



## Projekte zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität als Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung im Regionalverband Ruhr: Überblick und Analyse

*Carolin Rotter*  
*Universität Hamburg*

*Katharina Jeschak*  
*Ruhr-Universität Bochum*

### *Abstract*

In light of the fact that around one-third of students in the German education system have an immigrant background, dealing with migration-based heterogeneity represents a key aspect of teachers' day-to-day work. In the following article, different educational programs for dealing with this heterogeneity offered to (aspiring) teachers by the Ruhr Regional Association are analyzed with regard to their organizational aspects and program content and discussed against the background of the pedagogic debate on heterogeneity and intercultural education.

### 1. Einleitung

Ein Blick in die Klassenzimmer deutscher Schulen zeigt: Migrationsbedingte Heterogenität ist längst zu einem charakteristischen Merkmal der Schülerschaft geworden. Laut der Daten des Bildungsberichts 2010 liegt der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem bei ungefähr 30 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 259); je nach Bundesland (z.B. Hamburg) oder Schulform kann dieser Anteil nochmals deutlich höher ausfallen. Die Bedeutung migrationsbedingter Heterogenität ist jedoch nicht nur allein quantitativ zu fassen, sondern zeichnet sich auch durch qualitative Aspekte aus: In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem in unterschiedlicher Weise benachteiligt werden. Dies gilt in Bezug auf die Bildungsbeteiligung ebenso wie im Hinblick auf den Kompetenzerwerb und den Bildungserfolg (vgl. ebd.; Klieme et al., 2010).

Diese kulturelle, sprachliche und ethnische Heterogenität verlangt nach Lehrkräften, die selbst über Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität verfügen (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007, S. 27). In der ersten Phase der Lehrerausbildung sind die Universitäten gefordert, in den Curricula die gewandelten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen und entsprechende Angebote zu konzipieren, die den angehenden Lehrkräften einen Kompetenzerwerb in diesem Bereich ermöglichen. Für bereits tätige Lehrkräfte hingegen stehen unterschiedliche Programme der Weiterbildung zur Verfügung, in denen sie ihre Kompetenzen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität erweitern können.

Im Rahmen des vorliegenden Artikels sollen diese Angebote in den Blick genommen und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und ihrer Zielsetzungen ausgewertet werden. Angesichts der Angebotsvielfalt beschränkt sich die Analyse auf die Weiterbildungslandschaft innerhalb des Regionalverbands Ruhr und im Besonderen auf diejenigen Angebote, die als *Projekte* sowohl innerhalb der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung als auch innerhalb der Weiterbildungslandschaft angeboten werden.

Nach einer kurzen Einführung in das Themenfeld ‚migrationsbedingte Heterogenität‘, in der die Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln und die derzeit bestehenden Herausforderungen skizziert werden (Abschnitt 2), wird die eigene Untersuchung dargestellt. Dabei wird zunächst die Fragestellung konkretisiert und das methodische Vorgehen erläutert (Abschnitt 3). Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der zentralen Befunde (Abschnitt 4), die in einem abschließenden Kapitel diskutiert werden (Abschnitt 5).

## 2. Migrationsbedingte Heterogenität als pädagogische Herausforderung

Zwar wurden bereits in den 1970er Jahren vor dem Hintergrund der zunehmenden Arbeitsmigration und der damit verbundenen Herausforderungen an Lehrkräfte erste Studiengänge in Form von Ergänzungsstudiengängen eingerichtet und landesweite Lehrerfortbildungen durchgeführt. Allerdings ist auch noch in den letzten Jahren keineswegs sichergestellt, dass alle angehenden Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität erwerben. Die Vorbereitung auf kulturelle und sprachliche Heterogenität wurde lange Zeit in der Lehrerbildung in der Mehrheit der Bundesländer als Spezialproblem angesehen, für dessen Bearbeitung Zusatzqualifikationen durch Weiterbildungen oder Zusatzstudiengänge notwendig sind (vgl. z.B. Terhart, 2002). Interdisziplinäre Strukturen hingegen, die den Umgang mit (kultureller bzw. ethnischer und sprachlicher) Heterogenität als „Querschnittsaufgabe in der Schule“ (KMK, 1996, S. 3) abbilden und umsetzen, fehlen in der Regel. Doch der Notwendigkeit eines erweiterten (interkulturellen) Kompetenzprofils von Lehrkräften soll zukünftig angesichts einer kulturell heterogenen Schülerschaft vermehrt in

Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften Rechnung getragen werden. So wird in den KMK-Standards Bildungswissenschaften im Kompetenzbereich ‚Erziehen‘ mit der Kompetenz 4 die Kenntnis der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Schüler festgeschrieben. In der neuen Lehramtszugangsverordnung in NRW wird diese Anforderung im § 10 als übergreifende Kompetenz aufgenommen. Dort wird von Grundkompetenzen in der „Förderung in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung“ (Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität, Stand 18.6.2009) gesprochen. Im Mittelpunkt steht also die Sprachförderung, die in einem Zusammenhang mit interkultureller Bildung stattfinden soll; dieser Zusammenhang und die inhaltliche Ausgestaltung von interkultureller Bildung werden jedoch nicht näher spezifiziert.

In dem pädagogischen Diskurs zum Umgang mit Heterogenität, die nicht nur migrationsbedingte Vielfalt umfasst, identifizieren Trautmann und Wischer (vgl. 2011, S. 106 ff.) drei Bedingungen, die als Anforderungen an professionelles Lehrerhandeln formuliert werden und die im Folgenden mit empirischen Befunden in Beziehung gesetzt werden sollen:

1. Als Grundvoraussetzung wird die Einstellung von Lehrkräften in Bezug auf Heterogenität genannt, die nicht als Belastung, sondern als Bereicherung empfunden werden soll. Verschiedene Studien zu Lehrerkognitionen haben gezeigt, dass Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften eine bedeutende Rolle hinsichtlich des pädagogischen Handelns spielen und handlungsleitend sein können (vgl. z.B. Schmotz, 2009). Hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität wird jedoch „die Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ (Tillmann, 2004) als zentrales Problem gesehen. Dieses Homogenisierungsdenken führt dazu, dass „die wenigsten [Lehrkräfte] gelernt [haben], ... sie [die Heterogenität] als Potential und nicht als Belastung zu sehen“ (Graumann, 2002, S. 29). In verschiedenen Studien zeigt sich eine defizitorientierte Einstellung von Lehrenden gegenüber einer sprachlich, kulturell und ethnisch heterogenen Zusammensetzung ihrer Klassen (vgl. Marburger, Helbig & Kienast, 1997). Die jeweiligen kulturellen Bezugskontexte der Schüler werden von der Mehrheit der Lehrkräfte nicht als bedeutungsvoll erachtet (vgl. Auernheimer, von Blumenthal, Stübig & Willmann, 1996). Weber (2003) konnte in ihrer Studie sogar aufzeigen, dass das kulturelle Bezugssystem der Schüler nicht als Ressource, sondern vielmehr als deutliche Beeinträchtigung der schulischen Leistungsfähigkeit gesehen wird. In ihrer Defizitorientierung sehen sich die Lehrenden zudem durch bildungspolitische Diskurse und empirische Untersuchungen zum schlechten Abschneiden von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem bestätigt.
2. Um Vielfalt in einer Lerngruppe wahrnehmen und den Unterricht dementsprechend gestalten zu können, bedarf es als weiteres Charakteristikum erfolgreichen Lehrer-

handelns diagnostischer Fähigkeiten, um individuelle Kompetenzprofile der Schüler einschätzen zu können. Im Hinblick auf diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften im deutschen Bildungssystem hat die PISA-Studie 2000 jedoch ernüchternde Befunde geliefert: Der Großteil der schwachen Leser wird von den Lehrkräften nicht erkannt, sodass auch kein Bedarf an individuellen Fördermaßnahmen gesehen wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 119).

