

**Mit *Fach + Sprache* vom Vorkurs in den Regelunterricht
– eine interne Evaluation des Projekts *Fach + Sprache***

Lilith Rüschenpöhler

November 2017

**Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.
AbIB-Arbeitspapier 2/2017**

Kontakt:

Lilith Rüschenpöhler
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Ludwigstraße 51
70176 Stuttgart
rueschenpoehler@ph-ludwigsburg.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

Rüschepöhler, Lilith (2017). Mit *Fach + Sprache* vom Vorkurs in den Regelunterricht: Eine interne Evaluation des Projekts *Fach + Sprache*. Universität Bremen, Fachbereich 12, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 2/2017

Zusammenfassung

Dieser Beitrag informiert über zentrale Strukturen und Effekte des Projekts *Fach + Sprache*. In diesem durch die *Deutsche KindergeldStiftung Bremen* und die *Freudenberg Stiftung* finanzierten Projekt unterrichten Studierende neu zugewanderte SchülerInnen der Sekundarstufe I in Förderkursen. Besonderheiten dieses Projekts sind erstens die didaktisch enge Verflechtung fachlicher und sprachlicher Inhalte und zweitens die ausgeprägte Teamarbeit. Sowohl die Teamarbeit als auch die besondere Sensibilisierung für die Zielgruppe sind wichtige Bausteine auf dem Weg zu einer Professionalisierung der Studierenden als zukünftige Lehrkräfte in sprachlich heterogenen und kulturell diversen Klassen.

Die Evaluation im Frühjahr 2017 zeigt auf, dass sich studentische Förderlehrkräfte auf persönlicher, sprachdidaktischer und fachdidaktischer Ebene weiter entwickeln konnten. Weiterhin zeigt die Evaluation eine Reihe von Ansatzpunkten auf, um die Effekte für die studentischen Lehrkräfte und die betreuten SchülerInnen zu verbessern und Erkenntnisse für den Regelunterricht aufzubereiten, u. a. durch engere Kooperation mit FachdidaktikerInnen der Universität und die Bereitstellung von Materialien.

Abstract

This article informs about structures and effects of our work in *Fach + Sprache* (subject + language), a project funded by *Deutsche KindergeldStiftung Bremen* and *Freudenberg Stiftung*. In this project, university students support newly arrived migrants secondary schools in supplementary afternoon classes at Bremen University. The courses are characterized by content-based instruction with language support and teamwork. Both teamwork and a special sensibility for the target group are key factors for teaching in today's linguistically heterogeneous and culturally diverse classes.

The evaluation in spring 2017 showed learning processes among the student teachers on a personal level as well as concerning linguistic sensibility and didactics. In addition, it showed a range of approaches to improve the effects of the courses for different stakeholders, as for example more intensive cooperation with educational researchers of the subjects taught in the project and by providing teaching materials that have been developed and tested.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Das Projekt <i>Fach + Sprache</i>	2
2.1	Verortung in der Lehr-Lern-Werkstatt	2
2.2	Lernziele für die SchülerInnen	3
2.3	Lernziele für die studentischen Förderlehrkräfte	4
2.4	Basisinformationen zur ersten Phase	5
3	Ziele und Methoden der Evaluation	6
4	Ergebnisse der Evaluation – <i>Fach + Sprache</i> aus unterschiedlichen Perspektiven	8
4.1	Organisationsstrukturen.....	8
4.2	Entwicklung der Zahl der Teilnehmenden	12
4.3	Effekte bei den studentischen Förderlehrkräften	13
4.4	Effekte bei den SchülerInnen	18
4.5	Entwicklungsmöglichkeiten für das Projekt	21
5	Handlungsempfehlungen	28
6	Literatur.....	29

1 Einleitung

Seit dem Anstieg der Zuwanderung, insbesondere durch vermehrte Fluchtmigration in den Jahren 2015 und 2016, steht das Land Bremen vor großen Herausforderungen: Das Land muss geeigneten Wohnraum bereitstellen, zum Teil eine psychosoziale Betreuung gewährleisten, Deutsch- und Integrationskurse auf allen Ebenen von Bildung und Ausbildung einrichten und somit dazu beitragen, den Zugewanderten Zukunftsperspektiven zu eröffnen. Migrationsbewegungen hatten von Anfang an ihren Einfluss auf die Arbeit im *Bremer Förderprojekt für Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte* der Universität Bremen, das im Jahr 2006 mit Unterstützung der *Stiftung Mercator* startete. Hier erhalten Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte kostenlos Förderunterricht von studentischen Förderlehrkräften.¹ Unter der Gesamtverantwortung von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und der pädagogischen Leitung von Katja Baginski hat sich der Förderunterricht in der Bremer Lehramtsausbildung und SchülerInnenförderung so weit etabliert, dass der Begriff ‚Projekt‘ nicht mehr angemessen erscheint. Künftig – so auch im Folgenden – sollen die Regelförderung und begleitende Projekte unter dem Titel *Lehr-Lern-Werkstatt: Fach*Sprache*Migration* geführt werden.

Seit 2015 konnte eine verstärkte Nachfrage nach den Kursangeboten verzeichnet werden. Durch die finanzielle Förderung der *Deutsche KindergeldStiftung Bremen* sowie der *Freudenberg Stiftung*² wurde es möglich, eine gesonderte Förderlinie zu entwickeln, in der neu zugewanderten SchülerInnen speziell entwickelte Förderkurse angeboten werden, unter anderem im Projekt *Fach + Sprache*.

In diesem Projekt werden fach- und sprachdidaktische Konzepte sowie Materialien für die Förderkurse entwickelt, die neu zugewanderten SchülerInnen den Einstieg in einzelne Sachfächer in den Regelklassen erleichtern sollen. Studentische Förderlehrkräfte unterrichten kleine Gruppen von SchülerInnen über 12 Wochen in Geografie oder Chemie. Sie vermitteln Einblicke in typische Textsorten und Sprachstrukturen des Fachs, wie auch in fachliche Strukturen und Arbeitsweisen. In supervisorischen Werkstätten³ bereiten die Studierenden ihren Unterricht vor, reflektieren ihn und entwickeln neues Material.

Im Frühjahr 2017 evaluierte ich das Projekt nach Abschluss der ersten 12-wöchigen Kurse. Es handelt sich um eine interne Evaluation (Bauer, 2007), da ich von 2015 bis 2017 als studentische Förderlehrkraft tätig und seit 2016 für die chemiedidaktische Leitung verantwortlich war. Ziel dieses Berichts ist es, die Stärken und Schwächen des Projekts zu reflektieren, um ein sinnvolles Arbeiten in der Zukunft zu gewährleisten. Die Evaluation ist also insofern formativ, als sie eine Neuausrichtung des Projekts fördern soll. Methodisch lehnt sich die Evaluation an die *Utilization-Focused Evaluation* (Patton, 1978) an, ist also stark pragmatisch orientiert und

1 Die Bezeichnung ‚studentische Förderlehrkraft‘ bezieht sich im Folgenden auf die LeiterInnen der Förderkurse an der Universität. Als ‚Lehrkräfte‘ werden die Personen bezeichnet, die an den Regelschulen arbeiten und dort Vorkurse oder Regelklassen anleiten.

2 Die Arbeit der in diesem Bericht evaluierten Projektphase wurde durch die *Deutsche KindergeldStiftung Bremen* ermöglicht. Seit Januar 2017 beteiligt sich die *Freudenberg Stiftung* an der Finanzierung.

3 Als ‚Werkstatttreffen‘ werden die wöchentlich stattfindenden Treffen der studentischen Förderlehrkräfte mit supervisorischem Charakter bezeichnet. Die studentischen Förderlehrkräfte von *Fach + Sprache* treffen sich hier regelmäßig in den Sachfächergruppen zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und zur Reflexion ihrer Erlebnisse. Der Begriff der ‚Lehr-Lern-Werkstatt‘ bezieht sich dagegen auf das übergeordnete Gesamtprojekt. Die Werkstatttreffen sind also ein Bestandteil der Lehr-Lern-Werkstatt.

basiert auf einer Auswertung von Interviews, Evaluationsbögen der SchülerInnen sowie der projektinternen Dokumentation. Das Vorgehen basiert auf dem konstruktivistischen Ansatz von Rubin und Rubin (2005). Der Prozess der (Selbst-)Evaluation ist auch als Beitrag zur Schärfung des Selbstverständnisses, der Reflexion und Selbstvergewisserung aller am Projekt aktiv Beteiligten zu verstehen.

Im Folgenden wird zunächst der Ansatz sowie der bisherige Verlauf des Projekts umrissen (Kapitel 2). Anschließend werden die zentralen Ziele und Methoden der Evaluation (Kapitel 3) sowie die Ergebnisse der Evaluation aufgezeigt (Kapitel 4) und hieraus Handlungsempfehlungen abgeleitet (Kapitel 5).

2 Das Projekt *Fach + Sprache*

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über den Stand des Projekts *Fach + Sprache* zum Zeitpunkt Juni 2017. Ein genauere, jedoch nicht ganz aktueller Überblick über die frühe Entwicklung des Projekts findet sich bei Haberzettl und Karakaşoğlu (2011), eine kürzere, aktuellere Fassung bei Vogel (2016) und eine ausführliche Darstellung bei Funck (2017). An dieser Stelle wird *Fach + Sprache* kurz im Gesamtprojekt verortet (Kapitel 2.1) und es werden die Lernziele für die SchülerInnen (Kapitel 2.2) und die studentischen Förderlehrkräfte (Kapitel 2.3) sowie der Verlauf bis zum Zeitpunkt der Evaluation skizziert (Kapitel 2.4).

2.1 Verortung in der Lehr-Lern-Werkstatt

Fach + Sprache ist ein Unterprojekt der *Lehr-Lern-Werkstatt: Fach*Sprache*Migration* (Abb. 1). Es gehört zur 2015 entstandenen zweiten Säule des Projekts, in dem eine spezielle Förderung neu Zugewanderter entwickelt wird. Die gesamte Lehr-Lern-Werkstatt bleibt dabei offen: Die SchülerInnen und die studentischen Förderlehrkräfte können zwischen der Regelförderung, *Schuldeutsch* und *Fach + Sprache* wechseln.

Tabelle 1: Die Teile der *Lehr-Lern-Werkstatt: Fach*Sprache*Migration*.

Nachhilfe in Kleingruppen (seit 2009)	<i>Schuldeutsch</i> (seit 2015)
	<i>Fach + Sprache</i> (seit 2016)
Förderlinie I: Regelförderung	Förderlinie II: Förderung neu Zugewanderter

In der gesamten Lehr-Lern-Werkstatt stehen die Bildungsprozesse sowohl bei den studentischen KursleiterInnen als auch bei den Teilnehmenden im Fokus: SchülerInnen mit Migrationsgeschichte erhalten kostenlosen Förderunterricht, der sie im Regelunterricht unterstützen soll. Die studentischen Förderlehrkräfte sollen für die besonderen Bedürfnisse sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt dieser Zielgruppe sensibilisiert werden und Unterrichtserfahrung im Team in kleinen Gruppen sammeln. Das Teamteaching ermöglicht eine größere Individualisierung des Unterrichts.

Gemeinsam mit dem Projekt *Schuldeutsch* bildet *Fach + Sprache* den Projektzweig, in dem neu Zugewanderte mit speziellen didaktischen Konzepten gefördert werden. Dieser Teil der Lehr-Lern-Werkstatt entstand 2015 in Reaktion auf Bedarfe durch den raschen Anstieg der Zahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher. *Fach + Sprache* wurde aus den gewonnenen Erfahrungen (Baginski, 2016) entwickelt und startete im Herbst 2016. Sowohl in *Schuldeutsch* als auch in *Fach + Sprache* werden die studentischen Förderlehrkräfte supervisorisch

durch Werkstatttreffen begleitet, in denen sie gemeinsam den Unterricht reflektieren, Material erarbeiten und zum Teil auch geeignete didaktische Konzepte entwickeln. Ergänzende finanzielle Mittel für die Förderung neu Zugewanderter stellen – anders als in der Regelförderung – Stiftungen bereit. So finanziert sich *Fach + Sprache* auch durch Zuwendungen der *Deutschen KindergeldStiftung Bremen* und die *Freudenberg Stiftung*.

2.2 Lernziele für die SchülerInnen

Ziel der Förderung neu Zugewanderter ist es, den SchülerInnen den Übergang in die Regelklassen zu erleichtern. Die Arbeit im Projektteam basiert dabei auf zwei Prämissen (Baginski, 2016):

1. SchülerInnen müssen nicht zuerst Deutsch lernen, um am Fachunterricht teilnehmen zu können. Es ist es möglich und wichtig, schon sehr früh fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen. Durch z. T. stark durchbrochene Bildungsbiographien, die durch die Flucht bedingt sein können, fehlen einigen SchülerInnen fachliche Basiskonzepte, die im Regelunterricht vorausgesetzt werden.
2. Das deutsche Schulsystem weist Sprach- und Arbeitsformen auf, die sich z. T. von manchen anderen Schulsystemen unterscheiden. Um sich aktiv am Regelunterricht beteiligen zu können, müssen die SchülerInnen diese Formen kennen und üben.

Ziel des Förderunterrichts ist daher, auch ein kulturelles Lernen zu initiieren, indem typische Strukturen eingeübt und implizite Voraussetzungen expliziert werden. So wird im Projekt *Schuldeutsch* die deutsche Sprache anhand eines Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Lehrwerks mit ergänzenden Materialien unterrichtet, die den Übergang zum Regelunterricht erleichtern. Ungewöhnlich für den DaF-Bildungskontext ist, dass die SchülerInnen in *Schuldeutsch* über diese Zusatzmaterialien sehr früh Strategien zum selbstständigen Erschließen von Fachinhalten verschiedener Unterrichtsfächer üben und mitgebrachte fachliche und sprachliche Ressourcen in den Unterricht integriert werden (siehe hierzu Ahrenholz, 2010; Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann, & Vollmer, 2013; Vogel, 2016). Diese Strategien werden auch in *Fach + Sprache* aufgegriffen. Jedoch wird in *Fach + Sprache* exemplarisch an einzelnen Fächern gearbeitet: Während *Schuldeutsch* den Fokus auf den ersten DaF-Spracherwerb und Strategien für alle Fächer legt, versucht *Fach + Sprache* den Übergang vom Vorkurs in einzelne Fächer zu ebnen. Die SchülerInnen nehmen an einem Kurs in Geografie oder Chemie teil und erwerben Wissen, Methoden und Strategien, die sie sprachlich, fachlich und methodisch auf den schulischen Unterricht in diesen Fächern vorbereiten.

