

## **Bildung**

# **Es geht auch anders. Wie Schulen in Schweden, den USA und Kanada mit Migration und Vielfalt umgehen**

**Eine Expertise für den MEDIENDIENST INTEGRATION**

*Dr. Dita Vogel, Torben Dittmer, Universität Bremen*

**November 2020**

## **Inhalt**

1	Umgang mit Migration und Vielfalt: Defizite an Schulen in Deutschland.....	3
2	Impulse aus dem Ausland .....	5
a.	Lidingö .....	5
b.	New York .....	6
c.	Winnipeg .....	8
3	Was kann Deutschland von den Beispielen lernen? .....	11
4	Methode .....	13

*Illustrationen: Arinda Crăciun*

**MEDIENDIENST INTEGRATION**  
Schiffbauerdamm 40  
10117 Berlin

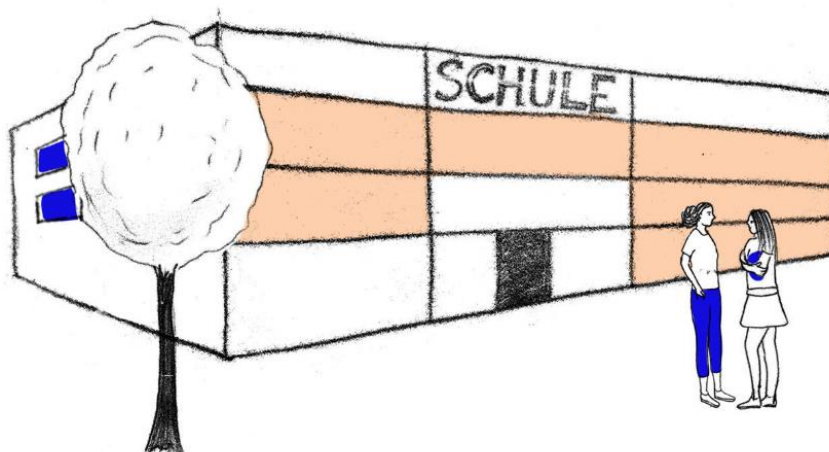
**Telefon: +49 30 200 764 80**  
**mail@mediendienst-integration.de**

## Das Wichtigste in Kürze

Wie können Schulen zu besseren Lernorten für zugewanderte Schülerinnen und Schüler werden? Wie können Schulen besser mit Vielfalt umgehen? Ein Forschungsteam der Universität Bremen hat innovative Schulen in Schweden, den USA und in Kanada besucht. Die Beispiele regen an, scheinbare Selbstverständlichkeiten in Deutschland zu hinterfragen und zu verändern. Bei aller Unterschiedlichkeit ist den Beispielen gemein:

1. Die Schulen bauen auf den Kenntnissen und Fähigkeiten auf, die Schülerinnen und Schüler im Ausland erworben haben.
2. Die Schulen erkennen Mehrsprachigkeit als Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen an und nutzen sie im Unterricht.
3. Zum Kollegium der Schulen gehören nicht nur Lehrkräfte, sondern unterschiedliche Berufsgruppen mit vielfältigen Sprachkenntnissen.

So schaffen es viele neuzugewanderte Kinder, Schulabschlüsse zu erreichen, die ihnen die Chance auf eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe in der Zukunft eröffnen.

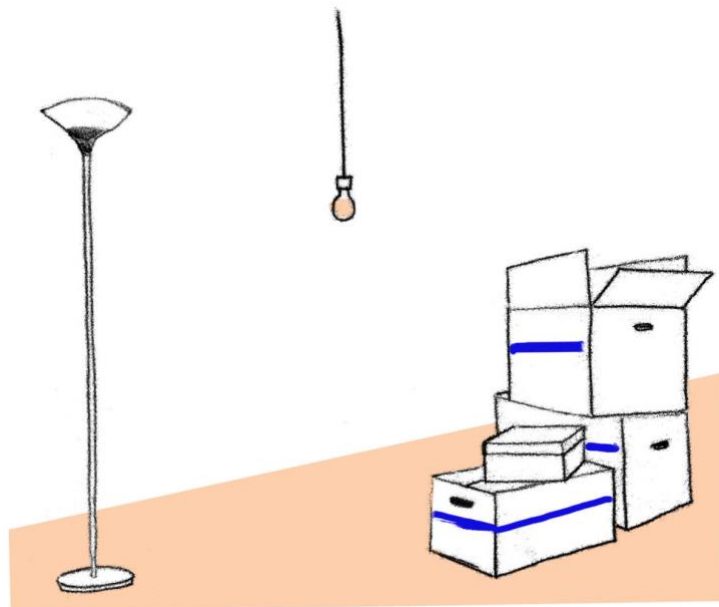


## 1 Umgang mit Migration und Vielfalt: Defizite an Schulen in Deutschland

Die Gesellschaft in Deutschland ist in hohem Maße durch Migration geprägt. In Schulen wird das vor allem durch zwei Tatsachen deutlich:

### 1. Zu- und Abwanderung von Schüler\*innen sind Normalität.

Jährlich kommen viele neue Schüler\*innen nach Deutschland, andere gehen: 2018 zogen 210.237 Kinder und Jugendliche im Alter von 5 bis 19 Jahren zu, 108.881 zogen fort.<sup>1</sup> Von Anfang an haben zugezogene Kinder ein Recht auf schulische Bildung – unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus.<sup>2</sup>



### 2. Schüler\*innen wachsen oft mehrsprachig auf und haben familiäre Bezüge in andere Länder. Diese können auch für ihre Zukunftspläne relevant sein.