3. Didaktisch-methodische Kompetenzen sind wichtig, um einen differenzierten Unterricht gestalten zu können, der allen Schülern gerecht wird und deren individuellen Bedürfnissen entspricht (vgl. Saalfrank, 2008). Auch zu diesem Punkt sind die vorliegenden empirischen Befunde ernüchternd. So zeigt die IGLU-Studie 2000, dass im Unterschied zu einigen anderen Ländern wie z.B. England, Schweden oder die Niederlande in Deutschland eine unterrichtliche Differenzierung vor allem über die zur Verfügung gestellte Unterrichtszeit erfolgt. Das heißt, alle Schüler erhalten dasselbe Aufgabenmaterial, lediglich die Bearbeitungsdauer unterscheidet sich für die Schüler je nach Leistungsstand (vgl. Bos et al., 2003, S. 5 f.). Die Befunde zum Methodeneinsatz bescheinigen einer Vielzahl an Lehrkräften mit Blick auf die methodische Gestaltung des Unterrichts eher eine Monokultur frontaler Lehrformen (vgl. z.B. Helmke & Jäger, 2002, S. 376), sodass das Vorhandensein von unterschiedlichen Lerntypen unter den Schülern nicht berücksichtigt wird.

Bei allen drei genannten Anforderungen für einen professionellen Umgang mit (migrationsbedingter) Heterogenität zeigt sich ein deutlicher Verbesserungsbedarf des Status quo. Für die Gruppe der jetzigen Lehramtsstudierenden sind die universitären und schulpraktischen Ausbildungsinstanzen gefragt, durch curriculare Erweiterungen didaktisch-methodische sowie diagnostische Kompetenzen zu vermitteln und durch angeleitete Reflexionen auf die Einstellungen einwirken zu können. Für bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte gilt dies indes nicht. Diese sind auf Angebote der Fort- und Weiterbildung angewiesen, die es auch zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in unterschiedlichen inhaltlichen Varianten gibt.

### 3. Fragestellung der eigenen Untersuchung und methodisches Vorgehen

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll ein Überblick über Projekte im Regionalverband Ruhr gegeben werden, die sich an (angehende) Lehrkräfte richten und diese im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität qualifizieren wollen. Untersuchungsleitend ist dabei die Fragestellung, welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in der Aus- und Weiterbildung vorgenommen werden. Weiterhin werden die organisatorischen Rahmenbedingungen der Projekte betrachtet.

Die Materialbasis dieser Untersuchung wurde durch eine Internetrecherche zu Aus- und Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität gewonnen. Grundsätzlich beschränkte sich die Suche auf Angebote, die

als Projekte durchgeführt werden. So werden diejenigen Angebote in den Blick genommen, die folgender Definition nach ISO 9000 entsprechen: „ein Projekt [ist] ein einmaliges Vorhaben, das aus einem Satz von abgestimmten, gelenkten Tätigkeiten mit Anfangs- und Endtermin besteht und durchgeführt wird, um unter Berücksichtigung von Zwängen bezüglich Zeit, Kosten und Ressourcen ein Ziel zu erreichen“ (Krems, 2011). Die Suche wurde dabei weiterhin in dreifacher Hinsicht eingeschränkt: 1. inhaltlich durch die Konzentration auf Projekte, die Schüler mit Migrationshintergrund fokussieren; 2. regional, da nur die Angebote im Regionalverband Ruhr gesichtet wurden. Der Regionalverband Ruhr ist ein Zweckverband der Kreise und kreisfreien Städte des Ruhrgebiets; 3. zeitlich durch die Konzentration auf Projekte, die im Jahr 2005 mit einer begrenzten Laufzeit gestartet sind, sowie auf aktuell laufende Projekte, wobei hier der Start der Projekte auch vor 2005 liegen kann.

Diese Einschränkungen sind angesichts der Angebotsvielfalt zunächst pragmatischer Natur, um die Materialbasis grundsätzlich handhabbar zu machen. Allerdings bietet sich diese Einschränkung mit Blick auf die Fragestellung auch aus inhaltlicher Sicht an: Eine Konzentration auf Projekte, die Schüler mit Migrationshintergrund in den Blick nehmen, unterliegt zwar der Gefahr, bereits im Vorfeld durch diese Projektauswahl die Ergebnisse engzuführen und die Sichtweise einer gesonderten pädagogischen Behandlung dieser Schüler in den Mittelpunkt zu stellen. Diese Engführung ist für die folgende Untersuchung allerdings beabsichtigt, da gerade die inhaltliche Ausrichtung dieser zielgruppenspezifischen Angebote analysiert werden soll. Denn während in der Forschung und Theoriebildung in der Interkulturellen Pädagogik im Sinne der Intersektionalität eine ausschließliche Fokussierung auf das Kriterium ‚Migrationshintergrund‘ längst als überholt gilt, werden von verschiedenen Akteuren nach wie vor zielgruppenspezifische Maßnahmen konzipiert und gefördert. Diese tragen jedoch aufgrund ihrer spezifischen Adressierung von Schülern mit Migrationshintergrund dazu bei, diese Schüler als Merkmalsträger zu markieren (vgl. Hamburger, 2009) und damit als ‚Migrations-Andere‘ (vgl. z.B. Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010) zu (re-)produzieren. Anhand der ausgewählten Projekte kann die Frage diskutiert werden, auf welche Weise und in welcher Form ‚Migrations-Andere‘ geschaffen werden.

Der Regionalverband Ruhr bietet sich in zweierlei Hinsicht als Untersuchungsgegenstand an: Erstens handelt es sich bei diesem um einen regionalen Ballungsraum mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund, der laut dem Bildungsbericht Ruhr bei einem Anteil von 30,1 Prozent (im Vergleich: NRW ohne den Kommunalverband: 24,8 %) liegt. Allerdings variiert dieser Anteil in der Region erheblich; Städte wie Duisburg, Essen, Gelsenkirchen und Hagen liegen deutlich darüber. Ein erhöhter Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund geht dort mit einem hohen Prozentsatz von Kindern und Jugendlichen mit einer nicht-deutschen Verkehrssprache einher (vgl. Regionalverband Ruhr, 2012, S. 90). Migrationsbedingte Heterogenität ist

damit ein relevanter Bestandteil der alltäglichen pädagogischen Herausforderungen der in dieser Region tätigen Lehrkräfte. Zweitens spricht für die Auswahl dieses Raums, dass für diesen aktuell als ersten Ballungsraum Deutschlands ein regionaler Bildungsbericht verfasst wird, der Ende dieses Jahres erscheinen soll und einen detaillierten Überblick über die regionale Bildungslandschaft geben wird.

