

Katharina Bentler

# Von ersten Schritten und zweiten Chancen

Erfahrungen als Praxissemesterstudierende  
in der Arbeit mit neu zugewanderten  
Schülerinnen und Schülern an der UNESCOSchule –  
Über die Verzahnung von universitärer Lehre  
und schulischer Praxis

---

aus:

Claudia Benholz,  
Magnus Frank,  
Constanze Niederhaus  
(Hrsg.)

## Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen

Beiträge aus Forschung  
und Schulpraxis

Sprach-Vermittlungen, Band 16,  
2016, 72 Seiten, br., 37,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3277-2

E-Book: 33,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8277-7



**WAXMANN**

Steinfurter Str. 555  
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0  
Fax 02 51 – 2 65 04-26  
info@waxmann.com  
www.waxmann.com

## Bestellung

per Fax: 0251 26504-26  
telefonisch: 0251 26504-0  
im Internet: [www.waxmann.com/buch3277](http://www.waxmann.com/buch3277)  
per E-Mail: [order@waxmann.com](mailto:order@waxmann.com)

## Von ersten Schritten und zweiten Chancen

Erfahrungen als Praxissemesterstudierende in der Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern an der UNESCO-Schule – Über die Verzahnung von universitärer Lehre und schulischer Praxis

### 1. Einführung

Die UNESCO-Schule ist ein städtisches Aufbaugymnasium für Jungen und Mädchen der Sekundarstufe I und II im Essener Stadtzentrum, das seit dem Jahr 2000 aufgrund seiner multikulturellen Lernatmosphäre ein Teil des UNESCO-Schulnetzwerkes ist. Jugendliche aus über 40 Nationen und einem damit einhergehenden Ananteil von 70 Prozent an Kindern mit Migrationshintergrund erhalten die Gelegenheit, mit Beginn der Klasse 7 einen siebenjährigen gymnasialen Bildungsweg ohne zeitlichen Druck zu beschreiten. Die Schule sieht sich in ihrem Selbstverständnis als eine Schule der zweiten Chance an, mit dem Bewusstsein, dass kindliche Bildung und Entwicklung nicht immer ohne Umwege nach Plan des Bildungsministeriums erfolgen kann. Aus diesem Grund arbeitet das UNESCO-Gymnasium mit dem *Seiteneinsteigermodell*, welches neu zugewanderten Jugendlichen die Chance bietet, ihre geringfügig bis gar nicht ausgeprägten Deutschkenntnisse in Vorbereitungsklassen zu verbessern, um so auf den Besuch einer Regelklasse besser vorbereitet zu sein. Zur Wahrung des UNESCO-Gedankens fokussiert das Schulprofil das gegenseitige offene Kennenlernen anderer Kulturen, so dass ein multikultureller Raum ermöglicht wird. Den Schülerinnen und Schülern wird so die Möglichkeit geboten, den Wert anderer Kulturen für die eigene Persönlichkeit fruchtbar zu machen, um den anderen mit Respekt und Toleranz zu begegnen. Daran schließt sich das Leistungsversprechen auf interkulturellen Dialog, Partizipation, Menschenrechtserziehung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung an.

## 2. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger an der UNESCO-Schule

Jugendliche, die im noch schulpflichtigen Alter aus ihrem Heimatland nach Deutschland immigrieren und dort eine Schule besuchen, werden als Seiteneinsteiger beziehungsweise Seiteneinsteigerinnen bezeichnet (vgl. Dickopp 1982, 127). Die Voraussetzungen dieser Schülerinnen und Schüler differieren hinsichtlich sprachlicher und fachlicher Kompetenzen in erheblichem Maße. Hinzu kommen sich maßgeblich unterscheidende Vorerfahrungen in der schulischen Bildung, die zu individuell ausgeprägten Sprach- und Lernbiographien führen. Dies liegt insbesondere in der Verwendung abweichender Schriftsysteme sowie dem Aufwachsen in gesellschaftlich und kulturell unterschiedlich aufgebauten Systemen begründet (vgl. Mavruk/Wiethoff, 2015, S. 215). Diese Heranwachsenden müssen – oft unter schwierigsten Bedingungen und aus größter Not – aus ihrem Heimatland fliehen, häufig auch nur mit einem Teil der Familie oder ganz alleine.