Konkret sollen die Kurse in *Fach + Sprache* Folgendes leisten:

1. **In das Fach und die im Fach erwarteten SchülerInnenaktivitäten einführen:** In Geografie bedeutet dies, das Fach als vielfältige Sozialwissenschaft zu begreifen, also nicht nur Positionen von Ländern, Städten und Flüssen zu lernen – reines Faktenwissen – sondern auch die Sozialgeografie und ähnliche Aspekte zu diskutieren. Die komplexen Beziehungen zwischen den einzelnen Bereichen des Faches sollen deutlich werden. In der Chemie bedeutet es eine Einführung in das Fach als Experimentalwissenschaft mit ihren typischen Erkenntnisstrukturen. Der Weg der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung soll erfahrbar werden. Daneben soll auch die berufliche Bedeutung des

Faches thematisiert werden, da chemische Kenntnisse eine wichtige Voraussetzung für viele Berufe sind.

2. **Typische sprachliche Strukturen und Textsorten einüben:** Sprachliche Arbeit bedeutet in *Fach + Sprache* nicht nur Vokabeltraining, wenngleich dies eine wichtige Stellung in den Kursen einnimmt. Neben der Vokabelarbeit werden vor allem die typischen Textsorten eines Faches behandelt: In der Chemie wird das Versuchsprotokoll intensiv thematisiert, da es den Erkenntnisweg in den Naturwissenschaften nachzeichnet. Ziel ist, dass die SchülerInnen Sicherheit in dieser stark strukturierten Textform erlangen und hierüber auch den fachlichen Erkenntnisprozess nachvollziehen. Fachliches und sprachliches Verstehen sind an dieser Stelle eng miteinander verwoben. Auch grammatisches Lernen wird einbezogen. So thematisieren die Chemiekurse den Unterschied zwischen aktiver und passiver Verbform, da in Protokollen das Passiv genutzt wird.
3. **Schultypische Strukturen einüben:** Hierzu gehört beispielsweise die Mappenführung. Auf sie wird in den Kursen besonderer Wert gelegt, da die Fähigkeit, eine Mappe zu führen, in einem Großteil der Fächer des Regelunterrichts vorausgesetzt wird.
4. **Präsentieren:** Im Regelunterricht gehören SchülerInnenvorträge zum methodischen Standardrepertoire aller Fächer. Aus den Erfahrungen des Pilotprojekts und aus *Schuldeutsch* wurde deutlich, dass Präsentationen vielen neu zugewanderten SchülerInnen schwer fallen. Die Probleme bestehen vermutlich nicht nur aufgrund sprachlicher Probleme, sondern auch, da Referate für Deutschlernende bedeuten, ihre sprachliche Unzulänglichkeit vor einer Gruppe zu exponieren – eine Situation, in der sich auch viele SchülerInnen mit Erstsprache Deutsch schämen.

Fach + Sprache wird in einem Kurssystem mit einem festen Konzept angeboten. Das heißt, im Gegensatz zur Regelförderung und zu *Schuldeutsch* ist die Förderung zeitlich begrenzt. So enden die Kurse nach 12 Wochen. Nach Ablauf der 12 Wochen können die SchülerInnen in einem anderen Kurs Einblicke in ein weiteres Fach gewinnen oder in die Regelförderung wechseln.

2.3 Lernziele für die studentischen Förderlehrkräfte

Gleichzeitig versteht sich die gesamte Lehr-Lern-Werkstatt vor allem als Institution, in der zukünftige Lehrkräfte auf ihre Arbeit vorbereitet werden. Konkret sollen die Kurse für die Studierenden folgendes ermöglichen:

1. **Sammeln von Unterrichtserfahrung in Kleingruppen:** Die Arbeit in Kleingruppen ermöglicht es den studentischen Förderlehrkräften, einzelne SchülerInnen intensiv in ihrem Lernverhalten kennenzulernen und sie gemäß ihrer individuellen Lernbedürfnisse zu fördern.
2. **Sprachdidaktisches Lernen:** Die Studierenden werden in einem Vorbereitungsseminar und Hospitationen auf besondere sprachliche Bedürfnisse der SchülerInnen vorbereitet. Ziel ist es, dass sie in der praktischen Arbeit mit den SchülerInnen die Bedeutung der Sprache in allen Fächern begreifen und Strategien entwickeln, Deutschkenntnisse gezielt zu fördern.

3. **Fachdidaktisches Lernen:** Da *Fach + Sprache* anders als die Regelförderung in Kursen organisiert ist, die einem festen Konzept folgen, kann ein fachdidaktisches Lernen gezielt initiiert werden. Denn die Kurse werden theoriegeleitet, also anhand von bestehenden fachdidaktischen Konzepten entwickelt. Indem die Studierenden die Materialien nutzen und sie an ihre spezifische Lerngruppe anpassen, müssen sie sich mit den zugrundeliegenden fachdidaktischen Konzepten auseinandersetzen.
4. **Teamarbeit:** Die Studierenden sollen sich als studentische Förderlehrkräfte als Teil eines Teams begreifen, in dem wichtige Entscheidungen diskutiert und gemeinsam getroffen werden. Das zeigt sich im Teamteaching und in den Werkstatttreffen von *Fach + Sprache*. Die Werkstatttreffen sind begleitete wöchentliche Treffen unter den studentischen Förderlehrkräften eines Faches. Hier werden die Unterrichtserfahrungen reflektiert und emotional und fachdidaktisch aufgearbeitet sowie die anschließenden Stunden gemeinsam geplant und vorbereitet. Die Arbeit im Team soll dabei auch zu einem Lernen als Organisation führen, das heißt, die im Projektteam entwickelten Konzepte und Materialien werden beständig getestet und diskutiert, sodass sie auf Grundlage dieser Erfahrungen weiterentwickelt werden können. Ziel ist es, dass sich die studentischen Förderlehrkräfte auch in Zukunft, als ausgebildete Lehrkräfte, als Teil eines Teams begreifen und die Gruppe als Ressource wahrnehmen, mit deren Unterstützung sie den vielfältigen Anforderungen als Lehrkraft begegnen können.
5. **Supervision:** Die Werkstatttreffen dient nicht nur der fach- und sprachdidaktischen Reflexion, sondern auch als Raum, innerhalb dessen persönliche Erlebnisse aus dem Unterricht besprochen werden können. Diese Möglichkeit einer Supervision kann vor allem in schwierigen pädagogischen Situationen entlastend wirken. Lernziel für die Studierenden ist hier, dass sie Angebote der Supervision auch im späteren Beruf als Ressource wahrnehmen.

Mit Vorbereitungskursen, den Unterrichtsstunden im Teamteaching und den begleitenden Werkstatttreffen bietet das Projekt *Fach + Sprache* ein breites Angebot für die Aus- und Weiterbildung der studentischen Förderlehrkräfte. Zentral ist dabei die Arbeit im Team, die wichtige Lernprozesse in persönlicher wie auch sprach- und fachdidaktischer Hinsicht anregen und fördern kann.

2.4 Basisinformationen zur ersten Phase

Um das Projekt *Fach + Sprache* durchführen zu können, wurden Mittel für einen Sozialpädagogen mit 75 % der regulären Arbeitszeit bereitgestellt. Henning Sondergeld arbeitete von August 2016 bis Juli 2017 im Projekt.⁴ Die ersten fünf Kurse starteten im Herbst 2016 und endeten nach 12 Kursterminen im Dezember 2016 bzw. Januar 2017. Im Vorfeld hatten Katja Baginski als pädagogische und ich als chemiedidaktische Leitung ein didaktisches Konzept für die Chemiekurse entworfen, das in der Geografie adaptiert werden sollte. Zwei Geografie- und drei Chemiekurse wurden durch neun studentische Förderlehrkräfte geleitet. Die gemeinsamen Werkstatttreffen der studentischen Geografie- und Chemieförderlehrkräfte wur-

⁴ Im Oktober 2017 trat Farina Maletz seine Nachfolge in dieser Funktion an.

den nach einigen Wochen in zwei fachspezifische Werkstätten geteilt. Eine Analyse der Zahl der SchülerInnen findet sich in Kapitel 5.2.

Im Februar 2017 begann ein zweiter, inhaltlich bereits modifizierter Durchlauf, in dem zwei Geografie- und vier Chemiekurse begannen. Die hier vorliegende Evaluation bezieht sich jedoch ausschließlich auf den ersten Durchlauf des Projektes.

3 Ziele und Methoden der Evaluation

Ziel dieser projektinternen Evaluation ist es, die Entwicklung des Projekts anzuleiten. Das geschieht nach dem Leitbild der *Utilization-Focused Evaluation* nach Patton (1978, 2011). Diese Form der Evaluation folgt sehr pragmatischen Prinzipien. Denn es gilt, einen realen Nutzen für die Beteiligten zu schaffen. Konkret werden folgende Teilziele verfolgt:

1. **Erfassen des *status quo*:** Die bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse sollen in übersichtlicher Form dokumentiert werden. Die Dokumentation dient als Diskussionsgrundlage für die weitere Entwicklung. Es geht um die Sicherung fragilen Wissens und das Bilden einer Entscheidungsgrundlage (Bauer, 2007).
2. **Innovation:** Auf Grundlage der erfassten Situation werden Handlungsempfehlungen formuliert, die ebenfalls als Diskussionsgrundlage dienen. Die Innovation kann nach Bauer (2007) ein wichtiges Ziel einer Evaluation sein.
3. **Anregen eines kollektiven Reflexionsprozesses:** An dem Prozess der *Utilization-Focused Evaluation* (Patton, 1978) wirken in der Idealvorstellung alle Beteiligten mit. So soll ein Wandel mit realen Auswirkungen initiiert werden, was auch als „Organisationslernen“ (Bauer, 2007) bezeichnet wird. Die Evaluation wird als treibender Prozess relevant.

Zur Planung der Evaluation wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, die aus der Projektleiterin, Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu, der pädagogischen Leiterin, Katja Baginski, dem Sozialpädagogen, Henning Sondergeld, der Evaluationsexpertin Dr. Dita Vogel sowie mir als Evaluatorsin, gleichzeitig die chemiedidaktische Leitung, bestand. Die Arbeitsgruppe traf mehrfach in wechselnden Teilbesetzungen zusammen und definierte gemeinsam das inhaltliche und methodische Vorgehen. Der zeitliche Umfang für die Evaluation lag bei etwa 250 Stunden.

Alle studentischen Förderlehrkräfte wurden interviewt, drei studentische Förderlehrkräfte in Einzelinterviews, zwei in einem Paarinterview und drei in einer Gruppendiskussion. Diese Konstellationen ergaben sich durch die zeitlichen Beschränkungen der studentischen Förderlehrkräfte. Die Gespräche dauerten zwischen 50 und 90 Minuten. Der Sozialpädagoge wurde an zwei Terminen insgesamt 200 Minuten interviewt. Zwischen mir, der chemiedidaktischen Leitung, zugleich studentische Förderlehrkraft und Evaluatorsin, und der pädagogischen Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt fand an zwei Terminen eine gemeinsame Reflexion über insgesamt 130 Minuten statt. Alle Gespräche folgten einem Leitfaden, der zuvor mit Teilen der Arbeitsgruppe abgestimmt worden war, und fanden in verschiedenen Räumen der Universität Bremen statt. Sie wurden mit einem Laptop als Audiodatei aufgezeichnet. Anschließend wurden Protokolle angefertigt, die die inhaltliche Position der Interviewten in einem Fließtext zusammenfassten. Die Protokolle wurden den Interviewten zur Kontrolle zugesandt (kom-

munikative Validierung), wobei z. T. kein Änderungsbedarf signalisiert wurde, und z. T. Korrekturen eingearbeitet wurden. Diese Methode wurde gewählt, da eine wörtliche Transkription die zeitliche Begrenzung deutlich überschritten hätte und weniger zielführend ist als Protokolle mit Feedback der Interviewten, wenn der Fokus – wie in diesem Fall – auf intendierten Inhalten liegt (Vogel & Funck, 2016).

Die Interviews folgten dem Ansatz des *Responsive Interviewing* (Rubin & Rubin, 2005), der auf einer konstruktivistischen Epistemologie basiert. Beim *Responsive interviewing* wird die persönliche Beziehung zwischen Interviewendem und Interviewten besonders reflektiert und diese Selbstreflexion als Mittel zur Erkenntnisgewinnung genutzt. Da ich als Evaluatorin zugleich auch als studentische Förderlehrkraft und chemiedidaktische Leitung im Projekt aktiv war, bestanden zum Teil intensive Beziehungen zu den Interviewten. Diese Beziehungen nutzte ich aktiv für die Gespräche, um gemeinsame Reflexionsprozesse mit den Interviewten anzuregen. Folgende Interviews mit anderen GesprächspartnerInnen wurden durch vorherige Interviews insofern beeinflusst, da ich als Evaluatorin einen Lernprozess während der Erhebung der Daten durchlief, in dem ich versuchte, die vielen Sichtweisen auf den Gegenstand zu erfassen, gegeneinander abzuwägen und hieraus Schlüsse zu ziehen. So passte ich die Forschungsfragen an die bestehende und sich in den Gesprächen entwickelnde Beziehung an. Ich analysierte das Material fortlaufend, wie Rubin & Rubin (2005) es nahelegen, indem ich die Positionen in Gesprächsprotokollen ordnete und erste Schlüsse zog, was den Lernprozess unterstützte und ebenfalls den Fortgang der Forschung beeinflusste.

