„Ähm, die Kinder kommen hier an, werden uns zur Schule zugeteilt und kommen dann in einen Deutsch Vertiefungskurs, ähm, der auf unterschiedlichen Niveaustufen beginnt, also die machen einen Sprachtest. Werden also getestet und, ähm, erhalten dann eine Einschätzung durch die testenden Lehrer, dass die entweder in diesem ganz grundlegenden Kurs sind, also wo es gar keine Kenntnisse, ein paar Kenntnisse und schon einige Kenntnisse und da werden die dann unterrichtet.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 17)

Er führt aus, dass nach der Zuweisung und Überprüfen der Deutschkenntnisse eine Zuweisung in Deutsch Vertiefungskurse je nach Niveau erfolge. Ähnliches berichtet Sarah:

„Also es sieht so aus, dass wir Schüler zugeteilt bekommen und die werden dann halt in die jeweilige Klassenstufe mit eingeführt.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 17)

Hedda gibt an, dass bei der Zuweisung in ihrem lokalen Schulumfeld vor allem der Faktor Alter der Schüler:innen berücksichtigt wurde:

I: Gibt es denn ähm vom KI oder von der Stadt hier Zuweisungsgespräche? #00:50:28-8#

B: Nee #00:50:28-6#

I: Das heißt, also es gibt in manchen Kommunen oder Gemeinden, werden mit den Schülern plus Eltern vor ab kurze Gespräche geführt und dann wird eben grob zumindest eine Zuordnung versucht, ähm aber solche Strukturen gibt es hier nicht. #00:50:44-0#

B: Ähm doch, es gibt auch nur dieses Gespräch und dann wird, werden die vom KI glaube ich zu uns geschickt. Aber das sind dann Gespräche, die das nicht wirklich ähm untersuchen können, oder dann feststellen können, ob sie dann wirklich dazu passen, also ähm ich glaube bei dem jetzigen Durchgang mit den neuen Schülern, da wurde viel Wert draufgelegt, die Schüler sind alle ungefähr gleich alt und das Ziel, das wurde uns auch gesagt, als die gekommen sind, ist für viele den Hauptschulabschluss zu machen. Und deswegen haben wir hier eher die älteren Schüler. Und bei dem anderen Gymnasium, auch hier im Ort, dann eher die jüngeren Schüler. Da hat man schon drauf geachtet, okay dass vom Alter her etwas homogener ist. (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 102-105)

Sie führt aus, dass „ihrer“ Schule vorrangig ältere Schüler:innen zugewiesen worden seien. Hedda beschreibt, dass durch die externe Zuweisung das Sprachniveau und der Lernstand sehr unterschiedlich gewesen sei und man sich an der Schule aufgrund dessen entschieden habe, eine Parallelstruktur zu etablieren:

„Wurde einfach, ähm, wurden die dann einfach irgendwie zugeteilt. Und jetzt haben wir halt wirklich gesagt: "Okay, wenn das Ziel der Hauptschulabschluss ist, dann ist es sinnvoller die wirklich zusammen zu lassen, damit wir gewährleisten können, dass diese entsprechenden Fächer auch unterrichtet werden. Auch sprachsensibel unterrichtet werden, sodass man denen das Bescheinigen kann, dass die auf diesem Niveau sind des Hauptschulabschlusses oder prognostisch diesen Hauptschulabschluss haben.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 27)

Sie reflektiert, dass man sich auf die extern formulierte Zielsetzung des Erreichens eines Hauptschulabschlusses fokussiert habe. Hinsichtlich der rechtlichen Rahmenbedingungen (SC6) konnten zwei Segmente codiert werden. Hedda thematisiert hierzu den Umgang mit BuT²¹⁷-Anträgen:

„(...) die BuT-Anträge, die ich dann teilweise mit organisiert haben, die Gelder, die ich Kinder erstmal vorstrecke, beantrage und die ich dann anschließend wieder auszahle, was jetzt in diesem Schuljahr so, das muss jetzt noch nachträglich organisiert werden (...).“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 25)

Weitere Aspekte zu rechtlichen Rahmenbedingungen werden nicht thematisiert. Die durch die befragten Expert:innen aufgeführten Aspekte zur Struktur und Organisation der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen zeigen verschiedene Aktionsfelder auf. Hinsichtlich der Koordinierung innerhalb der Schulen in Bezug auf den Wechsel zwischen Förder- und Regelunterricht scheint es Entwicklungspotential zu geben. Das Nachhalten von Fehlstunden sei hier als organisatorische Herausforderung aufgeführt. Die Befragten zeigen ein großes Engagement (individuelle Stundenpläne, Unterstützung bei Anträgen) und berichten von Kooperationen und einzelnen Erfolgserlebnissen. Durch strukturelle Missstände (z.B. häufige Lehrkräftewechsel, Einsatz von Vertretungslehrkräften, Kapazitäten der Regelklassen) ergeben sich in allen Beschulungsmodellen Verbesserungspotentiale. Auch die Uneinheitlichkeit hinsichtlich unterschiedlicher Verfahrensweisen, zum Beispiel der Bewertung bzw. Benotung der Schüler:innenleistungen, wird von den Lehrkräften als herausfordernd empfunden. Die Lehrkräfte reflektieren einige Besonderheiten der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen am Gymnasium und beziehen dies auf den

²¹⁷ Bildung und Teilhabe, ab 01.01.2011 Bildungs- und Teilhabepaket

„gymnasialen Anspruch“, Leistungsdruck und die Betonung der Befähigung zum Hochschulstudium.

7.5.3.5 UK5: Unterrichtsinhalte

In Unterkategorie 5 *Unterrichtsinhalte* wurden deduktiv zwei Subcodes festgelegt, die induktiv um 9 bzw. 11 Subsubcodes erweitert werden konnten. Die nachfolgende Abbildung zeigt die identifizierten Subsubcodes:

Abbildung 25: UK5 Unterrichtsinhalte, OK3 TKU

SC1 submersiv(e Beschulungsformate)

- SSC1 „Terror“, Flucht thematisieren
- SSC2 von „Zuhause“ erzählen
- SSC3 so normal wie möglich
- SSC4 freie Materialauswahl
- SSC5 Ausrichtung auf Zielgruppe
- SSC6 Fachvokabularheftchen
- SSC7 Freiarbeitsformate
- SSC8 Gedichte aus „anderen“ Ländern
- SSC9 Sozialisation der nzS „reinbringen“

SSC2 parallel(e Beschulungsformate)

- SSC1 curriculumsunabhängige Materialauswahl
- SSC2 Mensch im Vordergrund thematisieren
- SSC3 Basteln
- SSC4 Steckbriefe erstellen
- SSC5 Kreativität fördern
- SSC6 Geschichten schreiben mit Satzanfängen
- SSC7 Einbezug der Herkunftssprachen
- SSC8 Bücherei besuchen
- SSC9 Tagesaufblauf
- SSC10 Wetter
- SSC11 Zahlenverständnis

Für den Subcode Unterrichtsinhalte in submersiven Beschulungsmodellen (SC1 in submersiven Modellen) wurden die Subsubcodes *„Terror“, Flucht thematisieren* (SC1), *von „Zuhause“ erzählen* (SSC2), *so normal wie möglich* (SSC3), *freie Materialauswahl* (SSC4), *Ausrichtung auf Zielgruppe* (SSC5), *Fachvokabularheftchen* (SSC6), *Freiarbeitsformate* (SSC7), *Gedichte aus „anderen“ Ländern* (SSC8) und *Sozialisation der nzS „reinbringen“* (SSC9) identifiziert. Für den Subcode Unterrichtsinhalte in parallelen Beschulungsmodellen (SC2 in parallelen Modellen) wurden die Subsubcodes *curriculumsunabhängige Materialauswahl* (SSC1), *Mensch im Vordergrund thematisieren* (SSC2), *Basteln* (SSC3), *Steckbriefe erstellen* (SSC4), *Kreativität fördern* (SSC5), *Geschichten schreiben mit Satzanfängen* (SSC6), *Einbezug*

der Herkunftssprachen (SSC7), *Bücherei besuchen* (SSC8), *Tagesablauf* (SSC9), *Wetter* (SSC10) und *Zahlenverständnis* (SSC11) festgelegt. Aufgrund der Menge der Subsubcodes werden nachfolgend nur einige der Kodierungen exemplarisch durch Segmentbeispiele ausgeführt. Sarah erläutert, dass sie Erzählungen aus den Herkunftsländern der nzS als gewinnbringend für ihre Unterrichtsgestaltung einschätzen würde (SC1-SSC2):

„Ich würde aber sagen, dass der Inhalt vielleicht sich geändert hat, weil die auch nochmal einen ganz guten Beitrag aus ihrem Repertoire beileiten (?), zubringen können. Und daraus finde ich kann man immer nur schöpfen, wenn die von zu Hause vielleicht erzählen, aus ihrem Heimatland. Finde ich immer gewinnend, finde ich immer super. Also, mein zweites Fach ist Erdkunde und da ist das immer (laute Hintergrundgeräusche), wenn die von zu Hause erzählen. Wenn sie das dann erzählen wollen.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 11)

Sie berichtet im weiteren Verlauf, dass sich die Unterrichtsinhalte diesbezüglich durch den Unterricht mit nzS geändert hätten. Oskar beschreibt, dass er Texte, die er mit den Schüler:innen im Unterricht bearbeite, vorentlasten würde:

„Ich versuche da eben halt im Vorfeld schon immer so ein bisschen die Stolpersteine rauszunehmen, wenn wir Texte lesen in Politik oder Sowi, ist es halt immer so ein bisschen schwierig, wenn man damit einhergeht, ähm, das macht den Unterricht natürlich schon anders, das ist gar keine Frage. Ich versuche eben Worterklärungen viel zu geben, viel an der Tafel zu arbeiten mit einem Fachvokabularheftchen zu arbeiten. Also solche Dinge, ne, das sie für sich auch was in der Hand haben.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 31)

Hierfür verwende er Vokabelhefte, die „Stolpersteine“ und Worterklärungen enthalten (SC1-SSC6). Heidi führt aus, dass sie Gedichte aus unterschiedlichen Ländern thematisieren würde (SC1-SSC8):

„Zum Beispiel so ne Übung, wie ähm ne Gedicht wo Wörter nur mit einem Vokal drin vorkommen. Und das dann von dem ausländischen Schüler in seiner Sprache machen lassen. Ähm is unheimlich witzig, soll ja auch sein und dann muss der das übersetzen. Erstmal müssen die deutschen Schüler einfach mal raten, worum gehts denn da, ne. Das ein Wort vielleicht erklärt wird und dann müssen die das raten. Also solche Sachen. Oder ähm überhaupt bei Gedichten lässt sich das sehr schön machen, dass man dann mal Gedichte aus dem anderen Land dann macht.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 169)

Sie reflektiert, dass sie fremdsprachige Gedichte nutzen würde, um zum einen Übersetzungen in die deutsche Sprache zu fördern und zum anderen die Schüler:innen, die die jeweilige Sprache nicht sprechen, mit einzubinden. Gleichzeitig fördere sie damit die Wertschätzung und Anerkennung von sprachlicher Vielfalt und Herkunftssprachen. Wolf thematisiert, dass er in „seiner“ Unterrichtsgestaltung in der internationalen Klasse thematisiere, dass Unterschiede in Bezug auf Religion, Hautfarbe oder Herkunft sekundär seien und für ihn jeder einzelne Mensch im Vordergrund stehe (SC2-SSC2):

„Ähm da is es halt so, dass (wie?) jetzt auch schon so die Themen haben, ok dass wir jetzt eigentlich mehr oder weniger alle gleich sind, die gleichen Chancen haben (als?), dass es jetzt

ähm ganz anderes auch ähm zum Beispiel Frauenbild gibt, dass es bei uns eigentlich auch ähm oder die Religion zweitrangig ist. Also nur wegen der Religionszugehörigkeit werde ich jetzt keinen meiden, oder anders behandeln. Halt das hat dann schon Einfluss, ne. Da versuchen wir auch schon ähm das dahin zu lenken, dass es dann ähm alle verstehen, dass ähm sag ich mal: Also die Hautfarbe oder die Herkunft eigentlich total sekundär is. Also, dass wa dieses ähm dass der Mensch eigentlich im Vordergrund steht und das versuchen wir halt schon ähm zu behandeln, zu thematisieren so gut es halt geht.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 25)

Er macht deutlich, dass eine Religionszugehörigkeit seiner Schüler:innen einen Einfluss auf ihn und die Unterrichtsgestaltung hätte, sich aber nicht auf seine grundsätzliche Strategie auswirke, dass Gleichheit und Chancengleichheit für alle Schüler:innen gelten sollten. Max erläutert, dass er im Rahmen der parallel organisierten Beschulung regelmäßig eine Bücherei mit den Schüler:innen aufsuche (SC2-SSC8):

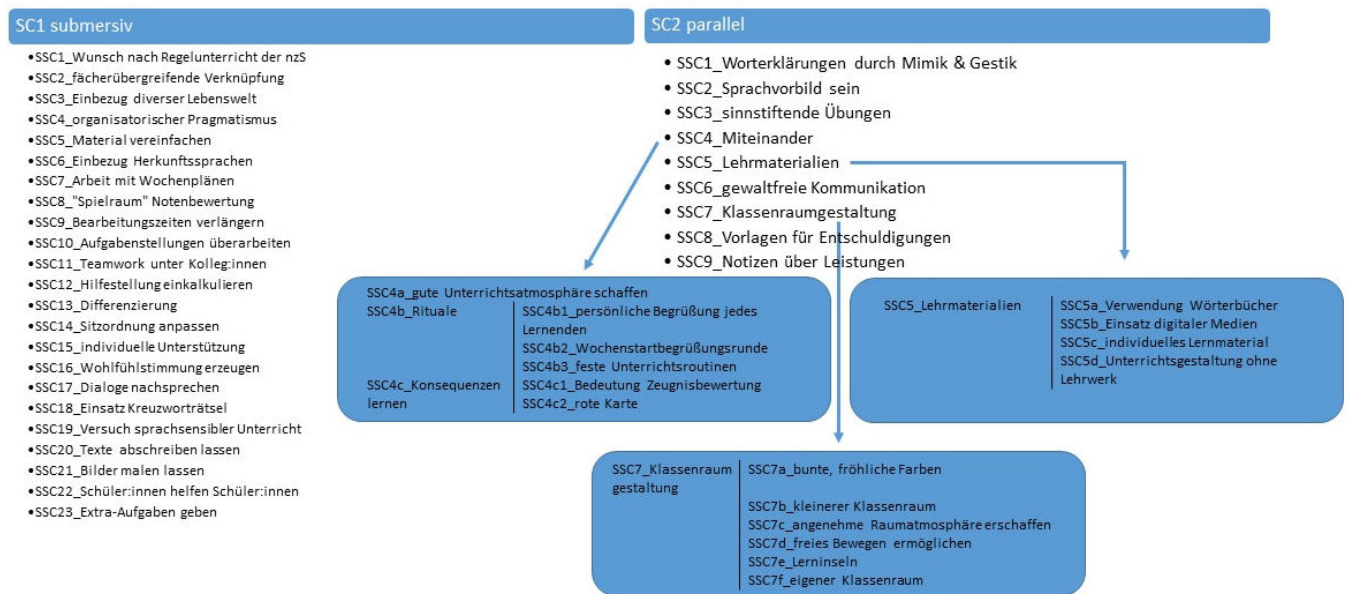
„Wir gucken, dass wir regelmäßig mit den Kindern in Richtung Bücherei auch gehen, dass sie / also da übernehmen wir als Schule das erste Jahr die Büchereiausweisen, damit die auch einfach von sich aus hingehen und Comicbücher, die einen eher leichteren Zugang bieten, Bild in Verbindung mit Text, ist großartig. Dass sie da vielleicht eine kleinere Hemmschwelle haben. Sich auch mal Musikcds oder DVDs ausleihen. und dann komm, gucken wir mal deutsch mit arabischen Untertiteln. das heißt, da sind ganz viele Sachen, die so rund um Unterricht laufen und das eigentliche Kerngeschäft bilden.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 70)

Dies sei für ihn ebenfalls Teil des „Kerngeschäfts“, weil die Schüler:innen niedrigschwelligen Zugang zu Literatur, Musik und Filmen erhielten. Neben diesen Aktivitäten sei sein Unterricht von Routinen geprägt, die eine Besprechung des Tagesablaufs (SSC9), des Datums (SSC11) und des aktuellen Wetters (SSC10) enthielte.

7.5.3.6 UK6: Didaktik

In Unterkategorie 6 *Didaktisches Vorgehen* (UK6 Didaktik) der Oberkategorie 3 *Themenkomplex Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen* (OK3 TKU) wurden deduktiv 2 Subcodes gebildet: *in submersiven Modellen* (SC1 submersiv) und *in parallelen Modellen* (SC2 parallel). Diese wurde durch die Analyse umfassend ausdifferenziert, so dass sich in SC1 submersiv 23 Subsubcodes und in SC2 parallel 9 Subsubcodes identifizieren ließen, welche durch weitere Unterkategorisierungen spezifiziert wurden. Die nachfolgende Abbildung zeigt die Übersicht über die gebildeten Kategorien.

Abbildung 26: OK3 TKU UK6 Didaktik



In Bezug auf das didaktische Vorgehen in submersiven Beschulungsmodellen wurden folgende Subsubcodes gebildet: SSC1 Wunsch nach Regelunterricht der nzS, SSC2 fächerübergreifende Verknüpfung, SSC3 Einbezug diverser Lebenswelt, SSC4 organisatorischer Pragmatismus, SSC5 Material vereinfachen, SSC6 Einbezug der Herkunftssprachen, SSC7 Arbeit mit Wochenplänen, SSC8 „Spielraum“ Notenbewertung, SSC9 Bearbeitungszeiten verlängern, SSC10 Aufgabenstellungen überarbeiten, SSC11 Teamwork unter Kolleg:innen, SSC12 Hilfestellung einkalkulieren, SSC13 Differenzierung, SSC14 Sitzordnung anpassen, SSC15 individuelle Unterstützung, SSC16 Wohlfühlstimmung erzeugen, SSC17 Dialoge nachsprechen, SSC18 Einsatz Kreuzworträtsel, SSC19 Versuch sprachsensibler Unterricht, SSC20 Texte abschreiben lassen, SSC21 Bilder malen lassen, SSC22 Schüler:innen helfen Schüler:innen und SSC23 Extra-Aufgaben geben.

Für die Didaktik der parallelen Modelle konnten 9 Subsubcodes identifiziert werden: SSC1 Worterklärungen durch Mimik und Gestik, SSC2 Sprachvorbild sein, SSC3 sinnstiftende Übungen, SSC4 Miteinander (ausdifferenziert in: SSC4a gute Unterrichts Atmosphäre schaffen, SSC4b Rituale (SSC4b1 persönliche Begrüßung jedes Lernenden, SSC4b2 Wochenstartbegrüßungsrunde und SSC4b3 feste Unterrichts-routinen) und SSC4c Konsequenzen lernen (SSC4c1 Bedeutung Zeugnisbewertung, SSC4c2 rote Karte)), SSC5 Lehrmaterialien (unterteilt in SSC5a Verwendung Wörterbücher, SSC5b Einsatz digitaler Medien, SSC5c individuelles Lernmaterial, SSC5d Unterrichtsgestaltung ohne Lehrwerk), SSC6 gewaltfreie Kommunikation, SSC7 Klassenraumgestaltung (ausdifferenziert in: SSC7a bunte,

fröhliche Farben, SSC7b kleinerer Klassenraum, SSC7c angenehme Raumatmosphäre erschaffen, SSC7d freies Bewegen ermöglichen, SSC7e Lerninseln und SSC7f eigener Klassenraum), SSC8 Vorlagen für Entschuldigungen und SSC9 Notizen über Leistungen. Nachfolgend werden einige der Subsubcodes von SC1 *submersiv* und SC2 *parallel* der UK6 *Didaktik* aus dem Material heraus belegt.

7.5.3.6.1 SC1 in submersiven Modellen

Den Wunsch nach der Teilnahme am Regelunterricht (SC1-SSC1) von neu zugewanderten Schüler:innen beschreibt Ulrike:

„Also mit meinen Fächern Deutsch, katholische Religion. Ich hab dann in Religion mal welche reingenommen. Aber da hab ich dann meinen ganz normalen Unterricht und das war auch. Also meinen ganz normalen Unterricht gemacht und das war aber dann auch mehr weil die Schüler Regelunterricht haben wollten und weil das im Kollegium doch manchmal schwierig war für die Schüler auch Regelunterricht zu bekommen. Einfach immer Klinken putzen dann war es aber natürlich immer mehr auf, mehr Arbeit für die anderen und ähm ich hab Deutsch nur in der Oberstufe unterrichtet. Da könnt ich eben keine mitnehmen und Deu, katholische Religion war dann immer, wir hatten auch eben die Polen sind christlich ähm Bulgaren und Rumänen christlich. Da hab ich gesagt: Wenn ihr das möchtet, könnt ihr kommen. Ich hatte auch mal einen muslimischen Schüler, der gesagt hat: Egal welchen Unterricht, ich nehm alles mit. Da hab ich gesagt: Komm einfach mit mir und ähm kanns einfach mir in den Unterricht kommen, weil es das einfachste ist. Aber grundsätzlich hab ich in meinem eigenen Regelunterricht jetzt ähm sehr sehr wenig eben von meinen IV-Schülern da gehabt.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 14)

Sie erläutert, dass Schüler:innen froh und dankbar gewesen seien, wenn sie an möglichst vielen Stunden Regelunterricht hätten teilnehmen dürfen und berichtet exemplarisch anhand einer Aussage eines Schülers, der „alles mitnimmt“. Oskar berichtet, dass er aus pragmatischen Gründen der Vereinbarkeit von Beruf und Care-Aufgaben, häufiger ohne methodisch-didaktische Vorbereitung des Unterrichts habe auskommen müssen (SC1-SSC4):

„Ne und manchmal ertappt man sich auch/ auch selbst, dann man am Ende des Tages sagt, ne, eh, man kommt nach Hause, wir sind ein Ganztagsgymnasium, 16 Uhr, 16:30, und dann ist klar der Kleine will natürlich auch bespielt werden und bis der dann so schläft und dann sitzt man da so ab halb 9, 9 am Schreibtisch und dann soll man noch hier high-end Unterricht und weiß ich nicht was produzieren, da kann ein Kollege noch so gut sein und sich das alles gegenseitig zuschustern, aber irgendwann muss man es anpassen, ne, nicht jede, also keine Klasse ist gleich. Ne, also das eine Material, was dort geht, geht in der anderen nur modifiziert. Und das ist leider dann eben schwierig und da ertappe ich mich zuletzt auch häufiger, dass ich sage: "Pfft, das muss jetzt einfach so gehen. Text rein und wir besprechen den Text." Also ohne, dass da methodisch, didaktisch das riesig aufbereitet ist.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 63)

Er berichtet, dass er selbst das Gefühl habe den Schüler:innen so nicht gerecht zu werden, aber dann pragmatisch die Inhalte der anstehenden Klausuren vorbereite. Max erläutert, dass er aus didaktischer Perspektive darauf achte, die Herkunftssprachen der nzS einzubeziehen (SC1-SSC6):

„Oder das ich dann entsprechend auch nochmal nachfrage, wie gewisse Sachen dann auch dort heißen, wenn ich dann ein deutsches Wort hab, dann ist mir klar, okay, ähm, ist relativ groß, abstrakt, unkonkret. Dann frag ich da nochmal nach, kanns jemand nochmal kurz erklären. Ähm oder wie heißt das denn, genau dieses Phänomen, wie heißt das eigentlich nochmal IN? Zum Beispiel dann Türkisch.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 147)

Er beschreibt, dass er im Unterrichtsfach praktische Philosophie viele Fachbegriffe verwenden und Verständnissicherung betreiben müsse und der Einbezug der Herkunftssprachen für ihn sinnvoll sei, um alle Schüler:innen inhaltlich partizipieren lassen zu können. Er führt aus, dass er für sich entschieden habe, Freiarbeitsformate zu etablieren (SC1-SSC7):

„Wenn ich jetzt aber 15 Leute da sitzen habe, kann ich nicht anders, als offene Formen von Unterricht zu praktizieren. Es GEHT praktisch gar nichts. Und das habe ich mir an der Stelle dann auch nach und nach zu Nutze gemacht für die anderen Kurse. Das heißt, ich hab viel an der Stelle ausprobiert und mit Wochenplänen gearbeitet. Dann gabs zu einem Thema verschiedene Materialien, die auch unterschiedliche Sinneskanäle angesprochen haben oder unterschiedliche Schwierigkeiten berücksichtigt haben.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 26)

Der Einsatz von Wochenplänen habe sich für ihn als praktikabel und sinnvoll herausgestellt. Die Lehrkräfte berichten von unterschiedlichen didaktischen Strategien, zum Beispiel Differenzierung (SSC13), Materialvereinfachung (SSC5) oder abgeänderten und damit an die Lernenden angepasste Aufgabenstellungen (SSC10). Sarah beschreibt, dass sie Zeit für die Erläuterung von Fachbegriffen einplane (SSC12):

„Jetzt bin am Überlegen von meiner Unterrichtstechnik her. Ja, da versuche ich natürlich schon, wenn da vielleicht irgendwelche Fachbegriffe oder so nicht ganz so klar sind, da nochmal drauf einzugehen. Aber ich finde das ist irgendwie so ein, das läuft, also das ist so ein Selbstläufer, also das mach ich auch wenn es jetzt ein ganz normales deutsches Kind wäre. Fünfte Klasse, die manchmal nicht wissen, was eine Skizze ist. Da versuche ich das auch nochmal neu zu erläutern. Also deswegen würde ich eher sagen, dass vom Inhalt eher ein neuer Input kommt und das den Unterricht verändert.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 13)

Gleichzeitig betont sie, dass diese Erläuterungen allen Schüler:innen, unabhängig von ihrer Herkunft, zugutekommen würden. Maria führt aus, dass sie neu zugewanderte Schüler:innen in bestehende Sitzordnungen integriere und darauf achte, dass diese nicht abgesondert in der Klasse säßen (SSC14):

„(...) dass die Schülerinnen und Schüler ähm neben anderen Schülern, die eben nicht zugewandert sind, sitzen. Das heißt also die sind nicht irgendwie aussortiert oder sitzen nicht besonders. Ich würde sie schon oder sie sitzen schon meist weiter vorne ähm einfach um den Zugriff zu den Schülern relativ schnell zu haben ähm.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 2)

Sie reflektiert, dass sich eine Anordnung aus zugewanderten und nicht-zugewanderten Schüler:innen als Sitznachbar:innen und Platzierung weiter vorne im Klassenraum bewähre. Die Befragten geben an, dass sie Dialoge in der Klasse nachsprechen ließen (SSC17), Kreuzworträtsel einsetzen (SSC18), Bilder malen (SSC21) und Texte abschreiben (SSC20)

ließen. Mehrere Lehrkräfte berichten, dass sie es fördern würden, dass die Schüler:innen sich untereinander helfen würden (SSC22). Carl beschreibt, dass er „Schüler-Teams“ gebildet habe, wobei er aber die Rückmeldung erhalten habe, dass sich die Schüler:innen zum Teil selbst nicht in der Lage gefühlt hätten, Sachverhalte und Inhalte zu erklären und angaben sich selbst durch die Erklärungen nicht mehr konzentrieren zu können (Interview_Carl_12.06., Pos. 25).

7.5.3.6.2 SC2 in parallelen Modellen

In Bezug auf seine didaktische Ausrichtung, berichtet Wolf, dass sich seine unterrichtliche Planung und Ausführung im Rahmen des Unterrichtens in parallelen Beschulungsmodellen durch das Fehlen eines Curriculums determiniere:

„Also, weil vor allem man ähm hat ja sag ich mal auch kein Curriculum, man muss ja selbst überlegen was mach ich, was mach ich nich, was kann ich auf die Lerngruppe jetzt irgendwie positiv übertragen. Von daher ähm macht man sich andere Gedanken, also man hat jetzt irgendwie so kein, kein Leitmedium und kein Curriculum, keine Anhaltspunkte. Außer vielleicht jetzt irgendwelche Lehrwerke, die vielleicht irgendwie was vorgeben (...)“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 29)

Er gibt an, dass die Materialauswahl curriculumsunabhängig (SSC1) geschehe. Im Folgenden führt er aus, dass der Umgang mit Individuen, unabhängig ihres Aussehens oder ihrer Herkunft, für ihn im Vordergrund stünde:

„(...) jetzt in der, in der ähm DaZ-Klasse bzw. internationalen Klasse eigentlich gar nicht. Ähm da is es halt so, dass (wie?) jetzt auch schon so die Themen haben, ok dass wir jetzt eigentlich mehr oder weniger alle gleich sind, die gleichen Chancen haben (als?), dass es jetzt ähm ganz anderes auch ähm zum Beispiel Frauenbild gibt, dass es bei uns eigentlich auch ähm oder die Religion zweitrangig ist. Also nur wegen der Religionszugehörigkeit werde ich jetzt keinen meiden, oder anders behandeln. Halt das hat dann schon Einfluss, ne. Da versuchen wir auch schon ähm das dahin zu lenken, dass es dann ähm alle verstehen, dass ähm sag ich mal: Also die Hautfarbe oder die Herkunft eigentlich total sekundär is. Also, dass wa dieses ähm dass der Mensch eigentlich im Vordergrund steht und das versuchen wir halt schon ähm zu behandeln, zu thematisieren so gut es halt geht.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 25)

Er rekurriert hier auf die Themenfelder Diversität und Chancengleichheit. Die Lehrkräfte erläutern, dass sich in separat geführten Klassen grundständige Themen, wie Zahlenverständnis (SSC11), Wetter (SSC10), den Tagesablauf (SSC9) und Tätigkeiten, wie schneiden und basteln (SSC3) verhandeln würden. Auch Ulrike beschreibt, dass sie mit Würfeln und unterschiedlichen Materialien arbeite, um die Kreativität (SSC5) der Schüler:innen zu fördern (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 24). Sie erklärt, dass sie die Lernenden anleite Geschichten zu schreiben und ihnen dafür Satzanfänge zur Verfügung stellen würde (SSC6). Ralf reflektiert seine didaktische Ausrichtung in Vorbereitungsklassen:

„(...) dass wir auf jeden Fall mit unterschiedlichen Sprachen der Schüler:innen selbst irgendwie arbeiten, ähm, das ist uns irgendwie super wichtig gewesen.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 7)

Seine Ausführungen deuten einen Fokus auf den Einbezug der Herkunftssprachen der Schüler:innen an (SSC7). Max berichtet von Büchereibesuchen (SSC8), um den Schüler:innen Zugang zu literalen Medien zu ermöglichen.

7.5.3.7 UK7: Kompetenzen

In der Unterkategorie 7 wurden deduktiv 12 Subcodes entlang der in Kapitel 4 thematisierten Kompetenzfelder für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft festgelegt. In der Analyse zeigten sich, dass die inhaltliche Passung der a priori gesetzten Kategorien nicht in Gänze vorhanden war. Daher wurde eine Umstrukturierung der ursprünglich angesetzten Kategorisierung vorgenommen und es ergaben sich neue Sub- und Subsubcodes. Aus den ursprünglich 12 gesetzten Subcodes konnten im Sinne der Übersichtlichkeit die Subcodes *Didaktisches Wissen (SC1)*, *Fach- und Professionswissen (SC2)* und *individuelle Kompetenzen (SC3)* festgelegt werden. Diese wurden jeweils mit Subsubcodes spezifiziert und teilweise noch um Unterkategorien der Subsubkategorien erweitert. Die nachfolgende Tabelle zeigt das a priori gesetzte Codesystem von UK7 Kompetenzen und das umstrukturierte Codesystem mit seinen Sub- und Subcodes²¹⁸. Um die Übersicht über die Verschiebungen der Codes zu erleichtern, wurden farbliche Markierungen vorgenommen, die nachvollziehbar machen, welche Subcodes in welche neue Kodierung umkodiert wurde.

Tabelle 60: Gegenüberstellung deduktive und induktive Codes für UK7 Kompetenzen

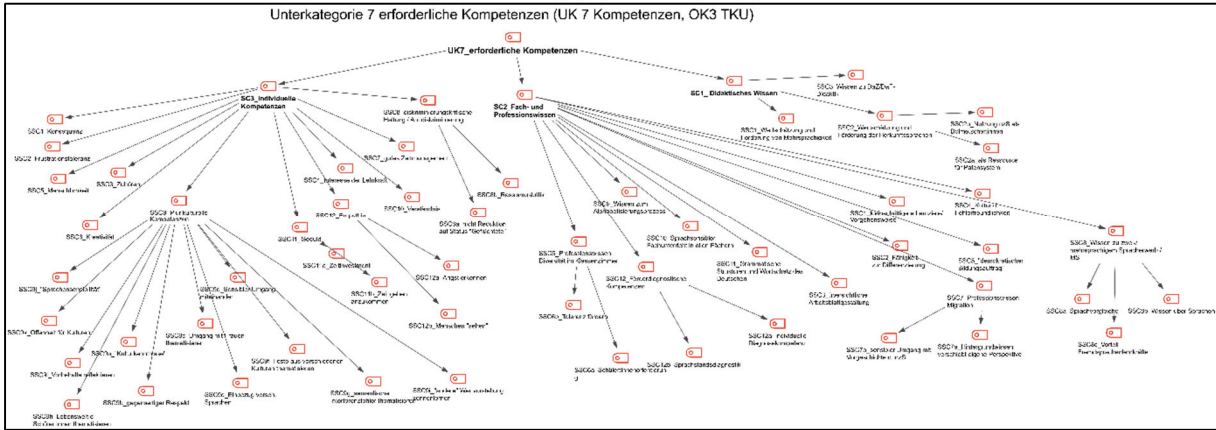
Deduktives Codesystem UK7 Kompetenzen	Umstrukturiertes Codesystem UK7 Kompetenzen
Wissen zu zwei-/mehrsprachigem Spracherwerb / Mehrsprachigkeit (SC1 Spracherwerb)	Didaktisches Wissen (SC1) SSC1 Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit
Grammatische Strukturen und Wortschatz des Deutschen (SC2 Grammatik)	SSC2_Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen
Wissen zum Alphabetisierungsprozess (SC3 Alpha)	SSC3_Wissen zu DaZ/DaF-Didaktik
Wissen zu DaZ/DaF-Didaktik (SC4 DaZ/DaF)	Fach- und Professionswissen (SC2) SSC1_kleinschrittigere Lernziele/Vorgehensweise
Förderdiagnostische Kompetenzen (SC5 Diagnostik)	SSC2_Fähigkeit zur Differenzierung
Sprachliche Bildung in allen Fächern (SC6 Sprachbildung)	SSC3_übersichtliche Arbeitsblattgestaltung
Professionswissen: Migration (SC7 Migration)	
Professionswissen Diversität im Klassenzimmer (SC8 Diversität)	SSC4_Kultur d. Fehlerfreundlichkeit
Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen (SC9 Herkunftssprachen)	SSC5_"demokratischer Bildungsauftrag"
Rassismuskritische Haltung und Antidiskriminierung (SC10 Rassismuskritik)	SSC6_Professionswissen Diversität im Klassenzimmer

²¹⁸ Auf Darstellung der Unterkategorien der Subsubcodes wurde an dieser Stelle bewusst verzichtet, da diese in der Zusammenfassung am Kapitelende in der vollständigen tabellarischen Übersicht aufgeführt werden.

Plurikulturelle Kompetenz (SC11 Plurikultur)	SSC7_Professionswissen: Migration
Weitere Kompetenzen (SC12 weitere)	SSC8_Wissen zu zwei-/mehrsprachigem Spracherwerb / MS
	SSC9_Wissen zum Alphabetisierungsprozess
	SSC10_Sprachsensibler Fachunterricht in allen Fächern
	SSC11_Grammatische Strukturen und Wortschatz des Deutschen
	SSC12_Förderdiagnostische Kompetenzen
Individuelle Kompetenzen (SC3)	SSC1_Konsequenz
	SSC2_Frustrationstoleranz
	SSC3_Zuhören
	SSC4_Interesse der Lehrkraft
	SSC5_Menschlichkeit
	SSC6_Kreativität
	SSC7_gutes Zeitmanagement
	SSC8_diskriminierungskritische Haltung / Antidiskriminierung
	SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen
	SSC10_Verständnis
	SSC11_Geduld
	SSC12_Empathie

Es wird deutlich, dass alle deduktiv gesetzten Codes weiterhin im Codesystem vorhanden sind, zum Teil aber aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der Aussagen der Befragten umbenannt wurden. Gleichzeitig wird erkennbar, dass der Subcode *weitere Kompetenzen (SC12)* aufgrund der Analyse aufgelöst werden konnte und durch die Ausdifferenzierung obsolet geworden ist. Es war bei dieser Kategorie zu erwarten, dass sich weitreichende Verschiebungen ergeben würden, da die antizipierten Themenkomplexe im Feld der Kompetenzen die Grundlage der deduktiven Subcodes bildete und die Lehrkräfte aus ihrer Expertise heraus, neben den korrekt antizipierten Kompetenzen, weitere Fähigkeiten nennen würden. Die nachfolgende Abbildung zeigt das Codesystem von UK7 Kompetenzen.

Abbildung 27: UK7 Kompetenzen, OK3 TKU



7.5.3.7.1 SC1 Didaktisches Wissen

Der Subcode *Didaktisches Wissen* wurde um 3 Subsubcodes erweitert und enthält insgesamt 15 Segmente. Neben dem Subsubcode *Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit* (SSC1), wurde die *Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen* (SSC2) und *Wissen zu DaZ/DaF-Didaktik* (SSC3) von den Expert:innen im Feld der Kompetenzen von Lehrkräften für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen thematisiert. Max betont die Mehrsprachigkeit seiner Schüler:innen:

„Mein Türkisch ist katastrophal und gruselig. Aber deren Deutsch ist an der Stelle wahrscheinlich besser als mein Türkisch. Und dementsprechend (lacht) sind die an der Stelle mir eigentlich voraus. Also mit zwei Sprachen versus meiner einen.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 145)

Er führt aus, dass die Schüler:innen ihm voraus seien und drückt im weiteren Verlauf seine Anerkennung aus und erläutert, dass er das Sprachenrepertoire seiner Schüler:innen in den Unterricht einbinde (SSC1). Auch Ralf bestätigt, dass alle Sprachen des Klassenzimmers eingebunden werden würden:

„(...) dass wir auf jeden Fall mit unterschiedlichen Sprachen der Schüler:innen selbst irgendwie arbeiten, ähm, das ist uns irgendwie super wichtig gewesen.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 7)

In Bezug auf die Wertschätzung und Anerkennung der Herkunftssprachen im Speziellen äußert sich Hedda:

„Auch die Sensibilität auch mal auf deren Sprache zurück zu kommen, die zu vergleichen, oder einfach interessiert zu fragen, wie ist es eigentlich bei euch im Arabischen? Und fühlen sich dann auch an der Stelle sehr wertgeschätzt.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 69)

Sie berichtet, dass sie durch die Einbindung der Herkunftssprachen ein Gefühl der Wertschätzung der sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen erreiche. Ralf erläutert, dass er die Herkunftssprachen für die Etablierung eines Patensystems genutzt habe (SSC2a):

„Und dann haben die irgendwann auch so ein Patensystem etabliert, sodass wir die Schüler:innen irgendwie auch mit ins Boot irgendwie auch mit aufgenommen haben, vor allem diejenigen Schüler:innen, also die auch schon Herkunftssprachen derer gesprochen haben, die gekommen waren. Und ich glaube die Schule, wo ich jetzt war, hatte 54% Migrationsanteil, ähm ähm und und wir hatten alle Sprachen da, ne? Und das war, das war eine riesen Ressource auf jeden Fall. Ähm, genau.“ #00:32:42-2# (Interview_Ralf_23.07., Pos. 49)

Er führt aus, dass er Herkunftssprachensprecher:innen speziell als Paten und Patinnen für neu zugewanderte Schüler:innen eingesetzt habe. Oskar hingegen profitierte von den herkunftssprachlichen Sprachkenntnissen für Übersetzungstätigkeiten (SSC2b):

„Ja, das kann man hin und wieder bringen, dass, also, dass der Unterricht hin und wieder ähm, auch noch mal, ja, auf diese Vielfalt hingeeicht ist, also, dass man sagt so, wie heißt das denn

so und so? Ähm, (...) ja, aber ansonsten, kaum, kaum, so, wir ähm, nutzen eher die Möglichkeit des Dolmetschens, wenn die Kinder das dann können ist das hin und wieder auch ganz gut, wenn dann Eltern kommen, die in der Regel weniger Deutsch können, dass die dann, dass wir dann irgendwie kommunizieren können.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 125)

Besonders in Bezug auf die Elternarbeit mit Personen, die nicht oder wenig Deutsch sprächen, habe sich dieses Vorgehen bewährt. Im Feld der Didaktik zu DaZ/DaF (SSC3) äußern sich die Lehrkräfte indirekt. Manu beschreibt, dass sie noch nie DaF unterrichtet habe:

„(...) weil ich eben noch nie Deutsch als Fremdsprache unterrichtet habe. Genau, und das finde ich, und auch selbst, nachdem eben diese Fortbildung besucht habe, welche Lehrwerke gibt es, dass ich nicht sagen könnte, welches würde ich denn jetzt nehmen. Und obwohl ich Alphabetisierung gemacht habe, wir würde ich das jetzt erklären.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 64)

Sie erläutert dies in Bezug auf die Auswahl von Lehrwerken. Ulrike führt aus, dass sie sich in Bezug auf die Vermittlung von DaZ bzw. DaF viele Erkenntnisse durch Schüler:innenrückfragen erst selbst erarbeiten musste:

„Aber auch das hab ich, weil ich eben nicht das komplette Studium, also ich hab Germanistik studiert. Aber natürlich Germanistik für Regelklassen und dass man sich dann eben ähm selber nochmal viel anlesen muss oder anlernen muss, wie ich eine Sprache unterrichte und das is bei mir zumindest auch der Fall gewesen, dass ich viele Sachen erst nach und nach für mich selbst erkannt hab oder durch Fragen der Schüler: Warum is das jetzt überhaupt so? Und dann man die eigene Sprache nochmal reflektieren muss und ja warum is das nochmal so. oder mit Kollegen auch irgendwie Gespräche führt, warum ähm das jetzt grad ne Ausnahmefall is oder obs da wirklich ne Regel für gibt.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 24)

Sie beschreibt, dass sie zwar Germanistik studiert habe, aber dabei die Sprachvermittlung nur im Rahmen des Regelunterrichts thematisiert worden sei.

7.5.3.7.2 SC2 Fach- und Professionswissen

Der Subcode *Fach- und Professionswissen* (SC2) enthält 41 Segmente und wurde um 12 Subsubcodes erweitert, wovon 5 um Unterkategorien ergänzt wurden. Neben den deduktiv antizipierten Feldern des Fach- und Professionswissens wurden hier auch einzelne Facetten in Form von Vorgehensweisen in den Subsubcodes integriert. Die Lehrkräfte beschreiben, dass im Rahmen des Unterrichts mit neu zugewanderten Schüler:innen eine kleinschrittigere Festlegung von Lernzielen (SSC1) notwendig sei. Dies zeigt exemplarisch Ulrikes Aussage:

„(...) dass es für die Schüler schon ähm reicht als Stundenziel vielleicht geordnet zum Regal zu gehen, die Atlanten rauszuholen, die entsprechende Seite aufzuschlagen und sich dabei nicht irgendwie zu schlagen, zu schubsen oder sonst irgendwas. Und es dann nicht das Ziel sein kann, komplett alle europäischen Hauptstädte einmal rauszusuchen. Sondern dass man einfach viel viel kleinschrittiger seine einzelnen Sachen planen kann.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 22)

Sie reflektiert, dass ein Stundenziel nicht die Aufgabe sein könne, alle europäischen Hauptstädte herauszusuchen, sondern dass das geordnete Zusammentragen von Materialien

und Umgang mit diesem schon als Unterrichtsziel ausreichen könne. Hedda hält die Fähigkeit zur Differenzierung in Bezug auf das Lerntempo für eine wichtige Kompetenz:

„(...) aber auch viel Material da haben, was sinnvoll ist um dann zu differenzieren in Bezug auf Menge, weil die einen schnell sind und die anderen super langsam, da muss man genauer hingucken, noch mal hingehen, bei dem anderen ähm läuft es einfach, aber auch dieses managen, wie kann die Schüler so zusammen setzen, dass sie sich gegenseitig kontrollieren, sich gegenseitig helfen, die so hinsetzen, dass ich vielleicht weiß, okay in die Ecke kann ich mich dann dazu setzen, um noch mal zu unterstützen mit zu machen, die anderen Schüler kann ich alleine lassen und die auffordern sich unter einander zu korrigieren. Das muss man einfach im Blick haben und das wurde, oder wird noch weiter Stück für Stück geschärft.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 69)

Sie berichtet, dass Schüler:innen ein unterschiedliches Lerntempo hätten und in Bezug auf die Selbstständigkeit unterschiedlich arbeiten würden. Dies führt sie im Folgenden weiter aus und betont, dass eine übersichtliche Arbeitsblattgestaltung ebenfalls essentiell sei:

„Und die Sprachen dann auch verstanden zu haben und dann zu vermitteln ähm, dass Differenzieren zu leisten, zu wissen, wie muss eigentlich ein Arbeitsblatt aussehen, damit ein Schüler, der ähm Schwierigkeiten hat, für den gerade Buchstaben Kraut und Rüben sind, wie kann ich da gestalten, damit er doch versteht, da muss ich jetzt hin gucken und da muss ich mich konzentrieren, also Aufgabenstellungen knapp zu halten ähm, die Aufgabenstellungen auch so zu stellen, Operatoren zu benutzen, die sehr eindeutig sind, immer wieder zu hinterfragen, können die das an der Stelle schon.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 67)

Hedda beschreibt, dass die Aufgabenstellung kurz und eindeutig sein müsste und beachtet werden muss, wie der Kenntnis- und Sprachstand der jeweiligen neu zugewanderten Lernenden sei. Wolf erklärt, dass es aus seiner Sicht eine wichtige Kompetenz sei eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit zu etablieren (SSC4):

„(...) viele kooperative ähm Inhalte oder Dinge, dann sind diese Kompetenzen glaub ich schon entscheidend, dass man da auch ne gutes Lernklima hat, dass man auch keine Angst haben muss ausgelacht zu werden, wenn jetzt irgendeiner was falsch sagt oder so. Also (unv.) is auch sich auf diese Kompetenzen dann bezieht.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 47)

Er sagt, dass ein Lernklima herrschen müsse, welches erlaube auch Fehler machen zu dürfen und nicht ausgelacht zu werden. Carl betont, dass er einen demokratischen Bildungsauftrag habe (SSC5):

„Und der ähm das is ja dieser demokratische ähm Bildungsauftrag, den wir haben ähm dass wir das Ganze auch vermitteln (unv. nuschelt). Dass es verschiedene Meinungen gibt, dass man die akzeptiert, dass es nen Gespräch gibt darüber. Und ähm da kommt man teilweise zum Glück in die Situation, das mal machen zu müssen im Grunde. Durch solche Thematiken durch solche Themen tritt ja erstmal zu Tage, dass solche Vorbehalte überhaupt da sind, dass überhaupt solche ähm ja solche Sichtweisen dann teilweise auch dabei sind.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 123)

Er führt aus, dass Lehrkräfte dafür Sorge zu tragen hätten, dass es eine Akzeptanz gegenüber verschiedenen Meinungen und Gespräche darüber geben müsse. Auch die Thematisierung

von Vorbehalten sei ein Element dieser Auseinandersetzungen. In Bezug auf das Professionswissen zur Diversität im Klassenzimmer (SSC6) äußert Heidi zum Beispiel, dass es ihre Aufgabe als Lehrkraft sei „fremde Kulturen“ zu thematisieren:

„(...) man muss sich glaube ich auch mit fremden Kulturen eben auch Kulturen aus denen die betreffenden Schüler kommen, muss man sich ein bisschen beschäftigen, um deren Wertevorstellungen und deren Sozialisationsmechanismen ein bisschen zu kennen. Sonst kann ich nicht angemessen auf die Schüler eingehen.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 47)

Sie sagt, dass man sich sowohl mit der Kultur, als auch mit Wertevorstellungen und Sozialisationsmechanismen auseinandersetzen müsse, weil man nur dann auf die Schüler:innen adäquat eingehen könne. Ulrike nennt als wichtige Kompetenz in diesem Feld die Schüler:innenorientierung (SSC6a):

„(...) und ähm dann eben vielleicht auch noch als Kompetenz irgendwie dann eben die Schülerorientierung: Gucken was bewegt meine Schüler grade und gab es vielleicht irgendwelche Vorfälle über die es einfach grad wichtiger is zu sprechen, als über den Genitiv was ich mir eigentlich heute vorgenommen habe. Und ähm ja wirklich diese Schülerorientierung und auch das Gespür einfach. Was braucht meine Lerngruppe jetzt grade, brauchen die jetzt grade fachlichen Input, natürlich müssen die das immer kriegen, sonst wird denen langweilig, die komm auf blöde Ideen.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 22)

Ihre Ausführungen zeigen, dass es darum gehe, die Lebenswelt und auch aktuelle Geschehnisse im Leben der Schüler:innen einzubeziehen und ggf. in der Priorität über die Vermittlung von Fachinhalten zu stellen. Heidi perspektiviert den Diskurs um Diversität im Sinne des Toleranzzuwachses (SSC6b):

„(...) was sich auch verändert ist, dass die ausländischen Schüler ihre ähm Sozialisation ja mit in die Klasse reinbringen und das versuche ich oder habe ich versucht eben ähm miteinzubeziehen, um das eben auch für die deutschen Schüler ähm fruchtbar zu machen und vor allen Dingen, das ist eigentlich das Wichtigste, die Toleranz eben ähm auch zu fördern.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 11)

Sie reflektiert, dass sie die Sozialisation der „ausländischen“ Schüler:innen versuche einzubringen und für die „deutschen“ Schüler:innen fruchtbar zu machen. Der zuweisende und rassistisch anmutende Charakter der Aussage ist hier nicht Untersuchungsgegenstand und wurde an anderer Stelle schon thematisiert und wird auch in der abschließenden Diskussion seinen Platz finden. In Bezug auf den Umgang mit Diversität sei hier der Aspekt der Toleranzförderung in den Vordergrund gestellt. Im Feld des Professionswissen zu Migration (SSC7) konnten lediglich 2 Segmente codiert werden. Sarah beschreibt, dass der sensible Umgang mit den Erlebnissen und der Vorgeschichte neu zugewanderter Schüler:innen (SSC7b) ein wichtiger Aspekt sei:

„Also ich finde als Lehrkraft muss man einfach das Verständnis haben aus welcher Situation sie kommen, was die mitgemacht haben. Einfach, welche, wie sagt man, ja, welche Erfahrungen bringen die auch mit. Oder einfach auch, welche Denke und wie sie auch überhaupt aufgewachsen sind. Einfach, wie war die Kindheit? Das prägt die ja auch unglaublich. Denn wenn man jetzt vielleicht an irgendwelche Fluchtwege auch denkt, da kann ich mir auch vorstellen, dass sie da unglaublich viel mitgemacht haben und auch Erinnerungen haben. Und ich glaube das muss man als Lehrkraft auf jeden Fall im Köpfchen habe, um das auch irgendwie, auch darauf zurückzugreifen und das dann auch irgendwie sensibel zu behandeln.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 31)

Sie postuliert einen sensiblen Umgang mit den Schüler:innen und ihren Erfahrungen und bezieht dies auf „Fluchtwege“ und Umstände des Aufwachsens. Zum Fach- und Professionswissen zu zwei- und mehrsprachigem Spracherwerb (SSC8) äußert Manu, dass die Vermittlung von Deutsch für neu zugewanderte Schüler:innen ihrer Meinung nach Aufgabe der Fremdsprachenlehrkräfte sei:

„Also ich find wichtig, dass das vor allen Dingen Fremdsprachenlehrer machen, weil wir ja wissen wie wir an die Methodik herangehen, wie man eine Sprache erlernt.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 30)

Die Begründung liegt ihrer Meinung nach darin, dass Fremdsprachenlehrkräfte wüssten, wie man eine Sprache lerne und Wissen über Sprachen hätten (SSC8b). Die Lehrkräfte äußern in diesem Kontext auch den Einsatz von Sprachvergleichen (SSC8a). Manu reflektiert, dass Wissen zum Alphabetisierungsprozess (SSC9) elementar sei:

„Ich habe mir da nie drüber Gedanken gemacht, dass wir natürlich andere Laute haben und dass manche Kinder hierher kommen und das Alphabet, so wie wir das kennen, natürlich noch nicht kennen. Das ist ganz ganz wichtig, dass man eigentlich weiß, wie ein Grundschullehrer arbeitet, glaube ich, und dass man weiß, dass wie ein Grundschullehrer äh, lesen und schreiben beibringt.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 30)

Ihrer Meinung nach sei die Kompetenz wie ein „Grundschullehrer“ Buchstaben und Laute vermitteln zu können, von besonderer Bedeutung. Auch Oskar bestätigt, dass Aspekte der Grundschuldidaktik für Lehrkräfte, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichten, relevant sind:

B: Darüber hinaus muss man fachlich da auch wirklich auf der Höhe sein, als Lehrer auch, ja, Dinge vermitteln zu können, die man sonst vielleicht auch aus der Grundschule als gegeben voraussetzt. Also man muss schon so ein bisschen in den Primarbereich glaube ich mit rein, fachlich. #00:18:47-4#

I: An was denkst du da konkret? #00:18:49-1#

B: Ähm, ich denke da an Inhalte, die eigentlich in der Grundschule vermittelt werden müssten. Ähm, das Schreiben selbst, da habe ich bisher noch nicht so viel Kontakt gehabt. Also das Schreibenlernen an sich gibt es auch, dass Kinder so noch unbeschult, also auch aus ihren Herkunftsländern noch nie eine Schule von innen gesehen haben. (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 55-57)

Neben Aspekten der Grundschuldidaktik sei, den Lehrkräften nach, auch eine Kompetenz für sprachsensiblen Unterricht (SSC10) von Relevanz.

„(...) ähm das auch an dieser Schule mittlerweile halt das Ganze ähm auch ähm sich verändert hat. Also dass das man sprachsensibel unterrichten muss, dass man ähm auch da dass die Schulleitung das gemerkt hat, dass es jetzt solche Fortbildungen gibt wie zum Beispiel zum sprachsensiblen Unterricht, die wir gemacht habn, die (aber?) natürlich dann isoliert da stand und nich weiter nich weitergearbeitet wurde, was auch schade war. Und ja ansonsten würd ich sagen es halt problematisch teilweise bisher funktioniert aber irgendwie.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 49)

Carl führt aus, dass man sprachsensibel unterrichten müsse. Es gäbe dafür Fortbildungen, die aber seiner Schilderung nach nicht effektiv in die Unterrichtspraxis transferiert worden seien.

Auch Hedda betont die Verpflichtung zu sprachsensiblen Fachunterricht:

„(...) aber eigentlich ist der Lehrer dazu verpflichtet dann sprachsensiblen Fachunterricht auch zu leisten, das heißt individuell auch zu fördern.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 83)

Wobei man ihre Aussage so deuten könnte, dass sprachsensibler Unterricht für sie mit individueller Förderung gleichzusetzen sei. Die Befragten thematisieren auch die Relevanz von Wissen über grammatische Strukturen und Wortschatz des Deutschen (SSC11). Manu beschreibt, dass dies aus ihrer Perspektive ein sehr wichtiger Kompetenzbereich sei:

„(...) welcher Laut gehört zu welchem Schriftbild, solche Sachen. Und überhaupt, wie ist die Grammatik aufgebaut. Wir machen uns ja keine Gedanken mehr darüber, wie ist die Grammatik aufgebaut und wie konjugiere ich, ja, und wie dekliniere ich, oder, gleiche ich Adjektive an, oder, all solche Sachen, das machen wir ja automatisch und deswegen, glaube ich, das wäre das aller Wichtigste.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 32)

Grammatikkenntnisse und die Vermittlung ebendieser thematisiert auch Hedda:

„(...) dass man weiß wie eine Sprache funktioniert, dass man weiß wo es haken kann, dass man das entsprechend vermitteln kann, aber auch vermitteln kann mit einem gewissen Witz, oder mit einer eigenen Begeisterung, das finde ich glaube ich unheimlich wichtig.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 67)

Neben der Vermittlung von Grammatik läge aber auch ein Fokus auf der Diagnose von Förderbedarf und Sprachstand. So führt sie aus, dass es elementar sei zu wissen, welche individuelle Unterstützung und Förderung jede:r Schüler:in benötige:

„Ähm aber auch die individuelle Diagnose, zu wissen der eine Schüler braucht weitere Unterstützung, wenn ich ihm eine Aufgabe aufgabe.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 67)

Und auch Sarah thematisiert diagnostische Kompetenzen (SSC12):

„Erstmal welchen Stand haben die Schüler? Also C-Test oder Profilanalyse fand ich ganz ganz spannend, wo ich mich aber gefragt habe, wie weit wird das überhaupt in der Praxis umgesetzt?“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 25)

Sie benennt die Diagnoseinstrumente C-Test und Profilanalyse und beschreibt aber, dass sie diese noch nicht eingesetzt habe.