Schätzungsweise 40 Prozent der Kinder und Jugendlichen im Alter von 0 bis 15 Jahren in Deutschland haben einen sogenannten Migrationshintergrund.<sup>3</sup> Das heißt, dass mindestens ein Elternteil nicht mit der deutschen Staatsangehörigkeit geboren ist. Deshalb haben viele Schüler\*innen einen besonderen Bezug zu einem anderen Land. Der kann sehr unterschiedlich aussehen: Für einige ist es das Land, an das sie lebhaftere Erinnerungen haben, für andere ist es vor allem das Land der Großeltern, deren Sprache sie ein wenig sprechen.

Das gilt für alle Schulen in Deutschland, wenn auch in unterschiedlicher Weise.<sup>4</sup> Wir konnten drei Bereiche ausmachen, in denen sich das Bildungssystem weiterentwickeln müsste:

### *1. Schulabschlüsse: Wer zu spät kommt, den bestraft das Schulsystem*

Wenn Kinder und Jugendliche im Schulalter das Land wechseln, wird zum Teil nicht mehr gebraucht, was sie bisher gelernt haben. Gleichzeitig fehlen ihnen Fähigkeiten und Kenntnisse, die in diesem Alter in Deutschland vorausgesetzt werden.<sup>5</sup> Je älter die Schüler\*innen bei ihrer Zuwanderung sind, desto schwerer fällt der Anschluss im Fachunterricht. Oft gelingt es Schulen nicht, sie überhaupt zu einem Schulabschluss zu führen: Zugewanderte erreichen seltener und später Schulabschlüsse, vor allem selten das Abitur. Das zeigen etwa Zahlen aus Bremen: 2018 haben dort 49 Prozent der Schüler\*innen ohne „Migrationshinweis“<sup>6</sup> die Schule mit dem Abitur verlassen. Bei Schüler\*innen mit „Migrationshinweis“ waren es 27 Prozent und bei Jugendlichen, die in der Schulzeit ohne Deutschkenntnisse zugewandert sind, nur zwei Prozent.<sup>7</sup>

### *2. Mehrsprachigkeit: Nicht zeugnisrelevant*

In der Regel haben mehrsprachige Kinder keine Möglichkeit, ihre Herkunftssprachen für den Schulabschluss zu nutzen. Sie müssen Prüfungen auf Deutsch ablegen und dürfen auch im Fachunterricht nur selten andere Sprachen als Deutsch verwenden. Außerdem müssen mehrsprachige Schüler\*innen nach ihrer Familiensprache, Deutsch und Englisch eine vierte Sprache als „Zweite Fremdsprache“ lernen, wenn sie Abitur machen wollen.<sup>8</sup> Ausnahmen gibt es nur für Schüler\*innen, die als Jugendliche zugewandert sind.

### *3. Lehrkräfte: Überforderte Spezialist\*innen im Multitasking-Einsatz*

Von Lehrer\*innen wird viel erwartet – sie müssen sich auf vielfältige Aufgaben mit vielfältigen Schüler\*innen einstellen.<sup>9</sup> In der Lehrer\*innenbildung wird aber kaum thematisiert, dass migrationsbedingte Vielfalt an den Schulen Normalität ist.<sup>10</sup> Daher wundert es nicht, dass Lehrer\*innen sie als *besondere* Herausforderung beschreiben<sup>11</sup>, auf die sie nicht ausreichend vorbereitet werden.<sup>12</sup> Vor allem in Ganztagschulen arbeiten auch heute schon andere Berufsgruppen wie zum Beispiel Sozialarbeiter\*innen.<sup>13</sup> Sie werden aber zum Teil nur als Unterstützung der Lehrkräfte oder Nachmittagsbetreuung wahrgenommen, nicht als gleichberechtigte Mitglieder eines Schulteam mit gemeinsamen Zielen.<sup>14</sup>

Dies sind sicherlich nicht die einzigen Herausforderungen im Schulsystem. Für sie können aber die Beispiele aus Schweden, den USA und Kanada Anregungen geben, über andere Wege nachzudenken, als sie in Deutschland üblich sind.

## 2 Impulse aus dem Ausland

Die Impulse basieren auf mehrwöchigen Forschungsbesuchen, bei denen unser Team Schulen kennengelernt und mit Expert\*innen gesprochen hat. Die Schulen haben wir ausgewählt, weil sie von Expert\*innen vor Ort als vielversprechend empfohlen wurden.

### 2.1 Lidingö

Schweden geht systematisch und wertschätzend mit Fähigkeiten und Kenntnissen um, die Schulkinder im Ausland erworben haben – das zeigen viele europäische Vergleichsstudien.<sup>15</sup> Bevor neu zugewanderte Kinder in die schwedischen Schulen kommen, findet eine Diagnose statt. Dabei werden sie zu bisherigen Schulerfahrungen befragt und ihr Lernstand erhoben. Dazu gehört auch eine Diagnose von Lese- und Schreibkompetenzen sowie des mathematischen Denkens. Für das standardisierte Verfahren sind seit 2016 landesweit Materialien im Einsatz, die für alle Fächer und in unterschiedlichen Sprachen verfügbar sind.

In Lidingö, nahe der schwedischen Hauptstadt Stockholm, berichten zwei Lehrerinnen von den Diagnosegesprächen, die sie mit Kindern und Eltern führen. Unterstützung erhalten sie dabei durch Dolmetscher\*innen. Die Kinder sollen nicht das Gefühl bekommen, sich in einer Prüfungssituation zu befinden, sie werden auch nach ihren Lieblingsfächern und Stärken gefragt.