Im Jahre 1964 wurde das Aufbaugymnasium gegründet und widmet sich seit mittlerweile 25 Jahren der Förderung von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern. Es sieht es als besondere Aufgabe an, Chancengleichheit für Spätaussiedler(-kinder) und Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und -nehmer sowie von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen mit eigener Migrations- bzw. Fluchterfahrung herzustellen. Die Einrichtung spezieller Vorbereitungsklassen in den Stufen 7 und 9 dient einer Kompensierung von herkunftsbedingt vorherrschender Leistungsheterogenität. Schülerinnen und Schüler mit keinen oder nur sehr begrenzten Deutschkenntnissen werden ein Jahr lang in einem Gruppenverband von maximal 15 Jugendlichen mit einer Fokussierung auf die deutsche Sprache mindestens 12 Schulstunden unterrichtet. Bei entsprechendem Kompetenzanstieg wechseln sie daraufhin je in die Regelklassen der Stufe 7 oder 9. Die Zusammenstellung der Kurse wird auf der Grundlage des Alters vorgenommen: Zwischen zwölf und vierzehn Jahren besuchen die erst kürzlich nach Deutschland eingewanderten Schülerinnen und Schüler die 7V, wohingegen schon Leistungsstärkere mit höheren Deutschkenntnissen in die 7W eingegliedert werden. Ab vierzehn Jahren erfolgt eine Integration in die 9V. Der Deutschunterricht, der etwa die Hälfte der Unterrichtszeit einnimmt, gliedert sich in die Teilfertigungsbereiche *Lesen*, *Grammatik* und *Kommunikation*, wobei eine Schwerpunktsetzung gezielt an die jeweilige Lernausgangslage des Kurses angepasst wird.

Darüber hinaus werden die Deutschstunden durch die Fächer *Texte* und *Lesen* ergänzt, in denen der Fokus jeweils auf den Bereichen der Eigenproduktion von Texten sowie auf der Stärkung der Lesekompetenz liegt. Aufgrund der Vielzahl an Stunden werden diese auf drei bis vier Lehrpersonen verteilt. Das Kernfach Deutsch wird komplementiert durch Mathematik, Englisch, musische Fächer, Sport sowie Natur- und Gesellschaftswissenschaften. Vorbereitungsklassen setzen sich ausnahmslos aus Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrung zusammen, für die das Erlernen der deutschen Sprache sowie eine an die individuelle Lernbiographie adaptierte Anleitung zum Selbstlernen zunächst als höchste Ziele anvisiert werden.

Aus bildungspolitischer Sicht unterliegen die Vorbereitungsklassen besonderen Auflagen (vgl. BASS 2013/2014): So ist eine maximale Verweildauer von höchstens zwei Jahren vorgesehen, um eine schnellstmögliche Integration in die Regelklasse zu gewährleisten. Daneben gilt die Forderung nach altersgerechter Beschulung, die eine maximale Streuung von zwei Jahrgängen vorsieht. Dank des anhaltenden Protestes gegen Bildungsbenachteiligung existieren in NRW Vorbereitungsklassen mittlerweile nicht mehr lediglich an Hauptschulen, sondern finden sich in allen Schulformen wieder (vgl. Mavruk/Wiethoff, 2015, S. 218). Eine noch zu meisternde Schwierigkeit offenbart sich in den noch nicht vorliegenden curricularen Konzepten für die reguläre Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern, die bisher lediglich als Ansätze in vereinzelt Projekten auf kommunaler Ebene sichtbar werden (vgl. ebd., S. 217).

Um der Forderung einer zeitnahen Eingliederung in eine Regelklasse gerecht werden zu können, müssen Lernende in kürzester Zeit über konzeptionell schriftliche Kompetenzen verfügen, um dem Unterricht folgen zu können. Dies bedeutet, dass sie mit dem Register der Bildungssprache vertraut sein müssen, welches durch folgende Merkmale gekennzeichnet sein kann: monologisch, keine kommunikative Kooperation, Fremdheit der Partner, raumzeitliche Trennung, öffentlich, reflektiert, keine Situations- und Handlungseinbindung sowie Objektivität (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, S. 21). Besonders schwierig wird es dann,

„wenn sie Sprache als Werkzeug für Gedanken bei Problemlösungen gebrauchen und begriffliche Operationen mittels Sprache ausführen müssen in intellektuell anspruchsvollen Situationen, in denen nur die Sprache die Botschaft trägt und in der es nur wenig kontextuelle Hinweise gibt.“ (Belke 2012, S. 49 f.).

Der Aufbau solcher Sprachfertigkeiten zur Bewältigung von Schriftlichkeit im akademischen Bereich kann allein durch innerschulische Angebote kaum realisiert werden. Daher besteht die Notwendigkeit einer ergänzenden Förderung im außerschulischen Bereich.