Da die Interviewerin nach diesem Ansatz persönlich stark involviert ist und die Beziehungen zu den Interviewten eine zentrale Stellung einnehmen, ist es wichtig, die eigenen Gefühlszustände während des gesamten Prozesses zu reflektieren (Rubin & Rubin, 2005). In den meisten Fällen entstand eine positive Atmosphäre während des Gesprächs, die offene Reflexionen zuließ. In einem Fall wurden jedoch Spannungen deutlich, die daraus resultierten, dass ich im Projekt mehrere Funktionen innehatte und den studentischen Förderlehrkräften einerseits gleichgestellt war, andererseits als chemiedidaktische Leitung weiterreichende Entscheidungsbefugnis hatte. Ich reflektierte diese Spannungen im weiteren Prozess der Evaluation mit Mitgliedern der Arbeitsgruppe.

SchülerInneninterviews konnten aus rechtlichen und zeitlichen Gründen in diesem Rahmen nicht durchgeführt werden. Informationen wurden hier mithilfe von Evaluationsbögen gesammelt, die die SchülerInnen am ersten und am letzten Kurstermin ausfüllten. Die Bögen bestanden aus drei offenen Fragen im Prätest und fünf offenen Fragen im Posttest. Diese Erhebung verfolgte zwei Ziele: 1. Die Entwicklung der Konzepte zu untersuchen, die die SchülerInnen vom Fach Geografie bzw. Chemie vor und nach dem Kurs hatten, 2. die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen, also Ausdruck und produzierte Textmenge der SchülerInnen vor und nach dem Kurs zu untersuchen.

Vom Prätest lagen 18 Bögen vor. Die Bögen einer Lerngruppe gingen nach Aussage des Sozialpädagogen verloren. Vom Posttest liegen 14 Bögen vor, wobei nur von einzelnen SchülerInnen sowohl Prä- als auch Posttest vorliegen. An der Rücklaufquote zeigt sich die zentrale Problematik in der Darstellung der Effekte bei den SchülerInnen. Die Bögen wurden nur sehr vorsichtig untersucht, weiterreichende Vergleiche und Schlüsse konnten aufgrund der geringen Zahl zusammenhängender Datensätze nicht gezogen werden. Die Darstellung der Effekte

bei den SchülerInnen beruht in weiten Teilen auf den Aussagen der betreuenden studentischen Förderlehrkräfte und liegt daher nur vermittelt vor. Neben einer inhaltlichen Untersuchung der Evaluationsbögen wurden die durchschnittlichen Wortzahlen pro Antwort ermittelt, wobei die letzte Frage des Posttests nicht in die Berechnung einbezogen wurde, da sie sich nicht auf die inhaltlichen Vorstellungen über die Fächer bezog. Weitere Informationen über die Hintergründe der SchülerInnen, die An- und Abmeldungen sowie die Anwesenheit wurden der Dokumentation durch den Sozialpädagogen entnommen, sowie die studentischen Förderlehrkräfte zu ihren Beobachtungen der Lern- und Entwicklungsprozesse befragt. Aus zeitökonomischen Gründen musste darauf verzichtet werden, die Lehrkräfte an den Regelschulen zu befragen. Dies hätte erstens eine Einschätzung der Entwicklung der SchülerInnen im Kontext der Regelunterrichts ermöglicht – des Settings, in dem *Fach + Sprache* die SchülerInnen zu unterstützen sucht und zweitens Informationen zur zusätzlich durch das Projekt entstehenden Arbeitsbelastung der Lehrkräfte erbracht. Eine Befragung der Lehrkräfte und der SchülerInnen wäre damit für zukünftige Untersuchungen von hoher Bedeutung. Die Ergebnisse der Evaluation und die Handlungsempfehlungen wurden in enger Absprache mit der pädagogischen Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt und der Evaluationsexpertin formuliert.

4 Ergebnisse der Evaluation – *Fach + Sprache* aus unterschiedlichen Perspektiven

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Evaluation in thematischer Gliederung vorgestellt. Hierzu wird jeder Aspekt des Projekts im Licht der unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Zunächst werden die neu geschaffenen organisatorischen Strukturen vorgestellt (Kapitel 4.1) und die Zahl der Teilnehmenden diskutiert (Kapitel 4.2). Anschließend werden die Entwicklungen der studentischen Förderlehrkräfte (Kapitel 4.3) sowie der SchülerInnen thematisiert (Kapitel 4.4) und abschließend Impulse vorgestellt, die die Beteiligten für die Zukunft des Projekts gaben (Kapitel 4.5).

4.1 Organisationsstrukturen

In diesem Kapitel werden zu Zwecken der Dokumentation zentrale organisatorische Abläufe und deren Bewertungen durch die Beteiligten zusammengefasst. Es umfasst zunächst den Aufbau der zentralen Kontakte zu den Schulen (Kapitel 4.1.1), eine Diskussion der Rolle des neu eingestellten Sozialpädagogen (Kapitel 4.1.2) sowie der Rollen der pädagogischen Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt (Kapitel 4.1.3) und der chemiedidaktischen Leitung (Kapitel 4.1.4).

4.1.1 Kontakte zu den Schulen

a) Gestaltung der Schulkontakte

Der Sozialpädagoge nahm auf unterschiedlichen Wegen Kontakt zu Schulen auf. Es wurden nicht alle Schulen kontaktiert, sondern solche bevorzugt,

- zu denen bereits persönliche Kontakte bestanden,
- die nahe der Universität liegen

– und Oberschulen sind.

In Bremen gibt es im Sekundarbereich Gymnasien und Oberschulen. An Gymnasien kann das Abitur nach der 12. Klasse erreicht werden (G8).⁵ Wer eine Oberschule besucht, kann nach der zehnten Klasse den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss erhalten oder bis zum Abitur nach der dreizehnten Klasse lernen, wobei z. T. an eine andere Oberschule gewechselt werden muss, da die Sekundarstufe II nur an einem Teil der Oberschulen angeboten wird.

Nach einiger Zeit wurde der Fokus auf Gymnasien erweitert, da mittlerweile auch an Gymnasien einige Vorkurse eingerichtet sind. Kontakte entstanden ausschließlich zu Vorkurslehrkräften, was von dem Sozialpädagogen nicht intendiert war, da ebenso SchülerInnen am Projekt teilnehmen können, die seit Kurzem eine Regelklasse besuchen. Jedoch wurde der Sozialpädagoge nach der ersten Kontaktaufnahme mit den Sekretariaten oder Schulleitungen ausschließlich an Vorkurslehrkräfte verwiesen.

b) Zentrale AkteurInnen im Kontakt zu den Schulen

Während in der Regelförderung die Eltern oft die treibende Kraft sind, die ihre Kinder in den Förderkursen der Universität anmelden, kann dies von vor kurzer Zeit nach Bremen zugewanderten Eltern nicht erwartet werden. In diesem Projekt hingegen sind nach Erfahrung des Sozialpädagogen engagierte Lehrkräfte entscheidend für das Gelingen des Projekts. Die Lehrkräfte *schicken* die Schüler regelrecht ins Projekt und auch wenn die Teilnahme an den Kursen freiwillig ist, definieren die Lehrkräfte durch ihr Verhalten den Grad der Verbindlichkeit für die SchülerInnen.

Den Vorkurslehrkräften entsteht dadurch zusätzliche Arbeit, die im Regelfall nicht im Rahmen der bezahlten Arbeitszeit geleistet werden kann und so als ehrenamtliches Engagement zu werten ist. Bevor der Sozialpädagoge das Projekt den Schülern vorstellen kann, kontaktiert er die Lehrkräfte und es entsteht ein Austausch per Mail bzw. per Telefon. Anschließend lädt die Lehrkraft den Sozialpädagogen in ihren Unterricht ein. Es wird eine Kopiervorlage für eine Einverständniserklärung der Eltern an die Lehrkraft gemailt oder übergeben. Beim Besuch in der Schule werden die Anmeldebögen an die SchülerInnen verteilt und vor Ort ausgefüllt. Die unterzeichneten Einverständniserklärungen werden auf verschiedenen Wegen an die Projektleitung übermittelt.

Die jüngeren SchülerInnen werden häufig von den Lehrkräften zum ersten Kurstermin an die Universität begleitet, damit sie den Weg später selbstständig finden. Ebenso liefen die Krankmeldungen über die Vorkurslehrkräfte, da die Eltern und Vormünder der SchülerInnen zumeist nicht erreichbar waren oder deren sprachlichen Kenntnisse nicht ausreichten. Die Vorkurslehrkräfte konnten Krankmeldungen jedoch nicht immer rechtzeitig an das Projekt weiterleiten. Wenn SchülerInnen fehlten, kontaktierte der Sozialpädagoge die Lehrkräfte, die wiederum die SchülerInnen dazu befragten. Bei einigen instabilen Kursen wurde dies nach Aussage des Sozialpädagogen zu einer deutlichen Belastung für die beteiligten Lehrkräfte. Eine Befragung dieser Gruppe in zukünftigen Evaluationen wäre wünschenswert.

Neben den Lehrkräften kann nach Aussage des Sozialpädagogen die Schulleitung eine wichtige Rolle einnehmen. Besteht ausschließlich ein Kontakt zu den Lehrkräften, kann dieser plötz-

⁵ <https://www.bildung.bremen.de/bildung-1464>

lich abbrechen, z. B. wegen Kündigung oder wenn ein Vertrag nicht verlängert wird. In der Projektphase waren die beteiligten Vorkurslehrkräfte nach Einschätzung der pädagogischen Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt überwiegend zeitlich befristet beschäftigt. Einige überbrücken mit der Tätigkeit in Vorkursen die Zeit bis zum Referendariat. In einem Fall brach z. B. ein sehr guter Kontakt zu einer Lehrkraft ab, weil sie als Vertretungslehrerin über die *Stadtteilschule Bremen e. V.* nur befristet beschäftigt war und dann einen Referendariatsplatz erhielt. Die Schulleitung kann das Wissen um das Projekt in der Schule sichern und zum Beispiel neue Kontaktlehrkräfte definieren. Die Schulleitung stabilisiert also möglicherweise den Kontakt zwischen dem Projekt und der Schule.

4.1.2 Die Rolle des Sozialpädagogen

Der Sozialpädagoge ist zentraler Ansprechpartner für die Lehrkräfte der Regelschulen und die SchülerInnen. Er koordinierte alle organisatorischen Abläufe im Projekt. Eine wichtige Aufgabe ist hierbei, Kontakte zu Schulen und Lehrkräften herzustellen, mit denen dauerhafte Kooperationen möglich werden. Er informiert Lehrkräfte und SchülerInnen in persönlichen Gesprächen über das Projekt, nimmt Anmeldungen beider Förderlinien entgegen, stellt die Förderkurse und den Stundenplan zusammen, verwaltet Krankmeldungen sowie Kurswechsel und -abbrüche. Auch die studentischen Förderlehrkräfte können sich in pädagogischen Fragen an ihn wenden. Damit ist er „Gesicht und Ansprechpartner für das Projekt“, wie die pädagogische Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt es formulierte. Die Arbeitszeiten unterlagen starken Schwankungen. So wurden zu Zeiten der Herstellung neuer Kontakte ca. 10 Überstunden pro Woche aufgebaut, die jedoch später wieder abgebaut werden konnten. Die pädagogische Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt unterstützt den Sozialpädagogen vor allem durch ihre langjährige Erfahrung an Schulen und in der *Lehr-Lern-Werkstatt: Fach*Sprache*Migration*. Die Arbeitsteilung wurde von beiden als gelungen bewertet.

Eine Person, die diese Stelle besetzt, muss vor allem organisatorische Abläufe effektiv und effizient durchführen können. Eine Ausbildung im sozialen Bereich ist ebenfalls unerlässlich. Diese Einschätzung der Projektverantwortlichen teilt der Sozialpädagoge, denn durch die vielfachen Belastungen der Zielgruppe kann es unerwartet zu schwierigen Situationen kommen, für die eine Sicherheit im Umgang mit diesen Situationen nötig ist. Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis: Wer Sozialpädagogik studiert hat, ist in der Regel an den pädagogischen und beratenden Aspekten der Arbeit mit Menschen stärker interessiert als an der sozial und interkulturell kompetenten Organisation. Dies – sowie die projektbedingte Befristung der Stelle – führte letztlich dazu, dass der Sozialpädagoge im Sommer 2017 eine andere Stelle annahm. Inzwischen konnte die Stelle im Projekt jedoch für ein Jahr neu besetzt werden.

4.1.3 Die Rolle der pädagogischen Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt

Die pädagogische Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt in *Fach + Sprache* ist derzeit mit 2/3 der regulären Arbeitszeit als abgeordnete Lehrerin an der Universität beschäftigt. Ihre Aufgaben liegen vor allem in der Einstellung und inhaltlichen Begleitung der Studierenden. Sie leitet die Werkstatttreffen und berät die Studierenden darüber hinaus in didaktischen Fragen. Daneben entwickelt sie die didaktischen Konzepte bzw. berät sich diesbezüglich mit FachdidaktikerInnen verschiedener Fächer und pflegt die Kontakte zu den Stiftungen und zur universitären

Verwaltung. Weiterhin arbeitete sie den Sozialpädagogen ein und unterstützte ihn im laufenden Prozess, der umfangreiches Wissen der Vorgänge in der Regelförderung erfordert.

Die Einstellung eines Sozialpädagogen ermöglichte es, die für das Projekt *Fach + Sprache* nötigen inhaltlichen Arbeiten durchzuführen, insbesondere:

1. Kontaktaufbau zu DidaktikerInnen der Universität, um das Projekt inhaltlich und personell weiter zu entwickeln und mit lehrerInnenbildenden Studiengängen zu vernetzen,
2. Intensivierung der Zusammenarbeit mit den studentischen Förderlehrkräften in Form individueller Beratungsgespräche und Korrektur des Unterrichtsmaterials,
3. Ausarbeitung von Unterrichtsmaterialien,
4. Berücksichtigung von in der Fachliteratur diskutierten Konzepten für die Weiterentwicklung der Kurse sowie
5. Kommunikation mit anderen Projekten und Initiativen, unter anderem im Rahmen der Aktivitäten der beteiligten Stiftungen.