Zugleich versuchen die Lehrerinnen herauszufinden, was die Kinder nachholen müssen, um in der schwedischen Schule erfolgreich zu sein. Das Textverständnis der Kinder wird in der Sprache erfasst, die sie am besten beherrschen. Bei der Diagnose des mathematischen Denkens wird häufig an Alltagserfahrungen angeknüpft – wie die Szene in Abbildung 1.



Abbildung 1: Mapping-Material aus Schweden zur Erfassung des mathematischen Denkens<sup>16</sup>

Eine Aufgabe ist etwa, mit geometrischen Formen aus Pappe das Steinplattenmuster nachzubilden. Die Frage dazu lautet: Siehst du weitere geometrische Formen? Fragen sind prinzipiell offen gestellt, sodass es keine eindeutig richtigen oder falschen Antworten gibt. Es geht eher darum herauszufinden, wie ausgeprägt das abstrakte Vorstellungsvermögen der Kinder ist und ob sie eigene Lösungsstrategien entwickeln können.

Die Diagnose soll den Lehrkräften helfen, die neuen Schüler\*innen bestmöglich zu fördern: Nach mehreren Terminen wird ein individueller Plan erstellt. Kinder, die weder Schwedisch noch Englisch sprechen, lernen in Lidignö zunächst acht Wochen lang in einem Intensivkurs Grundlagen der schwedischen Sprache und Schulkultur, bevor sie in den Regelunterricht kommen.

17

Dort gibt es neben dem Fach Schwedisch auch Schwedisch als Zweitsprache – das einzige Fach, in dem zugewanderte Schüler\*innen und in Schweden Aufgewachsene getrennt unterrichtet werden. Beide Varianten des Schwedischunterrichts folgen demselben Curriculum und zählen gleichwertig für den Schulabschluss. Wenn der Lehrplan etwa vorsieht, einen Roman zu lesen und zu analysieren, gilt dies für beide Fächer. Für Schüler\*innen, die noch Schwedisch lernen, findet der Unterricht aber „sprachsensibel“ statt: Es geht dann weniger um die korrekte Ausdrucksweise, als um Sprachstrategien, die Schüler\*innen anwenden. Wenn beispielsweise ein bestimmtes Wort unbekannt ist, wird eine treffende Umschreibung als Lösung anerkannt. Auch Rechtschreibfehler werden eher wie in Fremdsprachen bewertet.

Für andere Fächer erhalten Schüler\*innen anfangs eine bilinguale Lernbegleitung. Die Sprachassistent\*innen begleiten sie im Unterricht, unterstützen bei der Vor- und Nachbereitung und übersetzen in die jeweilige Erstsprache. Falls genug Schüler\*innen daran teilnehmen möchten, können sie Herkunftssprachen als Wahlfach belegen.<sup>18</sup>

## 2.2 New York

Im klassischen Einwanderungsland USA ist die Aufnahme von neuzugewanderten Schüler\*innen schon immer ein kontrovers diskutiertes Thema gewesen. Die Bundesstaaten haben unterschiedliche Strategien, wie sie damit umgehen. In New York haben Kinder zum Beispiel einen Anspruch darauf, Kenntnisse in ihrer Familiensprache zu verbessern und Abschlussprüfungen zum Beispiel in Mathematik auch in anderen Sprachen abzulegen. Ein wichtiges Thema ist wie in Deutschland das Lernen der Unterrichtssprache. Anders als in Deutschland ist die Unterstützung in der Unterrichtssprache nicht von vornherein zeitlich begrenzt. In New York werden die Englischkenntnisse bei Schuleinstieg geprüft. In jährlichen Tests wird dann überprüft, wie sich die Englischkenntnisse verbessert haben. Solange es nötig ist, erhalten Schüler\*innen Unterstützung.

Ein besonderes Unterstützungsmodell bieten in New York die öffentlichen „International High Schools“ vom Netzwerk „Internationals Network for Public Schools“.<sup>19</sup> Die Schulen führen in vier Jahren von Klasse 9 bis 12 zum High School-Abschluss. Sie sind spezialisiert auf Schüler\*innen, die im Jugendalter zugewandert sind und geringe Englischkenntnissen haben – also auf Schüler\*innen, die das Land und Schulsystem in einem Alter wechseln, in dem das für sie fachlich und sozial besonders herausfordernd ist. Die Schulen befinden sich in öffentlicher Hand. In der

Regel sind sie in großen Schulkomplexen mit mehreren Schulen untergebracht, die auch gemeinsame Einrichtungen wie Mensen nutzen.

Wenn wir das Modell in Deutschland vorstellen, gibt es oft Bedenken, dass die Schüler\*innen getrennt von in New York aufgewachsenen Jugendlichen lernen. Ein Grund für diese Skepsis sind die Erfahrungen in Deutschland mit den sogenannten Ausländerklassen, die es bis in die 1990er Jahre gab, oder den Klassen für Deutschlernende, zum Beispiel für Geflüchtete.<sup>20</sup> Die Kritik an den Klassen: Die Schüler\*innen waren bzw. sind segregiert und werden nicht ausreichend gefördert. Aus unserer Sicht lernen Schüler\*innen der Netzwerkschulen in New York zwar separat, werden aber nicht segregiert. Sie wählen die Schule selbst aus und besuchen von Anfang an Regelunterricht. Die Schulen sind eher spezialisiert – vergleichbar mit den International Schools in Deutschland, die als sich als Privatschulen auf zahlungskräftige Zugewanderte spezialisiert haben. Im Gegensatz dazu konzentrieren sich die kostenfreien Schulen des Netzwerks auf Jugendliche, die Englisch lernen, keine finanziellen Mittel haben und oft unter schwierigen sozialen Umständen lernen.

