

Förderung von Sprache und Schrift durch studentische Lernpaten in Klassen mit neu zugewanderten Kindern.

Konzeption und Dokumentation einer Lernentwicklung auf beiden Seiten.

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Anna Katharina Gabriela Lautenschlager
aus
Kelheim

2025

Referentin: Prof. Dr. Elke Inckemann

Korreferentin: Prof. Dr. Sabine Weiß

Tag der mündlichen Prüfung: 19.02.2025

Drei Wörter
Gehen, Fliehen, Nirgendsbleiben
Sind drei Wörter, leicht zu schreiben.
Aber wen es trifft,
trägt schwer an solcher Schrift.

Rudolf Otto Wiemer
in Hans-Joachim Gelberg (2000): Großer Ozean. S. 214

Danksagung

Dass aus dem Funken an Begeisterung für wissenschaftliches Arbeiten, gezündet durch die Beschäftigung mit dem James-Krüss-Nachlass im Rahmen meiner Hauptseminararbeit in der Linguistik, tatsächlich irgendwann mein eigenes Buch entsteht, an dessen Fertigstellung ich nun angelangt bin, hätte ich nicht für möglich gehalten.

Dies habe ich vielen Menschen zu verdanken: Zuallererst danke ich meiner Doktormutter, Prof. Dr. Elke Inckemann, die mich in idealer Weise betreut und unterstützt hat und mich durch wertvolle inhaltliche und methodische Anregungen weitergebracht hat. Ich danke ihr für das entgegengebrachte Vertrauen, die nötige Freiheit und Flexibilität, die Arbeit im Projekt und an meinem Forschungsvorhaben trotz Gründung einer kleinen Familie fortzuführen. Die Ermutigungen zum Weitermachen und die Einbindung in wissenschaftliche Veröffentlichungen und Tagungen haben mich in meiner wissenschaftlichen Entwicklung gefördert und bestärkt.

Mein herzlicher Dank gilt zudem Prof. Dr. Sabine Weiß und Prof. Dr. Reinhard Markowetz, die beide ohne Zögern bereit waren, die Aufgabe der Zweitprüferin bzw. des Drittprüfers zu übernehmen.

Weiterhin möchte ich meinen Dank dem LUK! und SSB! Projektteam aussprechen: Cornelia Prestel, Iman El Abdellaoui und Almut Stapelfeldt-Bär. Über die wissenschaftliche Arbeit hinaus sind durch die wunderbare Zusammenarbeit wertvolle Freundschaften entstanden. Der Austausch und die Unterstützung haben so manche Zweifel und Sorgen gemildert und zum Gelingen der Arbeit beigetragen.

Besonders danken möchte ich allen am Projekt beteiligten Studierenden, die mit großem Engagement die Kinder und Lehrkräfte in den LUK!-Klassen unterstützten und wertvolle Impulse und Eindrücke ins Projekt einbrachten. Ohne ihre großartige förderdiagnostische Arbeit und die Teilnahme an den Studien, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Meiner Familie danke ich für die großartige Unterstützung, den Rückhalt, die Ermutigungen und den Glauben an mich. Ich bin unendlich froh, dass es sie gibt.

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Migrationsbewegungen im Jahr 2015 rückte die Bedeutung von Sprache, Sprachförderung und der Umsetzung von Integration in den Schulen verstärkt ins Interesse des öffentlichen und grundschulpädagogischen Diskurses. Sprachliche Kompetenz wird als Schlüssel zur Bildungsteilhabe und Ausgangspunkt für gelingende Bildungsbiografien beschrieben (Gogolin et al. 2003; Baumann & Becker-Mrotzek 2014). Dabei kommt den Lehrkräften eine Schlüsselrolle für gelingende Bildungsintegration zu. Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration postuliert: „Bildungsintegration: Auf die Lehrer(bildung) kommt es an!“ (SVR 2016, S. 6). Dieser Forderung steht gegenüber, dass sich die Lehrkräfte auf die pädagogische Aufgabe des Unterrichtens neu zugewanderter Kinder oftmals nicht vorbereitet fühlen (SVR 2016; Baumann & Becker-Mrotzek 2014). Als Antwort auf die Zunahme der Intensität der Zuwanderung (Gogolin 2016) wurden Konzepte, Förderprogramme und Fortbildungsmaßnahmen zur Unterstützung der Integration und für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität initiiert. Eines davon ist das Projekt „LUK!-Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern“, das in Kooperation von Münchner Lehrer- und Lehrerinnenverband (MLLV) und der LMU München (Prof. Dr. Elke Inckemann, Dr. Anne Frey) 2015 entstand. Die vorliegende Arbeit widmet sich der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts im Schuljahr 2016/17 und nimmt dabei sowohl die Ausgangslage und Lernentwicklung neu zugewanderter Kinder, insbesondere in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen, als auch die Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrkräfte für die sprachliche Förderung in den Blick. Es werden drei zentrale Fragen beantwortet, deren Antworten zur künftigen Gestaltung von Integration genutzt werden können:

1. Welche Bedarfe ergeben sich aus der Situation neu zugewanderter Kinder in der Grundschule für die Gestaltung von Schule und Unterricht?
2. Wie können (angehende) Lehrkräfte adäquat für die pädagogische Aufgabe im Umgang mit neu zugewanderten Kindern vorbereitet werden?
3. Welche Implikationen für die Lehrer:innenbildung ergeben sich aus der Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Förderprojekten zur Unterstützung der Integration?

In Studie A wird auf theoretischer Ebene ein erweitertes Modell des Schriftspracherwerbs für neu zugewanderte Kinder entwickelt, das Besonderheiten, Einflussfaktoren und Spezifika von Zweitsprachler:innen berücksichtigt. Über die im Projektkontext entwickelten diagnostischen Verfahren werden die Ausgangslage und Lernentwicklung der neu zugewanderten Kinder aufgezeigt, die durch Heterogenität in allen Bereichen gekennzeichnet sind. Die meisten Kinder zeigen über das Schuljahr eine enorme individuelle Entwicklung, wobei die Rezeption und Produktion komplexer sprachlicher Strukturen und die Bewältigung bildungssprachlicher Anforderungen am Ende des Schuljahres viele Schüler:innen noch vor Herausforderungen stellt. Die Ergebnisse betonen die Bedeutung einer durchgängigen sprachlichen Bildung sowie die Relevanz, angehende Lehrkräfte zu sensibilisieren und für sprachliche Vielfalt zu professionalisieren. Dazu wird in Studie B unter Berücksichtigung verschiedener Professionalitäts- und Kompetenzmodelle ein erweitertes Modell professioneller Handlungskompetenz für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt erarbeitet, das die Grundlage für die Erforschung von Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Professionswissen in diesem Zusammenhang bildet. Es zeigen sich günstige Überzeugungen und motivationale Orientierungen seitens der Studierenden. Die Selbsteinschätzungswerte des Professionswissens in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Schriftspracherwerb und

Diagnostik liegen am Ende der Lernpatenttätigkeit signifikant höher. Im standardisierten Verfahren SprachKoPF Grundschule erreichen die Studierenden am Ende ihrer Tätigkeit etwas mehr als die Hälfte des als relevant angenommenen Wissens und knapp 40 % des als relevant angenommenen Könnens. Allerdings ist die Gruppe von Studierenden in sich heterogen. Die Ergebnisse verdeutlichen den Handlungsbedarf in der Lehrer:innenbildung: Kompetenzen zur sprachlichen und schriftsprachlichen Diagnose und Förderung müssen gestärkt werden, wobei eine Verzahnung von Theorie und Praxis und die Spezialisierung einiger sowie die Sensibilisierung aller Grundschulpädagogik-Studierenden empfohlen wird. Für weitere Forschungsbestrebungen gilt es die Komponente „sprachförderliches Handeln“ zu erheben und mit den gewonnenen Erkenntnissen in Beziehung zu setzen.

Inhaltsverzeichnis

I Einführung	1
1 Neu zugewanderte Kinder im deutschen Schulsystem.....	5
1.1 Die Begrifflichkeit neu zugewanderte Kinder	5
1.2 Anzahl neu zugewanderter Kinder.....	8
1.3 Das Recht auf Bildung und dessen schulorganisatorische Umsetzung.....	13
1.4 Sprache und Schrift als Schlüssel gelingender Bildungsbiografien	21
1.4.1 Erwerbsgegenstand Sprache: Was versteht man unter Sprache und Schrift?.....	22
1.4.2 Zur Unterscheidung: Sprachbildung, Sprachliche Bildung und Sprachförderung	26
1.4.3 Durchgängige sprachliche Bildung als Zielperspektive.....	29
2 Lehrer:innenbildung in Zeiten des Normalfalls Vielfalt.....	31
2.1 Deutsch als Zweitsprache und Vorbereitung auf sprachliche Vielfalt in der Lehrer:innenbildung	32
2.2 Veränderte Anforderungen und Prämissen für die Lehrer:innenbildung in der Grundschulpädagogik	37
3 Das Projekt LUK! – Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern	40
3.1 Projektkonzeption und Projektgeschichte.....	40
3.2 Vorbereitung, Begleitung und Aktivität der Lernpaten in den Klassen.....	42
3.3 Ziele und Forschungsinstrumente.....	44
3.4 Verwandte Projekte.....	45
4 Forschungsdesiderate mit Blick auf neu zugewanderte Kinder und deren Beschulung....	47
II Studie A: Sprach- und Schriftspracherwerb bei neu zugewanderten Kindern	50
5 Sprach- und Schriftspracherwerb bei neu zugewanderten Kindern: Theoretische Grundlagen und empirischer Forschungsstand	50
5.1 Spracherwerb bei Kindern nichtdeutscher Erstsprache	50
5.1.1 Kindliche Sprachaneignung und Zweitspracherwerbstheorien.....	51
5.1.2 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb.....	56
5.1.3 Besonderheiten des Deutschen	57
5.1.4 Verlauf des Zweitspracherwerbs.....	62
5.2 Schriftspracherwerb neu zugewanderter Kinder.....	70
5.2.1 Schreiben und Lesen in der Zweitsprache Deutsch – Besonderheiten.....	72
5.2.2 Erweitertes Modell des Schriftspracherwerbs für neu zugewanderte Kinder	79
5.3 Förderdiagnose: Sprach- und Schriftspracherwerb erheben.....	81
5.4 Forschungsbasierte Konsequenzen für die schrift-/sprachliche Förderung in Förderprojekten für neu zugewanderte Kinder	95

5.5	Ableitung des Forschungsgegenstandes und der Forschungsfragen.....	100
6	Forschungsmethodisches Vorgehen: Methodik der Datenerhebung zur Dokumentation der Lernentwicklung der Kinder	102
6.1	Design und Konzeption.....	102
6.2	Stichprobe	103
6.3	Erhebungsinstrumente	104
6.3.1	LUK! Beobachtungsinventar	104
6.3.2	LUK! – Das kann ich schon auf Deutsch	109
6.3.3	LUK! Fördertagebuch	114
7	Empirische Befunde zum Sprach- und Schriftspracherwerb der neu zugewanderten Kinder	116
7.1	Ausgangslage der neu zugewanderten Kinder.....	116
7.1.1	Basisdaten und Einflussfaktoren auf den Sprach- und Schriftspracherwerb	116
7.1.2	Ausgangslage in sprachlichen Qualifikationsbereichen.....	120
7.1.3	Ausgangslage in schriftsprachlichen Bereichen	124
7.2	Lernentwicklung der Kinder.....	128
7.2.1	Lernentwicklung in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen (LUK! Beobachtungsinventar).....	128
7.2.2	Lernentwicklung in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen (LUK!KIS)	134
7.3	Förderaktivitäten der Studierenden	149
7.4	Implikationen für die Gestaltung von schrift-/sprachlichem Unterricht	155
III	Studie B: Qualifizierung angehender Grundschullehrer:innen für schrift-/sprachliche Vielfalt	159
8	Professionalisierung angehender Lehrkräfte für schrift-/sprachliche Vielfalt: Theoretische Grundlagen und empirischer Forschungsstand	159
8.1	Professionalitäts- und Kompetenzmodelle für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt	162
8.1.1	Das SprachKoPF-Modell: Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte	164
8.1.2	Modell nach Geist: Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften	166
8.1.3	Weitere Kompetenzmodelle: DaZKom, EUCIM und das Modell nach Jostes & Darsow	169
8.2	Erweitertes Modell professioneller Handlungskompetenz für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt.....	173
8.3	Forschungsstand zu Aspekten professioneller Handlungskompetenz (angehender) Lehrer:innen im Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt.....	179
8.3.1	Überzeugungen und Werthaltungen im Umgang mit Vielfalt	179
8.3.2	Motivationale Orientierungen für das Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte.....	185

8.3.3	Professionswissen für sprachförderliches Handeln	188
8.3.4	Handeln von Sprachförderkräften	193
8.4	Ableitung des Forschungsgegenstandes und der Forschungsfragen.....	194
9	Forschungsmethodisches Vorgehen: Methodik der Datenerhebung zur Dokumentation der Lernentwicklung der studentischen Lernpaten	196
9.1	Design und Konzeption.....	196
9.2	Stichprobe	196
9.3	Erhebungsinstrumente	198
9.3.1	LUK! Fragebogen und LUK! Evaluationsbogen für Lernpaten	198
9.3.2	LUK! Fördertagebuch	202
9.3.3	SprachKoPF-Online Grundschule _{beta}	203
10	Empirische Befunde zur Lernentwicklung der Studierenden	206
10.1	Überzeugungen und Werthaltungen im Umgang mit Vielfalt	206
10.2	Motivationale Orientierungen für das Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte	218
10.3	Professionswissen für sprachförderliches Handeln	229
10.4	Zusammenhänge zwischen Einflussvariablen, Überzeugungen, Motivationalen Orientierungen und Professionswissen	244
IV	Zusammenfassung und Ausblick.....	252
11	Zusammenfassung der Hauptergebnisse	252
12	Implikationen für die Lehrer:innenbildung und Anknüpfungspunkte für weitere Forschung.....	257
Anhang		268
A	LUK! Beobachtungsinventar	268
B	LUK! – Das kann ich schon auf Deutsch	273
C	LUK! Fördertagebuch.....	290
D	LUK! Fragebogen.....	294
E	LUK! Evaluationsbogen	297
F	Häufigkeitstabellen LUK! Beobachtungsinventar	302
Abbildungsverzeichnis		347
Tabellenverzeichnis		351
Literaturverzeichnis.....		355

München, 12. September 2015. 12.000 geflüchtete Männer, Frauen, Kleinkinder und Babys erreichen den Münchner Hauptbahnhof, wo sie unter Applaus von Münchens Bürgerinnen und Bürger empfangen und erstversorgt werden. „Die vielen freiwilligen Helfer präg[en] den Begriff der Willkommenskultur und sicher[n] München weit über Deutschland hinaus den Ruf einer weltoffenen Stadt“ (Süddeutsche.de 2016).

