

Migrationssensible Lehrkräfteausbildung durch Praxiselemente an der Universität Bremen

**Eine vergleichende Studie zu langfristigen Effekten auf
das pädagogische Können von Lehrkräften**

Barbara J. Funck

Mai 2017

Unter Mitwirkung von:
Yasemin Karakaşoğlu
Katja Baginski
Dita Vogel
Dennis Barasi

Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeits-
papier 1/2017

Kontakt:

Barbara J. Funck
Postfach 330440
DE-28334 Bremen
funck@uni-bremen.de

Die Arbeitspapiere des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung werden von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu herausgegeben. Das Copyright verbleibt bei den Autoren und Autorinnen. Jedes Arbeitspapier durchläuft ein internes Peer-Reviewing mit mindestens zwei Kommentatoren bzw. Kommentatorinnen.

Kontakt: iboffice@uni-bremen.de

Zitierhinweis:

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

Abstract

Deutsch

Im seit 2006 an der Universität Bremen angebotenen Förderunterricht für Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht oder nicht nur Deutsch ist, verbessern nicht nur Schüler_innen ihre schulischen Kompetenzen: Unter fachlicher Anleitung haben inzwischen mehr als 260 Studierende –insbesondere angehende Lehrkräfte– das eigenständige Unterrichten in kleinen Schüler_innengruppen gelernt und geübt. Durch die Mitarbeit im Förderprojekt sollen sie insbesondere ein Verständnis für sprachsensiblen Unterricht wie auch migrationsgesellschaftliche Bedingungen entwickelt haben sowie eigenes Denken und Handeln reflektieren können. Diese Studie untersucht erstmalig die langfristigen Effekte dieses Projekts als Praxisteil einer migrationssensiblen Lehramtsausbildung auf das pädagogische Können von Lehrkräften. Mithilfe eines Online-Fragebogens zum Thema *Migration und Bildung* wurden von Mai-August 2016 ehemalige Förderlehrkräfte befragt, die inzwischen als Lehrkräfte in Schulen tätig sind (Experimentalgruppe), sowie Lehrkräfte mit vergleichbaren Merkmalen, die in ihrem Studium nicht an einer solchen Maßnahme teilgenommen haben (Kontrollgruppe). Die quantitative und qualitative Auswertung weist bedeutsame Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen aus, die sich sowohl auf der *Kenntnisebene* als auch auf der *Fähigkeiten-/Handlungsebene* niederschlagen: Im Vergleich zur Kontrollgruppe haben sich die ehemaligen Förderlehrkräfte deutlich mehr mit migrationsgesellschaftlichen Themen auseinandergesetzt; sie fühlen sich besser auf das Unterrichten in mehrsprachigen Klassen vorbereitet und beziehen häufiger Sprachen und Migrationserfahrungen von Schüler_innen in den Fachunterricht mit ein. In beiden Gruppen wurde der Wunsch nach einer stärker praxisorientierten Lehramtsausbildung geäußert und die Theorielastigkeit der universitären Ausbildung beklagt. Die Studie zeigt nicht nur, dass die konkrete angeleitete Praxiserfahrung an der Universität Bremen auch nach dem Übergang an die Schule eine hohe Wertschätzung erfährt, sondern auch, dass Universitäten generell die Herausforderung, den Sinn theoretischer Kenntnisse für die schulische Alltagspraxis zu verdeutlichen, noch nicht durchgehend meistern.

English

Since 2006 the University of Bremen offers additional tuition for children and youth with first languages other than German. Classes are held by students, particularly prospective teachers. The training of these teacher-trainees emphasizes language-awareness, reflection of migration-based conditions and discrimination and encourages a professional self-reflective attitude. This comparative study examines the project's long-term impact on teachers' pedagogical capabilities. In 2016 a survey was conducted with teachers with and without former experience in the project at the University of Bremen. Former project's participants (experimental group) showed more interest in migration-related topics; felt better prepared for teaching in multilingual settings and indicated that they involve more often their pupils' languages and migration experiences in their teaching. Both groups wished more practical experiences during their study and complained about too much theory. This illustrates a challenge for teacher training programmes at universities: They have to make students aware of the relevance of theoretical insights for their professional pedagogical acting in school.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	7
1. Einleitung	8
2. Der Förderunterricht als Praxisprojekt in der Bremer Lehramtsausbildung	11
2.1 Idee der Mercator-Förderprojekte	11
2.2 Der Bremer Förderunterricht.....	12
2.2.1 Förderung und Ausbildung: Zum Modell des Bremer Förderunterrichts	12
2.2.2 Sprachensible und individuelle Förderung für Schüler_innen.....	13
2.2.3 Die Universität als Bildungsraum und die Förderlehrkräfte als Vorbilder	14
2.2.4 Die Förderung pädagogischen Könnens von Lehrkräften im Migrationskontext als zentrales Ziel des Praxisprojekts	15
2.3 Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche: Neue Teilprojekte im Bremer Förderprojekt	18
2.3.1 Phase 1: Schulvorbereitungskurs für unbegleitete minderjährige Geflüchtete.....	19
2.3.2 Phase 2: „Fach und Sprache“: Sprachunterricht durch Fachunterricht	20
2.3.3 Phase 3: Materialentwicklung und -testung im Projekt „Schuldeutsch“	21
3. Die Ausbildung und Arbeit der studentischen Förderlehrkräfte	21
3.1 Strukturelle Veränderungen und Kontinuitäten: Die Einbettung des Förderprojekts in die Lehramtsausbildung	22
3.2 Die Inhalte des Vorbereitungsseminars.....	23
3.2.1 Seminarblock I: Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität/Allgemeiner Qualifizierungsteil.....	24
3.2.2 Seminarblock II: Grundlagen der Bildungsförderung/Der Förderunterricht.....	26
3.3 Die Arbeit als Förderlehrkraft: Ablauf und Bewertung der Lehrerfahrung aus Studierendensicht	29
3.3.1 Ablauf der Hospitation und Weiterarbeit	29
3.3.2 Der Förderunterricht als Methodenpool: Binnendifferenzierter Unterricht, entspannte Lernatmosphäre und Team-Teaching	29
3.3.3 Die Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit im Förderunterricht.....	30

3.3.4	Der Förderunterricht als Motor der Reflexion von eigenen Vorurteilen	31
3.3.5	Der Förderunterricht als Aufdecker von fachbezogenen Wissenslücken	32
3.3.6	Unmittelbare Effekte des Förderunterrichts aus Studierendensicht: Ergebnisse einer Online-Befragung von Förderlehrkräften im Jahr 2010	32
4.	Theoretische Überlegungen zu den Auswirkungen des Förderunterrichts	34
4.1	Interventionslogik und intervenierende Faktoren.....	35
4.2	Untersuchungshypothesen	37
5.	Methodische Überlegungen zur Lehrkräftebefragung.....	38
5.1	Online Befragung von Lehrkräften: Experimental- und Kontrollgruppenbildung	38
5.2	Ansprüche an und Gestaltung des Fragebogens	39
5.3	Quantitative und qualitative Datenauswertung	44
6.	Merkmale der Umfrageteilnehmenden.....	44
6.1	Befragungsverlauf	44
6.2	Statistische Daten zu den Umfrageteilnehmenden	46
6.2.1	Persönliche Angaben	46
6.2.2	Angaben zum Studium, Lehrberuf und zur Schule	48
6.2.3	Verweildauer der Förderlehrkräfte im Projekt.....	52
7.	Langfristige Effekte der Förderlehrertätigkeit.....	53
7.1	Auseinandersetzung mit Themen im Bereich Migration und Bildung.....	53
7.1.1	Ehemalige Förderlehrkräfte und Lehrkräfte ohne Förderererfahrung im Vergleich.....	53
7.1.2	Einfluss des Förderprojekts auf persönliche Interessenschwerpunkte, berufliche Entscheidungen und Engagement	61
7.2	Vorbereitung im Studium auf das Unterrichten von mehrsprachigen Schüler_innen	63
7.2.1	Ehemalige Förderlehrkräfte und Lehrkräfte ohne Förderererfahrung im Vergleich.....	63
7.2.2	Relevanz des Förderprojekts bezüglich der Vorbereitung auf die Schulpraxis	66
7.2.3	Empfehlungen der Befragten in Bezug auf eine migrationssensible Lehramtsausbildung im Studium	69
7.3	Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht in der Schule	72

7.3.1	Ehemalige Förderlehrkräfte und Lehrkräfte ohne Förderererfahrung im Vergleich.....	72
7.3.2	Relevanz von Sprachsensibilität im Fachunterricht: qualitative Anhaltspunkte.....	79
7.4	Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit und der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rassismus in der Schule.....	80
7.4.1	Umgang mit Sprache: ehemalige Förderlehrkräfte und Lehrkräfte ohne Förderererfahrung im Vergleich	81
7.4.2	Wunsch nach schulischen Angeboten: ehemalige Förderlehrkräfte und Lehrkräfte ohne Förderererfahrung im Vergleich	85
7.4.3	Einfluss des Förderprojektsauf die Wahrnehmung von Rassismus und der Reflexion eigener Vorurteile	87
8.	Fazit	90
9.	Literatur	95
10.	Annex.....	101
10.1	Auszug aus den Modulbeschreibungen für das Heterogenitätsmodul	101
10.2	Kompetenzziele im Seminar „Bildungsförderung und Bildungsberatung im Kontext von Migration“	102
10.3	Beispiele für Lernwortliste	103
10.4	E-Mail-Anschreiben für Förderlehrkräfte	104
10.5	Fragebogen „Migration und Schule“	105
10.6	Statistische Angaben.....	113
10.7	Tabellen: Auseinandersetzung mit Themen im Bereich Migration und Bildung	116
10.8	Tabellen: Vorbereitung im Studium auf das Unterrichten von mehrsprachigen Schüler_innen	117
10.9	Tabellen: Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht in der Schule	119
10.10	Tabellen: Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit und der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rassismus in der Schule	120

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zuwanderungsgeschichtedifferenziert nach Vergleichsgruppen.....	48
Abbildung 2: Lehrtätigkeit nach Schulart differenziert nach Vergleichsgruppen	50
Abbildung 3: Ruf der Schule differenziert nach Vergleichsgruppen	51
Abbildung 4: Anteil der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte an der Schule differenziert nach Vergleichsgruppen	52
Abbildung 5: Verweildauer der Förderlehrkräfte im Projekt	52
Abbildung 6: Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung im Studium	54
Abbildung 7: Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung im Lehrberuf	55
Abbildung 8: außerschulische Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung	55
Abbildung 9: : Beschäftigung mit dem Thema Mehrsprachigkeit.....	58
Abbildung 10: Beschäftigung mit dem Thema Interkulturelle Bildung/Kompetenz	59
Abbildung 11: Beschäftigung mit dem Thema strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte	60
Abbildung 12: Anregungen aus dem Studium zur Gestaltung des Unterrichts mit mehrsprachigen Schüler_innen differenziert nach Vergleichsgruppe	65
Abbildung 13: Relevanz des Förderunterrichts zur Vorbereitung auf die Schulpraxis.....	67
Abbildung 14: Sprachsensibilität im Fachunterricht differenziert nach Vergleichsgruppen.....	75
Abbildung 15: Engagement im Kollegium differenziert nach Vergleichsgruppen	76
Abbildung 16: Einbindung neu zugewanderter in den Unterricht differenziert nach Vergleichsgruppen	78
Abbildung 17: Ansicht zur Teilnahme am Regelunterricht neu zugewanderter Schüler_innen mit geringen Deutschkenntnissen differenziert nach Vergleichsgruppen.....	79
Abbildung 18: Zusammenhang zwischen der Ansicht der Lehrkräfte zum Umgang mit der deutschen Sprache in der Schule und in der schulischen Praxis.....	83

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Teilnahme an der Befragung <i>Migration und Schule</i> differenziert nach Vergleichsgruppen (FI01 – F03).....	46
Tabelle 2: Beschäftigung mit konkreten Konzepten im Bereich Migration und Bildung differenziert nach Vergleichsgruppen (MB04).....	57
Tabelle 3: Auswertung der Items der Variable <i>eigene Praxis</i> differenziert nach Vergleichsgruppen (RM01)	64
Tabelle 4: Auswertung der Items der Variable <i>eigene Praxis</i> differenziert nach Vergleichsgruppen (UP03)	73
Tabelle 5: Einbindung in Schule und Unterricht von neu zugewanderten Schüler_innen differenziert nach Vergleichsgruppen (UP01 und UW01)	77
Tabelle 6: Auswertung der Items der Variable <i>Umgang mit Sprache – Wunsch</i> differenziert nach Vergleichsgruppen (UW01)	82
Tabelle 7: Auswertung der Items der Variable <i>schulische Angebote - Wunsch</i> differenziert nach Vergleichsgruppen (UW02)	86
Tabelle 8: statistische Informationen zu den Vergleichsgruppen im Überblick (SA01 bis SA11).....	113
Tabelle 9: Tätigkeit in der Schule differenziert nach Vergleichsgruppen (SA02)	114
Tabelle 10: Lehrerfahrung in Jahren differenziert nach Vergleichsgruppen (SA03)	114
Tabelle 11: Anteil der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte an der Schule differenziert nach Vergleichsgruppen (SA05)	115
Tabelle 12: Verweildauer der Förderlehrkräfte im Förderprojekt (FLO1)	115
Tabelle 13: Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung im Studium, Lehrberuf und außerschulisch differenziert nach Vergleichsgruppen (MB01 bis MB03)	116
Tabelle 14: Beschäftigung mit verschiedenen konkreten Konzepten differenziert nach ehemaligen Förderlehrkräften und Kontrollgruppe ¹ (MB04)	117
Tabelle 15: Ideen aus dem Studium für das Unterrichten von mehrsprachigen Schüler_innen (RM01_01)	117
Tabelle 16: Erarbeiten von Materialien im Studium für mehrsprachige Schüler_innen (RM01_02).....	118
Tabelle 17: Nutzung der im Studium erarbeiteten Materialien für mehrsprachigen Schüler_innen differenziert nach Vergleichsgruppe (RM01_03)	118
Tabelle 18: Eigene Praxis differenziert nach Vergleichsgruppen ¹ (UP03)	119
Tabelle 19: Einbindung in Schule und Unterricht von neu zugewanderten Schüler_innen differenziert nach Vergleichsgruppen ¹ (UP01_04)	119
Tabelle 20: Überprüfung auf Signifikanz des Zusammenhangs der Variablen zur schulischen Praxis und Einstellungen von Lehrkräften	120
Tabelle 21: (Wunsch zum) Umgang mit Sprache und schulischen Angeboten	121
Tabelle 22: Zusammenhang zwischen Ansicht und schulischer Praxis zur Verwendung anderer Sprachen als Deutsch in der Schule (UW01_01 und UP01_01).....	122
Tabelle 23: Zusammenhang zwischen Ansicht und schulischer Praxis zum herkunftssprachlichen Unterricht (UP01_02 und UW01_02).....	122
Tabelle 24: Zusammenhang zwischen Ansicht und schulischer Praxis zum Fremdsprachenunterricht in mindestens einer Minderheitensprache (UP01_03 und UW01_03)	123
Tabelle 25: Zusammenhang zwischen Ansicht und schulischer Praxis zum Verschicken von Elternbriefen in mehreren Sprachen (UP01_06) und (UW01_06)	123

1. Einleitung

Fragen um das Thema Migration und Bildung haben in den letzten Jahren Bildungspolitik, Erziehungswissenschaften und auch die Ausbildung von Lehrkräften beeinflusst. Die Anforderungen an Lehrkräfte hätten sich „durch den Anspruch, den Facetten der Vielfalt in Bildung und Erziehung besser gerecht zu werden, nachhaltig verändert“ (Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz 2015). So sind Bildungs- und Migrationsfragen Thema zahlreicher ministerialer Empfehlungen oder Beschlüsse geworden (z.B. Kultusministerkonferenz 1996, 2013, 2014; Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz 2015). An vielen Standorten ist Migration und Bildung – oft unter der Bezeichnung „interkultureller Bildung“¹ – Bestandteil pädagogischer Studiengänge und akademischer Curricula geworden. Außerdem wurden entsprechende Professuren in den Erziehungswissenschaften denominiert (Doğmuş et al. 2016, S. 2).

Auch wenn „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ – so auch der Titel der gemeinsamen Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015) – als Querschnittsaufgabe proklamiert wird, zeichnet sich ab, dass eine Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen² Voraussetzungen nach wie vor nicht selbstverständlicher Bestandteil in der Ausbildung von Lehrkräften ist (Karakaoğlu und Mecheril 2015, S. 12). Von 70 Lehramtsausbildungsorten in Deutschland haben nach Roth und Wolfgarten nur weniger als die Hälfte Themen aus dem Bereich Migration und Bildung strukturell ins Studium eingebunden. Zudem sind weniger als die Hälfte der Angebote Pflichtmodule und die inhaltliche Ausgestaltung und Passgenauigkeit variieren stark (2016, S. 128f.).³

Ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die Lehr- und Ausbildungsinhalte im Themenbereich Bildung und Migration. Die Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz empfehlen, Lehrkräfte so auszubilden, dass die Heterogenität einer Lerngruppe als „selbstverständlicher Regelfall“ angenommen wird (2015, S. 3). Als zentral wird dabei auch der Erwerb „Interkultureller Kompetenz“ angesehen, der als „Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft“ verstanden wird (dies. 2013, S. 2). In Abgrenzung zu älteren Konzepten interkultureller Bildung wird ein breiteres Verständnis zu Grunde gelegt. „Interkulturelle Kompetenz“ bedeutet demnach also nicht „die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen

¹ Der Begriff „interkulturell“ - bzw. damit verbundene Konzepte - ist in den Sozial- und Erziehungswissenschaften durchaus umstritten (zur Kritik siehe z.B. Mecheril 2010a; Mecheril 2013; Kalpaka 2015). So kritisieren Kalpaka und Mecheril, dass „Interkulturelle Kompetenz“ [herv. im Original] wie ein Versprechen für den Erfolg pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft“ klinge (2010, S. 77). Dabei beinhalten die Konzepte diverse „Kulturalisierungsfallen“ (Kalpaka 2015). Durch den Rekurs auf bzw. die Zuschreibung von Kultur werden Unterschiede hervorgehoben und Gruppen homogenisiert. Zudem wird dem Konzept vorgeworfen, dass sich Interkulturelle Kompetenz-Angebote vor allem an Representant_innen der kulturellen Mehrheit richteten, was ein Verhältnis von Über- und Unterordnung reproduziere (Mecheril 2013). Die Auseinandersetzung mit Macht- und Dominanzverhältnissen, Rassismus und Diskriminierung oder Ursachen globaler Ungleichheit und eigene Verstrickungen bleiben dabei oft unberücksichtigt.

² Der Begriff „Migrationsgesellschaft“ ermöglicht nicht nur, dass „Zuwanderung“ und „Einwanderung“, sondern eine „Vielfalt gesellschaftlicher Phänomene zum Thema“ werden können (Mecheril 2010b, S. 11). Somit beschreibt dieser Begriff den „Umstand, dass ‚Migration‘ [herv. im Original] ein zentrales Moment gesellschaftlicher Realität und Dynamik“ ist (Kalpaka 2015, S. 7). Migration wird damit als „Normalfall“ angesehen. Impliziert werden damit Phänomene von Ein-, Auswanderung und Pendelmigration, Formen regulärer und irregulärer Migration, Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken, Entstehung von hybriden Identitäten, neuer Formen von Ethnizität wie auch Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus und migrationsgesellschaftliche Selbstthematisierungen, etwa Diskurse über Migration oder Konstruktionen von „Fremdheit“ (Mecheril 2010b, S. 11).

³ So stellen Roth und Weingarten (2016, S. 137) fest: „Interkulturelle Bildung ist zwar im Mainstream der kanonisch als sinnvoll erachteten Themengebiete für pädagogisch ausgerichtete Studiengänge angekommen, allerdings gilt sie nach wie vor überwiegend als Option, als eine mögliche Profilierung im Studium.“

sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (Kultusministerkonferenz 2013, S. 2). Trotz dieses erweiterten Verständnisses bleibt die Kritik an den Empfehlungen und Vorgaben bestehen, dass diese in der Ausbildung von Lehrkräften keine gesonderte Auseinandersetzung mit Rassismus vorsähen (Fereidooni und Massumi 2015, S. 38).

Außerdem schließt sich die Frage an, wie diese „interkulturellen Kompetenzen“ erworben werden sollen. Eine Antwort findet sich in den gemeinsamen Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015, S. 3): Neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten soll dies „auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein[schließen], die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt *und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen* [herv. d. Verf.]“.⁴ Auch Riebling erklärt, dass Lehrer_innen die Standards ihrer Profession nur erwerben können, wenn „theoretisches Wissen und praktisches Können durch die Verbindung von Theorie, Übung und Praxis zu einer professionellen Handlungskompetenz integriert werden“ (2011, S. 236). Dieses Streben nach Praxiserfahrung knüpft an allgemeine pädagogische und bildungspolitische Diskurse an, die eine praxisnähere Gestaltung des Lehramtsstudiums verlangen.⁵ Dazu gibt es jedoch auch kritische Stimmen. So beanstandet Hedtke dieses „pathologische Bedürfnis“ nach dem „diffusen Objekt ‚Praxisbezug‘ [herv. im Original]“ und die vermehrte Bereitstellung entsprechender Angebote (2000, S. 4). Diese Kritik begründet er mit dem geringen Wissensstand über die empirische Wirkung (ebd., S. 1). Jedoch scheine „die Emphase, mit der sie vertreten“ werde umso größer, „je geringer und unschärfer die Empirie ist, über die man dazu verfügt“ (ebd.).

Auch in der Lehramtsbildung an der Universität Bremen wird eine zunehmende Praxisorientierung verfolgt. Dies erstreckt sich auch auf das Thema Migration und Bildung. Mit der Errichtung des Arbeitsbereichs *Interkulturelle Bildung* im Jahr 2004 wurde seine Etablierung als Querschnittsdimension in der Lehramtsausbildung eingeleitet. Das in diesem Kontext vom Arbeitsbereich *Interkulturelle Bildung* etablierte Praxisprojekt mit der längsten Laufzeit, ist der bereits seit 2006 etablierte „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“.⁶ Dieser wurde mit Unterstützung der Mercator-Stiftung ermöglicht, die ähnliche Projekte auch an anderen Standorten über eine Ausschreibung

⁴ Nach Roth und Wolfgarten (2016) bietet nur ca. ein Drittel der 35 Lehramtsstudiengänge, die Veranstaltungen zum Thema Migration und Bildung strukturell vorsehen, Lehramtsstudierenden eine Praxismöglichkeit im Rahmen von Forschungsprojekten oder Praxisprojekten (ebd., S. 128f.).

⁵ Eine praxisnahe Gestaltung des Studiums ist seit den Bologna-Vereinbarungen überall in Deutschland –wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß– elementarer Bestandteil der Lehrer_innenbildung geworden. Dabei wird ein Verständnis von Kompetenzorientierung impliziert, das auf die Anwendung erworbener Fähigkeiten abzielt und damit die Kluft zwischen dem wissenschaftlichen Anspruch universitärer Ausbildung und der Anwendung dieser Ausbildungsinhalte auf die spätere Berufspraxis zu vermindern versucht (Lüddecke 2004, S. 21). Hedtke (2000) kritisiert, dass eine grundlegende Differenz zwischen Theorie (Wissenschaft) und Praxis (Erziehungshandeln, Unterrichtshandeln), die nicht vermittelnd aufgehoben werden könne, im Lehrer_innenbildungsdiskurs oft ignoriert werde. Stattdessen lebe „die Vorstellung der Einheit von Theorie und Praxis, Ausbildung und Berufshandeln unangefochten fort und prägt die Organisation der wissenschaftlichen Lehrerbildung an den Hochschulen“ (ebd., 2f.). Es dominiere eine Vorstellung von Praxis als Zweck von Theorie, die das „Theorie-Praxis-Ideal“ der Lehrer_innenbildung sei. Aus der Perspektive des pädagogischen und bildungspolitischen Diskurses, wie auch der Studierenden und Praktizierenden könne es „anscheinend nie genug Praxisbezug oder Berufsorientierung geben, völlig unabhängig davon, wieviel man davon schon hat. [...] Diese Knappheit herrscht allerorten, in der hochschulischen Lehrerbildung, im Referendariat, in der Weiterbildung, ja noch im Diskurs der Praktiker über die Praxis selbst. Das diffuse Objekt ‚Praxisbezug‘ scheint ein universell knappes Gut zu sein, weil das Bedürfnis danach als unbegrenzt empfunden wird“ (ebd., S. 4). Diesem Bedürfnis werde mit der vermehrten Bereitstellung von Praxiserfahrungsangeboten geantwortet. Dabei finde keine selbstkritische Auseinandersetzung statt, ob „es vielleicht ein überzogenes oder gar pathologisches Bedürfnis nach Praxisbezug gibt“ (ebd.).

⁶ Die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ war für die Initialfinanzierung durch die Mercator-Stiftung relevant. So weist beispielsweise Bettina Bello (2016) in einem Beitrag darauf hin, dass Personen, die statistisch – oder auch in gesellschaftlichen Zuschreibungsprozessen – als „mit Migrationshintergrund“ erfasst werden, sie sich selbst aber mit dem Konstrukt nicht identifizieren und empfinden die Bezeichnung als Fremdzuschreibung. Bello schlägt den Begriff „Migrationsgeschichte“ vor, um „migrationsbedingte Heterogenität umfangreicher zu operationalisieren“. In Anlehnung daran, wurde in der Befragung und

initiierte und förderte.⁷ Der Förderunterricht richtet sich an Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte, die eine Verbindung aus sprachlichem und fachlichem Unterricht in verschiedenen Schulfächern erhalten. Dieser Unterricht wird von studentischen Förderlehrkräften, in der Regel Lehramtsstudierenden, in kleinen Schüler_innengruppen in den Räumlichkeiten der Universität durchgeführt. Die Vorbereitung auf den Einsatz im Projekt im Rahmen eines Seminars sowie die fachlich begleitete Durchführung des Unterrichts werden im Wahlpflichtbereich des Studiums als Studienleistung anerkannt. Insofern ist die praxisorientierte Ausbildung von Lehrkräften ein zentrales Projektziel. Mit der Verknüpfung von theoretischem Wissen zu migrationsbezogenen Bedingungen und praktischen Lehrerfahrungen soll dazu beigetragen werden, Studierende zu kompetenten Lehrkräften im Migrationskontext auszubilden. Dies beinhaltet zum Beispiel die Fähigkeit zu sprachsensiblen Unterricht (auch im nicht-sprachfokussierten Fachunterricht) und Ideen zum Einbezug der Mehrsprachigkeit von Schüler_innen, aber auch Selbstreflexionsvermögen, etwa in Bezug auf eigene kulturalisierende Zuschreibungen und Vorurteile.

Im Jahr 2016, zum Zeitpunkt dieser Untersuchung, blickt das Projekt auf zehn Jahre Laufzeit zurück. Es haben bis heute 260 Studierende als studentische Förderlehrkräfte gearbeitet. Viele von ihnen sind inzwischen bereits als Lehrkraft in der Schule tätig. Die wenigen Untersuchungen über die Wirkung des Projekts, in denen nicht die Schüler_innen sondern Förderlehrkräfte im Vordergrund stehen, beziehen sich auf Studierende. Dabei steht die Messung ihres Kompetenzerwerbs⁸ oder ihre subjektive Wahrnehmung zum Nutzen des Praxisprojekts im Vordergrund.⁹ Bisher wurde noch nicht untersucht, inwiefern sich der Förderunterricht in der Studienzeit für die später in der Schule tätigen Lehrkräfte als ihre Professionalität im Umgang mit Migration unterstützend erwiesen hat. Ganz im Sinne der Kritik Hedtkes muss festgestellt werden, dass Untersuchungen zu langfristigen Effekten bisher ausblieben und „mehr oder weniger gut begründete Wirkungsvermutungen [...] an die Stelle von empirischem Wirkungs- und Nebenwirkungswissen“ getreten sind (2000, S. 5). Um dem von Hedtke (2000) beschriebenen Defizit an empirischer Überprüfung von Wirkungszusammenhängen von Praxisprojekten – insbesondere langfristiger – zu begegnen, hat der Arbeitsbereich *Interkulturelle Bildung* der Universität Bremen diese Evaluation in Auftrag gegeben: Ziel ist es, langfristige Effekte des Praxisprojekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Universität Bremen auf die Schulpraxis zu untersuchen. Die vorliegende Untersuchung soll Aufschluss darüber geben, *inwiefern das Bremer Förderprojekt als Praxisteil einer migrationssensiblen Lehramtsausbildung das pädagogische Können von Lehrkräften langfristig prägen kann*. Im weiteren Sinne bietet die Untersuchung auch Anhaltspunkte für die Wirkung von (migrationsbezogenen) Praxisprojekten allgemein und ihrem Beitrag zum pädagogischen Können in der Migrationsgesellschaft.

Das Evaluationsprojekt entstand in regem Austausch mit der Projektleiterin Yasemin Karakaşoğlu, der Projektkoordinatorin Katja Baginski und der wissenschaftlichen Beraterin Dita Vogel. Sie haben die einzelnen Untersuchungsschritte mitentwickelt, begleitet und überprüft, wobei sich die vorliegende Evaluation auch nach den von Bauer (2007) und Kuckartz et al. (2008) vorgegebenen Richtlinien richtet. So orientiert sich die Evaluation an den Standards für gute Evaluationen *Nützlichkeit, Durchführbarkeit,*

im Bericht der Begriff „mit Zuwanderungsgeschichte“ benutzt, da es insbesondere um diejenigen geht, die selbst oder deren Eltern, bzw. Elternteile nach Deutschland zugewandert sind.

⁷ An vielen Standorten ist die Finanzierung bereits seit einigen Jahren ausgelaufen. Durch die Unterstützung der Bildungsbehörde und Eigenmittel der Universität konnte das Förderprojekt bisher weiter durchgeführt werden.

⁸ Seipp (2007, 2010) zum Standort Dortmund.

⁹ Gruhn und Karakaşoğlu (2011) sowie Wojciechowicz und Karakaşoğlu (2011) zum Standort Bremen, als auch europäisches forum für migrationsstudien (2009) für alle 2009 bestehenden Mercator-Projekte insgesamt.

Genauigkeit und die Eigenschaft *ethisch einwandfrei* gestaltet zu sein (Bauer 2007, S. 36).¹⁰ Insofern handelt es sich um eine interne Evaluation mit summativer und formativer Zielsetzung, in die die Stakeholder miteinbezogen waren.

Der Untersuchungsbericht baut sich wie folgt auf:

Im zweiten und dritten Kapitel geht es um die Projektidee und ihre Umsetzung sowie um die Gestaltung der Ausbildung der Förderlehrkräfte. In diesen Abschnitten werden unter anderem Untersuchungsergebnisse aus zurückliegenden Evaluationen zum Förderprojekt miteinbezogen. Außerdem soll hier auf projektbezogene Kontinuitäten und Veränderungen hingewiesen werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu berücksichtigen, dass die Förderlehrkräfte an der Universität Bremen aufgrund der im Zeitverlauf geänderten Qualifizierungsinhalte und -formen nicht alle die gleiche Ausbildung genossen und somit auch nicht alle die gleichen Erfahrungen gemacht haben.

Nach dieser theoretischen Grundlegung schließen sich im vierten und fünften Kapitel theoretische und methodische Überlegungen zur Untersuchung an. Im sechsten und siebten Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse präsentiert. Während im fünften Kapitel der Befragungsverlauf und statistische Daten zu den Umfrageteilnehmenden transparent gemacht werden, werden im sechsten Kapitel die Untersuchungshypothesen und statistische Zusammenhänge überprüft. Außerdem werden die anhand der offenen Befragung generierten Ergebnisse dargelegt. Im Fazit werden die Ergebnisse in Bezug auf die Ausgangsfrage zugespitzt, *inwiefern das Bremer Förderprojekt als Praxisteil einer migrations-sensiblen Lehramtsausbildung das pädagogische Können von Lehrkräften langfristig prägen kann.*

2. Der Förderunterricht als Praxisprojekt in der Bremer Lehramtsausbildung

Das vorliegende Kapitel beinhaltet die Beschreibung des Praxisprojekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Universität Bremen, seiner Ziele und neuen Entwicklungen. Die Ziele beschränken sich nicht nur auf die Förderung des Lernprozesses und der Bildungsaspirationen von Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte. Darüber hinaus ist die Ausbildung der Lehramtsstudierenden zentraler Fokus des Projekts.

2.1 Idee der Mercator-Förderprojekte

Schulleistungsstudien wie PISA hatten unter anderem zum Ergebnis, dass Schüler_innen mit sogenanntem Migrationshintergrund im Schulsystem benachteiligt sind. Als Reaktion darauf initiierte die Stiftung Mercator das Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, das an 35 Standorten in 14 Bundesländern angeboten wurde. Mit den Mercator-Projekten sollte zur Beseitigung bestehender Ungleichheit bei Schul- und Hochschulabschlüssen zwischen Menschen mit und ohne sogenannten Migrationshintergrund beigetragen werden. Sprache wurde dabei als „zentraler Zugang zu gelungener Integration“ angesehen (Lorentz 2010, S. 5). Internationale Vergleichsstudien hatten einen Zusammenhang zwischen der Beherrschung sprachlicher Mittel und der schulischen Leistungsfähigkeit aufgezeigt. Die Stiftung Mercator stellte fest, dass sich sprachliche Förderangebote eher auf die frühkindliche Erziehung bezogen und kaum Angebote für Schüler_innen der Sekundarstufen I

¹⁰ Detaillierter werden die Ansprüche und Merkmale der Befragung in den Kapiteln 5 und 6 erläutert.

und II vorhanden waren. Bei dieser Gruppe zeichneten sich folgenreiche Defizite im Bereich des Fachvokabulars ab (Gogolin et al. 2011, S. 14). Diesem *Defizit* sollte mit einer engen Verbindung von sprachlicher und fachlicher Förderung begegnet werden (Lorentz 2010, S. 5).

Eine Besonderheit der Mercator-Projekte stellt die enge Zusammenarbeit mit den Hochschulen dar, die für die Gestaltung des Förderunterrichts verantwortlich sind. Der Förderunterricht soll nicht nur in den Räumlichkeiten der Hochschulen stattfinden, sondern auch von Studierenden durchgeführt werden. Dies soll den Studierenden die Möglichkeit bieten, „ihr oft theorielastiges Studium durch Seminare im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und vielfältige Praxiserfahrung zu ergänzen“ (ebd.). Insofern zeichnet sich diese Form des Förderunterrichts durch den Anspruch einer Mehrfachqualifikation aus: Schüler_innen sollen spezifische Lernräume ermöglicht und angehenden Lehrkräften soll gleichzeitig die Ausbildung, im Sinne einer praxisorientierten Lehrer_innenbildung, bereichert werden. Im Vordergrund steht dabei ein sensiblerer Umgang mit Sprache. Betont wird auch, dass sie „Vielfalt und die unterschiedlichsten Traditionen von Bevölkerungsgruppen kennen[lernen], die für Deutschland immer wichtiger werden“ (Stiftung Mercator 2010, S. 14).¹¹ Um eine professionelle Durchführung des Förderunterrichts zu garantieren, ist die Aufgabe der beteiligten Hochschulen, die Studierenden durch Seminare und Workshops auf die Lehrtätigkeit vorzubereiten¹² und während ihrer Tätigkeit fachlich zu begleiten. Ihren Lernprozess sollen die Studierenden durch Lerntagebücher oder Portfolios dokumentieren und reflektieren. Die Hochschulen sollen die Erkenntnisse des Förderunterrichts nutzen, um die Ausbildung der Lehrkräfte an aktuelle Erfordernisse anzupassen. Hierzu gehört die Konzeption von Lehr- und Weiterbildungsveranstaltungen, Evaluation und Forschung wie auch die Entwicklung praxisnaher Lehr- und Unterrichtsmaterialien (ebd., S. 14f.).

2.2 Der Bremer Förderunterricht

Der Arbeitsbereich *Interkulturelle Bildung* der Universität Bremen bietet seit März 2006 den „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ an.¹³ Im Folgenden werden die Hintergründe und Ziele des Projektes beschrieben. In Kapitel 2.3 wird im Zusammenhang mit einem größeren Fokus auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche auf die Neuentwicklungen eingegangen.

2.2.1 Förderung und Ausbildung: Zum Modell des Bremer Förderunterrichts

Wie bei anderen von der Stiftung Mercator ähnlich unterstützten Projekten auch, ist der Unterricht für die Schüler_innen an der Universität Bremen kostenfrei und wird in den Räumlichkeiten der Universität angeboten. Die schulbegleitende sprachliche und fachliche Förderung in verschiedenen Schulfächern, wie Deutsch, Englisch, Französisch, Chemie, Physik oder Mathematik (und je nach Bedarf auch weiteren Fachrichtungen), findet in Gruppen von 4-8 Schüler_innen statt. Der Förderunterricht richtete sich anfangs ausschließlich an Schüler_innen der Sekundarstufe I. Seit Anfang 2008 wird er auch für die Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe, Fachoberschule oder Berufsfachschule) angeboten. Die Förderung konzentriert sich insbesondere auf Kinder und Jugendliche, die Deutsch nicht als primäre

¹¹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass ein verkürztes Verständnis von „Kultur“ oder eine Verknüpfung von Nationalität und vermeintlicher Tradition, bzw. Kultur und Verhaltensweisen diverse Kulturalisierungsfallen beinhalten kann, wie z.B. bei Kalpaka (2015), Geier (2012) oder Mecheril (2013) ausgeführt wird.

¹² Hierzu gehören Kompetenzen im Fach DaZ wie auch „sprachliche Defizite sowie weitere Probleme der Schüler zu erkennen und richtig darauf zu reagieren“ (Stiftung Mercator 2010, S. 15).

¹³ Bis 2014 wurde der Förderunterricht durch die Mercator-Stiftung, die Senatorische Behörde für Bildung und Wissenschaft und aus universitätseigenen Mitteln finanziert. Seit 2015 sind die Financiers die Senatorin für Kinder und Bildung, die Senatorin für Wissenschaft, Gesundheit und Verbraucherschutz wie auch Eigenmittel der Universität (Vogel 2016, S. 3).

(Familien-)Sprache gelernt haben (Vogel 2016, S. 3). Der Unterricht wird von studentischen Förderlehrkräften durchgeführt. Als Förderlehrkraft arbeiten können prinzipiell alle Studierenden, die für den Förderunterricht relevante Fächer studieren und das Vorbereitungsseminar und die Hospitationen in laufenden Förderkursen erfolgreich abgeschlossen haben. Für das Projekt besonders wertvoll sind Lehramtsstudierende, die sich auf das Themengebiet DaZ spezialisieren. Darüber hinaus sollen auch Lehramtsstudierende ohne DaZ-Schwerpunkt angesprochen werden, um diese für migrationsbezogen heterogene und mehrsprachige Schüler_innen zu sensibilisieren, insbesondere für die Notwendigkeit von sprachsensiblen Unterricht auch im nicht-sprachbezogenen Fachunterricht. In Ausnahmefällen handelt es sich auch um Studierende, die kein Lehramt studieren, aber durch ihr Studium schulrelevantes Fachwissen mitbringen. Die studentischen Förderlehrkräfte bereiten den Unterricht selbstständig vor und unterrichten eigenständig. Unterstützung erhalten sie bei Bedarf durch die Projektkoordinatorin Katja Baginski.¹⁴ Jedes Jahr können über 200 Schüler_innen mit Förderunterricht versorgt werden – obwohl die Nachfrage das Ausmaß der Möglichkeiten oft übersteigt. Die Kurse werden jedes Schulhalbjahr neu zusammengestellt. Im Jahr 2015 gab es bspw. 62 Förderkurse, in denen 24 studentische Förderlehrkräfte unterrichteten.

2.2.2 Sprachensible und individuelle Förderung für Schüler_innen

Die Schüler_innen kommen aus Familien mit unterschiedlichen Bildungshintergründen (Wojciechowicz 2011, S. 87f.), haben unterschiedliche Migrationserfahrungen, Staatsangehörigkeiten und sind mit unterschiedlichen Sprachen aufgewachsen etc. (Gruhn und Karakaşoğlu 2011b). Nach einer Erhebung zum Bremer Förderprojekt im Jahr 2010 waren von 357 Schüler_innen 64% in Deutschland geboren, 60% haben eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit und knapp 62% sind weiblichen Geschlechts (ebd., S. 15ff.). Darunter waren Kinder und Jugendliche, die mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind, die in Deutschland mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgewachsen sind oder (neu) aus dem Ausland zugewandert sind und Deutsch als Fremdsprache lernen. Insgesamt waren zum Erhebungszeitpunkt bei 206 Schüler_innen 34 Herkunftssprachen vertreten (Gruhn 2011, S. 39). Fast die Hälfte der Schüler_innen gab Türkisch als Muttersprache an, Russisch und Arabisch standen mit jeweils 7% an zweiter Stelle, dicht gefolgt von Deutsch (6%), Kurdisch (6%) und Farsi (3%) (ebd.). Derzeit liegen zwar keine aktuelleren Auswertungen über soziodemographische Daten der Projektteilnehmenden vor, jedoch zeichnet sich ab, dass sich der Anteil der nicht in Deutschland Geborenen seit 2015 deutlich erhöht hat.¹⁵

Das Unterrichtsmodell sieht nicht lediglich eine additive Förderung für Schüler_innen mit Auffälligkeiten in der Zweitsprache Deutsch vor. Beeinflusst vom *Essener Modell* und dem Konzept *FörMig*¹⁶ aus Hamburg, geht es um eine durchgängige Sprachbildung, die auf den gesamten Unterricht gerichtet ist und nicht punktuell bei der Förderung der deutschen Sprache ansetzt (Messerschmidt 2008, S. 107). Deutsch soll nicht einfach nur „geübt“ werden, sondern die unterschiedlichen Familiensprachen der Schüler_innen werden explizit miteinbezogen. Es geht also vielmehr um die Förderung eines allgemeinen Sprachbewusstseins, was einen Katalysator für andere Kognitionsleistungen bildet (Karakaşoğlu und Haberzettl 2007, S. 6). Darüber hinaus ist das Ziel nicht alleine auf die Verbesserung der schulischen Leistungen, gemessen etwa über die Schulnoten, hinzuwirken, sondern allgemein Selbst- und Handlungskompetenzen sowie Lernstrategien zu fördern.

¹⁴ Die Studierenden werden für diese Tätigkeit nach dem in Bremen gängigen Tarif für studentische Hilfskräfte entlohnt.

¹⁵ Diese Angabe beruht auf Auskünften der Projektkoordinatorin.

¹⁶ Weitere Informationen siehe unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de>.

Dass sich die Motive für Schüler_innen zur Teilnahme am Förderprojekt nicht in dem Ziel einer Notenverbesserung und Unterstützung für den Übergang auf die gymnasiale Oberstufe erschöpfen, verdeutlichen Evaluationsergebnisse zum Bremer Förderprojekt aus dem Jahr 2011 (s. hierzu Wojciechowicz 2011). Eltern und Schüler_innen wurden nach den Motiven zur Teilnahme im Förderunterricht befragt. Darin wurde deutlich, dass die Schüler_innen die persönliche Betreuung und Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und die individuelle Lernbegleitung schätzen. Sie werden in ihrem selbstorganisierten Lernen unterstützt und haben durch abwechslungsreiche und spielerische Methoden mehr Spaß am Lernen. Einige der Schüler_innen sind in der Schule – gemessen an ihren Noten – durchaus sehr erfolgreich, nutzen aber dennoch den Förderunterricht, weil sie sich von Lehrkräften in der Schule zu wenig in der Entfaltung ihres Potentials unterstützt fühlen. So erklärt der Schüler Malik in der Befragung: „Der Lehrer sagt: Das ist einfach. Der oder die Studentin sagt: so wird es gemacht“ und „gehen mehr auf die Schüler ein“ (zitiert nach (ebd., 95f.). Eine andere Schülerin beschreibt, dass ihr in der Schule gesagt wird, dass sie nicht verstandene Aufgaben selbstständig zuhause nachholen solle. Ihre Eltern haben zwar große Bildungsaspirationen, können sie aber aufgrund der zu geringen Sprachkenntnisse in Deutsch zu Hause nicht unterstützen. So bietet der Förderunterricht vor allem eine Entlastung für die Schüler_innen an, deren schulische Angelegenheiten vollständig in ihrem eigenen Verantwortungsbereich liegen (ebd., 96f.). Außerdem stellt der Förderunterricht in der Universität für die Kinder und Jugendlichen einen Selbsterfahrungs- und Entwicklungsraum dar. Im Gegensatz zur Schule, die Leistungen bzw. „Fehler“ bewertet, können sie sich im Förderunterricht unbeschwerter ausprobieren. Eine Schülerin schildert beispielsweise, dass sie sich in der Schule nicht traut, laut vorzulesen, weil die anderen Kinder die deutsche Sprache sehr gut beherrschten. Im Förderunterricht fühlt sie sich unter Gleichgesinnten sicherer und kann ihre schulrelevanten Fertigkeiten üben: „Ja, wenn man sich z.B. im Unterricht verspricht, dann kommen immer dann solche Sprüche, ja, das heißt aber so! Halt an der Uni ist das nicht so“. Als „besonders“ für den Förderunterricht hebt sie zudem hervor: „man hat hier echt viele neue Leute, alle aus anderen Ländern, man kann sich unterhalten, alle sind total nett zueinander und nicht so, wie in der Schule zum Teil“ (zitiert nach ebd., S. 102).

2.2.3 Die Universität als Bildungsraum und die Förderlehrkräfte als Vorbilder

Der Essener Idee entsprechend ist der Unterricht direkt in den Räumen der Bremer Universität verankert.¹⁷ Zum einen bietet die Universität einen Lernraum außerhalb der Schule, die mit negativen Erlebnissen assoziiert sein kann. Zum anderen lernen die Schüler_innen (und ihre Eltern) dadurch die Institution Universität kennen, was zum Abbau von Schwellenängsten mit Blick auf die weitere Bildungskarriere beitragen kann (Karakaoğlu und Haberzettl 2007). Wie aus der Untersuchung von Wojciechowicz (2011) zum Förderprojekt hervorgeht, scheint sich dieser Gedanke so auch umzusetzen:

„Aus dem Interview mit Malik erfahren wir, dass ihm die Universität als Bildungsraum und das, was damit zusammenhängt, zu Anfang des Förderunterrichts fremd und wie eine unbekannte Welt vorkam, zu der er bis dahin noch keinen Kontakt hatte. Die empfundene Fremdheit gegenüber der Universität manifestierte sich bei Malik in einem Gefühl der Angst vor Unbekanntem, einem Gefühl von ‚Überwältigung‘ [Malik: 87] und Faszination zugleich. Mit der Zeit verflog die Angst und es entwickelte sich eine Art Vertrautheit mit dem Bildungsraum Universität. Mit dem Ausdruck: ‚Es kommt mir schon vor, wie meine zweite Schule‘ [Malik: 91-

¹⁷ Zur Situation der Lernräumlichkeiten an der Universität Bremen wurde in mehreren Befragungen Unzufriedenheit geäußert, sowohl seitens der Schüler_innen (Wojciechowicz 2011, S. 103) als auch seitens der Förderlehrkräfte aus dem Förderprojekt (Gruhn und Karakaoğlu 2011a, S. 134): Mehrere Gruppen werden in einem Förderraum unterrichtet. Die Gruppen sind nur durch Stellwände voneinander getrennt. Die lauten Geräusche, die durch das gleichzeitige Unterrichten in einem Förderraum entstehen, werden als störend und ablenkend empfunden. Die Raumsituation konnte sich bisher aus Kapazitätsgründen nicht verändern.

92] kann sogar davon gesprochen werden, dass sich eine gewisse Routine eingestellt hat. Nun ist es eine Selbstverständlichkeit für Malik, die Universität als Bildungsort zu nutzen“ (Wojciechowicz 2011, S. 103).

Durch die Anbindung an die Universität sollen Schüler_innen außerdem ermutigt werden, einen akademischen Bildungsweg einzuschlagen. Letzteres wird durch die Idee unterstützt, dass den Schüler_innen durch die jungen studentischen Förderlehrkräfte, die zu einem Viertel selbst Zuwanderungsgeschichte haben, „positive Rollenmodelle im Hinblick auf den Bildungserfolg vor Augen geführt werden, die ihnen im direkten familiären und schulischen Umfeld häufig fehlen“ (Karakasoğlu und Habertz 2007, S. 6).¹⁸ So geben Schüler_innen in der Befragung von Wojciechowicz (2011) an, dass sie sich durch die Vertrautheit zur Institution Universität und das Kennenlernen von Studierenden ein Studium als weitere Bildungsperspektive vorstellen können. Ein Schüler führt aus: „Wir haben ja Kontakt mit den Studenten durch diese Nachhilfe und da bekommt man auch mit, wie das abläuft und weil man das dann mitbekommt, legt sich auch die Angst“ (zitiert nach ebd., S. 103). Ein anderer Schüler erklärt: „Wenn ich an der Universität bin, denke ich, dass ich später auch so werden möchte. Dass ich auch mal irgendwann studieren kann und eventuell Ingenieur werde“ (zitiert nach ebd., S. 104).

Seit einigen Jahren befinden sich unter den studentischen Förderlehrkräften immer wieder ehemalige Förderschüler_innen. Bei einer Motivationsabfrage im Wintersemester 2015/2016 gaben bspw. zwei von 21 Teilnehmenden des Vorbereitungsseminars (s. Kapitel 3) an, früher selbst Schüler_in im Förderunterricht gewesen zu sein. So schreibt eine Förderlehrkraft in Bezug auf die Beweggründe zur Seminarteilnahme: „Ich war einst Teil im Mercatorprojekt und würde gerne genau dasselbe tun wollen anderen zu helfen. Da ich heute dank dieser Hilfe auch hier bin, würde ich auch was zurückgeben wollen.“

2.2.4 Die Förderung pädagogischen Könnens von Lehrkräften im Migrationskontext als zentrales Ziel des Praxisprojekts

Der Relevanzzuwachs des Themas Heterogenität und Inklusion in der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen (s. Kapitel 3.1), strukturelle Veränderungen im Förderprojekt, wie etwa auch die kürzlich eingeleitete Forcierung neuer Teilprojekte (s. Kapitel 2.3), haben zu einer Schwerpunktverschiebung geführt: Wenn auch die doppelte Zielsetzung der Ausbildung Studierender und der Förderung der teilnehmenden Schüler_innen von Anfang an gegeben war, hat der Aspekt der Professionalisierung der Lehramtsstudierenden zunehmend an Bedeutung gewonnen.

Die intensive Vorbereitung auf die Tätigkeit durch die Vermittlung theoretischer Grundkenntnisse im Bereich Migration, Schule und Sprache und methodischer Übungsvorschläge, die supervisorische Begleitung bei der eigenständigen Organisation von sprachsensiblen Unterricht (ausführlich dazu in Kapitel 3) sollen nicht nur der Qualität des Förderprojekts zu Gute kommen. Die Erfahrung soll allgemein zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen, die ausgestattet mit theoretischem Grundwissen, methodischem Ideenpool und praktischem Erfahrungsschatz, gut auf ihre Tätigkeit in der Schule vorbereitet sind. Insofern ist das Förderprojekt noch expliziter dem Ziel der Verbesserung der universitären Lehrer_innenbildung verschrieben. Diese „hat die Aufgabe, Lehrerinnen und Lehrer für den Wandel von Schule und Unterricht durch Migration und Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und für den professionellen Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht zu qualifizieren“ (Riebling 2011, S. 235).

¹⁸ In einer 2011 durchgeführten Evaluation des Bremer Förderunterrichts wurde festgestellt, dass 29 von 112, d.h. mehr als ein Viertel der Förderlehrkräfte, eine Zuwanderungsgeschichte besitzt (Gruhn und Karakasoglu 2011a, S. 124).

Die Lehrer_innenbildung muss dabei auf die Entwicklung von *Einstellungen, Kenntnissen* und *Fähigkeiten* im professionellen Denken und Handeln ausgerichtet sein. So beeinflussen Einstellungen, d.h. Haltungen von Lehrkräften, ihr professionelles Handeln. Aufgabe der Lehrer_innenbildung ist sodann, ein Bewusstsein für sprachliche Heterogenität als Grundbedingung pädagogischen Handelns zu vermitteln (Riebling 2011, 235f.). Dies entspricht dem Credo bildungspolitischer Empfehlungen zur Lehrer_innenbildung, worin die Heterogenität der Schüler_innenschaft als Normalfall proklamiert wird (s. Einleitung). Ebenso notwendig sind der Erwerb theoretischer Kenntnisse im Bereich Bildung, Migration und Sprachendidaktik sowie praktisches Können. Letzteres beruht auf erfahrungsbasiertem Wissen, das sich durch Formen praktischer Erprobung nährt (ebd., S. 236).

Die Förderung eines kompetenten Umgangs mit Sprache ist ein wesentliches Ziel des Bremer Förderprojekts. Darüber hinaus hat das Projekt die Entwicklung weiterer Kompetenzen zum Ziel, die zwischen der Kenntnis-, Einstellungs- und Fähigkeiten-/Handlungsebene oszillieren. Sie können wie folgt zusammengefasst werden:¹⁹

Migration und Sprache

1. Die angehenden Lehrkräfte sind sensibel für migrationsbezogene Pluralität und für Diskriminierung.

In mehreren Untersuchungen wurde eine Defizitperspektive von Lehrkräften auf Schüler_innen mit sogenanntem Migrationshintergrund ausgemacht (z.B. Karakaşoğlu et al. 2016; Steinbach 2015; Edelmann 2006). Ansichten waren dominant, nach denen Kinder mit Zuwanderungsgeschichtedeshalb häufiger Klassen wiederholten oder Überweisungen auf die Förderschulen erhielten, weil sie öfter „verhaltensgestört“ seien als „deutsche“ Schüler_innen (Steinbach 2015, S. 354). Dabei wird unter anderem auf das Erklärungsprinzip ‚Kultur‘ zurückgegriffen oder vermeintliche Bildungsferne zugeschrieben. Durch den defizitären Blick auf die Kinder und Jugendlichen sowie ihre Familien und die Kulturalisierung von Problemen, werden die eigentlichen Ursachen der Bildungsungleichheit verschleiert und dethematisiert: die sozioökonomischen Disparitäten und die institutionelle Schlechterstellung (Akbaba 2015, S. 143; 150).

Das Förderprojekt hat vor diesem Hintergrund zum Ziel, Studierenden theoretische Kenntnisse zur migrationsspezifischen Bildungs(ungleichheits)situation und zu institutionellen Hürden für Migrant_innen im Bildungssystem zu vermitteln.