Bei der Suche wurden zum einen Internetauftritte der Städte gesichtet, da davon ausgegangen wurde, dass ein Großteil der Projekte in Zusammenarbeit mit Schulen stattfindet und sie daher in städtischer Trägerschaft liegen oder zumindest auf der jeweiligen städtischen Internetseite vermerkt bzw. Verlinkungen zu Kooperationspartnern zu finden sind. Zum anderen wurden die Internetauftritte einschlägiger Träger im Bildungsbereich untersucht wie z.B. der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), der Caritas oder Diakonie, ebenso die Internetseite ‚Deutscher Bildungsserver‘. Die Suche nach Projekten über die Internetseiten der Städte hat sich für die eigentliche Recherche als besonders gewinnbringend herausgestellt; hier findet man in der Regel Kurzdarstellungen der Projekte und weiterführende Links. Auch verfügen einige Städte im Suchgebiet über ein sogenanntes Integrationsportal, in dem einzelne Träger die Möglichkeit haben, ihre Projekte vorzustellen. Die Internetrecherche hat 15 Projekte ergeben, die den oben erläuterten Kriterien entsprechen.

An Anlehnung an Wolff (2000) werden die einzelnen Internetseiten als Dokumente verstanden. Allerdings stellen Internetseiten keine Reinform von Dokumenten dar, da sie zwar schriftlich fixiert sind, jedoch mediale Besonderheiten aufweisen. Internetauftritte verändern sich und verfügen damit über eine eigene Dynamik; auch ist der Zugriff nicht dauerhaft möglich (vgl. Hein, 2009). Dennoch sind die Aussagen, die im Folgenden getroffen werden, nicht zeitlich begrenzt. Zwar kann es zukünftig möglich sein, dass auf die jeweiligen Internetauftritte nicht mehr zugegriffen werden kann; ein verweigerter Zugriff ändert jedoch nichts an der gegenwärtigen oder bereits beendeten Durchführung der Förderprojekte, sondern betrifft lediglich den Zugriff auf das Informationsmaterial bzw. die Selbstdarstellung im Internet.

Die Analyse der Dokumente erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, wobei ein strukturierendes Vorgehen präferiert wird. Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, bestimmte, für die Untersuchung relevante Aspekte aus dem Material herauszufiltern und das Material unter bestimmten Kriterien zu analysieren (vgl. Mayring, 2010). Die Auswertung erfolgte mit Hilfe eines Analyserasters bestehend aus den folgenden Kriterien: regionale Reichweite, Dauer der Projekte, Durchführung und Finanzierung, inhaltliche Ausrichtung und Evaluation. Diese deduktive Kategorienbildung wurde durch induktive, aus dem Material gewonnene Kategorien ausdifferenziert. Eine induktive Kategorienbildung fand insbesondere bei der Analyse der inhaltlichen Ausrichtung Anwendung. Folgende Kategorien wurden aus dem Material gewonnen: gesonderte Sprachförderung, Sprachförderung im Fachunterricht,

Förderung der Muttersprache sowie Verbesserung der Diagnosefähigkeit und Unterstützung an Gelenkstellen des Bildungssystems.

Angesichts der regionalen Begrenzung und der u.a. daraus resultierenden geringen Stichprobengröße handelt es sich bei der hier vorgestellten Studie um eine Untersuchung mit einem explorativen Charakter, bei der Angebote der Lehreraus- und -weiterbildung zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität exemplarisch anhand eines regionalen Ballungsgebiets untersucht werden. Mit dieser geringen Stichprobengröße ist allerdings eine begrenzte Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse verbunden. Die Befunde stellen zunächst Spezifika der Aus- und Weiterbildungsangebote dar, die Gegenstand der Studie waren. Darüber hinausgehende Aussagen sind vor diesem Hintergrund nicht zu treffen, sondern bleiben weiteren Forschungen überlassen.

## 4. Ergebnisse

Um einen Überblick über die untersuchten Projekte zu erhalten, sollen diese zunächst hinsichtlich der jeweiligen organisatorischen Rahmenbedingungen skizziert werden. Im Anschluss daran werden sowohl die thematische Ausrichtung der Projektarbeit als auch mögliche Evaluationsbefunde analysiert (siehe auch die Überblicksdarstellung in der Übersicht im Anhang).

### 4.1 Analyse der organisatorischen Projektbedingungen

Die 15 bestehenden Projekte im Regionalverband Ruhr finden sowohl in Form von Einzelprojekten (7), die lediglich an einem Standort durchgeführt werden, als auch in Form von Projekten mit mehreren Standorten (8) statt. Somit kann angenommen werden, dass einerseits einzelne Schulen oder Bildungsträger tätig werden, um die Lehrerbildung im Bereich des Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund voranzutreiben, andererseits jedoch die Notwendigkeit eines Förderbedarfs im Bereich der Lehrerbildung als standortübergreifendes Problem für die ausgewählte Projektlandschaft wahrgenommen wird. Der relativ hohe Anteil von Projekten an mehreren Standorten scheint dafür zu sprechen, dass bestimmte Ansätze so konzipiert sind, über einzelne Standorte hinauszureichen, und damit möglicherweise darauf zielen, fest in die Projektlandschaft des Regionalverband Ruhr institutionalisiert zu werden. Ein Großteil der analysierten Projekte scheint bereits einen festen Platz in der Projektlandschaft des Regionalverband Ruhr eingenommen zu haben; daneben sind einige wenige Projekte zu finden, bei denen die Laufzeit begrenzt ist und die nicht verstetigt worden sind bzw. zu werden scheinen.

Ein nicht geringer Anteil an Projekten ist Bestandteil eines Förderprogramms. Der Bedarf an einer verstärkten Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich Heterogenität und Migration wird folglich nicht nur in der ausgewählten Projektlandschaft, sondern auch landes- und bundesweit wahrgenommen und führt zur Initiierung ver-

schiedener Projekte. Weiterhin kann angenommen werden, dass Akteure vor Ort bei der Um- und Durchsetzung von Projekten im Bereich der Lehrerbildung auf Förderprogramme von Seiten des Landes oder Bundes angewiesen sind. Die Finanzierung der Aus- und Weiterbildung wird insgesamt zu gleichen Teilen über Bundes- und Landesmittel sowie durch städtische Gelder gewährleistet. Auch Stiftungen tragen einen wichtigen Teil zur Finanzierung bei; marginal hingegen wirken die EU-Mittel bei einer bloßen Erfassung der Anzahl ihrer finanziellen Projektbeteiligungen. Jedoch müssen die Befunde in ihrer Aussagekraft relativiert werden, da keine Aussagen über die Summen gemacht werden können, die aus den jeweiligen Quellen geschöpft werden. So bewegen sich finanzielle Förderungen durch EU-Mittel möglicherweise in anderen Dimensionen als etwa der Anteil städtisch finanzierter Förderung.