Dieser „Ansturm“ im Jahr 2015, wie der Stern titelt (Heft 36/2015), stellt nicht zuletzt auch die Schule vor eine große Aufgabe. Der Bericht „Bildung in Deutschland 2016“ geht von zwei Prämissen aus: „dass Integration von zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden in die deutsche Gesellschaft aus humanitären, sozialen und ökonomischen Gründen unabdingbar ist, und dass dem Bildungs- und Ausbildungswesen für diese Integration eine zentrale Rolle zukommt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 199). Bereits im Jahr 2013 wurde diese Aufgabe als originäre Aufgabe des Bildungssystems betont und die Länder verpflichteten sich im Rahmen der KMK zur Förderung und Integration von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte (Kultusministerkonferenz 2013). Dennoch ist seit 2015 von neuen Herausforderungen, ja sogar von Überforderung der deutschen Schulen die Rede (welt.de 2015).

Erst in jüngster Zeit beginnt sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass es sich hier um eine Daueraufgabe handelt, die nicht verschwinden, sondern zunehmen wird. [...] Bisher wurde versucht, diesen Problemen mit eilig und ohne besondere Sachkenntnis zubereiteten Provisorien beizukommen. Unsere Schulen, die ca. 20 % der Hauptschüler ohne Abschluss lassen, und unsere Hochschulen, die den zukünftigen Lehrern selbst vieles, was für den Unterricht deutscher Kinder erforderlich wäre, nicht vermitteln, tun sich schwer, den ausländischen Schülern gerecht zu werden. Das Schulversagen dieser Kinder ist im Grunde ein Versagen unseres Bildungssystem, das ungerechterweise den Schülern angelastet wird. (Meyer-Ingwersen et al. 1977, S. 5, zit. n. Benholz et al. 2016, S. 11)

Meyer-Ingwersen et al. nehmen hier erstaunlicherweise nicht Bezug auf die Situation im Jahr 2015, sondern auf den Zuzug der Gastarbeiterfamilien in den 1960er- und 1970er-Jahren. Benholz et al. bemerken zurecht, „dass dieses Zitat mit wenigen Aktualisierungen auch 2015 noch gültig ist“ (Benholz et al. 2016, S. 11).

Ein Jahr später ist die Zeit der Teddybären bereits vorbei. Die Stimmung im Land verändert sich. Die Skepsis gegenüber Fluchtmigration und Einwanderung hat zugenommen (Bertelsmann Stiftung 2017). Ende September 2016 kamen nur noch insgesamt 213.000 Migranten nach Deutschland, „die Trendwende beim Thema Flüchtlinge“ sei nach Thomas de Maizère erreicht (ZEIT ONLINE 2016). Doch die Herausforderungen bleiben, wie die jüngsten Entwicklungen im Russland-Ukraine-Konflikt oder im Gazastreifen zeigen. Die Integration neu zugewandelter Kinder in das deutsche Schulsystem stellt dabei keinesfalls eine neue Herausforderung dar, wie aus dem Zitat von Meyer-Ingwersen et al. deutlich wird, sondern vielmehr eine Daueraufgabe, für die bisher noch keine langfristigen und verstetigten Lösungen gefunden wurden. Da „Migration in die Schule [...] bis heute als etwas Besonderes statt als Selbstverständlichkeit [gilt]“ (Benholz et al. 2016, S. 12), stellt sich die Frage, wie sich verhindern lässt, „dass die Flüchtlingskinder von heute die Verlierer von morgen sind“ (Süddeutsche Zeitung 2018).

In diesem Zusammenhang wird die sprachliche Kompetenz als Schlüssel zur Bildungsteilhabe und Ausgangspunkt für gelingende Bildungsbiographien beschrieben (Gogolin et al. 2003; Baumann & Becker-Mrotzek 2014). Dem gegenüber steht der Anspruch der Grundschule als Schule für alle Kinder, Unterricht und Schule so zu gestalten, „dass jedes Kind ungeachtet seiner Herkunft und Leistungsfähigkeit gemeinsam mit den anderen leben und lernen kann“ (KMK 2015, S. 6). Gerade mit Blick auf neu zugewanderte Kinder bedeutet dies – so der Call for Papers zur 27. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe – dass „die empirisch stets bestätigte Kopplung von Bildungschancen mit dem familialen Hintergrund und den individuellen kindlichen Voraussetzungen insbesondere im Bereich Sprache, eine Herausforderung ist, der sich die Grundschulpädagogik als Profession und als Disziplin stellen muss“ (Kucharz & Skorsetz 2018).

Eine Schlüsselrolle für gelingende Bildungsintegration kommt den Lehrkräften zu. Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration postuliert hierzu: „Bildungsintegration: Auf die Lehrer(bildung) kommt es an!“ (SVR 2016, S. 6). Dieser Forderung steht gegenüber, dass sich die Lehrkräfte auf die pädagogische Aufgabe des Unterrichtens neu zugewanderter Kinder oftmals nicht vorbereitet fühlen, was angesichts der fehlenden flächendeckenden und verpflichtenden Angebote zur Vorbereitung auf sprachlich und kulturell heterogenen Schulalltag in allen Phasen der Lehrer:innenbildung wenig verwunderlich ist (SVR 2016; Baumann & Becker-Mrotzek 2014).

Es lässt sich eine Diskontinuität im Umgang mit Migration und sprachlich-kultureller Heterogenität im Bildungswesen feststellen. Dabei sind beides keine Ausnahmeerscheinungen, sondern dauerhafte Begleiter. Stabile Bereiche der permanenten Vorbereitung, etwa in der Qualifizierung von Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit, sind notwendig, um eine Zunahme der Intensität der Zuwanderung, wie sie derzeit zu beobachten ist, besser auffangen zu können. (Gogolin 2016, S. 33)

Konzepte, Förderprogramme und Fortbildungsmaßnahmen zur Unterstützung der Integration und für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität müssen von Schulen und weiteren Akteuren im Bildungssystem initiiert, durchgeführt und durch wissenschaftliche Begleitung dokumentiert und evaluiert werden (Massumi et al. 2015; Dewitz 2016). Dies treffe laut Bildungsberichterstattung für bisherige Anstrengungen nur wenig zu: „Damit bleibt bisher ein wichtiges Lernpotenzial für die künftige Gestaltung von Integration ungenutzt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 205).

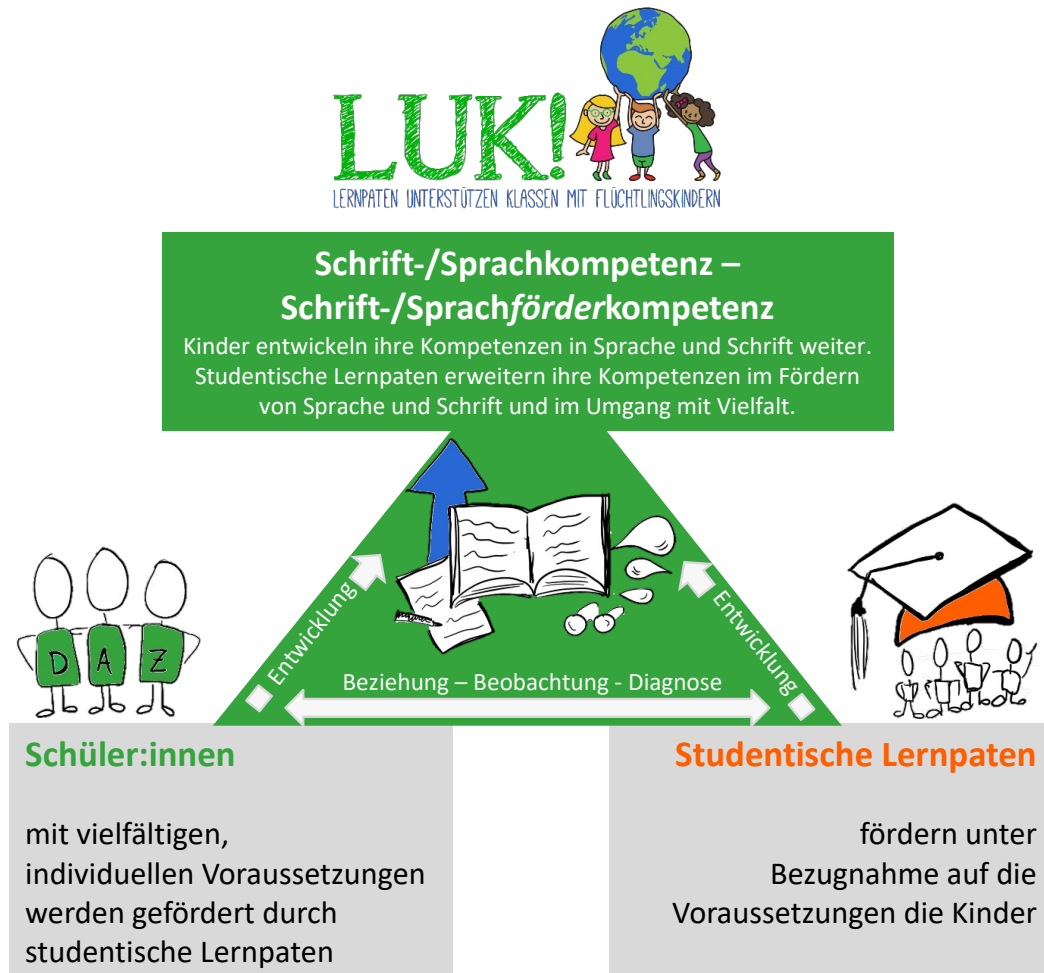
Es ist zu fragen:

1. Welche Bedarfe ergeben sich aus der Situation neu zugewanderter Kinder in der Grundschule für die Gestaltung von Schule und Unterricht?
2. Wie können (angehende) Lehrkräfte adäquat für die pädagogische Aufgabe im Umgang mit neu zugewanderten Kindern vorbereitet werden?
3. Welche Implikationen für die Lehrer:innenbildung ergeben sich aus der Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Förderprojekten zur Unterstützung der Integration?

Aus den vorangegangenen Ausführungen lassen sich drei zusammenhängende Forschungsfelder erkennen: Neu zugewanderte Kinder und deren Bedarfe im deutschen Bildungssystem, die Bedeutung der sprachlichen und schriftsprachlichen Förderung, (angehende) Lehrkräfte, die auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt vorbereitet werden

müssen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, auf Grundlage der Diagnose der Ausgangslage der neu zugewanderten Kinder (Frage 1), Studierende auf die Heterogenität und sprachliche Vielfalt vorzubereiten (Frage 2) und dabei die Lernentwicklung auf beiden Seiten hin zu Schrift-/Sprachkompetenz bzw. Schrift-/Sprachförderkompetenz innerhalb des Projekts „LUK!-Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern“ zu dokumentieren (Frage 3).

Abbildung 1: Dyadische Rahmung der vorliegenden Arbeit innerhalb des Projekts LUK!



Den Rahmen für die Arbeit bildet das Projekt „LUK!-Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!)“, das in Zusammenarbeit von LMU München (Prof. Dr. Elke Inckemann, Dr. Anne Frey) und Münchner-Lehrer-und-Lehrerinnen-Verband (MLLV) 2015 initiiert wurde. Die Arbeit bewegt sich dabei stets in der Dyade von durch Vielfalt geprägten Grundschulklassen (Schüler:innen) und der Vorbereitung darauf in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung (studentische Lernpaten¹). Verbindendes Element sind die dafür nötigen Kompetenzen in sprachlicher und schriftsprachlicher Förderung einerseits (studentische Lernpaten) und die Entwicklung sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen andererseits (Kinder) (Abb. 1). Damit wird ein vielschichtiger Blick auf die momentane Situation in Schule und Universität ermöglicht, der sich vor allem durch die enge Verzahnung und die wechselseitige Beeinflussung der genannten Komponenten kennzeichnet. Auf dieser Basis soll

¹ Der Begriff Lernpate schließt im Sinne der Gleichberechtigung alle Geschlechter mit ein. Die verkürzte Sprachform wird in Analogie zum Projekttitel gewählt und beinhaltet keine Wertung. Ansonsten werden zur Berücksichtigung aller Geschlechter männliche Formen im Text durch Doppelpunkt erweitert (z.B. Schüler:innen) oder geschlechtsneutrale Formen verwendet.

aufgezeigt werden, wie eine gewinnbringende Situation für Studierende und Kinder gelingen kann, indem die Lernentwicklung beider Seiten immer wieder ins Zentrum der Betrachtung rückt.