2. Mehrsprachigkeit wird als Ressource genutzt und nicht als Hindernis abgewertet.

Unter Lehrkräften weit verbreitet ist die von Gogolin als „monolingualer Habitus“ (2013, S. 345) bezeichnete Annahme, Einsprachigkeit sei normal und Mehrsprachigkeit ein Problem (Riebling 2011, S. 235). Dies steht auch in Verbindung mit der Legitimität und Anerkennung von Sprachen – und auch Sprechweisen.²⁰

¹⁹ Die Kompetenzziele sind Produkt des Austauschs mit der Projektleiterin Yasemin Karakaşoğlu, Projektkoordinatorin Katja Baginski und der wissenschaftlichen Beraterin Dita Vogel.

²⁰ Unter anderem weisen Karakaşoğlu und Nieke (2002) sowie Dirim und Mecheril (2010) darauf hin, dass Englisch oder Französisch ein hohes Maß an Ansehen genießen, während z. B. Türkisch nicht als „Welt«-Sprache“ gelte und höchstens „subversives« Prestige“ besitze. „Aus der Perspektive der gesellschaftlichen Machtverhältnisse betrachtet wird deutlich, dass Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht miteinander gleichzusetzen sind, dass sogar Zweisprachigkeit und Zweisprachigkeit, Einsprachigkeit und Einsprachigkeit nicht gleichzusetzen sind, da es sehr darauf ankommt, welche Sprache es ist, die im Rahmen von Ein- oder Zweisprachigkeit gesprochen wird, und welcher Wert dieser Sprache zukommt“ (Dirim und Mecheril 2010, S. 109). Weiterhin weist Dirim (2015) darauf hin, dass in den Schulen Deutsch als Bildungssprache gefordert werde. Unabhängig von der sprachlichen Heterogenität forderten Schulen diese Monolingualität in der Regel ein. Dies führe unter anderem dazu, dass Lerninhalte, trotz des vorhandenen Wissens, nicht verbalisiert werden können, wenn Schüler_innen die Bildungssprache Deutsch nicht in dem von der Schule geforderten Maße beherrschen.

In neueren Untersuchungen zur Sichtweise von Lehrkräften zeigt sich, dass vor allem die Defizite in der Unterrichtssprache Deutsch thematisiert und die Fähigkeiten in anderen Sprachen ausgeblendet bzw. als hinderliche Lernvoraussetzung gedeutet werden. Einige Lehrkräfte verknüpfen mangelnde Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch mit „generellen Verständigungsschwierigkeiten“, „kognitive Entwicklungsstörungen“ und „Integrationsunwilligkeit“. Darüber hinaus wird die Verantwortung, die deutsche Sprache zu erlernen, um dem Unterricht in der Schule folgen zu können, den Eltern zugeschrieben – selbst wenn diese die deutsche Sprache nur wenig beherrschen (Steinbach 2015b, 348f.).²¹ Andere Lehrkräfte grenzen sich von dieser Position ab und betrachten es für die Entwicklung der Schulsprache Deutsch als förderlich, wenn zu Hause in der Familiensprache gesprochen wird. Trotzdem wird auch hier Mehrsprachigkeit im Kontext der Relevanz der Deutsch-Förderung bewertet (ebd.). Steinbach stellt zusammenfassend fest:

„In nahezu allen Untersuchungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen vor allem als Überforderung in ihrem Arbeitsalltag erleben und diese Überforderung unter anderem darauf zurückführen, dass sie in der Aus- und Weiterbildung nicht angemessen auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt vorbereitet wurden“ (ebd., S. 350).

Das Bremer Förderprojekt hat zum Ziel, dass die Studierenden durch das Vorbereitungsseminar und die Projektmitarbeit eine andere, ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit kennenlernen. Durch den Kontakt und die Unterrichtsgestaltung, in der sie begleitet werden, sollen sie eine Herangehensweise entwickeln, die den verschiedenen (Familien)Sprachen der Schüler_innen Raum bietet und diese in die Unterrichtsgestaltung aller Fächer miteinbezieht.

*3. Die angehenden Lehrkräfte haben eine **fachübergreifende „language awareness“** entwickelt.*

Die Studierenden lernen zu unterscheiden, wann Verständnisschwierigkeiten von Schüler_innen sprachbezogen oder fachbezogen sind. Darüber hinaus wissen sie, dass Lehrer_innen aller Fächer auch Sprachvermittler_innen und Sprachvorbilder sind.

*4. **Theoretische Impulse können auf die Praxis übertragen werden.***

Die theoretischen und methodischen Impulse und die Vertiefung durch die eigene Arbeit im Projekt werden auch in der zukünftigen Arbeit in der Schule genutzt. Dazu gehören bspw. Unterrichtsmethoden und -materialien, die auf eine migrationsbezogen heterogene und mehrsprachige Schüler_innenschaft zugeschnitten sind. Stellen die ehemaligen Förderlehrkräfte beispielsweise als Lehrkraft fest, dass der Lernprozess durch Probleme mit der Schulsprache Deutsch behindert ist, sind sie in der Lage, Aufgaben sprachlich so anzupassen, dass diese von den jeweiligen Schüler_innen bearbeitet werden können.

Binnendifferenzierung

*5. Die angehenden Lehrkräfte können **individualisierten Unterricht in Gruppen** durchführen.*

Unterschiedliche Lernvoraussetzungen werden erkannt und didaktisch angemessen berücksichtigt. Die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kenntnisse (fachlicher Art, aber auch bezogen auf Mehrsprachigkeit) von Schüler_innen werden genutzt, um andere Schüler_innen in ihrem Lernprozess zu unterstützen.

²¹ Nach Dirim und Mecheril (2010) gründet dies in einer unvollständigen Rezeption und Reflexion von Spracherwerbshypothesen. In Studien ist aufgezeigt worden, dass der Bildungserfolg von Kindern mit jugoslawischer und türkischer Zuwanderungsgeschichte negativ korreliert, wenn die Eltern schlagartig mit ihren Kindern Deutsch sprechen, ohne diese selbst „reichhaltig genug“ zu beherrschen (ebd., S. 110).

Perspektivenwechsel und Reflexionsvermögen

6. Der Perspektivenwechsel vom Studierenden zur Lehrkraft wird vollzogen.

Die individuelle Beziehungsarbeit im Lehrer_innen-Schüler_innen-Verhältnis ist den angehenden Lehrkräften durch die Mitarbeit im Projekt nicht neu. Durch die Lehrerfahrung, die je nach Verweildauer im Projekt und Anzahl der Kurse länger oder kürzer ausfallen kann, wird den Studierenden der Einstieg als Lehrkraft in der Schule erleichtert. Dieses Lernziel gewinnt dadurch an Bedeutung, als dass die Gegebenheiten in der universitären Lehramtsausbildung oftmals denen der Schulsituationen ähneln. Die Förderlehrkräfte vollziehen im Rahmen des Projekts eine Rollenentwicklung vom Lernenden zum Lehrenden (Rißmann et al. 2013, S. 1).

7. Die angehenden Lehrkräfte bringen die Fähigkeit zu umfassendem Selbstreflexivitätsvermögen mit.

Das Förderprojekt hat zum Ziel, dass der Kontakt der Studierenden mit Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte zur Hinterfragung eigener Vorurteile und rassistischer Stereotype anregt. Die Studierenden entwickeln die Fähigkeit, (eigene) kulturalisierende Zuschreibungen und ‚Fremdwahrnehmungen‘ zu erkennen, gesellschaftlich zu kontextualisieren und zu dekonstruieren. Diese „(Selbst-)Beobachtungskompetenz“ beinhaltet nach Mecheril „zum Thema zu machen, unter welchen Bedingungen die Praktik ‚Kultur‘ zum Einsatz kommt. Die entscheidende Frage heißt also nicht: Gibt es kulturelle Unterschiede? Die bedeutsamere Frage lautet vielmehr: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen ‚Kultur‘?“ (2013, S. 27). Diese Kompetenz dient unter anderem dazu, um mit Konfliktfeldern in der Schule und im Unterricht einen professionellen Umgang zu finden.

8. Die angehenden Lehrkräfte erproben sich im Lehren im Team.

Ein Teil der Unterrichtsangebote wird in einem studentischen Zweierteam durchgeführt. Dadurch entwickeln die Studierenden die für den Schulalltag unabdingbare Fähigkeit zum Team-Teaching. Auch die Unterrichtsvorbereitung und Reflexion erfolgt in Einzelprojekten unter Anleitung im Team.

Wie die hier skizzierten Fähigkeiten erlernt werden sollen, wird ausführlicher in Kapitel 3 behandelt. Die Liste der Kompetenzen, die durch das Praxisprojekt erworben werden sollen, kann noch erweitert werden, um den Aspekt der schulischen Einbindung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen mit keinen bzw. geringen Kenntnissen der Bildungssprache Deutsch. Die Vorbereitung auf diese Zielgruppe, insbesondere im Sinne von methodischem Know-How, wird seit 2015 fokussiert. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels soll die Entwicklung der neuen Teilprojekte dargestellt werden.

2.3 Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche: Neue Teilprojekte im Bremer Förderprojekt

Zwar gab es auch im „klassischen“ Förderangebot von Anfang an Gruppen mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen, die Zahlen waren aber relativ gering. Mit dem Anstieg der Neuzuwanderung und des Anteils der Schüler_innen mit geringen Deutschsprachkenntnissen mit Interesse am Förderunterricht (zwei Fünftel von 200 förderinteressierten Schüler_innen) haben sich seit Anfang 2015 neue Teilprojekte herausgebildet.²² Diese entstanden nicht nur wegen eines höheren Bedarfs aufgrund

²² Hierzu ist anzumerken, dass der aktuelle Anstieg neu zugewandeter Kinder und Jugendlichen als Ausdruck globaler sozialer Ungleichheit und Konflikte wie auch innereuropäischer (wirtschaftlicher) Krisen kein neues Phänomen für Schulen darstellt. So hatten der Anwerbestopp in den 1970er Jahren, Fluchtmigration und Zuzüge von Spätaussiedler_innen in den 1990er Jahren Auswirkungen auf die Zuwanderung nach Deutschland (Massumi und Dewitz 2015, S. 8). Das Konstrukt „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“ ist kein Synonym für geflüchtete Kinder und Jugendliche. 2012 bis 2014 kamen ca. 60%

von größeren Anzahlen geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Ausschlaggebend war auch die Erfahrung, dass die Verweildauer dieser Zielgruppe im Vergleich zu hier aufgewachsenen Schüler_innen im Projekt in der Regel wesentlich kürzer ausfällt (Baginski 2016, 1f.). Das Förderangebot wurde mit innovativen Unterrichtskonzepten zielgruppengerecht weiterentwickelt und ergänzt. Der Schwerpunkt liegt darauf, auch bei geringen Deutschkenntnissen schon frühzeitig Fachunterricht zu erteilen und Lernstrategien auszubilden. Der Vorteil der Kombination aus dem Erwerb von Fachwissen und Wortschatzaufbau gegenüber einem auf die reine Sprachförderung reduzierten Unterricht besteht darin, dass die Teilnehmenden nicht den Anschluss an ihre fachliche Bildung verlieren. Außerdem können dadurch Bildungsinteressen und Vorkenntnisse zur Kenntnis genommen und im Fachförderunterricht berücksichtigt werden (Vogel 2016, 4f.).

Die Initialgründe und die Weiterentwicklung der Teilprojekte sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

2.3.1 Phase 1: Schulvorbereitungskurs für unbegleitete minderjährige Geflüchtete

Aufgrund des Mangels an der Bereitstellung von Vorbereitungskursen an Bremer Schulen und einer sich daraus ergebenden Notsituation wurde im Januar und Februar 2015 ad hoc ein Schulvorbereitungskurs für 34 unbegleitete minderjährige Geflüchtete im Alter von 14-18 Jahren durchgeführt (Baginski 2016). Während beim klassischen Modell Schüler_innen schulbegleitend einen sprachsensiblen Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen, ging es nun um Jugendliche, die (noch) keinen Zugang zum regulären Schulsystem hatten und über keine oder sehr geringe Deutschsprachkenntnisse verfügten. Ziel war es, die Jugendlichen auf die Teilnahme am Regelunterricht vorzubereiten.²³ Sie wurden an drei Vormittagen pro Woche unterrichtet. Die Jugendlichen sollten die Möglichkeit erhalten, sich nicht nur in der deutschen Sprache, sondern auch fachlich weiterzuentwickeln. Deutsch als Fremdsprache wurde von Anfang als Bildungssprache vermittelt und verbunden mit Fachunterricht in Mathematik, Physik und Geographie. Die Schüler_innen erhielten ebenfalls eine erste Orientierung zum Bremer Schul- und Ausbildungssystem (ebd., S. 2). Gemeinsam wurden Lern- und Lesestrategien erprobt, die darauf abzielten, dass sich die Jugendlichen im Unterrichtsgeschehen und bei der Erschließung und Lösung von Aufgaben selbst helfen können – auch mit geringen Deutschkenntnissen. Der Einbezug ihnen bekannter Sprachen spielte dabei eine wesentliche Rolle. Ebenso wurde mit spracharmen Informationsträgern, wie Bildern oder Grafiken, gearbeitet. Außerdem wurde der Einbezug medialer Hilfsmittel in bereits bekannten Sprachen geübt (ebd., 2f.).

Im Gegensatz zum „klassischen“ Förderunterrichtsmodell, hat die Projektkoordinatorin Katja Baginski in dem aus der Notsituation heraus gebildeten Projekt den Unterricht gemeinsam mit Studierenden durchgeführt. Aufgrund des Mangels an geeigneten Materialien entwickelten und erprobten sie in einer wöchentlich stattfindenden „Werkstatt“ Konzepte und Materialien. Unterstützt wurde sie durch

der Zuzüge von Kindern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit aus europäischen und ein Viertel aus asiatischen Staaten. Insgesamt machte der Anteil der neu zugezogenen Kinder und Jugendlichen 1% der Gesamtschüler_innenschaft aus (ebd., S. 20–23). Für das Jahr 2015 kann festgehalten werden, dass sich der Anteil auf ca. 2% beläuft. Auch die nationale Zusammensetzung hat sich im Jahr 2015 verändert: So ist der Anteil der Kinder aus europäischen Staaten auf 40% gesunken und mehr als die Hälfte kommt aus asiatischen Staaten (ebd., S. 12–18).

²³ Die Sprachkenntnisse und Bildungserfahrungen der ausschließlich männlichen Jugendlichen waren sehr heterogen: Fünf von ihnen hatten keine Schulerfahrung, elf ca. fünf Jahre und 18 hatten die Schule bis zu einer altersangemessenen Stufe besucht. Einem Teil der afrikanischen Schüler_innen war die Situation, die Unterrichtssprache bei Schuleintritt nicht zu verstehen, bereits bekannt. Die Unterrichtssprache war die der ehemaligen Kolonialmacht, die nicht alle bei Schuleintritt beherrschten (Baginski 2016, 2f.).

für diesen Zweck zusätzlich eingesetzte studentische Förderlehrkräfte, die sie umfangreicher als sonst betreute (Vogel 2016, S. 4).²⁴

2.3.2 Phase 2: „Fach und Sprache“: Sprachunterricht durch Fachunterricht

Anknüpfend an internationale Literatur und die Erfahrungen aus dem ad hoc etablierten Schulvorbereitungskurs entwickelte Katja Baginski ein weiter angepasstes Konzept.²⁵ Dieses sieht die Förderung von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten zusätzlich zum regulären Schulunterricht vor.²⁶ Unter dem Namen „Sprachunterricht durch Fachunterricht“ fanden von Mitte April bis Mitte Juli 2015 sechs Kurse zu jeweils vier Wochenstunden statt. Um die aktive Beteiligung am Regelunterricht zu unterstützen, wurden Fachsprache sowie fachtypische Aufgaben durch die Verbindung von Deutsch als Fremdsprache mit fachlichen Inhalten verschiedener Unterrichtsfächervermittelt. Der Förderunterricht bot Lehrenden wie Lernenden die Möglichkeit, sich in einem geschützten Raum fachlich und sprachlich zu erproben. Die Kombination aus der Vermittlung von Fachwissen, Wortschatz und Grammatik sollte dabei helfen, Fachwissen versprachlichen zu können (Vogel 2016, S. 5).

Der Unterricht wurde nun nach gezielter Vorbereitung der studentischen Förderlehrkräfte nicht mehr größtenteils durch die Projektkoordinatorin selbst, sondern mit intensiver Begleitung durch die Förderlehrkräftebewältigt. Dafür wurden von der Projektkoordinatorin auch zusätzliche Workshops angeboten. Im Unterschied zum klassischen Modell wurde der Unterricht im Team durchgeführt. Bei der Zusammensetzung wurde sowohl auf einen unterschiedlichen Erfahrungsschatz im Unterrichten geachtet, wie auch darauf, dass eine Person aus dem Team das Fach Deutsch oder eine Fremdsprache studierte. Die Förderlehrkräfte wurden intensiver betreut als sonst üblich. Da die Lehrenden auf nur wenig ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien für neu zugewanderte Schüler_innen zurückgreifen konnten, bestand eine wesentliche Herausforderung darin, Materialien eigenständig zu entwickeln und/oder für die Lerngruppe zu modifizieren (ebd., S. 6).

Das Projekt „Sprachunterricht durch Fachunterricht“ wurde auf Basis der Erfahrungen und Evaluationsergebnisse im Herbst 2015 (s. Vogel 2016; Vogel et al. 2015) weiter modifiziert. Seit September wird es unter dem Namen „Fach und Sprache“ als dreimonatige Spezialkurse für neu zugewanderte Jugendliche weiter von der KindergeldStiftung Bremen und Geldern der beiden Bildungsbehörden gefördert. Die Zielgruppe dieses Projekts sind Jugendliche, die bereits Vorklassenerfahrung haben und sich im Übergang zur Regelklasse oder schon im Regelklassenunterricht befinden. Zentral ist der Fachunterricht, der im dreimonats-Paket entweder in Chemie oder Geographie gewählt werden kann. Inzwischen wurde das Kursangebot auf die Fächer Biologie, Sozialwissenschaften (Politik oder Geschichte) und Mathematik ausgeweitet (Deutsche KindergeldStiftung Bremen 2016). In den Kursen werden fachtypische Aufgaben vorgestellt und bearbeitet und ein Fokus liegt auf forschendem Lernen, in dem bspw. Versuche gemacht werden. Wie in dem Vorbereitungskurs und dem Vorgängermodell deutlich wurde, ist diese Art des Lernens vielen Schüler_innen aus den Schulen im Herkunftsland nicht bekannt. Das Erlernen der Bildungs-, bzw. Schulsprache Deutsch und die Entwicklung von Lesestrategien finden

²⁴ Für die zusätzlichen Kurse und Förderlehrkräftestunden wurden Gelder von der Bildungsbehörde bereitgestellt. Der Unterricht und die Betreuung der studentischen Förderlehrkräfte wurden durch die Projektkoordinatorin im Rahmen ihrer Personalstelle zusätzlich übernommen (Vogel 2016, S. 5).

²⁵ Das neue Projektvorhaben wurde durch die Deutsche KindergeldStiftung unterstützt.

²⁶ An dem Projekt nahmen viele Jugendliche teil, die bereits im Schulvorbereitungskurs waren. Obwohl die Kurse schulbegleitend erfolgen sollten, waren einiger der Jugendlichen immer noch nicht beschult, sodass das Förderprojekt für sie den einzigen Bildungsort darstellte.

hier begleitend statt. Ebenso werden herkunftssprachliche Anteile mit eingebaut. Eine Evaluation dieses Teilprojektes ist für Ende des Jahres 2016 und Anfang 2017 geplant.

2.3.3 Phase 3: Materialentwicklung und -testung im Projekt „Schuldeutsch“

„Schuldeutsch“ ist ein weiteres Teilprojekt, das seit November 2015 von der Freudenberg Stiftung finanziert wird. Zentrales Ziel dieses Teilprojekts ist die Entwicklung und Evaluation eines sprachsensiblen Unterrichtskonzepts und begleitender Unterrichtsmaterialien für geflüchtete Schüler_innen ohne bzw. mit sehr geringen Deutschvorkenntnissen. Mit dem Konzept und Materialien, z.B. in Form von Arbeitsblättern sollen Lehrpersonen in Vorkursen einerseits dabei unterstützt werden, ein schulsprachliches Register für den Regelunterricht aufzubauen (z.B. Vokabular für Versuchsbeschreibungen). Andererseits sollen sie Anregungen erhalten, wie in den Herkunftsländern erworbene fachliche und sprachliche Kompetenzen genutzt und auch in Lern- und Recherchestrategien miteinbezogen werden können (Karakaşoğlu und Baginski 2015).

Dieses Konzept knüpft an die Erfahrungen im Vorbereitungskurs an (s. Kapitel 2.3.1). Die Unterrichtskonzepte und Materialien werden in der Arbeit mit Jugendlichen entwickelt. Im Gegensatz zum Modell „Fach und Sprache“ handelt es sich in erster Linie um eine Deutschvermittlung, die durch Fachelemente begleitet wird.²⁷ Vor dem Einstieg in die wöchentlichen Förderkurse begegnen sich die Jugendlichen und die Förderlehrkräfte in einem Wochenendseminar. Dadurch soll „eine Lernkultur der Wertschätzung und Solidarität aufgebaut werden, die die kontinuierliche Teilnahme und wechselseitige Unterstützung und damit die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen in der Fluchtsituation fördert“ (ebd., S. 1).

Von November 2015 bis Juni 2016 war die praktische Phase der Unterrichtstestung in Gruppen. Der Unterricht und die dazugehörigen Materialien wurden in Werkstätten erarbeitet, die sich bereits in der ersten Phase der Vorbereitungskurse etabliert haben (s. Kapitel 2.3.1). Seit Juni befindet sich das Material in der Testphase an Schulen. Vier Schulen und fünf Lehrkräfte sind für die praktische Erprobung in der Schule zuständig. Die Testung soll Ende dieses Jahres abgeschlossen werden.²⁸ Aufgrund der positiven Erfahrungen und Rückmeldungen der Studierenden in Bezug auf Professionalisierungsprozesse wird davon ausgegangen, dass das Projekt weitergeführt werden kann.

3. Die Ausbildung und Arbeit der studentischen Förderlehrkräfte

Eine angemessene Vorbereitung der Studierenden auf die Tätigkeit als Förderlehrkraft ist unerlässlich, um eine professionelle Durchführung des Förderunterrichts zu gewährleisten. Beides soll schließlich dazu dienen, dass die Studierenden ihre allgemeinen didaktischen und fachlichen Kenntnisse erweitern, „interkulturelle Kompetenzen erhalten und Erfahrungen in der fachübergreifenden Sprachförderung mit unterschiedlichen Schülergruppen machen, die sie später gewinnbringend im Regelunterricht der Schulen einbringen können“ (Karakaşoğlu und Haberzettl 2007, S. 7). Insofern sieht sich die Ausbildung der studentischen Förderlehrkräfte eingebettet in das größere Gesamtziel, einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext von Migration zu leisten.

²⁷ Zentral ist hierbei das Erlernen der deutschen Sprache, insbesondere die Schulsprache Deutsch mithilfe eines Lehrbuchs. Gleichzeitig wird aber mit jeder Lektion etwas aus dem Regelunterricht dazu genommen, also Fachunterricht eingebaut.

²⁸ Für Ende des Jahres wird eine Veröffentlichung des Gesamtkonzepts mit den wichtigsten Testergebnissen angestrebt.

In diesem Kapitel werden die strukturellen Veränderungen und die schrittweise durchgeführte Einbettung des Förderprojekts in die Lehramtsausbildung nachgezeichnet, die Lerninhalte im Vorbereitungsseminar für die Förderlehrkräfte beschrieben, wie auch Erfahrungen in der praktischen Gestaltung des Förderunterrichts vermittelt. Für letzteres wird insbesondere auf Untersuchungen zum Förderprojekt im Jahr 2011 zurückgegriffen (Gruhn und Karakaşoğlu 2011a; Wojciechowicz und Karakaşoğlu 2011). Mit diesem Kapitel schließen die Beschreibungen zum Förderprojekt und seinen Zielen. Davon ausgehend werden sich im nächsten Kapitel Überlegungen zur Untersuchung anschließen und das Untersuchungsdesign vorgestellt.

3.1 Strukturelle Veränderungen und Kontinuitäten: Die Einbettung des Förderprojekts in die Lehramtsausbildung

In den letzten 10 Jahren wurde die Vorbereitung auf die Tätigkeit als Förderlehrkraft immer wieder modifiziert. Die Gründe dafür sind vielfältig: So ist die inhaltliche Ausgestaltung des Vorbereitungsseminars beeinflusst von Evaluationsergebnissen²⁹, gesellschaftlichen Themen und Relevanzsetzungen – wie etwa in letzter Zeit die Fragen nach schulischer Einbindung und Förderung neu zugewanderter Schüler_innen – wie auch der Schwerpunktsetzung der Dozierenden. Konstante Dozentinnen im Vorbereitungsseminar waren die Projektleiterin Yasemin Karakaşoğlu und die Projektkoordinatorin Katja Baginski, die auch abgeordnete Lehrkraft ist. Letztere ist zudem für die weitere supervisorische Begleitung zuständig und unterstützt bei Fragen und Problemen in der Unterrichtsdurchführung. In wechselnder Besetzung waren auch andere Mitarbeiter_innen in die inhaltliche Ausgestaltung des Vorbereitungsseminars involviert. So wurden zentrale Themen wie Sprachsensibilität, bildungsbiographische Aspekte oder Selbstreflexionsmethoden zeitweise auch um einen rassismuskritischen Schwerpunkt ergänzt. Auch die Beendigung des migrationsbezogenen Praxisprojekts „MiCoach“ (Laufzeit 2008-2015) hat sich inhaltlich auf die Ausgestaltung des Vorbereitungsseminars ausgewirkt. In „MiCoach“ informierten, berieten und unterstützten studentische Coaches Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte in bildungsbezogenen oder beruflichen Fragen.³⁰ Zwischen 2008 und 2015 wurden die Förderlehrkräfte und die studentischen Coaches gemeinsam im Seminar „Bildungsförderung und Bildungsberatung im Migrationskontext“ in drei Blöcken auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Das Vorbereitungsseminar adressierte somit zeitweise zwei Zielgruppen. Eine gemeinsame Vorbereitung auf die beiden Praxisprojekte wurde unter anderem deshalb vorgenommen, da die Studierenden zum Teil zwischen den beiden Projekten wechselten oder sowohl als Förderlehrkraft als auch als Coach tätig waren. Mit der Einstellung des MiCoach-Projekts, wurde das Vorbereitungsseminar von drei Blöcken auf zweiumstrukturiert.

In den letzten fünf Jahren gab es darüber hinaus auch umfassendere strukturelle Veränderungen in der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen insgesamt. Diese hatten Auswirkungen auf die Einbettung des Förderprojekts in den Gesamtzusammenhang der Lehramtsausbildung: Veranlasst durch die Bildungsbehörde wurde die Thematik „Umgang mit Heterogenität“ im Jahr 2011 verbindlich im Lehramtsstudium verankert. Das übergeordnete Ziel des Moduls „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ ist „das Kennenlernen theoretischer und methodischer Konzeptionen für den Umgang mit den für ein inklusives Schulsystem zentralen Heterogenitätsaspekten.“ Dabei soll „Heterogenität als Normalfall“ anerkannt werden und „Barrieren zur Bildungspartizipation im System und auf Seiten der Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen sowie individuelle Bildungsvoraussetzungen der Schüler und

²⁹ Beispiele sind die Ergebnisse der umfassenden Evaluation des Bremer Förderprojekts im Jahr 2011 (Habertzettl und Karakaşoğlu 2011).

³⁰ Für weitere Informationen zum Projekt s. Karakaşoğlu et al. (2013).

Schülerinnen zu erkennen, zu reflektieren und in ihrer pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen“ (für die Lernziele s. Modulbeschreibung im Annex 10.1). Die Themenbereiche Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Bildung und Deutsch als Zweitsprache sollen nicht mehr als isoliert voneinander existierende Wahlfächer betrachtet werden. Stattdessen besteht der Anspruch im Zusammenführen der Disziplinen in einem Modul darin, dass die Lehramtsstudierenden „unterschiedliche disziplinarische Zugänge für einen adäquaten Umgang mit Heterogenität im Hinblick auf kulturelle, sprachliche, körperliche und geistige Lernvoraussetzungen kennenlernen“. Sie sollen ein „grundsätzliches Verständnis für die intersektionale Verknüpfung von Dimensionen wie Alter, Geschlecht, soziale Schicht, Leistung, Behinderung, Religion/Religiösität und Ethnizität im schulischen Kontext entwickeln und erkennen“ (s. Annex 10.1). Die einführende Ringvorlesung „Umgang mit Heterogenität in der Schule“, die in gemeinsamer Gestaltung durch die Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken erfolgt, zielt darauf ab, dass die Studierenden Themen aus allen drei Disziplinen –Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Bildung und Deutsch als Zweitsprache– kennenlernen und diese mit weiteren Perspektiven der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik und Fachdidaktiken zusammenführen können (Doğmuş und Karakaşoğlu 2016, S. 91).³¹ Der Besuch ist für alle Bachelor-Lehramtsstudierenden verpflichtend. Während im Bachelorstudium nur ein Schwerpunkt weiter im Rahmen eines Seminars vertieft werden muss, müssen sich die Studierenden im Masterstudium mit allen dreien Schwerpunkten vertieft auseinandersetzen. Für das Förderprojekt bedeutet diese Umstrukturierung, dass es in der Lehramtsausbildung strukturell besser verankert ist. So kann das Vorbereitungsseminar von den Studierenden als Schwerpunktseminar ausgewählt werden. In der Regel haben die Lehramtsstudierenden die Ringvorlesung bereits besucht, bringen ggf. schon Vorkenntnisse mit und bauen diese auch während ihrer Tätigkeit als Förderlehrkraft durch den Besuch fachdidaktischer Seminare aus. Im Gegensatz zu anderen Seminaren, in denen die Auseinandersetzung mit Heterogenität verstärkt auf theoretischer Ebene erfolgt, zeichnet sich das Förderprojekt dadurch aus, dass es als Praxisprojekt das Lernziel einer praktischen Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Heterogenitätsaspekten in Schule verfolgt (s. Annex 10.1).

3.2 Die Inhalte des Vorbereitungsseminars³²

Das Vorbereitungsseminar „Bildungsförderung und Bildungsberatung im Migrationskontext“ findet inzwischen in Form eines Blockseminars an zwei Wochenenden statt. Darin werden die teilnehmenden Studierenden auf die Tätigkeit als Förderlehrkraft vorbereitet. Das Vorbereitungsseminar kann auch von Nicht-Lehramtsstudierenden besucht werden, wenn diese als Förderlehrkraft tätig werden wollen. Diese anleitende Lehrveranstaltung zeichnet zudem die Besonderheit aus, dass dort Lehramtsstudierende verschiedener Fach- und Schulrichtungen (Grundschule, Gymnasium, Berufsschule etc.) zusammenkommen. Die Seminarteilnahme wie auch die Hospitationen in den laufenden Kursen und ein Reflexionsbericht sind in der Regel verpflichtend, nicht nur zur Erbringung der Studienleistung, sondern auch um qualifiziert als Förderlehrkraft tätig sein zu können.³³

³¹ Ziel ist es, theoretische und methodische Grundlagen für den Umgang mit den für ein inklusives Schulsystem zentralen Heterogenitätsdimensionen und ein adäquat pädagogisch-professionelles Handlungsspektrum zu vermitteln. Unterschiedliche Referent_innen gestalten die Vorlesungstermine mit unterschiedlichen Schwerpunkten wie sozio-kulturelle und religiöse Heterogenität, Sprache, Inklusion, Gender wie auch Leistungsheterogenität (Doğmuş und Karakaşoğlu 2016, S. 92).

³² Basis dieses Kapitels sind die Kompetenzziele im Seminar (aktuellste Fassung von 2014), die Seminarübersichten und -folien der Dozentinnen, Grundlagentexte für die Studierenden wie auch teilnehmende Seminarbeobachtungen.

³³ Nur in Ausnahmefällen, z.B. aufgrund von Vorerfahrung durch die Mitarbeit in ähnlichen Projekten, und großem Bedarf an Förderlehrkräften wurde akzeptiert, dass Studierende auch ohne den Besuch des Vorbereitungsseminars als Förderlehrkräfte arbeiten durften. Die Hospitationsleistung blieb aber nach wie vor verpflichtend und in der Regel musste das Seminar nachgeholt werden. Schließlich geht es auch um einen verantwortungsvollen Umgang mit Minderjährigen, die die Eltern der

Im Folgenden wird ein Überblick über die Seminarinhalte und -methoden der beiden aktuellen Seminarblöcke „Interkulturelle Kompetenz/Konflikte“ und „Förderprojekt/-unterricht“ gegeben.³⁴

3.2.1 Seminarblock I: Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität/Allgemeiner Qualifizierungsteil

Der erste Seminarblock „Interkulturelle Kompetenz/Konflikte“ wird durch die Projektleitung Yasemin Karakaşoğlu gestaltet und dient der Einführung der Studierenden in das Bremer Förderprojekt, der Sensibilisierung für migrationsbezogene Erfahrungen im Schul- und Bildungssystem und der Vermittlung von Grundlagen der interkulturellen Kompetenzen. Dabei ist ein reflektierter Umgang mit dem Kulturbegriff, den eigenen Haltungen und dem eigenen Handeln zentral. Die Kompetenzziele dieses Seminarteils bewegen sich insbesondere auf der Wissens- sowie der Haltungsebene und werden methodisch durch Textarbeit und Fallanalysen begleitet.

Zunächst erhalten die Studierenden einen allgemeinen Überblick über das Förderprojekt, seine Ziele, Zielgruppen und Ergebnisse. Hierbei werden auch Evaluationsergebnisse zum Projekt vorgestellt und mit den Teilnehmenden diskutiert (Haberzettl und Karakaşoğlu 2011, Europäisches Forum für Migrationsstudien 2009). Im Anschluss werden mittels Textlektüre in Gruppenarbeit Kernaussagen zu verschiedenen Texten mit Bezug auf das Thema Bildung und Schule in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen herausgearbeitet und in Form von Postern vorgestellt. In den Texten wird etwa auf eine kritische und differenzierte Betrachtung der Kategorisierung von Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ verwiesen. Vor dem Hintergrund des in Großstädten 40-50%-igen Anteils von Schüler_innen mit sogenanntem Migrationshintergrund und einer „derart heterogenen Schülergruppe“ müsse sie „kritischer als zuvor“ reflektiert werden (Karakaşoğlu 2012, S. 99). Außerdem werden auch populäre kulturalistische Erklärungsversuche für die Bildungs(miss)erfolge von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte kritisch hinterfragt und Befunde zur Bildungsorientierung von Migrant_innen und institutionelle Barrieren thematisiert. Ausgehend von Ergebnissen, dass bspw. Schüler_innen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte oder sogenannten Arbeiterfamilien überproportional oft Haupt- oder Realschulen besuchen (Karakaşoğlu 2012, S. 99; Farrokhzad 2009), setzen sich die Studierenden mit migrationsspezifischen Diskriminierungstatbeständen, Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen als Ursache für die Benachteiligungen im Schul- und Bildungssystem auseinander. Dabei werden in jüngster Zeit auch spezifische Problematiken für geflüchtete Schüler_innen beim Zugang zu schulischer Bildung und Erfahrungen innerhalb der Bildungsinstitutionen behandelt (Vogel und Karakaşoğlu 2015). So werden die im Ausland erworbene Bildungserfahrungen von Zugewanderten, insbesondere aus Nicht-EU-Ländern, oft abgewertet und auf die Haupt- oder Realschule statt auf das

Institution Universität anvertrauen. Daher müssen die Seminarteilnehmenden akzeptieren, dass in dem Seminar eine Anwesenheitskontrolle durchgeführt wird, auch wenn in den regulären Seminaren der Universität Bremen keine Anwesenheitskontrollen mehr durchgeführt werden dürfen.

³⁴Annex 10.2 gibt einen Überblick über die Kompetenzziele des Seminars (Stand: 2014). Allerdings ist anzumerken, dass der zweite Block (Bildungsberatung/MiCoach) aufgrund der Beendigung des Praxisprojekts „MiCoach“ seit 2016 nicht mehr angeboten wird. Im Projekt MiCoach wurden Schüler_innen bei der Suche nach bildungsbezogenen und beruflichen Perspektiven individuell von einem studentischen Coach begleitet. Der Fokus dieses Seminarblocks, der 2009-2012 von Anna Aleksandra Wojciechowicz, 2012-2014 von Yasemin Alkan und 2014-2015 von Fallon Tiffany Cabral gestaltet wurde, lag auf der Sensibilisierung der Studierenden für spezifische Erfahrungen von Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte und Wissen zum Thema Bildungsberatung und Coaching. Die Perspektive von Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte, bzw. of Color, Erfahrungen mit institutionalisiertem und Alltagsrassismus wurde z.B. durch Texte vermittelt, in denen junge Menschen of Color biographische Erlebnisse schildern und rassismuskritisch analysieren (Texte aus Bitiş und Borst 2013; Berliner Entwicklungspolitische Rat e.V. 2012). Danach folgte die Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiographie der Studierenden und der Reflexion von Herausforderungen und Bewältigungsstrategien wie auch unterstützenden Personen auf dem Bildungsweg. Nach diesem grundlegenden Sensibilisierungsteil wurde ein weiterer Schwerpunkt auf die Vorbereitung und Inhalt der Arbeit als Coach gelegt.

Gymnasium verwiesen. Passende Sprachförderkurse werden an Realschulen oder Gymnasien kaum angeboten. In dem Zuge wird bei der Herstellung von migrations- und schichtspezifischer Bildungsungleichheit auch auf die Rolle von Lehrkräften als wichtige „Gatekeeper“ eingegangen – etwa bei der Empfehlung für die weiterführende Schulart und (Nicht-)Anerkennung von Leistungen (s. Farrokhzad 2009). In ihrem Seminar macht Karakaşoğlu an dieser Stelle darauf aufmerksam, dass eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für Interkulturalität und Heterogenität in der Lehramtsausbildung und Schule zu meist fehlt.

Im zweiten Teil dieses ersten Seminarblocks werden in Anlehnung an Hormel und Scherr (2004) die Grundannahmen einer „reflektierten interkulturellen Pädagogik“ mit den Studierenden diskutiert. Eine solche weise darauf hin, dass

„kulturelle Differenzen weder notwendig Ursache von Problemen und Konflikten noch allein als ein Effekt sozialer Ungleichheiten verständlich sind. Sie bricht mit der Prämisse eines naiven Kulturalismus, der zufolge Individuen Angehörige einer Kultur und durch diese geprägt sind. Sie fordert zur Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung auf“ (Hormel und Scherr 2004, S.15).

Insofern soll den Studierenden ein erweiterter Kulturbegriff nahegelegt werden, dessen Gebrauches kritisch zu reflektieren gilt:

„Sobald Kultur als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft von Menschen und im Zusammenhang größerer Einheiten, etwa als Nationalkultur und dadurch eher statisch gedacht wird, liegt der Rede und dem Gebrauch von ‚Kultur‘ ein Verständnis zugrunde, das äquivalent zu Rassekonstruktionen ist“ (Kalpaka und Mecheril 2010, S. 87).

Im weiteren Verlauf wird auf theoretische Zugänge aus der Konflikt- und Kommunikationsforschung eingegangen (Eisbergmodell-Kommunikationstheorie, Vier-Ohren-Modell-Kommunikationstheorie, ABC-Triangle-Kommunikationstheorie). Ziel ist es dabei die Rolle von Kultur im Konflikt zu dekonstruieren (s. Kompetenzziele Annex 10.2). Dabei wird auf drei Kultur-Fehlschlüsse nach Leenen und Grosch (1998) verwiesen: 1. Von der Kultur auf den Einzelfall schließen, 2. kulturelle Muster isoliert betrachten und 3. nur Kultur als Einflussfaktor für Konflikte wahrzunehmen. Im Anschluss daran werden Irritation und Konfliktbereiche (interkultureller) Kommunikation vorgestellt, wozu die Bereiche nonverbale Kommunikation, Sprachen, Denkmuster, situative Verhaltensregeln, soziale Institutionen und Rollen, Wertkonzepte, Welt- und Menschenbilder wie auch spezifische Symbole und Rituale gezählt werden.³⁵

Interkulturelle Kompetenzen, die dabei helfen sollen, Konflikte zu bearbeiten, werden in drei Dimensionen eingeteilt (Straub et al. 2010, S. 19): Die affektive/emotionale Dimension (*Haltung* wie Empathie, Offenheit, Respekt), die kognitive Dimension (*Wissen* wie Kenntnis von Kulturtheorien und Zusammenhänge zwischen Kultur, sozialer Umgebung und ökonomischen/politischen Rahmenbedingungen, Reflexionskompetenz, Sprachkompetenz) und die Verhaltensbezogene Dimension (*Handlung* wie Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit).

In diesem Zuge wird auch das als „Theorie-Praxis-Theorem“ bezeichnete Dilemma thematisiert: So ist es Aufgabe der interkulturellen Lehrer_innenbildung an der Universität mit verschiedenen Methoden eine theoriegeleitete Analyse der Praxis zu ermöglichen, bspw. um ‚typische‘ Handlungsmuster in der Interaktion von schulrelevanten Akteur_innen zu identifizieren. Die Entwicklung analytischer Kompe-

³⁵ An dieser Stelle kann in Bezug auf die Ansätze kritisch angemerkt werden, dass sie die Rolle von gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen – weiße Privilegien und Rassismus – und darauf basierende Diskriminierung – etwa der ungleiche Zugang zu Ressourcen und gesellschaftlicher Teilhabe (s. Weiß 2013)– ausblenden.

tenz von Lehrkräften soll auch zu einer transkulturell orientierten Handlungsfähigkeit in der Praxis beitragen. Gleichzeitig gibt es ein Dilemma, das in einer grundlegenden Differenz zwischen der Theorie (Wissenschaft, Uni) und der Praxis (Unterricht, Schule) besteht. Diese könne nach Hedtke nicht ‚vermittelnd‘ aufgehoben werden: „Weder Theorie noch Praxis lassen sich durch die Kritik der jeweils anderen Seite sonderlich irritieren oder gar beeinflussen“ (2000, S. 3). Jedoch ist theoretisches Reflexionsvermögen, welches in der universitären Lehramtsausbildung vermittelt werden soll, notwendig, um eine kritische Distanz zur Praxis und zum eigenen Handeln zu entwickeln:

„In einer mehrphasigen Lehrerausbildung sind Vermittlung und Erwerb von Reflexionswissen das originäre Feld der universitären Lehrerbildung. Sie hat ‚das theoretische Wissen zu vermitteln, das verfügbar und notwendig ist, um die pädagogische Praxis strukturdeutend reflektieren zu lernen‘ (Radtke und Webers 1998, S. 206). Wissenschaftliche Lehrerbildung führt dann zu Reflexions- und Beurteilungskompetenz, nicht zu Handlungskompetenz. Die Absolventen verfügen dann - sie sollten es jedenfalls - über wissenschaftlich lizenziertes Wissen über die Möglichkeit(en) der Erziehung und des Unterrichtens, nicht aber über Können (Bomes/Radtke/Webers 1995, 36)“ (ebd., S. 9).

Der letzte Teil dieses Seminarblocks ist darauf ausgerichtet, die vorangegangene Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen für die Reflexion von Situationen im Schulalltag zu nutzen. Ziel ist dabei, dass sich die Studierenden mit dem alltäglichen Umgang mit migrationsspezifischen Themen in der Schule auseinandersetzen und die Problematiken von kulturellen und migrationsbezogenen Zuschreibungsprozessen (Othering-Prozesse) reflektieren. Als Analyseinstrument wird die „ALACT-Methode“ eingeführt, die dabei helfen soll, vorgegebenen Schulsituationen im Migrationskontext zu analysieren. In den Fallbeispielen werden Konflikte beschrieben, die den Umgang von Lehrkräften mit Schüler_innen oder Eltern mit Zuwanderungsgeschichte, den Widerstand von Lehrkräften gegenüber mehrsprachigen Elternbriefen oder der Einführung von Islamkundeunterricht betreffen. Begründungsmuster und Interpretationsrahmen der Lehrkräfte werden in den Beispielen ins Zentrum gerückt.

Die „ALACT“-Methode³⁶ wird den Studierenden als niedrigschwelliges Analyseinstrument für die Beispiele angeboten. Dabei wird folgendes Vorgehen vorgeschlagen:

1. *Action* (Handlung): Lesen des berichteten Lehrer_innenhandelns
2. *Looking back* (Rückblick auf die Handlung): Beschreiben des Falls und Reflexion der eigenen Emotionen
3. *Awareness* (Bewusst machen): Beziehungsebene, Sachebene, intervenierende Faktoren in der Kommunikation identifizieren
4. *Creating alternatives* (Finden von Handlungsalternativen): Reflexion über Handlungsalternativen
5. *Trial* (Ausprobieren): Rollenspiel zu Handlungsalternativen im Fall

Die „ALACT“-Methode in Anwendung auf die Beispielfälle soll den Studierenden auch künftig als Instrument dienen, um Konfliktsituationen in Schule und Unterricht professionell reflektieren und davon ausgehend Handlungsmöglichkeiten entwickeln zu können. Damit schließt der erste allgemeine Qualifizierungsteil.

3.2.2 Seminarblock II: Grundlagen der Bildungsförderung/Der Förderunterricht

Im zweiten Seminarblock bereitet Katja Baginski die Studierenden ganz konkret auf ihre Lehrtätigkeit im Förderprojekt vor. Dabei werden der Ablauf des Förderunterrichts und der Teilprojekte erklärt, Grundlagen zur Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in der Schule wie auch Förderung der Rezeption

³⁶ Übernommen aus Korthagen 2002.

und Produktion von Unterrichtstexten thematisiert sowie sprachensible Unterrichtseinheiten verschiedener Fächer vorgestellt und reflektiert.

Im ersten Schritt werden der Ablauf und die Arbeit im „klassischen“ Modell und Teilprojekt mit neu zugewanderten Jugendlichen mit geringen Deutschkenntnissen erklärt (s. Kapitel 2). Im weiteren Verlauf wird der Fokus auf die Sensibilisierung für die Rolle von *Sprache* gesetzt. Die Dozentin leitet dazu mit einem theoretischen Input zu Mehrsprachigkeit und der Bedeutung von Bildungssprache in der Schule ein, bevor die Thematik weiter mit Unterrichtsbeispielen weiter vertieft und verdeutlicht wird, wie auch sprachensible Unterrichtsmethoden angeboten werden. Zunächst wird die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in der Schule thematisiert. Die Studierenden reflektieren Sprachbiografien und setzen sich mit ihrer eigenen Rolle als potentielle „Expertin“ für Eltern in der Frage der Mehrsprachigkeit auseinander. Viele Schüler_innen und Lehrkräfte beherrschen neben Deutsch andere Sprachen, die in ihrer Familie gesprochen werden. Die Dozentin gibt hierbei auch Anregungen, in welcher Form Herkunfts- bzw. Familiensprachen in den Unterricht gewinnbringend mitgebracht werden können. Neben der äußeren Mehrsprachigkeit beschreibt die innere Mehrsprachigkeit unterschiedliche Sprachregister, die je nach Kontext bedeutsam werden.³⁷ Die „Allgemeinsprache“ dient beispielsweise der Bewältigung der alltäglichen Kommunikation und ist Teil der Standardsprache (Ahrenholz 2010). Hingegen ist die „Fachsprache“ für ein bestimmtes Fach, ebenso wie fachspezifische Diskurse und Textsorten, typisch. In der Schule besonders relevant ist die „Bildungssprache“, die sich an der Schriftsprache orientiert und abstraktes Bedeutungswissen voraussetzt. Die Bildungssprache betrifft die ganze Bandbreite der Sprache, die für das Lernen, Erklären und Lehren gebraucht wird, d.h. bestimmte Begriffe, Wortschatz, Grammatik- und Satzbaukonstruktionen. Sie wird benutzt, um sachlich komplexe Verhältnisse darzustellen (Feilke 2012, 4ff.). Sie hat sich historisch entwickelt und schafft als „Verkehrssprache der Öffentlichkeit“ [...] die Voraussetzungen dafür, dass Mitglieder der Gesellschaft ‚sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können‘“ (Habermas 1981, S. 345 zitiert nach Feilke 2012, S. 6). Eine Unterart der Bildungssprache ist die „Schulsprache“: Während die Bildungssprache allgemeinere Sprachhandlungs- und grammatische Formen umfasst, ist die Schulsprache eine „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsform, aber auch Spracherwartung“ (Feilke 2012, S. 5). Aufgaben in der Schule, bzw. die Fähigkeit die Zielrichtung einer Aufgabe, zu verstehen, erfordert bildungssprachliche bzw. schulsprachliche Kompetenzen. Die Beherrschung von Bildungs- bzw. Schulsprache wird zwar in der Schule vorausgesetzt, nicht aber als ihr Lerngegenstand angesehen. Damit können Schüler_innen, die die bildungssprachlichen Register nicht in der Familie oder im sozialen Umfeld erlernen konnten, trotz Lernfähigkeit und Kompetenz ausgeschlossen werden. Die Erforderlichkeit der Kenntnisse von Bildungssprache umfasst alle Fächer. So müssen auch die Textaufgaben im Mathematikunterricht verstanden werden (ebd., 7f.). Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass der Erwerb der Bildungssprache eine herkunftssprachenunabhängige Herausforderung darstellt (z.B. Gogolin et al. 2004; Eckhardt 2008). Darüber hinaus wird auch deutlich, dass der Migrationsstatus dabei nicht zwingend ausschlaggebend sein muss, sondern die soziale Herkunft und der familiäre Kontext maßgeblich sein können (Feilke 2012, S. 8).

Um diesen Umstand des in der Schule als selbstverständlich angenommenen Vorhandenseins bildungssprachlicher Kompetenzen der Schüler_innen zu verdeutlichen, analysiert die Dozentin mit den Studierenden einige Beispiele in Schulbüchern. Darin verwendete Sprache, Stereotype und sich daraus

³⁷ Sprachregister meint die Sprachgebrauchsform in einem bestimmten sozial-funktionalen Kommunikationsfeld, während in Abgrenzung dazu der Dialekt räumlich eingegrenzt ist (Feilke 2012, S. 6).

ergebender Problematiken für Schüler_innen werden im Kontext vorangegangener Informationen reflektiert.

Nach dieser Sensibilisierung und Reflektion ist nun ein weiteres Ziel im Seminar, dass die Studierenden verschiedene sprachensible Methoden für Lerninhalte kennen lernen. Dabei wird seit geraumer Zeit auch ein Schwerpunkt daraufgelegt, Möglichkeiten für Schüler_innen mit geringen Deutschsprachkenntnissen anzubieten. Weiterführende Ideen dazu entwickelte die Projektkoordinatorin in Zusammenarbeit mit Studierenden im Rahmen der Schulvorbereitungskurse im Jahr 2015. Diese werden in laufenden Kursen weiter elaboriert. Diese Schwerpunktverschiebung erfährt besondere Aufmerksamkeit, denn neu zugewanderte Schüler_innen mit geringen Kenntnissen der Bildungssprache Deutsch kompetent in den Unterricht miteinzubeziehen ist nicht nur für das Förderprojekt unerlässlich. Viele der studentischen Förderlehrkräfte werden später als Lehrer_innen in der Schule tätig sein. Neu zugewanderte Kinder sind Alltag in der Schule (Massumi und Dewitz 2015) – jedoch fehlt den Schulen und Lehrkräften oft die Kompetenz eines sinnvollen Einbezugs in den Regelunterricht.³⁸ Insofern ist es Ziel des Förderprojekts, einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften verstärkt in diese Richtung zu leisten. Neben sprachsensiblen Methoden werden auch spezifische Belastungen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen thematisiert (Textgrundlagen Zimmermann 2009; Schreiber und Iskenius 2013; Shah 2015).

Sprachensible Methoden umfassen Übungen für Schüler_innen zum besseren Verständnis von Fachtexten und Satzbaukonstellationen, zur Verbesserung der Lesekompetenz oder zum Erlernen von bildungssprachlichem Wortschatz bzw. fachsprachlichen Registern. So lernen die Studierenden beispielsweise die Arbeit mit Lernwortlisten kennen und üben, diese für Schüler_innen zusätzlich zu Fachtexten selbst zu erstellen.³⁹ Außerdem lernen die Studierenden beispielsweise, wie Lerninhalte in vereinfachter Sprache dargestellt und Unterrichtstexte in vereinfachte Sprache umgewandelt werden können. In einem Reflexionsbericht aus dem Vorbereitungsseminar im Sommersemester 2016 schreibt ein Studierender:

„Uns wurde ein leichter Fachtext aus dem Fach Chemie vorgestellt. Dieser Text war so weit vereinfacht, dass SuS ohne gute Deutschkenntnisse in der Lage waren, diesen zu verstehen. Der Text war zu meinem Erstaunen tatsächlich ungewöhnlich einfach ausgedrückt. Ein wissenschaftlicher Text ohne Fachwörter. Eine Kombination, die ich so nicht kannte.“

Die vorgestellten Übungen umfassen immer unterschiedliche Fächer, sodass Anregungen für die sprachliche Förderung in verschiedenen Fächern gegeben werden können. Zudem erhalten die Studierenden Informationen dazu, auf welchen Webseiten oder in welchen Büchern sie ähnliches Material und Anregungen für sprachensible Übungen finden können.

Der Block schließt damit, dass Informationen zu den anschließenden Hospitationen gegeben werden und zuletzt in Form von Rollenspielen typische Konfliktfelder und -situationen im Förderunterricht aufgearbeitet werden.

³⁸ Diese Behauptung stützt sich auf Beobachtungen von Lehramtsstudierenden während ihres Schulpraktikums im Jahr 2016. Ein Zeitungsartikel berichtet von ähnlichen Gegebenheiten in den Schulen (Klovert 2016).

³⁹ Lernwortlisten beinhalten Wörter aus einem Text oder die für eine Unterrichtseinheit relevant sind. Die Definitionen können entweder vorgegeben sein oder können von den Schüler_innen zugeordnet werden (Beispiele Annex 10.3).

3.3 Die Arbeit als Förderlehrkraft: Ablauf und Bewertung der Lehrerfahrung aus Studierendensicht

Im Folgenden werden der Ablauf der Hospitation und die Weiterarbeit im Projekt skizziert. Dabei werden auch die Ergebnisse der Untersuchung von Hospitationsberichten miteinbezogen, die von Wojciechowicz und Karakaşoğlu (2011) im Rahmen einer umfassenderen Evaluation des Förderprojekts veröffentlicht wurden (Haberzettl und Karakaşoğlu 2011).