Die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund (RAA) sind im besonderen Maße für die Durchführung der Lehreraus- und -weiterbildungsprojekte verantwortlich. Mit neun Projekten dominieren sie stark die ausgewählte Projektlandschaft. Daneben sind auch Bildungsinstitutionen wie Universitäten und die Volkshochschule aktiv. Universitäten sind dabei nicht nur ausschließlich für die Evaluation der Projekte zuständig, sondern werden selbst zum ‚Ort des Geschehens‘. Insgesamt sechs Projekte stellen eine Ergänzung zum Kernprogramm der ersten und zweiten Ausbildungsphase dar. Diese Projekte, die in Kooperation mit Universitäten stattfinden, zielen alle auf die studienbegleitende Qualifizierung angehender Lehrkräfte im Bereich der Sprachförderung durch eine Kombination von universitären Seminaren und schulischen Praxisphasen. Trotz der Vorgaben des Lehrerausbildungsgesetzes in NRW und des Nationalen Integrationsplans 2007 scheinen damit projektartige Ergänzungen des universitären Curriculums notwendig zu sein, um den Kompetenzerwerb im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität an Universitäten zu ermöglichen.

#### 4.2 Analyse der inhaltlichen Ausrichtung

Charakteristisch für die analysierten Projekte sind vielfältige Zielsetzungen und thematische Schwerpunktsetzungen. Die Lehreraus- und -weiterbildung stellt nur einen Bestandteil innerhalb der jeweiligen Projektarbeit neben anderen dar, wie z.B. Elternarbeit oder die Sensibilisierung von Ausbildungsbetrieben für Schüler mit Migrationshintergrund, die von diesen als Zielgruppe auf dem Arbeitsmarkt wahrgenommen werden sollen. Diese inhaltliche Vielfalt bedeutet jedoch nicht, dass eine Vernetzung der verschiedenen Projektteile unterhalb eines Projektdaches stattfindet – beispielsweise in der Form, dass Lehrkräfte im Rahmen der Aus- und Weiterbildungsangebote im Bereich der Elternarbeit geschult werden. Vielmehr stehen die einzelnen Projektteile unverbunden nebeneinander.

Neben vereinzelt Projekten, die speziell auf eine verbesserte Gestaltung der Übergänge (Kindergarten/Grundschule und Schule/Beruf) ausgerichtet sind und Lehr-

kräfte für diese Gelenkstellen sensibilisieren wollen, zielt die überwiegende Mehrheit der Projekte auf eine Qualifizierung der (angehenden) Lehrkräfte im Bereich der Sprachförderung über alle Schulstufen hinweg, wobei eine Konzentration auf die Grundschule und Schüler der Erprobungsstufe deutlich wird. Zwei unterschiedliche Zielrichtungen der Projekte sind erkennbar: zum einen die Unterstützung von (angehenden) Lehrkräften bei der Konzeption von spezifischen Sprachförderangeboten für Schüler mit Migrationshintergrund und zum anderen eine Sensibilisierung für die Integration von Sprachförderung in den Fachunterricht. Letzteres stellt aber eine deutliche Minderheit dar.

### *Gesonderte Sprachförderung*

Die Ausrichtung der Projekte zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Bereich Sprachförderung fokussiert in den meisten Fällen ein einseitiges Förderkonzept. Angehende Lehrer und bereits ausgebildete Lehrkräfte werden im Bereich Deutsch als Zweitsprache aus- und weitergebildet. In der Regel zielen diese Projekte auf die Befähigung der Lehrkräfte zur Förderung der deutschen Sprache von Migrantenkindern im Rahmen eines zielgruppenspezifischen Angebots außerhalb des Klassenverbands und nicht als Teil des Fachunterrichts. Damit unterliegen diese Projekte der Gefahr, einen defizitorientierten Ansatz zu verfolgen, der die Schüler mit Migrationshintergrund in die Rolle von Förderbedürftigen drängt, deren Förderbedarf außerhalb des Klassenverbands zu begegnen ist.

### *Sprachförderung im Fachunterricht*

Eine kleine Zahl an Projekten verfolgt jedoch das Ziel, Lehrkräfte bei der Integration von Sprachförderung in den Fachunterricht zu unterstützen. Dies ist beispielsweise das Ziel des Projekts ‚Förderung der Fachsprachenkompetenz in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftslehre bzw. Sachunterricht der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund‘ (vgl. Übersicht Projekt 2). Bei diesem zeigt sich allerdings eine Diskrepanz zwischen der Zielsetzung und der konzeptionellen Umsetzung, da in den schulischen Praxisphasen die angehenden Lehrkräfte die Schüler mit Migrationshintergrund wiederum außerhalb des Fachunterrichts fördern. Auch das Projekt ‚Kinder als Forscher und Entdecker‘ (vgl. Übersicht Projekt 6) verfolgt das Ziel, Lehrkräfte dazu zu befähigen, Sprachförderung in das tägliche Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Bei diesem Projekt wird der Unterrichtsgegenstand bzw. das konkrete Unterrichtsgeschehen genutzt, um Sprache zu fördern. Fachwissen aus unterschiedlichen naturwissenschaftlichen Gebieten und Sprachförderung greifen dabei ineinander. Eine weitere Ausnahme stellt das Projekt ‚proDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator‘ (vgl. Übersicht Projekt 8) dar. Hier wird versucht, angehende Lehrkräfte bereits in der ersten Ausbildungsphase konsequent darauf vorzubereiten,

die Förderung der deutschen Sprache von Schülern mit Migrationshintergrund im Rahmen aller Unterrichtsfächer umzusetzen.

### *Förderung der Muttersprache*

Schließlich wird in dem Projekt ‚SCHUBILE in der Sekundarstufe I: Schulen fördern bilinguales Lernen‘ (vgl. Übersicht Projekt 9) versucht, die Muttersprachen der Schüler weiter auszubilden, da die sichere Beherrschung der Muttersprache als notwendiges Kriterium erachtet wird, weitere Sprachen und im Besonderen Deutsch als Zweitsprache zu erlernen. Die Muttersprache wird als besondere Ressource der Schüler mit Migrationshintergrund wahrgenommen. Neben der Förderung der Sprachkompetenz soll weiterhin der Ausbau der interkulturellen Kompetenz bei allen Schülern verfolgt werden. Für Deutsch- und Muttersprachenlehrer werden Fortbildungen durchgeführt, in denen besonders durch die Fokussierung auf Sprachvergleiche mögliche Fehlerquellen in der deutschen Sprache für Schüler mit Migrationshintergrund aufgedeckt werden sollen und der Sprachlernprozess so gezielter vorangetrieben werden kann.