Im ersten Teil der Arbeit (I Einführung) werden die beiden zentralen Themenfelder *neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler* sowie die *Lehrer:innenbildung in Zeiten des Normalfalls Vielfalt* beleuchtet (Kapitel 1-2), Konzeption und Ziele des Projekts LUK! dargelegt (Kapitel 3) und sich daraus ergebende Forschungsdesiderate abgeleitet (Kapitel 4). Teil II der Arbeit (II Studie A) beinhaltet theoretische Grundlagen sowie den empirischen Forschungsstand mit Blick auf den Sprach- und Schriftspracherwerb der Kinder (Kapitel 5). Das forschungsmethodische Vorgehen (Kapitel 6) sowie die Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 7) zur Ausgangslage und Lernentwicklung der Schüler:innen sind ebenfalls Gegenstand von Teil II. Im dritten Teil der Arbeit (III Studie B) werden theoretische Grundlagen sowie Modelle zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt vorgestellt und ein erweitertes Kompetenzmodell erarbeitet (Kapitel 8). Anschließend werden die sich daraus ergebende Forschungsmethodik sowie die Erhebungsinstrumente dargestellt (Kapitel 9) und die Ergebnisse hinsichtlich der Ausgangslage und Entwicklung der Studierenden beschrieben, interpretiert und diskutiert (Kapitel 10). Teil IV der Arbeit (IV Zusammenfassung und Ausblick) resümiert die Hauptergebnisse von Studie A und B (Kapitel 11). Über die Verknüpfung beider Studien werden abschließend Implikationen für die Lehrer:innenbildung in der Grundschulpädagogik abgeleitet sowie Anknüpfungspunkte für weitere Forschung formuliert (Kapitel 12).

1 Neu zugewanderte Kinder im deutschen Schulsystem

Einführend soll erläutert werden, was in der Arbeit unter dem Terminus „neu zugewanderte Kinder“ gefasst wird und wie sich der Begriff von ähnlichen und teils auch divergierend verwendeten Begriffen abgrenzen lässt. Zur Ermittlung der Bedarfe für die Gestaltung von Grundschule und Grundschulunterricht sowie der Lehrer:innenbildung gilt es, die Entwicklung der Zahlen von Kindern mit Zuwanderungs- und Fluchthintergrund im Jahr 2015 in den Blick zu nehmen. Ziel ist es, aufzuzeigen, welche Strukturen für neu zugewanderte Kinder im Deutschen Bildungssystem bisher gefunden wurden, um dem Anspruch von Sprache und Schrift als Schlüssel für gelingende Bildungsbiografien gerecht zu werden.

1.1 Die Begrifflichkeit neu zugewanderte Kinder

Verstärkt durch die Zuwanderungswelle im Jahr 2015 kursieren im bildungspolitischen Diskurs, der Fachliteratur und Bildungsadministration unterschiedliche Begriffe rund um (neu) zugewanderte Kinder. Es ist die Rede von *Flüchtlingskindern*, *Seiteneinsteigern/-innen*, *neu zugewanderten Kindern* usw.

Zur Unterscheidung von *Migranten-* und *Flüchtlingskind* beziehen sich Adam & Inal (2013) auf soziologische Aspekte der prozessorientierten Definition von Migration, die im sechsten Familienbericht zur Situation ausländischer Familien in Deutschland gewählt wurde. Migration sei hier als sozialer Prozess zu verstehen, der unterschiedlich weit gehende Ausgliederungsprozesse aus der Herkunftsgesellschaft sowie die ebenso unterschiedlich weitreichende Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft mit allen sozialen, kulturellen, rechtlichen, politischen Herausforderungen, umfasse. Darüber hinaus betonen Adam und Inal, dass für Kinder insbesondere Entwicklungsprozesse in die Definition mit einfließen müssten. Migration sei als "Oberbegriff für ein breites Spektrum von Bezeichnungen für Ortswechsel" zu verstehen (Adam & Inal, 2013, S. 18). Sowohl freiwillige Wanderung, Migration aus wirtschaftlichen oder anderen Gründen, Flucht vor subjektiv erlebter Bedrohung sowie erzwungene Flucht können Teilaspekte sein, deren klare Unterscheidung immer weniger getroffen werden könne. Abschließend gelangen Adam & Inal (2013) zu folgenden Begriffsdefinitionen:

Ein Migrantenkind wird definiert als ein Kind bis 18 Jahre, dessen familiäre Biografie durch länger andauernde Mobilität über eine nicht unerhebliche Entfernung gekennzeichnet ist und das dadurch unter Umständen lebenslang ambivalente Gefühle hinsichtlich Zugehörigkeit und Rückkehr hat, die entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstadium differieren können.

Wenn das Kind oder seine Eltern darüber hinaus Krieg, Bürgerkrieg oder andere Formen organisierter Gewalt erlebt haben und die Familie deswegen die angestammte Heimat verlassen musste, handelt es sich um ein Flüchtlingskind. (S. 19)

In diesen Definitionen werden insbesondere psychologische und soziologische Prozesse hervorgehoben. Dass aber eine Zuweisung zu „Migrant“ oder „Flüchtling“ nicht immer einfach ist, zeigen auch die Asylverfahren, die letztendlich über die rechtliche Stellung eines Asylsuchenden entscheiden.² Auf der Internetseite der UNHCR heißt es: "Während Staaten in Bezug auf Migranten weitestgehend frei sind, über ihre Aufnahme zu entscheiden, sind sie

² Eine Übersicht zur rechtlichen Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen liefern Gröbl et al. (2016). Anschaulich werden hier das Asylverfahren sowie der Flüchtlingschutz im deutschen Recht beschrieben.

durch internationale Abkommen verpflichtet, den Schutz von Flüchtlingen zu garantieren." Ein Flüchtling werde zur Flucht gezwungen, ein Migrant suche meist freiwillig eine Möglichkeit zur Verbesserung der Lebensbedingungen (UNHCR 2020).

Ein im schulischen Kontext verwendeter Begriff in Zusammenhang mit Migranten- und Flüchtlingskindern ist der der *Seiteneinsteiger:innen*. „Seiteneinsteiger' sind solche Schüler, die im schulpflichtigen Alter unmittelbar aus ihrem Heimatland kommen und in Deutschland eine Schule besuchen müssen" (Dickopp 1982, S. 127, zit. n. Mika & Weis 2016, S. 65). Entstanden ist der Begriff in Zusammenhang mit den Kindern der Gastarbeiter in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren. Nach Diehm & Radtke (1999) stehe die Bezeichnung des Seiteneinsteigers „als Ikone" (Diehm & Radtke 1999, S. 120) für die Ausländerpädagogik der 1970er Jahre und zeuge von einer überholten pädagogischen Konzeption. Doch auch im aktuellen Diskurs findet der Begriff Verwendung, beispielsweise bei Ahrenholz & Maak (2013): „Von den SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen von besonderem Interesse. Dabei handelt es sich um SchülerInnen, die erst im Alter von sechs Jahren oder später nach Deutschland und damit ins deutsche Bildungssystem gekommen sind" (S. 3).

Zur Schaffung einer einheitlichen Begrifflichkeit wird vom Mercator-Institut (Massumi et al. 2015) die Bezeichnung „neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in der Schule" eingeführt. Diese „erfasst die Kinder und Jugendlichen, die im schulpflichtigen Alter (sechs Jahre oder älter) nach Deutschland migrieren und zu diesem Zeitpunkt über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen" (Massumi et al. 2015, S. 13). In dieser dynamischen Definition sind „keine oder geringe Deutschkenntnisse" über eine vorerst unmögliche Teilnahme am Unterricht der Regelklasse definiert. Darüber hinaus ermögliche die Definition eine Abgrenzung von Kindern, die zwar zuwandern, aber über genügend Deutschkenntnisse verfügen (aus dem deutschsprachigen Ausland) und jüngeren Kindern, die das Bildungssystem als Bildungsinländer durchlaufen (Massumi et al. 2015). Ein Vorteil der Bezeichnung ist es, die Gruppe neu zugewanderter Kinder unabhängig vom aufenthaltsrechtlichen Status, der Nationalität, dem Grund der Migration, dem geplanten Aufenthalt sowie bisheriger schulischer Vorbildung zu betrachten. Die Autoren selbst verweisen aber auch auf Nachteile der Konstruktion dieser Begrifflichkeit (Massumi et al. 2015): Die reduktionistische Homogenisierung könne der Heterogenität innerhalb der Gruppe nicht gerecht werden. Gemeinsame Merkmale seien lediglich die Zuwanderung nach Deutschland im schulpflichtigen Alter sowie die negativ definierte fehlende Sprachkenntnis unabhängig von den Umständen der Zuwanderung, den Voraussetzungen oder Erfahrungen der Kinder. Die Definition sei „daher lediglich ein Konstrukt, um die Auswirkungen und Prozesse zu verstehen, die das zeitweilige Zusammenkommen der genannten Merkmale in einer Person auslösen. Es ist explizit nicht der Versuch, eine Gruppe als homogenes Gebilde zu konstruieren, sondern sie anhand ihrer Gemeinsamkeiten zu identifizieren" (Massumi et al. 2015, S. 14).

Die Dynamik in der Begriffsdefinition legt nahe, dass sobald ein Kind erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen kann, es kein neu zugewandertes Kind mehr sei. Die Problematik dabei ist wohl, dass es keine geeigneten Messinstrumente gibt, um diesen höchst individuellen Zeitpunkt zu bestimmen. Im bayerischen Bildungsbericht von 2015 werden daher „Kinder und Jugendliche als neu Zugewanderte bezeichnet, wenn sie vor weniger als drei Jahren nach Deutschland zugezogen sind" (ISB 2015, S. 212).

In dieser Arbeit wird der Begriff *neu zugewanderte Kinder* gemäß der Definition vom Mercator-Institut verwendet und um die drei-Jahres-Regel des ISB ergänzt. Dies erscheint insofern sinnvoll, als dass es sich bei der Stichprobe der Kinder um Schülerinnen und Schüler in

sogenannten Übergangsklassen (vgl. Kap. 1.3) handelt, bei denen davon auszugehen ist, dass sie im schulpflichtigen Alter migriert sind oder noch nicht länger als drei Jahre in Deutschland sind, sowie dass sie über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügen. Darüber hinaus macht die zum Teil fehlende oder ungenaue Datengrundlage den Oberbegriff „Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“, wie er von Eberhardt & Niederhaus (2017, S. 7) im Modul DfSSZ in NRW verwendet wird, notwendig. Dieser ist nochmal weiter gefasst als die Begrifflichkeit „Kinder mit Migrationshintergrund“, der gemäß der Definition des statistischen Bundesamtes einem Kind dann Migrationshintergrund zuschreibt, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde“ (Statistisches Bundesamt 2019).³

Darüber hinaus wird in der Arbeit auch der Begriff *Flüchtlingskind* verwendet, der für einen Teil der neu zugewanderten Kinder zutreffend ist.

Das Wort des Jahres 2015 ist Flüchtlinge. Diese Entscheidung traf am Donnerstagabend eine Jury der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS). Das Substantiv steht nicht nur für das beherrschende Thema des Jahres, sondern ist auch sprachlich interessant. Gebildet aus dem Verb flüchten und dem Ableitungssuffix -ling (>Person, die durch eine Eigenschaft oder ein Merkmal charakterisiert ist<), klingt Flüchtling für sprachsensible Ohren tendenziell abschätzig: Analoge Bildungen wie Eindringling, Emporkömmling oder Schreiberling sind negativ konnotiert, andere wie Prüfling, Lehrling, Findling, Sträfling oder Schützling haben eine deutlich passive Komponente. Neuerdings ist daher öfters alternativ von Geflüchteten die Rede. Ob sich dieser Ausdruck im allgemeinen Sprachgebrauch durchsetzen wird, bleibt abzuwarten. (GfdS 2015)

Mögliche Probleme mit der Begrifflichkeit klingen bereits in der Pressemitteilung der Gesellschaft für deutschen Sprache (GfdS) zum „Wort des Jahres“ an. An dieser Stelle sei auf die Überlegungen von Redakteur Ulrich Hecker verwiesen, der sich im Editorial des 134. Heftes der Zeitschrift des Grundschulverbandes mit dem Titel „Flüchtlingskinder – Herausforderungen und Chancen“ mit eben gewählter Begrifflichkeit im Titel kritisch auseinandersetzt. So stellt er sich die Frage, ob man den Begriff «Flüchtlingskinder» verwenden „oder doch lieber von «geflüchteten Kindern» oder «Kindern Geflüchteter» schreiben?“ (Hecker 2016, S. 1) solle. Viele würden laut Hecker hinter dem Begriff "Flüchtling" eine abwertende Ausdrucksform vermuten. Als Beleg würden Wörter wie „Wüstling, Schädling, Feigling [...] genannt“. Dem gegenüber verweist Hecker auf die lexikalische Gegenrede: „Liebling, Schützling, Säugling [...]“ - jeder finde unter den dreihundert Wörtern mit der Nachsilbe -ling etwas passendes. Inzwischen sei häufiger von «Geflüchteten» die Rede. Hecker überzeugen jedoch sprachliche Ersatzvorschläge nicht: „Flüchtlinge und Geflüchtete bedeuten nicht dasselbe. Auf griechischen Inseln und vor mazedonischen Grenzzäunen standen Tausende Flüchtlinge. Wird ihre Benennung als «Geflüchtete» dem Ernst, der Tragik und der Herausforderung ihrer Lage gerecht?“ Hecker spricht sich deutlich gegen eine fruchtlose Debatte um Begrifflichkeiten aus. Dringender „als ein «semantischer Stellvertreterkrieg» (Rolf Waldvogel)“ seien menschenwürdige Perspektiven und eine Pädagogik gegen Gewalt. In der Arbeit werden die Begriffe *Flüchtlingskinder*, *geflüchtete Kinder* und *Kinder mit Fluchterfahrung* synonym verwendet. Dabei sollen die Begriffe ebenso wie die Begrifflichkeit neu zugewanderte Kinder keinesfalls stigmatisieren oder

³ Im Bericht „Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten“ empfiehlt die Fachkommission Integrationsfähigkeit, den Begriff „Migrationshintergrund“ durch „Eingewanderte und ihre (direkten) Nachkommen“ zu ersetzen, um Stigmatisierung zu vermeiden. (tagesschau.de, 2021)

gar diskriminieren, sondern auf die besonderen Umstände verweisen, unter denen diese Kinder ins deutsche Schulsystem eintreten und besonderes pädagogisches Augenmerk erfordern.

