

Technische Universität Dresden
Philosophische Fakultät
Institut für Politikwissenschaften
Professur für Didaktik der politischen Bildung

Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft
Institut für Germanistik
Professur für Deutsch als Fremdsprache

**Inwiefern verändert sich der
Gemeinschaftskundeunterricht, wenn DaZ-Schülerinnen
und -Schüler an ihm teilnehmen? Eine Untersuchung der
Wahrnehmungen von Veränderungen des Politikunterrichts
durch DaZ-SchülerInnen an ausgewählten sächsischen
Oberschulen**

Wissenschaftliche Arbeit in den Fächern
Gemeinschaftskunde und Deutsch als Zweitsprache

Lehramt an Mittelschulen

Eingereicht von:
Belling, Ann-Christin
Geboren am 05.02.1990

Gutachterinnen:
Prof. Dr. Anja Besand
Anke Börstel

Dresden, 11. Februar 2019

Inhaltsverzeichnis

1. Abstract.....	1
2. Quo vadis, DaZ-SuS im GK-Unterricht?	2
3. Theoretische Auseinandersetzung mit Migration und Bildung.....	3
3.1 Um wen geht es?	4
3.2 Rahmenbedingungen	15
3.2.1 Lehrplan Vorbereitungsklassen	17
3.2.2 Lehrplan Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung	24
3.2.3 GPJE-Standards	26
3.3 Um was geht es?	28
3.3.1 Lernen in der Migrationsgesellschaft.....	28
3.3.2 Politikunterricht in der Migrationsgesellschaft.....	33
3.3.3 Konzepte sprachfördernden Fachunterrichts.....	40
3.3.3.1 Allgemeine Konzepte	40
3.3.3.2 Politikdidaktische Konzepte.....	43
4. Sich daraus ergebende Fragestellungen	46
5. Methodische Auseinandersetzung.....	47
5.1 Forschungsdesign.....	47
5.2 Stichprobenbeschreibung.....	54
5.3 Kategorien und Analyseeinheiten	59
6. Datenauswertung	61
6.1 Interessen der DaZ-Schüler*innen	63
6.2 Herausforderungen	65
6.3 Umgang mit Herausforderungen	68
6.4 Besondere sprachliche Strategien.....	71
6.5 Wahrnehmungen der DaZ-Schüler*innen durch die Befragten	73
7. Ergebnisse der Analyse	82
8. Fazit und Schlussfolgerungen	86
9. Literatur- und Quellenverzeichnis.....	90
10. Selbstständigkeitserklärung	99
11. Anhang	100

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schaubild Integration in die Regelklasse	18
Abb. 2: Abhängigkeiten der Kategorien	63

Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.:	am angegebenen Ort
BICS:	Basic Interpersonal Communication Skills
bzw.:	beziehungsweise
CALP:	Cognitive Academic Language Proficiency
DaE:	Deutsch als Erstsprache
DaF:	Deutsch als Fremdsprache
DaM:	Deutsch als Muttersprache
DaZ:	Deutsch als Zweitsprache
DESI:	Deutsch Englisch Schülerleistungen International (Studie)
et al.:	<i>lat.</i> : und andere
FörMig:	Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
GK:	Gemeinschaftskunde
GPJE:	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
IGLU:	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (Studie)
i.S.:	im Sinne
KMK:	Kultusministerkonferenz
L1:	Erstsprache
L2:	Sprache, die nach der/ den Erstsprache/n erworben wird
LaSuB:	Landesamt für Schule und Bildung
LB:	Lernbereich
LuL:	Lehrerinnen und Lehrer
m.M.n.:	meiner Meinung nach
NATO:	North Atlantic Treaty Organization, dt.: Nordatlantikpakt
o.Ä.:	oder Ähnliche(r/s/...)
o.g.:	oben genannt(e/er/es/...)

PISA: Programme for International Student Assessment, dt.: Programm zur Internationalen Schülerbewertung

Sek I: Sekundarstufe I

sog.: sogenannt(e/er/es/...)

SuS: Schülerinnen und Schüler

UN: United Nations, dt.: Vereinte Nationen

v.a.: vor allem

1. Abstract

Die DaZ¹-Schüler*innen brächten zu wenig Schulbildung aus dem Herkunftsland mit, wodurch sie im Regelunterricht nicht mithalten könnten - dies war die Begründung einer DaZ-Lehrkraft, weshalb die Integration in den Regelunterricht gar nicht möglich sei. Ganz anders ist dies jedoch im dreistufig aufgebauten Lehrplan für Vorbereitungsklassen vorgesehen, der bereits nach kurzer Zeit eine Integration der Schüler*innen in die Regelklasse fordert.² Die Staatsexamensarbeit mit dem Titel: *„Inwiefern verändert sich der Gemeinschaftskundeunterricht, wenn DaZ-Schülerinnen und -Schüler an ihm teilnehmen? Eine Untersuchung der Wahrnehmungen von Veränderungen des Politikunterrichts durch DaZ-SchülerInnen an ausgewählten sächsischen Oberschulen“* betrachtet die Praxis näher und soll Klarheit darüber herstellen, wie Gemeinschaftskundelehrende³ mit DaZ-Schüler*innen⁴ in ihrem Unterricht umgehen. Es wird aufgezeigt, welche Strategien das Lehrpersonal anwendet und ob bzw. wie sich der Unterricht sowohl inhaltlich als auch sprachlich und allgemeindidaktisch verändert. Ebenso werden Herausforderungen, Chancen und Potenziale im GK-Unterricht mit DaZ-Lernenden erhoben. Dabei findet im Zuge der Arbeit exemplarisch eine Befragung von Lehrer*innen, die Gemeinschaftskunde an Oberschulen im sächsischen Raum (Standort Dresden) unterrichten, statt.

Nach Klärung der wichtigsten Begriffe und Konzepte im theoretischen Teil der Staatsexamensarbeit, wie beispielsweise die bisherigen Befunde zu politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft und Konzepten zu „Sprache im Fach“, wird aus den daraus gewonnenen Informationen ein Interviewleitfaden erstellt. Mit diesem werden GK-Lehrer*innen dazu befragt, wie sie die Veränderungen des Politikunterrichts seit Integration der DaZ-Schüler*innen wahrnehmen. Im Anschluss daran findet zur Analyse und Interpretation der Daten die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring Anwendung. Die Ergebnisse daraus geben Aufschluss darüber, welche Herangehensweisen GK-Lehrer*innen in ihrem Regelunterricht im Umgang mit DaZ-SuS verwenden. Weiter wird aufgezeigt, welche Leerstellen sich ergeben und abschließend einen Ausblick darauf gegeben, wie diese sinnvoll gefüllt werden können.

¹ Im Folgenden wird die gängige Abkürzung DaZ verwendet.

² Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/ Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen. Deutsch als Zweitsprache, Dresden, S. 8.

³ Gemeinschaftskunde wird nachfolgend mit GK abgekürzt.

⁴ Im Folgenden wird die Abkürzung SuS verwendet.

2. Quo vadis, DaZ-SuS im GK-Unterricht?

Spätestens seit dem 2015 stark aufflammenden Konflikt in Syrien kam es auch in Deutschland zu einem erhöhten Bedarf an Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund. Dieses Thema aus schulischer Sicht mit fachdidaktischem Aspekt zu beleuchten, stellt derzeit ein Desiderat dar. Wenn, dann finden sich meist nur Arbeiten aus dem sprachwissenschaftlichen Bereich. Hier soll aber vor allem die politikdidaktische Auseinandersetzung mit den DaZ-SuS besonders betrachtet werden.

Aktuell belaufen sich die Schülerzahlen für das Schuljahr 2017/ 2018 auf 1,2 Millionen SuS, die als „Ausländer“ bezeichnet werden, womit sich eine Zunahme im Vergleich zum Vorjahr von 5,4% ergebe. Damit seien in diesem Schuljahr insgesamt in Deutschland 10,7% der Schüler*innen sog. „Ausländer“.⁵ Unterricht mit heterogenen Schüler*innengruppen wird oft als Herausforderung erlebt⁶ und gerade in Sachsen kam seit 2015 neben der Notwendigkeit, Deutsch als Zweitsprache in den Schulen stärker zu fördern, auch ein stärkeres Nachdenken darüber in Gang, wie Schüler*innen, welche neu an die Schule kommen und keine bzw. wenig Erfahrung mit der Sprache haben, dann in die Regelklassen integriert werden können. Dieses Feld will die vorliegende wissenschaftliche Arbeit näher beleuchten. Dabei wird der Politikunterricht (in Sachsen als Fach Gemeinschaftskunde) als Ausgangspunkt genommen und anhand von qualitativen Lehrer*inneninterviews aufgezeigt, ob sich durch den Einbezug von DaZ-SuS eine Veränderung des Politikunterrichts zeigt. Zu Beginn soll eine breite theoretische Auseinandersetzung mit Fragen zu Migration, dem Fach DaZ und dem Bezug zur politischen Bildung als Grundlage dienen. Der darauffolgende Abschnitt legt die methodische Vorgehensweise dar, beschreibt die Interviewvorbereitung und -durchführung sowie dabei entstandene Schwierigkeiten. Das Herzstück bildet die Analyse der Daten in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring sowie die Auswertung der Daten. Die Schlussfolgerungen sollen dann Antworten auf die eingangs beschriebene Forschungsfrage geben. Dadurch kann ein Einblick in die Praxis der Lehrenden ermöglicht werden, die einen Ansatzpunkt dafür geben kann, inwiefern hier durch die Didaktiken von politischer Bildung und/ oder Deutsch als Zweitsprache angesetzt werden kann, um eine bestmögliche Beschulung der SuS insgesamt zu ermöglichen.

⁵ Vgl. Destatis Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr. 089 vom 13.03.2018. Schülerzahlen im Schuljahr 2017/ 2018 um 0,4% zurückgegangen, online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/03/PD18_089_211.html;jsessionid=66DB1881F93C66F39252D5B793E65055.InternetLive1, zuletzt besucht am 19.12.2018.

⁶ Vgl. Achour, Sabine (2015): Heterogenität im Politikunterricht – eine Einführung in das Thema. In: Wochenschau Sek. I + II. Politik und Wirtschaft unterrichten. Sonderheft: Heterogenität, Jg. 66/ 2015, S. 4.

3. Theoretische Auseinandersetzung mit Migration und Bildung

Im theoretischen Teil sollen die für diese wissenschaftliche Arbeit relevanten Konzepte behandelt werden, um Aufschluss darüber geben zu können, welche Grundannahmen derselben zugrunde liegen. Dabei werden die folgenden Ausführungen der Übersichtlichkeit halber entlang der Semantiken von „Migration“ und „Bildung“ erfolgen und als Ansatzpunkte für die Definitionen in diesen Bereichen genutzt. In einem weiteren Schritt wird dahingehend unterschieden, um welche Zielgruppe es sich handelt, die definiert werden soll („*Um wen geht es?*“), welche Rahmenbedingungen beachtet werden müssen und zuletzt, um welche bildungswissenschaftlichen und politikdidaktischen Aspekte es sich handelt („*Um was geht es?*“). Diese werden in den folgenden Unterkapiteln definiert.

Zuerst muss aber geklärt werden, was unter dem Begriff „Migration“ zu verstehen ist.

„Als «Migration» werden Bewegungen bezeichnet, die zu einer gänzlichen, vorübergehenden oder teilweisen Verlegung des Arbeits- und/oder Lebenszusammenhangs von Personen führen und über bedeutsame Grenzen hinweg verlaufen.“⁷

Mit dieser Definition wird deutlich, dass entgegen der Begriffe der Zu- oder Einwanderung ein vielfältiger Begriff gewählt wurde, welcher nach Paul Mecheril eine neutrale Position erlaubt. Da durch Begriffe Wirklichkeit konstruiert wird, ist es äußerst relevant eine Sichtweise darauf zu entwickeln, welche Termini wir im Alltag gebrauchen und welche Perspektiven sie evozieren. Mecheril problematisiert die Begriffe der Einwanderungs- und Zuwanderungsgesellschaft als verkürzt und plädiert für den der Migrationsgesellschaft.⁸ An diese Denkrichtung knüpft auch die folgende wissenschaftliche Abschlussarbeit an. Mit dem Begriff Migration sei auch immer eine Differenzlinie zwischen „Wir“ und den „Anderen“ verbunden, welche Tanja Sturm zufolge durch eine Unterscheidung auf nationaler, ethnischer und kultureller Ebene erfolgt, die zwischen den Migrant*innen und den Nicht-Migrant*innen differenziert. Die damit einhergehende Unterscheidungsdimension ist die sog. „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“. Damit werden die drei Ebenen der Unterscheidung in den Blick genommen. Problematisch daran sei nach Sturm vor allem, dass eine Gesellschaft selbst immer heterogen bezogen auf die sozialen Bedingungen sei, was bei Migrant*innen aber nicht beachtet werden würde. Stattdessen werde davon ausgegangen, dass nur, weil eine Person aus einem anderen Land komme, diese auch mit all ihren „Landsleuten“ dieselben kulturellen, sozialen und nationalen Ausgangsbedingungen habe. Die drei Aspekte seien aber vor allen Dingen grundlegend für das Aufmachen von Unterscheidungen im „Wir“ und die „Anderen“, weshalb sie weiterhin als wesentlich für die Betrachtung von Unterscheidungsmerkmalen

⁷ Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule, München/ Basel: UTB, S. 95.

⁸ Vgl. Mecheril, Paul (2016): Begrifflichkeiten der Einwanderungs-, nein der Migrationsgesellschaft. In: Molthagen, Dietmar/ Schöne, Thilo (Hrsg.): Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft, Bonn: Verlag J. H. W. Dietz, S. 29f.

gelten können.⁹ Mecheril führt an, dass mit dem Begriff der Migration auch immer der Begriff Integration verbunden sei, wobei dieser hier als Negativum verwendet würde, um aufzuzeigen, dass diese nicht gelänge:

„«Integration» ist hier eine Anpassungsleistung, die als «Migranten» geltende Personen zu erbringen haben. [...] «Integration» ist zugleich ein Sanktionssystem [...]. «Integration» bestätigt dadurch die Zuschreibung von Fremdheit, da die Vokabel nahezu ausschließlich benutzt wird, um über sogenannte Menschen mit Migrationshintergrund zu sprechen.“¹⁰

Im Integrationsdiskurs zeige sich eine Fixierung auf Nation¹¹, besonders in Krisenzeiten, aus Angst, die eigene „Identität“ zu verlieren.¹² Dabei wird auch die Kategorisierung „Mensch mit Migrationshintergrund“ problematisiert, womit wieder eine (Nicht-)Zugehörigkeit verhandelt wird. Mit Bezug auf Anke Settlemeyer¹³ wird deutlich, dass diese Bezeichnungspraktik als zu vage erscheint und daher „kritisch reflektiert und überlegt erfolgen“¹⁴ muss. Daher kann infolgedessen festgehalten werden, dass „Migrationshintergrund“ als ein soziales Konstrukt fungiert, welches neben den Differenzlinien „Behinderung“ oder „Geschlecht“ darauf ausgelegt ist, aufgrund meist äußerlicher Merkmale eine Besonderung und Differenzierung zwischen dem „Wir“ und „Anderen“ herzustellen und damit Machtverhältnisse reproduziert.¹⁵ Gerade in Bezug auf das Konstrukt „Migrationshintergrund“ wird auch der Terminus des „Othering“ relevant, da hierdurch die Segregations- und gleichzeitige Zuschreibungspraxis deutlich wird.¹⁶ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird auch darauf Bezug genommen, inwiefern die hier beschriebenen Begriffe verwendet werden.

3.1 Um wen geht es?

In diesem Abschnitt soll beschrieben werden, von welcher „Zielgruppe“ des Bildungsangebotes in dieser Abschlussarbeit gesprochen wird. Dazu ist es relevant zu klären, was das Fach Deutsch als Zweitsprache ist und wen es vordergründig adressiert.

⁹ Vgl. Sturm (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule, S. 96f.

¹⁰ Mecheril, Paul (2016): Begrifflichkeiten der Einwanderungs-, nein der Migrationsgesellschaft. In: Molthagen, Dietmar/ Schöne, Thilo (Hrsg.): Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft, Bonn: Verlag J. H. W. Dietz, S. 34.

¹¹ Nation wird hier beschrieben als ein Zusammenschluss, welcher kulturelle und weltanschauliche Gemeinsamkeiten teile, wie „gemeinsame Abstammung, die geteilte Religion, die eine Geschichte, die selbstverständliche Sprache oder den einen Wertekonsens“, Mecheril (2016): Begrifflichkeiten der Einwanderungs-, nein der Migrationsgesellschaft, S. 35.

¹² Vgl. ebd., S. 34f.

¹³ Settlemeyer beschreibt in ihrem Aufsatz u.a. den Wandel vom Begriff „Ausländer*in“ hin zum Begriff „Migrationshintergrund“, womit sich eine Ausbreitung des Begriffs geschaffen hat, um eine Segregation eines Nicht-Deutschen zu ermöglichen, trotzdem aber ein vager Begriff bleibt. Vgl. Settlemeyer, Anke (2011): Migrationshintergrund- Was ist das? In: DENK-doch-MAL.de, Sonderausgabe: Migranten in D., online verfügbar unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/anke-settlemeyer-migrationshintergrund-was-ist-das/>, zuletzt besucht am 27.12.2018.

¹⁴ Settlemeyer, Anke (2011): Migrationshintergrund- Was ist das?

¹⁵ Vgl. Sturm (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule, S. 94f.

¹⁶ Vgl. Mecheril (2016): Begrifflichkeiten der Einwanderungs-, nein der Migrationsgesellschaft, S. 37.

Mit „Deutsch als Zweitsprache“ können nach Hans Barowski drei verschiedene Bereiche gemeint sein: die Personen, die die deutsche Sprache verwenden, das Unterrichtsfach DaZ und der Teilbereich des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ (im Folgenden DaF), welches fremdsprachliche Kenntnisse in unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Institutionen vermittelt.¹⁷ Auf die Bereiche des Faches DaZ und der Sprechenden soll nun näher eingegangen werden.

Das Fach DaZ

Als Fach etablierte sich DaZ nach und auch durch DaF, wobei DaF im Gegensatz zu DaZ als *Fremdsprachen*unterricht der Sprache Deutsch gilt. Bei DaZ hingegen findet das Sprachenlernen in Deutschland statt, auch wenn Deutsch für die Lernenden eine fremde Sprache ist. Anders unterscheiden dies Gabriele Kniffka und Gesa Siebert-Ott, die eine Unterteilung von DaF und DaZ anhand des Erwerbskontextes vornehmen. DaF sei demnach durch gesteuerten Erwerb gekennzeichnet, währenddessen DaZ in ungesteuerten Erwerbskontexten vorkäme.¹⁸

DaZ-Lernende erwerben sowohl innerhalb, als auch außerhalb von Bildungsinstitutionen die Zielsprache Deutsch, was neben einem gesteuerten auch einen ungesteuerten Erwerb darstellt.¹⁹ Der ungesteuerte Erwerb wird auch als „natürlicher“ Erwerb bezeichnet, da er ohne sprachliche Steuerung durch Bildungsinstitutionen erfolgt, währenddessen der gesteuerte Erwerb innerhalb (außer-) schulischer Institutionen stattfindet.²⁰ Eine Steuerung auf Grund der Gefahr der Fossilierung²¹ werde meist bevorzugt, was sich besonders im Zuge des Zuzugs von Gastarbeitern gezeigt habe.²²

Allerdings erfolgt das Erlernen von Deutsch bei DaZ erst nach der Herkunftssprache (auch L1 oder Muttersprache²³) und später als diese²⁴, weshalb auch von Deutsch als *Zweitsprache* gesprochen wird. Barbara Geist und Andreas Krafft nutzen als alternativen Begriff für Deutsch

¹⁷ Vgl. Barowski, Hans (2010): Deutsch als Zweitsprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 49f.

¹⁸ Vgl. Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen, 3., aktual. Aufl., Paderborn: Schöningh, S. 29.

¹⁹ Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache, S. 28f.

²⁰ Vgl. ebd., S. 28f.

²¹ Fossilierung bezeichnet ein Festsitzen auf einem bestimmten Spracherwerbsstand, vgl. dazu ebd., S. 57.

²² Vgl. ebd., S. 29.

²³ Kniffka/ Siebert-Ott verwenden den Begriff Muttersprache in ihrer Monographie synonym zu L1. Auf die Schwierigkeit des Begriffs Muttersprache soll hier nicht näher eingegangen werden. Problematisierend zeigt aber beispielsweise Katharina König auf, dass mit dem Begriff „Muttersprache“ nicht zwangsläufig eine durch Sprachkompetenz ausgezeichnete L1 gemeint sein muss. Vgl. König, Katharina (2016): Erstsprache-Herkunftssprache-Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache. In: Raml, Monika M. (Hrsg.): Wanderer zwischen den Welten. Deutsch-türkische Sprachbiographien, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 269-294.

²⁴ Zur Frage nach dem Alter wird oft die Grenze von drei Jahren genannt, ab diesem Zeitpunkt wird von „frühem Zweitspracherwerb“ gesprochen. Vor dieser Altersgrenze bezeichnet man den Erwerb einer weiteren Sprache meist als Bilingualismus. Vgl. dazu Kniffka/ Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache, S. 41f.

als Muttersprache (DaM) den Terminus Deutsch als Erstsprache (DaE), womit noch einmal der doppelte Erstspracherwerb als Möglichkeit aufgezeigt wird.²⁵

Meines Erachtens nach sollte gerade aber der ungesteuerte Erwerb als Chance begriffen werden, da Lernende hierbei statt einer schulisch erlernten Hochsprache eine alltagspraktische Sprache erlernen, welche näher an ihrer Lebenswelt ist.²⁶ Dies geschehe nach Kniffka und Siebert-Ott immer mehr, da auch der DaF-Unterricht Elemente des ungesteuerten Erwerbs stärker zum Ausbau der sprachlichen Kompetenzen nutze, beispielsweise in Form von Auslandsaufenthalten.²⁷ Als Gefahr eines ungesteuerten Erwerbs sehen die Autorinnen vor allem das Fehlen eines konzeptionell schriftlichen Gebrauchs der Zweitsprache, der in der Alltagskommunikation meist nicht nötig ist. Daher benötigt es gesteuerten (schulischen) Erwerb, der meist auch mit dem Erlernen von fachsprachlichen Begriffen einhergeht.²⁸ Auch der aktualisierte Lehrplan für Vorbereitungsgruppen sieht den ungesteuerten Erwerb als wichtig an, fokussiert aber für die schulische Arbeit den gesteuerten Erwerb und will daher eine Verbindung von beidem erzielen.²⁹

DaZ-Lernende erwerben Deutsch später als ihre Erstsprache(n), wobei dieser Erwerb meist mit dem Schulbesuch einhergeht. Dabei kann zwischen frühem und einem späten L2-Erwerb³⁰ unterschieden werden, je nachdem, ob der Zweitspracherwerb bereits im Kleinkindalter bzw. frühen Schulalter oder erst in der Pubertät oder danach beginnt. Dies sei besonders relevant für die Schule, da sich v.a. bei einem frühen Erwerb zeige, dass der Spracherwerb hier schneller vollzogen werden könne als bei einem späteren Erwerbsalter.³¹

Anders, als Vermutungen vielleicht nahelegen, ist bei dem Begriffszusatz *Zweitsprache* aber nicht zwangsläufig die zweite erlernte Sprache gemeint³². Hier wird auf den Gebrauch als lebenspraktische Sprache im Alltag Bezug genommen, das heißt auf die Sprache des Landes, in dem sich der Sprechende gerade befindet. Demnach geht es hier um die Sprache, die nach

²⁵ Vgl. Geist, Barbara/ Krafft, Andreas (2017): Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 12.

²⁶ Zur Verdeutlichung des Beschriebenen soll hier beispielhaft das Erlernen des Genitivs angeführt werden. Dieser wird im (mündlichen) Sprachgebrauch selten verwendet, in der schriftlichen Kommunikation ist dieser jedoch relevant. Hier zeigt sich ein wichtiger Aspekt des DaZ- und DaE-Lernens, da Lehrpersonen darauf aufmerksam machen sollten, wo die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung liegen.

²⁷ Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache, S. 29.

²⁸ Vgl. ebd., S. 57.

²⁹ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/ Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen. Deutsch als Zweitsprache, Dresden, S. 11.

³⁰ L2 bezeichnet hier das Erlernen einer weiteren Sprache nach der L1.

³¹ Vgl. Geist/ Krafft (2017): Deutsch als Zweitsprache, S. 17f.

³² Anders ist dies im Bereich DaF, der für diesen Fall den Begriff DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) eingeführt hat, da Englisch häufig die erste erlernte Fremdsprache ist. Äquivalent dazu ist der Begriff Tertiärsprache, der ebenfalls deutlich macht, dass Sprachen nach der Erst- und Zweitsprache erlernt wurden. Wie auch bei DaFnE wird eine wechselseitige Interdependenz der Sprachen untereinander in Bezug auf das Erlernen einer neuen Sprache gesehen. Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache, S. 30f.

der Muttersprache erlernt wurde (L2) und Umgebungssprache ist, unabhängig davon, ob es die tatsächlich zweite, dritte oder x-te erlernte Sprache ist.³³

Konzeptionell zeigen sich viele Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten des Fachs DaZ zum DaE-Unterricht. Bezogen auf die allgemeinen Erwerbsbedingungen steht DaZ dem DaE-Unterricht nahe, da wie bereits beschrieben auch hier der Erwerb sowohl im außerschulischen Umfeld als auch in der Schule stattfindet. Wie auch im DaE-Unterricht sei beim DaZ-Unterricht vor allem der Fokus auf schriftsprachliche Kompetenzen zu legen.³⁴ Dies sei besonders für das Verständnis von schulischen Fachsprachen relevant.³⁵ Grundlegend ist hier vor allem zu beachten, dass die Kenntnisse über die sog. „Bildungssprache“ bei den Schüler*innen äußerst heterogen sind. Ingrid Gogolin und Imke Lange machen deutlich, wie wichtig das Erlernen des Registers der Bildungssprache für SuS mit und ohne Migrationsgeschichte ist. Der Begriff Bildungssprache wird hier als die in der Schule verwendete Sprache verstanden, welche zu einem „Orientierungswissen“ führe. Das Problem wird im folgenden Zitat deutlich:

*„Damit ist der Bedeutungsbereich angezeigt, der für das hier vertretene Konzept charakteristisch ist: die spezifische Funktion des **Registers** für die Schulbildung, und zugleich: die spezifische Funktion der **Schulbildung** für die Aneignung des Registers.“³⁶*

Joachim Schroeder kritisiert die einseitige Fokussierung auf der Bildungssprache, welche er als sozial überformtes Orientierungswissen bezeichnet.³⁷ Er macht mit Bezug auf Paul Mecheril und Thomas Quel³⁸ deutlich, dass gerade die bei Bildungssprache zentrale Fokussierung auf Schriftlichkeit für Deutschlernende nicht geeignet sei, da sie gerade einen mündlichen Zugang auf schulische Inhalte benötigen würden: *„Die bildungssprachliche «Buchsule» behindert somit subjektiv und lebensweltlich bedeutsame Lern- und Bildungsprozesse in doppelter Weise und benachteiligt zugewanderte Kinder und Jugendliche fortgesetzt.“³⁹*

Grund für die Beschäftigung mit Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit war das schlechte Abschneiden bei Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU, bei denen festgestellt wurde, dass gerade SuS mit Migrationshintergrund eine unzureichende Lesekompetenz aufwiesen. Da sich die Lesekompetenz auf alle Fächer auswirkt, wurde hier ein besonderes

³³ Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache, S. 29.

³⁴ Vgl. ebd., S. 101f.

³⁵ Vgl. ebd., S. 57f.

³⁶ Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 108, Hervorhebungen A.B.

³⁷ Vgl. Schroeder, Joachim (2018): Die gängigen Angebote für junge Geflüchtete in der deutschen Schule – und was davon zu halten ist. In: Ders. (Hrsg.): Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung, Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 92.

³⁸ Vgl. Mecheril, Paul/ Quel, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja/ Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekäres Verhältnis, Bielefeld: transcript, S. 151-177.

³⁹ Schroeder (2018): Die gängigen Angebote für junge Geflüchtete in der deutschen Schule, S. 93.

Potenzial für Veränderungen erkannt. Als problematisch erwies sich, dass auch SuS, die vordergründig deutsch in ihrer außerschulischen Lebenswelt sprachen, ebenfalls gravierende Mängel in der Lesekompetenz besaßen. Es zeigte sich aber, dass insbesondere die SuS, die eine andere L1 als Deutsch nutzten und einen niedrigen sozioökonomischen Status besaßen, innerhalb der Schulleistungsvergleichsstudien schlecht abschnitten. Demnach konnte ein Zusammenhang vom Bildungsstand der Familie und Sprache festgestellt werden, unabhängig davon, ob es sich hierbei um DaE oder DaZ handelte.⁴⁰ Innerhalb des FörMig⁴¹-Programms wurde das Konzept Bildungssprache dann vor allem auf Grundlage von Ergebnissen der englischsprachigen Forschung beschrieben, wobei hier besonders auf Basil Bernstein und Jim Cummins Bezug genommen wurde. Bei der Betrachtung von Cummins Konzept von BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) wird deutlich, dass der Erwerb der CALP fünf bis acht Jahre dauert, wohingegen BICS bereits in einem Zeitraum von einem halben Jahr bis zwei Jahren erworben werden. Lehrpersonen würden Gogolin/ Lange zufolge wegen der allgemeinen Sprachfähigkeit der SuS mit Migrationshintergrund davon ausgehen, dass kein (sprachliches) Problem besteht, auch die Bildungssprache zu verstehen. Dieser Schluss muss sich mit Blick auf Cummins Konzeption aber als falsch erweisen, wenn diese Schüler*innen DaZ gerade erst erworben haben. Die besondere Relevanz der Bildungssprache zeige sich v.a. in der Schule, da diese implizit gefordert, aber nicht explizit vermittelt würde. Insbesondere Lehrwerke und Schulmaterialien, aber auch die Lehrenden setzen durch ihre Sprachverwendung in der Schule bildungssprachliche Kenntnisse voraus. Dies geschieht in allen Fächern und Schultypen, wobei eine Progression innerhalb der Schullaufbahn erkennbar ist.⁴² Auch Kniffka und Siebert-Ott sehen dies als problematisch an:

„Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch Zweitsprache ist und die – als Quereinsteiger – maximal zwei Jahre lang eine Vorbereitungsklasse besucht haben, sind nach dieser Zeit meist noch nicht in der Lage, den Anforderungen des Regelunterrichts sprachlich in vergleichbarer Weise gerecht zu werden wie ihre deutschsprachigen Schulkameraden. Ihr Zweitspracherwerbsprozess ist noch nicht abgeschlossen und sie brauchen weiterhin Unterstützung.“⁴³

Grundsätzlich sei prekär, als Lehrkraft anzunehmen, dass alle SuS die Erklärungen im gleichen Maße verstehen würden, da sich der elaborierte Sprachcode der Lehrenden häufig vom restringierten Sprachgebrauch der Schülerschaft unterscheidet, und das sowohl bei SuS mit als auch ohne Migrationshintergrund. Hier ist besonders der sozioökonomische Status⁴⁴

⁴⁰ Vgl. Gogolin/ Lange (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung, S. 108f.

⁴¹ FörMig: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, auf das FörMig-Programm wird an späterer Stelle detailliert eingegangen.

⁴² Vgl. Gogolin/ Lange (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung, S. 110f.

⁴³ Kniffka/ Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache, S. 58.

⁴⁴ Als sozioökonomischer Status soll hier vor allem der Zusammenhang von Bildung und Einkommen verstanden werden, der oftmals als soziologisches Konstrukt zur Gliederung der Gesellschaft genutzt wird. Auch wenn mit diesem Begriff bereits eine normative Setzung impliziert wird, kann hier auf diese nicht weiter eingegangen

der SuS relevant, da im Elternhaus bereits Bildungssprache vermittelt würde, welche dann in der Schule als bekannt vorausgesetzt wird.⁴⁵ Dieser Zusammenhang von Sprache und soziokulturellem Status ist schon seit der sog. Bernstein-Hypothese in den 1970er Jahren bekannt, wurde aber vielfach kritisiert, besonders wegen der verkürzten Annahme einer Defizitorientierung auf Seiten der Sprechenden eines restringierten Codes und der Notwendigkeit einer Anpassung an den elaborierten Code.⁴⁶ Es zeige sich in hohem Maße bei SuS mit Migrationshintergrund, dass sie aus Familien kämen, die weniger soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital⁴⁷ zur Verfügung hätten, weshalb es sie weit häufiger trafe, dass sie Erfahrungen gemacht haben, die sich von denen unterscheiden, die in der Schule als gegeben vorausgesetzt werden. Damit zeigt sich Sturm zufolge, wie die von Lehrkräften und Lehrplänen implizit angenommenen Annahmen darüber, was die SuS bereits mitbringen sollen, dazu führen können, dass es innerhalb des Schulsystems für die Lernenden mit Migrationshintergrund zu einer Benachteiligung kommen kann.⁴⁸

Empirische Befunde, die sich mit dem allgemeinen Register der Bildungssprache im deutschsprachigen Kontext situieren können, seien bisher marginal vorhanden, erste Ansätze lägen aber beispielsweise im Bereich der Grundschule für die Verwendung von Verben vor. Gogolin/ Lange stellen die Befunde von Hans H. Reich vor, der einige Besonderheiten der Bildungssprache ausgearbeitet hat und die er auf drei Ebenen verortet: die allgemeinen Form, dem Wortschatz und dem Satzbau.⁴⁹ Konkreter sollten sich daher die Anforderungen der jeweiligen Fächer und die hier verwendete Bildungssprache angeschaut werden, um Aussagen darüber treffen zu können, wo die sprachlichen Bereiche liegen, die explizit thematisiert werden müssen. Ob und inwieweit auch Kenntnisse der L1 auf die L2 übertragen werden könnten, sei bisher noch unklar, einzig zeige sich ein Vorteil von schriftlichen Kompetenzen, wie die beiden genannten Autoren beschreiben, wobei auch hier eine Ähnlichkeit der schriftlichen Systeme vorliegen müsse.⁵⁰

Die von Kniffka und Siebert-Ott als wichtig erachtete Förderung für Schüler*innen mit Migrationshintergrund erfolgt meist mittels separaten Unterrichts. Die Regelungen zur Einrichtung dieser „Vorbereitungsklassen“ sind in den Bundesländern sehr unterschiedlich. Weder sei einheitlich geregelt, wann ein Übertritt in die Regelklasse erfolgt, noch gibt es

werden. Die Autorin weiß um die Problematik dieser Hierarchisierung, muss diesen Begriff aber nutzen, um eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen von Bildung, Erwerbsarbeit und dadurch auch Einkommen deutlich zu machen. Dies ist relevant, da Schule mit ihrer Selektionsfunktion dafür sorgt, Menschen bestimmte Plätze in der Gesellschaft zuzuweisen und damit auch Zugänge verwehrt.

⁴⁵ Vgl. Sturm (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule, S. 106.

⁴⁶ Vgl. einfürend zur Sprachbarriereforschung Löffler, Heinrich (2016): Germanistische Soziolinguistik, 5., neu bearb. Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 156-159.

⁴⁷ Vgl. zur Begriffsbildung Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhardt (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Göttingen: Schwartz, S. 183-198.

⁴⁸ Vgl. Sturm (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule, S. 106ff.

⁴⁹ Vgl. Gogolin/ Lange (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung, S. 113f.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 114.

überhaupt an jeder Schule geeignete Klassen für DaZ-Schülerinnen und -Schüler. Kniffka und Siebert-Ott weisen zudem darauf hin, dass auch im Fachunterricht der DaZ-SuS Sprachenlernen erfolgen muss, damit fachsprachliche Kompetenzen ausgebaut werden können.⁵¹ Trotzdem sollte besonders anfangs die Alltagsrelevanz des Gelernten im Vordergrund stehen, da die SuS bereits hier leben und die Sprache nutzen.⁵²

Die Autorinnen merken an, dass die Lehrerausbildung verändert werden sollte, um dem Umstand Rechnung tragen zu können, dass die DaZ-SuS auch in den Regelklassen weiter gefördert werden müssten. Dazu gibt es teilweise schon obligatorische DaZ-Module für alle Lehramtsstudierenden, aber nicht an allen Universitäten ist dies in den Lehramtsmodulen vorgegeben.⁵³ Die Dringlichkeit dessen machen auch Cristina Allemann-Ghionda et al. deutlich, die einen Zusammenhang von Sprachproblemen und Bildungsmisserfolg sehen. Des Weiteren bringen sie problematisierend den geringen sozioökonomischen Status von Familien mit Migrationshintergrund in diesen Zusammenhang mit ein. Denn natürlich sei auch Schule aus Sicht der Bildungsforschung mitverantwortlich für den Bildungserfolg von Schüler*innen.⁵⁴ Vor allem wird in ihrem Aufsatz deutlich, wie sehr Lehrer*innen bei Übergangsempfehlungen in die Oberschulen einen Bezug zur Familie ziehen und die Unterstützung der Familien dafür verantwortlich machen, ob ein Übergang ins Gymnasium als sinnvoll erachtet wird. Meist wird bei SuS mit Migrationshintergrund kein Übergang aufs Gymnasium erwogen. Hierbei gaben Lehrende Bildungsprognosen innerhalb einer explorativen qualitativen Befragung ab.⁵⁵ Problematisch ist, dass v.a. Kinder mit Albanisch, Jugoslawisch oder Russisch als Herkunftssprache bezüglich ihrer Schulleistung als „schwach“ eingestuft, wohingegen SuS mit asiatischer Herkunft beispielsweise als „stark“ klassifiziert wurden. Allemann-Ghionda et al. begründen dies wie folgt:

„Es ist anzunehmen, dass die bewusste oder unbewusste Wertung der Herkunft oder der Familiensprache Einfluss auf die erwartete Schulleistung dieser Kinder hat. Drei Lehrpersonen äußerten das Vorurteil, der sprachliche Hintergrund der Migrantenkinder stelle eine Behinderung auf dem Weg zur Lernzielerreichung und Leistungssteigerung dar.“⁵⁶

Ein wichtiger Aspekt bei der Lehrer-Schüler-Kommunikation stelle hierbei auch dar, dass die Lehrpersonen vorrangig monolingual aufgewachsen seien.⁵⁷ Dies bestätigen auch die Befunde von Ingrid Gogolin, die in Anlehnung an Pierre Bourdieus Habitus-Konzept einen sog.

⁵¹ Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache, S. 73, a.a.O., S. 102.

⁵² Vgl. ebd., S. 100f.

⁵³ Vgl. ebd., S. 102f.

⁵⁴ Vgl. Allemann-Ghionda, Cristina/ Auernheimer, Georg/ Grabbe, Helga (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, Cristina/ Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 250ff.

⁵⁵ Vgl. Allemann-Ghionda et al. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen, S. 257.

⁵⁶ Ebd., S. 259f.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 260.

monolingualen Habitus an deutschen Schulen diagnostiziert und feststellt, dass keine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit erfolgt. Dieser Habitus sei historisch gewachsen und eng mit der Ausbildung des Deutschen als „Muttersprache“ verknüpft, wobei Gogolin hier eine enge Verbindung von Kultur, Nation und Sprache erkennt, welche von Anfang an auch eine Tendenz zur Homogenität derselben fokussierte. Mittels empirischer Untersuchungen konnte sie belegen, dass noch ein monolingualer Habitus in den Schulen vorhanden ist.^{58 59} Immer wieder gäbe es aktuell debattierte Forderungen nach einer „Deutschpflicht“, wie beispielsweise auch einer Pflicht für Migrant*innen, Deutsch zu Hause zu sprechen.⁶⁰ Hierdurch werden die monolingualen Bestrebungen unserer Gesellschaft deutlich, die sich noch immer schwerlich damit abfindet, dass wir seit Jahrzehnten ein mehrsprachiges und vielfältiges Land sind.