### *Verbesserung der Diagnosefähigkeit*

Neben den unterschiedlichen Sprachförderprojekten ist besonders das Projekt ‚UDiKom – Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung‘ (vgl. Übersicht Projekt 14) hervorzuheben, da es als einziges Projekt der Projektlandschaft konkret auf die Förderung der diagnostischen Kompetenz (angehender) Lehrkräfte zielt. Die Universitäten Bochum, Duisburg-Essen und Dortmund arbeiten innerhalb dieses Projekts an der Erstellung von vier Studienbriefen, die Lehrkräfte mit Blick auf den Umgang mit Heterogenität, besonders im Bereich Individualdiagnostik, schulen sollen. Deren Einsatz ist in allen drei Phasen der Lehreraus- und -fortbildung vorgesehen. Dieses Projekt zielt nicht ausschließlich auf die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund, unter dem Querschnittsthema Heterogenität sind diese aber im Besonderen angesprochen.

Die Durchsicht der ausgewählten Projekte zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Projekte (11) auf Sprachförderung abzielt. Andere Schwerpunkte wie z.B. die Unterstützung von Schülern mit Migrationshintergrund an den Übergängen des Bildungssystems spielen hingegen eine deutlich nachrangige Rolle. Die Sprachförderung wird dabei von einem Großteil der Projekte (8) als sprachliche Förderung verstanden, die außerhalb des Fachunterrichts stattfindet.

## 4.3. Analyse der Evaluationsergebnisse

Insgesamt 12 von 15 Projekten werden von lokalen Universitäten wissenschaftlich begleitet. Die Darstellung der Evaluationsergebnisse wird auf den Internetseiten unterschiedlich gehandhabt. Bei einigen Projekten ist ein direkter Zugriff auf die Ergebnisse

über die Projektseite nicht möglich. Möglicherweise können die Evaluationsdaten direkt beim Anbieter erfragt werden. Dies bedeutet jedoch einen erhöhten Aufwand für den Nachfrager, wohingegen Dokumente auf der Homepage direkt heruntergeladen und zur Information genutzt werden könnten. Dies ist z.B. bei den Projekten ‚IKUDO – Interkulturelle Öffnung Dortmunder Ausbildungsbetriebe‘, ‚Sinus-Transfer‘, ‚Trans-KiGs in NRW‘ und ‚Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz‘ der Fall, die ihre Evaluationsergebnisse online zur Verfügung stellen (vgl. Übersicht Projekte 5, 10, 13, 15). Aufgrund der häufigen Einbettung der Weiterbildungsangebote für Lehrer in ein größeres Projektangebot beziehen sich die meisten Evaluationen, die zugänglich sind, jedoch nicht immer speziell auf Angebote in dem Bereich Lehrerbildung, sondern nehmen das ganze Projekt in den Blick. Aussagen hinsichtlich eines Kompetenzzugewinns bei den teilnehmenden Lehrkräften können daher bei der Mehrheit der Projekte nicht getroffen werden.

Lediglich zwei Projekte verweisen direkt in ihrer Evaluation auf einen Kompetenzzuwachs bei den (angehenden) Lehrkräften. In der Evaluation des Projekts ‚Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz‘ (vgl. Übersicht Projekt 15) wird der Kompetenzerwerb und die Meinung der Kursteilnehmer zur Nutzbarmachung für die eigene Berufspraxis bzw. Organisation erhoben. Nach Selbstauskünften der Befragten nimmt der Großteil der Teilnehmer einen Kompetenzzuwachs an sich wahr. Hervorgehoben wurden der Anstoß zur Selbstreflexion und die Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung hinsichtlich eigener Normen und Werte. Daneben wurde als besonders gelungen der Transfer des Gelernten in die Praxis gesehen. Ausgehend von einer von den Teilnehmern im Rahmen des Projekts erarbeiteten Projektskizze zum Transfer in die eigene Institution wurden anschließend in der Mehrheit der Institutionen Veränderungen initiiert. Diese bezogen sich vor allem auf ein verbessertes Kommunikationsklima im Team und einer veränderten Haltung gegenüber der Klientel (vgl. Arbeitskreis IKEEP). Zu berücksichtigen ist bei diesen Befunden allerdings, dass es sich mit 22 Befragten um eine sehr kleine Stichprobe handelt und eine Nachhaltigkeit der Veränderungen nicht festgehalten wurde.

Auch die Evaluation zum Projekt ‚Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund‘ (vgl. Übersicht Projekt 3) ergab hinsichtlich der persönlichen Weiterentwicklung der Teilnehmer sowie des Nutzens und der Zufriedenheit mit dem Projekt auf der Grundlage verschiedener Items positive Ergebnisse. Der Großteil der an der Universität ausgebildeten Förderlehrer gab innerhalb von insgesamt drei Erhebungswellen an, von der Durchführung des Förderunterrichts profitiert zu haben. 90 Prozent der befragten angehenden Lehrkräfte sahen besonders Vorteile darin, nun selbstsicherer mit Schülern umgehen zu können und 70 Prozent hoben die neu gewonnene Fähigkeit im Umgang mit kultureller Heterogenität hervor. Der Zuwachs dieser beiden Fähigkeiten hat sich im Längsschnittvergleich der drei Erhebungswellen insgesamt stark verbessert, von 70 auf 90 Prozent. Als weiteres Ergebnis wurde festgehal-

ten, dass die Förderlehrer es innerhalb des Projekts schafften, das Interesse der Schüler anzusprechen. Der persönliche Nutzen wird nach der letzten Befragung bei nahezu 100 Prozent der teilnehmenden Studierenden als hoch eingeschätzt (vgl. europäisches forum für migrationsstudien, 2009). Auch hier wiederum beruhen die Ergebnisse auf Selbsteinschätzungen; eine externe Einschätzung des subjektiv empfundenen Kompetenzzuwachses fand ebenso wenig statt wie die Untersuchung des Einflusses der Angebote auf das Verhalten der Lehrkräfte im Unterricht.

Mit Blick auf eine Professionalisierung der (angehenden) Lehrkräfte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität wäre eine externe Messung des Kompetenzerwerbs wünschenswert, um sowohl Fortbildungsbedarfe bei den einzelnen Teilnehmern ermitteln als auch die Konzeption der Angebote im Hinblick auf den Ertrag der Ausbildungsprojekte einer kritischen Reflexion unterziehen zu können.