Neben den Begriffen „Flüchtling“ und „Flüchtlingskind“ werden die Begriffe „neu zugewanderte Kinder“ und „Seiteneinsteiger:innen“ im aktuellen Diskurs durchaus kritisch beleuchtet. So verweist beispielsweise Khakpour (2016) in ihrer Forschung zu Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg auf die Perspektive Mecherils Migrationspädagogik, die in den Blick nimmt, „wie (machtvolle) Unterscheidungen in Wir und Nicht-Wir getroffen werden und welche Bildungsprozesse dadurch ermöglicht oder verhindert werden“ (Khakpour 2016, S. 151). Diese Unterscheidungspraxis berge die Gefahr der Stigmatisierung für Kinder und Jugendliche hinsichtlich der Festschreibung auf die Kategorie der Abweichung (Khakpour 2016, Mecheril & Shure, 2015). Bei der Verwendung der in der Arbeit gewählten Termini ist zu beachten, dass bewusst eine neue Heterogenitätsdimension eröffnet wird, die für adäquate pädagogische Aufmerksamkeit und Maßnahmen sinnvoll erscheint. Zu betonen ist, dass es sich bei den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern um „eine Gruppe mit besonderen Potentialen“ handelt – so auch der Titel des 16. Bandes Sprachvermittlungen von Benholz, Frank & Niederhaus (2016).

1.2 Anzahl neu zugewanderter Kinder

Weltweite Konflikte und die Zunahme innereuropäischer Migration, insbesondere seit der Eurokrise, führten seit 2009 bis 2015 zu einer stetig steigenden Zahl an asylsuchenden Menschen in Deutschland (Massumi et al. 2015).⁴ Im Jahr der „Flüchtlingskrise“ 2015 kamen ca. 1 Mio. Asylsuchende nach Deutschland (BAMF 2016, S. 10; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] 2016a, S. 1). Darunter auch viele schulpflichtige Kinder, deren Anzahl sowie die sich daraus ergebenden Bedarfe an Bildungsangeboten und Personal aufgrund der schwierigen Datenlage⁵ für das Jahr 2015 nur geschätzt werden kann (Inckemann & Lautenschlager 2018; Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2016, S. 192).

Die Studie vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen.“ (Massumi et al. 2015) setzt sich das Ziel, Informationen rund um die Beschulung neu zugewanderter Kinder in Deutschland zu systematisieren. Die Ergebnisse wurden im Jahr 2016 nochmals aktualisiert⁶. Nach den Daten von Massumi et al. 2015 und Dewitz et al. 2016 ist zu beobachten, dass die Zahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher

⁴ Stand 2009: Zuzug von 443.003 Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit nach Deutschland, 2014: 1.145.953 Zuzüge (Massumi et al. 2015, S. 8)

⁵ Daten liegen zu der EASY-Registrierung (Erstverteilung der Asylbegehrenden), den Asylanträgen sowie deren Entscheidungen vor. Die Verknüpfung der Daten ist schwierig und es liegen erhebliche Differenzen zwischen den jeweiligen Datensätzen, was durch Verzögerungen und Fehl- und Doppelregistrierungen besonders zwischen Juni 2015 und Januar 2016 begründet ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2016, S. 192).

⁶ Die Datengrundlage bilden Sonderauswertungen des statistischen Bundesamts sowie des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Gemäß dem Verständnis von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Mercator-Studie liegen der Erhebung folgende Kriterien zugrunde: „Das Alter von sechs Jahren bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs, die nicht-deutsche Staatsangehörigkeit und eine Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr“ (Massumi et al. 2015, S. 18). Die fehlende Berücksichtigung des Sprachstands im Deutschen, keine Information, ob ein tatsächlicher Schulbesuch vorliegt sowie die fehlende Information über mögliche Abwanderung, machen lediglich eine Annäherung an die definierte Gruppe möglich (Massumi et al. 2015).

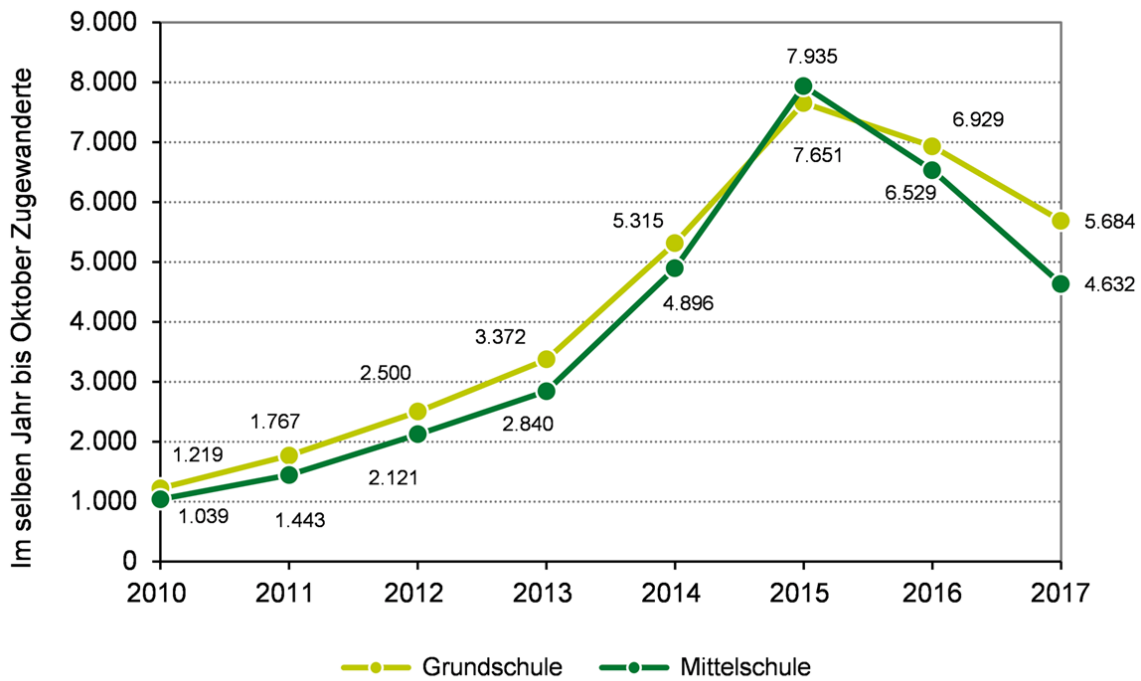
im Alter von 6-18 Jahren seit 1998 kontinuierlich sank. Nach einem Tiefstand von 22.207 Kindern im Jahr 2006 zeigte sich seit 2007 ein deutlicher Anstieg: „Die Anzahl der 6- bis 18-Jährigen hat sich von 49.315 im Jahr 2012 auf insgesamt 200.259 im Jahr 2015 mehr als vervierfacht. Allein zwischen 2014 und 2015 hat sich die Zahl mehr als verdoppelt“ (Dewitz et al. 2016, S. 10). Bundesweit sei der Anteil zugezogener Kinder und Jugendlicher im Verhältnis zur Gesamtheit der Gleichaltrigen seit 2010 gestiegen und habe sich von 2014 mit 1,02 % auf 2015 mit 2,03 % sogar verdoppelt. Je nach Bundesland liegt der Anteil zwischen 1,43 % in Brandenburg und 3,64 % im Saarland. Bayern liegt mit 1,98 % zwar knapp unter dem bundesweiten Durchschnitt, verzeichnet allerdings in absoluten Zahlen mit 31.127 nach Nordrhein-Westfalen den zweithöchsten Anteil an neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. „Zwar ist der Anteil in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen und hat sich im Vergleich zu 2014 verdoppelt. Angesichts der seit dem Frühjahr 2016 rückläufigen Zahlen von Zuzügen geflüchteter Menschen nach Deutschland ist für 2016 jedoch nicht davon auszugehen, dass sich dieser Trend fortsetzt“ (Dewitz et al. 2016, S. 12).

Setzt man die Daten der Altersverteilung von Kindern und Jugendlichen ins Verhältnis zu allen nach Deutschland zuziehenden Menschen, so lag der Anteil der 6- bis 18-Jährigen seit 1998 zwischen neun und elf Prozent. Im Jahr 2014 ist ein Anstieg auf rund 13, im Jahr 2015 ein Anstieg auf rund 17 Prozent zu verzeichnen (Dewitz et al. 2016, S. 15). Bei Betrachtung des Grundschulalters innerhalb der Gruppe zugezogener ausländischer Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener zwischen 0 und 25 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr im Jahr 2015 kann festgestellt werden, dass der Anteil der 6- bis 9-Jährigen insgesamt 8,89 % ausmacht, wobei die Verteilung auf die Altersstufen mit jeweils rund zwei Prozent gleichmäßig ist. In absoluten Zahlen liegt die Zahl der 6- bis 9-Jährigen bei 56.946 (eigene Berechnung nach Dewitz et al. 2016, S. 16). Legt man die weiter gefasste Begriffsdefinition „Kinder unter 10 Jahren mit Migrationshintergrund“ gemäß des Bildungsberichts 2016 zugrunde, so liege der Anteil an der altersgleichen Bevölkerung bei mehr als einem Drittel; in manchen Ballungszentren sogar bei mehr als der Hälfte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2016, S. 10). Schätzungen des Bildungsberichts 2016 zufolge liegt die Zahl der 6 bis unter 10-Jährigen sogar noch höher. Die Autoren gehen von einer Anzahl von 26.738 Asylanträgen in dieser Altersgruppe aus, was einem Anteil an allen Asylanträgen von 6,1% entspräche. Aufgrund fehlender Erhebung der Altersstruktur im EASY-Verfahren werden aus der Altersverteilung der Asylgeschäftsstatistik 2015 Hochrechnungen auf Erstregistrierte im EASY-System erstellt. Demnach läge die absolute Zahl von Kindern im Alter zwischen 6 und 9 Jahren bei 66.067. Da diese Zahl mit Unsicherheiten behaftet ist, werden zur Schätzung der tatsächlichen Bedarfe an schulischen Angeboten zwei Berechnungsvarianten herangezogen: Variante eins berücksichtigt 60 %, Variante zwei 80 % der hochgerechneten Zahlen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2016, S. 199f.). „Entsprechend den beiden Varianten würden in der Grundschule zwischen 39.600 und 52.900 Schülerinnen und Schüler mehr beschult werden“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2016, S. 200).

In Bayern kann für das Schuljahr 2013/14 festgehalten werden (Abb. 2), dass der Prozentsatz von Kindern mit Migrationshintergrund auf 20 % gestiegen ist. Darunter sind 10,6 % (8850 Kinder) in den letzten drei Jahren (2011-2013) neu zugewandert (ISB (Hrsg.) 2015, S. 214). Betrachtet man die Entwicklung der Zahlen an Schülerinnen und Schülern, die während des laufenden Kalenderjahres nach Bayern zugezogen sind und Stand 1. Oktober eine bayerische Grundschule besuchten, so hat sich die Zahl zwischen 2010 und 2015 mehr als versechsfacht. Die Spitze stellt das Jahr 2015 dar, in dem 15.600 Neuzugewanderte eine bayerische Grundschule besuchten, was einem Anteil von knapp 2 % an allen Grundschülerinnen und -

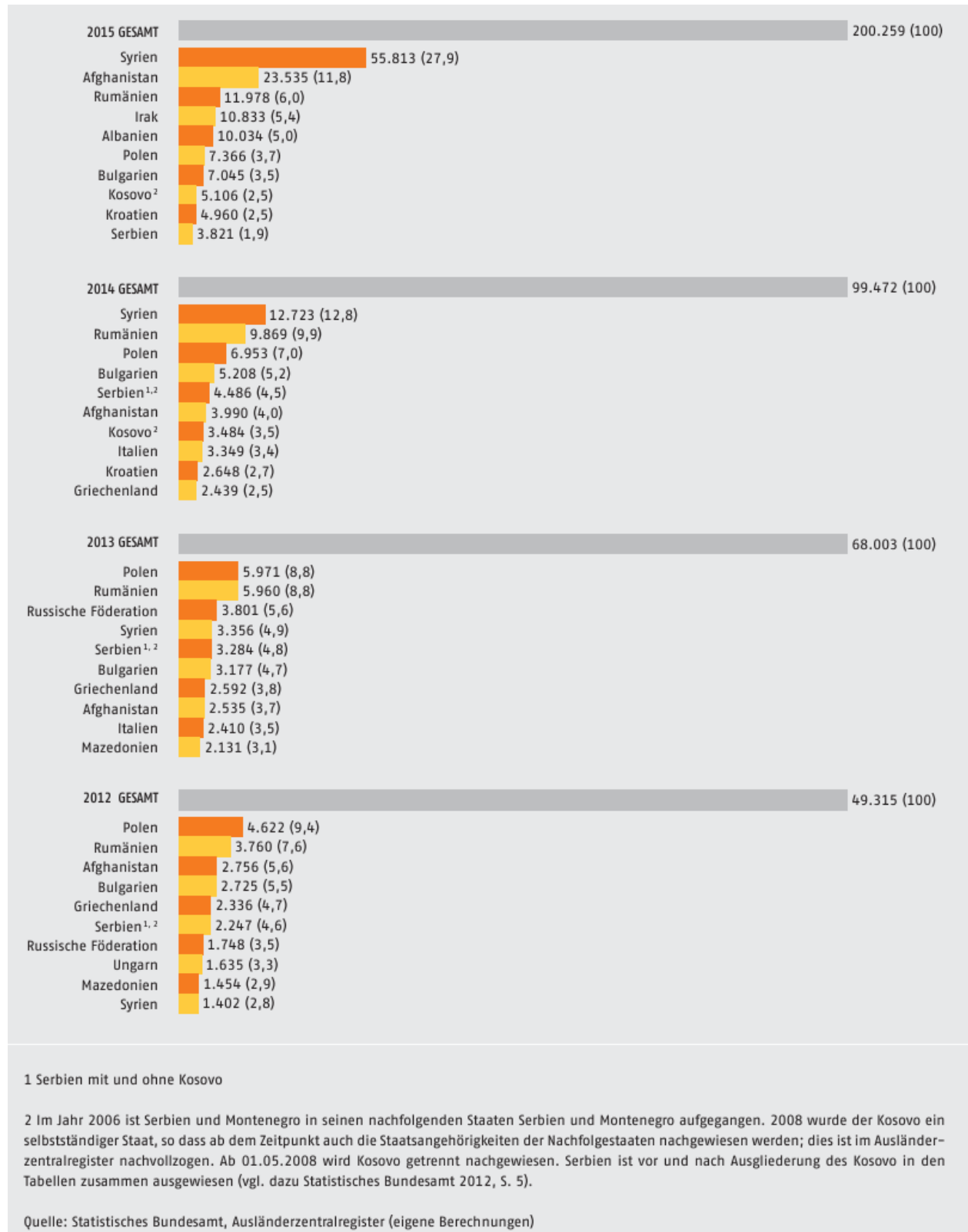
schülern entspricht. Danach sind die Zahlen rückläufig und liegen 2017 auf einem ähnlichen Niveau wie 2014 (ISB (Hrsg.) 2020).