7.5.3.7.3 SC3 Individuelle Kompetenzen

Für den Subcode der *individuellen Kompetenzen* (SC3) wurden 12 Subsubcodes gebildet. Es konnten insgesamt 72 Segmente zugeordnet werden. Für 4 Subsubcodes wurden weitere strukturierende Unterkategorien gebildet. Vielfach äußern die Lehrkräfte die Wichtigkeit von Konsequenz (SSC1) im Umgang mit Schüler:innen, eine Frustrationstoleranz (SSC2) und auch ein natürliches Interesse der Lehrkraft an den Schüler:innen (SSC4). Sarah führt aus, dass die Lehrkraft Interesse haben müsse neu zugewanderte Schüler:innen in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen:

„(...) was ich auch, glaube ich, sehr sinnvoll finde ist, dass der Lehrer an sich auch das Interesse hat und auch die Motivation hat diese Schüler einfach auch mitzuziehen.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 25)

Ralf formuliert, dass aus seiner Perspektive die Menschlichkeit (SSC5) der wichtigste Faktor für den Umgang mit neu zugewanderten Schüler:innen als Lehrkraft sei.

„das Einzige was ihr hier braucht, um hier zu arbeiten, aus meiner Perspektive ist Menschlichkeit, so. Hört sich vielleicht so ein bisschen pathetisch an, ähm und in der Tat, war das aber auch immer wieder das Einzige was ich den Leuten, also meinen Kolleg:innen immer wieder gesagt habe.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 55)

Er beschreibt seine Aussage selbst als „pathetisch“. Im weiteren Verlauf des Interviews führt er aus, dass es darum gehe, dass neu zugewanderten Schüler:innen im schulischen Diskurs das „Mensch sein“ abgesprochen werde:

„Also also die neu zugewanderten geflüchteten Personen, Kinder und Jugendliche, dass das zu verstehen, dass denen das Mensch-Sein abgesprochen wird, dass sie nicht als solche, ne, in dieser Debatte überhaupt angesehen werden und dass es erst einmal darum gehen muss, diese als solche hier überhaupt zu sehen.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 55)

Wolf nennt als wichtige individuelle Kompetenz die Kreativität der Lehrenden (SSC6) für die Unterrichtsgestaltung:

„Kreativität, weil ähm (...) man natürlich paar Ideen hat, aber dann auch vielleicht auch irgendwelche Übungen erfindet, die egal wie blöd sie sind vielleicht doch irgendwie sinnstiftend sind, weil ich hab immer das Gefühl, je verrückter eine Übung ist desto besser prägt sie sich ein. Also bevor ich jetzt irgendwas am Tisch aufschreibe und aber dann irgendwie was Verrücktes dazu mache oder herstelle in der Verbindung, dann bleibt es glaub ich eher haften.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 49)

Die Kreativität Übungen zu erfinden, die sinnstiftend und gleichsam einprägsam sind, sei besonders relevant. Hedda benennt ein gutes Zeitmanagement (SSC7) als wichtige Kompetenz, um Regelunterricht und die Betreuung von neu zugewanderten Schüler:innen mit

Zusatzmaterialien zu gewährleisten. Viele Befragte äußern mit Blick auf eine diskriminierungskritische Haltung und das Feld der Antidiskriminierung (SSC8) den Umgang mit Vielfalt. Ralf führt zum Beispiel konkret den Umgang mit Rassismus an (SSC8b):

„(...) also richtig heißt, ähm, für mich damals, dass das Rassismus (unverständlich) rein muss, so, also nicht irgendwie interkulturell, sondern, sondern dass man das irgendwie in einem bestimmten theoretischen Kontext irgendwie einbettet, so, und all das was in dem Kollegium irgendwie problematisiert wurde, oder auch von Seite des Schulleiters, war ja unfassbar unsensibel, so.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 17)

Er verweist auf rassismusrelevante Äußerungen des Kollegiums und der Schulleitung. Im weiteren Verlauf des Gesprächs führt er aus, dass Schüler:innen nicht auf den Status der „Geflüchteten“ reduziert werden sollten (SSC8a):

„(...) das heißt, es war mit so einer intersektionalen Brille, würde ich das jetzt benennen, auch viel mehr als nur das, was immer nur auf Sprache reduziert wird, und dieses Erlernen der Sprache und ich glaube, dass dass dass uns ein Stück weit gelungen ist auch den Raum zu öffnen und zu sagen, ja wir sehen uns, wir sehen euch ganzheitlich, wir sehen euch nicht nur als Geflüchtete, mit einer Fluchterfahrung, sondern wir sehen euch auch als Personen, keine Ahnung, die ein Geschlecht haben, die eine Sexualität haben, weisst du, die eine Religion haben oder nicht haben, weil das war auch immer so spannend über Religion zu sprechen.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 73)

Seine Ausführungen beziehen sich auf einen intersektionalen Blickwinkel auf verschiedene Diversitäts- und Diskriminierungsebenen. Im Feld der plurikulturellen Kompetenzen (SSC9) konnten 15 Segmente identifiziert und in 12 strukturierende Unterkategorien des Subsubcodes gegliedert werden. Heidi beschreibt, dass „Kulturkenntnisse“ (SSC9a) relevant seien: „Kulturkenntnisse auf jeden Fall.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 51). Wolf benennt respektvollen Umgang (SSC9b gegenseitiger Respekt) als wichtige Kompetenz:

„Naja das zunächst einmal, klar ne gewisse Sozialkompetenz ähm, weil ähm wir (...) alle aus verschiedenen Kulturen kommen oder viele und ähm, dass wir oder, dass es schon gelernt wird, dass wir dann aufeinander achten, aufeinander zugehen, zuhören, uns gegenseitig respektieren.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 47)

Auch das Thematisieren von Frauenbildern (SSC9c Umgang mit Frauen thematisieren) sei seiner Meinung nach relevant:

„(...) und ähm ja, dass wir jetzt quasi dieses Frauenbild irgendwie auch ähm thematisieren natürlich, dass man die klar nicht angrabscht, aber jetzt auch nicht als irgendetwas Schlechteres behandelt, ne. Also das versucht man ja schon mit einzufließen ähm einfließen zu lassen.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 35)

Sarah betont, dass ein sensibler Umgang in Bezug auf kulturelle Differenzen generell eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften sei:

„Ich war jetzt auf Studienfahrt in Barcelona, da hatte ich zwei Mädels dabei. Die eine kam aus der Türkei und die andere kam aus dem Iran. Und mit denen habe ich mich dann auch ganz

lange unterhalten, weil die auch da aufgewachsen sind, wie das denn für die aktuell hier in Deutschland ist, wie die sich fühlen. Ähm, sie liefen auch komplett halt in Kopftuch rum. Also sie sind schon aufgefallen. Aber das wurde in diesem Kurs total mitgezogen, das wurde total akzeptiert. Und sowas finde ich dann super. Ich glaube so funktioniert Integration da. Also einfach, wenn man auch das gegenseitige Miteinander einfach auch fördert und da auch sensibel agiert, wenn da jetzt vielleicht irgendwie was nicht so läuft. Ja, das glaube ich ist für den Unterricht oder halt auch einfach als Lehrkraft ist das wichtig.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 31)

Sie beschreibt anhand einer konkreten Situation, dass für sie das Fördern des gegenseitigen Miteinanders und ein sensibler Umgang miteinander eine wichtige Kompetenz einer Lehrkraft seien. Für Max ist im Rahmen der plurikulturellen Kompetenzen der Einbezug verschiedener Sprachen (SSC9e) relevant (Interview_Max_15.06., Pos. 149). Er sagt darüber hinaus, dass auch der Einbezug verschiedener kultureller Feiertage und Feste relevant sei:

I: Was bei mir jetzt die persönliche Sache ist, ähm, wenn zum Beispiel wie am heutigen Tag, wenn Zuckerfest ist, dann ähm, verabschiede ich oder begrüße ich die Leute auch entsprechend auch passend beziehungsweise, wenn ich sie jetzt ins Wochenende, an einem Freitag, verabschiede, und ich weiß heute ist einfach Zuckerfest und es ist an der Stelle das Highlight des Jahres, dann verabschiede ich mich entsprechend mit einem passenden Gruß an der Stelle zum Beispiel, wünsche ihnen ein schönes Ende vom Ramadan oder eine schöne Zuckerfestfeier und dann entsprechend auch auf Arabisch oder türkisch. #01:03:07-2#

B: Okay. #01:03:08-1#

I: Das heißt, gewisse Floskeln oder Phrasen, die übernehme ich dann auch. Um sie dann an der Stelle auch wiedergeben zu können. #01:03:15-4#

B: Mh. Das heißt du bringst dann auch eine sehr große Wertschätzung den Sprachen gegenüber zum Ausdruck. #01:03:21-8#

I: Die können da was, was ich nicht kann. (Interview_Max_15.06., Pos. 139-143)

Er thematisiert, dass er versuche Traditionen und Feste, die für die Schüler:innen bedeutsam sein könnten, zu thematisieren und einen „passenden Gruß“ auf der jeweiligen Sprache zu formulieren. Er betont, dass die Hervorhebung des Wissens und der Kompetenz der Schüler:innen ihm wichtig sei, auch weil es zeigen würde, dass sie Fähigkeiten hätten, über die er nicht verfügen würde. Seiner Meinung nach sei auch das Thematisieren von semantische Interferenzfehlern (SSC9g) ein wichtiger Aspekt. Max führt diesbezüglich aus, dass in Bezug auf die Verwendung des Wortes „Geists“ im Kontext von „Geistergeschichten“ im Deutschunterricht Erklärungen notwendig gewesen seien, damit keine Verwechslung mit einem böartigen Geist („Gin“) entstehe:

„Das heißt, wenn man erstmal diese Infos hat, dafür sensibilisiert wurde, dann kann man gar nicht drumrum, außer nochmal drauf hinzuweisen, das ist jetzt eigentlich eine lustige Geschichte, hier geht es um Spaß und Schabernach, den dieser Geist anstellt. Das heißt man kommt ja nicht drumrum, wenn man diese Sachen hat, sie einfach irgendwie an die Seite zu schieben und zu sagen aha, ich weiß das, ich weiß, dass es wichtig ist und ich ignoriere das. Nein.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 134)

Man käme nicht „drumrum“ sprachliche Bedeutungsunterschiede zu thematisieren. Für Maria ist die Thematisierung der Lebenswelt (SSC9h) ein wichtiger Aspekt:

„Also ich finde schon, dass man es thematisieren sollte, grade wenn so ne Schüler oder ne Schülerin dann neu in so ne Klasse dann wirklich aus einer Klasse heraus in die Regelklasse wechseln wird. dann macht es schon Sinn das zu thematisieren, dass auch die Schüler im Prinzip wissen, was is mit diesem Kind los, weil es ja einfach nich von Anfang an integriert ist, was ja nicht funktioniert. Aber und das find ich, is halt immer so, wenn ein Schüler letztendlich in eine Klasse wechselt, egal welchen Background er hat, ist das schon wichtig für ne Klassengemeinschaft, dass da geklärt wo, wo ist die Lebenswelt und was hat derjenige erlebt. ist vielleicht dann bei, bei Schülern, die im Prinzip schon immer hier aufgewachsen sind vielleicht nich so gravierend als Schüler, die eben von weiter herkommen. Allein weils dann eben, ne, kulturelle Unterschiede (gibt?). Das schon aber ähm aber ich finde schon, dass jedes Kind was irgendwie integriert werden soll auch Möglichkeiten hat dahingehend gehört zu werden.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 52)

Sie sagt, dass es relevant sei den „Background“ der Schüler:innen, die neu in die Klasse kommen, zu thematisieren, weil es „kulturelle Unterschiede“ erklären könne und sie es wichtig fände, dass jedes Kind „gehört“ werde. Heidi betont, dass es wichtig sei „andere Wertevorstellungen“ kennenzulernen (SSC9i), sonst können man nicht angemessen auf die Schüler:innen eingehen:

„(...) man muss sich glaube ich auch mit fremden Kulturen eben auch Kulturen aus denen die betreffenden Schüler kommen, muss man sich ein bisschen beschäftigen, um deren Wertevorstellungen und deren Sozialisationsmechanismen ein bisschen zu kennen. Sonst kann ich nicht angemessen auf die Schüler eingehen.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 47)

Sie benennt neben den Wertevorstellungen auch „Sozialisationsmechanismen“ und die Auseinandersetzung mit „fremden Kulturen“. Mehrere Lehrkräfte führen eine „Sprachensensibilität“ (SSC9j) als wichtige Kompetenz an. Carl beschreibt, dass ebendiese besonders relevant sei:

„Erstmal Sprachensensibilität, dass also die ähm dass man auch egal welches Fach ähm, dass man erstmal Verständnis dafür hat und Empathie dass Sprache einfach noch nich verstanden wird so richtig. Und dann andererseits vielleicht auch nen Talent da da drin hat Dinge trotzdem zu vermitteln, ne. Dass man ähm diese Sprachbarriere irgendwie umschiffet ähm durch durch Malen durch Wörterbücher vielleicht auch.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 51)

Seine Ausführungen skizzieren Sprachensensibilität als Verständnis und Empathie dafür, dass die Sprache des Unterrichts und der Schule noch nicht von allen Schüler:innen verstanden werde. Er sagt man brauche Talent, die „Sprachbarriere“ zu „umschiffen“. Maria legt den Fokus der Sprachensensibilität etwas anders aus:

„In erster Linie is es glaub ich wirklich, dass man, dass man Sprache oder mit der Sprache sensibel an der Stelle umgeht und sich wirklich Gedanken macht, welche, welcher Sprachgebrauch is für diese Schüler sinnvoll und was, was is verständlich.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 32)

Sie beschreibt, dass man sensibel mit Sprache(n) umgehen müsse und reflektieren solle, welcher Sprachgebrauch für Schüler:innen zu welchem Zeitpunkt adäquat sei. Die Offenheit für Kulturen (SSC9k) ist nach Hedda eine wichtige Kompetenz:

„Eine Offenheit mit unterschiedlichen Kulturen und Einstellungen um zu gehen, aber auch die Wertschätzung denen entgegen zu bringen, dass die Kultur, die sie mitgebracht haben auch wertgeschätzt wird.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 69)

Wertschätzung sei neben der Offenheit eine wichtige Basis für den Umgang zwischen Lehrkraft und neu zugewanderten Schüler:innen („denen“). Auch Heidi spricht Offenheit an und betont, dass es besonders relevant sei, dass man Vorbehalte reflektiere (SSC9l): „Zugewandtheit und Offenheit, dass man ähm nicht selber schon voller Vorteile ist.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 47). Neben diesen Grundhaltungen von Offenheit, Zugewandtheit und dem sensiblen Umgang miteinander, werden noch Verständnis (SSC10) und Geduld (8 Nennungen) als relevante Kompetenzfelder von Lehrkräften, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichten, genannt. Maria beschreibt ein Zeitinvestment (SSC11a):

„(...) dass man aber eben auch wirklich auf diese Schüler eingehen kann und sich auf diese Schüler auch einlässt und ähm dann schon letztendlich auch Zeit sich damit auseinandersetzen also ne, dass ich Zeit investiere mich damit auseinandersetzen mit Schülern.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 32)

Für die „Auseinandersetzung“ mit den Schüler:innen investiere sie Zeit. Ralf bezieht sich auch auf einen Zeitfaktor: „(...) und ihnen Zeit zu geben hier auch anzukommen und sich aber auch selbst irgendwie Zeit zu geben (...).“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 55). Er möchte die Geduld haben, Schüler:innen Zeit zu geben, um „anzukommen“. Empathie (SSC12) wird als weitere wichtige Kompetenz von mehreren Lehrkräften (6 Nennungen) benannt. „Alles, was man so nett mit dem Begriff Empathie ausdrückt.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 53), sagt Heidi. Auch Jana sei hier exemplarisch zitiert: „Menschliche Empathie, dass man sich da so ein bisschen reinfühlen kann einfach, ja.“ (Interview_Jana_08.06., Pos. 37). Ralf beschreibt Empathie auch als Fähigkeit „den Menschen zu sehen“ (SSC12b) und Heidi führt aus, dass es wichtig sei Ängste zu erkennen (SSC12a): „Ein Gespür dafür ähm in welchen Formen sich Angst oder ähm Unsicherheiten ausdrücken, die können sich ja sehr sehr unterschiedlich ausdrücken.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 47). Sie sagt, dass sich Angst und Unsicherheiten auf vielfältige Weise ausdrücken könnten. Auch Oskar betont, dass Empathie in besonderer Weise gefordert sei: „Also unheimlich viel Empathie. Also, das muss ganz viel, also man muss auf die Kinder unfassbar stark eingehen.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 53). Er betont „unheimlich viel“

und „unfassbar stark“ und nutzt hier die verstärkte Form des Adjektivs, um die Prägnanz seiner Aussage zu unterstreichen.

7.5.3.8 Zusammenfassung OK3 TKU

In der Oberkategorie Themenkomplex Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen konnten durch die qualitative inhaltlich-strukturierende Analyse in 7 Unterkategorien 25 Subcodes und 143 Subsubcodes gebildet werden. Die nachfolgende Übersicht zeigt die identifizierten und festgelegten Kodierungen:

Tabelle 61: Zusammenfassung Oberkategorie 3

Oberkategorie (OK)	Unterkategorie (UK)	Subcode (SC) (Menge codierter Segmente)	Subsubcode (Menge codierter Segmente ²¹⁹)	Häufigkeit Nennungen ²²⁰
OK3 TKU	UK1 Diversität	SC1 Alter	keine	3
OK3 TKU	UK1 Diversität	SC2 Schulerfahrung	keine	4
OK3 TKU	UK1 Diversität	SC3 Herkunft (13)	SSC1 Herkunftsländer	12
			SSC2 "Migrationshintergrund"	2
			SSC3 Einbezug aller Kulturen	1
			SSC4 kulturelle Unterschiede	3
			SSC5 Toleranzförderung	1
			SSC6 Schulerfahrung	3
			SSC7 Zuwanderungszeitpunkt	1
			SSC8 Konsequenzen für Umgang	3
OK3 TKU	UK2 Herausforderungen	SC1 Bewertung (6)	SSC1 Herausforderung schlechte Noten zu geben	1
			SSC2 Intransparente Vorgaben zur Benotung	4
OK3 TKU	UK2 Herausforderungen	SC2 Organisation (10)	SSC1 Umgang mit Gewalt	2
			SSC2 Selbstaubeutungsprinzip	2
			SSC3 fehlende Absprachen unter Kolleg:innen	1
			SSC4 Verfügbarkeit von Materialien	1
			SSC5 fehlende Ressourcen	1
			SSC6 Fehlen qualifizierter Fachkräfte	1
			SSC7 Ausfälle Kolleg:innen	1
			SSC8 fehlendes Personal	3
OK3 TKU	UK2 Herausforderungen	SC3 Unterrichtsgestaltung (15)	SSC1 Sozialverhalten	2
			SSC2 Lernfortschritt gerecht werden	1
			SSC3 Abgrenzung von Bewertung der Kolleg:innen	1
			SSC4 zu wenig Zeit für Schüler:innen	2

²¹⁹ In Klammern werden sowohl bei den Subcodes, als auch den Subsubcodes, die Mengen der codierten Segmente nur angegeben, wenn sie nicht der Nennungen der Häufigkeiten (letzte Spalte) entspricht. Dies passiert dann, wenn Segmente einem Subcode oder einem Subsubcode inhaltlich zugeordnet werden können, aber die weitere Ausdifferenzierung in weitere Unterkategorien nicht der inhaltlichen Spezifizierung dieses speziellen Codes dienlich ist.

²²⁰ Hier können auch Häufigkeitsnennungen von mehr Codes vorkommen, als bei der Nennung der Menge der codierten Segmente angegeben werden, da die inhaltliche Ausdifferenzierung auch zu neuen Segmenten oder Segmentunterteilungen geführt hat. Auch eine Codemenge von 1 ist in diesem Sinne statthaft, da es der inhaltlichen Abbildungen des analysierten Materials dient und empirische Perspektiven (also auch Einzeläußerungen von Lehrkräften) die Grundlage dieser Arbeit bilden.

			SSC5 Integration in Klassengemeinschaft	1
			SSC6 abweichende Rolle von Schule im HL	1
			SSC7 individuelle Förderung	2
OK3 TKU	UK2 Herausforderungen	SC4 Unterrichtsvorbereitung (10)	SSC1 Traumata berücksichtigen	1
			SSC2 kulturelle Differenzen beachten	2
			SSC3 Zeit für Reihenplanung fehlt	1
			SSC4 Zeitmangel	2
OK3 TKU	UK2 Herausforderungen	SC5 sprachliche Vielfalt (19)	SSC1 Sprachbarriere	18
OK3 TKU	UK2 Herausforderungen	SC6 Lebenswelt (23)	SSC1 Wohnsituation	1
			SSC2 unsicherer Aufenthaltsstatus	1
			SSC3 Schüler:innen unterstützen Familienmitglieder	1
			SSC4 Kulturelle Unterschiede	5
			SSC5 Unwichtigkeit von Schule	2
			SSC6 Geschlechterunterschiede	1
			SSC7 Vorbehalte gegenüber anderen Religionen	1
			SSC8 Wissen über Familienbackground	1
			SSC9 Streit aufgrund kultureller Differenzen	1
			SSC10 Umgang mit Traumata	1
			SSC11 fehlende Ansprechpersonen	1
OK3 TKU	UK2 Herausforderungen	SC7 weitere Themen (36)	SSC1 fehlende Vorbereitung auf das Unterrichten von nzS	5
			SSC2 Gewalt/Auseinandersetzungen in der Schule/im Unterricht	9
			SSC3 Überforderung Lehrkraft	12
			SSC4 Lebensbegleiter	2
			SSC5 Disziplinierungsmaßnahmen	3
			SSC6 Stigmatisierung von Schüler:innen	1
			SSC7 starres System Schule	1
			SSC8 Unzufriedenheit mit Erlassen/Politik	1
			SSC9 Motivationsprobleme Schüler:innen	1
			SSC10 Aufgabenpensum außerhalb von Unterricht	1
OK3 TKU	UK3 Potentiale	SC1 Unterricht (6)	SSC1 Erfolge fördern Motivation d. Lehrkraft	1
			SSC2 kulturelle Bereicherung	1
			SSC3 Einbezug Erzählungen Herkunftsland	1
			SSC4 Einbezug Herkunftssprachen	1
			SSC5 sensible Unterrichtsgestaltung	1
			SSC6 Sprachkontrast nutzen	1
			SSC7 Thematisierung Mehrsprachigkeit	1
OK3 TKU	UK3 Potentiale	SC2 Schüler:innen (4)	SSC1 lernmotivierte Lerngruppen	2
			SSC2 fördert selbstverantwortliches Lernen	1
			SSC3 gestärkte Schulgemeinschaft	1
			SSC4 Wertschätzung eigener Privilegien	1
			SSC5 mehr Verständnis füreinander	1
			SSC6 Kompetenzaufbau im Umgang mit verschiedenen Biografien	1
OK3 TKU	UK4 Strukturen	SC1 Anzahl	keine	15
OK3 TKU	UK4 Strukturen	SC2 Beschulungsmodelle/Beschulung (vorher Modelle) (47)	SSC1 nzS vs. Regelschüler:innen	1
			SSC2 Patenmodell	1
			SSC3 Zusammenarbeit mit Kolleg:innen	1
			SSC4 Kooperationsprojekte	2
			SSC5 exzellente Schüler:innen fördern	2

			SSC6 viel Deutschunterricht	1
			SSC7 parallele Modelle (5)	SSC7a Hauptschulabschlussgarantie
				SSC7b Kapazität Regelklasse begrenzt
				SSC7c häufige Lehrkräftewechsel
				SSC7d Sprachstandsmessungen
				SSC7e Rassismuskritik einbringen
			SSC8 submersive Modelle (6)	SSC8a Zuständigkeiten Lehrkräfte
				SSC8b keine Fördermaßnahmen
				SSC8c individuelle Stundenpläne erstellen
				SSC8d Verlust Anschluss Regelunterricht durch Förderunterricht
			SSC9 Umgang mit Fehlstunden	1
			SSC10 Benotung	2
OK3 TKU	UK4 Strukturen	SC3 Gymnasium	keine	18
OK3 TKU	UK4 Strukturen	SC4 Information	keine	3
OK3 TKU	UK4 Strukturen	SC5 Organisation	keine	9
OK3 TKU	UK4 Strukturen	SC6 Rechtlich	keine	2
OK3 TKU	UK4 Strukturen	NEU Ausstattung (4)	SC7	SSC1 allgemein
				SSC2 personell
OK3 TKU	UK5 Unterrichtsinhalte	SC1 submersiv (11)		SSC1 "Terror", Flucht thematisieren
				SSC2 von "Zuhause" erzählen
				SSC3 so normal wie möglich
				SSC4 freie Materialwahl
				SSC5 Ausrichtung auf Zielgruppe
				SSC6 Fachvokabularheftchen
				SSC7 Freiarbeitsformate
				SSC8 Gedichte aus "anderen" Ländern
				SSC9 Sozialisation der nzS "reinbringen"
OK3 TKU	UK5 Unterrichtsinhalte	SC2 parallel (7)		SSC1 curriculumsunabhängige Materialauswahl
				SSC2 Mensch im Vordergrund thematisieren
				SSC3 Basteln
				SSC4 Steckbriefe erstellen
				SSC5 Kreativität fördern
				SSC6 Geschichten schreiben mit Satzanfängen
				SSC7 Einbezug der Herkunftssprachen
				SSC8 Bücherei besuchen
				SSC9 Tagesablauf
				SSC10 Wetter
				SSC11 Zahlenverständnis

OK3 TKU	UK6 Didaktik	SC1 submersiv (34)	SSC1_Wunsch nach Regelunterricht der nzS	1		
			SSC2_fächerübergreifende Verknüpfung	1		
			SSC3_Einbezug diverser Lebenswelt	1		
			SSC4_organisatorischer Pragmatismus	1		
			SSC5_Material vereinfachen	1		
			SSC6_Einbezug Herkunftssprachen	1		
			SSC7_Arbeit mit Wochenplänen	2		
			SSC8_"Spielraum" Notenbewertung	1		
			SSC9_Bearbeitungszeiten verlängern	1		
			SSC10_Aufgabenstellungen überarbeiten	1		
			SSC11_Teamwork unter Kolleg:innen	2		
			SSC12_Hilfestellung einkalkulieren	2		
			SSC13_Differenzierung	3		
			SSC14_Sitzordnung anpassen	2		
			SSC15_individuelle Unterstützung	2		
			SSC16_Wohlfühlstimmung erzeugen	1		
			SSC17_Dialoge nachsprechen	1		
			SSC18_Einsatz Kreuzworträtsel	1		
			SSC19_Versuch sprachsensibler Unterricht	1		
			SSC20_Texte abschreiben lassen	1		
			SSC21_Bilder malen lassen	1		
			SSC22_Schüler:innen helfen Schüler:innen	4		
			SSC23_Extra-Aufgaben geben	2		
OK3 TKU	UK6 Didaktik	SC2 parallel	SSC1_Worterklärungen durch Mimik & Gestik	1		
			SSC2_Sprachvorbild sein	1		
			SSC3_sinnstiftende Übungen	1		
			SSC4_Miteinander	SSC4a_gute Unterrichtsatmosphäre schaffen	2	
				SSC4b_Rituale	SSC4b1_persönliche Begrüßung jedes Lernenden	1
					SSC4b2_Wochenstartbegrüßungsrunde	1
					SSC4b3_feste Unterrichtsroutinen	1
				SSC4c_Konsequenzen lernen	SSC4c1_Bedeutung Zeugnisbewertung	1
					SSC4c2_rote Karte	1
				SSC5_Lehrmaterialien	SSC5a_Verwendung Wörterbücher	1
					SSC5b_Einsatz digitaler Medien	1
					SSC5c_individuelles Lernmaterial	1
					SSC5d_Unterrichtsgestaltung ohne Lehrwerk	1
					SSC6_gewaltfreie Kommunikation	1

			SSC7_Klassenraumgestaltung	SSC7a_bunte, fröhliche Farben	1
				SSC7b_kleinerer Klassenraum	1
				SSC7c_angenehme Raumatmosphäre erschaffen	1
				SSC7d_freies Bewegen ermöglichen	2
				SSC7e_Lerninseln	1
				SSC7f_eigener Klassenraum	1
			SSC8_Vorlagen für Entschuldigungen		1
			SSC9_Notizen über Leistungen		1
OK3 TKU	UK7 Kompetenzen	SC1 Didaktisches Wissen	SSC1_Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit		2
			SSC2_Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen (9)	SSC2a_als Ressource für Patensystem	1
				SSC2b_Nutzung nzS als Dolmetscher:innen	1
			SSC3_Wissen zu DaZ/DaF-Didaktik		2
OK3 TKU	UK7 Kompetenzen	SC2 Fach- und Professionswissen	SSC1_kleinschrittigere Lernziele/Vorgehensweise		3
			SSC2_Fähigkeit zur Differenzierung		1
			SSC3_übersichtliche Arbeitsblattgestaltung		1
			SSC4_Kultur d. Fehlerfreundlichkeit		1
			SSC5_"demokratischer Bildungsauftrag"		1
			SSC6_Professionswissen Diversität im Klassenzimmer (4)	SSC6a_Schüler:innenorientierung	1
				SSC6b_Toleranz fördern	1
			SSC7_Professionswissen: Migration (2)	SSC7a_Hintergrundwissen verschiebt eigene Perspektive	1
				SSC7b_sensibler Umgang mit Vorgeschichte d. nzS	1
			SSC8_Wissen zu zwei-/mehrsprachigem Spracherwerb / MS	SSC8a_Sprachvergleich	1
				SSC8b_Wissen über Sprachen	1
				SSC8c_Vorteil Fremdsprachenlehrkräfte	1
			SSC9_Wissen zum Alphabetisierungsprozess		5
			SSC10_Sprachsensibler Fachunterricht in allen Fächern		5
			SSC11_Grammatische Strukturen und Wortschatz des Deutschen		2
			SSC12_Förderdiagnostische Kompetenzen (5)	SSC12a_individuelle Diagnosekompetenz	1
				SSC12b_Sprachstandsdiagnostik	1
OK3 TKU	UK7 Kompetenzen	SC3 Individuelle Kompetenzen	SSC1_Konsequenz		3
			SSC2_Frustrationstoleranz		1
			SSC3_Zuhören		1
			SSC4_Interesse der Lehrkraft		1

SSC5_Menschlichkeit		2
SSC6_Kreativität		1
SSC7_gutes Zeitmanagement		1
SSC8_diskriminierungs kritische Haltung / Antidiskriminierung (9)	SSC8a_nicht Reduktion auf Status "Geflüchtete"	1
	SSC8b_Rassismuskritik	1
SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen (15)	SSC9a_"Kulturkenntnis se"	1
	SSC9b_gegenseitiger Respekt	1
	SSC9c_Umgang mit Frauen thematisieren	1
	SSC9d_Sensibler Umgang miteinander	1
	SSC9e_Einbezug versch. Sprachen	1
	SSC9f_Feste aus verschiedenen Kulturen thematisieren	1
	SSC9g_semantische Interferenzfehler thematisieren	1
	SSC9h_Lebenswelt d. Schüler:innen thematisieren	1
	SSC9i_"andere" Wertvorstellung kennenlernen	1
	SSC9j_"Sprachensensib ilität"	4
	SSC9k_Offenheit für Kulturen	2
	SSC9l_Vorbehalte reflektieren	2
SSC10_Verständnis		1
SSC11_Geduld (8)	SSC11a_Zeitinvestmen t	1
	SSC11b_Zeit geben anzukommen	1
SSC12_Empathie (6)	SSC12b_Menschen "sehen"	1
	SSC12a_Angst erkennen	1

In Bezug auf die Diversität (UK1 Diversität) der Schüler:innenschaft werden die Merkmale Alter, Schul(vor)erfahrung und Herkunft von den befragten Lehrkräften thematisiert. Der Faktor Herkunft wird ausdifferenziert in *Unterschiede in Bezug auf die Herkunftsländer*, den sogenannten *Migrationshintergrund*, den *Einbezug aller Kulturen*, generelle *kulturelle Unterschiede*, die *Toleranzförderung*, die *Schulerfahrung* speziell auf Herkunftsebene, den *Zuwanderungszeitpunkt* und *konkrete Konsequenzen* für den Umgang mit Schüler:innen, die

neu zugewandert sind. Das Feld der Herausforderungen des Unterrichts von und dem Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen (UK2 Herausforderungen) konnte ausführlich ausdifferenziert werden und zeigte Herausforderungen der Lehrkräfte in sehr unterschiedlichen Themenfeldern. Neben der Benotung und Bewertung der schulischen Leistungen von neu zugewanderten Schüler:innen, die zum Teil durch fehlende transparente Vorgaben, aber auch durch die Hürde keine „schlechten Noten“ geben zu wollen, erschwert würden, wurden Herausforderungen in Bezug auf schulorganisatorische Strukturen beschrieben. Hier wurden u.a. fehlende Absprachen unter Kolleg:innen, krankheitsbedingte Ausfälle von Kolleg:innen, die Verfügbarkeit von Materialien und fehlender anderer Ressourcen sowie das Fehlen qualifizierter Fachkräfte genannt. Auch die konkrete Unterrichtsgestaltung berge in Bezug auf verschiedene Faktoren Herausforderungen, die u.a. in Bezug auf die abweichende Rolle von Schule im Herkunftsland, den zeitlichen Ressourcen und die Förderung der Integration neu zugewanderter Schüler:innen in den Klassenverband und das schulische System erklärt wurden. Für die Unterrichtsvorbereitung ergäben sich Herausforderungen in Bezug auf die Beachtung kultureller Differenzen, fehlender Zeitressourcen für ausführliche Reihenplanung und der Berücksichtigung von Traumata von Schüler:innen. Die sprachliche Vielfalt wurde in Bezug auf etwaige Sprachbarrieren als Herausforderung skizziert. Auch die Lebenswelt der Schüler:innen wurde u.a. in Bezug auf die Wohnsituation, einen z.T. unsicheren Aufenthaltsstatus, Geschlechterunterschiede, Vorbehalten gegenüber anderen Religionen und Streit aufgrund kultureller Differenzen als Herausforderung charakterisiert. Die Expert:innen nannten weitere Herausforderungen, die zeigten, dass die fehlende Vorbereitung im Rahmen der Lehrkräfteausbildung auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen, Gewalt und Auseinandersetzungen der Schüler:innen untereinander in der Schule und im Unterricht, das „starre System“ Schule, Motivationsprobleme von Schüler:innen sowie eine Unzufriedenheit mit schulpolitischen Erlassen und das generelle Aufgabenpensum außerhalb bzw. neben den unterrichtlichen Verpflichtungen, vielschichtige strukturelle Unzufriedenheiten hervorrufe. Die genannten Potentiale des Unterrichts mit neu zugewanderten Schüler:innen (UK3 Potentiale) wurden in Bezug auf den Unterricht und in Bezug auf die (gesamte) Schüler:innenschaft analysiert. Es wurde deutlich, dass die Lehrkräfte viele Potentiale erkennen können und neben der kulturellen Bereicherung, die Nutzung der Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit ein wichtiger Aspekt sei. Viele Lehrkräfte berichteten von sprachkontrastiven Einbezügen der

unterschiedlichen Sprachen des Klassenzimmers und Einbezug von lebensweltlichen Erfahrungen aus verschiedenen Ländern, um eine diversitätssensibilisierende Unterrichtsatmosphäre zu erschaffen. Lehrkräfte berichteten auch, dass sich ihre persönliche Motivation erhöhe, wenn sie die (sprachlichen) Lernerfolge „ihrer“ Schüler:innen sehen, begleiten und fördern könnten. Gleichsam nehmen sie gestärkte Klassengemeinschaften und z.T. besonders motivierte Lerngruppen wahr. Die Schüler:innen hätten mehr Verständnis füreinander und könnten eigene Privilegien besser reflektieren. Die Befragten tätigen Aussagen hinsichtlich der Strukturen und Organisation der Beschulung neu zugewandeter Schüler:innen an der Schule (UK4 Strukturen) in Bezug auf unterschiedliche Beschulungsmodelle, die Anzahl neu zugewandeter Schüler:innen an „ihren“ Schulen, die Zuweisungspraktiken, das Erlangen von Informationen über die zugewiesenen Lerner:innen, rechtliche Rahmenbedingungen sowie Besonderheiten von neu zugewanderten Lernenden am Gymnasium. Ausführlich äußern sich die Lehrkräfte zu Unterrichtsinhalten (UK 5 Unterrichtsinhalte) und beschreiben, dass sie in submersiv geführten Klassenformaten u.a. Inhalte des Unterrichts auf neu zugewanderte Schüler:innen anpassten, indem sie die Kinder „von Zuhause“ erzählen ließen, die Themenbereiche „Terror“ und „Flucht“ je nach Kontext thematisieren und auch die „Sozialisation reinbringen“ würden. Daneben wirkten sich z.B. Freiarbeitsformate und eine freie Materialauswahl als besonders positiv aus. In parallelen Beschulungsmodellen werde der Fokus stärker auf die Ausbildung von grundständigen Fertigungsbereichen gelegt und u.a. die Förderung der Kreativität, Basteln, Steckbriefe erstellen sowie alltägliche Themen, wie das Wetter, der Tagesablauf und das Zahlenverständnis gelegt. Hier betonten die Lehrkräfte, dass eine curriculumsunabhängige Materialauswahl und individuellere Gestaltung des Unterrichts auch alternative Unterrichtsmethoden zulasse und auch andere Lernorte, wie z.B. eine Bücherei, genutzt würden. Das didaktische Vorgehen (UK6 Didaktik) wurde ebenfalls rekurrend auf submersive und parallele Unterrichtsmodelle von den Lehrkräften thematisiert und reflektiert. Die befragten Lehrkräfte beschreiben in Bezug auf submersive Beschulungsformate, dass fächerübergreifende Vorgehensweisen sowie die Arbeit mit Wochenplänen und eine ausgereifte Differenzierung von Nöten seien. Darüber hinaus wären individuelle Unterstützungsleistungen, „Extra-Aufgaben“ sowie die Verlängerung von Bearbeitungszeiten, die Vereinfachung von Material und Schüler:innenpatenschaften nötig. Man würde Dialoge nachsprechen, Texte abschreiben und Bilder malen lassen. In parallelen

Modellen läge der didaktische Fokus auf Worterklärungen durch Mimik und Gestik, Ritualen, dem Einsatz digitaler Medien und sinnstiftenden Übungen. Die Lehrkraft sei ein Sprachvorbild, fördere idealerweise die gewaltfreie Kommunikation und erschaffe eine angenehme Raumatmosphäre. Die Befragten äußern ein unterschiedliches Vorgehen in Bezug auf die Lehrmaterialien und berichten z.T. von didaktischen Ausrichtungen ohne Lehrwerk mit individuell erstellten Lernmaterialien. Das Feld der erforderlichen Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte (UK7 Kompetenzen) wurde von den Befragten ausführlich beleuchtet. Neben didaktischem Wissen in Bezug auf die Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen und generell von Mehrsprachigkeit, wurde Wissen im Bereich DaZ/DaF-Didaktik genannt. Kompetenzen im Bereich Fach- und Professionswissen benötigen Lehrer:innen, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichten, den Expert:innen nach im Umgang mit Diversität im Klassenzimmer, Wissen zu Migration und zwei-/mehrsprachigem Spracherwerb sowie zu Alphabetisierungsprozessen, grammatischen Strukturen und Wortschatz des Deutschen. Auch diagnostische Kompetenzen in Bezug auf Förderung und den Sprachstand seien ebenso relevant, wie die Fähigkeit zur Differenzierung, einer kleinschrittigeren Festlegung der Lernziele und Vorgehensweisen. Idealerweise habe man die Fähigkeit eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit zu etablieren und werde dem demokratischen Bildungsauftrag gerecht. Als benötigte individuelle Kompetenzen nennen die befragten Lehrkräfte Empathie, Geduld, Verständnis, Menschlichkeit, Frustrationstoleranz, Kreativität, Konsequenz sowie ein gutes Zeitmanagement. Auch solle eine Lehrkraft sowohl über ein ernstgemeintes Interesse an den Schüler:innen und ihren Bildungsbiografien als auch Menschlichkeit im Umgang miteinander verfügen. Zusätzlich sei eine diskriminierungskritische Haltung sowie plurikulturelle Kompetenzen fundamental.

7.5.4 Auswertung OK4 US: Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht

Oberkategorie 4 wurden 23 Segmente zugeordnet. Eine zunächst überlegte Sortierung nach den 18 berichteten Fallbeispielen wurde zugunsten einer thematisch-sortierten Codierung verworfen. Insofern ergaben sich 14 Unterkategorien, die die berichteten Fallbeispiele und individuellen Schicksale und Herausforderungen von neu zugewanderten Schüler:innen kategorisieren. Je nach Interviewsituation und Interviewpartner:in wurden an ganz unterschiedlichen Stellen im Interviewverlauf Beispiele aus dem Unterricht und Herausforderungen, die sich durch den Kontext des Unterrichts mit neu zugewanderten Schüler:innen ergeben haben, geäußert. Die ursprünglich deduktiv angelegte Kategorie

Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht zeigte sich in ihrer Ausprägung inhaltlich tendenziell eher in der Beschreibung von individuellen Fallbeispielen einzelner Schüler:innen und Vorgehensweisen der Lehrkräfte im Umgang mit Herausforderungen.

7.5.4.1 Ausführungen Oberkategorie 4

Ralf berichtet ausführlich von den Herausforderungen im Umgang mit seinem Kollegium, der Schulleitung und den Angestellten des Sekretariats (UK1):

„und ähm in der Tat gab es auch ganz viele Gespräche mit der Schulleitung, die die einerseits das wollte, andererseits aber auch sehr viele Bedenken hatte und, also die größten Bedenken des Schulleiters war, der Schulleitung waren so Kriminalität, ne, so, ähm also ähm und und ähm und so Angst davor, dass das Mädchen was passiert, ne, also vor allem wenn so diese muslimischen Jungs kommen und dann kann ja ganz viel passieren und das waren wirklich so Sachen ne, wo man dann irgendwie gegenüber dieser Person saß, der Schulleitung, und dachte so: "Das ist doch nicht wirklich dein ernst, also dass du das wirklich formulierst." Und das waren aber wirklich krasse Sorgen, die dann auch so vorgetragen wurden, auch genau so, wurden solche Sachen vorgetragen von Seiten des Sekretariats, ne.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 17)

Auf Nachfrage berichtet er, dass er gemeinsam mit einer Kollegin in der Schule Aufklärungsarbeit leisten musste und auf sehr viele Vorbehalte gestoßen sei:

„Ähm, genau, und ich kann mich sehr gut erinnern an Gespräche, wo ich wirklich dem Schulleiter sagen musste: "Also machen Sie sich wirklich keine Sorgen, ich habe es unter Kontrolle, ich habe es im Griff. Vertrauen Sie!" Ne, so! Also wirklich so O-Ton, ähm und ähm und das hat dann irgendwie dazu geführt, dass er dann in der entscheidenden, es gab ja mehrere, wie ich gesagt habe, in den zweieinhalb Jahren Lehrerkonferenzen, in der entscheidenden Lehrerkonferenz dann auch äh sich positiv dazu geäußert hat, so. Ich habe ähm in den letzten beiden Konferenzen jeweils eine sehr ausführliche Powerpoint jeweils vorbereitet ähm aus der hervorging, also was das bedeutet, ne, also welche Menschen kommen gegebenenfalls, ähm, was wir uns bisher überlegt haben ähm, was das für die Kolleg:innen bedeutet und und und und an Belastung, aber auch eben ähm an Entlastung im Sinne von, dass es sie vielleicht gar nicht tangiert, ne, so, weil es erst einmal gedacht war eine separate Klasse zu zu gründen.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 17)

In der Diskussion, ob eine internationale Vorbereitungsklasse eingerichtet werden soll, zeigen sich deutliche Ressentiments, Vorbehalte und Stereotype der Lehrkräfte. Ralf führt aus:

„Also das fand ich auch so ganz spannend ne, was für ein Politikum daraus irgendwie geworden ist und in der Tat ähm, ich glaube sogar mit 3 oder 4 Stimmen wurde das halt positiv entschieden, also sehr sehr knapp, dass diese Klasse eingerichtet werden kann.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 17)

Neben strukturellen Herausforderungen und dem Umgang mit Sorgen im Kollegium, berichtet eine Lehrkraft ausführlich über eine Schülerin mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus und ihre Fluchterfahrungen. Der Umgang mit traumatisierten Schüler:innen wird hier deutlich (UK2):

„Die uns auf der Klassenfahrt eben erzählt hat, wie das so war, als sie geflüchtet ist, also, dass sie einen Bombenangriff in der Schule mitgemacht hat und dass sie mit dem Boot von der Türkei nach Griechenland wollte, beim ersten Mal gestoppt wurde, beim zweiten Mal dann rüber kam, aber dann von Polizisten geschlagen. Also wirklich so eine ganze Bandbreite, die

kam also mit diesen ersten Flüchtlingen 2015 nach München. Also da ist sie wohl auch angelandet auf dem Münchener Hauptbahnhof. Und da hatten wir uns schon überlegt, wie können wir die eigentlich individuell fördern, inwieweit man das auffangen kann (...) Die lebt alleine mit ihrer Mutter hier und ihrer Schwester, ne, doch Schwester. Der Vater ist bei den ersten Unruhen in Syrien umgekommen, also, in Damaskus. Sie hat ihn, also sie sagte, der kam von einer Demonstration nicht zurück, also, kann es ja eigentlich nur da gewesen sein, als die angefangen haben auf die Demonstranten zu schießen. Also das ist schon, ja, was ganz anders, was Kinder erleben die hier aufwachsen. Und ja, da versuchen wir natürlich auch in diese Richtung zu fördern, aber, da ist die Kapazität natürlich auch irgendwann erschöpft, ne?“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 79)

Oskar berichtet von einer Schülerin, deren Vater bei Unruhen in Syrien vermutlich gestorben sei, die mit ihrer Mutter und Schwester nach Deutschland geflüchtet sei und auf der Flucht traumatisierende Erfahrungen gemacht habe. Er versuche die Schülerin adäquat zu fördern und mit ihr angemessen umzugehen. Die rhetorische Frage am Ende des Zitats deutet an, dass er mit seinen Kapazitäten an Grenzen stoße und ihm nicht genügend Ressourcen im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehen. Eine andere Lehrkraft beschreibt eine Verweigerungshaltung (UK3) einiger neu zugewanderter Schüler:innen, die für ihn herausfordernd sei:

„Aber diese Verweigerungshaltung, ich versuchs gar nicht erst. Aber nach 60 MINUTEN dann zu sagen, ich will gar nicht, ich mach dieses oval mit dem Dreieck als Grundform für den Fisch nicht. Da ist so ein Level erreicht, wo ich mich hier dann auch in dem Bereich (*zeigt aufs Lehrer:innenzimmer) auskotze. Das kann nicht sein. Da komme ich schon entgegen und versuche andere Ansätze. Versuche nochmal diese zwei Stunden mit solchen Sachen zu benutzen und dann wird es nicht angenommen, als Angebot.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 34)

Max erklärt, dass er mit den Schüler:innen etwas ausschneiden und basteln wollte, um von den alltäglichen Routinen des Vokabellernens abzuweichen und es Schüler:innen gegeben habe, die mit Arbeitsverweigerung auf seine Versuche reagieren. Heidi berichtet aus ihrem Unterricht und beschreibt, dass Hausbesuche (UK4) bei den Familien von neu zugewanderten Schüler:innen besonders hilfreich waren:

„Ich bin häufig vor allen Dingen in ähm Familien gegangen, wo die Kinder auffällig waren, im Verhalten. Entweder den Klassenclown gespielt haben oder ähm aggressiv waren oder extrem zurückhaltend ähm die Eltern sind meistens nicht zu Elternsprechtagen in die Schule gekommen, dann bin ich dahingegangen und ähm und das ist sehr sehr hilfreich zu sehen, wie Leben die Kinder denn in ihrem Alltag.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 65)

Sie beschreibt im Folgenden eine Schülerin, die in der Klasse aufgrund der Folgen ihrer Pubertät ausgegrenzt wurde („und dann kam die, später als unsere Jugendlichen, das liegt an der Sozialisation in Russland, kam die in verspätete Pubertät“ Interview_Heidi_27.06., Pos. 67). Heidi erläutert, dass der Hausbesuch bei der Familie sich als sinnvoll erwiesen habe, um die Perspektive der Schülerin zu verstehen und sie zu bestärken. In ihrer Sprache verwendet

Heidi Zuschreibungspraktiken und lässt Vorurteile und unreflektierte Stereotype erkennen. Weiterhin beschreibt sie einen Vorfall, bei der sie emotionale Unterstützung für ein anderes Mädchen geleistet habe (UK5):

„(...) ähm Schülerin aus Russland, ähm zwölf Jahre alt, kommt ähm in die Klasse, wird mit verhaltener bis offener Feindseligkeit ähm begrüßt ähm das Mädchen fängt an zu weinen, ich geh mit ihr raus und nehm sie erstmal in den Arm. Das würde ich bei einem Jungen niemals machen (...) höchstens bei nem noch kleineren aber nicht bei nem zwölfjährigen. Aber bei dem Mädchen (...) ich war dann die Bezugsperson für dieses Mädchen, ne? Und das ging über jegliches Wort, über irgendwas ging das hinaus und trotzdem hat das dem Mädchen vermittelt, da ist jemand der zu dir steht. Solche Sachen meine ich. (Interview_Heidi_27.06., Pos. 57)

Hedda berichtet von einem Fall, bei der sie die besonderen Herausforderungen für Schüler:innen am Gymnasium thematisiert (UK6):

„Und eine Schülerin ist jetzt in der 9. Klasse, mit dem Ziel hier auch die Oberstufe zu besuchen. Und, ja, wir sind guter Dinge, dass das dann auch funktioniert. Wobei sie schon ein gewisses Alter hat, aber sie, ähm, wollte unbedingt bei uns an der Schule bleiben, wir haben ihr eigentlich empfohlen, das Berufskolleg empfohlen und Stück für Stück, Etappensiege, sozusagen, sich einzufahren, anstatt sich hier dem Leistungsdruck des Gymnasiums so stark auszusetzen, aber sie wollte das unbedingt. Beziehungsweise ihre Eltern, die sehr leistungsorientiert waren oder sind, ähm, deswegen macht sie gerade die 9. Klasse sozusagen zum zweiten Mal.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 19)

Sie spricht hier den Leistungsdruck am Gymnasium an, der bei der Schülerin dazu geführt habe, dass sie die Klasse wiederholt. Im Folgenden beschreibt Hedda eine Schülerin aus dem Irak, mit der sie sich nur mit „Händen und Füßen“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 13) unterhalten könne (UK7):

„Wir haben eine Schülerin aus dem Irak, ähm, kurdisch, es kaum richtige kurdische Wörterbücher, weil so unterschiedliche Arten der Sprache gibt, auch Jesidin ist sie unter anderem auch, das heißt sie hatte auch große Schwierigkeiten beschult zu werden. Ich weiß gar nicht in wie fern denen das erlaubt ist auch da eine Schule zu besuchen. Und, ähm, ja das ist auch immer schwierig. Dann versucht man mit dem Wörterbuch zu arbeiten oder mit dem Bilderbuch. Meint so, nee das ist nicht meine Sprache, ich verstehe das nicht.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 11)

Neben Herausforderungen in der Kommunikation und Verständigung, berichtet eine befragte Lehrkraft über Konflikte, die sich aufgrund kultureller Unterschiede ergeben würden (UK8):

„Wir hatten auch ein Beispiel bei uns ähm die Bulgaren und die Syrer sind irgendwie aneinander geraten, weil sie ähm ähm also es gab dieses also so ne Geräusch mit dem nach vorne und dann hat der eine gesagt: Boah, der hat mich grad voll angemacht. Und für die ähm Syrer und auch für den Türken, wir sind dann darüber ins Gespräch gekommen, is das ein normales 'nein' und der Bulgare hat sich aber dadurch angegriffen gefühlt. (Da is der so zu ihm?) hat so von wegen, was willst du. Also ich würd es so dieses ähm diese Geste übersetzen mit: Was willst du? Oder ne, geh mir nich auf die Nerven oder was auch immer. Aber für die ähm Syrer und auch für den Türken war is das einfach ne nein und dann habn das irgendwie besprochen und für mich war das auch erst ne bisschen respektlos, wenn ich gesagt hab: Möchtest du oder ne, ihr habt jetzt, was sagt man, ich stell ne normale Frage, schreibst du es

an die Tafel und der macht (macht eine Geste) würd ich sagen: Du schreibst es jetzt an die Tafel. Also wär sofort auf 180 und ähm würd sagen: Boah, wie respektlos bist du denn? Aber das is einfach eine normale Form des 'Neins'. Also wir habn dann noch länger darüber gesprochen und dann war auch, wann darf man das, wann darf man es nich. da gingen die Meinungen so ne bisschen auseinander und es is nicht die aller höflichste Form aber es is jetzt auch nich so unhöflich wie ich es aufgefasst hätte. Und ähm wie auch der Bulgare es in dem Moment aufgefasst (...)" (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 50)

Ulrike beschreibt einen Konflikt zwischen männlichen Schülern, der sich aufgrund unterschiedlicher Interpretationen eines Lauts ergeben habe. Der Unterkategorie UK9 emotionale Belastungen der neu zugewanderten Schüler:innen konnten 3 Segmente zugeordnet werden. Ralf berichtet von einer Schülerin mit großer Schulangst:

„Ich muss da an ein Mädchen denken, das vor allem auch, das aus Afghanistan kam und sie wurde in Afghanistan selbst auch schulisch beschult, zuhause beschult, zuhause beschult, sorry und kannte das gar nicht zur Schule gehen. So und sie durfte in Afghanistan gar nicht zur Schule gehen, weil sie einer Minderheitengruppe angehörte, die ständig in Afghanistan bedroht war, das heißt, jedes Mal wenn sie nach draußen gegangen ist, kämpfte sie um ihr Leben, also wie sie das beschrieben hat. Und das heißt, sie kam halt jeden Morgen und du hast ihr angesehen, was für eine Angst die hatte da zu sein, sie hat gezittert zum Beispiel, und dann hieß es auf einmal, wo sich das immer wieder so legte, die war auch gleichzeitig in der Beratung bei uns mit der Sozialpädagogin, das war total gut, die wir auch übrigens an die Schule bekommen haben, was für Gymnasien sehr untypisch ist, Sozialpädagogen zu haben, nur deswegen, weil wir IVK hatten, und mir war da auch wichtig, weil es eine große Errungenschaft für die Schule war, weil diese Sozialarbeiterin später auch für beide Gruppen zuständig war, also für die gymnasial Leute und oder für die nicht IVKler*innen und die IVKler*innen, für alle so gesehen. Aber es war wichtig mir immer zu sagen, die ist jetzt gekommen nur weil die Klasse da ist, damit euch das klar ist. Diese große Errungenschaft, von der ihr auch profitiert, und dann musste diese Schülerin die so eine krasse Schulangst hatte dann zum Beispiel nach 4 Monaten die Schule wechseln, weil sich das Schulamt irgendwie vertan hat oder so.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 71)

Seine Schilderungen zeigen zum einen den alltäglichen Umgang der Lehrkräfte mit besonderen emotionalen Ausgangslagen einzelner Schüler:innen. Gleichzeitig thematisiert er, dass durch die IVK eine Sozialarbeiterin an der Schule unterstützend wirken konnte. Eine gewisse Verzweiflung und Resignation lässt die Aussage erkennen, dass speziell die Schülerin mit Schulangst und Traumatisierungen dann aufgrund eines bürokratischen Fehlers erneut die Schule wechseln und sich an eine neue Umgebung gewöhnen musste. Auch Ulrike berichtet von einer emotionalen Belastung eines Schülers aufgrund seiner Familiengeschichte:

„Dass er eben ähm der Vater war auch Lehrer im Syrien, wurd dann eben vom ähm IS irgendwann inhaftiert. Also der Vater und sein Bruder warn beide Lehrer. Der Bruder, also sein der Onkel von dem Schüler hatte schon frühzeitig gesagt: Irgendwie verändert sich hier was, ich geh nach England. Zu einer Zeit wo eben noch nich so viele eben aus dem Land geflohen sind. Ähm der Vater hat aber gesagt: Nein, das is mein Land ich möchte es verteidigen. Is dageblieben und is dann irgendwann vom IS inhaftiert worden und die ähm Mutter is dann mit den drei Kindern in die Türkei geflohen mit eben unserem Schüler auch zusammen. Ähm und in der Türkei hat der Schüler dann, der war zu der Zeit dreizehn oder vierzehn, war quasi

Familienoberhaupt, weil kein anderer da war. Musste eben arbeiten, hat irgendwie in der Bäckerei gearbeitet, um die Familie zu ernähren und hat dann aber irgendwann gemerkt: Ok, das funktioniert so auch nicht. Und hat sich dann alleine auf den Weg nach Deutschland gemacht. Oder noch mit irgendwelchen anderen, die er da kennengelernt hatte, weil er wusste irgendwer aus seiner Familie ist auch noch in Deutschland. Hat sich dann quasi auf den Weg nach Deutschland gemacht, weil dann gesagt wurde: Da hast du ne Zukunft. Und sein Plan war jetzt eben ganz fleißig zu sein in der Schule und hier ne Leben aufzubauen, dass er dann seine Mutter und seine beiden kleinen Geschwister nachholen konnte. Ähm dann warn aber das Problem, dass es eben hier die Grenzen. Die Familie darf nich einfach nachziehen und deswegen sehe ich auch die ganze Diskussion, die momentan geführt wird mit Familiennachzug- Ähm einerseits natürlich da hängen dann immer plötzlich fünf, sechs, sieben, acht Leute dran und vielleicht meint es nicht jeder gut. Aber eben in dem Fall von dem Schüler konnt ich sagen: Der is daran kaputt gegangen, dass ihm immer gesagt wurde: Du ähm wenn du dich anstrengst deine Familie kommt nach und er hat gewartet und gewartet und gewartet und er is immer frustrierter geworden und auch sozial dann wieder auffälliger geworden, hat gesagt: Ähm ich hab da jetzt kein Bock mehr drauf, alles was ich mache und tue, es bringt ja alles nichts und meine Familie darf eh nicht kommen.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 34)

Sie äußert ihre Überlegungen zu politischen und gesellschaftlichen Debatte des Familiennachzugs anhand des Beispiels des Schülers, der sich in der Schule engagiert zeigte, weil er, um seine Familie ernähren zu können, motiviert war nach Deutschland zu kommen und eine erfolgreiche Bildungslaufbahn anzustreben, ihm dann aber durch die rechtlichen Voraussetzungen die Motivation genommen wurde. Ulrike beschreibt im weiteren Verlauf des Interviews, dass sie sich vor allem bei männlichen Schülern erst Respekt erarbeiten musste (UK10):

„Dann die Eltern anzurufen da warn selbst die ganz coolsten Jungs, die vorher gesagt haben: Hier ich hab kein Respekt vor ihnen, wenn es dann darum ging die Eltern anzurufen und man das wirklich durchgezogen hat, dann saßen die vor einem und habn da geheult.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 6)

Sie beschreibt, dass sie gelernt habe, dass es wirksam sei die Elternarbeit zu intensivieren (UK11): „dass wir die Eltern mit ins Boot geholt haben, das hat bei vielen so den Ausschlag gebracht“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 6). Manu thematisiert, dass ein neu zugewanderter Schüler vor besonderen Herausforderungen stand, da er älter war, als alle anderen Kinder der Klasse (UK12). Der unterschiedliche Entwicklungsstand habe sich in der Klasse gezeigt:

„Und das andere Kind, was ich hatte, da war ich das erste Jahr wieder da. Bei dem war das ähnlich schwierig, der ist zwar gekommen, aber es war so schwer für den überhaupt in der Klasse Fuß zu fassen, weil er auch älter war, als alle anderen, aber eben von seinen Leistungen eben noch nicht so weit, von dem Leistungsstand.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 22)

Dies habe bei dem Schüler auch zum Verlassen der Schule geführt. Im weiteren Verlauf des Interviews beschreibt sie, dass die Teilnahme am Fachunterricht für Schüler:innen, die sich im

Sprachlernprozess für Deutsch befinden, besonders herausfordernd sei (UK13 fehlende DK²²¹ erschweren TN²²² am FU²²³):

„Und genau das gleiche hatte ich auch mit einem Kind, ich weiß nicht aus welchem Land er kam, aber er hatte solche Schwierigkeiten erst einmal Deutsch zu lernen. Das ist natürlich unmöglich war, auch wenn er mit allen anderen Kindern angefangen hat französisch zu lernen, aber dass das unmöglich war, gleichzeitig diese zweite Fremdsprache, die für die anderen Kinder die zweite Fremdsprache war, für ihn aber mindestens die dritte oder vierte. Und das war einfach unmöglich. Er konnte es nicht lernen.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 2)

Sie nimmt hier Bezug auf einen Schüler, der Deutsch lernt und parallel im Regelunterricht Französisch lernen soll. Sie beschreibt es als „unmöglich“ parallel die Sprachlernprozesse zu durchlaufen. Mehrere Lehrkräfte beschreiben, dass zudem Unterrichtsversäumnisse (UK14) der Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte für das Unterrichtsgeschehen prägend seien:

„Also wir hatten einen Schüler, der war nicht lange bei uns, der hat große Probleme gemacht, is immer auch viel zu spät gekommen zum Unterricht und ähm auch irgendwann auch einfach abgehauen. Bis wir irgendwann festgestellt habn, dass oder im Gespräch mit dem Jugendamt und den Betreuern festgestellt habn, dass der stark traumatisiert ist. War auch alleinreisender Flüchtling, war in einer Wohngruppe und konnte nachts nicht schlafen, weil er einfach die ganzen Kriegserlebnisse noch im Kopf hatte und hat die ganze Nacht nicht geschlafen. Wenn er dann irgendwann frühen Morgens, Morgenstunde eingeschlafen ist, hat er es einfach nicht geschafft aufzustehen und in die Schule zu gehen. Und er war halt einfach in seinem Zustand nicht beschulbar und wir konnten es einfach in der Schule als Lehrer auch nicht leisten, dass diesen Schüler zu beschulen. Ähm der is letztendlich auch nicht mehr zu unserer Schule gekommen. Ich weiß tatsächlich nicht, was mit ihm passiert ist.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 34)

Ulrike thematisiert, dass ein Schüler aufgrund seiner Traumatisierung und der dadurch verursachten Schlafstörungen nicht beschulbar gewesen sei und daher häufig den Unterricht versäumt habe. Auch Manu berichtet von einem Schüler, der trotz Unterstützung durch die Eltern entweder nicht zur Schule gekommen sei oder aber die Schule regelmäßig vorzeitig wieder verlassen habe:

„Aber das ist auch noch ein Kind, der sowieso unregelmäßig zur Schule kommt. Die Eltern müssen immer wieder, also er musste wirklich, weil er ist einfach zur Schule gekommen oder wurde gebracht von seinen Eltern und ist dann wieder gegangen oder seine Eltern haben das entschuldigt. Der ist ganz unregelmäßig gekommen und dann gab es für diesen Schüler, das weiß ich aber nur aus der Konferenz, eine Vereinbarung, dass er sich morgens anmelden muss und wenn geht, muss er sich wieder abmelden. Und das hat auch nicht immer geklappt. Also plötzlich war er dann wieder verschwunden und das war ein Kind, also jetzt ist der Anfang der 7. Klasse.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 22)

²²¹ Deutschkenntnisse

²²² Teilnahme

²²³ Fachunterricht

Sie betont, dass es sich um „ein Kind“ handelt und intendiert damit möglicherweise, dass der Schüler allein aufgrund seines Alters besonders schutzbedürftig ist.