Beispielsweise lässt sich auch durch Minderheitensprachen, wie in Sachsen das Sorbische, deutlich machen, wie sehr Mehrsprachigkeit der Normalfall ist. Trotz dessen wird in der Schule eine Unterscheidung zwischen als gut und „sinnvoll“ in den Unterricht zu integrierenden, europäischen Fremdsprachen und eher für die allgemeine Bildung nachteilige Herkunftssprachen der SuS gemacht.⁶¹ Geist/ Krafft machen das Kernproblem deutscher Bildungspolitik wie folgt deutlich:

„Zum einen haben die Sprachen, welche viele SuS bereits mit in die Schulen bringen, weder als Unterrichtsmedium noch als Unterrichtsgegenstand einen festen Platz. Zugleich wird allen Kindern bis zum Schuleintritt zu wenig Gelegenheit geboten, sich die in der Schule benötigten sprachlichen Repertoires anzueignen.“⁶²

Allemann-Ghionda et al. machen vor allem die fehlende Diagnosefähigkeit der Lehrenden für den Schulmisserfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund verantwortlich. Denn Förderung kann nur gelingen, wenn Lehrende die sprachlichen Kompetenzen ihrer Lernenden beurteilen können. Kritisch wird angemerkt, dass es die Lehrpersonen durch die Selektionsmechanismen des Schulsystems kaum für notwendig erachten, Diagnostik anzuwenden, da durch diese Strukturen an deutschen Schulen eine Aufteilung in „gut“ und „schlecht“ schon automatisch erfolge. Da die Lehrenden die Aufgaben meist an die Eltern abgeben würden, welche als „Schuldige“ für den Bildungsmisserfolg ihrer Kinder angegeben werden, ändere sich für die Praxis an den Schulen nichts.⁶³ Besonders erschreckend ist in

⁵⁸ Vgl. Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster/ New York: Waxmann, S. 256.

⁵⁹ Inwiefern diese Befunde auch heute noch relevant sein können, wird deutlich, wenn man sich die schulische Praxis anschaut. Die meisten Schulen erlauben als Arbeitssprache nur die Verwendung der deutschen Sprache, in vielen Schulen ist auch in Pausenzeiten nur die Verwendung von Deutsch erlaubt. Dies mag für Schüler*innen und Lehrpersonen ohne Migrationshintergrund selbstverständlich sein, für mehrsprachige Lernende kann dies aber eine Einschränkung bedeuten.

⁶⁰ Vgl. Geist/ Krafft (2017): *Deutsch als Zweitsprache*, S. 14.

⁶¹ Vgl. ebd.

⁶² Ebd.

⁶³ Vgl. Allemann-Ghionda et al. (2006): *Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen*, 261f.

diesem Zusammenhang die Wahrnehmung der Lehrer*innen bezogen auf Migration und Mehrsprachigkeit:

„Besonders auffällig war, dass die beteiligten Lehrpersonen nur stereotype, kaum reflektierte, nur negative Vorstellungen über Migrantenkindern [sic!] und Mehrsprachigkeit äußerten. Ergebnisse der einschlägigen Forschung über die Mehrsprachigkeit insbesondere von Migrantenkindern und neuerer Beurteilungsinstrumente scheinen kaum bekannt zu sein.“⁶⁴

Die Ergebnisse der Untersuchung von Allemann-Ghionda et al. machen deutlich, wie Mehrsprachigkeit als Grund für Schulversagen von Lehrenden angeführt wird und vor allen Dingen hierbei eine Defizitorientierung auf Seiten der Schüler*innen beziehungsweise ihrer Elternhäuser in Verantwortung dafür gezogen wird, nicht aber die Lehrkräfte. Als Ziele sehen die Autor*innen vor allem eine Förderung einer flächendeckenden Orientierung an diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte, indem sowohl Fremd- als auch Selbstbeurteilungen dazu zu nutzen seien, um individuelle Fördermaßnahmen für die Schüler*innen bereitstellen zu können. Dies erfordere eine Reform der Lehreraus- und weiterbildung sowie eine zukunftsorientierte Veränderung des gesamten Schulsystems, das durch seine Dreigliedrigkeit eine Selektion und damit eine Durchlässigkeit nach unten stark befördere.⁶⁵ Laut Martin Weinmann et al. sei das Sächsische Schulsystem durch die Transformation von Haupt- und Realschule zur Oberschule und dem danebenstehenden Gymnasium eigentlich zweigliedrig, was ein „*integrationsförderliche[s] Potenzial*“⁶⁶ habe.

Die Praxis an den Oberschulen zeigt aber, dass trotz dieser vermeintlichen Zusammenführung die Haupt- und Realschüler*innen in den Hauptfächern getrennt voneinander unterrichtet werden. Damit kann festgehalten werden, dass eine wie auch immer geartete Selektion durch die Zuweisung zu verschiedenen Schultypen bestehen bleibt. Damit bleibt auch der Umstand bestehen, dass laut Janna Linde durch die Zwei-/ Dreigliedrigkeit des Schulsystems gesellschaftliche Interessen zum Ausdruck gebracht würden.⁶⁷

Schroeder beschreibt, wie schnell ein fehlerhafter Bezug von Lernproblemen hin zu vermeintlichen Traumata der SuS mit Fluchterfahrung hergestellt würde, ohne zu beachten, dass auch andere Gründe, bspw. innerhalb der Familie oder Kultur, dafür verantwortlich sein könnten. Andererseits seien diese auch auf Seiten der Bildungsinstitution zu suchen.⁶⁸

⁶⁴ Allemann-Ghionda et al. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen, S. 262.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 262ff.

⁶⁶ Weinmann, Martin/ Cooper, Duncan/ Schneider, Jan/ Brackwehr, Linda (2014): Integration von Zuwanderern im Freistaat Sachsen – Situationsbeschreibung und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Integrationsmaßnahmen im Rahmen der Umsetzung des Sächsischen Zuwanderungs- und Integrationskonzeptes (ZIK), Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, S. 83.

⁶⁷ Vgl. Linde, Janna (2007): Kinder auf dem Abstellgleis: wie ausländische Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem systematisch benachteiligt werden, Marburg: Tectum, S. 45.

⁶⁸ Vgl. Schroeder (2018): Die gängigen Angebote für junge Geflüchtete in der deutschen Schule, S. 109.

Dabei macht er, gerade bezogen auf SuS, welche traumatische Erfahrungen gemacht haben, deutlich, dass Schule stärker zu einem Ort der Beziehungsarbeit werden müsse, um den SuS zu helfen, Schule als einen sicheren Ort wahrzunehmen.⁶⁹

Neben PISA kann auch das Heranziehen weiterer Schulvergleichsstudien für eine Betrachtung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund sinnvoll sein. Beispielsweise zeigen auch die Befunde der DESI-Studie einen Kompetenzvorteil für sprachbewussten Unterricht.⁷⁰ Eckhard Klieme et al. fassen diesen wie folgt zusammen:

„[...] Daraus ergibt sich ein eindeutiges Plädoyer für einen sprachbewussten Unterricht [...], der sich auch auf den Befund stützen lässt, dass Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache in Klassen, deren Lehrkräfte derartige sprachliche Kompetenzen im Unterricht ernst nehmen, besonders gefördert werden“⁷¹

Aus diesem Grund schlagen Kniffka und Siebert-Ott auch neben den Zielen der DESI-Studie (verstärkte Unterrichtswahrnehmung, sprachbewusstem Unterricht und Einsatz literarischer Texte in den (Regel-)Unterricht)⁷² auch den Scaffolding-Ansatz vor. Besondere Kritik erfährt in diesem Zusammenhang auch die fehlende Beachtung von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. Die sprachlichen Aspekte werden im Kapitel 3 noch einmal stärker ausgeführt.

Im Kontext des Unterrichts für Schüler*innen mit Migrationshintergrund findet sich auch häufig der Begriff Seiteneinsteiger*in⁷³: damit sind SuS gemeint, die *„nicht von Beginn der Grundschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit deutsche Bildungseinrichtungen besuchen, sondern irgendwann im Laufe ihrer Schulzeit «von der Seite einsteigen» [...]“⁷⁴*. Regina Kunz macht zudem deutlich, wie heterogen diese Gruppe ist, da Schüler*innen aus den unterschiedlichsten Teilen der Welt kommen und ebenso die schulischen Erfahrungen stark divergieren.⁷⁵

Wie auch bereits in den einleitenden Bemerkungen zu diesem Kapitel deutlich wurde, zeigt sich bezogen auf die Migrationsdimension eine starke Heterogenität der Schülerschaft. Aber Geist/ Krafft machen ebenfalls deutlich, dass die Heterogenität der Schülerschaft sich auch dahingehend zeigt, dass *„[klar] ist, dass einerseits SuS mit Migrationshintergrund das*

⁶⁹ Vgl. Schroeder (2018): Die gängigen Angebote für junge Geflüchtete in der deutschen Schule, S. 111.

⁷⁰ Kniffka/ Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache, S. 107.

⁷¹ Klieme, Eckhard/ Eichler, Wolfgang/ Helmke, Andreas/ Lehmann, Rainer H. / Nold, Günter/ Rolff, Hans-Günter/ Schröder, Konrad/ Thomé, Günther/ Willenberg, Heiner (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI), Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, S. 36, zit. in Kniffka/ Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache, S. 107.

⁷² Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2012: Deutsch als Zweitsprache, S. 106ff.

⁷³ Hiermit ist nicht der Begriff Seiteneinsteiger*in für Lehrende gemeint, die keine Lehramtsausbildung haben und durch eine Weiterbildung in den Lehrer*innenberuf einsteigen.

⁷⁴ Kunz, Regina (2008): Die schulische Versorgung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland. Organisation, Förderung und psycho-soziale Betreuung, Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 3.

⁷⁵ Vgl. Kunz (2008): Die schulische Versorgung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland, S. 3.

*Deutsche nicht zwingend als L2, sondern bereits als (eine) Erstsprache (L1) erwerben können, dass es andererseits aber auch SuS mit DaZ gibt, die keinen Migrationshintergrund haben.*⁷⁶

Dazu zählen sie beispielsweise SuS mit Minderheitensprachen, wie es, wie bereits angeführt, im sächsischen Bereich das Sorbische ist. Warum ist aber trotz dessen die Unterscheidungslinie „Migrationshintergrund“ relevant? Da sich die vorliegende Arbeit mit DaZ-Schüler*innen beschäftigt und gerade den Übergang in die Regelklassen fokussiert, ist neben der Betrachtung der „Regelklasse“ auch die „Vorbereitungsklasse“ relevant. Weil aber SuS mit DaZ, die (noch) keine Regelklasse besuchen, kein Teil der Schulleistungsstudien sind, kann nur auf das Unterscheidungsmerkmal des sog. Migrationshintergrunds zurückgegriffen werden.⁷⁷

Nach Geist/ Krafft sei das Problem, dass Eltern von SuS mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu Eltern von SuS ohne Migrationshintergrund häufig keine bzw. eine geringere Schulbildung hätten.⁷⁸ Dies bestätigt auch der aktuelle Bildungsbericht, der eine besonders hohe Zahl von Menschen mit Migrationshintergrund ausmacht, welche keinen beruflichen oder schulischen Abschluss hätten. Es zeigt sich, dass besonders die ältere Generation mit Migrationshintergrund häufig keinen Bildungsabschluss hat, wobei hier deutliche Unterschiede zu den Generationen ohne Migrationshintergrund erkennbar werden.⁷⁹ Daraus ergibt sich schlussendlich der niedrigere sozioökonomische Status der Familien, der letztlich durch die Elterngeneration gebildet wird. Zudem macht der Bildungsbericht 2018 noch einmal deutlich, dass gerade SuS mit Migrationshintergrund viermal häufiger von den drei Risikolagen⁸⁰ betroffen seien.⁸¹ Daher komme man zu dem Schluss, dass die seit 2015 ansteigenden Zahlen von SuS mit Fluchterfahrung *„die Notwendigkeit andauernder Integrationsbemühungen im Bildungssystem“*⁸² erfordern würden.

Zusammenfassend sei hier Stefan Jeuks Monographie zu nennen, in der er in Anlehnung an die schon seit fast zwanzig Jahren bekannten Befunde von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Ratke⁸³ darauf hinweist, dass auch heute noch mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in der Schule benachteiligt werden. Er macht darauf aufmerksam, dass vor allen Dingen der unkritische Umgang damit, wie komplex der Erwerb von DaZ ist, dazu führt, dass DaZ-SuS im

⁷⁶ Geist/ Krafft (2017): Deutsch als Zweitsprache, S. 12.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 13.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 12.

⁷⁹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld, S. 55f.

⁸⁰ Soziale Risikolage: Eltern sind nicht erwerbstätig, sodass den Kindern eventuell wichtige Zugänge versperrt bleiben. Finanzielle Risikolage: Familien leben unterhalb der Armutsgrenze. Bildungsbezogene Risikolage: Eltern haben keinen oder einen geringen Bildungsabschluss, wodurch den Kindern eventuell Unterstützungsmöglichkeiten verwehrt bleiben. Vgl. Bildungsbericht 2018, S. 35f.

⁸¹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018, S. 38.

⁸² Ebd., S. 93.

⁸³ Vgl. Gomolla, Mechthild/ Ratke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid/ Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Opladen: Leske + Budrich, S. 337f.

weiteren Verlauf ihrer Schullaufbahn immer größere Schwierigkeiten mit dem Spracherwerb bekommen, was im schlimmsten Fall mit einem Übertritt in die Sonderschule und/ oder dem Verfehlen eines Bildungsabschlusses einhergehen kann. Dafür verantwortlich macht er unter anderem auch die fehlende Möglichkeit des Ausbaus von Kompetenzen in der Erstsprache sowie eine weitgehende „monolinguale“ Orientierung in den Schulen, womit die vorangegangenen Befunde gestützt werden. Ebenfalls sieht er einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg bei mehrsprachigen Schüler*innen. Fälschlicherweise würden aber Lehrende oft einen Schluss von kulturellen Unterschieden hin zu sozialen ziehen. Besonders relevant für einen Erwerb von DaZ sei aber auch der Kontakt zur deutschen Sprache, der vor allen Dingen im Primarbereich zu kurz käme. Der Autor sieht daher zwei Aufgaben im Fokus, um mehrsprachige Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen: 1. eine stärkere und bereits in der Vorschule ansetzende Unterstützung beim Erlernen des Deutschen, aber auch in der Schule eine stärkere Unterstützung, vor allem im Deutschunterricht, und 2. eine mit Bezug auf schriftsprachliche Kompetenzen fokussierte Einbeziehung aller Fächer für das Erlernen von DaZ, wobei es hier darum geht, ein permanentes Zweitsprachenlernen über die gesamte Schulzeit hinweg zu ermöglichen.⁸⁴

3.2 Rahmenbedingungen

Für die vorliegende Arbeit und für den Bereich der Beschulung von DaZ-Schüler*innen sind neben den grundsätzlichen Gesetzen, dem Lehrplan für Vorbereitungsklassen und für das Fach Gemeinschaftskunde auch das innerhalb des FörMig-Projekts entstandene Kompetenzzentrum Sachsen relevant. Im Folgenden soll sich inhaltlich auf den Bereich Oberschule konzentriert werden, da sich auch innerhalb der hier angefertigten empirischen Erhebung auf Oberschulen spezialisiert wurde.

Schulpflicht

Als Teil des Bildungsbereiches unterliegt auch die Regelung der Schulpflicht der Verantwortung der Bundesländer. Kunz zufolge spiele dies auch eine bedeutende Rolle für die Schüler*innen, da diese Regelungen für das Gelingen der schulischen Eingliederung entscheidend sein können.⁸⁵ Grundlegend wird die allgemeine Schulpflicht in der Sächsischen Verfassung geregelt,⁸⁶ konkretisiert wird sie dann durch das Schulgesetz. Im dritten Teil des

⁸⁴ Vgl. Jeuk, Stefan (2018): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnose-Förderung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 11f.

⁸⁵ Vgl. Kunz (2008): Die schulische Versorgung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland, S. 115.

⁸⁶ Vgl. Sächsischer Landtag (Hrsg.): Verfassung des Freistaates Sachsen, 2. Aufl. 2017, online verfügbar unter: https://www.landtag.sachsen.de/dokumente/landtagskurier/SaechsischeVerfassung_Neuaufgabe2017.pdf, heruntergeladen am 21.12.2018, Art. 102 Abs. 1.

Schulgesetzes des Freistaates Sachsen findet sich unter § 26 Absatz 1 die folgende Formulierung: „*Schulpflicht besteht für alle Kinder und Jugendlichen, die im Freistaat Sachsen ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt haben.*“⁸⁷

Da diese allgemeine Regelung noch einmal durch Verwaltungsvorschriften ausgelegt wird, werden Kinder und Jugendliche mit unsicherem Aufenthaltsstatus von der Schulpflicht ausgenommen, was dazu führt, dass sie meist erst dann schulpflichtig werden, wenn sie aus der Erstaufnahmeeinrichtung (nachfolgend EAE) in die jeweilige Gemeinde ziehen. Dies hätte vor allem organisatorische Gründe, weil bis zur Zuweisung zu einer Gemeinde unklar sei, wohin die Familien ziehen würden, was eine Beschulung für eine sehr kurze Zeitspanne zur Folge hätte. Da eine Neuauflage der bis 31.12.2015 geltenden Verwaltungsvorschrift⁸⁸ derzeit nicht existiert, ist unklar, derzeit noch Gültigkeit besitzt. Das Thema der Beschulung von Kindern und Jugendlichen, die sich noch in Erstaufnahmeeinrichtungen befinden, wird auch aktuell kontrovers diskutiert. Hier sei auf die Online-Petition des Sächsischen Flüchtlingsrats gemeinsam mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (nachfolgend GEW) Sachsen zu verweisen, in welcher ein Regelschulbesuch für alle Kinder und Jugendliche gefordert wird.⁸⁹ Diese Forderung beruht auf der Grundlage der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.⁹⁰ Der genannten Petition ist ein Positionspapier vorangegangen, welches von verschiedenen Vereinen und Parteien unterzeichnet wurde und eine schnellere Integration von Kindern und Jugendlichen aus Erstaufnahmeeinrichtungen in den Regelschulbetrieb fordert und eine separate Beschulung in den EAE, wie es die Sächsische Staatsregierung geplant hat, ablehnt.⁹¹ Mit dem Pilotprojekt „*Schulisches Angebot in Sächsischen Erstaufnahmeeinrichtungen*“, das in einer Chemnitzer EAE durchgeführt wurde, sollte die Beschulung für Kinder und Jugendliche innerhalb der Einrichtungen erprobt werden. Mit der Beantwortung der kleinen Anfrage vom 06.09.2018⁹² sind hierfür erste Ergebnisse ersichtlich.

⁸⁷ Sächsisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. September 2018 (SächsGVBl. S. 648), online verfügbar unter: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz>, zuletzt besucht am 19.12.2018.

⁸⁸ Vgl. Verwaltungsvorschrift zum Unterricht für ausländische Schüler an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Freistaat Sachsen vom 6. März 1992 (MBI.SMK S. 25), zuletzt enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 11. Dezember 2013 (SächsABl.SDr. S. S 895), online verfügbar unter: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1335-VwV-Unterricht-auslaendische-Schueler>, zuletzt besucht am 19.12.2018.

⁸⁹ Vgl. Sächsischer Flüchtlingsrat (2018): GEW Sachsen und Sächsischer Flüchtlingsrat starten die Petition „Kein Kind wird ausgeschlossen – Bildung für alle!“ vom 19.12.2018, online verfügbar unter: https://www.saechsischer-fluechtlingsrat.de/de/2018/12/19/pm-gew-sachsen-und-saechsischer-fluechtlingsrat-starten-die-petition-kein-kind-wird-ausgeschlossen-bildung-fuer-alle/?fbclid=IwAR09DBcAMgCDZi4YYDxlTZ3c08_X4HVhycpR9C_plAgMRfKSwGJ-HXEBic, zuletzt besucht am 19.12.2018.

⁹⁰ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26: „*Jeder hat das Recht auf Bildung.*“

⁹¹ Vgl. Sächsischer Flüchtlingsrat (2017): „Bildung für Alle - Zugang zum Bildungssystem für geflüchtete Minderjährige“, online verfügbar unter: <https://www.saechsischer-fluechtlingsrat.de/wp-content/uploads/2018/02/Positionspapier-Bildung-EAE.pdf>, heruntergeladen am 19.12.2018.

⁹² Vgl. Kleine Anfrage der Abgeordneten Andrea Kersten, Drs.-Nr. 6/14320 zum Thema „Pilotprojekt „Schulisches Angebot in sächsischen Erstaufnahmeeinrichtungen“ in einer Einrichtung in Chemnitz, online verfügbar unter: <https://kleineanfragen.de/sachsen/6/14320-pilotprojekt-schulisches-angebot-in-saechsischen-erstaufnahmeeinrichtungen-in-einer-einrichtung-in-chemnitz>, zuletzt besucht am 19.12.2018.

Weitere Details sowie eine Planung für die gesamten sächsischen EAE liegen derzeit aber noch nicht vor.

FörMig-Kompetenzzentrum Sachsen

Der Freistaat Sachsen nahm von 2005 bis 2009 am Modellprogramm FörMig mit dem Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“ teil, in dessen Verlauf neben der Lehrplanreform auch die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache entstanden. Des Weiteren wurden in Sachsen insgesamt fünf Kompetenzzentren für Sprachliche Bildung eröffnet, worunter sich auch eines in Dresden befindet.⁹³ Diese Kompetenzzentren dienen als Beratungsangebot und qualifizieren Lehrende in Bezug auf die Aufgabe, für sprachliche Bildung in den Unterrichtsfächern zu sensibilisieren. Dabei zielt das FörMig-Konzept auf eine durchgängige Sprachbildung ab, in welcher Sprache die gesamte Bildungslaufbahn hindurch gefördert werden soll. Daneben soll auch Netzwerkarbeit betrieben werden, um „*Experten für Sprache*“⁹⁴ zusammenzubringen und dafür zu sorgen, dass die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sinne einer Sprachbildung erfolgen kann. Das Kompetenzzentrum in Dresden, das an der 101. Oberschule „Johannes Gutenberg“ seinen Sitz hat, versteht sich selbst als Ansprechpartner, Informationsgeber und Begleiter auf dem Weg zu einem sprachbildenden Unterricht.⁹⁵ Im Folgenden werden die aus dem FörMig-Programm entstandenen Niveaubeschreibungen und der Lehrplan für Vorbereitungsgruppe für Deutsch als Zweitsprache vorgestellt.

3.2.1 Lehrplan Vorbereitungsklassen

Wie bereits beschrieben wurde, werden die DaZ-Schüler*innen zu Beginn ihrer Schullaufbahn in den Vorbereitungs- oder auch DaZ-Klassen unterrichtet.⁹⁶ Dabei folgt der sächsische Lehrplan für Vorbereitungsklassen einem dreistufigen Aufbau, der eine sukzessive Integration in die Regelklassen zum Ziel hat. Demnach kann das in Sachsen forcierte Konzept als Immersionsprogramm klassifiziert werden, welches eine separate Vorbereitung der SuS

⁹³ Vgl. Universität Hamburg: FörMig Kompetenzzentrum Partner Sachsen, online verfügbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/partner/sachsen.html>, zuletzt besucht am 29.12.2018.

⁹⁴ Universität Hamburg: Kompetenzzentren Sprachliche Bildung, online verfügbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/partner/sachsen/kompetenzzentren.html>, zuletzt besucht am 29.12.2018.

⁹⁵ Vgl. Sächsische Bildungsagentur (2013): Kompetenzzentrum Sprachliche Bildung in Dresden, online verfügbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/flyerddkompetenzzentrum.pdf>, heruntergeladen am 29.12.2018.

⁹⁶ Nach Kunz zeige sich in der Einrichtung von Sonderklassen für DaZ-Schüler*innen eine Besonderungspraxis, die das dreigliedrige Schulsystem in ihrer klassischen Form davor bewahrt, sich ändern zu müssen. Vgl. dazu Kunz (2008): Die schulische Versorgung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland, S. 115.

vornimmt, bevor sie in die Regelklasse integriert werden.⁹⁷ Nach Schroeder kann dies auch als teilintegratives Modell bezeichnet werden.⁹⁸

Der dreistufige Aufbau der Integration in die Regelklasse kann wie folgt beschrieben werden: Zu Beginn werden die DaZ-Schüler*innen im Fach DaZ unterrichtet, während nach idealerweise sechs bis acht Wochen bereits eine Integration in erste, als „spracharm“ geltende Fächer erfolgt. Dies sind zumeist Fächer wie Sport oder Kunst. Als Ziel der Etappe wird formuliert, die „Grundlagen für bildungssprachliche Kompetenzen zu legen bzw. in Abhängigkeit von den individuellen Lernfortschritten auszubauen“⁹⁹, um „die sprachliche Grundlage für die Fähigkeit zur Teilnahme am Regelunterricht und am sozialen Leben“¹⁰⁰ zu legen. Je nach individuellem sprachlichen und fachlichen Kenntnisstand sowie sozialer Integration besuchen die DaZ-Schüler*innen dann weitere Fächer, bis eine vollständige Integration in die Regelklasse erreicht ist und das Fach DaZ als zusätzlich unterstützendes Förderangebot neben dem Regelunterricht bestehen bleibt.¹⁰¹ Zur Verdeutlichung dieser „etappenweisen“ Integration findet sich im Lehrplan folgende Grafik:

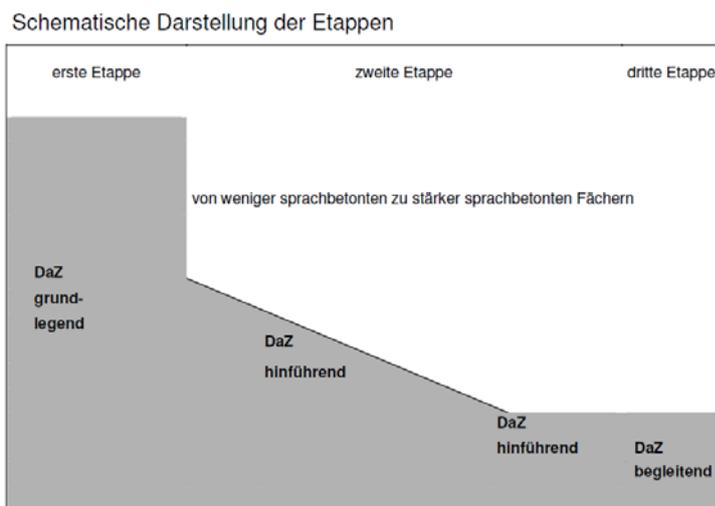


Abb. 1: Schaubild Integration in die Regelklasse (Quelle: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/ Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen. Deutsch als Zweitsprache, S. 8.)

Die zweite Etappe dient hierbei der Heranführung an die Integration in die Regelklasse, wohingegen innerhalb der dritten Etappe der Fokus auf einer Hilfestellung für die Bewältigung des Fachunterrichts liegt. Nach Kunz sei daher „eine sorgfältige Abstimmung mit dem

⁹⁷ Im Gegensatz dazu wird im Submersionsprogramm eine direkte Integration in die Regelklasse vorgenommen. Die gestützte Submersion hingegen nutzt befristete Förderungen, wie DaZ-Unterricht, der vor oder nach dem regulären Unterricht stattfindet. Vgl. dazu Kunz (2008): Die schulische Versorgung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland, S. 116f.

⁹⁸ Vgl. Schroeder (2018): Die gängigen Angebote für junge Geflüchtete in der deutschen Schule, S. 80.

⁹⁹ Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen DaZ, S. 6.

¹⁰⁰ Ebd.

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 7.

Regelunterricht notwendig“.¹⁰² Auch der Lehrplan selbst führt hierzu an, dass eine „Abstimmung zwischen dem Betreuungslehrer und den jeweiligen Fachlehrern“¹⁰³ unverzichtbar sei, da hierbei „konkrete Arbeitsaufgaben“¹⁰⁴ aus dem Regelunterricht an die DaZ-Lehrkraft übermittelt werden sollten.

Deutlich wird, dass eine schnelle Integration in die Regelklasse das Ziel ist und das Erlernen der deutschen Sprache daher anfangs einen großen Stellenwert einnimmt. Sobald ein Grundlagenwortschatz aufgebaut ist, verschiebt sich auch die Aufgabe des DaZ-Unterrichts hin zum Aufbau eines fachbezogenen Wortschatzes für die jeweiligen Fächer der Regelklasse sowie einer Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten allgemein. In jedem Fall bleibt ein begleitender Besuch der DaZ-Klasse bestehen, auch wenn sich die Schüler*innen bereits in der dritten Etappe befinden.

Eine besondere Rolle kommt der DaZ-Lehrkraft zu, die auch als Betreuungslehrer*in bezeichnet wird. Denn neben der Vermittlung von Kenntnissen der deutschen Sprache¹⁰⁵ obliegt ihr auch eine Vermittlungs- und Beratungsfunktion. Eine enge Zusammenarbeit ist unabdingbar, um den DaZ-Schüler*innen individuell eine sinnvolle Integration in die Regelklasse zu ermöglichen. Dazu gehört es, sich mit den jeweiligen Fachlehrer*innen abzusprechen, beispielsweise wenn es darum geht, welcher Fachwortschatz relevant ist und wie die Schüler*innen bestmöglich unterstützt werden können, damit ein Besuch des Fachs in der Regelklasse zum Erfolg führt. Des Weiteren wird der Kenntnisstand der DaZ-Schüler*innen beobachtet, um weitere Integrationsmaßnahmen einleiten zu können.¹⁰⁶ Es zeigt sich, dass die Aufgaben, die neben den Betreuungslehrer*innen auch den Fachlehrenden zukommen, von Kooperation geprägt sein sollten, um einen optimalen Übergang der DaZ-Schüler*innen in die Regelklasse zu ermöglichen. Inwieweit dies gelingt, soll daher Teil der empirischen Befragung werden.

Geist/ Krafft machen deutlich, dass die in Sachsen bezeichnete „3. Etappe“ für die meisten SuS, welche einen Migrationshintergrund haben, aber in Deutschland geboren sind, den Regelfall darstellt. Hiermit ist der Umstand gemeint, dass diese SuS den Unterricht der Regelklasse besuchen, aber eine erweiterte Förderung in DaZ-Klassen erhalten.¹⁰⁷

Nach Kniffka und Siebert-Ott sei bisher unklar geblieben, welches Sprachniveau die Schüler*innen erreichen sollen, bis sie in die Regelklasse integriert werden. Die Diskrepanz

¹⁰² Vgl. Kunz (2008): Die schulische Versorgung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland, S. 169.

¹⁰³ Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen DaZ, S. 10.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Dazu gehört auch die Vermittlung von grundlegenden Werten, aber auch Mechanismen des Zusammenlebens, welche auch Inhalte des DaZ-Lehrplans sind, vgl. hierzu Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen DaZ, S. 23.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 9.

¹⁰⁷ Vgl. Geist/ Krafft (2017): Deutsch als Zweitsprache, S. 13.

zeige sich besonders im Vergleich mit Integrationskursen, die eine klare Vorgabe laut GER¹⁰⁸ machen, welches Sprachstandsniveau erreicht werden soll. Da die DaZ-Schülerschaft in verschiedener Hinsicht äußerst heterogen ist, wie eingangs beschrieben wurde, ist das Ziel des DaZ-Unterrichts, *„Lernende sprachlich zu befähigen, aktiv am schulischen Regelunterricht teilzunehmen, damit sie das für den Schulerfolg nötige Wissen und Können erwerben.“*¹⁰⁹ Auch in der Sächsischen Lehrplankonzeption wurde dieser Umstand nicht konkret thematisiert. Aber dafür gibt der Lehrplan gerade bezüglich des sprachlichen Aspekts umfassende Hinweise zum Ausbau der Sprache. Bei Betrachtung der ersten Etappe, in der das Erlernen der deutschen Sprache das Kerngeschäft des Unterrichts darstellt, kann vermutet werden, dass es sich hierbei als Ziel um das Erreichen des A2-Niveaus laut GER handelt.

Schroeder problematisiert die gängige Ausbildungspraxis von DaZ-Lehrkräften bezogen auf Vorbereitungsklassen, in welchen Geflüchtete unterrichtet werden. Hierbei bezieht er sich auf eine im Jahr 2015 erschienene Handlungsempfehlung der Robert Koch Stiftung zur Gestaltung der Schulorganisation und der Vorbereitungsklassen, da sie *„kein Bildungskonzept erkennen [lässt, A.B.], das auf die Lebenslagen der jungen Geflüchteten ausgerichtet wäre, und in dem neben der Sprachbildung auch allgemeinere und berufliche Bildung sowie Fragen der Existenzsicherung mitbedacht würden“*. Besonders sieht er hier die Relevanz von schulischen Themenbereichen für Geflüchtete infrage gestellt. Diese müssten sich an die Zielgruppe anpassen und danach fragen, inwieweit ein DaZ-Unterricht die Anpassung sinnvoll gestalten kann. Solche Erfahrungsfelder könnten nach Schroeder Lebenshilfe, (verbale sowie körperliche) Selbstverteidigung, die Erschließung der Umwelt, Gesundheit/ Fitness und als wesentlicher, aber auch kritischer Punkt die Erinnerungsarbeit sein.¹¹⁰ Schroeder merkt an, dass die erste Zeit in der Schule besonders „fluchtsensibel“ gestaltet werden müsse, problematisiert aber, dass gerade mit Integration in die Regelklasse keine Rücksicht mehr auf die individuellen Ausgangsbedingungen der Schüler*innen genommen werden würde. Daher sieht er individuelle Bildungspläne für die DaZ-Lernenden als besonders angemessen an, um eine Passung von Lernangebot und Individuum zu ermöglichen. Das bedeutet in diesem Konzept, anders als es in der Sächsischen Konzeption gedacht ist, dass die Schüler*innen selbst entscheiden, welche Fächer sie besuchen wollen und was sie auch neben dem Unterricht an Lernangeboten, wie bspw. Sportangebote, nutzen wollen.¹¹¹

Im Lehrplan finden sich direkte Bezüge zum Fach Gemeinschaftskunde, die sowohl explizit genannt als auch implizit erkennbar sind. Auffällig ist, dass in der aktualisierten

¹⁰⁸ Vgl. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, online verfügbar unter: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>, zuletzt besucht am 22.12.2018.

¹⁰⁹ Kniffka/ Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache, S. 72.

¹¹⁰ Vgl. Schroeder (2018): Die gängigen Angebote für junge Geflüchtete in der deutschen Schule, S. 80ff.

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 83ff.

Lehrplanaufgabe von 2018 im Gegensatz zur Vorgängerversion aus dem Jahr 2009 weniger Bezüge zu den Fächern des Regelunterrichts direkt genannt wurden.

Bereits innerhalb der allgemeinen Beschreibung der Aufgabe des DaZ-Lehrplans finden sich erste Bezüge zum Politikunterricht:

*„Integration bedeutet Teilhabe am **gesellschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Leben** außerhalb der Schule ebenso wie am Bildungsangebot innerhalb der Schule. [...] Gemeinsam tragen sie [Behörden und Lehrkräfte, Anm. A.B.] eine besondere Verantwortung dafür, wie Bildungsprozesse zu einer gelingenden Integration beitragen und sich bei allen Schülern ein **pluralistisches Verständnis** entwickelt.“¹¹²*

Das Entwickeln einer interkulturellen Handlungsfähigkeit ist eher implizit eine Aufgabe des GK-Unterrichts. Hier wird im Lehrplan auf die verschiedenen Herkunftsländer der DaZ-SuS aufmerksam gemacht, wobei die Erfahrungen der SuS zum Anlass genommen werden können, um die kulturelle Vielfalt der Klassengemeinschaft zu thematisieren. Zudem sollen die SuS dabei unterstützt werden, sich mit ihren „Mehrfachidentitäten“ auseinanderzusetzen.¹¹³

Als eines der fachdidaktischen Prinzipien innerhalb des Lehrplans DaZ gilt das Entwickeln einer sprachlichen Handlungsfähigkeit im Fachunterricht: *„Mit von Etappe zu Etappe zunehmender Bedeutung von Fach- und Bildungssprache steigt der Bedarf an Unterstützung bei der Entfaltung sprachlicher Handlungsfähigkeit im Fachunterricht.“¹¹⁴* Dabei zielt der DaZ-Unterricht aber nicht darauf ab, den Fachunterricht zu ersetzen. Vielmehr setzt dieser bei den *„alltagssprachlichen Ausdrucksweisen“¹¹⁵* an, welche *„Voraussetzung für den Erwerb von Fach- und Bildungssprache“¹¹⁶* seien. Dabei wird im DaZ-Unterricht das Verstehen von Fachtexten geübt, indem exemplarische Texte für das jeweilige fachliche Thema im DaZ-Unterricht Verwendung finden. In der aktualisierten Auflage des Lehrplans aus dem Jahr 2018 findet sich auch ein Passus zur Beachtung von etwaigen Fluchterfahrungen der SuS:

„Bei der Darstellung des eigenen Lebens ist gerade im Kontext Flucht darauf zu achten, dass biografische Themen mit traumatisierenden Erfahrungen verknüpft sein können und die Thematik daher besondere Sensibilität und Empathiefähigkeit seitens der Lehrer bedarf.“¹¹⁷

Auch dies scheint ein wichtiger Aspekt für den Politikunterricht zu sein, da gerade in Bezug auf das aktuelle Tagesgeschehen auch das Thema Flucht angesprochen wird bzw. werden könnte.

Ein starker, aber impliziter Bezug zum GK-Unterricht findet sich in Etappe II und III, da hier Meinungen und Wertungen formuliert werden sollen, was an dieser Stelle als besonders

¹¹² Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen DaZ, S. 6., Hervorhebungen A.B.

¹¹³ Vgl. ebd., S. 12.

¹¹⁴ Ebd., S. 11.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Ebd.

¹¹⁷ Ebd., S. 25.

wichtiger Aspekt benannt werden kann.¹¹⁸ Des Weiteren sollen die SuS das eigene Leben und ihre Zukunftsvorstellungen beschreiben, was ebenfalls Bezüge zum Gemeinschaftskundeunterricht aufzeigt. Im Bereich der sozialen Umwelt der Schüler*innen sollen diese Kenntnisse über den Freistaat Sachsen sowie Deutschland insgesamt erwerben, wobei auch hier auf den Politikunterricht verwiesen wird. Dies wird im LB 1 unter *„Berichten über Freizeitaktivitäten“* geführt.¹¹⁹ In Etappe II, LB 4 sollen direkt Texte des Regelunterrichts in den DaZ-Unterricht einfließen, um das Verstehen dieser Texte zu ermöglichen, wobei für das Fach Gemeinschaftskunde auch ein Vergleich mit dem Herkunftsland angeregt werden könne.¹²⁰ Ein „Klassiker“ des GK-Unterrichts findet sich auch in der zweiten Etappe, LB1 mit den *„Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens“*, wobei hier als Beispiele Rechte und Pflichten sowie das Jugendschutzgesetz angeführt wird.¹²¹ Dieser Aspekt findet sich auch im Lehrplan Mittelschule für die Klasse 9 im Lernbereich 3 *„Das Recht in der Bundesrepublik Deutschland“*.¹²²

In der dritten Etappe wird die Wichtigkeit der Vermittlung von Bildungssprache, auch im Fachunterricht, noch einmal verdeutlicht:

*„Die Vermittlung von Bildungssprache ist eine Aufgabe aller Unterrichtsfächer. Jeder Unterrichtsgegenstand, jede Aufgabe enthalten fachliche und sprachliche Anforderungen. Für einen erfolgreichen Lernprozess muss beides im Einklang sein: Begreifen, Durchdringen der Sache und der Sprache.“*¹²³

Es wird auch klargestellt, dass Fachwortschatzvermittlung Aufgabe des Fachunterrichts ist. Interessant ist, dass der einzige wirklich nicht monolingual geprägte Unterricht der DaZ-Unterricht ist bzw. sein kann, was in dieser Formulierung des Lehrplans für Vorbereitungsklassen (Etappe I, Lernbereich 1) deutlich wird: *„Signale des Interesses für die Herkunftssprachen der Schüler können dazu beitragen, das Vertrauen in die neue Umwelt zu stärken.“*¹²⁴ Immer wieder finden sich im Lehrplan Ansatzpunkte für den Einbezug der Herkunftssprachen der Schüler*innen. Beispielsweise finden sich diese innerhalb der Wortschatzarbeit, bei der die SuS ihre Beziehungen zwischen verschiedenen Sprachen im Sinne des Transfers nutzen sollen.¹²⁵ Ebenfalls wird eine Nähe zu den Herkunftssprachen beim Einbezug von Texten aus der Herkunftssprache¹²⁶ oder bei Bedeutungserklärungen

¹¹⁸ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen DaZ, S. 24, a. a. O., S. 32.