Die Schüler\*innen der Netzwerkschulen lernen Englisch nicht in Englischkursen, sondern von Anfang an anhand der fachlichen Inhalte, die für alle Schüler\*innen in New York verbindlich sind. Dadurch wird verhindert, dass sie nur mit dem Lernen der neuen Sprache beschäftigt sind und in anderen Fächern Lücken entstehen. Alle Fachlehrer\*innen sind in diesen Schulen zugleich Englischlehrer\*innen. Eine Ausbildung in Englisch als Zweitsprache wird bei der Einstellung gern gesehen. Wichtiger sei jedoch, dass die Lehrer\*innen sich auf das Modell einlassen, so der Schulleiter der International High School for Health Sciences im Stadtteil Queens.

In dieser Schule konnte unser Team im März 2019 ein gutes Beispiel beobachten, wie sprachsensibler Unterricht aussehen kann. Die Schüler\*innen haben sich dort fächerübergreifend mit dem Thema Krebs beschäftigt.<sup>21</sup> Im Englischunterricht wurde das Buch „The fault in our stars“ (Das Schicksal ist ein mieser Verräter) von John Green behandelt.

Das Buch mit einer krebserkrankten Heldin spricht Jugendliche besonders an und ist in viele Sprachen übersetzt. Falls Schüler\*innen im Englischen noch Schwierigkeiten hatten, hat sie die Englischlehrerin ermutigt, den Roman zunächst in der eigenen Erstsprache zu lesen. Fortgeschrittene und Schnelleser\*innen erarbeiteten Zusammenfassungen einzelner Kapitel für ihre Mitschüler\*innen. Bei der Diskussion zentraler Kapitel, die alle Schüler\*innen in englischer Sprache lesen mussten, konnten dann alle folgen und mitarbeiten.

An den meisten Schulen des Netzwerks sprechen die Schüler\*innen eine Vielzahl unterschiedlicher Herkunftssprachen. Englisch ist für sie die Lingua Franca, in der sie sich gemeinsam verständigen. Es gibt aber auch zwei International Schools nur für spanischsprachig Aufgewachsene. In diesen Schulen können Lehrer\*innen Spanisch, zum Beispiel mit zweisprachigen Materialien, gezielt einbinden.





Die Schulen unterstützen die Schüler\*innen auch in anderen Bereichen und arbeiten eng mit Eltern und den migrantischen Communities zusammen. Die Lehrkräfte arbeiten in multiprofessionellen Teams mit Sozial- und Berufsberater\*innen sowie „School Counselors“. Diese haben beratende und administrative Funktionen und stehen im Kontakt zu den Eltern oder den Communities.

Allen Schüler\*innen wird vermittelt, dass sie mit entsprechender Anstrengung und Unterstützung einen Schulabschluss erreichen können, der ihnen einen College-Besuch ermöglicht – eine „College-going culture“ wird gepflegt.<sup>22</sup> Die Netzwerkschulen schaffen es, dass überdurchschnittlich viele Jugendliche, die zu Beginn ihrer High School Zeit kaum Englischkenntnisse hatten, einen High-School-Abschluss erreichen.

So attestiert die New Yorker Schulbehörde der Pan American International High School at Monroe in der Bronx, einer Schule ausschließlich für spanischsprachige Zugewanderte, in allen Bereichen eine exzellente Qualität. Diese zeigt sich auch in den Abschlüssen: 84 Prozent der Schüler\*innen, die in der 9. Klasse starteten, erreichten innerhalb von vier Jahren einen High-School-Abschluss (2018). In der Bronx waren es im Durchschnitt 72 Prozent und bei Jugendlichen aus vergleichbaren sozio-ökonomischen Verhältnissen nur 58 Prozent.<sup>23</sup> Für die Absolvent\*innen erhöht sich so die Chance, nach der High School ein College oder eine qualifizierte Berufsausbildung aufzunehmen.

## 2.3 Winnipeg

Das kanadische Bildungssystem strebt an, multikulturell und inklusiv zu sein. Alle Schüler\*innen sollen nach ihren Bedarfen und Ressourcen gefördert werden. Dieses Leitprinzip gilt seit den 1990er Jahren. Spätestens seit dem überdurchschnittlich guten Abschneiden in den PISA-Studien gilt das Land als vorbildlich im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit seiner Schüler\*innen.<sup>24</sup> Dabei gerät häufig aus dem Blick, dass die individuelle Förderung nicht nur auf Leistung, sondern auch



auf das Wohlergehen („well-being“) der Schüler\*innen abzielt. Schulen verstehen sich nicht nur als Orte der Wissensvermittlung, sondern auch als Gemeindezentren in den Stadtteilen, an denen etwa auch Integrationsarbeit für Neuzugewanderte stattfindet. Ein Beispiel ist die Gordon Bell High School<sup>25</sup> in der kanadischen Provinz Manitoba.<sup>26</sup>

Die Schule liegt in Winnipeg, der Hauptstadt von Manitoba. Winnipeg ist durch eine Vielzahl indigener Gruppen sowie durch hohe Zuwanderung geprägt. Viele Kinder wachsen mehrsprachig auf. Binnenmigration spielt für einige indigene Gruppen eine bedeutende Rolle, weil sie ihren Lebensmittelpunkt im Jahresverlauf zwischen indigenen Territorien und Manitoba verlagern.