7.5.4.2 Zusammenfassung OK4 US

In der Oberkategorie *Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht* zeigen sich an diversen Beispielen die besonderen Lernvoraussetzungen, die neu zugewanderte Schüler:innen haben. Neben Traumatisierungen, gibt es besondere Herausforderungen bezüglich der Integration in bestehende Klassengemeinschaften und des Sprachlernprozesses parallel zur Teilnahme am Regelunterricht mit seinem Kompetenzerwerb. Die Lehrkräfte engagieren sich in der Elternarbeit und erleben aber gleichzeitig Frustrationen durch rechtliche Rahmenbedingungen unter denen die Schüler:innen zum Teil leiden. Gleichzeitig zeigt das Bedingungsgefüge von Lernerfolg, Motivation und schulischen sowie rechtlichen Rahmenbedingungen, dass das Erreichen der Lernziele und sowohl die Befähigung als auch Begleitung der Schüler:innen, neben didaktischen Kompetenzen in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, weitere Kompetenzen in Bezug auf Mediation, Elternarbeit, Plurikulturelle Kompetenzen, Wertschätzung und Förderung der Mehrsprachigkeit sowie sprachsensibler Fachunterricht nötig machen. Die Lehrkräfte fungieren hier nicht nur als Wissensvermittler:innen, sondern erfüllen gleichzeitig erziehende, beratende und emotional unterstützende Funktionen. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Unterkategorien der Oberkategorie 4:

Tabelle 62: Oberkategorie Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht

Oberkategorie (OK)	Unterkategorie (UK)	Häufigkeit Nennungen
OK4 US	UK1_Umgang mit Sorgen von Kollegium/Schulleitung	1
OK4 US	UK2_Umgang mit Traumata	1
OK4 US	UK3_Verweigerungshaltung von nzS	1
OK4 US	UK4_Hausbesuche d. Lehrkraft	1
OK4 US	UK5_emotionale Unterstützung von nzS	1
OK4 US	UK6_Herausforderung für nzS am Gymnasium	1
OK4 US	UK7_mit Händen und Füßen	1
OK4 US	UK8_interkulturelle Herausforderungen	1
OK4 US	UK9_emotionale Belastungen d. nzS	3
OK4 US	UK10_Respekt erarbeiten	1
OK4 US	UK11_Einbezug der Eltern	1
OK4 US	UK12_verschiedene Altersstufen erschweren Integration	1

OK4 US	UK13_ fehlende DK erschweren TN am FU	5
OK4 US	UK14_ Unterrichtsversäumnisse	2

7.5.5 Auswertung OK5 EP: Empirische Perspektiven

In der Oberkategorie *Empirische Perspektiven* (OK5 EP) wurden 9 Unterkategorien gebildet²²⁴. Diese wurden jeweils analysiert und entsprechende Subkodierung anhand der Materialschau vorgenommen. Bei der Analyse zeigte sich, dass es in den Unterkategorien UK1-UK3 zu Überschneidungen kam und die Bereiche *Sprachförderung in allen Fächern* nicht trennscharf von *sprachbildenem Unterricht in allen Fächern* sowie *Sprach- vs. Fachunterricht* in Bezug auf sprachliches und fachliches Lernen abgegrenzt werden konnten.

7.5.5.1 UK1 EP Sprachförderung: Empirische Perspektive (EP) zu Sprachförderung in allen Fächern

UK1 EP konnte zwei Nennungen zugeordnet werden, die konkret Sprachförderung von neu zugewanderten Schüler:innen thematisierten. Die Notwendigkeit der Bildung von Subcodes wurde aufgrund der geringen Anzahl und des gleichen inhaltlichen Schwerpunkts nicht gesehen. Carl erläutert, dass es für ihn eine Herausforderung sei sprachliche Förderung im Regelbetrieb zu gewährleisten:

„Doch das ähm je mehr man davon in den Unterricht integrieren kann desto besse, ne. Ich mein natürlich kann man jetzt nicht den Schwerpunkt daraufsetzen, wenn man drei Schüler hat, die wenig Deutsch sprechen dann ähm ne riesigen Teil der Zeit mit ALLEN dann ähm dazu zu machen. Hm (nachdenkend) aber man muss halt dann irgendwie differenzieren, man muss den anderen dann diese Hilfen im Unterricht geben und ähm den anderen Unterricht sag ich mal parallel nach Plan laufen lassen. Ähm und das is ja irgendwie ne Mammut-Aufgabe. Dass man also es schafft ähm diese diese die Sprachsensibilität ähm zum ähm zu haben und auch zu fördern. Ähm und gleichzeitig ähm natürlich irgendwie den den Unterricht trotzdem nich irgendwie zu lähmen damit.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 155)

Auch Max thematisiert das Feld der Sprachförderung und zeigt sich im Kontrast zu Carl aber weniger skeptisch:

„Das ist unser Job, das ist unsere Pflicht. Also die Förderung der deutschen Sprache ist Aufgabe aller Fächer. Da kann ich mich jetzt nicht rausnehmen, nur weil ich eine Naturwissenschaft oder Geisteswissenschaft oder irgendwas anderes bin. Das fängt in Kunst an, geht über / das ist unser aller Job. (Interview_Max_15.06., Pos. 151)

Er betont, dass die Förderung der deutschen Sprache die Aufgabe aller Lehrkräfte sei. Hier wird die Überschneidung zu UK3 *Sprach- vs. Fachunterricht* aber bereits deutlich. Da beide keinen direkten Bezug zu Vermittlung von Fach- und/oder Bildungssprache nehmen, wurde aber die Unterkategorie UK1 beibehalten.

²²⁴ Siehe 7.4.4.5

7.5.5.2 UK2 EP Sprachbildung: EP zu sprachbildendem Unterricht in allen Fächern

Da in den Interviews konkret nach dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung gefragt wurde, konnten entsprechend viele Segmente der *UK2 EP Sprachbildung* zugeordnet werden.

Carl bekräftigt die Notwendigkeit und spricht sich für eine Verankerung aus.

I: „was denkst du über durchgängige Sprachbildung das heißt Integration der Sprachförderung in allen Fächern, in allen Schulstufen und in allen Schulformen?“ #00:22:35-6#

B: „Genau das ist genau das was wir brauchen. Wenn ich das richtig verstanden hab dann ist das genau das was wir was wir brauchen.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 176-177)

Auch Sarah befürwortet eine Etablierung durchgängiger Sprachbildung und gibt aber gleichzeitig an, bisher noch keine Kenntnisse dazu zu haben:

I: „Was denkst du über durchgängige Sprachbildung? Das heißt: Integration der Sprachförderung in allen Fächern, Schulstufen und Schulformen“. #00:26:01-4#

B: „Finde ich gut. Aber jetzt muss ich fragen, gibt es sowas schon? Ich habe es so noch nie gehört.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 62-63)

Sie reflektiert weiter, dass es sich für sie nach einem sinnvollen Konzept anhört, betont aber erneut, dass es ihr bisher unbekannt ist:

„Und, wenn man natürlich dann zwei Fächer hat, die man zusammen kombiniert, hat man natürlich auch in zwei Fächern auch die gleiche Basis oder Anknüpfungspunkte. Macht natürlich unglaublich Sinn, habe ich aber jetzt aktuell aus meiner Praxis so noch nicht erlebt, dass das wirklich fächerübergreifend so stattgefunden hat. Bin ich jetzt gerade am Überlegen oder Freunde von mir, auch während meines Refs... Nee habe so noch nicht mitbekommen.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 69)

Während Sarah das Konzept bisher unbekannt ist, überlegt Hedda, ob es nicht in den Lehrplänen bereits verankert sei:

I: was denken Sie über durchgängige Sprachbildung? Das heißt Integration der Sprachförderung in allen Fächern, Schulstufen und Schulformen. #00:59:49-8#

B: Integration von? #00:59:52-2#

I: Der Sprachförderung #00:59:54-0#

B: Ja, aber es soll ja im Prinzip überall auch stattfinden. Das ist doch, ist das nicht sogar in Lehrplänen immer wieder festgehalten worden? (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 128-131)

Maria äußert Bedenken gegenüber dem Konzept, zeigt aber durch ihre Auseinandersetzung, dass sie das Konzept der durchgängigen Sprachförderung als Querschnittsaufgabe aller Schulformen, Schulfächer und Schulstufen als starres Konstrukt sieht, welches man nur durchlaufen könne, wenn man von Beginn an „dabei“ sei:

„Das wär natürlich optimal finde ich für ne Vorbereitung, dass man dann auch weiß ähm ja wie letztendlich werden die Schülerinnen und Schüler vorbereitet. Die Schwierigkeit, die ich da vielleicht direkt sehe auch wenn das ne (lacht) bisschen unglücklich is. Ähm ich kann ja nicht jeden Schüler in dieses Konzept unter Umständen pressen, weil wenn ein Schüler mit vierzehn Jahren kommt, hat er letztendlich, also kommt er ja gar nicht mehr in die Grundschule und verpasst das dann. Also insofern ist das dahingehend vielleicht auch schwierig ähm durchgehend zu sein oder es müsste so flexibel formuliert werden, dass man das dann auch für jemanden der sehr viel älter ist, der dann kommt ähm nutzen kann. Aber Sinn macht das schon, ne.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 110)

Wolf ist eher skeptisch und zweifelt an der Umsetzung:

„Ja aber wie, wie soll man das denn anstellen? Also wie soll man das durchführen? Ich, ich hab immer so das Gefühl, dass die Fächer ähm einfach immer so für sich stehen und man sagt, (wir haben zwar klar?) fächerübergreifendes Arbeiten usw. aber letztendlich, wenn man dann ganz ehrlich ist, dann passiert das irgendwie (unv.) irgendwelche Projektwochen oder ähm wenns jetzt mal kurz vor dem Tag der offenen Tür ist oder irgendwie so zu Besonderheiten. is jetzt, sag ich mal, kein Alltag. Deswegen is es für mich jetzt auch schwierig die Frage zu beantworten ähm ob das jetzt so sein sollte oder nich in Bezug auf Sprache“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 98)

In Bezug auf die Antworten der Expert:innen lassen sich daher zwei Subcodes identifizieren. *Pro* und *Contra* in Bezug auf die Verankerung und Umsetzung durchgängiger Sprachbildung (*SC1 Pro*, *SC2 Contra*).

7.5.5.3 UK3 EP Sprach/Fach: EP zu Sprach- vs. Fachunterricht

Dieser Unterkategorie konnten 16 Segmente zugeordnet werden. Diese wurden in 4 Subcodes unterteilt: *SC1 Fachsprache*, *SC2 Bildungssprache*, *SC3 Sprachvermittlung im Fachunterricht*, *SC4 Vsfl* (Verknüpfung sprachliches und fachliches Lernen).

In Bezug auf die Fachsprache (*SC1*) äußert Hedda, dass für sie generell Sprache ein Faktor für Bildungserfolg sei und dass ihr bekannt sei, dass man die Sprache des Faches („Vokabular“) aufbereite:

„Ja, und wir hatten ja auch vorhin schon gesagt, dass ähm Sprache der Schlüssel zur Bildung ist so zu sagen, ähm, dass sie dann entsprechend ihre Ziele erreichen, auch an der Uni und so weiter, ähm deswegen ist das auch zentral und ich verstehe jetzt nicht genau in welcher Form das stattfinden kann, also im Fachunterricht gibt es bis in die Oberstufe ja schon auch Ansprüche, dass man das Vokabular zum Beispiel auf ähm aufbereitet und sich verändert. Ich kenne jetzt keine anderen konkreten Ideen, wie dann auch Sprachförderung noch in der Oberstufe z.B. aussehen kann.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 135)

Sie beschreibt gleichzeitig eine Unsicherheit in der Umsetzung. Carl äußert, dass Schüler:innen häufig nicht über die nötigen „sprachlichen Bausteine“ verfügen würden, um Aufgaben korrekt zu lösen:

„(...) hat mir die Kollegin, hat mir erzählt, dass ähm sie mittlerweile Sprachbausteine allen verteilt, weil sie das Gefühl hat im gesamten Kurs wär das gar nicht mehr vermittelbar, was sie da macht. Ähm und ähm von Klausuren gar nicht zu schweigen. Also das heißt, sie hat gesagt: Ähm die Schüler habn gar nicht mehr die sprachlichen Bausteine dafür die Aufgaben ähm korrekt zu lösen. Sprachlich und das hat mich überrascht in Biologie, weil ich ich hab immer ganz naiv wirklich auch gedacht, das wär irgendwie so klar in Naturwissenschaften ähm da müsste man gar nicht viel reden, da gibts ja immer nur irgendwelche Tatsachen und das scheint überhaupt nicht so zu sein, ne. Da gibt es auch da gibt es natürlich Fachsprachen und da gibt es ähm das is definitiv nich nur ähm ne Thema für Zugewanderte sondern immer auch für die restlichen Schüler“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 157)

Auch Manu thematisiert das Feld der Fachsprache und der sprachlichen Anforderung an bestimmte Textsorten.

„(...) wie präsentiere ich ein Referat, wie muss das aufgebaut sein, also das haben die gestern alles gesagt, wie äh, und die haben den Schwerpunkt eben auf diesen Mint-Fächern, wie führe ich ein Forscherheft, wie halte ich eben Ergebnisse auch im ganz kleinen fest, das ist ganz ganz wichtig, klar, in meinen Fächern sowieso, wie muss eine Charakterisierung aussehen, welche Textsorten gibt es, wie, äh, wie gehe ich daran, wie sieht der Einleitungssatz aus, ähm, wie zitiere ich, also in meinen Fächern ging es gar nicht ohne.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 104)

Hier wird deutlich, dass die Abgrenzung zwischen dem Subcode *SC1 Fachsprache* und *SC2 Bildungssprache* nicht vollständig trennscharf vorzunehmen ist, da sich die Bereiche und Anwendungskontexte von Fach- und Bildungssprache überschneiden.

In Bezug auf die Bildungssprache (SC2) reflektiert Heidi, dass Bildungssprache unumgänglich ist.

I: Wenn wir das jetzt auf ähm den Bereich Bildungssprache beziehen, also das was Sie in der Schule als Bildungssprache verwenden. #00:37:22-2#

B: Erst recht, erst recht. Ähm das is sogar erklärtes Ziel ähm jeglichen Sprachunterrichts, egal welche Sprache das ist, dass ähm damit Bildungswerte auch vermittelt werden und damit eben und das geht dann eben über eine gewisse Bildungssprache, ne. #00:37:45-9#

I: Hm (bejahend). Und wenn sie an ähm Schulsprache denken ähm Unterrichtssprache? #00:37:53-3#

B: (...) Ja Schulsprache is ja eine wissenschaftspropädeutische Sprache (lacht) sag ich mal. Zumindest was den Oberstufenunterricht, aber das geht schon ähm grammatischen Begriffen ähm bei den Kleinen geht das ja los. Und ähm da das Gymnasium das Ziel hat Schüler ähm zum Hochschulstudium zu befähigen, halt ich das für ne wichtige Sache, ne. (Interview_Heidi_27.06., Pos. 142-145)

Sie betont an dieser Stelle die Rolle des Gymnasiums als auf das Hochschulstudium vorbereitende Instanz. Jana betont, dass Bildungssprache für alle Schüler:innen, unabhängig ihrer Herkunftssprache und Geburtsort, eine große Relevanz besitzt:

I: Was sagst du dazu, dass ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern, auch die bildungssprachlichen Kompetenzen der Kinder, die nur mit Deutsch aufgewachsen sind, fördert? #00:16:50-2#

B: Ja. Auf jeden Fall. Ich meine, auch die hier geborenen Schüler sprechen ja kein einwandfreies Deutsch und auch da bildet das definitiv, würde ich sagen. (Interview_Jana_08.06., Pos. 75-76)

Max findet den bildungssprachlichen Kompetenzaufbau sinnvoll und begründet dies damit, dass seiner Meinung nach die Zahl der Schüler:innen mit deutscher Erstsprache insgesamt sinken würde.²²⁵

„Ja, ich kann mir an der Stelle vorstellen, dass das sinnvoll und ganz besonders was bildungssprachlichen Kompetenzaufbau angeht, förderlich ist. Weil eben die monolingual

²²⁵ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass auch hier eine diskriminierungskritische Perspektive eingenommen werden sollte, da Max die Relevanz von Bildungssprache vorrangig auf Schüler:innen mit nicht-deutscher Erstsprache bezieht. Eine Untersuchung der Haltungen von Lehrkräften wurde schon an anderer Stelle angemerkt und sei hier nochmal als Forschungsdesiderat vermerkt.

deutsch aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler immer weniger werden.“
(Interview_Max_15.06., Pos. 124)

Sarah hingegen betont, ähnlich wie Jana, dass Bildungssprache die Basis für das Unterrichtsgeschehen sei und für alle Schüler:innen Relevanz besitze:

„Das, man kann ja jetzt nicht nur alleine auf Neuzugewanderte schieben, dass bei denen vielleicht die sprachliche Kompetenz vielleicht nicht so ganz ausgebildet ist, also sprachliche Kompetenz ist ja für jedermann, also ich finde man kann das ja überhaupt jetzt gar nicht so auf mono oder dual -ich weiß jetzt nicht, wie man sagt- ähm, also das ist einfach ein ganz wichtiger Bestandteil und das muss gefördert werden, das muss bei Lehrkräften muss das gefördert werden, um so halt die Basis für das Unterrichtsgeschehen und den Unterrichtsalltag auch zu fördern.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 55)

Sie erläutert, dass die Lehrkräfte die nötige Expertise erhalten sollten, um die verschiedenen Sprachregister ihrer Schüler:innen entsprechend fördern zu können.

Dem *Subcode SC3 Sprachvermittlung im Fachunterricht* konnten zwei Segmente zugeordnet werden. Manu erläutert, dass in „ihren Fächern“ und auch generell in allen Fächern das Wichtigste sei, den Fokus Sprachvermittlung zu legen:

„Es ist ja Sprachvermittlung, also in meinen Fächern sowieso, also deswegen kann ich nicht sagen, dass das nicht ähm, doch auf jeden Fall und Sprache und gerade Lesekompetenz ist in allen, ist ja in allen Fächern eigentlich das Wichtigste, und deswegen“
(Interview_Manu_21.09.18, Pos. 90)

Hedda erläutert, dass der sprachensible Unterricht, der hier dem Feld der Sprachvermittlung zugeordnet wird, allen Kindern helfen würde:

„Aber sprachsensibler Unterricht kommt ja nicht nur den Kindern mit Migrationshintergrund zu Gute, sondern auch den Kindern, die einfach gerade, für die das noch mal, die anders individuell gefördert werden müssen“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 91)

Im Bereich der *Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen (SC4 VfsL)* konnten 7 Segmente zugeordnet werden. Hier wurde eine Subsubkodierung vorgenommen, da 5 Segmente eine positive Einstellung gegenüber der Verknüpfung von fachlichen und sprachlichem Lernen (SSC1 Pro) erkennen lassen und 2 Segmente eine skeptische Perspektive (SSC2 Skepsis) einnehmen. Für Heidi ist die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen selbstverständlich:

„Man kann das doch nicht trennen, man kann das doch nicht trennen. Man kann doch nicht sagen, es ist nur das andere noch das andere. Ähm jeder Unterricht (schmunzelt) jeder Fachunterricht wird durch Sprache vermittelt. Wenn ich mal Gehörlosenschule oder sowas (lacht)“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 133)

Im weiteren Verlauf des Interviews erläutert sie zudem:

„Also ist Sprache ein unverzichtbarer Bestandteil der Wissensvermittlung. Also ist es auch Sprachvermittlung.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 135)

Auch Manu bestätigt die Relevanz von sprachlich-fachlich verknüpftem Lernen:

„Ja, dass man überhaupt Zusammenhänge versteht, begreifen kann und äh damit weiterarbeiten kann, deswegen ist Sprachvermittlung in jedem, in jedem Fach wichtig“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 92)

Und Wolf erläutert, dass er im Sportunterricht sprachliche und fachliche Inhalte miteinander verknüpft:

„Also ich, ich mach manchmal im Sport, da verbind ich, hab ich ja auch (unv.) erzählt, Sport mit, mit Sprache das kann ich schon so ver/ verbinden.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 104)

Auch Oskar weiß, dass es Bestrebungen an seiner Schule gibt, sprachliches und fachliches Lernen stärker miteinander zu verbinden:

„Ja, das machen wir ja, sprachsensibler Unterricht, da sind wir glaube ich sogar (.) ausgezeichnet als Schule? Das war aber vor meiner Zeit, also das, äh, das weiß ich nur von der Homepage selbst, also, das machen wir schon, also diesen sprachsensiblen Unterricht, ähm, darauf wird Wert gelegt, oder das machen wir auch, da gibt es auch regelmäßig ähm, ja da gibt es eine solche Gruppe, die das so ein bisschen in der Hand hat, die da eben auch noch versucht die Verbindungen herzustellen, die Fachkonferenzen“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 133)

Neben den positiven Stimmen einiger Expert:innen, gibt es auch skeptische Haltungen (SSC2).

Jana hält die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen für nicht realisierbar:

„Also halte ich für nicht realisierbar zum Teil. Also man kann das zum Teil oder bei gewissen Themen bestimmt auch mal machen. Oder / man legt ja zum Beispiel bei Geschichte den Fokus auf Sprache, dass man sagt, das kommt aus dem Lateinischen und lässt sich da und davon ableiten und das man das natürlich auch mit deutschen Begriffen dann einfach mal für nicht-deutsche Muttersprachler macht, aber so im Alltag glaube ich nicht, dass sich das jetzt für jedes Fach realisieren lässt. Da das ja auch viel Zeit in Anspruch nimmt und man auch gucken muss, wie geh ich denn damit um. Ich kann nicht irgendwelche, also man muss das ja auch irgendwie einbetten können. Man kann das ja jetzt nicht so isoliert unterrichten.“ (Interview_Jana_08.06., Pos. 91)

Sie begründet dies mit dem Zeitaufwand, den dieser Handlungsschritt ihrer Meinung nach bedürfe. Ulrike ist ebenfalls skeptisch und sieht die Begründung aber eher in der Ausbildung der Lehrkräfte, die in vermeintlich nicht sprachlich-fokussierten Schulfächern unterrichten:

„Also ich kann jetzt ähm ja die deutsche Sprache einfach mehr reflektieren, weil ich studiert hab, weil ich mich mit der Sprache halt auseinandersetze. Aber wenn ich jetzt mit einem Kollegen spreche, der Sport, Erdkunde hat und so der is Deutsch-Muttersprachler aber über manche Regeln is dem einfach nichts klar. Also der spricht das, der kann das, der is auch, ne sprachfrei, schreibt auch ähm ohne Fehler ähm sprachfrei, fehlerfrei alles (lacht) sprachfrei nich. Ähm hat alles fehlerfrei aber er reflektiert die Sprache nich und ich glaube dann müsste es nochmal, wenn es eben so um sprachsensiblen Unterricht geht und sprachbildenden Unterricht, dass es dann nochmal mehr ähm Fortbildungsmaßnahmen einfach für alle Kollegen geben muss, weil man einfach sonst die anderen Kollegen überfordert.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 60)

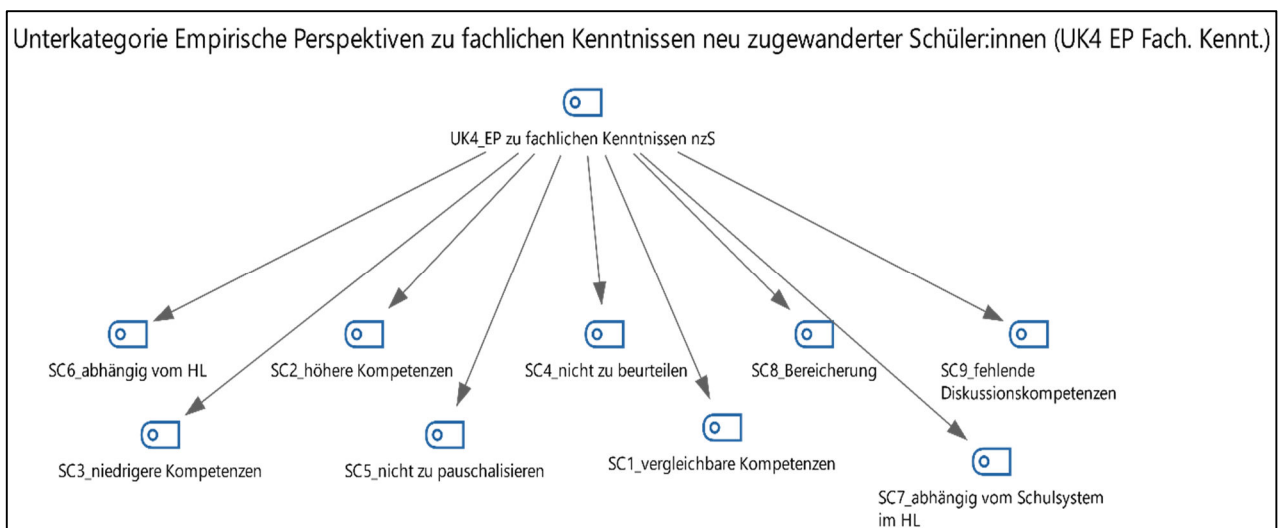
Sie schreibt den Kolleg:innen zu, dass die Fähigkeiten zur Fokussierung von sprachlichem Lernen nicht vorhanden seien und es zunächst Fortbildungsmaßnahmen bedürfe, um sprachliches und fachliches Lernen miteinander zu verbinden. Es wäre denkbar, dass Ulrike diese Erfahrung in ihrer Berufstätigkeit gemacht hat und sich hier stellvertretend für einen

Gesamthabitus von Lehrkräftegruppen Handlungsbedarf für die Lehrkräfteausbildung in allen drei Phasen ergibt.

7.5.5.4 UK4 EP Fach. Kennt.: EP zu fachlichen Kenntnissen nzS

Inhaltlich beschäftigt sich diese Kategorie mit den fachlichen Kenntnissen, die neu zugewanderte Schüler:innen aus ihren jeweiligen Herkunftsländern mitbringen. Da in den Interviews konkret nach der Einschätzung der Lehrkräfte zu diesem Thema gefragt wurde, konnten in der Unterkategorie *UK4 EP Fach.Kennt.* 16 Segmente zugeordnet werden. Es wurden 9 Subcodes identifiziert. Nachfolgende Übersicht zeigt die induktiv ermittelten Subkodierungen:

Abbildung 28: UK4 EP Fach. Kennt.



In Bezug auf die empirischen Perspektiven zeigen sich hier unterschiedliche Tendenzen. Während zum Beispiel Carl und Ralf sich einig sind, dass sie nicht einschätzen können und wollen, ob neu zugewanderte Schüler:innen über mehr oder weniger fachliche Kompetenzen, als Schüler:innen ohne Zuwanderungsgeschichte verfügen (SC4):

„Kann ich überhaupt nicht einschätzen um ehrlich zu sein. Also ähm, je nachdem, also ich könnte jetzt keine pauschale Antwort geben, weil die Gruppen einfach so unterschiedlich waren“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 81)

Hedda möchte den Sachverhalt nicht pauschalisieren (SC5):

„Das kann man auf keinen Fall einfach so pauschalisieren. Das geht auf keinen Fall, also es gibt Schüler, die haben das Glück, die Schule besuchen zu können, und die bringen dann den entsprechenden Background auch mit und sind dann wirklich gut. Aber es gibt einfach auch Fälle, und da haben wir einfach als Industrienation Glück, dass unsere Schüler alle gut beschult sind, aber ähm viele haben einfach die Schule nicht gesehen und klar, bringen die dann wenig Fachkenntnisse dann mit. Aber wenn ein Kind eine Schule besucht hat, würde ich nicht das degradieren und sagen, die können weniger als die deutschen Schüler.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 111)

Und reflektiert, dass es auch abhängig vom Schulbesuch im Herkunftsland und der sozialen Herkunft der zugewanderten Schüler:innen abhängt. Heidi und Oskar berichten übereinstimmend von höheren Kompetenzen einiger neu zugewanderter Schüler:innen (SC2):

„wat soll ich sagen, Bekannten-Kinder ähm waren in ähm naturwissenschaftlichen Fächern weit den Deutschen voraus, Mathematik, also ich unterrichte jetzt noch einen, der kommt jetzt in die Q1, der ist mit Abstand der Beste in Mathematik.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 101)

Während Max in seiner Berufspraxis festgestellt hat, dass die Kompetenzen eher geringer seien (SC3):

„Und stellen leider mehrheitlich fest, dass die Kenntnisse eigentlich nicht der Jahrgangsstufe bei uns entsprechen.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 108)

Oskar reflektiert darüber, dass auch der Faktor, ob die Kinder und Jugendlichen aus einer Großstadt oder einem ländlichen Umfeld kommen, ebenfalls ausschlaggebend sei, genau wie das Herkunftsland an sich (SC6). Ulrike bezieht ihre Ausführungen ebenfalls auf das jeweilige Herkunftsland:

„Also die polnischen Schüler grade, die wussten wie man mit Atlanten umgeht, die kannten diese Strukturen.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 40)

Wolf erläutert, dass er ohne bei den Schüler:innen persönlich nachzufragen, beobachten konnte, dass die Schüler:innen je nach Herkunftsland individuell unterschiedlich motiviert seien:

„die Kinder aus Syrien, ich weiß jetzt nicht, was die schon gelernt haben, weil ich die nie gefragt hab ähm oder habe, weil die auch nen anderes also Schriftbild haben ähm die sind aber sehr sehr motiviert und es sind lernbegierig, wissbegierig.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 76)

Hedda stellt fest, dass es einigen Schüler:innen an Diskussionskompetenzen mangle (SC9):

„Also, dass da unterschiedliche Fachkenntnisse dann da sind, klar gibt es auch, aber das wollte ich nur kurz als Beispiel nennen, als das es da auch Unterschiede gibt, die ähm, dass es den Schülern dann auch schwer fällt an der Stelle dann ähm vielleicht auch mal etwas zu kritisieren, zum Beispiel, oder etwas zu hinterfragen. Das, das fällt manchen Schülern richtig schwer, zu diskutieren, zu argumentieren. Das sind dann solche Kompetenzen, die dann noch nicht vermittelt worden sind, weil es dann eher darum ging Inhalte zu lernen, die denen vorgelegt worden sind.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 115)

Was sie damit begründet, dass das Schulsystem und didaktische Vorgehen im Herkunftsland differiert habe und daher *Diskutieren* nicht als Kernkompetenz angesehen und geübt wurde. In dieser Kategorie zeigen sich Zuschreibungspraktiken der Lehrkräfte („die Kinder aus Syrien“, „die polnischen Schüler“). Dabei sei reflektiert, dass die Lehrkräfte gebeten wurden, fachliche Kompetenzen einer Schüler:innengruppe einzuschätzen bzw. sich dazu zu äußern, wie sie die fachlichen Kompetenzen einschätzen. Da es sich um eine provokant gestellte Frage aus Teil B

des Interviews handelte und die Lehrkräfte offen im Interview ihre Gedanken und Perspektiven teilten, könnte auch an dieser Stelle überlegt werden, ob eine weiterführende Untersuchung von Lehrkräfteperspektiven und subjektiven Theorien in Bezug auf Stereotype, Vorverurteilungen und Zuschreibungspraktiken nicht angeraten sei.

7.5.5.5 UK5 EP Beschulungsmodell: EP zur parallelen vs. submersiven Beschulung

In der Unterkategorie *UK5 EP Beschulungsmodell* wurden 17 Segmente kategorisiert. Allen Interviewten wurde die Frage gestellt, was sie von der Aussage halten, dass neu zugewanderte Schüler:innen nur in separaten Klassen eine optimale Förderung erhalten. Insofern wurden die Antworten in drei Subcodes gegliedert: *SC1 Ablehnung*, *SC2 Zustimmung*, *SC3 Kombination aus beidem*. Das nachfolgende Code-Modell zeigt die gebildeten Kodierungen:

Abbildung 29: UK5 EP Beschulungsmodell

SC1 Ablehnung

- SSC1 Kontakt zu Regelschüler:innen
- SSC2_Integration erschwert
- SSC3_sprachl. Integration
- SSC4_nicht genug Fachkräfte

SC2 Zustimmung

- SSC1 sonst zum Scheitern verurteilt
- SSC2 aber schneller Übergang in die Regelklasse
- SSC3 Identifikation mit Klassenraum
- SSC4 Schutzraum

SC3 Kombination aus beidem

Es wird deutlich, dass die Subcodes *SC1* und *SC2* noch tiefergehend strukturiert wurden und Subsubkategorien durch die Ausführungen der Lehrkräfte gebildet werden mussten. So gliedert sich *SC1 Ablehnung* noch in *SSC1 Kontakt zu Regelschüler:innen wichtig*, *SSC2 Integration erschwert*, *SSC3 sprachl. Integration* und *SSC4 nicht genug Fachkräfte*. *SC2 Zustimmung* lässt sich noch in *SSC1 sonst zum Scheitern verurteilt*, *SSC2 aber schneller Übergang in die Regelklasse*, *SSC3 Identifikation mit dem Klassenraum* und *SSC4 Schutzraum unterteilen*.

Die Frage nach der optimalen Förderung in separierenden Klassensystemen ablehnend (*SC1 Ablehnung*), äußert sich zum Beispiel Jana und betont: „aber prinzipiell würde ich sie auch immer, auch damit sie sozial integriert werden, immer in Regelklassen mitlaufen lassen“ (Interview_Jana_08.06., Pos. 70). Auch Manu pointiert, dass der Kontakt zu Regelschüler:innen besonders elementar sei (*SSC1*):

„dann Jugendliche hier kennenlernen und so viel möglich wirklich den Anschluss zu Jugendlichen hier bekommen, das ist ganz ganz wichtig, damit man, damit sie hier überhaupt Fuß fassen können.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 86)

Auch Heidi akzentuiert die Wichtigkeit des gemeinsamen Unterrichts:

„Aber wenn ich integrieren will, dann muss ich auch integrativ unterrichten, dann kann ich die nicht separieren, wo soll das denn hinführen? Das ähm dadurch kommen die vielleicht schneller zu ein zu Deutschkenntnissen, aber alles andere fehlt doch. Wie soll sie sich jemals hier wohlfühlen, wenn sie doch immer wieder separiert werden? Also da halt ich gar nix von.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 127)

Und sie vertritt vehement den Ansatz, dass durch das separierende System die Integration erschwert werde (SSC2). Oskar präferiert ebenfalls das submersive Beschulungsformat und begründet dies mit der besseren sprachlichen Integration (SSC3):

„Einmal durch diese sprachliche Interaktion, die ähm, das Soziale, dass sie lernen, sie integrieren sich unter Umständen schneller in diese Schulgemeinschaft, daher halte ich es nicht, diese Separation halte ich für nicht zielführend, also eigene Flüchtlingschulen, dann bleiben die nur unter sich, führt dann wieder zu Strukturen, die ja aktuell auch ein Problem offensichtlich darstellen, wenn man, wenn man es liest, oder so, wenn man über Libanesenclans und wie auch immer man, was man da so liest.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 103)

Er berichtet, dass neben der sprachlichen Integration auch eine weitere problematische Strukturgestaltung befördert würde und deutet damit potentiell auf kulturelle Konflikte an. Für Carl ist besonders der kapazitative Gedanke entscheidend (SSC4), um sich gegen ein paralleles Modell auszusprechen:

„Zumal ich glaube wir habn hier auch gar nicht genug Fachkräfte, die das die das eben auch schon irgendwie gelernt haben mit der mit DaF. Ähm dass wir auch alle Fächergruppen schon abdecken können. Das heißt die würden dann überhaupt keine Philosophie entdecken oder oder ja Religion ja meistens sowieso nicht (im Religionsunterricht?) oder Mathe wird auch schon schwierig. Wie viele Mathelehrer haben wir, die ne IK-Ausbildung haben? Kaum, kaum welche. Ähm von Bio und Chemie ganz zu schweigen.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 149)

Er führt aus, dass es zu wenig ausgebildete Fachkräfte an seiner Schule gäbe, um ein separierendes Beschulungsmodell umzusetzen.

Ralf hingegen stimmt der These, dass Schüler:innen nur in parallelen Modellen die optimale Förderung erhalten zu (SC2 Zustimmung) und begründet dies mit dem antizipierten Bildungserfolg:

„Ähm, allerdings nur, ähm, die Tatsache, dass sie direkt in eine Regelklasse gehen, fänd ich persönlich fatal und und der Zielgruppe überhaupt nicht angemessen, im Gegenteil, ich glaube dann sind die Meisten zum Scheitern verurteilt, von Anfang an, so denn wenn du nicht Leistungs ähm, wenn du nicht schon sehr sehr leistungsstark darein kommst, und für das Gymnasium trifft das natürlich vielleicht noch mal gesondert zu, ähm, dann bist du weg“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 83)

Seiner Meinung nach wären die Schüler:innen in submersiven Systemen zum Scheitern verurteilt (SSC1). Max, Maria und Manu präferieren ebenfalls das parallele Modell, wünschen sich aber für die Lernenden einen schnellen Übergang in die Regelklassen (SSC2):

„ich würde sagen, es macht schon Sinn, dass die am Anfang einfach wirklich erstmal Deutsch lernen. Das kann nicht in einer Regelklasse funktionieren, man kann die nicht mit reinschmeißen und sagen: Ne, schwimm sofort! Das find ich macht schon Sinn, so wie wir es bisher an unserer Schule machen, dass die Schüler halt eben am Anfang sehr intensiv Deutsch lernen, um dann die Berührung zu haben und dann ganz schnell letztendlich in die Regelklassen zu kommen.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 84)

Maria gibt an, dass sie, um die Schüler:innen zu schützen den Start in einer separierten Klasse empfehlen würde und dann nach Aufbau der ersten Sprachkenntnisse einen zügigen Übergang in die Regelklasse empfehlen würde. Hedda befürwortet ebenfalls das parallele Modell und begründet dies mit einer räumlichen Perspektive der Zugehörigkeit (SSC3): „die identifizieren sich auch mit Klassenraum“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 113). Sie führt im Verlauf des Interviews aus, dass sich auch um einen Schutzraum handele (SSC 4). Dieser Argumentation folgt auch Maria:

„Naja auch dahingehend is es natürlich eigentlich ganz nett, wenn die erstmal noch unter sich sind und zum Teil auch einfach auf ihre eigene alte Sprache zurückgreifen dürfen und auch da sozial sich erstmal wieder, ne. Es is ja auch einfach alles neu für diese Schüler hier letztendlich und wenn sie da so ne bisschen den Anker haben, den sie, den sie kennen und wenns es die Sprache ist als Anker finde ich macht das schon für so ne Schüler ähm erstmal Sinn. Als wenn sie direkt integriert werden.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 90)

Und erläutert, dass in separierenden Klassen eher die Möglichkeit bestehe, auf Herkunftssprachen zurückzugreifen.

7.5.5.6 UK6 EP Sprachverbot: EP zu Sprachverboten

In UK6 EP Sprachverbot wurden 15 Segmente eingeordnet. Es ergaben sich nachfolgende drei Subcodes, wovon zwei auch mit Subsubcodierungen strukturiert wurden. Der Subcode SC1 Pro SV erhält zwei weitere Unterkategorisierungen SSC1 Anreize bieten Dt. zu sprechen und SSC2 Deutschpflicht Schulhof. Im SC2 Contra SV wurden sieben Subsubkodierungen vorgenommen, die sich wie folgt darstellen:

SC1 Pro SV

- SSC1 Anreize bieten Dt. zu sprechen
- SSC2 Deutschpflicht Schulhof

SC2 Contra SV

- SSC1 überhaupt sprechen
- SSC2 Freiheit des Einzelnen
- SSC3 Widerspricht Integration
- SSC4 Unkontrollierbar
- SSC5 Sprachenvielfalt Bereicherung
- SSC6 Freunde finden
- SSC7 Identitätsfaktor

SC3 Unentschlossen

Oskar erläutert, dass an „seiner Schule“ ein sehr striktes Konzept zur durchgängigen Verwendung von Deutsch umgesetzt werde:

B: Das haben wir zum Beispiel auch auf der Schule als Regel "Wir sprechen deutsch miteinander", also es wird kein, also es wird nicht geduldet, dass arabisch, türkisch oder ähnlich gesprochen wird, dass wird #00:56:55-3#

I: Auf dem Schulhof dann? #00:56:55-8#

B: Auf dem Schulhof, ja, gut, ob wir das dauerhaft durchziehen können, über die Aufsichten klar. Es wird mit Sicherheit hin und wieder gesprochen, aber die Schulgemeinschaft ist da auch sehr sensibel. Also das ist durchaus, dass die Kinder auch untereinander sagen: "Das geht nicht." Und das auch rückmelden, wenn es so gar nicht läuft. Also das kann schon mal vorkommen, dass die sagen: "Die unterhalten sich dauernd auf Türkisch oder arabisch, das wollen wir nicht, weil wir verstehen die ja nicht." #00:57:22-1# (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 115-117)

Und auch Ulrike berichtet, dass die Lehrkräfte an ihrer Schule versuchen würden, zu unterbinden, dass die Schüler:innen untereinander in ihren Herkunftssprachen sprechen:

„Es ist vielleicht bei uns ein bisschen das Problem, dass auch noch, weil die unter sich sind ähm viel in den Muttersprachen gesprochen wird. Wir versuchen es zu unterbinden, dass gesagt wird: Unterrichtssprache ist Deutsch aber sie verfallen trotzdem immer nochmal in das Polnische, ins Arabische, ins Bulgarische.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 44)

Carl beschreibt, dass er es von anderen Schulen kennen würde, dass es eine Deutschpflicht gäbe (SSC2):

„(...) und es gibt ja auch Schule, die haben schon irgendwie die Deutschpflicht eingeführt auch auf Schulhöfen. (unv.) teilweise schwierig in der Umsetzung das Ganze auch zu dann irgendwie zu ähm zu kontrollieren. Aber das hat man natürlich aus so nem Grund gemacht ähm dass die Schüler möglichst auch ähm auf Deutsch dann miteinander reden.“ (Interview_Carl_12.06., Pos. 165)

Er selbst positioniert sich eher als unentschlossen (SC3):

„Ich sollte mich darum bemühen auch Deutsch sprechen auf dem Schulhof. Das könnte natürlich durch so ne Regelung auch sensibilisieren. So ähnlich wie das bei den Handys ist. Wenn Handys verboten werden. Dann hält sich auch nich jeder dran aber jeder weiß vielleicht

ähm wenn er das Handy rausholt, dass er das auch bewusst tut. Das könnte natürlich helfen. Aber ansonsten denk ich mal wär das so ne bisschen wie von oben herab dann diktiert.“ (Interview_Carl_12.06._, Pos. 169)

Die überwiegende Zahl der Lehrkräfte positioniert sich gegen ein Sprachverbot der Herkunftssprachen. Maria hält es für „unkontrollierbar“ (SSC4), während Wolf betont, dass es wichtig sei überhaupt Freunde zu finden (SSC6) und Carl den Gewinn einer sprachtoleranten Schulhofumgebung vor allem darin sieht, dass die Identitätsentwicklung der Kinder nicht gestört werde (SSC7):

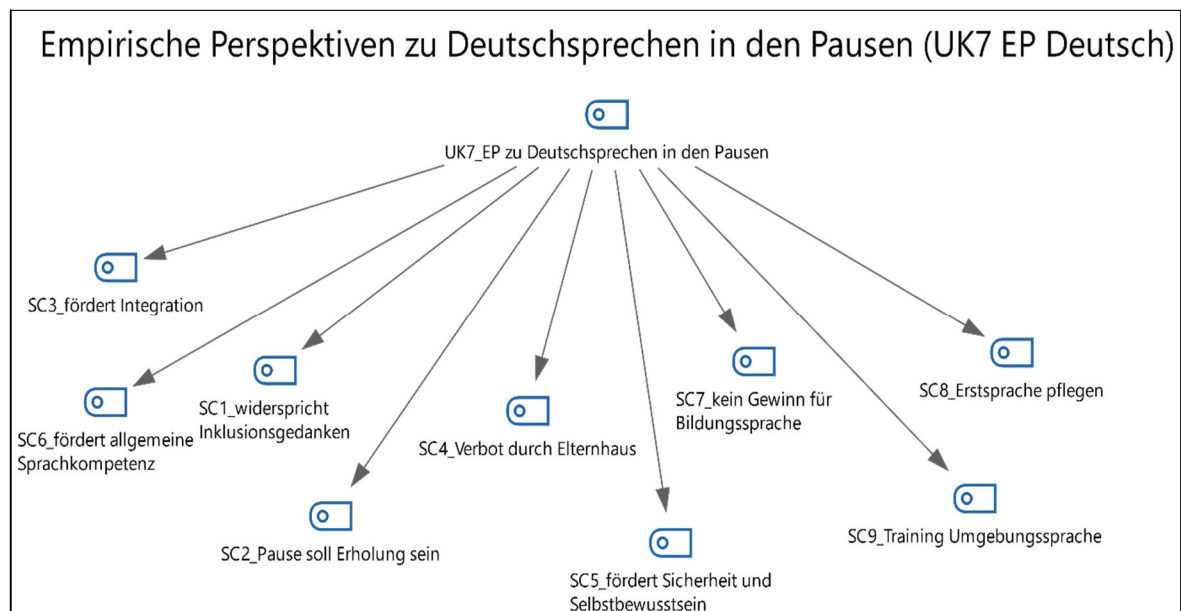
„Es is ja die die Sprache is ganz wichtig für die Identität des Schülers. Wenn man die verbietet dann hat der Schüler vielleicht das Gefühl, dass ähm seine Identität ähm an bestimmten Maße nich geduldet is. Is ne große ne große Gefahr, das stimmt. Ähm is auch nich das was man damit möchte, aber was vielleicht passieren kann.“ (Interview_Carl_12.06._, Pos. 175)

Manu betont, dass die Sprachenvielfalt eine Bereicherung für das einzelne Kind und aber auch für die Schulgemeinschaft sein kann (SSC5).

7.5.5.7 UK7 EP Deutsch: EP zu Deutschsprechen in den Pausen

In Bezug auf UK7 EP Deutsch konnten 14 Segmente identifiziert werden, die inhaltlich als passend eingestuft wurden. Dabei ergaben sich 9 Subcodes, die in der nachfolgenden Übersicht dargestellt werden:

Abbildung 31: UK7 EP Deutsch



Ralf positioniert sich gegen eine Pflicht Schüler:innen in den Pausen zu verpflichten Deutsch zu sprechen:

„Finde ich genauso absurd, äh, widerspricht mir jeglicher Idee von Integration, von Inklusion und von Wertschätzung von Persönlichkeitsentwicklung, von Förderung von Ressourcen, von denen alle sprechen. Ne, das heißt, ähm, also, wenn das keine Ressource ist, dann von welchen

Ressourcen sprechen wir denn dann? Und wer formuliert diese Ressourcen, also wieder irgendeine imaginierte, weiß nicht, Dominanzgesellschaft.“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 101) Seiner Meinung nach widerspricht das dem Inklusionsgedanken und der gegenseitigen Wertschätzung (SC1). Max betont, dass die Schüler:innen sich in den Pausen erholen sollen (SC2):

„Die Pausen sind relativ kurz. Wir reden hier über zweimal 15 Minuten und über vier mal fünf Minuten. Ich weiß nicht, ob tatsächlich über diesen ganz kleinen Bereich, der eigentlich ja auch ein bisschen Entlastung, Freizeitgestaltung, Erholung sein soll. Ob man da tatsächlich mit diesem Input, okay, auch dieser Bereich muss an dieser Stelle normiert und unter der Sprachoptimierung gesehen werden. Am besten auf unserem Schulhof nur deutsch, ob das tatsächlich an der Stelle dann zielführend ist.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 128)

Oskar spricht sich klar für ein Gebot auf dem Schulhof in den Pausen Deutsch zu sprechen aus und betont die Wichtigkeit für die Integration (SC3):

„das halte ich für (.) durchaus richtig. Das haben wir zum Beispiel auch auf der Schule als Regel "Wir sprechen Deutsch miteinander", also es wird kein, also es wird nicht geduldet, dass Arabisch, Türkisch oder ähnlich gesprochen wird“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 115)

Im weiteren Verlauf führt er aus, dass es zusätzlich zu dem Gebot auch eine soziale Kontrolle durch andere Schüler:innen geben würde. Er begründet dies mit einer Notwendigkeit einer „gemeinsamen Basis“ und dass er eher positive Erfahrungen damit gemacht habe. Seine Schüler:innen würden sich untereinander damit sogar gegenseitig „aufziehen“:

„also ich habe bisher da noch keine schlechten Erfahrungen gemacht, also die Oberstufenschüler machen sich ein Scherz daraus, dass die dann sich gegenseitig irgendwie Wörter zuwerfen und dann sagen: "Jetzt hör mal auf so ausländisch zu sprechen hier!" (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 119)

Maria kann nachvollziehen, wenn Schüler:innen ihre Herkunftssprachen verwenden, um „intime“ Dinge zu besprechen.

„Aber das hängt immer davon ab, wie lang sind die, was wird grad besprochen, sind es sehr intime Dinge, die vielleicht dann auch nicht verstanden werden sollen von anderen. Dann kann ich das schon nachvollziehen, dass die in ihrem, in ihren, in ihre Sprache zurückfallen, weil man sich da dann ja auch wohler fühlt.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 104)

Gleichzeitig beschreibt sie, dass es ihren Schüler:innen teilweise durch das Elternhaus verboten wird ihre Herkunftssprache im schulischen Kontext zu verwenden (SC4). Jana findet die Verwendung von Deutsch in den Pausen sinnvoll, um das Selbstbewusstsein der Schüler:innen zu fördern. Sie argumentiert damit, dass die häufigere Verwendung zu mehr Sicherheit führen würde:

„weil sie einfach sicherer werden und mehr Selbstbewusstsein entwickeln und sich dann auch häufiger mal trauen am Unterricht aktiv oder ja am Unterricht aktiv dann teilzunehmen, deswegen denke ich schon, dass das denen helfen würde, auch wenn es nur Alltagssprache ist und jetzt keine Fachsprache“ (Interview_Jana_08.06., Pos. 86)

Auch Ulrike sieht das Deutschsprechen in den Pausen positiv und beschreibt, dass es die allgemeine Sprachkompetenz fördern würde (SC6):

„dieses Üben der Sprache in Alltagssituationen, das kann einfach keiner vermitteln. Und deswegen ist das einfach super wichtig, dass die Schüler ähm einfach miteinander in Kontakt kommen und miteinander sprechen, weil sonst verfallen die arabischen Schüler, selbst wenn sie alle sich auf Deutsch unterhalten können, verfallen wieder immer noch in die arabische Sprache zurück.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 58)

Heidi sieht hingegen keinen Gewinn für die Verbesserung der bildungssprachlichen Kompetenzen (SC7). Hedda differenziert klar zwischen Bildungs- und Umgebungssprache und sieht keinen Gewinn für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen durch Deutsch sprechen auf dem Schulhof. Sie findet es wichtiger, dass Schüler:innen ihre Erstsprache auch pflegen (SC8). Carl sieht Gewinne für die Schüler:innen, in dem sie durch das Deutschsprechen ihren Wortschatz erweitern und die Umgebungssprache trainieren (SC9).