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 24.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 30.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 23.

¹²² Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2009): Lehrplan Mittelschule. Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung, Dresden, S. 7.

¹²³ Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen DaZ, S. 32.

¹²⁴ Ebd., S. 15.

¹²⁵ Vgl. ebd., S. 26.

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 30.

deutlich, wobei hier klar werden müsse, dass nicht immer eine direkte Übersetzung des Deutschen in die Herkunftssprache möglich sei.¹²⁷

An den Lehrplan für Vorbereitungsklassen schließen sich die Niveaubeschreibungen für die jeweilige Schulart an, welche als Diagnoseinstrument fungieren und angelehnt an die Bildungsstandards Deutsch der Kultusministerkonferenz (KMK) formuliert wurden.¹²⁸ Da für diese wissenschaftliche Arbeit nur der Mittelschulbereich relevant ist, wird im Folgenden auch nur auf die dazugehörigen Niveaubeschreibungen für die Sekundarstufe I (Sek. I) eingegangen. Diese sind ähnlich wie die Bildungsstandards formuliert und gelten als Anforderungen für alle SuS. Dabei orientierten sich die Niveaubeschreibungen für die Sek. I an den Bildungsstandards Deutsch für den Hauptschulabschluss am Ende der 9. Klasse und gelten als Bezugsgröße.¹²⁹ Bezugnehmend auf das individuelle Lerntempo wurden für das Erreichen der Niveaus keine Zeiten vorgegeben. Der Aufbau erfolgt in vier Stufen, wobei Stufe 4 das Zielniveau darstellt und die drei weiteren den Weg hin zum Ziel darstellen und „*Plateaus bei der Bewältigung der Aneignungsaufgaben*“¹³⁰ sind. Zur gezielten Förderung der Schüler*innen können die Niveaubeschreibungen herangezogen werden, indem diese auf dem jeweiligen Niveau in den klassischen Bereichen des Sprachlernunterrichts (Wortschatz, Lesen, Schreiben, Aussprache, Grammatik) bzw. im Bereich der Handlungs- und Verstehensfähigkeit sowie der „*Persönlichkeitsmerkmale*“ der Schüler*innen¹³¹ eingeordnet werden, sodass darauf aufbauend Fördermaßnahmen eingerichtet werden können. Durch die verschiedenen Bereiche wird auch deutlich, dass die Fördermaßnahmen der SuS individuell unterschiedlich sein können. Des Weiteren wird auch beachtet, dass sog. „*Seiteneinsteiger*innen*“ mitunter ein anderes Lerntempo haben als Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die bereits seit Beginn ihrer Schullaufbahn eine deutsche Schule besuchen. Damit wird bereits innerhalb der Niveaubeschreibungen Bezug auf die im ersten Teil beschriebene Problematik des Voraussetzens von Kenntnissen zur Bildungssprache genommen, welche Kniffka/ Siebert-Ott und Sturm anführten. Ob und inwieweit die Niveaubeschreibungen als Diagnoseinstrumente in den Schulen angewandt wurden, kann in dieser Arbeit nicht geklärt werden. Als Rahmenbedingung für den DaZ-Unterricht sind sie aber relevant, da sie ein Teil des Lehrplans für Vorbereitungsgruppen sind. Vor allem wird die Relevanz deutlich, da die Niveaubeschreibungen als Teil des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung verstanden werden, welche sich auf alle Fächer bezieht. Des Weiteren sollen sie Ansatzpunkt für die Kooperation mit den Fachlehrenden sein, um eine gezielte Förderung

¹²⁷ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen DaZ, S. 28.

¹²⁸ Vgl. Döll, Marion/ Reich, Hans H. (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I, Dresden: Sächsisches Bildungsinstitut, S. 3.

¹²⁹ Vgl. Döll/ Reich (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I, S. 5.

¹³⁰ Ebd.

¹³¹ Diese sind ebenfalls bezogen auf das Sprachenlernen und beinhalten die Freude/ Interesse am Lesen und Sprechen in Deutsch und der Herkunftssprache. Vgl. ebd., S. 30f.

der DaZ-Lernenden zu ermöglichen, wodurch auch die Sprachbewusstheit der Fachlehrer*innen erhöht werden soll.¹³² Aufgrund der Parallelität kann davon ausgegangen werden, dass die Niveaubeschreibungen daher ein adäquater Ersatz für die GER-Niveaus darstellen.

Die aktuellen Zahlen für Vorbereitungsklassen in Sachsen zeigen, dass im Schuljahr 2017/18 insgesamt „496 Vorbereitungsklassen mit rund 6.783 Schülerinnen und Schülern an öffentlichen Schulen eingerichtet“¹³³ wurden, wobei sich aktuell ein Rückgang verzeichnen würde (Stand: November 2018). Insgesamt würden damit ca. 9% der gesamten Schülerschaft eine DaZ-Klasse besuchen.¹³⁴ Es ist also eben kein „Sonderfall“, dass Schüler*innen mit DaZ an sächsischen Schulen unterrichtet werden. Durch die Aktualisierung des Lehrplans für Vorbereitungsklassen im August 2018 wird auch deutlich, dass von Seiten des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus den aktuellen Veränderungen durch den Anstieg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund seit dem Jahr 2015, vor allem durch verstärkte kriegerische Auseinandersetzungen auf globaler Ebene, Rechnung getragen wurde. In der Auswertung der Interviews wird sich zeigen, inwiefern diese Veränderungen auch in der Praxis angekommen sind.

3.2.2 Lehrplan Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung

In diesem Abschnitt wird der Sächsische Lehrplan für Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung für den Bereich Mittelschule herangezogen, um direkte oder indirekte Verweise auf eine Verbindung zu Aspekten, welche die DaZ-Schüler*innen im Wesentlichen betreffen können, aufzuzeigen. Dabei wird im Vorhinein bereits darauf hingewiesen, dass der Lehrplan nicht als Gesetz zu verstehen ist, bei dem jeder Punkt in Gänze „abgearbeitet“ werden muss, sondern er lediglich Anhaltspunkte dafür enthält, welche wesentlichen Aspekte Teil des Unterrichts in den jeweiligen Stufen sein können. Denn auch wenn die „Lernziele und Lerninhalte [verbindlich] sind“¹³⁵, haben Lehrkräfte einen gewissen Ermessensspielraum, was die konkrete Ausgestaltung bzw. die Inhalte betrifft. Trotz dieser Tatsache muss er als relevant eingestuft werden, da Lehrende häufig ihren Unterricht mit Bezug auf die Lehrplaninhalte planen und diesen durch die Anlehnung an den Lehrplan legitimieren. Daher soll an dieser Stelle auch auf ihn eingegangen werden.

Das allgemeine Ziel der Kommunikationsfähigkeit zeigt einen besonderen Bezug zum DaZ-Unterricht und ist relevant für eine Kooperation mit der DaZ-Lehrkraft. Dabei liegt aber in

¹³² Vgl. Döll/ Reich (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I, S. 9.

¹³³ Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Migration und Schule, online verfügbar unter: <https://www.schule.sachsen.de/1752.htm>, zuletzt besucht am 21.12.2018.

¹³⁴ Vgl. Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Migration und Schule.

¹³⁵ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2009): Lehrplan Mittelschule Gemeinschaftskunde, IV.

besonderer Verantwortung des GK-Unterrichts, die hier verwendete Fachsprache zu vermitteln. Des Weiteren erscheinen die Aspekte der Werteorientierung und Sozialkompetenz als allgemeine zu vermittelnde Kompetenzen als besonders wichtig.¹³⁶

Für den Einbezug von Mehrsprachigkeit der Schülerschaft in den GK-Unterricht scheinen sich die Beschreibungen zum fächerverbindenden Unterricht besonders zu eignen. Beispielsweise können die Perspektiven „Sprache und Denken“ oder „Individualität und Sozialität“ zum Anlass dafür genommen werden, die Herkunftsländer und/ oder -sprachen der Schülerschaft in den Unterricht mit einzubeziehen.¹³⁷ Da aber jede Schule hier selbst in der Verantwortung ist, fächerverbindenden Unterricht zu planen, kann nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit in diesen Teil auch immer gewährleistet ist.

Als Ziel verfolgt der Lehrplan GK „*das Leitbild des aktiven Bürgers in der Zivilgesellschaft*“¹³⁸, was in einem Dreischritt von Situationsanalyse, Urteilsfähigkeit und Steuerung i.S. der eigenen Interessen erfolgen soll.¹³⁹ Damit wird ein besonders hohes Ziel gesteckt, welches zu erreichen eine Herausforderung darstellen kann, zumal derzeit das Fach GK an Mittelschulen nur in den Klassenstufen 9 und 10 unterrichtet wird. Im Zweifelsfall bedeutet das für Schüler*innen, die mit dem Hauptschulabschluss die Schule verlassen, dass sie lediglich ein Jahr lang Gemeinschaftskundeunterricht besucht haben.

Der einzige deutliche Bezug zu interkulturellen Aspekten bzw. Bereichen, die sich außerhalb des deutschen politischen Systems abspielen könnten, finden sich im Wahlpflichtbereich 3: „*Politische Systeme im Vergleich*“.¹⁴⁰ Hier könnten die politischen Systeme der Herkunftsländer von DaZ-Schüler*innen in den Unterricht einbezogen werden. Da es sich aber um einen von vier Wahlpflichtbereichen handelt, ist es ebenfalls möglich, dass dieser Aspekt nicht in den Unterricht einfließt.

In der 10. Klasse öffnet sich der GK-Unterricht dann für europäische und globale Aspekte, was eine Beschäftigung mit Migrationsaspekten andeutet. Der Bereich „*Einblick gewinnen in die Perspektiven Jugendlicher in der EU*“ (LB 1)¹⁴¹ könnte als Ansatzpunkt für den Einbezug von Erfahrungen der Schülerschaft genommen werden. Im LB 2 findet sich dann auch unter dem Ziel „Sich positionieren zu Fragen globaler Zusammenarbeit“ der Unterpunkt „Migration“, wobei der Lernbereich den Aspekt der „*Globale[n] Zusammenarbeit für Frieden, Sicherheit und*

¹³⁶ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2009): Lehrplan Mittelschule Gemeinschaftskunde, VII f.

¹³⁷ Vgl. ebd., IX.

¹³⁸ Ebd., S. 2.

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 2f.

¹⁴⁰ Vgl. ebd., S. 8.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S. 9.

*nachhaltige Entwicklung*¹⁴² in den Vordergrund rückt. Hier ist ein starker Bezug zu globalen Institutionen, wie NATO und UN, gegeben.

Erschreckend ist, dass keinerlei konkrete Worte zum Einbezug von Mehrsprachigkeit oder interkultureller Bezüge vorhanden sind, wobei, wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln ersichtlich wurde, dass Mehrsprachigkeit, Schüler*innen mit anderen Herkunftssprachen und verschiedenen Kulturen bereits für die Schule seit über 25 Jahren bekannt sind. Des Weiteren finden sich keinerlei Bezüge zum Fach DaZ, lediglich ist mancherorts die Rede von „Mehrperspektivität“ in der Bemerkungsspalte, aber auch hier liegt es abermals im Ermessensspielraum der Lehrkraft, inwieweit dies zugunsten mehrsprachiger SuS ausgelegt wird. Im praktischen Teil wird sich zeigen, inwiefern die hier angesprochenen Lehrplaninhalte auch als wichtig für einen Unterricht mit DaZ-Schüler*innen erachtet werden.

3.2.3 GPJE-Standards

Das Ziel der politischen Bildung ist es laut Detjen et al., politische Mündigkeit *aller* Schüler*innen zu erreichen, wobei dies nicht nur Aufgabe des Politikunterrichts, sondern jedes Unterrichtsfachs sei. Des Weiteren wird der fächerübergreifenden Kooperation ein hoher Stellenwert bemessen, da der Politikunterricht in besonderem Maße dazu angehalten sei, die in den anderen Fächern besprochenen Aspekte der politischen Bildung zusammen- und weiterzuführen.¹⁴³ Ein besonders starker Bezug findet sich dann in der Beschreibung der Kerninhalte des Fachs politischer Bildung, welche durch einen „*umfassenden Politikbegriff*“¹⁴⁴ gekennzeichnet sind. Hierbei werden neben Politik im engeren Sinne auch „*Fragen und Probleme gesellschaftlichen Zusammenlebens*“ thematisiert, wobei gerade auch „*Pluralismus*“ und „*interkulturelle Differenz*“¹⁴⁵ Teil derselben sind. Diese Aspekte sind jedoch keine losgelösten Themenbereiche, sondern immer abhängig von der Lerngruppe in einen Fokus zu setzen und zudem auf den drei Ebenen der Konkretisierung (aktuelle politische Ereignisse/ mittel- und langfristige Problemlagen/ grundlegende Vorstellungen des Zusammenlebens) anwendbar.¹⁴⁶ Im Bereich der politischen Handlungsfähigkeit findet sich als eines der Ziele die Formulierung: „*mit kulturellen, sozialen und geschlechtsspezifischen Differenzen reflektiert umgehen, was Toleranz und Offenheit, aber auch kritische Auseinandersetzung einschließen*

¹⁴² Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2009): Lehrplan Mittelschule Gemeinschaftskunde, S. 10.

¹⁴³ Vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 9.

¹⁴⁴ GPJE (2004): Bildungsstandards, S. 10.

¹⁴⁵ Ebd., S. 11.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., zu den Ebenen des Politischen auch vgl. Sander et al. (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 113. In diesem Band finden sich ebenfalls Überlegungen zum Unterricht mit heterogenen Lerngruppen, wobei sich u.a. auch auf SuS mit Migrationshintergrund bezogen wird.

kann.“¹⁴⁷ Innerhalb der Standards für den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule nach der 4. Klasse wird diesbezüglich formuliert, dass die SuS mit den o.g. Differenzen umgehen und eine eigene Sichtweise entwickeln sowie Kompromisse schließen können sollen.¹⁴⁸ Erweitert werden die Kompetenzen dann durch die Standards, welche am Ende der Sek. I zu erreichen sind. Hier findet sich im Bereich der politischen Handlungsfähigkeit nun die Bestrebung, dass die SuS mit den eingangs analysierten kulturellen Differenzen reflektiert umgehen können, um Konflikten problemlösend gegenüberzutreten.¹⁴⁹

Es ist also festzuhalten, dass in den von der GPJE erstellten Bildungsstandards implizite Bezüge zu den Bereichen Migration, Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt gegeben sind, aber eine explizite Beachtung derselben nicht aufscheint. Ein Grund dafür kann darin gesehen werden, dass die hier formulierten Bildungsstandards, wie auch der GK-Lehrplan eher offen formuliert ist und daher Spielräume für eine eigene Interpretation zulässt. Eine konkrete Stellungnahme der GPJE zum Thema „Politische Bildung für Flüchtlinge“, welche Ende 2015 herausgegeben wurde, lässt dennoch erkennen, dass politische Bildung als zentraler Bereich der Bildung von DaZ-Schüler*innen betrachtet wird: „[...] die GPJE [sieht] politische Bildung als durchgängige und zentrale Aufgabe der schulischen Betreuung von Flüchtlingskindern in Vorbereitungsklassen und im Regelschulsystem an.“¹⁵⁰ Hierbei setzt die GPJE einen Schwerpunkt auf das Demokratielernen, um „die Wertebasis und die Institutionen unserer freiheitlichen Grundordnung dauerhaft und gefestigt in den Köpfen und den Herzen unserer Bürgerschaft zu verankern“.¹⁵¹ Hiermit zeigt sich, dass die GPJE als Forschungsgemeinschaft durchaus die Wichtigkeit der Einbeziehung von politischer Bildung in die Vorbereitungsklassen bzw. eine besondere Förderung der DaZ-SuS im Hinblick auf politische Bildung bereits im Jahr 2015 erkannt hat. Gleichzeitig wird durch die Stellungnahme aber auch ersichtlich, dass zum damaligen Zeitpunkt noch keine Begleitforschung zu diesem Themenbereich vorhanden war.¹⁵² Im Folgenden wird sich daher angeschaut, inwieweit Aspekte (inter)kultureller Bildung, Migrationsbildung und der sog. „Politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ in die politische Bildung eingeflossen sind sowie welche Adressaten hier im Fokus standen.

¹⁴⁷ GPJE (2004): Bildungsstandards, S. 17.

¹⁴⁸ Vgl. ebd., S. 19.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 23.

¹⁵⁰ Sprecherkreis der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Stellungnahme der GPJE zum Thema „Politische Bildung für Flüchtlinge“ vom 14.11.2015, online verfügbar unter: http://gpje.de/wp-content/uploads/2017/01/Stellungnahme_pB_Integartion_2015.pdf, zuletzt besucht am 02.01.2019.

¹⁵¹ Stellungnahme der GPJE zum Thema „Politische Bildung für Flüchtlinge“ vom 14.11.2015.

¹⁵² Vgl. ebd.

3.3 Um was geht es?

In diesem Abschnitt werden die wesentlichen Konzepte der Bildungsdimension im Zusammenhang mit Migration beschrieben. Nach einer allgemeinen Einführung in den Bereich „Lernen in der Migrationsgesellschaft“ folgt eine thematische Fokussierung auf den Bereich der politischen Bildung, welche durch die DaZ-Perspektive zum Thema „Sprache im Fach“ kurz ergänzt wird. Damit soll erreicht werden, die im Wesentlichen dem Unterrichtsgeschehen zugrundeliegenden Konzepte zu umreißen, die eventuell im praktischen Teil wiederzufinden sein werden.

3.3.1 Lernen in der Migrationsgesellschaft

Wie kann und soll Lernen in einer Gesellschaft gestaltet sein, welche multikulturell ist? Mit dieser Frage beschäftigt sich die interkulturelle Pädagogik¹⁵³ bzw. Migrationspädagogik. Historisch gesehen nahm die Debatte um eine Beschulung von SuS mit Migrationshintergrund ihren Anfang in der sog. „Ausländerpädagogik“. Diese sah primär die Aufgabe in einer einseitig orientierten sprachlichen Kompensationsleistung mit dem vorrangigen Ziel einer schnellen Eingliederung in die Gesellschaft.¹⁵⁴ Der Glaube an eine schnelle Remigration der Gastarbeiter*innen führte zu dem Schluss, dass temporäre schulische Maßnahmen ausreichend wären. Schnell wurde in der Debatte aber deutlich, dass dieser Weg aussichtslos blieb, weshalb eine Veränderung hin zu einer „interkulturellen Pädagogik“ in den 1980er Jahren erfolgte. In diesem Ansatz wird die kulturelle Differenz als Ausgangspunkt für eine Betrachtung fokussiert, wobei nach Sturm auch diese binäre Codierung als kritisch anzusehen ist.¹⁵⁵ Anders erfolgt dies Arnd-Michael Nohl zufolge bei Wolfgang Nieke, der mit seinem interkulturellen Ansatz einen Kulturbegriff einbringt, welcher Kultur als das beschreibt, *„über das man nicht nachdenkt, sondern in dem man lebt“*¹⁵⁶ und damit eine an der Lebenswelt orientierte Dimension mit in den Diskurs bringt.

Dorothea Bender-Szymanski et al. machen die Relevanz von interkultureller Kompetenz für die Schule deutlich. In ihrem Aufsatz betrachten sie kulturbezogene Konflikte in mehrsprachigen Klassen als besonders wichtigen Aspekt für junge Lehrkräfte. Dabei beschreiben sie einen kulturellen Konflikt als *„individuelle[n] kognitive[n] Konflikt, der entsteht, wenn kulturell Unvertrautes mit dem bisher Vertrauten nicht in Einklang gebracht werden*

¹⁵³ Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den wesentlichen Strömungen der interkulturellen Pädagogik kann hier aus Platzgründen nicht erfolgen. Vertieft sei aber Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 2., erw. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt anzuführen, der eine detaillierte Übersicht über die Geschichte und den Verlauf der unterschiedlichen Richtungen der interkulturellen Pädagogik gibt.

¹⁵⁴ Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache, S. 160.

¹⁵⁵ Vgl. Sturm (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule, S. 98ff.

¹⁵⁶ Vgl. Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 2., erw. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 65.

kann“¹⁵⁷. Hierbei zeige sich die Wichtigkeit von Kommunikation über die eigenen Erfahrungen durch einen Kulturkontakt, um eine „*selbstreflexive kulturelle Identität*“¹⁵⁸ zu entwickeln und Missverständnisse aufzulösen. Dieser kulturelle Dialog sei aber besonders schwierig, weil sich eben schnell Missverständnisse ergeben würden, er sei aber gleichzeitig unerlässlich.¹⁵⁹ Relevant für eine gelingende Kommunikation sei den Autor*innen zufolge eine Akzeptanz der anderen kulturellen Sichtweisen, welche sie als „*kulturell gleichwertige Konstruktionen von Wirklichkeit*“¹⁶⁰ bezeichnen. Dabei sei zu beachten, nicht nur die andere Kultur als differentiell zu betrachten, sondern vor allem die eigene kulturell verankerte Perspektive sichtbar zu machen und kritisch zu hinterfragen, weil sie für das Ausbilden kultureller Konflikte verantwortlich sei. Dabei tritt besonders die Aushandlung von Konflikten i.S. von „*Interkulturalitätsstrategien*“¹⁶¹ in den Vordergrund. Um das Bewusstsein für eigene kulturelle Betrachtungsmuster aufzudecken und zu bearbeiten, bedarf es den Autor*innen zufolge der „*Irritation der bestehenden kognitiven Struktur*“¹⁶², welche beispielsweise durch kontrastive Verfahren oder „*Verblüffung*“¹⁶³ ausgelöst werden könne. Ziel ist schlussendlich, hierauf aufbauend Missverständnisse aufzulösen und die Konsequenzen dieser aufzuzeigen, um für reale Situationen die Voraussetzungen zu schaffen, Problemlösungsstrategien bei kulturellen Disparitäten zu ermöglichen.¹⁶⁴

Dabei wird das interkulturelle Lernen als „*Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsdisciplinen und Lehr-Lern-Prozesse*“¹⁶⁵ verstanden. Mit sieben „Leitbegriffen“ interkulturellen Lernens zeigt Alfred Holzbrecher Themenbereiche und didaktische Ansätze auf, die für den Unterricht nutzbar gemacht werden können. Innerhalb des Bereiches „Diversität der Lebenswelten“ wird einerseits der aktuelle Bezug dazu, wie wir in unserer Gesellschaft mit Diversität umgehen, thematisiert. Andererseits soll auch historisch aufgezeigt werden, dass eine Vielfalt der Gesellschaft bereits ein jahrhundertlanges Phänomen ist. In diesem Bereich wird zudem deutlich, dass auch „*die eigene Konstruktion von Wirklichkeit*“¹⁶⁶ beeinflusst, wie bzw. was wir als „fremd“ ansehen.¹⁶⁷ Unter dem Leitbegriff der „Bürgergesellschaft“ subsumiert Holzbrecher u.a. die thematischen Bereiche „*Lernen für Europa*“ und „*Menschenrechtspädagogik*“, welche sich besonders gut für den Politikunterricht eignen würden. Beide haben gemein, dass

¹⁵⁷ Bender-Szymanski, Dorothea/ Hesse, Hermann-Günter/ Göbel, Kerstin (2000): Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkungen auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: Gogolin, Ingrid/ Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Opladen: Leske + Budrich, S. 214.

¹⁵⁸ Bender-Szymanski et al. (2000): Akkulturation in der Schule, S. 214.

¹⁵⁹ Vgl. ebd. S. 215.

¹⁶⁰ Ebd., S. 228.

¹⁶¹ Ebd., S. 229.

¹⁶² Ebd., S. 241.

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 241f.

¹⁶⁵ Holzbrecher, Alfred (2014): Interkulturelles Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 351.

¹⁶⁶ Holzbrecher (2014): Interkulturelles Lernen, S. 352.

¹⁶⁷ Vgl. ebd.

„Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden [...] Bedingung für die Entwicklung einer Zivilgesellschaft“¹⁶⁸ ist, deren Ausbildung hier fokussiert wird. Mittels Sprache wird Identität konstruiert. Aus diesem Grund kommt dem Leitbegriff „Kommunikation“ ein besonderer Stellenwert zu, da in Sprache immer auch das kulturelle Gut durch verbale und nonverbale Zeichen mittransportiert wird. Vor allem nichtsprachliche Zeichen sieht Holzbrecher als hochrelevant an, da sie durch die immer stärker durch die Globalisierung miteinander verflochtene Welt als wichtige Kommunikationsmittel dienen würden. In diesem Kontext ist auch der Leitbegriff „Globalisierung“ zu sehen, wobei es hierbei um das Erkennen des Zusammenhangs von Prozessen im eigenen Umfeld und den weltweiten Prozessen geht. Ein weiterer didaktischer Ansatz thematisiert die Fremdwahrnehmung mittels Bilder, die bereits in unseren Köpfen sind und will diese zum Ausgangspunkt unterrichtlichen Handelns machen. Im Bereich der Wertfragen seien besonders die beiden sich gegenüberstehenden Ansätze des Kulturrelativismus und Universalismus prägend.¹⁶⁹ Der Kulturrelativismus erscheint für Wertfragen sinnvoller, da er *„vor dem Hintergrund des Postulats der Gleichwertigkeit der Kulturen [...] ein Erkennen der Begrenztheit der eigenen Wahrnehmung [...] beinhaltet.“*¹⁷⁰ Dies sei aber dem Autor zufolge bei religiösen Werten besonders schwierig. Im Bereich der Ansätze zu Kultur solle es vor allem darum gehen, die oft verwendete Kugelmetapher zugunsten einer Gewebemetapher umzukonstruieren, da sie es ermöglicht, auch Vermischungen mitzudenken und es keine klar festgelegten Grenzen gibt, wo eine Kultur „endet“ und eine andere „beginnt“. Hier könne als ein interessantes Feld auch das Weltkulturerbe in den Unterricht einbezogen werden, da es kulturelles in seinen verschiedenen Ausprägungsformen deutlich macht und Möglichkeit zum Begreifen davon, was Kultur ausmacht, gibt. Daneben sei kulturelle Bildung als Sammelbegriff für verschiedene pädagogische Konzeptionen zu beschreiben, welcher hier als *„kreativ-ästhetische pädagogische Arbeit“*¹⁷¹ doch sehr vage beschrieben ist.¹⁷²

Nach Holzbrecher sei sich zudem in besonderer Weise davor zu schützen, kulturelle Differenzen zu überhöhen, indem überall nur noch kulturelle Unterschiede gesehen und dafür andere wichtige Bedingungen außer Acht gelassen werden. Schlussendlich sei die

¹⁶⁸ Holzbrecher (2014): Interkulturelles Lernen, S. 353.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S. 353ff.

¹⁷⁰ Ebd., S. 355.

¹⁷¹ Ebd., S. 357.

¹⁷² Nach Karl Ermert sei kulturelle Bildung vor allem für die Befähigung zur kulturellen Partizipation vonnöten: *„Im Ergebnis bedeutet kulturelle Bildung die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt.“* Diese sei unerlässlich für die Allgemeinbildung. Vgl. Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dossier Kulturelle Bildung, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=all>, zuletzt besucht am 27.12.2018.

Wertschätzung der Herkunftssprachen der Schülerschaft ein zentraler Bezugspunkt, um ein motivierendes Klassenklima zu erzeugen.¹⁷³

Erweiterte Ansätze der interkulturellen Pädagogik sind beispielsweise die reflexive interkulturelle Pädagogik, die Migrationspädagogik und die Diversitypädagogik. Dem Bereich der Migrationspädagogik ist u.a. Paul Mecheril zuzuordnen, welcher, wie in den Beschreibungen zu der Konstruktion des Begriffs Migration deutlich geworden ist, hier eine Differenzperspektive als vordergründig ansieht. Ebenso verhält es sich bezugnehmend auf den Begriff der Kultur bzw. kultureller Bildung, welche er als zu unscharf empfindet. In seinen Ansatz fließen die bereits beschriebenen Ansichten zum Begriff Migration verstärkt ein, wobei der Fokus auf der Differenzlinienziehung und seinen Folgen liegt. Schlussendlich soll seine Pädagogik rassismuskritisch sein. Auch er entwerfe eine Definition von „interkultureller Kompetenz“, welche er allerdings „reflexive Haltung“ nenne, da interkulturelle Kompetenz meist nur auf die Wissensanhäufung über Kulturen aus sei. Seine reflexive Haltung hingegen ist durch das Wissen um Machtverhältnisse und einen den Kulturbegriff kritisch reflektierten Blick gekennzeichnet.¹⁷⁴ Mit dem Ziel einer „Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit“¹⁷⁵ macht Mecheril deutlich, dass neben der Zugehörigkeit zum Herkunftsland mit Bezug auf die „nation-ethno-kulturellen“ Merkmale sich die Migrationsanderen natürlich auch dem Aufnahmeland zugehörig fühlen (können).¹⁷⁶ Statt einer Integration, welche im migrationspädagogischen Ansatz kritisch hinterfragt wird, sei eine Inklusion *aller* als Ziel zu erreichen.¹⁷⁷

Die Diversity-Pädagogik sucht die Möglichkeit, verschiedene Differenzlinien miteinander in Verbindung zu setzen, ohne sie jedoch als Additive zu verstehen. Intersektionalität, welche als Mehrfachzugehörigkeit verstanden werden kann, kann eben nicht einfach miteinander addiert werden, um anzudeuten, inwiefern jemand wegen seiner Zugehörigkeit beispielsweise als Frau und wegen des Migrationshintergrunds Benachteiligung erfährt, „*sondern [die Mehrfachzugehörigkeiten, A.B.] gehen eine Verbindung ein, die ihre eigene Qualität hat.*“¹⁷⁸ Damit wird deutlich, dass die in den Anfängen der Intersektionalitätsforschung betrachtete Additivität zugunsten einer Überlappung der Zugehörigkeiten ersetzt wurde, da es eher zu einer Verzahnung denn zu einer Aufsummierung kommen würde.¹⁷⁹

¹⁷³ Vgl. Holzbrecher (2014): Interkulturelles Lernen, S. 357f.

¹⁷⁴ Vgl. Nohl (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik, S. 135f.

¹⁷⁵ Mecheril (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/ Basel: Beltz, S. 220, zit. in Nohl (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik, S. 137.

¹⁷⁶ Vgl. Nohl (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik, S. 136f. und Mecheril (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, S. 220f., wobei Mecheril an diesem Punkt vor allem die Idee der Anerkennung nach Axel Honneth kritisch hinterfragt.

¹⁷⁷ Vgl. Jeuk (2018): Deutsch als Zweitsprache in der Schule, S. 111.

¹⁷⁸ Nohl (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik, S. 138.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., S. 138f.

Im Übrigen ist zu betonen, dass dieser Ansatz deutlich macht, dass er für *alle* wie auch immer gearteten Gruppenzugehörigkeiten relevant ist, wohingegen die bereits zuvor beschriebenen Ansätze immer den Migrationsaspekt und eine damit verbundene Andersartigkeit, wie in diesen Fällen die der kulturellen Zugehörigkeit, in den Vordergrund gerückt haben.¹⁸⁰ Die Diversity-Pädagogik nimmt den Intersektionalitätsansatz in sich auf und formuliert als Ziel eine diskriminierungssensible und an Vielfalt orientierte Pädagogik.

„Während ein intersektioneller Ansatz vor allem die Subjektivität und Identität des Einzelnen in den Blick nimmt, erheben Diversity-Konzepte den Anspruch, die Mehrheitsdimensionalität von Kulturen im Kontext von Selbst- und Fremdzuschreibungen mit gesellschaftsstrukturellen Aspekten sozialer Ungleichheit zu verbinden.“¹⁸¹

In den Ausführungen zu den verschiedenen Diversity-Konzepten von Ulrike Hormel & Albert Scherr wird deutlich, wie different Identität konstruiert wird und welche unterschiedlichen Institutionen dabei in den Blick geraten¹⁸², wobei Identität als „Herstellungsleistung“¹⁸³ verstanden wird. Des Weiteren gebe es ebenfalls Ansätze von Diversity, die auch politische Orientierungen betrachten, welche „von zentraler Bedeutung für soziale Verortungen und Abgrenzungen sein können“¹⁸⁴. Dabei sei das Ziel der Diversity-Pädagogik nach Susann Gessner, neben der Bewusstmachung für Konvergenzen und Divergenzen auch diskriminierende Praxen aufzudecken sowie die Hoffnung auf eine homogene Gesellschaft zugunsten der Anerkennung der Vielfalt als eine Ressource zu begreifen.¹⁸⁵ Hormel/ Scherr sehen die Diversity-Pädagogik daher als Weiterentwicklung des reflektierten interkulturellen Ansatzes an.¹⁸⁶

Nohl selbst entwickelt einen wissenssoziologischen Ansatz der „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“, welche als Ziel eine interkulturelle Sozialisation, Bildung und Erziehung hat, wobei diese sowohl „selbstläufig“¹⁸⁷ stattfände, als auch innerhalb der Schule zu vermitteln sei.¹⁸⁸ Statt des Begriffs der Kultur setzt er den Milieubegriff an, weil mit diesem die Mehrdimensionalität deutlicher hervortreten würde und somit aus der interkulturellen Pädagogik eine allgemeine Pädagogik werden könne.¹⁸⁹

¹⁸⁰ Selbstverständlich gibt es auch innerhalb dieses Ansatzes kontroverse Ansichten darüber, wie Überlappungen der Mehrfachzugehörigkeiten zu verstehen sind. Auf diesen Aspekt kann im Folgenden aber nicht weiter eingegangen werden. Vgl. dazu Nohl (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik, S. 139ff.

¹⁸¹ Gessner, Susann (2014): Politikunterricht als Möglichkeitsraum. Perspektiven auf schulische politische Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 34.

¹⁸² Vgl. Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 205.

¹⁸³ Hormel/ Scherr (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, S. 206.

¹⁸⁴ Ebd., S. 207.

¹⁸⁵ Vgl. Gessner (2014): Politikunterricht als Möglichkeitsraum, S. 35f.

¹⁸⁶ Vgl. Hormel/ Scherr (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, S. 208.

¹⁸⁷ Nohl (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik, S. 247.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 145f., a. a. O., S. 241f.

¹⁸⁹ Vgl. ebd., S. 159.

3.3.2 Politikunterricht in der Migrationsgesellschaft

Wie muss nun der Politikunterricht gestaltet sein, um den vielfältigen pädagogischen Ansätzen gerecht zu werden und inwiefern hat die politische Bildung diese Konzepte bereits inkorporiert?

Gerade im Bereich der politischen Bildung kommt immer wieder die Debatte darüber in Gang, in welchem Verhältnis politische Bildung zu anderen Disziplinen wie der Demokratiebildung, der ökonomischen Bildung oder wie in diesem Fall der interkulturellen Bildung zu sehen ist. Tilman Grammes bezeichnet interkulturelle Bildung beispielsweise als „*Bindestrich-Politikdidaktik*“¹⁹⁰, um auf ihre marginalisierte Stellung aufmerksam zu machen. Einen problematisierenden Zugang auf die eher dünne Beachtung der interkulturellen Pädagogik in den Fachdidaktiken allgemein suchen Hans Reich et al. in ihrem im Jahr 2000 erschienenen Band „*Fachdidaktik interkulturell*“. Vor allem sei das Problem die fehlende Orientierung an der Fachlichkeit der jeweiligen Disziplinen. Die Uneinheitlichkeit und der schwierige Zugang zu den verschiedenen Konzepten der interkulturellen Pädagogik erschwere zudem das Einbeziehen in den Fachunterricht. Statt eines in den Schulen üblichen fächerübergreifenden Unterrichts bzw. Projektunterrichts streben die Autoren einen direkten Einbezug von interkulturellen Themen in alle Unterrichtsfächer an. Dabei machen sie den Anfang für einen interdisziplinären Dialog, welcher bis heute als ungeschlossen gilt. Allerdings kann für den heutigen Zeitpunkt konstatiert werden, dass sich die politische Bildung nun vermehrt mit interkulturellen Aspekten befasst hat – was im Folgenden aufgezeigt wird.

Wie auch in der allgemeinen Pädagogik nahm man sich in der Politikdidaktik in den 70er Jahren der „Ausländerpädagogik“ an, welche besonders eine politische „Aufklärung“ zur „Auswanderungsproblematik“ beinhalten sollte, die nur für deutsche Schüler*innen gedacht war. Demgegenüber sollte Politikunterricht für die „Gastarbeiterkinder“ „*die spezifische «Identitätsproblematik» [...] und die Notwendigkeit, sich für «das eine oder andere Land» entscheiden zu müssen*“¹⁹¹ zum Inhalt haben. Diese Sichtweise veränderte sich dann in den 80ern mit der Wende hin zur interkulturellen Pädagogik, die keine Trennung von „deutschen“ und „nichtdeutschen“ SuS mehr vorsah. Hierbei müssten Kuno Rinke zufolge aber verschiedene Ansätze unterschieden werden, denn auch in dieser Zeit gab es teilweise noch die Formulierung von getrennten Zielen für den politischen Unterricht. Es bildeten sich zugleich Ansätze eines interkulturellen Lernens aus, welche gleiche Ziele für *alle* SuS vorsahen. Auch diese Ziele und ihre Erreichungsmöglichkeiten im Unterricht sahen je nach Autor*in sehr unterschiedlich aus, bspw. seien „*Empathie; [...] kultureller Respekt; [...]*

¹⁹⁰ Däuble, Helmut (2000): Auf dem Weg zum Bundesrepublikaner. Einwanderung – kollektive Identität – politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 88, zit in: Gessner (2014): Politikunterricht als Möglichkeitsraum, S. 46.

¹⁹¹ Rinke, Kuno (2000): Politische Bildung. In: Reich, Hans H./ Holzbrecher, Alfred/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen: Leske + Budrich, S. 98.

*Perspektivwechsel*¹⁹² oder auch „*Entwicklung einer Ich-Identität*“¹⁹³ zentrale Ziele des interkulturellen Politikunterrichts. In den 90ern entwickelte sich dann eine Debatte darüber, ob nicht statt eines interkulturellen ein antirassistisches Lernen im Politikunterricht erfolgen sollte. Dieses Umdenken war eine Reaktion auf die in den 90er Jahren aufflammenden rassistischen Bewegungen, motiviert durch den Glauben, dass das interkulturelle politische Lernen keine Wirkung gezeigt habe.¹⁹⁴ Auch hier zeigt sich also eine Parallele zum Umdenken in der allgemeinen Pädagogik, welche sich, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, auch zu diesem Zeitpunkt neu ausrichtete. Ebenso war für die politischen Bildung zu beobachten, dass eine einseitige Ausrichtung auf „Kultur“ nicht zweckmäßig erschien, um Lernen in einer vielfältigen Gesellschaft zu ermöglichen. Dabei bestünden Ansätze, die das interkulturelle zugunsten des antirassistischen Lernens ersetzen wollten sowie neue, beide Ansätze verbindende Konzeptionen oder Ideen, die ein Nebeneinander beider Bereiche vorsahen. Da aber auch wieder eine Debatte um die Deutung des (Anti-)Rassismusbegriffs entstand, sind auch die Ansätze inhaltlich sehr unterschiedlich ausgeprägt, wobei einige einen sehr weiten, andere eher einen verengten Rassismusbegriff nutzten.

Rinke formuliert für seinen eigenen interkulturellen Politikunterricht, dass antirassistisches Lernen mit einem Rassismusbegriff, welcher Rassismus als Teil von Diskriminierung betrachtet und als Ziel die „*Überwindung von Diskriminierung*“¹⁹⁵ habe, keinen eigenen Lernbereich des Antirassismus bräuchte, sondern dem interkulturellen Lernen inhärent sei. Wenn die Frage danach gestellt wird, was interkulturelles politisches Lernen heißt, muss nun ebenfalls wieder danach unterschieden werden, welche Definition von „Politik“ es in der Politikdidaktik gibt bzw., was der Inhalt des Politikunterrichts sein soll.¹⁹⁶ Rinke wirbt für einen integrativen Politikunterricht und sieht neben dem Einbeziehen einer kulturellen Dimension aber vor allem, dass „*aus interkulturellem Lernen erst dann Politische Bildung [wird], «wenn darin tatsächlich die Substanz des Politischen in vieldimensionaler systematischer Auslotung zentrales Thema ist»*, dh. vor allem in seinen sozialen und ökonomischen Bedingungen und Folgen.“¹⁹⁷

Als unterrichtliche Anknüpfungspunkte dafür seien die menschlichen Schlüsselprobleme in Anlehnung an Wolfgang Hilligen besonders fruchtbar, um Grundlagen für das menschliche

¹⁹² Rinke (2000): Politische Bildung, S. 100.