In der Oberstufe der Gordon Bell High School sind nach Selbsteinschätzung fast die Hälfte aller Schüler\*innen Angehörige der „First Nations“ (indigene Bevölkerungsgruppen). Rund 30 Prozent der Schüler\*innen der Oberstufe haben Förderbedarf in Englisch. In mehr als der Hälfte aller Familien wird mindestens eine andere Sprache außer Englisch gesprochen.<sup>27</sup>

Die Gordon Bell setzt auf Kooperation – sowohl mit den Eltern als auch in der Schule zwischen den verschiedenen Berufsgruppen. „Community Support Workers“ und unterschiedliche Organisationen aus dem Stadtteil unterstützen die Schule. Neben den 50 Lehrkräften arbeitet fast die gleiche Anzahl an „Education Assistants“ an der Schule, die das inklusive Unterrichten in Teams ermöglichen. Bevor sie an die Schulen gehen, durchlaufen sie eine mehrmonatige Ausbildung (Certification Programme) in Kanada oder weisen vergleichbare Qualifikationen nach.



Außer den „Education Assistants“ gibt es in Kanada weitere soziale und administrative Berufe in Schulen. Diese ermöglichen ein umfassendes Angebot neben dem normalen Unterricht. In Winnipeg gibt es ein Team von elf mehrsprachigen „Intercultural Support Workers“, von denen einer ständig an der Gordon Bell ist. In einem Intercultural Room unterstützt er die Schüler\*innen am Nachmittag bei den Hausaufgaben in allen Fächern. Eltern bindet er über Elterncafés und Workshops am Nachmittag in Schulaktivitäten ein. Eine besondere Bedeutung haben die „Settlement Workers“, die regelmäßig Sprechstunden in der Schule abhalten. Dort beraten sie

Familien der zugewanderten Schüler\*innen in verschiedenen Sprachen zu den Themen Wohnen, Bildung und Arbeit.

Das Team soll die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung des Stadtteils widerspiegeln. So finden Eltern in der Schule fast immer eine Ansprechperson, die ihre Sprache spricht. Bei Bedarf können professionelle Dolmetscher\*innen – wie auch in New York – telefonisch zugeschaltet werden. Das ermöglicht eine niedrighschwellige Kommunikation.

In der Schule gibt es besondere Räume, um auf die vielfältigen Bedürfnisse der Schüler\*innen einzugehen. So wurden etwa Räume für Schüler\*innen der „First Nations“ eingerichtet. Einige indigene Familien haben aufgrund jahrzehntelanger Erfahrung mit staatlicher Zwangsbeschulung in speziellen Internaten ein tiefes Misstrauen gegenüber staatlichen Schulen entwickelt. Eine Maßnahme, um ihr Vertrauen in das Schulsystem zu stärken, ist der Unterricht in Räumen, die eher einem Wohnzimmer als einem Klassenzimmer gleichen.

Auch im schulischen Curriculum werden die Erfahrungen und Lebenswelten der First Nations berücksichtigt, etwa durch Unterricht in der indigenen Sprache Cree. Auch sind die Eltern und die Communities an der Entwicklung von Bildungszielen und Konzepten der Schule beteiligt. Über die Beratung eines Gremiums wurde so etwa der indigene „Kreis des Muts“ („Circle of Courage“) als Leitbild für die ganze Schule übernommen. Überall auf den Fluren ist er visuell präsent und wird im Unterricht behandelt. Zu dem Leitbild gehört unter anderem der Grundsatz der „Großzügigkeit“, was bedeutet, sich für andere einzusetzen. Der Schulleiter ist überzeugt, dass das Leitbild zum Bildungserfolg aller Schüler\*innen beiträgt, da sie sie darüber – unabhängig von ihrer Herkunft – ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln können.

In mehreren externen Schulgebäuden – „off campus“ genannt – werden Unterrichtsprogramme angeboten, die all denjenigen ein Abschlussdiplom ermöglichen sollen, die aus dem Regelsystem gefallen sind. Die Angebote richten sich etwa an junge Männer ohne Schulabschluss, oder Schüler\*innen mit Angststörungen, deren Wohlbefinden in einem großen Gebäude mit vielen Menschen gefährdet wäre. Die Schule versteht sich als Ort, der immer einen Neustart („Fresh Start“) ermöglicht und durch räumliche Differenzierung Rückzugsorte für alle je nach ihren Bedürfnissen bietet.

All das ist möglich, weil die Schule finanziell gut ausgestattet ist. Die städtische Schulbehörde und das Bildungsministerium von Manitoba stellen Zusatzmittel auf der Basis eines Sozialindexes bereit. Einige zusätzliche Angebote wurden darüber hinaus über Stiftungen oder Spenden eingeworben.

### 3 Was kann Deutschland von den Beispielen lernen?

Die Beispiele sollen den Blick für die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten an Schulen erweitern. Folgende Denkanstöße für das deutsche Schulsystem heben wir hervor:<sup>28</sup>

#### 1. Ressourcen erkennen und Anschlüsse passgenau herstellen

Wenn Kinder in das Schulsystem eines anderen Landes wechseln, treffen sie in der Regel auf andere Inhalte, die meist in einer anderen Sprache unterrichtet werden. In Deutschland gelingt es den Schulen relativ selten, zugewanderte Schüler\*innen direkt zu hochwertigen Schulabschlüssen zu führen. Vor allem im Jugendalter Zugewanderte erreichen oft keinen Abschluss. Schulen müssten mitgebrachtes Wissen besser erkennen, nutzen und Lücken gezielt schließen.