Als Beispiel hierfür soll seit vielen Jahrzehnten bestehende *Förderunterricht* für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler (vgl. auch Beitrag Mavruk in diesem Band) dienen. Im Schuljahr 2013/2014 besuchten 130 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger Förderkurse an der Universität (vgl. Mavruk/Wiethoff, 2015, S. 218); diese Zahl ist im Schuljahr 2014/2015 auf über 200 angestiegen. Neben der fachlichen und sprachlichen Schulung machen es sich die Förderlehrkräfte zur Aufgabe, durch das Angebot intensiver persönlicher Gespräche und Hilfe bei der Kontaktaufnahme zu Ämtern den Jugendlichen sowie ihren Eltern unterstützend zur Seite zu stehen. Das tägliche Angebot an Sprachkursen aller Niveaustufen wird in der Schwerpunktsetzung der jeweiligen Zielgruppe angepasst. Um dies zu gewährleisten, kommen Spracherhebungsbögen zum Einsatz, welche sprachliche Ressourcen in den Teilfertigungsbereichen (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, Grammatik, Wortschatz) ebenso wie domänenspezifische Präferenzen des Sprachgebrauches erfassen (vgl. ebd., S. 219). Mittels einer Analyse werden Haltungen und Einstellungen zu Sprache sichtbar, die für das Verständnis des aktuellen Sprachverhaltens unerlässlich sind. Nebenbei fördert der Einsatz von Spracherhebungsbögen eine Wertschätzung der individuellen Schülerbiographie, wodurch das jeweilige Selbstbild positiv beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 220).

Die Vorbereitungskurse an der UNESCO-Schule arbeiten mit dem *Delfin*-Arbeitsbuch (2011), welches für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) konzipiert ist und insofern streng genommen nur eingeschränkt für die Lerngruppe geeignet ist. Ein Blick auf den Büchermarkt zeigt allerdings, dass kaum geeignetes Arbeitsmaterial in Form von Lehrwerken für die Altersklasse der Zwölf- bis Sechzehnjährigen zu finden ist. Dahingegen existiert ein großes Angebot für Grundschulkinder ebenso wie für die Erwachsenenbildung, was als Appell an die Schulbuchverlage aufgefasst werden sollte, diese Lücke möglichst schnell zu schließen. Das *Delfin*-Lehrbuch bietet eine gut strukturierte Einteilung in einzelne grammatische Unterthemen, so dass es sich insbesondere für den Grammatikun-

terricht eignet. Die Lehrpersonen legen jeweils ihren individuellen Fokus auf eine Teilfertigkeit, so dass meist lediglich eine Lehrkraft mit dem Buch arbeitet und die anderen eigenständig Material entwickeln oder andere Quellen heranziehen. Dies ist insofern notwendig, als dass ein einziges Lehrwerk nicht ausreicht, um der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden (vgl. Mavruk/Wiethoff, 2015, S. 231).

In der Anfangsphase des Sprachenlernens wird der Fokus auf die Teilfertigkeit des Hörens gelegt, da es die „Grundlage für alle anderen Teilfertigkeiten (Sprechen, Lesen, Schreiben) bildet“ (ebd., S. 221). Hierfür wird auf die dem *Delfin*-Lehrwerk beiliegende CD zurückgegriffen, die auf dem im Klassenraum stehenden Computer installiert ist. Die CD beinhaltet eine Verbindung von Laut und bildlicher Repräsentation in Form von Zuordnungsaufgaben. Dank einer benutzerfreundlichen Oberfläche, der Möglichkeit unbegrenzter Wiederholungen sowie der Wiedergabe von Rückmeldungen nach jeder Lerneinheit kann das Programm auch zum Selbstlernen verwendet werden und bedarf damit nicht der ununterbrochenen Anwesenheit und Unterstützung der Lehrkraft. Wünschenswert wäre es, der Schule einen größeren Etat zur Verfügung zu stellen, um mehr als einen Computer mit der Software ausstatten zu können.

Ein weiterer Schwerpunkt wird auf die Kommunikation gelegt, weil nur durch eine wiederholte Verwendung von Wörtern eine Übernahme in den aktiven Sprachwortschatz sichergestellt werden kann. Laut Apeltauer (2010) bedarf es bis zu 50 Wiederholungen, bis ein unbekanntes Wort eigenständig gebraucht werden kann. Durch den geschützten Rahmen des Kurses, innerhalb dessen die Mitschülerinnen und Mitschüler mit ähnlichen Herausforderungen und Hürden konfrontiert sind, werden Hemmungen beim Sprechen leichter abgebaut. Dies zeigt sich darin, dass ein reger Austausch in Form von Unterrichtsgesprächen stattfindet, an dem sich der Großteil der Schülerschaft beteiligt. Hier finden sich ideale Anknüpfungspunkte für die Einbeziehung und die damit einhergehende Wertschätzung der Herkunftssprachen, was in der Unterrichtspraxis auch Anwendung findet. Beispielhaft sei hier eine Unterrichtsstunde zum Thema *Zungenbrecher* aufgeführt, in der die Schülerinnen und Schüler mit großer Freude Zungenbrecher in ihrer Erstsprache (L1, Lerngrad 1) dem Plenum vortragen. Hierbei haben auch die sprachlich schwächeren Schülerinnen und Schüler die Chance, vorhandene Kompetenzen zu visualisieren und sich als Experten auch der Lehrkraft