¹⁹³ Ebd., S. 101.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., S. 101f.

¹⁹⁵ Ebd., S. 105.

¹⁹⁶ Vgl. dazu Pohl, Kerstin (2004): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, Schwalbach: Wochenschau Verlag.

¹⁹⁷ Claußen, Bernhard (1993): Von der nationfixierten Systemapologetik zum interkulturellen Lerndiskurs. Historisch-systematisch orientierte Anmerkungen zu paradigmatischen Wandlungstendenzen in der Politischen Bildung. In: Voigt, Gerhard (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Eine Antwort der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften auf den Realitätsverlust der politischen Kultur Mitteleuropas, Hannover: Unesco-Club für die Unesco-Schule am Maschsee, S. 70, zit. nach Rinke (2000): Politische Bildung, S. 107, Hervorhebung A.B.

Zusammenleben zum Ausgangspunkt des interkulturellen Lernens machen zu können. Das Ziel sollte dann „mit dem Zweck der Gewinnung von Handlungskompetenz im interkulturellen Kontext verbunden sein.“¹⁹⁸ Eine weitere Möglichkeit sieht er in Hermann Gieseckes Konzeption, in der Politik als Konflikt gesehen wird, wobei seine Kategorien gut für den interkulturellen Politikunterricht angewendet werden können. Wichtig sei aber vor allem, dass sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede des Zusammenlebens thematisiert werden sollten. Dabei gehe es jedoch nicht darum, wieder Differenzlinien zu öffnen und Othering zu betreiben, sondern Vielfalt als Normalität zu begreifen. Hierbei muss der Politikunterricht die Menschenrechte als Grundlage nehmen, welche in ihrer Kontroversität behandelt werden müssen und die Ausbildung einer Konfliktregelungskompetenz als Ziel erreichen.¹⁹⁹

Hanna Kiper nennt konkrete Themenbereiche für interkulturelle politische Bildung, fragt aber gleichwohl nach der Relevanz derselben für mehrsprachige SuS, da sie kaum eine Wirkung für sie gezeigt haben. Vielmehr bräuchten SuS mit Migrationshintergrund „Hilfen bei der Bewältigung ihrer vielfältigen Probleme“²⁰⁰, wobei hier besonders „die realen Erfahrungen von Jugendlichen aufgegriffen werden“²⁰¹ müssten.

Kritisch äußert sich zudem Wolfgang Sander zur interkulturellen Pädagogik und merkt an, dass vor allem viel dazu publiziert wurde, aber bisher unklar sei, welche Vorstellungen beispielsweise Jugendliche mit Migrationshintergrund überhaupt zu Politik haben, womit ein wesentlicher Aspekt politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft für ihn bisher noch nicht betrachtet wurde.²⁰²

Mit der Behandlung der Menschenrechte in der politischen Bildung beschäftigt sich Sabine Achour, indem sie diese in einen Zusammenhang mit Grundwerten und Grundrechten bringt. Dabei konzipiert sie einen Ansatz, der eine Verbindung von Menschenrechts- und Wertebildung für den Politikunterricht herstellt und diesen als Aushandlungspunkt für unterrichtliches Handeln vorsieht.²⁰³ Sie zeigt die problematische Praxis der Kulturunterscheidung durch beispielsweise die Leitkulturdebatte als aktuelles Feld auf, in der noch immer davon ausgegangen werde, dass besonders Wertunterschiede zwischen Migrationsanderen und Deutschen vorherrschen würden. Auf dieser Grundlage käme es zu Ausgrenzungen, die wiederum zu verbalen oder körperlichen Angriffen und damit zu Menschenrechtsverletzungen führen würden. Damit zeige sich auch die deutsche Gesellschaft

¹⁹⁸ Rinke (2000): Politische Bildung, S. 109.

¹⁹⁹ Vgl. ebd., S. 112ff.

²⁰⁰ Gessner (2014): Politikunterricht als Möglichkeitsraum, S. 46.

²⁰¹ Ebd.

²⁰² Vgl. ebd., S. 48f.

²⁰³ Vgl. Achour, Sabine (2016): Menschenrechtsbildung und Wertevermittlung – Wie aus Werten „gutes Recht“ wird. In: Molthagen, Dietmar/ Schöne, Thilo (Hrsg.): Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft, Bonn: Verlag J. H. W. Dietz, S. 115ff.

als eine, die Menschenrechtsverletzungen begehe, was auch im Unterricht als Teil einer antirassistischen Bildung verstanden werden müsse. Menschenrechte sollten hierbei als Handlungsmaßstab verstanden werden und der Unterricht müsse dazu beitragen, dass die SuS diese Rechte kennen und als ihr eigenes „gutes Recht“ begreifen würden, womit die Ganzheitlichkeit der Menschenrechtsbildung deutlich wird.²⁰⁴ Hierbei geht es Achour besonders darum, die subjektive Relevanz der Menschenrechte für die Schüler*innen zu verdeutlichen, wie bspw. auch in Form der Kinderrechte. Speziell bezieht sie sich auf unbegleitete minderjährige Geflüchtete, welche noch einmal besonders ihre Rechte in Deutschland kennen sollten, um diese auch einfordern zu können. Weiter können auch Menschenrechtsverletzungen als Gründe für Flucht thematisiert werden. Jedoch macht sie darauf aufmerksam, dass nicht nur die negative Seite der Menschenrechts-/ bzw. Kinderrechtsverletzung, sondern ebenso die Möglichkeiten wie Teilhabe und Mitgestaltung, angesprochen werden sollten.²⁰⁵ Zudem zeigt sie vielfältige Methoden auf, welche sich besonders durch Partizipation auszeichnen. Didaktische Prinzipien wie Problem- und Handlungsorientierung sowie Kontroversität seien zentral. Dabei führt sie selbst an, dass die von ihr vorgeschlagene Menschenrechtsbildung Überschneidungen zur interkulturellen Pädagogik und Diversity-Pädagogik u.a. hat, aber von ihr nicht explizit behandelt würde.²⁰⁶ Dabei versteht Achour die Behandlung der Menschenrechte vor allem als Konfliktfeld, welches nicht die eine richtige Lösung im Sinn habe, sondern ein Aushandlungsprozess bezogen auf aktuelle Debatten nach sich ziehen müsse. Um dies zu ermöglichen, brauche es aber ein Bewusstsein für die Menschenrechte, sowohl kognitiv und affektiv als auch als Handlungsfeld. Damit einher geht für Achour auch immer ein Wertekonflikt, daher fordert sie: *„Individuen benötigen die Fähigkeit, Konflikte unter der universellen Anerkennung der Menschenrechte und im Rahmen demokratischer Grundwerte austragen zu können. [...] Menschenrechtsbildung bietet die Möglichkeit, dies zu trainieren.“*²⁰⁷ Argumentationskompetenz²⁰⁸ ist dafür ein Grundpfeiler.

²⁰⁴ Vgl. Achour (2016): Menschenrechtsbildung und Wertevermittlung, S. 117ff. Achour bezieht sich hier selbst auf Art. 2. Abs. 2 der Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training, wobei hier konstatiert wird, dass Menschenrechtsbildung die folgenden drei Säulen umfasst: Bildung über Menschenrechte, Bildung durch Menschenrechte und Bildung für Menschenrechte. Somit wird ersichtlich, dass die Behandlung der Menschenrechte sowie das Kennen der eigenen Rechte als wesentliche Bestandteile im Unterricht behandelt werden müssen. Des Weiteren muss eine mit den Menschenrechten vereinbare Lernumgebung ermöglicht werden.

²⁰⁵ Vgl. ebd., S. 121f.

²⁰⁶ Vgl. ebd., S. 122ff.

²⁰⁷ Ebd. S. 128.

²⁰⁸ Hierbei merkt sie an, dass für diese eine Beachtung der Sprachkompetenz der SuS Voraussetzung ist, was als Teil der sprachlichen Bildung im nächsten Abschnitt für den Politikunterricht noch einmal konkretisiert werden soll.

Daneben zeigten sich in den folgenden Jahren noch viele weitere Ansätze, die sich beispielsweise in Bereichen der Antirassismusbearbeitung oder Lernen für Europa²⁰⁹ zuordnen lassen, hier aber nicht weiter thematisiert werden können.

Aktuelle Ansichten und Befunde

Nach Gessner zeige sich vor allem, dass mehrsprachige SuS das Thema Migration im Unterricht eher als negativ ansehen, da *„eine Thematisierung von Migration im Unterricht nur problemzentriert erfolgen kann und sie dabei selbst als Teil des Problems auftauchen.“*²¹⁰ Aus dieser Perspektive heraus ist es den SuS kaum möglich, Distanz zum Themenbereich aufzubauen. Folglich dürfe Migration als Unterrichtsinhalt nicht nur Faktenwissen behandeln und einseitig als kritisch in den Unterricht einfließen, sondern sollte auch individuelle und soziale Aspekte mit einbeziehen. Durch ihre Befragung von mehrsprachigen Schüler*innen wird deutlich, dass diese sich eine stärkere Multiperspektivität des Themas wünschen, dies aber von den Lehrenden (derzeit noch) nicht geleistet wird.²¹¹ Daher kommt Gessner zu dem Schluss, dass politische Bildung im Kontext von Migration eine schüler*innenorientierte Sichtweise einnehmen sollte, in der je nach Klassenlage und individuellen Bedürfnissen entschieden werden muss, welche Bereiche thematisiert werden, und dabei *„induktiv mit den Konzepten der Jugendlichen selbst arbeitet“*.²¹²

Als zweiten Punkt führt Gessner an, dass eine Behandlung der Tagespolitik wenig sinnvoll für eine tiefgreifende Durchdringung von Themen im Bereich Migration geeignet sei und *„weil zu den Themen nichts entwickelt wird und sie [die politischen Phänomene, A.B.] zu konkret mit Alltagshandlungen und Tagespolitik gleichgesetzt werden.“*²¹³ Inwiefern für die befragten Lehrenden Tagespolitik eine Rolle für den GK-Unterricht spielt, soll im praktischen Teil innerhalb der Auswertung der Interviews beschrieben werden.

Mittels Fallanalysen kann Gessner in ihrer Dissertation aufzeigen, dass Politikunterricht ein Möglichkeitsraum sein kann: *„Im Möglichkeitsraum Politikunterricht gibt es die Chance, Politik als eigene Denkweise in Interaktionen mit anderen zu **entwickeln** und das Artikulieren dieser Denkweise zu üben und zu erproben.“*²¹⁴ Des Weiteren sollte der Politikunterricht als Ort der Besprechung genutzt werden, indem Wissen und Nicht-Wissen zur Sprache kommen können und auch die Sprache selbst verhandelt wird, da auch die Schüler*innen ihre *eigene* Sprache finden müssen. Dafür fordert sie eine interdisziplinäre Ausrichtung der Politikdidaktik i.S. einer

²⁰⁹ Vgl. Gessner (2014): Politikunterricht als Möglichkeitsraum, S. 49, a.a.O., S. 53.

²¹⁰ Gessner, Susann (2015): Migration – (k)ein Thema für politische Bildung?! Wie beurteilen Jugendliche mit Migrationshintergrund die Thematisierung von Migration im Politikunterricht? In: Goll, Thomas/ Oberle, Monika/ Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 88.

²¹¹ Vgl. Gessner (2015): Migration – (k)ein Thema für politische Bildung?!, S. 88ff.

²¹² Ebd., S. 90.

²¹³ Ebd.

²¹⁴ Ebd., S. 312, Hervorhebung im Original.

Zusammenarbeit mit erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und soziologischen Sichtweisen zur Aus- und Weiterbildung von Politiklehrenden. Diese sollte die Heterogenität der Schülerschaft in Bezug auf kulturelle und soziale Aspekte stärker in den Blick nehmen, aber auch „eine Reflexions-, Deutungs- und Handlungskompetenz“²¹⁵ ausbilden. Der reflexive Blick ermögliche, die Heterogenität der Schülerschaft i.S. einer Bezugnahme auf diese als Subjekte zu ermöglichen, wodurch die Thematisierung von Differenzen in den Hintergrund rückt.²¹⁶

Thomas Goll zeigt mit Bezug auf die SINUS-Studie für Menschen mit Migrationshintergrund²¹⁷ auf, dass nicht von einer Gruppe von Menschen mit Migrationsgeschichte gesprochen werden kann, sondern auch hier verschiedene Milieus zu finden sind, welche sich eben nicht durch ihr Herkunftsland, sondern durch gemeinsame Lebensstile und Werte auszeichnen.²¹⁸ Damit wird die einseitige Orientierung an einer Kopplung von Kultur und Ethnie obsolet und politische Bildung behandle inhaltlich zwar die Migrationsgesellschaft, diese sei aber „ein Thema wie andere auch“²¹⁹. Denn Goll bezieht sich bei seinen Überlegungen eher darauf, milieuspezifische Gruppen durch politische Bildung besser zu erreichen, wodurch eben nicht mehr nur der Migrationshintergrund als eine Dimension in den Blick gerät, sondern allgemein diese sog. „marginalisierten Gruppen“. Um dies zu erreichen, seien die Kompetenzmodelle besonders hilfreich.²²⁰

Bezugnehmend auf Bürger muslimischen Glaubens macht Achour deutlich: „Die Herausforderung im Kontext von Migration liegt für offene Gesellschaften darin, auf der Basis von Vielfalt, Pluralismus und Anerkennung der Demokratie, gemeinsam Gesellschaft zu

²¹⁵ Gessner (2015): Migration – (k)ein Thema für politische Bildung?!, S. 313.

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 312ff.

²¹⁷ An dieser Stelle sei problematisiert, dass die SINUS-Studie für Menschen mit Migrationshintergrund durch ihre getrennte Betrachtung wieder eine Differenz aufmacht. Denn wieder ist, wie es Mecheril schon aufzeigt, nur von Migrant*innen die Rede, wenn es gleichzeitig um „Integrationsbemühungen“ geht. Gleichzeitig erhält man mit Blick auf die Befunde aber ein detailliertes Bild über die Sichtweisen von Migrant*innen auf wesentliche Lebensbereiche in der Gesellschaft. Kritisch wird der Autorin dieser Abschlussarbeit auf die Begriffe hingewiesen, die immer wieder eine Differenz aufmachen, wie man es bei der Beschreibung des Zusammenlebens zwischen „Einheimischen und Migranten [sic!]“ deutlich wird. Hier wird also davon ausgegangen, dass Menschen mit Migrationsgeschichte nicht „einheimisch“ sein können, wodurch aber wesentliche Teile der Gesellschaft wieder ausgeschlossen werden. Man kann also nicht gleichzeitig beides sein, was aber entgegen einer Sichtweise einer hybriden Identität spricht. Innerhalb der SINUS-Studie ist eine starke Tendenz zu beobachten, v.a. die Bereiche der Integration, kultureller, religiöser und sprachlicher Unterschiede zu thematisieren und in Zusammenhang mit einer „Anpassung“ an die „deutsche Norm“ zu bringen, welche hier als besonders wünschenswert erachtet wird. Vgl. dazu SINUS Markt- und Sozialforschung (2018): Sinus-Migrantenmilieus 2018: Repräsentativuntersuchung der Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, online verfügbar unter: <https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/>, zuletzt besucht am 28.12.2018, S. 1ff.

²¹⁸ Vgl. Goll, Thomas (2015): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – Facetten und Konzepte. In: Goll, Thomas/ Oberle, Monika/ Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 39.

²¹⁹ Goll (2015): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, S. 39.

²²⁰ Hierbei bezieht er sich auf Detjen et al., aber durch die Pluralverwendung wird auch eine Verwendung des anderen Kompetenzmodells m.M.n. mitgedacht.

*gestalten und (politische) Teilhabe aller zu ermöglichen.*²²¹, wobei sie eine Antwort auf die Frage sucht, ob Muslim*innen eine besondere Zielgruppe politischer Bildung darstellen sollten. Da Religion eine identitätsstiftende Wirkung habe und damit auch das politische Denken, Handeln und Urteilen beeinflussen könne, scheint eine Beachtung im Sinne der Religionsfreiheit, also nicht normativ, sinnvoll. Sowohl die stigmatisierenden Praxen von einer Betrachtung des Islams als auch eine Subjektorientierung sollten im Unterricht Eingang finden. Zu lange habe politische Bildung ihre Augen davor verschlossen, muslimischen Glauben auch als Teil politischer Bildungsarbeit zu verstehen, aber gerade die in diesem Kontext zu findenden Ängste und Unsicherheiten müssen im Politikunterricht auch thematisiert werden: *„Innere Distanzen zum Islam und damit häufig einhergehende Unwissenheit sowie antimuslimische Ressentiments müssen abgebaut werden, wenn politische Bildung hier professionell und ganzheitlich agieren will.*²²² Gerade in Bezug auf PEGIDA²²³ und salafistische Organisationen zeige sich die Problematik eines „Wissensvakuums“, da das fehlende Wissen über den Islam eben dazu führe, dass auf der einen Seite Ängste geschürt und auf der anderen Seite Muslim*innen für scheinreligiöse Zwecke instrumentalisiert werden können. Diese Gruppen erhalten gerade durch die Attraktivität ihrer scheinbar einfachen Lösungen hohen Zulauf. Im Gegensatz dazu müssen die gesellschaftlichen Vorstellungen einer Vereinbarkeit von Religion und Gesellschaft in ihrer Kontroversität und ihrem Beruhen auf Aushandlungsprozessen deutlich gemacht werden. Daher kommt Achour auch zu dem Schluss, dass keine spezielle politische Bildung für Muslim*innen konzipiert werden sollte, sondern eine politische Bildung anzustreben sei, welche ein pluralistisches Bild des Islams vermittelt und damit Ressentiments aufbrechen kann.²²⁴

Dahingehend ist auch der Ansatz von Karin Schnebel interessant, in dem sie ein sog. „Werte- und Entwicklungsquadrat“ entwickelt, um das Spannungsfeld zwischen verschiedenen Werten in einem Konfliktfeld bzw. Dilemma aufzuzeigen. Dabei geht sie davon aus, dass die typischen Konfliktfelder innerhalb der Migrationsgesellschaft einerseits durch die Perspektive der Migrant*innen, andererseits aber auch durch die Anforderungen der Aufnahmegesellschaft geprägt sind, welche die „Pole“ des Wertequadrats eröffnen. Dabei dürfe keiner der Werte absolut gesetzt werden, sondern es finde sich immer eine Balance, die entweder eher in die

²²¹ Achour, Sabine (2015): Stigmatisierung oder Subjektorientierung. Muslimische Jugendliche als besondere Zielgruppe politischer Bildung? In: Goll, Thomas/ Oberle, Monika/ Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 41.

²²² Achour (2015): Stigmatisierung oder Subjektorientierung, S. 44.

²²³ Bezugnehmend auf PEGIDA zeigt sich auch eine Nähe zum Standort Sachsen, der für diese Arbeit noch einmal eine besondere Relevanz hat, da bis heute noch PEGIDA-Anhänger immer montags in Dresden auf die Straße gehen und hier besonders starke antimuslimische Tendenzen zu beobachten sind. Dieser Umstand kann relevant sein, da Lehrende aus Dresdner Schulen befragt wurden.

²²⁴ Vgl. Achour (2015): Stigmatisierung oder Subjektorientierung, S. 44ff.

eine oder die andere Richtung tendiert.²²⁵ Was den Schüler*innen durch die Beschäftigung mit dem Wertequadrat u.a. deutlich werden kann, ist dass dieses Spannungsfeld schlussendlich unauflösbar ist. Erkannt werden soll, dass solche Konflikte in der Politik unausweichlich sind und die SuS lernen sollen, mit diesen Konfliktsituationen umzugehen. Das Werte- und Entwicklungsquadrat dient hierbei als Entlastung, um einer Überforderung durch die vielen verschiedenen Konfliktlinien mit ihren eigenen Werten zu entgehen.²²⁶ Durch dieses Konzept will Schnebel die „*Stärkung einer zivilen politischen Streitkultur*“²²⁷ erreichen.

3.3.3 Konzepte sprachfördernden Fachunterrichts

Im ersten Schritt sollen an dieser Stelle allgemeine Konzepte sprachfördernden Unterrichts beschrieben werden, woran sich als Zweites konkrete politikdidaktische Konzepte dieses Bereichs näher angeschaut werden sollen. Dies soll Aufschluss darüber geben, inwiefern sprachliche Aspekte im Fachunterricht eine Rolle spielen sollten.

3.3.3.1 Allgemeine Konzepte

Exemplarisch wird sich der Übersichtlichkeit halber auf drei relevante Konzepte konzentriert: Scaffolding, Sprachsensibler Fachunterricht und Durchgängige Sprachbildung. Weitere Konzepte, wie bspw. „Language Awareness“ (Sprachbewusstheit)²²⁸, CLIL (Content and Language Integrated Learning)²²⁹ oder SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol)²³⁰ können hier nicht betrachtet werden.

Scaffolding

Der maßgeblich von Pauline Gibbons²³¹ konzipierte Ansatz des *Scaffoldings* umfasst Verfahren, die durch das Bereitstellen von sprachlichen „Gerüsten“ (*scaffolds*) die Möglichkeit bieten, eine allmähliche Annäherung von der Alltagssprache hin zur Fach- bzw. Bildungssprache zu ermöglichen. Hierbei wird immer an dem Kompetenzniveau der jeweiligen SuS angeknüpft und das *Scaffold* etwas über diesem angesetzt, um das Gelangen auf die

²²⁵ Vgl. Schnebel, Karin B. (2015): Dilemmafokussierung in der Migrationsgesellschaft und ihr Nutzen für die Politische Bildung. In: Goll, Thomas/ Oberle, Monika/ Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 102ff.

²²⁶ Vgl. Schnebel (2015): Dilemmafokussierung in der Migrationsgesellschaft, S. 106.

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Vgl. u.a. Jeuk (2018): Deutsch als Zweitsprache in der Schule, S. 130 und speziell für den Politikunterricht auch Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit, online verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>, heruntergeladen am 29.12.2018, S. 3f.

²²⁹ Vgl. Beese, Melanie/ Benholz, Claudia (2013): Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen, Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 42f.

²³⁰ Vgl. Beese/ Benholz (2013): Sprachförderung im Fachunterricht, S. 41f.

²³¹ Vgl. dazu vertiefend Gibbons, Pauline (2015): Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom, Portsmouth: Heinemann.

*Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE)*²³² zu ermöglichen. Im Zuge dessen wird das Gerüst nach und nach abgebaut, sodass die SuS auf die *ZdnE* selbstständig gelangen. Innerhalb des *Makro-Scaffolding* wird die komplette Unterrichtsplanung auf die Ermöglichung von sprachlichem Lernen innerhalb des Fachunterrichts ausgelegt, *Mikro-Scaffolds* setzen dann innerhalb des konkreten Unterrichtsgeschehens im mündlichen Bereich an. Ziel ist eine fachliche und sprachliche Kompetenzverbesserung der SuS durch Verbindung beider Bereiche.²³³ Bei einer empirischen Überprüfung des Konzepts innerhalb des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Bereich „Protokolle schreiben“ konnte eine mittels *Scaffolding* durchgeführte Konzeption bei vorher als „leistungsschwach“ eingeschätzten Probanden nach einem halben Jahr erreicht werden, dass sie vergleichbare Ergebnisse erzielten wie die Kontrollgruppe.²³⁴ Für den Politikunterricht findet sich eine aktuelle Studie zu schreibfördernden Konzepten im Fachunterricht sowie dem Türkischunterricht aus dem Projekt „*Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen*“ (SchriFT), allerdings bezogen auf den gymnasialen Bereich. Hierbei wird das *Scaffolding*-Konzept auf die Schaubildbeschreibung im Politikunterricht erfolgreich angewandt. Als Ergebnis formulieren Claudia Luft et al.:

*„Die Arbeit hat verdeutlicht, dass dem Problem der mangelnden Sensibilität für sprachliches Lernen entgegengewirkt werden kann, indem mit Hilfe des sprachsensiblen Fachunterrichts und dem Scaffolding-Konzept Konsequenzen für das Lehren und Lernen gezogen werden. Scaffolding heißt auch, den Unterricht fachlich und sprachlich zu planen, zu organisieren und sich mit den unterschiedlichen Anforderungen des Faches auseinander zu setzen.“*²³⁵

Inklusiver Sprachsensibler Fachunterricht

Diana Gebele und Alexandra Zepter entwerfen mit ihrem Konzept von *Sprachsensiblem Fachunterricht* einen inklusiven Unterricht, der für alle Schüler*innen das fachliche und sprachliche Lernen i.S. der Fokussierung auf bildungssprachliche Kompetenzen in den Vordergrund rückt. Dabei verbinden sie Elemente wie *Leichte Sprache* und Lernaufgaben mit dem *Scaffolding*-Ansatz, hierbei jedoch schwerpunktmäßig mit einer entwicklungsorientierten Sichtweise.²³⁶ Der *Scaffolding*-Ansatz wird hier „um das Moment vielfältigerer Graduierung und das der Variation von Instruktion bzw. von Unterstützung oder Herausforderung“²³⁷ erweitert, um dem Umstand Rechnung tragen zu können, dass in einer heterogenen Klasse

²³² Die Zone der aktuellen/ nächsten Entwicklung (ZdaE/ ZdnE) ist ein Konzept basierend auf Lev Wygotski. Einführend dazu: Kölbl, Carlos (2006): Die Psychologie der kulturhistorischen Schule: Vygotskij, Lurija, Leont'ev, Göttingen: Vanderhoek & Ruprecht.

²³³ Vgl. Beese/ Benholz (2013): Sprachförderung im Fachunterricht, S. 40f.

²³⁴ Vgl. ebd., S. 49.

²³⁵ Luft, Claudia/ Manzel, Sabine/ Nagel, Farina (2015): Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht. Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht. In: CIVIS-FORUM #3: Scaffolding für sprachsensiblen Fachunterricht, online verfügbar unter: <http://cives-school.de/?p=3068>, zuletzt besucht am 25.01.2019, S. 34.

²³⁶ Vgl. Gebele, Diana/ Zepter, Alexandra L. (2016): Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: Dies. (Hrsg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis, Köln: Gilles & Francke Verlag, S. 112f.

²³⁷ Gebele/ Zepter (2016): Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext, S. 122.

SuS nicht nur auf unterschiedlichen Kompetenz-„Stufen“ stehen, sondern diese auch unterschiedlich lange benötigen, um eine weitere Stufe zu erreichen. Für einige SuS könne hierbei *Leichte Sprache* hilfreich sein, das als *Scaffold* eingesetzt wird, andere wiederum benötigen eher eine Herangehensweise, die fachsprachliche Aspekte direkt in den Vordergrund rückt. Mit diesem Konzept wird also die Heterogenität der Schülerschaft noch einmal stärker in den Blick genommen, damit ein Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen für *alle* gelingt.²³⁸

Durchgängige Sprachbildung

Innerhalb des *FörMig*-Projektes wurde das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung verwendet, da besonders im Regelunterricht deutlich wurde, dass SuS weitere sprachliche Fördermaßnahmen benötigen würden, um diesem adäquat folgen zu können.

*„In der Zielvorstellung von FÖRMIG ist eine durchgängig gestaltete [sic!] Sprachbildung «... eine zentrale Aufgabe des **gesamten** Unterrichts (und nicht nur einer zeitlich befristeten oder additiven Förderung): die Aufgabe nämlich, dafür zu sorgen, dass in der Bildungslaufbahn die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit den inhaltlichen Anforderungen und den Lernzielen der Schule Schritt halten.»“²³⁹*

Die bereits beschriebenen Erkenntnisse über Bildungssprache fließen hier ein und man sieht sich mit der Aufgabe konfrontiert, die Bildungssprache als Teil aller Fächer mittels durchgängiger Sprachbildung kontinuierlich und sukzessive die gesamte Schullaufbahn hindurch zu vermitteln (sog. vertikale Verbindungsstellen). Daneben müssen die in der Schule verlangten bildungssprachlichen Fähigkeiten auch in den einzelnen Fachbereichen vermittelt werden. Dies bezieht auch alle Lernbereiche mit ein (sog. horizontale Verbindungsstellen), wodurch die enge Verbindung von Sach- und Fachlernen verstärkt in den Blick gerät.²⁴⁰ Im Rahmen des *FörMig*-Projekts wurden sechs Qualitätsmerkmale für Durchgängige Sprachbildung konzipiert, die als Hilfestellung bei der Ermöglichung von bildungssprachlichem Lernen im Unterricht dienen sollen.²⁴¹ Auf diese soll aber in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden.

Alle diese Konzepte weisen darauf hin, dass eine Beschäftigung mit sprachlichen Phänomenen auch im Fachunterricht zentral ist, um (nicht nur) mehrsprachigen SuS das Konzept der Bildungssprache als Grundlage für eine erfolgreiche Schulbildung zu

²³⁸ Vgl. ebd.

²³⁹ Gogolin, Ingrid/ Dirim, İnci/ Klinger, Thorsten/ Lange, Imke/ Lengyel, Dorit/ Michel, Ute/ Neumann, Ursula/ Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms, Münster: Waxmann, S. 17, zit. in Salem, Tanja (2013): Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. In: Salem, Tanja/ Neumann, Ursula/ Michel, Ute/ Dobutowitsch, Friederike (Hrsg.): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele, Münster u.a.: Waxmann, S. 13f., Hervorhebung im Original.

²⁴⁰ Vgl. Salem (2013): Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken, S. 16f.

²⁴¹ Vgl. Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Hawighorst, Britta/ Bainski, Christiane/ Heintze, Andreas/ Rutten, Sabine/ Saalmann, Wiebke (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht, Münster: Waxmann.

ermöglichen. Da sich diese Arbeit schwerpunktmäßig mit dem Politikunterricht befasst, soll nun betrachtet werden, inwiefern sprachliche Aspekte auch in der politischen Bildung eine Rolle spielen.

3.3.3.2 Politikdidaktische Konzepte

Thomas Goll macht in seinem 2012 erschienenen Aufsatz deutlich, dass Argumentieren, Verhandeln und Überzeugen als wichtige Aspekte der politischen Handlungskompetenz sprachliche Bereiche sind, die der Politikunterricht fördern muss. Gleichzeitig fügt er kritisch hinzu, dass eine Konkretisierung des Kompetenzbegriffs erfolgen müsse, was in Bezug auf die Debatte um den Kompetenzbegriff in der Zeit gesehen werden muss.²⁴² Dazu formuliert er: *„Da die Sprache das Medium der Politik ist, muss ihr besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. [...] Die Sprachkompetenz ist ein nachgewiesener Prädiktor für politisches Wissen.“*²⁴³ Für ihn fehlen aber dahingehend noch geeignete Messinstrumente, um eine Überprüfung derselben zu ermöglichen.²⁴⁴

Detaillierter beschäftigt sich Sabine Manzel mit dem Bereich Sprache im Politikunterricht. Bezugnehmend auf die Ergebnisse der POWIS-Studie und u.a. die empirischen Befunde von Andrea Eckardt²⁴⁵ fordert sie: *„Um konzeptuelles Wissen aufzubauen, adressatenorientiert zu schreiben und Textkohäsion herzustellen, benötigen insbesondere Schülerinnen und Schüler mit multilingualem Sprachbedarf adaptive Unterstützung.“*²⁴⁶ In diesem Zusammenhang wird von dem Aufbau einer *Political Literacy* gesprochen, welche ohne fachsprachliche Kenntnisse nicht möglich sei. Um zu erforschen, inwieweit sich *Political Literacy* durch die Vermittlung von Bildungssprache im Politikunterricht unterstützen lässt, kooperieren der Lehrstuhl Didaktik der Sozialwissenschaften der Universität Duisburg-Essen und ProDaZ²⁴⁷ seit 2012 miteinander, um dahingehend zu empirischen Ergebnissen zu gelangen. Das Ziel ist, angehende Lehrende für sprachliche Aspekte im Politikunterricht zu sensibilisieren. An den Beispielen politischer Sachtexte und Schaubilder macht Manzel die Schwierigkeit politischer Fachsprache für Schüler*innen deutlich. Gerade bei den Schaubildern wird ersichtlich, inwieweit auch

²⁴² Vgl. Goll, Thomas (2012): Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts? In: Weißeno, Georg/ Buchstein, Hubertus (Hrsg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 207f.

²⁴³ Goll (2012): Sprachhandeln, S. 207.

²⁴⁴ Vgl. ebd., S. 208.

²⁴⁵ Hierbei bezieht sich Manzel auf die empirischen Ergebnisse von Andrea Eckhardt. Vgl. Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund, Münster: Waxmann.

²⁴⁶ Manzel, Sabine (2015): Sprache im Politikunterricht – Eine Sensibilisierung angehender Politik- und SoWi-Lehrkräfte für den Einfluss von Bildungs- und Fachsprache auf gesellschaftliche Partizipation. In: Benholz, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht, Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 269.

²⁴⁷ ProDaZ ist ein Modellprojekt in der Lehrer*innenbildung, das sich mit Sprache in allen Fächern beschäftigt und an der Universität Duisburg-Essen ansässig ist.

Operatoren und die Anforderungen dieser im mündlichen sowie im schriftlichen Bereich herausforderungsreich sind.²⁴⁸ Die Kooperation mit ProDaZ machte deutlich, dass eine stärkere Beschäftigung mit sprachlichem Fachwissen im Politikunterricht unerlässlich ist, weshalb seit dem Wintersemester 2014/15 an diesem Standort ein Kurs zu Political Literacy angeboten und auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften um diesen Bereich ausgebaut wurde.²⁴⁹

Achour et al. nehmen den sprachlichen Bereich des Argumentierens stärker in den Blick. Dabei stellen sie fest, dass das Argumentieren als besonders wichtig für die Teilhabe an Gesellschaft ist, aber kaum in der Politikdidaktik unter sprachlichen Gesichtspunkten verhandelt wurde. Dazu entwickeln sie die These, dass fehlende sprachliche Kompetenzen auch zu einem Desinteresse an Politik beitragen könnten und beziehen sich damit auf die meist als „einfach“ beschriebene Sprache von populistischen Parteien wie der AfD.²⁵⁰ Als Teil der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit nimmt das Argumentieren einen wichtigen Stellenwert ein, da multiperspektivisches sowie zweck- und wertrationales Urteilen erst durch „gute“ Argumente gelingt. Zur Handlungsfähigkeit wird Argumentieren dadurch, dass es selbst eine (innere) Handlung ist und zudem auch Teil eines politischen Diskurses ist, dem man sich stellt, wenn man sein Urteil argumentativ begründet. Dies stellt folglich die äußere Handlung dar.²⁵¹ Zudem benötige ein gutes Argument neben der Einbringung politikdidaktischer Fachkonzepte auch fachsprachliche und allgemeinsprachliche Richtigkeit. Als Übungsmöglichkeiten für die Argumentationsfähigkeit sehen Achour et al. vor allem handlungsorientierte Methoden wie Talkshow oder Pro-Contra-Debatte als geeignet an, welche mittels Beobachtungsbogen gezielt auf sprachliche Aspekte geleitet und dann deren Ausbau angestrebt werden kann.²⁵² Darüber hinaus müsse aber v.a. beachtet werden, dass die SuS erst die allgemeinen Fachkonzepte kennen müssen, bevor sie argumentieren können. Danach sei der Argumentationsaufbau kleinschrittig vorzubereiten, wozu auch sprachliche Hilfen i.S. des *Scaffoldings*, wie bspw. mittels geeigneter Satzanfänge, sinnvoll sein können. Der Kompetenzzuwachs läge dann v.a. neben der produktiven Ebene auch auf der rezeptiven, indem die SuS auch im Alltag die Qualität von Argumenten besser einschätzen können.²⁵³

Matthias Sieberkrob und Kristina Peuschel zeigen mit den Ergebnissen ihrer Befragung, welche Einstellungen Studierende der Gesellschaftswissenschaften, die Module zu „Sprache

²⁴⁸ Vgl. Manzel (2015): Sprache im Politikunterricht, S. 271ff.

²⁴⁹ Vgl. ebd., S. 276.

²⁵⁰ Vgl. Achour, Sabine/ Jordan, Annemarie/ Sieberkrob, Matthias (2017): Argumentieren in Politik und Gesellschaft – Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation durch sprachbildende Maßnahmen fördern? In: Jostes, Brigitte/ Caspari, Daniela/ Lütke, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung, Münster/ New York: Waxmann, S. 231.

²⁵¹ Vgl. Achour et al. (2017): Argumentieren in Politik und Gesellschaft, S. 233f.

²⁵² Vgl. ebd., S. 234f.

²⁵³ Vgl. ebd., S. 240f.

im Fach“ besuchen, zum diesem Bereich haben. Die Analyse der Daten ergab drei Hauptkategorien: „Rolle von Sprache und Fach abwägen“, „Überlegungen zu Methodik ,Sprache im Fach““ und „Bezüge zur allgemeinen Unterrichtsgestaltung“.²⁵⁴ In der ersten Hauptkategorie wird deutlich, dass die Studierenden sprachliche Bildung als solche anerkennen, aber nur, wenn sie auch der Erreichung der fachlichen Ziele dient. Dabei wird abgewägt, inwieweit ein Einbezug sprachlichen Lernens in den Fachunterricht möglich sei, wobei auch Unsicherheiten deutlich wurden.²⁵⁵ Im methodischen Bereich fokussieren die Student*innen v.a. das Lesen und den mündlichen Sprachgebrauch. Innerhalb der eigenen Unterrichtsgestaltung werden besonders Bezüge zur Binnendifferenzierung „sowie die Erhöhung des Redeanteils von Schülerinnen und Schülern mit geringen sprachlichen Kompetenzen diskutiert.“²⁵⁶ Daneben spielt aber auch eine Rolle, inwiefern *alle* Lehrer*innen daran beteiligt werden sollten, Sprachbildung in ihrem Unterricht zu betreiben. Die Ergebnisse müssen jedoch dahingehend eingegrenzt werden, dass hier Studierende befragt wurden, die erst wenig Schulerfahrung gemacht haben, was sie selbst auch kritisieren. Die Befragung gibt einen ersten Eindruck darüber, dass die Befragten darüber nachdenken, inwieweit Sprache im Fach gedacht werden kann. Für die vorliegende Arbeit mag dies dahingehend relevant sein, dass mit diesem Bereich auch erstmals ein Zusammendenken von DaZ und Politikdidaktik möglich wird. Inwieweit auch sprachliche Bereiche in der Praxis des Politikunterrichts für die Befragten relevant sind, soll im Praxisteil näher betrachtet werden.

²⁵⁴ Vgl. Sieberkrob, Matthias/ Peuschel, Kristina (2017): Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: Jostes, Brigitte/ Caspari, Daniela/ Lütke, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung, Münster/ New York: Waxmann, S. 92f.

²⁵⁵ Vgl. Sieberkrob/ Peuschel (2017): Der erweiterte Blick, S. 93f.

²⁵⁶ Ebd., S. 97.

4. Sich daraus ergebende Fragestellungen

Aus der theoretischen Auseinandersetzung sollen nun zusammenfassend wichtige Fragestellungen für die Befragung hervorgehoben werden:

- Inwieweit fließen Ansätze interkultureller Bildung/ migrationspädagogischer Bildung/ Menschenrechtsbildung in den Politikunterricht der Befragten ein?
- Zeigen sich Veränderungen des Politikunterrichts durch den Einbezug von DaZ-SuS?
 - o Wenn ja:
 - In welchen Bereichen finden diese Veränderungen statt? Welche Dimensionen umfassen die Veränderungen? (sprachliche/ didaktische/ methodische Dimension)
 - Wie gehen die Lehrenden mit diesen Veränderungen um? Wie bewerten sie diese? Was für Wünsche haben sie?
- Spielt Sprachbildung im Politikunterricht eine Rolle?

Schlussendlich soll dies eine Antwort auf die Forschungsfrage geben: Inwiefern verändert sich der Gemeinschaftskundeunterricht, wenn DaZ-Schülerinnen und -Schüler an ihm teilnehmen?