3.3.1 Ablauf der Hospitation und Weiterarbeit

Nach dem Vorbereitungsseminar besuchen die Studierenden laufende Förderkurse. Während bis 2015 der Besuch von sechs, später fünf Förderkursen verpflichtend war, ist dies nun auf drei Kurse reduziert. Diese Reduzierung wurde vorgenommen, um den Leistungsanforderungen vergleichbarer Seminare zu entsprechen. Durch die Hospitationen erhalten die Studierendeneinen Einblick in die zukünftige praktische Arbeit im Projekt. Zusammen mit der/dem studentischen Kursleiter_in wird abgesprochen, inwiefern sich der/die Hospitierende aktiv ins Unterrichtsgeschehen einbringen wird. Dies bietet auch die Möglichkeit, Team-Teaching als Konzept für die Unterrichtsgestaltung kennenzulernen. Kursleitende und Hospitierende halten während und nach der Hospitationsphase Kontakt mit der Projektkoordinatorin Katja Baginski. Außerdem haben die angehenden Förderlehrkräfte die Aufgabe, die pädagogischen Gesichtspunkte (z.B. Meldeverhalten der Schüler_innen, Umgang mit Disziplinschwierigkeiten, Redeanteil von Lehrkräften und Schüler_innen) oder die sprachliche und methodisch-didaktische Umsetzung (z.B. Unterrichtsaufbau, Arbeits- und Sozialformen und deren Begründung) zu beobachten. Zur Orientierung dient ein Katalog von Beobachtungspunkten, der im Vorbereitungsseminar besprochen wurde. Der Schwerpunkt der Beobachtung kann frei gewählt werden. Diese Beobachtungen und Reflexionen fließen in den Hospitationsbericht ein, der für den erfolgreichen Abschluss des Seminars eingereicht werden muss (Wojciechowicz und Karakaşoğlu 2011, 159f.). Nach der Hospitationserfahrung entscheiden sich einige der Studierenden weiter als Förderlehrer_in im Projekt zu arbeiten. Dies beinhaltet die eigenständige Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterrichtseinheiten. Die Projektkoordinatorin kann dabei immer unterstützend zu Rate gezogen werden.⁴⁰

Im Jahr 2011 haben Wojciechowicz und Karakaşoğlu 19 Hospitationsberichte von Studierendenausgewertet.⁴¹ Diese bieten Aufschluss darüber, welche unmittelbaren Auswirkungen die Lehrerfahrung aus Studierendensicht hat.

3.3.2 Der Förderunterricht als Methodenpool: Binnendifferenzierter Unterricht, entspannte Lernatmosphäre und Team-Teaching

Wojciechowicz und Karakaşoğlu (2011) resümieren, dass die Studierenden in der Hospitation beobachten, dass die Förderung individuelles Eingehen auf jede_n Schüler_in erfordert. Inhaltliche Anforderungen müssen differenziert und den Bedarfen entsprechend unterschiedliche Vermittlungsformen innerhalb einer Lerngruppe gefunden werden. Diese Herausforderung empfinden einige als Chance für die Vorbereitung auf die spätere Lehrtätigkeit: *„das eigene Fachwissen zu vertiefen und dieses gekonnt im Rahmen des Unterrichts zu erproben und verschiedene Techniken des Vermittelns und Erklärens*

⁴⁰ Studierende werden außerdem immer wieder dazu angeregt, ihre Fördertätigkeit für die Entwicklung von Haus- oder Studiumabschlussarbeiten (BA- oder MA-Arbeiten) zu nutzen oder bestimmte Aspekte des Förderprojekts zu evaluieren.

⁴¹ Reflexionsmuster von Förderlehrkräften in Hospitationsberichten war auch das Thema einer Masterarbeit (Schemmel 2012).

auszuprobieren [herv. im Original]“ (Hospitant_in zitiert nach Wojciechowicz und Karakaşoğlu 2011, S. 165). Die Evaluator_innen schlussfolgern:

„Die selbstständige Erteilung des Förderunterrichts durch Lehramtsstudierende bildet somit einen wichtigen Teil der universitären Ausbildung der am Projekt beteiligten Studierenden und ermöglicht das Sammeln wichtiger und eigener praktischer Berufserfahrungen“ (ebd.).

Einige Hospitant_innen schließen allerdings eine Fortführung der Tätigkeit nach der Hospitation aus, da sie den großen Arbeits- und Zeitaufwand miterleben, der für die Förderarbeit notwendig ist: Das Fördern und Fordern findet nicht nur während des Unterrichts statt, sondern der Unterricht muss auch vorbereitet und nachbearbeitet werden.

Die Studierenden beobachten, dass den Schüler_innen neben fachlichem Unterrichtsstoff, auch eine gezielte schulfachbezogene Nachhilfe geboten wird und darüber hinaus die Förderlehrkräfte eine sozial-betreuende Funktion übernehmen. Die Förderlehrkräfte gestalten einen Raum, in dem Schüler_innen inhaltliche Unsicherheiten „ohne Lampenfieber“ äußern können und private Themen als wichtige Angelegenheiten wahr- und ernst genommen werden:

„Außerschulische Themen werden auch im Förderunterricht besprochen. Vor allem, wenn die Lehrkraft merkt, dass es den Schülern ein wichtiges Anliegen ist, diese zu erzählen. Im Anschluss ist dann ein konzentriertes Arbeiten wieder möglich [herv. im Original]“ (Hospitant_in zitiert nach ebd., S. 166).

„Während der individuellen Textarbeit hat die Förderlehrerin mit einer Jugendlichen auf ihren Wunsch hin etwas abseits der Gruppe gearbeitet, um ihr noch Tipps für eine anstehende Prüfung zu geben, letzte Fragen zu beantworten und vor allem ihr ein wenig die Nervosität zu nehmen [herv. im Original]“ (ebd.).

Außerdem werden nach dem Prinzip der Universalisierung die Fähigkeiten der Schüler_innen miteinbezogen, indem lernstarke Schüler_innen die lernschwächeren unterstützen. Förderlehrkräfte erkennen hierbei eine Entlastung für ihren eigenen binnendifferenzierten Unterricht, reflektieren dabei allerdings auch die Problematik, dass leistungsstärkere Schüler_innen unterfordert sein könnten (ebd., S. 165). Die Hospitant_innen nehmen insgesamt eine positive Atmosphäre wahr und schätzen den Zusammenhalt der Schüler_innen in der Gruppe, die gegenseitige Unterstützung und Freundschaften, die sich in dem kooperativen Raum ergeben (ebd., 168f.). Ebenfalls als positiv bewertet wird das Ausprobieren der Team-Teaching-Methode: *„Diese Lehrmethode fand ich besonders effektiv in größeren Förderklassen, da die Förderlehrer sich näher mit individuellen Problemen der Schüler auseinandersetzen können* [herv. im Original]“ (Hospitant_in zitiert nach ebd., S. 168).

3.3.3 Die Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit im Förderunterricht

Bereits im Vorbereitungsseminar war die Mehrsprachigkeit der Schüler_innen und sprachsensibler Unterricht ein zentrales Thema. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit können Wojciechowicz und Karakaşoğlu auch in der Untersuchung der Reflexionsberichte erkennen:

„Durch Reflexion ist eine neue Perspektive auf die Bemühungen der Schülerinnen und Schüler, einerseits die deutsche Sprache zu erlernen und andererseits ihre Herkunftssprache zu pflegen, eingetreten. Die Ausführungen der Hospitierenden lassen besonders klar hervortreten, dass sie diesen Anstrengungen mit Respekt gegenüberzutreten“ (ebd., S. 170).

Die Studierenden übten sich in Geduld und Nachsicht, Fehler über längere Zeiträume zu ertragen und machten die Erfahrung, dass die Schüler_innen das Deutsche oft als zweite, dritte oder vierte Fremdsprache lernen. Somit erkennen sie das Erlernen der deutschen Sprache als große Leistung an (ebd.). Außerdem lernen die Studierenden, dass sich Verständnisschwierigkeiten im auf die deutsche Sprache ausgerichteten Unterricht, auch in anderen Fächern als Deutsch auswirken, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Durch die Arbeit mit den Schülern ist mir klar geworden, dass die deutsche Sprache eine Hürde für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellt, auch wenn sie schon seit ihrer Geburt in Deutschland leben, die sich nicht auf den Deutschunterricht beschränkt [herv. im Original]“ (Hospitant_in zitiert nach ebd., S. 171).

Nur eine Hospitantin, die türkisch spricht, reflektiert in ihrem Bericht das Zulassen der Muttersprache der Schüler_innen im Unterricht. Sie stellt diesbezüglich den Widerspruch heraus, einerseits die türkische Sprache mit Schüler_innen zu verwenden, gleichzeitig damit aber auch Gefühle des Ausgeschlossenenseins bei Schüler_innen, die diese Sprache nicht beherrschen, zu produzieren. So sei es ein „*natürliches Bedürfnis*“ in der eigenen Muttersprache zu sprechen und falsch dieses Bedürfnis zu unterdrücken. Wojciechowicz und Karakaşoğlu verstehen den Umgang mit der Widersprüchlichkeit zwischen der Berücksichtigung und Nicht-Berücksichtigung der Erstsprache im Unterrichtsgeschehen als zentrale Anforderung an die pädagogische Professionalität (ebd., S. 171f.). Sie stellen fest, dass sich durch die Arbeit im Förderprojekt mehrsprachige Lehrende intensiv mit ihrer Mehrsprachigkeit auseinandersetzen (ebd., S. 176). Gleichzeitig machen sie in der Auseinandersetzung mit den restlichen Hospitationsberichten aus, dass die Rolle von Mehrsprachigkeit in der Schilderung der didaktisch-methodischen Gestaltung des Förderunterrichts ansonsten nicht berücksichtigt wird. Dies wird als „*grundlegende Blindheit*“ diagnostiziert. So beobachten zwar einige Studierende, dass Schüler_innen, wenn sie sich wohl fühlten, sich untereinander in ihren jeweiligen Erstsprachen unterhielten. Dies werde weder als problematisch wahrgenommen, noch als Ressource anerkannt. Insgesamt werde deutlich, dass den Studierenden Ideen zum pädagogischen Umgang mit der Erstsprache und Einbezug von Mehrsprachigkeit fehlten (ebd., 171f.).

Dieses Ergebnis hat beispielsweise dazu beigetragen, dass im Vorbereitungsseminar der Fokus noch stärker als zuvor auf dem Schwerpunkt *Mehrsprachigkeit* gelegt wurde und Ideen zum Einbezug der Sprachenvielfalt der Schüler_innen in den Unterricht vermittelt werden.

3.3.4 Der Förderunterricht als Motor der Reflexion von eigenen Vorurteilen

Bei einigen Hospitant_innen regt die Erfahrung in der Arbeit als Förderlehrkraft und der Kontakt mit den Schüler_innen die Reflexion eigener Vorurteile und rassistisch geprägter Stereotype an. So beschreibt ein Studierender nach seiner Hospitationserfahrung:

„Besonders auch einige Vorurteile, die ich hatte, bestätigten sich nicht. Man kann nicht sagen die Türken sind grundsätzlich laut und respektlos. Diese Aussagen stimmen nicht. Ich wurde von allen Teilnehmern der Fördergruppe respektiert und wir haben miteinander Ergebnisse erarbeitet und festgehalten. Somit hat sich für mich persönlich eine neue Perspektive für interkulturelles Lernen ergeben [herv. im Original]“ (ebd. 2011, S. 173).

Eine andere Studentin nimmt eine Schülerin zunächst als „*distanziert-kühl*“ wahr und generalisiert dies als Ausdruck mangelnder Motivation und Leistungsbereitschaft. Durch den persönlichen Kontakt ändert sich aber ihr Bild und sie erkennt ihre Fehleinschätzung. So schlussfolgern Wojciechowicz und Karakaşoğlu:

„Der persönliche Zugang zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern in der Fördergruppe erlaubte der Studentin ein differenziertes Bild von der aktuellen Lernsituation und den Lebensbedingungen der einzelnen Kinder und Jugendlichen zu entwickeln, diese besser zu verstehen und darauf angemessener reagieren zu können, aber vor allem ihre Wahrnehmungsweisen bzw. ihr ‚Schubladendenkverfahren‘ (TN8: S.11) kritisch reflektieren zu lernen. Die Schülerin mit Migrationshintergrund wird nicht mehr auf ihre ethnische Zugehörigkeit oder durch den ersten negativ gefärbten Eindruck begrenzt wahrgenommen, sondern als ‚Persönlichkeit‘ kennen und schätzen gelernt“ (2011, S. 174).

3.3.5 Der Förderunterricht als Aufdecker von fachbezogenen Wissenslücken

Die praktischen Lehrerfahrungen im Förderprojekt mit Fokus auf sprachsensiblen Unterricht haben bei einigen Studierenden dazu geführt, dass sie fachbezogene Wissenslücken entdecken konnten. Einige geben an, dass die Praxiserfahrung die Notwendigkeit aufgezeigt habe, Wissensrückstände aufzuarbeiten. Dies soll mithilfe der Auswahl bestimmter Lehrangebote aus dem Veranstaltungsverzeichnis der Universität Bremen geschehen, die nun unter anderen Nützlichkeitsaspekten bewertet werden. So schreibt ein_e Hospitant_in: „Wichtig ist für mich aber auch der selbstkritische Blick auf meine Fähigkeiten und Kenntnisse, die ich insbesondere im Grammatik-Modul des nächsten Semesters vertiefen und verbessern möchte [herv. im Original]“ (Hospitant_in zitiert nach ebd., S. 174). Insofern bietet die Erfahrung im Projekt den Studierenden auch die Möglichkeit, ihr theoretisches und methodisches Wissen noch im Rahmen der universitären Ausbildung gezielter zu reflektieren, dieses auszubauen und somit das Potential der universitären Qualifikationsmöglichkeiten besser einzuschätzen. Das Studium kann so gezielter zur Vorbereitung auf die spätere Lehrtätigkeit als professionelle Lehrkraft genutzt werden.

3.3.6 Unmittelbare Effekte des Förderunterrichts aus Studierendensicht: Ergebnisse einer Online-Befragung von Förderlehrkräften im Jahr 2010

2010 gaben im Rahmen einer Online-Befragung vierzig⁴² von 131 ehemaligen und zu der Zeittätigen Förderlehrkräften⁴³ Auskunft über statistische Daten und ihre Erfahrungen im Förderprojekt (Gruhn und Karakaşoğlu 2011a). Ergebnisse der quantitativen Befragung sollen hier auszugsweise wiedergegeben werden.

Ca. drei Viertel der vierzig Befragten waren weiblichen Geschlechts, was auch ungefähr den Befunden einer größer angelegten Evaluation aller bundesweiter Mercator-Förderprojekte entspricht (Europäisches Forum für Migrationsstudien 2009). Nur zwei der Befragten waren bereits als Referendar_innen tätig, alle anderen befanden sich noch im Studium, zwei warteten auf einen Referendariatsplatz und zwei weitere hatten sich trotz Lehramtsstudium für einen außerschulischen Berufsweg entschieden. Bis auf acht der vierzig befragten Förderlehrkräfte studierten alle sonstigen Befragten Lehramt. 14 von ihnen arbeiteten mehr als drei Semester im Projekt, 26 hatten eine Projektlehrerfahrung von ein bis zwei Semestern. 21 betreuten einen Kurs, 13 zwei Kurse und die weiteren bis zu drei Kursen pro Semester. In der Regel handelte es sich bei dem Förderfach auch um das Studienfach (ebd., 124f.).

- *Motive zur Mitarbeit im Förderprojekt*

Als die drei wichtigsten Motive für die Teilnahme im Projekt wurden *Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (82%), *sich als Lehrer_in ausprobieren zu können* (62%) und *Freude am Unterrichten* (43%) genannt. Sechs der Befragten (15%) gaben an, *aufgrund des eigenen Migrationshintergrundes Interesse am Projekt* zu haben. Dass Studierende sich gezielt das Bremer Förderprojekt ausgesucht hatten und Nachhilfe nicht in einem kommerziellen Institut erteilen, hing laut Auskunft der Studierenden insbesondere mit der Schüler_innenzielgruppe zusammen (76%), aber auch mit dem Ort Universität, wo zeitlich Studium und Arbeit gut koordiniert werden konnte (68%). 30% schätzten die fachliche Betreuung durch Mitarbeiterinnen der Universität und ein Fünftel den Erwerb einer sinnvollen Schlüsselqualifikation im Rahmen des Studiengangs (Gruhn und Karakaşoğlu

⁴² Insgesamt gab es 45 Teilnahmen. Aufgrund unvollständiger Bearbeitung mussten fünf vom Datensatz ausgeschlossen werden (Gruhn und Karakaşoğlu 2011a, S. 123).

⁴³ Nach Angaben der Autorinnen konnten nur 70 von Ihnen per E-Mail erreicht werden (Gruhn und Karakaşoğlu 2011a, S. 123).

2011a, 126f.). Insofern wurde der Förderunterricht auch wegen der spezifischen Möglichkeit genutzt, theoretische Aspekte mit Praxiserfahrung zu verknüpfen und sich dadurch spezifischer und superviso- risch unterstützt zu professionalisieren.

- *Unterrichtsgestaltung: Schüler_innenorientierung, Binnendifferenzierung und Reflexion*

In der quantitativen Befragung wurde deutlich, dass es sich nicht um Nachhilfe „im klassischen Sinne“ handelte – bspw. reine Hausaufgabenbetreuung – sondern drei Viertel der Befragten ihren Unterricht mit eigenen Materialien gestalteten – was ganz der Intention des Projektes entspricht.⁴⁴ Außerdem gab die Hälfte an, an im Regelunterricht behandelte Inhalte anzuknüpfen und mit Inhalten zu ergänzen, die für das Verständnis grundlegend sind. Zudem zeigte sich in den Äußerungen der (ehemaligen) För- derlehrkräfte eine große Schüler_innenorientierung. So gaben über 80% der Befragten an, dass sie ausgehend von den Themen im Regelunterricht weitere Materialien und Themen bearbeiteten, wie auch sofort die Vorgehensweise änderten, wenn sich herausstellte, dass Vorgehensweisen oder Methoden nicht funktionierten (ebd., 130f.).

Auch bei Fragen zur Binnendifferenzierung zeigte sich, dass die Mehrheit der Förderlehrkräfte indivi- duelle Formen der Unterrichtsgestaltung anwendeten: Jeweils 70% gab an, je nach Leistung unter- schiedlich schwere Aufgaben vergeben zu haben, mit langsameren Schüler_innen geübt und wieder- holt zu haben, während die anderen weiter arbeiteten oder gezielte Zusatzaufgaben lösten oder Un- terstützungsmaterial angeboten zu haben, wie auch Aufgabenstellungen an einzelne Schüler_innen anzupassen (ebd., S. 131).

Den Ergebnissen der quantitativen Befragung zufolge bearbeiteten die meisten Förderlehrkräfte ihren Unterricht nach, insbesondere wenn er nicht zufriedenstellend verlaufen war. So gaben zwei Drittel der Befragten *häufig* und mehr als ein Drittel (34%) *manchmal* an, in diesen Fällen die Stunde noch einmal gedanklich durchgegangen zu sein, um herauszufinden, worin die Problematik gelegen hatte. Jeweils die Hälfte gab *häufig* oder *manchmal* an, die Probleme dann gemeinsam mit den Schüler_innen thematisiert zu haben. Darüber hinaus gaben die meisten an, Kooperationen unter den Schüler_innen angeregt zu haben (ebd., S. 136).

- *Vorbereitungskurs: Einschätzung der Wirksamkeit aus Studierendensicht⁴⁵*

Gruhn und Karakaşoğlu stellten angesichts der Bewertungen der Studierenden zur Wirksamkeit des Vorbereitungsseminars fest, dass es einen „deutlichen Überarbeitungsbedarf der Konzeption der Fortbildungen ans Licht“ gebracht habe (ebd., S. 139). Zwar bewerteten die Befragten, dass das Semi- nar ihnen *wertvolle Praxishilfen für das Unterrichten von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache gege- ben* habe als *zutreffend* (46%) oder *teilweise zutreffend* (32%). Ein Fünftel gab allerdings an, dass dies *nicht zutreffend* sei. Jedoch wurden die drei anderen Aussagen, *allgemein wertvolle Anregungen für den Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund erhalten* zu haben, *dass der Workshop einen mo- tivierenden Charakter für die Tätigkeit als Förderlehrkraft* habe und *durch die Projektverantwortlichen pädagogisch gut auf die Tätigkeit vorbereitet* worden zu sein, eher zurückhaltend positiv beantwortet. So wurden die Aussagen von nur einem Drittel als *zutreffend* und mehr als der Hälfte *mittelweisesu- treffend* beantwortet (ebd.). Die Student_innen schlugen zur Verbesserung in offenen Feldern bspw. vor, mehr praktische Übungen mit aktuellen Beispielen aus dem Förderunterricht zu geben und „keine

⁴⁴ Die Studierenden hatten hier mehrere Items, die sie jeweils mit den Kategorien „häufig“, „manchmal“ oder „selten“ be- werten sollten.

⁴⁵ Da die Befragten nicht alle am Vorbereitungsseminar teilgenommen hatten – was auch den Anfangsbedingungen des Pro- jektes geschuldet ist – ist hier die Gesamtzahl der Befragten n=28.

stundenlangen Vorträge, eher mehr Praxis, um optimal auf den Unterricht vorbereitet zu werden“ (Gruhn und Karakaşođlu 2011a, S. 139.). Theoretische Themenkomplexe wurden von einigen Studierenden für ihre spätere Tätigkeit als nicht sinnvoll empfunden und infolgedessen wurde der Wunsch nach „komprimierten Inhalten“ ausgedrückt (ebd.).⁴⁶

Diese Beurteilung hatte Auswirkung auf die Gestaltung des Vorbereitungskurses, in Richtung einer praxisnäheren Vermittlung, was Gruhn und Karakaşođlu wie folgt resümieren:

„Auch aufgrund dieser doch eher kritischen Einschätzungen wurden die Inhalte und Methoden des Workshops durch die beteiligten Lehrenden ständig hinterfragt und modifiziert. Es wird mittlerweile angestrebt, die Inhalte so praxisnah wie möglich zu vermitteln und doch theoretisch zu fundieren, wie es von den Studierenden gefordert wird“ (ebd., S. 140).

- *Bewertung des persönlichen Nutzens des Förderunterrichts*

Die Bewertung des persönlichen Nutzens des Förderunterrichts fiel eindeutig positiv aus. Ca. drei Viertel der Befragten bewerteten jeweils als *zutreffend* und ein Fünftel als *teilweise zutreffend*, im Umgang mit *Schülern allgemein* und mit *Schülern mit Migrationshintergrund im speziellen* souveräner zu sein. 64% gaben als *zutreffend* und 15% als *teilweise zutreffend* an, im Bereich der *Unterrichtsgestaltung allgemein* viel dazu gelernt zu haben. Auch die *fachliche Weiterentwicklung* wurde von 41% als *zutreffend* und 44% als *teilweise zutreffend* eingeschätzt. Im Bereich der *Methodenvielfalt* sagen 44% *viel dazu gelernt* zu haben und mehr als ein Viertel (26%) hatte zumindest *teilweise* diesen Eindruck. Allerdings bewerteten auch 31% dies als *nicht zutreffend* (ebd., S. 140). Die Autorinnen erklären sich letzteres dadurch, dass die Studierenden dies vor dem Hintergrund ihrer späteren Unterrichtstätigkeit reflektiert hätten, bei der Methoden für eine große Regelklasse und nicht kleine Schüler_innengruppe von ca. fünf Schüler_innen gewählt werden müssten (ebd., 140f.).

Gut betreut sahen sich ca. 85% der Studierenden durch die Projektkoordination und -organisation, deren Unterstützung sie bei der Unterrichtsgestaltung ebenfalls als *sehr gut* bewerteten. Jedoch war nur die Hälfte der Studierenden zum Erhebungszeitpunkt mit der vom Projekt bereit gestellten Materialauswahl zufrieden – auch dieser Handlungsbedarf wurde von den Evaluatorinnen erkannt und hat zu Veränderungsprozessen im Projekt beigetragen (ebd., S. 141). Aktuell spielt in speziell entwickelten Teilprojekten, die gemeinsame Materialerstellung von Förderlehrkräften und Projektkoordinatorin insbesondere für den Unterricht mit neuzugewanderten Schüler_innen eine zentrale Rolle.

4. Theoretische Überlegungen zu den Auswirkungen des Förderunterrichts

Im Fazit zum Bericht der Online-Befragung der Förderlehrkräfte halten Gruhn und Karakaşođlu fest:

„Die Studierenden erleben den Unterricht in den Kleingruppen als sinnvolle Vorbereitung auf binnendifferenzierende Unterrichtsformen in der realen Schulsituation. [...] Der Förderunterricht regt zudem zur vermehrten Selbstreflexion hinsichtlich des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern und dem Lernstoff sowie den eigenen Kompetenzen an. Aus den Ergebnissen lässt sich ablesen, dass ein Großteil der Studierenden das Unterrichten für gewinnbringend in Hinblick auf diese Kompetenzen begreift“ (2011a, S. 148).

Die Auswertungen der Befragung und der Hospitationsberichte der Studierenden geben Aufschluss über den Nutzen des Förderprojekts aus studentischer Perspektive. Unklar bleibt jedoch, wie sie die

⁴⁶ Diese Beurteilung knüpft an die von Hedtke (2000) formulierten Bedürfnisse von Studierenden an, das Lehramtsstudium immer praxisnäher gestaltet haben zu wollen.

Erfahrung im Studium rückblickend aus der Lehrer_innenperspektive bewerten und sich diese auf die Wahrnehmung von Migration und Sprache sowie in ihrer konkreten Tätigkeit in der Schule äußert. Daher sind eben jene langfristigen Auswirkungen des Praxisprojekts auf die Lehrer_innenprofessionalität im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt Interessenskern dieser Untersuchung, womit die vorliegende Erhebung auch dem Gütekriterium guter Evaluationen gerecht wird, *nützlich* zu sein (Bauer 2007, S. 36).

In diesem Kapitel werden die Interventionslogik und Wahl des Erhebungsinstruments, inklusive damit verbundener Problematiken, beschrieben und reflektiert. Zudem werden Untersuchungshypothesen abgeleitet, die im Kapitel 6 überprüft werden sollen.

4.1 Interventionslogik und intervenierende Faktoren

Die Fragestellung dieser Arbeit, *inwiefern das Bremer Förderprojekt als Praxisteil einer migrations-sensiblen Lehramtsausbildung das pädagogische Können von Lehrkräften langfristig prägen kann*, impliziert die Untersuchung dauerhafter Wirkungseffekte des Praxisprojekts. In welchen Aspekten das Förderprojekt das *pädagogische Können der Lehrkräfte* im Migrationskontext zu prägen sucht, wurde bereits in Kapitel 2.2.4 erörtert. Übersetzt auf das pädagogische Können von Lehrkräften in der Schule lassen sich diese Kompetenzziele formulieren:

1. *Die Lehrkräfte sind sensibel für **migrationsbezogene Pluralität und Diskriminierung**.*
2. ***Mehrsprachigkeit** wird im Unterricht **berücksichtigt und genutzt** und nicht als Hindernis abgewertet.*
3. *Die Lehrkräfte haben eine **fachübergreifende „language awareness“**.*
4. ***Theoretische Impulse** können **auf die Praxis übertragen** werden. Im Studium entwickelte migrations- und sprach-sensible Materialien und Übungen werden angewandt oder dienen als Impuls für sprach-sensiblen Unterricht.*
5. *Die Lehrkräfte erkennen die Notwendigkeit und sind bereit, **ihr eigenes Denken und Handeln (im pädagogischen Kontext) zu reflektieren**, z.B. in Bezug auf eigene Vorurteile.*

Die Auswirkungen des Förderprojekts auf das pädagogische Können von Lehrkräften im Migrationskontext können nicht ermittelt werden, ohne eine Vergleichsgruppe in die Untersuchung einzubeziehen, die die als Qualifizierungsintervention zu begreifende Teilnahme am Förderprojekt nicht durchlaufen hat. Als Vergleichsgruppe wurden Lehrkräfte an Schulen in die Befragung einbezogen, die eine vergleichbare Dauer an Lehrerfahrung aufweisen können. Der Vergleich mit anderen Lehrkräften, die im Studium nicht im Förderunterrichtsprojekt tätig waren, dient einer Überprüfung, ob durch die Maßnahme Förderprojekt tatsächlich die gewünschten Effekte im Sinne der oben benannten Kompetenz-zuwächse erzielt werden oder nicht. Wenn dies auch nicht der Annahme entspricht, so ist es schließlich genauso möglich, dass sich die ehemaligen Förderlehrkräfte in ihrem Denken und Handeln nicht von anderen Lehrkräften unterscheiden – bzw. andere Faktoren eher ausschlaggebend sind für einen Unterschied bezogen auf die Kompetenzbereiche.

Dies führt zu der Frage nachintervenuierenden Faktoren oder Drittvariablen. Ihre Berücksichtigung ist besonders relevant, um der Verzerrung von Ergebnissen entgegenzuwirken, insbesondere, da es sich nicht um die Auswertung *direkter, kurzfristiger Effekte* einer Maßnahme handelt, sondern die Studienzeit und die Teilnahme am Förderprojekt für viele schon Jahre zurückliegt.

Ein wichtiger externer Faktor wäre z.B. die schulischen Rahmenbedingungen. So weisen Straub et al. darauf hin, dass „das Gelingen interkultureller Kommunikation, Kooperation und Koexistenz nicht allein von personalen Faktoren abhängt, sondern auch von den jeweils gegebenen Situationsbedingungen“ (2010, S. 24). Die strukturellen Rahmenbedingungen in der Schule können sich einerseits auf die Problemwahrnehmungen von Lehrkräften auswirken (Mecheril 2013; Steinbach 2015; Straub et al. 2010). Laut Steinbach ist etwa die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Bildungsrisiko (s. Kapitel 2.2.4) durch Lehrkräfte unter anderem den strukturellen Rahmenbedingungen geschuldet: Es stehe kein ausreichendes Unterstützungsangebot zur Verfügung und eine multilinguale Orientierung der Schule bleibe vielfach aus (2015, S. 356). Andererseits sind die strukturellen Rahmenbedingungen auch für die Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften mitbestimmend: „Die Ausblendung der Eigenschaften des Ortes, an dem das interkulturelle Handeln stattfindet, leistet einer versteckten Überhöhung und Aufblähung der Möglichkeiten interkulturellen Handelns und entsprechender Kompetenz Vorschub“ (Mecheril 2013, S. 24). Gleichwohl räumt Steinbach ein, dass Lehrkräfte auch keine „Marionetten“ seien und verschiedene Möglichkeitsräume und Handlungsalternativen hätten (2015, S. 356).

Die schulischen Rahmenbedingungen wären bereits ein Faktor, der bei der Untersuchung kontrolliert werden sollte, da er Einfluss auf Kenntnisse (z.B. durch Fortbildungsangebote), Einstellungen, Wahrnehmungen und Handlungen von Lehrkräften haben kann: Welcher Schultyp und welchen Ruf hat die Schule? Wie ist die sozialstrukturelle Zusammensetzung in der Schule? Welche Umgangsweisen oder Regelungen gibt es zu Sprache und insbesondere auch zur Mehrsprachigkeit? Welche Problemwahrnehmung haben die Kolleg_innen und werden Themen wie Rassismus und Diskriminierung diskutiert? Gibt es Fortbildungen und werden spezifische Räume für Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte angeboten?

Einen weiteren intervenierenden Faktor stellt beispielsweise auch das Ausmaß der Auseinandersetzung mit Themen rund um Bildung und Migration dar. So könnten prinzipiell nicht das Förderprojekt im Spezifischen, sondern andere Erfahrungen, die im Zusammenhang mit Migration und Bildung stehen – etwa innerhalb des Studiums (Seminare, Hausarbeiten, Praktikum), im Lehrberuf (Fortbildungen, Engagement) oder im außerschulischen Bereich (Nachhilfetätigkeit, außerschulische Jugendarbeit, Arbeit in informellen Gruppen, Fachliteratur, Medien) – das Denken und Handeln von Lehrkräften geprägt haben. Auch dies gilt es bei der Untersuchung zu berücksichtigen.

Auch innerhalb der Gruppe der Förderlehrkräfte ist zu beachten, dass sie das Förderprojekt sehr unterschiedlich erlebt haben können: Das Vorbereitungsseminar hat sich in den zehn Jahren stetig weiterentwickelt. So wurde die Notwendigkeit im Vorbereitungsseminar stärker auf die Bedeutsamkeit und Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit der Schüler_innen einzugehen, z.B. nach den Evaluationsergebnissen von 2011, in der Ausbildung der Förderlehrkräfte stärker forciert. Aufgrund personeller Besetzungen haben sich einige Förderlehrkräfte im Vorbereitungsseminar expliziter als andere mit rassistuskritischen Themen auseinandergesetzt. Es gibt auch einige Fälle – insbesondere bei Engpässen, Förderlehrkräfte für das Projekt zu gewinnen – in denen das Vorbereitungsseminar nicht bereits vor Erteilung des Unterrichts, sondern begleitend oder danach, besucht wurde. Einige haben viele Jahre im Förderprojekt mitgewirkt, andere nur für wenige Monate. Auch diese Unterschiede können bei den Ergebnissen eine Rolle spielen.

Ein Ergebnis dieser stetigen Entwicklung des Förderprojektes ist die Umbenennung in „Lehr-Lernwerkstatt Sprache/Fach/Migration“ im Jahr 2017. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass aufgrund der langfristigen Ausrichtung nicht mehr von einem „Projekt“ gesprochen werden kann. Neben dieser dau-

erhaften Orientierung spiegelt die Umbenennung auch den signifikanten Charakter wider, dass innerhalb der Werkstatt gemeinsam voneinander gelernt, aber auch gelehrt wird, was sich – wie der vorliegende Evaluationsbericht zeigt – auch stark auf die Ausbildung der teilnehmenden Lehrkräfte auswirkt. Sprache, Fach und Migration weisen nicht nur auf die fokussierte Verknüpfung von Fach und Sprache hin, sondern es wird auch die wichtige Bedeutung von Migration akzentuiert.

4.2 Untersuchungshypothesen

Für die Untersuchung, die den Vergleich zwischen den beiden Lehrkräftegruppen –mit und ohne Förderprojekterfahrung– beinhaltet, werden folgende Untersuchungshypothesen abgeleitet, die sich auf der Ebene der Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten/Handlungen bewegen (s. Kapitel 2.2.4).

Untersuchungshypothese 1 (Kenntnisebene): Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, haben sich intensiver mit dem Thema Migration und Bildung auseinandergesetzt, als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Untersuchungshypothese 2 (Fähigkeiten-/Handlungsebene): Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, fühlen sich durch das Studium besser auf den Unterricht mit mehrsprachigen Schüler_innen vorbereitet als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Untersuchungshypothese 3 (Fähigkeiten-/Handlungsebene): Die ehemaligen Förderlehrkräfte sind sprachsensibler und -engagierter in ihrem Schul- und Unterrichtshandeln als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.⁴⁷

Untersuchungshypothese 4 (Einstellungsebene): Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, sind offener, was den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachsensibilität anbelangt als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Untersuchungshypothese 5 (Einstellungsebene): Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, sind offener für Angebote und die Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung und Rassismus als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Jedoch muss für alle Untersuchungshypothesen einschränkend vermerkt werden, dass mit dem Erhebungsinstrument keine Kausalitätszusammenhänge proklamiert werden können. Darauf können aber die Antworten aus den offenen Fragen Hinweise geben. Diese finden sich vor allem in Form von spezifischen Fragen an die ehemaligen Förderlehrkräfte. Das Forschungsinteresse liegt hierbei darauf, welche Bedeutung die Erfahrungen im Förderprojekt für ihre Schulpraxis und den späteren Lebensweg (Engagement, berufliche Entscheidungen) gehabt hat.⁴⁸

⁴⁷ Da das Thema neu zugewanderte Schüler_innen in Gesellschaft und Schule als auch im Förderunterricht größere Relevanz erhalten hat als zuvor, soll dies in der Auswertung auch gesondert berücksichtigt werden.

⁴⁸ Für das Fragebogendesign gilt es auch, zu berücksichtigen, dass unter den ehemaligen Förderlehrkräften einige sind, deren Berufswege nicht in die Schule geführt haben. Diese Gruppe ist zwar für die Untersuchung nicht zentral, jedoch ist auch ihre Bewertung des Förderprojekts interessant.

5. Methodische Überlegungen zur Lehrkräftebefragung

In diesem Kapitel werden die methodischen Überlegungen zur Lehrkräftebefragung ausgeführt. Dies beinhaltet Angaben zu den Zielpersonen der Befragung, Ansprüche an und die Gestaltung des Fragebogens wie auch die Methoden der Datenauswertung.

5.1 Online Befragung von Lehrkräften: Experimental- und Kontrollgruppenbildung

Generell weisen Weiß et al. darauf hin, dass sich Lehrpersonen „häufig als schwierige Klientel [erweisen, d. V.], was die Einbindung in Forschungsprojekte betrifft“ (2013, S. 1). Dies äußere sich nicht zuletzt in einer eher geringen Rücklaufquote von Befragungen.

Für die Datenerhebung sollte ein Instrument gefunden werden, mit dem möglichst viele der ehemaligen Förderlehrkräfte und Lehrkräfte aus der Vergleichsgruppe mit etwa der gleichen Dauer an Lehrerfahrung erreicht werden können. Insofern wurde als Erhebungsinstrument die Datenerhebung mithilfe eines Online-Fragebogens gewählt. Diese enthält im Sinne eines mixed-methods-Designs vorwiegend geschlossene quantitativ auswertbare wie auch offene qualitativ auszuwertende Fragen. Die Befragung sollte so ansprechend sein, dass die von Weiß et al. (2013) beschriebenen Problematiken, die mit der Befragung von Lehrkräften verknüpft sind, mitbedacht werden (konkreteres dazu in Kapitel 5.2).

Um auf die Online-Befragung aufmerksam zu machen, musste ein E-Mail-Anschreiben formuliert werden, das möglichst motivierend für die Teilnahme an der Befragung *Migration und Schule* sowie kurz und informativ ist. Unter Berücksichtigung forschungsethischer Aspekte (Miethe 2013) wurde darin über den Zweck der Befragung und die angenommene Bearbeitungszeit von zehn Minuten⁴⁹ informiert und Anonymität zugesichert (ebd., S. 929). Außerdem enthielt das Anschreiben den Online-Link zur Befragung. Incentives in Form von der Verlosung von Büchergutscheinen sollten zur Teilnahme motivieren. Gleichfalls wurde in dem Anschreiben erfragt, ob Interesse an einem Austausch in Verbindung mit einem Abendessen bestünde. Letzteres hatte den Hintergrund, Interessent_innen für eine eventuell folgende vertiefende Gruppendiskussion ausfindig zu machen (Anschreiben s. Annex 10.4).

Der Projektkoordinatorin lagen Kontaktdaten von 211 ehemaligen Förderlehrkräften vor⁵⁰ – wobei unklar war, welche der hinterlegten Kontaktdaten noch aktuell waren.⁵¹ Schlussendlich konnte das Anschreiben mit dem Betreff „Ehemalige Förderlehrkräfte – Ihre Erfahrungen“ ab Mitte Mai 2016 an die E-Mailadressen von 184 ehemaligen Förderlehrkräften versandt werden. Insgesamt wurden die Förderlehrkräfte drei Mal dazu aufgefordert, an der Online-Umfrage teilzunehmen. Unklar bleibt allerdings, wie viele von ihnen die angegebenen E-Mailadressen überhaupt noch nutzten, auch wenn sie technisch funktionierten.

Aus den Datenblättern der 211 Förderlehrkräfte geht hervor, dass zwischen 2006 bis 2013 jedes Jahr zwischen 14 (2007) und 26 Förderlehrkräfte (2012) neu angefangen haben. Der Großteil der Förder-

⁴⁹ Damit sich genügend Lehrkräfte für die Teilnahme an der Umfrage finden ließen, durfte diese nicht viel Zeit in Anspruch nehmen.

⁵⁰ Das Vorbereitungsseminar, das gleichzeitig auch Vertiefungsseminar im Heterogenitätsmodul ist, haben deutlich mehr Studierende besucht. Nicht alle entscheiden sich für die Weiterarbeit als Förderlehrkraft. Sobald ein_e Absolvent_in des Vorbereitungsseminars Interesse an der Weiterarbeit im Förderprojekt anmeldet, füllt die betreffende Person ein Datenblatt aus, welches Angaben zu Kontaktdaten, Studiengang und -fach, Anzahl der Fachsemester, Nationalität, Sprachkenntnissen (Familiensprache und Fremdsprachenkenntnisse), Unterrichtserfahrung und Beginn der Tätigkeit enthält.

⁵¹ Auf 211 verschickte E-Mails kamen 33 Fehlermeldungen. Sechs von ihnen konnten über die angegebene Telefonnummer erreicht und somit eine aktuelle E-Mailadresse erfragt werden.

Lehrkräfte studiert Lehramt oder im Bereich der Pädagogik/Bildungswissenschaften. Es wird davon ausgegangen, dass auch der Großteil davon in einer Schule tätig ist. Allerdings machte ein Viertel keine Angabe zum Einstiegsdatum. Die Zahlen von 2014 und 2015 können kaum berücksichtigt werden, da viele von ihnen noch bei den aktuellen Förderlehrkräften eingeordnet sind. Von den 184 ehemaligen Förderlehrkräften, die das E-Mailanschreiben mit Link zur Onlinebefragung erreichte, waren 132 weiblich (72%) und 51 männlich (28%). Eine Mehrheit von 116 Personen machte keine Angaben zur Staatsangehörigkeit. 58 von ihnen gaben an, die deutsche Staatsangehörigkeit, neun eine andere zu besitzen. Zur Familiensprache machten 32 keine Angabe. 110 gaben nur Deutsch als Familiensprache an, 17 gaben eine andere, 5 zwei andere Sprachen als Deutsch als Familiensprache an. 19 Förderlehrkräfte vermerkten zugleich Deutsch und eine weitere Sprache als Familiensprachen.

Für die Kontrollgruppenbildung, die aus den Lehrkräften ohne Fördererfahrung besteht, war angedacht, diese mithilfe der ehemaligen Förderlehrkräfte zu generieren. Sie wurden in ihrem E-Mail-Anschreiben gebeten, ein weiteres für die Vergleichsgruppe angefertigtes Anschreiben mit dem Betreff „Migration und Schule – Ihre Erfahrungen“ mit Link zum Fragebogen an diejenigen Kolleg_innen an ihrer Schule weiterzuleiten, die in etwa so lange wie sie (+/- 5 Jahre) an der Schule arbeiteten. So sollte gewährleistet sein, dass die Vergleichsgruppe sich möglichst aus Lehrkräften zusammensetzt, die unter gleichen schulstrukturellen Voraussetzungen ähnlich lange in der Schule arbeiten.⁵² Sofern sich dieses Vorgehen für die Bildung einer Kontrollgruppe als nicht ergiebig genug erweist, sollte zusätzlich das Bremer Landesinstitut für Schule (LIS) kontaktiert und um die Weiterleitung des Anschreibens an Referendar_innen und Junglehrkräfte gebeten werden.

5.2 Ansprüche an und Gestaltung des Fragebogens

Eine sinnvolle und ansprechende Gestaltung des Fragebogens *Migration und Schule* umfasst zahlreiche inhaltliche und technische Elemente, die bedacht werden müssen. Insofern stellen sich an den Fragebogen Anforderungen, die hier im Zusammenhang mit dem Aufbau des tatsächlichen Fragebogens (s. Annex 10.5) diskutiert werden.

- *Der Fragebogen muss sich parallel an die verschiedenen zu untersuchenden Zielgruppen richten.*

Zielgruppen sind erstens die ehemaligen Förderlehrkräfte des Bremer Projekts, die als Lehrkräfte arbeiten, zweitens die ehemaligen Förderlehrkräfte des Bremer Projekts, die nicht in einer Schule tätig sind sowie drittens, die Vergleichsgruppe, d.h. Lehrkräfte, die nicht im Bremer Förderprojekt gearbeitet haben. Hieraus spaltet sich viertens noch eine weitere Gruppe ab, die gesondert betrachtet wird: Lehrkräfte, die ähnliche Erfahrungen in anderen Projektzusammenhängen gemacht haben. Die ersten drei geschlossenen Fragen des Bogens dienen dazu, diese Gruppen zu sortieren (s. *Abschnitt 01 FI*). Dieses Vorgehen erleichtert einerseits die Auswertung, andererseits aber auch den weiteren Befragungsverlauf: Die Fragebogensoftware „soscisurvey“, mit der der Fragebogen erstellt wurde, bietet die Möglichkeit, während des Befragungsprozesses Filter einzusetzen. So werden Fragen, die nur für die ehemaligen Förderlehrkräfte bestimmt sind, auch nur diesen angezeigt. Ebenso werden Fragen, die sich nur an Lehrkräfte richten – und damit die ehemaligen Förderlehrkräfte, die nicht in der Schule tätig sind ausschließen–ausschließlich dieser Gruppe angezeigt. Dies stellt einen enormen Vorteil gegenüber einer schriftlichen Befragung auf Papier dar.

⁵² Haag (2001) setzte für die Rekrutierung der Kontrollgruppe bei der Befragung von Schüler_innen zur Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht eine ähnliche Methode ein.

- *Der Fragebogen muss einen Aufbau aufweisen, der einen einfachen Einstieg ins Thema ermöglicht und zur Befragung motiviert. Inhaltlich soll er sich orientieren an in den vorangegangenen Kapiteln diskutierten Projektzielen und Lernerwartungen auf der Einstellungs-, der Verhaltens- und der Fähigkeiten-/Handlungsebene.*

Die Items in unterschiedlichen Skalen, durch die die Variablen operationalisiert sind, müssen diese gut erklären können. Zudem sollen sie dazu dienen, die in Kapitel 4.2 aufgestellten Untersuchungshypothesen und -fragen zu beantworten, die die Fragestellung der Arbeit präzisieren. Nach den *Filterfragen 01)FI* werden in der Rubrik *Migration und Bildung 02)MB* verschiedene Bereiche (Studium, Lehrberuf, außerschulisch sowie bisher bekannte, dazugehörige Themen und Konzepte) abgefragt, in denen das Thema Migration und Bildung eine Rolle gespielt haben könnte.⁵³ Die dazugehörigen Items können mit *trifft zu* oder *trifft nicht zu* beantwortet werden. Außerdem werden mit dem Thema Bildung und Migration verbundene theoretische Konzepte und Begriffe aufgezählt: Rassismustheorie und -kritik, Strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, Postkoloniale Theorie und Kritik, Mehrsprachigkeit, DaZ (Deutsch als Zweitsprache), Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte, Critical Whiteness, Empowermentkonzepte für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, Interkulturelle Bildung/Kompetenzen, Ausländerpädagogik sowie Elternarbeit im Kontext von Migration. Die Befragungsteilnehmenden sollen einschätzen, mit welchen Themen sie sich bisher auseinandergesetzt haben (*trifft völlig zu, trifft eher zu, trifft weniger zu, trifft überhaupt nicht zu*). Der Abschnitt ermöglicht nicht nur einen einfachen Einstieg ins Thema, sondern er betrifft auf Basis von Selbsteinschätzung die Kenntnisebene und soll zur Überprüfung der *Untersuchungshypothese 1*⁵⁴ (s. Kapitel 4.2) dienen.

Da das Thema Sprachsensibilität und Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bremer Förderunterricht wesentlich ist, wurde ihm in der Befragung ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Im Abschnitt *03)UP (Umgang Praxis)* beziehen sich die Items der ersten Variable *Sprache im Schulalltag* auf den konkreten Umgang mit Sprache in der Schule, in der die befragte Person tätig ist. Die zweite Variable *weitere schulische Angebote* wird mithilfe von Items operationalisiert, die weitere schulische Angebote in Bezug auf den Umgang mit Rassismus und Diskriminierung in der Schule betreffen. Diese beiden Variablen dienen dazu, die Rahmenbedingungen in der Schule zu berücksichtigen, in der die Lehrkräfte tätig sind (s. Kapitel 4.1). In der dritten Variable *eigene Praxis* thematisieren die Items die eigene Unterrichtspraxis und das Verhalten in der Schule. Dabei wird die Kompetenz- und Handlungsebene fokussiert. Die Items dienen der Überprüfung der *Hypothese 3*.⁵⁵ Die Lehrkräfte sollen die Items in diesem Abschnitt, wie auch im Abschnitt *04) UW* und *05) RM* bewerten durch *trifft völlig zu, trifft eher zu, trifft weniger zu* sowie *trifft überhaupt nicht zu*.

Im Abschnitt *04) UW (Umgang Wunsch)* zielen die Items in den Blöcken *Sprache* und *schulische Angebote* auf die Einstellungsebene ab. Die Items orientieren sich inhaltlich an den vorangegangenen beiden ersten Skalen, inklusive der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Sie werden aber mit „Meiner

⁵³ Diese Fragen sind nur denjenigen vorbehalten, die in einer Schule tätig sind. Die ehemaligen Förderlehrkräfte, die nicht in der Schule arbeiten, werden umgehend zu den Fragen weitergeleitet, die alleine den ehemaligen Förderlehrkräften vorbehalten sind (siehe Annex 10.5, Abschnitt 06) FL).

⁵⁴ Hypothese 1 (Kenntnisebene): Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, haben sich intensiver mit dem Thema Migration und Bildung auseinandergesetzt, als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

⁵⁵ Hypothese 3 (Fähigkeiten-/Handlungsebene): Die ehemaligen Förderlehrkräfte sind sprachsensibler und –engagierter in ihrem Schul- und Unterrichtshandeln als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Meinung nach sollte/n...“ eingeleitet. Sie dienen der Überprüfung der *Hypothese 4*⁵⁶ und der *Hypothese 5*.⁵⁷

Mit den Items UP01_04, UP03_05 und UW01_04 soll zudem überprüft werden, wie Lehrkräfte – und insbesondere die Förderlehrkräfte – die schulische Einbindung neu zugewanderter Schüler_innen bewerten.

Im Abschnitt 05)RM (*Relevanz Migration und Bildung*) beziehen sich die Items auf das Studium und seine Vorbereitung auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterrichtshandeln in der Schule. Dieser Abschnitt fokussiert die Kompetenzen und das daraus resultierende Handeln. Mithilfe der Auswertung der Items, die mit *trifft völlig zu*, *trifft eher zu*, *trifft weniger zu* sowie *trifft überhaupt nicht zu* bewertet werden, soll die *Hypothese 2*⁵⁸ beantwortet werden. Außerdem wird zusätzlich eine offene Frage dazu gestellt, was für die Vorbereitung von Lehrkräften in der Lehramtsausbildung in Bezug auf Migration und Schule sinnvoll sei.

Der Abschnitt 06)FL (*ehemalige Förderlehrkräfte*) ist nur den ehemaligen Förderlehrkräften vorbehalten. Es werden zwei geschlossene Fragen gestellt. Zunächst wird die Verweildauer im Förderprojekt erfragt. Anschließend wird eine Bewertung durch die Förderlehrkräfte bezüglich der Bedeutsamkeit des Förderunterrichts in Hinblick auf die Vorbereitung auf die Schulpraxis vorgenommen.⁵⁹ Letztere geschlossene Frage, die in vier Abstufungen mittels *trifft völlig zu* bis hin zu *trifft überhaupt nicht zu* beantwortet werden kann, wird durch eine Reihe offener Fragen ergänzt. Die quantitativ auszuwertende Frage hilft dabei, auch dann eine Einschätzung zu erhalten, wenn offene Fragen von den Befragten nicht (ausreichend) beantwortet werden (Züll 2014, S. 3f.). Die offenen Fragen beziehen sich auf die Relevanz des Förderunterrichts: Erstens, ob es etwas gibt, das im Nachhinein betrachtet, in Bezug auf die Erfahrung als Förderlehrkraft, besonders wichtig war? Zweitens, inwiefern die Erfahrung Einfluss auf den späteren Lebensweg (Engagement, berufliche Entscheidungen) hatte? Drittens, welche Aspekte als verbesserungswürdig betrachtet werden? Zuletzt gibt es noch ein Textfeld, in dem sonstige Anmerkungen gemacht werden können.

Damit potentielle Befragungsteilnehmende durch persönliche Fragen nicht demotiviert oder abgeschreckt werden, werden statistische und persönliche Angaben, die im Befragungskontext relevant sind, erst gegen Ende der Befragung 07)SA (*Statistische Angaben*) abgefragt. Hierzu gehören einerseits geschlossene Fragen, die die Arbeit in der Schule betreffen, wie Lehramtsberuf, Lehrerfahrung, Schultyp, Ruf der Schule, Schätzung des Anteils von Schüler_innen und Kolleg_innen mit Zuwanderungsgeschichte.⁶⁰ Für alle Befragungsteilnehmende werden darüber hinaus Angaben zum Geschlecht und Geburtsjahr erfasst. Außerdem wird abgefragt, welche Sprachen in der Familie gesprochen werden und ob eine Form von eigener oder familiärer Migrationserfahrung vorliegt. Die Angaben können gegebenenfalls weiteren Auswertungsschritten dienlich sein.

⁵⁶ Hypothese 4 (Einstellungsebene): Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, sind offener, was den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachsensibilität anbelangt als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

⁵⁷ Hypothese 5 (Einstellungsebene): Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, sind offener für Angebote und die Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung und Rassismus als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

⁵⁸ Hypothese 2 (Fähigkeiten-/Handlungsebene): Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, fühlen sich durch das Studium besser auf den Unterricht mit mehrsprachigen Schüler_innen vorbereitet als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

⁵⁹ Für diejenigen, die nicht in der Schule tätig sind, gibt es neben *trifft völlig zu* – *trifft überhaupt nicht zu*, auch die Antwortmöglichkeit *keine Schulpraxis vorhanden*.

⁶⁰ Die Filterfunktion verdeckt diese Fragen für die ehemaligen Förderlehrkräfte, die nicht in der Schule tätig sind.

Am Ende wurde die Möglichkeit eingeräumt, in einem offenen Textfeld Ergänzungen vorzunehmen oder Kritik zur Befragung zu äußern (s. Abschnitt 08)KR (Kritik und Ergänzungen)). Dies beinhaltet den psychologischen Effekt, dass die Befragten sich nicht nur als „Erhebungsobjekt“, sondern vielmehr auch als Informant wertgeschätzt fühlen (Meyer 2007, S. 252). Die Befragten haben auf der letzten Seite außerdem die Möglichkeit, eine E-Mailadresse zu hinterlassen, wenn sie an den Ergebnissen der Befragung interessiert sind, an der Verlosung der Büchergutscheine teilnehmen möchten oder an einem Abendessen mit Austauschmöglichkeit mit anderen Lehrkräften Interesse hätten.