überzuordnen, was eine Stärkung des Selbstkonzeptes begünstigen kann. Darüber hinaus demonstriert die Unterrichtseinheit der Lerngruppe, dass auch Personen mit Deutsch als L1 Schwierigkeiten mit der Aussprache einzelner Wörter oder Sätze haben können. Aus der Perspektive der Lehrkraft dient der Ansatz einem Perspektivwechsel, der im Idealfall in einer Sensibilisierung für die mit dem Lernen einer neuen Sprache einhergehenden Herausforderungen mündet.

Eine weitere Besonderheit wird in der Arbeit mit Wörterbüchern der jeweiligen Herkunftssprachen deutlich. Alle Schülerinnen und Schüler der Vorbereitungskurse werden dazu aufgefordert, sich ein Wörterbuch anzuschaffen oder ersatzweise eine Übersetzungsapp ihres Smartphones zu nutzen. Insofern kann eine Entlastung der Lernenden vorgenommen werden, in dem sie bei nicht verstandenen Wörtern oder Inhalten auf ihre L1 zurückgreifen können. Darüber hinaus wird durch die Einbeziehung von Smartphones in den Unterricht der Forderung nach Medienerziehung Rechnung getragen. Einige Schülerinnen und Schüler nutzen jedoch auch ihr gedrucktes Wörterbuch für das Nachschlagen von Wörtern, was durch die Lehrkraft dadurch unterstützt wird, dass Hinweise zum Aufbau und zur Nutzung von Nachschlagewerken gegeben werden. In regelmäßigen Abständen wird die Arbeit mit dem Wörterbuch im gesamten Kurs eingeübt, da die Kompetenzen im Umgang mit Printmedien in der heranwachsenden Generation nicht vorauszusetzen sind.

Wie bereits erwähnt werden die Deutschkurse von mindestens drei bis vier Lehrpersonen übernommen, was wiederum in der Ressourcenknappheit im personellen Zweig begründet liegt. Im Sinne der Lerngruppe wäre jedoch eine Fokussierung auf eine einzige Lehrkraft zur Gewährleistung einer einheitlichen Lehrkonzeption, die den Schülerinnen und Schülern einen gefestigten Orientierungsrahmen bietet, wünschenswert. Die in den Vorbereitungsklassen unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer versuchen diese Situation allerdings durch regen Austausch bezüglich der verwendeten Materialien und der damit jeweils erzielten Lernzuwächse zu verbessern. Dadurch können unnötige Überschneidungen vermieden, bestimmte Wiederholungen jedoch gezielt zum Einsatz gebracht werden, um bei möglichst allen Schülerinnen und Schülern eine Lernprogression zu initiieren.

Das Interesse an individuellen Sprach- und Lernbiographien wächst in dem Prozess zunehmender Sensibilisierung. Das kleine Kollegium von etwa

vierzig Lehrkräften an der UNESCO-Schule begünstigt diese Entwicklung durch einen regen Austausch sowie eine kooperative Zusammenarbeit, welche ein produktives Lern- und Arbeitsklima schafft. Da die Schülerinnen und Schüler mitunter von traumatischen Erlebnissen geprägt sind, stellt die Schule diesen bei Bedarf eine Vertrauensperson an die Seite. Eigene Erfahrungen im Verlauf meines Schulaufenthaltes zeigen, dass einige Jugendliche darüber hinaus so großes Vertrauen entwickeln können, dass sie ihre Erlebnisse in den Unterrichtsdiskurs einfließen lassen. Sie schätzen das ihnen durch Lehrpersonen und mir entgegengebrachte Interesse an der eigenen Person so sehr wert, dass sie sich bereits nach kurzer Zeit vertrauensvoll öffnen.

Eine Wertschätzung der verschiedenen Sprachen und Kulturen wird durch den bewussten Einbezug dieser in den Schulalltag sowie durch die Konzipierung verschiedenster Projekte gewährleistet, welche die kulturelle Kompetenz und das Verständnis füreinander stärken. Dem zugrunde liegt der Umstand, dass Migrantenkinder in den meisten Fällen in ihrem Heimatland eine Schule besucht haben und dadurch bedingt über Wissen bezüglich des eigenen Schulsystems und der Wissensaneignung ebenso wie über Werte und Traditionen verfügen. Eine Nutzbarmachung der genannten Kenntnisse steht insofern im Mittelpunkt des Lehr-Lernprozesses.