7.5.5.8 UK8 EP Leistung: EP zu Abfall des Leistungsniveaus durch gemeinsamen Unterricht

Zur UK8 EP Leistung wurden 12 Segmente zugeordnet. Hierbei ergab sich lediglich ein Subcode (SSC1 Nein), da alle Lehrkräfte sich zu der provokant geäußerten Behauptung, dass das Leistungsniveau der Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache abfalle, wenn sie gemeinsam mit neu zugewanderten Schüler:innen unterrichtet werden, klar ablehnend äußern. Hedda betont, dass die Schüler:innen große Vorteile dadurch hätten, dass Inhalte häufiger und deutlicher mitgeteilt werden:

„Das ähm kann ich nicht unterstützen diese Behauptung. Wenn Schüler etwas, sagen wir mal, schwierig ausgedrückt, gut verstehen, es ist gut, aber wenn man etwas einfacher noch mal ausdrückt, als Aufgabenstellung oder als Zusammenfassung und die Schüler, die das vielleicht noch nicht verstanden haben dann auch noch mal mitbekommen, dann ist es ja, dann haben sie es zweimal gehört, also ich meine, die haben doch nur Vorteile davon. Das heißt ja nicht, dass etwas langsamer vermittelt wird ähm, wenn man entsprechend vorher auch durchdacht hat, wie man das vermittelt. Deswegen sehe ich da gar keine Nachteile.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 125)

Heidi sieht es als eine Horizonterweiterung für die „muttersprachlichen“ Schüler:innen (Interview_Heidi_27.06., Pos. 147). Maria betont, dass Schüler:innen, die sich nicht selbst im Sprachlernprozess befinden würden, durch neu zugewanderte Schüler:innen eher motiviert werden würden:

„Gar nicht, überhaupt nicht. Ich finde genau im Gegenteil letztendlich. Die, die haben ne viel viel weiteren Horizont letztendlich und sind zum Teil ja auch beeindruckt was diese Schülerinnen und Schüler leisten, denn sie machen dann möglicherweise eben NICHT in ihrer Muttersprache ein Abschluss, egal welchen Abschluss sie dann letztendlich machen. Ähm und das finde ich motiviert ja dann auch Schüler letztendlich und ähm finde ich gar nicht. Ähm klar muss man vielleicht in der ein oder anderen Stunde da, wenns man runtergebrochen hat sagen: Ok, wir sind nicht so weit gekommen aber letztendlich, wenn man ne am Ende wird

abgerechnet. Ähm da würd ich überhaupt nicht sagen, dass das, dass die darunter leiden, gar nicht.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 102)

Max positioniert sich klar gegen die Behauptung und betont den entstehenden Zusammenhalt der Klasse:

„Das heißt, ich glaube nicht, an der Stelle, eine dosierte Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderung in einer Klasse, tatsächlich zu einem massiven oder auch nur eingeschränkten Abfall des Leistungsniveaus der anderen, ganz im Gegenteil. es fördert durchaus den Zusammenhalt oder auch soziale Kompetenzen. Pass auf, komm doch einfach zu mir, wir machen die Sachen zusammen (imitiert Schülerstimme).“ (Interview_Max_15.06., Pos. 126)

Oskar reflektiert, dass neu zugewanderte Schüler:innen in seinen Klassen zum Teil mehr Aufmerksamkeit bekämen, als die anderen Kinder:

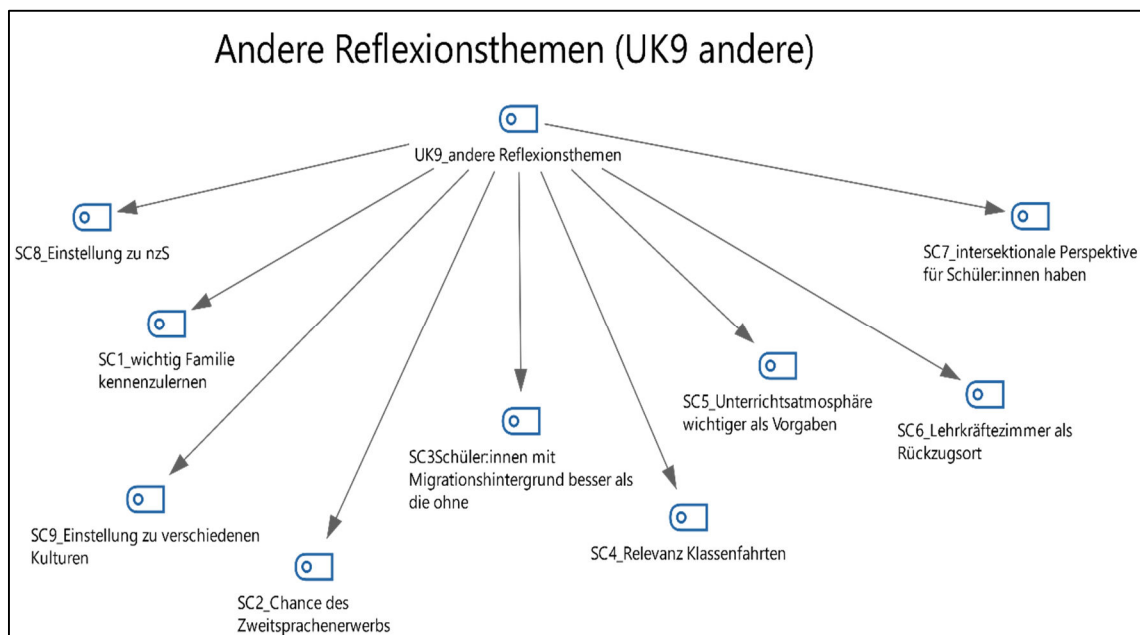
„Das hängt aber auch davon ab, inwieweit die Kinder, die neu zugewanderten Kinder vorbereitet sind. Also, das würde ich unterschreiben, wenn da wirklich Kinder sind, die gar kein, die Sprache gar nicht sprechen. Da kann ich mir vorstellen, dass ich da natürlich mehr Zeit dafür verbringe, aber Kinder die im gewissen Maße vorbereitet sind, behaupte ich mal kriegen nicht mehr, also kriegen schon ein bisschen mehr Aufmerksamkeit von mir, aber die anderen Kinder vernachlässige ich dahingehend nicht. Und ähm, das geht ja immer wieder zurück in dieses, diese Form, dass wir gemeinsam etwas machen. Also nee, würde ich jetzt nicht unbedingt sagen.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 113)

Die Aussage lehnt er aber dennoch ab. Ralf argumentiert mit der allgemeinen Heterogenität jeder Klasse und widerspricht der Behauptung vehement.

7.5.5.9 UK9 andere: andere Reflexionsthemen

In der neunten Unterkategorie (UK 9 andere) ergaben sich in Bezug auf weitere Reflexionsthemen, durch 23 codierte Segmente, folgende 9 Subcodes, die die Antworten der Expert:innen tiefgehend strukturieren:

Abbildung 32: UK9 andere



Heidi erläutert, dass es aus ihrer Perspektive wichtig sei, die Familien der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen kennenzulernen (SC1). Manu ist es wichtig zu betonen, dass die Chance eine zweite Sprache mit „muttersprachlichen“ Kenntnissen zu erwerben, für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besonders wichtig sei (SC2). Carl reflektiert allgemein, dass es viele Schüler:innen mit internationaler Familiengeschichte gäbe, die über bessere Sprachkenntnisse und ein besseres Ausdrucksvermögen verfügen würden, als manche Schüler:innen mit Deutsch als erster und einziger Sprache (SC3). Heidi hebt hervor, dass ihrer Meinung nach Klassenfahrten für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besonders wichtig seien, um die Schüler:innen besser kennenzulernen und die Integration im Klassenverband zu fördern (SC4). Sie reflektiert darüber hinaus, dass ihrer Meinung nach die Unterrichtsatmosphäre wichtiger für den Lernerfolg sei, als die rechtlichen und inhaltlichen Vorgaben:

„Das darf man auch alles nicht so hoch hängen. (Das?) andere Dinge sind manchmal viel wichtiger und wenn ich die anderen Dinge gemacht hab, dann laufen die Fachinhalte viel besser als wenn ich immer nur sag: wir müssen, wir müssen und Düsseldorf sagt und so. Wenn ich aber anderes, wenn ich durch andere Dinge hm (nachdenkend) eine gute Unterrichtsatmosphäre schaffe, dann krieg ich das, was ich muss, viel schneller ähm in die Schüler rein (lacht). Das is so, das is wirklich so.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 185)

Sie beschreibt einen Zwang, der durch Vorgaben entstehe, der eher hinderlich sei. Max ist es wichtig zu betonen, dass Lehrkräfte einen Ort des Rückzugs in Form des Lehrkräftezimmers benötigen, um im Unterricht entstandenen Frust geschützt „abzulassen“ (SC6). Ralf sagt, dass man die Kinder und Jugendlichen nicht nur als „Geflüchtete“ sehen sollte, sondern auch berücksichtigen müsste, dass vielleicht aus intersektionaler Perspektive noch andere Herausforderungen bei den Kindern und Jugendlichen vorherrschen würden (SC7). Dabei bezieht er sich auf einen Schüler, der „ringt um seine sexuelle Identität zum Beispiel (Interview_Ralf_23.07., Pos. 73)“. SC8 enthält Segmente zu Einstellungen gegenüber neu zugewanderten Schüler:innen. Jana hält die Schüler:innengruppe für sehr engagiert (Interview_Jana_08.06., Pos. 2). Oskar charakterisiert „seine“ neu zugewanderten Schüler:innen als „sehr wissbegierig, aktiv“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 3), was auch Wolf unterstützt (Interview_Wolf_06.09., Pos. 76). Er sagt: „Die sind total lässig irgendwie“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 76).

Ralf skizziert „sehr lebhaft, genau und energische Kinder“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 9). Sarah hält fest: „weil die eigentlich alle brav mitmachen und die sind total motiviert und haben

auch keine Angst oder so“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 29). SC9 enthält Einstellungen zu verschiedenen Kulturen. Heidi äußert ihre Meinung zu türkischen männlichen Schülern:

„Mit allen Vorbehalten, dass türkische Jungs zu sehr verhätschelt werden, da wird zu wenig gefordert, da wird ähm zu sehr: Ach, der Kronprinz und ach mein lieber Kleiner, was sich übrigens auch in Elterngesprächen zeigt.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 113)

„Und bei Türken also ähm (...) das is dieses Anspruchsdenken ähm: Wie leben jetzt hier in Deutschland, wir haben die gleichen Rechte wie die Deutschen; du Kind, du bist in Deutschland geboren ähm das reicht denen. Die sprechen aber trotzdem nur Türkisch ähm sie wolln die, die ähm ja die Vergünstigungen, ne.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 121)

Und spricht nachfolgend über russische Schüler:innen:

Also bei den Russen auf gar keinen Fall. Ähm die Russen ähm die Russen, ne. Geht schon los. Hm (nachdenkend) oder die russischen Eltern, die ich kenne, die ähm sind selber sehr strebsam ähm und möchten oder vermitteln ihren Kinder auch: Nur wer eine gute Ausbildung hat, hat auch gut Berufschancen. Immer wieder, immer wieder. (Interview_Heidi_27.06., Pos. 115)

In den Zitaten zeigt sich, dass Heidis Aussagen sehr von Stereotypen und Vorurteilen geprägt sind und es erforderlich wäre hier stärker nachzufragen, um herauszufinden, ob ihre rassistischen Äußerungen Einfluss auf ihre Unterrichtstätigkeiten haben. Generell wäre es sinnvoll Lehrkräften die Chance zu geben diskriminierungs- und rassismuskritische Einstellungen zu bearbeiten.

7.5.5.10 Zusammenfassung OK5 EP

Es lässt sich konstatieren, dass in der Oberkategorie 5 *Empirische Perspektiven* (OK 5 EP), mit 9 deduktiven Unterkategorien (UK1 bis UK9), durch die Materialschau 35 Subcodes sowie weitere Subsubcodes, identifiziert werden konnten, die die Äußerungen der Lehrkräfte weitergehend strukturieren und analysiefähig machen. Nachfolgende tabellarische Übersicht zeigt die Häufigkeiten der Nennungen:

Tabelle 63: Oberkategorie 5 - Empirische Perspektiven

Oberkategorie (OK)	Unterkategorie (Häufigkeit)	Subcode (SC)	Häufigkeit Nennungen
OK5 EP	UK1 EP Sprachförderung (2)	keine	2
OK5 EP	UK2 EP Sprachbildung (6)	SC1 Pro	4
		SC2 Contra	2
OK5 EP	UK3 EP Sprach/Fach (16)	SC1 Fachsprache	3
		SC2 Bildungssprache	4
		SC3 Sprachvermittlung im Fachunterricht	2
		SC4 Vsfl	SSC1 Pro SSC2 Skepsis
OK5 EP	UK4 EP Fach. Kennt.	SC1 vergleichbare Kompetenzen	1
		SC2 höhere Kompetenzen	2

		SC3 niedrigere Kompetenzen	2	
		SC4 nicht zu beurteilen	2	
		SC5 nicht zu pauschalisieren	2	
		SC6 abhängig vom HL	3	
		SC7 abhängig vom SS im HL	1	
		SC8 Bereicherung	1	
		SC9 fehlende DK	1	
OK5 EP	UK5 EP Beschulungsmodell	SC1 Ablehnung	SSC1 Kontakt zu Regelschüler:innen SSC2_Integration erschwert SSC3_sprachl. Integration SSC4_nicht genug Fachkräfte	2 4 2 1
		SC2 Zustimmung	SSC1 sonst zum Scheitern verurteilt SSC2 aber schneller Übergang in die Regelklasse SSC3 Identifikation mit Klassenraum SSC4 Schutzraum	1 3 1 3
		SC3 Kombination aus beidem		1
OK5 EP	UK6 EP Sprachverbot	SC1 Pro SV	SSC1 Anreize bieten Dt. zu sprechen SSC2 Deutschpflicht Schulhof	2 1
		SC2 Contra SV	SSC1 überhaupt sprechen SSC2 Freiheit des Einzelnen SSC3 Widerspricht Integration SSC4 Unkontrollierbar SSC5 Sprachenvielfalt Bereicherung SSC6 Freunde finden SSC7 Identitätsfaktor	2 1 1 1 1 1 1
		SC3 Unentschlossen		1
OK5 EP	UK7 EP Deutsch	SC1 widerspricht Inklusionsgedanken		1
		SC2 Pause soll Erholung sein		1
		SC3 fördert Integration		4
		SC4 Verbot durch Elternhaus		1
		SC5 fördert Sicherheit und Selbstbewusstsein		1
		SC6 fördert allgemeine Sprachkompetenz		4
		SC7 kein Gewinn für Bildungssprache		1
		SC8 Erstsprache pflegen		1
		SC9 Training Umgebungssprache		1
OK5 EP	UK8 EP Leistung	SC1 Nein		12
OK5 EP	UK9 andere	SC1 wichtig Familie kennenzulernen		1
		SC2 Chance des Zweitsprachenerwerbs		1
		SC3 Schüler:innen mit Migrationshintergrund besser als die ohne		1
		SC4 Relevanz Klassenfahrten		1
		SC5 Unterrichtsatmosphäre wichtiger als Vorgaben		1
		SC6 Lehrkräftezimmer als Rückzugsort		1
		SC7 intersektionale Perspektive für Schüler:innen haben		1
		SC8 Einstellung zu nzS		9
		SC9 Einstellung zu verschiedenen Kulturen		2

Die Lehrkräfte zeigen ein heterogenes Bild in Bezug auf die Umsetzung der Sprachförderung im Regelunterricht (UK 1 EP Sprachförderung). Während einige Lehrkräfte besonders die Herausforderungen betonen, handelt es sich für andere Lehrkräfte um eine selbstverständliche Tätigkeit. Ein ähnliches Bild zeigt sich in Bezug auf die Umsetzung der

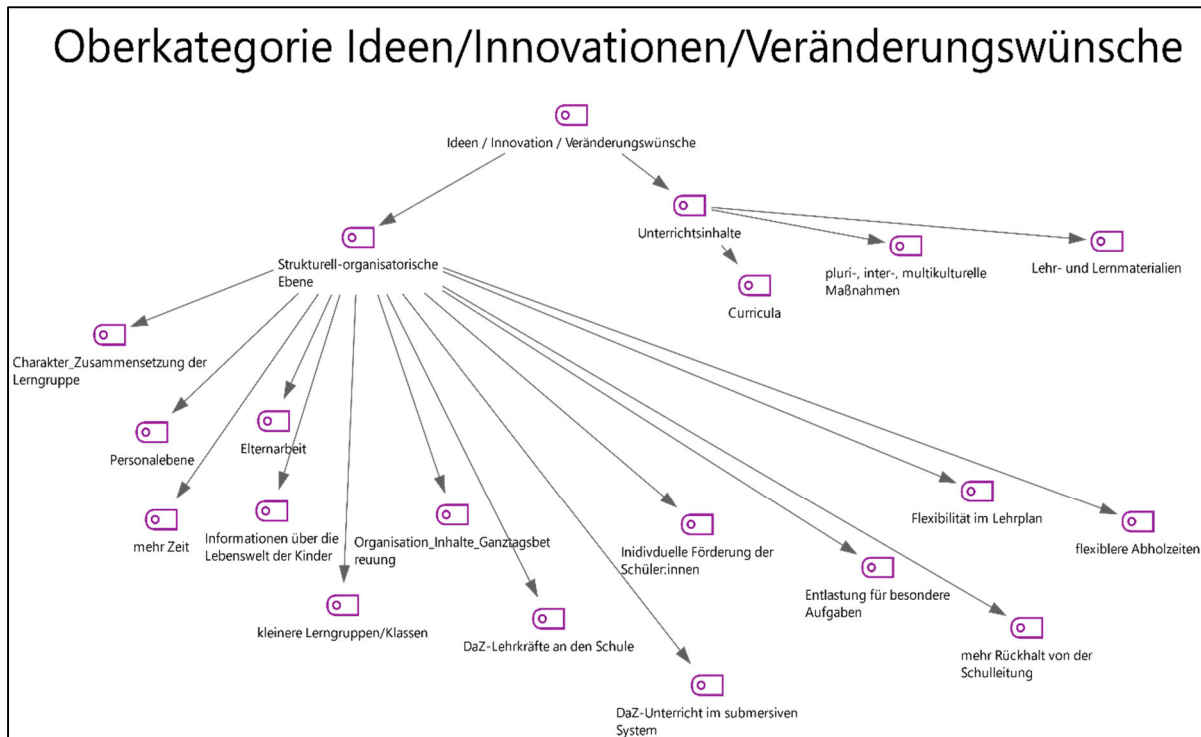
durchgängigen Sprachbildung. Hier wird deutlich, dass einige Befragte keine Idee zur Etablierung und Durchführung des Konzepts haben, während andere die fächer-, schulstufen- und schulformübergreifende Aufgabe bereits internalisiert haben (UK2 EP Sprachbildung). Im Diskurs zum Fach- vs. Sprachunterricht (UK3 EP Sprach/Fach) zeigte sich, dass die Expert:innen jeweils unterschiedliche Perspektiven einbringen. Während hier zum einen die Relevanz der jeweiligen Fachsprachen, aber auch von Bildungssprache im Allgemeinen thematisiert wurden, betonten die Lehrkräfte auch, dass ein sprachsensibler Unterricht allen Schüler:innen helfen würde. Besonders in Bezug auf die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen zeigte sich, neben skeptischen Einwänden u.a. in Bezug auf die für die Umsetzung benötigte Zeit, auch, dass für viele Befragte der Zusammenhang zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen sowie deren didaktische Verbindung, essentiell sind. Die fachlichen (Vor-)Kenntnisse neu zugewanderter Schüler:innen (UK4 EP fach.Kennt.) werden unterschiedlich bewertet. Während einige Lehrkräfte Beispiele für besonders gut vorgebildete Schüler:innen benennen und Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte als Bereicherung beschrieben werden, sprechen andere Lehrkräfte neu zugewanderten Schüler:innen z.T. Kompetenzen ab und begründen dies mit der kulturellen Herkunft oder dem Schulsystem im Herkunftsland. Wiederum andere Lehrkräfte trauen sich keine Beurteilung dieses Sachverhalts zu oder fordern eine individuelle Betrachtungsperspektive. Im Rahmen der Diskussion um das ideale Beschulungsmodell (UK5 EP Beschulungsmodell) zeigt sich ein Diskurs, der zum einen Vorteile für das parallele Modell ins Feld führt, wie das Vorhandensein eines Schutzraums, zum anderen aber auch Nachteile sieht und für das submersive Beschulungsmodell argumentiert. Hierbei werden vorallem die sprachliche und kulturelle Integration sowie der Kontakt zu Schüler:innen der Regelklassen ins Feld geführt. Bezüglich Sprachverböten von Herkunftssprachen im Unterricht (UK6 EP Sprachverbot) positionieren die meisten befragten Lehrkräfte sich gegen eine Deutschpflicht. Die Argumente dagegen sind mannigfaltig und reichen von der Freiheit des Einzelnen über Widersprüche in Bezug auf Integration im Allgemeinen bis hin zu Sprachenvielfalt als Bereicherung. Auch pragmatische Aspekte, wie die Unkontrollierbarkeit, werden angeführt. Die Frage, ob Deutschsprechen in den Pausen die bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen fördert (UK7 EP Deutsch), beantworten die Lehrkräfte sehr unterschiedlich und berichten teilweise von „Deutschverboten“ auf den Schulhöfen und sozialen Kontrollen. Einige Lehrkräfte sind der Meinung, dass es sprachliche Kompetenzen und die Integration der Schüler:innen fördern würde. Andere Befragte sehen

keine Gewinne für bildungssprachliche Kompetenzen und betonen den Erholungscharakter von Pausen. Alle Lehrkräfte sind sich einig, dass das Leistungsniveau der Schüler:innen ohne Zuwanderungsgeschichte durch den gemeinsamen Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen nicht beeinflusst wird und nennen Gewinne für alle Schüler:innen und Chancen, die sich durch den gemeinsamen Unterricht ergeben (UK8 EP zu Abfall Leistungsniveau durch gemeinsamen Unterricht). Aus den weiteren Reflexionsthemen der Lehrkräfte (UK9 andere Reflexionsthemen) lässt sich konkludieren, dass neben dem Wunsch nach einer Stärkung des Klassenverbands (z.B. durch Klassenfahrten), dem Lehrkräftezimmer als Rückzugsort und der Betonung der Chance durch das Kennenlernen der Familien von neu zugewanderten Schüler:innen, auch der intersektionale Blick auf die Schüler:innen mehr Beachtung bekommen muss. Hierbei sei reflektiert, dass der zuschreibende Blick auf „Geflüchtete“, die den Marker „geflüchtet“ erhalten und dann automatisch „Sprachförderbedarf“ haben, außen vorlässt, dass es sich um Menschen handelt, die in ihrer Lebenswelt möglicherweise mit anderen Themen beschäftigt oder aber auch von anderen Diskriminierungen betroffen sind. Auch die Tatsache, dass eine internationale Familiengeschichte nicht automatisch auf einen schlechteren Sprach- oder Wissensstand hindeute, wird von bestimmten Lehrer:innen reflektiert. In dieser Unterkategorie zeigen sich aber auch stark zuschreibende, fast rassistische Segmente, die deutlich machen, dass nicht alle Lehrkräfte aktiv in einer vorurteilsreduzierten und diskriminierungskritischen Umgangsweise unterrichten und mit Schüler:innen umgehen.

7.5.6 Auswertung OK6 IIV: Ideen/Innovationen/Veränderungswünsche

In dieser Kategorie haben sich induktiv neue Kategorisierungen ergeben, die sich zunächst in die Unterkategorien *Unterrichtsinhalte (UK1 UI)* und *strukturell-organisatorische Ebene (UK2 SOE)* gliedern lassen. In beiden Kategorien ergaben sich weitere Subcodes, die sich wie folgt darstellen:

Abbildung 33: Vollständige Codes Oberkategorie (OK6 IIV)



7.5.6.1 UK1: Unterrichtsinhalte

In der Unterkategorie *Unterrichtsinhalte (UK1 UI)* wurden 3 Subcodes identifiziert: SC1 *Curricula (SC1 Curricula)*, *pluri-, inter-, multikulturelle Maßnahmen (SC2 Plurikultur)* und *Lehr- und Lernmaterialien (SC3 Materialien)*. In Bezug auf *Curricula (SC1 Curricula)* äußert Hedda den Wunsch nach einem übersichtlichen, konkreten Curriculum:

„Ja, auf jeden Fall. Ein Curriculum, was zumindest als ähm als Empfehlung mit herausgegeben wird, es muss ja nicht unbedingt verpflichtend sein, aber ein übersichtliches konkretes Curriculum für ähm (unverständlich)-Förderung wäre nicht verkehrt, wobei, das ist ja eigentlich wiederum unsinnig, weil das Schulgesetz sagt jaa, dass die Kinder sofort integriert werden sollten und nur in Ausnahmefällen in den Klassenverband bleiben sollten und deswegen brauchen wir das nicht.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 81)

Im Folgenden konkretisiert sie, dass es von Vorteil wäre für den „DaZ-Unterricht“ ein Regelwerk zu haben. Auch Ulrike thematisiert den Wunsch nach Regularien. Bezüglich *pluri-, inter-, multikulturellen Maßnahmen (SC2 Plurikultur)* finden sich zwei Nennungen. Heidi würde gerne Schule multikultureller denken:

„Unterrichtsinhalte würden ähm fremde Kulturen, egal, egal welche auf jeden fall fremde Kulturen mitaufnehmen. Das ist VIEL zu wenig. In unseren jetzt mal von meinen Fächern hergesehen. Sowohl was die Literatur anbelangt, als auch was die Geschichte anbelangt. Es gäb so viele Anknüpfungspunkte, die man, wo man diese Leute miteinbeziehen könnte, wo die was wissen, wo die glänzen können. Ohne, dass sie was dafür tun. So wie deutsche Kinder auch, die eben schon mal auf ne Burg gefahren sind ähm so könnten aber ähm arabische Kinder zum Beispiel könnten eben ähm vom Islam erzählen, von der Kultur des Islam. Sowas gibt es nicht, aber das wäre doch, das wäre doch ne multikulturelle Schule, wenn alles miteinbezogen würde.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 83)

Im weiteren Verlauf des Interviews berichtet sie zudem von ihrer Theater-AG, bei der man auch stärker eine plurikulturelle Ausrichtung etablieren könnte:

„Ich habe zwölf Jahre an unserer Schule die Theater-AG geleitet. Da würde ich natürlich auch einsetzen können, ne. Und ähm ich habe, ich habe ähm ausländische Schüler mitintegriert, aber das könnte man natürlich viel stärker auch machen, indem man auch ähm Stücke auswählen würde, die eben multikulturell sind oder die eben aus andern Ländern kommen. Würd ich heute sicherlich so machen.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 95)

Sarah thematisiert das Feld der interkulturellen Kompetenz und würde gerne ebenfalls stärker verschiedene Kulturen in den Schulalltag einbinden:

„ich bin eigentlich immer so gerne für interkulturelle Kompetenz und kulturellen Austausch. Ich glaube, dass man zum Beispiel vielleicht in Schulen so ein Kulturrennen, wie so ein kulturelles Fest oder ein Fest der Kulturen oder so veranstalten kann. Äh, um da irgendwie zu zeigen: okay, wie viele Nationalitäten haben wir überhaupt hier an der Schule und dann einfach halt die Leute oder auch die Nation oder die Kulturen kennenlernen, ich glaube das ist immer ganz wichtig.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 37)

Sie möchte die kulturelle Vielfalt der Schüler:innen durch verschiedene Maßnahmen betonen und in den Fokus rücken. Für den Subcode SC3 *Materialien* konnten 3 Nennungen identifiziert werden. Carl wünscht sich Wörterbücher oder „Übersetzungsmaschinen“. Wolf wünscht sich „ausgereifere Materialien“ („so ausgereifere Materialien, die vielleicht auch ähm ja vielleicht unterstützen (Interview_Wolf_06.09., Pos. 67)“, Oskar möchte, dass Verlage stärker mit Lehrkräften, die im Schuldienst tätig sind, zusammenarbeiten:

„Dann auch das Material ist mit Sicherheit verbesserungswürdig. Da müssen im Prinzip auch die Leute, die sich auskennen dran arbeiten und nicht so Schulbuchverlag Cornelsen ja, ich bin ja hier mit, weiß ich nicht, ich, das Gefühl habe ich ja bei Cornelsen immer, dass die eine Stimme bei den Themenvergaben haben, wenn die überlegen wir machen neue Lehrpläne, dann darf Cornelsen erst einmal seinen Vorschlag einreichen und dann wird das meistens gemacht, ja, sonst kann ich mir nicht vorstellen, wie kann dieser Oberstufenband immer ganz genau die zukünftigen Abiturprüfungsthemen benennen. Also da muss irgendwas sein, Lobbymäßig. Und, ja, da müssen nicht das, was Schulbuchverlage denken, was gut ist, sondern das was von Lehrern, die aktiv damit betraut sind.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 85)

7.5.6.2 UK2: Strukturell-organisatorische Ebene

In der Unterkategorie *Strukturell-organisatorische Ebene (UK2 SOE)* konnten durch die Antworten der Befragten 14 strukturierende Unterkategorien festgelegt werden. Die nachfolgende Beschreibung weist keine Hierarchisierung auf.

7.5.6.2.1 SC1 Elternarbeit: Elternarbeit

In der Kategorie *Elternarbeit* äußert Manu den Wunsch, dass Eltern von neu zugewanderten Schüler:innen das Schulsystem und die schulischen Abläufe nähergebracht werden:

„Es kann nur funktionieren, wenn die Eltern verstanden haben, okay hier läuft das jetzt so und so und Schule ist nicht, wo man mal kommt und mal nicht kommt, ganz schwierig.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 38)

Manus Aussage zeigt an, dass es aktuell diesbezüglich Schwierigkeiten gibt und Eltern die Regelmäßigkeit und Verpflichtung zum Schulbesuch noch nicht verstanden hätten. Wolf kritisiert, dass er die Erfahrung gemacht habe, dass Eltern die Relevanz von Schule nicht in der Art verstanden hätten, wie er es sich wünschen würde:

„dass die, manche habn dann doch ähm ganz andere Sicht von Schule und auch die, die Eltern, das spielt Schule eigentlich gar keine Rolle, hat man so das Gefühl und ähm wir hatten auch schon Elternnachmittage, wo wir das thematisieren ähm zumindest die, die gekommen sind und die, die nicht kommen, dann sieht man: ok ähm (...) Bildung is irgendwie ganz was Unwichtiges, da würd ich mir wünschen, dass das sich ändern würde.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 67)

Es wird deutlich, dass er dies in Bezug zur Teilnahme an Elternnachmittagen setzt. Er wünscht sich, dass der Stellenwert von Bildung von allen Eltern anerkannt werde. In seiner Formulierung „dass die“ könnte sich eine diskriminierungsrelevante Zuschreibung verstecken, welche untersucht werden müsste²²⁶.

7.5.6.2.2 SC2 Zeit: Mehr Zeit

In der Unterkategorie *Mehr Zeit* wurden Segmente identifiziert, die den Faktor Zeit in unterschiedlicher Weise beschreiben. Daher wurden hier 3 Subsubcodes festgelegt: *SSC1 Zeit Kollegialer Austausch*, *SSC2 Zeit für Schüler:innen* und *SSC3 Zeit Erstförderzeitraum*. Für Maria ist die Zeit gemeint, die sie benötigen würde, um mehr in den Austausch mit Kolleg:innen zu gehen.

„Also der Wunsch wäre natürlich, hab ich die Zeit auch wirklich mich mit den Kollegen ständig abzusprechen, weil das kommt natürlich immer noch on-top. Also welche Entlastung hab ich denn dahingehend, weil ich muss mich halt mit Kollegen auch austauschen über Schüler und das in nem anderen Rahmen als ich das sonst mache in der Regelklasse, ne. Also das, da wäre dann natürlich, wenn man wünschen darf, wirklich welche Entlastung gibts dafür oder welche zusätzlichen Stunden werden dafür dann bereitgestellt, dass die Schüler bestmöglich vorbereitet werden. Und das gehört finde ich dann dazu, dass dann Kollegen untereinander

²²⁶ Siehe Kategorie Vorerfahrungen (7.5.2) und 8.5 Perspektiven und Anregungen für die Lehrkräfteausbildung

sich abstimmen können in welchem Rahmen kann, ne können wir denn jetzt weiterschicken, was müssen wir vielleicht noch tun, welches Material gibts noch für den oder welche Möglichkeiten sehen wir da noch letztendlich, ne.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 64)

Sie berichtet, dass die Absprachen mit Kolleg:innen sehr zeitaufwändig seien, um die individuelle Förderung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Sie wünscht sich eine zeitliche Entlastung. Manu gibt an, dass ihr die Zeit im Unterricht für die Schüler:innen hat:

„Also die Herausforderung finde ich einfach, dass man ja im Grunde keine Zeit hat, extra für die Schüler im Unterricht.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 34)

Im Verlauf berichtet sie, dass die alltägliche Arbeitsbelastung im Regelunterricht ihr keine zeitlichen Kapazitäten ließe, um neu zugewanderte Schüler:innen adäquat zu fördern.

„Und ich glaube, dass ist einfach, dass man einfach viel zu wenig Zeit hat und das wär einfach gut, wenn noch jemand dabei wäre, dass man zu zweit unterrichtet.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 34)

Für sie würde sich das zeitliche Problem lösen, wenn eine weitere Person den Unterricht begleiten würde. Oskar möchte den Lernenden mehr Zeit geben, um die deutsche Sprache zu lernen und erläutert, dass der Erstförderzeitraum von zwei Jahren seiner Meinung nach zu kurz sei:

„Ich glaube, ich würde diesen Zeitraum, in dem sie Sprache lernen vergrößern. Also diese zwei Jahre Erstförderzeitraum sind meiner Ansicht nach fast zu wenig um die Sprache vernünftig zu erlernen, sich in einem was Gymnasiales auch zurecht zu finden. Es muss nicht jedes Kind gymnasial sein, das ist ja selbstverständlich, ne? Man kann ja nicht sagen, alle die zuwandern sind gymnasial geeignet, das ist klar, das geht ja nicht. Aber da mehr Zeit für die Integration zu bekommen, mehr Möglichkeiten, noch nicht einmal, also finanzielle Ausstattung will ich gar nicht sagen, das kann man ja immer ganz schnell fordern und sagen: Geld unterrichtet Kinder nicht und Geld führt auch nicht zu Lernzuwachs, sondern vernünftige Konzepte, die ebenso ein Erstförderzeitraum begleiten, so Kinder begleiten können, die angepasst sind und die eben auch mit Sinn und Verstand entwickelt wurden.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 83)

Er wünscht sich mehr Zeit für die Integration der Kinder und begleitend „vernünftige“ Konzepte für den Erstförderzeitraum.

7.5.6.2.3 SC3 Personal: Personalebene

In der Unterkategorie *Personalebene* wurden Aussagen der Expert:innen zusammengefasst, die zum einen mehr personelle Ressourcen fordern, zum anderen sich Kontinuität in der Zusammensetzung des Kollegiums wünschen. Hierfür wurden zwei Subsubcodes festgelegt: *Absprachen/Austausch Kollegium (SSC1 Austausch)* und *Unterstützendes Personal (SSC2 Unterstützung)*. In die erste Kategorie fällt zum Beispiel Max' Wunsch nach Kontinuität:

„Ich würde mir wünschen, dass ich tatsächlich mit einem Stamm von festen Kolleginnen und Kollegen verlässlich zusammenarbeiten kann und dass die Fächer tatsächlich so unterrichtet werden können, dass (5) es ein sinnvolles ergibt.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 88)

Er führt aus, dass der „feste Stamm“ verlässlicher zusammenarbeiten könnte und sich dadurch eine produktivere Arbeitsweise ergeben würde. Im Folgenden erläutert er, dass er sein Wunsch ist, ein festes und damit verlässliches Team zu haben:

„Da würde ich mir tatsächlich im Idealfall wünschen, okay, es gibt Leute, die sind als festes Team unterwegs und da kann ich mich drauf verlassen. weiß ich nicht, im ersten Quartal laufen die und die Sachen. absprachen können eingehalten werden oder was das Konsequenzverhalten angeht, das bei uns dann ähnliche Einschätzungen der Situation und Folgehaftigkeit herrscht.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 88)

Er bezieht dies auch auf das „Konsequenzverhalten“ und deutet damit eine ähnliche Vorgehensweise und Absprachen bezüglich des Umgangs mit unterrichtlichen Verstößen an. Wolf wünscht sich einen schulübergreifenden Austausch mit Lehrkräften, die sich mit ähnlichen Unterrichtssituationen und Gegebenheiten befassen:

„Ähm (unv.) wär jetzt mal interessant wie das so andere Schulen eigentlich managen und das hat mehr so nen bisschen ähm bei der Fortbildung Gelegenheit sich mit Kollegen auszutauschen, wie die das machen und ähm so wie ich es mitbekommen habe, läuft es eigentlich bei allen ganz gut. (unv.) es is halt, also ich hab immer so das Gefühl, DaZ is immer irgendwie: Gott, Hilfe.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 108)

In seiner Äußerung wird deutlich, dass er annimmt, dass die Konzepte anderer Schulen und die der Lehrkräfte gut funktionieren und er gerne „Best-practise-Beispiele“ oder die Gelegenheit zum kollegialen Austausch hätte.

In der Subkategorie *Unterstützendes Personal* äußern die Expert:innen mehrfach den Bedarf an übersetzenden Personen:

„Ja, ja klar vielleicht mal so ne Übersetzer“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 67)

„Und das wäre schon wichtig, wenn man da dann einfach ähm ja in so ner Traumschule dann mal eben so 78 Dolmetscher hätte (lacht) (unv.) die dann sofort, ne. Ja wenn man träumen darf (lacht).“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 76)

Hier scheint ein großer Bedarf vorhanden zu sein. Darüber hinaus wird der Aspekt des Teamteachings angesprochen. Oskar wünscht sich eine Fachkraft für Deutsch als Zweitsprache an seiner Seite:

„Ja, natürlich, das, äh, mehr Lehrer, das muss natürlich auch sein. Also das was mir jetzt, was ich jetzt habe in meinem Stundendeputat, dass das verteilt wird, auf mehrere Schultern. Oder, in so Situationen halt, wenn ich in solchen Klassen bin, dass man da zu Zweit drin ist. Das würde auch schon helfen. Und dann nicht Abgeordnete von irgendwelchen Schulen, die da irgendwie weggelockt werden, sondern Fachleute.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 87)

Oskars Aussage lässt darauf schließen, dass er die Erfahrung gemacht hat, dass es zum Teil begleitende Fachkräfte gegeben hat, die aber nicht kontinuierlich in der Klasse verblieben sind. Manu wünscht sich eine:n Integrationshelfer:in:

„Das wär einfach gut, wenn noch jemand dabei wäre, dass man zu zweit unterrichtet, oder, ähnlich wie bei der Inklusion, dass man IW-Helfer, heißen die IW-Helfer?“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 34)

Wolf wünscht sich Sozialarbeiter:innen oder geschulte Mitarbeitende, die als Ansprechpersonen helfen können, wenn zum Beispiel Formulare mit neu zugewanderten Schüler:innen ausgefüllt werden müssen.

„Mehr Ansprechpartner, auch ähm wie das jetzt nach der Schule weitergeht mit den Formularen. Also die komm irgendwie zu mir und ich les da irgendwie ähm ne ähm Amtsbrief oder was auch immer und versteh dann selbst erstmal gar nichts und muss ja selbst erstmal überlegen und dann soll das irgendwie so ne Geflüchteter ausfüllen. Also dass die halt auch vielleicht, vielleicht mehr Sozialarbeiter oder irgendwie so geschulte Mitarbeiter in der Schule.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 67)

7.5.6.2.4 SC4 DaZ submersiv: DaZ-Unterricht im submersiven System

Sarah wünscht sich, dass der Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen in der Lehramtsausbildung stärker auch in den Fachdidaktiken inhaltlich aufbereitet wird:

„Also ich würde mir wünschen, dass zum Beispiel in der Ausbildung, während des Referendariats zum Beispiel, dass das eigentlich fast ein, äh, ganz wichtiger Bestandteil ist, dass man mal lernt Deutsch als Zweitsprache mit zu vermitteln. Oder allgemein, weil jeder hat Neuzugewanderte in seinem Unterricht. Deswegen wird es auch hauptsächlich nur im Deutschunterricht vermittelt und das finde ich geht eigentlich nicht. Finde es ist viel wichtiger das allgemein mal, auch fachfremd zu vermitteln. Also, dass vielleicht in Fachseminaren auch es da eine Spalte gibt, wo die sagen, okay, es wird jetzt in Spanisch machen wir hier die Einheit zu, wie integrieren wir Neuwanderte auch im Fremdsprachenunterricht oder wie integrieren wir Neuzugewanderte im Geografieunterricht. Welche Knipps und Griffs habe ich da, mit sprachsensiblen Unterricht zum Beispiel.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 39)

Sie führt aus, dass auch den Umgang mit Fachbegriffen im Fachunterricht alle Schüler:innen vor Herausforderungen stellen würde und sie daher gerne mehr Input dazu in ihrer Ausbildung gehabt hätte, um neu zugewanderte Schüler:innen auch im Regelunterricht, in submersiven Beschulungsmodellen, adäquat fördern zu können. Ralf möchte hingegen, dass parallele System stärken und erläutert die Wichtigkeit einer separierten Klasse als Schonraum:

„(...) dass diese IVK auf jeden Fall aufrecht erhalten werden muss, als ein Schonraum, als ein Raum, wo Schüler:innen A: ankommen können und wo sie dann Menschen aber auch finden, die sie nicht bewerten, wo sie nicht ständig unter einem Leistungsdruck stehen und unter Erwartungsdruck, ähm und den zu erfüllen, ähm und dass sie aber gleichzeitig ständig die Möglichkeit haben müssen in einem durchlässigen System auch ähm dahin gehen zu können, wo sie ihre Stärken und das was sie mitbringen, oder das was sie entwickeln wollen zu entwickeln“ (Interview_Ralf_23.07., Pos. 73)

Ihm ist es aber auch ein Anliegen, dass parallel die Möglichkeit besteht, dass Schüler:innen eine Selbstbestimmung erleben und das System dies mit einer Durchlässigkeit unterstützt. Aufgrund der Äußerungen wurden hier die Subsubcodes *Einbezug der Fachdidaktiken* (SSC1 Fachdidaktik) und SSC2 *Ablehnung des submersiven Systems* gebildet.

7.5.6.2.5 SC5 Förderung: Individuelle Förderung der Schüler:innen

Oskar berichtet begeistert davon, dass er erlebt habe, welche Effekte eine individuelle Förderung von neu zugewanderten Schüler:innen haben könne:

„Ich habe Inklusion am Anfang erlebt, mit einem Förderschullehrer, der eben in zwischen eine Gastprofessur in Kiel oder so hat, ich weiß es nicht mehr, zu dem Bereich. Und das war natürlich sensationell, mit dem in dieses Thema einzusteigen. Der hatte einen Plan, der kannte, das waren ja nur vier Kinder, der kannte diese vier Kinder alle und mit dem habe ich nachmittags kurz zusammengesessen und gesagt: Das will ich machen. Und dann hat er gesagt: So pass auf, wir machen das so und so. Ich bereite den Text vor, entlaste den und wir starten gemeinsam. Die Kinder bleiben im Raum, arbeiten unterschiedlich und landen dann am Ende der Stunde, haben die die gleichen Ergebnisse im Heft. So muss es eigentlich sein.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 87)

Sein Erfahrungsbericht zusammen mit einer kompetenten Person individuelle Förderung von Kindern umzusetzen, zeigt zum einen seinen Wunsch den Kindern gerecht zu werden und deutet gleichzeitig an, dass der aktuelle Ist-Zustand an seiner Schule nicht diesem Ideal entspricht.

7.5.6.2.6 SC6 Flexibilität: Flexibilität im Lehrplan

Max wünscht sich einen flexibleren Umgang mit dem Curriculum für seine Unterrichtsgestaltung:

„Meine Traumschule hätte tatsächlich einen Bereich, eine festen Kern, ob feste Leute. Ähm, Variabilität noch im Lehrplan, dass man Sachen ausprobieren kann, wenn man merkt, okay, damit komme ich gerade mit dem Kurs klar. Oder die springen unheimlich auf so einen Onlinekurs an. Oder das und das funktioniert super. Oder spielerische Sachen mehr oder Wochenplan kommt denen entgegen. Dann machen wir das auch in dem und dem Rahmen. Oder oder oder. Das heißt, da wünsche ich mir tatsächlich eine Art von Verlässlichkeit und noch die Möglichkeit tatsächlich möglichst inhaltlich frei zu sein.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 104)

Er nennt dies „Variabilität im Lehrplan“ und erläutert, dass er stärker auf die Bedürfnisse seiner Lerngruppe eingehen möchte. Das Äußern dieses Wunschs zeigt, dass die aktuelle Situation in seiner Schule ihm diese Freiheit nicht gibt.

7.5.6.2.7 SC7 Entlastung: Entlastung für besondere Aufgaben

Maria spricht an, dass sie durch die zusätzlichen Aufgaben, die sich für sie durch die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen ergeben, Entlastungsstunden wünsche, die zum einen ihrem Mehraufwand Rechnung tragen und zum anderen dadurch mehr Kapazitäten für den Austausch mit Kolleg:innen frei werden würden:

„Also welche Entlastung hab ich denn dahingehend, weil ich muss mich halt mit Kollegen auch austauschen über Schüler und das in nem anderen Rahmen als ich das sonst mache in der Regelklasse, ne.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 64)

Sie führt als Begründung an, dass im Vergleich zum Regelunterricht mehr Absprachen nötig seien. Sie beschreibt im weiteren Verlauf des Interviews, dass sie sich gerne mit den Kolleg:innen über geeignete Materialien absprechen und die individuelle Förderung der einzelnen Schüler:innen thematisieren würde.

7.5.6.2.8 SC8 Lebenswelt: Informationen über die Lebenswelt der Schüler:innen

In dieser Kategorie kann die Aussage von Jana u.a. aufgeführt werden, die fordert, dass die Lebenswelt der neu zugewanderten Schüler:innen stärker in das Unterrichtsgeschehen einbezogen wird:

„Aber das man sich vielleicht einfach die Lebenswelt der neu zugewanderten aus den verschiedensten Regionen ja oder Ländern, dass man die da so zu einem gewissen Level einbezieht.“ (Interview_Jana_08.06., Pos. 64)

Im weiteren Verlauf des Interviews führt sie aus, dass man jeder lernenden Person nur gerecht werden kann, wenn man auch Informationen über die Lebensumstände erhalten hat.

„Ich persönlich glaube jetzt eher, dass man immer auf das Kind gucken muss und da wünsche ich mir einfach, oder es wäre oft hilfreich, dass man einfach mehr Hintergrundinformationen hätte. Auch wenn man jetzt nicht mit dem Kind darüber sprechen würde, aber einfach, dass man weiß, welche Situation oder was kann man ansprechen. So vermeidet man Situationen über die man vielleicht sprechen können, die aber auch beim Unterrichten helfen würden.“ (Interview_Jana_08.06., Pos. 53)

Als Begründung führt sie an, dass man dadurch Situationen vermeiden könne, die das Kind vielleicht retraumatisieren und gleichzeitig durch den Einbezug der lebensweltlichen Umstände jede lernende Person in der Schule besser fördern könnte.

7.5.6.2.9 SC9 DaZ-Lehrkräfte: DaZ-Lehrkräfte an den Schulen

Bezüglich des Einsatzes von DaZ-Lehrkräften in den Schulen konnte diese Subkategorie gebildet werden. Hedda wünscht sich, dass DaZ-Lehrkräfte nicht nur zur vom Regelunterricht separierten Förderung eingesetzt werden:

„Aber auch wichtig finde ich, dass es dann nicht immer nur die DaZ-Lehrkraft, die nur DaZ unterrichtet, weil das würde das ganze System nur weiter separieren, sondern schon jemand auch ist der ähm über die Grenzen hinweg, also sollen ja gar nicht Grenzen sein, also, dass man jemand hat, der auch Regelunterricht auch ähm unterrichtet, sodass man da auch Verknüpfungen finden kann und das nicht so separiert wird.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 143)

Ihr ist es ein Anliegen, dass DaZ-Lehrkräfte auch im Regelunterricht unterrichten, um die Separierung aufzuheben und gemeinsame Verknüpfungen zu finden. Im Verlauf des Interviews berichtet sie, dass es darüber hinaus wünschenswert wäre, wenn die DaZ-

Lehrkräfte in den Schulen fest im Kollegium verankert werden würden und eine dauerhafte berufliche Perspektive an der jeweiligen Schule hätten.

7.5.6.2.10 SC10 Lerngruppe: Charakter & Zusammensetzung der Lerngruppe

Hedda wünscht sich eine homogenere Zusammensetzung der Gruppe. Dies bezieht sie zum einen auf das Alter der Schüler:innen:

„dass darauf geachtet wird, dass man versucht ähm die Lerngruppe homogen zu halten, also möglichst, das heißt von Alter her wäre das vorteilhaft, ähm vom Zeitpunkt der Zuweisung zu uns.“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 101)

Und zum anderen möchte sie, dass „in bestimmten Bereichen“ auf Homogenität bei der Zusammensetzung der Lerngruppen geachtet wird.

„Man kann das auf keinen Fall bewerkstelligen, gerade weil die ja eben aus unterschiedlichsten Ländern kommen, aber dadurch, dass es eben so heterogen ist, ist es schön, wenn vorher darauf geachtet wird, dass irgendwie in bestimmten Bereichen zumindest eine gewisse Homogenität herrscht, damit man über den Rest der Heterogenität ähm dann auch Herr werden kann und das auch managen kann“ (Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 108-109)

Gleichzeitig konstatiert sie aber auch, dass der Umgang mit „dem Rest der Heterogenität“ für sie machbar ist. Maria thematisiert die kulturelle Verschiedenheit und wünscht sich, dass man Rücksicht nimmt bei der Verteilung auf unterschiedliche Kulturen.

„Ja und dann, dann vielleicht sogar, dass man ähm Rücksicht nehmen könnte also auf, auf die unterschiedlichen Kulturen, die halt letztendlich kommen. Also ne, das das soll jetzt nicht stigmatisierend sein, dass man nur die oder nur die nimmt. Sondern einfach nur, dass die untereinander halt auch einfach Chancen haben.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 76)

Dies begründet sie mit einer Erhöhung der Chancen. Wobei hier unklar bleibt, inwiefern die kulturelle Diversität der Lernenden Chancen minimiert.

7.5.6.2.11 SC11 Ganztags: Organisation & Inhalte der Ganztagsbetreuung

In dieser Kategorie wird angesprochen, dass neu zugewanderte Schüler:innen in der Betreuung nach dem Unterricht die Möglichkeit erhalten Unterrichtsinhalte nachzuarbeiten.

„Und deswegen wäre es wünschenswert, dass diese Kinder die Möglichkeit hätten nach der Schule in der Betreuung wirklich so betreut zu werden, ähm, dass sie den Stoff dann nacharbeiten können. Was andere Kinder vielleicht zuhause machen können.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 42)

Manu wünscht sich, dass die Kinder und Jugendlichen, die Zuhause nicht die Möglichkeit haben eine individuelle Förderung zu erhalten, diese in der Schule bekommen. Sie sieht hier ein Potential für den Bildungserfolg. Heidi spricht ebenfalls die Potentiale der Ganztagsbetreuung an und sieht darin einen Weg mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam, spielerisch Toleranz zu üben und gegenseitig Verständnis füreinander zu entwickeln:

„Ich setz mal da an, was wir haben, wir habn so ne Übermittagsbetreuung. Also wir habn ne Mensa, wo gegessen wird, aber relativ wenig. Und dann gibt es ne Übermittlung ähm Übermittagsbetreuung, diese Übermittagsbetreuung könnte man nutzen, damit sich die unterschiedlichen Kulturen besser kennenlernen. Das könnte anfangen mit ähm also bei uns gehts ja erst in der fünften Klasse los, bringt Spiele mit, die ihr zuhause spielt. Das wäre so ne einfacher Weg, wie ich ne bisschen Toleranz auch üben könnte, ne. Oder wir kochen mal gemeinsam was. Oder solche Sachen halt. Dieses gemeinsame etwas tun aus unterschiedlichen Perspektiven, das würde ich fördern.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 85)

Die Förderung gemeinsamer Zeit aller Schüler:innen, unabhängig ihrer Herkunft und des Sprachstands bietet ihrer Meinung nach ein großes Potential. Dies zeigt auch der weitere Verlauf des Interviews, in dem sie erläutert, dass es darum gehe, gemeinsame praktische Erfahrungen miteinander zu teilen.

„Das mein ich vor allen Dingen, nicht nur kennenlernen. Oh, ich kann da ma nen Artikel lesen. Nein, dieses Praktizieren is ja das Wichtige. Wir tun, wir na, wir deutschen Schüler, wir tun etwas mit euch, was ihr uns vorgebt. Das, dadurch würde dieses Anderssein und ihr seid die Fremden, dadurch würde das verschwinden. So seh ich das.“ (Interview_Heidi_27.06., Pos. 89)

Sie verweist hier auf das „Anderssein“ und nutzt den Begriff der „Fremden“ und erläutert, dass die Sichtweise aufeinander sich verändern würde. Die Nutzung der Ganztagsbetreuung für didaktische Zwecke und speziell für die Unterstützung und Erhöhung des Bildungserfolgs neu zugewanderter Schüler:innen könnte eine wichtige Erkenntnis darstellen.²²⁷ In Bezug auf das Kategoriensystem können hier 3 Subsubcodes ermittelt werden: SSC1 Unterrichtsinhalte nacharbeiten, SSC2 Individuelle Förderung und SSC3 Zeit für kulturellen Austausch.

7.5.6.2.12 SC12 Abholung: Abholzeiten

Es wird der Wunsch geäußert, dass der Schule zugewiesene Kinder zu flexibleren Zeiten nach dem Unterricht abgeholt werden können.

„Was ich katastrophal finde, also, dass sie da jetzt an der Grundschule, weil die (...) da gibt es nur einen Bus, der die Kinder, also die sind jetzt in Schuir²²⁸. Da gibt es nur einen Bus nachmittags um zwei, der die Kinder wieder zurückbringt und vorher waren das eben drei, ne, die konnten, da konnten sich die Familien eben, wie wir auch, aussuchen, wann kommt mein Kind nach Hause, ist das in der Ganztagsbetreuung, möchte ich das zum Mittagessen zuhause haben. Und ähm, ja, solche Sachen und das (...) solche Sachen, das finde ich geht einfach nicht, ne. Weil die Flüchtlinge haben nicht die Möglichkeit ihr Kind von Schuir hinzubringen und von Heidhausen zuhause dann wieder nachmittags abzuholen. Das geht einfach nicht, dafür ist der Weg einfach viel zu weit. Das kann man auch nicht laufen.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 46)

Manu beschreibt, dass es Probleme in Bezug auf die Verkehrsanbindung gäbe und erläutert, dass es für geflüchtete Familien schwierig sei das Kind aufgrund fehlender Mobilität, durch

²²⁷ Siehe Kapitel 8.5

²²⁸ Stadtteil von Essen, in dem eine Unterkunft für geflüchtete Personen liegt.

Autos oder zu selten fahrende Busse, abzuholen. Sie spricht hier mehrere relevante Themen an. Zum einen die grundsätzliche Rücksichtnahme auf die unterschiedlichen Wohnorte und Verkehrsanbindungen aller Kinder und Jugendlichen. Zum anderen die finanziellen Möglichkeiten geflüchteter Personen, die über kein Auto verfügen. Die unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen schaffen hier eine Bildungsungleichheit, weil die Teilnahme an Angeboten der Nachmittagsbetreuung und somit zum Beispiel Unterstützung bei den Hausaufgaben oder Nacharbeiten von Lerninhalten wegfallen, da die Kinder durch die strukturellen Ungleichheiten gezwungen sind eine frühere Busverbindung zu nehmen.

7.5.6.2.13 SC13 Klassengröße: Kleinere Lerngruppen/Klassen

Manu wünscht sich kleinere Klassen: „Ich glaube, dass die Klassen dann einfach viel kleiner sein müssen.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 50). Auch Wolf äußert diesen Wunsch: Da hätte ich mir gewünscht natürlich klein, kleinere Gruppen“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 67). Maria berichtet, dass sie zum Teil mit 25 Schüler:innen mit unterschiedlichem Sprachniveau arbeitet:

„(...) dass ähm die Schülerinnen und Schüler in viel viel kleineren Klassen unterrichtet werden. Denn zum Teil sind diese Niveaunklassen oder Niveaunkurse würd ich sie jetzt eher nennen. Wirklich so mit 20, 25 Kindern. Das sprengt zum Teil völlig den Rahmen meiner Meinung nach.“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 76)

Für diesen Subcode konnten 3 Nennungen identifiziert werden.

7.5.6.2.14 SC14 Schulleitung: Mehr Rückhalt von der Schulleitung

Für den Subcode SC14 konnte eine Nennung identifiziert werden. Ulrike wünscht sich mehr Rückhalt von der Schulleitung:

„Manchmal ne bisschen mehr Rückhalt von der Schulleitung, dass eben unsere Schulleiter nich sagt nach dem fünften Mal ähm jetzt hab ich da keine Zeit mehr für, den nach Hause zu schicken. Oder wir habn Absprachen eben wirklich gehabt, dass jeder der irgendwie in einer Form gewalttätig wird, dass er sofort abgeholt wird. Da war hinterher von der Schulleitung: Nein, so habn wir das nicht gesagt und ich hab ja noch andere Sachen zu tun. Und da wäre vielleicht die Hoffnung gewesen, wenn wir das zwanzig, dreißig, vierzig Mal durchgesetzt hätten, wäre es sehr sehr anstrengend gewesen. Danach hätte man es aber vielleicht erreicht.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 30)

Sie berichtet, dass es ihr an der Konsequenz der Schulleitung in Bezug auf die Durchsetzung von abgesprochenen und kommunizierten Regeln fehle.