Deutlich wurde in der Evaluation, dass die studentischen Förderlehrkräfte die derzeitige Betreuung als besonders wertvoll hervorheben. Klagen über fehlende AnsprechpartnerInnen, wie noch in der Pilotphase (Vogel, 2016), wurden nicht vernommen. Nach Einschätzung der pädagogischen Leiterin ist ihre Leitungsfunktion in der Lehr-Lern-Werkstatt mit 2/3 der regulären Arbeitszeit jedoch nicht leistbar.

4.1.4 Die Rolle der Chemiedidaktikerin

Meine Arbeit im Projekt empfand ich als sehr bereichernd. Denn durch meine verschiedenen Tätigkeiten als studentische Förderlehrkraft, als chemiedidaktische Leitung und als Evaluatorin konnte ich das Projekt über einen langen Zeitraum begleiten und mitgestalten und es aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Besonders wichtig hierbei war das große Vertrauen, das mir von der pädagogischen Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt entgegengebracht wurde und die damit einhergehende Verantwortung. Ich habe viele Impulse bekommen, die ich in meiner jetzigen Lehr- und Forschungstätigkeit als Chemiedidakterin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg einsetzen und weiterentwickeln kann.

Problematisch war allein die Trennung zwischen meinen einzelnen Funktionen und die situative Definition der eigenen Rolle als studentische Förderlehrkraft und Führungskraft. Ich sollte mit den studentischen Förderlehrkräften in einem Team auf Augenhöhe arbeiten, hatte aber zugleich eine leitende und koordinierende Funktion bei der chemiedidaktischen Gestaltung der Kurse. Um diesen Konflikt zu vermeiden, hätte ich – so meine Einschätzung im Nachhinein – die Tätigkeit als Förderlehrkraft aufgeben müssen. Mir war es zu dieser Zeit jedoch wichtiger, weitere praktische Lehrerfahrung mit meinen Unterrichtsmaterialien und -konzepten zu sammeln.

Im Verlauf der Kurse wurde mir bewusst, dass die drei Ziele des Projekts zeitweise miteinander konkurrieren können:

1. Die Schüler sollen bestmöglich angeleitet werden.

2. Es werden zukünftige Lehrkräfte ausgebildet.
3. Für die Zielgruppe sollen geeignete didaktische Konzepte und Material entstehen.

Im Projekt gerieten die Ziele, die Schüler bestmöglich anzuleiten und gleichzeitig übertragbares Wissen und Material zu generieren, miteinander in Konkurrenz. Denn um ein adaptierbares Konzept zu entwickeln, muss es an verschiedenen Gruppen erprobt werden. Aus Sicht der studentischen Förderlehrkräfte wäre es sinnvoller, zeitweise von den Materialien abzuweichen, um stärker auf die individuellen Lernbedürfnisse der SchülerInnen einzugehen. Dies erschwert es aber, die Qualität der Materialien beurteilen zu können.

4.2 Entwicklung der Zahl der Teilnehmenden

In diesem Abschnitt wird die Entwicklung der Zahl der Teilnehmenden nachgezeichnet und vor dem Hintergrund der Perspektiven der studentischen Förderlehrkräfte und der Projektleitung diskutiert. Die Zahlen wurden der Dokumentation durch den Sozialpädagogen entnommen.

Kurszuordnung und Kursabbrüche: 44 SchülerInnen meldeten sich zu Kursen an, wovon 38 SchülerInnen einen Platz erhielten. Die verbleibenden 6 SchülerInnen konnten keinem Kurs zugeordnet werden, da ihre freien Zeiten nicht mit den Kurszeiten in Übereinstimmung gebracht werden konnten. 4 SchülerInnen wurden einem Kurs zugeordnet, erschienen aber nie im Projekt. 11 Schüler brachen den Kurs ab: 4 SchülerInnen erschienen nur einmal, 7 SchülerInnen brachen später ab. 23 SchülerInnen beendeten den Kurs regulär.

Nimmt man die SchülerInnen, die einem Kurs zugeordnet wurden und zum ersten Termin erschienen, als Grundgesamtheit an (34 SchülerInnen, 100 %), ergibt sich eine Abbruchquote von 32 %, also etwa einem Drittel. Als zwischen 2012 und 2014 neu zugewanderte SchülerInnen an der Regelförderung teilnahmen, brachen fast doppelt so viele SchülerInnen den Kurs ab: Nach Angaben der pädagogischen Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt lag die Quote bei etwa 62 % (Vogel, 2016). Im internen Vergleich fiel die Teilnahme an den ersten Kursen von *Fach + Sprache* also etwas kontinuierlicher aus als die der neu zugewanderten SchülerInnen in der Regelförderung. Jedoch ist die Abbruchquote noch deutlich höher als in der gesamten Regelförderung. Es ist zu vermuten, dass dies zumindest teilweise durch einen Einführungseffekt hervorgerufen wurde⁶. In dieser Evaluation deutete sich weiterhin ein Zusammenhang zwischen der Kontinuität der Teilnahme und dem sozialen Zusammenhalt in den Kursen an: Kurse, in denen sich die SchülerInnen nicht oder nur sehr vereinzelt kannten, waren nach Aussage der studentischen Förderlehrkräfte häufig instabil. Kurse, in denen viele SchülerInnen einander bereits aus der Schule kannten, wurden von den studentischen Förderlehrkräften tendenziell als kontinuierlicher beschrieben. Der soziale Zusammenhalt scheint also einen Einfluss auf die Kontinuität der Teilnahme dieser erst vor kurzer Zeit nach Bremen zugewanderten Kursteilnehmenden zu haben. Wie stark dieser Einfluss ist, und welche anderen Einflüsse hier eine Rolle spielen, kann an dieser Stelle nicht festgestellt werden.

⁶ Mit ‚Einführungseffekt‘ ist hier gemeint, dass ein Projekt und seine Qualitäten bei der Zielgruppe bekannt werden müssen. In der zweiten Projektphase von *Fach + Sprache* zeichneten sich geringere Abbruchquoten ab und die Gruppen zeigten sich nach Aussage der pädagogischen Leiterin bereits deutlich stabiler. Dies ist eine Entwicklung, wie die pädagogische Leiterin sie schon zu Beginn der Regelförderung beobachtet hatte. Hier dauerte es einige Zeit, bis das Projekt hinreichend bekannt wurde, sodass seitdem die Anmeldezahlen die freien Plätze stark übersteigen.

Alter und Schulerfahrungen: Die 44 SchülerInnen stammten aus neun Bremer Oberschulen und Gymnasien, wo sie entweder einen Vorkurs besuchten oder erst kürzlich in den Regelunterricht gewechselt waren. Entgegen den ursprünglichen Erwartungen, dass sich überwiegend SchülerInnen kurz nach dem Übergang in die Regelklassen anmelden würden, besuchte der größere Teil der Teilnehmenden an *Fach + Sprache* noch einen Vorkurs. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Kooperation überwiegend über die Vorkurslehrkräfte entstand.

Die SchülerInnen kamen aus allen Klassenstufen von der 5. bis zur 10. Klasse, wobei die meisten SchülerInnen die 8. Klasse besuchten. Sie lebten vor Beginn des Projekts zwischen neun Monaten und vier Jahren in Deutschland. Einen Schulplatz in Deutschland hatten einige SchülerInnen erst seit drei Monaten, andere seit bis zu zwei Jahren. Fast alle SchülerInnen stammten aus dem Nahen und Mittleren Osten (Irak, Afghanistan, Syrien, Iran) oder aus Südosteuropa (Bulgarien, Albanien, Kroatien). Nach dem Ende ihres ersten Kurses meldeten sich acht SchülerInnen zu einem weiteren Kurs in *Fach + Sprache* an, weitere sechs SchülerInnen belegten einen Kurs in der Regelförderung in DaF oder Mathematik.

4.3 Effekte bei den studentischen Förderlehrkräften

Die neun studentischen Förderlehrkräfte berichteten in den Interviews von Veränderungen auf zwei Ebenen: Zum einen wurden sie durch die Arbeit ihrer Einschätzung nach sensibler für die Besonderheiten der Zielgruppe (Kapitel 4.3.1) und zum anderen nannten sie Aspekte einer Professionalisierung als Lehrperson (Kapitel 4.3.2).

4.3.1 Sensibilisierung für die Zielgruppe

Die Sensibilisierung für die Zielgruppe, die die studentischen Förderlehrkräfte an sich selbst wahrnahmen, umfasst zwei Bereiche. Wichtig war die Sensibilisierung für die sprachlichen Lernbedürfnisse der Zielgruppe. In einigen Situationen wurden sich die studentischen Förderlehrkräfte darüber hinaus auch der persönlichen Hintergründe der SchülerInnen bewusst.

a) Sprachliche Sensibilisierung

In den Interviews mit den studentischen Förderlehrkräften wurde deutlich, dass sie sich in ihrer Fördertätigkeit intensiv mit der Verknüpfung von Sprache und Fach beschäftigten. Einige erlebten dies als Bewusstseinswandel bezüglich der Bedeutung von Sprache, Sprachverständnis und Sprachvermögen in der Unterrichtssprache Deutsch im Fachunterricht. Das berichteten vor allem die studentischen Förderlehrkräfte, die zum ersten Mal in der *Lehr-Lern-Werkstatt: Fach*Sprache*Migration* arbeiteten. Eine studentische Förderlehrkraft sagte aus, dass für sie der Begriff ‚Deutsch als Fremdsprache‘ erst durch ihre eigene Tätigkeit konkret wurde. Im Studium hatte sie bereits Einiges zu diesem Thema gelernt, erfuhr aber erst im Unterricht von *Fach + Sprache*, was es für SchülerInnen bedeuten kann, Unterricht in einer Sprache zu erleben, die nicht ihre Erstsprache ist. Ähnliches berichtete eine andere studentische Förderlehrkraft, die beobachtete, wie stark die SchülerInnen im Fachunterricht mit der Aneignung der Fremdsprache Deutsch beschäftigt sind. Eine dritte studentische Förderlehrkraft beschäftigte sich mit ihrer eigenen Sprachpraxis als studentische Förderlehrkraft und der Verständlichkeit für die SchülerInnen.

Eine studentische Förderlehrkraft gewann die Erkenntnis, dass Sprachprobleme im Fachunterricht nicht automatisch kognitive Verständnisprobleme gegenüber chemischen Unterrichtsinhalten bedeuten müssen. So berichtet sie von ihrem veränderten Blick auf die Bedeutung von (Fach-)Sprache im Unterricht:

„Ich hab mir darüber nie Gedanken gemacht, weil man kennt selbst irgendwie aus der Schule, (...) also Sprache war nie (...) die Schwierigkeit im Chemieunterricht, da war's die Chemie. Aber bei uns im Kurs war das jetzt andersrum, dass nicht die Chemie (...) das Problem war, sondern die Sprache eher.“

Eine weitere studentische Förderlehrkraft erlebte die enge Verwobenheit der sprachlichen mit den fachlichen Lernprozessen, also „dass die (...) quasi neben den fachlichen Kenntnissen, die die dazugewinnen, auch noch die Sprache dazu lernen, so auch ne Fachsprache dazu entwickeln.“

Einige studentische Förderlehrkräfte verstehen diese Einsichten in die komplexen Beziehungen zwischen Fach- und Sprachvermittlung als einen Schritt zur Professionalisierung als angehende Lehrkräfte. So ist eine studentische Förderlehrkraft überzeugt, dass der veränderte Fokus auch auf ihr zukünftiges Handeln im Regelunterricht einwirken wird. Sie hält Kompetenzen in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache bzw. Fremdsprache für Lehrkräfte aller Fächer für relevant:

„Ich glaube, das nehme ich auch für meinen beruflichen Werdegang mit, weil egal ob du dann DaZ-Lehrer bist oder nicht, du wirst immer in einer Klasse sein, wo unterschiedliche Sprachniveaus da sind, sodass man da sensibel genug (...) reagiert und das auch wahrnimmt. Und ich glaub, das ist so die Schwierigkeit, wenn die dann von der Vorklasse in den Regelunterricht kommen, dass sie dann leicht da untergehen.“

Neben einem Bewusstseinswandel thematisierten einige studentische Förderlehrkräfte die Aneignung von konkreten Techniken und Handlungsweisen für einen konstruktiven Umgang mit der sprachlichen Situation im Rahmen ihrer Teilnahme am Projekt. So betont eine studentische Förderlehrkraft, was sie über die Vermittlung von Lesestrategien unter Nutzung der Erstsprachen erlernte. Hierzu zählt vor allem die *Texthilfen-Methode* (Baginski, 2016), ein ressourcenorientierter Ansatz, bei dem die (Förder-)Lehrkräfte die SchülerInnen Schritt für Schritt dabei anleiten, eine Seite aus einem Schulbuch zu lesen. Die SchülerInnen werden angeleitet, ihre Erstsprache als Wissensressource zu nutzen und zu entscheiden, welche Teile des Textes sie intensiv lesen müssen und welche für eine erste Texterschließung weniger wichtig sind. Ziel ist es, dass die SchülerInnen lernen, sich im Schulbuch zu orientieren und die Arbeit mit dem Buch strategisch anzugehen.