### **3. Die Unesco-Schule aus der Sicht einer Praxissemesterstudierenden**

Die Offenheit der Kolleginnen und Kollegen gewährt mir einen Einblick in die alltägliche Unterrichtspraxis, welche durch Unterrichtsvor- sowie Unterrichtsnachbesprechungen ihre Ergänzung findet. In Form von Team-Teaching konnte ich die Potentiale des binnendifferenzierten Arbeitens praxisnah erproben, was sich vermutlich als besonders wertvoll für das spätere eigene Lehrerhandeln herausstellen wird. Darüber hinaus konnte ich in dem „Lesekurs der Klasse 7V ein Projekt zur Ermittlung der Lesebiographien von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ durchführen. Dabei ergibt sich unter anderem, dass nur ein bedeutend geringer Anteil in der eigenen Herkunftssprache liest, was nach Aussagen der Schülerschaft auf mangelnde Angebote zurückzuführen ist. An dieser Stelle kann die schulische Praxis anknüpfen, in dem sie den Schülerinnen und Schülern



Angebote schafft, mit Literatur in ihrer L1 in Berührung zu kommen. Die betreffende Lehrperson plant hierfür einen Besuch der städtischen Bibliothek, um der Lerngruppe eine Zugangsweise zu Büchern aufzuzeigen; ergänzend zu diesem Vorhaben erfolgt ein Einbezug von Märchen aus den jeweiligen Herkunftsländern, die zum Teil herkunftssprachliche Abschnitte enthalten, für die der jeweilige Lernende als Experte befragt wird und somit eine Wertschätzung der eigenen kulturell-sprachlichen Biographie erfährt. Diese Erkenntnis wird durch die Interdependenzhypothese nach Cummins (Cummins, 1981, 3 f.), die einen positiven Einfluss von gefestigtem Wissen der L1 auf das Lernen einer Zweitsprache annimmt, untermauert. Allerdings ist es darüber hinaus von besonderer Bedeutung, dass alle Fachkräfte der Schule eine Qualifikation für sprachsensibles Arbeiten erhalten.

An dieser Stelle möchte ich betonen, dass sich die Forderung nach Verbesserungen aus meiner Sicht ausschließlich auf den Bereich nicht vorhandener Ressourcen bezieht. Diese manifestieren sich zum einen in dem Bedarf an neuen Stellen für qualifizierte Lehrkräfte, zum anderen in der Bereitstellung von mehr variierendem Lehr- und Lernmaterial. Davon abgesehen wäre eine Erhöhung des Fortbildungsetats zielführend, um den Lehrkräften kontinuierlich Fortbildungen zum schulischen Umgang mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern zu ermöglichen. Dies setzt selbstverständlich ein qualifiziertes Angebot an Fortbildungen voraus, wie z. B. die an der UDE angebotenen 30 Fortbildungsmodule (vgl. <https://www.rca.uni-due.de/seiteneinsteigerinnen-2015-2/>). Den gegebenen Voraussetzungen zum Trotz kompensieren die Lehrkräfte mangelnde Ressourcen durch ein ausgeprägtes Engagement in der Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern. Die aus meinen Erfahrungen zu konstatierenden Desiderata entsprechen denen, die auf der Fachtagung zum Thema *SeiteneinsteigerInnen: eine Schülergruppe mit besonderen Potentialen* zusammengetragen wurden (vgl. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/doku\\_seiteneinsteigertagung.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/doku_seiteneinsteigertagung.pdf)) und zeigen damit einen dringenden Handlungsbedarf auf.

Eine Kooperation mit außerschulischen Bildungsangeboten ergänzt das schulische Lernen und ermöglicht somit eine ganzheitliche Förderung. Die Schule kooperiert mit dem „*Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund*“ an der Universität Duisburg-Essen (vgl. Beitrag Mavruk in diesem Band sowie <https://www.uni-due.de/foerderunterricht/>), in dem zusätzliche spezifische Deutschkurse für Seiteneinsteigerinnen und

-einsteiger anbietet, z.B. Alphabetisierungskurse, Grammatikkurse und Schreibberatung. Darüber hinaus können die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an speziell auf den Fachunterricht ausgerichteten Förderkursen in Kleingruppen teilnehmen oder Einzelbetreuung erhalten. Alle Angebote werden durch studentische Förderlehrerinnen und Förderlehrer, die als Honorarkräfte beschäftigt sind, sowie durch Praktikantinnen und Praktikanten aus dem Berufsfeldpraktikum (Lehramtsbachelor, 5. Semester) betreut.