Auf der Grundlage der genannten Fragen wird die Konzeption des Fragebogens erfolgen, welchem sich folgender Abschnitt widmet.

5. Methodische Auseinandersetzung

5.1 Forschungsdesign

In diesem Abschnitt wird das gewählte Forschungsdesign beschrieben und begründet, um aufbauend auf diesem die Datenerhebung sowie anschließend die Datenauswertung vorzunehmen.

Im Idealfall verläuft der Forschungsprozess anhand des von Jürg Aeppli et al. beschriebenen Schemas, welches nach der Themensuche und Untersuchungsplanung als nächsten Schritt die Durchführung der Untersuchung vorsieht.²⁵⁷ Dafür muss sich zuerst angeschaut werden, welche Möglichkeiten der empirischen Forschung es gibt, um sich dann für eine konkrete Methode zu entscheiden. Allgemein kann man mittels qualitativer oder quantitativer Methoden empirisch wissenschaftlich arbeiten.

„Während quantitative Forschung auf einer Quantifizierung der Beobachtungsrealität beruht (messen, zählen), operiert qualitative Forschung mit Interpretationen von verbalem Material (z.B. Tagebücher, Dokumente, Protokolle aus offenen Interview)“²⁵⁸

Trotz der gängigen Unterscheidung in qualitative und quantitative Ansätze können sich beide aber auch ergänzen bzw. als gemeinsames Modell i.S. eines Mixed-Methods-Ansatzes sinnvoll miteinander verbunden werden, woraus ersichtlich wird, dass sich die verschiedenen Forschungsmethoden nicht gegenseitig ausschließen.²⁵⁹ Da in dieser Arbeit die Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehrkräften untersucht werden sollen, bietet sich ein qualitativer Ansatz am besten an. Es wurde sich gegen ein quantitatives Design, bspw. mittels Fragebogen mit geschlossenen Fragen, entschieden, wobei der gewichtigste Grund im Erkenntnisinteresse liegt. Denn nur mittels eines qualitativen Forschungsdesigns wird es möglich, die eventuell vorherrschenden Wahrnehmungsveränderungen des Politikunterrichts beschreibbar machen zu können. Hierbei sollen die persönlichen Erfahrungen der Lehrkräfte deutlich werden, welche durch eine rein numerische Aufschlüsselung der Daten die Forschungsfrage nicht beantworten könnten. Damit fiel auch die schriftliche Befragung als Möglichkeit aus. Da die gewonnenen Daten schlussendlich auch einer zirkulären Strategie bedürfen, ist dafür ein qualitatives Forschungsdesign am besten geeignet.²⁶⁰

Die qualitative Forschung ist bereits seit den 1980er Jahren innerhalb der Politikdidaktik präsent, wobei hier auch verschiedene Herangehensweisen, abhängig von deren Erkenntnisinteresse, zu beobachten seien. Dagmar Richter verdeutlicht, dass bezogen auf

²⁵⁷ Vgl. Aeppli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Eveline/ Tettenborn, Annette (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften, 4., durchges. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 51.

²⁵⁸ Aeppli et al. (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten, S. 114.

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 113ff.

²⁶⁰ Vgl. ebd., S. 113.

didaktische Themen eine qualitative Forschung besonders fruchtbar ist, da es „[e]in Interesse an Unterrichtsskripts, an routinisierten Handlungsmustern und Abläufen im fachdidaktischen Kontext mit ihren vielfältigen, auch typischen Aspekten“²⁶¹ gibt. Qualitative Datenauswertungsverfahren zeichnen sich dadurch aus, dass sie den „Sinn [...] im Zuge des Analyseprozesses sichtbar [...] machen. Qualitative Forschungsansätze können so aus vermeintlich Gewöhnlichem spannende und vor allem unvorhergesehene Aspekte an den Tag befördern.“²⁶²

Grundlegend eignen sich die Verfahren der Objektiven Hermeneutik, der Grounded Theory oder der Qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung der Daten. Diese sollen nun kurz dargestellt werden, um zu einer Entscheidung für die weitere Vorgehensweise für diese wissenschaftliche Arbeit zu kommen. Weitere qualitative Auswertungsverfahren werden hier nicht betrachtet.

Bei der Objektiven Hermeneutik (nachfolgend OH) geht es darum, „durch den oberflächlichen Informationsgehalt eines Textes hindurch zu dringen und zu tiefer liegenden, verborgenen [...] Sinn- und Bedeutungsschichten zu gelangen.“²⁶³ Die von Ulrich Oevermann in den 1960ern entwickelte Objektive Hermeneutik zielt damit auf eine Textanalyse ab, welche besonders für Bereiche geeignet sei, welche noch „Forschungs-Neuland“²⁶⁴ seien, da die sehr detailreiche Rekonstruktion von Sinn so ermöglicht, ein Gesamtbild des Bereichs zu erfassen. Schwierig könne es aber mitunter sein, die verschiedenen Bedeutungen eines Textes „objektiv“ zu erfassen, zumal, wenn es sich um ein Forschungsprojekt handelt, welches allein durchgeführt wird.²⁶⁵

Die Grounded Theory (GT) hat den Anspruch, die „in den Daten schlummernden Theorien“²⁶⁶ zu erfassen. Der ebenfalls in den 1960ern entwickelte Ansatz von Anselm Strauss und Barney Glaser stellte sich mit seinem induktiven Vorgehen sowie seiner Zirkularität entschieden gegen gängige deduktive Verfahren.²⁶⁷ Mit Zirkularität ist gemeint, dass bei der Grounded Theory sowohl die Stichprobe nicht vorher festgesetzt ist, sondern bereits nach dem ersten Interview erste Datenauswertungen vorgenommen und auf dieser Grundlage dann weitere Interviewpartner*innen gesucht werden, als auch die Arbeit mit den Daten zwischen einem

²⁶¹ Richter, Dagmar (2006): Standards interpretativer Fachunterrichtsforschung. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.): Standards der Theoriebildung und empirischen Forschung in der politischen Bildung, Schwalbach/ Ts., S. 10.

²⁶² Huber, Christina/ Lehmann, Lukas (2016): Auswertung Qualitativer Daten. In: Aeppli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Eveline/ Tettenborn, Annette (Hrsg.): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften, 4., durchges. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 230.

²⁶³ Huber/ Lehmann (2016): Auswertung Qualitativer Daten, S. 238.

²⁶⁴ Ebd., S. 237.

²⁶⁵ Vgl. ebd., S. 246.

²⁶⁶ Strauss in Legewie/ Schervier-Legewie, zit. in Huber/ Lehmann (2016): Auswertung Qualitativer Daten, S. 247.

²⁶⁷ Vgl. Huber/ Lehmann (2016): Auswertung Qualitativer Daten, S. 247f.

induktiven und deduktiven Vorgehen hin- und herschwankt.²⁶⁸ Problematisch könne der Ansatz gerade für Forschungsanfänger*innen sein, da er durch seine sehr offene und kreative Herangehensweise wenig strukturiert erscheint. Gerade die Einschätzung des Endpunktes der Fallauswahl erscheine als besonders schwer, da dieser individuell erst erreicht sei, wenn keine neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden könnten.

Im Gegensatz dazu gibt die Qualitative Inhaltsanalyse (QI), die von Philipp Mayring in den 1980er Jahren (weiter-)entwickelt wurde, eine klare Struktur vor. Ein weiterer Unterschied zu den beiden anderen beschriebenen Forschungsansätzen zeigt sich in der Hinsicht, dass das Ziel ein anderes ist: während OH und GT den tiefer liegenden „Sinn“ bzw. die Bedeutung von Texten allgemein erfassen wollen, zielt QI auf die Verdichtung der Daten und einer Einbettung des Textes in den Kommunikationszusammenhang ab.²⁶⁹ Dabei liegt der Vorteil dieser Herangehensweise eindeutig in seiner Linearität, welche einen leichten Einstieg in die Forschung ermöglicht.²⁷⁰

Daraus ergibt sich, dass die OH für diese wissenschaftliche Arbeit als nicht geeignet eingestuft wurde, da die vorliegende Arbeit allein verfasst wurde und daher das Kriterium der Objektivität mitunter schwer zu erreichen sein könnte. Die GT fiel als Herangehensweise ebenfalls weg, da der Forschungsprozess durch seine geringe Zeitdauer keine langwierige Suche von Interviewpartner*innen zulassen würde und des Weiteren die Offenheit des methodischen Ansatzes als zu schwierig erschien. Aus diesem Grund wurde sich für die QI entschieden, welche durch ihr strukturiertes und lineares Vorgehen gerade für Forschungsanfänger*innen als besonders geeignet erscheint. Aus diesen Gründen soll die QI auch für die vorliegende Abschlussarbeit verwendet werden, welche im Folgenden detaillierter betrachtet wird.

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Inhaltsanalyse ist zunächst als quantitatives Verfahren entstanden, welches erst durch die Kritik an der Nichtbeachtung der „*variierende[n] Bedeutung von Textelementen*“²⁷¹ auch als qualitatives Verfahren gedacht wurde. Grundlegend dafür ist die in den 80er Jahren von Philipp Mayring entwickelte Qualitative Inhaltsanalyse. Nach Jochen Gläser und Grit Laudel sei das grundlegende Element der QI die frühzeitige Entnahme von Informationen aus den Daten, um diese dann zu analysieren und dann zu einer Interpretation zu kommen: „*Kern dieses Verfahrens ist die Extraktion, das heißt die Entnahme der benötigten Informationen aus dem Text.*“²⁷² Mittels eines vorab festgelegten Suchrasters, welches sich im Falle eines deduktiven Vorgehens aus der Theoriearbeit ergibt, werden Informationen aus den Daten entnommen und

²⁶⁸ Vgl. Huber/ Lehmann (2016): Auswertung Qualitativer Daten, S. 253ff.

²⁶⁹ Vgl. ebd., S. 256f.

²⁷⁰ Vgl. ebd., S.261.

²⁷¹ Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2016): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, S. 198.

²⁷² Ebd.

dann kategorisiert. Ebenfalls ist aber eine induktive Kategorienfindung möglich, wenn im Text ersichtlich wird, dass wichtige Informationen noch zu keiner Kategorie passen.²⁷³ Die Analysetechniken unterteilen sich dann in die zusammenfassende, explikative und strukturierende Inhaltsanalyse.²⁷⁴

Im Folgenden soll der Ablauf der QI beschrieben werden, um an diesem den Verlauf des methodischen Teils zu beschreiben.

Ablauf

Nachdem die Fragestellung bereits festgesetzt ist und im Theorieteil dargelegt wurde, welche Vorannahmen der Arbeit zugrunde liegen sowie eine Differenzierung der Fragestellung aufgrund der theoretischen Ausgestaltung erfolgte, wird als nächster Schritt die Entstehungssituation analysiert. Als Analysetechnik wird im Anschluss daran eine zusammenfassende Inhaltsanalyse vorgenommen, welche dann die Analyse mittels eines geeigneten Kategoriensystems anschließt. Dieses wird sowohl deduktiv durch die theoretischen Vorannahmen und Konkretisierungen der Fragestellung (Kapitel 4) vorgenommen, als auch induktiv durch das Material hergeleitet. Nach einer sog. Rückkopplungsschleife²⁷⁵ erfolgt dann die „*Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung*“²⁷⁶. Auf eine Pilotstudie zur Anwendung des Kategoriensystems musste hier aus zeitlichen und organisatorischen Gründen verzichtet werden. Bezogen auf die Gütekriterien werden neben einer *Anlehnung* an das spezifische inhaltsanalytische Gütekriterium der Intercoderreliabilität²⁷⁷ die nach Ines Steinke beschriebenen allgemeinen Gütekriterien für qualitative Forschung²⁷⁸ herangezogen.

Die Konzeption des Fragebogens

Für die Datenerhebung wurde sich für ein Interview mittels Leitfragen entschieden, da dieses den höchsten Grad an Individualität und Flexibilität in der Befragung bei gleichzeitiger Anbindung an vorher festgelegte Leitfragen erlaubt, die als Unterstützung im Interview dienen. Dies wird nur durch ein halbstrukturiertes bzw. halbstandardisiertes Interview möglich. Ein stark strukturiertes Interview würde die Befragten in ihrer Beantwortung zu stark einschränken

²⁷³ Vgl. Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2016): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, S. 200f.

²⁷⁴ Vgl. Mayring, Philipp (2015a): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12., überarb. Aufl., Weinheim/ Basel: Beltz, S. 67.

²⁷⁵ Vgl. Mayring, Philipp (2015b): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 474.

²⁷⁶ Mayring, Philipp (2015a): Qualitative Inhaltsanalyse, S. 62.

²⁷⁷ Zu den spezifischen inhaltsanalytischen Gütekriterien fügt Mayring selbst an, dass diese noch einer Ausarbeitung bedürfen. Bezogen auf die Intercoderreliabilität wird aber formuliert, dass es um eine Reliabilität der gesetzten Kodierungen gehe, d.h. sie sollten auch dann gültig sein, wenn andere Forschende eine Kodierung desselben Materials vornehmen würden. Er merkt aber auch kritische Stimmen dazu an, welche eine Intercoderreliabilität für unmöglich erachten. Vgl. ebd., S. 124. Aus diesem Grund wird eine Anlehnung an dieses Gütekriterium i. S. einer **Nachvollziehbarkeit** der Kategorienbildung angestrebt.

²⁷⁸ Vgl. Steinke, Ines (2015): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319-331.

und eignet sich daher nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage. Einzelinterviews schienen dafür am geeignetsten, zum einen wegen der organisatorischen Komponente, zum anderen auch, um einen konkreten Einblick in die Sichtweise einer Lehrkraft im jeweiligen Interview zu erhalten.²⁷⁹ Ein Vorteil des Gruppeninterviews wäre, dass durch die Interaktion auch Bereiche in den Blick geraten würden, welche in der vorherigen Planung vielleicht nicht eingeflossen sind. Dieser Vorteil der Interaktion wurde in den teilstrukturierten Interviews zudem auch mit der Interviewerin ermöglicht, die mittels Nachfragen bzw. Eingehen auf das Gesagte ebenfalls eine flexible Beantwortung der Fragen erreichte. Des Weiteren wurde als Abschlussfrage formuliert, ob die Befragten noch etwas ansprechen wollen, was zu den Themenbereichen noch nicht gefragt wurde, um diesem „Dilemma“ zu entgehen. Bzgl. verschiedener konkreter Interviewarten kommt die geplante Interviewgestaltung am nächsten dem des Experteninterviews, da die Lehrpersonen als Experten für das Fach Gemeinschaftskunde befragt werden.

Nach Steinke könnte die Literatur zur Qualität von qualitativer Forschung in drei Grundpositionen unterteilt werden. Die erste Position setzt die quantitativen Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität für die Qualitätssicherung von qualitativer Forschung voraus, welche an die Besonderheiten dieser angepasst werden. Andere Ansätze plädieren dafür, eigene Kriterien, wie „Kommunikative Validierung“, „Validierung der Interviewsituation“ und „Authentizität“ sowie „Triangulation“ für qualitative Forschung zu verwenden.²⁸⁰ Postmoderne Ansätze hingegen würden solche Kriterien ablehnen, da *„es unmöglich sei, Kriterien auf ein festes Bezugssystem zu beziehen“*²⁸¹. Die soziale Konstruiertheit von Welt sei mit einer *„Bewertung von Erkenntnisansprüchen [nicht] vereinbar“*²⁸², wobei die Autorin auch erklärt, dass konstruktivistische Ansätze und Bewertungskriterien sich nicht per se widersprechen würden.

Steinke selbst beschreibt in ihrem Aufsatz Kernkriterien für die qualitative Forschung, denn ihrer Meinung nach könne diese ohne ein Bündel von Kriterien, welche die Qualität derselben widerspiegeln, nicht funktionieren. Denn ohne eine Formulierung von Kriterien wäre die Gefahr einer Beliebigkeit gegeben.²⁸³ Ebenso lehnt sie die Verwendung von quantitativen Kriterien ab, weil diese *„für ganz andere Methoden [...] entwickelt“*²⁸⁴ wurden. Bei der Kriterienformulierung müsse zudem auch immer die konkrete Fragestellung und Methode beachtet werden, d.h., nicht jeder Bewertungsmaßstab passe für alle Formen qualitativer Forschung. Aus diesem Grund wählt sie Kriterien aus, die eher allgemein formuliert und jeweils

²⁷⁹ Vgl. Steinke, Ines (2015): Gütekriterien qualitativer Forschung, S. 180f.

²⁸⁰ Vgl. ebd., S.319ff.

²⁸¹ Ebd., S. 321.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Vgl. ebd., S. 321f.

²⁸⁴ Ebd., S. 322.

„untersuchungsspezifisch [...] konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden“²⁸⁵ müssen. Diese lauten: Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität. Diese Kriterien sollen auch für die vorliegende Arbeit als Bewertungsmaßstab für die Güte der qualitativen Forschung gelten.

Eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit wäre v.a. dann gegeben, wenn der Forschungsprozess genau beschrieben würde. Neben der Beschreibung des Vorverständnisses, welches im Theorieteil deutlich gemacht wurde, sei auch „[d]ie Dokumentation der Erhebungsmethoden und des Erhebungskontextes [...] [unerlässlich, um, A.B.] die Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Interviewäußerungen“²⁸⁶ sicherzustellen. Im nächsten Schritt soll nun der konkrete Ablauf der Erstellung des Leitfadens betrachtet werden. Neben einer Beschreibung der angewandten Transkriptionsregeln sollten die im Forschungsprozess aufgetretenen Probleme ersichtlich werden, welche die Interviewerin während der Interviewsituation bzw. dann im Nachhinein aufgefallen sind. Des Weiteren könne die Anwendung einer Auswertungsmethode hilfreich sein, um die Nachvollziehbarkeit der Auswertung zu steigern.²⁸⁷ Dies wird auch in dieser Arbeit angewandt, indem die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring zur Auswertung verwendet wird. Die Indikation des Forschungsprozesses wurde eingangs beschrieben, indem das Vorgehen und die Methodik sowie deren Vorteile gegenüber anderen Ansätzen hervorgehoben wurde. Die weiteren o.g. Qualitätskriterien werden in den dazugehörigen Kapiteln jeweils aufgegriffen und verdeutlicht.

Die Fragen wurden zumeist offen formuliert, damit die Interviewten diese individuell und frei beantworten können. Um ein flexibles Agieren des Interviewers innerhalb der Befragung zu gewährleisten, wurde für den Interviewleitfaden eine Matrixform gewählt, welche ein leichteres Auswählen der Fragen ermöglichte. Dadurch erfolgte die Steuerung des Gesprächs individuell auf die Befragten angepasst und diente daher sozusagen als ein „Gerüst zur Strukturierung des Interviewverlaufs“²⁸⁸. Gleichzeitig kann durch den Leitfaden sichergestellt werden, dass die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Bereiche angesprochen werden. Wichtig war, eine Abkehr von einer als „Leitfadenbürokratie“²⁸⁹ bezeichneten Praxis zu ermöglichen. Damit ist gemeint, dass die Interviewerin nicht unbedingt immer dieselbe Frage im gleichen Wortlaut stellen muss. Zudem sollte es nicht zu einem regelrechten „Abarbeiten“

²⁸⁵ Steinke (2015): Gütekriterien qualitativer Forschung, S. 324.

²⁸⁶ Ebd. S. 325.

²⁸⁷ Vgl. ebd., S. 325f.

²⁸⁸ Schmidt, Friederike (2016): Leitfadeninterviews. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung, 2., durchges. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51.

²⁸⁹ Hopf, Christel (2015): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 358.

des Leitfadens kommen, was aus der Unsicherheit heraus entstehen könnte, nicht alle Fragen innerhalb der Befragung beantwortet zu bekommen.

Für die Auswahl der Fragen für den Leitfaden wurde, wie im Kapitel 4 bereits beschrieben, sich an die im Theorieteil erarbeiteten Bereiche angelehnt.²⁹⁰ Mittels SPSS-Prinzip (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) in Anlehnung an Cornelia Helfferich wurden die konkreten Fragen dann erstellt: Durch Brainstorming wurden eine Sammlung aller Fragen erarbeitet, im Anschluss geordnet und gekürzt. In einem weiteren Schritt erfolgte eine Sortierung der Fragen nach inhaltlichen Bereichen und abschließend die Formulierung von Leitfragen als Einstieg in die jeweiligen Themenbereiche, welche dann durch weitere Unterfragen noch konkretisiert wurden.²⁹¹ Die sich daraus ergebenden Themenbereiche lauten:

- *Allgemeine Wahrnehmungen*
- *Umgang mit DaZ-SuS*
- *Veränderungen des Unterrichts*
- *Unterrichtsinhalte*
- *Herausforderungen*
- *Sprachliche Gestaltung des Unterrichts*
- *sowie Fragen zur Person,*

die als geschlossene Fragen miterhoben wurden.

Des Weiteren erfolgte eine Formulierung einer Einstiegs- und Ausstiegsformel. Der Einstieg dient vor allem dem Einstimmen auf das Thema und dem Abbau von Unsicherheiten bzgl. der Aufnahmesituation. Dieses wird von Harry Hermanns auch als „briefing“ bezeichnet, in welchem das „Was“ und das „Wie“ des Interviews deutlich werden soll.²⁹² Da es durchaus vorkommen kann, dass Befragte Ängste durch die Aufnahme zeigen und dadurch in ihrer Antwort gehemmt sind, ist es Aufgabe der Interviewerin, die Befragung möglichst angenehm zu gestalten. Hermanns geht sogar davon aus, dass es die Interviewenden selbst sind, die die Angst vor der Aufnahme hätten und diese Unsicherheit dann auf die Befragten übertragen würden. Aus diesem Grund müsse der Interviewende dafür sorgen, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen.²⁹³ Das war eine der Hauptgründe dafür, die Interviews jeweils an den Schulen der Lehrkräfte durchzuführen, da sie so in einer ihnen bekannten Umgebung stattfanden. Ebenfalls wurde die in etwa veranschlagte Zeitspanne für das Interview vorab vereinbart, die etwa 30 Minuten für das Interview betragen sollte. Diese Dauer erschien als angemessen, da sie auch für die Befragten eine Zeit umfasste, die im Alltag erübrigt werden

²⁹⁰ Vgl. Stadler Elmer, Stefanie (2016): Mündliche Befragung. Aeppli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Eveline/ Tettenborn, Annette (Hrsg.): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften, 4., durchges. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 183.

²⁹¹ Vgl. Schmidt (2016): Leitfadeninterviews, S. 52f.

²⁹² Vgl. Hermanns, Harry (2015): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 367.

²⁹³ Vgl. Hermanns (2015): Interviewen als Tätigkeit, S. 362f.

konnte. Gleichzeitig musste auch eingeplant werden, dass neben der Durchführung des eigentlichen Interviews auch eine Vor- und Nachbereitung desselben durchgeführt werden musste. Zur Vorbereitung gehörte vor allem der Hinweis zur Anonymität und zum Datenschutz. Die Nachbereitung umfasste das Überprüfen der Aufnahme und ein Nachgespräch, welches je nach Interessenlage noch anschließend mit den Befragten stattfand. Insgesamt betrug also jede Interviewsituation ungefähr eine Stunde.

Die Anonymität der Befragten zu sichern ist eine der Hauptkriterien beim Umgang mit Daten. Dabei muss zum einen gewährleistet werden, dass die Daten nur zum Zweck der Forschung verwendet werden. Zum anderen muss sichergestellt werden, dass die persönlichen Angaben der Befragten so anonymisiert werden, dass kein Rückschluss auf die Personen in den verwendeten Teilen möglich ist.²⁹⁴ Neben einer mündlichen Instruktion folgte auch eine schriftliche Unterweisung, damit der Datenumgang auch mit der am 25.05.2018 in Kraft getretenen Europäische Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO)²⁹⁵ konform ist. Die an den Interviews teilnehmenden Personen sollten daher eine Einwilligungserklärung unterzeichnen, in der sie die Verarbeitung des mit ihnen geführten Interviews bzw. der Transkription derselben sowie die Verwendung innerhalb dieser Arbeit erlauben. Diese wurde angelehnt an Thorsten Drehsing und Thorsten Pehl²⁹⁶ erstellt und auf diese Form empirischer Arbeit angepasst. Ein Exemplar der Einwilligungserklärung befindet sich im Anhang. Dies entspricht ebenfalls dem ethischen Grundsatz der informierten Einwilligung, der in jedem Fall vor einer Befragung sichergestellt sein muss.²⁹⁷

5.2 Stichprobenbeschreibung

In diesem Abschnitt soll die in der wissenschaftlichen Abschlussarbeit genutzte Stichprobe näher beschrieben werden, um die Analyse der aus den Transkripten gewonnenen Daten transparent zu gestalten.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage würden nur GK-Lehrende an Oberschulen infrage kommen, da nur sie Veränderungen des GK-Unterrichts beschreiben können. Dazu kommt die Einschränkung, dass diese natürlich bereits Erfahrungen mit dem Unterrichten von DaZ-SuS

²⁹⁴ Vgl. Aepli et al. (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten, S. 60.

²⁹⁵ Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (Hrsg.): Europäische Datenschutz-Grundverordnung, online verfügbar unter: <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Artikel/Digitale-Welt/europaeische-datenschutzgrundverordnung.html>, zuletzt besucht am 31.10.2018.

²⁹⁶ Vgl. Drehsing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (2018): Muster-Einwilligungserklärung für Interviews. In: audiotranskription: Interviews und DSGVO, online verfügbar unter: <https://www.audiotranskription.de/qualitative-Interviews-DSGVO-konform-aufnehmen-und-verarbeiten>, zuletzt besucht am 08.11.2018.

²⁹⁷ Vgl. Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

haben müssen, weshalb nur solche Schulen infrage kommen, die auch DaZ-Klassen an ihren Schulen eingerichtet haben. Diese Lehrenden stellen also die Grundgesamtheit dar.

Nach Aeppli et al. müsste bei der Auswahl der Stichprobe für qualitative Forschungsvorhaben vor allem eine Heterogenität dieser als Kriterium herangezogen werden.²⁹⁸ Dies wurde auch in der folgenden Stichprobe angestrebt. Da es sich aufgrund der Rekrutierungslage um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, muss herausgestellt werden, dass dadurch keine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse, die sich aus der Befragung ergeben, möglich ist. Die hier vorgestellten Fälle können nur für sich genommen interpretiert werden und damit nur einen kleinen Ausschnitt der Grundgesamtheit abbilden.²⁹⁹

Befragt wurden insgesamt vier Personen, die Gemeinschaftskunde an einer Oberschule in Dresden unterrichten. Die Lehrpersonen haben ein Alter in der Spanne von 29 bis 40 Jahren (gefragt wurde nach dem Geburtsjahrgang) und unterrichten eine zehnte Klasse (B1 & B4), eine neunte GK-Klasse (B3) sowie zwei zehnte und drei neunte Klassen (B2). Es handelt sich hierbei um eine Frau und drei Männer, die für eine Befragung zur Verfügung standen. Zwei der Lehrkräfte sind zudem teilzeitbeschäftigt an ihren Schulen. Hiermit wird die Heterogenität der Befragten hinsichtlich Alter und derzeitiger Lehrpraxis deutlich. Lehrpersonen mit Migrationshintergrund bzw. Mehrsprachigkeit konnten für die Befragung nicht gewonnen werden, wobei laut Mona Massoumi gerade die geringe Anzahl an Lehrenden mit eigener Migrationserfahrung auch als ein Problem für Schule angesehen werden kann, da sie in keinem Verhältnis zur Anzahl an Lernenden mit Mehrsprachigkeit stünde.³⁰⁰ Inwiefern Dresdner Lehrer*innen selbst mehrsprachig sind, ist meines Wissens nach nicht bekannt. Eine interessante Lage ergibt sich dadurch, dass B2 und B3 Lehrende derselben Schule sind, da, wie später noch aufgezeigt wird, die Ansichten der beiden Personen zum Teil sehr different sind.

Rekrutierung

Anfangs wurde die Rekrutierung von GK-Lehrenden durch das Anfragen von ehemaligen Kommiliton*innen der Autorin, die sich bereits im Referendariat befinden, durchgeführt. Da dies nicht den gewünschten Erfolg erzielte, wurde eine stadtweite Suche nach geeigneten Lehrkräften durchgeführt. Insgesamt gibt es 40 Oberschulen in Dresden, wovon sich zwölf Schulen in freier Trägerschaft und 28 Schulen in staatlicher Trägerschaft befinden.³⁰¹ Im Folgenden wurden nur die Schulen in staatlicher Trägerschaft für die Rekrutierung genutzt, da Schulen in freier Trägerschaft keine DaZ-Vorbereitungsklassen einrichten (müssen). Die

²⁹⁸ Vgl. Aeppli et al. (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten, S. 142f.

²⁹⁹ Vgl. ebd., S. 145.

³⁰⁰ Vgl. Massoumi, Mona (2014): Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: HiBiFo 1-2014, S. 87.

³⁰¹ Vgl. Sächsische Schuldatenbank, online verfügbar unter: <https://schuldatenbank.sachsen.de/index.php?id=19&weiter=14612000>, zuletzt besucht am 08.11.2018.

eigens durchgeführte Internetrecherche hatte zum Ergebnis, dass elf Schulen Vorbereitungsklassen eingerichtet haben. Die Schulen, die keinen Rückschluss auf DaZ-Klassen auf ihren Homepages bzw. Schulprogrammen zuließen, wurden telefonisch angefragt. Dabei konnten nicht immer alle Schulen kontaktiert werden, da einige telefonisch nicht erreichbar waren oder auf die Anfragen per E-Mail nicht antworteten. Durch eine Korrespondenz mit dem Landesamt für Schule und Bildung (nachfolgend LaSuB) wurde später im Verlauf dieser Recherche eine Liste mit den an Dresdner Oberschulen befindlichen DaZ-Klassen ausgehändigt. Demnach befanden sich zum Stichtag 09.11.2018 (Übermittlung der Liste durch das LaSuB) 15 DaZ-Klassen an Oberschulen in Dresden.

Die infrage kommenden Schulen wurden dann per E-Mail über das Bestreben der wissenschaftlichen Arbeit informiert und bezüglich eines Interviews angefragt. Teilweise konnten auch direkt die betreffenden GK-Lehrenden per E-Mail kontaktiert werden, wenn die jeweiligen E-Mail-Adressen bereits auf den Homepages der Schulen ersichtlich waren. In den anderen Fällen wurde die Schulleitung mit der Bitte informiert, das angefertigte Anschreiben an die betreffenden Lehrer*innen weiterzuleiten. Zudem wurden die interviewten Lehrenden gefragt, ob sie Kolleg*innen haben, die eventuell Interesse an der Teilnahme eines Interviews hätten. Die Rekrutierung von Befragten dauerte von September bis November.

Probleme bei der Rekrutierung von Lehrkräften

Ein grundlegendes Problem bei der Rekrutierung war die niedrige Anzahl an Personen, die sich für eine Befragung bereiterklärten. Bei den angefragten Schulen und dabei mindestens 15 infrage kommenden GK-Lehrkräften bei der Annahme, dass es eine Lehrkraft pro Oberschule gibt, sagten gerade einmal sechs Lehrkräfte zu, an einem Interview teilzunehmen. Zwei Lehrpersonen antworteten zwar auf die E-Mails, trotzdem kamen keine Interviews zustande, weil sich diese Personen nicht mehr meldeten. Aus diesem Grund wurde ebenfalls versucht, persönlichen Kontakt zu den Lehrenden direkt an den Schulen aufzunehmen. Dies erfolgte im Fall von B4.

Des Weiteren war die Kommunikation mit dem LaSuB äußerst schwierig, da Zuständigkeiten unklar waren und lange auf die verfassten E-Mails nicht reagiert wurde. Erst viel später, als bereits die Recherche zu DaZ-Klassen an Dresdner Oberschulen selbstständig vorgenommen wurde, fand eine Übermittlung der Liste statt. Der zeitliche Aufwand dafür war demnach immens und stellte sich im Nachhinein betrachtet als nicht sinnvoll heraus. Dies konnte aber nicht vermieden werden, da zum damaligen Zeitpunkt unklar war, ob das LaSuB überhaupt der Bitte um Aushändigung dieser Liste nachkommen würde.

Durchführung der Interviews

Das Interview wurde mittels eines Aufnahmegeräts (Olympus WS-812) aufgezeichnet und die Aufnahmen im Anschluss transkribiert. Das Gerät konnte im Medienzentrum der Universität für den Befragungszeitraum entliehen werden und sicherte damit eine gute Aufnahmequalität. Das Transkript stellt einen wichtigen Teil des Forschungsprozesses dar. *„Im Kontext von Interviews ist ein Transkript die Übertragung der mündlichen Aussagen in eine schriftliche Form.“*³⁰² Ohne dieses wäre also eine Analyse der Daten äußerst schwierig. Es wurde sich daher explizit gegen ein handschriftliches Festhalten der gesagten Aussagen entschieden, da dazu ein explizites Vorwissen nötig und zudem ein großer Informationsverlust zu befürchten ist.³⁰³ Eine Aufnahme und Transkription des Interviews stellte daher eine gute Möglichkeit dar, die Aussagen der Befragten in adäquater Form zu übermitteln und danach für die Analyse nutzbar zu machen. Zu beachten ist, dass die Befragungen der Lehrenden in den Pausenzeiten bzw. Freistunden dieser zustande kamen. Dies limitierte auch die zeitlichen Möglichkeiten der Befragungen.

Reflexion der Interviewtätigkeit

Bezogen auf die Tätigkeit des Interviewens müsse nach Christel Hopf darauf geachtet werden, *„typische Anfängerfehler“*³⁰⁴ zu vermeiden, wie bspw. die Verwendung von Suggestivfragen, *„fehlende Geduld beim Zuhören“*³⁰⁵ sowie *„eine aus Angst und Unsicherheit resultierende Unfreiheit im Umgang mit dem Frageleitfaden“*.³⁰⁶ Festgehalten werden kann, dass diese Fehlerpotenziale der Interviewerin zwar bewusst waren, trotz dessen aber nicht immer verhindert werden konnten. Gerade die Angst vor der Peinlichkeit der Stille³⁰⁷ wurde in manchen Situationen zum Anlass genommen, weitere Fragen zu stellen. Hier hätte sich angeboten, den Befragten mehr Zeit zum Nachdenken zu geben. Die Abschlussfrage nach bisher offen gebliebenen, aber dennoch wichtigen Bereichen sollte zudem die Möglichkeit bieten, von den Befragten als wichtig erachtete Themen noch einmal explizit zu beleuchten, wobei dies nur mäßig in Anspruch genommen wurde. Im Nachhinein betrachtet hätte auch mehr von der Leitfragenmatrix abgewichen werden müssen, um einen stärkeren Einblick in *„die Lebenswelt [der] Gesprächspartner“*³⁰⁸ zu erhalten. Oft wurde mit der Frage nach Unterrichtsbeispielen versucht, dies zu erzielen, aber auch dies bot sich in manchen Fällen nicht an oder wurde durch die Lehrkräfte nicht immer angenommen. Eine, wie bei größeren empirischen Forschungen übliche, Pilotierung konnte aus zeitlichen Gründen leider nicht vorgenommen werden, hätte den o.g. Fehlern aber eventuell entgegensteuern können. Zudem

³⁰² Aeppli et al. (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten, S. 184.

³⁰³ Vgl. Gläser/ Laudel (2010): Experteninterviews, S. 157.

³⁰⁴ Hopf (2015): Qualitative Interviews, S. 359.

³⁰⁵ Ebd.

³⁰⁶ Ebd.

³⁰⁷ Vgl. Hermanns (2015): Interviewen als Tätigkeit, S. 365.

³⁰⁸ Ebd., S. 368.

fiel es der Autorin schwer, auf die Äußerungen der Befragten so einzugehen, so dass einerseits die interessierenden Aspekte aufgedeckt werden konnten, andererseits aber nicht zu direkt nach bestimmten Bereichen gefragt wurde. Diesem Dilemma konnte nicht immer aus dem Weg gegangen werden, zumal die Lehrpersonen auch teilweise nicht direkt auf die Fragen antworteten, sondern andere Bereiche anschnitten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Befragung ist die Beeinflussung der Interviewsituation durch den Interviewer und die mögliche Tendenz der Befragten dazu, als sozial erwünscht geltende Antworten zu formulieren. Der Eindruck zu Letzterem entstand teilweise beim Befragten 3.³⁰⁹ Die Interviewerin war sich bewusst, dass auch durch die Art der Fragestellung dies provoziert werden konnte, da sie maßgeblichen Einfluss darauf hat, wie eine Interviewsituation verläuft. Des Weiteren ist das Thema Migration in Dresden bzw. Sachsen allgemein von hitzigen Diskussionen geprägt, welche aller Voraussicht nach auch bei Lehrpersonen nicht Halt machen. Daher muss eine sozial erwünschte Antwortrichtung auch in diesem Kontext mitbedacht werden. Bezogen auf diesen Aspekt bemühte sich die Interviewerin darum, keinen Rückschluss darüber zu geben, welche Antwort „erwünscht“ sei. Ein wertschätzender, interessierter und offener Umgang wurde mit allen Antworten angestrebt.

Des Weiteren zeigte das transkribierte Interview oftmals Bereiche, die die Interviewerin noch hätte ansprechen können, um Aspekte aufzudecken, die eine Relevanz für die vorliegende Arbeit gehabt hätten. Hier zeigt sich, dass die Gesprächssituation durch ihre Flüchtigkeit aus Gesagtem und Gehörtem den Nachteil hat, dass nur eine begrenzte Anzahl an Informationen aufgenommen und verarbeitet werden kann. Zudem war die Aufmerksamkeit der interviewenden Person doch stark auf das fokussiert, was sie vordergründig durch die Befragung herausfinden wollte (verkürzt: der Zusammenhang von DaZ-Schüler*innen und GK-Unterricht), weshalb anzunehmen ist, dass auch Bereiche unaufgedeckt geblieben sind, die eventuell auch eine Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage gehabt hätten.

Die Erstellung der Transkripte muss ebenfalls als soziale Konstruktion aufgefasst werden: *„Transkripte sind also immer selektive Konstruktionen, und die Selektivität wirkt sich auf die Analyse und Interpretation der Transkripte aus.“*³¹⁰ Dies muss immer beachtet werden, auch wenn durch Verwendung von Transkriptionssystemen eine Vereinheitlichung angestrebt wird. Der Verweis auf die Konstruiertheit und Kontexteingebundenheit der Transkription impliziert, dass auch die aus den Daten gewonnenen Schlussfolgerungen nicht verallgemeinert werden können. Dies liegt mitunter auch daran, dass nicht von vier befragten Lehrpersonen auf alle in

³⁰⁹ Beispielsweise zeigte B3 innerhalb des Interviews der Interviewerin ein Arbeitsheft, welches er vorstellte, aber selbst gar nicht im Unterricht verwendet. Vgl. I3: Z. 545-587.

³¹⁰ Kowal, Sabine/ O’Connell, Daniel (2015): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 440.

Dresden unterrichtenden Gemeinschaftskundelehrer*innen geschlossen werden kann. Die gewonnenen Daten geben jedoch einen Einblick in den Erfahrungsraum von GK-Lehrenden, wenn es um den Umgang mit DaZ-Schüler*innen im Regelunterricht geht. Zudem können sie eventuell Anlass für Überlegungen zu Veränderungen geben.