Das kann wie in Schweden durch ein sprachsensibles Diagnoseverfahren und eine daran angepasste Klassen- und Kurswahl geschehen. Eine Lernbegleitung erklärt in einer vertrauten Sprache, was die/der Schüler\*in im Unterricht nicht verstanden hat. Das Fach Schwedisch wird für Schwedischlernende getrennt unterrichtet und als gleichwertiges Fach beim Abschluss anerkannt. Die High Schools des Internationals Network in New York bieten ein Programm, was speziell auf im Jugendalter Zugewanderte zugeschnitten ist. Dort können sie Fach- und Englischkenntnisse gleichzeitig erwerben.

In allen drei Beispielen versuchen die Schulen, Kenntnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen frühzeitig zu erkennen und auszubauen. Sie sollen Schulabschlüsse und Arbeitsmarktchancen erhalten, sich aber auch wohlfühlen und zu selbstbewussten Persönlichkeiten entwickeln – wenn nötig auch in Kursen oder Räumen, die im Land aufgewachsene Schüler\*innen nicht benötigen.

#### 2. Mehrsprachigkeit umfassend nutzen und bei Prüfungen berücksichtigen

Viele Kinder und Jugendliche in Deutschland haben in ihren Familien (auch) eine andere Sprache als Deutsch gelernt. Doch die Sprachen werden in der Schule selten genutzt. Nur im Ausnahmefall gelten sie für Schulabschlüsse.<sup>29</sup> In Lidingö ist es zum Beispiel möglich, viele Herkunftssprachen in der Schule weiterzulernen und sie ins Zeugnis einzubringen. In Winnipeg gilt dies auch für die indigene Sprache Cree.

Eine große Herausforderung ist das gemeinsame Lernen von Schüler\*innen mit unterschiedlichem Sprachniveau. Im schwedischen Beispiel lernen zugewanderte Schüler\*innen möglichst rasch in allen Fächern gemeinsam mit den anderen Schüler\*innen – außer im Fach Schwedisch. Für sie gibt es Schwedisch als Zweitsprache. Das Fach hat das gleiche Curriculum und die gleiche Wertigkeit im Zeugnis wie das Fach Schwedisch für Schüler\*innen, die in Schweden aufgewachsen sind. Der Unterricht ist aber sprachsensibel gestaltet.

Im New Yorker Beispiel findet der Unterricht in englischer Sprache statt, aber die Schüler\*innen können alle Sprachen einbringen: Sie können zum Beispiel Bücher in Übersetzung lesen, in allen

Sprachen recherchieren, Fachbücher in anderen Sprachen nutzen. Was zum Verständnis der fachlichen Inhalte hilft, ist erlaubt.

### **3. Das Kollegium weiterdenken – mehr Vielfalt in Berufen und Sprachen**

An vielen Schulen in Deutschland sind Lehrer\*innen neben Sekretär\*innen und Hausmeister\*innen längst nicht mehr die einzigen Berufsgruppen. Schulministerien werben um pädagogische Fachkräfte, die sich an Schulen in multiprofessionelle Teams einbringen sollen.<sup>30</sup> Insofern regen die Beispiele nicht zu etwas grundlegend Neuem an, sondern bestärken den Aufbau multiprofessioneller Teams und setzen zum Teil andere Akzente.

So gibt es in den Beispielen viel mehr klar definierte Berufsgruppen, die eine anerkannte Rolle im Schulteam haben. In New York gibt es zum Beispiel die „School Counselors“, die beratende und administrative Aufgaben haben. „Teamteaching“ von Lehrkräften mit pädagogischen Assistent\*innen ist in der kanadischen Schule die Regel. Außerdem gibt es mehr Berufsbilder, für die gezielt mehrsprachige Fachleute gesucht und ausgebildet werden. In der Schule in Lidingö unterstützen bilinguale Lernbegleiter\*innen Schwedischlernende im Regelunterricht. In der kanadischen Schule helfen mehrsprachige „Intercultural Support Workers“ den Schüler\*innen bei Hausaufgaben und binden Eltern in Schulaktivitäten ein. Damit die Zusammenarbeit gelingt, gehören Kooperationszeiten zwischen den Berufsgruppen in New York und Winnipeg zum festen Bestandteil der Arbeitswoche. Im Vergleich zu vielen deutschen Schulen zeigen die Beispiele, dass mehr geht – mehr Berufsgruppen, mehr Professionalität, mehr Teamkooperation, mehr Sprachen.

## 4 Methode

Die Impulse aus dem Ausland haben wir mit unseren Kolleg\*innen im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Transnationale Mobilität in Schulen“ (TraMiS)<sup>31</sup> erhoben. Wir haben vier Länder ausgewählt, in denen wir – nach Stand der Forschung – interessante Impulse für das deutsche Schulsystem vermutet haben. Wir haben in vier Städten Schulen besucht, protokollarisch dokumentiert und zusätzlich Expert\*innen-Interviews zum Verständnis der lokalen und nationalen Rahmenbedingungen geführt.<sup>32</sup>

Ziel des Gesamtprojektes ist es, zu ermitteln, wie Schulen mit transnationaler Mobilität umgehen und Lösungsansätze für Schule und Politik zu erarbeiten. Dafür kooperiert ein Forschungsteam am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung der Universität Bremen unter der Leitung von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und Dr. Dita Vogel mit 12 Schulen in Deutschland. Am Projekt nehmen öffentliche und private Schulen in fünf Bundesländern mit unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen teil. Die Schulen hatten bei einem Workshop Anfang März 2020 die Gelegenheit, die internationalen Impulse kennenzulernen und mit Schulleitungen aus dem Ausland darüber zu diskutieren, welche Aspekte für ihre eigene Praxis relevant sind.