7.5.6.3 Zusammenfassung OK6 IIV

Die befragten Expert:innen äußern diverse Ideen und Veränderungswünsche aus unterschiedlichen Themenfeldern. Neben dem Umgang mit Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen werden auch Wünsche in Bezug auf strukturelle Prozesse und die Umgestaltung der Lehrkräfteausbildung formuliert. Aus der Praxis können sie viele hilfreiche Hinweise im

Hinblick auf die Umsetzung des Unterrichts mit neu zugewanderten Schüler:innen geben, weshalb dieser Oberkategorie eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Die nachfolgende Tabelle zeigt die gebildeten Kategorien:

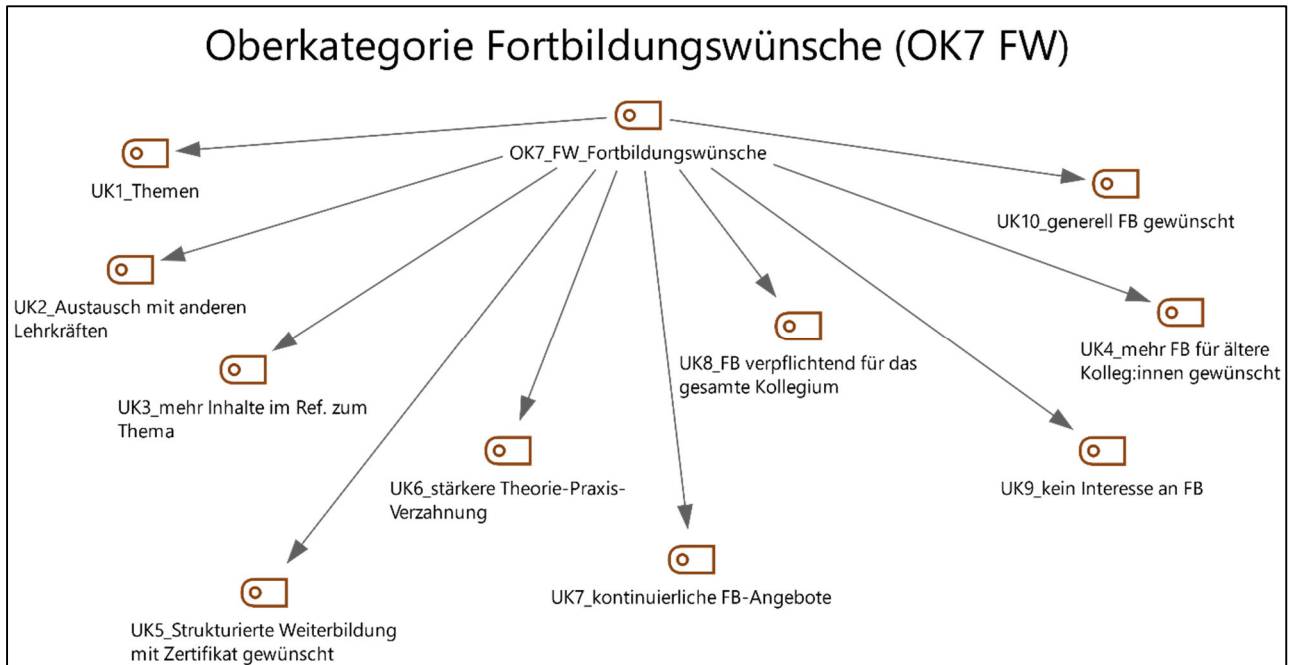
Tabelle 64: Zusammenfassung Kategorisierung OK6 IIV

Oberkategorie (OK)	Unterkategorie (UK)	Subcode (SC)	Subsubcodierung (SSC)	Häufigkeit Nennungen
OK6 IIV	UK1 UI	SC1 Curricula	Keine	2
OK6 IIV	UK1 UI	SC2 Plurikultur	Keine	2
OK6 IIV	UK1 UI	SC3 Materialien	Keine	3
OK6 IIV	UK2 SOE	SC1 Elternarbeit	Keine	2
OK6 IIV	UK2 SOE	SC2 Zeit	SSC1 Zeit Kollegialer Austausch	1
			SSC2 Zeit für Schüler:innen	1
			SSC3 Zeit Erstförderzeitraum	1
OK6 IIV	UK2 SOE	SC3 Personal	SSC1 Austausch	2
			SSC2 Unterstützung	5
OK6 IIV	UK2 SOE	SC4 DaZ submersiv	SSC1 Einbezug der Fachdidaktiken	1
			SSC2 Ablehnung submersives System	1
OK6 IIV	UK2 SOE	SC5 Förderung	keine	1
OK6 IIV	UK2 SOE	SC6 Flexibilität	keine	1
OK6 IIV	UK2 SOE	SC7 Entlastung	keine	1
OK6 IIV	UK2 SOE	SC8 Lebenswelt	Keine	1
OK6 IIV	UK2 SOE	SC9 DaZ-Lehrkräfte	Keine	1
OK6 IIV	UK2 SOE	SC10 Lerngruppe	keine	2
OK6 IIV	UK2 SOE	SC11 Ganztage	SSC1 Unterrichtsinhalte nacharbeiten	1
			SSC2 Individuelle Förderung	1
			SSC3 Zeit für kulturellen Austausch	1
OK6 IIV	UK2 SOE	SC12 Abholung	keine	1
OK6 IIV	UK2 SOE	SC13 Klassengröße	keine	3
OK6 IIV	UK2 SOE	SC14 Schulleitung	Keine	1

7.5.7 Auswertung OK7 FW: Fortbildungswünsche

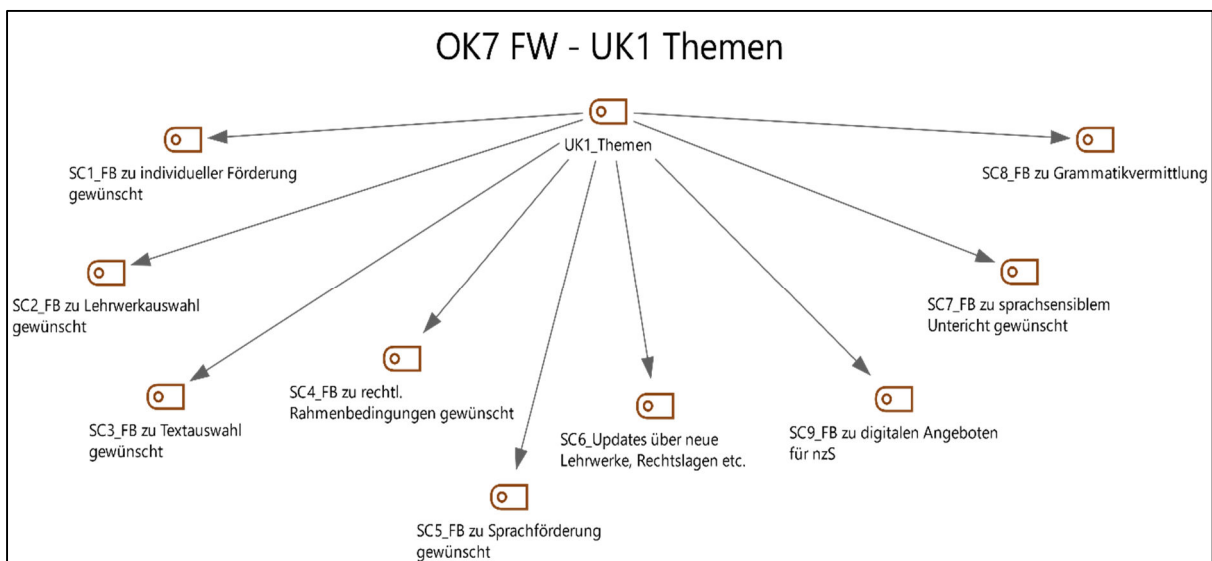
In der Oberkategorie Fortbildungswünsche (OK7 FW) wurden 25 Segmente kodiert und 10 Unterkategorien gebildet. Nachfolgende Übersicht zeigt die Unterkategorisierungen:

Abbildung 34: OK7 FW



In Unterkategorie 1 (UK1 Themen) wurden alle von den Befragten aufgeführten Fortbildungsthemen kategorisiert. Um diese zu strukturieren, wurden 9 Subcodes gebildet. Nachfolgende Übersicht zeigt die Subcodes:

Abbildung 35: OK7 FW - UK1 Themen



7.5.7.1 Ausführungen Oberkategorie 7

Jana wünscht sich Fortbildungen zu individueller Förderung jedes einzelnen Kindes (SC1), während sich Manu eine Fortbildung zur konkreten Lehrwerkauswahl (SC2) wünscht:

„Und dass ich immer noch kein Gefühl dafür hätte, was ist denn jetzt wirklich ein gutes Lehrwerk und nach welchen Kriterien würde ich das aussuchen, weil ich eben noch nie Deutsch als Fremdsprache unterrichtet habe. Genau, und das finde ich, und auch selbst, nachdem eben diese Fortbildung besucht habe, welche Lehrwerke gibt es, dass ich nicht sagen könnte, welches würde ich denn jetzt nehmen.“ (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 64)

Auf die Frage nach Fortbildungsbedarf beschreibt Maria, dass es für sie eine große Herausforderung sei, sich für angemessene Texte zu entscheiden (SC3):

„Also es is natürlich schon so, dass man immer wieder sich überlegt ähm egal sind, egal welche Schüler das sind. Sind die Texte angemessen und wonach wähle ich aus welcher Text is zum Beispiel von der Länge, von den ähm von den Wörtern ähm also dahingehend, dass man wirklich ganz konkret grade in Deutsch. Oder, weiß ich nich, also vor allen Dingen, wenn man dann wirklich in die Acht und in die Neun geht: Welche Gedichte machen denn Sinn und welche sind vielleicht einfach überhaupt nicht, weiß ich nich. Wenn ich jetzt an Stadtgedichte denke, da sind Kinder die, weiß ich nicht, vielleicht aus, aus wo ich selber ja auch nicht weiß wo kommen die hier letztendlich die Schüler. Habn die da überhaupt diese, diese Vorstellungskraft (unv.) gut jetzt, ne sind sie jetzt natürlich im Ruhrgebiet, das schon. Aber sowas wär dann schon glaub ich an der Stelle wichtig. Also wie konkret, ne muss man dahingehend Rücksicht nehmen, wie konkret kann man darauf Rücksicht nehmen und wie wähle ich dann welches Material wirklich aus?“ (Interview_Maria_26.07., Pos. 62)

Max hingegen möchte mehr Unterstützung und Informationen im Feld der rechtlichen Rahmenbedingungen (SC4):

„Es gibt ganz viel, was an der Stelle, eben nicht direkt mit unterrichten zu tun hat, die man erst durch ganz verschiedenste Sachen, durch verschiedene Situationen, mit konfrontiert wird. Beispielsweise, wenn ein Kind zu lange nicht da ist und man erreicht es nicht, Eltern nicht und und und. Wie leite ich an der Stelle zum Beispiel ein Bußgeldverfahren ein? Was passiert mit dem Bußgeld, wenn es dann durch ist, das Verfahren und an der Stelle eben aber beispielsweise, wenn davon auszugehen ist, okay, da wird das Bußgeld niemals bezahlt werden können. Gibt es Alternativen, ähm (10) was so rechtliche Rahmenbedingungen und Hintergründe angeht, das sind Sachen, die für die eigentliche Arbeit dann durchaus relevant sind. Ob es ein maximales Limit gibt, was die Schülerinnen und Schüler in der Woche nachsitzen dürfen. Oder hintereinander.“ (Interview_Max_15.06., Pos. 84)

Oskar wünscht sich eine Fortbildung zur Sprachförderung (SC5) und generell mehr Updates über neue Lehrwerke und Rechtslagen (SC6):

„Ich würde mir generell regelmäßig Updates wünschen, ne, egal was es ist, Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsführung, fachliche Bereiche. Das wird immer so stückweise angeboten, dann aber auch so, dass das immer nur zwei, drei Leute machen können, aus dem Kollegium und nicht mal eine gesamte Deutschfachschaft, ne. Das würde mir helfen, so inhaltlich, das fänd ich gut und dann speziell auf bestimmte Bedarfe, klar gibt es dann Beauftragte für ähm, Fortbildungen an Schulen, aber die können nur dir sagen, so, das ist der Katalog, aus dem wir wählen können.“ (Interview_Oskar_05.10.18, Pos. 99)

Er kritisiert, dass die vorhandenen Angebote nur „stückweise“ angeboten werden würden und nur wenige Lehrkräfte aus dem Kollegium daran teilnehmen könnten. Hedda hingegen wünscht sich eine Fortbildung zu sprachsensiblen Fachunterricht (SC7), während Wolf für sich Grammatikvermittlung als relevantes Thema erachtet:

I: Gibt es noch einen Bereich, in dem du dir persönlich Fortbildungen wünschst? Du hast jetzt schon verschiedene Sachen gemacht, ist da noch was offen geblieben ähm für dich? #00:33:11-6#

B: Also man hat ja schon, klar so nen Überblick, aber jetzt nochmal so was vielleicht auch so ne bisschen langweilig klingt so diese Grammatikvermittlung auch mit diesem Akkusativ, was wir letzte Woche dann hatten. Ähm da so, so die Grammatikvermittlung ne, weil das, das wirkt für mich immer so mathematisch und Deutsch is ja total schwierig mit, mit ähm der, die, das und ähm alle andern habn irgendwie nur zwei ähm ähm, wie heißt das? Ähm also Artikel / (Interview_Wolf_06.09., Pos. 68-69)

Im Verlauf des Interviews äußert er zudem einen Fortbildungsbedarf im Feld digitaler Angebote für neu zugewanderte Schüler:innen:

„Also mit Computern, gibts da irgendwelche Programme, dass die jetzt vielleicht auch mal, die sind ja, technisch könn die ja schon so ne bisschen was und das da vielleicht auch ne anderer Zugang is, ne. Also nich nur Lehrwerke und irgendwelche Kärtchen im Klassenraum, sondern, dass da vielleicht auch irgendwie so dass ähm Internet-Plattformen geben würde oder obs die vielleicht auch schon, die gibts bestimmt, vielleicht nur ich weiß nich, ob die gut sind oder nich.“ (Interview_Wolf_06.09., Pos. 71)

Unterkategorie 2 (UK2 Austausch mit anderen Lehrkräften) bildet Ulrikes Wunsch nach Austausch mit anderen Lehrkräften ab:

„Wo ich vorher gesagt hab: Es is alles chaotisch. Und im Gespräch mit anderen, dann doch die Erkenntnis gekommen is: Das läuft doch eigentlich recht gut bei uns. Und nochmal einfach so die Bestätigung zu haben und vielleicht nochmal also wenn es irgendwie so ne Fortbildungsangebote ja Gesprächsrunden, Austauschrunden. Aber jetzt nicht unbedingt auf dem ähm wissenschaftlichen Bereich oder ähm Unterrichtsdidaktik. Da gibt es eben sehr sehr viele Sachen, die man machen kann, die gut sind, die würd ich auch generell nich alle ablehnen. Sondern auch nochmal auch neuen fachlichen Input is gut aber ähm mir persönlich würden eher so Austauschrunden mehr bringen momentan.“ (Interview_Ulrike_19.06., Pos. 38)

Sie beschreibt, dass es für sie effektiv wäre sich mit anderen Lehrkräften auszutauschen, auch um das eigene pädagogische und didaktische Handeln einzuordnen und sich sicherer zu fühlen. UK3 mehr Inhalte im Ref. zum Thema spiegelt Sarahs Wunsch wider:

„Also ich würde mir wünschen, dass zum Beispiel in der Ausbildung, während des Referendariats zum Beispiel, dass das eigentlich fast ein, äh, ganz wichtiger Bestandteil ist, dass man mal lernt Deutsch als Zweitsprache mit zu vermitteln. Oder allgemein, weil jeder hat Neuzugewanderte in seinem Unterricht. Deswegen wird es auch hauptsächlich nur im Deutschunterricht vermittelt und das finde ich geht eigentlich nicht. Finde es ist viel wichtiger das allgemein mal, auch fachfremd zu vermitteln. Also, dass vielleicht in Fachseminaren auch es da eine Sparte gibt, wo die sagen, okay, es wird jetzt in Spanisch machen wir hier die Einheit zu, wie integrieren wir Neuwanderte auch im Fremdsprachenunterricht oder wie integrieren wir Neuzugewanderte im Geografieunterricht. Welche Knipps und Griffs habe ich da, mit sprachsensiblen Unterricht zum Beispiel.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 39)

Sie erläutert, dass sie sich mehr Inhalte zum Themenfeld Deutsch als Zweitsprache im Referendariat („in Fachseminaren“) wünscht. Sarah beschreibt, dass die Fokussierung auf den Deutschunterricht aus ihrer Perspektive nicht zielführend sei und eine vorbereitende Auseinandersetzung auch für Lehrkräfte anderer Schulfächer aus ihrer Sicht sinnvoll sei. Sarah wünscht sich auch mehr Fortbildungen für ältere Lehrkräfte (UK4 mehr FB für ältere Kolleg:innen gewünscht):

„Ich würde mir das aber nicht nur für mich wünschen. Ich würde mir das auch sehr gerne für ältere Lehrer wünschen, weil die meistens einfach ihr Ding durchziehen. Und, ähm, und nicht wirklich viel machen. Also die bleiben bei ihren, also die bleiben irgendwie stehen. Und wir jungen Lehrer, wir sind ja irgendwie noch motiviert.“ (Interview_Sarah_12.09.18, Pos. 33)

Sie äußert, dass in ihrer Wahrnehmung „ältere Lehrer“ in ihrer didaktischen Entwicklung stehen blieben und sie sich daher für diese Gruppe besonders Fortbildungen wünschen würde. Max gibt an, dass für ihn eine Fortbildung mit offiziellem Charakter und Zertifizierung am Ende sinnvoll wäre (UK5 Strukturierte Weiterbildung): „also der Wunsch eventuell nach was offiziell Strukturiertem mit Zertifikat am Ende, ja, wär nicht schlecht“ (Interview_Max_15.06., Pos. 82). Manu hingegen wünscht sich eine stärkere Verzahnung theoretischer Fortbildungsinhalte mit der Unterrichtspraxis (UK6 stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung).

I: Ja, okay, aber, wenn ich dich richtig g verstanden habe, dann ist es so, dass die Themen im Prinzip, dass die gut aufbereitet wurden, dass du das auch mitgenommen hast, aber eigentlich fehlt dir der Transfer in die konkrete Unterrichtssituation, also, und das ausprobieren #00:20:24-0#

B: Also zum Beispiel die Spiele, ja, die Spiele, das konnte ich alles übertragen auf meinen Unterricht, das war super, auch ähm, diese Dramapädagogik, das war ein toller Ansatz, weil ich mich dann wirklich damit zum ersten Mal in meinem Leben beschäftigt habe und auch selber dazu dann Literatur dazu gesucht habe und es auch (.) direkt zu dieser Frau gehen würde und auch als Studentin, wenn ich noch Studentin wäre, würde ich jetzt zu ihr gehen und das machen, weil das wirklich toll war. Aber es ist eben nicht mehr, wie im, selber im Studium, dass du da regelmäßig dich mit beschäftigst. #00:21:00-5#

I: ja, das heißt, es fehlt der Transfer in die Schule? #00:21:03-4#

B: Ja, für mich ja. #00:21:04-3# (Interview_Manu_21.09.18, Pos. 75-78)

Sie berichtet, dass es eine für sie interessante Fortbildung gäbe, die aber ganztägig kontinuierlich mittwochs stattfinden würde und sie dafür nicht vom Unterricht freigestellt werde. Sie habe mehrere Fortbildungen in dem Themenfeld besucht und gemerkt, dass der Effekt von Fortbildungen besonders groß war, wenn der Anwendungsbezug unmittelbar greifbar war und sich das Gelernte direkt auf den Unterricht übertragen ließ. Manus Wunsch nach kontinuierlichen Fortbildungsveranstaltungen („Also das müsste irgendwie kontinuierlicher sein.“ Interview_Manu_21.09.18, Pos. 66) wird abgebildet durch UK7 *kontinuierliche FB-Angebote*. Hedda expliziert, dass sich Fortbildungen im Feld des

sprachsensiblen Unterrichtens für das gesamte Kollegium verpflichtend einführen würde (UK8):

„deswegen fände ich es eigentlich super wichtig, dass ähm so eine Fortbildung dann verpflichtend auch für das ganze Kollegium durchgeführt wird, an der Schule.“
(Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 87)

Für sich selbst hat Hedda kein Interesse an Fortbildungen (UK9 kein Interesse an FB):

I: Wünschen Sie sich persönlich Fortbildungsangebote für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern? #00:39:13-7#

B: Ähm ich habe unheimlich viele Fortbildungen besucht, deswegen, es ist viel da
(Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 74-75)

Dies führt sie darauf zurück, dass sie bereits viele Fortbildungen besucht habe. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass sie sich mehr Unterstützung in Bezug auf Lehrpläne und Lehrwerke wünscht:

„Vielleicht ein bisschen wie schreibt man ein Zeugnis, ähm, dass es irgendwie so ein bisschen, ach das hat gar nichts mit Fortbildung zu tun, sondern eher, dass es ein bisschen einheitlicher wird, also was ist eigentlich jetzt, es gibt ja kein Lehrplan in dem Sinne. Man orientiert sich meistens an einem Lehrwerk und hofft, dass sie es gut gemacht haben. Ähm, und bastelt sich dann irgendwie einen einen ähm Zeugnis zusammen auf Grundlage irgendwelchen Zeugnissen, die mal in Niedersachsen veröffentlicht wurden sind, oder sonst, in irgendeinem Bundesland, aber, dass man da irgendwie einheitlich irgendwas hat, woran man sich orientieren kann“
(Interview_Hedda_14.12.18, Pos. 77)

UK 10 *generell* FB gewünscht fasst nummerisch zusammen, wenn Lehrkräfte angegeben haben, sich Fortbildungen zu wünschen. Hier wurden 10 Segmente aus 7 Dokumenten codiert.

7.5.7.2 Zusammenfassung OK7 FW

Da die Lehrkräfte direkt nach ihren Fortbildungswünschen gefragt wurden, konnten in allen Dokumenten Segmente zu diesem Themenfeld codiert werden und es ergaben sich durch die Materialschau 10 Unterkategorien. Während UK1 *Themen* konkret die genannten thematischen Schwerpunkte abbildet, geben Unterkategorie UK2-UK8 eher organisatorische und strukturelle Wünsche wider. Neben Kontinuität, Austausch mit anderen Lehrkräften, stärkerer Theorie-Praxis-Verzahnung, werden auch mehr Inhalte im Referendariat zum Thema gewünscht sowie Fortbildungen für „ältere Kolleg:innen“. Der Wunsch nach zertifizierten Angeboten wird ebenso geäußert, wie eine Fortbildungsverpflichtung für gesamte Kollegien. Die in UK1 gewünschten Themen sind mannigfaltig und reichen von Lehrwerk- und Textauswahl, über rechtliche Rahmenbedingungen, digitalen Angeboten für neu zugewanderte Schüler:innen bis hin zu Grammatikvermittlung und Updates über neue Lehrwerke und Rechtslagen. Die nachfolgende tabellarische Übersicht fasst Oberkategorie 7

Fortbildungswünsche zusammen und listet die Unter- und Subkodierungsebenen mit ihren Häufigkeiten auf:

Tabelle 65: Zusammenfassung Kategorien OK7 FW

Oberkategorie (OK)	Unterkategorie (UK) (Häufigkeit)	Subcode (SC)	Häufigkeit Nennungen
OK7 FW	UK1 Themen (9)	SC1_FB zu individueller Förderung gewünscht	1
		SC2_FB zu Lehrwerkauswahl gewünscht	1
		SC3_FB zu Textauswahl gewünscht	1
		SC4_FB zu rechtl. Rahmenbedingungen gewünscht	1
		SC5_FB zu Sprachförderung gewünscht	1
		SC6_Updates über neue Lehrwerke, Rechtslagen etc.	1
		SC7_FB zu sprachsensiblen Unterricht gewünscht	1
		SC8_FB zu Grammatikvermittlung	1
		SC9_FB zu digitalen Angeboten für nzS	1
OK7 FW	UK2 Austausch mit anderen Lehrkräften	Keine	2
OK7 FW	UK3 mehr Inhalte im Ref. zum Thema	Keine	1
OK7 FW	UK4 mehr FB für ältere Kolleg:innen	Keine	1
OK7 FW	UK5 strukturierte WB mit Zertifikat	Keine	1
OK7 FW	UK6 stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung	Keine	1
OK7 FW	UK7 kontinuierliche FB-Angebote	Keine	1
OK7 FW	UK8 FB verpflichtend für das gesamte Kollegium	Keine	1
OK7 FW	UK9 kein Interesse an FB	Keine	1
OK7 FW	UK10 generell FB gewünscht	Keine	10

7.6 Ergebniszusammenfassung

Diese Studie fokussiert die empirischen Perspektiven von Gymnasiallehrkräften, die neu zugewanderte Schüler:innen unterrichten. Anhand von zwölf Expert:inneninterviews wurden durch eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse die Felder der *eigenen Lehramtsausbildung* (OK1 ELA), *Vorerfahrungen in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen* (OK2 VE), den *Themenkomplex Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen* (OK3 TKU), *konkrete Unterrichtssituationen und Beispiele aus dem Unterricht* (OK4 US) sowie *empirischen Perspektiven* zu verschiedenen Aspekten der

Beschulungssituation (OK5 EP), *Ideen, Innovationen und Veränderungswünsche* (OK6 IIV) und *Fortbildungswünsche* (OK7 FW) in 7 Oberkategorien strukturiert erhoben. Die Aussagekraft dieser Einzelfallstudie ist durch die Zahl der Interviews begrenzt und kann lediglich Ansätze bieten, um die Prozesse rund um das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen auf den verschiedenen untersuchten Ebenen zu optimieren und effektiver zu gestalten. Die durch die Lehrkräfte benannten Herausforderungen, die skizzierten Kompetenzfelder und die berichtete fehlende oder unzureichende Vorbereitung auf konkrete Unterrichtssituationen mit neu zugewanderten Personen kann Handlungspotential freisetzen. Die Ergebnisse der einzelnen Oberkategorien wurden in den Zusammenfassungen am Kapitelende ausführlich dargestellt, daher werden Ergebnisse an dieser Stelle im Sinne der Redundanzvermeidung nur kurz zusammengefasst. In OK1 ELA wurde deutlich, dass die überwiegende Zahl der Befragten keinerlei oder kaum Vorbereitung auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen in keiner der drei Phasen der Lehrkräfteausbildung erhalten hat. Lediglich zwei Befragte berichten überhaupt über eine irgendwie geartete Vorerfahrung (OK2 VE) in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen. In OK3 TKU wurden neben Herausforderungen, Potentialen, strukturellen Voraussetzungen, Unterrichtsinhalten, dem didaktischen Vorgehen, vor allem die erforderlichen Kompetenzen für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen dargestellt. Die Schilderungen der Expert:innen von konkreten Unterrichtssituationen und Beispielen aus dem Unterricht wurde in OK4 US analysiert. Umfassend wurden die empirischen Perspektiven (OK5 EP) zu Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern, sprachbildendem Unterricht, Sprach- vs. Fachunterricht, paralleler vs. submersiver Beschulung, Sprachverboten und anderen Reflexionsthemen dargestellt. Die Befragten äußerten viele Ideen und Innovationsgedanken (OK6 IIV), um zukünftig die Prozesse und Abläufe rund um die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen zu optimieren. Neben Ideen für konkrete Unterrichtsinhalte, wurden strukturelle Aspekte (den Unterricht, die Schulleitung, die Bildungspolitik betreffend), Personalveränderungen, die Elternarbeit, DaZ-Lehrkräfte an den Schulen, Organisation und Inhalte der Ganztagsbetreuung ebenso angesprochen, wie die individuelle Förderung der Schüler:innen oder die Zusammensetzung der Lerngruppen. Die befragten Gymnasiallehrkräfte äußern einen großen Bedarf an Fortbildungswünschen (OK7 FW) im Themenfeld *Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen* und nennen unterschiedliche inhaltliche Bereiche. Es wurden u.a. Fortbildungen zur Lehrwerkauswahl, rechtlichen Rahmenbedingungen, sprachsensiblen Unterricht,

Grammatikvermittlung und Sprachförderung gewünscht. Darüber hinaus möchten die Lehrkräfte den Austausch mit anderen Lehrer:innen, die neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichten, verstärken, und wünschen sich eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung von Ausbildungs- und Fortbildungsinhalten. Fortbildungen sollten für das gesamte Kollegium verpflichtend sein und als kontinuierliche Angebote gestaltet werden. Auch das Referendariat sollte inhaltlich stärker auf die Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen vorbereiten.

Aufgrund der Umfänglichkeit kann das vollständige Kategoriensystem hier nicht abgebildet werden und wird daher im Anhang zur Verfügung gestellt. Es folgt das abschließende Kapitel dieser Studie, in dem die Ergebnisse der Vor- und Hauptstudie diskutiert, die Forschungsfragen beantwortet, das Forschungsvorhaben reflektiert und Zukunftsperspektiven der Thematik aufgezeigt werden.

8 Diskussion

Der Umgang mit Vielfalt, die Auseinandersetzung mit Diversität findet in allen Lebensbereichen statt. Aber besonders in der Schule, wo Kinder und Jugendliche gemeinsam lernen, zeigt sich schon per se immer schon eine große Diversität. „Wann immer Lernende in Gruppen unterrichtet werden, stellt Heterogenität²²⁹ eine Grundbedingung pädagogischen Handelns dar“ (Riebling 2011: 232). Die individuellen Persönlichkeiten, Charaktere der Schüler:innen, unterschiedliche Lerntypen, Lerntempi, Herkunft, Kultur(en), Sprache(n), Religion, Geschlecht und das Alter von Schüler:innen sind nur einige Faktoren, die sich auf das Unterrichtsgeschehen auswirken. Die Diversität der Lernenden an sich, wird nicht infrage gestellt, sondern es geht vielmehr um den Umgang mit ebd.:

„Mit den Ergebnissen der Schulleistungsuntersuchungen der letzten Jahre ist evident, dass das deutsche Schulsystem der Heterogenität der Schülerschaft nicht durch die Erschließung des hiermit verbundenen kognitiven Potenzials begegnet, sondern sich vielmehr durch eine starke Tendenz zur Segregation in verschiedene Schulformen, Sonderklassen und dergleichen auszeichnet“ (Riebling 2011:232).

Um Schüler:innen im Unterricht erfolgreich gemeinsam zum Lernen zu aktivieren und zu fördern, müssen viele verschiedenen Faktoren erfüllt sein, die durch die Schule, den Unterricht, die Lehrperson, die Mitschüler:innen und weitere Aspekte geprägt werden.

„In den heutigen Klassenzimmern sitzen zunehmend Schüler mit unterschiedlichen Erstsprachen und verschiedenen sprachlichen Erfahrungen. Für ihren Schulerfolg sind die Lehrkräfte mitverantwortlich, denn sie sollen Kinder mit Migrationshintergrund sprachlich angemessen fördern“ (Michalak 2010a:137).

Auch die Hochschulrektorenkonferenz²³⁰ und die Kultusministerkonferenz²³¹ heben in der gemeinsamen Empfehlung für „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ die „Diversität im umfassenden Sinne“ hervor.

„Alle Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können.“ (HRK/KMK 2015: 3)

Durch den Zuwanderungsanstieg in den letzten Jahren (2015/2016 unter anderem aus Afghanistan, Syrien, Irak, Iran) und aktuelle Anlässe (Krieg in der Ukraine, Erdbeben in der Türkei etc.) kommen fortlaufend schulpflichtige Kinder und Jugendliche nach Deutschland. Die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld *Neu zugewanderte Lerner:innen in der Schule* ist ein

²²⁹ Zum Diskurs um Diversität vs. Heterogenität siehe Kapitel 4.3.1

²³⁰ Nachfolgend HRK genannt

²³¹ Nachfolgend KMK genannt

dauerhaftes Thema im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs geworden und geblieben. Die immer wiederkehrende Ausgangssituation, dass Schüler:innen mit Migrationsgeschichte im vorhandenen deutschen Schulsystem integriert und durch die Lehrkräfte ideal in ihrer Bildungsbiographie unterstützt und gefördert werden sollten, zeigt, dass das Thema dieser Studie bis heute aktuell ist. Die Daten der vorliegenden Analyse wurden 2018 erhoben, aber die Ergebnisse sind wiederholbar, weil die aufgezeigten Problemfelder die gleichen geblieben sind. Darüber hinaus zeigt die aktuelle Krisensituation in der Ukraine, die erneut eine starke Wanderungsbewegung, auch nach Deutschland, zur Folge hat, dass das Thema Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache nach wie vor tagesaktuell ist (siehe auch Dubiel et al. 2019: 339). Nachfolgend werden zum einen die Ergebnisse aus der Vor- und Hauptstudie diskutiert, zum anderen, findet eine Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen und Hypothesen statt. Das Forschungsvorhaben und Untersuchungsdesign werden an dieser Stelle kritisch reflektiert. Um die Aktualität des Themenfeldes zu eruieren, wurden zwei Anschlussinterviews mit Lehrkräften aus der Hauptstudie im Dezember 2022 geführt, die in Kapitel 8.3 verhandelt werden. Zum Abschluss des Kapitels und der vorliegenden Dissertationsschrift, werden Zukunftsperspektiven und Implikationen für die Lehrkräfteausbildung diskutiert.

8.1 Interpretation & Diskussion der Ergebnisse aus Vorstudie und Hauptstudie

Bereits 2005 bekräftigt Gogolin, dass die optimale Förderung und Bildungserfolg im Kontext von diversifizierten Lerngruppen nach wie vor ungelöst sei und das „Problem der sprachlichen Bildung und Förderung in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen“ eine dauerhafte Aufgabe des Bildungssystems sei (Gogolin 2005: 13). Nun würde man vielleicht heute nicht mehr von einem Problem, sondern einer Herausforderung sprechen, dennoch bleibt zu konstatieren, dass auch die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass sowohl im Kontext der Lehrkräfteausbildung, als auch die konkrete Unterrichtspraxis betreffend, noch Desiderate vorhanden sind. U.a. Bainski konstatiert, dass Lehrer:innen nicht ausreichend für die Pädagogik der Migrationsgesellschaft aus- und fortgebildet seien (vgl. ebd. 2017: 194). Neben der Alphabetisierung in der Sekundarstufe I und II, gäbe es eine besondere Verunsicherung hinsichtlich des Umgangs mit Belastungserfahrungen und Traumatisierungen (ebd. 2017: 194). Auch Michalak führt schon 2010 aus, dass der Lehrkräfteausbildung eine Schlüsselfunktion in Bezug auf den Sprachlernerfolg und damit dem Schulerfolg von Schüler:innen mit migrationsgeschichtlichem Hintergrund zukäme (ebd. 2010b: 155). Riebling

betont, dass die Lehrer:innenausbildung die Aufgabe habe für den Unterricht im Spannungsfeld von Migration und Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und die Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität zu professionalisieren (ebd. 2011: 235). In Rückbezug auf die vorliegende Studie kann konstatiert werden, dass das Thema nicht nur weiterhin aktuell ist, sondern die Ergebnisse belegen, dass viele Lehrkräfte weiterhin mit Unsicherheiten, Herausforderungen und den Folgen der fehlenden oder nicht ausreichenden Aus- und/oder Weiterbildung umgehen müssen.

In der Vorstudie wird ersichtlich, dass die größte Herausforderung der Lehrkräfte im Umgang mit der Diversität der Schüler:innenschaft und den damit verbundenen Aspekten, u.a. der Binnendifferenzierung in Bezug auf unterschiedliche Sprachstände, ist. Neben der Verknüpfung von sprachlichem und fachlichen Lernen, seien die Alphabetisierung, der Umgang mit Traumata und psychologischen Anliegen, die Materialauswahl und -adaption an die eigenen Lerngruppen sowie die Diagnostik im Bereich Sprachstand und Förderung, als von den Befragten angegebene Anforderungsbereiche und Herausforderungen, genannt. Obwohl 68,4% der Befragten bestätigen, dass es sich bei der Beschulung neu zugewanderter Lernenden um kein neues Phänomen handelt, äußern 82,5% der Lehrer:innen einen Fortbildungsbedarf in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in der Hauptstudie. 11 von 12 befragten Gymnasiallehrkräften geben an, dass sie sich Fortbildungen in den Themenfeldern des Komplexes *Unterrichten mit neu zugewanderten Schüler:innen* wünschen. Durch die Expert:inneninterviews konnten aber nicht nur die identifizierten Herausforderungen bestätigt werden. Vielmehr wurde deutlich, dass die Lehrkräfte auch viele nutzbare Potentiale im Unterricht mit einer mehrsprachigen Schüler:innenschaft sehen und diese produktiv in den Unterricht einbringen können. Die Nutzung der mehrsprachigen Ressourcen der Schüler:innen und die Thematisierung und Reflexion von Vorurteilen und Stereotypen im Klassenverband seien hier nur exemplarisch genannt.²³² Die ausführliche inhaltliche Auseinandersetzung mit den Interviews der Gymnasiallehrkräften macht weitere Aspekte deutlich. Neben der überwiegend fehlenden Vorbereitung und Ausbildung der Lehrkräfte auf die fachlichen Anforderungen des Unterrichtens in der Migrationsgesellschaft, speziell im Kontext von Zuwanderung, haben die Lehrkräfte durch ihre berufspraktischen Erfahrungen genaue Vorstellungen von den

²³² Siehe Kapitel 7.5.3.3 Potentiale für einen detaillierteren Überblick.

erforderlichen Kompetenzen²³³ und Anforderungen, die eine Lehrkraft optimal für dieses Feld professionalisieren würde, erlangen können. Sie reflektieren ihre Unterrichtsinhalte und das didaktische Vorgehen, analysieren schulische und organisatorische Strukturen. Sie beschreiben konkrete Unterrichtssituationen und äußern umfangreich Ideen und Innovationsgedanken zur Verbesserung der schulischen Situation neu zugewanderter Schüler:innen und Optimierung der Lehrkräfteausbildung. Besonders durch die Stimmen aus der Praxis lassen sich wertvolle Hinweise für bildungspolitische Entscheidungen, aber auch für die Akteur:innen der Lehrkräfteausbildung ableiten.²³⁴

8.2 Verhandlung der Forschungsfragen und Hypothesen

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Forschungsergebnisse der Mixed-Methods-Studie in Bezug auf die gestellten Forschungsfragen resümiert, diskutiert und interpretiert.

8.2.1 F1

F1 lautete: *Wie rekonstruieren Gymnasiallehrkräfte aus NRW ihre Unterrichtserfahrungen mit neu zugewanderten Schüler:innen?* Auf die erste Forschungsfrage kann erwidert werden, dass die befragten Gymnasiallehrkräfte aus NRW vielfältige, unterschiedliche Unterrichtserfahrungen beschreiben und reflektieren. Die Analyse zeigt, dass der Umgang mit emotionalen Belastungen neu zugewanderter Schüler:innen, fehlenden Deutschkenntnissen der Schüler:innen, unterschiedlichen Altersstufen der Schüler:innen innerhalb einer Klasse, der Umgang mit Sorgen von Kolleg:innen und der Schulleitung sowie eine Verweigerungshaltung einzelner Schüler:innen aus unterschiedlichen Gründen, erlebte Erfahrungswelten der Lehrkräfte sind. Weiterhin wird ausgeführt, dass es besonders am Gymnasium besondere Herausforderungen für neu zugewanderte Schüler:innen gäbe, die in der Historie der Schulform und seiner Ausrichtung inhärent begründet seien. Sowohl die emotionale Unterstützung der Schüler:innen als auch der Umgang mit Traumata charakterisiert die berichteten Unterrichtserfahrungen.²³⁵

8.2.2 F2

F2 lautete: *Welche Veränderungen nehmen Gymnasiallehrkräfte aus NRW in ihrem beruflichen Kontext durch die steigenden Zuwanderungszahlen wahr?* Es kann konstatiert werden, dass die Lehrkräfte Veränderungen in ganz unterschiedlichen Bereichen des Unterrichts und der Unterrichtsgestaltung wahrnehmen. Durch die Interviews mit den Lehrkräften wird deutlich,

²³³ Siehe Kapitel 7.5.3.7 Kompetenzen

²³⁴ Siehe dazu 8.5 Zukunftsperspektiven und Implikationen für die Lehrkräfteausbildung

²³⁵ Siehe Kapitel 7.5.4 Oberkategorie 4: Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht (OK4 US)

dass sich Auswirkungen in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zeigen. Ein gesteigener Vorbereitungsaufwand in Bezug auf die Zusammenstellung und Erstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien, zusätzlicher organisatorischer Aufwand in Bezug auf schulinterne Organisationsprozesse, eine veränderte Eltern-Arbeit mit zusätzlichen Herausforderungen (Erreichbarkeit, Vorhandensein von Bezugspersonen, sprachl. Barrieren) und auch konkrete Veränderungen im Unterricht in Bezug auf die Klassengrößen bzw. andere Unterrichtsformate (mehr Differenzierung notwendig), werden u.a. genannt. Für eine vertiefte Auseinandersetzung sei auf die Kapitel 7.5.3.4 und 7.5.3.6 verwiesen, in denen deutlich wird, wie die befragten Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten, in welchen Strukturen sie tätig sind, wie sie Veränderungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und -vorbereitung wahrnehmen und wie sie ihr didaktisches Vorgehen in parallelen und submersiven Beschulungsmodellen beschreiben. In Kapitel 7.5.4 werden zudem verschiedene Beispiele und Situationen aus dem Unterrichtsalltag skizziert, die die wahrgenommenen Veränderungen durch die steigenden Zuwanderungszahlen ebenfalls verdeutlichen.

8.2.3 F3

F3 lautete: *Welche Schwierigkeiten, Potentiale, Herausforderungen nehmen die Gymnasiallehrer:innen aus NRW in Bezug auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen wahr?* Die Beantwortung der Forschungsfrage kann auf Basis der erhobenen Expert:innenäußerungen in Oberkategorie 3 im Themenkomplex *Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen* erfolgen. Die Lehrkräfte äußern Schwierigkeiten und Herausforderungen in Bezug auf die Bewertung und Benotung der Leistungen neu zugewanderter Schüler:innen in Regelklassen, da die Lernenden über unterschiedliche Schulvorerfahrungen, fachliche Kenntnisse, Sprachkompetenzen (schriftlich / mündlich) verfügen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten den Schulen zugewiesen werden. Dadurch ergäben sich zum Teil für die Lehrkraft Schwierigkeiten Schüler:innenleistungen (Klassenarbeiten, Klausuren etc.), welche auf Basis der intransparenten Vorgaben zur Benotung im Spannungsfeld mit der eigenen Anspruchshaltung Schüler:innenleistungen fair zu beurteilen, stünden. In Bezug auf organisatorische Strukturen wurde der Umgang mit Gewalt, fehlenden Absprachen unter Kolleg:innen, ein Selbstausbeutungsprinzip, die fehlende Verfügbarkeit von Ressourcen und Materialien sowie das Fehlen qualifizierter Fachkräfte und krankheitsbedingte Ausfälle im Kollegium als Herausforderungen für die Lehrenden identifiziert. Die befragten Lehrkräfte erkennen gleichsam viele Potentiale, die sich durch den

Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen ergeben. Neben einer allgemein empfundenen kulturellen Bereicherung, wurde die produktive Nutzung und Anerkennung von Mehrsprachigkeit und der Sprachenvielfalt als besonderes Potential erkannt. Der Einbezug der Herkunftssprachen und Erzählungen aus den Herkunftsländern in den Unterricht fördere im allgemeinen eine Sensibilisierung für Vielfalt, erhöhe das Verständnis für- und untereinander und stärke die Schulgemeinschaft (z.B. durch Patensysteme). Gleichsam führe die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswelten und Biographien zu einer Wertschätzung und einem Bewusstsein für eigene Privilegien und mindere die Selbstverständlichkeit ebendieser. Auch die Thematisierung und Reflexion von eigenen Vorurteilen und Stereotypen sei ein wichtiger Aspekt, der sich durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen, sozialen und sprachlichen Herkünften ergäbe.

8.2.4 F4

F4 lautete: *Wie wirkt sich die Diversität neu zugewanderter Schüler:innen aus Sicht der Lehrer:innen am Gymnasium in NRW auf den Unterricht aus?* Diese Forschungsfrage wird zum Teil schon durch die Ergebnisse der ersten drei Forschungsfragen beantwortet. Die Diversität der Lernenden wirkt sich in unterschiedlichen Bereichen auf die Unterrichtenden aus. Besonders hervorgehoben sind hier die Bereiche der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung sowie das didaktische Vorgehen in konkreten Unterrichtssituationen. Die Lehrkräfte äußern mehrfach, dass sich die Sprachkenntnisse und der Sprachlernprozess des Deutschen vor allem auf den Regelunterricht bzw. die Beschulung neu zugewanderter in submersiven Modellen auswirke. Neben der Auswahl geeigneter, differenzierender Unterrichtsmaterialien, sei der Einbezug diverser Lebenswelten und Sprachen ein charakterisierendes Element für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen. Die Lehrkräfte beschreiben, dass sie u.a. Material vereinfachen, mit Wochenplänen arbeiten, Hilfestellungen einkalkulieren, Fachvokabular gesondert besprechen, Freiarbeitsformate umsetzen, Aufgabenstellungen überarbeiten und Bearbeitungszeiten verlängern. Gleichsam wirke sich die Diversität auch auf die Themen des Unterrichts aus. Die Untersuchung zeigt, dass Themen wie Krieg, Terror, Flucht ebenso besprochen werden würden, wie Texte (Gedichte, Liedtexte etc.) aus den Herkunftsländern neu zugewanderter Schüler:innen. Auch die gemeinsame Reflexion von Vorurteilen, Stereotypen und Zuweisungen werde z.T. an einigen Schulen mit allen Schüler:innen speziell durch die sich verändernden Klassenzusammensetzungen thematisiert. Die befragten Lehrkräfte berichten zudem über angepasste Sitzordnungen, verstärkten

Austausch mit Kolleg:innen und zahlreichen Gesprächen sowohl mit Eltern/ Bezugspersonen, als auch im Kollegium und mit den Schulleitungen. Insgesamt konstatieren die Lehrkräfte einen gestiegenen Arbeitsumfang und zusätzlichen Aufgaben.

8.2.5 F5

F5 lautete: *In welchem Maße wurden die Gymnasiallehrer:innen in der Lehrkräfteausbildung auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet?* Auf diese Forschungsfrage kann erwidert werden, dass die überwiegende Zahl der befragten Lehrkräfte angibt, dass sie nicht oder nicht ausreichend auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet worden sei.²³⁶ Von einer strukturierten und ausreichenden Vorbereitung berichtet keine Lehrkraft. Wenige benennen einzelne Seminarinhalte aus dem Studium oder Fortbildungen in diesem Themenkomplex. Da die Lehrkräfte unterschiedlich alt sind und entsprechend zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihr Studium und Referendariat absolviert haben, ist der Tenor, dass man zu wenig Inhalte und Kompetenzen in diesem Feld vermittelt bekommen habe, eindeutig. Auch die zahlreichen Fortbildungswünsche machen deutlich, dass die Lehrkräfte offensichtlich keine ausreichende Vorbereitung auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen in allen Phasen der Lehrkräfteausbildung erhalten haben und dass, obwohl ausschließlich Lehrkräfte interviewt wurden, die just zum Befragungszeitpunkt neu zugewanderte Schüler:innen unterrichten.

8.2.6 Verhandlung der Hypothesen

H1: Es wird angenommen, dass Gymnasiallehrkräfte sich mehr Konzepte und didaktisches Handlungswissen für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler:innen wünschen.

Antwort H1: Die Hypothese kann bestätigt werden. Durch die erfolgten Analysen kann bestätigt werden, dass sich die befragten Gymnasiallehrkräfte mehr Konzepte und didaktisches Handlungswissen wünschen. Hierzu sei auf die Ergebnisse der Vorstudie (Kapitel 6.4) sowie die Ergebnisse der Hauptstudie, speziell in OK3 TKU, OK4 US, OK5 EP, OK6 IIV und OK7 FW verwiesen.

H2: Es wird angenommen, dass sich Gymnasiallehrkräfte u.a. bezogen auf das Themenfeld differenzierendes Unterrichtsmaterial, sprachstandsbezogene Prüfungsbewertung und mehr Fort- und Weiterbildungen wünschen.

²³⁶ Siehe Kapitel 7.5.1 und 7.5.2

Antwort H2: Die Hypothese ist zutreffend. Durch die erfolgten Analysen kann bestätigt werden, dass sich die befragten Gymnasiallehrkräfte sich mehr auf das Themenfeld bezogenes differenzierendes Unterrichtsmaterial und eine sprachstandsbezogene Prüfungs- und Leistungsbewertung wünschen. Dies wird nicht nur durch die Analyse der Expert:inneninterviews deutlich, in denen immer wieder die Relevanz von differenzierendem Material betont wird. Auch die geführten Anschlussinterviews heben besonders die Wichtigkeit von differenzierendem Unterrichtsmaterial und den Wunsch nach einer differenzierenden, auf den Sprachstand bezogenen Leistungsbewertung, hervor. Durch die Ergebnisse der Vorstudie (Kapitel 6.4) und OK7 FW wurden die Fort- und Weiterbildungswünsche der Lehrer:innen analysiert und es ist nicht nur deutlich geworden, dass mehr Fort- und Weiterbildungen gewünscht werden, sondern auch in welchen Themengebieten der Bedarf besonders hoch ist.

H3: Es wird angenommen, dass Gymnasiallehrkräfte mehr Unterstützung für die Vernetzung des fachlichen und sprachlichen Lernens (z.B. Konzepte zur durchgängigen Sprachbildung, Sprachförderung im Regelunterricht und Umgang mit migrationsbedingter Diversität im Unterricht) benötigen.

Antwort H3: Die Hypothese kann bestätigt werden. Neben den geäußerten Fortbildungswünschen, machen auch die Nachfragen der Lehrkräfte in den Gesprächen deutlich, dass Konzepte von durchgängiger Sprachbildung und Sprachförderung noch nicht flächendeckend im Regelunterricht etabliert sind. Nicht der Umgang mit migrationsbedingter Diversität im Unterricht an sich ist der entscheidende Faktor, der zu Verifizierung der Hypothese führt. Vielmehr sind die damit verbundenen didaktischen Schritte und Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung im Kontext des vorhandenen Schulsystems und seiner strukturellen Ordnungen und Hierarchien für die Lehrenden herausfordernd und führen dazu, dass sie mehr Unterstützungsangebote benötigen. Unterstützung kann in diesem Sinne nicht nur als Bereitstellung von Materialien und Fortbildungsangeboten verstanden werden. Vielmehr geht es auch um eine zeitliche Würdigung und Entlastung, der durch die gestiegenen Anforderungen der Differenzierung und angemessenen individuellen Förderung jeder einzelnen lernenden Person mit seinen individuellen (Lern-)Voraussetzungen, entstandenen Zeiterfordernisse.

H4: Es wird angenommen, dass die universitäre Lehrer:innenausbildung den Erwerb von Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweit-/Fremdsprache mit seinen schul- und unterrichtsbezogenen Themenfacetten (z.B. Sprachförderung im Fach, Sprachstandsdiagnostik, Alphabetisierung²³⁷ etc.) der zukünftigen Gymnasiallehrer:innen stärker und über die Grundlagenwissensvermittlung (Pflichtmodul: Grundlagenwissen Zweitsprache Deutsch) hinaus berücksichtigen müsste.

Antwort H4: Die Hypothese kann bestätigt werden. Durch die vorliegenden Analysen wird deutlich, dass die universitäre Lehrkräfteausbildung speziell den Gymnasiallehrkräften mehr Kompetenzen in den Themen Deutsch als Zweit-/Fremdsprache, Alphabetisierung, Erst-Zweitspracherwerbsverläufe Sprachstandsdiagnostik, Förderdiagnostik, Sprachförderungsmaßnahmen im Fachunterricht, Integration von fachlichen und sprachlichem Lernen und generell zu Mehrsprachigkeit vermitteln muss. Hierfür ist das seit 2009 in NRW als Pflichtmodul eingeführte „DaZ-Modul“ oder „DSSZ-Modul“ im Rahmen von 4 SWS nicht ausreichend. Während zum Beispiel angehende Grundschullehrkräfte neben dem genannten Pflichtmodul jeweils auch in den Fachdidaktiken und ihren studierten Fachwissenschaften Kompetenzen im Feld der Alphabetisierung und des Schriftspracherwerbs erhalten, werden die angehenden Gymnasiallehrkräfte auf eine andere Unterrichtsrealität vorbereitet, als sie in Wirklichkeit vorhanden ist. Die Zuwanderungszahlen und die immer wieder auftretenden gesamtwirtschaftlichen Krisen sowie die durch den Klimawandel zur erwartenden Folgemigrationen, belegen, dass die Relevanz des Diskurses hochaktuell ist und bildungspolitische Entscheidungen getroffen und Investitionen in die zukünftigen Lehrkräfte getätigt werden müssen. Deutschlandweit müssen in allen Bundesländern Inhalte in den genannten Themenfeldern in der Lehrkräfteausbildung verankert werden.

8.3 Aktualität der Thematik - Anschlussinterviews

Im Sinne der Aktualitätsvalidierung wurden im Dezember 2022 Anschlussinterviews mit zwei von den zwölf befragten Lehrkräften geführt. Die Lehrkräfte wurden gebeten zu beantworten, ob aktuell an „ihren“ Schulen neu zugewanderte Schüler:innen unterrichtet werden, welche

²³⁷ Während Studierende und Lehrer:innen der Schulform Grundschule durch ihr Studium Kompetenzen im Bereich Alphabetisierung erlangen, fehlt dieser Themenbereich in der Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte naturgemäß, da durch das System angenommen wird, dass die Alphabetisierung mit Abschluss der Primarstufe abgeschlossen ist.

Veränderungen sich in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen in den letzten vier Jahren ergeben haben und welche Herausforderungen aktuell durch den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen erlebt werden. Darüber hinaus wurden sie gefragt, ob sie die Auseinandersetzung mit der Thematik im bildungspolitischen, schulischen Diskurs für aktuell halten und was sich konkret in den letzten Jahren in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen verändert hat. Nachfolgend eine Übersicht über die Interviewpartner:innen.

Tabelle 66: Übersicht Interviewpartner:innen Anschlussinterviews

Lfd.Nr.	Pseudonym	Geschlecht	Standort der Schule	Datum des Interviews	Sozialindexstufe der Schule	Ort des Interviews
1	Jana	W	Essen	30.11.22 12.15 Uhr	2	Bei der Befragten zuhause
2	Carl	M	Mülheim	21.12.22 21:00 Uhr	3	Online via Zoom

Die Lehrkräfte wurden zu Beginn des Interviews gefragt, ob sie mit einer Audioaufnahme einverstanden seien und der Weiterverwendung der Inhalte zu wissenschaftlichen Zwecken im Rahmen der vorliegenden Forschungsstudie zustimmen. Beide bejahten dies.

Im Folgenden werden die Inhalte der Interviews deskriptiv zusammengefasst und Inhaltsauszüge zur Verdeutlichung eingefügt. Jana bestätigt, dass fortlaufend in den letzten Jahren neu zugewanderte Schüler:innen an „ihrer“ Schule unterrichtet wurden:

00:00:28

I: Und ja, dann starten wir auch direkt in das Interview. Wir haben uns ja vor vier Jahren schon einmal unterhalten und gerne würde ich einfach mal erfahren, was sich im Bereich der Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen aus deiner Sicht entwickelt hat.
B: Also zunächst einmal kann man sagen, dass es immer auch vor dem Ukrainekrieg regelmäßig Seiteneinsteiger gab oder neu zugewanderte Kinder, die auf die Klassen verteilt wurden und im aktuellen oder ganz aktuell natürlich viel mehr Schülerinnen und Schüler zu uns an die Schule kommen und das ja natürlich den Schulalltag gerade enorm beschäftigt oder auch beeinflusst.

Sie skizziert, dass sich aktuell in jeder Klasse der Schule mindestens 1-2 neu zugewanderte Schüler:innen befänden. Jana beschreibt, dass die Integration in bestehende Klassenverbände aktuell schwierig sei, da die Schüler:innen überwiegend „aus Scheu“ unter sich bleiben wollen würden. Sie erläutert anschließend das aktuelle Beschulungsmodell der Schule und gibt an, dass alle neu zugewanderten Schüler:innen primär am Regelunterricht teilnahmen, aber für einzelne Stunden einen DaZ-Unterricht erhielten. Die Schüler:innen erhielten je nach Sprachstand Extra-Aufgaben oder „DaZ-Aufgaben“. Jana beschreibt in Bezug auf die aktuelle

Situation, dass sie viele Schüler:innen aus der Ukraine beschulen würden, die im Vergleich zu den Vorjahren und anderen Herkunftsländern zum Teil fortwährend parallel online von den ursprünglichen Lehrkräften und Schulen des Herkunftsortes beschult werden würden. Dadurch ergäben sich zum Teil Motivationsprobleme bei den Schüler:innen, die zum einen doppelt schulisch gefordert würden, aber auch die Sinnhaftigkeit der Unterrichtsinhalte und des Deutschlernens in Frage stellen würden.

„Irgendwie sei es Syrien oder andere Länder und oder auch andere Seiteneinsteiger, die ja auch kommen, dass die hier bleiben wollen und wirklich hier eine Perspektive haben und einfach von sich aus ein bisschen motivierter sind, dass man den Kinder jetzt aus der Ukraine auch nicht irgendwie ist/ Ja, also kann ich verstehen und ich möchte auch nicht wissen, was die da zum Teil mitgemacht haben schon und wie oder wie die nach Deutschland gekommen sind, dass man das/ also habe ich Verständnis für.“ (00:05:05)

Jana erklärt, dass sich dadurch ein großer Unterschied für den Sprachlernerfolg des Deutschen ergäbe. Weiterhin spricht sie an, dass sie nicht wisse, was die Kinder erlebt hätten. Dies expliziert sie im Folgenden und berichtet, dass sie auch weiterhin keinerlei Vorbereitung auf den Umgang mit Traumata erhalten habe und es lediglich eine Schulpsychologin gäbe, die einmal im Monat für vier Stunden vor Ort sei. Darüber hinaus habe sie keinerlei Fortbildungen besucht oder Fortbildungsangebote erhalten. Man würde aktuell eher Digitalisierungsfortbildungen absolvieren. Jana wünscht sich Fortbildungen.

00:10:50

B: Ja, also ich würde mir wünschen, dass das anders strukturiert wird. Also entweder, dass man ja, dass man selber geschult wird, wie man die Kinder besser integrieren kann.