## 5. Fazit

Bezüglich der drei oben skizzierten Bedingungen – Einstellungen, Diagnosekompetenz, didaktisch-methodische Kompetenzen, die als Anforderungen an professionelles Lehrerhandeln im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität formuliert werden, kann auf der Grundlage unserer Analyse Folgendes festgehalten werden:

1. Die Analyse der inhaltlichen Ausrichtung der Projekte hat eine deutliche Konzentration auf Sprachförderung gezeigt. Angesichts eines Anteils an Schülern mit Migrationshintergrund von fast einem Drittel, der im Regionalverband Ruhr damit über dem auf Landesebene liegt und in einigen Städten in dieser Region nochmals deutlich überschritten wird, scheint sowohl auf Anbieter- als auch auf Nachfragerseite ein grundlegender Bedarf an sprachlicher Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund gesehen zu werden. Mit diesem Bedarf scheint eine wahrgenommene Notwendigkeit einer Qualifizierung von (angehenden) Lehrkräften im Bereich der Sprachförderung zu korrespondieren. Dass die Sprachförderung in der Mehrheit der Projekte losgelöst vom Regel- und Fachunterricht betrachtet wird, kann vermuten lassen, dass die Mängel in der Beherrschung der deutschen Sprache von Schülern mit Migrationshintergrund von den Projektvertretern als zentrale Ursache für das schlechtere Abschneiden von Schülern mit Migrationshintergrund bei schulischen Leistungsüberprüfungen und in (internationalen) Schulleistungsuntersuchungen gesehen wird. Diesen Sprachschwierigkeiten soll mit förderpädagogischen Angeboten begegnet werden. Mit dieser doch recht einseitigen Konzentration auf Sprachförderung in der deutschen Sprache als Mittel der Integration in das deutsche Bildungssystem und darüber hinaus in die deutsche Gesellschaft setzt sich in den analysierten Projekten der Grundtenor der KMK-Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung seit 2002 fort. Während in der KMK-Empfehlung aus dem Jahr 1996 Interkulturelle Bildung noch als „Querschnittsaufgabe in der Schule“ (KMK,

1996, S. 4) definiert wurde, konzentrieren sich die KMK-Empfehlungen in der Nach-PISA-Ära auf Sprachförderung, „ausschließlich gedacht als Förderung der deutschen Sprache so früh wie möglich, um die Normalitätserwartungen der Schule an ihre Schüler nicht zu verändern, sondern die Schüler an die Erwartungen der Schule anzupassen“ (Karakaşoğlu, 2009, S. 182). Zum Ausdruck kommt dies auch in der Auswertung einer KMK-Länderumfrage zur Fortschreibung des Berichts ‚Zuwanderung‘ im Mai 2006, in der zwar wieder die Notwendigkeit einer Förderung von interkultureller Kompetenz betont, als prioritäres Ziel dorthin jedoch wiederum „das Erreichen einer altersgemäßen Sprachkompetenz in der deutschen Sprache“ (KMK, 2006, S. 1) formuliert wird. Die Vielfalt von Interkultureller Bildung, die sich mit ihren Konzepten und Methoden an alle Lehrenden und Lernenden wendet, wird in diesen Empfehlungen und darauf basierenden praktischen Umsetzungen auf den einen Aspekt der Förderung von z.B. Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund reduziert und damit deutlich verkürzt. Mit Blick auf diese Konzentration auf Sprachförderung konstatiert Karakaşoğlu: „Mit der Verkürzung notwendiger Maßnahmen auf die Vermittlung von Kompetenzen in der deutschen Sprache, die die Familiensprache und ein Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit völlig ausblendet, fällt die bildungspolitische Diskussion hinter die bereits seit mehreren Jahrzehnten geforderten, grundlegenden Veränderungen im Hinblick auf die Berücksichtigung kultureller Pluralität der Gesellschaft im Bildungssystem zurück“ (Karakaşoğlu, 2009, S. 183). Die vorliegende Analyse der Internetauftritte gibt allerdings Hinweise, dass nicht in allen Projekten eine völlige Ausblendung der Familiensprache und eines Bekenntnisses zur Mehrsprachigkeit erfolgt.

Dennoch bleibt festzuhalten: Die Fokussierung der Sprachförderung von Schülern mit Migrationshintergrund sowie die Entkoppelung dieser vom Unterricht im Klassenverband führen dazu, die oben skizzierte defizitorientierte Einstellung von Lehrenden gegenüber einer sprachlich, kulturell und ethnisch heterogenen Schülerschaft zu festigen und den Wunsch nach einer ‚Lösung der (Sprach-)Problematik‘ in gesonderten Angeboten zu bestärken. Denn nach dieser Vorstellung betrifft die (Sprach-)Problematik vorrangig Schüler mit Migrationshintergrund und wird zudem für ein erfolgreiches Unterrichten im Klassenverband als hinderlich gesehen. Eine Auseinandersetzung mit diesen Einstellungen gegenüber Zuwanderung findet dabei ebenso wenig statt wie eine Reflexion der aus diesen Haltungen resultierenden Konsequenzen oder der strukturellen Bedingungen wie z.B. des ‚monolingualen Habitus‘ (vgl. Gogolin, 1994) der deutschen Schule. Die Angebote unterliegen damit der Gefahr, durch die Nichtanerkennung von anderen Sprachen und der Schaffung von förderungsbedürftigen ‚Migrations-Anderen‘ durch die gesonderte pädagogische Behandlung von Schülern mit Migrationshintergrund gesellschaftliche Machtverhältnisse zu reproduzieren (vgl. Mecheril et al., 2010).

2. Nur in einem der analysierten Projekte wird die Schulung der Diagnosekompetenz als ein explizites Projektziel formuliert. In den Internetauftritten aller anderen Projekte findet sich eine solche Formulierung nicht, sodass es fraglich erscheint, ob diagnostische Kompetenzen innerhalb der Projekte vermittelt werden bzw. auch werden sollen oder ob bei der Identifikation von förderbedürftigen Schülern auf eine wie auch immer geartete berufliche Erfahrung der Lehrkräfte gesetzt wird.
3. Auch der Erwerb von didaktisch-methodischen Kompetenzen zur Gestaltung eines differenzierten, den individuellen Bedürfnissen der Schüler entsprechenden Unterrichts kann mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung der Mehrzahl an Projekten bezweifelt werden. Angesichts der Ausgliederung der Sprachförderung aus dem Regel- bzw. Fachunterricht werden die Lehrkräfte im Rahmen der analysierten Projekte kaum dazu befähigt werden können, durch eine entsprechende didaktische und methodische Gestaltung Mehrsprachigkeit als wichtigen Bestandteil in den Unterricht zu integrieren. Eine abschließende Einschätzung ist jedoch auf Grundlage der Internetdokumente nicht möglich.

Als weiteres Ergebnis der Analyse kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Projekte über eine große Programmviefalt verfügt, die in unterschiedliche Zielvorhaben, wie etwa Förderung der Elternarbeit oder eben Lehrerbildung, mündet. So werden diese Zielvorhaben stets im Hinblick auf das übergeordnete Ziel der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund formuliert, eine Vernetzung der vielfältigen Inhalte scheint jedoch selten stattzufinden. Zu denken wäre hier etwa an eine Befähigung der Lehrkräfte zu kultursensiblen Elterngesprächen oder ähnlichem. Oft führt eine externe Projektleitung hingegen zu einem losen Nebeneinander von Lehrerbildung und Elternarbeit oder Netzwerkarbeit.