### **3.1 Eigene Erfahrungen in Vorbereitungsklassen als Praxissemesterstudierende an der UNESCO Schule**

Im zweiten Schulhalbjahr 2015 konnte ich im Rahmen des erstmalig durchgeführten Praxissemesters einen Einblick in die schulische Arbeit mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern erhalten. Mein besonderer Wunsch, das Praxissemester an einer Schule mit langjähriger Erfahrung in der Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler zu absolvieren, liegt in meinen bisher vielfältig gesammelten Erfahrungen in der Förderung dieser Kinder und Jugendlichen begründet. Vor Beginn meines Studiums fehlten mir jegliche Kenntnisse und ein damit einhergehendes Bewusstsein für die neu zugewanderte Schülerschaft. Während des Studiums konnte ich in der Grundlagenveranstaltung *Deutsch als Zweitsprache* erste Berührungspunkte hinsichtlich der besonderen Potentiale von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern sammeln. Hieraus entwickelte sich mein Interesse, mein Berufsfeldpraktikum (5. Semester Bachelor) im „*Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund*“ an der Universität Duisburg-Essen zu absolvieren. Im Rahmen dieses Praktikums konnte ich Planungs- und Durchführungskompetenz für sprachbildenden adressatengerechten Unterricht in Kleingruppen (3–5 Schülerinnen und Schüler) erwerben. Aufgrund meines gewachsenen Interesses an diesem Themengebiet schrieb ich meine Bachelorarbeit über die Schwierigkeitsbereiche von Schulbuchtexten für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Im Wintersemester 2014/2015 erfolgte die Einschreibung für das Zertifikat *Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft* (<https://www.uni-due.de/daz-daf/zus.php>) in dessen Rahmen ich gezielt Wahlpflichtveranstaltungen mit diesem Schwerpunkt belegt habe. Die Auswahl

meiner Praktikumsschule fiel daher aufgrund meiner Studienschwerpunkte gezielt auf das UNESCO-Gymnasium. Mein persönlicher Wunsch war es, die von mir zuvor angerissenen und im späteren Verlauf noch weiter auszuführenden Qualifizierungsangebote zum Thema *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit* in der schulpraktischen Arbeit zu nutzen und deren Relevanz für meine Tätigkeit zu prüfen.

Beim ersten Gang in die Klassen fällt die ungewohnt kleine Lerngruppe positiv auf, da sie tatsächlich nur um die fünfzehn Lernende umfasst. Bereits kurz nach dem Beginn der Stunde werden die ersten Schwierigkeiten deutlich, mit denen Lehrkräfte in Seiteneinsteigerkursen konfrontiert sind. Es fallen mir einzelne Jugendliche auf, die sich nach der Verteilung des Arbeitsblattes direkt der Bearbeitung widmeten, wohingegen andere mit verständnislosem Blick das unausgefüllte Blatt betrachteten. Dies führe ich auf die ständig fluktuierenden Zahlen und den damit einhergehenden Wechsel von Schülerinnen und Schülern zurück. So können einerseits während des Schuljahres täglich neu an der Schule angemeldete Jugendliche in den Kurs kommen und andererseits bereits fortgeschrittenere Lernende in die Regelklasse wechseln. Im Idealfall wäre die Einrichtung von zusätzlichen Auffangklassen anzustreben, in denen die neu zugewanderten Kinder die ersten grundlegenden sprachlichen Kenntnisse erwerben können, bevor sie in die Vorbereitungsklassen eingegliedert werden. Aufgrund nur begrenzt vorhandener finanzieller Ressourcen sowie Personalmangels ist dies jedoch zum jetzigen Zeitpunkt nicht zu realisieren. In dieser Situation erweist es sich als hilfreich, dass ich als Praxissemesterstudierende mit der anwesenden Lehrkraft Team-Teaching durchführen kann, das ein großes Maß an Binnendifferenzierung erlaubt. Die Lehrperson führte den Unterricht mit der großen Gruppe weiter, während ich mich zu den drei Schülern setzte, die erst ein paar Tage in dem Kurs sind. Dies stellte in gewisser Weise eine *Luxussituation* dar, die im alltäglichen realen Schulleben nur selten vorzufinden ist. Durch einen verstärkten Einsatz der Praxissemesterstudierenden in diesem Bereich könnte dies jedoch auch in vielen anderen Kontexten ermöglicht werden. Durch das Team-Teaching gelingt es nämlich, eine steilere Lernprogression in der Kleingruppe zu realisieren, die sich in einer steigenden Anzahl korrekter zielsprachlicher Äußerungen manifestierte.