Für diese Arbeit wurde eine „*Verschriftlichung in Standardorthographie*“³¹¹ verwendet, welche sich an die Transkriptionsregeln von Udo Kuckartz et al.³¹² anlehnt. Das vollständige Transkriptionssystem kann im Anhang eingesehen werden. Grundlegend für die Transkription ist die wortwörtliche Übernahme des Gesagten mit leichter Glättung in Richtung der Standardsprache. Besondere Betonung von Wörtern wurde, anders als bei Kuckartz et al., durch Großschreibung kenntlich gemacht. Diese sehr einfach gehaltenen Transkriptionsregeln wurden gewählt, da es bei der Interpretation vor allem auf die inhaltlichen Aspekte und eher unwesentlich darum geht, wie etwas ausgedrückt genau wurde. Auch Außersprachliches erscheint als weniger wichtig, um die Forschungsfrage zu beantworten. Des Weiteren ist so eine effiziente Transkription der Interviews möglich. Aus diesen Gründen wurden Transkriptionssysteme wie GAT oder HIAT nicht verwendet.³¹³ Schlussendlich benötigt man das Transkript zur Auswertung, weshalb es einen unverzichtbaren Teil des Forschungsprozesses ausmacht. Zudem wird die Interpretation durch das Transkript auch für die Lesenden dieser Abschlussarbeit nachvollziehbar gemacht, da diese auch im Nachhinein noch einmal in Gänze gelesen werden können.³¹⁴

5.3 Kategorien und Analyseeinheiten

Grundlage für die Kategorienbildung bietet die Fragestellung der Forschungsarbeit „*Inwiefern verändert sich der Gemeinschaftskundeunterricht, wenn DaZ-SuS an ihm teilnehmen?*“ Dadurch ergibt sich eine Eingrenzung auf Bereiche, die den Aspekt der Veränderung des GK-Unterrichts betrifft. Es sollen also alle den Unterricht betreffenden Bereiche für eine Kodierung in den Blick genommen werden, welche sich, so die Annahme, auf verschiedenen Ebenen zeigen können (siehe Konkretisierung der Fragestellung, Kap. 4). Die Analyseeinheiten umfassen nach Mayring die Kodiereinheiten, welche als „*klare bedeutungstragende Elemente im Text*“³¹⁵ bezeichnet werden, die Kontexteinheit, womit das komplette Interview und evtl. angefertigte Notizen gemeint sind sowie die Auswertungseinheit, welche aus den vier

³¹¹ Kowal/ O’Connell (2015): Zur Transkription von Gesprächen, S. 441.

³¹² Vgl. Kuckartz, Udo/ Dresing, Thorsten/ Rädiker, Stefan/ Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, 2., aktual. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27f.

³¹³ Vgl. Kowal/ O’Connell (2015): Zur Transkription von Gesprächen, S. 441ff.

³¹⁴ Vgl. Stadler Elmer, Stefanie (2016): Mündliche Befragung. In: Aeppli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Eveline/ Tettenborn, Annette (Hrsg.): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften, 4., durchges. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 190.

³¹⁵ Mayring, Philipp (2015a): Qualitative Inhaltsanalyse, S. 61.

geführten Interviews besteht, auf die das Kategoriensystem insgesamt angewandt wird.³¹⁶ Nachdem das Datenmaterial durch Paraphrasierung zusammengefasst, generalisiert und mittels mehrerer Selektionsverfahren so weit eingegrenzt wurde, dass sich weitere, induktive Unterkategorien gebildet haben, wurden die Kategorien gestrichen, die keine Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage hatten bzw. die sich als nicht ertragreich gezeigt haben. Im Anschluss daran wurde das gesamte Material ein weiteres Mal durchgegangen und das so entstandene Kategoriensystem auf dieses angewandt.³¹⁷

Folgende Kategorien haben sich mithilfe dieses Prozesses gebildet:

- **Allgemeine Wahrnehmungen der DaZ-SuS**
 - o Anzahl in der Klasse
 - o Sprachliche Einschätzungen
 - o Heterogenität der SuS
 - o Besonderheiten der SuS
- **Interesse an Themen**
 - o DaZ-SuS interessieren sich für andere Themen
 - o DaZ-SuS interessieren sich nicht für andere Themen
- **Herausforderungen**
 - o Unterrichtsebene
 - o Lehrer*innenebene
 - o Sprachebene
 - o Schüler*innenebene
- **Umgang mit Herausforderungen**
 - o durch Unterrichtsgestaltung
 - o durch Partizipation
 - o durch Sprache
 - o durch personelle Eigenschaften
 - o durch spezielle Förderung
- **Besondere sprachliche Gestaltung**
 - o Zusammenarbeit mit DaZ-Lehrer*innen
 - o sprachliche Strategien im Unterricht
- **Wünsche**
 - o Änderungen des Fachs GK betreffend
 - o Integration der DaZ-SuS betreffend
 - o Wertebildung betreffend

³¹⁶ Vgl. Mayring (2015a): Qualitative Inhaltsanalyse.

³¹⁷ Vgl. ebd., S. 71f.

6. Datenauswertung

Innerhalb der Datenanalyse und -auswertung muss eine Zusammenfassung der wesentlichen und für diese Arbeit besonders relevanten Aspekte stattfinden, um sie im Rahmen des in dieser wissenschaftlichen Arbeit Möglichen zu halten. Aus diesem Grund wurden für die Datenauswertung nur besonders einprägsame Beispiele gewählt und die Kategorien für die Auswertung der Interviews an den Umfang dieser Arbeit angepasst. Daher können nicht alle Kontextbedingungen, welche hier relevant sind, in die Analyse mit einbezogen werden. Punktuell werden aber Anhaltspunkte gegeben, die auffällig waren. Der Unterricht ist natürlich auch dadurch maßgeblich geprägt, wie die Lehrkräfte ihn durchführen, was u.a. damit zusammenhängt, welche Ziele sie verfolgen. Dieser Aspekt wäre interessant im Hinblick auf die Auswirkungen konkret für Veränderungen durch den Einbezug von DaZ-SuS, wird aber hier kein weiterer Bestandteil der Analyse sein.

Insgesamt muss festgestellt werden, dass die Klassensituation jeweils unterschiedlich ist, was ebenfalls einen Einfluss auf die Integration der DaZ-SuS in die Regelklasse hat. Durch die Situation, dass die DaZ-SuS durch die schrittweise Integration in die Regelklasse in ein bereits bestehendes soziales Gefüge neu hinzukommen, kommt auch diesem Moment ein besonderer Stellenwert zu. Hier zeigen sich besonders starke Unterschiede zwischen den Befragten. B1 bezeichnet die Klasse als ruhig³¹⁸, wohingegen bei B2 besonders das Problem großer Klassen mit vielen unterschiedlichen Herausforderungen beschrieben wird.³¹⁹ B3 macht keine Angaben zur Klasse allgemein, empfindet aber die Einbindung der DaZ-SuS in den Klassenverband als besonders wichtig.³²⁰ B4 zufolge sei die Klasse als harmonisch zu bezeichnen, trotz dessen bestehen Konflikte in der Klasse, die sowohl verbal als auch körperlich ausgetragen werden.³²¹ Worauf diese Unstimmigkeiten zurückzuführen sind, bleibt unklar. Aus diesem Grund wird der Aspekt nicht weiter behandelt, wird aber mitbedacht. Was daran aber interessant ist, ist der Umgang der SuS mit den DaZ-SuS und inwiefern sie auch als ein wesentlicher Akteur innerhalb des Integrationsprozesses gefasst werden können.³²² Hier besteht ein möglicher Ansatzpunkt für weitere wissenschaftliche Arbeiten, die sich aber auf der Schüler*innen-Schüler*innen-Ebene befinden und daher hier nicht behandelt werden.

³¹⁸ Vgl. B1: „*Meine Klasse ist relativ ruhig, von sowieso.*“, I1: Z. 510f.

³¹⁹ Vgl. B2: „*[...] ich glaube, dass wir generell zu große Klassen haben.*“, Z.359f.; a.a.O.: „*Jeder ist so ein Sonderfall und jeder hat seine Baustelle und die Hälfte hat keine Eltern mehr und die andere Hälfte hat irgendwelche Gewalterfahrung oder Traumatisierung. Das, das zu händeln ist irgendwie SUPER schwer.*“, I2: Z. 364-368.

³²⁰ Vgl. B3: „*[...] es steht und fällt schon damit, dass, dass sie so ein bisschen in die, in die Klasse eingebunden sind. Und das funktioniert in DIESE Klasse relativ gut.*“, I3: Z. 160-163.

³²¹ Vgl. B4: „*[...] die Klasse, die ich jetzt habe, ist, ähm, eine sehr harmonische Klasse. Die können alle sehr gut miteinander, (...)*“, I4: Z. 275ff., B4: „*[...] da gab es schon mal Situationen, ähm, auch wo es auch handgreiflich geworden ist.*“, a.a.O.: Z. 310f.

³²² Zu diesem Aspekt machen sowohl B3 als auch B4 Angaben; vgl. I3: Z. 160ff.; I4: Z. 63ff.

Des Weiteren werden allgemeine Probleme und Herausforderungen besprochen, wie zu kleine Klassenräume³²³, allgemeine Defizite in der Arbeitsweise³²⁴ und weitere Aspekte, die alle SuS betreffen³²⁵ sowie das Fach GK an sich, da es für alle SuS eine Neuerung darstellt und zudem an Oberschulen (derzeit) für nur maximal zwei Jahre gelehrt wird. Diese Punkte fallen ebenfalls weg, weil sie die Forschungsfrage nicht primär beantworten können.

Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden die folgenden Punkte fokussiert betrachtet, um die Forschungsfrage zu beantworten:

1. *Haben DaZ-SuS andere Interessen, was Themen im Unterricht anbelangt?*

Dieser Aspekt ist wichtig für die Unterrichtsgestaltung und kann Hinweise darauf geben, inwiefern der GK-Unterricht durch DaZ-SuS eventuell verändert wird.

2. *Welche Herausforderungen zeigen sich und wie wird mit ihnen umgegangen?*

Hier zeigt sich das Kernstück der Analyse, welches einen Blick darauf zulässt, inwiefern an einem GK-Unterricht gearbeitet werden muss, damit er in der schulischen Praxis gelingen kann.

3. *Werden spezielle sprachliche Strategien im Unterricht verwendet?*

Dieser Aspekt wird im Besonderen beleuchtet, da die Lehrkräfte eine starke Relevanz der Sprache angemerkt haben. Von Interesse wird es sein zu beschreiben, welche Strategien hier verwendet werden.

4. *Wie werden die DaZ-SuS von den Lehrenden wahrgenommen? Wie „sind“ die DaZ-SuS?*

Aus diesem Punkt lassen sich **Haltungen** der Lehrkräfte herausfiltern, die einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie die DaZ-SuS in den Unterricht einbezogen werden, welche Herausforderungen gesehen werden und wie mit diesen umgegangen wird. Demnach kann dieser Aspekt als die anderen beeinflussend angesehen werden.

³²³ Vgl. bspw. I4: Z. 61.

³²⁴ Vgl. bspw. I1: Z. 592-596; I4: Z. 492-495.

³²⁵ Vgl. bspw. I2: Z. 364ff.

Zusammengefasst werden kann dies in folgendem Schaubild:

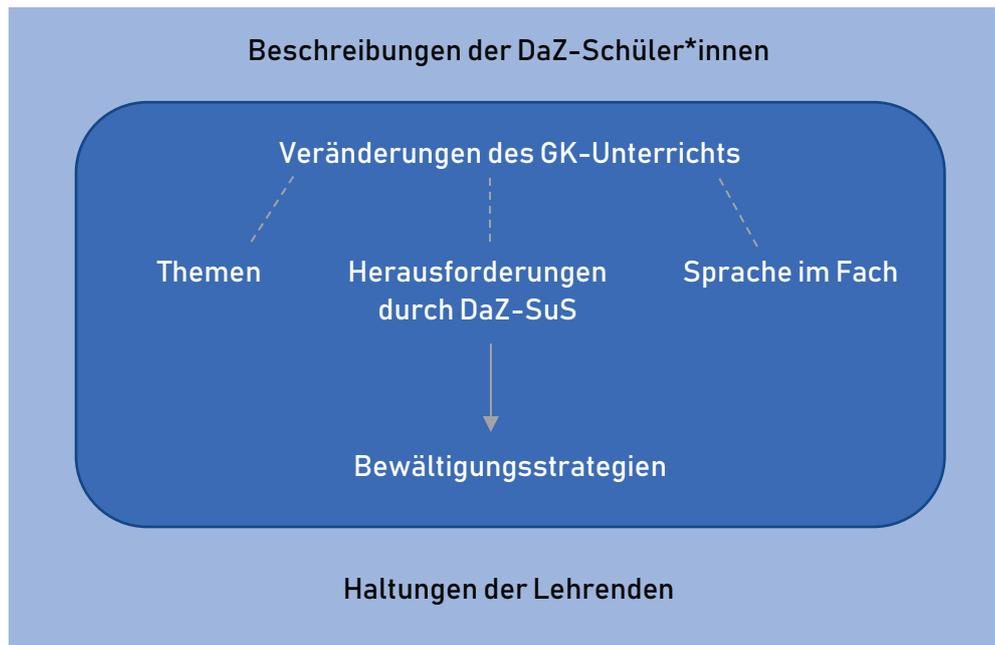


Abb. 2: Abhängigkeiten der Kategorien (Quelle: Eigene Darstellung)

Ein kurzer Blick wird auch die Wünsche der Lehrer*innen geworfen, wenn es um Änderungen auf der bildungspolitischen Ebene geht. Herausgefallen ist der Bereich der Fachlichkeit, da hierzu keine Angaben gemacht wurden.

Nochmal muss festgehalten werden, dass durch die geringe Fallzahl kein Anspruch auf Generalisierung der Ergebnisse gegeben ist. Die Erfahrungen der Praktiker*innen können aber Ansatzpunkte geben, ob und welche (fach-)didaktischen Konzepte die Lehrenden aus den Bereichen der Migrationspädagogik/ interkulturellen Pädagogik etc. verwenden. Durch die Betrachtung der Herausforderungen und Lösungsstrategien derselben können Ideen für die allgemeine Praxis gewonnen werden.

6.1 Interessen der DaZ-Schüler*innen

B1, B2 und B4 geben an, dass die DaZ-SuS Interesse an Themen haben, wobei B4 sogar beschreibt, dass die DaZ-SuS seiner Klasse oft mehr Interesse an Themen im GK-Unterricht hätten, als die restliche Klasse:

„Das Interesse ist deutlich höher gewesen, also viele, äh (...), äh Nicht- oder sag ich mal, viele von den normalen deutschen Schülern haben relativ wenig Interesse, ähm, aber von diesen DaZ-Schülern haben sehr viele ein sehr reges Interesse.“³²⁶

³²⁶ |4: Z. 82-86.

B3 verneint demgegenüber das Vorhandensein besonderer Themeninteressen³²⁷ mit der Begründung: *„Naja, also die DaZ-Schüler sind ja auch (...) normale Jugendliche, und, und die (...) finden Themen interessant, die normale Jugendliche dann auch, äh, interessieren.“*³²⁸ B1 sieht schon Interessen der DaZ-SuS an bestimmten Themen³²⁹, formuliert aber auch: *„Die sind da nicht so fordernd, was eigene Themengebiete angeht.“*³³⁰ Die folgenden Themenbereiche lassen sich hierbei zusammenfassen (nach Häufigkeit der Nennungen):

- Politisches System der BRD: vor allem Demokratie, Wahlen und Grundrechte³³¹
- Themen, die das eigene Heimatland betreffen³³²
- Berichterstattungen bzgl. Menschen mit Migrationshintergrund³³³
- Diktaturen bzw. failed states³³⁴

Des Weiteren wird von B3 der Themenbereich Jugend und Recht genannt, für den sich aber die SuS insgesamt interessieren würden.³³⁵ Innerhalb des Themenbereiches „Politisches System der BRD“ ginge es den SuS vor allem darum, die Funktionsweise des politischen Systems zu verstehen, da es Unterschiede zu ihrem Herkunftsland gibt. Aus diesem Grund ergab sich u.a. auch das Thema Diktatur, welches von einem afghanischen Schüler aus der Klasse von B1 besonders interessiert aufgenommen wurde. Im Bereich der Grundrechte äußert B4 vor allem: *„Grundrechte, äh, wie werden die umgesetzt? Was bedeuten die genau, äh, mit den Rechten und Pflichten.“*³³⁶ Interessant ist hierbei, dass B3 genau die entgegengesetzte Ansicht vertritt, wie in seinem Beispiel deutlich wird:

*„Also dass jetzt ein, ähm, dass jetzt ein DaZ-Schüler, ich mache jetzt mal ein absurdes Beispiel aus dem, äh, aus Afghanistan hier ankommt und jetzt ganz heiß auf das Thema, auf das Thema Demokratie ist, das wird nicht passieren. Wie, wo soll es denn herkommen?“*³³⁷

Bezüge zum Heimatland wurden durch B4 beispielsweise beim Thema Wahlen vorgenommen: *„(...) weil dann eben auch immer die Parallelen zum eigenen Heimatland gemacht worden sind“*³³⁸. B2 beschreibt vor allem Interesse an aktuellen Themen, die sich auf die negative Berichterstattung von Menschen mit Migrationshintergrund beziehen.

³²⁷ Vgl. B3: *„Also ich würde jetzt nicht, nicht sagen können, dass es jetzt Themen gibt, die per se jetzt DaZ-Schüler eher interessieren, als jetzt nicht DaZ-Schüler.“*, I3: Z. 277ff.

³²⁸ I3, Z.259ff.

³²⁹ Vgl. B1: *„Also, tatsächlich ähm (...) im Gemeinschaftskundeunterricht ja.“*, I1: Z. 214f.

³³⁰ I1, Z.229f.

³³¹ I1: Z. 226; a.a.O.: Z. 263f., I4: Z.102ff.; a.a.O.: Z.123ff.

³³² I2: Z.252, I4: Z. 115f.

³³³ I2: Z. 233-239.

³³⁴ I1: Z. 218f.

³³⁵ B3: *„Also alles, was mit der, ähm, mit mit Jugendschutz, Jugendgerichtsbarkeit, Jugendkriminalität und so weiter zu tun hat.“*, I3: Z. 261-264.

³³⁶ I4: Z.102ff.

³³⁷ I3: Z.277-284

³³⁸ I4: Z. 120ff.

„Und bei den migrantischen Kindern, würde ich sagen, sind überproportional oft Themen dabei wie: «Übergriffe von Migranten auf deutsche Personen» oder Frauen ja auch häufig ähm. Das ist ja so diese Berichterstattung, die da irgendwie auch sehr polarisierend immer «die bösen Ausländer» und «jetzt kommen die alle hier her und fassen unsere Frauen an». Ähm (.), das bringen die oft mit (...)“³³⁹

Die Berichterstattung würde negativ und verallgemeinernd von Seiten der DaZ-SuS wahrgenommen werden. B2 beschreibt hier ein Beispiel, in dem dies sehr deutlich wird:

„Da hat ein Kind, der hat wirklich kein gutes Sprachniveau, ähm, hat gesagt, «Ja, da war irgend ein Bericht in der Zeitung, irgendeine Frau ist angefasst worden und ,ähm, und ich soll mich doch jetzt mal dazu äußern, hat irgendjemand gesagt, wie ich dazu stehe und das wäre ja wie, als würde ich jetzt irgendwelche fremden Menschen fragen, wie sie zu den Kreuzzügen stehen.» War so sein Beispiel irgendwie (lacht).“³⁴⁰

Des Weiteren würden in dem Zusammenhang auch Vorurteile und Stereotype zum Unterrichtsthema werden, welche aber im Unterpunkt „Herausforderungen“ beschrieben werden sollen.

6.2 Herausforderungen

Herausforderungen durch den Einbezug von DaZ-SuS für den GK-Unterricht werden von allen Befragten beschrieben. Einzig B3 sagt explizit, keine Herausforderungen bemerkt zu haben³⁴¹, beschreibt aber dann implizit Situationen, die als herausfordernd erlebt werden und daher auch dieser Kategorie zugeordnet werden.

Als Herausforderungen wurden von den Befragten unterschiedliche Aspekte beschrieben, die den folgenden Unterkategorien zugeordnet wurden:

Herausforderungen

- den Unterricht an sich betreffend
- Sprache betreffend
- DaZ-SuS individuell betreffend

Den Unterricht bzw. seine Gestaltung betrifft bspw. die Herausforderung, den SuS individuell gerecht zu werden (Unterkategorie: Individualisierung). B1 und B2 äußern hier vor allem die Schwierigkeit, *„dass man an mehreren Stellen gleichzeitig sein müsste“³⁴²*, was im Zusammenhang mit der Klassengröße als problematisch erscheint.³⁴³

³³⁹ I2: Z. 233-240.

³⁴⁰ I2: Z. 241-249.

³⁴¹ Hier wurde nach weiteren Herausforderungen neben sprachlichen Aspekten gefragt, darauf sagt B3: *„[...] habe ich das noch nicht so direkt so mitbekommen.“*, I3: Z. 413f.

³⁴² I2: Z. 372f.

³⁴³ B1: *„Problem ist halt wirklich (.) ich habe eine Klasse mit achtundzwanzig Kindern (.) äh, (.) dort jetzt speziell nochmal einzugehen fällt schwer, [...]“*, I1: Z. 121ff.

Auch werden Schwierigkeiten im Umgang mit Medien als herausfordernd erlebt, wenn SuS bspw. erst die Nutzung von Schulbüchern erlernen müssen³⁴⁴ oder Methoden nicht durchgeführt werden können, weil Gruppenarbeiten nicht funktionieren. Ähnliches wird im Bereich der Ebene „DaZ-SuS individuell“ noch einmal beschrieben und dort auch näher darauf eingegangen. Auf der inhaltlichen Ebene erleben B3 und B4 als herausforderungsreich, ein bis dato fehlendes Demokratie- und Pluralismusverständnis bei den DaZ-SuS zu vermitteln. B3 beschreibt dazu eine Situation, die für ihn sehr schwierig war:

„Dass es schon häufiger vorkam, dass also zum Thema äh, auf der einen Seite, ähm (..), zum Thema Pluralismus, GERADE hatte ich (.) zwei Fälle mal bei Schülern mit einem, mit einem islamischen Hintergrund zum Thema äh Homosexualität, die dann auch sehr, sehr ablehnend auf das Thema reagiert haben, oder das Thema belächelt haben. [...] was ganz schwierig ist, wo ich auch gemerkt habe, dort kriege ich auch keinen Fuß in die Tür, weil diese Haltung so verfestigt ist. Das war ganz schwierig für mich.“³⁴⁵

B4 hingegen beschreibt vor allem fehlende Anerkennung der Demokratie und fehlendes Interesse für Politik als inhaltliche Problemfelder.³⁴⁶

Drei von vier Befragten geben als besonderes Problem den Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung an. Zwar wird auch beschrieben, dass dies in der eigenen Klasse *„jetzt nicht so“³⁴⁷* sei oder *„dieses klassische fremdenfeindliche, wenn wir von Rassismus reden [...] kein Problem“³⁴⁸* sei, jedoch zeigte sich im weiteren Gesprächsverlauf, dass in allen Interviews Vorurteile, Stereotype und Diskriminierungen vorkommen, jedoch auf unterschiedlichen Ebenen. B2 und B3 beschreiben Vorurteile „von beiden Seiten“, also diskriminierende Äußerungen, die sowohl von SuS ohne Migrationshintergrund gegenüber SuS mit Migrationsgeschichte geäußert werden, also auch andersherum.³⁴⁹ B2 beschreibt hier sehr detailliert, inwiefern ein Aufeinandertreffen von SuS mit Migrationsgeschichte und von ihr als Kinder aus „AfD-nahen Familien“ beschriebenen SuS problematisch ist:

„[I]ch glaube, dass es manchen Kindern zu viel ist, manchen nichtmigrantischen Kindern zu viel ist, dass die mit den kulturellen Unterschieden, [...] so geht es aber auch genauso von der anderen Seite. Also, dass Kinder sich hinstellen und sagen: «Ja, das sind alles Nazis, weil die uns alle nicht leiden können»“³⁵⁰

³⁴⁴ B1: „Also die, die Herausforderung ist (.), dass sie erstmal (.) mit einem Schulbuch klarkommen.“, I1: Z. 289ff.

³⁴⁵ I3: Z. 440-446, a.a.O.: Z. 457-460

³⁴⁶ B4: „[...] dass, (..) die Demokratie wird als, ähm, wird anerkannt, auch die Regeln und Rechte, die es gibt.“, I4: Z. 395f. sowie B4: „Also es gibt welche, die sind interessiert, ansonsten ist Politik ein ganz rotes Tuch, äh, weil für viele wirklich diese Vorstellung: Politik, ähm, (..) die Politiker da oben“, I4: Z. 403ff.

³⁴⁷ I4: Z. 315f.

³⁴⁸ I4: Z. 295f.

³⁴⁹ B2: „[...] man hat relativ viel mit Vorurteilen zu tun, sowohl von Seiten der migrantischen Kinder, als auch von Seiten der nichtmigrantischen Kinder.“, I2: Z. 112f.; B3: „Aber das wurde teilweise übertragen. Also «Was wollt ihr hier?» und «Ihr kommt hier her.» Das war mal so eine Phase so 2015, 2016 ungefähr.“, I3: Z. 633ff.

³⁵⁰ I2: Z. 453-456, a.a.O.: Z. 473ff.

Gleichzeitig meint B2, dass es vor allem auf die Mehrheitsverhältnisse in der Klassengemeinschaft ankomme, wer eher diskriminiert würde.³⁵¹

B3 beschreibt zudem noch eine andere Richtung der Diskriminierung, die vor allem SuS mit Migrationshintergrund untereinander betrifft.³⁵² Bei B4 wird, wie schon angesprochen, keine Diskriminierung als solche wahrgenommen, weil sie auch eher auf den fremdenfeindlichen Aspekt bezogen wird. Da die Schule aber einen hohen Migrationsanteil habe, sei dies auch kein Problem. Weiter sagt B4 aber: „[...] da kommen ab und zu mal so ein paar kleine Spitzen rüber. Die sind eher spaßig gemeint, wo ich aber manchmal auch sage, das ist schon ein bisschen grenzwertig. Das ist für mich persönlich kein Spaß mehr, [...]“³⁵³, was einen Hinweis darauf gibt, dass auch in dieser Klasse Diskriminierung (sexistischer Natur) vorkommt. Des Weiteren werden in diesem Kontext auch verbale bis hin zu auch körperlichen Konflikten beschrieben, die sich vor allem hier auf den Umgang der Jungen mit den Mädchen bezieht.³⁵⁴ Wie diese Art von Konflikten gelöst wird, soll im nächsten Abschnitt beschrieben werden.

Vielfach wird der Umgang mit Sprachproblemen als herausfordernd erlebt, alle Befragten äußerten hierzu Probleme, wie mündliche Arbeitsaufträge³⁵⁵, die starke Verwendung von Fachwortschatz³⁵⁶, allgemeine Lese- und Schreibfertigkeiten sowie das sprachliche Herunterbrechen von Unterrichtsinhalten.³⁵⁷ Allgemein wird eine „Sprachbarriere“ als problematisch empfunden, die nicht immer dadurch gelöst wird, dass sich die DaZ-SuS in der zweiten oder dritten Integrationsstufe laut DaZ-Lehrplan befinden, denn dies sei nicht immer der Fall. Durch Unterrichtsausfall o.Ä. seien auch häufig schon DaZ-SuS in der ersten Etappe im GK-Unterricht anzutreffen.³⁵⁸

Den größten Raum nehmen aber Herausforderungen auf der Ebene der DaZ-SuS ein, welche sehr individuell sind. Eingegrenzt werden konnten die hier beschriebenen Problemlagen auf

³⁵¹ B2: „Da kommt es immer ein bisschen auf die Mehrheit drauf an, also bisher, also in meinem Kopf sind mehr Fälle, wo sich deutsche zusammengetan haben und migrantische Kinder gedisst haben, aber das waren auch alles Klassen, wo mehr deutsche Kinder, als migrantische Kinder drin waren.“, 12: Z. 526-531.

³⁵² B3: „[...] es diskriminieren (.), Serben diskriminieren Albaner, ja. Also, wo wirklich aufgrund ähm, der geschichtlichen, äh, Hintergründe oftmals von Schülern der erzieherische Hintergründe. Oder, äh, der Klassiker: der, der, der Türke diskriminiert den Griechen und anders herum und der Italiener den Griechen und anders herum und und und der Pole den, den, den Ukrainer, der Russe den Ukrainer, [...]“, 13: Z. 608-615.

³⁵³ I4: Z. 316-319.

³⁵⁴ B4: „[...] Konflikte, äh, ich sag mal, entstehen, sind das wirklich eher so Richtung (..) Machogehabe gegenüber den Mädels, oder gegenüber äh den Mädchen und wenn die dann auch nochmal sehr aufbrausend sind, ein Temperament haben, da gab es schon mal Situationen, ähm, auch wo es auch handgreiflich geworden ist.“, I4: Z. 306-311.

³⁵⁵ I1: Z. 303f.

³⁵⁶ B3: „[...] wir haben ja in der Gemeinschaftskunde einfach das große Problem, dass wir so einen, so einen Fachwortschatz PERMANENT benutzen, ähm, wo, wo man sagt, klar also die DaZ-Schüler haben eigentlich mit Alltagssprache eigentlich schon Probleme und denen dann, ähm, mit der normalen Unterrichtssprache zu kommen und dann noch Fachwortschatz um die Ohren zu hauen ist extrem schwierig für die.“, 13: Z. 29-37.

³⁵⁷ I4: Z. 480, a.a.O.: Z. 492f.

³⁵⁸ B2: „De facto ist es so, dass du sie mit drin sitzen hast, weil irgendwas ausfällt, weil irgendwer nicht da ist.“, 12: Z. 601f.

die Unterkategorien „strukturelle Unterschiede“ und „Vorwissen“ sowie „individuelle Aspekte“. Dem Punkt der individuellen Aspekte kann bspw. zugeordnet werden, dass DaZ-SuS vielfach älter sind, als der Rest der Klassengemeinschaft. B3 empfindet dies als schwierig wegen dem „gefestigtem Weltbild“, dass die SuS dadurch bereits hätten.³⁵⁹ Auch Herausforderungen, die mit der „Kultur“ bzw. der Religion der SuS argumentiert wurden, finden sich in dieser Unterkategorie. Hier zu nennen ist bspw. der andere Umgang mit Lehrerinnen.³⁶⁰ Auch wird dieser Zusammenhang von Kultur bzw. Religion z.B. mit dem Umgang mit Autoritäten von B2 als prinzipiell problematisch angesehen.³⁶¹ Der Aspekt der Veränderung des Systems an sich stellt die Lehrenden vor eine besondere Herausforderung, da neben der Unterrichtsvermittlung auch ganz allgemeine Grundfertigkeiten vermittelt werden müssen.³⁶²

6.3 Umgang mit Herausforderungen

Wie wird mit diesen vielfältigen Herausforderungen von den Befragten umgegangen? Es zeigte sich, dass auch die Strategien sehr unterschiedlich sind. Neben Veränderungen innerhalb der Unterrichtsgestaltung konnten auch sprachliche Strategien sowie personelle Eigenschaften, das Aufzeigen von Partizipationsmöglichkeiten und spezielle Förderung für die DaZ-SuS als Unterkategorien identifiziert werden.

B2 beschreibt für den Umgang mit der Herausforderung, dass DaZ-SuS andere (schulische) Strukturen aus ihren Heimatländern kennen und das System Schule in Deutschland erst kennenlernen müssen, vor allem folgende Eigenschaften: robust, anpassungsfähig und auf der Suche nach Lösungen sollten die Lehrkräfte sein.³⁶³ Daneben müsse auch eine emotionale Basis zu den SuS aufgebaut werden, um Probleme schneller und gezielter

³⁵⁹ B3: „[...] DaZ-Schüler eh schon ein bisschen älter, mit 17, 18 Jahren, da haben die schon einen relativ gefestigtes Weltbild teilweise. (.) Und das ist schwierig, dass dann noch aufzubrechen, finde ich.“, 13: Z. 465-468.

³⁶⁰ B4: „[...] bei den weiblichen Lehrern hab ich, oder ist es halt schon im Gespräch gekommen, dass es da größere Probleme gibt, ähm, einfach aufgrund, ähm, des religiösen Hintergrundes, [...]“, 14: Z. 337-340.

³⁶¹ B2: „Kulturell ist da schon (...), also ich will jetzt überhaupt keine Stereotype so reproduzieren, das ist ja immer schwierig, aber ich habe das Gefühl, dass sozusagen, ähm, der Umgang mit Autoritäten ein anderer ist von zumindest den muslimischen Kindern und, ähm (.), da sozusagen den Weg zu finden autoritär genug zu sein oder Autorität genug zu sein, ähm, dass man sozusagen den Unterricht immer noch in der Hand hat, ohne dabei aber in diese autoritäre Schiene zu rutschen, wo man sozusagen dann die so alle so ein bisschen klein hält und versucht da irgendwie nach ihren, nach meinen eigenen Vorstellungen zu lenken letztendlich, das ist relativ schwer.“, 12: Z. 125-137.

³⁶² B1: „[...] auch mit diesem ganzen Konstrukt jetzt (...) fünfundvierzig Minuten-Stunden oder sogar neunzig Minuten, (flüstert) extrem Probleme haben.“, 11: Z. 594ff.

B2: „Die sitzt immer nur da und guckt und ich glaube, dass die sozusagen erstmal das Grundprinzip versucht zu verinnerlichen, wie das abläuft. Also, das da, dass man sich MELDET, dass irgendwelche Leute diskutieren, dass sie auch ihre Meinung sagen darf, [...]“ 12: Z. 634-639.

B4: „[...] können sich nicht konzentrieren, bringen keine Arbeitsmaterialien mit, also äh, das erschwert den Unterricht manchmal schon ganz schön.“, 14: Z. 519-522.

³⁶³ B2: „Also ich glaube, dass man einfach ein robuster Mensch sein sollte, der, ähm (.) irgendwie Bock hat auf der Suche nach einer Lösung zu sein, nicht dem Anspruch immer gleich eine zu finden. Ähm, und dass man anpassungsfähig sein sollte.“, 12: Z. 158-162.

besprechen zu können.³⁶⁴ Das Aufzeigen von Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der Schule im Sinne eines Klassen- und Schülerrats sieht B4 als Strategie an, um das Interesse an Politik bzw. das Erkennen von Politischem in der eigenen Lebenswelt zu fördern. Dabei dienen diese Formen als Beispiel für die Arbeit von Politiker*innen, was Kommunikation, Dissens und Kompromissfindung angehe.³⁶⁵

B2 und B4 nutzen ebenfalls Maßnahmen spezieller Förderung, wie im Fall von B2 sog. DaZ-III-Stunden, die für konkrete Fragen der DaZ-SuS genutzt werden könnten, aber wenig genutzt würden. B2 sieht als Grund dafür v.a. den zeitlichen Mehraufwand verantwortlich: *„Wenn es halt dann zu einem (.) übelst vollen Stundenplan ausartet. Also ich meine, die wollen ja irgendwann auch mal frei haben irgendwie.“*³⁶⁶ Bezugnehmend auf die verbalen und auch körperlichen Auseinandersetzungen der SuS untereinander hat B4 sich auch externe Unterstützung geholt.³⁶⁷ Aber seiner Erfahrung nach ist es auch für die externen Mitarbeiter*innen schwer, eine angemessene Sprache zu finden. Ein sprachliches Herunterbrechen sei für sie auch schwierig, da sie auch eher an Gymnasien arbeiten würden.³⁶⁸

Sprachlichen Problemen der DaZ-SuS wird vielfach durch Sprache oder die Unterrichtsgestaltung begegnet. Dabei nutzt B1 bspw. gezielte Verständnisfragen, lässt sich die Aufgaben noch einmal erklären oder setzt auch auf die Mithilfe der Schülerschaft.³⁶⁹ B2 nutzt bei der Begriffsarbeit die Anpassung an den Sprachstand der DaZ-SuS, indem sie diesen weniger schwer auszusprechende Begriffe zuweist.³⁷⁰ Allgemein nähert sie sich ebenfalls v.a.

³⁶⁴ B2: *„[...] ich glaube man muss vor allen Dingen es schaffen, die emotional (..) zu kriegen irgendwie. Wenn man eine gute emotionale Basis hat, dann geht sowas auch mal schnell auf dem Gang zwischen Tür und Angel. Und da kommen die in der Pause und so halt irgendwie.“*, 12: Z. 398-403.

³⁶⁵ B4: *„Und dann haben wir jetzt an der Schule mit unseren Fünften angefangen, äh, hier jetzt auch schon ein bisschen, äh, Politik in der Schule zu machen. [...] bei uns, äh, gibt es einen Klassenrat und wenn man das jetzt als Klassenrat, Schülerrat aufbaut, kann man dazu parallel nehmen, das funktioniert in der Politik größer, das Prinzip ist das gleiche. Miteinander reden, Kompromisse aushandeln, sich an Regeln halten, bei Regelverstößen umgehen, dass Politik, äh, «was die da draußen machen», «die da oben» nichts anderes ist.“*, 14: Z. 450-460.

³⁶⁶ 12: Z. 393ff.

³⁶⁷ B4: *„[...] viel mit Sozialprojekten, Zusammenarbeiten externen äh, Mitarbeitern, wo wir das versuchen auf der unteren Ebene erst mal miteinander reden, nicht die Hand rausholen und dann mal zuhauen, sondern dass eben geredet wird, dass eine Lösung gefunden wird.“*, 14: Z. 462-467.

³⁶⁸ B4: *„[...] wir haben jetzt nun die Erfahrung gemacht, äh das haben jetzt externe Partner gemacht, ähm, die viel an, am Gymnasium unterrichtet haben, oder das am Gymnasium gemacht haben, äh, wo ich sage, das Runterbrechen, da selbst von den Externen große Probleme, wenn sie an eine Oberschule kommen mit viel Migrationshinter, oder Migrationshintergrund, was SPRACHLICH das eine ist [...]“*, 14: Z. 476-483.

³⁶⁹ B1: *„[...] ich lasse mir die Aufgabe nochmal (.) ERKLÄREN von den Dreien.“*, 11: Z. 127f.

B1: *„[...] ich habe auch mutig, «Stellt Fragen, wenn ihr das nicht wisst. Fragt mal erst eure Schüler (..) äh, die anderen Schüler, eure Klassenkameraden, und dann (..) wenn es dann immer noch nicht klar wird, dann komme ich noch mit dazu.»“*, 11: Z. 370-374.

B1: *„Aber das ist auch immer schön, Kinder, die Schüler können anderen Schülern (..) auf ihre EIGENE Art und Weise das manchmal sogar BESSER erklären, als jetzt der Lehrer.“*, 11: Z. 328-331.

³⁷⁰ B2: *„[...] beim Thema Europäische Union, sind da so Begriffe dabei wie Integration, Ratifizierung, äh, Subsidiaritätsprinzip. Und dann versuche ich natürlich dem migrantischen Kind nicht das Subsidiaritätsprinzip zu geben (lacht), einfach dass es eine Chance hat, ähm, wenigstens das Wort auszusprechen.“*, 12: Z. 311-316.

über Fragen nach dem Verständnis sprachlich an³⁷¹ und versucht, „[i]mmer [...] in Kommunikation zu bleiben [...]“³⁷². B4 wählt Zugänge über Bilder, Grafiken und Tafelbilder, welche wechselnd in den Unterricht einbezogen werden³⁷³, ebenso wie eine Vielfalt an Materialien oder auch das Internet.³⁷⁴ B3 macht hierzu hingegen Angaben, die dem Bereich der „besonderen sprachlichen Strategien“ zugeordnet wurden und daher dort noch einmal beschrieben werden. Es werden sowohl spezielle Hilfen, wie die Verwendung von Duden oder Smartphones zur Sprachentlastung von B2 und B4 angeboten,³⁷⁵ als auch Strategien aus dem Bereich der Unterrichtsgestaltung genutzt, die sich auf die Aufteilung in Gruppenarbeitsphasen bezieht. B1 und B2 versuchen hier, leistungsstarke SuS an DaZ-SuS innerhalb einer Gruppe anzubinden, um ein Peer-Learning und eine Unterstützung durch die anderen SuS zu ermöglichen.³⁷⁶

Bezugnehmend auf die Herausforderung des fehlenden Demokratieverständnisses wird vor allem das Thematisieren von antipluralistischen Haltungen als Strategie von B3 verwendet. Des Weiteren nutzt er auch das Nennen von Fakten als Vorgehensweise.³⁷⁷

Der Umgang mit diskriminierenden oder antipluralistischen Äußerungen kann ebenfalls hauptsächlich auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung angesiedelt werden. Hierbei handelt es sich um Strategien der Thematisierung. B2, B3 und B4 thematisieren in solchen Situationen direkt, B3 bspw. durch eine direkte Ansprache: „«Ich finde, ich finde das intolerant, ich finde

³⁷¹ B2: „Und dann frage ich sie immer: «Verstehst du den Text?», äh «Verstehst du diesen Satz?», «Verstehst du dieses Wort?».“, I2: Z. 621ff.

³⁷² I2: Z. 701f.