- *Die Befragung sollte spezifische Belange von Lehrkräften berücksichtigen.*

In ihrem Artikel „Lehrerinnen und Lehrer kommentieren Fragebögen – Wie quantitative Forschung von qualitativer Forschung lernen kann“ – geben Weiß et al. (2013) einige hilfreiche Hinweise für die schriftliche Befragung von Lehrkräften. Diese Vorschläge wurden bei der Gestaltung des Fragebogens und seiner Items mitberücksichtigt. Um Verärgerungen auszuschließen, gilt es ganz besonders darauf zu achten, orthographisch korrekt wie auch sprachlich klar und präzise zu formulieren (ebd., S. 22f.). Sorgfältiges Korrekturlesen durch Mitarbeiter_innen des Arbeitsbereichs und Rückmeldungen zur Orthographie und Formulierungen aus dem Pre-Test konnten solche Problematiken mindern.

Als hilfreich bewerten Weiß et al. (2013) ausreichend und klar formulierte Instruktionen, die den Fragebogen begleiten und seine Abschnitte kontextualisieren. Außerdem sollte die Notwendigkeit des ggf. spezifischen Vorgehens erläutert werden. Bei der Auswahl von Antwortmöglichkeiten sollten konkretere Angaben (z.B. 0-20%, 20-40%) ungenauen Angaben (z.B. sehr wenig, wenig viel) vorgezogen werden (ebd., S. 23f.). Diese Hinweise wurden grundsätzlich beachtet. Die Items mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurden so formuliert, dass sie möglichst klare Zeit-/Prozentangaben beinhalten.

Darüber hinaus wird vorgeschlagen „heiklere‘ oder sozial evtl. nicht angemessene Sachverhalte“ (ebd., S. 25) in abgeschwächter Form zu formulieren, als normal zu definieren oder den Ausnahmecharakter von unerwünschtem Verhalten zu betonen. Hilfreich sei bei den Instruktionen dabei auch z.B. der Hinweis, dass keine Rechtfertigung erfolgen müsse oder auf die besondere Situation von Lehrkräften einzugehen, etwa durch eine wertschätzende Äußerung (ebd.). Auch diese Ratschläge wurden berücksichtigt. So wurde bspw. der Befragungsblock 04)UW (Umgang Wunsch), der die Einstellungen der Proband_innen betrifft, mit folgendem Vermerk eingeleitet: „Viele Themen im Zusammenhang mit Migration werden in der Schule kontrovers diskutiert. *Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?*“ (s. Fragebogen, Annex 10.5).

- *Der Fragebogen sollte möglichst innerhalb der angekündigten Zeit von zehn Minuten zu bearbeiten sein.*⁶¹

Zur besseren Transparenz für die Befragungsteilnehmenden wurde nach jeder bearbeiteten Seite des Fragebogens der Befragungsfortschritt in Prozent angezeigt.

Die Operationalisierung der Hypothesen erfolgt zwar insbesondere durch geschlossene Fragen mit einer begrenzten und definierten Anzahl möglicher Antwortkategorien (Porst 2014, S. 54). Jedoch wurden auch einige offene Fragen aufgenommen. Dabei wurden auch die Empfehlungen von Weiß et al. berücksichtigt, die für Lehrkräfte ein besonders großes Kommentierungsbedürfnis feststellen: „Starre“

⁶¹ Hier kann angemerkt werden, dass dies je nach Gruppenzugehörigkeit differiert, da beispielsweise die ehemaligen Förderlehrkräfte, die als Lehrkräfte in der Schule arbeiten, einen umfangreicheren Fragenkatalog zu beantworten hatten, als die Lehrkräfte ohne Fördererfahrung oder ehemaligen Förderlehrkräfte, die nicht in der Schule tätig sind. Es gab einige Rückmeldungen, dass die angekündigten zehn Minuten Befragungsdauer nicht ausgereicht hätten.

quantitative Befragungsinstrumente sollten mit einigen offeneren qualitativen Vorgehensweisen ergänzt oder durch sie ersetzt werden (2013, S. 25f.). In einigen Fällen bot es sich schon aufgrund des Forschungsinteresses eher an, offene Fragen zu stellen (Züll 2014), insbesondere bei den Fragen für die Förderlehrkräfte. Unter anderem aufgrund des Hinweises von Züll, Befragungsteilnehmende mit zu vielen offenen Fragen nicht zu überfordern (ebd., S. 3f.), wurde dieses Element sparsam eingesetzt.⁶²

So erhielten die Lehrkräfte die Option für Kommentare, Kritik und Ergänzungen nicht hinter jedem Abschnitt, sondern erst am Ende des Fragebogens (s. Abschnitt 08)KR (*Kritik & Ergänzungen*)). Damit die Lehrkräfte rechtzeitig über diese Kommentar-Möglichkeit informiert waren, wurde darauf vorsorglich bereits zur Einführung in den Fragebogen hingewiesen.

Die quantitativen Item-Blöcke in der Befragung wurden zumindest an zwei Stellen durch offene Fragen aufgelockert, in denen Lehrkräfte weitere Erfahrungen ergänzen konnten (s. Annex10.5, die Abschnitte 03)UP (*Umgang Praxis*) und 05)RM (*Relevanz Migration und Bildung*)). In der offenen Frage des letztgenannten Abschnitts werden die Lehrkräfte nach ihrer Meinung darüber gefragt, was sie für die Vorbereitung von Lehrkräften in Bezug auf Migration und Schule in der Lehramtsausbildung sinnvoll finden. Diese Frage ist auch dahingehend interessant, als dass sie Aufschluss darüber gibt, was sich Lehrkräfte rückblickend für ihr Studium wünschen, bzw. gewünscht hätten. Die Ergebnisse könnten –über den Kontext des Förderprojektes hinaus– für die Reflexion der Lehrer_innenbildung im Kontext von Migration und Bildung an der Universität Bremen –aber auch an anderen Universitäten– genutzt werden.

Eine weitere Form eines offeneren Elements stellt die Möglichkeit für Ergänzungen und Kritik an der Befragung am Ende dar. Außerdem wurden die Fragen zum Förderprojekt, die sich ausschließlich an die ehemaligen Förderlehrkräfte richteten, fast gänzlich offen gestellt.

- *Der Fragebogen sollte keine Stereotype reproduzieren und positive Anreize setzen.*

Steinbach weist darauf hin, dass in Untersuchungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen die Themen ‚Kultur‘ und Mehrsprachigkeit

„quasi ‚von außen‘ (durch die Forscherin/den Forscher) bedeutsam gemacht [werden, d. V.], indem diese beiden Themen in Befragungen explizit angesprochen wurden. In der Diskussion solcher Forschungsbefunde ist unbedingt zu berücksichtigen, dass lediglich in wenigen Untersuchungen in der Art und Weise der Befragung zunächst offen gelassen wurde, inwiefern ‚Kultur‘ und Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration aus Sicht der Befragten überhaupt relevant sind“ (2015, S. 339).

Hierzu ist anzumerken, dass es in der vorgenommenen Untersuchung explizit um das Thema Migration und Bildung, mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, geht. Allerdings ist es für die Befragung relevant zu reflektieren, inwiefern die Nutzung bestimmter Begriffe oder die Formulierung von Items Stereotype reproduzieren könnte. Daher wurde versucht, Fragen oder Items so zu formulieren, dass Kulturalisierungen oder die Reproduktionen von Defiziterwartungen vermieden werden. Stattdessen ist ein Nebenziel der Befragung auch, für die Relevanz von Mehrsprachigkeit in der Schule zu sensibilisieren und Anreize und Ideen zu setzen. Gleichzeitig wirft dies auch die Problematik sozial erwünschten Antwortverhaltens auf. Um etwaige Verzerrungen in diese Richtung zu vermeiden, wurden sieben Items so formuliert, dass entweder die als sozial *erwünscht* zu antizipierende Antwort nicht sofort ins Auge

⁶² Züll weist darauf hin, dass das Beantworten offener Fragen aufwändiger ist für die Befragten als das Auswählen von Kategorien in geschlossenen Fragen. Für die Bereitschaft zur Beantwortung offener Fragen käme es darauf an, wie hoch das Interesse am Thema der Untersuchung und die Relevanz für die/den Befragten seien. Unzufriedene Befragte hätten öfters ein größeres Bedürfnis ausführlicher zu antworten als zufriedene (Züll 2014, S. 2).

sticht, wie z.B. „Meiner Meinung nach sollte in der Schule nur Deutsch gesprochen werden, außer im Fremdsprachenunterricht“ oder negativ ausgedrückt: „Meiner Meinung nach ist die spezielle Auseinandersetzung mit Rassismus in der Schule für Lehrkräfte nicht nötig“ (s. Annex 10.5, Abschnitte 03)UP(Umgang Praxis) und 04)UW (Umgang Wunsch)).⁶³

- Der Fragebogen soll im Pre-Test-Verfahren getestet werden.

Der Fragebogen wurde in einem Pre-Test-Verfahren mit Mitarbeiter_innen des Arbeitsbereichs *Interkulturelle Bildung*, vier Förderlehrkräften, die aktuell im Förderprojekt tätig sind sowie drei Lehrkräften an Bremer Schulen, die in ihrer Studienzeit nicht im Bremer Förderprojekt tätig waren, getestet. Damit konnten die Zeitvorgabe von zehn Minuten überprüft, orthographische Fehler korrigiert, unverständliche Formulierungen oder Items geändert wie auch weitere Aspekte hinzugenommen werden.⁶⁴ Einige Kommentare deuten zudem darauf hin, dass insbesondere der zuvor angesprochene Anspruch an die Befragung erkannt wurde: „Regt zudem zu neuen Ideen für die Unterrichtsvorbereitung an, falls sich vorher keine Gedanken dazu gemacht wurde!“

5.3 Quantitative und qualitative Datenauswertung

Die Daten, die auf Basis der geschlossenen Fragen, bzw. Items erhoben werden, werden mithilfe der Statistik-Software SPSS quantitativ ausgewertet. Um die in Kapitel 4.2 aufgeführten Hypothesen zu überprüfen, müssen Vergleiche zwischen der Kontroll- und Experimentalgruppe durchgeführt werden. Hierbei wird insbesondere mit Verfahren der deskriptiven Statistik gearbeitet. Mittelwertevergleiche mittels t-Test (Rasch et al. 2014a, S. 33ff.) sowie Häufigkeitsverteilungen in Kreuztabellen und Chi-Quadrat-Tests (Rasch et al. 2014b, S. 111ff.) werden dabei helfen, Gruppenunterschiede feststellen und auf Signifikanz überprüfen zu können.⁶⁵

Durch die Fragestellung in den offenen Fragen in den Abschnitten 03)UP (*Umgang Praxis*), 05)RM (*Relevanz Migration und Bildung*) sowie in 06)FL (*Förderlehrkräfte*) (s. Annex 10.5) ist das Thema bereits vorgegeben. Die Antworten werden in Anlehnung an Gläser und Laudel (2013) offen kodiert, wodurch neue Codes induktiv definiert werden. Dieses Vorgehen ermöglicht eine Strukturierung der Inhalte der Antwortpassagen. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der qualitativen Auswertung ergänzend zu den Untersuchungsergebnissen aus der quantitativen Datenauswertung herangezogen oder in eigenen Kapiteln ausgeführt.

6. Merkmale der Umfrageteilnehmenden

In diesem Kapitel werden nun zunächst die Ergebnisse zum Befragungsverlauf und den statistischen Daten zu den Umfrageteilnehmenden ausgewertet.

6.1 Befragungsverlauf

Die dreimalige Bitte zur Teilnahme an der Befragung Migration und Bildung erwies sich bei den Förderlehrkräften als sinnvolles Vorgehen. Die im Abstand von ca. zwei Wochen versendeten Erinnerungs-

⁶³ Hier kritisierte eine Lehrkraft am Ende des Fragebogens, dass sie fast das Wort „nicht“ übersehen hätte, da die vorherigen Fragen alle positiv gestellt waren. Diese Problematik in Bezug auf das Item UW02_04 wurde bei der Auswertung mitberücksichtigt. Eine weitere befragte Person wählte ihre Angaben laut eigener Aussage trotzdem so aus, dass die Antworten ihrem Verständnis nach der sozialen Erwünschtheit entsprächen.

⁶⁴ Besonders bedanke ich mich bei der studentischen Förderlehrerin Rebecca Gotthilf für ihr ausführliches Feedback und die zusätzlichen Item-Vorschläge.

⁶⁵ Vielen Dank auch an Sonja Bandorski für die Unterstützung im Umgang mit SPSS.

E-Mails konnte die Teilnahme an der Befragung um gut die Hälfte steigern. Insgesamt nahmen 78 ehemalige Förderlehrkräfte aus dem Bremer Projekt an der Befragung teil. Von diesen ehemaligen Förderlehrkräften waren zum Zeitpunkt der Befragung 60 Teilnehmende als Lehrkraft an einer Schule und 18 in einem anderen Beruf tätig. Ein Ziel bestand darin, die Grundgesamtheit aller 211 Förderlehrkräfte zu erreichen. Bei 184 ist dies – zumindest technisch – gelungen. Da 78 ehemalige Förderlehrkräfte antworteten, ergibt sich eine Rücklaufquote von ungefähr 42%. Damit entspricht die Stichprobe nahezu 37% der Grundgesamtheit.⁶⁶

Was die Bildung der Vergleichsgruppe anbelangt, so erwies sich die Rekrutierung mithilfe der Weiterleitung des Anschreibens an Kolleg_innen mit etwa gleicher Schulerfahrung als nicht ausreichend. Bei diesem Vorgehen nahmen nur zwölf Lehrkräfte aus den Vergleichsgruppen teil (davon acht Lehrkräfte ohne Fördererfahrung und vier mit Erfahrungen in anderen Projekten). Für das Untersuchungsvorhaben war dies nicht ausreichend, sodass das Bremer Landesinstitut für Schule um Unterstützung gebeten wurde. So wurden insgesamt ca. 500 Referendar_innen und Junglehrkräfte ab Juli 2016 vom Landesinstitut für Schule kontaktiert und wie bei den Förderlehrkräften, noch zwei weitere Male gebeten, an der Befragung teilzunehmen.⁶⁷ Nach Einbezug des LIS nahmen insgesamt 55 Lehrkräfte ohne Fördererfahrung und zwölf Lehrkräfte mit Fördererfahrung durch andere Projekte an der Befragung teil.⁶⁸

Insgesamt nahmen also 145 Personen an der Umfrage *Migration und Schule* teil. Der Zeitraum zur Beantwortung des Online-Fragebogens erstreckte sich vom 17. Mai bis 05. September 2016.⁶⁹ 39 Fälle mussten aus dem Datensatz ausgeschlossen werden, da Standards der Befragung, wie etwa ein größtenteils unvollständig ausgefüllter Fragebogen, die fehlende Zugehörigkeit zu einer Zielgruppe der Untersuchung, oder eine offensichtlich nicht ernsthafte Beantwortung von Fragen, nicht erfüllt wurden.⁷⁰ Neben diesen formalen Kriterien wurden inhaltliche Aspekte berücksichtigt: Nach Durchsicht wurden zwei Fälle nicht in die quantitative Analyse einbezogen, weil es deutliche Hinweise auf eine nicht ernsthafte Beantwortung vorlagen. In einem Fall war dies am Antwortverhalten ersichtlich, da immer „trifft völlig zu“ angewählt wurde.⁷¹ In einem anderen Fall merkt ein_e Proband_in am Ende im Abschnitt 08)KR (*Kritik und Ergänzungen*) im Freifeld an:

„Ich habe mich also bemüht, ihre Befragung auszufüllen, habe aber den Eindruck, dass meine wahre Einstellung in ihrer Befragung sehr rechts gerichtet aussähe. Da ich dieses Bild auf jeden Fall verhindern will, habe ich die Antworten versucht so zu setzen, wie sie passen könnten“ (Nr. 171).

Aufgrund dieser Aussage wurde der Fall aus dem Datensatz für die quantitative Auswertung eliminiert. Für die qualitative Auswertung werden jedoch die Aussagen zu offenen Fragen in die Analyse einbezo-

⁶⁶ Dies ist eine deutliche Verbesserung der Teilnahmequote im Vergleich zur Online-Befragung von Förderlehrkräften im Jahr 2010 (s. Kapitel 3.3.6). Bezogen auf 45 Teilnahmen von 131 Förderlehrkräften ergibt dies eine Rücklaufquote von 34%.

⁶⁷ Da die erste Aufforderung zur Teilnahme an der Umfrage genau in den Zeitraum des Schulferienbeginns fiel, wurde die zweite Erinnerungsmail erst sechs Wochen später versendet und eine dritte Aufforderung drei Wochen später.

⁶⁸ Insgesamt muss für die Befragung von Lehrkräften festgestellt werden, dass Ferienzeiten oder Prüfungsphasen (Abitur) erhebliche Auswirkungen auf die Teilnahmebereitschaft haben können.

⁶⁹ Durch die Selbstselektion durch die Online-Befragung.

⁷⁰ Aussortiert wurden diejenigen Fälle, in denen die Befragung vor Beantwortung des Großteils der Items (80%) bis einschließlich der Abschnitte 06)FL (*ehemalige Förderlehrkräfte*) oder 05)RM (*Relevanz Migration und Bildung*) abgebrochen wurde. Dies impliziert, dass das (teilweise) Auslassen der statistischen Angaben kein Ausschlusskriterium ist, sofern der Großteil der thematisch gebundenen Items beantwortet wurde. Außerdem wurden vier Lehrkräfte von der Befragung ausgeschlossen, da sie mit zwölf, 22 und 34 Jahren eine Lehrerfahrung aufweisen, die deutlich von der Zielgruppe abweicht. Sie eignen sich nicht als Fälle in der Vergleichsgruppe, weil Personen in der Gruppe der ehemaligen Förderlehrkräfte aufgrund des Projektbeginns frühestens ab 2006 in einer Schule tätig sein konnten.

⁷¹ In Kapitel 5.2 zur Fragebogengestaltung wurde bereits angedeutet, dass diese Problematik auftauchen könnte. Das Einbauen der negativ formulierten Items konnte dieses Antwortverhalten zumindest in Grenzen halten.

gen. Der dargelegte Kommentar deutet in Hinblick auf eine kritische Auseinandersetzung mit der Befragung darauf hin, dass möglicherweise überwiegend Lehrkräfte die Befragung abgebrochen haben könnten, die das Thema oder die Antwortmöglichkeiten für problematisch halten. Das würde bedeuten, dass nicht nur in der Zielgruppe, sondern auch in der Kontrollgruppe eher überdurchschnittlich am Thema interessierte Personen befragt wurden. Damit dürften eventuelle Unterschiede in der Realität durchaus stärker als schwächer ausgeprägt sein.

Nach der Datenbereinigung blieben schließlich insgesamt 105 Fälle im Datensatz für die Auswertung übrig (Tabelle 1). Zur Experimentalgruppe gehören 48 ehemalige Förderlehrkräfte, die inzwischen in einer Schule tätig sind (ehemalige Förderlehrkräfte I). Die Kontrollgruppe beinhaltet 36 Lehrkräfte ohne Fördererfahrung (Lehrkräfte I) und 8 Lehrkräfte, die eine Fördererfahrung aus anderen Projekten aufweisen (Lehrkräfte II), umfasst also insgesamt 44 Personen.⁷²

Tabelle 1: Teilnahme an der Befragung *Migration und Schule* differenziert nach Vergleichsgruppen (F101 – F03)

Befragungs- teil- nahme	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe		Ehemalige För- derlehrkräfte II	insge- samt
	Ehemalige Förder- lehrkräfte I	Lehrkräfte I	Lehrkräfte II		
ohne Datenbereini- gung	60	55	12	18	145
nach Datenbereini- gung	48	36	8	13	105
Vergleichsgrup- pen	48	44		13	105

Zudem gibt es noch 13 ehemalige Förderlehrkräfte, die nicht in der Schule tätig sind (ehemalige Förderlehrkräfte II). Sie sind für die qualitative Auswertung der Fragen im Abschnitt 06) *FL (ehemalige Förderlehrkräfte)* des Fragebogens (s. Annex 10.5) interessant. Das bedeutet, dass für die Auswertung der qualitativen Fragen Daten von 61 ehemaligen Förderlehrkräften genutzt werden können.

6.2 Statistische Daten zu den Umfrageteilnehmenden

Wurde im vorherigen Abschnitt der Verlauf der Befragungen dargelegt, folgt nun eine Darstellung und Auseinandersetzung mit den statistisch erhobenen persönlichen Daten. Diese Daten beschreiben die Befragten hinsichtlich persönliche Merkmale und Informationen zur Ausbildung und Tätigkeit als (werdende) Lehrkraft. So wird ein Eindruck bezüglich der Befragten gegeben. Dieser unterstützt die Einordnung der in Kapitel 7 analysierten Ergebnisse.

6.2.1 Persönliche Angaben

- *Geschlecht und Geburtsjahr*

Alle Befragungsteilnehmenden sollten Angaben zu ihrem Geschlecht und Geburtsjahr machen (s. Annex 10.5, SA08 und SA09).

⁷² Die acht Lehrkräfte, die nicht im Bremer Förderprojekt gearbeitet haben, aber angegeben haben, in einem ähnlichen Projekt gearbeitet zu haben, werden in der Auswertung zur Kontrollgruppe hinzugenommen, damit die Fallzahlen in den Vergleichsgruppen ausgeglichen sind. In der Auswertung werden jedoch gelegentlich die diese acht Lehrkräfte rausgenommen, um ihren Einfluss auf das Ergebnis zu überprüfen.

Von allen Umfrageteilnehmenden gaben 69% das weibliche Geschlecht an, fast ein Viertel das männliche und 7% ließen die Frage unbeantwortet. Zwischen den Vergleichsgruppen sind hierbei signifikante Unterschiede festzustellen:

So ordnen sich von den ehemaligen Förderlehrkräften drei Viertel dem weiblichen Geschlecht zu. Dies entspricht etwa dem Anteil der weiblichen Teilnehmer_innen in einer älteren Befragung der Bremer Förderlehrkräfte im Jahr 2010 (Gruhn und Karakaşoğlu 2011a; s. Kapitel 3.3.6) wie auch dem Anteil derjenigen 184 ehemaligen Förderlehrkräfte, deren E-Mailadressen mit dem Anschreiben zumindest technisch erreicht werden konnten.

Die Kontrollgruppe, d.h. diejenigen, die nicht im Bremer Förderprojekt tätig waren, setzt sich aus insgesamt 44 Personen zusammen. Der Anteil der weiblichen Befragungsteilnehmenden liegt bei fast drei Fünftel (s. Annex 10.6, Tabelle 8).

Das Geburtsjahr der Befragungsteilnehmenden variiert zwischen 1963 und 1993. Die ehemaligen Förderlehrkräfte geben ein Geburtsjahr zwischen 1967 und 1993 an. Die Kontrollgruppe bewegt sich ähnlich zwischen den Geburtsjahrgängen 1963 bis 1991. Insofern sind die Gruppen altersmäßig vergleichbar.

- *Familiensprache(n) und Zuwanderungsgeschichte*

Die Befragten sollen im Fragebogen angeben, mit welchen Sprachen sie in ihren Familien aufgewachsen sind (s. Annex 10.5, SA10). 78% aller Befragten geben an, in der Familie ausschließlich mit der deutschen Sprache aufgewachsen zu sein. Ein Zehntel ist außer mit Deutsch, mit einer anderen Sprache und 7% mit zwei zusätzlichen Sprachen aufgewachsen. Insgesamt wurde nur bei 4% der befragten Personen in den Familien kein Deutsch gesprochen.⁷³ Das bedeutet, dass ein Fünftel der Befragten, mehrsprachig aufgewachsen ist (s. Annex 10.6, Tabelle 8). Die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen sind marginal. Abgesehen von Deutsch, wurden als Familiensprachen von jeweils fünf Befragten Russisch und Englisch angegeben, drei nannten Türkisch, jeweils zwei Polnisch, Ukrainisch, Französisch, Plattdeutsch und jeweils eine Bulgarisch, Arabisch, Ungarisch, Niederdeutsch, Schlesisch und Italienisch.

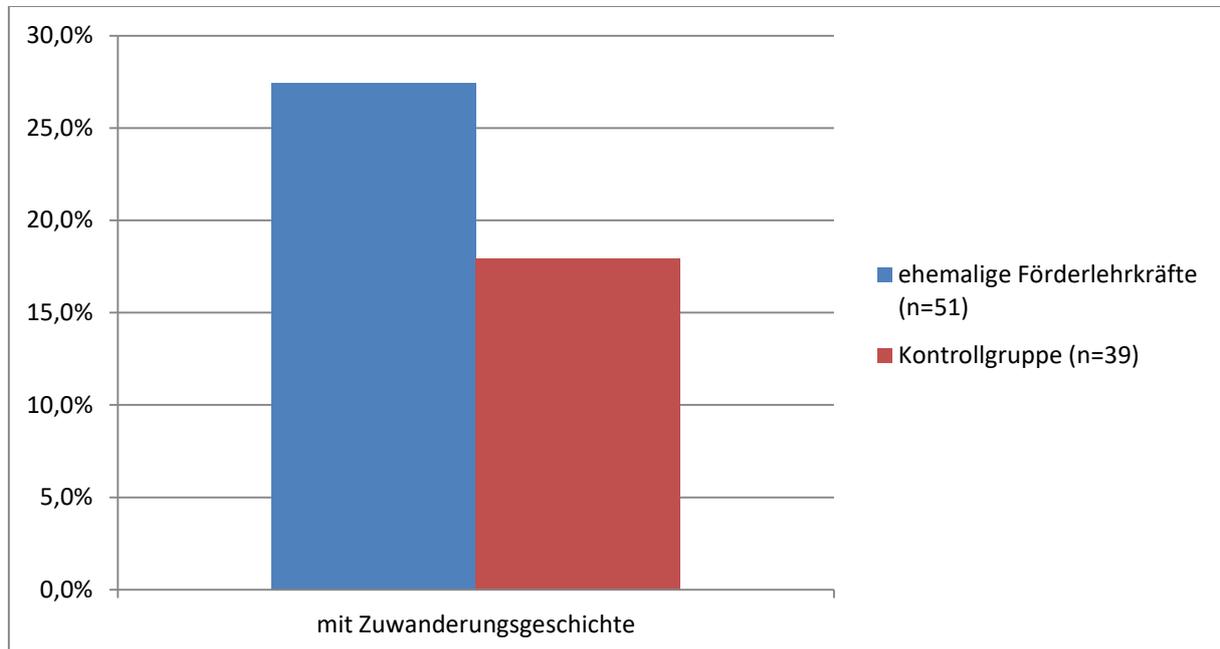
Mit Hilfe von vier verschiedenen Items wurden Daten zur Migrationserfahrung erhoben (s. Annex 10.5, SA11). Die Befragungsteilnehmenden sollten mit ‚trifft zu‘ oder ‚trifft nicht zu‘ angeben, ob sie selbst und ob beide Elternteile in Deutschland geboren sind. Um zu erfassen, ob sie eine Migrationserfahrung als neu Zugewanderte in einem anderen Schulsystem gemacht haben, sollten sie darüber hinaus angeben, ob sie im Schulalter nach Deutschland migriert sind oder Deutschland für mindestens ein Jahr verlassen haben und im Ausland eine Schule besucht haben.

Bei den ehemaligen Förderlehrkräften war ein Zehntel nicht in Deutschland geboren und ein Fünftel besaß mindestens ein nicht in Deutschland geborenes Elternteil. Bei der Kontrollgruppe fallen die jeweiligen Anteile etwas geringer aus, wobei keine signifikante Differenz auszumachen ist. Bemerkenswert ist, dass 10% der Förderlehrkräfte erst im Schulalter nach Deutschland migriert sind, während dies in der Kontrollgruppe auf niemanden zutrifft. Weiterhin gibt ein Fünftel aller Befragten an, Deutschland im Schulalter für mindestens ein Jahr verlassen zu haben. Hierbei liegt der relative Anteil

⁷³ Eine befragte Person ist ausschließlich mit einer anderen Sprache und drei mit zwei anderen Sprachen als Deutsch aufgewachsen.

bei den ehemaligen Förderlehrkräften mehr als doppelt so hoch, wie bei den Personen aus der Vergleichsgruppe (s. Annex 10.6, Tabelle 8).

Abbildung 1: Zuwanderungsgeschichtedifferenziert nach Vergleichsgruppen



SA11, s. Annex 10.6, Tabelle 8

In Abbildung 1 ist gut zu sehen, dass die beiden Vergleichsgruppen keine signifikanten Unterschiede aufweisen: Unter den ehemaligen Förderlehrkräften können mit 28% (14 Personen) im Vergleich zu 18% (7 Personen) aus der Kontrollgruppe etwas mehr Personen in die Kategorie „mit Zuwanderungsgeschichte“ eingeordnet werden.⁷⁴

Mit Hilfe dieser Variable kann überprüft bzw. kontrolliert werden, inwiefern die Zuwanderungsgeschichte der Befragungsteilnehmenden einen Einfluss hat oder nicht.⁷⁵

6.2.2 Angaben zum Studium, Lehrberuf und zur Schule

Neben den persönlichen Angaben wurden von allen Lehrkräften weitere Daten zu Studien- und Arbeitsort, Lehrberuf und -erfahrung, Schulart wie auch Ruf der Schule erfasst (zum Überblick s. Annex 10.6, Tabelle 8). Außerdem sollten die Lehrkräfte einschätzen, wie hoch der Anteil der Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte an ihrer Schule ist.⁷⁶

• Studien- und Arbeitsort

Alle Befragungsteilnehmenden wurden eingangs darum gebeten, den Ort ihres Studiums anzugeben (s. Annex 10.5, F101). Insgesamt haben 90% in Bremen studiert. Im Gegensatz zu den ehemaligen Förderlehrkräften haben in der Kontrollgruppe 23% nicht in Bremen studiert (s. Annex 10.6, Tabelle 8).

⁷⁴ Laut Bildungsbericht von 2010 liegt der Anteil an Lehrkräften mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ insgesamt bei 4,7% in Deutschland. Damit ist der Anteil an von Personen mit Zuwanderungsgeschichte innerhalb beider Vergleichsgruppen vergleichsweise hoch.

⁷⁵ Die Zusammenhänge aller Items mit dieser Variable werden in den entsprechenden Kapiteln kontrolliert. Sie werden aber nur dann angezeigt, wenn sich Ergebnisse im Chi-Quadrat-Test als signifikant erweisen.

⁷⁶ Den 13 ehemaligen Förderlehrkräften, die nicht in einer Schule tätig sind, wurden die zu Lehrberuf und Schule nicht vorgelegt. Insofern ergibt sich für diese Fragen eine maximale Anzahl von Befragungsteilnehmenden von n=92.

Dieser Unterschied lässt sich dadurch begründen, dass die ehemaligen Förderlehrkräfte des Projekts in der Regel an der Universität Bremen studiert haben, Personen aus der Kontrollgruppe möglicherweise jedoch in anderen Bundesländern studiert haben und nun als Referendar_innen oder Lehrkräfte in Bremen tätig sind. Zusätzlich wurden alle Lehrkräfte darum gebeten, Angaben zum Arbeitsort zu machen (s. Annex 10.5, SA01).

Hierbei fällt auf, dass nur 55% der ehemaligen Förderlehrkräfte in Bremen tätig ist. In der Kontrollgruppe sind es 86% (s. Annex 10.6, Tabelle 8). Der Zusammenhang ist damit erklärbar, dass ein Großteil der Kontrollgruppe mithilfe des Bremer Landesinstituts für Schule zusammengestellt wurde.⁷⁷

- **Lehrberuf und Lehrerfahrung**

Es wurde zudem erhoben, ob die befragten Personen als Lehrkraft, Referendar_in oder in einer sonstigen Tätigkeit beschäftigt sind (s. Annex 10.5, SA02). 63% geben an, als Lehrkräfte und nahezu ein Drittel als Referendar_innen tätig zu sein. 3% vermerken, als Aushilfs- oder Vertretungslehrkraft tätig zu sein. Der relative Anteil an Lehrkräften ist bei den ehemaligen Förderlehrkräften um 20% größer als bei der Kontrollgruppe.

Demgegenüber gibt es bei den Referendar_innen ein entsprechendes Verhältnis von 23 zu 45% (s. Annex 10.6, Tabelle 9).⁷⁸ Dies ist mit der Mobilisierung der Kontrollgruppe über das Bremer Landesinstitut für Schule erklärbar, das Referendar_innen und junge Lehrkräfte angeschrieben hat (s. Kapitel 6.1).

Außerdem wurden die Lehrkräfte danach gefragt, wie viel Lehrerfahrung sie bereits haben (s. Annex 10.5, SA03).⁷⁹ Von den befragten Lehrkräften haben ca. 70% eine Lehrerfahrung von bis zu 3 Jahren und die übrigen 30 Prozent 4 bis 7 Jahre. Die Verteilung zwischen den Vergleichsgruppen ist ähnlich (s. Annex 10.6, Tabelle 10).

- **Schulart und Ruf der Schule**

Die Lehrkräfte wurden außerdem danach gefragt, an welchen Schultyp(en) sie tätig sind (s. Annex 10.5, SA04). Insgesamt geben drei Viertel der befragten Lehrkräfte an, nur an einer Schule, nahezu ein Viertel an zwei Schulen und jeweils 1% an drei bzw. vier Schulen tätig zu sein. Hauptsächlich arbeiten die Befragten mit 43% in Oberschulen, mit einem Drittel auf dem Gymnasium und 21% in Grundschulen (s. Annex 10.6, Tabelle 8).

In Abbildung 2 werden die Vergleichsgruppen und ihre Aufteilung auf die unterschiedlichen Schultypen dargestellt. Dabei fällt auf, dass mit 11% gegenüber 31%, wesentlich mehr Personen aus der Kontrollgruppe in Grundschulen tätig sind. Dies könnte damit zusammenhängen, dass das Förderprojekt eine Förderung von Schüler_innen erst ab der Sekundarstufe I vorsieht. Etwas mehr Förderlehrkräfte geben an, an Gesamtschulen tätig zu sein (16 zu 8%), während die Kontrollgruppe bei den Berufsschulen dominiert (12 zu 5%) (s. Annex 10.6, Tabelle 8).⁸⁰ Dass kaum Lehrkräfte angeben in Real- oder Hauptschu-

⁷⁷ Als alternative Arbeitsorte aufgeführt werden hauptsächlich Orte in Niedersachsen, Bremerhaven, Hamburg oder Nordrhein-Westfalen. Jeweils eine Person gibt Berlin, Braunschweig und Karlsruhe als Arbeitsort an.

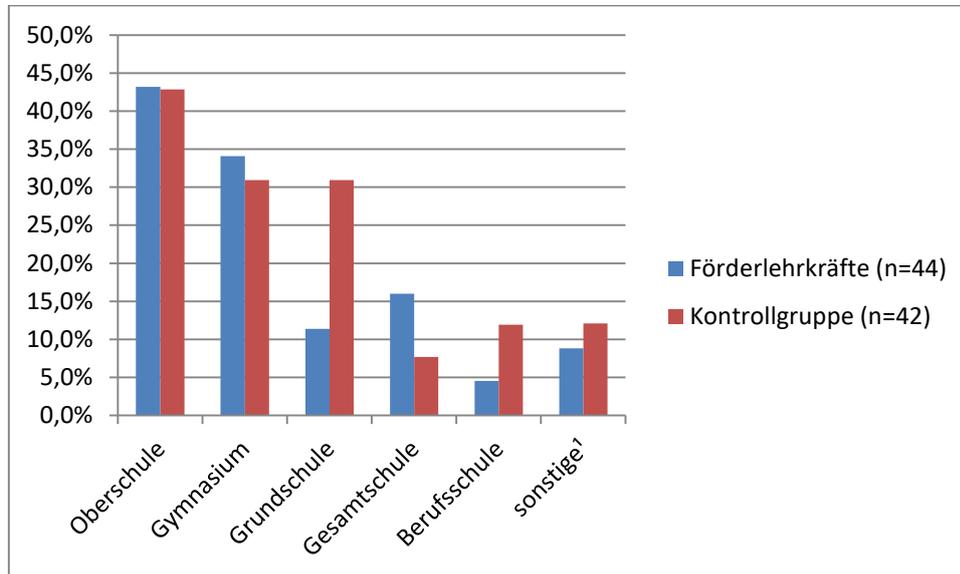
⁷⁸ Der Unterschied wird mit einem Wert von 0,08 im Chi-Quadrat-Test allerdings knapp als nicht signifikant ausgewiesen.

⁷⁹ Wie bereits in Kapitel 6.1 geschildert, wurden diejenigen Lehrkräfte aus der Befragung ausgeschlossen, die mehr als zehn Jahre Berufserfahrung aufweisen.

⁸⁰ Da die Zelhäufigkeiten in diesen Fällen weit unterhalb von einem Wert von 5 liegen, wurden hier keine Signifikanztests durchgeführt.

len tätig zu sein, könnte damit begründet werden, dass es diese Schultypen in Bremen und auch anderen Bundesländern seit einigen Jahren nicht mehr gibt. In Bremen verbreitet ist der Sekundarschultypus Oberschule und Gymnasium.

Abbildung 2: Lehtätigkeit nach Schulart differenziert nach Vergleichsgruppen

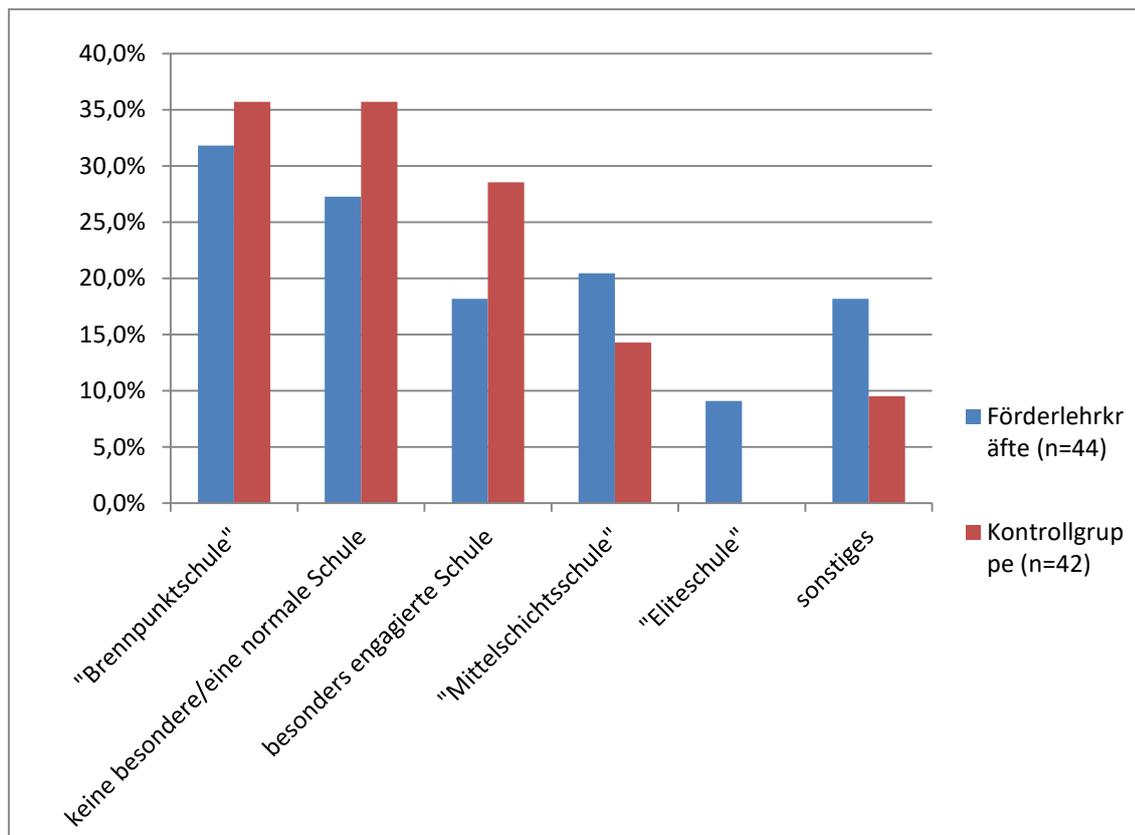


SA04, s. Annex 10.6, Tabelle 8

¹ Realschule, Werkschule, Förderschule, Hauptschule, Fachoberschule oder Schule für Erziehungshilfe

Zudem wurden die Lehrkräfte gebeten, den Ruf ihrer Schule in der Öffentlichkeit einzuschätzen (s. Annex 10.5, SA07). Die Förderlehrkräfte sind seltener an Schulen mit dem Ruf einer ‚Brennpunktschule‘ oder besonders engagierten Schule tätig als die Kontrollgruppe, aber häufiger an Mittelschicht- und Elitenschulen (s. Annex 10.6, Tabelle 8). Dies Ergebnis könnte darin begründet liegen, dass die Kontrollgruppe überwiegend in Bremen, bei den Förderlehrkräften aber fast die Hälfte anderswo angestellt ist. Auf einen geographischen Effekt deuten auch die Angaben zur Einschätzung des Anteils von Kinder mit Zuwanderungsgeschichte an der eigenen Schule hin, der bei der Kontrollgruppe höher ist (s. Abbildung 3).

Abbildung 3: Ruf der Schule differenziert nach Vergleichsgruppen⁸¹



SA07, s. Annex 10.6, Tabelle 8

Unter sonstiges werden unterschiedliche Anmerkungen gemacht wie: „für eine Stadtteilschule mit dem Schwerpunkt Inklusion hat die Schule einen verhältnismäßig guten Ruf - von bildungsnahen Elternhäusern wird sie allerdings eher gemieden“ (Nr. 187, ehemalige Förderlehrkraft) oder „Schule für das links/grün orientierte Bildungsbürgertum (nicht konservativ!)“ (Nr. 192, ehemalige Förderlehrkraft).

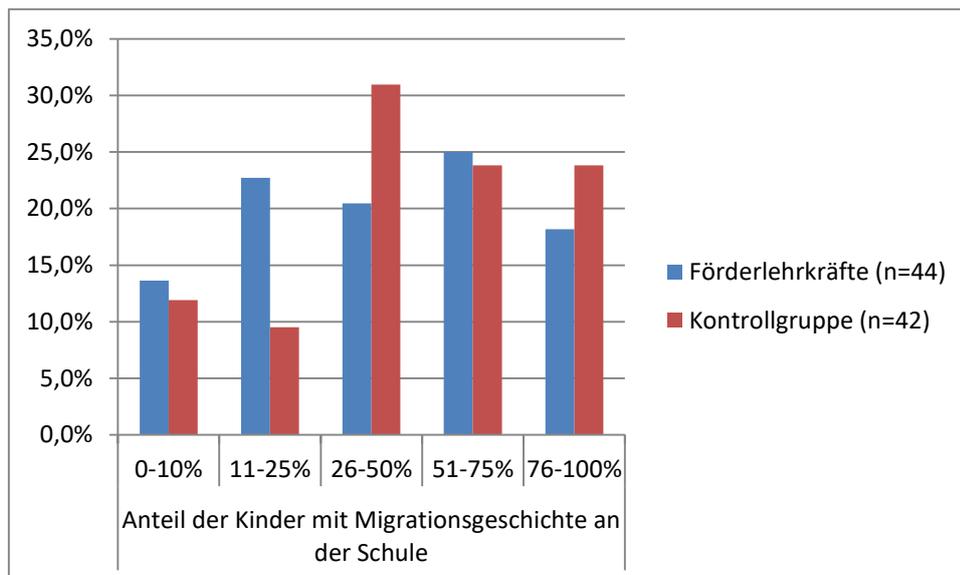
- **Anteil der Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte**

Die Lehrkräfte sollten außerdem einschätzen, wie hoch der Anteil an Schüler_innen an der Schule mit Zuwanderungsgeschichte ist (s. Annex 10.5, SA05).

Insgesamt sind nur 13% in einer Schule tätig, in der bis zu 10% der Kinder Zuwanderungsgeschichte eine besitzen. Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte schätzt ein, an einer Schule tätig zu sein, in der mehr als die Hälfte der Kinder Zuwanderungsgeschichte haben (Annex 10.6, Tabelle 11). In Abbildung 4 werden nicht signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen sichtbar. So geben beispielsweise 64% der ehemaligen Förderlehrkräfte an, in einer Schule zu arbeiten mit einem Anteil an Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte höher als 26%. In der Kontrollgruppe sind es allerdings 79% (s. Annex 10.6, Tabelle 11).

⁸¹ Die Unterschiede sind in keinem der Fälle signifikant.

Abbildung 4: Anteil der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte an der Schule differenziert nach Vergleichsgruppen



SA05, s. Annex 10.6, Tabelle 11

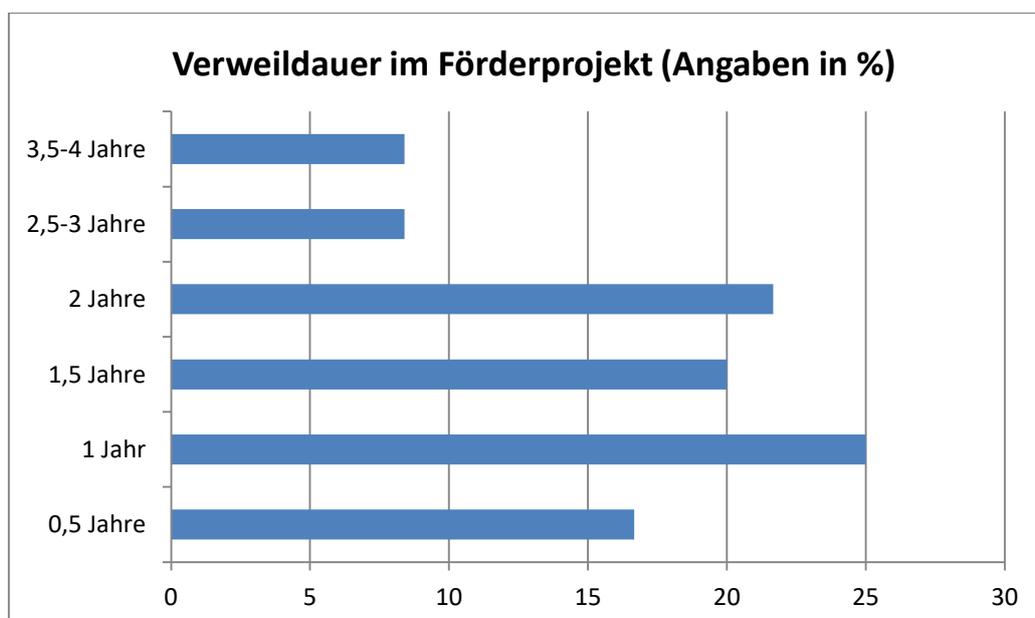
Abschließend ist festzustellen, dass die Merkmale der Vergleichsgruppen –insbesondere Alter und Lehrerfahrung– nicht stark differieren und eine Vergleichbarkeit der Gruppen somit gegeben ist.

6.2.3 Verweildauer der Förderlehrkräfte im Projekt

Alle ehemaligen Förderlehrkräfte sollten angeben, wie viele Jahre sie als Förderlehrkraft im Projekt mitgearbeitet haben (s. Annex 10.5, *FL01*).⁸²

In Abbildung 5 wird die Verweildauer der Förderlehrkräfte im Projekt dargestellt.

Abbildung 5: Verweildauer der Förderlehrkräfte im Projekt



FL01, s. Annex 10.6, Tabelle 12

⁸²Hierzu wurden in halbjährigen Abstufungen Antwortoptionen von *0,5 Jahre* bis *5 Jahre und mehr* vorgegeben.

Mit 83% hat der Großteil der ehemaligen Förderlehrkräfte eine Projekterfahrung von bis zu zwei Jahren (s. Annex 10.6, Tabelle 12). Am häufigsten genannt wird eine Projektmitarbeit von einem Jahr. Ungefähr 17% arbeiten nur ein halbes Jahr im Projekt mit, und ein vergleichbar großer Anteil zweieinhalb bis vier Jahre.

7. Langfristige Effekte der Förderlehrfähigkeit

Im Folgenden werden die in Kapitel 4.2 aufgestellten Untersuchungshypothesen und -fragen überprüft. Dabei werden quantitative Ergebnisse um die Erkenntnisse aus der qualitativen Auswertung ergänzt.

7.1 Auseinandersetzung mit Themen im Bereich Migration und Bildung

In diesem Kapitel wird erörtert, inwiefern das Förderprojekt zur Auseinandersetzung mit Themen im Bereich Migration und Bildung anregen kann. Dafür sind nicht nur die Erkenntnisse aus der quantitativen Datenauswertung hilfreich (s. Kapitel 7.1.1), sondern auch die Analyse der offenen Frage an die Förderlehrkräfte (s. Kapitel 7.1.2).

7.1.1 Ehemalige Förderlehrkräfte und Lehrkräfte ohne Fördererfahrung im Vergleich

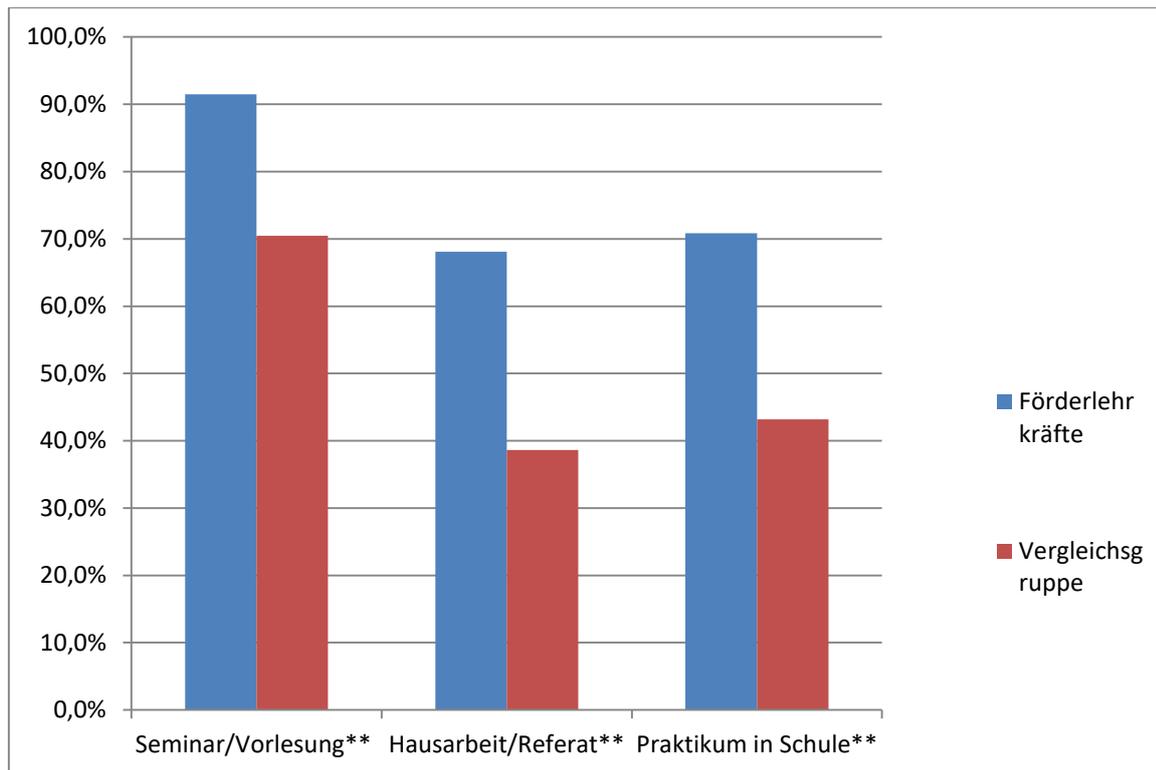
Mithilfe der Items aus dem Block *Migration und Bildung* (s. Annex 10.5, 02)MB) soll die erste Hypothese überprüft werden, die sich auf die Wissens-, bzw. Kenntnisebene der Lehrkräfte bezieht und wie folgt lautet:

Untersuchungshypothese 1: Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, haben sich intensiver mit dem Thema Migration und Bildung auseinandergesetzt, als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Die ersten drei Items, die die Variable *Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung im Studium* operationalisieren, weisen alle drei nach dem Chi-Quadrat-Test nach Pearson einen sehr signifikanten Unterschied zwischen den ehemaligen Förderlehrkräften und der Vergleichsgruppe auf. Über 90% der ehemaligen Förderlehrkräfte gaben an, im Studium mindestens ein Seminar oder eine Vorlesung zum Thema besucht zu haben. Dazu gehört das Vorbereitungsseminar. Mit 70% ist dies bei der Vergleichsgruppe deutlich geringer.⁸³ Auch bei dieser Gruppe gaben sieben an, Seminare oder Vorlesungen besucht zu haben. Weitere sehr signifikante Unterschiede ergeben sich für die anderen universitätsbezogenen Aussagen: So haben sich unter den ehemaligen Förderlehrkräften deutlich mehr in Form einer Hausarbeit oder Referat mit dem Thema Migration und Bildung auseinandergesetzt oder ein Praktikum an einer Schule mit dem Schwerpunkt gemacht (s. Abbildung 6).

⁸³ Der Unterschied wird noch deutlicher und bleibt weiterhin sehr signifikant, wenn die acht Lehrkräfte von der Berechnung ausgenommen werden, die in einem anderen Zusammenhang als Förderlehrkraft unter fachlicher Leitung gearbeitet hatten.