### 3.2 Impulse zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit während des Studiums

Die Lehramtszugangsverordnung (LZV) des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2009 schreibt sechs Leistungspunkte im Bereich *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* vor, um Lehrkräfte für den Unterricht in kulturell und sprachlich vielfältigen Schulen zu qualifizieren. Dies ist, in Relation zu den insgesamt im Studium zu absolvierenden dreihundert Leistungspunkten, eine „rudimentäre Ausbildung“ (Benholz/Mensel, 2015, S. 344). Besonders kritisch ist dies im Hinblick darauf anzusehen, dass häufig die erforderliche Differenzierung im Rahmen von Grundlagenveranstaltungen aufgrund der vorhandenen Ressourcen nicht realisiert werden kann. An der Universität Duisburg-Essen (UDE) ist der *Förderunterricht*, der als Modellprojekt für viele andere Universitäten fungiert (vgl. Benholz, 2010) seit mehr als 40 Jahren etabliert; an der UDE wurde außerdem vor knapp 30 Jahren bundesweit die erste Professur für Deutsch als Zweitsprache ausgeschrieben, wodurch die UDE über jahrzehntelange Erfahrung im Bereich Mehrsprachigkeit und Sprachbildung verfügt. Daher sind an der UDE weitere sechs Leistungspunkte im Masterstudiengang für die Studiengänge Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschule festgeschrieben. Damit ist die UDE die Bildungseinrichtung mit dem größten Umfang an Pflichtveranstaltungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache in NRW (vgl. Benholz/Mensel, 2015, S. 348). Darüber hinaus werden viele weitere vertiefende Wahlpflichtveranstaltungen angeboten, um Studierende bestmöglich auf Schulpraxis vorzubereiten. Da ich das Lehramt für Gymnasien besuche, sind diese sechs Leistungspunkte für mich nicht verpflichtend. Durch entsprechende Schwerpunkte in meinen Wahlpflichtveranstaltungen konnte ich aber vor Antritt des Praxisseesters bereits 30,5 Leistungspunkte in den Bereichen *Mehrsprachigkeit und Sprachbildung, interkulturelle Pädagogik, fachliches und sprachliches Lernen sowie Sprachen der Migranten* studieren. Diese werden mir nach Abschluss einer mündlichen Prüfung über das Zertifikat *Sprachbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft* bescheinigt. Der Erwerb des Zertifikates kann seit 2014 von interessierten Studierenden in den vier zuvor aufgeführten Bereichen absolviert werden, die zum großen Teil durch die Belegung von Wahlpflichtveranstaltungen im Lehramtsstudium erworben werden können (vgl. ebd., S. 348 f.). Hierfür können über die Mindestanzahl an Leistungspunkten hinausgehende Veranstaltungen nach

Interessensschwerpunkten belegt und für das Zertifikat angerechnet werden. Ein derartiges Qualifizierungskonzept ist zum jetzigen Zeitpunkt an Universitäten der Bundesrepublik einmalig.

Aufgrund der besonderen Bedeutung einer möglichst früh angelegten Schulung von Kenntnissen im Bereich DaZ bietet die Universität in allen zu absolvierenden Praxisphasen die Option einer Schwerpunktsetzung in diesem Bereich, was ein weiteres Alleinstellungsmerkmal der Universität darstellt. Im Bachelorstudium sind zwei Praxisphasen integriert, das Orientierungs- sowie das Berufsfeldpraktikum, zu denen es immer begleitende Veranstaltungen und die Auswahl von Profilschwerpunkten gibt (vgl. ProDaZ, 2014). So besteht die Möglichkeit, das Orientierungspraktikum im Rahmen des Profilpraktikums *Fächerübergreifende Sprachförderung* abzuleisten und an ausgewählten Kooperationsschulen Beobachtungsaufgaben sowie eigenständige Tätigkeiten wahrzunehmen, was durch ein Begleitseminar komplementiert wird (vgl. Grußworte und Beiträge, ProDaZ, 2014). Die zweite Praxisphase des Berufsfeldpraktikums kann sowohl im Förderunterricht in den Seiteneinsteigerkursen der Universität als auch an Kooperationsschulen absolviert werden (vgl. auch Beitrag Mavruk in diesem Band). Dort lernen Studierende durch die

„intensive Arbeit mit einer Kleingruppe in vertrauensvoller Atmosphäre, an welchen Stellen der schulische Fachunterricht zu fachlichen und/oder sprachlichen Problemen führt. Sie erwerben tiefgehende Kompetenzen in der Diagnose individueller Lernschwierigkeiten und lernen sprachfördernde Unterrichtsverfahren einzusetzen (vgl. ProDaZ, 2014).