Abbildung 2: Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an bayerischen Grund- und Mittelschulen, Quelle: Amtliche Schuldaten des Bayerischen Landesamtes für Statistik, Aus: https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/zahlenfakten/daten_neuzugewanderte/



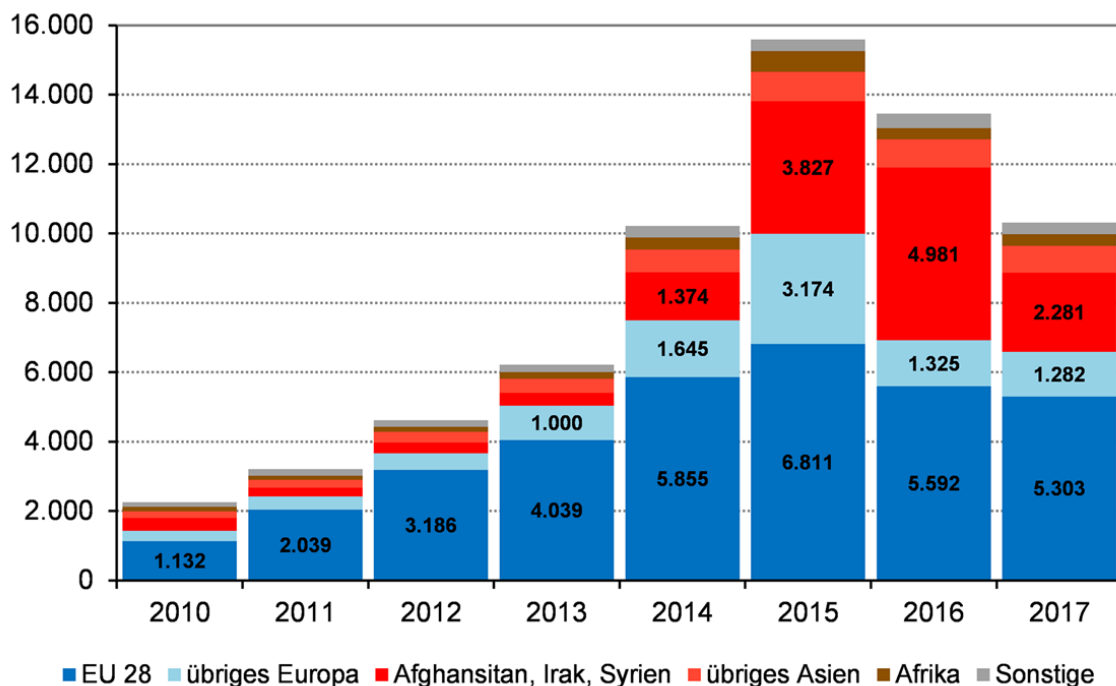
Hinsichtlich der Staatsangehörigkeit kam bis zum Jahr 2014 die Mehrheit an Kindern und Jugendlichen aus europäischen Ländern (ca. 60 Prozent der Zuzüge) (Massumi et al. 2015, S. 6; Dewitz et al. 2016, S. 18). Dieser Anteil hat sich im Jahr 2015 auf knapp 40 Prozent verringert und mehr als die Hälfte der zugezogenen Kinder und Jugendlichen verfügt über eine asiatische Staatsangehörigkeit (Dewitz et al. 2016, S. 18). Die meisten Kinder und Jugendlichen kommen seit 2014 aus dem Bürgerkriegsland Syrien (12,8 %). Deren Anteil hat sich im Jahr 2015 auf 27,9 % gegenüber dem Vorjahr verdoppelt, die absolute Zahl hat sich sogar mehr als vervierfacht, während sich 2012 Syrien noch an zehnter Stelle der Rangliste von Herkunftsländern befand (Abb. 3). Nach Syrien ist Afghanistan das häufigste Herkunftsländ der 6- bis 18-Jährigen. 23.535 Kinder und Jugendliche (11,8 %), und damit fast sechsmal so viele wie 2014, sind aus diesem Land 2015 nach Deutschland zugewandert. Betrachtet man lediglich die zehn häufigsten Herkunftsländer zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher, stellt man fest, dass alle in Asien und Europa liegen. Als EU-Staaten, aus denen die meisten Kinder und Jugendlichen zuziehen, sind Polen, Rumänien, Bulgarien und Serbien seit 2012 konstant vertreten.

Abbildung 3: „Die zehn häufigsten Herkunftsländer zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher zwischen 6 und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in den Jahren 2012 bis 2015 (Angaben in absoluten Zahlen, Prozent in Klammern). In dieser Abbildung finden sich jeweils nur die zehn Hauptherkunftsländer der in den jeweiligen Jahren zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen. Insgesamt ist jedoch ein Großteil der Staaten weltweit vertreten.“ Aus: Dewitz et al. 2016, S. 19



Ähnliche Entwicklungen lassen sich für die Herkunftsregionen neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler an bayerischen Grund- und Mittelschulen festhalten (vgl. Abb. 4). 2014 machten die EU-Mitgliedstaaten sowie das übrige Europa ca. zwei Drittel der Herkunftsstaaten aus. Die Zahl von Kindern aus den Ländern Afghanistan, Irak und Syrien lag bei 1.374. In den Jahren 2015 und 2016 stieg die Zahl von Kindern aus diesen Ländern stark an, wobei über die Hälfte der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in Bayern auch im Jahr 2016 aus dem EU-Ausland stammte.

Abbildung 4: Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an Grund- und Mittelschulen in den Schuljahren 2010/11 bis 2017/18 in Bayern nach Herkunftsregion, Aus: Amtliche Schuldaten des Bayerischen Landesamtes für Statistik, unter: https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/zahlenfakten/daten_neuzugewanderte/



Hinsichtlich der Asylanträge zeigt sich ein kontinuierlicher Anstieg in allen Altersgruppen der 0-25-Jährigen in Gesamtdeutschland (von 38.632 im Jahr 2012 auf 262.808 im Jahr 2015) (Dewitz et al. 2016, S. 20). Die Zahl der Asylanträge der 6-18-Jährigen im ersten Halbjahr 2016 liegt mit 97.698 sogar über dem Gesamtwert von 2015 (97.391) (Dewitz et al. 2016, S. 20). „Die gestiegenen Zahlen der Asylanträge ändern auch die Gesamtrationen der Zuwanderung, so dass im Jahr 2015 von einem höheren Anteil Geflüchteter an allen zugezogenen Kindern und Jugendlichen auszugehen ist als in den vorherigen Jahren“ (Dewitz et al. 2016, S. 20).

Zusammenfassend lassen sich unter Berücksichtigung des Königsteiner Schlüssels⁷ für das Jahr 2015 folgende Schätzungen zur Verteilung von Kindern mit Fluchterfahrung im Grundschulalter gemäß der Zahlen aus dem Bildungsbericht 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.)) aufstellen: Vermutlich kamen zwischen 5.940 und 7.935

⁷ „Der Königsteiner Schlüssel stellt einen Verteilungsschlüssel zwischen den Ländern dar. Er berücksichtigt Steueraufkommen und Bevölkerungszahl der Länder und wird jährlich ermittelt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2016, S. 192). Demnach verpflichtet sich Bayern auf die Aufnahme von rund 15 % der Geflüchteten, auf den Regierungsbezirk Oberbayern entfallen davon rund 36 % und auf die Stadt München wiederum rund 32 % (DVAsyl 2016, § 3 Quoten).

Kinder im Grundschulalter nach Bayern, die im Jahr 2015 als Flüchtlinge nach Deutschland eingereist waren. Davon kamen vermutlich 2.138 und 2.857 Kinder nach Oberbayern. In der Stadt München müssten zwischen 684 und 914 Kinder im Grundschulalter aufgenommen worden sein. Die Gesamtzahl neu zugewandelter Kinder nach München könnte allerdings größer sein, da es auch andere Gründe für eine Zuwanderung nach Deutschland geben kann, die bei diesen Schätzungen nicht berücksichtigt werden (Dewitz et al. 2016, S. 10ff).

1.3 Das Recht auf Bildung und dessen schulorganisatorische Umsetzung

Recht auf Bildung & Schulpflicht

Das Recht auf Bildung gilt als grundlegendes und universelles Recht, das 1948 erstmals in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (§ 1 Art. 26) formuliert wurde. Es ist in verschiedenen Abkommen und Erklärungen, wie beispielsweise der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 verankert (Art. 28), die von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet und ratifiziert wurden. Die Bundesrepublik verpflichtet sich damit dazu, allen in Deutschland lebenden Personen, das Recht auf Bildung zu gewährleisten und zu ermöglichen (Massumi et al. 2015; Otto et al. 2016).

Ergänzend gelten für einen Teil der neu zugewanderten Kinder, den Flüchtlingskindern, darüber hinaus weitere Abkommen. Zum einen heißt es in Artikel 22 der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951, dass „die vertragsschließenden Staaten [...] den Flüchtlingen dieselbe Behandlung wie ihren Staatsangehörigen hinsichtlich des Unterrichts in Volksschulen gewähren“ (UNHCR 1951, S. 11). Des Weiteren verlangt das allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (Antidiskriminierungsstelle des Bundes; 2006/2013) „die Gleichberechtigung aller Menschen im Sinne eines umfassenden Diskriminierungsschutzes“ (Otto et al. 2016, S. 12) auch in Hinblick auf das Recht auf Bildung. Auf Ebene der europäischen Union wird zudem das Recht auf Bildung in der Aufnahmerichtlinie spezifiziert: „Der Zugang zum Bildungssystem darf nicht um mehr als drei Monate, nachdem ein Antrag auf internationalen Schutz [...] gestellt wurde, verzögert werden“ (Richtlinie 2013/33/EU, S. 180/96). In Deutschland gilt somit für alle Kinder aus Dritt- und EU-Staaten die uneingeschränkte Schulpflicht (Dewitz & Massumi 2015).

Allerdings gibt es keine bundeseinheitlichen Regelungen, da das Schulrecht dem Landesrecht obliegt. Der Zeitpunkt, ab wann junge Geflüchtete nach ihrer Einreise nach Deutschland schulpflichtig sind, ist somit von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich (Gröbl et al. 2016, Massumi et al. 2015). „Etwa die Hälfte der Bundesländer hat für Geflüchtete keine besonderen Regelungen erlassen. Es gelten daher die allgemeinen Regelungen, bei denen die Schulpflicht in der Regel an Wohnsitz und/oder gewöhnlichen Aufenthalt im jeweiligen Bundesland geknüpft ist, so etwa in Schleswig-Holstein, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern“ (Gröbl et al. 2016, S. 44). Neu zugewanderte Kinder unterliegen also oftmals nicht automatisch der Schulpflicht, sondern müssen für den Schulbesuch gewisse Voraussetzungen erfüllen, wie beispielsweise die Zuweisung zu einer Gemeinde/einem Landkreis oder eine bestimmte Aufenthaltsdauer in Deutschland. Somit können bis zum tatsächlichen Schulbesuch mehrere Wochen bis Monate vergehen - je nach Bearbeitungsdauer des Verfahrens (Massumi et al. 2015, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2016). Trotz des geltenden Schulbesuchsrechts in dieser Zeit seien die Kinder oftmals gänzlich vom Schulbesuch ausgeschlossen (Dewitz & Massumi 2015), was in Widerspruch zum Recht auf Bildung und der Verankerung in der UN-Kinderrechtskonvention steht und weitere Problematiken nach sich zieht: „In dieser Zeit ist ein Kind [...] von schulischer Bildung ausgeschlossen. Angesichts der

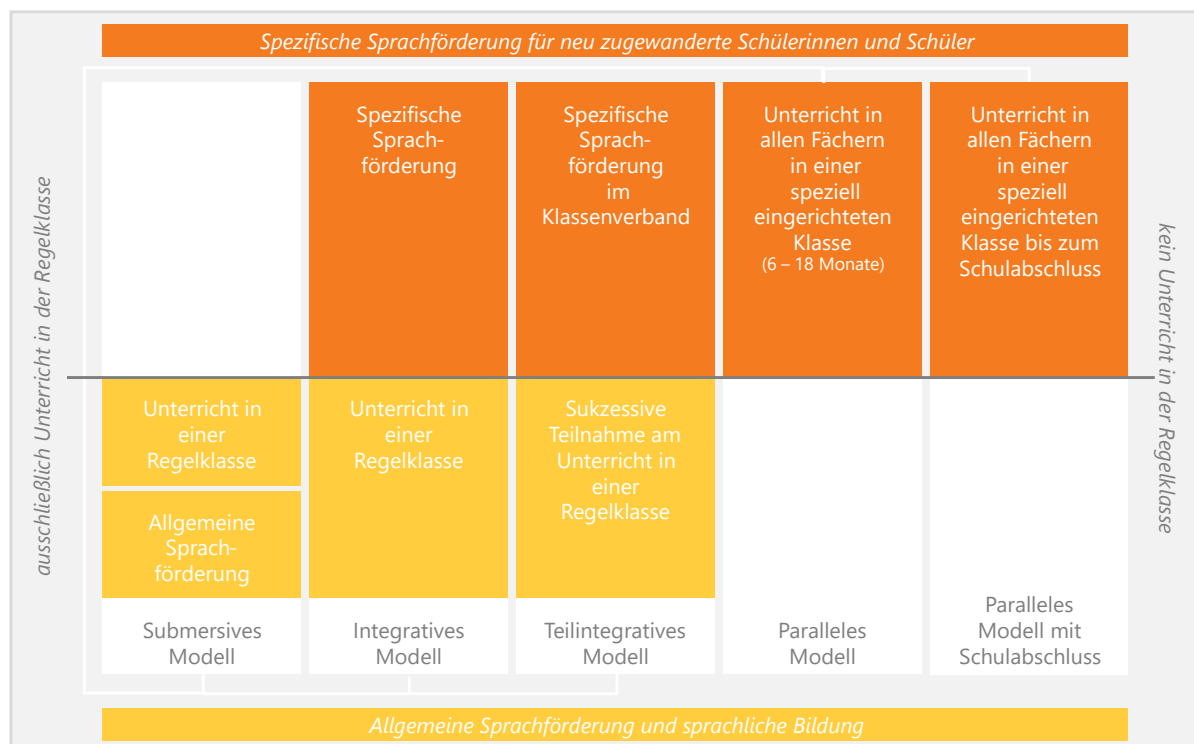
zusätzliche Zeit, die für das Deutschlernen eingerechnet werden muss, wird das fachliche Lernen weiter aufgeschoben. Insbesondere bei Flüchtlingen werden Bildungsprozesse durch komplizierte und langwierige Wanderungsprozesse zeitweise unterbrochen“ (Massumi et al. 2015, S. 61).