Für eine andere studentische Förderlehrkraft war das Schreiben in Leichter Sprache eine besondere Herausforderung. So sagte sie: „Leichte Sprache ist nicht so leicht, wie es für manch einen erscheinen mag.“ Eine weitere studentische Förderlehrkraft betrachtete die Arbeit an Methoden als zentral: Sie nahm sich vor, künftig ein stärkeres Augenmerk auf das Erarbeiten von Präsentationen zu legen und das Verständnis von Aufgaben und Arbeitsaufträgen mit den SchülerInnen zu üben. Zwei studentische Förderlehrkräfte setzten ihre Arabisch- und Russischkenntnisse aktiv im Unterricht ein. Die Sprachkenntnisse dienten Ihnen zur Übersetzung, also als Kommunikationshilfe, und dem Aufbau einer persönlichen Beziehung zu den SchülerInnen. Sie schienen die Erstsprachen der SchülerInnen und ihre eigenen Sprachkenntnisse als Kapital zu begreifen, um die SchülerInnen darin zu unterstützen, fachliche Kenntnisse aufzubauen.

b) Sensibilisierung für die persönlichen Hintergründe der SchülerInnen

Auch der Kontakt mit den besonderen persönlichen Situationen neu zugewanderter SchülerInnen beschäftigte einige studentische Förderlehrkräfte. So schilderte eine studentische Förderlehrkraft, dass ihr erst in der Arbeit mit neu zugewanderten SchülerInnen bewusst wurde, wie unterschiedlich die Menschen sind, die häufig unter dem Begriff der ‚Flüchtlinge‘ zusammengefasst werden. Denn wie jede begriffliche Kategorie suggeriert auch die Zusammenfassung von neu Zugewanderten im Asylverfahren eine gewisse Homogenität innerhalb der Gruppe, die nach der Erfahrung dieser studentischen Förderlehrkraft nicht der Realität entspricht.

Zwei studentische Förderlehrkräfte erlebten in ihrem eigenen Unterricht, dass Flucht und Migration zu Lücken in der Schulbiographie führen können. Ein Beispiel: Ziel einer Stunde war es, einen Graphen in ein Koordinatensystem einzuzeichnen. Der Graph bildete die Temperaturentwicklung in Abhängigkeit von der Zeit beim Schmelzen eines Eisblocks ab. Die y-Achse musste daher auch einige Zahlen im negativen Bereich umfassen. Die studentische Förderlehrkraft hatte in der Vorbereitung mit einigen Schwierigkeiten gerechnet, doch im Verlauf der Stunde wurde deutlich, dass bei den SchülerInnen mehr grundlegende Kenntnisse fehlten, als sie bei der Vorbereitung angenommen hatte. Die SchülerInnen wussten nicht, was negative Zahlen sind. Sie ordnet diese Beobachtung als Abweichung von der Normalität in der ‚westlichen zivilisierten Welt‘ ein:

„Weil man als Mensch in der westlichen zivilisierten Welt (...) ja eigentlich davon ausgeht, dass, negative Zahlen haben Sechzehnjährige schon Mal gehört, aber das ist halt einfach nicht garantiert. Und das war...also das war der einzige Moment, wo ich wirklich gemerkt habe, ich habe es hier mit Leuten zu tun, die noch nicht stark beschult wurden.“

Der studentischen Förderlehrkraft wurde an dieser Stelle deutlich, dass schulische Probleme dieser SchülerInnen nicht immer auf sprachliche Defizite in Deutsch zurückgeführt werden können. Für sie war diese Stunde ein sehr eindrückliches Erlebnis. In weiteren Verlauf des Interviews machte sie deutlich, dass ihr durch dieses Erlebnis deutlich wurde, wie wichtig es ist, fehlendes Vorwissen immer als Möglichkeit in Betracht zu ziehen, auch wenn dies sicherlich nicht vollumfänglich möglich ist. Sie versucht, sensibel mit Lücken umzugehen, um eine vertrauensvolle Beziehung zu den SchülerInnen zu schaffen, da es die SchülerInnen bloßstellen kann, wenn sie offenlegen müssen, dass ihnen Wissen fehlt, das im Schulkontext Deutschlands als selbstverständlich vorausgesetzt wird.

Problematisch an der Äußerung der studentischen Förderlehrkraft ist jedoch, dass sie implizit eine dichotome Aufteilung der Welt in einen ‚westlich zivilisierten‘ und einen nicht-westlichen, mithin ‚nicht zivilisierten‘ Bereich andeutet. Die betreffenden SchülerInnen werden dem ‚nicht zivilisierten‘ Bereich zugeordnet, wohingegen sie sich selbst im ‚zivilisierten‘ Kulturkreis verortet. Deutlich wird hier eine Problematik für das Projekt bzw. die gesamte Lehr-Lern-Werkstatt: Die studentische Förderlehrkraft bringt latente hegemoniale Bilder zum Ausdruck. Sie verweisen auf eine subjektiv wahrgenommene kulturelle Überlegenheit, die sich in Wissensbeständen äußert, die durch den Schulbesuch im westlichen Kontext aufgehoben werden könnte.

Bezüglich der persönlichen Hintergründe ihrer SchülerInnen durchlebte die oben zitierte studentische Förderlehrkraft einen wichtigen Prozess. Konfrontiert mit der bewegenden Geschichte eines Schülers erfuhr sie schmerzlich die Grenzen ihres Einflusses:

„[U]nd dass man da nicht mehr machen kann, als diese Stunde zu unterrichten (...) und man nicht sagen kann, dann schläfst du jetzt bei mir auf der Couch (...) das ist im Prinzip halt richtig so, aber es ist halt furchtbar (...). Das hat mich sehr beschäftigt.“

Die studentischen Förderlehrkräfte beschäftigten sich also sowohl mit der Sprache im Unterricht als auch mit den persönlichen Hintergründen der SchülerInnen. Viele berichteten von einer Sensibilisierung, wobei die derartigen Entwicklungen insbesondere für die Studierenden relevant wurden, die zum ersten Mal in der *Lehr-Lern-Werkstatt: Fach*Sprache*Migration* arbeiteten.

4.3.2 Professionalisierung als Lehrperson

Professionalisierung bedeutet eine Auseinandersetzung mit „Entwicklungsaufgaben“ (Hericks, 2006) und eine Anbahnung berufstypischer Handlungsstrukturen. Dies umfasst bei angehenden Lehrkräften und Lehramtsstudierenden unter anderem die Entwicklung einer LehrerInnenpersönlichkeit. Solche Prozesse wurden in den Interviews deutlich: Die studentischen Förderlehrkräfte reflektierten ihre Persönlichkeit als Lehrende und berichteten darüber hinaus von Entwicklungen in bestimmten Aspekten ihres unterrichtlichen Handelns, also von der Entwicklung berufstypischer Handlungsstrukturen.

a) Ausbildung einer LehrerInnenpersönlichkeit

Insbesondere die studentischen Förderlehrkräfte, die über wenig Unterrichtserfahrung verfügten, thematisierten ihre eigene Rolle als studentische Förderlehrkraft. So erlebte eine studentische Förderlehrkraft einen intensiven Entwicklungsprozess hin zu einem für sie angenehmen Unterrichtsstil, der sich von einer autoritären Rolle zu einer deutlich weniger hierarchischen Beziehung zu den SchülerInnen entwickelte. Das Unterrichten im Team bedeutete für diese studentische Förderlehrkraft, dass sie sich in ihrer Rolle von ihrem Teampartner abgrenzen musste. Denn ihr Partner konnte auf einen größeren Erfahrungsschatz zurückgreifen und hatte für sich in seiner Lehrtätigkeit einen autoritativeren Stil definiert. Als Lehrkraft in ihrer Unterschiedlichkeit anerkannt zu werden, war für beide Teampartner ein positives Erlebnis. Eine andere studentische Förderlehrkraft sagte dagegen, „ich weiß überhaupt nicht (...) welche Lehrerpersönlichkeit ich später einnehme“ und verwies damit das Entwicklungsziel der Herausbildung einer LehrerInnenpersönlichkeit in eine spätere Phase ihrer Ausbildung. Gemein ist beiden studentischen Förderlehrkräften, dass sie dieses Thema stark reflektierten und also als Lernfeld betrachteten – eine Reflexivität, die als Teil einer beginnenden Professionalisierung und Voraussetzung für bewusste Entscheidungen für Veränderungen des späteren eigenen Handelns im Kontext Schule betrachtet werden kann.

Für die studentischen Förderlehrkräfte mit größerer Erfahrung scheint dieser Prozess in den Hintergrund zu treten. Dennoch schildern auch sie Lernprozesse, die auf die Entwicklung der LehrerInnenpersönlichkeit hindeuten, zum Beispiel das Erlernen von Toleranz gegenüber eigenen Fehlern. Bei zwei der erfahreneren studentischen Förderlehrkräfte spielten Gedanken über die berufliche Zukunft eine wichtige Rolle. So zieht eine studentische Lehrkraft langfristig eine Tätigkeit als DaF-Lehrkraft in Betracht. Eine andere studentische Förderlehrkraft

könnte sich vorstellen, als Sonderpädagogin eine ähnlich individuell fördernde Rolle einzunehmen wie in der Lehr-Lern-Werkstatt.

b) Professionalisierung

In den Interviews wurden einige Aspekte deutlich, die auf eine zunehmende Professionalisierung verweisen. So thematisierten fünf studentische Förderlehrkräfte die Bedeutung sozialer Prozesse für den Unterricht. Sie erlebten die wachsenden Beziehungen als studentische Förderlehrkräfte zu ihren SchülerInnen als positiv. Eine studentische Förderlehrkraft nutzte die Arbeit in der Kleingruppe als Möglichkeit, Gruppenprozesse zu beobachten. So berichtete sie, heute stärker wahrzunehmen, wie sich ihre Gruppe entwickelt und wo Spannungen oder kreatives Potential entstehen, sodass sie SchülerInnen zu gegenseitiger Hilfe anregen kann.

Eine bereits sehr erfahrene studentische Förderlehrkraft erlebte die Arbeit bei den Werkstatttreffen als Vorbereitung auf die Anforderungen im Referendariat. Denn durch die Arbeit im Werkstattteam wurden – wie sie berichtete – ihre Unterrichtsentwürfe deutlich präziser und klarer durchdacht als bei der Arbeit in der Regelförderung oder in anderen Arten der Förderung. Sie erlebte dies zugleich als sinnvolle Vorbereitung auf zukünftige Unterrichtsbesuche im Referendariat und als hohe Arbeitsbelastung. Wichtig war für diese studentische Förderlehrkraft ebenfalls, Sicherheit in typischen Abläufen des Unterrichts zu gewinnen und gemeinsam mit den SchülerInnen Routinen einzuüben, die den Unterricht strukturieren. Dass eine Vorbereitung auf das Referendariat im Unterschied zu früheren Evaluationen erstmals thematisiert wird, spricht dafür, dass vor allem die neu eingeführten Werkstatttreffen zu dieser Wahrnehmung führen, wobei eine solche Vorbereitung nicht zu den Projektzielen zählt.

Zwei studentische Förderlehrkräfte setzen sich im Interview damit auseinander, dass in den Teams eine Lehrkraft, die das Fach studiert, mit einer anderen arbeitet, die in erster Linie wegen ihrer DaF-Erfahrungen ausgesucht wurde. Eine Lehrkraft machte hier Erfahrungen mit fachfremdem Unterricht und erlebte dies als problematisch, da sie sich nicht besonders für das Fach interessierte und auf Nachfragen der SchülerInnen oft keine adäquate Antwort geben konnte. Auch wenn die studentische Förderlehrkraft die Situation als außergewöhnlich und wenig zufriedenstellend erlebte, so ist darauf zu verweisen, dass sie perspektivisch betrachtet als ausgebildete Lehrkraft an Regelschulen immer wieder ähnliche Situationen erleben wird, da Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I häufig im Fächerverbund unterrichtet werden. Der Unterricht in *Fach + Sprache* bedeutete hier eine erste Konfrontation mit dieser Problematik. Eine andere studentische Förderlehrkraft beschrieb die Aushandlungsprozesse zwischen Sprach- und FachdidaktikerInnen bei den Werkstatttreffen als Herausforderung. Hier galt es, einen gemeinsamen Lehrplan mit Sprach- und Fachinhalten zu definieren. Auch dies kann als Vorbereitung auf reale Unterrichtssituationen betrachtet werden, da im Zuge der Inklusion sehr viel mehr in Teams mit Personen verschiedener professioneller Hintergründe gearbeitet werden muss.

Es deuteten sich in den Interviews also Effekte der Teilnahme an der Lehr-Lern-Werkstatt für die Förderung von Professionalisierungsprozessen im Lehramtsstudium an. Diese beziehen sich auf die Entwicklung einer LehrerInnenpersönlichkeit wie auch auf Reflexionsprozesse bezüglich der Bedingungen des Unterrichtens und des eigenen Handelns.

4.4 Effekte bei den SchülerInnen

Die Effekte auf Seiten der SchülerInnen wurden über die Aussagen der studentischen Förderlehrkräfte sowie die Evaluationsfragebögen der SchülerInnen untersucht. Interviews mit den SchülerInnen waren aufgrund rechtlicher und zeitlicher Beschränkungen nicht möglich. Zunächst werden nun die Voraussetzungen der SchülerInnen dargestellt (Kapitel 4.4.1), um anschließend ihre fachlichen und sprachlichen (Kapitel 4.4.2) sowie die persönlichen Entwicklungen (Kapitel 4.4.3) zu beschreiben.

4.4.1 Fachliche und motivationale Voraussetzungen

Alle studentischen Förderlehrkräfte beschrieben ihre SchülerInnen als hoch motiviert. So berichtete eine studentische Förderlehrkraft:

„Die waren alle drei total engagiert, eigentlich, und vor allem aber der Dritte, der sagte (...) es ist quasi sein Hobby, sich Wikipediaseiten durchzulesen (...) der hat sich gar nicht richtig drauf konzentrieren können [auf den Unterricht], weil er immer noch mehr und schneller und weiter machen wollte.“

Eine studentische Förderlehrkraft erklärte sich diese hohe Motivation durch die Unterbrechungen in den Schulbiografien, die vermutlich einige der SchülerInnen erlebt hatten. Hieraus erwachse ihrer Interpretation zufolge ein großes Lernbedürfnis.