Projekte im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung bieten die Chance, (angehende) Lehrkräfte bei der erfolgreichen Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit zu unterstützen, zumal sich das Aufgabenspektrum von Lehrkräften angesichts vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungen deutlich erweitert hat. Sprachförderung ist eine Aufgabe innerhalb dieses Spektrums. Einige der analysierten Projekte verfolgen den Ansatz, diese nicht als ein vom sonstigen Unterricht losgelöstes pädagogisches Angebot für eine spezifische Klientel zu sehen. Diese Projekte sind aber deutlich in der Minderheit. Wünschenswert wäre im Sinne der Interkulturellen Bildung eine Erweiterung dieser Projekte, um Lehrkräften verstärkt zu helfen, sprachliche Vielfalt nicht ausschließlich als Belastung, sondern als Herausforderung und Bereicherung sehen zu können, indem ihnen didaktisch-methodische Hilfestellungen gegeben werden. Dieser pädagogische Ansatz geht weit über eine bloße Sprachförderung von Schülern mit Migrationshintergrund hinaus und bietet Lernchancen für alle schulischen Beteiligten.

Übersicht: Projekte und ihre organisatorisch-inhaltliche Ausgestaltung im Überblick

	Name des Projekts	Inhaltliche Ausrichtung	Regionale Reichweite	Zielgruppe	Dauer	Finanzierung* / Durchführung**	Evaluation	Zugriff
1	EÜM-ELS Erfolgreicher Übergang von Migranten – Eltern Lehrer Schüler	Übergang Schule/Beruf Elternprojekt Lehrerbildung	Einzelprojekt	SuS am Ende der Schullaufbahn	2008–2011	Stift. / Kom., FT	ja	<a href="http://www.aulnrw.de/de/hauptmenu/projekte/laufende-projekte/lisa/">http://www.aulnrw.de/de/hauptmenu/projekte/laufende-projekte/lisa/</a> <a href="http://www.wa.de/nachrichten/hamm/hamm-heessen/bosch-projekt-hilft-schuelern-migrationsgeschichte-839782.html">http://www.wa.de/nachrichten/hamm/hamm-heessen/bosch-projekt-hilft-schuelern-migrationsgeschichte-839782.html</a>
2	Förderung der Fachsprachenzin in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftslehre bzw. Sachunterricht der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund	Sprachförderung Lehrerbildung	Einzelprojekt	Grundschüler, SuS der Orientierungsstufe	2008–heute	RAA, BE	ja	<a href="http://www.raa.de/index.php?id=42&amp;option=ifviev&amp;value=2510&amp;local=8">http://www.raa.de/index.php?id=42&amp;option=ifviev&amp;value=2510&amp;local=8</a> <a href="http://www.essen.de/deutsch/rathaus/aemter/ordner_0513/raa/Dienststelle/Fachsprachenzin-kompetenz.asp#">http://www.essen.de/deutsch/rathaus/aemter/ordner_0513/raa/Dienststelle/Fachsprachenzin-kompetenz.asp#</a>
3	Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund	Sprachförderung Lehrerbildung	Projekt an mehreren Standorten	SuS der Orientierungsstufe, Mittelstufe und Oberstufe SuS am Ende der Schullaufbahn	2000–heute	Stift. / RAA, BE, sonst. T	ja	<a href="http://www.mercator-foerderunterricht.de/">http://www.mercator-foerderunterricht.de/</a>
4	Fortbildungskooperation an der Schnittstelle Elementar- und Primarbereich	Lehrerbildung (auch Erzieher) Sprachförderung Schnittstellenarbeit	Einzelprojekt integriert in Landesprogramm Netzwerkarbeit	Grundschüler, SuS der Orientierungsstufe	2004–heute	Bund, Land / Kom., RAA	nein	<a href="http://www.duisburg.de/micro/raa/102010100000205687.php">http://www.duisburg.de/micro/raa/102010100000205687.php</a>

	Name des Projekts	Inhaltliche Ausrichtung	Regionale Reichweite	Zielgruppe	Dauer	Finanzierung* / Durchführung**	Evaluation	Zugriff
5	IKUDO – Interkulturelle Öffnung Dortmunder Ausbildungsbetriebe	Übergang Schule/Beruf Lehrerbildung, Schulung der Bildungsinstitution	Einzelprojekt integriert in Bundesprogramm	SuS am Ende der Schullaufbahn	2009–2012	EU, Bund, Kom./ RAA, FT	ja <sup>a</sup>	<a href="http://raa-do.de/ikudo-interkulturelle-oeffnung-dortmunder-ausbildungsbetriebe/#hide">http://raa-do.de/ikudo-interkulturelle-oeffnung-dortmunder-ausbildungsbetriebe/#hide</a>
6	Kinder als Forscher und Entdecker	Sprachförderung Elternprojekt Lehrerbildung	Einzelprojekt	Grundschüler	2006–heute	Kom. / BE	ja	<a href="http://www.schnep.de/home/Forscher.htm#projektschulen">http://www.schnep.de/home/Forscher.htm#projektschulen</a>
7	Modul Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in NRW	Lehrerbildung Sprachförderung	Projekt an mehreren Standorten	alle Zielgruppen	verstetigt	RAA, BE	nein	<a href="http://www.raa.de/modul-deutsch-als-zweitsprache-d.html">http://www.raa.de/modul-deutsch-als-zweitsprache-d.html</a> <a href="http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Modul_DaZ.pdf">http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Modul_DaZ.pdf</a>
8	proDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator	Lehrerbildung Sprachförderung	Einzelprojekt	alle Zielgruppen	2010–2016	Stift. / BE	ja	<a href="http://www.stiftung-mercator.de/themencluster/integration/prodaz.html">http://www.stiftung-mercator.de/themencluster/integration/prodaz.html</a> <a href="http://www.uni-due.de/prodaz/">http://www.uni-due.de/prodaz/</a>
9	SCHUBILE in der Sekundarstufe I: Schulen fördern bilinguales Lernen	Sprachförderung Lehrerbildung Schulung der Bildungsinstitution	Projekt an mehreren Standorten	SuS der Orientierungsstufe	2002–heute	Kom. / RAA	ja	<a href="http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/25_Jahre_RAA/05_Sekundarstufe.pdf">http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/25_Jahre_RAA/05_Sekundarstufe.pdf</a>