Bayern zählt zu den Ländern, in denen die Schulpflicht für neu zugewanderte Kinder explizit geregelt ist. Hier heißt es in Art. 35 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, dass Kinder, die selbst, oder einer seiner Erziehungsberechtigten, entweder über eine 1) Aufenthaltsgestattung nach dem Asylgesetz (AsylG), eine 2) Aufenthaltserlaubnis (nach § 23 Abs. 1 oder § 24 des Aufenthaltsgesetz (AufenthG) wegen des Krieges in seinem Heimatland oder nach § 25 Abs. 4 Satz 1 oder Abs. 5 AufenthG) oder eine 3) Duldung (nach § 60a AufenthG) verfügten, der Schulpflicht unterlägen, wobei in den ersten beiden Fällen die Schulpflicht nach drei Monaten nach Zuzug aus dem Ausland beginnen würde. Auch ausreisepflichtige Personen seien schulpflichtig, sofern eine Abschiebeandrohung nicht mehr oder noch nicht vollziehbar sei (BayEUG, Art. 35).

Schulorganisatorische Modelle

In Zusammenhang mit der Schulpflicht und deren länderspezifischen, teils rechtlich komplex geregelten, Umsetzung ergibt sich zudem die Frage, wie bei Einsetzen der Schulpflicht neu zugewanderte Kinder ins Schulsystem eingebunden werden. Massumi et al. (2015) entwickelten aus ihrer Länderabfrage deskriptive Modelle, um die schulischen Organisationsformen zu systematisieren. Die unterschiedlichen Modelle sind im Dimensionsbereich verortet, der durch zwei Achsen aufgespannt wird: Die x-Achse bezeichnet die Unterrichtsform von ausschließlichem Unterricht in der Regelklasse – völliger Integration – hin zu gar keinem Unterricht in der Regelklasse – völlige Exklusion neu Zugewanderter; auf der y-Achse wird der Grad von allgemeiner Sprachförderung und sprachlicher Bildung hin zu spezifischen Sprachförderangeboten für neu zugewanderte Schüler:innen abgebildet (Abb. 5).

Abbildung 5: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, aus: Massumi & Dewitz 2015, S. 45; nachgezeichnet



Submersives Modell: Der Unterricht neu zugewanderter Schüler:innen erfolgt ausschließlich in Regelklassen, wobei lediglich allgemeine Sprachfördermaßnahmen innerhalb der Schule zum Tragen kommen. Es erfolgt keine äußere Differenzierung; Rückschlüsse auf innere Differenzierungsmaßnahmen lassen sich aus der Studie von Massumi et al. (2015) nicht ableiten. Dieses Modell ist in den Ländern vor allem zu Beginn der Grundschulzeit vertreten, da sich Schulanfänger:innen zwar hinsichtlich der gesprochenen Sprache unterscheiden, größtenteils aber alle Lernanfänger:innen in der geschriebenen Sprache sind (Massumi et al. 2015, S. 46).

Integratives Modell: Der Unterricht neu zugewanderter Schüler:innen erfolgt in Regelklassen, wobei zusätzlich spezifische Sprachfördermaßnahmen stattfinden: entweder Sprachförderung für alle Schüler:innen mit Sprachförderbedarf, oder Sprachfördermaßnahmen für alle Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Die Anzahl der Förderstunden ist zum Teil in Verwaltungsschriften der Bundesländer geregelt und variiert demnach je nach schulischem Angebot (Massumi et al. 2015, S. 46).

Teilintegratives Modell: Der Unterricht neu zugewanderter Schüler:innen erfolgt in speziell eingerichteten Klassen, wobei eine sukzessive Teilnahme am Regelunterricht erfolgt. Die Stundenzahl für Regel- bzw. parallelen Unterricht variiert je nach Ländervorgabe (Massumi et al. 2015, S. 46).

Paralleles Modell: Der Unterricht neu zugewanderter Schüler:innen erfolgt ausschließlich in speziell eingerichteten Klassen, wobei die Dauer von 6-18 Monaten je nach Bundesland variiert.

Paralleles Modell mit Schulabschluss: Der Unterricht erfolgt in einer speziell eingerichteten Klasse, in der ein Schulabschluss erworben werden kann.

Die Autor:innen der Studie verweisen darauf, dass es sich bei den Modellen nicht um klar abgrenzbare Formen handle, sondern auch Zwischenformen möglich seien. Zudem wurden mehrsprachige, bilinguale Modelle und herkunftssprachlicher Unterricht aufgrund ihrer kleinen Anzahl und wenig systematischen und flächendeckenden Umsetzung nicht berücksichtigt (Massumi et al. 2015, S. 44). Auch lasse die Betrachtung der Modelle keine Rückschlüsse auf deren Qualität zu, weshalb keine Empfehlung oder gar Wertung abgeleitet werden könne (Massumi et al. 2015, S. 62). Das Ziel aller Modelle sei die Integration in den Regelunterricht, wobei Ausgestaltung und Tempo je nach Bundesland abweiche (Karakaşoğlu & Vogel 2017, S. 14).

Auch die Fördermaßnahmen des bayerischen Schulsystems können in das Modell von Massumi et al. (2015) eingeordnet werden. Bis zum Schuljahr 2018/19⁸ wurden an bayerischen Schulen neu zugewanderte Schüler:innen durch folgende Maßnahmen ins Schulsystem integriert (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.) 2015, S. 210):

Vorkurs Deutsch 240: Kinder mit Migrationshintergrund im Vorschulalter haben die Möglichkeit, an 240 Förderstunden durch den/die Erzieher:in und die Lehrkraft teilzunehmen. Zwar betrachten Massumi et al. die schulischen Maßnahmen, bezogen auf die Kindergartengruppe kann diese Form dem integrativen Modell zugeordnet werden.

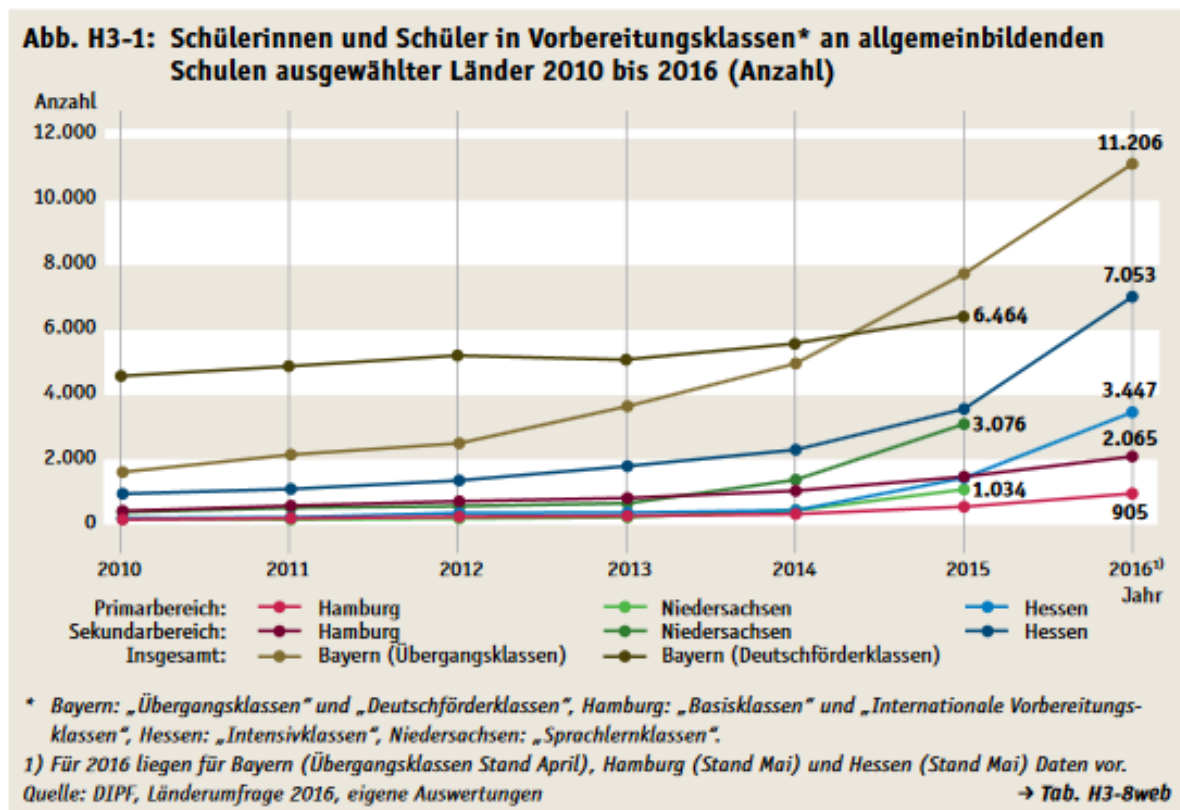
⁸ In seiner Regierungserklärung vom 18.4.2018 hat Bayerns Ministerpräsident Dr. Söder in Aussicht gestellt, dass „aus den bisherigen Übergangsklassen Deutschklassen für den ganzen Tag [gemacht werden]“, die neben intensiver Sprachförderung auch Wertekundeunterricht geben sollen. Im Zuge der Weiterentwicklung der Ü-Klassen wurden die Maßnahmen Deutschförderkurs und Deutschförderklasse unter DeutschPLUS zusammengefasst (KM 2018).

Deutschförderkurse: Können ebenfalls dem integrativen Modell zugeordnet werden und finden an vielen Grundschulen im Umfang von bis zu fünf Wochenstunden in Ergänzung zum regulären Deutschunterricht statt.

Deutschförderklassen: Schüler:innen werden in ausgewählten Fächern in der Deutschförderklasse getrennt von ihrer Stammklasse bis zu zwei Jahre unterrichtet. Die übrigen Fächer werden gemeinsam mit der Stammklasse zum Ziel der Integration besucht.

Übergangsklassen (Ü-Klassen): „Übergangsklassen werden für die Schüler:innen eingerichtet, die erst zu Beginn oder während des Schuljahres ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland/Bayern kommen. Sie stehen schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen [...] zur Verfügung“ (BLLV 2015, S. 10). Die Schüler:innen werden von der Schulleitung der zu besuchenden Sprengelschule einer Übergangsklasse, die auch außerhalb des Schulsprengels liegen kann, zugewiesen (§ 29 Abs. 1 der Schulordnung für die Grundschulen in Bayern – GrSO –, § 38 Abs. 1 der Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern – MSO –) (ISB 5/2014, S. 6). Die Kinder bleiben bis zum Erwerb der nötigen Sprachkompetenz, allerdings maximal zwei volle Schuljahre (Obergrenze 18. Lebensjahr), in einer Ü-Klasse. Üblicherweise erfolgt nach zwei Schuljahren der Wechsel in eine Regelklasse, der Wechsel ist aber probeweise jederzeit möglich. Grundlage für den Unterricht ist der Lehrplan DaZ. Die Schüleranzahl von maximal 21 Schülerinnen und Schülern wird allerdings oftmals nicht eingehalten (Stichtag erster Schultag). Für die Jahrgangsstufen 2-4 gibt es die Ü1 für das 1. Sprachlernjahr sowie die Ü3 für das 2. Sprachlernjahr (für die Jahrgangsstufen 5-7 Ü5 und Ü7, 8-9 Ü8 und Ü9).

Abbildung 6: Schüler:innen in Vorbereitungsklassen 2010-2016, aus: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld, S. 187



In Abbildung 6 wird erkennbar, dass das Angebot an Vorbereitungsklassen⁹ zwischen 2010 und 2016 teilweise um mehr als das 20-fache ausgebaut wurde (EU-Binnenwanderung und vermehrte Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden). In Bayern stieg nach Angaben des Bildungsberichts 2016 die Zahl der Schüler:innen in Übergangsklassen und Deutschförderklassen zusammen auf 11.206 im Jahr 2016. Ministerialrätin Dr. Gisela Stückl legte im Rahmen der bayerischen Konferenz für Grundschulpädagogik und Didaktik am 20.02.2018 in Bamberg folgende Zahlen vor: Die Zahl der Übergangsklassen in Grund- und Mittelschulen sei von 471 Klassen zum 1.8.15 auf 658 Klassen Mitte Juli angewachsen. Das bedeute ein Plus von 5.399 Schüler:innen während des Schuljahres. Die Regelklassen in Grund- und Mittelschulen verzeichneten Mitte Juli 2016 einen Zuwachs von +9.552 Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Im Schuljahr 2016/17 blieb das Niveau der Zahlen konstant hoch. So besuchten 11.520 Schüler:innen Mitte Juli 2017 eine Übergangsklasse (Ü-Klassen gesamt: 701), wobei lediglich 772 Schüler:innen während des Schuljahres hinzugekommen seien. Für das darauffolgende Schuljahr 2017/18 sei ein Rückgang der Zahlen ersichtlich: 9.607 Schülerinnen in 599 Übergangsklassen (Stand 15.1.2018). In München wurde das Angebot an Übergangsklassen im Schuljahr 2016/17 auf 76 Klassen an Mittelschulen und 34 Klassen in Grundschulen ausgeweitet (zum Vergleich waren es im Schuljahr 2010/11 noch 28 bzw. 17 Klassen, im Schuljahr 14/15 bereits 26 bzw. 56 Klassen) (Staatliches Schulamt der Landeshauptstadt München 2017, S. 14). Massumi et al. (2015) verweisen darauf, dass insbesondere in Ballungsgebieten parallele Modelle zu finden seien. Hingegen in ländlichen Regionen seien aufgrund geringer neu zugewanderter Schüler:innenzahlen und damit potenziell hohen Fahrtzeiten, submersive oder integrative Modelle an wohnartnahen Schulen praktikabler.