Die Interessen der SchülerInnen an den Kursen in *Fach + Sprache* scheinen auf sehr unterschiedlichen Ebenen zu liegen. Einige SchülerInnen suchten nach Aussage der studentischen Förderlehrkräfte vor allem eine Förderung im Deutschen. Als mögliche Gründe vermuteten zwei studentische Förderlehrkräfte die z. T. unklare aufenthaltsrechtliche Situation einiger SchülerInnen, die die Kurse in *Fach + Sprache* als zusätzliche Möglichkeit zur Verbesserung der Deutschkenntnisse sahen. Mit nachgewiesenen Deutschkenntnissen wollten sie Integrationswillen belegen. Einige SchülerInnen schienen die Kurse auch wegen eines expliziten Interesses am Fach Chemie zu besuchen, wie sich der Dokumentation durch den Sozialpädagogen entnehmen ließ. Einige studentische Förderlehrkräfte bestätigten dieses fachliche Interesse ihrer SchülerInnen an Chemie. Für die Geografie äußerten deutlich weniger SchülerInnen explizites Interesse vor Beginn des Kurses. Mit der Chemie verbanden nach Aussage der studentischen Förderlehrkräfte insbesondere einige der älteren SchülerInnen ein berufliches Interesse, da einige ihrer Wunschberufe chemische Kenntnisse voraussetzen. Insgesamt schien sich also vor Beginn der Kurse ein stärkeres Interesse an der Chemie als an der Geografie abzuzeichnen. Das zeigten auch die Evaluationsbögen: Während die SchülerInnen in Geografie keine konkreten Angaben zu Lernzielen machten, nannten die SchülerInnen in Chemie z. T. sehr konkrete Aspekte wie medizinische Anwendungen der Chemie, das Periodensystem und Ähnliches.

Die fachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen unterschieden sich deutlich. Einige SchülerInnen waren nach Aussage der studentischen Förderlehrkräfte in den Chemiekursen fachlich unterfordert, während andere sehr geringe Vorkenntnisse aufwiesen. Die Bedeutung des Faches Geografie war nach Aussage der studentischen Förderlehrkräfte den meisten Teilnehmenden der Kurse unbekannt, während zwei der zwölf Teilnehmenden der Geografiekurse bereits in ihren Herkunftsländern Geografieunterricht erlebt hatten. Wissen, das einige SchülerInnen außerhalb der Schule gewonnen hatten, spielte in der Geografie eine wichtige Rolle.

4.4.2 Sprachliche und fachliche Entwicklung

In den Chemiekursen beobachteten einige studentische Förderlehrkräfte, dass sich die SchülerInnen einen systematischeren Begriff vom naturwissenschaftlichen Arbeiten zu bilden schienen. Wo die studentischen Förderlehrkräfte zuvor ein planloses Vorgehen beim Experimentieren beobachtet hatten, zeigten die SchülerInnen am Ende des Kurses zunehmend systematische Vorgehensweisen und Selbstständigkeit in der Planung, Durchführung und Dokumentation von Experimenten. Sie schienen den Sinn und/oder die Struktur der Vorgehensweise besser verstanden zu haben. Sichtbar war für die studentischen Förderlehrkräfte, wie die SchülerInnen Sicherheit in der Textsorte des Versuchsprotokolls gewannen.

In den Geografiekursen, in denen weniger Vorkenntnisse über Begriff und Umfang der Geografie vorlagen, war die wichtigste Entwicklung, dass die SchülerInnen diesen Begriff schärfen und ein Interesse für das Fach entwickelten. So erklärte eine studentische Förderlehrkraft: „[Es] ist, glaube ich, allen klarer geworden, was jetzt Geografie eigentlich ist und mit welchen anderen Fächern das halt irgendwas zu tun hat.“ In einem kursinternen Feedbackbogen gaben die SchülerInnen darüber hinaus an, dass sie glaubten, im Regelunterricht in Geografie nun fachliche Vorteile zu haben.

Auch sprachliche Fortschritte im Deutschen zeichneten sich ab. Die in den Chemiekursen angestrebte Sicherheit im Umgang mit Aktiv und Passiv, das für die Textsorte Versuchsprotokoll typisch ist, wurde nicht nur von studentischen Förderlehrkräften als Lernergebnis thematisiert, sondern auch von zwei SchülerInnen explizit als wichtiges Lernergebnis im Evaluationsbogen genannt. Weiterhin äußerte sich ein Schüler mündlich gegenüber einer studentischen Förderlehrkraft erleichtert, endlich den Unterschied zwischen aktiven und passiven Verbformen verstanden zu haben. Andere SchülerInnen konnten die gelernten grammatikalischen Formen anwenden, aber nicht unbedingt benennen – so eine Förderlehrkraft.

Auch bezüglich der Lesestrategien beobachteten einige studentische Förderlehrkräfte Fortschritte, eine andere studentische Förderlehrkraft bewertete diese Arbeit jedoch als zu fern von der Schulrealität. Die Wörterbucharbeit schien laut einer studentischen Förderlehrkraft für einige SchülerInnen bedeutungsvoll gewesen zu sein, da sie später in einen Film eingebracht wurde, der zum Abschluss des Kurses gemeinsam mit den SchülerInnen erstellt wurde. In dem Film sollte jede SchülerIn einen oder zwei Aspekte des Chemiekurses darstellen, der für sie besonders wichtig war – so wählte eine Schülerin die Arbeit mit den Wörterbüchern. Eine studentische Förderlehrkraft war sich unsicher, wie der Fortschritt im Wortschatz zu bewerten war, eine andere hatte dagegen den Eindruck, das Basisvokabular ausreichend gefestigt zu haben.

In den Evaluationsbögen der SchülerInnen zeigte sich ein deutlicher Anstieg der durchschnittlichen Wortzahl pro Frage bei der Beantwortung von offenen Fragen. Vor den Kursen antworteten die SchülerInnen mit 3,6 (Geografie) bzw. 8,4 (Chemie) Worten pro Frage. Am Ende der Kurse stieg diese Zahl in der Geografie fast um das Vierfache auf 13,6 Wörter pro Frage und in Chemie verdoppelte sich die Zahl knapp auf 16,6 Wörter pro Frage. Dieser Anstieg kann in verschiedener Hinsicht gedeutet werden: Erstens kann es ein Hinweis auf ein vermehrtes Wissen über die Struktur des jeweiligen Faches sein, also ein kognitives, inhaltsbezogenes Lernergebnis. Zweitens kann es einen Hinweis auf ein größeres Selbstbewusstsein der SchülerInnen im Umgang mit Sprache und Fach bedeuten, also eine emotional-persönliche Entwick-

lung betreffen. Drittens kann es ein Hinweis auf eine verbesserte sprachliche Ausdrucksfähigkeit sein, wobei die SchülerInnen jedoch auch in anderen Sprachen als Deutsch antworten konnten und dies nicht adäquat beurteilt werden kann. Viertens kann es ein Bias sein, der daraus resultiert, dass nur solche SchülerInnen den Kurs abschlossen, die sich bereits zu Beginn bezüglich des Faches ausdrücken konnten. Dieser Bias lässt sich nicht ausschließen, da durch die Fluktuation innerhalb der Kurse nur einzelne prä-post-Vergleiche möglich sind.

4.4.3 Persönliche Entwicklung

Die studentischen Förderlehrkräfte berichteten von Prozessen, die die persönliche Entwicklung der SchülerInnen betrafen und thematisierten hier vor allem die Bereiche der Scham und des Vertrauens. So schilderten viele studentische Förderlehrkräfte, dass sie bei ihren SchülerInnen eine zum Teil ausgeprägte Scham beobachtet hatten, wenn Wissenslücken oder Verständnisprobleme auftauchten. Dies erschwerte es, das Vorwissen der SchülerInnen korrekt zu ermitteln. Auch gegen Ende der dreimonatigen Kurse blieb es für die meisten SchülerInnen schwierig, eine Präsentation vor der Gruppe zu halten. Die studentischen Förderlehrkräfte hatten den Eindruck, dass hier besonders starke Gefühle von Scham auftraten, da eine Präsentation immer auch bedeutet, sich in einer unsicheren Situation öffentlich zu zeigen und negatives Feedback von den Peers zu riskieren. In einigen Lerngruppen entwickelte sich jedoch nach Aussage der studentischen Förderlehrkräfte eine Vertrauensbasis unter den SchülerInnen und gegenüber den studentischen Förderlehrkräften. Das eröffnete den Raum, Wissenslücken zu zeigen und somit Lernprozesse zu initiieren, da echte Lernbedürfnisse sichtbar wurden.

Durch das Vertrauen in die Gruppe und die studentischen Förderlehrkräfte zeigten sich einige SchülerInnen nach Aussage der studentischen Förderlehrkräfte selbstbewusster. Die Bedeutung dieses Vertrauens und des gegenseitigen Respekts formulierte eine studentische Förderlehrkraft folgendermaßen: „Ich glaube, das war denen ganz wichtig, dass die ernst genommen werden als Persönlichkeiten und auch eben mit ihren individuellen Wissensständen.“ Durch diesen Blick auf die SchülerInnen als individuelle Persönlichkeiten trauten sich viele vermehrt, Fragen zu stellen und somit auch Wissenslücken offenzulegen, wie einige studentische Förderlehrkräfte berichteten. Auch das sprachliche Selbstbewusstsein wuchs, wie eine studentische Förderlehrkraft erklärte: „Am Anfang haben sie noch gesagt, oh, bitte sprechen Sie langsam, ich traue mich nicht, ich glaub ich versteh das nicht so gut, aber am Ende gab es solche Probleme eigentlich gar nicht.“ Hieraus kann jedoch nicht direkt auf ein größeres Selbstvertrauen im Deutschen geschlossen werden. Denn eine bessere Verständigung kann vielfache Gründe haben, zum Beispiel, dass die studentische Förderlehrkraft ihre Lehrlingsprache mit der Zeit an die sprachlichen Möglichkeiten der SchülerInnen anpasste, oder dass die SchülerInnen eine Eingewöhnungszeit benötigten, um mit dem individuellen Sprachstil ihrer neuen studentischen Förderlehrkraft vertraut zu werden.

Ein weiterer wichtiger Faktor war zwei studentischen Förderlehrkräften zufolge das Erlebnis, ein schwieriges Thema erfolgreich bearbeitet zu haben. Sie hatten den Eindruck, dass die SchülerInnen hierdurch Zutrauen in ihre eigenen Kräfte gewannen. Die Rückschlüsse auf ein wachsendes Selbstvertrauen sind hier vorsichtig zu interpretieren – allein schon, da anzu-

nehmen ist, dass sich ein Gefühl von Selbstvertrauen nur langsam verändert, also über längere Zeiträume als die Kurse in *Fach + Sprache* dauern.

Persönliche Entwicklungen in einem ganz anderen Bereich zeigten sich in einem Chemiekurs: Hier fand über differenzierte Erfahrungen mit dem Fach eine diesbezügliche berufliche Orientierung statt. Zwei SchülerInnen begannen sich ernsthaft mit einem Beruf auseinanderzusetzen, für den sie chemische Kenntnisse benötigen. Angeregt durch die Arbeit an einer Präsentation über Berufsbilder, für die chemische Kenntnisse besonders wichtig sind, fassten zwei SchülerInnen den Beruf des Krankenpflegers ernsthaft ins Auge, wie die betreuenden studentischen Förderlehrkräfte berichteten.

Bei den jüngeren SchülerInnen stand dagegen vermehrt die Arbeitsorganisation in der Schule im Fokus. Sie übten schultypische Verhaltensweisen und Strukturen ein, wie die Ordnung durch einen Tafeldienst, die Klassensprecherwahl, die Melderegeln und das gegenseitige Zuhören. Für sie war die Mappenführung ein wichtiger Lerngegenstand und für eine studentische Förderlehrkraft „ein Herzstück“ ihrer Arbeit mit den SchülerInnen. Sie übten Routinen ein, mit denen die SchülerInnen dazu befähigt werden, ihre Mappen auch in der Regelschule selbstständig zu führen.

Bei den SchülerInnen können also Prozesse auf allen drei Ebenen vermutet werden. Diese Ergebnisse waren jedoch in dieser Evaluation nicht direkt zugänglich, sondern wurden durch die studentischen Förderlehrkräfte und über die Evaluationsbögen erschlossen. Um die Ergebnisse zu überprüfen, wäre eine Befragung der SchülerInnen sehr wünschenswert.

4.5 Entwicklungsmöglichkeiten für das Projekt

Dieser Abschnitt dient der Darstellung der durch die Beteiligten formulierten Zukunftsperspektiven für das Projekt. Hierzu werden zunächst projektinterne Entwicklungsmöglichkeiten (Kapitel 4.5.1) und Möglichkeiten einer weiteren Vernetzung (Kapitel 4.5.2) diskutiert, um schließlich weiteren Forschungsbedarf zu definieren (Kapitel 4.5.3).

4.5.1 Projektinterne Variablen

Als projektinterne Variablen werden an dieser Stelle das Vorbereitungsseminar, die Größe der Lerngruppen, das Teamteaching, die Kursstruktur, das didaktische Konzept sowie die Werkstatttreffen diskutiert. Hierbei werden zunächst die Bewertungen durch die Beteiligten resümiert, um anschließend mögliche Perspektiven aufzuzeigen.

a) Vorbereitungsseminar

Als Vorbereitung für die Lehrtätigkeit der studentischen Förderlehrkräfte wird der Besuch eines Vorbereitungsseminars und Hospitationen vorausgesetzt. Die Hospitationen wurden durchweg positiv beurteilt, während das Vorbereitungsseminar von den studentischen Förderlehrkräften sehr unterschiedlich bewertet wurde. Es konnten zwei Gruppen ausgemacht werden: Eine Gruppe studentischer Förderlehrkräfte gab an, sowohl inhaltlich als auch persönlich vom Vorbereitungsseminar zu profitieren, während andere Kritik äußerten. Hauptkritikpunkte waren, dass für fortgeschrittene Studierende viele Inhalte Wiederholungen darstellten, dass zusätzliche Themen gewünscht wurden (Traumatisierungserfahrungen neu Zu-

gewanderter), dass der praktische Bezug zum Förderunterricht nicht immer deutlich wurde und dass zu viel im Vorlesungsstil gearbeitet werde. Der letzte Aspekt erstaunte die Kursleiterinnen, da in den Seminaren eine Vielzahl aktivierender Aufgaben und Settings gewählt wurden. Eine genaue Beschreibung der Seminare findet sich bei Funck (2017).