Sie skizziert, dass speziell im Englischunterricht die Herausforderung bestünde, dass neu zugewanderte Schüler:innen nach Alter und nicht nach Kenntnisstand den Schulstufen zugeteilt werden und so könne es passieren, dass Schüler:innen zusammen unterrichtet werden, die zum Teil erst 2 Schuljahre Englischunterricht erteilt bekommen haben, mit anderen, die durch mehrjährigen Englischunterricht deutlich bessere Sprachkenntnisse hätten.

00:11:53

I: Ja und wie gehen die Lehrkräfte dann damit um? Sie müssen ja oder möchten ja auch ihre Fachinhalte für die Gesamtklasse vermitteln. Und wie kann man das Jonglieren dann noch mit der individuellen Förderung?

B: Im Moment glaube ich gar nicht, ehrlich gesagt. Ich glaube, man vertraut dann darauf, dass die Aufgaben aus DaZ machen oder irgendwas anderes. Aber ich glaube nicht, dass man da, weil wir uns auch gar nicht auf Deutsch mit ihnen verständigen können. Da wird eigentlich jemand fehlen im Unterricht, der vielleicht den Kindern, dass man wieder einen Dolmetscher oder so, dass man mit den Kindern nochmal sprechen kann, weil die auch gar nicht verstehen, worum es gerade geht, also sei es Geschichte oder Physik oder Chemie.

Ihre Aussage macht deutlich, dass die Teilnahme am Regelunterricht aufgrund der sprachlichen Verständigungsprobleme eine erfolgreiche Partizipation an der Vermittlung der Fachinhalte verhindert. Jana schlägt vor die Strukturen zu verändern.

00:13:01

„Ich würde, glaub ich. Und wenn erst mal nur vielleicht zwei drei Wochen ist, die, dass die Kinder in der Schule ankommen, dass die in Klassen sind, wo /also ich schätze jetzt einfach mal, dass hier auch Frauen aus der Ukraine Lehrerin sind, dass die die Kinder erst mal betreuen oder die, die mit der Schule vertraut machen, dass die, dass auch die Eltern Informationen kriegen. Man übersetzt sich dann Sachen mit Google Translate oder so. Oder die Kinder. Und man hofft dann, dass sie das richtig nach Hause bringen. Ich glaube, das wird allen viel mehr Sicherheit geben bei uns und dass man dann guckt oder dass man dann auch mal ganz klar sieht, auf welchem Level sind die und in welche Klasse gehören die eigentlich rein? Und nicht so blind zuteilen. So kommt es mir zumindest vor.“

Weiterhin beschreibt Jana Herausforderungen in Bezug auf die Elternarbeit („Aber wir kennen die Eltern de facto einfach gar nicht“ (00:17:42)) und erläutert, dass manche Kinder bei Verwandten wohnen würden und man nicht wisse, wen man kontaktieren solle bzw. Anrufe nicht angenommen werden würden. Sie vermutet, dass das mit fehlenden Deutschkenntnissen der Eltern zu tun habe. Nachfolgend beschreibt sie, dass die Räumlichkeiten der Schule begrenzt seien und die Klassen mit bis zu 32 Lerner:innen aufgefüllt werden würden. Man käme an Kapazitätsgrenzen und müsse nun Container auf dem Schulhof aufstellen. In Bezug auf die Aktualität der Thematik des Unterrichtens mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen äußert Jana, dass sie es fortwährend für ein sehr relevantes Thema hält.

00:18:35

I: Hältst du die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld, also Unterricht mit neu Zugewanderten für aktuell?

B: Also ich halte die ganz aktuell und jetzt nicht nur aufgrund des Ukraine Konflikt, weil ich glaube, auch im Zuge der Globalisierung wird sich das alles so vermischen und wir müssen einfach gucken, wie können wir Kinder, die keine deutschen Muttersprachler sind, aber die deutsche Sprache einfach brauchen, um hier dem Unterricht zu folgen? Wie können wir die schnell und gut integrieren und wie ist das noch zu optimieren, auch mit dem Daz-Unterricht, also da man hört immer wieder, dass da plötzlich mehr Kinder sitzen als eigentlich/ Also da kommen jede Woche neue Kinder dazu, die da einfach hingehen, weil sie sagen, ich verstehe im anderen Unterricht eh nicht, ich komme jetzt hier hin und die halt nicht wissen, dass man ja nicht mit/ Also so Unterricht wird ja immer schwerer, je mehr Leute dasitzen. Es ist ja nun auch nicht mehr effektiv. Und ich glaube ja, das wird halt eine Thematik sein, die uns oder die auch viele Generationen wahrscheinlich einfach noch bewegt oder ein Thema einfach sein wird.

Sie bekräftigt, dass das Thema aus ihrer Sicht fortwährend Relevanz besitzt und besitzen wird und sich das System Schule mit der Thematik des *Unterrichts mit neu zugewanderten Schüler:innen* auseinandersetzen muss. Dies bestätigt auch das zweite Interview, welches mit

Carl durchgeführt werden konnte. Er berichtet, dass es an „seiner“ Schule aktuell zwei Vorbereitungsklassen²³⁸ geben würde, wovon eine erst zwei Wochen zuvor mit 25 Schüler:innen gegründet worden sei. In der „älteren“ VK würden vorrangig Schüler:innen aus Syrien und der Türkei beschult, während in der „neueren“ VK überwiegend Schüler:innen aus der Ukraine unterrichtet werden würden. Er berichtet, dass er inzwischen nicht mehr selbst in der VK unterrichte, aber viele Diskussionen im Kollegium miterlebe und gelegentlich für Vertretungsunterricht in den Klassen eingesetzt werden würde. Darüber hinaus gäbe es Schüler:innen, die am Regelunterricht teilnähmen, die vorher in der VK unterrichtet wurden. Carl führt aus, dass die Klassenlehrkräfte der VK die Stundenpläne für alle VK-Schüler:innen individuell erstellen und je nach Leistungsstand darüber entscheiden würden, an welchem Regelunterricht teilgenommen werden könne. In Bezug auf Herausforderungen schildert er, dass er seinen Unterricht stärker differenzieren müsse:

00:06:07

I: Und, ähm. Nimmst du Herausforderungen wahr bezüglich des Unterrichts von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen?

B: Ja, also, es ist. Man muss natürlich dann differenzierten Unterricht machen und kann /ich kann nicht voraussetzen, dass der Schüler selbst, der, wo ich sage, der hat recht gute Deutschkenntnisse schon mittlerweile erlangt, auch den kann man nicht genau so unterrichten wie den anderen, wie die/ wie die anderen. Muss ich also immer differenzieren. Ich muss ein Wörterbuch erlauben, auch in Zukunft immer mal wieder unterstützend, vielleicht auch Arbeitsaufträge. Extra noch mal anders erklären. Ähm. Ich habe auch einen extra einen Schüler türkischer Abstammung neben ihm gesetzt, der deutsch perfekt spricht und der ihm nur ein bisschen hilft. Dann hat er jemanden an der Hand, der ihm hilft, ist aber dann dummerweise auch derjenige, der in der Klasse eigentlich so der Klassenclown ist. Und dann muss ich natürlich immer schauen, dass das auch passiert. Aber es ist doch ganz gut. Das Prinzip, denke ich, war ihm da zu helfen.

Auf Nachfrage, inwiefern sich diese Differenzierung auf seinen Unterricht auswirke, schildert Carl, dass er bei der Aufgabenstellung überlegen müsse, wie er alle Schüler:innen „ins Boot holen könne“:

00:08:03

„Und wenn ich merke, dass es zu komplex wird oder dass es sprachlich zu anspruchsvoll wird, muss ich vielleicht auch manchmal eine alternative Aufgabe mir überlegen, die dann für ihn sinnvoll ist, die dann vielleicht auch ganz anders aussieht als die, die die anderen machen. Hmmm. Und das passiert halt auch manchmal. Ich kann keinen/ schon alleine wegen des Zeitaufwands/ kann ich nicht ein gleichwertiges pädagogisches Konzept für die gleichen Stunde/ in der gleichen Stunde für ihn und für die anderen erstellen. Das würde mich glaube ich dann auch zeitlich überfordern und organisatorisch. Aber ich kann schon die

²³⁸ Ab hier VK

Arbeitsaufträge differenzieren und immer schauen, dass er etwas, was für ihn sinnvoll ist, auch aus der Stunde mitnehmen kann.“

Carl beschreibt, wie er versuche Aufgaben und Arbeitsaufträge zu differenzieren.

00:09:06

I: Und wenn du jetzt mal an so konkrete Arbeitsaufträge denkst, was machst du dann mit den Arbeitsmaterialien oder Arbeitsblättern oder Aufgaben, um zu differenzieren?
B: Ähm, ich. Wenn es zum Beispiel eine Komplexe /während ich bei manchen vielleicht schon mit einer komplexen Verstehensaufgabe beginne, beginne ich bei dem Schüler vielleicht erst mal dabei, das in eigenen Worten zusammenzufassen, also einen Schritt vorher zu setzen und vielleicht auch erst mal *Welche Wörter kennst du nicht?* Übersetzt erst mal die Wörter, die dir noch nicht bekannt sind. Finde Überschriften für die verschiedenen Abschnitte des Textes. Als ich also so Text vorbereitende und Textverstehensstrategien anwandte, anwende, damit erst mal die Inhalte klarwerden, während es bei Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Erstsprache sprechen, nicht nötig ist. Kommt natürlich auf die Schwierigkeit des Textes an. Dann mache ich das auch manchmal, natürlich, aber ist dann bei dem/ bei den Schülerinnen und Schülern aus der Vorbereitungsklasse häufiger nötig, dass man erst mal das Sprachliche klärt, das Textverständnis klärt und auch, ob die Aufgabenstellungen dann anpasst und auch vielleicht auch transparenter macht. Ähm. Auch mehr erklärt, noch mal, was eigentlich gemacht werden muss. In mehreren Varianten. Als sich das jetzt bei den anderen machen würde.

Er führt aus, dass er durch Arbeitsaufträge differenziere und je nach Anspruch und Inhalt des Textes unterschiedliche Lernziele formuliere. Auf die Frage, ob sich in Bezug auf die Unterstützung durch die Schulleitung und im Kollegium in den letzten Jahren Veränderungen ergäben hätten, skizziert Carl, dass dies nicht der Fall sei und die Lehrkräfte der VK eigenständig die Konzepterstellung und Organisation der Klassen übernommen hätten. Von der Schulleitung würden die VK als „notwendiges Übel (00:14:50)“ gesehen. Die Klassenlehrkräfte der VK „gehen total auf dem Zahlfleisch“ (00:12:20). Wenn er in den Klassen zur Vertretung eingesetzt würde, dann wisse er nicht, woran die Lernenden aktuell arbeiten:

00:11:14

„Da wird man oft dann reingeschickt und weiß denn eigentlich gar nicht so richtig, was man mit den Schülerinnen und Schülern machen soll.“

Carl berichtet auf Nachfrage davon, dass zwei der ehemaligen VK-Schüler:innen aus den ersten VKs 2015/2016 Abitur gemacht hätten und besonders gewürdigt worden wären. Er beschreibt, dass die meisten der Schüler:innen auf die Hauptschule oder das Berufskolleg gewechselt seien. In Bezug auf die aktuelle Situation beschreibt auch er, dass ukrainische Schüler:innen parallel noch durch Lehrkräfte aus der Ukraine online beschult werden würden:

00:16:40

„Wir haben auch gemerkt und dann hat man auch so eine teilweise Kränkung der Lehrer, der Lehrerinnen und Lehrer in der VK so wahrgenommen, dass eben der Unterricht hier gar nicht

ernst genommen wurde, weil man sagt halt, wir sind halt hier, wir, wir wären lieber in der Ukraine und wir werden auch in die Ukraine zurückkehren und wir müssen hier zur Schule. Das ist, das ist so das, was viele Ukrainerinnen und Ukrainer und deren Eltern denken, dass das jetzt halt die deutsche Schulpflicht ist.“

Er beschreibt eine gefühlte Kränkung der Lehrkräfte der VKs, da der Unterricht nicht ernst genommen werden würde und sie eine undankbare Aufgabe hätten.

00:19:11

„Und das meinte ich, glaube ich, mit der Klientel, also dass die die Erwartungen/ sind andere. Und auch irgendwie. Und das wirkt sich dann auch aus. Deshalb wäre es auch dann irgendwie surreal, sich zu überlegen, dass es dann die /dass diese Leute dann jetzt hier den Hauptschulabschluss machen würden, während sie eigentlich über den Hochschulabschluss in der Ukraine eigentlich ansteuern. Da passieren ganz seltsame Dinge.“

Carl reflektiert über ein anderes „Klientel“, da aktuell viele Lernenden beschult werden würden, die im deutschen Schulsystem aufgrund der sprachlichen Anforderungen einen Hauptschulabschluss erzielen könnten, während sie in ihrem Herkunftsland eine Hochschulreife hätten erreichen können. Er thematisiert, dass sich das deutsche Schulsystem zu langsam auf Veränderungen einstelle:

00:20:06

„Ja, das denke ich auch. Also generell hat sich einfach viel verändert durch den Krieg und. Da, wie das halt so ist im deutschen Schulsystem. Bis man sich darauf eingestellt hat, sind ein paar Jahre vergangen und wir sind im Moment der Situation, dass wir diese Leute einfach beschulen müssen, dass wir den, dass wir die willkommen heißen, was wir im Unterricht anbieten und dass wir dann aber schauen, wie das angenommen wird und von der Landesregierung glaube ich nicht wirklich viel zu erwarten haben, da ganz schnell gute Lösungen für zu kriegen.“

Auf die Frage, was Lehrkräfte benötigen würden, damit sich ihre Situation verbessere, erläutert Carl, dass er praktikablere Vorgaben zur Organisation der Beschulung sinnvoll fände. Die Erstellung der Stundepläne und übergreifende Curricula seien hierbei denkbar. Er gibt an, dass sie in Bezug auf die Benotung und Bewertung der Schüler:innenleistungen zumindest insofern eine Veränderung stattgefunden habe, dass nun nicht mehr erst bei den Zeugniskonferenzen darüber nachgedacht werden, ob und wenn ja, wie die Schüler:innen, die neu zugewandert sind, bewertet werden. Man mache sich jetzt bereits im laufenden Schuljahr ein Bild über die Leistungen und entscheide, ob eine Benotung angemessen sei oder nicht. Problematisch sei, dass man, sobald die Schüler:innenleistungen für die Note Vier genügen würden, in allen Fächern Noten vergeben würde („Eigentlich ist es ja nicht gerecht“ (00:28:57)). In der folgenden Diskussion wird deutlich, dass Carl das System persönlich für nicht fair hält, aber auch keine alternativen Vorschläge habe. Die Problematik, dass die fachliche Leistung durch den Sprachstand nicht erreicht werden könne, sieht er gleichwohl.

00:26:08

Ja, mir fällt im Moment auch nicht viel Besseres ein, muss ich sagen. Es ist ja schon so, dass man sagen kann, ausreichende Leistungen können nur dann erreicht werden, wenn die Sprache auch verstanden wird und angewandt werden kann. Wenn es aufgrund der Sprache scheitert, wäre es ja das Schlimmste, was man machen kann. Erst mal fünf zu geben und zu sagen eher schlecht, schlecht, schlecht, nicht nicht ausreichend mangelhaft. Hmmm, das wäre auf keinen Fall eine Alternative.

Hier sieht Carl Verbesserungspotential des Systems Schule.

00:30:18

B: Genau. Also am liebsten würde ich sagen, ja, es ist eine drei, aber eigentlich ist es eine Eins. Aber da kann man ja auch nicht machen. Alles schwierig. Es ist eine schwierige Sache. Natürlich auch irgendwie eine Wertschätzung innerhalb dieses Systems.

Gerne würde er Schüler:innenleistungen anders bewerten, sei aber an die Vorgaben gebunden. Die Benotung neu zugewanderter Schüler:innen nach den gleichen Vorgaben und Lernzielen zeigt, dass zwar zum Teil in der Vermittlung der Inhalte differenziert werde, nicht aber bei der Leistungsbeurteilung. Dies sei im Rahmen der sich noch entwickelnden Sprachfähigkeiten nicht fair. Die Idee eines zweiten Beurteilungsbogens für Schüler:innen im Sprachlernprozess findet Carl gut, hält es aber im Rahmen der stark ausgelasteten Lehrkräfte für eine zusätzliche Aufgabe, die nicht ohne Entlastung an anderer Stelle funktionieren könne.

00:31:22

„Ja, das stimmt. Würde also dementsprechend auch wahrscheinlich auf Widerstand bei den Lehrerinnen und Lehrern stoßen, die ja chronisch überfordert sind. Nein, nein, überhaupt nicht überfordert. Ich meine, ich meinte natürlich ausgelastet. Und ja, das ist insofern wahrscheinlich schwierig, ohne diese Leute zu entlasten an anderer Stelle. Sondern es wäre schwierig zu schaffen, wenn das obendrauf kommen würde. Und nichts Anderes entlastet würde. Ja.“

In Bezug auf Entlastung spricht Carl den allgemeinen Lehrkräftemangel an und erläutert, dass dadurch auch die VK nicht so viel Unterricht erhielten, wie eigentlich vorgesehen:

00:32:14

„Im Moment ist ja eh der Lehrermangel ein generelles Problem, vor allen Dingen an Schulen, aber auch an Gymnasien. Das kommt ja noch dazu. Das ist ja auch das Problem. Das ist ein großes Problem momentan bei der VK. Die Schülerinnen und Schüler kriegen nicht so viel VK Unterricht wie sie eigentlich sollten nach unserer Einschätzung, weil wir zu wenig Lehrer haben. Okay, das bedeutet also, dass das die Schülerinnen und Schüler jetzt immer mehr in den Regelunterricht kommen, obwohl sie diesen Regelunterricht sprachlich eigentlich nicht folgen können. Weil wir es nicht anders schaffen. Weil/Weil wir nicht genug Lehrerinnen und Lehrer haben. Die, die diese VK parallel unterrichten können. Das ist ein großes Problem im Moment bei uns. Es ist also auch das Problem, über das am meisten gesprochen wird im Moment, dass wir einfach nicht genug Kolleginnen und Kollegen haben, um Projekte und Programme so abzuziehen und so umzusetzen, wie wir das wollen.“

Carl berichtet, dass „seine“ Schule formal aktuell sogar einen Überhang habe, aber durch Langzeiterkrankte und diverse Kolleg:innen, die z.B. als Fachleitungen tätig seien, viele Unterrichtsstunden ausfallen müssten. Darüber hinaus blieben Stellen für Vertretungstätigkeiten unbesetzt, weil es keine Bewerber:innen gäbe. Die Schulleitung versuche auf unterschiedlichen Wegen Personal zu akquirieren und spreche das Kollegium an, ob man jemanden kenne und sei bereit auch Bachelorstudierende einzusetzen („Da herrscht so ein bisschen Verzweiflung, gerade was das Personal anbelangt.“ 00:34:29).

Die sich im Ausblick ergebene Frage, ob er die Herkunftssprachen der Schüler:innen einbinde oder sprachkontrastiv arbeite, verneint er:

00:41:20

Ähm die Sprache selbst (5) ist mal ne gute Idee das vielleicht zu machen. Die haben ja ne andere Grammatik. In manchen Sprachen gibts ja keine Artikel zum Beispiel. Das ist ein ganz anderes Denken. Wenn man Sapir Worth nimmt, dass das Denken durch Sprache geleitet wird und determiniert wird sogar, dann finde ich das extrem spannend das ähm eben auch anders gedacht wird von Menschen, die aus ner anderen Sprache kommen. Also solche Dinge sollte man vielleicht öfter im Unterricht auch thematisieren.

Bezüglich der Aktualitätsbewertung und Relevanz der Auseinandersetzung mit der Thematik äußert Carl, dass er das Thema für sehr relevant hält:

00:35:33

„Das ist sicherlich eines der aktuellsten und dringendsten Themen, mit denen sich die Schule befassen sollte. Weil das ja, wie man sieht, mit auch mit unabsehbaren Dimensionen auf uns zukommt und immer wieder auf uns zukommen wird. Den Krieg hat niemand vorhergesehen. Demnächst weiß man nicht, was auch klimabedingt für Migrationswellen noch kommen werden. Wir werden immer und immer wieder denke ich so an solche verschiedenen diversen Schülerschaften unterrichten und das ist ein Problem, das sicherlich aktueller wird und nicht an Relevanz verliert.“

Er betont, dass es durch unvorhersehbare politische und gesellschaftliche Entwicklungen und auch den Klimawandel ein für das System Schule relevantes Thema bleiben wird und sogar an Relevanz gewinnen wird. Zuletzt resümiert Carl, dass er neben den genannten Herausforderungen auch sehr viele Potentiale durch den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen sehen würde. Hierbei sei der kulturelle Austausch, der Umgang mit verschiedenen Sprachen und aber auch die Reflexion des Deutschen und seiner „unlogischen Strukturen“ (00:37:49) zu nennen. Obwohl er Deutschlehrer sei, habe er sich bisher nicht auf diese Art und Weise mit dem Deutschen auseinandergesetzt, wie er es jetzt im Rahmen der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache täte.

8.4 Reflexion und Kritik des Forschungsvorhabens und des Untersuchungsdesigns

Das Forschungsvorhaben entstand aus der Beobachtung heraus, dass viele Schule, insbesondere Gymnasien Fortbildungsanfragen an das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der UDE richteten. Auch von Schulleitungen und KIs gingen Anfragen ein, die Handlungsbedarf implizierten. In den Jahren 2015/16 wurden so viele Fortbildungen angefragt, dass der Bedarf nicht intern gedeckt werden konnte und zunehmend auf externe Expert:innen zugegriffen werden musste, die im Rahmen eines Expert:innenpools gesammelt und Fortbildungsanfragen an diese weitergeleitet wurden. Darüber hinaus wurden, statt schulinternen Fortbildungen, Angebote an der UDE (z.B. QLN-Reihe, Weiterbildungsangebote) etabliert, um der großen Menge an anfragenden Schulen und Lehrkräften gerecht zu werden. Auffällig bei diesen Beobachtungen war, dass es vor allem an den Gymnasien keine Fachkräfte für DaZ oder routinierte Strukturen für die Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen gab, während diese an Gesamtschulen oder auch zum Teil Grundschulen schon jahrelang existierten. Insofern manifestierten sich die zuvor beschriebenen Hypothesen, die dann im Gespräch mit Kolleg:innen aus dem Fachkreis weiter vertieft und diskutiert wurden. Das Forschungsprojekt wurden dann zunächst mit einer quantitativen Erhebung geplant. Hierfür wurde eine Befragung von Lehrkräften aller Schulformen, die an den Fortbildungsangeboten von ProDaZ und der QLN-Reihe teilgenommen haben, umgesetzt. Da die Rücklaufquote aber nicht zufriedenstellend war - vermutlich weil der Fragebogen zu komplex und zu lang war oder die Lehrkräfte im Rahmen ihrer Arbeitsbelastung ihre zeitlichen Ressourcen nicht zur Beantwortung von Fragebögen einsetzen konnten - um daraus umsetzbare Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung abzuleiten und speziell die Situation der Gymnasiallehrkräfte nicht genug fokussiert worden war, fiel die Entscheidung zusätzlich leitfadengestützte Expert:inneninterviews einzusetzen. Dank der 12 sehr engagierten Gymnasiallehrkräfte, die im Rahmen der Hauptstudie interviewt werden konnten, wurden inhaltliche Ergebnisse erzielt, die die empirischen Perspektiven und individuellen Arbeitsbedingungen sowie Herausforderungen des Unterrichts mit neu zugewanderten Schüler:innen gut darstellen können. Dadurch, dass die zunächst durchgeführte Befragungsstudie unter einem gewissen Zeitdruck entstanden war und der Leitfaden für die Expert:inneninterviews unter anderen zeitlichen Ressourcen ausgearbeitet wurde, konnten deutlich zielgerichtete Ergebnisse erlangt werden. Neben der eigenen Lehramtsausbildung, den Vorerfahrungen zum Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen, den bestehenden Herausforderungen, Potentialen,

Strukturen, Unterrichtsinhalten, dem didaktischen Vorgehen, den didaktischen und individuellen Kompetenzen sowie dem Fach- und Professionswissen, konnten strukturiert empirische Perspektiven sowohl zu Sprachförderung in allen Fächern, Sprach- vs. Fachunterricht, Beschulungsmodellen, Sprachverboten als auch konkrete Ideen und Veränderungswünsche, genauso wie Fort- und Weiterbildungswünsche erhoben werden. In den Interviews wurde versucht jeweils die Grundlagen zu den genannten Themenfeldern zu erörtern. Es wurde aber deutlich, dass man zu vielen einzelnen Aspekten hätte noch detaillierter fragen können und dass vor allem die Themenfelder Migration, Rassismuskritik, Othering, Diskriminierung aus einer intersektionalen Perspektive und eine diversitätssensible Sprache nicht genug thematisiert und abgebildet wurden. Jeder der genannten Themenschwerpunkte hätte an sich als Untersuchungsgegenstand gebildet und dann eine tiefergehende Analyse im Rahmen der Ressourcen ermöglicht. Da es aber auch Sinn des Forschungsvorhabens war einen Einblick in die strukturellen Voraussetzungen und persönlichen Perspektiven der Lehrkräfte zu erhalten, war das gewählte Vorgehen gerechtfertigt. In Reflexion des Forschungsvorhabens sei angemerkt, dass der Prozess der Auswertung der Interviews nicht zeitnah nach den Gesprächen erfolgte, was zum einem einer objektivierten Feldferne zu Gute kam, zum anderen aber auch Herausforderungen mit sich brachte. Mit zeitlichem Versatz und erweitertem Kenntnisstand in Bezug auf den Fachdiskurs und auch die Erhebungsinstrumente sowie Auswertungsmethoden, wurden die im Leitfaden festgelegten Fragestellungen zunehmend durch die forschende Person selbst kritisch hinterfragt. Auch wurden zum Teil getätigte Rückmeldungen im Interviewverlauf der interviewenden Person kritisch reflektiert und wären auf diese Weise nicht wiederholt worden. Dies wurde aber im Rahmen der Analyse der Interviewtranskripte an den entsprechenden Punkten reflektiert und sei nur der Vollständigkeit halber an dieser Stelle nochmal angemerkt. Als Forschungsdesiderat sei vermerkt, dass die Ergebnisauswertung noch in Bezug auf Unterschiede hinsichtlich des Alters und der Schulfächer der Befragten erfolgen könnte, um weiterführende Aussagen dazu machen zu können, ob sich das Alter oder Schulfächer auf die berichteten Aspekte auswirken. Durch die Verschränkung eines quantitativen und eines qualitativen Untersuchungsstranges konnte eine deutlich höhere Aussagekraft erreicht werden, als wenn jeweils nur das eine oder andere Forschungsinstrument verwendet worden wäre. Durch die zwei geführten Anschlussinterviews unmittelbar vor Fertigstellung dieser Arbeit, konnte belegt werden, dass

die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld weiterhin aktuell ist und bildungspolitische Entscheidungen noch ausstehen, um die Situation in den Schulen in diesem Kontext zu verbessern. Auch wenn der Zeitpunkt der ersten Erhebung (2016) bereits 6 Jahre zurückliegt, die Interviews (2018) vor 4 Jahren geführt wurden und die vorliegende Studie einen quasi-historischen Charakter zu haben scheint, wird durch die dargestellten Diskurse, die aktuellen Zuwanderungszahlen (u.a. Zuwanderungen aus der Ukraine) und auch die Anschlussinterviews deutlich, dass das umgesetzte Forschungsvorhaben einen Aktualitäts-Anspruch erheben kann und ihre Ergebnisse konkrete Anregungen für die Lehrkräfteausbildung erlauben.

8.5 Perspektiven und Anregungen für die Lehrkräfteausbildung

An die Verhandlung der Forschungsfragen und die Reflexion des Forschungsvorhabens anschließend, werden nachfolgend Perspektiven und Anregungen für die Lehrkräfteausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung aufgezeigt. Durch die Studie wurde deutlich, dass (angehende) Lehrkräfte bisher noch keine ausreichende Vorbereitung und Unterstützung für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen erhalten (siehe auch: Cornely Harboe et al. 2016: 9, Benholz & Siems 2016: 39, Putjata & Danilovich 2019: 4, Frenzel 2016: 19). Der Qualifikationsbedarf der Lehrkräfte wird anhand der Ergebnisse deutlich (siehe auch Grießhaber 2017, Rösch 2012). Der Lehrkräfteausbildung kommt eine Schlüsselfunktion für den Schulerfolg von neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zu (siehe auch Michalak 2010b: 155). Die Studie zeigt auch auf, dass es besondere Herausforderungen, abweichend von der Regelbeschulung gibt, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik nötig machen. Neben der konkreten Unterrichtsgestaltung und -vorbereitung, benannten die befragten Gymnasiallehrkräfte den Umgang mit Traumata und Diversität (sowohl sprachlich, als auch in Bezug auf die Lebenswelten) der Schüler:innen (siehe dazu Frenzel 2016: 21; von Dewitz & Massumi 2017: 34) sowie auch Organisationsstrukturen innerhalb der Schulen als besondere Herausforderungen (variierende Beschulungsmodelle, fehlende Unterstützung auf Schulleitungs- oder Kollegiumsebene, Bewertung bzw. Benotung der Schüler:innen zwischen Sprachlernprozess und Fachunterrichtsteilnahme)²³⁹. Darüber hinaus wurde eine Unzufriedenheit mit der eigenen fachlichen Vorbereitung durch Ausbildungsanteile oder dem Bereich der Fort- und Weiterbildung deutlich. Kritisiert wurde auch eine Praxisferne schulpolitischer Entscheidungen und eine häufig geleistete, aber nicht vergütete Mehrarbeit.

²³⁹ Siehe Kapitel 7.5.3.2 Herausforderungen

Die Gymnasiallehrkräfte haben in dieser Studie offen über ihre Strategien in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und -vorbereitung gesprochen und gezeigt, welche z.T. kreativen Lösungen sie entwickelt haben, um allen Schüler:innen die bestmögliche Förderungen zukommen zu lassen²⁴⁰. Gleichzeitig wurde eine Leerstelle deutlich, die zeigt, dass sich die Lehrkräfte im Schuldienst Fort- und Weiterbildungsangebote wünschen. Dabei wurden Fortbildungen zu sprachsensiblen Unterricht, Sprachfördermaßnahmen, Grammatikvermittlung, Lehrwerk- und Textauswahl sowie zu den rechtlichen Rahmenbedingungen der Beschulung neu Zugewandeter konkret als Themenwünsche expliziert. In den Interviews zeigten sich darüber hinaus auch Leerstellen in den Themenfeldern *Einbezug von Mehrsprachigkeit*, *Alphabetisierung* und *digitale Angebote* für neu zugewanderte Schüler:innen. Die Verankerung dieser Themen in der Lehrkräfteausbildung ist noch nicht ausreichend geschehen (siehe u.a. Löser et al. 2008: 186, Benholz & Siems 2016: 48) und das obwohl Mehrsprachigkeit eine Lebensrealität für sehr viele Schüler:innen darstellt (Gogolin 2005).

Die Respondenten zeigten vielfältige Ideen, wie sich der Unterrichtsalltag und die strukturellen Voraussetzungen verbessern könnten²⁴¹. Dies sind wertvolle Anregungen für schulpolitische Entscheidungsträger:innen unmittelbar aus der Praxis. Im Rahmen der Studie wurden diese in Bezug auf die strukturell-organisatorische Ebene und die Unterrichtsgestaltung (Unterrichtsinhalte) strukturiert. Die Lehrkräfte wünschen sich zum Beispiel mehr Informationen über die Hintergründe und Lebenswelten ihrer Schüler:innen, um diese im Umgang miteinander und im Unterricht stärker berücksichtigen zu können. Sie wünschen sich mehr Zeit für die individuelle Förderung, mehr Personal an den Schulen, eine Entlastung für ihre Mehrarbeit, mehr Rückhalt von der Schulleitung, kleinere Lerngruppen und eine Flexibilität im Lehrplan. Zusätzlich könne man die Ressourcen der Ganztagsbetreuung stärker einbinden, pädagogisieren und Zeitfenster zur Förderung nutzen²⁴². Auf Ebene der Unterrichtsgestaltung wurden neben der Einführung zentraler Curricula auch der Wunsch nach sinnvoll didaktisiertem Lehr- und Lernmaterialien deutlich. In diesem Zusammenhang wurde mehrfach die finanzielle Ausstattung der Schulen thematisiert und als defizitär beschrieben. Weiterhin wurde durch die Befragung sichtbar, dass die Lehrkräfte Schulungen

²⁴⁰ Siehe Kapitel 7.5.3.5 Unterrichtsinhalte und 7.5.3.6 Didaktisches Vorgehen

²⁴¹ Siehe Kapitel 7.5.6 Ideen/Innovationen/Veränderungswünsche

²⁴² Dies kann als Forschungsdesiderat verstanden werden. Die Nutzung der Ganztagsbetreuung für didaktische Zwecke und speziell für die Unterstützung neu zugewandeter Schüler:innen und die damit einhergehenden Potential zur Maximierung des Bildungserfolgs und der Chancengerechtigkeit müssten strukturiert untersucht und Konzepte entwickelt werden.

zu vielfaltssensiblen Sprache (u.a. gendersensibel, Metaphern sensibel, frei von Vorurteilen und Diskriminierungen) benötigen. Eine Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs und der eigenen Vorurteile und Haltungen sei dringend angeraten. Die Lehrkräfte sollten sich nicht nur selbst dieser bewusstwerden, sondern auch in der Lage sein, Diskriminierungen aus einer intersektionalen Perspektive zu erkennen und die Lernenden in den Klassenzimmern anzuleiten die Diversität in der Schule als Normalzustand anzuerkennen. Die Lehrkräfteausbildung kann hier ansetzen, um die Reproduktion von Stereotypen zu minimieren. Rassismuskritik und eine diskriminierungskritische Haltung sollte bei (angehenden) Lehrkräften etabliert werden (siehe u.a. Lüddecke 2007: 69; El-Mafaalani 2012: 103; Fereidooni & Massumi 2015; Massumi & Fereidooni 2017: 55; Mihan & Graf 2021: 229). Die sozialisierende Wirkung des Studiums und Referendariats kann hier stärker und in eine sinnvolle Richtung genutzt werden. Dabei darf nicht außen vorgelassen werden, dass diese Sozialisation durch den Praxisalltag und den Umgang mit anderen Lehrkräften geprägt wird. Daher sind weitreichende Schulungen der Kollegien aller Gymnasien nötig, die sich speziell mit der Anerkennung von intersektionaler Vielfalt und den Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte sowie Reflexion der eigenen Sprache, von Vorurteilen und Stereotypen beschäftigen. Auch eine Auseinandersetzung mit den Mechanismen der institutionellen Diskriminierung ist angeraten (siehe dazu u.a. Gomolla & Radtke 2009: 59, Hormel 2010: 173). Es muss darum gehen, dass Oothering (siehe u.a. Scharathow 2014: 224) und Rassismus als Teil der Lebensrealität in der Schule anerkannt und angegangen werden (siehe Massumi & Fereidooni 2017: 69). Ein sogenannter Migrationshintergrund wird heute noch im System *Schule* problematisiert (siehe Mecheril et al 2010: 136). Die soziale und ökonomische Herkunft bestimmt in Deutschland noch immer den Bildungserfolg (siehe u.a. Sievers 2012: 288; Debuschewitz & Bujard 2014: 4; Haag et al. 2016; Massumi & Fereidooni 2017: 62). Die Lehrkräfte nehmen eine Schlüsselrolle in diesen Prozessen für den Schulerfolg (u.a. durch Benotung) und wirken wegweisend auf Bildungsbiographien ein (siehe u.a. Weber 2005: 70, Krohne & Meier 2004). Auch die Sonderpädagogisierung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund (siehe u.a. Gomolla & Radtke 2009; Kormann 2013; Thränhardt 2012: 132; Chilla 2019) sollte zum Thema gemacht und kritisch hinterfragt werden. Nach Gomolla sei eine Auflösung dieser Strukturen nur möglich, wenn explizit im Schulprogramm eine Auseinandersetzung mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Unterricht und Kooperation mit Eltern und Fachkräften verankert sei und durch die Schulleitungen umgesetzt werde (vgl.

ebd. 2009a: 34). Dies erfordert eine migrationssensible Schul- und Unterrichtsentwicklung (siehe u.a. von Dewitz & Massumi 2017: 37) und eine Auflösung der Wahrnehmung von Schüler:innen als kulturell und ethnisch *Andere* auch in der zweiten oder dritten Generation (siehe u.a. Sievers 2012: 292). Die im Rahmen der Studie beobachteten diskriminierungsrelevanten Zuschreibungen der befragten Lehrkräfte zeigen, dass strukturelle Ungleichheiten und die Ungleichbehandlung von Schüler:innen aktuell sind und im System Schule fortwährend tradiert werden. Dies kann gleichsam als Forschungsdesiderat formuliert werden, da eine vertiefte Querschnittsstudie unter Lehrkräften aller Schulformen nötig wäre, die die Einstellungen und Haltungen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte untersucht, aber auch andere diskriminierungsrelevante Aspekte (Ableismus, Klassismus, Ageism, Gender etc.) in den Blick nimmt.

Der Zusammenhang von schlechten Schulleistungen und Nicht-Beherrschen der verschiedenen fachsprachlichen Anforderungen auf sprachlicher Ebene muss gesehen werden (siehe auch Reich & Roth 2002; Altmayer & Dobstadt 2016: 231; Gamper & Schroeder 2016: 218). Sprachliche Förderung sollte Teil von Sach- und Fachunterricht sein, da bildungssprachliche Kompetenzen den Schulerfolg determinieren (siehe auch Fandrych 2010; Kempert et al. 2016: 158; VBW 2016; Ahrenholz et al. 2019; Michalak et al. 2019; KMK 2019a: 2). Sprachliche Bildung und Sprachförderung gehören zum Aufgabenprofil aller Lehrkräfte (siehe auch Rösch 2009; Apeltauer et al. 2010; Morek & Heller 2012; Baumann 2017: 9).

Die Potentiale, die sich durch die Vielfalt der Schüler:innen ergeben, sollten sichtbar und nutzbar gemacht werden. Auch Bainski fordert eine diversitätsbewusste Orientierung für erfolgreiche Bildungsbiografien (Bainski 2017: 192). Die Lernenden, die Lehrkräfte und der Unterricht können durch die wertschätzende Anerkennung von Mehrsprachigkeit (siehe auch Sambanis & Ludwig 2021: 216), kultureller und personaler Diversität profitieren und eine diskriminierungskritische, weltoffene Haltung entwickeln, soziale Kompetenzen aufbauen und gesamtgesellschaftlich gesehen kann dies wiederum einen weitreichenden Effekt für ein schulisches und gesellschaftliches Miteinander haben. In der Untersuchung wird deutlich, dass die befragten Lehrer:innen viele Potentiale des gemeinsamen Unterrichts von Schüler:innen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte erleben. Neben der Förderung des selbstverantwortlichen Lernens, mehr Verständnis füreinander, einem Kompetenzaufbau im Umgang mit unterschiedlichen Biografien werden gestärkte Schulgemeinschaften und eine Erhöhung der Lernmotivation beschrieben.

Über die Fokussierung auf die Lehrkräfte und ihrer Ausbildung hinaus, sollten auch strukturelle Ungleichheiten, die zur Bildungsbenachteiligungen führen können, in den Blick genommen werden. Die Interviewten berichten zum Beispiel im Bereich der Mobilität der zugewanderten Schüler:innen von weiten Anfahrtswegen, fehlenden Busverbindungen oder dem nicht Vorhandensein von Autos, so dass Unterricht, aber auch Nachmittagsangebote nicht wahrgenommen werden könnten. Um Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, sollten alle Schüler:innen an allen Bildungsangeboten teilnehmen können, dies umfasst nicht nur den Schulweg, sondern auch eine Berücksichtigung individueller Lebensumstände, die in Bezug auf Wohnsituationen und finanzielle Möglichkeiten sehr divers sein können. Hier gilt es die Bedarfe der jeweiligen Schüler:innen zu identifizieren und Mittel zur Verfügung zu stellen, um Ungleichheiten zu kompensieren. Auch eine wohnortnahe Zuweisung der Schüler:innen kann dabei ein wichtiger Faktor sein. Darüber hinaus sollte das Bildungssystem in Deutschland durchlässiger werden, um mehr Aufstiegschancen für Bildungsaspirant:innen zu schaffen. Die Migrationsgesellschaft, die sich über die Vielfalt ihrer Mitglieder definiert, muss ihre Lehrkräfte mit den entsprechenden Ressourcen versehen, um Bildungsgerechtigkeit für alle Lernenden umsetzen zu können (siehe dazu auch Mecheril et al. 2010: 78; OECD 2018). Dafür ist die Anerkennung von DaZ als regulär zu studierendes Schulfach und Verankerung in der Lehramtsausbildung in allen Bundesländern elementar und sollte Teil dieser Strategie sein (siehe Altmayer & Dobstadt 2016: 233). Die Erweiterung des *DaZ-Moduls* für alle Schulformen um entsprechende Inhalte und Leistungspunkte in Nordrhein-Westfalen sowie die Etablierung von verpflichtenden DaZ-Modulen in allen Bundesländern, sollte zeitnah umgesetzt werden. Die Vernetzung der drei Phasen der Lehrkräfteausbildung sollte ausgebaut und ein stärkerer Theorie-Praxis-Bezug etabliert werden (siehe dazu Hawighorst 2011; Schwerdtfeger 2011; Mavruk et al. 2013; Budde 2014; Brouër et al. 2018).

Eine grundständige Veränderung sollte von statten gehen, damit die Lehrkräfte ihren Aufgaben und ihrer Verantwortung nachkommen können. Migration ist kein temporäres Phänomen, sondern eine gelebte Realität und der Dauerzustand der politischen Aktualität muss anerkannt werden, damit Veränderungen initiiert werden können (siehe u.a. Benholz et al. 2016, Gamper & Schröder 2016, Han 2016, von Dewitz & Massumi 2017).

Aus diesen Ausführungen und den Ergebnissen der vorliegenden Studie ergeben sich folgende konkrete Handlungsfelder und -anregungen:

Tabelle 67: Handlungsfelder und Handlungsanregungen im Feld „Unterricht mit neu Zugewanderten“ NRW an Gymnasien²⁴³

Bereich Lehrkräfteausbildung	Schulorganisatorische Strukturen	Bildungspolitische Strukturen
Erhöhung des Umfangs des DaZ-Moduls für <u>alle</u> Schulformen auf 12 Leistungspunkte an allen Lehrkräfteausbildenden Hochschulen in NRW	Kleinere Lerngruppen	Investitionen für die Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien
Erweiterung des Themenkanons ²⁴⁴ um Kompetenzen für Alphabetisierungsprozesse für die Schulformen GyGe+BK an allen Lehrkräfteausbildenden Hochschulen	Entlastung der Lehrkräfte der Vorbereitungsklassen	Aufstockung der personellen Ressourcen speziell für das Themenfeld
Erweiterung des Themenkanons um Wissen zu Rassismus, Stereotypen, Diskriminierungen, Othering	Anerkennung und Wertschätzung der Lehrkräfte	Mittel für eine Stelle pro Gymnasium für diversitätssensiblen Unterricht in der Migrationsgesellschaft, die als Multiplikator:in pädagogische und fachwissenschaftliche Inhalte ins Kollegium tragen und als Ansprechperson fungieren kann)
Anregungen zur Reflexion der eigenen Haltungen, Stigmata und Vorurteile, hin zu einer diskriminierungsärmeren, diversitätssensiblen Unterrichtskultur		konstanter Zugriff auf Dolmetscher:innen (z.B. für Elterngespräche) in Form eines Expert:innenpools
Verzahnung theoretischer und praktischer Studieninhalte	Einrichtung von Teamteachingmodellen	
	Fortbildungen auf Schulleitungsebene zur Einrichtung und Koordinierung von verschiedenen Beschulungsmodellen und ihren rechtlichen Voraussetzungen	
	Koordinierte Sprachförderung, inkl. entsprechende personelle Ausstattung, in den Schulen	

Gesamtgesellschaftlich und politisch bleibt das Feld von Migration und Zuwanderung ein wichtiges Thema, welches eine verstärkte Aufmerksamkeit verdient und es sollten weitreichende Diskurse diesbezüglich angestoßen werden. Politische Akteur:innen sollten diskutieren, wie sich die Migrationsgesellschaft und Schule in diesem System aufstellt und welche Ressourcen akquiriert werden können. Auch in Bezug auf den aktuell herrschenden und sich zuspitzenden Lehrkräftemangel müssen geeignete Lösungen gefunden und Fragen diskutiert werden.

²⁴³ Die Auflistung bezieht sich hier im Speziellen auf Gymnasien in NRW, lässt sich aber in Bezug auf viele Aspekte inhaltlich auf alle Bundesländer und Schulformen übertragen.

²⁴⁴ Siehe Kapitel 4 *Mehr als DaZ? Kompetenzfelder für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft*

„Die ansatzweise entstandene Willkommenskultur, die es bisher in Deutschland so nicht gegeben hat, stellt eine historische Errungenschaft dar, die es in Zukunft zu verteidigen und weiterzuentwickeln gilt.“ (Altmayer & Dobstadt 2016: 231)

Altmayer und Dobstadts Worten möchte ich mich anschließen und mit ein paar persönlichen Worten enden: Eine besonders wichtige Erkenntnis durch die intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist für mich, dass wir Schule intersektional und diskriminierungssensibel denken müssen, wenn wir im Sinne der gesellschaftlichen Verantwortung Lehrkräfte ausbilden. Dafür müssen den (angehenden) Lehrkräfte Kompetenzen nicht nur im Feld des sprachsensiblen Unterrichtens vermittelt werden, sondern sie müssen selbst diskriminierungskritische Multiplikator:innen werden, damit Schüler:innen, die von Diskriminierungen und Ausgrenzungen betroffen sind, in einem sicheren Umfeld, welches sie unterstützt und Diskriminierungen nicht tradiert, lernen und sich auf die Aneignung von Wissen in den Unterrichtsfächern konzentrieren können. Dies ist wichtig, damit sie im Sinne der Bildungsgerechtigkeit eine gleiche und faire Chance auf Bildung und Partizipation an der Gesellschaft sicherstellen und ein freies, selbstbestimmtes Leben führen können. Ich möchte an dieser Stelle auch auf bestehende Organisationen und Vereine hinweisen, die sich bereits mit diesem Thema auseinandersetzen: *SchlaU*²⁴⁵, *Schule der Vielfalt*²⁴⁶, *Schule ohne Rassismus*²⁴⁷ etc.. In NRW gibt es 5404 Schulen²⁴⁸, von denen 69 zum Beispiel bei *Schule der Vielfalt* partizipieren und sich in diesem Feld sensibilisieren, 960 Schulen sind Netzwerkschulen der *Schule ohne Rassismus*. Das ist ein verschwindend geringer Teil im Kontrast zur Gesamtzahl aller Schulen in NRW. Hier ist auch mehr Engagement der Schulen und Schulleitungen gefragt. Jeder kann etwas bewegen. Wir, die Gesellschaft, benötigen eine flächendeckende Etablierung von rassismuskritischer, diversitätssensibler Pädagogik in der Lehramtsausbildung, die neben der Thematisierung von Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräfteausbildung verankert werden sollte. Daher nehme ich meine gesellschaftliche Verantwortung wahr und engagiere mich für eine intersektionale, diskriminierungskritische, diversitätssensible Pädagogik, Gleichstellung und Chancengleichheit.

²⁴⁵ Landesnetzwerk SCHLAU NRW. Bildungs- und Antidiskriminierungsprojekt gefördert durch das Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes NRW (<https://www.schlau.nrw/>)

²⁴⁶ Kooperationsprojekt mit MSB und SCHLAU, Antidiskriminierungsprogramm und Schulnetzwerk (<https://schule-der-vielfalt.de/>)

²⁴⁷ Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage (<https://www.schule-ohne-rassismus.org/>)

²⁴⁸ Landesbetrieb IT.NRW 2023

Literatur

Abadan-Unats, Nermin (2005): *Migration ohne Ende. Vom Gastarbeiter zum Eurotürken*. Berlin: Edition Parabolis.

Ahrenholz, Bernt (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage). Tübingen: Narr.

Ahrenholz, Bernt (2017): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) 2017: *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-16.

Ahrenholz, Bernt; Jeuk, Stefan; Lütke, Beate; Paetsch, Jennifer & Roll, Heike (2019): *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.

Altheide, David L. & Johnson, Johnny M. (1994): Criteria for Assessing Validity in Qualitative Research. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. S. 485-499.

Altmayer, Claus & Dobstadt, Michael (v.i.S.d.P.) (2016): Leipziger Erklärung der DaF/DaZ-Institute in Deutschland zur sogenannten „Flüchtlingskrise“. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: OBST (Hrsg.) 2016: *Flucht_Punkt_Sprache*, Band 89. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 231-236.

Angenendt, Steffen (Hrsg.) (1997): *Migration und Flucht. Aufgaben und Strategien für Deutschland, Europa und die internationale Gemeinschaft*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Apeltauer, Ernst; Baur, Rupprecht S. & Roche, Jörg (2010): Resolution zum Status und zur Entwicklung des Fachs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Deutschland. In: Baur, Rupprecht S. & Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.) 2010: *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektive*. Essen: k.V., S. 36-39.

Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln (2016): *Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe 1. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven*. Köln: Druckerei der Bezirksregierung Köln. Online verfügbar unter: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_unterricht_zugewanderte_kinder_sek_01.pdf [zuletzt abgerufen am 29.06.2022].

Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc & Rahm, Sybille (2011): *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Asmacher, Judith; Serrand, Catherine & Roll, Heike (Hrsg.) (2021): *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

Auernheimer, Georg (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske & Budrich.

Auernheimer, Georg (2010): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (6., unveränderte Auflage). Darmstadt: WBG Verlag.

Auernheimer, Georg & Peter Gstettner (1996): *Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Jahrbuch für Pädagogik. U.a. Frankfurt: Peter Lang.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bade, Klaus J. (2000): *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck.

Bade, Klaus J. & Münz, Rainer (Hrsg.) (Rat für Migration) (2002): *Migrationsreport. Fakten, Analysen, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Baer, Matthias; Dörr, Günter; Fraefel, Urban; Kocher, Mirjam; Küster, Oliver; Larcher, Susanna; Müller, Peter; Sempert, Waltraud & Wyss, Corinne (2007): Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), S. 15-47.

Bainski, Christiane (2017): Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft. Erfahrungen – Erkenntnisse – Perspektiven. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja; Bos, Wilfried & Holtappels, Heinz G. (Hrsg.) 2017: *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster: Waxmann, S. 191-196.

Baker, Colin (2021): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, England: Multilingual Matters.

Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (2017): Einleitung. Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. In: Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (Hrsg.) 2017: *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*, Band 9. Münster: Waxmann, S. 11-14.

Bauer, Karl-Oswald (2000): Pädagoge – Profession oder Nebenbeschäftigung? In: Jaumann-Graumann, Olga & Köhnlein, Walter (Hrsg.) 2000: *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-44.

Baumann, Barbara (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hrsg.) 2017: *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Sprachliche Bildung, Band 2. Münster, New York: Waxmann.

Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Baumann, Barbara & Riedl, Alfred (2016): *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469-520.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) 2011: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 7-25.

Baur, Rupprecht & Kis, Marta (2002): Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 31(1), S. 123-150.

Baur, Rupprecht & Spettmann, Melanie (2007): Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, Berndt (Hrsg.) 2007: *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 95-110.

Baur, Rupprecht & Spettmann, Melanie (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: Roth, Hans-Joachim; Reich, Hans H. & Lengyel Drorit (Hrsg.) 2009: *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. FörMig Edition Bd. 5. Waxmann, S. 115-127.

Baur, Rupprecht & Scholten-Akoun, Dirk (2010): Deutsch als Zweitsprache: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. In: Baur, Rupprecht & Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.) 2010: *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektive*. Essen: k.V., S. 18-35.

Baur, Rupprecht; Becker-Mrotzek, Michael; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Hoffmann, Ludger; Ralle, Bernd; Salek-Schwartze, Agnieszka; Seipp, Bettina & Özdil, Erkan (2009): *Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen*. Essen: Stiftung Mercator. Online verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Bausch, Karl-Richard & Kleppin, Karin (2016): Prozesse schriftlicher Fehlerkorrektur. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2016: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 407-411.

Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut (Hrsg.) (2013): *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.

Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (2017): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Sprachliche Bildung* Münster, New York: Waxmann.

Beese, Melanie & Benholz, Claudia (2013): Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.) 2013: *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Beltz, S. 37-56.

Benholz, Claudia & Mensel, Ursula (2015): Kooperation und Vernetzung – Grundvoraussetzung für die Lehrerbildung in der ersten, zweiten und dritten Phase. In Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 343-365.

Benholz, Claudia & Mavruk, Gülsah (2017): Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit als möglicher Schwerpunkt in allen Praxisphasen – ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg-Essen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hrsg.) 2017: *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.

Benholz, Claudia & Siems, Maren (2016): Sprachbildender Unterricht in allen Fächern: Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in den drei Phasen der Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, Barbara & Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) 2016: *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. DDS, 13. Beiheft. Münster, New York: Waxmann, S. 35-51.

Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hrsg.) 2016: *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Sprach-Vermittlungen, Band 16. Münster: Waxmann, S. 11-15.

Benz, Jasmin (2019): *Deutsch als Zweitsprache lehren lernen. Eine Wirksamkeitsstudie zu Lehrerfortbildungen*. Weinheim: Beltz.

- Bereswill, Mechthild; Rieker, Peter & Schnitzer, Anna (2012): *Migration und Geschlecht. Theoretische Annäherungen und empirische Befunde*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Berliner, David C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: *International Journal of Educational Research*, 35(5), S. 463-482.
- Bezirksregierung Münster (2019): *Rahmenkonzept zur schulischen Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Stand 31.01.2019*. Online verfügbar unter: https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/fluechtlinge/schulische_integration/BR-MS-Rahmenkonzept-schulische-Integration.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].
- Bialystok, Ellen (1997): Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print. New York: Cambridge University Press. In: *Developmental Psychology*, 33(3), S. 429-440.
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen (2002): Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research: Acquisition of Literacy in Bilingual Children. In: *Language Learning*, 52, S. 159-199.
- Bialystok, Ellen (2004): The impact of bilingualism on language and literacy development. In: Bhatia, Tej K. & Ritchie, William C. (Hrsg.) 2013 *The Handbook of Bilingualism*. Hoboken: Wiley-Blackwell, S. 577–601.
- Bialystok, E. (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.) 2009: *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden, S. 53-67.
- Birsl, Ursula & Müller, Doreen (2005): *Migration und Migrationspolitik im Prozess der europäischen Integration?* Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Blömeke, Sigrid & Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2013): *Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor: Ziele, theoretischer Rahmen, Design und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs*. Berlin, Mainz: Humboldt-Universität & Johannes Gutenberg-Universität.
- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Haudeck, Helga; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Schwippert, Knut & Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2011): *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen – Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen & Rieger-Ladich (Hrsg.) (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bolten, Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Bommes, Michael & Halfmann, Jost (1998): Einführung: Migration, Nationalstaat, Wohlfahrtsstaat – eine theoretische Herausforderung für die Migrationsforschung. In: Bommes, Michael & Halfmann, Jost (Hrsg.) 1998: *Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Theoretische und vergleichende Untersuchungen*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 9-45.
- Bönsch, Manfred (2012): *Gemeinsam verschieden lernen. Lernen in heterogenen Gruppen. Angebote zur Differenzierung und Individualisierung. Für alle Jahrgangsstufen*. Berlin: Cornelsen.

Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bremm, Nina; Racherbäumer, Kathrin; Dean, Isabel & Merl, Thorsten (2023) (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Sozialraum*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Breuer, Franz (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Research (Online-Journal)*. Volume 4, No. 2, Artikel 25. Online verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/698/1509/> [zuletzt abgerufen am 08.03.23]

Brömel, Stefan (2016): Herausforderung Differenzierung im DaZ-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Sonderheft 2016, 34-39.

Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

Brouër, Birgit; Burda-Zoyke, Andrea; Kilian, Jörg & Petersen, Inger (Hrsg.) (2018): *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. Münster, New York: Waxmann.

Bruckmaier, Georg (2019): *Didaktische Kompetenzen von Mathematiklehrkräften. Weiterführende Analysen aus der COACTIV-Studie*. Perspektiven der Mathematikdidaktik. Wiesbaden: Springer Spektrum.

Buchem, Ilona (2013): Diversität und Spaltung. Digitale Medien in der Gesellschaft. In: Ebner, Martin & Schön, Sandra (Hrsg.) 2013: *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (2. Auflage)*. Berlin: epubli.

Budde, Monika (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: Institut zur Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel.

Budde, Monika (2014): Curriculare Grundlagen DaZ und universitäre Ausbildung in Schleswig-Holstein. In: Bredel, Ursula; Ezhova-Heer, Irina & Schlickau, Stephan (Hrsg.) 2014: *Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 89. Göttingen: Universitätsverlag, S. 287-299.

Buholzer, Alois & Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.) (2010): *Alle gleich, alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Bundesagentur für Arbeit (2022): *Migration – Personen im Fluchtkontext*. Online verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Themen-im-Fokus/Migration/Personen-im-Fluchtkontext/Personen-im-Fluchtkontext-Nav.html> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration*. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile&v=16 [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021): *Aktuelle Zahlen. Ausgabe: Juni 2021. Tabellen, Diagramme und Erläuterungen*. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-juni-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=3#page=3 [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023): *Aktuelle Zahlen. Ausgabe: Januar 2023. Tabellen, Diagramme und Erläuterungen.* Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-januar-2023.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [zuletzt abgerufen am 08.03.2023].