Abbildung 6: Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung im Studium



MB01, s. Annex 10.7, Tabelle 13

*=signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,05$)

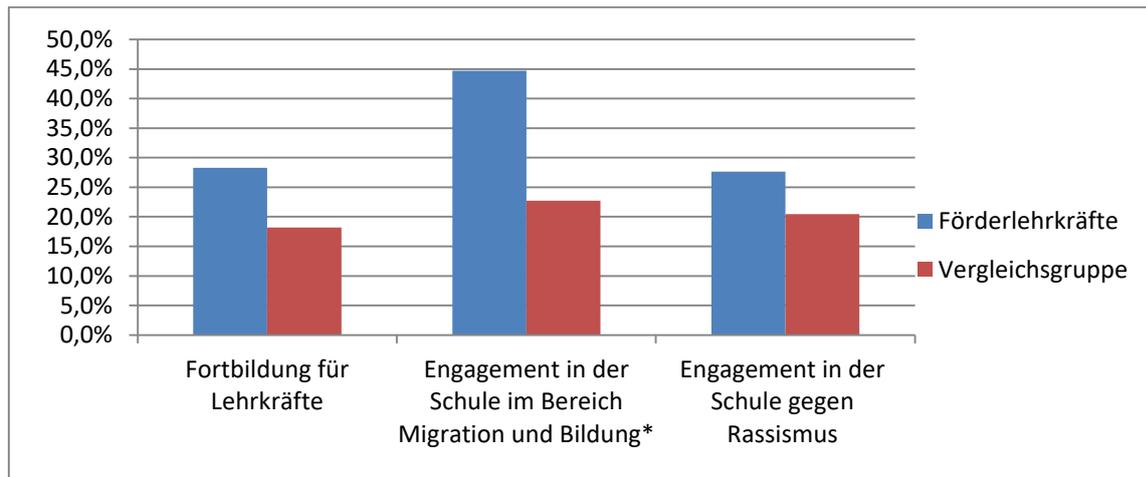
**=sehr signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,01$)

***=hochsignifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,001$)

Auch im Bereich Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung im Lehrberuf lassen sich Unterschiede zwischen den ehemaligen Förderlehrkräften und der Kontrollgruppe ausmachen (s. Abbildung 7). So geben mehr ehemalige Förderlehrkräfte an, schon einmal eine Fortbildung für Lehrpersonen besucht zu haben und sich in der Schule im Bereich Migration und Bildung oder Rassismus zu engagieren. Beim Engagement in der Schule fällt der Unterschied mit ca. 50 zu 21% am deutlichsten aus (s. Annex 10.7, Tabelle 13).⁸⁴

⁸⁴ Nur bei diesem Item ist der Unterschied nach dem Chi-Quadrat-Test signifikant.

Abbildung 7: Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung im Lehrberuf



MB02, s. Annex 10.7, Tabelle 13

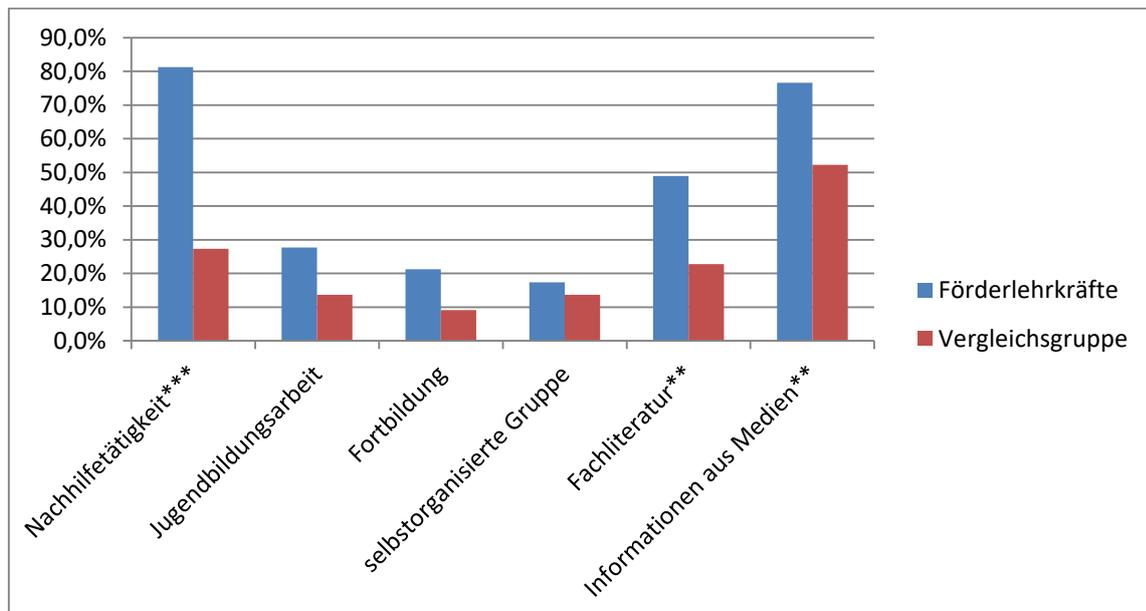
*=signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,05$)

**=sehr signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,01$)

***=hochsignifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,001$)

Unterschiede zwischen den ehemaligen Förderlehrkräften und der Kontrollgruppe lassen sich auch bei der außerschulischen Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung feststellen (s. Abbildung 8). Gesondert festzuhalten ist hier der hochsignifikante Unterschied bezüglich der Frage „*Ich habe mich mit dem Thema Migration und Bildung befasst, weil dies im Rahmen meiner Nachhilfetätigkeiten relevant war bzw. ist*“. Zudem ist ein sehr signifikanter Unterschied zu vermerken in Bezug auf das Lesen von Fachliteratur oder Informationen aus den Medien zum Thema Migration und Bildung (s. Tabelle 13).

Abbildung 8: außerschulische Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung



MB03, s. Annex 10.7, Tabelle 13

*=signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,05$)

**=sehr signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,01$)

***=hochsignifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,001$)

Insgesamt betrachtet geben wenige Lehrkräfte an, sich im Rahmen von außerschulischer Jugendbildungsarbeit, Fortbildungen oder selbstorganisierten Gruppen mit dem Schwerpunkt Migration und Bildung beschäftigt zu haben. Die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen zugunsten der ehemaligen Förderlehrkräfte (s. Abbildung 8) sind in diesen Fällen statistisch nicht signifikant (s. Annex 10.7, Tabelle 13). Allerdings kann in Bezug auf das Item MB02_01, ob mindestens eine außerschulische Fortbildung besucht wurde, ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den Lehrkräften mit und ohne Zuwanderungsgeschichte ausgemacht werden. Während dies die Hälfte von 18 Personen mit Zuwanderungsgeschichte bejahen, sind es nur 7% von 61 Personen ohne Zuwanderungsgeschichte. Die erhobenen Ergebnisse fügen sich insofern in die Forschungslandschaft ein, als dass bei Lehramtsstudierenden, bei denen das Merkmal Migrationshintergrund hergestellt wird, eine stärker ausgeprägte ungleichheitssensible pädagogische Motivation festgestellt werden konnte (Bandorski und Karakaşoğlu 2013, S.142).

Außerdem wurden die teilnehmenden Lehrkräfte danach gefragt, mit welchen Themen und Konzepten sie sich bisher auseinandergesetzt haben. Die Lehrkräfte sollten hierzu die Intensität der Auseinandersetzung für die in Tabelle 2 aufgelisteten Themen einschätzen. Um zu prüfen, ob es in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Konzepten signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen gibt, wurde ein Mittelwertevergleich mittels t-Test und ein Chi-Quadrat-Test nach Pearson durchgeführt (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Beschäftigung mit konkreten Konzepten im Bereich Migration und Bildung differenziert nach Vergleichsgruppen (MB04)

MB04	Items	Förderlehrkräfte (Mittelwert)	Kontrollgruppe (Mittelwert)	t-Test	Chi-Quadrat-Test	Chi-Quadrat-Test (dichotomisiert) ¹
		<i>1=trifft völlig zu</i>	<i>2=trifft eher zu</i>	<i>3=trifft weniger zu</i>	<i>4=trifft überhaupt nicht zu</i>	
_01	Mehrsprachigkeit	1,67	2,07	0,04*	0,04*	0,26
_02	DaF (Deutsch als Fremdsprache) oder DaZ (Deutsch als Zweitsprache)	2,15	2,3	0,49	0,4	0,44
_03	Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte	2,23	2,52	0,18	0,28	0,22
_04	Interkulturelle Bildung/Kompetenzen	1,87	2,27	0,02*	0,02*	0,003**
_05	Ausländerpädagogik	3,15	3,39	0,18	0,54	0,22
_06	Elternzusammenarbeit im Kontext von Migration	2,48	2,95	0,02*	0,07	0,04*
_07	Strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte	2,29	2,89	0,008**	0,03*	0,09
_08	Rassismustheorie und -kritik	2,92	3,16	0,21	0,17	0,86
_09	Postkoloniale Theorie und Kritik	3,25	3,48	0,23	0,34	0,72
_10	Empowermentkonzepte für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte	3,42	3,57	0,34	0,73	0,41
_11	Critical Whiteness	3,35	3,59	0,14	0,50	0,23

¹ Zur besseren Lesbarkeit wurden die Ausprägungen in den Abbildungen dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘. Aus diesem Grunde wurde ein weiterer Chi-Quadrat-Signifikanztest durchgeführt, der diese Dichotomisierung berücksichtigt.

*=signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,05$)

**=sehr signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,01$)

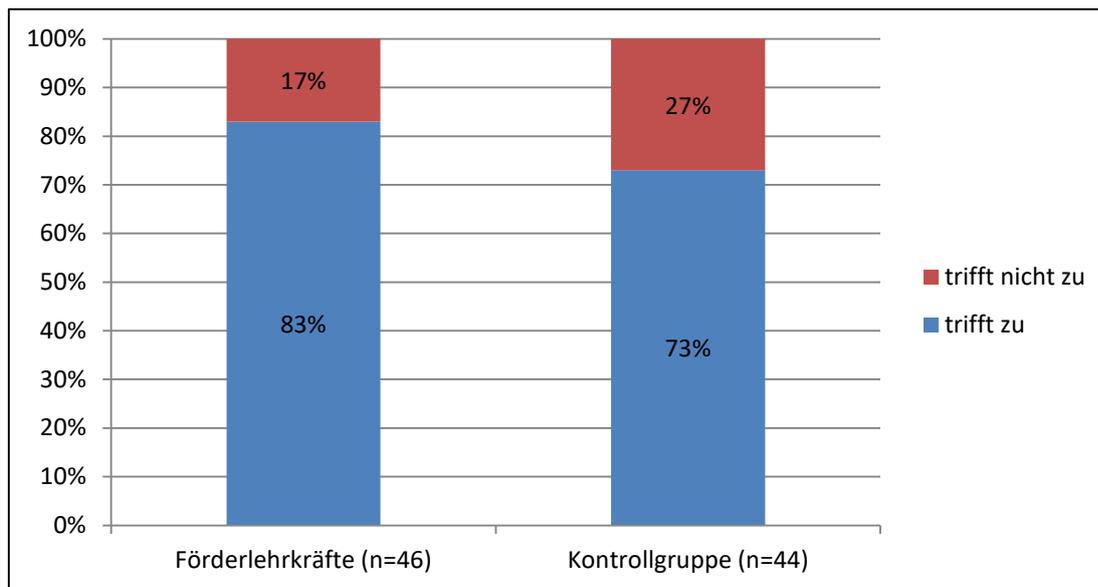
***=hochsignifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,001$)

Für alle Themenbereiche zeichnet sich ab, dass die ehemaligen Förderlehrkräfte häufiger „trifft völlig zu“ oder „trifft eher zu“ angeben als die Vergleichsgruppe (s. Annex 10.7, Tabelle 14). Beim Vergleich der Mittelwerte mittels t-Test werden für vier Themenbereiche signifikante Ergebnisse auf einem Niveau von $\leq 0,05$ ausgewiesen: ‚Mehrsprachigkeit‘, ‚interkulturelle Bildung/Kompetenzen‘, ‚Elternzusammenarbeit im Kontext von Migration‘ sowie strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte‘. Letzterer ist sogar sehr signifikant (Tabelle 2).⁸⁵ Damit bestätigt sich, dass die Themenbereiche des Vorbereitungsseminars „Bildungsförderung und Bildungsberatung im Migrationskontext“ als relevant erinnert werden (s. Kapitel 3.2).⁸⁶

⁸⁵ Die Abweichungen der Signifikanzen zwischen den Chi-Quadrat-Tests – dichotomisiert vs. nicht-dichotomisiert – kommen z.T. dadurch zustande, dass die stärkeren Abweichungen in den äußeren Ausprägungen liegen, d.h. bei 1= ‚trifft völlig zu‘ und 4= ‚trifft überhaupt nicht zu‘. Etwa bei der Frage, ob sich die Lehrkräfte mit dem Konzept der Mehrsprachigkeit beschäftigt haben, stimmt die Hälfte der ehemaligen Förderlehrkräfte, aber nur 34% der Kontrollgruppe ‚völlig zu‘. Entsprechend dazu gibt keiner der ehemaligen Förderlehrkräfte, jedoch 14% aus der Kontrollgruppe an, sich noch nie mit dem Konzept beschäftigt zu haben.

⁸⁶ Mit einem Wert von 0,006 im Chi-Quadrat-Test (nicht dichotomisiert) zeigen sich auch sehr signifikante Unterschiede zwischen den Personen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte. Während bei denjenigen mit Zuwanderungsgeschichte 67% von

Abbildung 9: Beschäftigung mit dem Thema Mehrsprachigkeit



MB04_01, s. Annex 10.7, Tabelle 14

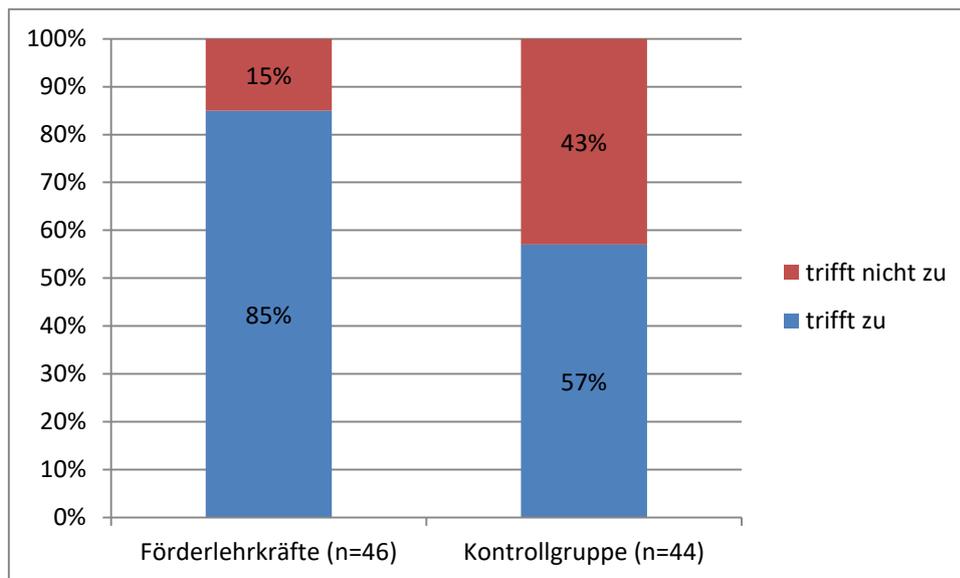
Die ursprünglichen vier Ausprägungen wurden dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘.

Insgesamt bewerten fast vier Fünftel der Lehrkräfte es als völlig oder eher zutreffend, sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt zu haben (s. Annex 10.7, Tabelle 14). Trotzdem wird deutlich, dass es in Bezug auf die Auseinandersetzung Unterschiede gibt: So geben 83% der Förderlehrkräfte und 73% der Vergleichsgruppe „trifft völlig zu“ oder „trifft eher zu“ als Kategorie an. Außerdem geben 17% der ehemaligen Förderlehrkräfte, und 27% der Vergleichsgruppe an, sich „überhaupt nicht“ bzw. „eher nicht“ mit dem Konzept Mehrsprachigkeit beschäftigt zu haben (s. auch Abbildung 9).⁸⁷ Fast drei Fünftel der Befragten geben an, sich sehr oder eher mit dem Thema DaF/DaZ beschäftigt zu haben. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist hier marginal, wobei auffällig ist, dass auch hier mehr ehemalige Förderlehrkräfte die Kategorie „trifft völlig zu“ bzw. „trifft eher zu“ angewählt haben (s. Annex 10.7, Tabelle 14). Diese Ausgeglichenheit könnte darauf zurückgeführt werden, dass der Themenbereich DaZ/DaF früher nur von allen Lehramtsstudierenden mit dem Studienfach Deutsch sowie Studierenden mit dem Berufsziel Grundschule der Universität Bremen verlangt wurde, sich verpflichtend mit diesem Bereich auseinanderzusetzen. Seit 2011 ist die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich DaZ/DaF für alle Lehramtsstudierenden im Rahmen des Moduls Umgang mit Heterogenität in der Schule verpflichtend vorgegeben. Eine Grundlegende Auseinandersetzung findet im Rahmen einer Ringvorlesung während des Bachelorstudiums statt, während innerhalb des Masterstudiums dann vertiefende Kenntnisse im Rahmen eines Seminars erworben werden sollen (Doğmuş und Karakaşoğlu 2016). Ähnlich verhält es sich auch mit dem Thema Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. Dieses wird von 54% mit „trifft völlig zu“ oder „eher zu“ angewählt, wobei auch hier Unterschiede – wenn auch nicht im statistischen Sinne signifikant – zwischen den Vergleichsgruppen feststellbar sind (s. Annex 10.7, Tabelle 14).

18 Personen angeben, sich eher oder sehr mit dem Thema Elternzusammenarbeit im Migrationskontext beschäftigt zu haben, sind es bei denjenigen ohne Zuwanderungsgeschichte nur 34% von 62 Personen.

⁸⁷ Unter den ehemaligen Förderlehrkräften gab niemand an, sich „überhaupt nicht“ mit Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt zu haben.

Abbildung 10: Beschäftigung mit dem Thema Interkulturelle Bildung/Kompetenz



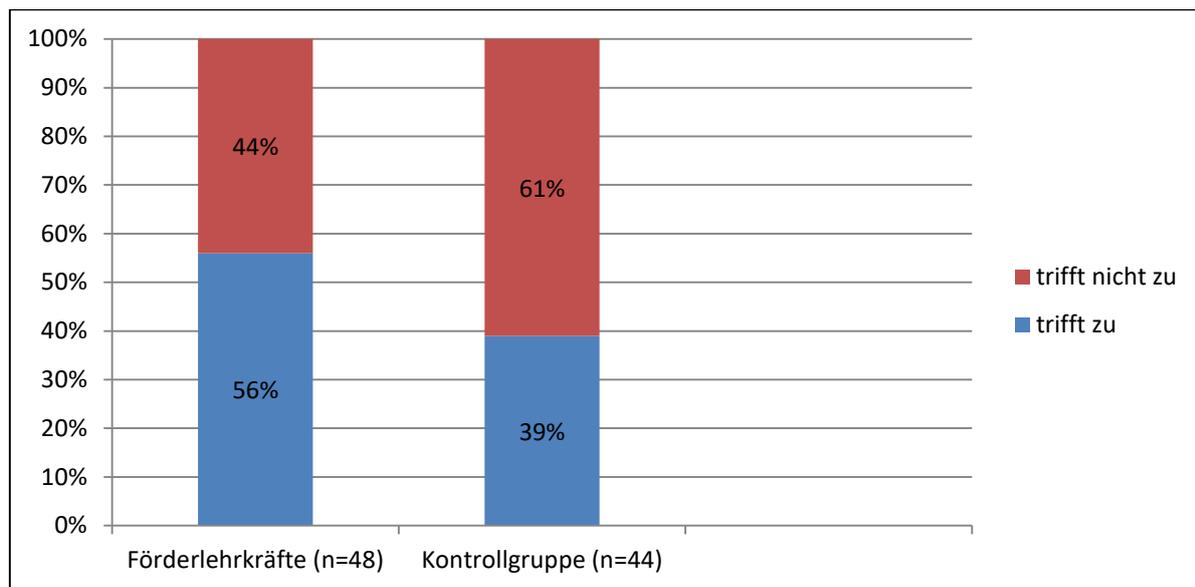
MB04_04, s. Annex 10.7, Tabelle 14

Die ursprünglichen vier Ausprägungen wurden dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘.

Insgesamt zeigt sich, dass sich mit 71% insgesamt vergleichsweise viele Lehrkräfte mit dem Thema interkulturelle Bildung/Kompetenzen sehr oder eher beschäftigt haben (s. Annex 10.7, Tabelle 14). Dabei gibt es signifikante Unterschiede: Während 85% der Förderlehrkräfte angeben, sich sehr oder eher mit dem Thema Interkultureller Bildung/Kompetenzen beschäftigt zu haben, wählen diese Kategorien nur 57% der Vergleichsgruppe an (s. Abbildung 10). 30% der Kontrollgruppe geben an, sich mit Rassismustheorie und -kritik sehr oder eher auseinandergesetzt zu haben (s. Annex 10.7, Tabelle 14). Mit 17% bzw. 11% geben noch weniger Personen an, sich sehr oder eher mit den Konzepten Postkoloniale Theorie und Kritik oder Critical Whiteness befasst zu haben (s. Annex 10.7, Tabelle 14). Die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen zeigen sich in allen Fällen –wenn auch nur graduell – zugunsten der ehemaligen Förderlehrkräfte. Die vergleichsweise geringere Auseinandersetzung kann damit zusammenhängen, dass dies selten Thema erziehungswissenschaftlicher Seminare und eher ein Randthema ist. Auch im Vorbereitungsseminar werden die Themen in der Regel nicht behandelt. Außerdem fällt auf, dass unter den hier befragten Lehrkräften, die seit maximal sieben Jahren im Schuldienst sind, sich immerhin noch 16% mit dem Konzept „Ausländerpädagogik“ befasst haben. Dabei ist anzumerken, dass in der Fachdisziplin der ‚Interkulturellen Bildung‘ das Konzept der Ausländerpädagogik theoretisch wie empirisch seit zwei Jahrzehnten als historisch überholt bewertet wird (Referenz hier zu einschlägigen Handbüchern interkultureller Bildung; zuletzt Mecheril u.a. 2016).⁸⁸ Anhand des Fragebogens wird allerdings nicht ersichtlich, in welcher Form die Beschäftigung mit der „Ausländerpädagogik“ stattgefunden hat. Möglicherweise haben Teile der Befragten sich auch kritisch mit diesen Inhalten auseinandergesetzt.

⁸⁸ Mit einem Wert von 0,009 wird der Unterschied im Chi-Quadrat-Test (nicht dichotomisiert) als sehr signifikant ausgewiesen für die Lehrkräfte mit und ohne Zuwanderungsgeschichte. In der Gruppe „mit Zuwanderungsgeschichte“ geben 7 von 18 Personen an, sich eher oder sehr damit beschäftigt zu haben, in der Gruppe „ohne Zuwanderungsgeschichte“ sind es 8 von 62 Personen.

Abbildung 11: Beschäftigung mit dem Thema strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte



MB04_07, s. Annex 10.7, Tabelle 14

Die ursprünglichen vier Ausprägungen wurden dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘.

Fast zwei Fünftel der Vergleichsgruppe haben sich nach eigenen Angaben nicht mit struktureller und institutioneller Diskriminierung beschäftigt. Selbst unter den ehemaligen Förderlehrkräften, bei denen dieses Thema ein Bestandteil des Vorbereitungsseminars zum Förderprogramm darstellt, antworteten 44% der Befragten mit „trifft nicht zu“ bzw. „trifft eher nicht zu“ (s. Abbildung 11). Insgesamt haben sich die ehemaligen Förderlehrkräfte, im Vergleich zur Kontrollgruppe, signifikant stärker mit struktureller und institutioneller Diskriminierung auseinander gesetzt (s. Annex 10.7, Tabelle 14).

Nach Auswertung der Daten kann für die erste Hypothese festgestellt werden, dass die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, sich in den unterschiedlichen Bereichen Studium, Lehrberuf oder außerschulisch tatsächlich mehr mit dem Thema Migration und Bildung befasst haben als Lehrkräfte, die nicht im Projekt gearbeitet haben. Dies betrifft auch die Intensität der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen und Konzepten, die im Bereich Migration und Bildung verortet werden können.

Es kann nicht abschließend geklärt werden, ob eine bereits erfolgte intensivere Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung Studierende dazu veranlasst hat, im Förderprojekt mitzuwirken – oder ob umgekehrt das Förderprojekt für die intensivere Auseinandersetzung ausschlaggebend war.⁸⁹ Zumindest kann davon ausgegangen werden, dass sich hier Effekte dahingehend gegenseitig positiv verstärken –im Sinne des Kompetenzziels– dass sich die Teilnehmer_innen des Förderprojektes bezogen auf die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Migration und Bildung in besonderer Weise sensibilisiert und informiert sehen. Vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte in Schulen – wie in früheren Untersuchungen nachgewiesen (Karakaşoğlu und Doğmuş 2017), ihr Unwissen und ihre Unsicherheit im Umgang mit dem Thema als Hindernis für professionelles Handeln in der Schule der Migrationsgesellschaft ausgemacht haben, kann das Förderprojekt hier offenbar einen Qualifizierungsschub bewirken.

⁸⁹ Gleiches gilt aber auch für die Teilnahme an der Befragung: So könnte man unterstellen, dass Lehrkräfte aus der Kontrollgruppe eher an der Befragung mit dem Betreff „Migration und Schule – Ihre Erfahrungen“ teilgenommen haben, die sich sowieso für das Thema Migration interessieren.

7.1.2 Einfluss des Förderprojekts auf persönliche Interessenschwerpunkte, berufliche Entscheidungen und Engagement

Der tatsächliche Zusammenhang von Ursache und Wirkung kann zwar mit der quantitativen Analyse nicht gelöst werden. Jedoch gibt es einige qualitative Hinweise, die Aufschluss über die Wirkung des Förderprojekts im Hinblick auf eine intensivere Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung geben können.

Acht ehemalige Förderlehrkräfte geben an, dass das Förderprojekt keinen besonderen Einfluss auf ihren Lebensweg oder beruflichen Entscheidungen gehabt habe. Dies wird von fünf Personen weiter begründet, zwei davon führen berufliche Gründe an: Einer erklärt, dass er schon vorher wusste, was er machen wollte. Ein anderer erklärt, dass er als Sonderpädagoge andere Arbeitsschwerpunkte habe. Allerdings führt er zuvor aus, dass für ihn die Arbeit in Kleingruppen gut und sinnvoll war, wo auch Raum für Gespräche war. Damit sei ihm die Möglichkeit gegeben worden, „auch persönliche Kontakte und somit ein größeres Wissen über Kinder mit Migrationshintergrund zu erwerben“ (Nr. 187). Eine andere ehemalige Förderlehrerin schreibt, dass es ihr „einfach Spaß“ gemacht habe, „Wissen weiterzugeben und engagierte junge Leute zu unterstützen“ (Nr. 167). Eine dritte erläutert, dass sie sich „bereits vorher mit der Thematik befasst“ habe. Sie sei bereits „vielfältig engagiert“ gewesen, sodass sie den Einfluss des Förderprojekts als „eher gering“ einschätzt (Nr. 193). Für diese Lehrerin kann vermutet werden, dass die Teilnahme am Förderprojekt Konsequenz der Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung war und nicht umgekehrt. Eine weitere begründet ihre Verneinung in Bezug auf die Frage nach dem Einfluss des Förderprojekts auf den Lebens- oder Berufsweg oder Engagement folgendermaßen: „Dies muss ich leider mit der Antwort "nichts" beantworten. Allerdings habe ich vorher über 10 Jahre in einem Nachhilfeinstitut im Stadtteil Neue Vahr gearbeitet - mit einer ähnlichen Schülerschaft. Daher war diese Arbeit für mich nicht neu“ (Nr. 188). Diese Antwort kann so gedeutet werden, dass die Förderlehrkraft es als durchaus relevant betrachtet, dass sie in kleinen Gruppen mit der Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Zuwanderungsgeschichten befasst hat, dass aber der Einfluss des Förderprojekts als eine zusätzliche Erfahrung in diesem Bereich als gering eingeschätzt werden kann. Selbstverständlich kann auch die Mitarbeit in anderen Projekten den Erfahrungsschatz bereichern und Einflussfaktor für die Wahrnehmung von Migration oder für berufliche Entscheidungen oder Engagement sein.

Die Mehrheit der ehemaligen Förderlehrkräfte, die sich in den offenen Antworten geäußert haben⁹⁰, thematisiert, dass die Projekterfahrung die Auseinandersetzung mit migrationsbezogenen Themen angeregt oder intensiviert hat sowie Entscheidungen im Berufsleben oder privaten Engagement markiert hat.⁹¹ So schreibt ein Lehrer, der zwei Jahre im Förderprojekt tätig war, dass er sich nun konkreter auseinandersetze „mit Vorurteilen und Meinungen, etwa zum umstrittenen Thema Kopftuch“ (Nr. 150). Eine andere Lehrerin mit eineinhalb-jähriger Projekterfahrung bekundet: „Ich möchte mich weiterhin mit dem Thema Schule und Migration auseinandersetzen und Möglichkeiten erarbeiten, die verschiedenen Kulturen und Sprachen mehr in meinen Unterricht einfließen zu lassen“ (Nr. 209). Eine andere Lehrerin schreibt, „Interesse an kulturellen Themen“ zu haben (Nr. 161). Zwei Lehrerinnen mit

⁹⁰ Auf die Frage nach dem Einfluss des Förderprojekts in Bezug auf den Lebensweg, berufliche Entscheidungen oder Engagement antworteten 34 von insgesamt 61 befragten ehemaligen Förderlehrkräften. Davon sind 22 in einer Schule tätig.

⁹¹ Wie bereits in Kapitel 3.3 dargestellt, geht aus vergangenen Analysen von Hospitationsberichten hervor (Wojciechowicz/Karakaşoğlu 2011), dass der Förderunterricht zur intensiveren Auseinandersetzung mit methodischen und fachbezogenen Themen angeregt hat. Einige besuchten gezielt weitere Seminare, bei anderen wurden Selbstreflexionsprozesse aktiviert, hinsichtlich des Umgangs mit Schüler_innen, dem Lernstoff, eigener Vorurteile und Kompetenzen.

zwei- und einjähriger Projekterfahrung geben an, dass es ihr Interesse für den DaZ/DaF-Bereich geprägt habe (Nr. 170 und Nr. 219). Während sich die eine privat weiter damit beschäftigt, hat die andere gezielt weitere Fortbildungen besucht. In einigen Fällen hatte die Erfahrung im Förderprojekteine Bestätigung des Berufsziels, in anderen Fällen berufliche Interessensschwerpunktsetzung im Kontext Migration zur Folge: Zwei Lehrkräfte haben sich etwa gezielt für die Arbeit an Schulen mit „interkulturellem Profil“ entschieden. Einer dieser Lehrer mit zweijähriger Erfahrung im Förderprojekt begründet, dass ihm die Teilnahme die Relevanz des Themas „Migration und Vielfalt“ weiter verdeutlicht habe, „so dass meine Entscheidung zustande kam, an einer Schule zu arbeiten, an der kulturelle, religiöse, sprachliche und/oder ethnische Vielfalt herrscht“ (Nr. 150). Die andere Lehrerin mit halbjähriger Projekterfahrung berichtet sogar von einem Schulwechsel: „Ich wollte mein Wissen in einer Schule EINBRINGEN [sic!]. Daher wechselte ich nun die Schule (z.Z. eher bildungsbürgerliches Gymnasium) und wechselte zum neuen Schuljahr an eine Schule mit einer [sic!] eher interkulturellen Profil“ (Nr. 192).

In vier Fällen wird explizit die Arbeit mit geflüchteten Schüler_innen thematisiert. Eine ehemalige Förderlehrerin mit zweijähriger Projekterfahrung erklärt, dass sie aufgrund der Förderprojekterfahrung „keine Hemmungen“ habe, „Flüchtlingskinder“ in ihrer Klasse aufzunehmen (Nr. 218). Zwei weitere mit ein- und zweijähriger Projekterfahrung geben an, in Vorkursklassen zu unterrichten (Nr. 170 und Nr. 219). Eine andere Lehrerin schreibt, dass sie das Projekt dazu motiviert habe, sich in Flüchtlingsunterkünften zu engagieren (Nr. 175).

Eine Verschiebung des Interessensschwerpunkts wird aber nicht nur im Kontext von Migration angegeben, sondern allgemeiner in Bezug zu der Arbeit mit Jugendlichen gesetzt. So berichtet eine ehemalige Förderlehrerin mit einjähriger Projekterfahrung, dass sie sich nach dem Referendariat in der Grundschule bewusst für eine Sekundarstufe I-Laufbahn entschieden habe: „Der Förderunterricht hat mir gezeigt, dass ich lieber mit Jugendlichen arbeite“ (Nr. 243).

Auch ehemalige Förderlehrkräfte, die nicht in der Schule tätig sind, berichten von beruflichen und ehrenamtlichen Prägungen durch das Förderprojekt. Eine ehemalige Förderlehrerin mit eineinhalb-jähriger Projekterfahrung berichtet, dass sie zunächst nicht mit dem Berufsziel Lehramt studiert habe. Sie erklärt: „Ich konnte aber in der Zeit im Projekt feststellen, dass mich die Lebenswelten/Gruppendynamiken der Jugendlichen etc. mehr interessieren als das Fach (Deutsch)“ (Nr. 154). Sie kann sich nun perspektivisch vorstellen, als Lehrerin zu arbeiten. Zwei andere ehemalige Förderlehrerinnen berichten, dass sie durch das Projekt ein größeres Interesse an der Arbeit mit Jugendlichen erworben hätten. Bei einer Befragten äußert sich dies im derzeitigen ehrenamtlichen Engagement mit Jugendlichen. Durch das Förderprojekt habe sie erkannt, dass sie gerne unterrichte, das gut könne und ihr „die Arbeit mit Jugendlichen Freude bereitet, auch wenn es nicht immer einfach ist“ (Nr. 189).

Eine andere Befragte, die als Lektorin und Ausbilderin im DaZ-/DaF-Bereich tätig ist, berichtet, dass Kombinationen aus Fach- und Sprachunterricht⁹² für ihre Arbeit zentral seien und ergänzt, dass „entscheidende Grundlagen dafür durch die Offenheit des Mercator-Projekts gelegt“ worden seien (Nr. 174).

Bei einer ehemaligen Projektteilnehmerin mit einjähriger Projekterfahrung hat dies die berufliche Weiterbildung als Förderlehrerin ermöglicht (Nr. 191). Für eine andere ehemalige Förderlehrkraft hat das Projekt eine Reflektion der Grundlage jeder beruflichen Tätigkeit zur Folge gehabt: „Durch die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen (,benachteiligt‘ v.a. da sie gerade sprachlich viel aufzuholen hatten)

⁹² Die Verknüpfung von Fach- und Sprachunterricht, welche einen signifikanten Stellenwert einnimmt, spiegelt sich auch im zukünftigen Namen der Lehr-Lernwerkstatt Sprache/Fach/Migration wider (s. Kapitel 4.1).

habe ich gemerkt, dass Arbeit für mich das Herstellen von Chancengleichheit zum Ziel haben sollte“ (Nr. 236).

Abschließend lässt sich also festhalten, dass das Förderprojekt durchaus vermehrt Studierende anzieht, die sich für das Thema Migration in irgendeiner Weise interessieren. Jedoch befördern die Erfahrungen in zahlreichen Fällen eine intensivere Auseinandersetzung mit jugend-, migrations-, sprachbezogenen Themen und beeinflussen durchaus berufliche Schwerpunktsetzungen und weiteres Engagement.

7.2 Vorbereitung im Studium auf das Unterrichten von mehrsprachigen Schüler_innen

Ziel dieses Kapitels ist die Auswertung der Frage, inwiefern sich Lehrkräfte durch ihr Studium auf das Unterrichten von mehrsprachigen Schüler_innen angemessen vorbereitet sehen. Hier schließt sich die Frage an, ob die Teilnahme am Förderprojekt tatsächlich Einfluss auf diese Vorbereitung gehabt haben könnte. Es ist aber auch allgemeiner von Interesse, welchen Beitrag die ehemaligen Förderlehrkräfte dem Förderprojekt für die Vorbereitung auf die Schulpraxis zumessen. Zur Beantwortung dieser Fragen dienen wieder Erkenntnisse aus der quantitativen Datenauswertung (s. Kapitel 7.2.1) ergänzt durch die qualitative Auswertung der offenen Fragen an die Förderlehrkräfte (s. Kapitel 7.2.2). Außerdem wird in einem weiteren Abschnitt die offene Frage an alle Lehrkräfte ausgewertet, was ihrer Ansicht nach für die Vorbereitung von Lehrkräften in Bezug auf Migration und Schule in der Lehramtsausbildung sinnvoll ist (s. Kapitel 7.2.3).

7.2.1 Ehemalige Förderlehrkräfte und Lehrkräfte ohne Fördererfahrung im Vergleich

Mithilfe der Items im Abschnitt 05)RM (*Relevanz Migration und Bildung*) (s. Annex 10.5) soll die zweite Hypothese überprüft werden, die sich auf die Kompetenz- und der Handlungsebene der Lehrkräfte bezieht. Sie lautet wie folgt:

Untersuchungshypothese 2: Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, fühlen sich durch das Studium besser auf den Unterricht mit mehrsprachigen Schüler_innen vorbereitet als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Die Hypothese wird mithilfe der in Tabelle 3 aufgelisteten Items überprüft, die die Variable *Relevanz von Mehrsprachigkeit im Studium* operationalisieren.⁹³

⁹³ Zur Überprüfung der Signifikanz wird sowohl ein Mittelwertvergleich mittels t-Test als auch ein Chi-Quadrat-Test nach Pearson durchgeführt.

Tabelle 3: Auswertung der Items der Variable *eigene Praxis* differenziert nach Vergleichsgruppen (RM01)

RM01	Items	Förderlehrkräfte (Mittelwert)	Kontrollgruppe (Mittelwert)	t-Test	Chi-Quadrat-Test	Chi Quadrat-Test (dichotomisiert) ¹
1=trifft völlig zu 2=trifft eher zu 3=trifft weniger zu 4=trifft überhaupt nicht zu						
_01	Ich habe im Studium gute Anregungen mitgenommen, wie der Unterricht in Klassen mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern gestaltet werden kann.	2,81	3,37	0,001***	0,01**	0,005**
_02	Ich habe im Studium Materialien erarbeitet, die auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit zugeschnitten sind.	3,42	3,7	0,03*	0,16	0,36
_03	Von den im Studium erarbeiteten Materialien für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler profitiere ich noch heute.	3,6	3,88	0,02*	0,13	0,05*

¹Zur besseren Lesbarkeit wurden die Ausprägungen in den Abbildungen dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘. Aus diesem Grunde wurde ein weiterer Chi-Quadrat-Signifikanztest durchgeführt, der diese Dichotomisierung berücksichtigt.

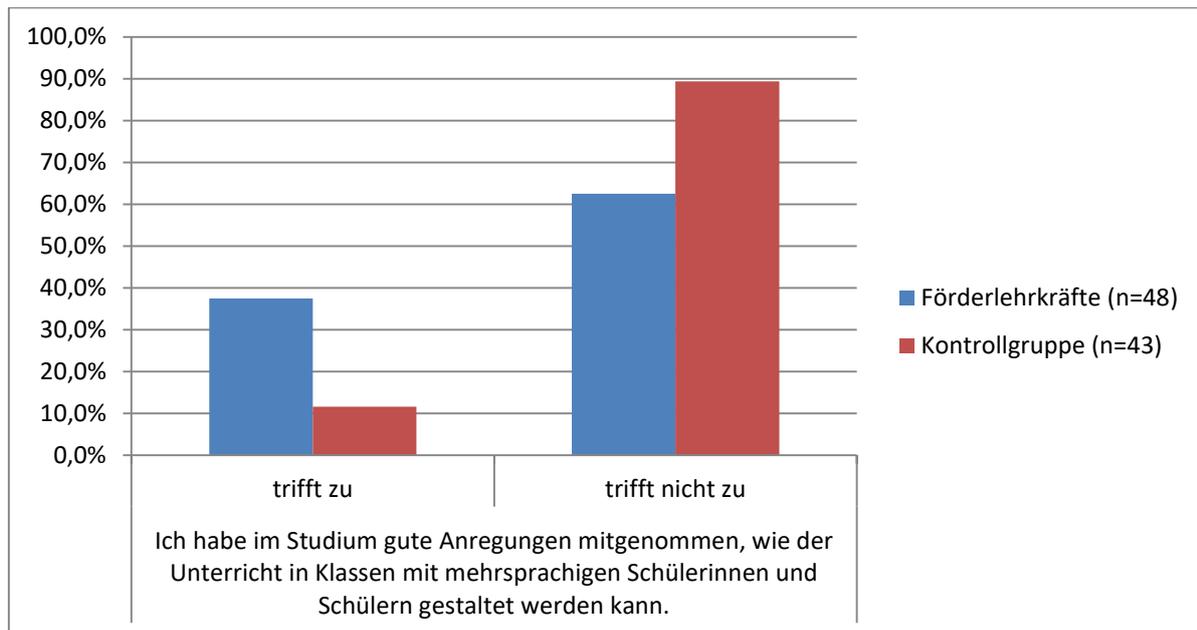
*=signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,05$)

**=sehr signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,01$)

***=hochsignifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,001$)

Insgesamt fällt für die drei Aussagen auf, dass sie in beiden Gruppen wenig Zustimmung erhalten (s. Tabelle 3). Immerhin gibt ein Viertel der befragten Lehrkräfte an, im Studium Anregungen erhalten zu haben, wie der Unterricht mit mehrsprachigen Schüler_innen gestaltet werden könnte (s. Annex 10.8, Tabelle 15). Allerdings stimmen jeweils nur 4% der Lehrkräfte zu, im Studium Materialien für eine mehrsprachige Schüler_innenschaft erarbeitet zu haben oder von diesen noch heute zu profitieren (s. Annex 10.8, Tabelle 16 und Tabelle 17). Wie bereits in der Projektbeschreibung formuliert, ist inzwischen als Ergebnis früherer Befragungen der Anteil des Förderprojektes, in dem zielgruppengerechte Materialien (etwa für Neuzugewanderte) erarbeitet werden, erhöht worden. Dennoch können zwischen den Vergleichsgruppen für alle drei Items bedeutsame Unterschiede festgestellt werden. Während nur 11% der Kontrollgruppe angibt, im Studium Anregungen für die Unterrichtsgestaltung in Klassen mit mehrsprachigen Schüler_innen erhalten zu haben, sind es unter den ehemaligen Förderlehrkräften 37% (s. Annex 10.8, Tabelle 15). In Abbildung 12 ist visualisiert, dass die Aussage durch „trifft nicht zu“ von nahezu 90% der Personen aus der Kontrollgruppe angewählt wurde, während es bei den ehemaligen Förderlehrkräften immerhin nur 63% sind.

Abbildung 12: Anregungen aus dem Studium zur Gestaltung des Unterrichts mit mehrsprachigen Schüler_innen differenziert nach Vergleichsgruppe



RM01_01, s. Annex 10.8, Tabelle 15

Die ursprünglichen vier Ausprägungen wurden dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘.

Auch in Bezug auf die anderen beiden Items, die von meisten Lehrkräften als auf sie nicht zutreffend beantwortet wurden, gibt es Unterschiede zwischen den ehemaligen Förderlehrkräften und der Kontrollgruppe: Materialien im Studium für eine mehrsprachige Schüler_innenschaft erarbeitet zu haben, lehnen beispielsweise nur 50% der ehemaligen Förderlehrkräfte im Vergleich zu 72% aus der Kontrollgruppe mit „trifft überhaupt nicht zu“ ab (10.8, Tabelle 16).⁹⁴

Deutlich mehr Förderlehrkräfte als Personen aus der Kontrollgruppe geben an, im Studium zumindest Anregungen für die Gestaltung von Unterricht in Klassen mit mehrsprachigen Schüler_innen erhalten zu haben. Auch die Ablehnung der anderen beiden Items fällt weniger drastisch aus. Insofern kann die Hypothese 2 angenommen werden– allerdings mit der Anmerkung, dass diesbezüglich in der universitären Lehramtsausbildung insgesamt ein Desiderat identifiziert wurde. Während die Erarbeitung von Materialien im Frontalunterricht mit vorgegebenen Büchern relativ unwichtig ist, erfordert die Binnendifferenzierung hier mehr pädagogisch-didaktische Fähigkeiten. Für die Befragtengruppe werden diese bisher offenbar insgesamt nicht systematisch genug an der Universität gefördert.

Die Auswertung der offenen Frage, was aus Sicht der ehemaligen Förderlehrkräfte am Förderprojekt verbesserungswürdig ist, liefert hier vertiefende Erkenntnisse. Sieben von 37 Personen haben sich in Bezug auf Materialien geäußert. Hierbei wird der Wunsch geäußert, dass einerseits mehr Materialien zur Verfügung gestellt werden sollten. Eine der Befragten merkt hierzu bereits an, dass ihre Tätigkeit schon lange zurückliegt und sich dies bereits geändert haben könnte. Eine ehemalige Förderlehrerin mit vierjähriger Projekterfahrung merkt in Bezug auf die Organisation des Materials an:

⁹⁴ Im Mittelwertvergleich mithilfe des t-Tests wie auch im Chi-Quadratstest (mit Dichotomisierung), sind die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen signifikant (s. Tabelle 3).

„Ich hatte als [Förder-, d. V.] Lehrerin die Freiheit meinen Unterricht selbst zu gestalten, Themen und Materialien selbst auszuwählen. Viel gutes Material war in der Form von Lehr- und Arbeitsheften sowie Sammlungen von früheren Lehrern vor Ort im Förderbüro vorhanden - diesen Bestand kann man weiter ausbauen. Insbesondere können viele der direkt vom Lehrer entwickelten Materialien und gefundenen Quellen dorthin Einzug finden, um die Arbeit/Unterrichtsvorbereitung für die Nachfolger zu erleichtern“ (Nr. 189).

Andererseits wird auch mehr Unterstützung bei der Erstellung und Analyse von Materialien gewünscht. So äußert eine Förderlehrerin mit halbjähriger Projekterfahrung, dass das schulische Unterrichtsmaterial

„sehr auf den monolingualen Schüler ohne Migrationshintergrund ausgelegt (bewusst Schüler - männlich) [ist, d. V.]. Aus dem gängigen Material lässt sich ableiten, dass anscheinend nur weiße, heterosexuelle, cisgender Männer ohne Behinderung etwas zur Wissenschaft beigetragen haben. Gerade diese Aspekte können in kleineren Förderprojekten besser berücksichtigt werden. Irgendwo muss endlich angefangen werden. Ich hätte mir mehr Materialhilfe gewünscht“ (Nr. 163).

Fünf Personen geben an, dass sie sich mehr Betreuung, Anleitung oder Vorbereitung auf die Tätigkeit als Förderlehrkraft gewünscht hätten.⁹⁵

Hierzu ist anzumerken, dass es im Förderprojekt seit dem Jahr 2015 massive Veränderungen gab. So ist das Thema Sprachsensibilität, insbesondere in Zusammenhang mit der Förderung von Schüler_innen mit geringen Deutschsprachkenntnissen, in der Ausbildung der Förderlehrkräfte viel relevanter geworden. Es wird beispielsweise ein größerer Fokus auf die Erarbeitung von sprachsensiblen Materialien gelegt, die in der Schule genutzt werden sollen (s. Kapitel 2.3.3). Daher könnte angenommen werden, dass sich bei der Bewertung der Aussagen inzwischen einige Veränderungen abzeichnen.

Ein Kritikpunkt, der bereits in anderen Analysen Thema war, betrifft die Raumproblematik: Nach wie vor ist es so, dass verschiedene Fördergruppen in einem schmalen Raum gleichzeitig unterrichtet werden. Die Gruppen sind nur durch Stellwände voneinander getrennt. Aufgrund der generellen Raumknappheit in der Universität konnte sich bisher noch keine Lösung gefunden werden.

7.2.2 Relevanz des Förderprojekts bezüglich der Vorbereitung auf die Schulpraxis

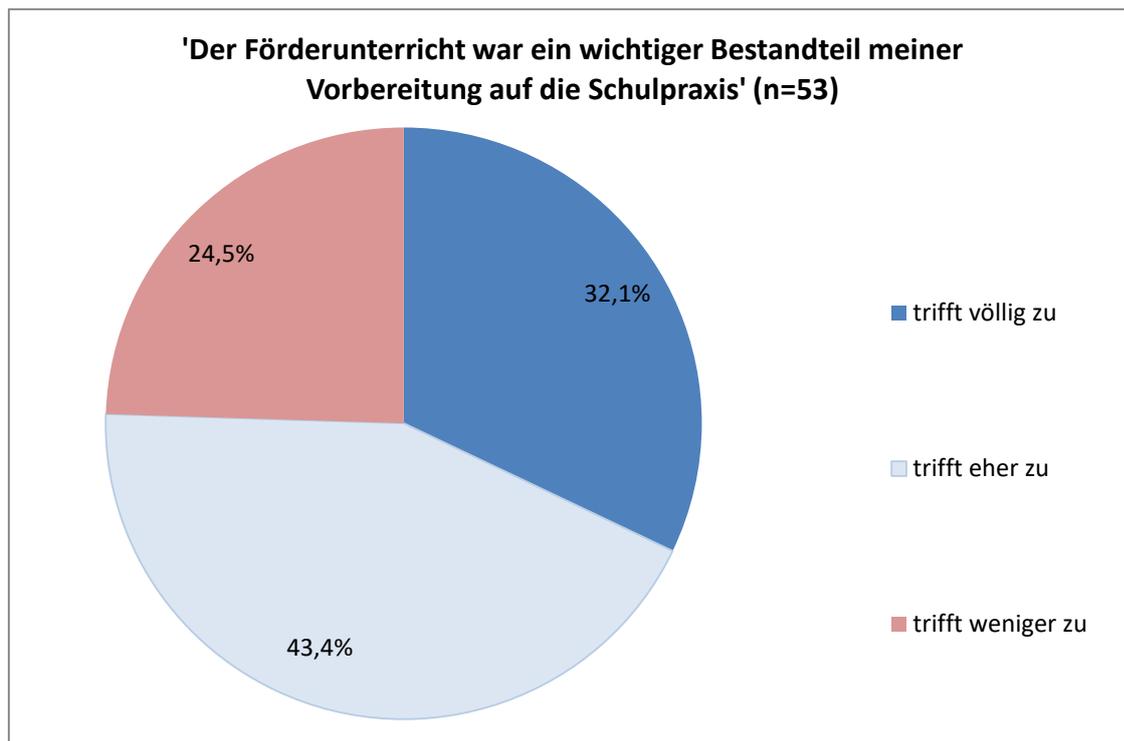
Im Abschnitt 06)FL (s. Annex 10.5) werden die Förderlehrkräfte nach der Relevanz des Förderunterrichts für die Schulpraxis befragt: *„Der Förderunterricht war ein wichtiger Bestandteil meiner Vorbereitung auf die Schulpraxis“*. Dieses Item kann mit „trifft völlig zu“ (1), „trifft eher zu“ (2), „trifft weniger zu“ (3) und „trifft überhaupt nicht zu“ (4) beantwortet werden. Diejenigen Förderlehrkräfte, die keine Schulerfahrung haben, können die Antwortmöglichkeit „keine Schulpraxis vorhanden“ angeben.

In Abbildung 13 werden die Antworten von 53 ehemaligen Förderlehrkräften⁹⁶ entsprechend der Kategorien im Kreisdiagramm dargestellt. Gut drei Viertel aller befragten ehemaligen Förderlehrkräfte bewertet es als „völlig“ oder „eher zutreffend“, dass das Förderprojekt ein wichtiger Bestandteil ihrer Vorbereitung auf die Schulpraxis darstellte. Niemand lehnt diese Behauptung völlig ab.

⁹⁵ Im Fragebogen wurde nicht erfasst, in welchem Jahr die ehemaligen Förderlehrkräfte die Mitarbeit im Förderprojekt begonnen haben. Da sich das Projekt, Begleitungsprozesse und Vorbereitung der Förderlehrkräfte, immer wieder verändert haben, könnte es diesbezüglich unterschiedliche Wahrnehmungen geben.

⁹⁶ Sieben weitere gaben an, keine Schulpraxis zu haben. Die Gruppe der ehemaligen Förderlehrkräfte, die in Schulen tätig sind, besteht laut Kapitel 6.1 aus 48 Personen. Es gibt einige ehemalige Förderlehrkräfte, die zwar aktuell nicht in Schulen tätig sind, jedoch Lehrerfahrung in Schulen gemacht haben und sich daher zu dieser Frage äußern konnten.

Abbildung 13: Relevanz des Förderunterrichts zur Vorbereitung auf die Schulpraxis (FL01)



Außerdem liefert auch die qualitative Auswertung der offenen Fragen, was im Nachhinein betrachtet am Förderunterricht besonders relevant gewesen war, interessante Erkenntnisse.⁹⁷ So heben fünf ehemalige Förderlehrkräfte hervor, dass für sie der Vorbereitungskurs und die Betreuung durch die Projektorganisation besonders relevant gewesen waren: „Für mich war die Zeit prägend und interessant, auch die Zusammenarbeit mit den Projektkoordinatorinnen war eine willkommene und persönliche im sonst oft unpersönlichen Unialltag“ (Nr. 212). Sechs Lehrkräfte geben an, dass die Projekterfahrung wichtig für sie war, um allgemeine Lehrerfahrungen zu sammeln, insbesondere durch die Arbeit in den kleinen Gruppen. So führt eine Lehrerin zum Beispiel aus, dass sie durch die Teilnahme am Förderprojekt auf den schulischen Alltag besser vorbereitet gewesen sei und ihr viele Situationen nicht „fremd“ waren, sodass sie „besser darauf reagieren konnte“ (Nr. 250). Mit 17 Nennungen stellt sich der Kontakt zu Schüler_innen und das Kennenlernen ihrer Lebenswelten und Bedürfnisse als besonders relevant heraus. Dabei beziehen sich einige auf Schüler_innen im Allgemeinen, andere explizit auf Schüler_innen mit sogenanntem Migrationshintergrund. So schreibt ein ehemaliger Förderlehrer mit einjähriger Projekterfahrung:

„Für mich war wichtig zu erkennen und zu lernen, dass viele der Schülerinnen und Schüler im Förderprojekt mangelhafte bis gar keine Unterstützung im Elternhaus haben. Auch hatte es, aus den Erzählungen der Schüler folgernd, oft den Eindruck, dass diese auch in der Schule "abgeschrieben" waren [...] Sie [die Projekterfahrung, d. V.] hatte dahingehend Einfluss auf meine beruflichen Erfahrungen dass ich versuche, Schülerinnen und Schülern soviel Unterstützung wie möglich zu bieten und auch alternative Möglichkeiten aufzuzeigen, um den bestmöglichen individuellen Schulabschluss erreichbar zu machen“ (Nr. 246).

Einige ehemalige Förderlehrkräfte stellen explizitere Bezüge zur Vorbereitung auf den Unterricht in Schulen her. Drei Förderlehrkräfte erklären, wie sie das Projekt im Umgang mit Sprache im Unterricht sensibilisiert hat. So beschreibt ein Förderlehrer mit halbjähriger Projekterfahrung:

⁹⁷ Auf die Frage geben 36 der ehemaligen Förderlehrkräfte Antwort.