Kritische Auseinandersetzung und Forschung zu den Modellen

Allerdings führte insbesondere der Anstieg an Vorbereitungsklassen als die schulorganisatorische Antwort auf gestiegene Zuwanderungszahlen zu Kritik aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und Ablehnung des Modells (z.B. Röhner & Henrichwark 2017, Voges 2016, Karakayalı et al. 2016). So sei eine „exklusive Beschulung von Kindern [...] in Vorbereitungsklassen [...] mit einer inklusiven Schule nicht zu vereinbaren“ (Voges 2016, S. 10). Röhner & Henrichwark sehen Vorbereitungsklassen als „institutionelles Othering“ (Röhner & Henrichwark 2017, S. 10). Neu zugewanderte Kinder würden als nicht-zugehörig positioniert. In ihrer Studie versucht Röhner herauszufinden, aus welchen Gründen welche Organisationsform von Schulleiter:innen gewählt wird. Sie konnte verschiedene Argumentationsstränge identifizieren – von „Separation als Schutzraum“ und dem „Unterricht als Beziehungsarbeit“ der wegen der Fluktuation nur in separaten Klassen möglich sei bis hin zu „Heterogenität als Normalität“ in der Argumentation von Schulleiter:innen inklusiver Grundschulen (Röhner & Henrichwark 2017, S. 10-11). In die gleiche Richtung weist auch die kritische Auseinandersetzung mit den Sprachlernklassen von Johanna Elle. Sie kritisiert, wie die Entscheidung für oder gegen den Besuch einer Sprachlernklasse getroffen wird. So sei eher „organisatorisches Kalkül“ (Czock 1986, S. 4) und nicht die tatsächlichen Bedürfnisse der Schüler_innen maßgeblich für die Einteilung (Elle 2016, S. 220). Die Ambivalenzen und Spannungsfelder würden sich im Kontext von Sprachlernklassen insofern ergeben, als

⁹ Allgemein werden parallele Angebote als „Vorbereitungsklassen“ bezeichnet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2016, S. 188). In Bayern wurde der Terminus „Übergangsklassen“ für das parallele Modell gewählt. Deutschlandweit gibt es je nach Bundesland verschiedene Bezeichnungen: Seiteneinsteigerklasse, Auffangklasse, Vorbereitungsklasse, Intensivklasse, Willkommensklasse usw. (Röhner & Henrichwark 2017)

„rassistische Ausschlüsse, im Rahmen der Einteilung in Regel- oder Sprachlernklasse, anhand von rationalen Kriterien hierarchisiert und legitimiert werden und sich so segregierende Praktiken ohne explizite rassistische Rhetorik in der Institution Schule vollziehen“ (Elle 2016, S. 222). Schule könne „als legales Instrument zur Fokussierung von Integration verstanden werden, in der gleichermaßen strukturelle Diskriminierung wirksam wird“ (Elle 2016, S. 222). Elle kommt zu dem Schluss, dass heutige Separationstendenzen zwar durchlässiger und flexibler erschienen, allerdings weniger offensichtlich seien.

Zum besseren Verständnis dieser Argumentationslinien ist eine Einordnung in die Geschichte der separierenden Klassen sinnvoll. So fassten die in den 60-er Jahren herausgebildeten Ausländerklassen Schüler:innen einer Nationalität oder Herkunftssprache zu homogenen Gruppen zusammen mit dem Ziel der Rückführung ins Herkunftsland. Da sich die politische Strategie davon abgekehrt hatte, wurden diese Klassen in den Bundesländern bereits vor Jahrzehnten abgeschafft. Inzwischen würden alle schulorganisatorischen Modelle auf die schnellstmögliche Integration abzielen, wobei die Umsetzung den Rahmenvorgaben der Länder obliege (Massumi et al. 2015, S. 44). Dass es somit aufgrund fehlender rechtlicher Vorgaben große Unterschiede und auch Missstände bei der Zuweisung und der Umsetzung der Vorbereitungsklassen gibt, ist evidenzbasiert. So konnten Karakayalı et al. 2016 in einer Studie zu den Berliner Willkommensklassen zusammenfassend feststellen, dass:

- 1) die Klasseneinteilung durch hohe Fluktuation und Schulwechsel gekennzeichnet sei. Eine regelmäßige Dokumentation des Lernstandes fehle sowie gemeinsamer Unterricht sehr willkürlich statfinde und die Willkommensklassen im Schulalltag und räumlich ausgeschlossen würden sowie eine höhere Arbeitsbelastung in Willkommensklassen zu verzeichnen sei.
- 2) sich in Bezug auf den Gegenstand des Unterrichts Lehrkräfte eigene Materialsammlungen anlegen würden. "Es besteht also weitgehende Unklarheit darüber, was die Kinder wie und mit welchem Material lernen sollen und es hängt allein von der Lehrkraft ab, was gelehrt wird" (Karakayalı et al. 2016, S. 5).
- 3) es zum Übergang in die Regelklassen keine Vorgaben hinsichtlich der benötigten Kompetenzen für einen Wechsel gebe. Meist liege die Entscheidung rein in Händen der Lehrkräfte, die sich häufig mit selbst erstellten Tests behelfen würden.
- 4) sich die Lehrkräfte selbst als motiviert, empathisch und engagiert einsetzen würden, wobei mangelnde Fortbildungen und personelle Unterstützung problematisch seien.

Von einem „Comeback einer Organisationsform“ mit Verweis auf die Ausländerklassen zu sprechen (Brüggemann & Nikolai 2016), greift dabei zu kurz. Massumi et al. weisen zudem ausdrücklich darauf hin, „dass auf Grundlage der [...] Ergebnisse keine Wertung der Modelle oder eine seriöse Empfehlung für oder gegen ein bestimmtes Modell gegeben werden kann“ (Massumi et al. 2015, S. 62). Darüber hinaus kämen mit Blick auf den Schulerfolg der Schüler:innen weitere Faktoren hinzu, die über die schulorganisatorische Ebene hinausgehen würden: Qualität und Gestaltung des Unterrichts, Ressourcen der Schulen, Zusammensetzung der Schülerschaft (Dewitz 2016, S. 29).

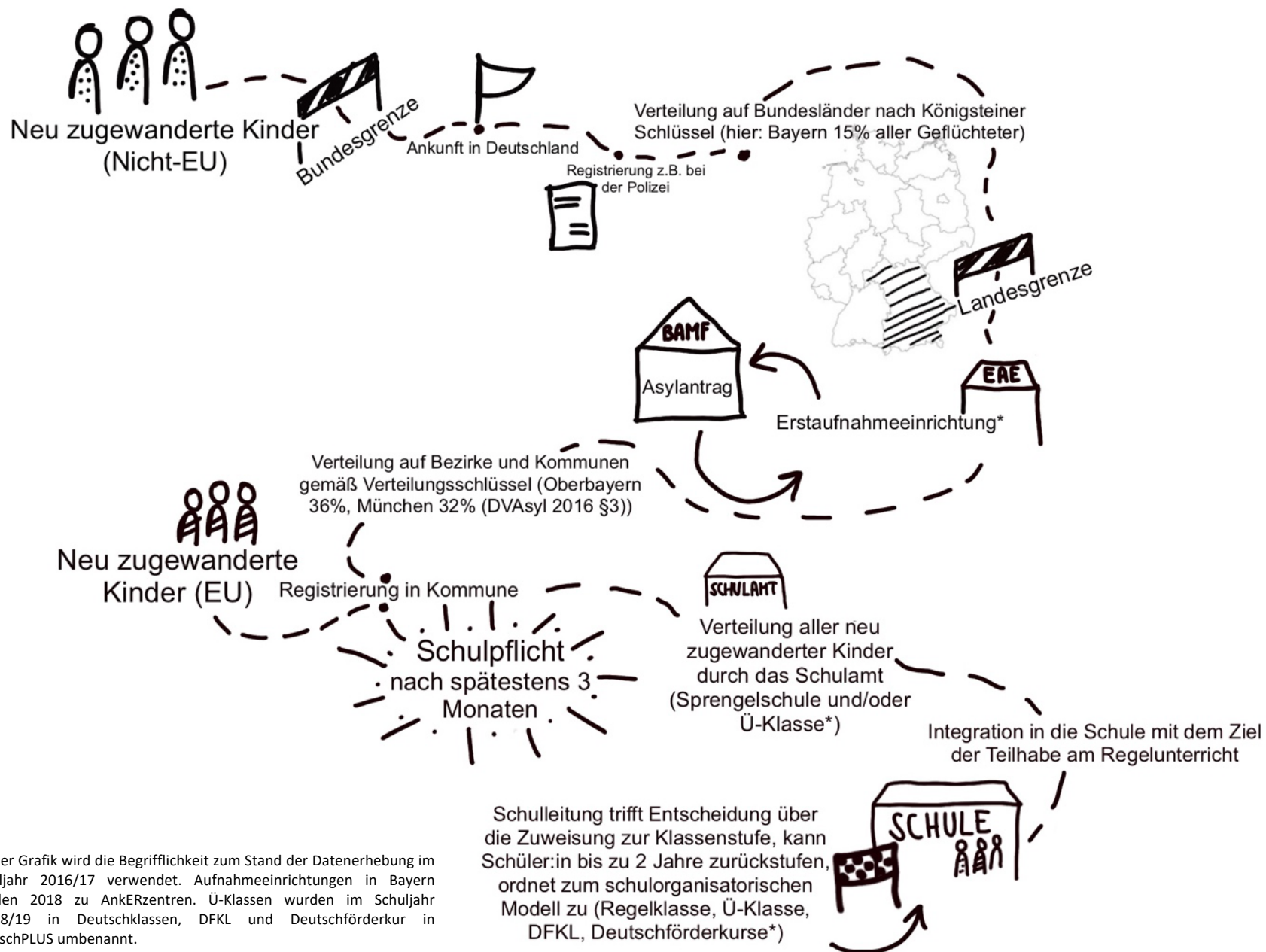
So betonen El-Mafaalani & Massumi (2019) die dringende Notwendigkeit, dass „die Verantwortung für den Erwerb der deutschen Bildungs- und Fachsprache nicht ausschließlich auf vorbereitende Maßnahmen in speziell eingerichteten Lerngruppen oder Klassen liegen darf, sondern im Sinne einer migrationssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung auch der Unterricht in Regelklassen sowohl sprachsensibel als auch mehrsprachig gestaltet werden und die Verzahnung von sprachlichem und fachlichen Lernen erfolgen sollte“ (El-Mafaalani & Massumi 2019, S. 16).

Auch wenn im empirischen Vergleich von Ganztags- und Halbtagschulen keine Aussage über kausale Effekte auf soziale Integration und Sprachentwicklung im Deutschen möglich sei (Reinders et al. 2011), sei an dieser Stelle auch auf das Potenzial des Ganztages hinsichtlich der Integration neu zugewanderter Schüler:innen hingewiesen. So würden Ganztags(grund-)schulen bezüglich der Verankerung kultureller Bildung, Einbindung der Eltern in den Schulalltag, erweiterte Lernmöglichkeiten, veränderte Zeitressourcen sowie veränderte Personalstruktur eine Chance zur Integration darstellen (KMK 2009; Otto et al. 2016). Auch können Best-Practice-Strukturen, wie sie vom LISUM 2017 in einem Fachbrief vorgestellt werden, wegweisend sein. Hier werden Schulen vorgestellt, die mit einer weitgehenden Partizipation von Anfang an arbeiten, indem sie den Regelunterricht für Schüler:innen der Willkommensklassen öffnen und den Übergang in enger Kooperation im pädagogischen Team gestalten (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2017)). Ähnliches kann man mit Blick auf klassische Einwanderungsländer wie Kanada feststellen. Eine frühe Einbindung von neu zugewanderten Schüler:innen mit zusätzlicher Sprachförderung in den Regelunterricht sowie eine zusätzliche „English as a Second Language“-Kraft, die den Übergang begleitet, sind hier konstitutiv. Zudem gebe es Integrationshelfer:innen an Schulen, die den Familien zur Seite stünden (Voges 2016).

Zusammenfassung: Der Weg vom neu zugewanderten Kind zum/zur neu zugewanderten Grundschüler:in

Zusammengefasst ist der Weg vom neu zugewanderten Kind zum/zur neu zugewanderten Grundschüler:in in Anlehnung an Otto, Migas, Austermann & Bos (2016, S. 13) in nachfolgender Grafik (Abb. 7) skizziert. Die Grafik wurde ergänzt durch Informationen des ISB und der Regierung von Oberbayern und für Bayern (ursprünglich NRW) adaptiert.

Abbildung 7: Der Weg vom neu zugewanderten Kind zum/zur neu zugewanderten Grundschüler:in



*In der Grafik wird die Begrifflichkeit zum Stand der Datenerhebung im Schuljahr 2016/17 verwendet. Aufnahmeeinrichtungen in Bayern wurden 2018 zu Ankerzentren. Ü-Klassen wurden im Schuljahr 20018/19 in Deutschklassen, DFKL und Deutschförderkur in DeutschPLUS umbenannt.