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2022a): *Flucht und Migration. Grundlagen und Begriffe.* Online verfügbar unter: <https://www.bmz.de/de/entwicklungspolitik/flucht/fachbegriffe#lexicon=21858> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2022b): *Rechte von Flüchtlingen und Migrantinnen und Migranten.* Online verfügbar unter: <https://www.bmz.de/de/entwicklungspolitik/rechte-fluechtlinge-migranten> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Burkard, Anne (2019): Sprachbewusstheit im Philosophieunterricht fördern: Reflexion der Begriffsverwendung in evaluativ-normativen Argumenten. In: Peuschel, Kristina & Burkard, Anne (Hrsg.) 2019: *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.* Tübingen: Narr Studienbücher.

Buschkühle, Carl-Peter; Duncker, Ludwig & Oswalt, Vadim (Hrsg.) (2009): *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Camerer, Rudolf (2007): Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 12 (3), 11. Online verfügbar unter: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2611/> [zuletzt abgerufen am 08.03.23]

Candelier, Michel (Hrsg.) (2003): *EVLANG – L'éveil aux langues à l'école primaire: Bilan d'une innovation européenne.* Brüssel: De Boek.

Canthomas, Rico (2007): Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende? Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2): 180-191.

Cantone, Katja F. (2016): Förderung der Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-)Alltag: Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.) 2016: *„Vieles ist sehr ähnlich“. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 225-248.

Cantone, Katja F.; Di Venanzio, Laura (2015): Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hrsg.) 2015: *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht.* Stuttgart: Klett Verlag, S. 35-50.

Cantone, Katja F.; Olfert, Helena; Gerhardt, Sally; Haller, Paul & Romano, Sarah (2022): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls“ an der Universität Duisburg-Essen. In: Cantone, Katja F.; Gürsoy, Erkan; Lammers, Ina & Roll, Heike (Hrsg.) 2022: *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen.* Münster, New York: Waxmann, S. 17-48.

Celic, Christina & Seltzer, Kate (2011): *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators.* Online verfügbar unter: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf> [zuletzt abgerufen am 08.03.23]

Chamot, Anna Uhl & O'Malley, J. Michael (1994): *The CALLA handbok: Implementing the cognitive academic language learning approach.* White Plains: Addison Wesley Longman.

Chilla, Solveig (2019): Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In: Rödel, Laura & Simon, Toni (Hrsg.) 2019: *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 122-131.

Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka & Heine, Lena (2016): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche – Umgang mit Heterogenität im Fokus der Ausbildung von Lehrkräften. Zur Einleitung in den Sammelband. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka & Heine, Lena (Hrsg.) 2016: *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 9-17.

Creswell, John (2014): Die Entwicklung der Mixed-Methods-Forschung. Einleitung von John Creswell, University of Nebraska-Lincoln. In: Kuckartz, Udo (Hrsg.) 2014: *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer, S. 13-26.

Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2006): Sprachliche Interaktion im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (Hrsg.) 2006: *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 36–62.

Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) 2014: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 103-122.

Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze Sophie & Paetsch, Jennifer (2019): Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Jeuk, Stefan; Lütke, Beate; Paetsch, Jennifer & Roll, Heike (2019): *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, S. 321-338.

Decker, Lena; Kaplan, Ina & Siebert-Ott, Gesa (2019): Professionalisierung angehender Lehrkräfte im DSSZ-Modul. In: Ahrenholz, Bernt; Jeuk, Stefan; Lütke, Beate; Paetsch, Jennifer & Roll, Heike (2019): *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, S. 303-320.

Decker, Yvonne (2012): „Meine Sprachen und ich“ Praxis der Portfolioarbeit in Internationaler Vorbereitungsklasse und Förderkurs. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) 2012: *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 173-189.

Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Debuschewitz, Pia & Bujard, Martin (2014): Determinanten von Bildungsdifferenzen in Deutschland. Lehren und Grenzen der PISA-Studie. In: *Bildungsforschung München*, 11(1), S. 1-16.

Demorgon, Jacques (1999): *Interkulturelle Erkundungen. Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik*. Frankfurt: Campus Verlag.

Dirim, Inci & Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Kalpaka, Annita; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci & Melter, Claus 2010: *Migrationspädagogik*. Weinheim u.a., S. 99-120.

Ditton, Hartmut (2008): Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 605-624.

Ditton, Hartmut (2009): Unterrichtsqualität. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe & Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) 2006: *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235-243.

Di Venanzio, Laura & Niehaus, Kevin (2023): „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ – Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *Qfi -Qualifizierung für Inklusion*, 5(1). Online verfügbar unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/89/137> [zuletzt abgerufen am 05.01.24]

Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster: Waxmann.

Dollmann, Jörg & Kristen, Cornelia (2010): Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkiner. In: Allemann-Ghionda, Christina & Stanat, Petra; Göbel, Kerstin & Röhner, Charlotte (Hrsg.) 2010: *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz, S. 123-146.

Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. (1988): *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.

Duarte, Joana (2019): *Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach*. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), S. 150-164.

Dubiel, Simone; Paetsch, Jennifer & Lütke, Beate (2019): Evaluationsergebnisse einer Fortbildung für Seminar- und Fachleitungen im Bereich sprachsensiblen Fachunterrichts: selbsteingeschätzte Kompetenz, Zufriedenheit und Transfer. In: Ahrenholz, Bernd; Jeuk, Stefan; Lütke, Beate; Paetsch, Jennifer & Roll, Heike (2019): *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, S. 339-356.

Dumont, Hanna; Neumann, Marko; Maaz, Kai, & Trautwein, Ulrich (2014): Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, S. 163-183.

Eberhardt, Alexandra & Niederhaus, Constanze (2017): Vorwort. Ideen für die Lehre im DaZ-Modul. In: Eberhardt, Alexandra & Niederhaus, Constanze (Hrsg.) 2017: *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen zur Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-8.

Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans; Roth, Hans-Joachim & Döll, M. (Hrsg.) 2009: *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, S. 15-25.

Ehlich, Konrad (2012): Sprach(an)neignung – mehr als Vokabeln und Sätze. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s__tze.pdf [zuletzt abgerufen am 23.08.2022]

Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans (2008): Sprachaneignung. Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans (Hrsg.) 2008: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsreform Band 29/I Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 9-34.

Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (2018): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster, New York: Waxmann.

Engin, Havva (2008): Language Awareness. Beispiele und Materialien für den Interkulturellen Sprachunterricht. In: *Lernchancen*. H. 66, S. 22–25.

Erikson, Robert & Jonsson, Jan O. (1996): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Esser, Hartmut (1983): *Die fremden Mitbürger. Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Ausländern*. Düsseldorf: Patmos Verlag.

Esser, Hartmut (2017): Der Beitrag der Schule zur Integration von Migrant*innenkindern: Schwierigkeiten, Chancen und die Bedeutung der Gymnasien. In: Lin-Klitzing, Susanne; Di Fuccia, David & Gaube, Thomas (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.

Fandrych, Christian (2010): *Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) 2010: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Teil: Halbbd. 1. Berlin [u.a.]: de Gruyter Mouton, S. 173-188.

Fata, Márta (2020): *Mobilität und Migration in der Frühen Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (2011): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, 3). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Fehling, Sylvia (2005): *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Fischer, Nele & Ehmke, Timo (2019): Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 2. S. 411-433. Online verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-018-0859-2> [zuletzt abgerufen am 08.03.23]

Flick, Uwe (2011): Das episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 273-280.

Flick, Uwe; Kardorff, v. Ernst; Keupp, Heiner; Rosenstiel, v. Lutz & Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995): *Handbuch Qualitativer Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union.

Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (2014): *Professionskompetenzen von Mathematiklehrkräften in der Mehrsprachigkeit – Zu Analyse und Diagnose mathematisch-sprachlicher Anforderungen und Schülerkompetenzen in der Sekundarstufe I*. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/mathematik_analyse_diagnose_frank_g__rsoy.pdf [zuletzt abgerufen am 29.06.2022].

Frenzel, Beate (2016): „Morgen konnte ich nicht Schule zu besuchen, weil ich ein schlechtes Brief bekomme.“. Über die besonderen Herausforderungen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge und ihrer Lehrerinnen und Lehrer. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hrsg.) 2016: *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Sprach-Vermittlungen, Band 16. Münster: Waxmann, S. 19-27.

Freunberger, Roman & Yanagida, Takuya (2012): Kompetenzdiagnostik in Österreich: Der Prozess des Standard-Settings. In: *Psychologie in Österreich*, 23(5), S. 396-403.

Frey, Andreas (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, S. 30-46.

- Fürstenau, Sara (2004): *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Münster: Waxmann.
- Fürstenau, Sara (2009): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.) 2009: *Migration und schulischer Wandel. Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-84.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.) 2009: *Migration und schulischer Wandel. Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-50.
- Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2009): *Migration und schulischer Wandel. Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fürstenau, Sara & Niedrig, Heike (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In: Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.) 2010: *Bei Vielfalt Chancengleichheit*. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, S. 269-288.
- Gamper, Jana & Schroeder, Christoph (2016): Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte. Ein Plädoyer für einen erwerbssequentiellen Ansatz. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: OBST (Hrsg.) 2016: *Flucht_Punkt_Sprache*, Band 89. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 217-229.
- Gantefort, Christoph & Maahs, Ina-Maria (2020): Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. Online verfügbar unter: http://prodaz.org/content/lawida_maahs_translanguaging_digital.pdf [zuletzt abgerufen am 07.03.2023]
- Gantefort, Christoph & Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument 'Tulpenbeet'. In: Klinger, Thorsten / Schwippert, Knut & Leiblein, Birgit (Hrsg.) 2008: *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster: Waxmann, S.29-50.
- Garber, Klaus (2017): Gymnasien als Agenturen literarischer und kultureller Innovation in der Frühen Neuzeit. In: Steiger, Johann Anselm (Hrsg.) 2017: *Das Akademische Gymnasium zu Hamburg (gegr. 1613) im Kontext frühneuzeitlicher Wissenschafts- und Bildungsgeschichte*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, S. 21-44.
- Garcia, Ofelia; Johnson, S.I. & Seltzer, Kate (2017): *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Georgi, Viola B. (2015): Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: *DIE Magazin*, 30(2), S. 25-27.
- Gerhardt, Sally (2016): Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Ein Kooperationsprojekt des Instituts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen mit der RuhrFutur GmbH. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hrsg.) 2016: *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Sprach-Vermittlungen, Band 16. Münster: Waxmann, S. 245-260.
- Gerhardt, Sally & Okonska, Dorota (2017): *LeVi – Lernen für Vielfalt Weiterqualifizierung für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern*. In: Di Venanzio, Laura; Lammers, Ina & Roll, Heike (Hrsg.): *DaZu und DaFür - Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen 2016. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; 98. Göttingen: Universitätsverlag: S. 345-354.
- Gerhardt, Sally & Schroedler, Tobias (2022): Lernerfolg von Lehramtsstudierenden im „DaZ-Modul“ an der Universität Duisburg-Essen – eine Evaluation individueller und studienbezogener Merkmale. In: Cantone, Katja

F.; Gürsoy, Erkan; Lammers, Ina & Roll, Heike (Hrsg.) 2022: Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen. Münster, New York: Waxmann, S. 49-75.

Gerleigner, Susanne & Aulinger, Juliane (2017): "Gymnasium? Das ist nichts für uns." Zum Einfluss von Rational Choice und Kapitalienausstattung auf die Entscheidung für oder gegen das Gymnasium. In: Eckert, Thomas & Gniewosz, Burkhard (Hrsg.) 2017: Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS.

Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Gill, Christian (2015): Sprachliche und schulische Integration von Seiteneinsteigern am Beispiel Bremens: Immersive Sprachförderung und vollständiger Übergang in den Regelunterricht mit dem Fokus Sekundarstufe I. In: Deutsch als Zweitsprache, 2015, 6-20.

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Springer VS.

Gogolin, Ingrid (1987): *Muttersprache: Zweisprachigkeit*. In: Pädagogische Beiträge (Heft 12). Hamburg, S. 26-29.

Gogolin, Ingrid (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.) 2005: *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim, München: Beltz, S. 13-24.

Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2009a): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrant*innenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) 2009: *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrant*innenkinder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-51.

Gogolin, Ingrid (2009b): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.) 2009: *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden, S. 263-278.

Gogolin, Ingrid (2010): Was ist Bildungssprache? In: Grundschulunterricht. Deutsch, 57, 4, S. 4-5

Gogolin, Ingrid (2014): Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(3), S. 407-431.

Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (1997): Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. Gutachten für den Arbeitskreis Neue Erziehung. Online verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/gogolin-neumann-spracherwerb-1-.pdf> [zuletzt abgerufen am 08.03.23]

Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden.

Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2010): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.) 2010: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-127.

Gogolin, Ingrid; Dirim, Inci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (Hrsg.) (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2003): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Goldmann, Fabian (2018): *Sprachkritik. „Flüchtlinge“ passt besser als „Geflüchtete“*. Deutschlandfunk Kultur. Online verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/sprachkritik-fluechtlinge-passt-besser-als-gefluechtete-100.html> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Gomolla, Mechtild (2009a): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) 2009: *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-102.

Gomolla, Mechtild (2009b): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.) 2009: *Migration und schulischer Wandel. Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-43.

Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS.

Graf, Martin & Markus Lamprecht (1991): Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In: Bornschiefer, Volker (Hrsg.) 1991: *Das Ende der sozialen Schichtung. Zürcher Arbeiten zur Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft*. Zürich: Seismo, S. 73-96.

Grießhaber, Wilhelm (2006): Testen nichtdeutschsprachiger Kinder bei der Einschulung mit dem Verfahren der Profilanalyse – Konzeption und praktische Erfahrungen. In: Ahrenholz, Bernt & Apeltauer, Ernst (Hrsg.) 2006: *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*, Tübingen: Stauffenburg, S. 73-90.

Grießhaber, Wilhelm (2017): Lehramtswissen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (2017): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Sprachliche Bildung* Münster, New York: Waxmann, S. 89-105.

Grell, Jochen & Grell, Monika (2010): *Unterrichtsrezepte*. Weinheim, Basel: Beltz.

Groeben, Annemarie von der (2008): *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Groß Ophoff, Jana; Schladitz, Sandra; Lohrmann, Katrin & Wirtz, Markus (2014): Evidenzorientierung in bildungswissenschaftlichen Studiengängen. Entwicklung eines Strukturmodells zur Forschungskompetenz. In: Bos, Wilfried; Drossel, Kerstin & Strietholt, Rolf (Hrsg.) 2014: *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen*. Münster: Waxmann, S. 251-276.

Gruehn, Sabine (2000): *Unterricht und schulisches Lernen: Schuler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.

Gültekin-Karakoç, Nazan; Köker, Anne; Hirsch, Désirée; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Ohm, Udo (2016): Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In: Koch-Priewe, Barbara & Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) 2016: *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. DDS, 13. Beiheft. Münster: Waxmann, S. 130-146.

Gürsoy, Erkan (2010): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Online verfügbar unter: uni-due.de/prodaz: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> [zuletzt abgerufen am 29.06.2022].

Han, Petrus (2016): *Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven*. Stuttgart: UTB.

Haag, Nicole; Böhme, Katrin; Rjosk, Camilla & Stanat, Petra (2016): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra; Böhme, Katrin; Schipolowski, Stefan & Haag, Nicole (Hrsg.) 2016: *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann, S. 431-479.

Hachfeld, Axinja (2012): Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In: Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina & Ralle, Bernd (Hrsg.) 2012: *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 47-66.

Haller, Paul (2020): *Türkischer Herkunftssprachenunterricht an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen: Eine qualitative Befragung von (angehenden) Lehrkräften*. Münster, New York: Waxmann.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1978): *Language as Social Semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (2005): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Hammer, Svenja; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Ohm, Udo; Rosenbrock, Sonja & Schulze, Nina (2015): Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Beiheft, S. 32-54.

Hammond, Jenny & Gibbons, Pauline (2005): *Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education*. Prospect Vol. 20, No. 1 April 2005, 6-30.

Han, Petrus (2016): *Soziologie der Migration* (4., unveränderte Auflage). Konstanz, München: utb.

Hanke, Petra (2005): Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In: Bräu, Karin & Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) 2005: *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*.

Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Band 9. Münster: LIT Verlag, S. 115-128.

Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hrsg.) 2006: *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin: Springer, S. 127-143.

Hasselhorn, Marcus & Hasselhorn, Johannes (2017): Quantitative methodische Zugänge der empirischen Bildungsforschung. Funktionen für den Erkenntnisgewinn und Relevanz für die Bildungspraxis. In: Heinrich, Martin; Kölzer, Carolin & Streblov, Lilian (Hrsg.) 2017: *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern*. Münster, New York: Waxmann, S. 39-54.

Havranek, Gertraud (2002): *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Hawighorst, Britta (2011): Wege zum sprachsensiblen Fachunterricht. Sprachbildung als Ziel von Unterrichts- und Schulentwicklung. In: Neumann, Ursula & Schneider, Jens (Hrsg.) 2011: *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, S. 112-120.

Hawkins, Eric (1985): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heinrichs, Petra (2016): Rahmenbedingungen und Modelle für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Organisation und Zieldimensionen für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an QuisS-Schulen. In: Arbeitsstelle Migration – Bezirksregierung Köln 2016: *Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe 1. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven*. Köln: Druckerei der Bezirksregierung Köln. Online verfügbar unter: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_unterricht_zugewanderte_kinder_sek_01.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Helmke, Andreas (2007): *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Helmke, Andreas (2021): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Auflage). Seelze: Klett Kallmeyer.

Henrichs, Lotte (2010): *Academic language in early childhood interactions. A longitudinal study of 3-to 6-year old Dutch monolingual children*. Amsterdam: Amsterdam Center for Language and Communication.

Hericks, Nicola (Hrsg.) (2021): *Inklusion, Diversität und Heterogenität. Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer.

Heringer, Hans Jürgen (2017): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Hesse, Hermann-Günter & Göbel, Kerstin (2009): Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI-Studie. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden, S. 281-287.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2020): *Der Hessische Integrationsmonitor. Daten und Fakten zu Migration, Integration und Teilhabe in Hessen – Fortschreibung 2020*. Wiesbaden: k.V. Online verfügbar unter: <https://integrationskompass.hessen.de/sites/integrationskompass.hessen.de/files/Hessischer%20Integrationsmonitor%202020.pdf> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Hochman, Oshrat & Davidov, Eldad (2014): Relations between second-language proficiency and national identification: The case of immigrants in Germany. In: *European Sociological Review*, 30(3), S. 344-359.

Hochschulrektorenkonferenz/ Kultusministerkonferenz (HRK/KMK) (Hrsg.) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [08.03.23].

Hopf, Christel (1991): Zwischen Betrug und Wahrhaftigkeit: Fragen der Forschungsethik in der Soziologie. *Soziologie*, 2, 174–191.

Hopf, Diether (2007): Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 31, S. 163-169. Online verfügbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/3665/file/Mehrsprachigkeit_2007.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Hormel, Ulrike (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (Hrsg.) (2010): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 173-195.

Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2009): Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.) 2009: *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-60.

Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (Hrsg.) (2010): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: Springer VS.

Huber, Günther L. & Mandl, Heinz (Hrsg.) (1994): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim: Beltz.

Husa, Klaus; Parnreiter, Christoph & Stacher, Irene (Hrsg.) (2000): *Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts?* Frankfurt: Brandes & Apsel.

Ingenkamp, Karlheinz (1970): Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1970: *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett Verlag, S. 407-431.

Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (2022a): *Das DaZ-Modul im Bachelor*. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/daz_modul_ba_gr_aktualisiert.pdf [zuletzt abgerufen am 01.07.2022].

Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (2022b): *Das Inselmodell im DaZ-Modul*. Online verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/daz-daf/daz-inselmodell> [zuletzt abgerufen am 01.07.2022].

Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (2022c): *Modulhandbuch Master DaZ in der Schule*. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/2014-01-07_modulhandbuch_master_daz_in_der_schule_gr.pdf [zuletzt abgerufen am 01.07.2022].

ISB Bayern – Staatinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006): *Kompetenz ... mehr als nur Wissen!* München: ISB.

James, Carl & Garrett, Peter (1992): *Language Awareness in the Classroom*. London/New York: Longman.

Jeuk, Stefan (2009): Aktuelle Verfahren zur Einschätzung des Stands der Sprachaneignung bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter. In: Jeuk, Stefan & Schmid-Barkow, Ingrid (Hrsg.) 2009: *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach, S. 61-81.

Jeuk, Stefan & Settineri, Julia (Hrsg.) (2019): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Kato, Elfriede (2015): Kompetenzerwerb im DaZ-Unterricht. Praxissequenzen. In: Holzbrecher, Alfred & Over, Ulf (Hrsg.) 2015: *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 146-156.

Kempert, Sebastian; Edele, Aileen; Rauch, Dominique; Wolf, Katrin M.; Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Maluch, Jessica & Stanat, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia; Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia (Hrsg.) 2016: *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-241.

Kennedy, Mary M.; Ahn, Soyeon & Choi, Jinyoung (2008): The value added by teacher education. In: Cochran-Smith, Marilyn; Feiman-Nemser, Sharon; McIntyre D. John & Demers, Kelly E. (Hrsg.) 2008: *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3. Auflage). New York: Routledge, S. 1247-1273.

Kiper, Hanna (2008): Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen. In: Kiper, Hanna; Miller, Susanne; Palentien, Christian & Rohlf, Carsten (2008): *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-152.

Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) 2010: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter, S. 1060-1072.

Kleppin, Karin (2016): Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur, In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2016: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 412-416.

Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2010): Zur Rolle der Evaluation in der Sprachlernberatung. In: Hinrichs, Nicole; Limburg & Anika (Hrsg.): *Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Ressource. Für Wolfgang Boettcher zum 65. Geburtstag*. Tübingen, 201-216.

KMK – Kultusministerkonferenz (2005): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

KMK – Kultusministerkonferenz (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

KMK – Kultusministerkonferenz (2015): *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien - Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

KMK - Kultusministerkonferenz (2019a): *Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

KMK - Kultusministerkonferenz (2019b): *Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

KMK - Kultusministerkonferenz (2022): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. Online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Kniffka, Gabriele (2010): *Scaffolding. ProDaZ-Materialien*. Online verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.08.2022].

Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding - Möglichkeiten im Fachunterricht Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuter, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik. Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren, S. 208-225.

Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: UTB.

Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe -Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*36: S. 15–43.

Koch-Priewe, Barbara (2002): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrern und Junglehrerinnen gelingen kann. In: Beetz-Rahm, Sibylle; Denner, Liselotte & Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.) 2002: *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*, Band 3. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 311-324.

Koch-Priewe, Barbara (2018): Das DazKom-Projekt – ein Überblick. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) 2018: *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster, New York: Waxmann, S. 7-38.

Kocher, Mirjam; Wyss, Corinne; Baer, Matthias & Edelmann, Doris (2010): Unterrichten lernen: den Erwerb von Unterrichtskompetenzen angehender Lehrpersonen videobasiert nachzeichnen. Eine explorative Längsschnittuntersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), S. 23-55.

Kolleck, Nina (2017): Mixed Methods. Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in wissenschaftlichen Begleitstudien. In: Heinrich, Martin; Kölzer, Carolin & Streblov, Lilian (Hrsg.) 2017: *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern*. Münster, New York: Waxmann, S. 69-85.

Kommunale Integrationszentren NRW (2021): *Kommunale Integrationszentren*. Online: <https://www.mkjfgfi.nrw/kommunale-integrationszentren-0> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Konsortium Bildungsberichterstattung - KB (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Online verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf> [zuletzt abgerufen am 27.03.23]

Köker, Anne; Rosenbrock, Sonja; Ohm, Udo; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015): DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Seifried, Jürgen & Wuttke, Eveline (Hrsg.) 2015: *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie fröhpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177-205.

Köller, Olaf (2008): Bildungsstandards in Deutschland: Implikationen für die Qualitätssicherung und Unterrichtsqualität. In: Meyer, Meinert A.; Prenzel, Manfred; Hellekamps, Stephanie (Hrsg.) 2009: *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 9. Berlin: Springer VS, S. 47-60.

Kormann, Reimer (2013): Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) 2003: *Schieflagen im Bildungssystem*. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-86.

Kothen, Andrea (2016): Sagt man jetzt Flüchtlinge oder Geflüchtete? Eine Randnotiz In: *Pro Asyl. Der Einzelfall zählt*. Menschenrechte kennen keine Grenzen. Tag des Flüchtlings 2016, S. 24. Online verfügbar unter: https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/2015/12/PA_TdF_Heft_2016_web_END.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Koval, Alla; Dieckbreder, Frank & Zippert, Thomas (2018): *Migration und Teilhabe. Begriffe - Grundlagen – Praxisrelevanz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

Krohne, Julia A. & Meier, Ulrich (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hrsg.) 2004: *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-147.

- Krüger-Potratz, Marianne (2009): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (Hrsg.) 2009: *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ein Handbuch*. Politik und Bildung, Band 38. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 56-82.
- Krüger-Potratz, Marianne & Supik, Linda (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) 2010: *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 298-312.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (Hrsg.) (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhl, Poldi; Haag, Nicole; Federlein, Felicitas; Weirich, Sebastian & Schipolowski, Stefan (2016): Soziale Disparitäten. In: Stanat, Petra; Böhme, Katrin; Schipolowski, Stefan & Haag, Nicole (Hrsg.) 2016, *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann, S. 409-430.
- Kunter, Mareike (2011): Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) 2011: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* Münster: Waxmann, S. 259-276.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* Münster: Waxmann.
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lander, Vini (2011): Lehrer und Referendare auf ihre Tätigkeit in multikulturellen Klassen vorbereiten. In: Neumann, Ursula & Schneider, Jens (Hrsg.) 2011: *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, S. 196-209.
- Landesbetrieb IT.NRW (2023): Schulen, Klassen, Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schule 2022/23. Online verfügbar unter: <https://www.it.nrw/statistik/eckdaten/asd-schulen-klassen-schuelerinnen-schueler-und-lehrkraefte-allgemeinbildenden> [zuletzt abgerufen am 06.03.23]
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2017): *4,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in NRW – Fortschritte bei Bildung und Arbeit*. Online verfügbar unter: <https://www.land.nrw/pressemitteilung/43-millionen-menschen-mit-migrationshintergrund-nrw-fortschritte-bei-bildung-und> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].
- Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (Hrsg.) 2005: *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag. S. 218–234.
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Unterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.

Lengyel, Drorit (2012): Unterrichtsinteraktion in sprachlich heterogenen Klassen. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.) 2012: *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Lengyel, Drorit (2016): Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In: Kilian, Jörg; Brouër, Birgit & Lüttenberg, Dina (Hrsg.) 2016: *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin: De Gruyter, S. 500-522.

Lenz, Sarah; Holtmann, Marlen; Rjosk, Camilla & Stanat, Petra (2019): Soziokulturelle Segregation an weiterführenden Schulen. Analysen zur Rolle der Gliederung des deutschen Schulsystems und schulstrukturellen Reformmaßnahmen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (2019), S. 1333-1358.

Lettau, Antje & Breuer, Franz (ohne Jahr): *Kurze Einführung in den qualitativensozialwissenschaftlichen Forschungsstil*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Online verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aebreuer/alfb.pdf> [zuletzt abgerufen am 08.03.23]

Linke, Franziska & Mühlich, Isabell (2016): Vielfalt versus Unterschiedlichkeit. Diversität als Teil der persönlichen Lehr-Lern-Philosophie. In: Universität Hamburg (Hrsg.) 2016: *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*. Vielfalt als Chance, 1, S. 19-23. Online verfügbar unter: <https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe01/synergie01.pdf> [zuletzt angerufen am 08.03.23].

Loch, Carolin; Lindmeier, Anke & Heinze, Aiso (2013): Instrumententwicklung zur Erfassung professionellen Wissens von Lehramtsstudierenden. In: *Beiträge zum Mathematikunterricht 2013*. Münster: WTM-Verlag, S. 624-627.

Löhrmann, Sylvia (2017): Wir bilden die Gesellschaft von morgen. Zur politischen Einordnung von Schule und Bildung vor dem Hintergrund steigender Zuwanderung. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja; Bos, Wilfried & Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) 2017: *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 173-177.

Löser, Jessica M.; Lütje-Klose, Birgit & Sievers, Isabel (2008): Quer gelesen: Migration und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext – Ein international vergleichender Kommentar. In: Dirim, Inci; Hauenschield, Katrin; Lütje-Klose, Birgit; Löser, Jessica M. & Sievers, Isabel (Hrsg.) 2008: *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. Bildung in der Weltgesellschaft, Band 1. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 179-190.

Luchtenberg, Sigrid (2009): Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.) 2009: *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke* Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 277-291.

Luchtenberg, Sigrid (2017): Language Awareness. In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke & Winfried Ulrich (Hrsg.) 2017: *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 150–162.

Lüsebrink, Hans Jürgen (2016): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Metzler.

Lütke, Beate; Petersen, Inger & Tajmel, Tanja (Hrsg.) (2017): *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin: de Gruyter.

Mahler, Gerhart & Steindl, Michael (1983): *Zweitsprache Deutsch für Ausländerkinder. Bildungspolitische Schwerpunkte. Didaktische Grundlagen*. Donauwörth: Ludwig Auer.

Marx, Ann-Kristin (2020): *Zuwanderung in der Metropole Ruhr. Wahrnehmung und Wirklichkeit. Regionalstatistik*. Regionalverband Ruhr. Online verfügbar unter: https://www.rvr.ruhr/fileadmin/user_upload/01_RVR_Home/03_Daten_Digitales/Regionalstatistik/03_Publika

tionen/2020-09_Regionalstatistik_Ruhr_Zuwanderung_in_der_Metropole_Ruhr.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Massumi, Mona (2016): Sprachförderung für geflüchtete Kinder und Jugendliche ohne Schulzugang. Zur Bedeutung eines Angebots von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Berufsfeldpraktikums an der Universität zu Köln. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hrsg.) 2016: *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Sprach-Vermittlungen*, Band 16. Münster: Waxmann, S. 197-216.

Massumi, Mona & Fereidooni, Karim (2017): Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften – Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In: Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (Hrsg.) 2015: *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Waxmann: Münster, S. 51-76.

Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Online verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Matzner, Michael (Hrsg.) 2012: *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mavruk, Gülsah (2018): Microteaching in der universitären Lehrerbildung. Rekonstruktionen studentischer Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikum im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Waxmann: Münster.

Mavruk, Gülsah & Wiethoff, Marie (2015): Zur schulischen Situation von Seiteneinsteiger*innen und Seiteneinsteifern. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hrsg.) 2016: *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Sprach-Vermittlungen*, Band 16. Münster: Waxmann, S. 215-236.

Mavruk, Gülsah; Pitton, Anja; Weis, Ingrid & Wiethoff, Marie (2013): DaZ und Praxisphasen – ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg Essen. Essen: ProDaZ. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/daz_praxisphasen_konzept_duisburg_essen.pdf [zuletzt abgerufen am 16.08.2022]

Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung. V2, No.1, Art.6. Online verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Mayring, Philipp (2010/2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2015): *Deutsch lernen ist nicht die zentrale Bildungsaufgabe – Dr. Paul Mecheril im Gespräch*. BildungstV. Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Gg6GuoCNeEQ> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Mecheril, Paul & Seukwa, Louis Henri (2006): *Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen*. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Jahrgang 29, Ausgabe 4, S. 8-13.

Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, Maria; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.

- Meier-Braun, Karl-Heinz (2002): *Deutschland, Einwanderungsland*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meisel, Jürgen (2003): Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration. Berlin.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.) 2004: *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag. S. 39-66.
- Mercer, Neil (2003): *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, Neil (2009): Talk and the development of reasoning and understanding. In: *Human Development*, 51(1), S. 90-100.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-471.
- Meyer, Hilbert (2020): *Was ist guter Unterricht?* (15. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Meyer-Ingwersen, Johannes; Neumann, Rosemarie & Kummer, Matthias (1977): *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. Kronberg: Scriptor.
- Michalak, Magdalena (2010a): Professionelle Kompetenzen der Grundschullehrkräfte im multilingualen Kontext. In: Arnold, Karl-Heinz; Hauenschild, Katrin; Schmidt, Britta & Ziegenmeyer, Birgit (Hrsg.) 2010: *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-140.
- Michalak, Magdalena (2010b): Zum Anforderungsprofil für Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen. In: Stiftung Mercator (Hrsg.) 2010: *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster: Waxmann, S. 141-157.
- Michalak, Magdalena & Kuchenreuter, Michaela (Hrsg.) (2012): *Grundlagen der Sprachdidaktik. Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren, S. 208-225.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Mihan, Anne & Graf, Aylin (2021): Kritische Community Autoethnographie und die Sensibilisierung angehender Lehrpersonen für rassistuskritischen Englischunterricht. In: Busch, M.; Frisch, J.; Vetter, E. & Wegner, A. (Hrsg.) 2021: *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung*. Wochenschau Verlag: Schwalbach am Taunus, S. 229-262.
- Ministerium der Finanzen des Landes Nordrhein-Westfalen (2023): Anhebung der Eingangsbesoldung für alle Lehrämter auf A13. Online verfügbar: <https://www.finanzverwaltung.nrw.de/anhebung-der-eingangsbesoldung-fuer-alle-lehraemter-auf-13> [zuletzt abgerufen am 04.12.23]
- Ministerium des Innern des Landes NRW – IM NRW (2009): *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12.05.2009*. Artikel 1 des Gesetzes zur Reform der Lehrerausbildung (GV.NRW). Online verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=12764&menu=1 [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW – MSB NRW (2018a): *Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler*. RdErl. D. Ministeriums für Schule und Bildung v. 15.10.2018. Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/18431.htm> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW – MSB NRW (2018b): Kommunale Integrationszentren. *Gem. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung und Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration* v. 08.05.2018. Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/17861.htm> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW – MSB NRW (2019): *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 04.05.2021*. Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p34> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW – MSB NRW (2021a): *Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. Online verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW – MSB NRW (2021b): *Herkunftssprachlicher Unterricht*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 20.09.2021 (ABl. NRW. 10/21). Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/16253.htm> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW – MSB NRW (2022): *DaZ und Umgang mit Vielfalt in der Lehrerbildung*. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/daz-umgang-mit-vielfalt-der-lehrerbildung> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Ministerium für Schule und Weiterbildung – MSW NRW (2009a): *Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte insbesondere im Bereich der Sprachen*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 21.12.2009 (ABl. NRW. 2/10 S.93). Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/13_63_nr3.pdf [zuletzt abgerufen am 06.07.2022].

Ministerium für Schule und Weiterbildung – MSW NRW (2009b): *Mitteilung an die Bezirksregierungen*. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/RS-Erlass-13-63-Nr_3.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Ministerium für Schule und Weiterbildung – MSW NRW (2016): *Gesetz und Verordnungsblatt. Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV)*. Online verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1 [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Minova, Milena; Pitton, Anja & Roll, Heike (2022): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals aus Sicht der Teilnehmenden an der Fortbildungsreihe „Berufsbezogenes Deutsch am Beispiel technischer Ausbildungsberufe“. In: Cantone, Katja F.; Gürsoy, Erkan; Lammers, Ina & Roll, Heike (Hrsg.) 2022: Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen. Münster, New York: Waxmann, S. 303-324.

Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, vol. 2012, nr. 57, S. 67-101.

Morkötter, Steffi & Schröder-Sura, Anna (2018): Mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz entwickeln – Eine Herausforderung für den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)? AKS: Bochum.

Online verfügbar unter: <https://www.aks-sprachen.de/wp-content/uploads/2019/06/Prof.-Dr.-Steffi-Mork%C3%B6tter-Anna-Schr%C3%B6der-Sura-Mehrsprachige-und-plurikulturelle-Kompetenz-entwickeln.pdf> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Müller, Hermann (1975): Revidiert die Studiengänge! Lehrerbildung als Voraussetzung der Integration ausländischer Kinder. In: *Materialien zur politischen Bildung*, 2, S. 48-52.

Müller, Natascha; Cantone-Altintas, Katja; Arnaus-Gil, Laia; Schmitz, Katrin & Kupisch, Tanja (2023): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch - Französisch - Italienisch - Spanisch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Müller, Walter & Haun, Dietmar (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(1), S. 1-42.

Müller, Romano (2006): Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen bei zweisprachigen und einsprachigen Primar- und Sekundarstufe-I-SchülerInnen. Projektantrag. Bern: PHBern.

Müller, Romano & Domenichini-Dittmann, Nora (2007): Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. *Linguistik online*, 32 (3), 71-93.

Neugebauer, Uwe & Becker-Mrotzek, Michael (2013): *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Neumann, Ursula & Schwaiger, Marika (2012): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. In: Matzner, Michael (Hrsg.) 2012: *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 209-224.

Neuweg, Georg H. (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: *Erziehung und Unterricht*, 5/6, S. 363-372.

Neuweg, Georg H. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred & Mayr, Johannes (Hrsg.) 2010: *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 35-49.

Niedrig, Heike (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.) 2011: *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-106.

Nohl, Arnd-Michael (2010): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nuscheler, Franz (2004): *Internationale Migration. Flucht und Asyl* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Ohm, Udo & Ricart Brede (Hrsg.) (2023): Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Oleschko, Sven (2012): Interkomprehension am Beispiel der germanischen Sprachen. ProDaZ-Kompetenzzentrum. Online verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/interkomprehension20110412.pdf> [zuletzt abgerufen am 25.08.2022]

Oltmer, Jochen (2017): *Migration*. Darmstadt: Konrad Theiss Verlag.

Otheguy, Ricardo; Garcia, Ofelia & Reid, Wallis (2015): *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics*. In: Applied Linguistics Review. Vol. 6, no.3, S. 281-307.

Oomen-Welke, Ingelore (2016): Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Nr.2, Jahrgang 21. Online verfügbar unter: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3081/> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – OECD (2018): *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund brauchen mehr Unterstützung, um in Schule und Gesellschaft erfolgreich zu sein. Pressemitteilung vom 19.03.2018*. Online verfügbar unter: <https://www.oecd.org/berlin/presse/schuelerinnen-und-schueler-mit-migrationshintergrund-brauchen-mehr-unterstuetzung-umerfolgreich-zu-sein-19032018.htm> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Oser, Fritz; Curcio, Gian-Paolo & Düggeli, Albert (2007): Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit. Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(1), S. 14-26.

Pant, Hans Anand; Böhme, Katrin & Köller, Olaf (2012): Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen. In: Stanat, Petra; Pant, Hans Anand; Böhme, Katrin & Richter, Dirk (Hrsg.) 2012: *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Münster: Waxmann, S. 49-55.

Peleki, Eleni (2008): *Migration, Integration und Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.

Plöger, Simone (2022): Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich. Wiesbaden: Springer VS.

Porst, Rolf (2000): Question Wording – Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen. GESIS-How-to 2. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen – ZUMA-. Online verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/20133/ssoar-2000-porst-question_wording_-_zur_formulierung.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2000-porst-question_wording_-_zur_formulierung.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Porst, Rolf (2008): *Fragenbogen*. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS.

Putjata, Galina & Danilovich, Yauheniya (2019): Sprachliche Vielfalt als regulärer Bestandteil der Lehrerbildung: Zum Bedarf fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven. In: Danilovich, Yauheniya & Putjata, Galina (Hrsg.) 2019: *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer, S. 1-14.

Prenzel, Annedore (2009): Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In: Hinz, Renate & Walther, Renate (Hrsg.) 2009: *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim: Beltz, S. 168-177.

Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hrsg.) (2013): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.

Pritchard, Alan & Woollard, John (2010): *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. London: Routledge.

ProViel (2022): Professionalisierung für Vielfalt. Online verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/projekte/professionalisierung-fuer-vielfalt-proviel-dynamisch-reflexiv-evidenzbasiert_01ja1610.html?nn=297658&cms_searchview=list [zuletzt abgerufen am 08.03.23]

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

QUA-LiS Schulentwicklung NRW (2022a): *10 Kriterien guten Unterrichts nach Meyer*. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/ue-englisch/modul_2/leitfaden_1/m-5.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

QUA-LiS Schulentwicklung NRW (2022b): *Die QUA-LiS. Aufgabenfelder*. Online verfügbar unter: <https://www.qua-lis.nrw.de/qualis/aufgabenfelder/index.html> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

RAA (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) (Hrsg.) 2008: Von der Sprachstandsdiagnose zur Förderplanung. Instrumente zur Beobachtung und Förderung der individuellen Sprachentwicklung für die Primarstufe und Sekundarstufe. Online verfügbar unter: <https://docplayer.org/8076133-Von-der-sprachstandsdiagnose-zur-foerderplanung.html> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Raasch, Albert (2017): Plurilinguisme/Plurilinguismes – Mehrsprachigkeit / ...? In: Info DaF Band 37, Heft 4, S. 355-367. Online verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/journal/key/infodaf/37/4/html> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Reich, Hans (2010): Sprachstanderhebung, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) 2010: *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 420-429.

Reich, Hans & Roth, Hans-Joachim (2007): HAVAS 5 - das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen: In: Reich, Hans; Roth, Hans-Joachim & Neumann, Ursula (Hrsg.) 2007: *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann, S. 71-94.

Reich, Hans & Roth, Hans-Joachim in Zusammenarbeit mit Dirim, Inci; Norman, Jens; List, Gundula; List, Günther; Neumann, Ursula; Siebert-Ott, Gesa; Steinmüller, Ulrich; Teunissen, Frans; Vallen, Ton & Wurnig, Vera (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule. Online verfügbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Reich, Hans; Roth, Hans-Joachim & Döll, Marion (2009): Fast Catch Bumerang - Auswertungshinweise, Schreibimpuls und Auswertungsbogen. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans; Roth, Hans-Joachim & Döll, Marion (Hrsg.) 2009: *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster u. a.: Waxmann, S. 207-241.

Reissner, Christina (2004): Fachsprachen und Interkomprehension. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuer Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag. S. 135-154.

Rekus, Jürgen (2017): Der Beitrag des Gymnasiums zur Bildungsgerechtigkeit. In: Lin-Klitzing, Susanne; Di Fuccia, David & Gaube, Thomas (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Reschke, Maren (2018): Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_reschke.pdf [zuletzt abgerufen am 23.08.2022].

Riebling, Linda (2011): In sprachlich heterogenen Schülergruppen lehren lernen. Praxisnahe Lehrerbildung am Beispiel des [iks] an der Universität Hamburg. „Jeder Unterricht ist Sprachunterricht.“ In: Neumann, Ursula & Schneider, Jens (Hrsg.) 2011: *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, S. 232-244.

Riecke-Baulecke, Thomas & Günther, Hartmut (2017): Unterrichtsqualität im DaZ-Unterricht sichern. In: Günther, Hartmut; Kniffka, Gabriele; Knoop, Gabriele & Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.) 2017: *Basiswissen Lehrerbildung. DaZ unterrichten*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 192-207.

Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Fischer, Hans Ernst; Forkarth, Claudia; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine & Uluçam-Wegmann, Işıl (Hrsg.) (2022): Schreibförderung im Fachunterricht in der Sekundarstufe I. Interventionsstudien zu Textsorten in den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch. Münster: Waxmann.

Rösch, Heidi (2009): *Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache – Sprachförderung in der Sekundarstufe I; Grundlagen, Übungsideen*. Braunschweig: Schroedel.

Rösch, Heidi (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Arnold, Karl-Heinz; Hauenschild, Katrin; Schmidt, Britta & Ziegenmeyer, Birgit (Hrsg.) 2010: *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 145-148.

Rösch, Heidi (2012): Deutsch als Zweitsprache (DaZ): theoretische Hintergründe, Organisationsformen und Lernbereiche, Lehrerbildung. In: Matzner, Michael (Hrsg.) 2012: *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 155-166.

Roth, Hans-Joachim (2010): Verfahren zur Sprachstandsfeststellung – ein kritischer Überblick. In: Bainski, Christiane & Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) 2010: *Handbuch Sprachförderung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, S. 22-41.

Rothweiler, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus; Albert; Ruth; Girnth, Heiko; Hohenberger, Annette; Kümmerling-Meibauer, Bettina; Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika & Schwarz-Friesel, Monika (Hrsg.) 2007: *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 103-135.

Rühl, Stefan & Babka von Gostomoski, Christian (2012): Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Daten und Fakten. In: Matzner, Michael (Hrsg.) 2012: *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 22-37.

Said, Edward W. (2009): *Orientalismus*. Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag.

Salzbrunn, Monika (2014): *Vielfalt – Diversität*. Einsichten: Themen der Soziologie. Bielefeld: Transcript Verlag.

Sambanis, Michaela & Ludwig, Christian (2021): *Mehrsprachigkeit im Englischunterricht in Berliner Schulen – Hintergründe, Herausforderungen, Herangehensweisen*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren. Jahrgang 26, Nummer 2. S. 195-222.

Scharathow, Wiebke (2014): *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Transcript: Bielefeld.

Schieferdecker, Ralf (2016): *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Schleppegrell, Mary J. (2004): *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schleppegrell, Mary J. (2007): The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning. A Research Review. In: *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), S. 139-159.

Schmaltz, Claudia (2019): Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften. Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz im Rahmen einer Fortbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) 2014: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33-46.

Schmitt, Monja (2008): Die Bedeutung von sozialer Herkunft und bundeslandspezifischen Übergangsregelungen für die Grundschulempfehlung. In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Münster: Waxmann, S. 111-121.

Schmitz, Anke & Oleschko, Sven (2017): Die Bedeutung der sprachlichen Bildung im Fachunterricht. Empirische Befunde zur Rezeption und Produktion von Texten aus gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. In: Becker, Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hrsg.) 2017: *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Sprachliche Bildung, Band 2. Münster/New York: Waxmann.

Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15 (1), Artikel 18.

Schroedel @ktuell (2001): Sozialwissenschaftliche Studien. Gleichheit oder Fairness. Die Karikatur von Traxler. Online verfügbar unter: <https://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/traxler+karikatur+gleichheit+freiheit.pdf> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Schroedler, Tobias; Rosner-Blumenthal, Hannah & Böning, Caroline (2023): A Mixed-Methods Approach to Analysing Interdependencies and Predictors of Pre-Service Teacher's Beliefs about Multilingualism. *International Journal of Multilingualism* 20(1), S. 11-30.

Schründer-Lenzen, Agi (2009): Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.) 2009: *Migration und schulischer Wandel. Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 121-138.

Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011): LiSe-DaZ® Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Manual. Göttingen u.a.: Hofgrede Verlag.

Schwab, Susanne & Huber, Matthias (2019): Quantitative Forschungsmethoden und deren Potenzial für die Lehrer*innenbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (2019), 4, S. 40-51. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18442/pdf/jlb_2019_4_Schwab_Huber_Quantitative_Forschungsmethoden.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Schwerdtfeger, Andreas (2011): *Selbstwirksamkeit im Lehramt: Eine Ressource gegen Stress?* In: Dursika, Marcia; Ebner-Priemer, Ulrich & Stolle, Michael (Hrsg.) 2011: Rückenwind. Was Studis gegen Stress tun können. Karlsruhe: Karlsruher Institut für Technologie.

Segeritz, Michael; Oliver Walter & Petra Stanat (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), S. 113-138.

Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15(2), S. 4-14.

Siebert-Ott, Gesa (2001): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der (Schul-)Forschung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung Kettler.

Siebert-Ott, Gesa (2008): Zweisprachige und mehrsprachige Schulen. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) 2008: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 493-501.

Siebert-Ott, Gesa (2009): Entwicklung und Förderung von natürlicher Mehrsprachigkeit: Deutsch plus Herkunftssprache – kein (zu) ehrgeiziges Bildungsziel für Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte! In: *ZMI Magazin – Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln*, S. 6-9. Online verfügbar unter: https://zmi-koeln.de/publikationen/ZMI_2009.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Siekmann, Katja & Thomé, Günther (2012): *Der orthografische Fehler. Grundzüge der orthografischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen*. Oldenburg: isb. Verlag.

Sievers, Isabel (2012): Zum Umgang von Lehrkräften mit migrationsbedingter Vielfalt und Differenz. In: Matzner, Michael (Hrsg.) 2012: *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz, S. 288-300.

Snow, Catherine Elizabeth & Uccelli, Paola (2009): The challenge of academic language. In: Olson, D.R. & Torrance, N. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 112-133.

Spelsberg, Karoline (2010): Diversität und Neue Medien als didaktisches Prinzip. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(2), S. 25-46.

Statistisches Bundesamt (2010): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009*. Fachserie 1, Reihe 2.2. Online verfügbar unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00032292/2010220097004_korr06062017.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Statistisches Bundesamt (2016). *Nettozuwanderung von Ausländerinnen und Ausländern im Jahr 2015 bei 1,1 Millionen*. Pressemitteilung Nr. 105 vom 21.03.2016: Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/03/PD16_105_12421.html [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Statistisches Bundesamt (2020): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. Fachserie 1, Reihe 2.2. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Statistisches Bundesamt (2022): *Migration und Integration*. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung – Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. München: Juventa.

Steinmüller, Ulrich (1984): Sprachstandserhebungen und Sprachförderung bei ausländischen Schülern der Sekundarstufe. In: *Diskussion Deutsch*, 75, S. 77-90.

Sternberg, Robert J. & Grigorenko, Elena L. (Hrsg.). (2003): *The psychology of abilities, competencies, and expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sternberg, Robert J. & Horvath, Joseph A. (1995): A prototype view of expert teaching. In: *Educational Researcher*, 24, S. 9-17.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (2010): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017): *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster, New York: Waxmann.
- Teltemann, Janna (2017): Migration und Bildungsgerechtigkeit - Konsequenzen für die Gesellschaft. In: Lin-Klitzing, Susanne; Di Fuccia, David & Gaube, Thomas (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Thomas, Alexander (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik.
- Thomas, Alexander (2022): *Praxisbuch Interkulturelle Handlungskompetenz*. Berlin: Springer.
- Thomé, Günther & Thomé Dorothea (2017): *OLFA 3-9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9. Oldenburg*: isb-Fachverlag.
- Thränhardt, Dietrich (2012): Zum Umgang des Bildungswesens mit Migration und ethnischer Differenz. In: Matzner, Michael (Hrsg.) 2012: *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 129-138.
- Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut. & Pieper, Irene (2010): Languages of schooling: focusing on vulnerable learners. (= The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds, Studies and resources 2). Strasbourg: Europarat. Online verfügbar unter: <https://rm.coe.int/16805a1caf> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].
- Titzmann, Peter F.; Schmitt-Rodermund, Eva & Silbereisen, Rainer K. (2005): Zwischen den Kulturen: Zur Akkulturation jugendlicher Immigranten. In: Fuhrer, Urs & Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.) 2005: *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86–110.
- Tracy, Rosemarie (2007): Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.) 2007: *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Attempto-Verlag, S. 69-92.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Warum und wie man Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit fördern sollte*. Tübingen: Francke.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treibel, Annette (1999): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht* (2., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, München: Beltz.
- UNHCR – The UN Refugee Agency (2015): *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28.07.1951*. Online verfügbar unter: https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf [zuletzt abgerufen am 08.03.23].
- UNHCR – The UN Refugee Agency (2021): *Flüchtlingszahlen 2021*. Online verfügbar unter: <https://www.unhcr.org/dach/de/services/statistiken> [zuletzt abgerufen am 08.03.23].

Universität Duisburg-Essen (2022): Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Online verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/daz-daf/> [zuletzt abgerufen am 11.07.2022].

Universität Duisburg-Essen (2022): *ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Online verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/prodaz/> [zuletzt abgerufen am 22.07.2022].

Universität Duisburg-Essen (2022): *ZuS - Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft – Verlaufsplan*. Online verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/daz-daf/zus/verlaufsplan.php> [zuletzt abgerufen am 11.07.2022].

VBW - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2016): *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten vom Aktionsrat Bildung*. Münster: Waxmann.

Verhoeven, Ludo (1994): Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. In: *Language Learning* 44/3, 1994 b, S. 381-415.

Vollmer, Helmut & Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.) 2010: *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, S. 107-132).

Vollmer, Helmut & Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut (Hrsg.) 2013: *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, S. 41-57.

von Dewitz, Nora & Massumi, Mona (2017): Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja; Bos, Wilfried & Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) 2017: *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 27-40.

Voss, Thamar & Kunter, Mareike (2011): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) 2011: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* Münster: Waxmann, S. 193-214.

Vygotskij, Lev Semënovič (2002): *Sprechen und Denken. Psychologische Untersuchungen. Originalausgabe*. Weinheim: Beltz.

Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Warmuth, Gloria-Sophia (2015): *Gelebte Diversität? Erfolgreiche Umsetzungsstrategien am Beispiel einer technischen Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS.

Weber, Martina (2005): „Ali Gymnasium“ – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (Hrsg.) 2005: *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-79.

Weinert, Franz E. (1998): Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: Freund, Josef; Gruber, Heinz & Weidinger, Walter (Hrsg.) 1998: *Guter Unterricht. Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag, S. 7-18.

Weinert, Franz E. (Hrsg.). (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

- Weinert, Franz E. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.) 2014: *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17-31.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, Dorothee & Schahadat, Schamma (Hrsg) 2010: *Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 25-40
- Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), S. 565-582.
- Westerbeek, Karin & Wolfram, Peter (1999): *Deltaplan en het tij. 7 jaar Taalbeleid in Rotterdam: Deltaplan Taalbeleid Primair Onderwijs 1992-1999*. Rotterdam: Het Projectbureau/Centrum Educatieve Dienstverlening.
- Yeh, Stuart S. (2009): The cost-effectiveness of raising teacher quality. *Educational Research Review*, 4(3), S. 220-232.
- Zeuch, Nina & Rott, David (2018): Heterogenität in der universitären Lehrer*innenbildung: Perspektiven, Begriffe und Ansätze in der Qualitätsinitiative Lehrerbildung Münster – eine Standortbestimmung. In: Rott, David; Zeuch, Nina; Fischer, Christian; Souvignier, Elmar & Terhart, Ewald (Hrsg.) 2018: *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann, S. 217-227.
- Zumwalt, Karen & Craig, Elizabeth (2005): Teachers' characteristics: Research on the indicators of quality. In: Cochran-Smith, Marilyn & Zeichner, Kenneth M. (Hrsg.) 2005: *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* Mahwah: Erlbaum, S. 157-260.
- Zwick, Elisabeth (2017): Bildungsgerechtigkeit: Maßstab ohne Maß. In: Eckert, Thomas & Gniewosz, Burkhard (Hrsg) 2017: *Bildungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.