In Bezug auf fortgeschrittene Studierende kann überlegt werden, ob es in begründeten Einzelfällen auch möglich wäre, die Teilnahme am Seminar für die betreffenden Personen zu verkürzen. Stattdessen könnte erwägt werden, intensivere Hospitationen zu ermöglichen oder die Hospitationen in diesen Fällen durch einen Bericht intensiver zu reflektieren.

b) Größe der Lerngruppen

Die Größe der Schülergruppen (angemeldet: 6-11 Personen; im Schnitt anwesend: 3-5 Personen) wurde von den studentischen Förderlehrkräften zunächst als angemessen bewertet. Positiv an der Arbeit in Kleingruppen ist nach Aussage der studentischen Förderlehrkräfte, dass die SchülerInnen individuell begleitet werden können und eine Atmosphäre der Offenheit entsteht, die eine größere Toleranz der SchülerInnen gegenüber ihren eigenen Fehlern bewirken kann, als es in einer großen Gruppe möglich ist. Für die studentischen Förderlehrkräfte bedeutet die Gruppengröße „einen riesigen Unterschied“ zur Arbeit in Regelklassen, wie eine studentische Förderlehrkraft feststellte. Zentral ist, dass sich der Stress auf vielen Ebenen (Vorbereitung, Durchführung, Fehlertoleranz etc.) in Grenzen hält. Das führt nach Aussage dieser studentischen Förderlehrkraft erstens zu tiefer greifenden Lernprozessen im Projekt, zweitens größerer Toleranz gegenüber eigenen Fehlern, was sich positiv auf alle Beteiligten auswirkt und drittens einer größeren Nähe zu den SchülerInnen, was einen Perspektivwechsel begünstigt. Hier wurde zunächst kein Bedarf zur Veränderung sichtbar.

Allerdings zogen drei studentische Förderlehrkräfte in einem Gruppeninterview eine Untergrenze bei sechs SchülerInnen. Eine andere studentische Förderlehrkraft sprach von einer Untergrenze von vier SchülerInnen. Eine Begründung für die Untergrenze liegt im Teamteaching. Es verliert sein positives Potential und kann nach Einschätzung einer Studierenden auch belastende Situationen erzeugen, wenn nur zwei oder drei SchülerInnen anwesend sind. SchülerInnen können sich zu stark kontrolliert fühlen, wenn zwei studentische Förderlehrkräfte zugleich anwesend sind.

Nimmt man eine Gruppengröße von sechs SchülerInnen an, von denen mindestens vier anwesend sein sollen, zeigt sich, dass diese Zahl an 28 von 57 Terminen unterschritten wurde, also bei fast 50 % der Termine, wie sich der Dokumentation durch die studentischen Förderlehrkräfte und den Sozialpädagogen entnehmen ließ. Hier scheint also eine Diskrepanz zwischen der positiven Bewertung der Kleingruppenarbeit und der Problematisierung der Untergrenze vorzuliegen. Ein Vergleich mit der Regelförderung liegt derzeit noch nicht vor.

c) Fehlzeiten

Während in einigen Kursen eine starke Fluktuation spürbar war, liefen andere Kurse über die gesamte Kurszeit sehr stabil. Die studentischen Förderlehrkräfte äußerten hier, dass der soziale Zusammenhalt der Gruppen möglicherweise einen wichtigen Einfluss hierauf hat. Die Teilnehmendenzahlen gilt es in der folgenden Projektphase zu beobachten, um beurteilen zu können, ob in dieser Phase ein starker Einführungseffekt vorlag oder ob die Zahl der Teilnehmenden aus anderen Gründen schwankte.

Die Gründe für die hohen Fehlzeiten konnten nicht zweifelsfrei ermittelt werden und bedürfen einer weiteren Untersuchung. Eines scheint jedoch offensichtlich zu sein: Der Aufwand für die SchülerInnen, am Projekt teilzunehmen, ist sehr hoch.

1. Sie haben zum großen Teil einen langen Anfahrtsweg.
2. Sie wenden ihre Freizeit dafür auf, zusätzlich zum Schulunterricht ein weiteres, schulähnliches Bildungsangebot wahrzunehmen.
3. Der Nutzen für den Regelunterricht ist im Normalfall erst zeitversetzt spürbar. Denn die Kurse in *Fach + Sprache* dienen nicht der Befriedigung von Lernbedürfnissen, die unmittelbar im Unterricht entstehen – das ist eher in der Regelförderung der Fall. Hier ähnelt die Förderung einer klassischen Nachhilfe. Da die SchülerInnen zum großen Teil Vorkurse besuchen und dort also keinen Fachunterricht erleben, müssen sie eine sehr langfristige Motivation aufbringen, da die Kurse auf kurze Sicht nur wenig spürbare Erfolge durch Umsetzung des Gelernten im Schulunterricht ermöglichen.

Punkt 1 und 2 treffen auch auf die Regelförderung zu. Punkt 3 bezieht sich nur auf Projekte wie *Fach + Sprache*, die Inhalte thematisieren, die im Schulunterricht nicht tagesaktuell behandelt werden. Hier wäre ein Vergleich mit den Anwesenheitszahlen in der Regelförderung wünschenswert, um einschätzen zu können, welchen Einfluss der direkte Nutzen des Unterrichts auf die Anwesenheit der SchülerInnen hat. In diesem Projekt zeigt sich unabhängig vom Fach oder von der Altersgruppe, dass einige Gruppen deutlich stabiler sind als andere. Nur eine genauere Untersuchung könnte jedoch in der Entscheidung helfen, ob es sinnvoller wäre, den Unterricht in *Fach + Sprache* stärker am Schulunterricht zu orientieren.

c) Teamteaching

Das Teamteaching traf bei den studentischen Förderlehrkräften auf breite Zustimmung. Es wird als gegenseitige Bereicherung empfunden, kann durch den Austausch Lernprozesse anstoßen, entlastet die Lehrpersonen und ermöglicht Binnendifferenzierung und teilweise individuelle Begleitung. Die pädagogische Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt betont dabei insbesondere, dass die Kooperation zwischen Sprach- und FachdidaktikerInnen geübt wird, die auch an den Regelschulen nötig ist.

Generell könnte eine Flexibilisierung des Teamteaching erwogen werden. Um mehr SchülerInnen Zusatzförderung zukommen zu lassen, ohne auf den Lerneffekt des Teamteachings zu verzichten, wäre ein Modell denkbar, in dem studentische Förderlehrkräfte in ihrem ersten Kurs in *Fach + Sprache* an der Seite einer erfahrenen studentischen Förderlehrkraft lehren. In einem folgenden Kurs können sie anschließend auch allein für Kurse eingesetzt werden. Sollte das in Einzelfällen nicht günstig sein – z. B. weil die betreffende Gruppe sehr unruhig ist und viel Aufmerksamkeit braucht, könnte nach den ersten 1-2 Unterrichtsstunden bei einem Werkstatttreffen entschieden werden, studentische Förderlehrkräfte umzuverteilen und den Kurs doppelt zu besetzen.

d) Strukturierte Kurse statt Nachhilfe

Aus Sicht der studentischen Förderlehrkräfte werden sowohl positive als auch negative Aspekte des Kurssystems deutlich: Einerseits begrüßen sie, dass Wechsel zwischen den Fächern möglich sind und sich durch die zeitliche Begrenzung „eine gewisse Intensität“ ergibt, wie es

eine studentische Förderlehrkraft formulierte. Diese zeitliche Begrenzung nähert die Förderkurse der schulischen Realität an, da genaues Planen und Diskussionen über die Relevanz der Inhalte nötig werden. Eine studentische Förderlehrkraft glaubt, dass es inhaltlich sinnvoller wäre, flexibel, wie in der Regelförderung, auf die aktuellen Bedürfnisse im Regelunterricht einzugehen. In diesem Falle müssten jedoch mehr reine Deutschkurse angeboten werden, da ein großer Teil der SchülerInnen in *Fach + Sprache* einen Deutschvorkurs besucht und keine aktuellen Unterrichtsfragen aus anderen Fächern mitbringen kann.

Aus fachdidaktischer Sicht erscheint mir als Chemiedidaktikerin und der pädagogischen Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt ein Kurssystem unerlässlich, um einen Lernfortschritt bei den Studierenden zu erwirken. Denn die gemeinsame Entwicklung der Kurse erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Theorien, da Kurse, die von anderen Personen wiederaufgegriffen werden sollen, einer stärkeren Rechtfertigung bedürfen als Nachhilfestunden, die nur ein einziges Mal gehalten und nicht für andere Personen sichtbar verschriftlicht werden. Hier ergibt sich also ein Problem, dass das Kurssystem wichtig für die Ausbildung der studentischen Förderlehrkräfte ist und dadurch gleichzeitig aber Motivationsprobleme seitens der SchülerInnen entstehen können, wenn diese die Themen nicht unmittelbar mit Inhalten des Regelunterrichts verknüpfen können.

Kann dieses Dilemma gelöst werden, und falls ja, wie? Denkbar wäre eine stärkere Trennung zwischen der Entwicklung des Materials und der tatsächlichen Unterrichtsführung. Das klingt zunächst paradox, da feste Kurse dazu dienen sollen, praktisches Handeln zu erproben und wiederholbar zu machen und damit dauerhaft zu strukturieren. Jedoch bedeutet das im Kontext der *Lehr-Lern-Werkstatt: Fach*Sprache*Migration* eine sinkende Individualisierung, was sich vermutlich negativ auf die individuelle Motivation der SchülerInnen auswirkt, da der direkte Nutzen weniger stark ersichtlich wird. Entkoppelt man die Konzeption von Kursen stärker von der konkreten Ausführung, könnte der bildende Effekt für die studentischen Förderlehrkräfte möglicherweise erhalten bleiben, ohne dass die Individualisierung des Unterrichts sinkt. Konkret könnte dies folgendermaßen gestaltet werden: Die Erfahrungen aus den bereits getesteten Kursen wurden im Falle von *Fach + Sprache* Chemie bereits in einer Handreichung festgehalten. Für das Fach Geografie ist eine ähnliche Handreichung in Arbeit und wird im Rahmen einer Masterarbeit ausgewertet. Hier finden sich das Material ebenso wie das didaktische Konzept und wichtige Hinweise auf typische Schwierigkeiten im Unterricht. Diese Handreichung stellt einen festen Kurs vor. Jedoch sollte es nicht als Schritt-für-Schritt-Anleitung interpretiert werden. Vielmehr kann diese Grundlage – insbesondere die des didaktischen Konzepts – bei den Werkstatttreffen dazu dienen, einen eigenen Unterricht zu entwickeln, der auf die konkreten Lernbedürfnisse der SchülerInnen zugeschnitten ist. Die intensive Auseinandersetzung mit dem bestehenden Kursmaterial und seine reflektierte Integration in eigene Unterrichtsstunden könnte positive Effekte auf die studentischen Förderlehrkräfte haben. Sie setzen sich mit Erfahrungen auseinander, die vor dem Hintergrund der didaktischen Forschung reflektiert wurden. Idealerweise lernen sie, ihren Unterricht an theoretischen Grundsätzen zu orientieren und empirischen Erfahrungen zu orientieren und dennoch an die eigene Lerngruppe anzupassen.

Sinnvoll könnte also sein, die Werkstatttreffen in ihrer derzeitigen Form bestehen zu lassen und aktuelle Kurse über Handreichungen zu strukturieren, die als Diskussions- und Entwicklungsgrundlage dienen. Der Unterricht müsste dann nicht einer festen Vorlage folgen und

wäre dennoch theoretisch fundiert. Und auch für eine auf die Fortbildung von Lehrkräften ausgerichtete Umstrukturierung des Projekts wäre solch schriftliches Material eine wichtige Grundlage. Die Entwicklungsarbeit bedarf personeller Ressourcen in Form von zusätzlichen Stunden für studentische Hilfskräfte, die die Handreichungen schreiben. Zu diesem Zweck konnten Mittel von der *Freudenberg Stiftung* für zwei Kurse in Geschichte und Biologie der nächsten Projektphase eingeworben werden.

e) Der didaktische Ansatz

Mit dem Prinzip von *Fach + Sprache*, nicht Deutsch und Mathematik, sondern andere Sachfächer in enger Verschränkung mit sprachlichen Anteilen zu unterrichten, konnten sich die meisten studentischen Förderlehrkräfte identifizieren. Das ist zunächst damit zu erklären, dass sich nur solche Studierende am Projekt beteiligen, die von dessen Grundsätzen überzeugt werden können. So bekräftigten sie viele intendierte Effekte des Ansatzes: Sie sind der Überzeugung, dass allgemeine Bildungsinhalte ebenso notwendig wie Sprachkenntnisse und, dass die Schulsprache nicht gleich der Alltagssprache ist und daher einer gezielten Bildung bedarf. Weiterhin sagte eine studentische Förderlehrkraft „Deutsch kann man in allen Fächern sowieso fördern“ und eine andere betonte: „Unser Ziel ist wirklich Kommunikation und Arbeitsweisen vermitteln, Methoden, Sprechen“, was beides über eine reine Deutschförderung hinausgeht. Ebenso erscheint es wichtig, den SchülerInnen echte inhaltliche Herausforderungen zu bieten und somit ihre Leistungsfähigkeit anzuerkennen. Diese studentischen Förderlehrkräfte, ebenso wie die Projektleitung, streben eine Ausweitung der Fächerauswahl an. Begonnen hat eine Zusammenarbeit mit der Geschichtsdidaktik und der Biologiedidaktik.

Zwei studentische Förderlehrkräfte kritisieren das didaktische Prinzip jedoch. Die SchülerInnen ihres Kurses wollten vor allem Deutsch lernen und auch die mathematische Ausbildung erscheint ihnen wichtiger als Kenntnisse in der Chemie. Dies würde dafür sprechen, einen Kurs für die Mathematikförderung in *Fach + Sprache* zu entwickeln.

f) Werkstatttreffen

Die intensive Begleitung bei den Werkstatttreffen wurde von den studentischen Förderlehrkräften für sinnvoll befunden. Der supervisorische Aspekt fördert eine differenzierte Betrachtung der Vielfalt der SchülerInnen, die Teamarbeit entlastet und regt Lernprozesse an. Einige studentische Förderlehrkräfte würden den supervisorischen Aspekt jedoch reduzieren, da die Zeit zur Vorbereitung des Unterrichts nicht immer ausreicht.