### Autor\*innen

**Dr. Dita Vogel** forscht und lehrt als Senior Researcher im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Umgang von Schule und Gesellschaft mit Migration einschließlich irregulärer Migration und Fluchtmigration. Seit 2018 leitet sie gemeinsam mit Yasemin Karakaşoğlu das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Transnationale Mobilität in Schulen“ (tramis.de).

Kontakt: [dvogel@uni-bremen.de](mailto:dvogel@uni-bremen.de) / 0421 218 69122

**Torben Dittmer** ist seit 2018 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen. Zuvor schloss er dort den interdisziplinären Masterstudiengang „Transkulturelle Studien“ ab. Im Projekt TraMiS forscht er zur Vielfalt transnationaler Mobilität als Herausforderung für den institutionellen Wandel von Schule.

Kontakt: [t.dittmer@uni-bremen.de](mailto:t.dittmer@uni-bremen.de) / 0421 218 69062

## Literaturhinweise

Karakaşoğlu, Yasemin (2020): Winnipeg – Inklusion und Wellbeing als zentrale Bausteine für Bildung im Kontext von Multikulturalität, Migration und Mobilität. TraMiS-Arbeitspapier 8. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.

Linnemann, Matthias (2020): Fachkompetenzen und Unterrichtssprache parallel entwickeln. Impulse aus Schweden für den Umgang mit neuzugewanderten Schüler\*innen. TraMiS-Arbeitspapier 6. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. [\(LINK\)](#)

Vogel, Dita/Heidrich, Lydia (2020): Make Connections – ask questions. Sprachensible Schulen im Internationals Network for Public Schools in New York. TraMiS-Arbeitspapier 3. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. [\(LINK\)](#)

<sup>1</sup> Statistisches Bundesamt (2020): Wanderungen 2018. Tabelle 3.4. Wiesbaden ([LINK](#)). Eigene Berechnung; Vogel, Dita/Dittmer, Torben (2019): Migration von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Hinweise auf transnationale Mobilität. TraMiS-Arbeitspapier 1. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. [\(LINK\)](#)

<sup>2</sup> Funck, Barbara/Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2015): „Es darf nicht an Papieren scheitern“. Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen. Hg. v. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt, S. 9. [\(LINK\)](#)

<sup>3</sup> Das geht aus dem Mikrozensus 2019 hervor: Statistisches Bundesamt (2020): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2019. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Fachserie 1 Reihe 2.2. Tabelle 1.1. Wiesbaden ([LINK](#)). Eigene Berechnung; Eine kritische Perspektive auf die Konstruktion dieses Merkmals für statistische Zwecke bietet: Will, Anne-Kathrin (2018): [Migrationshintergrund](#) im Mikrozensus. Wie werden Zuwanderer und ihre Nachkommen in der Statistik erfasst? Mediendienst Integration. Berlin.

<sup>4</sup> Als 2015 und 2016 viele Geflüchtete zuwanderten, nahmen viele Schulen – insbesondere in ländlichen Regionen – erstmals eine größere Zahl neuer Schüler\*innen aus dem Ausland auf. Städtische Schulen konnten hingegen häufig auf jahrelange Erfahrungen zurückgreifen. Für eine Bestandsaufnahme aus dem Jahr 2015 siehe Massumi, Mona/Dewitz, Nora von (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Hg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Köln. [\(LINK\)](#)

<sup>5</sup> In der Fachliteratur wird dies u.a. als Problematik des Zugangs, des Verbleibs und des Anschlusses diskutiert. Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri (2018): (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In: Nora von Dewitz, Henrike Terhart und Mona Massumi (Hg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 146.

<sup>6</sup> Schüler\*innen „mit Migrationshinweis“ – ein spezielles Konstrukt der Bremer Statistik – haben eine ausländische Staatsangehörigkeit oder nach Angaben der Eltern in den ersten drei Lebensjahren überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gelernt. Der Besuch eines Vorkurses (Deutschlernklasse) wird seit 2014 in der bremischen Statistik erfasst, so dass die Schulabschlüsse ehemaliger Vorkursteilnehmender nachgewiesen werden können.

<sup>7</sup> Kovacheva, Vogel und Karakasoglu: Eigene Berechnungen, unveröffentlichtes Manuskript; Ähnliche Ergebnisse berichtete Thomas Kemper von der Universität Osnabrück für Nordrhein-Westfalen am 19.9.2020 auf einer Konferenz des Netzwerks Fluchtforschung. In dieser bisher unveröffentlichten Studie werden Staatsangehörigkeiten mit hohem Anteil an Geflüchteten mit unsicherem Status (z.B. syrisch) den übrigen Staatsangehörigkeiten gegenübergestellt.

<sup>8</sup> Siehe eine anschauliche Darstellung in einem Comic. [\(LINK\)](#)

<sup>9</sup> Rothland, Martin/Terhart, Ewald (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–31, S. 24.

<sup>10</sup> Doğmuş, Aysun/Mecheril, Paul/Karakaşoğlu, Yasemin/Shure, Saphira (2018): Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen - eine qualitativ-interpretative Analyse. In: Tobias Leonhard, Julia Košinár und Christian Reintjes (Hg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung), S. 120–138.