„Da der Förderunterricht für mich den ersten engen Kontakt mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Rahmen von Unterrichtspraxis darstellte, konnte ich erste Erfahrungen in Hinblick auf z.B. sprachliche Hürden der SuS sammeln. Besonders in Hinblick auf die Fachsprache im Fach Mathematik war dies sehr interessant“ (Nr. 236).

Eine andere ehemalige Förderlehrerin mit eineinhalb-jähriger Projekterfahrung erklärt, dass sie durch das Projekt die Erkenntnis gewonnen habe, „dass man sich als Lehrender häufiger mal in die Situation von Schülern/Schülerinnen reinversetzen sollte, die das Thema eigentlich gut verstanden haben, sich aber nicht ausdrücken können“ (Nr. 168). Es wird aber auch expliziter auf methodisches Know-How hingewiesen. So schreibt eine Lehrerin, dass für sie sowohl der „Kontakt mit SchülerInnen, die kein Deutsch sprechen“ besonders relevant gewesen wäre, als auch „die daraus resultierenden Methoden und die Geschichten der Kinder und Jugendlichen“ (Nr. 193). Eine andere ehemalige Förderlehrerin mit halbjähriger Projekterfahrung erklärt: „Ich passe mein Unterrichtsmaterial jetzt besser an und berücksichtige Minderheiten bewusster“ (Nr. 163).

Sechs Förderlehrkräfte heben als relevant für die spätere Unterrichtspraxis hervor, sich im (binnen-) differenzierten Unterrichten oder im „Umgang mit Heterogenität“ (so formuliert bspw. bei Nr. 173) ausprobiert haben zu können. Dabei werden unterschiedliche Lernstände, familiäre Hintergründe und Bildungsbiographien, Altersgruppen und Nationalitäten angegeben.⁹⁸ Eine ehemalige Förderlehrerin mit vierjähriger Projekterfahrung beschreibt dies folgendermaßen: „Ich habe durchaus gelernt auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler_innen einzugehen, sie entsprechend ihres Lernstandes zu fördern und mit Heterogenität in einer Lerngruppe umzugehen“ (Nr. 173).

Eine andere ehemalige Förderlehrkraft, ebenfalls mit vierjähriger Projekterfahrung, gibt an, im Förderprojekt Englisch unterrichtet zu haben:

„Besonders wichtig und besonders schön war die Möglichkeit den Unterricht an den Bedürfnissen des einzelnen Jugendlichen anzupassen. In der kleinen Gruppe von bis zu sechs Personen konnte ich den Stand eines jedem Schülers einschätzen und entsprechende Aufgaben vorbereiten. Es gab auch immer Zeit individuelle Fragen zu beantworten. Wichtig war auch die Mischung aus verschiedenen Nationalitäten und der Austausch - über Erfahrungen, Schwierigkeiten, neue Erkenntnisse. Für die Schüler war die Tatsache, dass ich als Lehrerin selbst einen Migrationshintergrund hatte zusätzlich ein Anreiz ihre Leistungen zu bessern“ (Nr.189).

Interessant in diesem Zitat ist auch der Hinweis auf die Relevanz der eigenen Zuwanderungsgeschichte der Förderlehrerin: Dieser wird als zusätzlicher Motivation der Schüler_innen betrachtet. Dies entspricht auch der Einschätzung von Förderlehrer_innen in der Umfrage von Gruhn und Karakaşoğlu (2011). Die Datenerhebungen von Bandorski und Karakaşoğlu fügen sich ebenfalls an dieser Stelle ein, wenn diese ausmachen, dass Studierende mit einem sogenannten Migrationshintergrund stärker durch den Wunsch motiviert werden, „ein gutes Vorbild zu sein“ (2013, S. 142).

Hervorzuheben ist außerdem, dass mindestens zehn ehemalige Förderlehrkräfte die allgemeine Relevanz des Förderprojekts betonen. Zum Teil wird bekräftigt, wie wichtig das Projekt für die Schüler_innen ist:

„Ich finde es einfach zeitgemäß und aus diesem Grund großartig, dass junge Leute auf dieser Art und Weise unterstützt werden. Zudem junge Leute mit Migrationshintergrund (zu welchen ich auch zähle) benötigen manchmal mehr Aufmerksamkeit und eine für sie "sichtbare" Chance auf Zukunft, die sich durch so ein Projekt ihr Wissen zu verbessern oder befestigen, greifbar macht“ (Nr. 167).

⁹⁸ Nr. 161, 173, 189, 217 und 264

Zwei geben auch die Empfehlung, dass die Teilnahme am Förderprojekt für Lehramtsstudierende Pflicht sein solle, wie z.B. dieser ehemalige Förderlehrer: „Ich finde das Projekt sollte Pflicht für alle Studierenden sein, die auf LA [Lehramt, d. V.] studieren“ (Nr. 154).

7.2.3 Empfehlungen der Befragten in Bezug auf eine migrationssensible Lehramtsausbildung im Studium

Im Abschnitt 05)RM (s. Fragebogen Annex 10.5) gab es für alle Lehrkräfte die Möglichkeit, die offene Frage zu beantworten, was Ihrer Ansicht nach für die Vorbereitung von Lehrkräften in Bezug auf Migration und Schule in der Lehramtsausbildung sinnvoll ist. 20 Befragte haben geantwortet, neun davon waren ehemalige Förderlehrkräfte.

Auffällig ist, dass in fast allen Antworten der Wunsch oder die Empfehlung nach mehr Praxisorientierung ausgedrückt wird – und zwar sowohl seitens der ehemaligen Förderlehrkräfte als auch auf Seiten der Lehrkräfte ohne Förderprojekterfahrung. Dies wird z.B. durch Formulierungen wie „Praxisphase ist wichtig“, „mehr praktische Erfahrungen“, Lernen anhand von „Praxisbeispielen“ oder „konkreten Beispielen“ wie „Fallbeispielen“ deutlich. Außerdem sollen im Studium „praxistauglichere Anregungen“ gegeben und – wie sieben Lehrkräfte angeben – ein Schwerpunkt auf die Erarbeitung und Analyse von Unterrichtsmaterialien gelegt werden.⁹⁹

Nur drei ehemalige Förderlehrkräfte deuten auch den Wunsch nach theoretischer Auseinandersetzung an, in dem sie die „Biographiearbeit, Auseinandersetzung mit Themen wie Rassismus und Alteritätskonstruktionen“ (Nr. 161), „Reflexion der Chancen von Mehrsprachigkeit“ (Nr. 217) und „Diskurse über unterschiedliche Vorstellungen von Leben, Arbeit, Familie und Religion“ (Nr. 150) empfehlen. Letztere Lehrerin macht aber auch den Praxisbezug deutlich und empfiehlt anhand konkreter Beispiele „die feinen Arten, Diskriminierung zu erkennen und entgegen zu wirken“. Sie spricht sich auch dafür aus, „keine 'Allgemeinplätze' wie 'Vielfalt als Chance'“ zu formulieren, „sondern konkrete Beispiele des Umgangs mit Vielfalt“, wie auch den „konkreten Umgang mit aktuellen Themen an Beispielen wie Kopftuch, Zuwanderung, Integration von Flüchtlingen“. Eine ehemalige Förderlehrerin formuliert den Wunsch nach Praxisbezug folgendermaßen:

„Meiner Ansicht nach ist es hilfreich, mit Menschen mit Migrationshintergrund ins Gespräch zu kommen und insbesondere den Kontakt zu neu Zugewanderten zu suchen. Nur auf diese Weise wird die mitunter schwierige Situation in der Schule bzw. der Zwiespalt zwischen Sprechen und Schreiben sowie Problematiken speziell des Deutschen deutlich. **Außerdem wird viel zu theoretisch darüber gesprochen. Studenten sollten anhand von konkreten Beispielen lernen** [herv. d. V.], z.B. ‚Stell dir vor, du bekommst ein neu zugewandertes Kind in deine Klasse, das kein Deutsch spricht. Wie bringst du ihm das Thema ‚Geschichten‘ näher‘ o.ä.“ (Nr. 193).

Die Kritik an einem zu theorielastigen Studium teilt auch ein anderer Lehrer ohne Fördererfahrung, der folgendes schreibt:

„PRAXISBEISPIELE! Weg von der Theorie. Theoretisch klingt so vieles wunderbar und einleuchtend, ist aber nur sehr schwer in der Praxis umsetzbar [herv. d. V.] Einfaches erstellen von Wortspeichern, Verfassen von Texten in einfacher Sprache, das Problem von Fachsprache an Beispielen erleutern, indem Texte gegeben werden (z.B. aus dem Bereich Medizin) mit vielen Fachwörtern, welche Laien nicht verstehen. Oder 1/3 der Wörter eines Textes Schwärzen, damit Studenten sehen wie SuS Texte lesen, wenn sie 1/3 der Wörter nicht verstehen. Aber PRAXISBEISPIELE ist das Beste. Also ein GastdozentIn aus der Praxis einladen, die über seine/ihre Erfahrungen spricht und Beispiele zeigt, bzw. eine Schule besuchen die dieses umsetzt. Und die Hausarbeiten / Arbeiten für das Seminar PRAXISORIENTIERT anlegen, dass bedeutet einen Text in einfacher

⁹⁹ Hierbei ist anzumerken, dass sich die vorherigen drei Items sehr konkret auf das Know-How im Unterricht in der Schule mit mehrsprachigen Schüler_innen beziehen und in zwei dieser Items nach konkreten ‚Materialien‘ gefragt wird. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Antworten anders ausgefallen wären, wenn es lediglich die offene Frage gegeben hätte.

Sprache verfassen, oder Wortspeicher für einen Bereich erstellen (z.B. Multiplikation oder Thema Zeit). **Hauptsache praxisorientiert, womit sich die Uni leider sehr schwer tut** [herv. d. V.]“ (Nr. 301).

In diesem Zitat werden genau solche Themen angesprochen, die etwa im Vorbereitungsseminar anhand von konkreten Praxisbeispielen in den Seminarteilen zum Umgang mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Fachunterricht oder zu sog. 'interkulturellen Konflikten' in der Schule (Bsp. einer Fallanalyse zum Fall „Klassenraumfegen“) behandelt und (ein-)geübt werden sowie auch in der Ringvorlesung „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ Thema sind. Dort werden Dozent_innen aus verschiedenen Fachbereichen und mit verschiedenen Schwerpunkten eingeladen, die Heterogenitätsdimensionen aus diversen Blickwinkeln zu beleuchten (s. Kapitel 3.1 und 3.2).

Auch andere Lehrkräfte – insbesondere ohne Fördererfahrung – äußern Wünsche für das Lehramtsstudium, die sich durch die Teilnahme am Förderprojekt erfüllt hätten: „Praktische Erfahrungen im Umgang mit Zuwanderern im Rahmen freiwilliger regelmäßiger Deutschkurse, die man mit den Zuwanderern abhält“ (Nr. 208) oder „Der Praxisbezug im Umgang mit Schülergruppen, die einen Migrationshintergrund haben. Nur so kann man klären, ob man der Aufgabe auch später gewachsen wäre“ (Nr. 279). Dieser Bemerkung ist die Annahme zu entnehmen, dass es sich bei den Schüler_innengruppen, denen ein Migrationshintergrund zugewiesen wird, um eine spezifische Herausforderung darstellende homogene Gruppe handelt. Es sind genau diese Vorannahmen, die in der seminarischen Vorbereitung und praktischen Arbeit im Förderprojekt reflektiert und auf ihre Beeinflussung pädagogischer Praxis hin überprüft werden sollen. Ähnliches gilt für die folgende Aussage einer Lehrerin: „Ich habe in meinem Studium nichts über Sprachförderung gelernt. Ich bin überrascht, wie niedrig die Sprachkompetenzen bei einigen Schülern sind. Darauf sollte man vorbereitet werden (z.B. durch Methoden zur inneren Differenzierung)“ (Nr. 289). Alle zuletzt zitierten Lehrerinnen ohne Fördererfahrung haben alle drei Fragen im Abschnitt RM01 (s. Fragebogen, Annex 10.5), die die Vorbereitung im Studium auf die Unterrichtsgestaltung für mehrsprachige Schüler_innen (Anregungen, Materialien) betreffen, mit „trifft überhaupt nicht zu“ beantwortet.

Wie die Zitate aus den offenen Antworten der Befragten zeigen, wird ‚Sprache‘ im Kontext von Migration und Bildung als notwendiger thematischer Schwerpunkt wahrgenommen. Insgesamt zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Antworten auf ‚Sprache‘ Bezug nehmen. Zwei Lehrkräfte empfehlen als Konsequenz, Sprachkurse in Minderheitensprachen als Pflichtbestandteil in das Lehramtsstudium einzubauen. Ansonsten wird der Umgang mit sprachlichen Hürden oder das Unterrichten in Klassen mit Schüler_innen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen oder unterschiedlich fortgeschrittenen Deutschsprachkenntnissen in diesem Zusammenhang genannt. Dabei wird auch der Wunsch nach einer fachübergreifenden language-awareness geäußert, der auch das Gymnasium miteinschließt. Es wird explizit gewünscht, Fähigkeiten vermittelt zu bekommen, um neu zugewanderte Schüler_innen mit geringen Deutschkenntnissen gut in den Unterricht einbeziehen zu können. Zahlreiche Lehrkräfte beziehen sich explizit auf DaZ-Kenntnisse, auch in Verbindung mit neu zugewanderten Schüler_innen. Eine ehemalige Förderlehrerin gibt folgende Empfehlung: „Es sollte unbedingt so etwas wie DaZ-Unterricht für ALLE Fächer geben - wenn neu zugewanderte SuS in ihrem Fachunterricht sitzen, sind die meisten Lehrkräfte völlig überfordert. Das muss sich ändern, und würde auch eine Entlastung der Fachlehrer darstellen“ (Nr. 188). Eine andere Lehrkraft ohne Förderprojekterfahrung und ohne Zuwanderungsgeschichte, die eine DaZ-Klasse in einer Gesamtschule leitet, deren Ruf sie als „normale Schule“ bzw. „Dorfschule“ kategorisiert, erklärt: „Meine eigene Vorbereitung war nicht vorhanden. Jetzt als Klassenlehrerin einer DAZ-Klasse erweisen sich die im Studium vermittelten Idealvorstellungen als nicht umsetzbar und realitätsfern. Den Problemen, die sich in DAZ-Klassen stellen, wurde in keiner Weise Rechnung getragen“ (Nr. 201). Ihre Ausführungen werden im Folgenden ausführlich zitiert, da

sich darin der Versuch einer systematischen Benennung von Problembereichen abbildet, die durch die Präsenz insbesondere neu-zugewanderter Schüler_innen in der Schule aus Sicht der Befragten, die sie über ihre Alltagserfahrungen offenbar gewonnen hat, eingebracht werden. Der Verweis auf die „externe Heterogenität“ markiert ihr Empfinden, dass es sich hier um an die Schule durch Migration herangetragene Aspekte von Heterogenität handelt, die ihrem Alltag ansonsten nicht inhärent wären. Der Fokus auf „Probleme, Herausforderungen und Komplikationen“ am Ende ihrer Auflistung verweist auf die scheinbar ausschließliche Belastungsperspektive, die diese Lehrerin im Umgang mit ihrer DaZ-Klasse gewonnen hat. Eine Auseinandersetzung mit den Inhalten der erhobenen Aussagen zeigt außerdem einige Auswirkungen, wenn theoretisches Wissen der Lehrer_innenausbildung nicht verinnerlicht und losgelöst vom praktischen Handeln wahrgenommen werden. Die dargelegten Aussagen offenbaren fehlende theoretische Grundlagen zum Umgang und zur Wahrnehmung von Heterogenität. Zusätzlich erscheinen selbstreflexive Ansätze notwendig zu sein, um das eigene (verallgemeinernde) Denken kritisch zu hinterfragen:

„Durch die extreme Heterogenität der Lerngruppe und den ständigen Wechsel der Teilnehmer stellen sich große Herausforderungen. Sowohl organisatorisch als auch sozial. DAZ-Klassen sind viel, viel Improvisation. Unterdrückung von weiblichen Migrantinnen durch ihre Brüder passiert. Der Umgang damit ist unklar.

Gewalttätigkeit von Schülern. Durch die Erlebnisse sind die Schüler teilweise desensibilisiert bzw. nicht herkömmlich sozialisiert und durch die mangelnde Sprachfähigkeit ist Gewalt deshalb häufig die einzige gemeinsame ‚Sprache‘.

Regeln und Verhalten in der Schule. Viele Kinder waren entweder nie auf einer Schule oder haben körperliche Strafen erfahren. Das deutsche Schulsystem nehmen sie daher kaum ernst, bzw. haben große Probleme, sich in den Schulalltag einzufinden.

Mit Eltern zu arbeiten oder den Schülern Möglichkeit zu geben, sich auszudrücken, ist sprachlich nicht möglich. Übersetzer sind schwer aufzutreiben. Google translate funktioniert kaum.

Lehrkräfte, die andere Sprachen sprechen, sollten auf die Schule kommen. Aber nicht mit den Migranten in dieser Sprache reden. Die Flüchtlinge, die bei uns eine Lehrkraft haben, die mit ihnen Serbisch gesprochen hat, sind den anderen beim Spracherwerb drastisch unterlegen.

Das Problem der Analphabeten, bzw. Kinder, die nie eine Schulbildung erfahren haben, wird absolut unterschätzt. Wir haben eine Kooperation mit einer Grundschule, da wir nicht für die Vermittlung grundlegender Lese- und Schreibfertigkeiten ausgebildet wurden. Gleiches gilt für Mathematik, die manchen der Jugendlichen in Grundschulniveau beigebracht werden muss.

Alters und Leistungsheterogenität. Wir haben Schüler im Alter von 9 bis ‚17‘ (eigentlich über 19). Einige Schüler könnten auch als Muttersprachler nur mit Mühe einen Hauptschulabschluss erwerben, andere könnten mit besseren Sprachkenntnissen problemlos das Abitur bewältigen.

Gemeinsame Arbeit mit Lehrwerken ist dadurch unmöglich. Eigenständiges lernen und "Selbstlernzeit" mit Arbeitsplänen ist unerlässlich! Dazu kommen noch viel, viel, viel mehr Probleme, Herausforderungen und Komplikationen“ (Nr. 201).

Auffällig ist, dass diese Lehrerin im Fragebogen bei den Fragen, mit welchen Themen sie sich im Bereich Migration und Bildung bereits beschäftigt hat, nur den Bereich DaF/DaZ angegeben hat. Bei der Wiedergabe ihrer Erfahrungen mit der DaZ-Klasse werden jedoch auch ihr implizites ‚Wissen‘ und die Vorannahmen zu Mehrsprachigkeit, Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte, kulturellen Faktoren, Elternzusammenarbeit im Kontext von Migration, Bedeutung von Lehrkräften mit einem sogenannten sichtbar. Dieses scheint nicht im Rahmen von Studium oder Fortbildungen zu den Themenfeldern Mehrsprachigkeit, Zusammenarbeit mit Eltern, strukturelle und institutionelle Diskriminierung, Rassismuskritik etc. erworben worden zu sein, denn für alle diese Items gibt sie mit „trifft überhaupt nicht zu“ an, dass sie sich damit nicht beschäftigt hat. So wäre auch erklärlich, dass dieses ‚Wissen‘ einer (selbst-)kritischen Reflexion nicht zugänglich zu sein scheint. Auch ihre Einstellung in Bezug auf den Umgang mit Sprache in der Schule weist darauf hin, dass eine theoriegestützte Auseinandersetzung vermutlich nicht erfolgt ist: Sie deutet eine konkrete eigene Erfahrung mit einem herkunftssprachlichen Unterrichtsangebot als Hinweis, dass solche Angebote generell

einen Nachteil für den Spracherwerb im Deutschen mit sich bringen. Ebenso ist sie gegen mehrsprachige Elternbriefe und dafür, dass in der Schule nur Deutsch gesprochen werden soll. Außerdem ist sie der Meinung, dass die Einbindung von neu zugewanderten Schüler_innen in den Regelunterricht erst dann erfolgen soll, wenn diese „gut Deutsch können“.¹⁰⁰

Abschließend kann festgehalten werden, dass eine Nachfrage insbesondere nach praktischen Fertigkeiten besteht, die die Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht betreffen. Allerdings verdeutlicht insbesondere das letzte Beispiel, dass dies nicht die alleinige Aufgabe einer migrationssensiblen Lehramtsausbildung sein kann. Die wissenschaftsbasierte Auseinandersetzung mit sozialpsychologischen wie migrationsbezogenen Themen und die selbstreflexive Befassung mit der eigenen Verstrickung in Macht- und Hierarchieverhältnissen der Schule der Migrationsgesellschaft wäre ein wichtiger Bestandteil pädagogischer Kompetenz in eben diesen Verhältnissen.

7.3 Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht in der Schule

Nachdem die Daten in Bezug auf Kenntnisse im Kontext von Migration und Bildung (s. Kapitel 7.1) sowie im Studium erworbene Fähigkeiten zum Unterrichten (mehrsprachiger Schüler_innen) und entsprechende Empfehlungen von Lehrkräften analysiert wurden (s. Kapitel 7.2), stellt sich nun die Frage nach der tatsächlichen Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht in der Schule. Auch hier wird die quantitative Datenauswertung um qualitative Hinweise aus den offenen Fragen ergänzt. Außerdem soll gesondert ausgewertet werden, ob es in Bezug auf die Einbindung neu zugewanderter Schüler_innen Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen gibt.

7.3.1 Ehemalige Förderlehrkräfte und Lehrkräfte ohne Fördererfahrung im Vergleich

In diesem Abschnitt werden die ehemaligen Förderlehrkräfte mit den Lehrkräften ohne Förderprojekterfahrung sowohl im Hinblick auf ihre sprachensible Unterrichtspraxis und ihr Engagement verglichen wie auch im Hinblick auf Fähigkeiten, die den Einbezug neu zugewanderter Schüler_innen betreffen.

- *Sprachsensibler Unterricht und Engagement*

Mithilfe der Variable *eigene Praxis* im Abschnitt 03)UP (*Umgang Praxis*) (s. Annex 10.5) soll die dritte Hypothese überprüft werden, die sich auf Fähigkeiten, bzw. Handlungsebene der Lehrkräfte bezieht und wie folgt lautet:

Untersuchungshypothese 3: Die ehemaligen Förderlehrkräfte sind sprachsensibler und -engagierter in ihrem Schul- und Unterrichtshandeln als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Die Hypothese wird mithilfe der in Tabelle 4 aufgelisteten Items überprüft.¹⁰¹

¹⁰⁰ Eine vertiefende Auswertung der Passage, die sich anböte, kann im Rahmen dieses Berichts nicht geleistet werden.

¹⁰¹Zur Überprüfung der Signifikanz wird ein t-Test als auch ein Chi-Quadrat-Test nach Pearson durchgeführt.

Tabelle 4: Auswertung der Items der Variable *eigene Praxis* differenziert nach Vergleichsgruppen (UP03)

UP 03	Items	Förderlehrkräfte (Mittelwert)	Kontrollgruppe (Mittelwert)	t-Test	Chi-Quadrat-Test ¹	Chi-Quadrat-Test (dichotomisiert) ¹²
		<i>1=trifft völlig zu</i>	<i>2=trifft eher zu</i>	<i>3=trifft weniger zu</i>	<i>4=trifft überhaupt nicht zu</i>	
_01	Ich habe Schülerinnen und Schülern schon ermöglicht, Gruppen zu bilden, in denen sie in ihrer Herkunftssprache arbeiten können.	3,06	3,34	0,14	0,54	0,25
_02	Technische Hilfsmittel, wie z. B. Smartphones zur Nutzung digitaler Wörterbücher in unterschiedlichen Sprachen, sind in meinem Unterricht erlaubt.	2,25	2,55	0,23	0,23	0,23
_03	Neu zugewanderten Eltern rate ich nicht, zu Hause mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen. ³	2,04	2,02	0,9	0,8	0,69
_04	Auch im Fachunterricht wie Mathematik, Geschichte oder Biologie beziehe ich die verschiedenen Sprachen und Erfahrungen meiner Schülerinnen und Schüler ein.	2,47	3	0,01**	0,05*¹⁰²	0,01**
_06	Ich achte darauf, Schülerinnen und Schüler nicht auf Merkmale wie „Geschlecht“, „Religion“ oder „Migrationshintergrund“ festzulegen.	1,27	1,18	0,31	0,31	-
_07	Ich gehöre im Kollegium zu denjenigen, die sich besonders im Bereich Migration und Bildung einsetzen.	2,29	2,81	0,00***	0,07	0,05*

¹ Zur besseren Lesbarkeit wurden die Ausprägungen in den Abbildungen dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘. Aus diesem Grunde wurde ein weiterer Chi-Quadrat-Signifikanztest durchgeführt der, diese Dichotomisierung berücksichtigt.

² Für die Variable UP03_06 war keine Dichotomisierung möglich, da die Probanden nur 1 (trifft völlig zu) oder 2 (trifft eher zu) anwählten.

³ Für den t-Test-Vergleich wurde dieses Item invertiert. Im Fragebogen hieß es ursprünglich: Ich rate zugewanderten Eltern, zuhause mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen, so gut es geht.

*=signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,05$)

**=sehr signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,01$)

***=hochsignifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,001$)

Zunächst ist hervorzuheben, dass alle Lehrkräfte dem Item ‚Ich achte darauf, Schülerinnen und Schüler nicht auf Merkmale wie „Geschlecht“, „Religion“ oder „Migrationshintergrund“ festzulegen‘ völlig oder eher zustimmen (s. Annex 10.9, Tabelle 18). Es ist den befragten Personen jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit bewusst, dass die verbleibenden Antwortmöglichkeiten der aktuell vorherrschenden Auffassung von pädagogischer Professionalität widersprechen und die gegebenen Antworten auch von

¹⁰² Die Signifikanz erhöht sich hierbei in allen drei Fällen auf 0,03, wenn diejenigen acht Personen aus der Kontrollgruppe ausgeschlossen werden, die angegeben haben, eine ähnliche Erfahrung wie im Förderprojekt durch ein anderes Projekt gemacht zu haben.

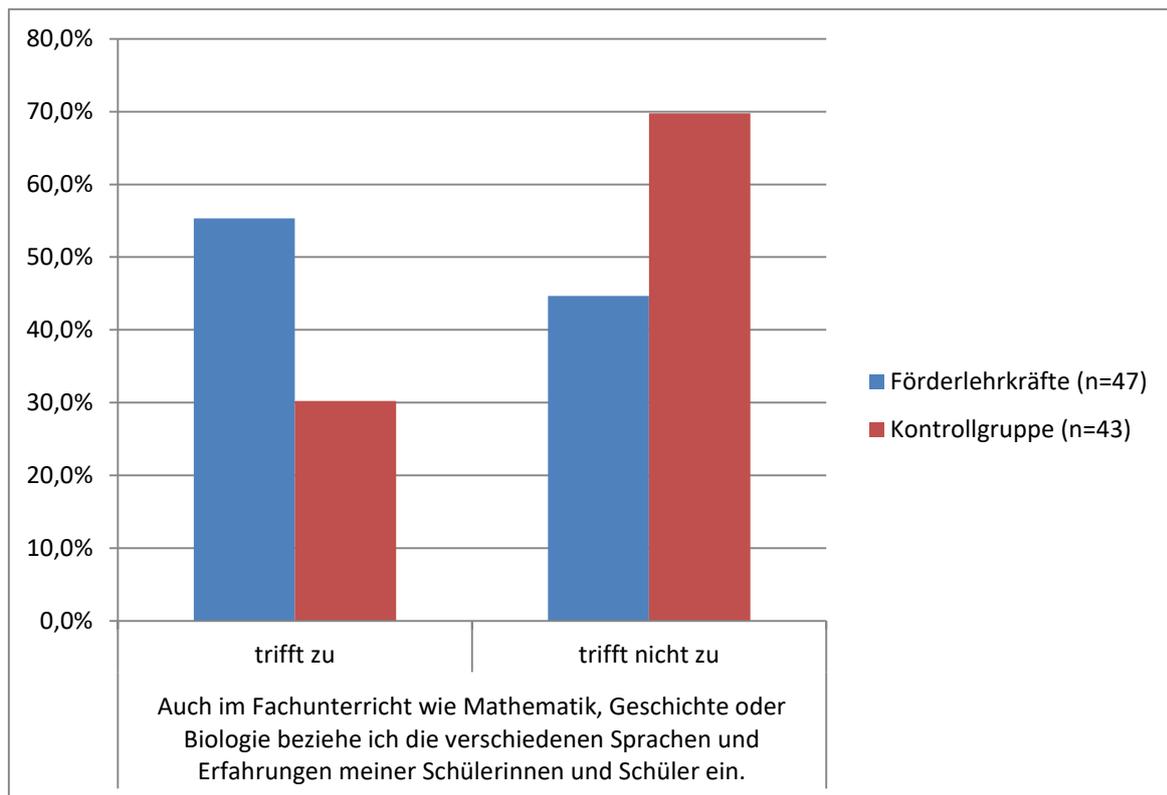
der sozialen Erwünschtheit beeinflusst sein könnten. Die Gruppenbildung der Schüler_innen in Herkunftssprachen wurde nur von einem geringen Anteil der Befragten (19%) ermöglicht. Hier gibt es leichte Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen zugunsten der ehemaligen Förderlehrkräfte, die jedoch nicht signifikant sind (s. Annex 10.9, Tabelle 18). Nahezu zwei Drittel der ehemaligen Förderlehrkräfte und 52% der Kontrollgruppe geben an, dass die Nutzung bestimmter technischer Sprachhilfsmittel (bezogen auf die Herkunfts-/Muttersprachen) im Unterricht erlaubt sei. (s. Annex 10.9, Tabelle 18). Die völlige Ablehnung dieses Items ist bei der Kontrollgruppe mit 36 zu 19% wesentlich höher.¹⁰³

Durch das Vorbereitungsseminar und die Projektmitarbeit soll auf der Basis wissenschaftlicher Befunde den Teilnehmenden vermittelt werden, dass eine sprachliche Interaktion zwischen Kindern und Eltern in der von den Eltern am besten beherrschten Sprache erfolgen sollte. Dennoch scheint es unter den ehemaligen Förderlehrkräften kein Konsens zu sein, daraus in der Schulpraxis auch die Konsequenz zu ziehen, neu zugewanderten Eltern zu raten, zu Hause mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen: Insgesamt geben dies ein Drittel der befragten Lehrkräfte an – die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen sind marginal. Auf der anderen Seite lehnen dies zumindest mehr als zwei Fünftel sogar „völlig“ ab (s. Annex 10.9, Tabelle 18).

Ein zentraler Bestandteil und zentrales Lernziel des Förderprojekts ist, dass die Förderlehrkräfte auch im Fachunterricht Mehrsprachigkeit und verschiedene Erfahrungen von Schüler_innen berücksichtigen und allgemein sprachsensibel agieren. Dies wird explizit im Item UP03_04 thematisiert: *„Auch im Fachunterricht wie Mathematik, Geschichte oder Biologie beziehe ich die verschiedenen Sprachen und Erfahrungen meiner Schülerinnen und Schüler ein“*. Insgesamt stimmen 43% der Befragten dieser Aussage „völlig“ oder „eher zu“. Es sind aber deutliche Unterschiede zwischen den ehemaligen Förderlehrkräften und der Kontrollgruppe auszumachen, die in der Abbildung 14 visualisiert sind. Während in der Gruppe der ehemaligen Förderlehrkräfte 55% völlig oder eher zustimmen, sind es in der Kontrollgruppe nur 30%. Auch die Ablehnung dieses Items ist mit 70 gegenüber 45% in der Kontrollgruppe wesentlich höher als bei den ehemaligen Förderlehrkräften.

¹⁰³ Signifikant sind die Unterschiede allerdings weder nach dem Vergleich der Mittelwerte mittels t-Test noch nach dem Chi-Quadrat-Test (s. Tabelle 4).

Abbildung 14: Sprachsensibilität im Fachunterricht differenziert nach Vergleichsgruppen



UP03_04, s. Annex 10.9, Tabelle 18

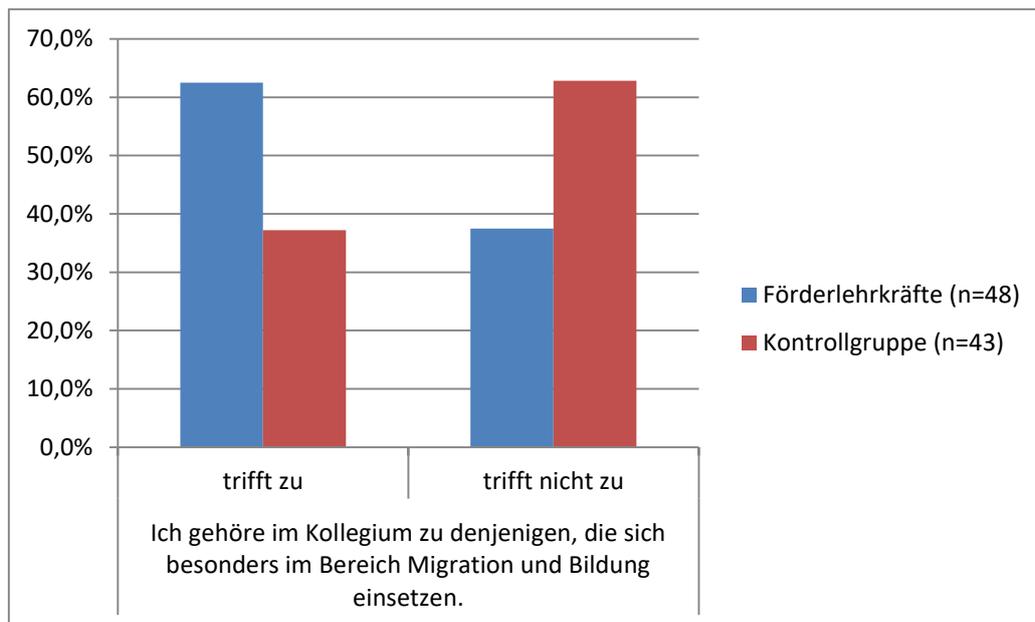
Die ursprünglichen vier Ausprägungen wurden dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘.

Außerdem wurde mit dem Item UP03_07 danach gefragt, ob die Befragten im Kollegium zu denjenigen gehören, die sich besonders im Bereich Migration und Bildung engagieren. Auf die Hälfte der Befragten trifft dies völlig oder eher zu – allerdings mit bedeutenden Unterschieden: So sind es unter den ehemaligen Förderlehrkräften 63%, die dies für sich beanspruchen und in der Kontrollgruppe 37%¹⁰⁴ (s. Annex 10.9, Tabelle 18).¹⁰⁵

¹⁰⁴ Die Anzahl von 37% unter der Kontrollgruppe, die sich im Bereich Migration und Bildung engagieren verweist darauf, dass an der Befragung der vermutlich im Themenbereich Migration eher engagierteren Teil der Referendar_innen und Lehrkräfte teilgenommen hat.

¹⁰⁵ Der Chi-Quadrat-Test (dichotomisiert) weist ein signifikantes, der t-Test ein hoch signifikantes Ergebnis aus (s. Tabelle 4).

Abbildung 15: Engagement im Kollegium differenziert nach Vergleichsgruppen



UP03_07, s. Annex 10.9, Tabelle 18

Die ursprünglichen vier Ausprägungen wurden dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘.

Nach Auswertung der Daten kann bisher für die dritte Hypothese behauptet werden, dass es zumindest latente Unterschiede und signifikante Anhaltspunkte dafür gibt, dass die ehemaligen Förderlehrkräfte sprachsensibler und engagierter im Schul- und Unterrichtshandeln sind als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben. Im Folgenden interessiert, herauszufinden, ob es Unterschiede in Bezug auf den Einbezug von neu zugewanderten Schüler_innen in den Regelunterricht gibt.

- *Neu zugewanderte Schüler_innen in Schule und Unterricht*

Die in den letzten zwei Jahren (vor allem, aber nicht nur, bedingt durch Fluchtmigration) gestiegene Präsenz neu zugewanderter Schüler_innen, bzw. Schüler_innen mit geringen Deutschsprachkenntnissen, hat verstärkt Fragen nach ihrer schulischen Einbindung aufgeworfen. Diese Entwicklung wurde seit 2015 durch eine verstärkte konzeptionelle Orientierung auch im Förderprojekt aufgegriffen (s. Kapitel 2.3). Auch wenn die meisten der ehemaligen Förderlehrkräfte die diesbezüglichen aktuellen Entwicklungen und Umstrukturierungen im Förderprojekt nicht mehr miterlebt haben, so ist von Interesse, ob es sie das im Förderunterricht und seiner seminarischen Vorbereitung angelegte professionelle Handeln und entsprechende Handlungsbefähigungen für diese Zielgruppe haben im Schulunterricht nutzen können. So stellt sich auch hier die Frage nach Unterschieden zwischen den Förderlehrkräften und der Kontrollgruppe in Bezug auf die Einbindung neu zugewanderter Schüler_innen in Schule und Unterricht.

In Tabelle 5 sind die Items, die in unterschiedlichen Blöcken untergebracht wurden, zusammengefasst.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Zur Überprüfung der Signifikanz wurde ein Mittelwertevergleich mittels t-Test als auch ein Chi-Quadrat-Test nach Pearson durchgeführt.

Tabelle 5: Einbindung in Schule und Unterricht von neu zugewanderten Schüler_innen differenziert nach Vergleichsgruppen (UP01 und UW01)

Item-Nr.	Items	Förderlehrkräfte (Mittelwert)	Kontrollgruppe (Mittelwert)	t-Test	Chi-Quadrat-Test	Chi Quadrat-Test (dichotomisiert) ¹
1=trifft völlig zu 2=trifft eher zu 3=trifft weniger zu 4=trifft überhaupt nicht zu						
UP01_04	An meiner Schule gibt es spezielle Förderangebote für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler.	1,58	1,7	0,51	0,02*	0,11
UP03_05	Ich finde es nicht schwierig, neu zugewanderte Schüler_innen gut in den Unterricht einzubinden. ²	2,69	3,16	0,02*	0,11	0,05*
UW01_04	Meiner Meinung nach sollten neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler auch dann am Regelunterricht teilnehmen können, wenn sie noch nicht gut Deutsch verstehen. ³	2,42	2,77	0,06	0,19	0,06

¹ Zur besseren Lesbarkeit wurden die Ausprägungen in den Abbildungen dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘. Aus diesem Grunde wurde ein weiterer Chi-Quadrat-Signifikanztest durchgeführt der, diese Dichotomisierung berücksichtigt.

² Für den t-Test-Vergleich wurde dieses Item invertiert. Im Fragebogen hieß es ursprünglich: „Ich halte es für eine schwierige Aufgabe, neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in meinen Unterricht gut einzubinden.“

³ Für den t-Test-Vergleich wurde dieses Item invertiert. Im Fragebogen hieß es ursprünglich: „Meiner Meinung nach sollten neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler erst am Regelunterricht teilnehmen, wenn sie gut Deutsch verstehen.“

*=signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,05$)

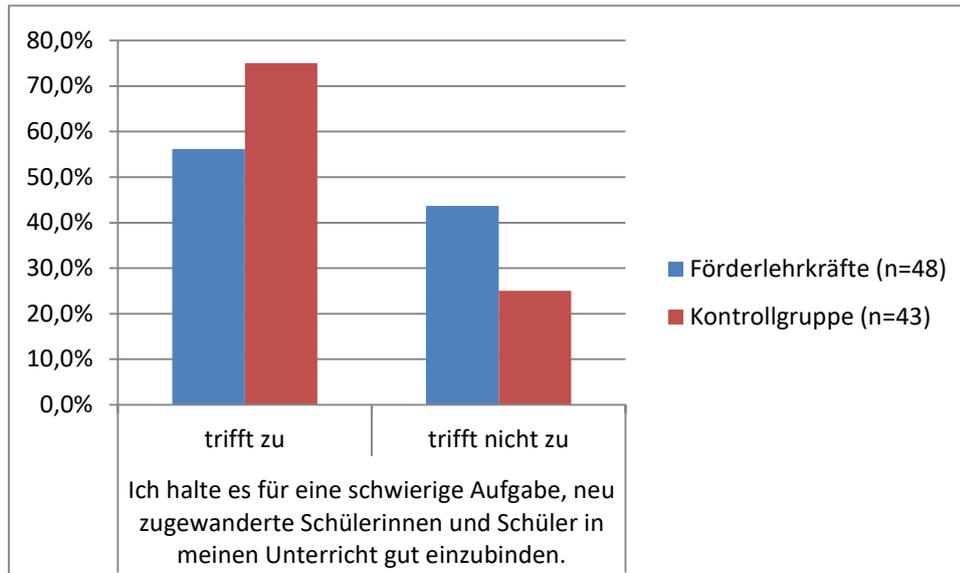
**=sehr signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,01$)

***=hochsignifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,001$)

Was Förderangebote für neu zugewanderte Schüler_innen betrifft, so scheinen diese an den Schulen bei 84% der befragten Lehrkräfte vorhanden zu sein (s. Annex 10.9, Tabelle 19). An diesen Schulen sind 90% der ehemaligen Förderlehrkräfte und 77% aus der Kontrollgruppe tätig – ohne signifikanten Unterschied.

Nahezu zwei Drittel der Lehrkräfte halten es für eine schwierige Aufgabe, neu Zugewanderte gut in den Unterricht einzubinden. Während es in der Kontrollgruppe sogar drei Viertel sind, sind es auf Seiten der ehemaligen Förderlehrkräfte mit 56% deutlich weniger (s. Abbildung 16). Der Unterschied ist im T-Test und Chi-Quadrat-Test (dichotomisiert) signifikant. Die Erfahrungen im Förderunterricht scheinen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken.

Abbildung 16: Einbindung neu zugewanderter in den Unterricht differenziert nach Vergleichsgruppen



UP03_05, s. Annex 10.9, Tabelle 19

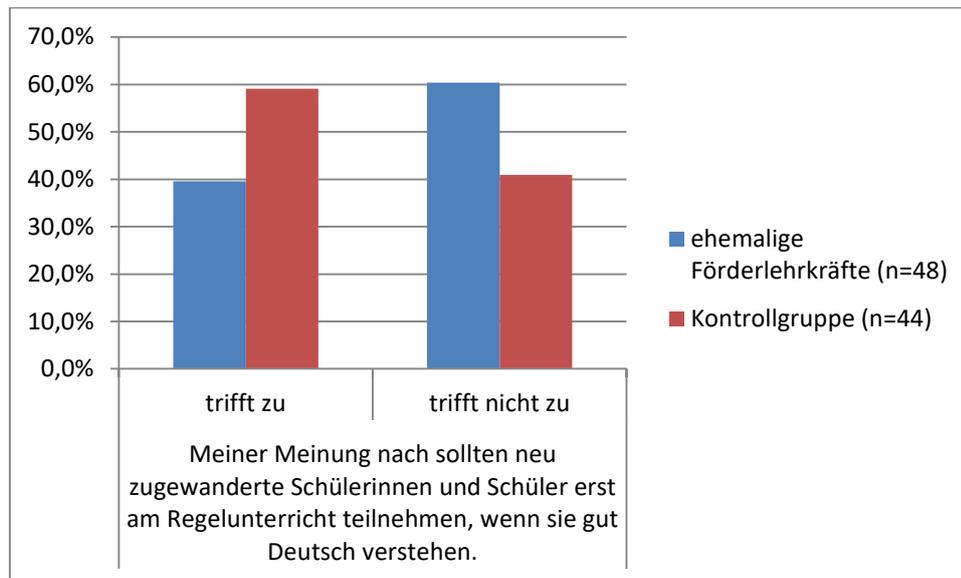
Die ursprünglichen vier Ausprägungen wurden dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘.

Außerdem wurden die Lehrkräfte nach ihrer Meinung dazu gefragt, ob neu Zugewanderte erst dann am Regelunterricht teilnehmen sollten, wenn sie gut Deutsch verstehen (UW01_04). Bei dieser Aussage wird davon ausgegangen, dass auch Schüler_innen mit vorhandenen, aber noch nicht guten Deutschkenntnissen vom Regelunterricht profitieren können, wenn sich die Lehrkraft um eine einfache Sprache bemüht. Förderlehrkräfte sollten, da dies im Seminar und in der supervisorischen Begleitung des Förderunterrichts vermittelt wurde, diesbezüglich auf ihr Vorwissen zurückgreifen können und entsprechende Haltungen widerspiegeln. Tatsächlich sind bei der Bewertung der Aussage, dass neu Zugewanderte erst am Regelunterricht teilnehmen sollen, wenn sie gut Deutsch verstehen, Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen erkennbar: So stimmen auf Seiten der ehemaligen Förderlehrkräfte nur zwei Fünftel und in der Kontrollgruppe nahezu drei Fünftel zu (s. Abbildung 17; Annex 10.9, Tabelle 19).¹⁰⁷

Hier könnten wahrgenommene eigene Kompetenzen im Umgang mit unterschiedlichen Deutsch-Kompetenzen bei den Schüler_innen eine Rolle spielen. Denn insgesamt sind 72% derjenigen 32 Lehrkräfte, die sich zutrauen, neu zugewanderte Schüler_innen in den Unterricht einzubinden, auch der Meinung, dass die Schüler_innen auch mit geringen Deutschkenntnissen schon am Regelunterricht teilnehmen sollten.

¹⁰⁷ Mit einem Wert von 0,06 im Mittelwertevergleich mittels t-Test sowie im Chi-Quadrat-Test (dichotomisiert) ist der Unterschied zumindest fast signifikant (s. Tabelle 5).

Abbildung 17: Ansicht zur Teilnahme am Regelunterricht neu zugewanderter Schüler_innen mit geringen Deutschkenntnissen differenziert nach Vergleichsgruppen



UW01_04, s. Annex 10.9, Tabelle 19

Abschließend ergeben sich auch in Bezug auf den Einbezug neu zugewanderter Schüler_innen (mit geringen Deutschkenntnissen) in den Unterricht markante Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen. Die Erfahrungen im Förderprojekt und der Kontakt zu Jugendlichen mit unterschiedlichen (familiären) Zuwanderungsgeschichten, zu denen auch in früheren Förderprojektjahren immer schon neu zugewanderte Schüler_innen gehörten, scheinen durchaus einen Einfluss auf das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu haben.¹⁰⁸

7.3.2 Relevanz von Sprachsensibilität im Fachunterricht: qualitative Anhaltspunkte

In Bezug auf den Einbezug von verschiedenen Sprachen und Erfahrungen der Schüler_innen vermittelt die Beachtung der Angaben im Freifeld, in dem die Lehrkräfte Beispiele aus ihrer Unterrichtsgestaltung ergänzen konnten, weiterführende, auf die konkrete Schulpraxis bezogene Einsichten.¹⁰⁹

Eine ehemalige Förderlehrerin mit halbjähriger Förderprojekterfahrung beschreibt, wie sie Herkunftssprachen in ihren Unterricht miteinbezieht. Den Anteil von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte ihres Gymnasiums, das sie als „Schule für das links/grün orientierte Bildungsbürgertum“ betitelt, schätzt sie auf 11-25% ein. Bei Grammatikaufgaben lässt sie beispielsweise Schüler_innen berichten, wie es sich mit Artikel oder Genus in ihren Familiensprachen verhält. Außerdem beschreibt sie ein konkretes Beispiel zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht:

„Ich hatte eine Schülerin in der 5. Klasse, die 4 Jahre in Russland zur Schule gegangen ist und daher auch auf Russisch alphabetisiert wurde. Sie hatte Lust, einen "Kyrillisch-Kurs" mit uns zu machen. Mithilfe eines Kyrillischbuches habe ich sie unterstützt und so haben alle SuS ihre Namen auf Kyrillisch schreiben gelernt. Im

¹⁰⁸ Dass deutlich mehr Personen aus der Gruppe der ehemaligen Förderlehrkräfte als aus der Kontrollgruppe finden, dass Schüler_innen auch bei noch wenigen Deutschkenntnissen am Regelunterricht teilnehmen sollten, könnte darauf hinweisen, dass der Förderunterricht die Wahrnehmung von Bildungsgerechtigkeit positiv beeinflusst hat.

¹⁰⁹ Das Freifeld haben nur sechs der 94 befragten Lehrkräfte genutzt. Zwei Angaben beziehen sich konkret auf die Unterrichtspraxis.

Anschluss haben wir über Schriftzeichen reflektiert und auch die anderen Herkunftssprachen (Türkisch, Arabisch, Spanisch, Französisch, Farsi) einbezogen“ (Nr. 192).

Im Vergleich dazu beschreibt ein Lehrer ohne Förderprojekterfahrung ein anderes Vorgehen. Er ist an einer Grundschule tätig, die er in den statistischen Angaben als „Brennpunktschule“ beschreibt. Er führt im Freifeld aus, dass 90% eine andere Herkunftssprache als Deutsch sprächen. Er erklärt, dass es aus diesem Grund die Regel gäbe,

„dass alle Kinder in der Schule Deutsch reden müssen, damit sie dieses lernen, da es zu Hause eher weniger geschieht. An sich finde ich mehrsprachigen Unterricht gut, hierbei ist das Problem, dass die SuS Probleme mit der deutschen Sprache haben und diese in der Schule gefördert werden sollte. Dieses geschieht bei uns durch die Verwendung von ‚Einfacher Sprache‘, ‚Wortspeicher‘ und wenigen Fachwörtern. Wenn neue Wörter oder Fachwörter eingeführt werden, kommen diese immer auf einen Wortspeicher samt Beispiel. Erklärungen in anderer Sprache sind nur erlaubt, falls das Kind gerade hergezogen ist und noch kein Wort Deutsch spricht. Hier helfen in den meisten Fällen die Kinder als Dolmetscher“ (Nr. 301).

Deutlich wird, dass in beiden Schulen, die sehr unterschiedlichen Schultypen angehören, ganz andere Bedingungen und sprachliche Notwendigkeiten vorzuliegen scheinen. Nach den Schilderungen des Lehrers scheint die Sensibilität für Sprache in der Grundschule eine große Rolle zu spielen – jedoch in anderer Form als es die Lehrerin für das Gymnasium beschreibt. Die Handhabung in der Schule scheint für die Wahrnehmung der Grundschullehrkraft zum Umgang mit Sprache bestimmend zu sein. Einerseits wird beschrieben, dass es ein Bemühen gibt, andere Sprachen in der Schule weitgehend zu verbieten. Andererseits wird beschrieben, dass es Situationen gibt, in denen herkunftssprachliche Unterstützung durch andere Kinder ermutigt wird. Eine Wertschätzung der Herkunftssprachen wird offenbar durch die Funktionalität in der Praxis erzwungen.

Instruktiv für eine Einsicht in die Praxis des unreflektierten, nicht professionellen Umgangs mit Mehrsprachigkeit an Schulen ist auch folgender Kommentar eines anderen Lehrers ohne Erfahrung im Förderprojekt, der an einem Gymnasium und an einer Berufsschule unterrichtet. Seine Schule kategorisiert er als „Mittelschichtsschule“ und „Schule mit besonderem Engagement“. Den Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichte schätzt er auf 76-100% ein. Er schreibt, dass er aus seinem Unterricht keine Beispiele nennen könne und gibt bzgl. der Zielgruppe der Umfrage folgenden Rat: „vielleicht sollte diese Umfrage besser mit Lehrkräften durchgeführt werden, die in den Vorklassen (Flüchtlingsklassen) eingesetzt sind. Dort gibt es viel differenziertere Erfahrungen“ (Nr. 281).

Diese Antwort verweist darauf, dass einige Lehrkräfte (in den hier wiedergegebenen Aussagen vor allem ohne Erfahrungen mit dem Förderprojekt) trotz alltagspraktischer Präsenz von Mehrsprachigkeit in ihrem unmittelbaren schulischen Kontext Sprachsensibilität und einen professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht als Bestandteil ihres pädagogischen Alltags verstehen. Im oben wiedergegebenen Beispiel wird die Befassung mit dieser Thematik auf bestimmte Sonderklassen oder Zielgruppen reduziert.

7.4 Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit und der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rassismus in der Schule

In diesem Kapitel sollen nun die Untersuchungshypothesen 4 und 5 überprüft werden, die sich auf die Einstellungsebene der Lehrkräfte beziehen. In ihnen wird angenommen, dass die ehemaligen Förderlehrkräfte offener sind, was einerseits den *schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachsensibilität (Untersuchungshypothese 4)* angeht und andererseits *offener für Angebote und Auseinandersetzungen mit dem Thema Diskriminierung und Rassismus sind (Untersuchungshypothese 5)*.

In Kapitel 4.1 (in Ansätzen auch in Abschnitt 7.3.2) wurde bereits dargelegt, wie die Rahmenbedingungen im Feld Schule die Wahrnehmungsperspektive von Lehrkräften beeinflussen können. Aus diesem Umstand resultiert eine Notwendigkeit, mögliche Zusammenhänge zwischen den jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen und den Meinungsbildern von Lehrkräften zu den Themen Sprachsensibilität und zu verschiedenen schulischen Angeboten, welche sich auf den Migrationskontext beziehen, zu analysieren. Deshalb untersucht das vorliegende Kapitel das Korrelationsverhalten zwischen den Wünschen der Lehrkräfte und den tatsächlich in den Schulen nachgegangenen, auf Sprache und schulischen Angeboten bezogene Handlungspraktiken.¹¹⁰

7.4.1 Umgang mit Sprache: ehemalige Förderlehrkräfte und Lehrkräfte ohne Fördererfahrung im Vergleich

Mithilfe der Variable *Sprache* im Abschnitt 04)UW (*Umgang Wunsch*) (s. Annex 10.5) soll die vierte Hypothese überprüft werden, die sich auf die Einstellungsebene der Lehrkräfte bezieht. Sie lautet wie folgt:

Untersuchungshypothese 4: Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, sind offener, was den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachsensibilität angeht als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Die Hypothese wird mithilfe der in Tabelle 6 aufgelisteten Items überprüft, die die Variable *Umgang mit Sprache – Wunsch* operationalisieren.¹¹¹

¹¹⁰ Zur Übersicht über die Signifikanz von Zusammenhängen siehe Annex 10.10, Tabelle 20).

¹¹¹ Zur Überprüfung der Signifikanz wird ein Mittelwertevergleich mittels t-Test als auch ein Chi-Quadrat-Test nach Pearson durchgeführt.