Eine Möglichkeit wäre es, die Reflexion zeitlich stärker von der Vorbereitung zu trennen, und so beispielsweise in größeren Abständen gemeinsam zu reflektieren und längerfristige Unterrichtsplanung anzustreben, um bei den verbleibenden Treffen ausschließlich den aktuellen Unterricht vorbereiten zu können. Die pädagogische Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt wünscht sich weiterhin eine Dokumentation wie im Projekt *Schuldeutsch*. In *Schuldeutsch* verfasste eine studentische Hilfskraft während sämtlicher Werkstatttreffen ein Protokoll in Stichworten zu den behandelten Themen. Die Protokolle erwiesen sich bei der Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien nach der praktischen Erprobung als sehr hilfreich.

4.5.2 Vernetzung mit PartnerInnen

Zur den potentiellen und bestehenden PartnerInnen zur Vernetzung gehören vor allem die Regelschulen sowie die FachdidaktikerInnen der Universität.

a) Kontakt zu Regelschulen

Drei studentische Förderlehrkräfte wünschten sich einen stärkeren Kontakt zwischen dem Projekt und den Regelschulen: Sie erhoffen sich eine bessere Kommunikation mit den Lehrkräften, da diese großen Einfluss auf das Gelingen des Projekts haben. Im Rahmen der bestehenden *Lehr-Lern-Werkstatt: Fach*Sprache*Migration* wird dies jedoch vermutlich schwer zu bewerkstelligen sein, da die Lehrkräfte an den Regelschulen nach Erfahrung des Sozialpädagogen ohnehin schon stark durch das Projekt belastet werden.

Eine Alternative wäre, den Förderunterricht an die Regelschulen zu verlagern, die Förderung also im regulären Unterricht der Vorklassen oder der Regelklassen anzubieten oder diesem zumindest anzugliedern. Der Vorschlag klingt zunächst attraktiv, da die studentischen Förderlehrkräfte Unterrichtserfahrung unter realitätsnäheren Bedingungen sammeln, zugleich die Vorkurslehrkräfte real entlastet und in den Prinzipien und Methoden von *Fach + Sprache* geschult würden. In der Praxis wird diese Idee jedoch vermutlich nur schwer umsetzbar sein. Die Erfahrungen der pädagogischen Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt im ausgelaufenen Projekt *Lesen ist schlau* zeigte, dass die Anbindung an den Regelunterricht nur äußerst selten zufriedenstellend gelingt. Der Hauptgrund waren die unvereinbaren Zeitfenster der Schulen und Studierenden. Außerdem beenden die studentischen Förderlehrkräfte die Förderung oft vorzeitig wegen langer Anfahrtszeiten, die eine Kombination mit ihrem sonstigen Studienprogramm erschweren.

Eine andere Perspektive wäre es, Fortbildungen für Lehrkräfte an den Regelschulen anzubieten, damit die entwickelten didaktischen Konzepte und Ansätze möglichst viele Lehrkräfte erreichen. So wären Fortbildungen für Regellehrkräfte, Vorkurslehrkräfte und Referendare denkbar, in denen das Grundkonzept und exemplarische Materialien vorgestellt, diskutiert und selbst erstellt werden. Ziel von Fortbildungen für Lehrkräfte sollte sein, exemplarisch aufzuzeigen, welche Binnendifferenzierung für neu Zugewanderte in den jeweiligen Fächern nötig ist und wie auch bei geringen Deutschkenntnissen Fachkenntnisse vermittelt werden können. Dies geschieht testweise auf der Tagung des *Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts* (MNU) in Bremerhaven 2017.

Zusätzlich soll das Material den Lehrkräften zugänglich gemacht werden, damit sie es an die Lernbedürfnisse ihrer Gruppen anpassen können. Das soll über eine Homepage des Projekts möglich werden, die sich in Arbeit befindet. Damit die Lehrkräfte und FachdidaktikerInnen tatsächlich auf das Material und die Ansätze des Projekts aufmerksam werden, können sie in LehrerInnenfortbildungen und Publikationen in wissenschaftlichen Zeitschriften vorgestellt werden. Zur weiteren Verbreitung der leitenden Ideen und Prinzipien aus *Fach + Sprache* wurde bereits eine Kooperation mit dem Klett-Verlag vereinbart.

b) Vernetzung mit FachdidaktikerInnen

Während der Chemiekurs in enger Kooperation zwischen der pädagogischen Leitung und mir als Chemiedidaktikerin gestaltet wurde, war die Kooperation in der Geografie weniger inten-

siv. Das führt zu Unsicherheiten in der Kursgestaltung. Daher wurden für die im Herbst 2017 angelaufenen Kurse in den Fächern Biologie und Geschichte fachdidaktische Kooperationen geschlossen. Eine Möglichkeit, die in der Vergangenheit bereits erprobt wurde, ist eine Vernetzung über gemeinsame Seminare von FachdidaktikerInnen mit der pädagogischen Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt. Ein solches Seminar wird im Sommersemester 2018 in Kooperation mit der Geschichtsdidaktik angeboten werden. Eine weitere Möglichkeit ist es, die FachdidaktikerInnen zu den Werkstatttreffen zur punktuellen oder kontinuierlichen Mitarbeit einzuladen. In jedem Fall muss aber die Finanzierung solcher Kooperationen geprüft werden, da sie weder im Zeitbudget der FachdidaktikerInnen noch der pädagogischen Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt vorgesehen sind.

Denkbar wäre auch eine Intensivierung der fach- und sprachdidaktischen Zusammenarbeit über betreute Abschlussarbeiten. Derzeit entsteht aus dem Projekt bereits eine Masterarbeit. Vorteil dieser Zusammenarbeit wäre, dass das Wissen der FachdidaktikerInnen in die Arbeit einfließen könnte, ohne dass für sie ein zusätzlicher Aufwand entstünde. Auch die Studierenden profitieren von der Arbeit, indem sie ihre Erfahrungen aus dem Projekt für eine Abschlussarbeit nutzen. Jedoch wäre dies vermutlich nur mit FachdidaktikerInnen möglich, die die Prinzipien und die besonderen Herausforderungen des Projekts bereits kennen. Sonst könnte eine solche Abschlussarbeit für sie eher informierenden Charakter haben, damit sie auf das Projekt aufmerksam werden und eventuell später Interesse an einer intensiveren Kooperation entwickeln. Im Rahmen von Abschlussarbeiten wäre auch die Erarbeitung der oben beschriebenen Handreichungen für die Kurse denkbar.

4.5.3 Weitere Forschung

Projektintern wäre neben einem Erstellen von Kurshandreichungen eine Erforschung der Lernergebnisse der SchülerInnen und des Nutzens aus der Sicht der Vorkurs- und Regellehrkräfte wünschenswert. Für das Fach Geografie wird Letzteres derzeit im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt. Die Lehrkräfte werden hier um eine Beurteilung der Unterrichtsmaterialien aus dem Fach Geografie bezüglich ihres praktischen Nutzens im Regelunterricht gebeten. Die dahinterstehende Frage wäre zum einen, welche Fortschritte bei den SchülerInnen sichtbar werden und zum anderen, wie die Lehrkräfte der Regelschulen ihre eigene Rolle im Projekt wahrnehmen und wie sie stärker unterstützt werden können.

Ebenfalls interessant wären Lehrexperimente an den Schulen. Hierdurch könnte eine Anbindung an den Regelunterricht erprobt werden. So kann sich die pädagogische Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt „Unterrichtsversuche in Regelklassen mit studentischen Lehrkräften, die Erfahrung in *Fach + Sprache* erworben haben“ vorstellen. Welche Gestalt diese Experimente annehmen könnten, ist noch nicht definiert. Es müsste überlegt werden, in welche ohnehin existierenden Studienelemente (z. B. Praxissemester) solche Experimente integriert werden können und wie sie unter solchen Umständen ausgestaltet werden müssten.

5 Handlungsempfehlungen

Die Evaluation legt einige interessante Entwicklungen offen: Die studentischen Förderlehrkräfte berichteten von Lerneffekten auf sprachdidaktischer, fachdidaktischer und persönlicher Ebene, sie scheinen also von dem Projekt im Hinblick auf ihren Professionalisierungsprozess im Rahmen der ersten Stufe der LehrerInnenbildung zu profitieren. Der Fokus liegt dabei auf der Kompetenz, den Spracherwerb im Fachunterricht zu fördern, was den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (2014) entspricht. Neu sind zudem die Wahrnehmung der Arbeit im Projekt als Vorbereitung auf das Referendariat sowie die Auseinandersetzung mit der Problematik des fachfremden Unterrichts – zwei Aspekte, die für die Studierenden unmittelbar zukunftsrelevant sind. Bei den SchülerInnen verweisen die Interviews mit den studentischen Förderlehrkräften darauf, dass *Fach + Sprache* eine wichtige Orientierung geben kann, sowohl in sprachlicher und fachlicher als auch in beruflicher Hinsicht.

Auf Grundlage dieser Evaluation spreche ich folgende Handlungsempfehlungen aus:

1. **Werkstatt-Kooperationen mit den Fachdidaktiken intensivieren.** Um die Ausbildung der studentischen Förderlehrkräfte zu gewährleisten, sollten die Werkstätten durch Kooperationen mit FachdidaktikerInnen noch stärker inhaltlich begleitet werden, wie dies bereits in den Fächern Geschichte und Biologie geschieht. Ziel sind die Entwicklung und der Einsatz weiterer fach- und sprachdidaktisch fundierter Handreichungen.
2. **Situationen der SchülerInnen und Regelschullehrkräfte im Projekt untersuchen.** In der nächsten Evaluation sollten die Lerneffekte der SchülerInnen, ihre Gründe, das Projekt vorzeitig zu verlassen sowie die Situation der Lehrkräfte an den Regelschulen erfasst werden. Die Zahl der Teilnehmenden sollte kontinuierlich beobachtet werden.
3. **Fortbildungsangebot für Lehrkräfte verstetigen.** Fortbildungen dienen der konkreten Unterstützung der Lehrkräfte und ReferendarInnen durch die in *Fach + Sprache* entwickelten Methoden und Materialien zur gelungenen Arbeit mit heterogenen Lerngruppen. Eine erste Fortbildung wird auf der Tagung des *Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts* (MNU) in Bremerhaven 2017 angeboten. Zur Verstetigung sind ggf. weitere Mittel erforderlich.
4. **Vernetzung mit anderen Wissenschaftlern.** Ziel ist es, die Ideen und Konzepte zur Diskussion zu stellen und weiterzuentwickeln. Relevant sind v. a. Fachpublikationen sowie die Vernetzung auf DaF- und Fachdidaktikkonferenzen. Sowohl die pädagogische Leiterin als auch ich sind seit November 2017 aktive Mitglieder des Netzwerks *Stark durch Diversität – Förderung interkultureller Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* des Stifterverbands. Mit dem Klett-Verlag wurde eine Kooperation vereinbart.

Weiterhin wird aus dieser Evaluation deutlich, dass die Stelle, die von dem Sozialpädagogen besetzt wurde, unverzichtbar für das Erreichen der Projektziele ist. Nur mit dieser Unterstützung konnte die pädagogische Leiterin der Lehr-Lern-Werkstatt die Studierenden inhaltlich und in den didaktischen Anforderungen angemessen begleiten, was zuvor nicht immer gewährleistet war, wie die Evaluation 2016 zeigte (Vogel, 2016). Die enge Begleitung und die dadurch ermöglichten Entwicklungen der Studierenden und SchülerInnen sind wesentliche Qualitätsmerkmale von *Fach + Sprache*, die durch die Stelle erwirkt werden konnten.

6 Literatur

- Ahrenholz, B. (Ed.). (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2nd Ed.). Tübingen: Narr.
- Baginski, K. (2016). 'Magnet. Ich verstehe. Ich hatte im Irak.': Erfahrungen und Kompetenzen aus den Herkunftsschulen erkennen und nutzen. *Fremdsprache Deutsch*. Retrieved from https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-Sonderheft_2016-01_Baginski.pdf
- Bauer, K.-O. (2007). Theorie und Methodologie der Evaluation an Schulen. In K.-O. Bauer (Ed.), *Pädagogisches Training. Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis* (pp. 13–51). Weinheim: Juventa.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., & Vollmer, H. J. (2013). *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann. Retrieved from http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/504079
- Funck, B. (2017). Migrationsensible Lehrkräfteausbildung durch Praxiselemente an der Universität Bremen: Eine vergleichende Studie zu langfristigen Effekten auf das pädagogische Können von Lehrkräften. Universität Bremen. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 1/ 2017. Bremen.
- Haberzettl, S., & Karakaşoğlu, Y. (Eds.). (2011). Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus: Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojektes für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projektes. Stuttgart: Ibidem.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Studien zur Bildungsgangforschung: Vol. 8. Wiesbaden: VS. Retrieved from <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=749152>
- Kultusministerkonferenz. (2014). Inklusion: KMK aktualisiert Standards für die Lehrerbildung: Löhrmann: Lehrkräfte müssen für das inklusive Lernen an den Schulen professionell vorbereitet werden. Berlin. Retrieved from https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2014/2014-06-13_Inklusion_Lehrerbildung.pdf
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills, CA, London: SAGE.
- Patton, M. Q. (2011). *Essentials of utilization-focused evaluation*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0658/2004005677-d.html>
- Vogel, D. (2016). Lehrkräfte ausbilden – neu zugewanderte Jugendliche fördern: Ergebnisse einer internen Projektevaluation. AbIB-Arbeitspapier. Bremen.
- Vogel, D., & Funck, B. J. (2016). Immer nur die zweitbeste Lösung?: Protokolle als Dokumentationsmethode für qualitative ExpertInneninterviews. Article submitted for publication.