<sup>11</sup> Terhart, Henrike/Dewitz, Nora von (2018): „Sprache und so“ Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In: Nora von Dewitz, Henrike Terhart und Mona Massumi (Hg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 268-289.



- <sup>12</sup> Morris-Lange, Simon/Wagner, Katarina/Altinay, Lale (2016): *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- <sup>13</sup> Speck, Karsten (2020): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thoms Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1455–1467.
- <sup>14</sup> Wie Speck (2020: 640) in Bezug auf Schulsozialarbeit ausführt.
- <sup>15</sup> z.B. Eurydice (2019): *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Unter Mitarbeit von Sogol Noorani (coordinator), Nathalie Baïdak, Anita Krémó, Jari Riiheläinen, with the contribution of Teodora Parveva. Hg. v. Publications Office of the European Union. European Commission/EACEA/Eurydice. Luxembourg (Eurydice Report); In schwedischen Studien werden auch Umsetzungsprobleme hervorgehoben, vor allem auch seit weitreichenden Privatisierungen im Schulsystem. Vgl. Bunar, Nihad (2017): *Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School Education and Higher Education Systems*. NESET II Ad Hoc Report No. 3/2017. Stockholm. ([LINK](#))
- <sup>16</sup> Quelle: Skolverket (2016): *Skolverkets kartläggningmaterial för bedömning av nyanlända elevers kunskaper*. Skolverket. Stockholm. ([LINK](#))
- <sup>17</sup> „Für eine allgemeine konzentrierte Einführung ins Deutsche kann eine kurzfristige separierte Form der Unterweisung hilfreich sein.“ Füllekruss, David/Dirim, İnci (2020): Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim: Beltz. S. 68–84; S. 78.
- <sup>18</sup> Auf eine Förderung der Erstsprachen wird in Schweden schon seit den 1960er Jahren besonderer Wert gelegt – nicht nur, weil Sprachenkenntnisse für wichtig gehalten werden, sondern auch weil durch gute Erstsprachenkenntnisse das Zweitsprachenlernen im Schwedischen erleichtert wird und Konzepte von einer Sprache auf die andere übertragen werden. Siehe: Cummins, Jim (2001): *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?* In: *Sprogforum* (Nr. 19), S. 15–20.
- <sup>19</sup> Das Schulmodell wurde in den 1980er Jahren entwickelt. Die unzureichende Vorbereitung von Zugewanderten ohne Englischkenntnisse auf den High-School-Abschluss war für engagierte Lehrkräfte damals der Grund, sich für eine spezialisierte Neugründung auf dem Campus eines Colleges im New Yorker Stadtteil Queens einzusetzen. Aus dieser Initiative entstand das Internationals Network for Public Schools. ([LINK](#))
- <sup>20</sup> Füllekruss, David/Dirim, İnci (2020): Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim: Beltz. S. 68–84, S.79; aufbauend auf Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- <sup>21</sup> Vogel, Dita/Heidrich, Lydia (2020): *Make Connections – ask questions. Sprachensible Schulen im Internationals Network for Public Schools in New York*. TraMiS-Arbeitspapier 3. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. ([LINK](#))
- <sup>22</sup> Jaffe-Walter, Reva/Lee, Stacey J. (2011): "To trust in my root and to take that to go forward". Supporting global access for immigrant youth in the global city. In: *Anthropology & education quarterly*, 42 (3). S. 287.
- <sup>23</sup> New York City Department of Education School Quality snapshots, abgerufen 11.6.20 ([LINK](#))
- <sup>24</sup> Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2019): *Schule in Kanada*. In: Marius Haring, Carsten Rohlf's und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann, S. 256.
- <sup>25</sup> Website der Gordon Bell High School ([LINK](#))
- <sup>26</sup> Karakaşoğlu, Yasemin (2020): *Winnipeg – Inklusion und Wellbeing als zentrale Bausteine für Bildung im Kontext von Multikulturalität, Migration und Mobilität*. TraMiS-Arbeitspapier 8. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.
- <sup>27</sup> Vinh Huynh, *Perspective and Practices from Winnipeg School Division*, Vortrag beim Workshop *Transnationale Mobilität in Schulen*, Bremen, 5.3.2020.
- <sup>28</sup> Diese und weitere Impulse für schulischen Wandel im Umgang mit transnationaler Mobilität werden in den kommenden Monaten auf unserer Webseite veröffentlicht: <https://tramis.de/impulse/> ([LINK](#)); Bei der Übertragung von Grundideen muss z.B. auch berücksichtigt werden, dass es in den Beispielländern nur jeweils einen relevanten Schulabschluss gibt, während es in Deutschland ein gestaffeltes System von einfachen Abschlüssen bis zum Abitur gibt.
- <sup>29</sup> Vogel, Dita (2020): *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen*. Rat für Migration. Berlin. ([LINK](#))
- <sup>30</sup> Beispiel Nordrhein-Westfalen ([LINK](#)). Auch Bildungsgewerkschaften setzen auf multiprofessionelle Teams, s. z.B. die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ([LINK](#))
- <sup>31</sup> *Transnationale Mobilität in Schule* ([LINK](#))
- <sup>32</sup> Für den Bericht des vierten Impulses aus Bozen siehe: Dittmer, Torben (2020): *(Transnationale) Mobilität in einer mehrsprachigen Region. Eine explorative Studie an einem deutschsprachigen Gymnasium im italienischen Bozen*. TraMiS-Arbeitspapier 4. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. ([LINK](#))