Während des im Sommersemester 2015 erstmalig durchgeführten Praxissemesters erhalten die Studierenden die Gelegenheit, in Form von Unterrichtsprojekten einen Fokus auf den Bereich *Mehrsprachigkeit, Sprachbildung* oder *linguistische Analyse* zu legen und damit Erkenntnisse über DaZ-spezifische Inhalte zu gewinnen (vgl. Benholz/Mensel, 2015, S. 351). Die Auswahl meiner Praktikumsschule fiel hierbei aufgrund seiner Konzeption gezielt auf das UNESCO-Gymnasium, wodurch mir eine Überprüfung der im Studium durch die Nutzung der zuvor genannten Qualifizierungsangebote erworbenen Fähigkeiten im schulpraktischen Umfeld möglich wurde.

Besonders hilfreich waren im Praxissemester für mich die im *Förderunterricht* an der Universität im Rahmen des Berufsfeldpraktikums erworbenen

Erkenntnisse und die Reflexion hierüber in dem dazugehörigen Begleitseminar. Wichtige Elemente waren hier die Sensibilisierung für die besonderen Herausforderungen, mit denen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konfrontiert sind. Des Weiteren habe ich durch mein Studium bereits ein Bewusstsein für die Wertschätzung der individuellen Lerner- sowie Sprachbiographien und deren Nutzbarmachung für den Unterricht entwickelt. In meiner Bachelorarbeit konnte ich mich mit der Thematik der Schwierigkeitsbereiche von Schulbuchtexten für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beschäftigen, wodurch ich Wissen über den Einsatz von Textentlastungs- und Textdidaktisierungsstrategien erworben habe, die ich während des Praxissemesters hinsichtlich der Erstellung geeigneter binnendifferenzierter Materialien in den Vorbereitungsklassen nutzen konnte. Darüber hinaus habe ich in den DaZ-spezifischen Seminaren Verfahren zur Sprachstandsdiagnose und Leistungsmessung und daran anschließende Konzeptionen geeigneter Fördermaßnahmen kennengelernt, die bei der Planung von eigenem und der Reflexion von fremdem Unterricht während des Praktikums eine große Hilfe darstellten.

Resümierend muss ich aber auch feststellen, dass ein Transfer der im bildungswissenschaftlichen und fachlichen Studium vermittelten Inhalte nicht in dem Maße möglich war, wie es – nach meinen eigenen diversen Praxiserfahrungen – für den Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Fall ist. Dies liegt vermutlich darin begründet, dass die Universität durch den Ausbau des Angebotes an Veranstaltungen in diesem Bereich auf bestehende Defizite in der schulischen Praxis reagiert und somit ihren Ursprung in der Praxis findet.

Die Vertiefungsmöglichkeiten des Studiums in diesem Bereich an der Universität Duisburg-Essen waren so prägend für mich, dass ich meinen Vorbereitungsdienst an der UNESCO-Schule absolvieren möchte.

## Literatur

- Apeltauer, E. (2010): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider.
- Belke, G. (2012): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Benholz, C. (2010): Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft an der Universität Duisburg-Essen. In Stiftung Mercator (Hrsg.), *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende* (S. 23–34). Münster: Waxmann.
- Benholz, C., Mensel, U. (2015): Kooperation und Vernetzung – Grundvoraussetzung für die Lehrerbildung in der ersten, zweiten und dritten Phase. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ* (S. 343–365). Stuttgart: Klett.
- Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, In California State Department of Education (Hrsg.): *Schooling and language minority students. A theoretical framework* (S. 3–49). Los Angeles.
- Dickopp, K.-H. (1982): *Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung: Das Krefelder Modell*. Düsseldorf: Schwann.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In *Romanisches Jahrbuch*, 36. Berlin/New York: de Gruyter, S. 15–43.
- Mavruk, G., Wiethoff, M. (2015): *Zur schulischen Situation von ‚Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern‘*. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ* (S. 215–236). Stuttgart: Klett.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen (2013/2014): *Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften: BASS*. Frechen: Ritterbach Verlag.

### Onlinequellen

- ProDaZ (2014): *Fachtagung SeiteneinsteigerInnen: eine Schülergruppe mit besonderen Potentialen*, abrufbar unter: <https://www.uni-due.de/prodaz/seiteneinsteiger.php> (Letzter Zugriff am 27.07.2015).
- ProDaZ (2015): <https://www.rca.uni-due.de/seiteneinsteigerinnen-2015-2/> (Letzter Zugriff am 09.08.2015).
- ProDaZ (2015): [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/doku\\_seiteneinsteigertagung.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/doku_seiteneinsteigertagung.pdf) (Letzter Zugriff am 09.08.2015).