³⁷³ B4: „Deswegen arbeite ich sehr viel mit Grafiken, mit Tafelbildern, wo es wirklich eine Mischung aus Bild und Text ist.“, I4: Z. 164ff.

B4: „Nutze unterschiedlichste Medien, äh, wie gesagt, wir, wir haben, ähm, einen Beamer bei uns, oder interaktive Tafeln, wo man Videos zeigen können. Da nutze ich auch viel, ähm, die Medien, Bundeszentrale Politische Bildung hat, äh, schöne Bilder, verschiedene Landeszentralen, Baden-Württemberg, äh, YouTube, äh, nutze ich da ganz gerne. Da sind schöne Erklärvideos.“, I4: Z. 173-179.

³⁷⁴ B4: „Also da immer auch die Medien, äh, Tafel und, ähm, Präsentationsfläche äh vom Beamer abwechselnd mache [...]“, I4: Z. 263ff.

³⁷⁵ B2: „Die dürfen bei mir mit ihren Handys arbeiten, ähm, also die haben in der Regel so Übersetzungs, [...]“, I2: Z. 334f.

B2: „Auch in LKs und so, wenn die Schwierigkeiten haben, können die diese Translator benutzen.“, I2: Z. 345ff.

B4: „[...] ein Duden ist immer mit dabei. [...] und wenn es ganz eng wird, äh, darf auch, äh, das Handy benutzt werden.“, I4: Z. 228-233.

³⁷⁶ B1: „Sondern dass ich die versuche, natürlich sofort zu teilen. Dass die alle ne (..) verschiedene Gruppen aufsuchen, und im Endeffekt noch zwei drei andere Kinder sind, die (..) die dann helfen können. [...] dass ich dann natürlich darauf achte, dass der auch bei Schülern dabei ist, der (..) die ihm da helfen können.“, I1: Z. 309-321.

B2: „[...] ich versuche das über die Gruppenzusammenstellung zu machen. Bei Schülern, wo ich das Gefühl habe, die brauchen viel Hilfe, dass ich die an starke Schüler anbinde. Aber auch nur, wenn das welche sind, die die dann auch einbeziehen.“, I2: Z. 317-321.

³⁷⁷ B3: „Es bringt nichts den Schülern jetzt irgendwie: «Das kannst du ja nicht sagen!», «Das kannst du ja nicht so machen!», sondern über die Informationen. «Die Fakten sind (tippt mit der Hand auf den Tisch) so und so. Das sind meine Quellen. Dieses Wissen habe ich dort und dort her.» Nur darüber geht es. Und dann kann der Schüler VIELLEICHT versuchen, ähm, sich selber ein Urteil zu bilden.“, I3: Z. 674-681.

das ist inakzeptabel»³⁷⁸, ebenso wie auch B4.³⁷⁹ B2 sucht durch die Situation der Vorurteile „von beiden Seiten“ einen eher konfliktreduzierenden und wertschätzenden Umgang: „[...] *«was wünschst dir denn so, wie hättest du es denn gern anders? Kannst du dir das vorstellen, wie er das sieht oder wie sie das sieht?»*“³⁸⁰. Zudem hat B2 eine klare Regel in der Klasse aufgestellt, dass nur Äußerungen, welche sich im Rahmen der Menschenrechte bewegen, im Unterricht zugelassen sind.³⁸¹ In einer von ihr beschriebenen Situation wurde dies nicht eingehalten, weshalb dann eine separate Stunde zu Rassismus zur Thematisierung bei gleichzeitiger Abkoppelung von der sich so äussernden Schülerin gehalten wurde.³⁸²

6.4 Besondere sprachliche Strategien

In der Kategorie „Besondere sprachliche Strategien“ wurden sowohl die Aussagen zur Zusammenarbeit mit den DaZ-Lehrkräften als auch diese zu konkreten sprachlichen Strategien im Unterricht zusammengefasst. Bezugnehmend auf die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Vorbereitungsklassen zeigte sich, dass diese zwar generell vorgesehen sei³⁸³, aber wenig stattfindet. B1 sagt, dass die Zusammenarbeit *„in den drei Fällen weniger (.) notwendig gewesen“*³⁸⁴ sei, denn *„wenn sie bei mir im Unterricht sitzen, dann haben die das Deutsche schon sehr verinnerlicht, also, eine Verständigung fällt leicht“*³⁸⁵. B2 beschreibt ebenfalls, dass die Zusammenarbeit *„mit [ihr, A.B.] im Moment noch nicht so viel [...]“*³⁸⁶ stattfinden würde, was durch die Größe des Fachs GK begründet wird: *„Weil GK ist ja auch ein relativ kleines Fach und das ist meistens so, dass die Schüler dann erstmal in die Hauptfächer irgendwie gut integriert werden sollen [...]“*³⁸⁷. B3 hingegen sieht den Grund v.a. in der geringen Stundenzahl, die er in der Woche an der Schule ist: *„[...] das ist ganz unterschiedlich, weil ich jetzt speziell gerade die Schwierigkeit habe, dass ich nur einen Tag die Woche in der Schule bin. Ähm, es ist, es ist relativ schwierig, äh, für mich da eine Zusammenarbeit zu machen.“*³⁸⁸ Wie B3, sieht auch B4 v.a. die Gründe für eine weniger starke

³⁷⁸ I3: Z. 461f.

³⁷⁹ B4: „[...] ansonsten, ein paar Sachen spreche ich im Unterricht direkt an, äh, und manchmal, bei manchen Klassen weiß ich, äh, wie es verstanden wird, wenn ich dann auch mal verbal was zurückgebe [...]“, I4: Z. 342-345.

³⁸⁰ I2: Z. 540ff.

³⁸¹ B2: „[...] dann gibt es bei mir im Unterricht halt die Regel, dass wir eben keine menschenverachtenden, rassistischen, sexistischen und so weiter, ähm, Äußerungen TUN, so. Ähm, man kann seine Meinung sagen, man kann diskutieren, aber, wir bewegen uns sozusagen im Rahmen irgendwie der Menschenrechte [...]“, I2: Z. 500-506.

³⁸² B2: „[...] habe ich dann eben versucht das mal von ihr abzukoppeln und, ähm, wir haben eine (.) Zusatzstunde gehabt und da haben 45 Minuten über Rassismus gesprochen allgemein. Was ist Rassismus? Ab wann nennen wir Dinge rassistisch [...]“, I2: Z. 506-510.

³⁸³ Vgl. I1: Z. 140; I2: Z. 173; I3: Z. 188f.

³⁸⁴ I1: Z. 141.

³⁸⁵ I1: Z. 158ff.

³⁸⁶ I2: Z. 173f.

³⁸⁷ I2: Z. 178ff.

³⁸⁸ I3: Z. 184-188.

Zusammenarbeit mit den DaZ-Lehrenden auf der persönlichen Ebene: „[...] *ich habe einen bisschen anderen Werdegang, als, als ein normaler Lehrer.*“³⁸⁹

Besondere sprachliche Strategien für den Umgang mit den DaZ-SuS sieht B1 als nicht notwendig an. Dies begründet er mit der Begabung der Schüler*innen, die er in seiner Klasse hat und des Weiteren durch die gute sprachliche Vorarbeit in den Vorbereitungsklassen.³⁹⁰ Zudem wird aber auch gesehen, dass die DaZ-SuS bezüglich der vorrangigen Mündlichkeit des GK-Unterrichts schon größere Schwierigkeiten bei der Artikulierung der eigenen Meinung hätten. „*Aber das kann man im mündlichen Gespräch durchaus gut lösen*“³⁹¹, weshalb es auch kein Problem darstelle. Im Folgenden zeigt sich aber, dass auch Aussagen von B1 in die Kategorienbeschreibung der sprachlichen Strategien mit einbezogen werden konnten. Bezugnehmend auf die verschiedenen sprachlichen Strategien, die von den Befragten beschrieben wurden, konnten folgende Unterkategorien gebildet werden:

- Aufgabenerklärung
- Fachbegriffe erklären
- Verwendung einfacher Sprache
- Arbeit mit Beispielen
- Verwendung von Englisch

Bei der Aufgabenerklärung beschreiben sowohl B1 als auch B3, dass sie in schriftlichen Arbeiten die DaZ-SuS dahingehend unterstützen, dass sie das Aufgabenverständnis noch einmal explizit abfragen.³⁹² B2 und B4 thematisieren v.a. die verwendeten Fachbegriffe im Unterricht. B2 bespricht die Definitionen und lässt diese dann auch von den SuS aufschreiben, „*sodass sie im weiteren Prozess immer mal wieder nachgucken können, was [das] eigentlich [war].*“³⁹³ B4 klärt Fachbegriffe und sagt, er „*weiche aber auch davon ab, äh, versuche es dann wirklich mit ganz einfachen Begriffen*“³⁹⁴ zu erklären. Hier bezieht er auch die Verwendung von

³⁸⁹ I4: Z. 218ff.

³⁹⁰ B1: „[...] *es gab (..) zum Glück nicht die große Notwendigkeit, weil wir (..) dort wirklich drei begabte Schüler haben, die das Deutsche (..) die deutsche Sprache relativ schnell verinnerlicht haben und das auch im DaZ-Bereich in ihrer (..) Vorbereitungsklasse, in ihrer VK (..) äh (..) sehr ausgiebig (..) gemacht haben.*“, I1: Z. 97-103.

³⁹¹ I1: Z. 120f.

³⁹² B1: „[...] *dann gehe ich natürlich rum und schaue, inwieweit ist die Aufgabe verstanden, ich lasse mir die Aufgabe nochmal (..) ERKLÄREN von den Dreien.*“, I1: Z. 125-128.

B3: „[...] *bei schriftlichen Arbeiten, dass ich schon auch öfter mal hingeh. Einfach gucke, kommen die voran, gibt es da Verständnisfragen, [...]*“, I3: Z. 90-93.

³⁹³ I2: Z. 309f.

³⁹⁴ I4: Z. 168f.

„einfacher Sprache“³⁹⁵ mit ein, die er im Rahmen des Referendariats kennengelernt hatte.³⁹⁶ Auch B3 nennt dies als Strategie: *„generell (..), ähm, versuche ich generell einfacherer Sprache zu verwenden.“*³⁹⁷ Er sieht dies v.a. auch mit Bezug auf die Regelklassenschüler*innen, *„[d]enn das kann unseren durchschnittlichen Oberschülern auch nicht schaden“*³⁹⁸ und sieht des Weiteren keinen Widerspruch zur Unterrichtsqualität sowie der Erreichung der Ziele, weshalb diese Strategie für ihn auch als unproblematisch für den Einbezug in den Unterricht ist. Insgesamt sieht es B3 als wichtig an, die DaZ-SuS *„[...] dort [in Partner- und Gruppenarbeiten, A.B.] wirklich ins Sprechen zu bringen. Auch, also mit ihren Mitschülern, vor allem.“*³⁹⁹

Die Arbeit mit konkreten Beispielen nutzen sowohl B2⁴⁰⁰ als auch B4⁴⁰¹, um einen schülerorientierten Unterricht und eine erhöhte Motivation für diesen zu ermöglichen, um der Herausforderung des Desinteresses von Unterrichtsinhalten zu begegnen. Dies kann auch als sprachliche Strategie gelten, weil es u.a. der Veranschaulichung von Fachbegriffen und -konzepten dient, was bspw. bei B4 auch mit der Verwendung von einfacher Sprache in Zusammenhang steht.⁴⁰² Ebenso verwenden diese beiden Befragten im Zweifelsfall auch das Englische als sprachliche Strategie, um eine Kommunikation zu ermöglichen.⁴⁰³

6.5 Wahrnehmungen der DaZ-Schüler*innen durch die Befragten

Eine weitere Kategorie stellt die Beschreibung der DaZ-Schüler*innen seitens der Befragten dar. Dabei konnten verschiedene Bereiche ausgemacht werden, auf denen die Schüler*innen von den Lehrkräften beschrieben wurden: neben der Anzahl der DaZ-SuS in der Klasse wurde

³⁹⁵ Das Konzept der Einfachen Sprache dient ebenso wie das der Leichten Sprache dazu, die Komplexität der Standardsprache zu reduzieren, um Kommunikation und Teilhabe für alle Menschen zu ermöglichen. Dabei ist Einfache Sprache komplexer und ohne Regelwerk ausgestattet, wodurch ein größerer Spielraum bei der sprachlichen Gestaltung gegeben ist. Wegen der starken Verregelung ist Leichte Sprache auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht kritisch betrachtet worden, v.a. auch wegen der fehlenden sprachwissenschaftlichen Fundierung. Zur Einführung und Definition: Kellermann, Gudrun (2014): Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 9-11/2014, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition>, zuletzt besucht am 25.01.2019.

³⁹⁶ B4: *„[...] im Rahmen des Referendariats haben wir auch Broschüren gehabt, haben wir das auch mit einem sehr guten GK-Dozenten, äh, «einfache Sprache», ähm, also dass es einfach, äh, kurze Sätze, ähm, Fach Fachbegriffe noch mal separat erklärt, [...]“*, I4: Z. 223-228.

³⁹⁷ I3: Z. 211f.

³⁹⁸ I3: Z. 212ff.

³⁹⁹ I3: Z. 130f.

⁴⁰⁰ Vgl. B2: *„[...] dass wir sozusagen ein Thema an konkreten Beispielen besprechen [...]“*, I2: Z. 293f.

⁴⁰¹ Vgl. B4: *„[...] an sehr einfachen schülernahen Beispielen zu erklären, äh, aus dem Alltag, oder versuche Sachen aus dem Alltag rauszunehmen, um das dann äh einfach zu veranschaulichen.“*, I4: Z. 170-173.

⁴⁰² Vgl. B4: *„Ansonsten äh versuche ich das wirklich über eine einfachere Sprache anhand von sehr einprägsamen, einfachen Beispielen, äh, zu erklären.“*, I4: Z. 233ff.

⁴⁰³ B2: *„Ich unterhalte mich manchmal mit ihr englisch, das geht irgendwie besser.“*, I2: Z. 632ff.

B4: *„[...] Teile von denen, äh, sprechen fließend Englisch, sodass ich NOTFALLS auch ins Englische ausweichen könnte.“*, I4: Z. 55ff.

v.a. die Heterogenität der SuS hinsichtlich der schulischen Leistungen, Herkunftsregion, Sprache und Vorbildung deutlich gemacht.

B1 hat in der von ihm beschriebenen Klasse drei DaZ-SuS⁴⁰⁴, B3 spricht von vier Schüler*innen⁴⁰⁵. Demgegenüber beschreiben B2 und B4 einen sehr hohen Anteil an DaZ-SuS in ihren Klassen: B2 sagt, es gebe „jede Menge“⁴⁰⁶ und benennt dann einen Anteil von zehn bis 60% von DaZ-SuS in der Regelklasse.⁴⁰⁷ Ein ähnliches Verhältnis beschreibt auch B4: „[...] DaZ- beziehungsweise Migrationshintergrund sind über 50 Prozent, die Deutsch nicht als Muttersprache haben.“⁴⁰⁸

Als Herkunftsregionen werden von B1 Kasachstan, Syrien und Afghanistan genannt⁴⁰⁹. B2 nennt eher allgemeiner den Osteuropäischen Raum bzw. Russland und ebenfalls Syrien.⁴¹⁰ Auch B4 beschreibt Osteuropa, sowie „[...] Syrien, aus dem Iran, Irak, Afghanistan“⁴¹¹ als Herkunftsländer der DaZ-SuS. B3 machte zu diesem Bereich keine Angabe.

Die schulischen Leistungen der DaZ-SuS werden von B1 als sehr gut und den Unterricht tragend eingeschätzt. Alle drei SuS bringen sich in den Unterricht ein, auch wenn gerade die mündliche Beteiligung nicht immer einfach sei.⁴¹² Auch B2 beschreibt, mit einer sehr schüchternen Schülerin und einem sehr diskussionsfreudigen Schüler konkrete SuS. V.a. der Schüler wird hier als den Unterricht bereichernd erlebt, wohingegen die Schülerin dahingehend beschrieben wird, dass sie das Verhalten des Schülers im Unterricht in Bezug auf den Umgang mit der Lehrkraft als „frech“ einschätzen würde.⁴¹³ B3 beschreibt auf der einen Seite ein

⁴⁰⁴ B1: „Klassenstufe neun hatte ich drei Kinder im DaZ-Bereich, zwei Kinder in der DaZ-III-Phase, ein Kind in der (...), eine Schülerin in der DaZ-II-Phase“, I1: Z. 16-19.

⁴⁰⁵ B3: „In meiner aktuellen Klasse sind VIER DaZ-Schüler, also in der DaZ-II-Etappe.“, I3: Z. 23f.

⁴⁰⁶ I2: Z. 16.

⁴⁰⁷ B2: „Ich würde mal sagen, also es gibt keine Klasse ohne, ähm (...), es gibt auch Klassen mit der Hälfte. Also, ich sage mal das Maximum sind vielleicht irgendwie 50, 60 Prozent, ähm, Minimum sind irgendwie zehn Prozent, [...]“, I2: Z. 55-58.

⁴⁰⁸ I4: Z. 39ff.

⁴⁰⁹ Vgl. I1: Z. 49; a.a.O., Z. 65; a.a.O., Z. 74.

⁴¹⁰ Vgl. I2: Z. 63-69.

⁴¹¹ I4: Z. 48f.

⁴¹² B1: „Ich habe (...) in meiner Klasse wirklich drei Schüler (...) die den Unterricht (...) teilweise mit tragen, aber auf keinen Fall stören.“, I1: Z. 45-48.

B1: „[...] spricht jetzt auch fließend äh Deutsch und bringt sich jederzeit ein. Also, ähm, (...) MÜNDLICH jetzt (...) bisschen zurückhaltend, aber in den schriftlichen Leistungen (...) top. Also wenn (...) äh, ist quasi (...) dem Erwartungsbild gleich, was ich erstelle, für eine Arbeit.“, I1: Z. 82-86.

B1: „[...] das ist eine der besten Schülerinnen, die ich je hatte. Die ist extrem (...) begabt.“, I1: Z. 74f.

B1: „[...] auch sie hat sich schnell eingebracht, [...]“, I1: Z. 70f.

B1: „[...] und hat sich immer wieder versucht, in den Unterricht mit einzubringen. Obwohl es ihm nicht immer einfach FIEL.“, I1: Z. 56ff.

⁴¹³ B2: „Ich habe zum Beispiel so eine Kleine, die ist ganz ganz frisch. [...] die ist ganz schüchtern. Die sitzt immer nur da und guckt und ich glaube, dass die sozusagen erstmal das Grundprinzip versucht zu verinnerlichen, wie das abläuft.“, I2: Z. 630-637.

B2: „[...] auch in derselben Klasse einen sehr sehr diskussionsfreudigen jungen Mann, der IMMER alles hinterfragt, auch immer kritisch. Das ist super, das macht echt totalen Spaß. So der, da muss ich gar nicht so viel einbringen, weil der ganz oft sagt «Na, aber, hm hm hm». Und auch zu MIR, [...]“, I2: Z. 640-645.

B2: „[...] da sehe ich bei ihr zum Beispiel, dass sie, dass sie das irritiert, dass jemand so (...) frech sozusagen, wenn man so will, zum Lehrer ist irgendwie.“, I2: Z. 645ff.

Geschwisterpaar als „die funktionieren relativ gut“⁴¹⁴. Ein DaZ-Schüler wird als „schon SEHR schwach“⁴¹⁵ bezeichnet, bei dem anderen wäre unklar, ob er „die Ernsthaftigkeit von Schule an sich jetzt schon verstanden“⁴¹⁶ habe. Insgesamt lasse sich aber festhalten, dass die DaZ-SuS gerade im mündlichen Bereich eher zurückhaltend seien.⁴¹⁷ Hier zeigt sich immer auch eine Verbindung zu den sprachlichen Fähigkeiten der SuS.

Die Befragten schätzen die sprachlichen Fähigkeiten der DaZ-SuS insgesamt eher als gut bis sehr gut ein. Dabei wird v.a. von B1 eine sehr gute Einschätzung bzgl. der Deutschkenntnisse abgegeben⁴¹⁸, ebenso wie B3, der bis auf einen Schüler sehr gute sprachliche Kenntnisse der SuS betont⁴¹⁹. Dies geschieht auf der individuellen Ebene der einzelnen SuS, da in diesen beiden Kontexten auch nur wenige DaZ-SuS in der Klasse sind. B4 berichtet ebenfalls von einer Schülerin mit „extra Klärungsbedarf“⁴²⁰, schätzt die Deutschkenntnisse sonst als „soweit ganz gut“⁴²¹ ein. Er beschreibt aber auch eine große Heterogenität seitens der Fähigkeiten: „[...] dort ist auch das Niveau sehr unterschiedlich ausgebracht. Von, äh, sehr gute Deutschkenntnisse in Schrift, ähm, im schriftlichen und mündlichen Gebrauch und welche, die wirklich große, oder Probleme haben meinem REGULären Unterricht zu folgen.“⁴²²

B2 macht keine konkrete sprachliche Einschätzung, beschreibt aber einen Zusammenhang von Herkunftsregion und Sprachlernen:

„[I]ch habe den Eindruck, dass von den muslimischen Kindern, (.) die hier sind, die Sprachbarriere das kleinere Problem ist sozusagen und ähm bei Kindern, die aus Osteuropa oder so kommen, ähm, da ist es in der Regel einfach eine Sprachintegration, die da sozusagen, ähm, zum Thema wird irgendwie.“⁴²³

Die sehr unterschiedliche Vorbildung der DaZ-SuS wird von B1, B2 und B3 benannt, die vor allem durch eine unterbrochene Bildungshistorie beschrieben wird.⁴²⁴ B2 und B4 berichten

⁴¹⁴ I3: Z. 421f.

⁴¹⁵ I3: Z. 422f.

⁴¹⁶ I3: Z. 417f.

⁴¹⁷ B3: „[...] in der mündlichen Mitarbeit halten sie sich jetzt allesamt noch zurück.“, I3: Z. 87ff.

⁴¹⁸ Vgl. B1: „Die Sprache sofort im, im Verstehen her sehr GUT und ziemlich schnell.“, I1: Z. 76f.

B1: „Auch hier, innerhalb von kurzer Zeit, [...] Ist ja doch ein bisschen schwieriger, noch die Sprache schon zu lernen [...]“, I1: Z. 65-69.

B1: „[...] der eine Schüler kommt aus Afghanistan (.), der (.) hat die deutsche Sprache relativ schnell gelernt.“, I1: Z. 48ff.

⁴¹⁹ Vgl. B3: „[...] zwei verstehen relativ gut, oder drei verstehen relativ gut, einer von den dreien SPRICHT auch schon relativ gut. Vierter (.) ganz schwierig einzuschätzen, weil der so gut wie nie was sagt.“, I3: Z. 26-29.

B3: „[...] der noch ein bisschen die Schwierigkeit hat, der auch nicht besonders motiviert ist und (.) und alles nicht so einfach ist. Aber, ähm, er hat tatsächlich diesen Vortrag gehalten, obwohl man gemerkt hat, dass es ihm, ähm, sprachlich sehr schwergefallen ist.“, I3: Z. 77-81.

⁴²⁰ I4: Z. 60.

⁴²¹ I4: Z. 58.

⁴²² I4: Z. 18-22.

⁴²³ I2: Z. 65-71.

⁴²⁴ B1: „[...] teilweise (.) durch zwei Jahre Flucht und sonstiges nie, nicht stattgefunden hat, weil Schule nicht stattgefunden hat und (.) selbst wo Schule mal war, vielleicht auch ganz anders funktionierte, als wir es hier in Deutschland gewohnt sind.“, I1: Z. 292-297.

B2: „[...] viele, die kommen halt an, sind schon fünfzehn Jahre alt, waren aber drei Jahre nicht in der Schule, weil sie auf der Flucht waren [...]“, I2: Z. 141ff.

B3: „Die sind natürlich sehr unterschiedlich, da sie natürlich mit sehr unterschiedlichen, äh, Vorbildungen auch kommen.“, I3: Z. 19ff.

zudem von kulturellen Unterschieden. B2 nennt hier einen anderen Umgang mit Autoritäten⁴²⁵ und zudem ein Zusammenbleiben der DaZ-SuS unter sich:

„[...] dass die mit den kulturellen Unterschieden, also zum Beispiel die migrantischen Kinder, die haben hier schon auch so eine Rudelbildung, dass die sich irgendwie zusammentun. Die sind in der Regel lauter, das muss man ja in der Regel überhaupt nicht schlimm finden.“⁴²⁶

B4 sieht hier einen Bezug zur Religion der Schüler*innen, die teilweise auch den Umgang mit Lehrerinnen verändern würde:

„[...] also da wird bei MIR zum Beispiel nicht diskutiert, möchte ich mal sagen, hab ich den Vorteil, dass ich, äh, ein männlicher Lehrer bin, äh, bei den weiblichen Lehrern hab ich, oder ist es halt schon im Gespräch gekommen, dass es da größere Probleme gibt, ähm, einfach aufgrund, ähm, des religiösen Hintergrundes, äh, sag ich jetzt mal.“⁴²⁷

Religiöse Aspekte an sich würden aber im Unterricht nicht thematisiert werden.⁴²⁸

Die Wünsche der Befragten bezogen sich auf die Änderung des Fachs, die Integration der DaZ-SuS sowie die Wertebildung. B2 und B4 sind besonders glücklich darüber, dass das Fach Gemeinschaftskunde bald in Sachsen aber der siebten Klasse unterrichtet wird, weil sie dies als besonders wichtig empfinden.

B2: *„[...] ich freu mich, dass wir ab nächsten Jahr ab der siebten Klasse äh GK haben sollen. Ich finde das dringend nötig.“⁴²⁹*

B4: *„Ich würde deutlich früher mit, äh, GK-Unterricht anfangen.“⁴³⁰*

B1 sieht das dringende Anliegen, die Verteilung der DaZ-SuS auf alle allgemeinbildenden Schulen zu forcieren und sieht derzeit die Hauptlast auf den Oberschulen.⁴³¹ Des Weiteren sollte dazu auch eine bessere Aufteilung auf die Klassen erfolgen, am besten auch dahingehend, dass die DaZ-SuS nicht dieselbe Herkunftssprache haben.⁴³² B3 sieht hingegen die Thematisierung von Grundwerten als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe an:

„[...] ich denke die, ich denke es ist ein gesamt, eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe unsere gemeinsamen Werte einfach zu vermitteln und auch, ähm (.), ähm, darauf auch zu bestehen auch. Wirklich darauf zu achten, eben nicht irgendwie darüber darüber hinweg zu gehen, [...] Und

⁴²⁵ B2: *„Kulturell ist da schon (...), also ich will jetzt überhaupt keine Stereotype so reproduzieren, das ist ja immer schwierig, aber ich habe das Gefühl, dass sozusagen, ähm, der Umgang mit Autoritäten ein anderer ist von zumindest den muslimischen Kindern [...]“*, I2: Z. 125-130.

⁴²⁶ I2: Z. 455-460.

⁴²⁷ I4: Z. 335-341.

⁴²⁸ B4: *„Ansonsten spielt es bei mir, äh, in meinem Unterricht weniger eine Rolle.“*, I4: Z. 375f.

⁴²⁹ I2: Z. 725ff.

⁴³⁰ I4: Z. 443f.

⁴³¹ B1: *„Also, wenn ich etwas ändern könnte, dann würde ich auf jeden Fall ALLE Schulen mit einbeziehen, na. Die (.) Integration in den DaZ-Klassen ist vor allen Dingen eine Aufgabe, die die Oberschulen leisten.“*, I1: Z. 534-538.

⁴³² B1: *„Weil wir haben (.) Schulen, die sind (.) äh, da (.) sind einfach zu viele Kinder, die integriert werden sollten. (.) Und ich denke eine gute Integrationsquote ist vielleicht so zehn Prozent, [...]“*, I1: Z. 539-542.

B1: *„[...] dann eben auch wirklich versuchen, dass man dann (.) wie es bei mir zufällig eben der Fall ist, wenn Kinder aus anderen (.) äh, äh Ländern bei uns Unterricht (.) teilnehmen, dass die eben nicht dieselbe Sprache als Muttersprache haben.“*, I1: Z. 548-553.

*DAS wünsche ich mir nicht nur von der Bildungspolitik, das wünsche ich mir allgemein von der Gesellschaft.*⁴³³

Im Verlauf der Kategorienbildung zeigte sich, dass die Wahrnehmungen der Befragten bezüglich der DaZ-Schüler*innen sehr vielfältig ausfielen. Die Kategorie der Wahrnehmung scheint besonders relevant zu sein, da die Frage, wie die Lehrkräfte die Schüler*innen der Vorbereitungsklasse wahrnehmen auch einen großen Einfluss darauf hat, wie sie dann auch in den Unterricht der Regelklasse *einbezogen* werden. Aus diesem Grund werden aus den Wahrnehmungen Haltungen der Lehrkräfte den DaZ-SuS gegenüber abstrahiert, um diese dann schlussendlich wieder auf die gesamten Kategorien als diese beeinflussende aufzuzeigen.

Haltungen werden hier wie folgt verstanden:

*„Haltung als **Grundeinstellung** ist immer aus sehr unterschiedlichen, in ihr dann zusammenfließenden Hintergründen gewachsen. Sie entwickelt sich aus den je individuellen menschlichen Dispositionen und Erfahrung [sic!] in der Biografie, sie ist bestimmt aus **Lernerfahrungen**, also aus Theoriewissen, aus **Berufserfahrungen** und ihrer Verarbeitung, vor allem auch im Miteinander der Arbeit im Kollegenkreis.*⁴³⁴

Auch wenn der Begriff der Haltung in der politischen Bildung meist bezugnehmend auf eine demokratische Haltung und sich aktuell v.a. in einer Haltung gegen Rechtspopulismus und Rechtsextremismus widerspiegelt, erscheint eine Verbreitung des Haltungsbegriffs als sinnvoll. Daneben gibt es noch die Begriffe Überzeugung (*belief*)⁴³⁵, Einstellung (*attitude*) und Wert (*value*), welche u.a. von Barbara Landwehr detailliert beschrieben werden. Sie konstatiert, dass die Begriffe im Grad der Verallgemeinerung sowie in ihrer Festsetzung in der Person unterschieden werden können.⁴³⁶ Gemeinsam haben die drei Begriffe aber, dass durch sie das Verhalten beeinflusst werden. Hierbei wird die Nähe dieser Begriffe zu dem des hier verwendeten der Haltung deutlich, wie im o.g. Zitat auch kenntlich gemacht wurde. Trotzdem erscheint der Haltungsbegriff in diesem Zusammenhang passender.

⁴³³ I3: Z. 491-502.

⁴³⁴ Thiersch, Hans (2014): „Haltung“ – ein mehrdimensionales Geflecht, zit. in: Kilian, Petra/ Radmacher, Birte (2017): Allgemein und speziell Annäherung an einen „Index-Begriff“ der Haltung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Inklusion – Wie hältst du’s mit der Haltung? Haltung als Kern pädagogischer Profession, Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 10, Hervorhebung A.B.

⁴³⁵ Mit *beliefs* als Leitbilder von Politiklehrer*innen hat sich Andreas Petrik umfassender beschäftigt. Vgl. dazu Petrik, Andreas (2012): Der heimliche politikdidaktische Kanon. Acht fachdidaktische Prinzipien und sechs „teacher beliefs“ als Kern einer kompetenzorientierten Politiklehrerausbildung. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung: Theoriebildung - Praxisrelevanz - Kontroversen. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, online verfügbar unter: https://www.lpb-mv.de/fileadmin/user_upload/Dateien/Downloads/Veranstaltungen/Jahreskongress_2011_Petrik_politikdidaktische-Kanon.pdf, zuletzt besucht am 01.02.2019.

⁴³⁶ Landwehr, Barbara (2017): Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. Eine Interventionsstudie, Wiesbaden: Springer VS, S. 63f.

Die sich ergebenden Grundhaltungen der Befragten werden nun mit Hilfe eines Leitsatzes formuliert und Belege für deren Vorhandensein in den Befragungen angeführt.

Befragter 1: „DaZ-SuS bereichern den GK-Unterricht.“

B1 beschreibt die drei DaZ-SuS seiner neunten Klasse als sehr gute Schüler*innen, die für ihn eine große Hilfe im GK-Unterricht sind. Gerade das Fach GK empfindet er als besonders gutes Fach für eine Integration der DaZ-SuS in die Regelklasse, *„EBEN durch solche Gruppenarbeiten, EBEN durch (.) die Sache, dass sie sich positionieren sollen.“*⁴³⁷ Des Weiteren beschreibt B1, dass (hier bezogen auf die Schülerin Mona⁴³⁸) die Sichtweise der DaZ-SuS eine Bereicherung für den GK-Unterricht darstellt: *„[...] Multiperspektivität ist ja sowieso etwas ganz Wichtiges (.) für die Gesellschaftswissenschaften [...]“*⁴³⁹.

Diese positive Sichtweise spiegelt sich auch auf den Einbezug der DaZ-SuS in den GK-Unterricht wider: die sprachlichen Hürden werden als unproblematisch erlebt, da sie im Gespräch gelöst werden können. Gruppenarbeiten erscheinen als gutes Mittel zur Arbeit im Unterricht, v.a., wenn die DaZ-SuS mit Regelklassen-SuS in einer Gruppe sind, die diese auch mit einbeziehen. Trotz der Tatsache, dass zwei der DaZ-SuS die Klasse wiederholen mussten, werden sie alle positiv beschrieben. Eine wertschätzende Haltung, welche auch die individuellen Ausgangslagen der DaZ-SuS beachtet, dominiert hier.

Die SuS werden als interessiert erlebt und kommunizieren auch Themen für den GK-Unterricht.

Herausforderungen werden hier nicht bezugnehmend auf das Fach GK, sondern auf die allgemeinen strukturellen Bedingungen bezogen: 45-Minuten-Stunden, Hefterführung, unbekanntes Schulsystem, Sprachbarriere. Daher bestehe v.a. die Herausforderung in der Individualisierung bei gleichzeitiger hoher Anzahl an Klassenteilnehmenden.

Als Bewältigungsstrategie nutzt B1 eine Aufteilung der DaZ-SuS in verschiedene Gruppen, damit sie mit den Regelklassenschüler*innen in Kontakt treten und sich gegenseitig helfen. Dabei tritt die Lehrkraft in den Hintergrund, nimmt eine unterstützende Rolle ein und fragt ggf. das Aufgabenverständnis ab. Diskriminierung sei in dieser Klasse kein Thema, da sich die SuS untereinander gut verstehen würden und auch ein offenes Klassenklima herrsche.

Befragte 2: „Der GK-Unterricht mit DaZ-SuS ist eine positive Herausforderung.“

In den Klassen von B2 gibt es einen hohen Anteil an DaZ-SuS und sie beschreibt dahingehend eine Unterscheidung der kulturellen Bereiche, aus denen die Schüler*innen stammen. Diese

⁴³⁷ I1: Z. 610ff.

⁴³⁸ Der Name wurde geändert.

⁴³⁹ I1: Z. 520f.

bemerkt sie, empfindet sie aber nicht als Problem. Die DaZ-SuS haben reges Interesse an vor allem aktuellen Themen. Diskriminierung ist hier auch ein großes Thema. Das Behandeln und Beseitigen von gegenseitigen Stereotypen erscheinen hier als besondere Schwierigkeiten. Durch Diskussionen, gegenseitiges aufeinander Zugehen bei Beachtung der Menschenrechte als Toleranzgrenze versucht B2 den SuS hier eine Lösung aufzuzeigen. Zudem empfindet sie die starke Heterogenität der SuS gepaart mit unterschiedlichsten Problemen, welche die SuS in ihrer außerschulischen Lebenswelt haben (*„[...] jeder hat seine Baustelle und die Hälfte hat keine Eltern mehr und die andere Hälfte hat irgendwelche Gewalterfahrung oder Traumatisierung.“*⁴⁴⁰) als weitere Herausforderung.

Ihr nettes, aufgeschlossenes Auftreten sowie das Interesse daran, Lösungen zu finden, sieht sie als Strategie an, aber auch Individualisierung⁴⁴¹ und aktuelle Bezüge im Unterricht werden zur Bewältigung der Herausforderungen genutzt. Dabei übertritt sie auch innerschulische Regeln, wie das Erlauben von Smartphones im Unterricht oder das Ansprechen der Lehrperson mit Vornamen, wenn sie glaubt, dass es den Schüler*innen zugutekommt. Auch hier wird ein sehr wertschätzender Umgang mit den SuS deutlich, wobei sie besonders das Gespräch sucht und viel Hilfe anbietet. Die DaZ-SuS empfindet sie im Allgemeinen als Bereicherung und die Arbeit als positive Herausforderung:

*„[...] wenn man ein bisschen mutig ist und nicht bequem ist, ist das auch eigentlich eine Bereicherung. Also, das macht Spaß so. Ich lerne viel von meinen Schülern, auf jeden Fall. Ich lerne verdammt viel von meinen migrantischen Schülern, deren Blickwinkel auf, auf Themen.“*⁴⁴²

Dabei bemerkt sie auch, dass dieser Blickwinkel auf Themen bei ihr nicht immer vorher vorhanden war und gerade durch die DaZ-SuS geschult wird. Damit zeigt sich, dass B2 von der Lehrerrolle her auch keine allwissende Position einnimmt, sondern ein gegenseitiges Lernen auf Augenhöhe im Unterricht möglich ist.

Befragter 3: „Der GK-Unterricht ist für DaZ-SuS dazu da, die Sprache weiter zu erlernen.“

B3 beschreibt seine vier DaZ-SuS größtenteils über sprachliche Aspekte, einzig ein Schüler wird darüber hinaus als *„leistungsschwach“*⁴⁴³ bezeichnet. Was bei ihm besonders stark zur Geltung kommt, ist die Fokussierung auf Sprache. Das Fach GK an sich sei ein stark sprachbetontes Fach, das ohne Fachbegriffe nicht auskomme. Aus diesem Grund gelte auch für die DaZ-SuS, dass das Erlernen der Sprache hier fortgesetzt werden müsse:

„[...] denn so realistisch muss man sein, denke ich, die kriegen von den fachlichen Inhalten NICHT besonders viel mit. Es ist (.) sehr schwierig für die zu verstehen, ABER nichtsdestotrotz, kann

⁴⁴⁰ I2: Z. 364-376.

⁴⁴¹ Individualisierung wird hier nicht als Vereinzelung, sondern als individuelles Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS bei gleichzeitiger gemeinsamer Arbeit im Klassenverbund verstanden.

⁴⁴² I2: Z. 731-736.

⁴⁴³ I3: Z. 426.

natürlich trotzdem der Unterricht auch dafür geeignet sein, dass sie auch einfach weiter die Sprache lernen (.).⁴⁴⁴

Dies spiegelt sich ebenfalls auf das Denken wider, das ohne das Können der Sprache nicht möglich sei.⁴⁴⁵ Dass die SuS trotz dessen schon Konzepte mit den Unterricht bringen könnten, ist demnach von ihm nicht denkbar. Aus diesem Grund ist es im GK-Unterricht äußerst wichtig, dass die DaZ-SuS die Sprache erlernen. Hierbei wird von B3 keine veränderte Methodik o.Ä. verwendet, sondern die Zusammenarbeit der Schüler*innen untereinander soll diese Kommunikation ermöglichen. Des Weiteren nutzt er, v.a. auch, weil es der ganzen Schülerschaft nütze, einfachere Sprache, um die Verständlichkeit des Gesagten zu fördern. Daneben wird eine weitere Herausforderung in dem (teilweise) fehlenden Demokratieverständnis der Lernenden gesehen. Diese sowie auch diskriminierende und antipluralistische Tendenzen sieht B3 aber in der gesamten Schülerschaft, also nicht nur auf DaZ-SuS bezogen. Dabei läge die korrekte Lösungsstrategie seiner Ansicht nach in einer Thematisierung auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Dies verfolgt er auch in seinem Unterricht, indem er eine Haltung für die Demokratie einnimmt und diesen Ansichten klar widerspricht. Diskriminierungen der SuS untereinander finden immer wieder statt, sind aber vielfältig. Auch gegenüber den DaZ-Lernenden beschreibt er diskriminierendes Verhalten. Thematisierung durch Faktenklärung kann seiner Meinung nach dagegen hilfreich sein. Spezielle Interessen der DaZ-SuS gäbe es nicht, da sie einerseits auch Jugendliche seien und daher die gleichen Interessen wie die restlichen SuS hätten und andererseits auch kein Interesse für Bereiche haben könnten, die sie selbst aus dem Heimatland nicht kennen würden.⁴⁴⁶

Befragter 4: „GK-Unterricht mit DaZ-SuS erlebe ich als Normalität.“

Ein sehr differenziertes Bild bzgl. der DaZ-SuS beschreibt B4, der wie auch B2 einen Anteil von über 50% an mehrsprachigen Lernenden in seiner Klasse hat. Religiöse Hintergründe sind bekannt, aber kein Thema im Unterricht. Auch die Herkunftsregionen sind vielfältig. Dabei wird deutlich, dass B4 dies als ganz normal und nicht außergewöhnlich beschreibt. Aus diesem Grund werden auch dahingehend keine Herausforderungen beschrieben, sondern eher allgemeine Aspekte, wie zu kleine Klassenräume oder der fehlende W-LAN-Anschluss, genannt. Die DaZ-SuS beschreibt er als sehr interessiert am GK-Unterricht. Diese hätten sogar viel mehr Interesse am Politikunterricht als die SuS der Regelklasse, bei denen er eine

⁴⁴⁴ I3: Z. 54-59.