Tabelle 6: Auswertung der Items der Variable *Umgang mit Sprache – Wunschkategorien* nach Vergleichsgruppen (UW01)

UW01	Meiner Meinung nach...	Förderlehrkräfte (Mittelwert)	Kontrollgruppe (Mittelwert)	t-Test	Chi-Quadrat-Test	Chi-Quadrat-Test (dichotomisiert) ¹
<i>1=trifft völlig zu 2=trifft eher zu 3=trifft weniger zu 4=trifft überhaupt nicht zu</i>						
_01	...sollte in der Schule nicht nur Deutsch gesprochen werden müssen. ²	2,44	2,7	0,14	0,25	0,2
_02	...sollte in der Schule herkunftssprachlicher Unterricht angeboten werden.	1,9	2,11	0,28	0,11	0,05*
_03	...sollte in der Schule Fremdsprachenunterricht in mindestens einer Minderheitensprache für alle Schülerinnen und Schüler angeboten werden.	2,35	1,98	0,07	0,17	0,03*
_05	...sollte es an den Schulen mehr Kolleginnen oder Kollegen geben, die mehrsprachig aufgewachsen sind und diese Sprachen in der Schule auch sprechen.	1,71	1,8	0,6	0,51	0,64
_06	...sollten Elternbriefe immer in mehreren Sprachen formuliert werden.	1,94	1,89	0,77	0,98	0,77

¹ Zur besseren Lesbarkeit wurden die Ausprägungen in den Abbildungen dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘. Aus diesem Grunde wurde ein weiterer Chi-Quadrat-Signifikanztest durchgeführt, der diese Dichotomisierung berücksichtigt.

² Für den t-Test-Vergleich wurde dieses Item invertiert. Im Fragebogen hieß es ursprünglich: Meiner Meinung nach sollte in der Schule nur Deutsch gesprochen werden, außer im Fremdsprachenunterricht.

*=signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,05$)

**=sehr signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,01$)

***=hochsignifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,001$)

In manchen Schulen ist es verboten, eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Fürstenau und Gomolla (2011) weisen darauf hin, dass vor allem Kinder aus Familien türkischer Herkunft oft erfahren,

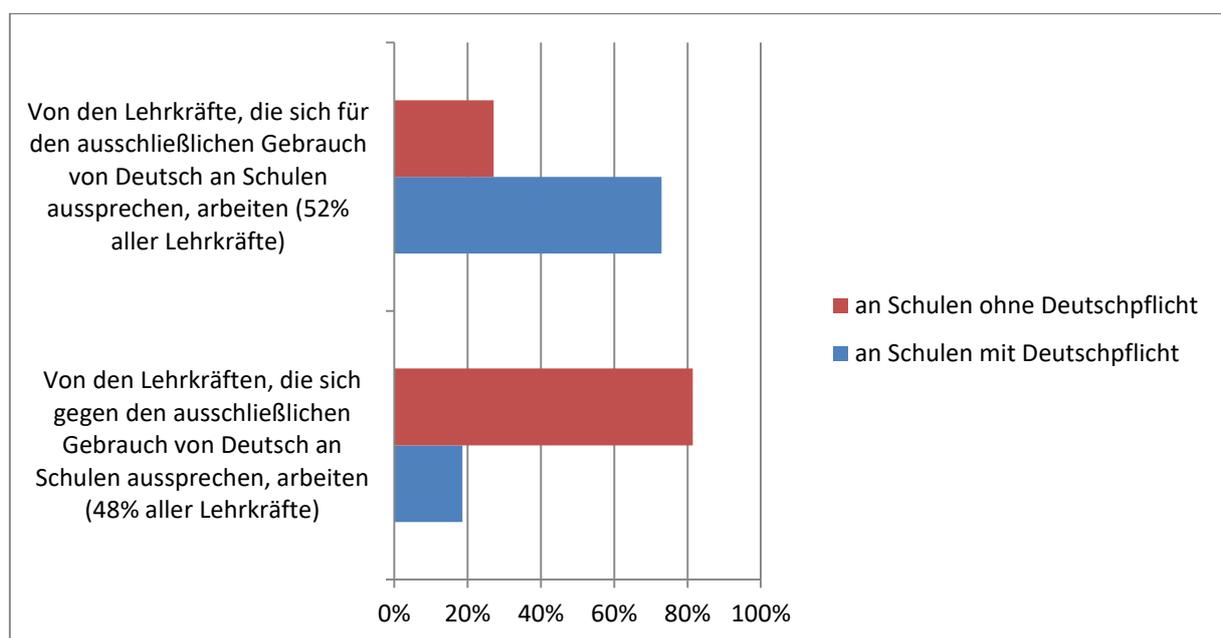
„dass ihnen ihre Familiensprache im Unterricht und auf den Schulhöfen eher als eine Behinderung denn als eine Zusatzkompetenz ausgelegt wird. Es gibt sogar Bildungseinrichtungen, in denen der Gebrauch der ‚anderen‘ Sprachen per Schulordnung untersagt ist. Dass dies – gerade in Anbetracht der allgemeinen positiven Wertschätzung von Mehrsprachigkeit – eine beschämende und verunsichernde Erfahrung für die betroffenen Schülerinnen und Schüler und ihre Familien darstellt, ist offensichtlich“ (Fürstenau und Gomolla 2011).

Vor diesem Hintergrund interessieren die Ergebnisse zur Variable UW01_01, die den Umgang mit der Sprache Deutsch in der Schule betrifft. Hier ist es besonders interessant, wie die befragten Lehrkräfte zum Umgang mit der Sprache Deutsch in der Schule stehen – und womit diese Haltung zusammenhängen könnte.

52% der Befragten stimmen „eher“ oder „völlig zu“, dass in der Schule nur Deutsch gesprochen werden sollte. Gleichzeitig geben 47% aller befragten Lehrkräfte an, dass an ihrer jeweiligen Schule eine Vereinbarung existiert, dass –außer im Fremdsprachenunterricht – nur Deutsch gesprochen werden darf. Beides trifft (im nicht signifikanten Ausmaß) stärker auf die Kontrollgruppe zu (s. Annex 10.10, Tabelle 21).

Ein hochsignifikanter Zusammenhang zeigt sich hingegen, wenn die Ansicht der Lehrkräfte mit der schulischen Praxis gekreuzt wird (s. Annex 10.10, Tabelle 20): Die Tatsache, dass in der Schule eine Vereinbarung existiert, in der (außerhalb des Fremdsprachenunterrichts) nur Deutsch gesprochen werden darf, steht in einem engen Zusammenhang mit der Zustimmung der Lehrkräfte zu der Aussage, dass in der Schule nur Deutsch gesprochen werden sollte.

Abbildung 18: Zusammenhang zwischen der Ansicht der Lehrkräfte zum Umgang mit der deutschen Sprache in der Schule und in der schulischen Praxis



UP01_01 und UW01_01, s. Annex 10.10, Tabelle 22

In Abbildung 18 ist der Zusammenhang der beiden Variablen visualisiert: Bei 73% derjenigen, die der Meinung sind, dass in der Schule nur Deutsch gesprochen werden sollte, gibt es in der Schule auch tatsächlich eine solche Vereinbarung darüber. Umgekehrt gilt, dass bei mehr als vier Fünftel derjenigen, die diese Aussage „völlig“ oder „eher“ ablehnen, auch keine entsprechende Vereinbarung in der Schule existiert. Insofern kann zumindest für den Umgang mit der Sprache Deutsch in der Schule festgehalten werden, dass die schulische Praxis einen großen Einfluss auf die Einstellung der Lehrkräfte dazu hat.

Was weitere Ansichten zum Sprachangebot an der Schule betreffen, so lässt sich folgendes feststellen: Insgesamt befürworten 73%, dass in den Schulen herkunftssprachlicher Unterricht angeboten werden sollte (s. Annex 10.10, Tabelle 21), wobei der Anteil innerhalb der Förderlehrkräfte signifikant höher ist, als in der Kontrollgruppe.¹¹² Nur in 36% der Schulen, an denen die befragten Lehrkräfte tätig sind, wird herkunftssprachlicher Unterricht auch tatsächlich angeboten (s. Annex 10.10, Tabelle 23). Hierbei

¹¹² Der Unterschied ist im Chi-Quadrat-Test (dichotomisiert) mit einem Wert von 0,05 signifikant (s. Tabelle 6).

ist der Anteil innerhalb der Kontrollgruppe in einem signifikanten Ausmaß höher, als bei den ehemaligen Förderlehrkräften.¹¹³ Insofern lässt sich für den Herkunftssprachenunterricht sagen, dass die ehemaligen Förderlehrkräfte diesen grundsätzlich mehr befürworten, dies gilt auch für den Fall, dass dieser an ihren Schulen nicht angeboten wird.

Das Angebot von herkunftssprachlichem Unterricht stellt kein neues Phänomen dar. In der wechselvollen Geschichte des herkunftssprachlichen Unterrichts hatte dieser zunächst die Aufgabe, sprachliche Kenntnisse in der Herkunftssprache für die geplante Rückkehr der Familien in das Herkunftsland zu erhalten, um so den Wiedereinstieg in die dortige Schule zu erleichtern. Später wurde ihm die Aufgabe zugewiesen, als erstsprachliche Grundlage den Erwerb des Deutschen vorzubereiten oder zu stützen. Ein weiterer Begründungsrahmen für den Erwerb oder Erhalt von herkunftssprachlichen Kenntnissen war immer auch die Förderung von Mehrsprachigkeit als sprachliche Ressource für die Handlungsfähigkeit im Zeitalter von Globalisierung und Transnationalität (s. z.B. Nohl 2015).

Eine weitere Perspektive bildet das Konzept des Begegnungssprachunterrichts, welches fordert, Fremdsprachenunterricht in Minderheitensprachen für *alle* Schüler_innen anzubieten (s. diverse Publikationen von Sigrid Luchtenberg seit 1990). Daher ist interessant, inwiefern die befragten Lehrkräfte der Frage zustimmen, ob Fremdsprachenunterricht in mindestens einer Minderheitensprache für alle Schüler_innen angeboten werden sollte. Insgesamt ist die Zustimmung mit insgesamt 64% etwas zurückhaltender als beim Angebot zum Herkunftssprachenunterricht. Die Zustimmung in der Kontrollgruppe ist hierbei deutlich stärker ausgeprägt als bei den ehemaligen Förderlehrkräften (s. Annex 10.10, Tabelle 21).¹¹⁴ Gleichzeitig sind insgesamt nur 28% der Befragten an Schulen tätig, an denen es ein solches Angebot gibt. Interessant ist, dass deutlich mehr Personen aus der Kontrollgruppe in einer Schule angestellt sind, in der solche Angebote existieren (42%), als unter den Förderlehrkräften (15%) (s. Annex 10.10, Tabelle 24).¹¹⁵

Werden nun die Ansicht der Lehrkräfte mit der schulischen Praxis gekreuzt, so ergibt sich mit einem Wert von 0,04 ein signifikanter Zusammenhang (s. Annex 10.10, Tabelle 20). Bei 85% von 33 Lehrkräften, die ein solches Angebot nicht für nötig halten, gibt es ein solches Angebot auch nicht. Und vier Fünftel derjenigen, an deren Schulen ein solches Angebot existiert, finden dies auch gut (s. Annex 10.10, Tabelle 24). Insofern gibt es – ähnlich wie beim Umgang mit der Sprache Deutsch in der Schule – auch hier wieder Hinweise, dass die schulischen Rahmenbedingungen sich auf die Einstellungen von Lehrkräften auswirken.

Auffallend ist, dass mehrsprachig verfasste Elternbriefe mit ca. 80% eine hohe Zustimmung erfahren. Letzteres wird allerdings nur bei 19% der Schulen der befragten Lehrkräfte auch tatsächlich realisiert (s. Annex 10.10, Tabelle 21). Bei 80% von 20 Befragten, die es ablehnen, dass Elternbriefe in mehreren Sprachen verschickt werden, wird dies an der Schule auch nicht praktiziert (s. Annex 10.10, Tabelle 25).¹¹⁶

Für die vierte Untersuchungshypothese kann damit festgehalten werden, dass die Unterschiede in Bezug auf Ansichten zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachsensibilität zwischen den

¹¹³ Mit einem Wert von 0,03 kann der Zusammenhang im Chi-Quadrat-Test (dichotomisiert) als signifikant erklärt werden (s. Tabelle 6).

¹¹⁴ Der Unterschied ist im Chi-Quadrat-Test (dichotomisiert) mit einem Wert von 0,03 signifikant (s. Tabelle 6).

¹¹⁵ Der Unterschied ist mit einem Wert von 0,004 im Chi-Quadrat-Test (dichotomisiert) sehr signifikant (s. Tabelle 6).

¹¹⁶ Der Zusammenhang zwischen Ansicht und schulischer Praxis wird allerdings nicht als signifikant ausgegeben (s. Annex 10.10, Tabelle 20).

Vergleichsgruppen nichtstark zu differieren scheinen und zum Teil eher mit der schulischen Praxis zusammenzuhängen, denn mit persönlichen Einstellungen. Interessant ist hierbei die Übersetzung auf die Fähigkeitsenebene: In Kapitel 7.3 wurde aufgezeigt, dass es zumindest einige Anhaltspunkte dafür gibt, dass die ehemaligen Förderlehrkräfte für den Themenkomplex ein größeres Know-How mitbringen als die Kontrollgruppe – insbesondere was den Einbezug verschiedener Sprachen und Erfahrungen von Schüler_innen in den Fachunterricht anbelangt und Engagement im Bereich Bildung und Migration. Erfahrungen im Förderprojekt können also insofern einflussreich sein, dass auf einer bereits offenen Grundhaltung weiter aufgebaut wird und Fähigkeiten entwickelt werden können, um sprachsensiblen Unterricht auch umsetzen zu können. Darüber hinaus kann bereits hier darauf hingewiesen werden, dass die qualitative Auswertung der offenen Fragen an die Förderlehrkräfte Hinweise darauf offenbart, dass das Förderprojekt auch auf der Einstellungsebene wirksam sein kann (s. Kapitel 7.4.3).

7.4.2 Wunsch nach schulischen Angeboten: ehemalige Förderlehrkräfte und Lehrkräfte ohne Fördererfahrung im Vergleich

Im gleichen Abschnitt 04) *UW(Umgang Wunsch)* (s. Annex 10.5) soll die Variable *Wunsch schulische Angebote* dazu dienen, die vierte Hypothese zu überprüfen. Auch sie bezieht sich auf die Einstellungsebene und lautet wie folgt:

Hypothese 4: Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, sind offener für Angebote und die Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung und Rassismus als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Die in Tabelle 7 aufgelisteten Items operationalisieren die Variable *schulische Angebote – Wunsch*.¹¹⁷

¹¹⁷ Zur Überprüfung der Signifikanz wird ein Mittelwertevergleich mittels t-Test als auch ein Chi-Quadrat-Test nach Pearson durchgeführt.

Tabelle 7: Auswertung der Items der Variable *schulische Angebote* - *Wunschkategorisiert* nach Vergleichsgruppen (UW02)

UW02	Meiner Meinung nach...	Förderlehrkräfte (Mittelwert)	Kontrollgruppe (Mittelwert)	t-Test	Chi-Quadrat-Test	Chi Quadrat-Test (dichotomisiert) ¹
1=trifft völlig zu 2=trifft eher zu 3=trifft weniger zu 4=trifft überhaupt nicht zu						
_01	...sollte meine Schule am Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ teilnehmen. ²	1,59	1,35	0,23	0,32	0,13
_02	...sollten Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in der Schule besondere Möglichkeiten gegeben werden, über Erfahrungen zu sprechen, z.B. Diskriminierung, Identität.	1,48	1,45	0,84	0,93	0,71
_03	...sollte es regelmäßig Seminare zum Thema Migration und Bildung für Lehrkräfte geben.	1,5	1,61	0,38	0,57	0,9
_04	...ist die spezielle Auseinandersetzung mit Rassismus in der Schule für Lehrkräfte nötig. ³	1,5	1,55	0,78	0,8	0,63

¹ Zur besseren Lesbarkeit wurden die Ausprägungen in den Abbildungen dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘. Aus diesem Grunde wurde ein weiterer Chi-Quadrat-Signifikanztest durchgeführt der, diese Dichotomisierung berücksichtigt.

² Für den t-Test-Vergleich wurde dieses Item invertiert. Im Fragebogen hieß es ursprünglich: ...sollte meine Schule nicht am Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ teilnehmen

³ Für den t-Test-Vergleich wurde dieses Item invertiert. Im Fragebogen hieß es ursprünglich: ...ist die spezielle Auseinandersetzung mit Rassismus in der Schule für Lehrkräfte nicht nötig.

Mit Blick auf die Ergebnisse in Tabelle 7 fällt auf, dass es zwischen den Vergleichsgruppen keine Unterschiede gibt, die annähernd signifikant sind. 88% der befragten Lehrkräfte finden es gut, wenn sich ihre Schule dem Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ anschließt.¹¹⁸ 95% befürworten Angebote für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte, um sich über Erfahrungen in Bezug auf Diskriminierung, Identität etc. austauschen zu können (s. Annex 10.10, Tabelle 21).

Ähnliches gilt auch für die Auseinandersetzung für Lehrkräfte: So fänden 94% der Lehrkräfte regelmäßige Seminare für Lehrkräfte zum Thema Migration und Bildung gut. Mit 56 zu 46% stimmen vor allem die ehemaligen Förderlehrkräfte *völlig zu*. Auch halten es 88% der Befragten für notwendig – 63% sogar

¹¹⁸ Eine Lehrkraft wies im Kritikfeld darauf hin, dass das Siegel „Schule gegen Rassismus – Schule mit Courage“ nichts darüber Aussage, ob dort tatsächlich etwas gegen Rassismus getan werde. Sie selbst habe hierzu bei den verschiedenen Praktika ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht (Nr. 210). Die Autorin kennt ebenfalls rassismuskritische Lehrkräfte, die das Siegel ablehnen. Die Ablehnung wird u.a. damit begründet, dass das Siegel verspricht, was einige Schulen nicht sind: eine Schule ohne Rassismus. Zum anderen müssen Schulen für das Siegel nur einmal im Jahr Workshops für Schüler_innen zum Thema Rassismus organisieren. Die Schulen sind aber nicht verpflichtet, Fortbildungen für Lehrkräfte zu organisieren.

für sehr notwendig –, dass sich Lehrkräfte speziell mit Rassismus in der Schule auseinandersetzen (s. Annex 10.10, Tabelle 21).

Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass – bezogen auf diese Variable – keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen nachzuweisen sind. Insofern trifft die Hypothese 5 nicht zu. Stattdessen scheint der allergrößte Teil der befragten Lehrkräfte offen gegenüber schulischen Angeboten zu und der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rassismus zu sein.¹¹⁹ Hierzu ist anzumerken, dass die Lehrkräfte in Bezug auf Alter, Lehrerfahrung und auch Zeitraum des Lehramtsstudiums vergleichbar sind. Interessant wäre daher der Vergleich mit einer älteren Generation von Lehrkräften, die in ihrem Studium vermutlich weniger Möglichkeiten hatten, sich mit Fragen zu Diskriminierung und Rassismus und den damit verbundenen Begriffen und Konzepten zu beschäftigen. Möglicherweise spielte jedoch auch die soziale Erwünschtheit, Rassismus als „etwas Schlechtes“ abzulehnen, eine Rolle. So kamen Versuche zu dem Ergebnis, dass Befragungen zum Thema Rassismus, die unter der Verwendung eines Lügendetektors durchgeführt wurden, eine geringere „Verzerrung“ aufwiesen (Yalçın 2015, S. 69f.). Dies spricht dafür, dass ein Teil der Befragten möglicherweise der sozialen Norm, Rassismus bekämpfen zu müssen, nicht offen widersprechen wollten. Hierfür spricht auch der Hinweis eines Befragten, welcher zugab, die Fragen so zu beantworten, „wie sie passen könnten“ (Nr.171).

7.4.3 Einfluss des Förderprojekts auf die Wahrnehmung von Rassismus und der Reflexion eigener Vorurteile

Die quantitative Auswertung der Variable im Abschnitt *04)UW (Umgang Wunsch)* (s. Annex 10.5) führte zwar dazu, dass sich die beiden Untersuchungshypothesen 4 und 5 –in Bezug auf die Offenheit gegenüber dem schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit, Sprachsensibilität wie auch schulische Angebote und Auseinandersetzungen mit Rassismus – als nicht haltbar erwiesen haben. Es gibt jedoch einige qualitative Anhaltspunkte dafür, dass vor allem die Erfahrungen und Professionalisierungsimpulse im Förderprojekt prägende Effekte auf die Einstellungs- und Haltungsebene haben. 17 der ehemaligen Förderlehrkräfte hatten angegeben, dass für sie der Kontakt zu den Schüler_innen besonders relevant gewesen sei. Für einige war die Erfahrung prägend für berufliche Entscheidungen oder soziales Engagement (s. Kapitel 7.1.2). Andere zogen daraus Schlüsse im Hinblick auf eine sprachensible oder binnendifferenzierte Methodik für die schulische Unterrichtspraxis (s. Kapitel 7.3.2). In den Antworten auf die offenen Fragen werden bei mindestens 13 Personen auch Sensibilisierungsprozesse für die Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und Rassismus deutlich. Diese sollen im Folgenden diskutiert werden.

- *Sensibilisierung für soziale Ungleichheit*

In Bezug auf soziale Ungleichheit gibt eine ehemalige Förderlehrerin an, durch die Erfahrungsberichte der Schüler_innen zum häuslichen Umfeld „erstmal intensiv mit Bildungsferne konfrontiert“ worden zu sein (Nr. 192). Ein anderer Lehrer mit einjähriger Fördererfahrung erklärt, dass für ihn wichtig gewesen sei „zu erkennen, dass viele der Schülerinnen und Schüler im Förderprojekt mangelhafte bis gar keine Unterstützung im Elternhaus haben“ (Nr. 246). Dem entgegen verweisen Studien wiederholt auf das große Interesse der Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund an der schulischen Bildung ihrer Kinder hin. Aufgrund von Problemen mit der deutschen Sprache, fehlender Kenntnis des Bildungssystems etc. kann konkrete Unterstützung aber nicht immer angeboten werden (s. z.B. Boos-

¹¹⁹ Anzumerken wäre, dass es auch Selektionseffekte bei der Befragungsteilnahme gibt. Es kann vermutet werden, dass eine Einladung zur Teilnahme an der Befragung zum Thema Migration und Bildung eher diejenigen anspricht, die – wenn auch nicht zwingend Fachwissen mitbringen – zumindest Interesse am Thema haben und daher motiviert sind.

Nünning und Karakaşoğlu 2005; Institut für Demoskopie Allensbach 2011). Im konkreten Bezug auf das Förderprojekt, stellt Wojciechowicz (2011) ebenfalls fest, dass vielen Eltern „in hohem Maße an der Bildungsentwicklung ihrer Kinder“ interessiert sind.

Eine differenzierte Wahrnehmung zeigt sich in der Schilderung einer anderen ehemaligen Förderlehrerin mit eineinhalb-jähriger Fördererfahrung. Sie resümiert, dass ihr das Förderprojekt eine Vorstellung gegeben habe,

„was sie [die Schüler_innen, d. V.] für eine Art Unterstützung brauchen (statt fachlicher Hilfestellung, jemand der ihnen zuhört, ihre Entscheidungen unterstützt bzw. sie berät - z. B. Fächerwahl in der Oberstufe, Berufs-/Studienwahl, da sie in ihrer Familie keinen Ansprechpartner dieser Art haben)“ (Nr. 220).

Ihre Erkenntnis setzt sie losgelöst von der Zuwanderungsgeschichte in Bezug zu Schüler_innen allgemein aus Familien, in denen bisher keine höheren Bildungsabschlüsse erzielt wurden, und ergänzt: „Wobei ich die Erfahrung gemacht habe, dass dies für die meisten Schüler gilt, die als Erste in der Familie die Hochschulreife erwerben“ (Nr. 220).

- *Sensibilisierung für Rassismuserfahrungen, institutionelle Diskriminierung und Selbstreflexionsprozesse*

Zwei ehemalige Förderlehrer_innen beschreiben, dass der persönliche Kontakt zu den Schüler_innen einen Erkenntnisgewinn im Hinblick auf institutionelle Diskriminierung und Rassismuserfahrungen für sie mit sich brachte. Ein Lehrer mit halbjähriger Förderprojekterfahrung scheint sehr sensibilisiert für Selektionsprozesse und Diskriminierung und enttäuscht von einer fehlenden schulischen Auseinandersetzung und Angeboten zur Sprachförderung zu sein:

„Oft brauchten viele einfach eine Bezugsperson, mit welcher sie über banale Dinge außerhalb der Schule sprechen konnten. Vor allem, wenn sie erst frisch ins Land gekommen sind. Dieses Bedürfnis kann man nicht einfach unterdrücken und ignorieren. [...] Mir ist klar geworden, dass die weiße Vorherrschaft ein noch viel größeres Problem ist als ich vorher dachte. Die Selektionsprozesse und die fehlende Sprachförderung (12 Monate reichen nicht!) verbauen vielen Schüler_innen mit Migrationshintergrund die Bildungschancen. Sehr enttäuscht war ich vor allem vom DaZ-Angebot der Schulen. Wie unwichtig dieser war und wie zusammengewürfelt die Klassen waren ist unbeschreiblich“ (Nr. 163).

Dieses Zitat verdeutlicht eine hohe Sensibilität gegenüber den spezifischen Belangen an Unterstützung und Empowerment, die insbesondere neu zugewanderte Schüler_innen für eine erfolgreiche Bildungskarriere benötigen. Dabei macht der Befragte sowohl strukturelle Aspekte (zu wenig Sprachförderung, zusammengewürfelte Klassen) wie auch Einstellungen von (*Weiß*) Lehrkräften als Entscheidungsmächtige als wichtige Einflussfaktoren auf die Bildungskarrieren von Schüler_innen mit sogenanntem Migrationshintergrund aus – insbesondere solchen, die neu zugewandert sind.

Wie die Antworten vierer ehemaliger Förderlehrerkräfte veranschaulichen, haben die Sensibilisierungsprozesse im Rahmen des Förderunterrichts und seiner seminarischen Vorbereitung in vielen Fällen auch zur Reflexion des eigenen Verhaltensangeregt. Dies schließt unmittelbar an die Ergebnisse der Analysen der Reflexionsberichte von Wojciechowicz und Karakaşoğlu (2011) an (s. Kapitel 3.3.4). Eine Förderlehrerin mit eineinhalb-jähriger Projekterfahrung beschreibt dies folgendermaßen:

„Ich bin stark sensibilisiert worden für lebensweltliche Aspekte, die beim Lernen eine Rolle spielen. Dadurch, dass ich als Förderlehrkraft einige wenige SchülerInnen intensiv kennen lernen konnte, kann ich heute eine Klasse von 20-30 in ihrer Vielfalt besser verstehen und achte darauf, jedem einzelnen so viel Raum zu lassen wie möglich und Schubladendenken zu vermeiden. Subtile Rassismuserfahrungen, die mir beschrieben wurden, haben mich feinfühlig und offen gemacht für Diskriminierung im Alltag“ (Nr. 180).

Während diese Lehrerin klare Begriffe wie Rassismus und Diskriminierung benennt, werden durch das Projekt ausgelöste Veränderungen in der Wahrnehmung und im Verhalten auch mit anderen Worten

ausgedrückt. Eine ehemalige Förderlehrerin mit vierjähriger Projekterfahrung bezieht sich direkt auf Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ und dass die Projektmitarbeit für sie einen „sensiblen und bedachten Umgang“ (Nr. 159) mit ihnen zur Folge hatte.

Hingegen scheint bei einer anderen befragten Person ein Sensibilisierungsprozess aktiviert worden zu sein, der eine generelle Infragestellung von Zuschreibungen mit sich bringt und die Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Flucht‘ prägt: „Wie unwichtig, rein menschlich gesehen, es ist, wo man herkommt und wie man aussieht und welcher Religion man angehört. [...] Bezogen auf meine Haltung allgemein: Horizont erweiternd und sensibler dem aktuellen Flüchtlingsthema gegenüber“ (Nr. 212).

Eine weitere ehemalige Förderlehrerin, die angibt, selbst einen „Migrationshintergrund“ zu haben, bezieht ihre Sensibilisierung zudem auf den Aspekt Sprache:

„Ich habe eine differenziertere Wahrnehmung in Hinblick auf Migrationsbiographien und den Umgang mit Mehrsprachigkeit. Somit bin ich aufmerksamer im Alltag. Da ich selber einen Migrationshintergrund habe, war ich "vorgeprägt". Viele Erfahrungen an der Uni waren auch Bestätigung meiner Haltung“ (Nr. 152).¹²⁰

- *Der Förderunterricht als „interkulturelle“ Erfahrung*

In den vorangegangenen Abschnitten sind Wahrnehmungs- und Sensibilisierungsprozesse für soziale Ungleichheit, institutioneller Diskriminierung und Rassismuserfahrungen deutlich geworden. Es gibt aber auch einige wenige ehemalige Förderlehrkräfte, die die so benannte „interkulturelle Erfahrung“ (Nr. 217) schätzen, die sie im Förderunterricht gemacht haben.

Eine ehemalige Förderlehrkraft mit zweieinhalbjähriger Projekterfahrung – die allerdings nicht als Lehrkraft in Schule tätig ist – spricht davon, dass es für sie „sehr wichtig“ war, „junge Leute aus anderen Kulturkreisen kennenzulernen und so nachhaltig Fremdheit zu überwinden“ (Nr. 236). Eine andere ehemalige Förderlehrkraft, ebenfalls nicht in einer Schule tätig, mit halbjähriger Projekterfahrung schreibt, dass sie die Erfahrung darin bestärkt habe, „dass die Arbeit mit S*S aus sehr verschiedenen Kulturen und mit sehr verschiedenen Hintergründen zwar eine gewisse Herausforderung darstellt, aber eine, die auch mit sehr viel Spaß und positiven Überraschungen verbunden ist“ (Nr. 151).

Diese Beschreibungen weisen darauf hin, dass die Erfahrungen im Förderunterricht nicht zwangsläufig in jedem Fall zum vorsichtigen Umgang mit kulturellen Zuschreibungsprozessen oder gar Infragestellung von Kultur als Kernfaktor von Differenzerfahrungen führen müssen (s. Kapitel 2.2.4). Sie gemahnen einen vorsichtigen Umgang mit linearen Rückschlüssen zwischen der Intervention ‚Förderunterricht‘ und ihren langfristigen Effekten für (langfristige) Handlungs- und Einstellungsveränderungen.

Dennoch kann vor dem Hintergrund der differenzierten Auswertung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse festgestellt werden, dass das Förderprojekt bezogen auf einen großen Teil der Teilnehmenden Einfluss auf der Einstellungsebene zeitigen kann. In den kurzen Antworten lassen sich Reflexionsansätze finden, die das Überdenken eigener Stereotypisierungen und Vorurteile betreffen, wie auch die Entwicklung eines Unrechtsbewusstseins und Sensibilisierung für institutionelle Diskriminierung und soziale Ungleichheit.

¹²⁰ Was genau sie mit den „Erfahrungen an der Uni“ meint, wird leider nicht weiter ausgeführt.

8. Fazit

Das Förderprojekt der Universität Bremen blickt im Jahr 2016 – zum Zeitpunkt dieser Untersuchung - auf eine zehnjährige Laufzeit zurück. 260 Studierende haben bereits im Projekt mitgearbeitet. Das Praxisprojekt zielt durch seine gezielte theoretische wie praktische Vorbereitung und die supervisorisch begleitete Lehrerfahrung darauf ab, einen Beitrag zu einer nachhaltigen migrationssensiblen Lehr- amtsausbildung zu leisten. Trotz Veränderungen in der Vorbereitung und Gestaltung des Förderprojekts gibt es einige konstante Ziele, die das Förderprojekt erreichen will. Studierende sollen Sensibilität für Sprache und die Fähigkeit zur Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht entwickeln. Sie sollen in der Lage sein, die Besonderheiten der Situation von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache in Unterricht und Schule adäquat zu berücksichtigen. Dazu gehört auch die Unterstützung für den Umgang mit rassistischen und diskriminierenden Erfahrungen. Sie sollen Selbstbeobachtungs- und Reflexionsfähigkeit entwickelt haben, mit der sie institutionen- und selbstkritisch auf Migration als empfundene Herausforderungen reagieren können.

Um herauszufinden, inwiefern das Praxisprojekt diese Anforderungen tatsächlich erfüllen kann und diesbezüglich langfristig Wirkung zeigt, die sich auf die gegenwärtige Schul- und Unterrichtspraxis der (ehemaligen) Förderlehrkräfte auswirkt, wurde eine Online-Befragung zum Thema „Migration und Schule“ durchgeführt. Diese richtete sich erstens an ehemalige Förderlehrkräfte der Universität Bremen, von denen ein Großteil an der Befragung teilgenommen hat und inzwischen als Lehrer_innen in Schulen arbeitet. Zweite Zielgruppe der Befragung waren Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht an der Maßnahme teilgenommen hatten. Die Befragung der etwa gleichgroßen Vergleichsgruppen sollte deutlich machen, wie sich Förderlehrkräfte von Lehrkräften ohne diese Erfahrung unterscheiden. Es wurde nach Anhaltspunkten gesucht, ob Effekte migrationssensibler und diskriminierungskritischer Haltungen und Handlungen auf das Förderprojekt oder andere Bedingungen zurück zu führen sind.

Auffällig ist, dass die Befragten aus der Kontrollgruppe den Anteil von Schüler_innen mit einem sogenannten Migrationshintergrund an ihren Schulen höher einschätzen als es bei den ehemaligen Förderlehrkräften der Fall ist. Weiterhin sind die Lehrkräfte der Kontrollgruppe häufiger an sogenannten „Brennpunktschulen“ aber auch an besonders engagierten Schulen tätig. Die ehemaligen Förderlehrer_innen sind hingegen häufiger in Schulen tätig, die sie als „Mittelschichtsschulen“ oder- „Eliteschulen“ einschätzen. Möglicherweise korrelieren diese Ergebnisse mit der Tatsache, dass die Lehrer_innen aus der Kontrollgruppe mit 86 zu 55% deutlich öfter in einer bremischen Schule arbeiten. Eine weitere Auffälligkeit besteht darin, dass die ehemaligen Förderkräfte mit 11% gegenüber 31% seltener in Grundschulen tätig sind. Dies kann mit der Ausrichtung des Förderprojektes begründet werden, worin Schüler_innen ab der Sekundarstufe I teilnehmen können (s. Kapitel 6.2.2).

In vielen Themenbereichen ließen sich quantitative Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen feststellen. Auch die qualitative Auswertung der offenen Fragen an die ehemaligen Förderlehrkräfte lässt die Deutung zu, dass das Förderprojekt wesentliche Impulse für die erwünschten Wirkungseffekte setzt:

Untersuchungshypothese 1 (Kenntnisebene): Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, haben sich intensiver mit dem Thema Migration und Bildung auseinandergesetzt, als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Die ehemaligen Förderlehrkräfte – so zeigt sich – befassten sich im Studium häufiger als andere junge Lehrkräfte mit dem Themenschwerpunkt Migration und Bildung. Besonders signifikante Unterschiede zeigten sich beim Besuch von Seminaren oder Vorlesungen (mit 92 zu 71%), die Schwerpunktsetzung

in Hausarbeiten oder Referaten (mit 68 zu 39%) als auch im Rahmen eines Praktikums in der Schule, in dem Migration ein Schwerpunkt war (mit 71 zu 43%). Im Lehrberuf und in der Schule äußert sich dies insbesondere darin, dass die ehemaligen Förderlehrkräfte sich beim Thema Migration und Bildung deutlich stärker engagieren (mit 45 zu 23%). Auch im außerschulischen Bereich scheinen sich die ehemaligen Förderlehrkräfte weitaus stärker mit dem Thema Migration und Bildung zu beschäftigen. Die größte hochsignifikante Differenz zeigt sich in diesem Rahmen in der Auseinandersetzung in Form einer Nachhilfetätigkeit (mit 80 zu 27%). Doch auch in den Bereichen Fachliteratur (49 zu 23%) und Informationen aus den Medien (77 zu 52%) zeichnen sich stark ausgeprägte Unterschiede ab. Es zeigt sich außerdem, dass sich die ehemaligen Förderlehrkräfte viel intensiver mit den migrationsrelevanten Themen Mehrsprachigkeit, interkulturelle Bildung/Kompetenzen, Elternzusammenarbeit im Kontext von Migration und im besonderen Maße strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte auseinandersetzen als die Lehrkräfte aus der Kontrollgruppe.

Untersuchungshypothese 2 (Fähigkeiten-/Handlungsebene): Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, fühlen sich durch das Studium besser auf den Unterricht mit mehrsprachigen Schüler_innen vorbereitet als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Insgesamt bewerteten drei Viertel der ehemaligen Förderlehrkräfte, dass das Förderprojekt für sie ein wichtiger Bestandteil ihrer Vorbereitung auf die Schulpraxis gewesen sei.

Allein dieses Ergebnis bekräftigt die zweite Hypothese deutlich. In den offenen Bewertungen wird vor allem der Kontakt zu den Schüler_innen als relevant hervorgehoben, aber auch die allgemeinen Lehrerfahrungen in kleinen Gruppen und Team-Teaching, der Vorbereitungskurs und die supervisorische Begleitung. Insgesamt fällt auf, dass auch andere Lehrkräfte ohne Fördererfahrung betonen, dass sie sich für das Studium mehr Praxiserfahrung und -bezug wünschen. Diese Forderung zeigt, dass weder die Universität Bremen, noch andere Studienorte in der Lage sind, den hohen Stellenwert zu verdeutlichen, welchen ausgeprägte Theoriekenntnisse für die spätere berufliche Praxis in der Schule haben können. Offenbar werden theoretische Ansätze und praktische Handlungsformen nicht adäquat miteinander verbunden.¹²¹ Auch wenn Praxiserfahrungen – und dies zeigt die Auswertung des Förderprojekts – sich durchaus positiv auf der Fähigkeiten- und Reflexionsebene auswirken können, kann diese nicht die alleinige Aufgabe einer migrationssensiblen Lehramtsausbildung sein. Die theoretische und theoretisierende Auseinandersetzung mit migrationsbezogenen Themen, historische Bezüge, Diskriminierung, Rassismus und die Reflexion eigener Verstrickungen bleibt aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive eine wichtige Voraussetzung, um in der Schule der Migrationsgesellschaft pädagogisch kompetent handeln zu können. Insofern kann das Förderprojekt, das durch das Vorbereitungsseminar und die Anforderung an die Erstellung von Hospitationsberichten, die auf Seminarinhalte und selbstreflektierende Elemente Bezug nehmen sollen, auch einen theoretischen Anteil beinhaltet, einen wichtigen Beitrag zu einer migrationssensiblen Lehramtsausbildung leisten. Gleichwohl bleibt die große Herausforderung bestehen, das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrer_innenbildung zu vermitteln und Lehramtsstudierende dazu in der Lage sind, ihre Praxiserfahrungen mit den theoretischen Kenntnissen rückkoppeln zu können, die sie im Rahmen ihres Studiums und der Vorbereitung des Förderunterrichts erworben haben.

¹²¹ Eine Möglichkeit, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, besteht in der sorgfältig vorbereiteten Fallarbeit. Hier können theoretische Konzepte praxisnah angewendet werden.

Ein signifikanter Unterschied bezüglich der Vorbereitung im Studium wird bei der Antwort auf die Fragen deutlich, ob aus dem Studium gute Anregungen mitgenommen wurden, wie der Unterricht in Klassen mit mehrsprachigen Schüler_innen gestaltet werden kann. Bei den ehemaligen Förderlehrkräften fällt die Zustimmung mit 38 zu 12% deutlich größer aus als bei der Kontrollgruppe. Insgesamt muss hierzu einschränkend vermerkt werden, dass trotz dieser Unterschiede die Zustimmung auch bei den ehemaligen Förderlehrkräften zurückhaltender ausfällt, insbesondere was die im Studium erarbeiteten Materialien angeht. Insgesamt stimmten 4% der Befragten der Aussage „Ich habe im Studium Materialien erarbeitet, die auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind“ zu. Auch hier ist mit 6 zu 2% eine – wenn auch nur gering – stärkere Zustimmung bei den ehemaligen Förderlehrkräften festzustellen. Als Antwort auf die Frage, was eine sinnvolle Vorbereitung in der Lehramtsausbildung auf die Schulpraxis wäre, wird der Wunsch nach Materialien, die besser auf die Schulpraxis vorbereiten in den offenen Fragen thematisiert – dies erfolgt insbesondere durch die ehemaligen Förderlehrkräfte, aber auch durch die Lehrkräfte ohne Fördererfahrung. Die jüngste Erweiterung des Förderprojekts um das Teilprojekt „Schuldeutsch“ (Kapitel 2.3) hat ebendiese intensivere Beschäftigung und Erarbeitung von sprachsensiblen Materialien zum Ziel.

Untersuchungshypothese 3 (Fähigkeiten-/Handlungsebene): Die ehemaligen Förderlehrkräfte sind sprachsensibler und -engagierter in ihrem Schul- und Unterrichtshandeln als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Die vorliegende Befragung zeigt, dass die ehemaligen Förderlehrkräfte (auch außerhalb des Sprachunterrichts) gesondert für Sprache sensibilisiert wurden. So geben mit 55 zu 30% sehr signifikant mehr ehemalige Förderlehrkräfte als Lehrkräfte ohne Förderlehrerfahrung an, auch im Fachunterricht wie Mathematik, Geschichte oder Biologie verschiedene Sprachen und Erfahrungen von Schüler_innen miteinzubeziehen. Laut Selbsteinschätzung der Befragten engagieren sich die ehemaligen Förderlehrkräfte mit 63% auch stärker im Bereich Migration und Bildung. In der Kontrollgruppe bejahen diese Aussage hingegen nur 37%.

Obwohl durch die Teilprojekte neu zugewanderte Schüler_innen erst kürzlich in den Fokus des Förderprojekts gerückt sind, zeichnet sich im Kontext der Auswertung der Fragen zur Einbindung neu zugewandelter Schüler_innen ab, dass sich die ehemaligen Förderlehrkräfte eher zutrauen, diese in den Unterricht einzubinden. Hierfür spricht, dass 44% der ehemaligen Förderlehrkräfte es nicht schwierig findet, neu zugewanderte Schüler_innen in den Regelunterricht zu integrieren. Innerhalb der Kontrollgruppe wird diese Ansicht jedoch nur von einem Viertel geteilt. Auch bezüglich der Teilnahme von (neu zugewanderten) Schüler_innen am Regelunterricht trotz geringer Deutschkenntnisse zeigt sich bei den ehemaligen Förderlehrkräften eine größere Offenheit: So sind nahezu drei Fünftel der Befragten aus der Kontrollgruppe gegen eine Teilnahme der neu zugewanderten Schüler_innen am Regelunterricht, ehe sie nicht ausreichend gut deutsch sprechen können. Von den ehemaligen Förderlehrkräften stimmen jedoch nur zwei Fünftel zu.

Untersuchungshypothese 4 (Einstellungsebene): Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, sind offener, was den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachsensibilität angeht als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Wie in Kapitel 2.2.4 dargelegt, kann das im Zuge der Monolingualität stattfindende Fordern von Deutsch als alleinige Schul- und Unterrichtssprache hinderliche Lernvoraussetzungen beinhalten. So können Lerninhalte möglicherweise trotz des vorhandenen Wissens nicht verbalisiert werden. Hieraus

folgt wiederum eine mögliche falsche Zuweisung seitens der Lehrkraft bezüglich „generelle[r] Verständnisschwierigkeiten“, „kognitive[r] Entwicklungsstörungen“ und „Integrationsunwilligkeit“ (Dirim 2015, S. 28f.; Steinbach 2015, S. 348f.). Im Rahmen der Befragung wurden in Bezug auf Ansichten zum Umgang mit Sprache in der Schule interessante Zusammenhänge zwischen persönlichen, individuellen Einstellungen und realer schulischer Praxis erhoben. So gibt es zwar keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen hinsichtlich der Aussage, ob in der Schule ausschließlich Deutsch gesprochen werden soll oder nicht – aber signifikante Korrelationen zwischen Ansicht und Praxis: Es scheint, als sei die konkrete Sprachregelung in der „eigenen“ Schule prägend für die Ansicht der Lehrkräfte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. So arbeiten 73% der befragten Lehrkräfte, welche sich für den ausschließlichen Gebrauch von Deutsch an Schulen aussprechen, an einer Schule mit Deutschpflicht. Von den Lehrer_innen, die sich gegen den ausschließlichen Gebrauch von Deutsch in den Schulen aussprechen, arbeiten hingegen vier Fünftel an einer Schule ohne Deutschpflicht. Ebenfalls ist ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Ansicht und Praxis bei der Frage erkennbar, ob herkunftssprachlicher Unterricht angeboten werden sollte. Hier kann als Effekt des Förderprojekts angenommen werden, dass signifikant mehr ehemalige Förderlehrkräfte befürworten, dass herkunftssprachlicher Unterricht an den Schulen angeboten werden sollte – dies, obwohl sie selbst mehrheitlich an Schulen tätig sind, die ein solches Angebot nicht im Repertoire haben. Dieser Befund legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Erfahrung im Förderprojekt dazu beiträgt, die Förderung der Fähigkeiten in den Herkunftssprachen an Schulen positiv zu bewerten. Jedoch – und dies könnte ein Nebeneffekt der Zielgruppenkonzentration ‚Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte‘ sein – impliziert dies nicht zwingend, so zeigen die Daten weiter, ein erweitertes Verständnis davon, dass allen Schüler_innen im Rahmen von Fremdsprachenunterricht, der sich nicht nur auf die gängigen Sprachen wie Französisch, Englisch, Spanisch oder Latein konzentriert, Kenntnisse in Minderheitensprachen erlangen könnten, die gesellschaftlich weniger „Prestige“ besitzen.

Einschränkend muss bei der Beantwortung der Hypothese zwar angemerkt werden, dass mit dem verwendeten Erhebungsinstrument keine Kausalitätszusammenhänge offengelegt werden können. Die qualitative Auswertung der Fragen an die Förderlehrkräfte konnte die Interpretation der quantitativen Daten unterstützen und darüber hinaus Anhaltspunkte aufzeigen, dass die Mitarbeit im Förderprojekt tatsächlich zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit anregt, berufliche Schwerpunktsetzungen für den Bereich Migration und Bildung markiert und auch außerschulisches Engagement, z.B. in der Jugendarbeit oder in der Arbeit mit Geflüchteten fördert.

Untersuchungshypothese 5 (Einstellungsebene): Die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit im Förderprojekt gearbeitet haben, sind offener für Angebote und die Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung und Rassismus als die Lehrkräfte, die in ihrer Studienzeit nicht im Förderprojekt mitgewirkt haben.

Der intensive Kontakt mit den Jugendlichen und ihren Lebenswelten, zu denen auch rassistische Diskriminierungserfahrungen gehören, hat zahlreiche Förderlehrkräfte sensibilisiert und zu einer differenzierten Wahrnehmung geführt. Bei einigen hat es zur Reflexion eigener Vorurteile und zur Dekonstruktion der Wahrnehmung von ‚Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Problemgruppe‘ geführt. Bei anderen scheint sich die Wahrnehmung für institutionelle Diskriminierungsprozesse geschärft zu haben. Die Auswertung der Antworten ließ bei einigen wenigen aber auch Kulturalisierungs-

tendenzen erkennen und die Frage offen, ob die Impulse und Erfahrungen im Förderprojekt, insbesondere seine Konzentration auf die Zielgruppe, möglicherweise auch dazu beigetragen haben könnten, den Eindruck einer homogenen ‚Problemgruppe‘ zu verstärken.

Wurden in dieser Studie die Defizite in Hinblick auf Sprachsensibilität und Mehrsprachigkeit seitens der Kontrollgruppe ausgemacht, kann bezüglich der Offenheit gegenüber der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rassismus in der Schule folgendes festgehalten werden: Die überwiegende Mehrheit von mehr als 80% der Lehrkräfte scheint – zumindest nach eigener Einschätzung – offen für die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rassismus in der Schule – ohne markante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen. Weiterhin stimmen 88% der Befragten „völlig“ oder „eher zu“, dass die „eigene“ Schule am Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ teilnehmen sollte. Hierbei ist der Anteil mit 83 zu 93% in der Kontrollgruppe größer als bei den ehemaligen Förderlehrkräften. Schlussendlich kann die Untersuchungshypothese 5 nicht bejaht werden, da innerhalb beider Gruppen eine ausgeprägte Offenheit bezüglich des Umgangs mit Diskriminierung und Rassismus erhoben wurde. Möglicherweise spielte bei der Beantwortung der Fragen bezüglich dieses Themas, wie in Abschnitt 7.4.2 beschrieben, auch die soziale Erwünschtheit eine Rolle. Der tatsächliche Einfluss dieses Faktors, konnte im Rahmen der vorliegenden Evaluation allerdings nicht erhoben werden.

Praxisprojekte im Migrationskontext können –so zeigte die Auswertung des Bremer Projekts– langfristige zu einer migrationssensiblen Lehramtsausbildung beitragen. Für die Entwicklung *pädagogischen Könnens* ist eine theoretische Fundierung, professionelle Begleitung und theoretische Reflexion des Handelns, insbesondere mit rassismuskritischer Theorie, unerlässlich. Im Kontext von pädagogischer Professionalisierung ist daher die Aufgabe der Universität –und ihre Herausforderung–, die Notwendigkeit der Rückkopplung von Theorie und Praxis in der Lehrer_innenbildung zu vermitteln.

9. Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2010): Bedingungen des Zweitsprachenerwerbs in unterschiedlichen Altersstufen. In: WISO Diskurs (Hg.): „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. Publikation im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik (Wiso-Diskurs - Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik), S. 19–29. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>, zuletzt geprüft am 05.10.2016.
- Akbaba, Yalız (2015): Paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer*innen "mit Migrationshintergrund". In: Karin Bräu und Christine Schlickum (Hg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und Interdependenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 139–151.
- Baginski, Katja (2016): »Magnet. Ich verstehe. Ich hatte im Irak.« Erfahrungen und Kompetenzen aus den Herkunftsschulen erkennen und nutzen. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund*, S. 1–5. Online verfügbar unter https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-Sonderheft_2016-01_Baginski.pdf, zuletzt geprüft am 11.08.2016.
- Bandorski, Sonja; Karakaşoğlu, Yasemin (2013): Macht ‚Migrationshintergrund‘ einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In: Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 133–155.
- Bauer, Karl-Oswald (2007): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim: Juventa-Verlag (Pädagogisches Training).
- Bello, Bettina (2016): Das Lehramtsstudium unter gesellschaftlichen Migrationsverhältnissen - Sichtenweisen von Lehramtsstudierenden. In: *Seminar22 (4) Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund*, S. 93–104.
- Berliner Entwicklungspolitischer Rat e.V. (Hg.) (2012): Wer ändern einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik//Empowerment//Globaler Kontext. Berlin.
- Bitiş, Songül; Borst, Nina (Hg.) (2013): Un_mögliche Bildung. Kritische Stimmen und verschränkte Perspektiven auf Bildungsungleichheiten. Münster: Unrast Verlag.
- Deutsche KindergeldStiftung Bremen (2016): Projekt Fach + Sprache. In Kooperation mit Yasemin Karakaşoğlu. Bremen.
- Dewitz, Nora von; Massumi, Mona; Griebach, Johanna (2016): Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015. Hg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Die Welt (2014): „Einwanderer sollen in der Familie deutsch sprechen“, 05.12.2014. Online verfügbar unter: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article135078773/Einwanderer-sollen-in-der-Familie-deutsch-sprechen.html>, zuletzt geprüft am 09.01.2017.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz (Bachelor | Master), S. 99–119.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach: Debus Pädagogik (Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, 2), S. 25–48.

Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin (2016): Interkulturelle Bildung im Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“. Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudent*innen am Beispiel der Universität Bremen. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–105.

Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul (2016): Einführung. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–9. Europäisches Forum für Migrationsstudien (2009): Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator. Kurzfassung. Hg. v. Stiftung Mercator. Bamberg. Online verfügbar unter http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Kurzbericht%20der%20Evaluation.pdf, zuletzt geprüft am 21.07.2016.

Farrokhzad, Schahrazad (2009): Manchmal braucht's einen Türöffner. Erfahrungen von Akademikerinnen aus Zuwandererfamilien. In: *SCHÜLER Wissen für Lehrer*, S. 82–85.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* (233), S. 4–13.

Fereidooni, Karim; Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *APuZ* 65 (40), S. 38–43.

Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (2011): Einführung. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–24.

Geier, Thomas (2012): "Ihr müsst (...) sprachlich homogene Gruppen bilden" – eine Fallstudie zur interkulturellen Bildungspraxis. In: *Pädagogische Korrespondenz* (45), S. 74–91.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2013): Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research [Online Journal]* 14 (2), S. 96 Paragraphs. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130254>, zuletzt geprüft am 21.07.2015.

Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin (Hg.): *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 339–358.

Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Schwippert, Knut (Hg.) (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprojekts. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Gruhn, Mirja (2011): Mehrsprachige Lebenswelten. Spracherwerbsbedingungen und Sprachgebrauch im Bremer Förderprojekt. In: Stefanie Haberzettl und Yasemin Karakaşoğlu (Hg.): Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojekts für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projekts. Stuttgart: ibidem, S. 39–70.

Gruhn, Mirja; Karakaşoğlu, Yasemin (2011a): Beitrag des Förderunterrichts zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte - Ergebnisse einer Online-Befragung. In: Stefanie Haberzettl und Yasemin Karakaşoğlu (Hg.): Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojekts für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projekts. Stuttgart: ibidem, S. 123–158.

Gruhn, Mirja; Karakaşoğlu, Yasemin (2011b): Heterogenität im Bremer Förderprojekt – Migrationsbiographien, Bildungsverläufe und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In: Stefanie Haberzettl und Yasemin Karakaşoğlu (Hg.): Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs-

und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojekts für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projekts. Stuttgart: ibidem, S. 15–38.

Haag, Ludwig (2001): Hält bezahlter Nachhilfeunterricht, was er verspricht? Eine Evaluationsstudie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15 (1), S. 38–44.

Haberzettl, Stefanie; Karakaşoğlu, Yasemin (Hg.) (2011): Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojekts für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projekts. Stuttgart: ibidem.

Hedtke, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: *Journal of Social Science Education*, S. 1–17. Online verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf, zuletzt geprüft am 20.07.2016.

Hochschulrektorenkonferenz; Kultusministerkonferenz (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.hrk.de/uploads/tx_szconvention/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf, zuletzt geprüft am 15.12.2016.

Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kalpaka, Annita (2015): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit 'Kultur' in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache - Rassismus - Professionalität*. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S. 289–312.

Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul (2010): »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Paul Mecheril (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz (Bachelor | Master), S. 77–98.