	Name des Projekts	Inhaltliche Ausrichtung	Regionale Reichweite	Zielgruppe	Dauer	Finanzierung* / Durchführung**	Evaluation	Zugriff
10	Sinus-Transfer	Sprachförderung Lehrerbildung	Projekt an mehreren Standorten integriert in Landesprogramm	Grundschüler	2005–2007	Bund, Land / BE	ja <sup>b</sup>	<a href="http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/">http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/</a> <a href="http://www.foermig-nrw.de/cosmea/core/corebase/mediabase/">http://www.foermig-nrw.de/cosmea/core/corebase/mediabase/</a> <a href="http://www.foermig-nrw.de/dateien/foermig_nrw/dateien/foerMig_Schw3_Duisburg_Essen.pdf">foermig_nrw/Dateien/ FoerMig_Schw3_Duisburg_Essen.pdf</a> <a href="http://www.duisburg.de/micro/raa/102010100000205636.php">http://www.duisburg.de/micro/raa/102010100000205636.php</a> <a href="http://www.duisburg.de/micro/raa/medien-38/Broschuere_RAA_RZ.pdf">http://www.duisburg.de/micro/raa/medien-38/Broschuere_RAA_RZ.pdf</a>
11	Sprachliche Brücken für Migrantenkinder	Lehrerbildung Sprachförderung	Einzelprojekt Länderprogramm	Grundschüler SuS der Orientierungsstufe	2004–heute	Bund, Land / RAA	nein	<a href="http://raa-do.de/arbeitsbereiche/sprachfoerderung/foerderprojekt-sprachliche-kompetenz-in-der-berufswahlorientierung/">http://raa-do.de/arbeitsbereiche/sprachfoerderung/foerderprojekt-sprachliche-kompetenz-in-der-berufswahlorientierung/</a> <a href="http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/dokoll/Projekte_im_DoKoLL/index.html">http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/dokoll/Projekte_im_DoKoLL/index.html</a>
12	Sprachliche Kompetenz in der Berufswahlorientierung	Sprachförderung Übergang Schule/Beruf Lehrerbildung	Projekt an mehreren Standorten	SuS am Ende der Schullaufbahn	2006–heute	Land, Stift. / RAA, BE	ja	<a href="http://www.transkigs.nrw.de/projekt/ueberblick.html">http://www.transkigs.nrw.de/projekt/ueberblick.html</a> <a href="http://egora.uni-muenster.de/ew/transkigs/">http://egora.uni-muenster.de/ew/transkigs/</a>
13	TransKIGs in NRW	Schnittstellenarbeit Lehrerbildung	Projekt an mehreren Standorten integriert in Landesprogramm Netzwerkarbeit	Kindergarten Grundschule	2005–2009	Bund, Land/ BE	ja <sup>c</sup>	<a href="http://www.transkigs.nrw.de/projekt/ueberblick.html">http://www.transkigs.nrw.de/projekt/ueberblick.html</a> <a href="http://egora.uni-muenster.de/ew/transkigs/">http://egora.uni-muenster.de/ew/transkigs/</a>

	Name des Projekts	Inhaltliche Ausrichtung	Regionale Reichweite	Zielgruppe	Dauer	Finanzierung* / Durchführung**	Evaluation	Zugriff
14	UDiKom – Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung	Lehrerbildung	Projekt an mehreren Standorten integriert in Landesprogramm	alle Zielgruppen	2009–2011	Bund, Land/BE	ja	<a href="http://www.kmk-udikom.de/">http://www.kmk-udikom.de/</a>
15	Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz	Sprachförderung Lehrerbildung Qualifizierung des pädagogischen Personals in Kindergärten	Projekt an mehreren Standorten	alle Zielgruppen	verstetigt	RAA, BE	ja	<a href="http://www.raa.de/zertifikatskurs-interkulturelle.html">http://www.raa.de/zertifikatskurs-interkulturelle.html</a> <a href="http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Zertifikatskurs_Int_Komp.pdf">http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Zertifikatskurs_Int_Komp.pdf</a>

\* Finanzierung: Bund = Bundesmittel, EU = EU-Mittel, Kom. = Kommunen, Land = Landesmittel, Stift. = Stiftungen.

\*\* Durchführung: BE = Bildungseinrichtungen, FT = Freie Träger, Kom. = Kommunen, RAA = Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, sonst. T = sonstige Träger.

a. Zur Evaluation des Projekts IKUDO siehe <http://www.sfs-dortmund.de/v2/rubriken/projekte/projektsuche/projektsuche.php?id=123>

b. Zur Evaluation des Projekts Sinus-Transfer siehe <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/abschlussbericht.pdf>

c. Zur Evaluation des Projekts TransKiGs in NRW siehe [http://egora.uni-muenster.de/ew/transkigs/bindata\\_allgemein/TransKiGs\\_NRW\\_Projektposter\\_04092009.pdf](http://egora.uni-muenster.de/ew/transkigs/bindata_allgemein/TransKiGs_NRW_Projektposter_04092009.pdf)

## Literatur

- Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) der RAA in NRW. (Hrsg.). (o.J.). *Vielfalt als Chance. Bausteine der RAA zur Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern für eine interkulturelle Arbeit*. Essen. Verfügbar unter: [http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Zertifikatskurs\\_Int\\_Komp.pdf](http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Zertifikatskurs_Int_Komp.pdf) [03.09.2011].
- Auernheimer, G., v. Blumenthal, V., Stübiger, H. & Willmann, B. (1996). *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (Hrsg.). (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- europäisches forum für migrationsstudien (efms). (2009). *Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator. Kurzfassung, Bamberg*. Verfügbar unter: [http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user\\_upload/INHALTE\\_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Kurzbericht%20der%20Evaluation.pdf](http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Kurzbericht%20der%20Evaluation.pdf) [12.09.2011].
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamburger, F. (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- Hein, D. (2009). *Erinnerungskulturen online. Angebote, Kommunikatoren und Nutzer von Websites zu Nationalsozialismus und Holocaust*. Konstanz: UVK Verlags-Gesellschaft.
- Helmke, A. & Jäger, R.S. (Hrsg.). (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Karakaşoğlu, Y. (2009). Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland‘ Deutschland – Ein Essay. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 177–195). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1996). *Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996*. Bonn: KMK.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2006). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Auswertung einer Länderumfrage zur Fortschreibung des Berichts ‚Zuwanderung‘ (Stand Mai 2006), Pressemitteilung vom 02.06.2006*. Bonn: KMK.
- Krems, B. (2011). *Projekt / Projektmanagement. Online-Verwaltungslexikon*. Verfügbar unter: <http://www.olev.de/p/projekt.htm> [31.01.2011].

- Marburger, H., Helbig, G. & Kienast, E. (1997). Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In A. Heintze, G. Helbig, P. Jungbluth, E. Kienast & H. Marburger, H., *Schule und multiethnische Gesellschaft* (S. 4–62). Frankfurt a.M.: IKO.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., Castro Varela, M.d.M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. (Hrsg.). (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Baden-Baden: Koelblin-Fortuna Druck.
- Regionalverband Ruhr (Hrsg.). (2012). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster: Waxmann.
- Saalfrank, W.-T. (2008). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (S. 65–69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmoltz, C. (2009). *Handlungsleitende Kognitionen beim Einsatz digitaler Medien. Eine Studie zu Überzeugungen und Skripts von Lehrerinnen und Lehrern*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Universität Münster: Zentrale Koordination Lehrerbildung (ZKL-Texte, Bd. 23)*. Münster.
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In G. Becker, K.D. Lenzen, L. Stäudel, K.J. Tillmann, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (Friedrich-Jahresheft, Bd. 22) (S. 6–9). Seelze: Friedrich.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schullalltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wolff, St. (2000). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502–514). Reinbek: Rowohlt.