⁴⁴⁵ B3: „[...] dass es gerade, ähm, wenn die sprachlichen, ähm, Herausforderungen weniger werden, die Schüler mehr verstehen, mehr verstehen worum es geht und dann dazu übergehen können, sozusagen über das Gesagte auch nachzudenken.“, I3: Z. 434-438.

⁴⁴⁶ B3: „[...] dass jetzt ein DaZ-Schüler, ich mache jetzt mal ein absurdes Beispiel aus dem, äh, aus Afghanistan hier ankommt und jetzt ganz heiß auf das Thema, auf das Thema Demokratie ist, das wird nicht passieren. Wie, wo soll es denn herkommen?“, I3: Z. 280-284.

Tendenz zu Politik beschreibt, welche als „rotes Tuch“ gesehen würde. Dieses Interesse zeige sich v.a. am politischen System, das im Vergleich zum Herkunftsland betrachtet wird. Herausforderungsreich sei insbesondere die Kleinschrittigkeit des Unterrichts, die sich durch die geringen Lese-, Schreib- und Konzentrationsfähigkeiten der Schülerschaft insgesamt sowie ein problematisches Verhältnis zu Gruppenarbeiten auszeichne. B4 arbeitet daher viel mit abwechslungsreichen visuellen Mitteln und einer schriftlichen Entlastung im Unterricht sowie konkreten und schülernahen Beispielen. Des Weiteren sieht er die Beachtung von Formulierungen in „Einfacher Sprache“ als sinnvolle Ergänzung an. Um das Politische auch im Alltag der SuS sichtbar zu machen, nutzt B4 einerseits eine „Beschäftigungsnotwendigkeit“ durch die Methode der aktuellen Stunde, aber auch einer frühzeitigen Implementierung von Partizipationsmöglichkeiten an Schule wie dem Klassen- und Schülerrat. Zudem wird wegen der auftretenden Konflikte innerhalb der Klasse mit außerschulischen Partnern zusammengearbeitet.

Gerade beim Vergleich von B1 und B3 sowie B2 und B4 fällt auf, dass trotz ähnlichem Anteil an DaZ-SuS in der Klasse ein sehr unterschiedlicher Umgang mit diesen deutlich wird. B3 sticht hier im Besonderen hervor, da er im Gegensatz zu allen anderen Befragten einen eher unterschwellig negativen Blick auf die DaZ-SuS hat, wohingegen B1 die SuS der Vorbereitungsklasse als sehr positiv wahrnimmt. B2 und B4 haben eine ähnliche Sichtweise auf die DaZ-SuS, aber die konkreten Herausforderungen unterscheiden sich.

7. Ergebnisse der Analyse

In diesem Abschnitt soll zusammenfassend aufgezeigt werden, inwiefern die Befragten die in der Theorie beschriebenen Aspekte mit einbezogen haben.

Bezugnehmend auf den Lehrplan für Vorbereitungsklassen zeigte sich, dass v.a. bei B2 und B4 Themenbereiche angesprochen werden, die auch einen Vergleich zum Herkunftsland zulassen. Dieser Aspekt findet sich ebenfalls im Lehrplan GK/ R wieder. Den Themenbereich „Rechte und Pflichten“ sprechen sowohl B3 als auch B4 als interessierende Bereiche für die DaZ-SuS an. Die Vermittlung der Bildungssprache macht v.a. B3 deutlich, was ebenfalls laut Lehrplan eine wichtige Aufgabe sei. Was in keiner der Befragung deutlich wurde, ist der Einbezug der Herkunftssprachen in den GK-Unterricht.

Ein Blick auf die Beschreibungen, welche sich auf den Lehrplan Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung beziehen lassen, macht deutlich, dass hier eher wenige Überschneidungen zu finden sind. B3 fokussiert eine Werteorientierung, welche im Lehrplan als allgemeine Kompetenz vermittelt werden soll. Fächerverbindender Unterricht spielt keine Rolle, ebenso werden die Themen „Perspektiven Jugendliche in der EU“ bzw. „Globale Zusammenarbeit für Frieden (UN und NATO)“ von den Befragten nicht genannt.

Konflikten problemlösend gegenüberzutreten fokussieren B2 und B4 als Ziel in der Sek. I. Auch bei B3 wird dies angesprochen. Bei B1 wird wegen der „harmonischen Klassensituation“ darauf nicht eingegangen. Da Mündigkeit das oberste Ziel des Politikunterrichts darstellt, ist die Ansicht von B3 auch problematisch, DaZ-SuS sollten im GK-Unterricht nur die Sprache weiter lernen, da einzig durch das Erweitern von sprachlichem Lernen Mündigkeit nicht erreicht werden kann. Hier wird der starke Einfluss der Haltung von B3 deutlich, da es seiner Meinung nach erst möglich sei am Politikunterricht teilzunehmen, wenn auch die Fachsprache als solches verstanden werden kann. Ganz anders beschreibt dies bspw. B1, der gerade das Fach GK als Integrationsanker für die DaZ-SuS sieht, indem sie sich positionieren können. Bei B3 zeigt sich zudem ein Schwerpunkt auf dem Demokratielernen, wodurch eine Nähe zur Position, welche die GPJE auch in ihrem Positionspapier vertritt, deutlich wird.

Die von B1 beschriebene Wertschätzung und positive Haltung gegenüber den DaZ-SuS zeigt eine Nähe zum Konzept der Diversity-Pädagogik. Dass die SuS in ihrer Unterschiedlichkeit anerkannt werden und dahingehend auch eine Bereicherung darstellen, untermauert dies. Funktionieren kann dies aber dann doch nur bei einer geeigneten Integrationsquote, um die Lehrerschaft mit der Herausforderung des individuellen Eingehens nicht zu überfordern. Hier kommt der Widerspruch des Diversitykonzepts zum Tragen: zwar gibt es das positive Bild den SuS gegenüber, aber trotz dessen zeigt sich

noch ein Blick auf die homogene Mehrheitsgesellschaft und die „Anderen“, deren Einbezug zu einer Betrachtung als Gruppe führt. D.h., eine Offenheit ist zwar vorhanden, eine Überwindung der Grenzen von Zugehörigkeit aber noch nicht in Gänze geschafft.

In Hinblick auf die Beschreibungen von B2 wird deutlich, dass schon eine Differenzierung der SuS bezugnehmend auf v.a. Herkunftsland und -kultur vorgenommen wird. Ihre Haltung den DaZ-SuS gegenüber zeichnet sich durch Offenheit und Toleranz gegenüber verschiedenen Lebensentwürfen aus, welche eine Nähe zu interkulturellen Konzepten ersichtlich macht. Dabei sucht B2 auch den kulturellen Dialog und wirkt als Vermittlungsinstanz zwischen den verschiedenen SuS. Aber auch sie selbst macht deutlich, dass sie trotz dem Beachten der Individualität der SuS manchmal Probleme damit hat, alle Perspektiven mit in den Unterricht zu bringen. Aus diesem Grund empfindet sie es als besonders gewinnbringend, dass die DaZ-SuS ihr diese fehlenden Perspektiven aufzeigen können. Die DaZ-SuS zeigen Interesse an den Themen des Unterrichts, der gerade durch Aktualität und Schüler*innenorientierung geprägt ist und dadurch vielfältige Bezüge zur außerschulischen Lebenswelt ermöglicht. Hiermit zeigt sich eine Nähe zu den Befunden von Gessner, die ebenfalls eine an den SuS orientierte Herangehensweise für sinnvoll erachtet. Im Widerspruch zu Gessner, welche tagespolitische Beschäftigung nicht als gewinnbringend erachtet, wird dies vielfach von B2 im Unterricht genutzt, um über diese mittels Diskussion ins Gespräch mit den SuS zu kommen. Gerade dies stelle für die DaZ-SuS einen interessanten Aspekt des Unterrichts dar, da auch das Verhältnis zu Migrant*innen hier immer wieder verhandelt wird. An dieser Stelle zeigt sich also die von Gessner beschriebene Distanz zu dem Thema, auch wenn die in der Berichterstattung offerierte Haltung oft migrationskritisch sei, nicht. So werden kontroverse Diskussionen möglich, die die verschiedenen Sichtweisen innerhalb der Klasse thematisieren. Dabei wird durch die Grenze der Menschenrechte auch das Kontroversitätsgebot als Leitprinzip gefestigt. Durch ihre Beschreibungen der Herausforderung mit Diskriminierung wird aber auch eine rassismuskritische politische Bildungsarbeit als notwendig ersichtlich, wie sie von Astrid Messerschmidt⁴⁴⁷ beschrieben wird.

Bei B3 wird durch die Haltung, dass Sprache hier als Ausgangspunkt für das Lernen genommen wird, diese Sicht auch zur Barriere für die Ermöglichung von Lernen. Es wird angenommen, dass die SuS durch ihre (noch zu geringen) sprachlichen Fähigkeiten gar nicht in der Lage seien, am Politikunterricht teilzunehmen. Aus diesem Grund müsse dann da angesetzt werden, wo das Defizit vorliegt: an der Sprache, die es dann nun im GK-Unterricht zu fördern gilt. Dieser defizitorientierte Blick zeigte sich auch schon im

⁴⁴⁷ Vgl. Messerschmidt, Astrid (2016): Politische Bildung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim/ Basel: Beltz, S. 422f.

pädagogischen Konzept der Ausländerpädagogik, zu der hier Bezüge erkennbar werden. Auch wird deutlich, dass die Funktion des Politikunterrichts hier auch v.a. in der Vermittlung von Fachwissen durch Fachbegriffe liegt – ähnlich, wie es im Konzept der Bildungssprache gesehen wird. Interessant kann hier auch ein Blick auf die Basiskonzepte sein, die in der politischen Bildung in Hinblick auf die Frage, inwiefern Wissen und Kompetenzen im Politikunterricht zu vermitteln seien, diskutiert werden. Da dieser Aspekt nicht direkt erhoben wurde, können hier nur Ansatzpunkte in den Transkripten gefunden werden, aber eine Nähe zu einem eher wissensorientierten Konzept, das auf klaren Definitionen beruht, schwingt hier mit. Dies wieder zurückgeführt auf die Unterrichtsgestaltung zeigt auf, dass die DaZ-SuS dann natürlich nicht viel machen können, solange sie die Sprache nicht beherrschen. Eine Veränderung des Unterrichts erscheint für B3 nicht sinnvoll, da sie den Zielen des Politikunterrichts nichts nützt; wenn dies aber der Fall ist oder zumindest die Ziele nicht dadurch beeinträchtigt werden, sind auch Räume für Änderungen gegeben, wie es bei der Verwendung von einfacherer Sprache ersichtlich wird. Damit wird, wie auch bei B4, ein Feld eröffnet, das auch schon bekannt ist: Leichte oder Einfache Sprache als Konzepte wurden v.a. auch von politischen Akteuren genutzt, um funktionale Analphabeten oder Menschen mit Lernbeeinträchtigungen oder geistiger Behinderung zu erreichen. Im schulischen Bereich sind auch Angebote der Bundeszentrale für politische Bildung zum Teil in Leichter bzw. Einfacher Sprache verfasst. Dass aber dieses Angebot auch für den schulischen Bereich und hier v.a. für Oberschulen ebenfalls genutzt wird, zeigt auf, dass zielgruppenorientierte Angebote oft viel weiter reichen, als es erst für die vermeintliche Zielgruppe vorgesehen war. Dass B3 hier sagt, dass dies auch den restlichen SuS nicht schaden könne, zeigt gerade bei ihm auch, dass seine Bereitschaft zur Öffnung des Unterrichts eine Grenze hat: die festgesetzten Ziele müssen erreichbar bleiben, mehrere unterschiedliche Unterrichtsansätze für verschiedene Bedarfslagen sind nicht in seinem Sinne.

Die Haltung von B4 ist v.a. durch die Anerkennung von SuS mit Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund als Normalität gekennzeichnet. Im großen Ganzen gesehen gibt es daher auch keine Herausforderungen oder Probleme, die diese SuS als „Gruppe“ herausstechen lassen, sondern die Lernenden werden als Individuen betrachtet. Damit steht B4 dem theoretischen Konzept, wie es Mecheril als Ziel einer reflexiven Migrationspädagogik versteht, am nächsten. Konflikte gibt es in Schule immer, wenn viele Menschen aufeinandertreffen, diese müssen allgemein gelöst werden. Insgesamt zeigt sich hier die Sicht auf Politik als weit entfernt von der Lebenswelt der Schülerschaft, wie es auch

die Studie „*Unsichtbares Politikprogramm*“ von Marc Calmberg und Silke Borgstedt⁴⁴⁸ aufgezeigt hat. Da die SuS das Politische in ihrem Leben nicht erkennen, will B4 ihnen genau dies aufzeigen. Genau wie in den Studienergebnissen ersichtlich wird, wählt der Befragte hier v.a. lebensnahe Beispiele und eine einfache Sprache, um die SuS zu erreichen. Interessant ist, dass die DaZ-SuS als besonders interessiert an politischen Themen beschrieben werden – dies zeigt eine Nähe zu den Ergebnissen von Susann Gessner, die mit ihrer Dissertation zu „*Politik als Möglichkeitsraum*“ ebendies aufgezeigt hat. Im weiten Sinne können die verwendeten einfachen Beispiele, die an der Lebenswelt orientiert sein sollen, auch als sprachliche Scaffolds bezeichnet werden, um eine Anknüpfung an die ZdaE zu ermöglichen.

⁴⁴⁸ Vgl. Calmbach, Marc/ Borgstedt, Silke (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Kohl, Wiebke/ Seibring, Anne (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 43-80.

8. Fazit und Schlussfolgerungen

Es hat sich gezeigt, dass mit Hinblick auf die eingangs gestellte Forschungsfrage: „Inwiefern verändert sich der GK-Unterricht, wenn DaZ-SuS an ihm teilnehmen?“, folgende Erkenntnisse gewonnen werden konnten:

Sowohl Ansätze der interkulturellen Bildung (B2) als auch der Migrationspädagogik (B4) sowie des Diversity-Ansatzes (B1) und Bezüge zu einer diskriminierungssensiblen Ansicht (B2, B3, B4) finden sich in den Handlungsweisen der Befragten wieder. Diese sind aber nur ansatzweise vorhanden und keineswegs explizit bzw. ausgeprägt beschrieben worden. Viele der im Theorieteil genannten allgemeinen Ansätze zeigen sich auch gar nicht in den Beschreibungen.⁴⁴⁹ Dass die pädagogischen Ansätze einen erschwerten Zugang in die Politikdidaktik fanden, kann mit dem von Reich et al. beschriebenen Umstand zusammenhängen, dass die doch sehr unterschiedlichen Ansätze keine klare Linie haben. Durch ihre Verschiedenheit würden sie die Unsicherheit mitbringen, welche Aspekte für den GK-Unterricht nun als besonders wichtig erachtet werden sollten.

Eine Unterstützung durch DaZ-Lehrkräfte wird als nicht notwendig oder nicht möglich beschrieben, wodurch auch diese Hilfestellung fehlt. Abhängig von den jeweiligen Haltungen der Lehrkräfte den DaZ-SuS gegenüber verändern sich auch die Herausforderungen, welche beschrieben werden. Diese reichen von Veränderungen der allgemeinen Unterrichtsstruktur bei eher positiver Einschätzung der DaZ-SuS bis hin zu der Einschätzung, dass keine Notwendigkeit bestehe, den GK-Unterricht zu verändern.

Sprachbildung spielt vor allem bei B3 eine große Rolle. Bei den anderen Befragten wird davon ausgegangen, dass ein Großteil der Sprachbildung bereits in der DaZ-Klasse erfolgte. Gegebenenfalls werden aber Hilfestellungen angeboten, wodurch sich auch Anpassungen auf der sprachlichen Ebene feststellen lassen. B3 stellt hier einen Sonderfall dar, da er das vorrangige Ziel des GK-Unterrichts für DaZ-SuS in einer Weiterführung der Sprachbildung sieht, da diese seiner Ansicht nach noch nicht ausreichen würden, um am regulären Unterricht teilnehmen zu können.

Bezugnehmend auf die sprachlichen Veränderungen werden vor allen Dingen der Einbezug von schülernahen und einfachen Beispielen, Verwendung einfacher Sprache sowie Nachfragen zu Problemen beim Verstehen von Aufgabenstellungen in Gruppenarbeiten genannt. Auf der methodischen Ebene finden keine Veränderungen statt. Da allgemein viele

⁴⁴⁹ Bezugnehmend auf die interkulturelle Pädagogik erfolgt bspw. Holzbrechers Beschreibungen zu Kultur und eine Reflexion über den Kulturbegriff von den Befragten nicht. Kulturelle Unterschiede werden thematisiert, v.a. bei B2, aber nicht weiter problematisiert. Die Ansicht, dass Kultur kein starres Gebilde darstellt, wird von Seiten der Befragten nicht formuliert.

Bei der migrationspädagogischen Perspektive zeigt sich keine Behandlung der Problematik der Machtverhältnisse oder Thematisierung von Mehrfachzugehörigkeiten.

Gruppenarbeiten durchgeführt werden, in denen sich die SuS untereinander austauschen können, ist hier keine Notwendigkeit für Veränderungen deutlich geworden. Inhaltlich wird beschrieben, dass die DaZ-SuS ein reges Interesse an den Unterrichtsthemen haben, v.a. am politischen System und hier insbesondere der Demokratie und Wahlen, welche auch Anlässe zum Vergleich mit dem Herkunftsland ermöglichen. Einzig B3 sieht kein besonderes Interesse der DaZ-SuS an bestimmten Themen, diese hätten die gleichen Interessen wie alle anderen SuS auch, welche v.a. in der Lebenswelt der SuS zu finden seien. Fachlich ändere sich aber dadurch am Unterricht nichts. Der Vergleich mit den theoretischen Konzepten macht v.a. deutlich, dass eine stärkere Betrachtung der Fachsprache im GK-Unterricht sinnvoll sein kann, ähnlich wie Manzel et al. es im speziell für den Politikunterricht eingerichteten Political Literacy-Kurs anbieten.

Neue Herausforderungen werden vielfältig und auch wieder abhängig von der jeweiligen Haltung gesehen. Diese finden sich besonders in der Individualisierung der SuS mit ihren vielfältigen Lernausgangsbedingungen, allgemeinen strukturellen Gegebenheiten sowie Diskriminierung bzw. Vorurteilen der SuS untereinander. Daraus ergeben sich unterschiedliche Lösungsstrategien, die von persönlichen Ressourcen über Diskussionen und rassismuskritische Bildungsarbeit bis hin zur Nutzung wechselnder Medien im Unterricht reicht. Insgesamt kann damit festgehalten werden, dass sich der GK-Unterricht durchaus durch den Einbezug von DaZ-SuS verändert, wie genau, ist abhängig von den jeweiligen Haltungen der Lehrpersonen den Schüler*innen mit Mehrsprachigkeit gegenüber.

Als Ausblick erscheint v.a. eine Sichtweise im Sinne einer inklusiven politischen Bildung sinnvoll, um die individuellen Lernausgangslagen der SuS in den Mittelpunkt zu rücken. In den Befragungen zeigte sich insgesamt, dass dieser Aspekt einen großen Stellenwert einnimmt, wobei unterschiedliche Herangehensweisen zu beobachten waren, wie genau mit diesen bestmöglich umzugehen sei.

Eine inklusive politische Bildung erscheint hier als sinnvoll, da eben nicht mehr die Unterscheidung von „Wir“ und den „Anderen“ gemacht wird, sondern Schüler*innen als Individuen begreift und ausgehend von ihnen Bildungsangebote formuliert werden, die an die Zone der nächsten Entwicklung jedes Einzelnen anknüpfen. Dies wird auch in den Aussagen der Befragten deutlich. Denn, wie es bereits Goll beschrieb und mit Anlehnung an die SINUS-Migrantenmilieus deutlich wurde, gibt es nicht „die“ Menschen mit Migrationshintergrund. Immer mehr wird damit ein inklusiver Leitgedanke deutlich, der sich von einzelnen Zielgruppen verabschiedet, da die Zielgruppenorientierung eben nicht immer die Bedarfe einer vermeintlich homogenen Gruppe für die politische Bildung erfassen kann. Durch eine inklusive Sichtweise erweitert man den Blick darauf, wieso Menschen an politischer Bildung noch nicht teilhaben. Dies hat nicht immer etwas mit der vermeintlichen Zielgruppe zu tun, sondern mit Barrieren.

Welche dies sind, ist häufig sehr individuell und diese Barrieren scheinen zudem „quer“ zu den klassischen Differenzlinien zu liegen.⁴⁵⁰

Dazu benötigt es aus Sicht der Autorin dringende Veränderungen:

- Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb der zwei Phasen der Lehrer*innenbildung müssen sich vermehrt mit diagnostischen Kompetenzen befassen. Auch die sprachliche Gestaltung des Politikunterrichts bedarf einer stärkeren Beachtung, da diese für alle SuS zu einer Barriere werden kann.
- Eine Absicherung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften der Vorbereitungsklassen mit allen Regelklassenlehrenden muss gesichert werden. Dazu wird es auch notwendig sein, Zeiträume zu schaffen, in denen dies möglich ist. Stärkere kollegiale Besprechungen sind notwendig, um alle Schüler*innen optimal fördern und an ihre ZdnE anknüpfen zu können.
- Eine Öffnung des Denkens in Richtung eines inklusiven Leitgedankens, und das nicht nur in der politischen Bildung, dient dazu als Ausgangspunkt.

Denn spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009⁴⁵¹, mit der für den schulischen Bereich die Pflicht zur Aufnahme aller SuS an allgemeinbildende Schulen festgeschrieben wurde, sollte eine Öffnung der Schule für alle (!) stattfinden. Dies verläuft bisher schleppend, sei es wegen der Trägheit des Systems Schule, aber vor allem auch wegen des Nichtwollens seitens der Bildungspolitiker*innen, die v.a. aus Angst vor einer weiteren Verschlechterung der PISA-Ergebnisse und einer „Aufweichung“ des traditionellen Bildungsverständnisses hier nicht reagieren. Gerade Sachsen stellt hier, gestärkt durch gute PISA-Ergebnisse, eine „Wir-brauchen-nichts-verändern“-Haltung in den Vordergrund. Parallelen zu der bisher schwierig verlaufenden Ablösung des Sonderschulbereichs durch inklusive Schulkonzepte machen dies deutlich. Übertragen auf Migrationskontexte könnte diese Öffnung in Bezug auf Inklusion gerade auch als Multiplikator dafür dienen, einen vorurteilsfreien Blick auf *alle* SuS zu ermöglichen, der nicht mehr auf Defizitorientierung gerichtet ist (hier v.a. bezogen auf Sprache, Kultur und Religion), sondern SuS als Individuen betrachtet, die mit ihrer ganz eigenen Bildungs- und Lebensgeschichte in die Schule kommen. Dies anzuerkennen, damit als Ausgangspunkt zu arbeiten und hier geeignete Bildungsangebote zu konzipieren, die für alle Betroffenheit auslösen (und damit Motivation schaffen), bei gleichzeitiger Ermöglichung von vielfältigen Zugängen zur Erschließung, sollte

⁴⁵⁰ Besand, Anja/ Jugel, David (2015): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfram/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 99-109.

⁴⁵¹ Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.): Die UN-Behindertenrechtskonvention Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2017, online verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2, zuletzt besucht am 26.01.2019.

als neuer Ausgangspunkt für Lehr-Lernkonzepte genommen werden. Schlussendlich bedeutet dies eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, Inklusion als Prozess zu sehen, an dem jede/r Anteil hat.⁴⁵² Themenbereiche, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen, konnten einerseits bereits durch die aktuellen Publikationen zu inklusiver politischer Bildung deutlich gemacht werden, wie bspw. der Bereich (Un-)Gerechtigkeit. DaZ-SuS haben vielfach Interesse an Themen des GK-Unterrichts und bringen auch selbst ihr Interesse an bestimmten Themenbereichen zum Ausdruck. Ein weiteres sinnvolles Themenfeld könnte auch die Beschäftigung mit Identitätskonstruktionen sein. Gerade in Umbruchssituationen, in denen sich SuS in der Pubertät insgesamt befinden, kann eine Beschäftigung mit Identität als gemeinsamer Gegenstand fungieren, der alle SuS betrifft, aber gleichzeitig eine Betrachtung ganz verschiedener Bereiche zulässt. Eine kulturelle und auch religiöse Dimension wird hier erkennbar, genauso wie weitere allgemeine identitätsstiftende Merkmale. Als Teil der Auseinandersetzung mit Identität, welche auch als Konfliktfeld gesehen werden kann, wird des Weiteren die politische Dimension des Themenbereichs deutlich. Daher erscheint Identitätsarbeit als ein fruchtbares Feld, welches in der politischen Bildung stärker Beachtung finden sollte und gleichzeitig die Möglichkeit bietet, hybride Identitätskonstruktionen und deren Herausforderungen für SuS mit Migrationserfahrung anzusprechen.

Also: Quo vadis, Politikdidaktik? Einiges haben wir schon geschafft, aber viel liegt auch noch vor uns. Eine inklusive politische Bildung in Schule muss einen Zugang zu politischen Bildungsinhalten für alle ermöglichen. Wie wir gesehen haben, kann ein Blick „nur“ auf migrationsbedingte Heterogenität nicht ausreichen, da eben SuS mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe sind, sondern vielfältige Interessenlagen, Bildungsgeschichten und Bedürfnisse mitbringen. Daran verstärkt zu arbeiten, erscheint der Autorin als der richtige Weg, um Zugang und Teilhabe für alle Schüler*innen an der politischen Bildung im Kleinen und an der Gesellschaft als Ganzem zu ermöglichen.

„Für eine migrationsgesellschaftlich reflexive Pädagogik kann es deshalb nicht darum gehen, Eingewanderte und Geflüchtete durch Bildungsmaßnahmen in eine bestehende gesellschaftliche Ordnung zu integrieren, sondern ein gemeinsames politisches Projekt zu beginnen, das die Ordnung der Bildungsinstitutionen theoretisch, konzeptionell und praktisch verändert.“⁴⁵³

⁴⁵² Vgl. Besand/ Jügel (2015): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien.

⁴⁵³ Messerschmidt (2016): Politische Bildung, S. 427.

9. Literatur- und Quellenverzeichnis

Sekundärliteratur

Achour, Sabine (2015): Heterogenität im Politikunterricht – eine Einführung in das Thema. In: Wochenschau Sek. I + II. Politik und Wirtschaft unterrichten. Sonderheft: Heterogenität, Jg. 66/ 2015, S. 4-6.

Achour, Sabine (2016): Menschenrechtsbildung und Wertevermittlung – Wie aus Werten „gutes Recht“ wird. In: Molthagen, Dietmar/ Schöne, Thilo (Hrsg.): Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft, Bonn: Verlag J. H. W. Dietz, S. 115-130.

Achour, Sabine/ Jordan, Annemarie/ Sieberkrob, Matthias (2017): Argumentieren in Politik und Gesellschaft – Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation durch sprachbildende Maßnahmen fördern? In: Jostes, Brigitte/ Caspari, Daniela/ Lütke, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung, Münster/ New York: Waxmann, S. 231-242.

Aeppli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Eveline/ Tettenborn, Annette (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften, 4., durchges. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Allemann-Ghionda, Cristina/ Auernheimer, Georg/ Grabbe, Helga (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, Cristina/ Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 250-266.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld.

Barowski, Hans (2010): Deutsch als Zweitsprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 49-51.

Beese, Melanie/ Benholz, Claudia (2013): Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen, Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 37-56.

Bender-Szymanski, Dorothea/ Hesse, Hermann-Günter/ Göbel, Kerstin (2000): Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkungen auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: Gogolin, Ingrid/ Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Opladen: Leske + Budrich, S.213-244.

Besand, Anja/ Jugel, David (2015): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfram/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 99-109.

Calmbach, Marc/ Borgstedt, Silke (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Kohl, Wiebke/ Seibring, Anne (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 43-80.

Döll, Marion/ Reich, Hans H. (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I, Dresden: Sächsisches Bildungsinstitut.

Gebele, Diana/ Zepter, Alexandra L. (2016): Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: Dies (Hrsg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis, Köln: Gilles & Francke Verlag, S.108-136.

Geist, Barbara/ Krafft, Andreas (2017): Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen, Tübingen: Narr Francke Attempto.

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.

Gessner, Susann (2015): Migration – (k)ein Thema für politische Bildung?! Wie beurteilen Jugendliche mit Migrationshintergrund die Thematisierung von Migration im Politikunterricht? In: Goll, Thomas/ Oberle, Monika/ Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 84-91.

Gessner, Susann (2014): Politikunterricht als Möglichkeitsraum. Perspektiven auf schulische politische Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.

Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster/ New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.

Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Hawighorst, Britta/ Bainski, Christiane/ Heintze, Andreas/ Rutten, Sabine/ Saalman, Wiebke (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht, Münster: Waxmann.

Goll, Thomas (2015): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – Facetten und Konzepte. In: Goll, Thomas/ Oberle, Monika/ Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 33-40.

Goll, Thomas (2012): Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts? In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 193-209.

Gomolla, Mechthild /Ratke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid/ Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Opladen: Leske + Budrich, S. 321-341.

Hermanns, Harry (2015): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.360-368.

Holzbrecher, Alfred (2014): Interkulturelles Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 351-358.

Hopf, Christel (2015): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 349-360.

Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Huber, Christina/ Lehmann, Lukas (2016): Auswertung Qualitativer Daten. In: Aeppli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Eveline/ Tettenborn, Annette (Hrsg.): Empirisches

wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften, 4., durchges. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 230-264.

Jeuk, Stefan (2018): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnose-Förderung, Stuttgart: Kohlhammer.

Kilian, Petra/ Radmacher, Birte (2017): Allgemein und speziell Annäherung an einen „Index-Begriff“ der Haltung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Inklusion – Wie hältst du’s mit der Haltung? Haltung als Kern pädagogischer Profession, Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 7-10.

Klieme, Eckhard/ Eichler, Wolfgang/ Helmke, Andreas/ Lehmann, Rainer H. / Nold, Günter/ Rolff, Hans-Günter/ Schröder, Konrad/ Thomé, Günther/ Willenberg, Heiner (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI), Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen, 3., aktual. Aufl., Paderborn: Schöningh.

König, Katharina (2016): Erstsprache-Herkunftssprache-Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache. In: Raml, Monika M. (Hrsg.): Wanderer zwischen den Welten. Deutsch-türkische Sprachbiographien, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 269-294.

Kowal, Sabine/ O’Connell, Daniel (2015): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 437-447.

Kuckartz, Udo/ Dresing, Thorsten/ Rädiker, Stefan/ Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, 2., aktual. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kunz, Regina (2008): Die schulische Versorgung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland. Organisation, Förderung und psycho-soziale Betreuung, Hamburg: Verlag Dr. Kovaç.

Landwehr, Barbara (2017): Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. Eine Interventionsstudie, Wiesbaden: Springer VS.

Linde, Janna (2007): Kinder auf dem Abstellgleis: wie ausländische Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem systematisch benachteiligt werden, Marburg: Tectum.

Löffler, Heinrich (2016): Germanistische Soziolinguistik, 5., neu bearb. Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Manzel, Sabine (2015): Sprache im Politikunterricht – Eine Sensibilisierung angehender Politik- und SoWi-Lehrkräfte für den Einfluss von Bildungs- und Fachsprache auf gesellschaftliche Partizipation. In: Benholz, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht, Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 267-280.

Massumi, Mona (2014): Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: HiBiFo 1-2014, S. 87-95.

Massumi, Mona/ von Dewitz, Nora/ Griesbach, Johanna/ Terhart, Henrike/ Wagner, Katarina/ Hippmann, Kathrin/ Altinay, Lale/ Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen, hrsg. vom Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, Köln.

Mecheril, Paul (2016): Begrifflichkeiten der Einwanderungs-, nein der Migrationsgesellschaft. In: Molthagen, Dietmar/ Schöne, Thilo (Hrsg.): Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft, Bonn: Verlag J. H. W. Dietz, S.27-39.

Messerschmidt, Astrid (2016): Politische Bildung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim/ Basel: Beltz, S. 418-432.

Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 2., erw. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Richter, Dagmar (2006): Standards interpretativer Fachunterrichtsforschung. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.): Standards der Theoriebildung und empirischen Forschung in der politischen Bildung, Schwalbach/ Ts., S. 9-23.

Rinke, Kuno (2000): Politische Bildung. In: Reich, Hans H./ Holzbrecher, Alfred/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen: Leske + Budrich.

Sander, Wolfgang/ Reinhardt, Sibylle/ Petrik, Andreas/ Lange, Dirk/ Henkenborg, Peter/ Hedke, Reinhold/ Grammes, Tilman/ Besand, Anja (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.

Salem, Tanja (2013): Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. In: Salem, Tanja/ Neumann, Ursula/ Michel, Ute/ Dobutowitsch, Friederike (Hrsg.): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele, Münster u.a.: Waxmann, S. 13-32.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/ Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen. Deutsch als Zweitsprache, Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2009): Lehrplan Mittelschule. Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung, Dresden.

Schnebel, Karin B. (2015): Dilemmafokussierung in der Migrationsgesellschaft und ihr Nutzen für die Politische Bildung. In: Goll, Thomas/ Oberle, Monika/ Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 100-107.

Schmidt, Friederike (2016): Leitfadeninterviews. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung, 2., durchges. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51-58..

Schroeder, Joachim (2018): Die gängigen Angebote für junge Geflüchtete in der deutschen Schule – und was davon zu halten ist. In: Ders. (Hrsg.): Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung, Stuttgart: W. Kohlhammer.

Sieberkrob, Matthias/ Peuschel, Kristina (2017): Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: Jostes, Brigitte/ Caspari, Daniela/ Lütke, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung, Münster/ New York: Waxmann, S. 89-101.

Stadler Elmer, Stefanie (2016): Mündliche Befragung. In: Aeppli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Eveline/ Tettenborn, Annette (Hrsg.): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften, 4., durchges. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 177-191.

Steinke, Ines (2015): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319-331.

Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule, München/ Basel: UTB.

Internetquellen

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen

(Hrsg.): Die UN-Behindertenrechtskonvention Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2017, online verfügbar unter:

https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2, zuletzt besucht am 26.01.2019.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (Hrsg.): Europäische Datenschutz-Grundverordnung, online verfügbar unter:

<https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Artikel/Digitale-Welt/europaeische-datenschutzgrundverordnung.html>, zuletzt besucht am 31.10.2018.

Destatis Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr. 089 vom 13.03.2018.

Schülerzahlen im Schuljahr 2017/ 2018 um 0,4% zurückgegangen, online verfügbar unter:

https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/03/PD18_089_211.html;jsessionid=66DB1881F93C66F39252D5B793E65055.InternetLive1, zuletzt besucht am 19.12.2018.

Drehsing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (2018): Muster-Einwilligungserklärung für Interviews. In: audiotranskription: Interviews und DSGVO, online verfügbar unter:

<https://www.audiotranskription.de/qualitative-Interviews-DSGVO-konform-aufnehmen-und-verarbeiten>, zuletzt besucht am 08.11.2018.

Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dossier Kulturelle Bildung, online verfügbar unter:

<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=all>, zuletzt besucht am 27.12.2018.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, online verfügbar unter:

<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>, zuletzt besucht am 22.12.2018

Kleine Anfrage der Abgeordneten Andrea Kersten, Drs.-Nr. 6/14320 zum Thema

„Pilotprojekt „Schulisches Angebot in sächsischen Erstaufnahmeeinrichtungen“ in einer Einrichtung in Chemnitz, online verfügbar unter: <https://kleineanfragen.de/sachsen/6/14320-pilotprojekt-schulisches-angebot-in-saechsischen-erstaufnahmeeinrichtungen-in-einer-einrichtung-in-chemnitz>, zuletzt besucht am 19.12.2018.

Luft, Claudia/ Manzel, Sabine/ Nagel, Farina (2015): Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht. Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht. In: CIVES-FORUM #3: Scaffolding für sprachsensiblen Fachunterricht, online verfügbar unter: <http://cives-school.de/?p=3068>, zuletzt besucht am 25.01.2019.

Sächsische Bildungsagentur (2013): Kompetenzzentrum Sprachliche Bildung in Dresden, online verfügbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/flyerddkompetenzzentrum.pdf>, heruntergeladen am 29.12.2018.

Sächsischer Flüchtlingsrat (2017): „Bildung für Alle - Zugang zum Bildungssystem für geflüchtete Minderjährige“, online verfügbar unter: <https://www.saechsischer-fluechtlingsrat.de/wp-content/uploads/2018/02/Positionspapier-Bildung-EAE.pdf>, heruntergeladen am 19.12.2018.

Sächsischer Landtag (Hrsg.): Verfassung des Freistaates Sachsen, 2. Aufl. 2017, online verfügbar unter: https://www.landtag.sachsen.de/dokumente/landtagskurier/SaechsischeVerfassung_Neuauflage2017.pdf, heruntergeladen am 21.12.2018.

Sächsische Schuldatenbank, online verfügbar unter: <https://schuldatenbank.sachsen.de/index.php?id=19&weiter=14612000>, zuletzt besucht am 08.11.2018.

Sächsisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. September 2018 (SächsGVBl. S. 648), online verfügbar unter: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz>, zuletzt besucht am 19.12.2018.

Settelmeyer, Anke (2011): Migrationshintergrund- Was ist das? In: DENK-doch-MAL.de, Sonderausgabe: Migranten in D., online verfügbar unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/anke-settelmeyer-migrationshintergrund-was-ist-das/>, zuletzt besucht am 27.12.2018.

SINUS Markt- und Sozialforschung (2018): Sinus-Migrantenmilieus 2018: Repräsentativuntersuchung der Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, online verfügbar unter: <https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/>, zuletzt besucht am 28.12.2018.

Sprecherkreis der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Stellungnahme der GPJE zum Thema „Politische Bildung für Flüchtlinge“ vom 14.11.2015, online verfügbar unter: http://gpje.de/wp-content/uploads/2017/01/Stellungnahme_pB_Integartion_2015.pdf, zuletzt besucht am 02.01.2019.

Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Migration und Schule, online verfügbar unter: <https://www.schule.sachsen.de/1752.htm>, zuletzt besucht am 21.12.2018.

Verwaltungsvorschrift zum Unterricht für ausländische Schüler an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Freistaat Sachsen vom 6. März 1992 (MBI.SMK S. 25), zuletzt enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 11. Dezember 2013 (SächsABl.SDr. S. S 895), online verfügbar unter:
<https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1335-VwV-Unterricht-auslaendische-Schueler>,
zuletzt besucht am 19.12.2018.

Universität Hamburg: FörMig Kompetenzzentrum Partner Sachsen, online verfügbar unter:
<https://www.foermig.uni-hamburg.de/partner/sachsen.html>, zuletzt besucht am 29.12.2018.

Universität Hamburg: Kompetenzzentren Sprachliche Bildung, online verfügbar unter:
<https://www.foermig.uni-hamburg.de/partner/sachsen/kompetenzzentren.html>, zuletzt
besucht am 29.12.2018.

10. Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Belling, Ann-Christin, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt zu haben sowie alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, durch die Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht zu haben.

Dresden, 11.02.2019

11. Anhang