Karakaşoğlu, Yasemin (2012): Interkulturelle Öffnung von Schulen und Hochschulen. In: Christiane Griese und Helga Marburger (Hg.): *Interkulturelle Öffnung. Ein Handbuch*. München: Oldenbourg Verlag, S. 93–117.

Karakaşoğlu, Yasemin; Baginski, Katja (2015): Schuldeutsch. In Kooperation mit der Senatorin für Bildung und Kinder des Landes Bremen und Vorkurslehrkräfte. Universität Bremen. Bremen.

Karakaşoğlu, Yasemin; Doğmuş, Aysun (2017): Lehrkräfte. In: Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (im Erscheinen).

Karakaşoğlu, Yasemin; Haberzettl, Stefanie (2007): Antrag auf Teilfinanzierung von Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund Sekundarstufe II. Bremen.

Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul (2015): Aufbau eines Praxis- Forschungs- und Entwicklungsinstituts für Pädagogisches Können in der Schule der Migrationsgesellschaft. Analyse, Konzeptionalisierung und Erprobung von Lehrer/innen-(Aus-)Bildung in der Migrationsgesellschaft. Bremen, Oldenburg.

Karakaşoğlu, Yasemin; Wojciechowicz, Anna; Bandorski, Sonja; Kul, Aysun (2013): Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen. Projektzeitraum: Januar 2009 bis Dezember 2012. Hg. v. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Universität Bremen. Bremen.

Klovert, Heike 2016: Warum Gymnasiasten und Flüchtlinge nicht gemeinsam in die Pause dürfen. Auf dem Gelände eines Hamburger Gymnasiums gehen Flüchtlinge zu anderen Zeiten in die Pause als deutsche Schüler. Der Rektor begründet das mit "Sicherheitsaspekten". In: *Spiegel Online*, 26.04.2016. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/fluechtlinge-an-schule-in-hamburg-getrennte-pausen-zeiten-a-1089320.html>, zuletzt geprüft am 26.01.2017.

Korthagen, Fred A. J. (2002): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Übersetzt von Wolfgang Meyer. Hamburg: EB-Verlag.

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlag GmbH Wiesbaden.

Kultusministerkonferenz (1996): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996).

Kultusministerkonferenz (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 15.12.2016.

Kultusministerkonferenz (2014): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt geprüft am 15.12.2016

Leenen, Wolf Rainer; Grosch, Harald (1998): *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*. In: Ulrich Dovermann und Ludger Reiberg (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 29–46.

Lorentz, Bernhard (2010): *Vorwort*. In: Stiftung Mercator (Hg.): *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster: Waxmann, S. 5–6.

Lüddecke, Julian (2004): *Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.

Massumi, Mona; Dewitz, Nora von (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Unter Mitarbeit von Johanna Grießbach, Henrike Terhart, Katharina Wagner und Hippmann, Kathrin, Altinay, Lale. Hg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Köln.

Mecheril, Paul (Hg.) (2010a): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz (Bachelor | Master).

Mecheril, Paul (2010b): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: Paul Mecheril (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz (Bachelor | Master), S. 7–22.

Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–35.

Messerschmidt, Astrid (2008): *Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), S. 5–17.

Meyer, Wolfgang (2007): *Evaluationsdesigns*. In: Reinhard Stockmann (Hg.): *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, 6), S. 143-163).

- Miethe, Ingrid (2013): Forschungsethik. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Pregel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaften. Weinheim, Basel: Juventa, S. 927–938.
- Nohl, Arnd-Michael (2015): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Porst, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch).
- Radtke, Frank-Olaf; Webers, Hans-Erich (1998): Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: *Die deutsche Schule* (2), S. 199–216.
- Rasch, Björn; Friese, Malte; Hofmann, Wilhelm; Naumann, Ewald (2014a): Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Rasch, Björn; Friese, Malte; Hofmann, Wilhelm; Naumann, Ewald (2014b): Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Riebling, Linda (2011): In sprachlich heterogenen Schülergruppen lehren lernen. Praxisnahe Lehrerbildung am Beispiel des [iks] an der Universität Hamburg. In: Ursula Neumann und Jens Schneider (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. In: Neumann U. & Schneider, J. (Hg.) Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, S. 232–244.
- Roth, Hans-Joachim; Wolfgarten, Tim (2016): Interkulturelle Bildung als Hochschulangebot. Organisatorische und curriculare Beobachtungen zur Lehre sowie ihrer strukturellen Verankerung. In: Yasemin Karakaşoğlu, Aysun Doğmuş und Paul Mecheril (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–140.
- Sadigh, Parvin (2014): Zweisprachigkeit anerkennen, nicht miesmachen. In: *Zeit Online*, 08.12.2014. Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2014-12/mehrsprachigkeit-deutsch-lernen>, zuletzt geprüft am 09.01.2017.
- Schemmel, Caroline (2012): (Selbst-)Reflexivität als interkulturelle Schlüsselkompetenz. Eine Analyse von Hospitationsberichten im Rahmen des Bremer Förderprojekts für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Bremen. Bremen.
- Schreiber, Viola; Iskenius, Ernst-Ludwig (2013): Flüchtlinge: zwischen Traumatisierung, Resilienz und Weiterentwicklung. In: *Amnesty-Aktionsnetz Heilberufe - Menschenrechte und Gesundheit* 3, S. 1–12.
- Seipp, Bettina (2007): Sprache fördern – Kulturvielfalt erleben. Lehrerbildung praxisnah. Dortmund: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Dortmund (Fokus Lehrerbildung, 1).
- Seipp, Bettina (2010): Förderunterricht - vom Projekt zur Lehrerbildung: Verstetigung des Projekts "Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund" der Stiftung Mercator in der Lehrerbildung am Beispiel der Technischen Universität Dortmund. In: Stiftung Mercator (Hg.): Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 121–140.
- Shah, Hanne (2015): Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge. In Schulen, Kindergärten und Freizeiteinrichtungen. Köln.
- Steinbach, Anja (2015): Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen 'Nicht-Passung' von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2 Bände (Sprache - Rassismus - Professionalität), S. 335–367.
- Stiftung Mercator (2010): Bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das Projekt "Förderunterricht" der Stiftung Mercator. In: Stiftung Mercator (Hg.): Der Mercator-

Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann, S. 11–21.

Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi; Weidemann, Arne (2010): Interkulturelle Kompetenzen lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Arne Weidemann, Jürgen Straub und Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*; ein Handbuch. Bielefeld: Transcript-Verl. (Kultur und soziale Praxis), S. 15–27.

Vogel, Dita (2016): Lehrkräfte ausbilden - neu zugewanderte Jugendliche fördern. Ergebnisse einer internen Projektevaluation. Hg. v. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung/Universität Bremen. Bremen (AbIB-Arbeitspapier, 1/2016).

Vogel, Dita; Kalitzki, Anneke; Baginski, Katja (2015): Evaluationsbericht zum Projekt „Sprachunterricht durch Fachunterricht für Flüchtlingskinder mit geringen Sprachkenntnissen“. Hg. v. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung/Universität Bremen.

Vogel, Dita; Karakaşoğlu, Yasemin (2015): Geflüchtete Kinder in Schulen in Deutschland. Eine Einführung. In: *Lernende Schule - Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung* 18 (71), S. 4–7.

Weiß, Anja (2013): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf die Struktur sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.

Weiß, Sabine; Schramm, Simone; Hillert, Andreas; Kiel, Ewald (2013): Lehrerinnen und Lehrer kommentieren Fragebögen. Wie quantitative Forschung von qualitativer Forschung lernen kann. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 14 (3, Art. 8).

Wojciechowicz, Anna (2011): "Es kommt mir schon vor wie meine zweite Schule." Bedeutung und Effekte des Förderunterrichts aus Sicht der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern - ein qualitativ empirischer Zugang. In: Stefanie Haberzettl und Yasemin Karakaşoğlu (Hg.): *Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojekts für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projekts*. Stuttgart: ibidem, S. 86–122.

Wojciechowicz, Anna; Karakaşoğlu, Yasemin (2011): „Man kann nicht sagen, die Türken sind grundsätzlich laut und respektlos“ - Hospitationsberichte als Reflexions- und Evaluationselemente im Bremer Förderprojekt. In: Stefanie Haberzettl und Yasemin Karakaşoğlu (Hg.): *Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojekts für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projekts*. Stuttgart: ibidem, S. 159–178.

Yalçın, Cem Serkan (2015): Psychologie des Rassismus. In: Britta Marschke und Heinz Ulrich Brinkmann (Hg.): *„Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...“*. Alltagsrassismus in Deutschland. Berlin, Münster: LIT Verlag (Studien zu Migration und Minderheiten, 27), S. 67–91.

Zimmermann, David (2009): Schulische Krisensituationen im Kontext traumatischer Realität. Zur spezifischen Situation von jungen Flüchtlingen im deutschen Bildungssystem. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 54 (3), S. 261–277.

Züll, Cornelia (2014): *Offene Fragen*. Hg. v. GESIS - Leibniz Institute for the Social Sciences. Mannheim.

10. Annex

10.1 Auszug aus den Modulbeschreibungen des Heterogenitätsmoduls

Modul	Umgang mit Heterogenität in der Schule im BA(BAUMHET)
Inhalte	<p>Grundlagen:</p> <ul style="list-style-type: none">- interkulturelle Bildung,- inklusive Pädagogik- Deutsch als Zweitsprache <p>(aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive) Verschränkung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Zugänge zu verschiedenen Dimensionen von Heterogenität Exemplarische Umsetzung interkultureller Bildung, inklusiver Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache in einzelnen Fachdidaktiken in intersektionaler Perspektive (u.a. interkulturelle Öffnung von Schule, Fachsprachenunterricht unter Berücksichtigung von Spracherwerbstheorien, Sprachdiagnostik und Sprachförderung unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit, Umgang mit Spracherwerbsstörungen im Unterricht, Geschlecht und Behinderung) Praktische Übungen zum adäquaten pädagogischen Umgang mit unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität und ihren intersektionalen Verknüpfungen mit Dimensionen wie soziale Schicht und Gender (u.a. auch durch Teilnahme an Seminarveranstaltungen, die die Teilnahme an Praxis(forschungs)projekten beinhalten) Integration von Methoden des forschenden Lernens, insb. auch im Rahmen von Praxisforschungsprojekten</p>
Lernziele/ Kompetenz-en	<p>Übergeordnetes Ziel: Kennenlernen theoretischer und methodischer Konzeptionen für den Umgang mit den für ein inklusives Schulsystem zentralen Heterogenitätsaspekten. Studierende sollen:</p> <ul style="list-style-type: none">- Einblicke in theoretische Fundierungen zentraler Heterogenitätsaspekte gewinnen und dazu befähigt werden, den Zusammenhang von Gleichheit und Differenz zu reflektieren.- Ein grundsätzliches Verständnis für die intersektionale Verknüpfung von Dimensionen wie Alter, Geschlecht, soziale Schicht, Leistung, Behinderung, Religion/Religiösität und Ethnizität im schulischen Kontext entwickeln und erkennen, wie diese im Rahmen fachdidaktischer Arbeit wirksam werden können.- Mit Grundzügen Interkultureller Bildung, Inklusiver Pädagogik und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache unterschiedliche disziplinarische Zugänge für einen adäquaten Umgang mit Heterogenität im Hinblick auf kulturelle, sprachliche, körperliche und geistige Lernvoraussetzungen kennenlernen.- Zu schulischen und unterrichtlichen Interaktionsfeldern in unterschiedlichen fachdidaktischen Kontexten Konsequenzen für die Praxis pädagogischen Handelns reflektieren und ableiten.- Als zukünftige Lehrkräfte lernen, Heterogenität als „Normalfall“ anzuerkennen, Barrieren zur Bildungspartizipation im System und auf Seiten der Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen sowie individuelle Bildungsvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen zu erkennen, zu reflektieren und in ihrer pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.- sich durch angeleitete exemplarische Anwendung von Methoden des forschenden Lernens empirisch gestützt mit der Bedeutung von Heterogenitätsaspekten in der Praxis auseinandersetzen.

Modul **Umgang mit Heterogenität in der Schule im MA (MAUMHET)**

Inhalte Vertiefte theoretische und fachdidaktische Auseinandersetzung mit zentralen Fragen interkultureller Bildung und inklusiver Pädagogik sowie Deutsch als Zweitsprache (z.B. Anerkennungstheorien, Exklusion-Inklusion, Gendertheorien, Rassismustheorien)
 Umgang mit Erkenntnissen empirischer Sozialforschung zu Fragen der Interkulturalität, Inklusion und Mehrsprachigkeit
 Auseinandersetzung mit bildungspolitisch relevanten Dokumenten und Vereinbarungen zur Berücksichtigung von Heterogenität im Unterricht (z.B. UN-Guidelines for Inclusion) in nationaler und internationaler Perspektive

- Lernziele/ Kompetenzen (Learning Outcome)** Studierende sollen:
- die im Bachelorstudium erworbenen Einblicke in theoretische Fundierungen zentraler Heterogenitätsaspekte forschungsbasiert vertiefen,
 - Verknüpfungen zwischen IB, IP und DaZ in intersektionaler Perspektive auch selbständig herstellen können,
 - theoretische Ansätze (z.B. Dekonstruktion von Normalitätserwartungen) aus einem Fachzusammenhang (z.B. IP) in einen anderen übertragen können (z.B. IB)
 - vertiefte Kenntnisse über die Entwicklung der Sprachkompetenzen im Fachunterricht erwerben,
 - Institutionelle Voraussetzungen für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit erkennen können, bildungspolitische Zusammenhänge erkennen,
 - empirisch fundiert Bereitschaft zur (biographischen) Selbstreflexion über Normalitätserwartungen entwickeln,
 - binnendifferenzierten Unterricht entwickeln können im Sinne einer inklusiven Didaktik.

10.2 Kompetenzziele im Seminar „Bildungsförderung und Bildungsberatung im Kontext von Migration“

	1. Block: „Interkulturelle Kompetenz/Konflikte?“ (YK)		2. Block: Bildungsberatung/MiCoach (FC)		3. Block: Förderprojekt/-unterricht (KB)	
	Kompetenzziel	Methoden	Kompetenzziel	Methoden	Kompetenzziel	Methoden
Wis-sen	- Wissen über Genese der Projekte - Kerndaten Bildungssituation - Heranführen an Evaluation der Projekte (qualitativ und quantitativ): - lernen: Umgang im Lesen entsprechender Forschungs-	- Fallanalysen zu Konfliktfällen in Schulen - Textarbeit: Zusammenfassung von Kernaussagen - Rollenspiele + Alternativen suchen: Fälle aus der Schule (Othering-Prozesse) - mit Geschichten arbeiten - Gruppenarbeiten und	- Wissen zum Thema Bildungsberatung und Coaching - Rassismuskritische Perspektiven	- Textarbeit mit Visualisierung und Präsentation - Vortrag - Boden-Mindmap	-Ziele und Struktur des Förderunterrichts kennen - Grundkenntnisse Spracherwerb und Mehrsprachigkeit - Sprachregister in der Schule unterscheiden - Kriterien der Leichten Sprache kennen Lesedidaktische Grundkenntnisse -Charakteristika von Fachtexten	- Vortrag - In-Vivo-Methode - Simulation - Übungen - Adaptionen - Visualisierung - Reflexion - Textarbeit

	daten/ Interviews/ Grafiken - Dekonstruktion von der Rolle von Kultur im Konflikt	Präsentationen - Mindmap an der Tafel - Input/Vortrag			-Zentrale Lesestrategien für Schulbuchtexte Schreiben: -Schwierigkeiten der Textproduktion erkennen -Übungen zum Aufbau der Schreibkompetenz kennen	
Hal- tung	- Rollenübernahme und Perspektivenübernahme - Kulturbegriff „reflektieren“ im Schulkontext	- Rollenübernahme	- Empathie - Rollendistanz - Selbstreflexion: Stereotype und Rassismen	- „Dialogspaziergang“ - Film - Interviewreflexion	Das Prinzip des dialogisch konzipierten Unterrichts ((Urs Ruf) auf konkrete Unterrichtssituationen anwenden Konfliktfelder im Förderunterricht reflektieren	- Perspektivenübernahme - Simulation
Han- deln		- aus Evaluationsergebnissen Rückschlüsse auf eigene Aufgabe als Coach/ Förderlehrer_in	- Vorbild/ konkretes Beispiel „Individuelles lernen fördern“ & Bildungsberater_in und Lehrer_in-Sein	- Erfahrungsbericht Coach - Rollenspiele (Erstkontakt) - Interview mit SuS aus Förderprojekt	-Fachtexte vereinfachen können -Den Transfer vom vereinfachten zum Originaltext herstellen -Fachsprachliches Register aufbauen -Übungen zu Lese- und Schreibaufgaben - Vorbereitung auf Hospitationen	- Übungen - Reflexion

10.3 Beispiele für Lernwortliste

Beispiel für Lernwortliste 1: Welche Wörter kennst du schon? Kreuze sie an!

die Abgabe, n

Geld, das vom Verdienst abgezogen wird

der Angestellte, n

arbeitet in einer Firma oder einer Behörde

O der Arbeitnehmer,-	wird für seine Arbeit vom Arbeitgeber bezahlt
O der Arbeitsvertrag, "e	enthält Rechte und Pflichten von Arbeitnehmern und Arbeitgebern
O die Besoldung	die Bezahlung eines Beamten
O das Entgelt, e	die Bezahlung für Arbeit
O das Gehalt, "er	Lohn eines Angestellten
O das Grundgehalt, "er	das Gehalt ohne Sonderzahlungen

Beispiel für Lernwortliste 2: Welche Wörter kennst du schon?

Ergänze sie bei der passenden Erklärung unten!

Kindergeld, Arbeitnehmer, Angestellte, Verdienst, Vergütung, Entgelt, Besoldung, Lohn, Gehalt, Grundgehalt, Sonderzahlung, Zulage, Provision, Weihnachtsgeld, Urlaubsgeld, Arbeitsvertrag, Abgabe

_____ Geld, das vom Verdienst abgezogen wird

_____ arbeitet in einer Firma oder einer Behörde
(meistens im Büro)

_____ wird für seine Arbeit vom Arbeitgeber bezahlt

_____ enthält Rechte und Pflichten von Arbeitnehmern und Arbeitgebern

10.4 E-Mail-Anschreiben für Förderlehrkräfte

Liebe ehemalige Förderlehrerinnen und -lehrer der Universität Bremen,

in Ihrer Studienzeit haben Sie als Förderlehrkraft im Praxisprojekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung mitgearbeitet. Das Projekt geht bereits ins 10. Jahr!*

Die Ausbildung von Lehrkräften im Kontext von Migration ist wesentliches Ziel des Förderprojekts. Inzwischen haben mehr als 200 Studierende als Förderlehrkräfte gearbeitet. **Von Ihren Erfahrungen in der Lehramtsausbildung und in der Schule möchten wir lernen!**

Wir sind auf Ihre Mitwirkung angewiesen und bitten Sie herzlich um Folgendes:

1. **Mindestens notwendig wäre, dass Sie an der ca. 10-minütigen Online-Umfrage zu Migration und Schule teilnehmen.**
Zur Teilnahme an der Online-Umfrage folgen Sie bitte diesem Link: [Link]
Die Teilnahme erfolgt selbstverständlich anonym und Daten werden nicht an Dritte weitergegeben. **Als kleines Dankeschön verlosen wir Büchergutscheine.** Bei Teilnahmewunsch an der Verlosung hinterlassen Sie bitte am Ende des Befragungsbogens Ihre E-Mailadresse.
2. **Darüber hinaus brauchen wir für die Befragung Vergleichspersonen. Wenn Sie an einer Schule tätig sind, bitten wir Sie, andere Lehrerinnen und Lehrer zur Teilnahme an der Umfrage zu motivieren,** die etwa im gleichen Zeitraum wie Sie an einer Schule beschäftigt sind (+/- 5 Jahre). **Dazu schicken wir Ihnen eine zweite E-Mail mit dem Betreff „Migration und Schule: Ihre Erfahrungen“ mit der Bitte um Weiterleitung** an Ihre Kolleginnen und Kollegen.

Weitere Informationen zur Umfrage finden Sie weiter unten. Wenn Sie darüber hinaus noch Fragen haben, wenden Sie sich gerne an: [...]

Vielen Dank und mit herzlichen Grüßen

[...]

* Inzwischen hat der Förderunterricht einige Modifikationen erfahren. Im letzten Jahr wurde bspw. der Sprach- und Fachunterricht erweitert und neu konzeptualisiert, um den Lernbedürfnissen von neu zugewanderten Jugendlichen gerecht zu werden.

Weitere Informationen zur Online-Umfrage zu Migration und Bildung

An wen richtet sich die Umfrage?

Die Befragung richtet sich an:

- Lehrerinnen und Lehrer und/oder
- ehemalige Förderlehrerinnen und -lehrer der Universität Bremen, auch wenn sie nicht als Lehrkraft in der Schule tätig sind.

Wozu die Umfrage?

Die Universität Bremen arbeitet an der Verbesserung Ihrer Lehramtsausbildung im Kontext von aktuellen Flucht- und Migrationsentwicklungen. Inwiefern sich die Schule weiterentwickeln und öffnen kann, hängt auch mit der adäquaten Ausbildung von Lehrkräften zusammen.

Wir möchten umfassender erheben, inwiefern das Thema Migration bei Lehrkräften in der Ausbildung verankert war und später in Schule präsent ist. Ihre Teilnahme an der Umfrage trägt dazu bei, die Lehramtsausbildung im Kontext einer migrationsgesellschaftlich geprägten Schule zu verbessern und zu erweitern.

Was haben Sie von der Teilnahme?

Die Umfrage bietet Ihnen die Gelegenheit, auf Ihre eigene Ausbildung zurückzublicken und auf der Basis Ihrer Erfahrungen Anregungen zur Verbesserung der künftigen Lehramtsausbildung zu geben. Außerdem verlosen wir als Dankeschön unter den Teilnehmenden 10 Büchergutscheine im Wert von 25 Euro. Wenn Sie an der Verlosung teilnehmen möchten, hinterlassen Sie bitte am Ende der Befragung Ihre E-Mail-Adresse. Sie wird unabhängig von den Befragungsdaten erhoben.

Wenn Sie darüber hinaus Interesse haben, an einer Gruppendiskussion mit Einladung zum Abendessen teilzunehmen, können Sie dies ebenfalls am Ende der Befragung angeben.

Mit dem folgenden Link werden Sie auf ein Online-Portal weitergeleitet, wo ein Fragebogen für Sie bereit gestellt ist: [Link]

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

10.5 Fragebogen „Migration und Schule“

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,
liebe ehemalige Förderlehrerinnen und -lehrer,

wir freuen uns, dass Sie an der Online-Umfrage zum Thema Migration und Schule teilnehmen.

Die Befragung dauert ca. 10 Minuten!

Gelegenheit für Kommentare zur Befragung oder thematische Ergänzungen gibt es am Ende des Fragebogens. Dort können Sie auch ankreuzen, ob Sie an der Verlosung von Büchergutscheinen teilnehmen möchten.

**Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Ausfüllen und noch einmal:
vielen Dank für Ihre Teilnahme!**

01) FI [Filterfragen]

FI01) Wo haben Sie Ihr Studium absolviert?

- Universität Bremen
- _____

FI02) Sind Sie in einer Schule tätig?

- Ja
- Nein

FI03) Waren Sie in Ihrer Studienzeit als studentische Förderlehrkraft unter fachlicher Anleitung tätig?

- Ja, und zwar in der Universität Bremen im „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“.
- Ja, ich habe in einem anderen Zusammenhang als Förderlehrkraft unter fachlicher Anleitung gearbeitet.
- Nein

02) MB [Migration und Bildung]

- Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung -

Wie haben Sie sich bislang mit dem Thema „Migration und Bildung“ befasst?

(z.B. unter Stichwörtern wie „Migrationspädagogik“, „Interkulturelle Bildung“)

MB01) Studium

MB01	Ich habe mich mit dem Thema Migration und Bildung befasst, weil ich...	Trifft völlig zu	Trifft eher zu
_01	... in der Universität ein Seminar oder eine Vorlesung mit diesem Schwerpunkt besucht habe.		
_02	... dies schwerpunktmäßig in einer Hausarbeit oder einem Referaten bearbeitet habe.		
_03	... Praktika in einer Schule absolviert habe, wobei aus meiner Sicht das Thema Migration bedeutsam waren.		

MB02) Lehrberuf

MB02	Ich habe mich mit dem Thema Migration und Bildung befasst, weil ich...	Trifft zu	Trifft nicht zu
_01	... mindestens eine Fortbildung für Lehrkräfte mit diesem Schwerpunkt besucht habe.		
_02	...mich in der Schule besonders im Bereich Migration und Bildung engagiere .		
_03	...mich in der Schule besonders gegen Rassismusengagiere .		

MB03) Außerschulisch

MB03	Ich habe mich mit dem Thema Migration und Bildung befasst, weil ...	Trifft zu	Trifft nicht zu
_01	... dies im Rahmen meiner Nachhilfetätigkeiten relevant war bzw. ist.		
_02	... dies im Rahmen meines Engagements in der außerschulischen Jugendbildungsarbeit relevant war bzw. ist.		
_03	... ich mindestens eine außerschulische Fortbildung zu diesem Thema besucht habe.		
_04	... mich innerhalb einer selbst organisierten Gruppe mit dem Thema auseinandergesetzt habe.		
_05	... viel Fachliteratur dazu gelesen habe, bzw. lese .		
_06	... mich umfassend in den Medien informiert habe, bzw. informiere.		

MB04) Mit welchen Themen und Konzepten haben Sie sich bisher auseinandergesetzt?

MB04		Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft weni- ger zu	Trifft über- haupt nicht zu
_01	Mehrsprachigkeit				
_02	DaF (Deutsch als Fremdsprache) oder DaZ (Deutsch als Zweitsprache)				
_03	Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte				
_04	Interkulturelle Bildung/Kompetenzen				
_05	Ausländerpädagogik				
_06	Elternzusammenarbeit im Kontext von Migration				
_07	Strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte				
_08	Rassismustheorie und -kritik				
_09	Postkoloniale Theorie und Kritik				
_10	Empowermentkonzepte für Menschen mit Zu- wanderungsgeschichte				
_11	Critical Whiteness				

03) UP [Umgang Praxis]

- Ihre Schule und Ihr Unterricht -

Nun kommen wir zu Ihrer Schule und Ihrem Unterricht.

Inwiefern treffen folgende Aussagen zu?

UP01) Sprache im Schulalltag

UP01		Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft weni- ger zu	Trifft über- haupt nicht zu
_01	An meiner Schule gibt es eine Vereinbarung, dass - außer im Fremdsprachenunterricht - nur Deutsch gesprochen werden darf.				
_02	An meiner Schule wird herkunftssprachlicher Unterricht angeboten.				
_03	An meiner Schule wird Fremdsprachenunterricht in mindestens einer Minderheitensprache für alle Schülerinnen und Schüler angeboten.				
_04	An meiner Schule gibt es spezielle Förderangebote für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler.				
_05	Die Erfahrungen und Sprachen von mehrsprachig aufgewachsenen Lehrkräften werden im Kollegium genutzt.				
_06	An meiner Schule werden Elternbriefe in mehreren Sprachen verschickt.				

UP02) Weitere schulische Angebote

UP02		Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft weni- ger zu	Trifft über- haupt nicht zu
------	--	------------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------------------

_01	Meine Schule gehört zum Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“.				
_02	Meine Schule bietet Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte besondere Möglichkeiten, über Ihre Erfahrungen zu sprechen, z.B. Diskriminierung, Identität.				
_03	An meiner Schule gibt es immer wieder schulinterne Fortbildungen für Lehrkräfte zum Thema Migration und Bildung.				
_04	An meiner Schule gab es schon Reflexionsprozesse des Kollegiums zum Thema Rassismus in der Schule.				

UP03) Eigene Praxis

UP03		Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft weniger zu	Trifft überhaupt nicht zu
_01	Ich habe Schülerinnen und Schülern schon ermöglicht, Gruppen zu bilden, in denen sie in ihrer Herkunftssprache arbeiten können.				
_02	Technische Hilfsmittel, wie z. B. Smartphones zur Nutzung digitaler Wörterbücher in unterschiedlichen Sprachen, sind in meinem Unterricht erlaubt.				
_03	Ich rate zugewanderten Eltern, zuhause mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen, so gut es geht.				
_04	Auch im Fachunterricht wie Mathematik, Geschichte oder Biologie beziehe ich die verschiedenen Sprachen und Erfahrungen meiner Schülerinnen und Schüler ein.				
_05	Ich halte es für eine schwierige Aufgabe, neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in meinen Unterricht gut einzubinden.				
_06	Ich achte darauf, Schülerinnen und Schüler nicht auf Merkmale wie „Geschlecht“, „Religion“ oder „Migrationshintergrund“ festzulegen.				
_07	Ich gehöre im Kollegium zu denjenigen, die sich besonders im Bereich Migration und Bildung einsetzen.				

UP04) Bitte ergänzen Sie gegebenenfalls:*

Hier haben Sie die Gelegenheit die Liste gegebenenfalls um weitere Beispiele aus Ihrem Unterricht zu ergänzen: _____

04) UW [Umgang Wunsch]

- Wunsch zum Umgang mit Sprache und schulischen Angeboten -

Viele Themen im Zusammenhang mit Migration werden in der Schule kontrovers diskutiert.

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

UW01) Sprache

UW01	Meiner Meinung nach ...	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft weniger zu	Trifft überhaupt nicht zu

_01	...sollte in der Schule nur Deutsch gesprochen werden, außer im Fremdsprachenunterricht.				
_02	...sollte in der Schule herkunftssprachlicher Unterricht angeboten werden.				
_03	...sollte in der Schule Fremdsprachenunterricht in mindestens einer Minderheitensprache für alle Schülerinnen und Schüler angeboten werden.				
_04	...sollten neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler erst am Regelunterricht teilnehmen, wenn sie gut Deutsch verstehen.				
_05	...sollte es an den Schulen mehr Kolleginnen oder Kollegen geben, die mehrsprachig aufgewachsen sind und diese Sprachen in der Schule auch sprechen.				
_06	...sollten Elternbriefe immer in mehreren Sprachen formuliert werden.				

UW02) Schulische Angebote

UW02	Meiner Meinung nach ...	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft weniger zu	Trifft überhaupt nicht zu
_01	...sollte meine Schule nicht am Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ teilnehmen.				
_02	...sollten Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in der Schule besondere Möglichkeiten gegeben werden, über Erfahrungen zu sprechen, z.B. Diskriminierung, Identität.				
_03	...sollte es regelmäßig Seminare zum Thema Migration und Bildung für Lehrkräfte geben.				
_04	...ist die spezielle Auseinandersetzung mit Rassismus in der Schule für Lehrkräfte nicht nötig.				

05) RM [Relevanz Migration und Bildung]

- Migration und Bildung im Lehramtsstudium -

RM01) Wie wurden Sie in Ihrem Studium vorbereitet?

Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen für sich ein!

RM01		Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft weniger zu	Trifft überhaupt nicht zu
_01	Ich habe im Studium gute Anregungen mitgenommen, wie der Unterricht in Klassen mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern gestaltet werden kann.				
_02	Ich habe im Studium Materialien erarbeitet, die auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind.				

_03	Von den im Studium erarbeiteten Materialien für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler profitiere ich noch heute.				
-----	---	--	--	--	--

RM02) Was ist Ihrer Ansicht nach für die Vorbereitung von Lehrkräften in Bezug auf Migration und Schule in der Lehramtsausbildung sinnvoll? Beispiele oder eigene Erfahrungen sind willkommen!

06) FL [ehemalige Förderlehrkräfte]

- Förderunterricht an der Universität Bremen -

[Fragen erscheinennur für die ehemaligen Förderlehrkräfte im Bremer Projekt]

FL01) In Ihrer Studienzeit waren Sie als Förderlehrerin oder -lehrer im Praxisprojekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bremen tätig.

Wie viele Jahre haben Sie als Förderlehrkraft im Projekt mitgearbeitet?

- *[als Drop-down-Option]: 0,5; 1; 1,5; ...; 5, 5 Jahre und mehr*

FL02) Bitte schätzen Sie die folgende Aussage für sich ein:

FL02		Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft weniger zu	Trifft überhaupt nicht zu	keine Schulpraxis vorhanden
	Der Förderunterricht war ein wichtiger Bestandteil meiner Vorbereitung auf die Schulpraxis.					

FL03)Nur beantworten, wenn Sie in einer Schule arbeiten: Für die Befragung suchen wir Vergleichspersonen aus Ihrer Schule.

Daher bitten wir Sie dringend andere Lehrerinnen und Lehrer zur Teilnahme an der Umfrage zu motivieren, die seit maximal fünf Jahren an Ihrer Schule beschäftigt sind. Bitte leiten Sie den Link zur Befragung entsprechend weiter.

Ich werde die Befragung weiterleiten an:

- 0 Kolleginnen oder Kollegen.
- 1 Kollegin oder Kollegen.
- 2 Kolleginnen oder Kollegen.
- 3 Kolleginnen oder Kollegen.
- 3 und mehr Kolleginnen und Kollegen.

FL04) Wir freuen uns, wenn Sie uns folgende Fragen beantworten können:

- **FL04_01:**Wenn Sie auf Ihre Zeit als Förderlehrkraft zurück blicken, gibt es etwas, das für Sie – im Nachhinein betrachtet – besonders wichtig war? Was? _____
 - **FL04_02:**Inwiefern hatte die Erfahrung Einfluss auf Ihren späteren Lebensweg, (ehrenamtliches) Engagement oder berufliche Entscheidungen? _____
 - **FL04_03:**Was ist aus Ihrer Sicht verbesserungswürdig?
 - **FL04_04:** Sonstiges, das Sie anmerken möchten: _____
-

07) SA [Statistische Angaben]

Fast geschafft! Es folgen ein paar letzte statistische Angaben!

SA01) Wo ist Ihr Arbeitsort?

- Bremen
- andere Stadt: _____

SA02) Was ist ihre Tätigkeit in der Schule?

- Lehrerin/Lehrer
- Referendarin/Referendar
- Sonstiges (z.B. Nachhilfelehrerin/-lehrer): _____

SA03) Wie viele Jahre Lehrerfahrung haben Sie nach Abschluss des Studiums? _____

SA 04) Bitte kreuzen Sie die Schulart an, an der Sie unterrichten.

Mehrfachantworten sind möglich!

- Grundschule
- Oberschule
- Gymnasium
- Realschule
- Hauptschule
- Berufsschule
- Förderschule
- Sonstige: _____

SA05) Wie viele Schülerinnen und Schüler in Ihren Klassen haben Ihrer Einschätzung nach Zuwanderungsgeschichte?

- 0-10%
- 11-25%
- 26-50%
- 51-75%
- 76-100%

SA06) Wie viele Ihrer Kolleginnen und Kollegen haben Ihrer Einschätzung nach Zuwanderungsgeschichte?

- Keine/r
- 1-4%
- 5-10%
- 11-25%
- 26-50%
- 51-75%
- 76-100%

SA07) Welchen Ruf hat Ihre Schule in der Öffentlichkeit?

Mehrfachantworten sind möglich!

- Keine besondere/eine normale Schule
- „Eliteschule“
- „Brennpunktschule“
- „Reformschule“
- „Mittelschichtsschule“
- besonders engagierte Schule
- Schule ohne besonderes pädagogisches Konzept
- sonstiges: _____

SA08) Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?

- männlich
- weiblich
- anderes

SA09) In welchem Jahr sind Sie geboren?:_____

SA10) Mit welchen Sprachen sind Sie in Ihrer Familie aufgewachsen?

Bitte nutzen Sie für jede Sprache ein neues Eingabefeld. (3 Eingabefelder)

SA11) Bitte kreuzen Sie an, ob folgende Aussagen auf Sie zutreffen.

SA11		Trifft zu	Trifft nicht zu
_01	Ich bin in Deutschland geboren.		
_02	Beide Eltern sind in Deutschland geboren.		
_03	Ich bin im Schulalter erstmals nach Deutschland gekommen.		
_02	Ich habe im Schulalter Deutschland für mindestens ein Jahr verlassen und im Ausland eine Schule besucht.		

08) KR [Kritik&Ergänzungen]

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

KR01) Möchten Sie noch etwas ergänzen oder eine Kritik an der Befragung abgeben? Dann haben Sie hier die Gelegenheit:

KR02) Möchten Sie

- Über das Ergebnis der Befragung informiert werden.
- An der Verlosung von Büchergutscheinen teilnehmen.
- Zu einer Gruppendiskussion über ähnliche Fragen eingeladen werden

[Erscheint nur, wenn eines der Felder positiv:]

Wir werden die E-Mail-Adresse getrennt vom Fragebogen aufbewahren und nur für den oben genannten Zweck nutzen: _____

10.6 Statistische Angaben

Tabelle 8: statistische Informationen zu den Vergleichsgruppen im Überblick (SA01 bis SA11)

	Persönliche Angaben	ehemalige Förderlehrkräfte	Kontrollgruppe	Gesamt
Geschlecht und Geburtsjahr	Geschlecht - weiblich*	75%	59%	69%
	Geburtsjahr	1967-1993	1963-1991	1963-1993
Familiensprache	Familiensprache deutsch¹	95%	98%	96%
	mehrsprachig aufgewachsen	22%	20%	21%
Zuwanderungsgeschichte	eigener Geburtsort in Deutschland	86%	95%	90%
	beide Eltern in Deutschland geboren	77%	85%	80%
	im Schulalter nach Deutschland migriert*	10%	0	6%
	Deutschland im Schulalter für mind. 1 Jahr verlassen	26%	12%	20%
	Zuwanderungsgeschichte	28%	18%	23%
Studium, Beruf und Schule				
Studien- und Arbeitsort	Bremen als Studienort**	98%	77%	90%
	Bremen als Arbeitsort**	55%	86%	70%
Tätigkeit	Arbeit als Lehrkraft	73%	52%	63%
	Arbeit als Referendar_in	23%	45%	34%
	Lehrerfahrung²	0,5 - 7 Jahre		
Schulart	Oberschule	43%	43%	43%
	Gymnasium	34%	31%	33%
	Grundschule*	11%	31%	21%
	Gesamtschule	16%	8%	12%
	Berufsschule	5%	12%	8%
	sonstige	9%	12%	10%
Ruf der Schule	"Brennpunktschule"	32%	36%	34%
	keine besondere/eine normale Schule	27%	36%	31%
	besonders engagierte Schule	18%	29%	23%
	"Mittelschichtsschule"	21%	14%	17%
	"Eliteschule"	9%	0%	5%
	sonstiges	18%	10%	14%

¹18% sind mit Deutsch und einer oder zwei zusätzlicher Familiensprachen aufgewachsen

² Darunter gibt es jeweils eine Abweichung von 0,4 und 10 Jahren

Signifikanz der Unterschiede im Chi-Quadrat-Test nach Pearson:

*=signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,05$)

**=sehr signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,01$)

***=hochsignifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,001$)

Tabelle 9: Tätigkeit in der Schule differenziert nach Vergleichsgruppen (SA02)

Tätigkeit in der Schule	Förderlehrkräfte n=44)	Kontrollgruppe (n=42)	Insgesamt (n=86)
Lehrkraft	73%	52%	63%
Referendar_in	23%	45%	34%
Sonstiges	5%	2%	4%

Tabelle 10: Lehrerfahrung in Jahren differenziert nach Vergleichsgruppen (SA03)

Lehrerfahrung nach Abschluss des Studiums	Förderlehrkräfte(n= 44)	Kontrollgruppe (n=42)	Insgesamt (n=86)	Kumulierter Wert
<0,5 Jahre	0%	2%	1%	1%
0,5 bis 1 Jahr	7%	10%	8%	9%
1 bis 1,5 Jahre	16%	21%	19%	28%
1,5 bis 2 Jahre	7%	0%	4%	31%
2 bis 2,5 Jahre	16%	12%	14%	45%
2,5 bis 3 Jahre	7%	45%	6%	51%
3 bis 3,5 Jahre	14%	21%	17%	69%
3,5 bis 4 Jahre	5%	0%	2%	71%
4 bis 4,5 Jahre	9%	7%	8%	79%
4,5 bis 5 Jahre	2%	0%	1%	80%
5 bis 6 Jahre	7%	12%	9%	90%
6 bis 7 Jahre	5%	5%	5%	94%
7 bis 10 Jahre	7%	2%	5%	99%
> 10 Jahre	0%	2%	1%	100%

Tabelle 11: Anteil der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte an der Schule differenziert nach Vergleichsgruppen (SA05)

Anteil der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte an der Schule	Förderlehrkräfte (n=44)	Kontrollgruppe (n=42)	Insgesamt	Kumulierter Wert
0-10%	14%	12%	13%	13%
11-25%	23%	10%	16%	29%
26-50%	21%	31%	26%	55%
51-75%	25%	24%	24%	79%
76-100%	18%	24%	21%	100,0%

Tabelle 12: Verweildauer der Förderlehrkräfte im Förderprojekt (FL01)

Verweildauer der Förderlehrkräfte im Förderprojekt	Häufigkeit	Prozentualer Anteil	Kumulierter Wert
0,5 Jahre	10	17	17
1 Jahr	15	25	42
1,5 Jahre	12	20	62
2 Jahre	13	22	83
2,5 Jahre	1	2	85
3 Jahre	4	7	92
3,5 Jahre	1	2	93
4 Jahre	4	7	100
Gesamt	60	100,0	

10.7 Tabellen: Auseinandersetzung mit Themen im Bereich Migration und Bildung

Tabelle 13: Beschäftigung mit dem Thema Migration und Bildung im Studium, Lehrberuf und außerschulisch differenziert nach Vergleichsgruppen (MB01 bis MB03)

	Beschäftigung mit Migration und Bildung durch...	Förderlehrkräfte	Kontrollgruppe	Gesamtzahl (n)	Chi-Quadrat-Test
Studium (MB01)	Seminar/Vorlesung**	92%	71%	91	0,01**
	Hausarbeit/Referat**	68%	39%	91	0,005**
	Praktikum in Schule**	71%	43%	92	0,007**
Lehrberuf (MB02)	Fortbildung für Lehrkräfte	28%	18%	90	0,26
	Engagement in der Schule im Bereich Migration und Bildung*	45%	23%	90	0,02*
	Engagement in der Schule gegen Rassismus	28%	21%	91	0,42
außerschulisch (MB03)	Nachhilfetätigkeit***	81%	27%	92	0,0***
	Engagement in außerschulischer Bildungsarbeit	28%	14%	91	0,1
	außerschulische Fortbildung	21%	9%	91	0,1
	selbstorganisierte Gruppe	17%	14%	90	0,6
	Fachliteratur**	49%	23%	91	0,009**
	Informationen aus Medien**	77%	52%	91	0,01**

* =signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,05$)

** =sehr signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,01$)

***=hochsignifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,001$)

Tabelle 14: Beschäftigung mit verschiedenen konkreten Konzepten differenziert nach ehemaligen Förderlehrkräften und Kontrollgruppe¹ (MB04)

Ich habe mich beschäftigt, mit konkreten Konzepten zu Migration und Bildung ...	Förderlehrkräfte	Kontrollgruppe	Insgesamt
Mehrsprachigkeit	83%	73%	78%
DaZ/DaF	63%	55%	59%
Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte	60%	48%	54%
Interkulturelle Bildung/Kompetenzen	85%	57%	71%
Ausländerpädagogik	21%	11%	16%
Elternzusammenarbeit im Kontext von Migration	50%	30%	40%
Strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte	56%	39%	48%
Rassismustheorie und -kritik	31%	30%	30%
Postkoloniale Theorie und Kritik	19%	16%	17%
Empowermentkonzepte für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte	15%	9%	12%
Critical Whiteness	15%	7%	11%

¹ Die ursprünglichen Ausprägungen wurden dichotomisiert, d.h. von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘.

10.8 Tabellen: Vorbereitung im Studium auf das Unterrichten von mehrsprachigen Schüler_innen

Tabelle 15: Ideen aus dem Studium für das Unterrichten von mehrsprachigen Schüler_innen (RM01_01)

Ich habe im Studium gute Anregungen mitgenommen, wie der Unterricht in Klassen mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern gestaltet werden kann.	Förderlehrkräfte (n=48)	Kontrollgruppe (n=43)	Insgesamt (n=91)
Trifft völlig zu	4%	2%	2%
Trifft eher zu	33%	9%	22%
Trifft weniger zu	40%	37%	39%
Trifft überhaupt nicht zu	23%	51%	36%

Tabelle 16: Erarbeiten von Materialien im Studium für mehrsprachige Schüler_innen (RM01_02)

Ich habe im Studium Materialien erarbeitet, die auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind.	Förderlehrkräfte (n=48)	Kontrollgruppe (n=43)	Insgesamt (n=91)
Trifft völlig zu	2%	0%	1%
Trifft eher zu	4%	2%	3%
Trifft weniger zu	44%	26%	17%
Trifft überhaupt nicht zu	50%	72%	79%

Tabelle 17: Nutzung der im Studium erarbeiteten Materialien für mehrsprachigen Schüler_innen differenziert nach Vergleichsgruppe (RM01_03)

Von den im Studium erarbeiteten Materialien für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler profitiere ich noch heute.	Förderlehrkräfte (n=48)	Kontrollgruppe (n=43)	Insgesamt (n=91)
Trifft völlig zu	2%	0%	1%
Trifft eher zu	6%	0%	3%
Trifft weniger zu	21%	12%	17%
Trifft überhaupt nicht zu	71%	88%	79%

10.9 Tabellen: Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht in der Schule

Tabelle 18: Eigene Praxis differenziert nach Vergleichsgruppen¹ (UP03)

Eigene Praxis UP03	Förderlehrkräfte	Kontrollgruppe	Insgesamt
UP03_01) Ich habe Schülerinnen und Schülern schon ermöglicht, Gruppen zu bilden, in denen sie in ihrer Herkunftssprache arbeiten können.	23%	14%	19%
UP03_02) Technische Hilfsmittel, wie z. B. Smartphones zur Nutzung digitaler Wörterbücher in unterschiedlichen Sprachen, sind in meinem Unterricht erlaubt.	65%	52%	59%
UP03_03) Ich rate zugewanderten Eltern, zuhause mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen, so gut es geht.	33%	30%	32%
UP03_04) Auch im Fachunterricht wie Mathematik, Geschichte oder Biologie beziehe ich die verschiedenen Sprachen und Erfahrungen meiner Schülerinnen und Schüler ein.	55%	30%	43%
UP03_06) Ich achte darauf, Schülerinnen und Schüler nicht auf Merkmale wie „Geschlecht“, „Religion“ oder „Migrationshintergrund“ festzulegen.	100%	100%	100%
UP03_07) Ich gehöre im Kollegium zu denjenigen, die sich besonders im Bereich Migration und Bildung einsetzen.	63%	37%	51%

¹ Die ursprünglichen Ausprägungen wurden dichotomisiert, d.h. von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘.

Tabelle 19: Einbindung in Schule und Unterricht von neu zugewanderten Schüler_innen differenziert nach Vergleichsgruppen¹

	ehemalige Förderlehrkräfte	Kontrollgruppe	Insgesamt
UP01_04) An meiner Schule gibt es spezielle Förderangebote für neu zugewanderte Schüler_innen	90%	77%	84%
UP03_05) Ich halte es für eine schwierige Aufgabe, neu zugewanderte Schüler_innen gut in den Unterricht einzubinden	56%	75%	65%
UW01_04) Meiner Meinung nach sollten neu zugewanderte Schüler_innen erst am Regelunterricht teilnehmen, wenn sie gut Deutsch verstehen.	40%	59%	49%

¹ Die ursprünglichen Ausprägungen wurden dichotomisiert, d.h. von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘.

10.10 Tabellen: Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit und der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rassismus in der Schule

Tabelle 20: Überprüfung auf Signifikanz des Zusammenhangs der Variablen zur schulischen Praxis und Einstellungen von Lehrkräften

Zusammenhang zwischen Ansicht und Praxis		Chi-Quadrat nach Pearson
Item-Nr.	<i>Umgang mit Sprache - Praxis * Umgang mit Sprache – Wunsch¹</i>	
UP01_01*UW01_01	Deutsch als alleinige Sprache in der Schule	0,000***
UP01_02*UW01_02	herkunftssprachlicher Unterricht	0,15
UP01_03*UW01_03	Minderheitensprachenangebot für alle SuS ²	0,04*
UP01_05*UW01_05	Nutzung der Fähigkeiten mehrsprachiger Lehrkräfte	0,84
UP01_06*UW01_06	Elternbriefe in mehreren Sprachen	0,90
Schulische Angebote – Wunsch *schulische Angebote - Praxis		
UP02_01*UW02_01	Zugehörigkeit zum Netzwerk SoR – SmC ³	0,49
UP02_02*UW02_02	Austauschräume für SuS ¹ mit Zuwanderungsgeschichte	0,07
UP02_03*UW02_03	Regelmäßig schulinterne Fortbildungen für Lehrkräfte zum Thema Migration und Bildung	0,57
UP02_04*UW02_04	Reflexionsprozesse von Lehrkräften zum Thema Rassismus	0,77

¹ Die Ausprägungen wurden dichotomisiert, d.h. vereinfacht von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘ und die Ausprägungen ‚trifft eher weniger zu‘ und ‚trifft überhaupt nicht zu‘ zusammengeführt zu ‚trifft nicht zu‘.

² Schülerinnen und Schüler

³ Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

*=signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,05$)

**=sehr signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,01$)

***=hochsignifikanter Unterschied (Signifikanzniveau $\leq 0,001$)

Tabelle 21: (Wunsch zum) Umgang mit Sprache und schulischen Angeboten

UP Umgang Praxis und UW Umgang Wunsch	Förderlehrkräfte	Kontrollgruppe	Insgesamt
Zustimmung			
UP01_01) An meiner Schule gibt es eine Vereinbarung, dass - außer im Fremdsprachenunterricht - nur Deutsch gesprochen werden darf.	42%	54%	47%
UP01_02) An meiner Schule wird herkunftssprachlicher Unterricht angeboten.	26%	47%	36%
UP01_03) An meiner Schule wird Fremdsprachenunterricht in mindestens einer Minderheitensprache für alle Schülerinnen und Schüler angeboten.	15%	42%	28%
UP01_06) An meiner Schule werden Elternbriefe in mehreren Sprachen verschickt.	30%	7%	19%
UW01_01) Meiner Meinung nach sollte in der Schule nur Deutsch gesprochen werden, außer im Fremdsprachenunterricht.	18%	59%	52%
UW01_02) Meiner Meinung nach sollte in der Schule herkunftssprachlicher Unterricht angeboten werden.	81%	64%	73%
UW01_03) Meiner Meinung nach sollte in der Schule Fremdsprachenunterricht in mindestens einer Minderheitensprache für alle Schülerinnen und Schüler angeboten werden.	54%	75%	64%
UW01_06) Meiner Meinung nach sollten Elternbriefe immer in mehreren Sprachen formuliert werden.	77%	80%	80%
UW02_01) Meiner Meinung nach sollte meine Schule am Netzwerk „Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“ teilnehmen.	83%	93%	88%
UW02_02) Meiner Meinung nach sollten Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in der Schule besondere Möglichkeiten gegeben werden, über Erfahrungen zu sprechen, z.B. Diskriminierung, Identität.	93%	95%	95%
UW02_03) Meiner Meinung nach sollte es regelmäßig Seminare zum Thema Migration und Bildung für Lehrkräfte geben.	94%	94%	94%
UW02_04) Meiner Meinung nach ist die spezielle Auseinandersetzung mit Rassismus in der Schule für Lehrkräfte nötig.	90%	86%	88%

¹ Die ursprünglichen Ausprägungen wurden dichotomisiert, d.h. von ‚trifft völlig zu‘ und ‚trifft eher zu‘ zu ‚trifft zu‘.

Tabelle 22: Zusammenhang zwischen Ansicht und schulischer Praxis zur Verwendung anderer Sprachen als Deutsch in der Schule (UW01_01 und UP01_01)

		In der Schule soll nicht nur deutsch gesprochen werden müssen.		Insgesamt [Anzahl (Prozent)]
		Trifft zu [Anzahl (Prozent)]	Trifft nicht zu [Anzahl (Prozent)]	
In meiner Schule existiert keine Vereinbarung, nach der nur Deutsch gesprochen werden darf.	Trifft zu	35 (81%)	13 (27%)	48 (53%)
	Trifft nicht zu	8 (19%)	35 (73%)	43 (47%)
Insgesamt		43 (100%)	48 (100%)	91 (100%)

Tabelle 23: Zusammenhang zwischen Ansicht und schulischer Praxis zum herkunftssprachlichen Unterricht (UP01_02 und UW01_02)

		Meiner Meinung nach sollte in der Schule herkunftssprachlicher Unterricht angeboten werden.		Insgesamt [Anzahl (Prozent)]
		Trifft zu [Anzahl (Prozent)]	Trifft nicht zu [Anzahl (Prozent)]	
An meiner Schule wird herkunftssprachlicher Unterricht angeboten.	Trifft zu	26 (40%)	6 (24%)	32 (36%)
	Trifft nicht zu	39 (60%)	19 (76%)	58 (64%)
Insgesamt		65 (100%)	25 (100%)	90 (100%)

Tabelle 24: Zusammenhang zwischen Ansicht und schulischer Praxis zum Fremdsprachenunterricht in mindestens einer Minderheitensprache (UP01_03 und UW01_03)

		In der Schule sollte Fremdsprachenunterricht in mindestens einer Minderheitensprache für alle Schülerinnen und Schüler angeboten werden.		Insgesamt [Anzahl (Prozent)]
		Trifft zu [Anzahl (Prozent)]	Trifft nicht zu [Anzahl (Prozent)]	
An meiner Schule wird Fremdsprachenunterricht in mindestens einer Minderheitensprache für alle Schülerinnen und Schüler angeboten.	Trifft zu	20 (35%)	5 (15%)	25 (28%)
	Trifft nicht zu	37 (65%)	28 (85%)	65 (72%)
Insgesamt		57 (100%)	33 (100%)	90 (100%)

Tabelle 25: Zusammenhang zwischen Ansicht und schulischer Praxis zum Verschicken von Elternbriefen in mehreren Sprachen (UP01_06) und (UW01_06)

		Elternbriefe sollten immer in mehreren Sprachen formuliert werden.		Insgesamt [Anzahl (Prozent)]
		Trifft zu [Anzahl (Prozent)]	Trifft nicht zu [Anzahl (Prozent)]	
An meiner Schule werden Elternbriefe in mehreren Sprachen verschickt.	Trifft zu	13 (19%)	4 (20%)	17 (19%)
	Trifft nicht zu	56 (81%)	16 (80%)	72 (81%)
Insgesamt		69 (100%)	20 (100%)	89 (100%)