Anhang

Fortbildungsveranstaltungen der 3. QLN-Reihe

Table 68: Fortbildungsveranstaltungen der 3. QLN-Reihe

Modul-Nr.	Modultitel	Modulinhalt
1	Thematische Einführung und Grundlagen DaZ/DaF	<p>In dieser Fortbildung werden Grundlagen im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache erarbeitet. Thematisiert werden grundlegende Begrifflichkeiten; dabei wird auf die Bedingungen der Mehrsprachigkeit ebenso eingegangen wie auf Faktoren, die den Spracherwerb und das Sprachlernen beeinflussen.</p> <p>Sie erhalten einen Überblick zu den verschiedenen Typen des Spracherwerbs, zu schulischen Modellen der Beschulung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und erfahren Fakten zu Migration und Flucht. Zudem werden Sie die Faktoren, die das Sprachenlernen bestimmen, diskutieren, verschiedene Zweitspracherwerbshypothesen kennenlernen und einige Aspekte der Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler besprechen.</p>
2	Mehrsprachigkeit anerkennen und wertschätzen: Sprachbiographisches Arbeiten und Language Awareness	<p>In dieser Fortbildung lernen Sie Methoden kennen, wie die Familiensprachen und Herkunftskulturen Ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterricht wahrgenommen und wertgeschätzt werden können und wie Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern in einen intensiven Austausch über ihre Sprachen und Sprachbiographien kommen können. Zudem lernen Sie das Konzept Language Awareness kennen, das Ihnen helfen soll, die Sprachsensibilität und die Sprachbewusstheit Ihrer Schülerinnen und Schüler zu stärken.</p>
3+4	Alphabetisierung	<p>Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die in anderen Schriften alphabetisiert sind (z.B. kyrillisch, arabisch) müssen zunächst beim Erwerb des deutschen Schriftsystems unterstützt werden. Diese Schülerinnen und Schüler müssen also die deutsche Sprache, die deutsche Schrift und ggf. die Unterrichtsinhalte gleichzeitig lernen. Sie bedürfen daher einer systematischen Alphabetisierung im Deutschen, die darauf zielt das phonologische Bewusstsein (Laut-Buchstaben Zuordnung) sowie basale Lese- und Schreibkompetenzen aufzubauen und die Selbstwirksamkeit zu stärken.</p>
5	Hörverstehen	<p>Hörverstehen und Leseverstehen haben einige Gemeinsamkeiten; es gibt jedoch auch zentrale Unterschiede. In diesem Modul thematisieren wir die zentralen Grundlagen des Themenbereichs Hörverstehen und Sie lernen Übungen zum Training des Hörverstehens kennen.</p> <p>Bringen Sie gerne bewährte Materialempfehlungen mit.</p>
6	Schreiben	<p>Das Schreiben stellt für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger eine besondere Hürde dar. In dieser Fortbildung werden daher der Schreibprozess sowie Schreibstrategien und Schreibübungen besprochen und Möglichkeiten der Förderung aufgezeigt. Sie lernen außerdem verschiedene Aufgaben und Übungen zum Üben der Schreibfertigkeit kennen.</p>

7	Sprechen	Das Sprechen in der fremden Sprache Deutsch fällt vielen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern zunächst schwer, denn es ist eine äußerst komplexe Herausforderung: Beim Sprechen müssen sie sich Gedanken zum Inhalt machen und gleichzeitig darauf achten, dass ihre Äußerungen angemessen sind, dass ihre Aussprache korrekt ist und dass sie die richtigen Ausdrucksmittel verwenden. Es ist daher wichtig, dass Schülerinnen und Schüler im Seiteneinsteigerunterricht häufig die Gelegenheit erhalten, sich in der Fremdsprache auch mündlich zu äußern. In diesem Modul lernen Sie verschiedene Übungen kennen, mit denen Sie die Sprechfertigkeit Ihrer Schülerinnen und Schüler trainieren können.
8 + 12	Leseverstehen (Getrennt nach Grundschule und Sekundarstufen I+II)	Lesekompetenz ist eine Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlichem und kulturellem Leben und stellt eine wesentliche Einflussgröße für Bildungserfolg dar. Nur wer ausreichend gut lesen kann, kann selbstständig Wissen erwerben und erweitern. Daher geht es in diesem Modul darum, wie wir die Lesekompetenzen von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern im Rahmen von internationalen Vorbereitungsklassen sowie im Regelunterricht in allen Fächern fördern können.
9	Schreiben	Das Schreiben stellt für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger eine besondere Hürde dar. In dieser Fortbildung werden daher der Schreibprozess sowie Schreibstrategien und Übungen zur Vermittlung von Schreibkompetenz besprochen und Möglichkeiten der Förderung praktisch aufgezeigt. Alphabetisierung wird kein Teil der Fortbildung sein.
10	Grammatik (Grundschule)	Im Unterricht mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern spielt stets auch Grammatik eine Rolle. In diesem Modul lernen Sie was unter pädagogischer Grammatik und grammatischer Progression zu verstehen ist. Sie werden die Methode der Generativen Textproduktion und verschiedene Grammatikübungen kennenlernen.
11	Grammatik (Sekundarstufe I+II)	Im Unterricht mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern spielt stets auch Grammatik eine Rolle. Für den Erwerb der Fach- und Schulsprache ist Grammatik eine relevante Komponente. In diesem Modul erfahren Sie Wissenswertes zur Grammatikvermittlung, zu Schwierigkeitsbereichen des Deutschen und lernen verschiedene Übungsformen kennen. Darüber hinaus erhalten Sie Informationen zur Grammatikvermittlung für Seiteneinsteiger im Regelunterricht.
13	Sprachförderung im Fachunterricht (Scaffolding)	Bei Scaffolding handelt es sich um ein sprachdidaktisches Konzept zur Unterstützung sprachlichen und damit auch fachlichen Lernens. Es geht um eine vorübergehende Hilfestellung im Sinne eines Gerüsts („scaffold“). Lernende sollen durch diese Unterstützungshandlungen in die Lage versetzt werden, anspruchsvollere Aufgaben zu lösen als die, die sie alleine schon lösen können.
14	Arbeit am (Fach-)Wortschatz	Wortschatzkenntnisse sind von wichtiger Bedeutung; ohne Wortschatz sind weder Hörverstehen und Sprechen noch verstehendes Lesen und Schreiben möglich. Sprachkompetenz hängt wesentlich vom Umfang des Wortschatzes ab. In diesem Modul werden die Ziele der Arbeit am (Fach-) Wortschatz thematisiert und Sie lernen verschiedene Übungstypen für die Arbeit am (Fach-) Wortschatz kennen. Da gerade für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger die Wortbildung im Deutschen besonders wichtig ist, werden zudem verschiedene Aspekte hierzu behandelt.
15 + 16	Lehrwerkanalyse	In dieser Fortbildung werden Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache, die im Unterricht mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern eingesetzt

	(Getrennt nach Grundschule und Sekundarstufen I+II)	werden, untersucht. Da die Kinder und Jugendlichen mit sehr heterogenen Vorkenntnissen, Lerngewohnheiten und -erwartungen ins Zielland kommen, wird bei der Lehrwerkanalyse nicht nur auf die Fördermöglichkeiten geachtet, sondern auch auf die Intention, die Diskrepanz zwischen den Erwartungen seitens der Zugewanderten und den angebotenen Inhalten der Lehrbücher zu verringern. Anhand eines exemplarischen Kompetenzbereiches wird ermittelt, inwieweit die Lehrwerke für die Sprachförderung in Seiteneinsteigerklassen geeignet sind.
17	Aussprache und Intonation	Aussprache und Intonation sind im Unterrichten von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern von besonderer Bedeutung, denn Abweichungen von der zielsprachlichen Aussprache und Intonation können sehr hartnäckig sein. Da die verständliche Aussprache eine Grundbedingung mündlicher Kommunikation ist, sind Ausspracheübungen insbesondere für Schülerinnen und Schüler wichtig, die gerade erst anfangen, die deutsche Sprache zu lernen. In diesem Modul lernen Sie Besonderheiten der deutschen Aussprache sowie Möglichkeiten zur Diagnostik von Ausspracheabweichungen und insbesondere Übungen kennen, mit denen diese und andere Merkmale gezielt geübt werden können um die Aussprache Ihrer Schülerinnen und Schüler zu verbessern.
18	Umgang mit Fehlern	Fehleranalyse beschäftigt sich nicht nur mit Fehlern von Individuen, sondern möchte typische Fehler und ihre möglichen Ursachen bei bestimmten Lernergruppen untersuchen. Sie muss deshalb alle Sprachebenen und Fehlerkategorien berücksichtigen, wie sie oben dargestellt wurden. Sie zielt letztlich darauf ab, den Lernstand oder die Lernschwierigkeiten des Lernenden zu ermitteln und Therapieverfahren vorzuschlagen. Dies und verwandte Themenbereiche sollen in dieser Fortbildung theoretisch und praktisch verfolgt werden.
19	Sprache lernen mit szenischen und kreativen Elementen	Die Lerngruppen neu eingewandeter Schülerinnen und Schülern sind recht heterogen in Hinsicht auf sprachliche Vorkenntnisse, Alter und Motivation. Szenische und kreative Elemente bringen methodische Abwechslung, geben die Möglichkeit auf individuelle Fähigkeiten einzugehen und ergänzen so die normalen Übungen zum Spracherwerb: <ul style="list-style-type: none"> • Durch Sprachanreize mit Bewegung vergrößern sie den Sprechanteil der einzelnen Schüler und vermitteln praktische Erfolgserlebnisse • sie ermöglichen den Schülern, einzelne Sequenzen selber zu Planen und für sie relevante Themen einzubringen • sie können auf diese Weise individuelle Schwerpunkte je nach Sprachvermögen setzen und sich gegenseitig helfen • ergänzend dazu werden „Basics“ als Fundamentum für alle SuS wiederholt und gefestigt (z.B. Groß – und Kleinschreibung, Schreibweisen, Aussprache...). In der Fortbildung werden verschiedene Bereiche des Spracherwerbs in Spielen, Rollenspielen und Szenen behandelt: Buchstaben/ Laute, Wörter/ Wortfelder, Alltagssituationen und andere Texte, etwa Szenen oder Märchen aus den Herkunftsländern.
20	Sprachspiele /Spiele im	Durch den Einsatz von Spielen sollen Sprachkompetenzen in möglichst angstfreier und entspannter, vor allem aber ganzheitlicher Situation gelernt werden. So können Hemmungen abgebaut, (sprachliche)

	DaZ-/DaF-Unterricht	Kreativität und Eigenverantwortlichkeit geschult werden. Im Sprachunterricht eignen sie sich bspw. für unbewusstes Üben. In dieser Fortbildung werden praktische Beispiele für Sprachlernziele gezeigt, aber auch bewusst gemacht, was es beim Einsatz von Spielen zu beachten gibt.
21	Testen und Diagnostizieren (Grundschule)	Sprachdiagnose wird immer häufiger als Voraussetzung für Sprachförderung gesehen. Diese Fortbildung soll aufzeigen, welche Diagnoseinstrumente zur Verfügung stehen, wie diese im Unterricht begleitend eingesetzt und wie sie zur weiteren Förderung genutzt werden können. Weiterhin soll die Frage diskutiert werden, wann und unter welchen Voraussetzungen Seiteneinsteiger sinnvoll in Regelklassen integriert werden können.
23	Testen und Diagnostizieren (Sekundarstufe I)	Sprachdiagnose wird immer häufiger als Voraussetzung für Sprachförderung gesehen. Diese Fortbildung soll aufzeigen, welche Diagnoseinstrumente zur Verfügung stehen, außerdem soll ein Blick auf die aktuelle Diskussion zum Thema geworfen sowie nach der Bedeutung begleitender Diagnostik gefragt werden.
22	Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde am Beispiel des Projekts „Kunst“	Sprache durch Kunst ist ein interdisziplinäres Bildungsangebot, das Kompetenzen aus den Bereichen Museum, Universität und Schule nutzt. Die Verknüpfung von Sprache und Kunst bei der Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern sowie in Theorie und Praxis in der Lehrerbildung ist Ziel des Projektes. In Auseinandersetzung mit Werken der Bildenden Kunst können nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle, kommunikative und soziale Kompetenzen langfristig erweitert werden. Die Selbstpräsentation und das freie Sprechen vor anderen werden bei der Kommunikation über Kunst in Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit intensiv geübt. Positive Auswirkungen auf die gesamten schulischen Leistungen und die Persönlichkeitsentwicklung sind dadurch zu erwarten.
24 +27	Innere Differenzierung (Getrennt nach Grundschule und Sekundarstufe I+II)	Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger bringen sehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen und schulische Vorbildung mit in den Unterricht. Im Fokus der Fortbildung stehen die Fragen, wie die Potenziale der Schülerinnen und Schüler erkannt und angemessen, also individuell gefördert werden können, welche methodischen und organisatorischen Maßnahmen dabei hilfreich sind und wie Lehrkräfte diese vielfältigen Aufgaben bewältigen können.
25	Sprachförderung im Mathematikunterricht	Im Workshop werden für (Mathematik-)Lehrkräfte teilweise noch unbekannte sprachliche Schwierigkeitsbereiche im Fach Mathematik erarbeitet, die für Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung von zentralen Textsorten im Mathematikunterricht eine Hürde darstellen können. Am Beispiel der Textaufgabe, soll gezeigt werden, dass die Arbeit an Sprache für die Mathematisierung von Textaufgaben grundlegend ist, um Lernende beim Lösen von Textaufgaben fachlich und sprachlich zu unterstützen.
26	Dramapädagogik - Dramagrammatik	Im Unterricht mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern spielt Grammatik eine wesentliche Rolle. Dramapädagogik ist eine Lern- und Lehrmethode, die ganzheitlich angelegt ist. Sie gibt Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern die Möglichkeit, sich angstfrei in eine neue Lernumgebung einzufinden. In kreierte <i>Als-ob-Situationen</i> eröffnen sich für den Lerner geschützte Freiräume für das Lernen mit allen Sinnen. Dramapädagogisches Handeln bezieht sich nicht nur auf die Kognition,

		sondern verknüpft diese mit motorischen, kreativen, emotionalen, ästhetischen und sozialen Aspekten.
28	Sprachkontrastives Arbeiten	Die Herkunftssprache der Migrantenkinder ist ein unverzichtbarer Bestandteil ihrer Identität. Die konfrontative Beschreibung der systematischen Merkmale der Herkunftssprachen (z. B. Russisch und Türkisch) und des Deutschen lässt die Perspektive verstehen, aus der der Lernende die Zweitsprache erwirbt. In diesem Modul werden Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache herausgearbeitet und die Teilnehmer/innen werden versuchen Fehlerquellen zu erklären, die als Transfer von einer auf die andere Sprache zu bezeichnen sind.
29	Literatur im Unterricht mit neu zugewanderten Schülern	Die Fortbildung richtet sich an Lehrkräfte, die in Seiteneinsteigerklassen der Sekundarstufe I und II unterrichten. Es wird thematisiert, wie die Teilkompetenzen mithilfe von Literatur im Unterricht gefördert werden können. Hier geht es neben dem methodischen und didaktischen Arbeiten auch um die Auswahl geeigneter Literatur für jugendliche Lerner. Die Auswahl von sprachlich geeigneter und zugleich thematisch zur Schülergruppe passender Literatur stellt große Ansprüche an die unterrichtende Lehrkraft. Beispielhaft und praxisorientiert sollen in dieser Fortbildung Möglichkeiten und Grenzen von Literatur im Unterricht mit neu zugewanderten SchülerInnen aufgezeigt werden.
30	Organisation und Entwicklung im Bereich Beschulung von Sprachanfängern	Immer mehr Schulen sehen sich vor die Aufgabe gestellt, neuzugewanderte SuS in ihren Schulen auszunehmen und ihnen einen Übergang von der Auffangklasse in die Regelklasse zu ermöglichen. Neben dem Austausch über bestehende Konzepte besteht die Möglichkeit, die weiterzuentwickeln und Netzwerkstrukturen aufzubauen. Außerdem ist es nach Absprache auch möglich, eine Beratung in den Schulen vor Ort durchzuführen.

Quelle: eigene Darstellung nach Gerhardt 2016: 247

Befragung der Lehrkräfte, die neu zugewanderte Schüler/innen unterrichten

1.

Persönlicher Code

Bitte tragen Sie hier die ersten 2 Buchstaben des Vornamen der Mutter, des Vater und des eigenen Vornamens ein. Ergänzen Sie zusätzlich die ersten 2 Zahlen Ihres Geburtstages.

Beispiel:

Name Mutter: Angelika

Name Vater: Horst

Eigener Name: Annika

Geburtstag: 22.09.1975

Code = ANHOAN22

Ihr Code:

A *Allgemeine Informationen*

2. (A001 Geschlecht) Geschlecht:
 - weiblich
 - männlich
3. (A002 Alter) Alter:
 - jünger als 25
 - zwischen 25 und 35
 - zwischen 35 und 45
 - zwischen 45 und 55
 - zwischen 55 und 65
 - älter als 65
4. (A003 Studienfächer) Ich habe folgende Fächer studiert:
 - Germanistik
 - Romanistik
 - Mathematik
 - Anglistik
 - Biologie
 - Chemie
 - Physik
 - Sport
 - Ernährungslehre
 - Theologie
 - Philosophie

- Erdkunde
 - Politik (-wissenschaft)
 - Sozialwissenschaften
 - Latein
 - Griechisch
 - Musik (-wissenschaft)
 - Kunst (-wissenschaft)
 - Geschichte
 - Wirtschaft (-wissenschaften)
 - Technik
 - Sonstiges, und zwar:
5. **(A004 Studienabschluss)** Ich habe folgenden Studienabschluss erlangt:
- Master of Education
 - Diplom
 - Lehramt (Staatsexamen)
 - Sonstiges, und zwar _____
6. **(A005 Schulform)** Ich unterrichte an:
- Grundschule
 - Hauptschule
 - Realschule
 - Gesamtschule
 - Gymnasium
 - Berufskolleg
 - Förderschule
 - Sonstige, und zwar _____
7. **(A006 Berufserfahrung)** Ich verfüge über XX Jahre Berufspraxis als Lehrer/in:
- weniger als 2 Jahre
 - zwischen 3 und 5 Jahren
 - zwischen 6 und 12 Jahre
 - zwischen 13 und 20 Jahren
 - mehr als 20 Jahre
8. **(A007 Fachliche Kenntnisse)** Ich verfüge über fachliche Kenntnisse im Bereich DaZ/DaF:
- ja nein
9. **(A008 Fachliche Kenntnisse2)** Falls nein, bitte Frage überspringen! Wenn ja:
- Studium Deutsch als Zweit- und/oder Fremdsprache
 - Odurch Unterrichtspraxis angeeignete Kenntnisse
 - O durch Fort- und Weiterbildungen angeeignete Kenntnisse
- ➔ Ich habe spezielle Fort- und Weiterbildungen zum Thema Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache absolviert, und zwar: _____ (offenes Antwortformat)
- ➔ Ich habe spezielle Fort- und Weiterbildungen zum Thema und Unterrichten von neu zugewanderten SuS absolviert, und zwar: _____ (offenes Antwortformat)

B *Schulsituation*

10. **(B001 Klassenarten)** An der Schule, an der ich unterrichte, gibt es:
- Internationale Vorbereitungsklasse(n)
 - Auffangklasse(n)/ Willkommensklasse(n)
 - (Internationale) Förderklasse(n)
 - Seiteneinsteigerklasse(n)
 - Regelklasse(n) mit neu zugewanderten SuS
 - Sonstige, und zwar:
11. **(B005 eigener Unterricht)** Ich unterrichte selbst in:
- Internationaler/n Vorbereitungsklasse(n)
 - Auffangklasse(n)/ Willkommensklasse(n)
 - (Internationaler/n) Förderklasse(n)
 - Seiteneinsteigerklasse(n)
 - Regelklasse(n) mit neu zugewanderten SuS
 - Regelklasse(n) mit überwiegend mehrsprachigen SuS
 - Regelklasse(n) mit überwiegend einsprachigen SuS
 - Sonstige, und zwar:
12. **(B003 Mehrsprachigkeit)** In der Schule, in der ich unterrichte, sind die SuS:
- überwiegend einsprachig (z.B. deutschsprachig)
 - überwiegend mehrsprachig
 - etwa in einem gleichem Verhältnis ein- und mehrsprachig
13. **(B004 Sprecher)** An „meiner“ Schule gibt es Sprecher folgender Erstsprachen
- Deutsch
 - Türkisch
 - Kurdisch
 - Arabisch
 - Russisch
 - Polnisch
 - Französisch
 - Italienisch
 - Spanisch
 - Englisch
 - Griechisch
 - Tamil
 - Albanisch

- O Bosnisch
- O Kroatisch
- O Romanes
- O Mazedonisch
- O Marokkanisch
- O Farsi
- O Dari
- O Hindi
- O Libanesisch
- O Chinesisch
- O Japanisch
- O Kiswahili
- O Koreanisch
- O Sonstige, und zwar: _____
- O In unserer Schule werden die unterschiedlichen Sprachen nicht erfasst.
- O In unserer Schule werden die unterschiedlichen Sprachen zwar erfasst, sind mir aber nicht bekannt.

C Kenntnisse für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen

14. **(C017 personale Eigenschaften)** Ein Lehrer, der neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichtet, sollte über folgende personale Eigenschaften verfügen:
Bitte erstellen Sie eine Rangliste.

Toleranz
 Mediatorenkompetenz
 Belastbarkeit/Stabilität
 Empathie
 Spontaneität
 Vorbildfunktion
 Geduld
 Engagement
 Teamfähigkeit
 Authentizität/Echtheit

15. **(C001 didaktisch-methodische Kompetenzen)** Ein Lehrer, der neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichtet, sollte über folgende didaktisch-methodische Kompetenzen verfügen:

	wichtig	weniger wichtig	eher unwichtig	unwichtig
Fähigkeit zum Vermitteln von Fachinhalten				
Rhetorische Fähigkeiten				
Konfliktfähigkeit				
Reflexionsfähigkeit				
Führungskompetenz				
Entscheidungsfreudigkeit				
Kommunikationsfreudigkeit				
Moderationskompetenz				
Strukturiertheit				

16. (C002 Kenntnisse DaZ) Wie wichtig sind, Ihrer Meinung nach, Kenntnisse in folgenden Bereichen für eine Lehrkraft, die neu zugewanderte Schüler/innen unterrichtet?

	wichtig	weniger wichtig	eher unwichtig	unwichtig
Vermittlung von Grundlagen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache				
Linguistische Kenntnisse				
Allgemeine Kenntnisse über Sprachstrukturen und Sprachaufbau von Herkunftssprachen				
Sprachliche Fähigkeiten in Herkunftssprachen				
Landeskundliche Kenntnisse über Herkunftsländer				
Kulturelle Kenntnisse über Herkunftsländer				
Sprachpolitik				
Interkulturalität				
Innere Differenzierung				
Äußere Differenzierung				

Interkulturelle Kompetenzen				
Kultursensibler Unterricht				
Erst- und Zweitspracherwerb				
Spracherwerbstheorien				
Mehrsprachigkeit				
Testen, Prüfen, Fördern (z. B. C-Test & Profilanalyse)				
Rechtliche Grundlagen zur Leistungsbewertung				
Fertigkeit Lesen für neu zugewanderte SuS fördern				
Fertigkeit Schreiben für neu zugewanderte SuS fördern				
Fertigkeit Hören für neu zugewanderte SuS fördern				
Fertigkeit Sprechen für neu zugewanderte SuS fördern				
Grammatik für neu zugewanderte SuS				
Arbeit am (Fach-)Wortschatz				
Bildungssprache- Fachsprache				
Sprachkontrastives Arbeiten /Schwierigkeitsbereiche des Deutschen				
Sprachsensibler Unterricht /Language Awareness/ Scaffolding				
Fachtextanalyse + Textentlastung				
Lehrwerkanalyse				
Umgang mit Fehlern und Fehlerkorrektur				
Alphabetisierung				
Sprachspiele				
Literatur im Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern				
Organisationsentwicklung im Bereich Beschulung von Sprachanfängern				
Ausländerrechtliche Bestimmungen				
Symptome von Traumata und psychischen Leiden				

17. (C016 Heterogenität SuS) Welcher der folgenden Aspekte, die die Heterogenität der Schülerschaft beschreiben, beeinflusst Ihren Unterricht und Ihre Unterrichtsplanung am meisten?

Bitte erstellen Sie eine Rangliste.

- Unterschiedlicher Alphabetisierungsgrad
- Unterschiede in den schulischen Vorkenntnissen
- Unterschiedliche Sprachlernvorerfahrung
- Unterschiede in den Ausgangssprachen
- Unterschiede im Lernverhalten
- Unterschiede in den Lern- und Wahrnehmungstypen
- Unterschiede in dem mit dem Lernen verbundenen Sozialverhalten
- Unterschiede in den Interessen
- Unterschiede im Alter
- Unterschiede in den allgemeinen Lernerfahrungen
- Unterschiede in den Vorstellungen, was guter Unterricht oder was ein/e gute/r Lehrer/in ist
- Unterschiede in der Motivation
- Unterschiede im Geschlecht und in den Geschlechterrollen, Familienformen
- Unterschiedliche Lebensbedingungen, z.B. Armut oder Wohlstand gewohnt
- Unterschiedliche Erwartungen, die an den Besuch der Schule geknüpft sind
- Unterschiedliche Kulturen
- Unterschiede in der Leistungsfähigkeit
- Psychische Belastbarkeit
- Unterschiede im Lerntempo

18. (C015 Heterogenität Lehrer) Welcher der folgenden Aspekte beeinflusst Ihren Unterricht und Ihre Unterrichtsplanung am meisten?

Bitte erstellen Sie eine Rangliste.

- Unterschiede in den Lernzielen- und absichten
- Unterschiede in der Methodenwahl
- Unterschiede in der Unterrichtsorganisation
- Unterschiede in der Medienauswahl
- Unterschiede in der Festlegung der Sozialformen
- Unterschiede in der Festlegung der Unterrichtsinhalte
- Unterschiede, die die Zeitplanung betreffen

19. (C003 Bereich Unterricht) Bereich Unterricht: Bitte geben Sie bei den nachfolgenden Aussagen an, ob sie für Sie persönlich zutreffen oder nicht.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Keine Angabe

Ich fühle mich für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen ausreichend qualifiziert.					
Ich verfüge über ausreichend Unterrichtsmaterialien für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen.					
Mir ist bekannt, wo ich (weitere) Unterrichtsmaterialien für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen erhalten kann.					
Ich bin zufrieden mit meiner Unterrichtsgestaltung in Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und/oder Vorbereitungsklassen.					
Ich wünsche mir mehr Austausch mit anderen Lehrenden, die in Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und/oder Vorbereitungsklassen unterrichten.					
Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und Vorbereitungsklassen sollten parallel mehr als eine Lehrkraft zugeordnet werden.					
Ich fühle mich sicher im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen.					
In Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und Vorbereitungsklassen sollte es meiner Meinung nach psychologische Betreuung (z.B. zur Traumabewältigung) geben.					

20. (C005 Umgebung) Bitte geben Sie bei den nachfolgenden Aussagen an, ob sie für Sie persönlich zutreffen oder nicht.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
17.1 Die Räumlichkeiten in meiner Schule sind für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen gut ausgestattet.				
17.2 Mir werden Zeitfenster für Fort- und Weiterbildungen im Bereich des Unterrichts von neu zugewanderten Schüler/innen eingeräumt.				
17.3 Mein Engagement in Auffang-, Seiteneinsteiger-, Förder- und Vorbereitungsklassen wird wertgeschätzt (z.B. durch die Schulleitung und Kollegen).				
17.4 Ich wünsche mir mehr Unterstützung für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen.				
17.5 Ich wünsche mir mehr Material für das Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen.				

21. (C006 Unterstützungsangebote) Diese Unterstützungsangebote wünsche ich mir konkret ...
für das Unterrichten: _____
für Materialien: _____

22. (C007 Herausforderung) Die größte Herausforderung beim Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen ist für mich...
23. (C008 Herausforderung2) Die größte Herausforderung beim Unterrichten von neu zugewanderten Schüler/innen ist für meine Schule...
24. (C009 effektiver Unterricht) Ich könnte neu zugewanderte Schüler/innen effektiver unterrichten, wenn ich ...
25. (C010 effektiver Unterricht2) Ich könnte neu zugewanderte Schüler/innen effektiver unterrichten, wenn die Schulleitung ...
26. (C011 effektiver Unterricht3) Ich könnte neu zugewanderte Schüler/innen effektiver unterrichten, wenn meine Kollegen ...
27. (C012 effektiver Unterricht4) Ich könnte neu zugewanderte Schüler/innen effektiver unterrichten, wenn die Bezirksregierung ...
28. (C013 Fortbildungsbedarf) Den größten Fortbildungsbedarf sehe ich für mich aktuell zu folgenden Themen ...
29. (C014 Aussagen) Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	sti m m e vol l zu	sti m m e eh er zu	sti m m e eh er nic ht zu	sti m m e e nic ht zu
In der Regel bringen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler nur wenig fachliche Kenntnisse aus ihren Heimatländern mit.				
Die deutsche Gesellschaft ist mehrsprachig.				
Zentrale Aufgabe von Schule ist die Vermittlung von Unterrichts- und Fachinhalten, nicht Sprachvermittlung.				
Schülerinnen und Schüler, die neu nach Deutschland kommen, verfügen oft über besondere Potenziale, z.B. im sprachlichen Bereich.				
In allen Fächern ist die Bezugnahme auf interkulturelle Themen sinnvoll.				
Ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern fördert auch die bildungssprachlichen Kompetenzen monolingual deutsch aufgewachsener Schülerinnen und Schüler.				
Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler erhalten nur in separaten Klassen die optimale Förderung.				

Fehler in der gesprochenen Sprache sollten immer und umgehend korrigiert werden.				
Erstes Lernziel für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ist Kommunikationsfähigkeit im Alltag.				
Fehler im sprachlichen Lernprozess sollten als notwendige Schritte im Erwerbsprozess begriffen werden.				
Das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache fällt ab, wenn sie gemeinsam mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden.				
Herkunftssprachen sollten in der Schule als Fremdsprachen angeboten werden				
Das System Schule kann nicht auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern vorbereitet sein, da es sich um ein neues Phänomen handelt.				
Kinder und Jugendliche sind durch das Erlernen von mehr als einer Sprache überfordert.				
Die Förderung des Deutschen findet idealerweise nur im Rahmen zusätzlicher Förderkurse statt.				
Gespräche und Unterhaltungen der Schülerinnen und Schüler in den Pausen auf Deutsch fördern deren bildungssprachliche Kompetenzen.				
Sprachbildung sollte durchgängig organisiert sein, d.h. in allen Fächern, Schulstufen und Schulformen integriert sein.				
Gespräche der Schülerinnen und Schüler untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da die Lehrkraft deren Inhalt nicht kontrollieren kann.				
Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler werden durch neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der Lerngruppe benachteiligt.				
Viel Kontakt zur Umgangssprache Deutsch führt zu hohen bildungssprachlichen Kompetenzen.				
Ohne zusätzliche außerschulische Angebote kann eine Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern nicht gelingen.				
Gespräche der Schülerinnen und Schüler untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da sie sich sonst ausgrenzen.				

D Qualifizierung

30. (D001 Angebote) Ich wünsche mir Qualifizierungsangebote ...
- für Deutsch als Zweitsprache
 - für Deutsch als Fremdsprache
 - für das Unterrichten von neu zugewanderten SuS
 - keine Qualifizierungsangebote
31. (D002 Qualifizierungsformat) Ein Qualifizierungsangebot wäre für mich besonders attraktiv im folgendem Format
- Zertifikatsstudiengang (berufsbegleitend)
 - Masterstudiengang (Immatrikulation erforderlich)
 - Zusatzstudiengang (Immatrikulation erforderlich)
 - Zertifizierte Fortbildungsreihe
 - einzelne Fortbildungsveranstaltungen (aufeinanderbauend)
 - einzelne Fortbildungsveranstaltungen (unabhängig voneinander)
32. (D003 Zeitliches Format) Das Qualifizierungsangebot sollte im folgendem zeitlichen Umfang stattfinden:
- Zwei Zeitstunden insgesamt
 - Ein Vormittag/Nachmittag (4-5 Stunden) insgesamt
 - Einen ganzen Tag
 - Mehrtägig (aufeinanderfolgende Tage, bis zu fünf Tagen)
 - Mehrtägig (im Verlaufe eines Halbjahres bis zu fünf Tagen)
 - Mindestens 200 Stunden, d.h. mehr als einen Monat Vollzeit
 - Und zwar:
33. (D004 Wochentage) Folgende Wochentage eignen sich m.-E. besonders für Fortbildungsveranstaltungen:
- Mo
 - Di
 - Mi
 - Do
 - Fr
 - Sa
 - So
34. (D005 Kosten) Einzelne Veranstaltungen (z.B. ein Modul mit 5 UE a 45 Minuten) sollten nicht mehr kosten als:

Vielen Dank für die Teilnahme an der Befragung und Ihre Mühen.

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an:

Sally Gerhardt, M.A.

wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Duisburg-Essen

Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Universitätsstr. 12

45141 Essen

Telefon: ++49-(0)201-183 30 23

Raum: R12 R03 B30

sally.gerhardt@uni-due.de

Interviewleitfaden Expert:inneninterviews

Interviewleitfaden Experteninterview

Vorspann: Nennung Forschungsorganisation, Hinweis Forschungsfeld, Erlangung der informierten Einwilligung des Interviewpartners, Zusicherung Anonymität, Gestattung Tonaufzeichnung, Ausfüllen der Vorabinformation, Unterschrift Aufzeichnung

Phase 1

1. Angenommen ich würde Sie gleich in Ihren Unterricht mit neu zugewanderten SchülerInnen begleiten, was würde ich beobachten?
2. Wurden Sie während Ihrer Ausbildung auf die Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern vorbereitet?
3. Wenn ja, wie?¹
4. Hat sich Ihr Unterricht durch die Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern verändert?
5. Wenn ja, inwiefern?
6. Wie sieht die aktuelle Beschulung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule aus?
7. Angenommen ich wäre eine Lehrerin an Ihrer Schule und wir würden uns im Lehrerzimmer nach dem Unterricht in einer Ihrer Klassen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern treffen. Was würden Sie mir berichten?
8. Welche Kompetenzen sind aus Ihrer Sicht für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern erforderlich?
9. Worin sehen Sie aktuell die größte Herausforderung für sich in Bezug auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern?
10. Welche Rolle spielt die Lebenswelt der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler für Sie und Ihren Unterricht?
11. Wünschen Sie sich persönlich Fortbildungsangebote für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern?
12. Wenn ja, in welchem Bereich?
13. Haben Sie Wünsche/Ideen in Bezug auf das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern?

Phase 2 (bei Bedarf)

14. Eine Befragung von LehrerInnen in 2016 hat gezeigt, dass 54 % der Lehrerinnen und Lehrer sagen, dass neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der Regel nur wenig fachliche Kenntnisse aus ihren Heimatländern mitbringen. Wie sehen Sie das?

¹ Nach Gläser/Laudel geschlossene Einstiegsfrage sinnvoll, da sonst unterstellende Frage (Gläser/Laudel: 133)

15. Was halten Sie von der Aussage, dass neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler nur in separaten Klassen die optimale Förderung erhalten?
16. Wie stehen Sie zur Behauptung, dass die zentrale Aufgabe der Schule die Vermittlung von Unterrichts- und Fachinhalten, nicht Sprachvermittlung ist?
17. Was ist Ihre Meinung zu der Aussage, dass ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern auch die bildungssprachlichen Kompetenzen monolingual deutsch aufgewachsener Schülerinnen und Schüler fördert?
18. Wie stehen Sie zur Behauptung, dass das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache abfällt, wenn sie gemeinsam mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden?
19. Was halten Sie von der Aussage, dass Gespräche und Unterhaltungen der Schülerinnen und Schüler in den Pausen auf Deutsch deren bildungssprachliche Kompetenzen fördern?
20. Was denken Sie über durchgängige Sprachbildung d.h. Integration der Sprachförderung in allen Fächern, Schulstufen und Schulformen?

21. Möchten Sie noch etwas ergänzen? Gibt es noch Aspekte, die bisher nicht angesprochen wurden, die Sie ergänzen möchten?²

² Nach Gläser/Laudel (2010) wichtig als Abschlussfrage

Sally Gerhardt: Empirische Perspektiven von LehrerInnen auf die Anforderungen an das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern an Gymnasien

Vollständiges Kategoriensystem

Liste der Codes

Codesystem

OK1_ELA_eigene Lehramtsausbildung im Feld nzS

OK1_ELA_eigene Lehramtsausbildung im Feld nzS > 3. Phase: Fort- und Weiterbildung
OK1_ELA_eigene Lehramtsausbildung im Feld nzS > 2. Phase: Referendariat
OK1_ELA_eigene Lehramtsausbildung im Feld nzS > 2. Phase: Referendariat > keine Vorbereitung
OK1_ELA_eigene Lehramtsausbildung im Feld nzS > 2. Phase: Referendariat > Vorbereitung
OK1_ELA_eigene Lehramtsausbildung im Feld nzS > 1. Phase: Studium
OK1_ELA_eigene Lehramtsausbildung im Feld nzS > 1. Phase: Studium > keine Vorbereitung
OK1_ELA_eigene Lehramtsausbildung im Feld nzS > 1. Phase: Studium > Vorbereitung
OK2_VE_Vorerfahrungen - außerschulisch, privat
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK1_Diversität im Klassenzimmer
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK1_Diversität im Klassenzimmer > SC1_Alter
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK1_Diversität im Klassenzimmer > SC3_Herkunft
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK1_Diversität im Klassenzimmer > SC3_Herkunft > SSC1_Herkunftsländer
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK1_Diversität im Klassenzimmer > SC3_Herkunft > SSC2_"Migrationshintergrund"
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK1_Diversität im Klassenzimmer > SC3_Herkunft > SSC3_Einbezug aller Kulturen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK1_Diversität im Klassenzimmer > SC3_Herkunft > SSC4_kulturelle Unterschiede
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK1_Diversität im Klassenzimmer > SC3_Herkunft > SSC5_Toleranzförderung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK1_Diversität im Klassenzimmer > SC3_Herkunft > SSC6_Schulerfahrung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK1_Diversität im Klassenzimmer > SC3_Herkunft > SSC7_Zuwanderungszeitpunkt
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK1_Diversität im Klassenzimmer > SC3_Herkunft > SSC8_Konsequenzen für Umgang
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK1_Diversität im Klassenzimmer > SC2_Schulerfahrung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC1_Bewertung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC1_Bewertung > SSC1_Herausforderung schlechte Noten zu geben
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC1_Bewertung > SSC2_Intransparente Vorgaben zur Benotung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC2_Organisation an der Schule
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC2_Organisation an der Schule > SSC1_Umgang mit Gewalt
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC2_Organisation an der Schule > SSC2_Selbstaubeutungsprinzip
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC2_Organisation an der Schule > SSC3_ fehlende Absprachen unter Kolleg:innen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC2_Organisation an der Schule > SSC4_Verfügbarkeit von Materialien
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC2_Organisation an der Schule > SSC5_ fehlende Ressourcen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC2_Organisation an der Schule > SSC6_Fehlen qualifizierter Fachkräfte

OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC2_Organisation an der Schule > SSC7_Ausfälle Kolleg:innen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC2_Organisation an der Schule > SSC8_ fehlendes Personal
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC3_Unterrichtsgestaltung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC3_Unterrichtsgestaltung > SSC1_Sozialverhalten
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC3_Unterrichtsgestaltung > SSC2_Lernfortschritt gerecht werden
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC3_Unterrichtsgestaltung > SSC3_Abgrenzung von Bewertung der Kolleg:innen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC3_Unterrichtsgestaltung > SSC4_zu wenig Zeit für Schüler:innen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC3_Unterrichtsgestaltung > SSC5_Integration in Klassengemeinschaft
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC3_Unterrichtsgestaltung > SSC6_abweichende Rolle von Schule im HL
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC3_Unterrichtsgestaltung > SSC7_individuelle Förderung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC4_Unterrichtsvorbereitung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC4_Unterrichtsvorbereitung > SSC1_Traumata berücksichtigen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC4_Unterrichtsvorbereitung > SSC2_kulturelle Differenzen beachten
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC4_Unterrichtsvorbereitung > SSC3_Zeit für Reihenplanung fehlt
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC4_Unterrichtsvorbereitung > SSC4_Zeitmangel
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC5_sprachliche Vielfalt der nzS
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC5_sprachliche Vielfalt der nzS > SSC1_Sprachbarriere
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC6_Lebenswelt
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC6_Lebenswelt > SSC1_Wohnsituation
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC6_Lebenswelt > SSC2_unsicherer Aufenthaltsstatus
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC6_Lebenswelt > SSC3_Schüler:innen unterstützen Familienmitglieder
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC6_Lebenswelt > SSC4_Kulturelle Unterschiede
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC6_Lebenswelt > SSC5_Unwichtigkeit von Schule
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC6_Lebenswelt > SSC6_Geschlechterunterschiede
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC6_Lebenswelt > SSC7_Vorbehalte gegenüber anderen Religionen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC6_Lebenswelt > SSC8_Wissen über Familienbackground
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC6_Lebenswelt > SSC9_Streit aufgrund kultureller Differenzen

OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC6_Lebenswelt > SSC10_Umgang mit Traumata
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC6_Lebenswelt > SSC11_ fehlende Ansprechpersonen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC7weitere Themen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC7weitere Themen > SSC1_ fehlende Vorbereitung auf das Unterrichten von nzS
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC7weitere Themen > SSC2_Gewalt/Auseinandersetzungen in der Schule/im Unterricht
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC7weitere Themen > SSC3_Überforderung Lehrkraft
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC7weitere Themen > SSC4_Lebensbegleiter
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC7weitere Themen > SSC5_Disziplinierungsmaßnahmen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC7weitere Themen > SSC6_Stigmatisierung von Schüler:innen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC7weitere Themen > SSC7_starres System Schule
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC7weitere Themen > SSC8_Unzufriedenheit mit Erlassen/Politik
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC7weitere Themen > SSC9_Motivationsprobleme Schüler:innen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK2_Herausforderungen > SC7weitere Themen > SSC10_Aufgabenpensum außerhalb von Unterricht
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC1_in Bezug auf den Unterricht
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC1_in Bezug auf den Unterricht > SSC1_Erfolge fördern Motivation d. Lehrkraft
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC1_in Bezug auf den Unterricht > SSC2_kulturelle Bereicherung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC1_in Bezug auf den Unterricht > SSC3_Einbezug Erzählungen Herkunftsland
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC1_in Bezug auf den Unterricht > SSC4_Einbezug Herkunftssprachen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC1_in Bezug auf den Unterricht > SSC5_sensible Unterrichtsgestaltung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC1_in Bezug auf den Unterricht > SSC6_Sprachkontrast nutzen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC1_in Bezug auf den Unterricht > SSC7_Thematisierung Mehrsprachigkeit
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC2_in Bezug auf die (gesamte) Schüler*innenschaft
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC2_in Bezug auf die (gesamte) Schüler*innenschaft > SSC1_lernmotivierte Lerngruppen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC2_in Bezug auf die (gesamte) Schüler*innenschaft > SSC2_fördert selbstverantwortliches Lernen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC2_in Bezug auf die (gesamte) Schüler*innenschaft > SSC3_gestärkte Schulgemeinschaft
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC2_in Bezug auf die (gesamte) Schüler*innenschaft > SSC4_Wertschätzung eigener Privilegien

OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC2_in Bezug auf die (gesamte) Schüler*innenschaft > SSC5_mehr Verständnis füreinander
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK3_Potentiale durch Unterricht mit nzS > SC2_in Bezug auf die (gesamte) Schüler*innenschaft > SSC6_Kompetenzaufbau im Umgang mit verschiedenen Biografien
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK4_Strukturen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK4_Strukturen > UK4_SC1_Anzahl
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK4_Strukturen > UK4_SC2_Beschulungsmodelle
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK4_Strukturen > UK4_SC3_Gymnasium
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK4_Strukturen > UK4_SC4_Information
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK4_Strukturen > UK4_SC5_Organisation
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK4_Strukturen > UK4_SC6_Rechtlich
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC1_in submersiven Modellen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC1_in submersiven Modellen > SSC1_ "Terror", Flucht thematisieren
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC1_in submersiven Modellen > SSC2_von "Zuhause" erzählen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC1_in submersiven Modellen > SSC3_so normal wie möglich
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC1_in submersiven Modellen > SSC4_freie Materialwahl
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC1_in submersiven Modellen > SSC5_Ausrichtung auf Zielgruppe
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC1_in submersiven Modellen > SSC6_Fachvokabularheftchen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC1_in submersiven Modellen > SSC7_Freiarbeitsformate
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC1_in submersiven Modellen > SSC8_Gedichte aus "anderen" Ländern
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC1_in submersiven Modellen > SSC9_Sozialisation der nzS "reinbringen"
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC2_in parallelen Modellen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC2_in parallelen Modellen > SSC1_curriculumsunabhängige Materialauswahl
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC2_in parallelen Modellen > SSC2_Mensch im Vordergrund thematisieren
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC2_in parallelen Modellen > SSC3_Basteln
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC2_in parallelen Modellen > SSC4_Steckbriefe erstellen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC2_in parallelen Modellen > SSC5_Kreativität fördern
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC2_in parallelen Modellen > SSC6_Geschichten schreiben mit Satzanfängen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC2_in parallelen Modellen > SSC7_Einbezug der Herkunftssprachen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC2_in parallelen Modellen > SSC8_Bücherei besuchen

OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC2_in parallelen Modellen > SSC9_Tagesablauf
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC2_in parallelen Modellen > SSC10_Wetter
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK5_Unterrichtsinhalte > SC2_in parallelen Modellen > SSC11_Zahlenverständnis
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC1_Wunsch nach Regelunterricht der nzS
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC2_fächerübergreifende Verknüpfung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC3_Einbezug diverser Lebenswelt
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC4_organisatorischer Pragmatismus
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC5_Material vereinfachen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC6_Einbezug Herkunftssprachen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC7_Arbeit mit Wochenplänen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC8_"Spielraum" Notenbewertung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC9_Bearbeitungszeiten verlängern
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC10_Aufgabenstellungen überarbeiten
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC11_Teamwork unter Kolleg:innen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC12_Hilfestellung einkalkulieren
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC13_Differenzierung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC14_Sitzordnung anpassen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC15_individuelle Unterstützung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC16_Wohlfühlstimmung erzeugen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC17_Dialoge nachsprechen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC18_Einsatz Kreuzworträtsel
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC19_Versuch sprachsensibler Unterricht
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC20_Texte abschreiben lassen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC21_Bilder malen lassen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC22_Schüler:innen helfen Schüler:innen

OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC1_in submersiven Modellen > SSC23_Extra-Aufgaben geben
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC1_Worterklärungen durch Mimik & Gestik
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC2_Sprachvorbild sein
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC3_sinnstiftende Übungen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC4_Miteinander
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC4_Miteinander > SSC4a_gute Unterrichtsatmosphäre schaffen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC4_Miteinander > SSC4b_Rituale
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC4_Miteinander > SSC4b_Rituale > SSC4b1_persönliche Begrüßung jedes Lernenden
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC4_Miteinander > SSC4b_Rituale > SSC4b2_Wochenstartbegrüßungsrunde
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC4_Miteinander > SSC4b_Rituale > SSC4b3_feste Unterrichtsroutinen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC4_Miteinander > SSC4c_Konsequenzen lernen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC4_Miteinander > SSC4c_Konsequenzen lernen > SSC4c1_Bedeutung Zeugnisbewertung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC4_Miteinander > SSC4c_Konsequenzen lernen > SSC4c2_rote Karte
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC5_Lehrmaterialien
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC5_Lehrmaterialien > SSC5a_Verwendung Wörterbücher
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC5_Lehrmaterialien > SSC5b_Einsatz digitaler Medien
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC5_Lehrmaterialien > SSC5c_individuelles Lernmaterial
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC5_Lehrmaterialien > SSC5d_Unterrichtsgestaltung ohne Lehrwerk
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC6_gewaltfreie Kommunikation
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC7_Klassenraumgestaltung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC7_Klassenraumgestaltung > SSC7a_bunte, fröhliche Farben
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC7_Klassenraumgestaltung > SSC7b_kleinerer Klassenraum
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC7_Klassenraumgestaltung > SSC7c_angenehme Raumatmosphäre erschaffen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC7_Klassenraumgestaltung > SSC7d_freies Bewegen ermöglichen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC7_Klassenraumgestaltung > SSC7e_Lerninseln

OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC7_Klassenraumgestaltung > SSC7f_eigener Klassenraum
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC8_Vorlagen für Entschuldigungen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK6_Didaktik > SC2_in parallelen Modellen > SSC9_Notizen über Leistungen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC1_Didaktisches Wissen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC1_Didaktisches Wissen > SSC1_Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC1_Didaktisches Wissen > SSC2_Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC1_Didaktisches Wissen > SSC2_Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen > SSC2a_als Ressource für Patensystem
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC1_Didaktisches Wissen > SSC2_Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen > SSC2b_Nutzung nzS als Dolmetscher:innen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC1_Didaktisches Wissen > SSC3_Wissen zu DaZ/DaF-Didaktik
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC1_kleinschrittigere Lernziele/Vorgehensweise
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC2_Fähigkeit zur Differenzierung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC3_übersichtliche Arbeitsblattgestaltung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC4_Kultur d. Fehlerfreundlichkeit
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC5_"demokratischer Bildungsauftrag"
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC6_Professionswissen Diversität im Klassenzimmer
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC6_Professionswissen Diversität im Klassenzimmer > SSC6a_Schüler:innenorientierung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC6_Professionswissen Diversität im Klassenzimmer > SSC6b_Toleranz fördern
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC7_Professionswissen: Migration
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC7_Professionswissen: Migration > SSC7a_Hintergrundwissen verschiebt eigene Perspektive
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC7_Professionswissen: Migration > SSC7b_sensibler Umgang mit Vorgeschichte d. nzS
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC8_Wissen zu zwei-/mehrsprachigem Spracherwerb / MS
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC8_Wissen zu zwei-/mehrsprachigem Spracherwerb / MS > SSC8a_Sprachvergleiche

OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC8_Wissen zu zwei-/mehrsprachigem Spracherwerb / MS > SSC8b_Wissen über Sprachen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC8_Wissen zu zwei-/mehrsprachigem Spracherwerb / MS > SSC8c_Vorteil Fremdsprachenlehrkräfte
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC9_Wissen zum Alphabetisierungsprozess
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC10_Sprachsensibler Fachunterricht in allen Fächern
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC11_Grammatische Strukturen und Wortschatz des Deutschen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC12_Förderdiagnostische Kompetenzen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC12_Förderdiagnostische Kompetenzen > SSC12a_individuelle Diagnosekompetenz
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC2_Fach- und Professionswissen > SSC12_Förderdiagnostische Kompetenzen > SSC12b_Sprachstandsdiagnostik
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC1_Konsequenz
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC2_Frustrationstoleranz
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC3_Zuhören
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC4_Interesse der Lehrkraft
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC5_Menschlichkeit
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC6_Kreativität
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC7_gutes Zeitmanagement
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC8_diskriminierungskritische Haltung / Antidiskriminierung
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC8_diskriminierungskritische Haltung / Antidiskriminierung > SSC8a_nicht Reduktion auf Status "Geflüchtete"
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC8_diskriminierungskritische Haltung / Antidiskriminierung > SSC8b_Rassismuskritik
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen > SSC9a_"Kulturkenntnisse"
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen > SSC9b_gegenseitiger Respekt
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen > SSC9c_Umgang mit Frauen thematisieren

OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen > SSC9d_Sensibler Umgang miteinander
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen > SSC9e_Einbezug versch. Sprachen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen > SSC9f_Feste aus verschiedenen Kulturen thematisieren
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen > SSC9g_semantische Interferenzfehler thematisieren
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen > SSC9h_Lebenswelt d. Schüler:innen thematisieren
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen > SSC9i_ "andere" Wertvorstellung kennenlernen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen > SSC9j_ "Sprachensensibilität"
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen > SSC9k_Offenheit für Kulturen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC9_Plurikulturelle Kompetenzen > SSC9l_Vorbehalte reflektieren
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC10_Verständnis
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC11_Geduld
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC11_Geduld > SSC11a_Zeitinvestment
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC11_Geduld > SSC11b_Zeit geben anzukommen
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC12_Empathie
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC12_Empathie > SSC12b_Menschen "sehen"
OK3_TKU_Themenkomplex Unterricht mit nzS > UK7_erforderliche Kompetenzen > SC3_Individuelle Kompetenzen > SSC12_Empathie > SSC12a_Angst erkennen
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK1_Umgang mit Sorgen von Kollegium/Schulleitung
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK2_Umgang mit Traumata
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK3_Verweigerungshaltung von nzS
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK4_Hausbesuche d. Lehrkraft
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK5_emotionale Unterstützung von nzS
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK6_Herausforderung für nzS am Gymnasium
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK7_mit Händen und Füßen
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK7_mit Händen und Füßen > Fallbeispiel 11: fehlende Wörterbücher, Kurdisch
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK8_interkulturelle Herausforderungen

OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK8_interkulturelle Herausforderungen > Fallbeispiel 8: sprachlich-kulturelle Differenzen
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK9_emotionale Belastungen d. nzS
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK9_emotionale Belastungen d. nzS > Fallbeispiel 18: Schülerin mit großer Schulangst (Trauma)
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK9_emotionale Belastungen d. nzS > Fallbeispiel 7: Geschichte eines nzS aus Syrien
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK10_Respekt erarbeiten
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK11_Einbezug der Eltern
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK12_verschiedene Altersstufen erschweren Integration
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK12_verschiedene Altersstufen erschweren Integration > Fallbeispiel 4: nzS verlässt die Schule
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK13_fehlende DK erschweren TN am FU
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK13_fehlende DK erschweren TN am FU > Fallbeispiel 2: schwierige Integration eines nzS in die Klasse
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK13_fehlende DK erschweren TN am FU > Fallbeispiel 1: nsZ aus Syrien - keine Teilnahme am Unterricht
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK14_Unterrichtsversäumnisse
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK14_Unterrichtsversäumnisse > Fallbeispiel 6: nzS versäumt oft den Unterricht
OK4_US_Unterrichtssituationen / Beispiele aus dem Unterricht > UK14_Unterrichtsversäumnisse > Fallbeispiel 3: nzS versäumt oft den Unterricht
OK5_EP_Empirische Perspektiven
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK8_EP_Leistung
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK8_EP_Leistung > SSC1_Nein
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK1_EP_Sprachförderung
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK2_EP_Sprachbildung
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK3_EP_Sprach/Fach
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK4_EP_Fach. Kennt.
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK4_EP_Fach. Kennt. > SC1_vergleichbare Kompetenzen
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK4_EP_Fach. Kennt. > SC6_abhängig vom HL
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK4_EP_Fach. Kennt. > SC3_niedrigere Kompetenzen
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK4_EP_Fach. Kennt. > SC8_Bereicherung
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK4_EP_Fach. Kennt. > SC7_abhängig vom Schulsystem im HL
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK4_EP_Fach. Kennt. > SC2_höhere Kompetenzen
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK4_EP_Fach. Kennt. > SC9_fehlende Diskussionskompetenzen
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK4_EP_Fach. Kennt. > SC5_nicht zu pauschalisieren
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK4_EP_Fach. Kennt. > SC4_nicht zu beurteilen
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK5 EP_Beschulungsmodell
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK5 EP_Beschulungsmodell > SC3_Kombination aus beidem
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK5 EP_Beschulungsmodell > SC1_Ablehnung
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK5 EP_Beschulungsmodell > SC1_Ablehnung > SSC3_sprachl. Integration
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK5 EP_Beschulungsmodell > SC1_Ablehnung > SSC4_nicht genug Fachkräfte

OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK5_EP_Beschulungsmodell > SC1_Ablehnung > SSC1_Kontakt zu Regelschüler:innen wichtig
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK5_EP_Beschulungsmodell > SC1_Ablehnung > SSC2_Integration erschwert
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK5_EP_Beschulungsmodell > SC2_Zustimmung
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK5_EP_Beschulungsmodell > SC2_Zustimmung > SSC1_sonst zum Scheitern verurteilt
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK5_EP_Beschulungsmodell > SC2_Zustimmung > SSC2_aber schneller Übergang in Regelklasse
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK5_EP_Beschulungsmodell > SC2_Zustimmung > SSC3_Identifikation mit Klassenraum
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK5_EP_Beschulungsmodell > SC2_Zustimmung > SSC4_Schutzraum
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot > SC1_Pro SV
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot > SC1_Pro SV > SSC1_Anreize bieten Dt. zu sprechen
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot > SC1_Pro SV > SSC2_Deutschpflicht Schulhof
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot > SC2_Contra SV
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot > SC2_Contra SV > SSC1_überhaupt sprechen
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot > SC2_Contra SV > SSC2_Freiheit des Einzelnen
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot > SC2_Contra SV > SSC3_Widerspricht Integration
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot > SC2_Contra SV > SSC4_Unkontrollierbar
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot > SC2_Contra SV > SSC5_Sprachenvielfalt Bereicherung
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot > SC2_Contra SV > SSC6_Freunde finden
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot > SC2_Contra SV > SSC7_Identitätsfaktor
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK6_EP_Sprachverbot > SC3_unentschlossen
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK7_EP_Deutsch
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK7_EP_Deutsch > SC1_widerspricht Inklusionsgedanken
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK7_EP_Deutsch > SC2_Pause soll Erholung sein
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK7_EP_Deutsch > SC3_fördert Integration
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK7_EP_Deutsch > SC4_Verbot durch Elternhaus
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK7_EP_Deutsch > SC5_fördert Sicherheit und Selbstbewusstsein
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK7_EP_Deutsch > SC6_fördert allgemeine Sprachkompetenz
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK7_EP_Deutsch > SC7_kein Gewinn für Bildungssprache
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK7_EP_Deutsch > SC8_Erstsprache pflegen
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK7_EP_Deutsch > SC9_Training Umgebungssprache
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK9_EP_andere
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK9_EP_andere > SC1_wichtig Familie kennenzulernen
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK9_EP_andere > SC2_Chance des Zweitsprachenerwerbs

OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK9_EP_andere > SC3Schüler:innen mit Migrationshintergrund besser als die ohne
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK9_EP_andere > SC4_Relevanz Klassenfahrten
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK9_EP_andere > SC5_Unterrichtsatmosphäre wichtiger als Vorgaben
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK9_EP_andere > SC6_Lehrkräftezimmer als Rückzugsort
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK9_EP_andere > SC7_intersektionale Perspektive für Schüler:innen haben
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK9_EP_andere > SC8_Einstellung zu nzS
OK5_EP_Empirische Perspektiven > UK9_EP_andere > SC9_Einstellung zu verschiedenen Kulturen
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK1_UI_Unterrichtsinhalte
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK1_UI_Unterrichtsinhalte > UK1_SC3_Materialien
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK1_UI_Unterrichtsinhalte > UK1_SC3_Materialien > Materialien für den Unterricht mit nzS
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK1_UI_Unterrichtsinhalte > UK1_SC1_Curricula
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK1_UI_Unterrichtsinhalte > UK1_SC2_Plurikultur
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC1_Elternarbeit
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC2_Zeit
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC3_Personal
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC3_Personal > Absprachen/Austausch Kollegium
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC3_Personal > Absprachen/Austausch Kollegium > mehr Austausch über die aktuelle Lage im Raum Deutschland
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC3_Personal > Absprachen/Austausch Kollegium > bessere Koordination/Absprache im Kollegium
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC3_Personal > Unterstützendes Personal
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC4_DaZ_submersiv
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC5_Förderung
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC6_Flexibilität
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC7_Entlastung
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC8_Lebenswelt
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC9_DaZ-Lehrkräfte
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC10_Lerngruppe
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC11_Ganztag

OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC12_Abholung
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC13_Klassengröße
OK6_IIV_Ideen / Innovation / Veränderungswünsche > UK2_SOE_Strukturell-organisatorische Ebene > UK2_SC14_Schulleitung
OK7_FW_Fortbildungswünsche
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK1_Themen
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK1_Themen > SC1_FB zu individueller Förderung gewünscht
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK1_Themen > SC2_FB zu Lehrwerkauswahl gewünscht
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK1_Themen > SC3_FB zu Textauswahl gewünscht
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK1_Themen > SC4_FB zu rechtl. Rahmenbedingungen gewünscht
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK1_Themen > SC5_FB zu Sprachförderung gewünscht
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK1_Themen > SC6_Updates über neue Lehrwerke, Rechtslagen etc.
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK1_Themen > SC7_FB zu sprachsensiblen Unterricht gewünscht
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK1_Themen > SC8_FB zu Grammatikvermittlung
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK1_Themen > SC9_FB zu digitalen Angeboten für nzS
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK2_Austausch mit anderen Lehrkräften
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK3_mehr Inhalte im Ref. zum Thema
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK4_mehr FB für ältere Kolleg:innen gewünscht
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK5_Strukturierte Weiterbildung mit Zertifikat gewünscht
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK6_stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK7_kontinuierliche FB-Angebote
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK8_FB verpflichtend für das gesamte Kollegium
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK9_kein Interesse an FB
OK7_FW_Fortbildungswünsche > UK10_generell FB gewünscht