1.4 Sprache und Schrift als Schlüssel gelingender Bildungsbiografien

Die schulorganisatorischen Modelle betonen ein zentrales Merkmal der Integration neu zugewanderter Kinder in die Schule: die sprachliche Förderung. Sprache und damit verbunden die sprachliche Förderung wird oftmals als Schlüssel zur Integration und Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft beschrieben (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. & Blossfeld 2016; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008, Schneider et al. 2012).

Vor allem gilt Sprache als Schlüsselkompetenz zur Bildungsteilhabe und für gelingende Bildungsbiografien (Gogolin et al. 2003; Baumann & Becker-Mrotzek 2014). So zeigen auch große Schulleistungsuntersuchungen wie PISA und IGLU die Bedeutung der Lesekompetenz im Deutschen für schulischen Erfolg allgemein von zugewanderten Kindern (Prenzel et al. 2013).

Studien- und kohortenübergreifend¹⁰ zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund doppelt benachteiligt sind: Schlechtere Leistungen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften zeigen nicht nur Schüler, deren Eltern aus dem Ausland zugewandert sind, unabhängig ihres sozialen Hintergrundes. Auch Schüler, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss aufweisen und wenige Bücher besitzen, und Schüler aus Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status weisen geringere Kompetenzwerte auf als ihre Mitschüler. Soziale Herkunft und Migrationshintergrund sind also beides statistisch bedeutsame Faktoren, die Kompetenzunterschiede in der Grundschule erklären. (Lokhande 2016, S. 19)

Kompetenzunterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund seien vor allem durch soziale Herkunft, weniger durch den Migrationshintergrund zu erklären. Auch sei zu berücksichtigen, dass der Anteil von Personen aus armutsgefährdeten und bildungsfernen Familien unter Zuwandern und Zuwanderinnen höher sei, als bei der Mehrheitsbevölkerung (Lokhande 2016). Um Ungleichheiten im Bildungssystem weiter oder überhaupt abzubauen (vgl. dazu Sigel & Knoll 2019)¹¹, sei ein frühzeitiger Ausgleich insbesondere für Fähigkeiten im Umgang mit der deutschen Sprache nötig. Sprachfördermaßnahmen sollten über Bildungsetappen hinweg abgestimmt und fortgeführt werden (Lokhande 2016).

Wenn auch der Zusammenhang von Bildungserfolg und sprachlicher Kompetenz nicht hinreichend empirisch geklärt ist (Gamper & Wisniewski 2021, CfP „Sprache als Schlüssel – wozu? Bildungserfolg im Fokus), so lässt sich mit Blick auf die Funktion von Sprache festhalten, dass deren Bedeutung für die Teilhabe am Bildungssystem nicht abzusprechen ist.

Sprache ist Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis und Mittel zwischenmenschlicher Verständigung. Sie hat eine grundlegende Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. Die Beherrschung der Bildungssprache ist Grundlage für den Schulerfolg eines Kindes, denn Sprache ist in allen Fächern Mittel der Kommunikation und des Erwerbs fachlichen Wissens. (Kultusministerkonferenz 2015, S. 12–13)

¹⁰ In der Expertise des SVR-Forschungsbereichs im Auftrag der Stiftung Mercator wurden die Ergebnisse von 53 Studien berücksichtigt. Für den Grundschulbereich u.a.: BIKS 3-10, IQB-Ländervergleich, TIMSS und IGLU.

¹¹ Sigel & Knoll 2019 vergleichen die IGLU-Ergebnisse 2001 mit 2016 und kommen zu dem Schluss, dass eine Verringerung zuwanderungsbezogener Disparitäten in den letzten 15 Jahren nicht gelungen sei. Sie sehen Handlungsbedarf vor allem in Hinblick auf Effizienz von Fördermaßnahmen und die Umsetzung förderdiagnostischer Standards.

Sprachliche Förderung, insbesondere für neu zugewanderte Kinder, ist deshalb unabdingbar.

Bevor verschiedene Begrifflichkeiten rund um sprachliche und schriftsprachliche Förderung geklärt werden, wird zunächst der besondere Erwerbsgegenstand Sprache (Was?) aus funktionaler Sicht¹² in den Blick genommen. Der Sprach- und Schriftspracherwerb (Wie?) aus linguistischer Perspektive wird in Kapitel fünf beschrieben.

1.4.1 Erwerbsgegenstand Sprache: Was versteht man unter Sprache und Schrift?

Sprache unterscheidet sich insofern von anderen Lerngegenständen, als Sprachfähigkeit als eine konstitutive Eigenschaft des Menschen gilt sowie einen besonderen Status innehat, da sie auf die kognitiven und physischen Möglichkeiten des Menschen angepasst und auf dessen kommunikativen Bedürfnisse bezogen ist. Basale Prinzipien von Sprache sind Generativität und Stabilität. So könnten „mit den gleichen Mitteln immer wieder neue Sachverhalte der Wirklichkeit“ (Becker-Mrotzek 2018, S. 38) beschrieben und auch neue Gedanken ausgedrückt werden. Trotz großer Veränderungen in Gesellschaft, Technik und Umwelt sei zwar der Wortschatz angestiegen, in den Grundstrukturen bleibe Sprache allerdings (weitestgehend) stabil (z.B. Prinzipien der Wortbildung, grammatische Regeln, Funktionswörter) (Becker-Mrotzek 2018).

Sprachliche Bildung verweise in diesem Zusammenhang zum einen auf den Bildungsprozess (den sich bildenden Menschen) und zum anderen auf dessen Ergebnis (den gebildeten Menschen). Dabei stellten sprachliche Bildungsprozesse mit Blick auf das Zusammenspiel von Anlage und Umwelt immer auch Entwicklungs-, Aneignungs- und Vermittlungsprozesse dar. So gelte Sprachfähigkeit als angeborene Fähigkeit, mit Hilfe derer sich Jeder aktiv Sprache als gesellschaftliches Werkzeug der Verständigung aneignen müsse, was nur mit der Unterstützung kompetenter Sprecher möglich sei. Bei der Erforschung sprachlicher Bildungsprozesse sei wichtig, dass Sprache, Sprachgebrauch und Sprachaneignung in enger Wechselbeziehung zueinanderstehen (Becker-Mrotzek 2018).

Das Ergebnis sprachlicher Bildungsprozesse ist *sprachliche Kompetenz*. Diese wird beschrieben als „Fähigkeit [...], mithilfe der gesprochenen und geschriebenen Sprache ganz unterschiedliche kommunikative, kognitive und soziale Anforderungen zu bewältigen“ (Becker-Mrotzek 2018, S. 35).

Hinsichtlich der *Funktionsbereiche von Sprache* können drei unterschiedliche identifiziert werden (Becker-Mrotzek 2018, S. 39):

- 1) Praxis: Sprachliches Handeln begleitet praktisches Handeln (z.B. Aufforderung) oder Sprache als kommunikative Praxis ausschließlich sprachlich realisiert (z.B. Diskussionen)
- 2) Wissen: Sprache ermöglicht Speicherung von Wissen und ist zentrales Medium für Wissensaustausch
- 3) Gemeinschaft: Sprachgebrauch bildet Sprachgemeinschaft, die manche ein, andere ausschließt (je nach Sprachfähigkeit, Kontext oder Register)

Sprache kann zudem in drei *Modalitäten* realisiert werden: gesprochen, geschrieben und gebärdet.¹³ Will man gesprochene und geschriebene Sprache unterscheiden, so ist ein wesentliches Spezifikum mündlicher Kommunikation die zeitgleiche Anwesenheit beider Gesprächspartner im selben Raum („face to face“). Daraus resultieren typische Merkmale des

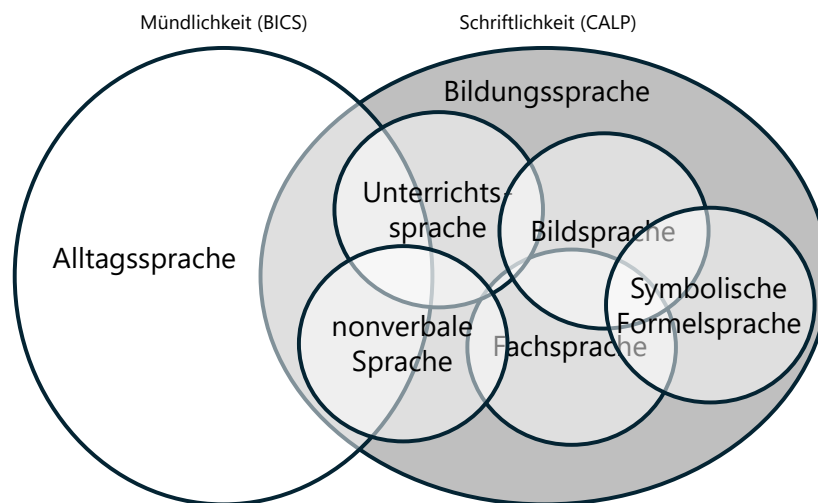
¹² Der funktionale Ansatz beschreibt nicht nur sprachliche Strukturen, sondern bezieht auch die Funktion sprachlicher Mittel in die Betrachtung mit ein. Dadurch könne die Bedeutung sprachlicher Mittel im Prozess sprachlicher Bildung besser erfasst werden (Becker-Mrotzek 2018).

¹³ Auf Gebärdensprache wird im Rahmen der Arbeit nicht eingegangen.

Mündlichen wie einem gemeinsamen Wahrnehmungsraum, der non-verbale und intonatorische Mittel ermöglicht. Zudem kann das kommunikative Ziel nur durch Interaktivität gemeinsam erreicht werden. Auch die Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes und damit die Bedeutung der phonologischen Schleife zur Speicherung im Gedächtnis sind konstituierend (Becker-Mrotzek 2018). Um auch ohne Schrift Gesprochenes im Gedächtnis zu speichern, werden Reim und Rhythmus genutzt. Die Sprachliche Handlung wird aus dem Kontext gelöst und in einem anderen wiederholt (heute als Speichermedium auch Tonspeicher möglich). Die Erfindung der Schrift schließlich vor ca. 5000 Jahren war von großer historischer und gesellschaftlicher Bedeutung. „Ehlich (1983) nennt das [die dauerhafte und individuenunabhängige Speicherung mündlicher Texte, e.E.] die Zerdehnung einer sprachlichen Handlung, die im Kern einen Text ausmacht. Wenn eine sprachliche Handlung zum Zwecke ihrer Speicherung produziert und rezipiert wird, haben wir es mit einem Text und in diesem Sinne mit schriftlicher Kommunikation zu tun“ (Becker-Mrotzek 2018, S. 41). Dabei liegen die Spezifika schriftlicher Kommunikation in Explizität und Abstraktion; inhaltliche Bedeutung und kommunikative Absicht müssen auch ohne Rückfragen an den Schreiber rekonstruiert werden können.

Die Modalität Mündlichkeit meint also die prototypische Konstellation der face-to-face-Kommunikation mithilfe der gesprochenen Sprache mit dem Zweck der unmittelbaren Verständigung mehrerer Beteiligter; alltags- wie fachsprachlich handelt es sich hierbei um Gespräche oder Diskurse. Die Modalität der Schriftlichkeit meint dagegen die Konstellation der zerdehnten Kommunikation, bei der eine sprachliche Handlung zunächst gespeichert und dann an einem anderen Ort oder zu einer anderen Zeit zum Zweck der Verständigung rezipiert wird; alltags- wie fachsprachlich handelt es sich hierbei um Texte. (Becker-Mrotzek 2018, S. 41)

Mündliche Äußerungen sind medial mündlich; schriftliche Äußerungen medial schriftlich, das heißt auf dem Papier sichtbar. Allerdings können auch mündliche Äußerungen konzeptionell schriftliche Merkmale aufweisen (z.B. hinsichtlich Syntax und Stil bei einem Vortrag) und andersrum (z.B. beim Chatten) (Wildemann 2015). Geläufig ist hierzu die Unterscheidung konzeptioneller Mündlichkeit als „Sprache der Nähe“ und konzeptioneller Schriftlichkeit als „Sprache der Distanz“ – wobei hier keine Gegensätze beschrieben sind, sondern ein Kontinuum, bei dem die Übergänge fließend seien (Koch & Oesterreicher 1986; 1994). Die Unterschiede in der Konzeption von Mündlichkeit und Schriftlichkeit liegen dabei auf formaler (Wortschatz, Satzgrammatik, Satzstruktur einfach vs. komplex), pragmatischer und diskursiver Ebene (Monologizität vs. Dialogizität, Reflektiertheit vs. Spontaneität) (Wildemann 2015). Das Modell von Koch & Oesterreicher weist zudem inhaltliche Nähe zum Modell von Cummins (1979; 2008) auf, dessen Betrachtung in Hinblick auf (neu) zugewanderte Kinder lohnend ist, da es vor allem in der Zweitspracherwerbsforschung verbreitet ist (Jostes 2017). Cummins (1979; 2008) verwendet die Begrifflichkeiten „BICS“ - Basic Interpersonal Communication Skills, was im Sinne Kochs & Oesterreichers mit Mündlichkeit gleichgesetzt werden kann, und „CALP“ – Cognitive Academic Language Proficiency, was wiederum der konzeptionellen Schriftlichkeit entspricht. Leisen (2022) fasst die verschiedenen Begrifflichkeiten anschaulich in einer Grafik (Abb. 8) zusammen, wobei vor allem das Kontinuum zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit deutlich wird. Ein weiterer Begriff, den Leisen (2022) in diesem Zusammenhang mit aufgreift, ist das Stichwort *Bildungssprache*.



Dieser Begriff habe im letzten Jahrzehnt Karriere gemacht und sei inzwischen zum Leitkonzept im Kontext sprachlicher Bildung avanciert (Roth 2017). Dabei ist der Begriff „Bildungssprache“ nicht abschließend definiert und wird auch in Bezug zu anderen Konzepten (wie der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ nach Ehlich (1999), der „Schulsprache“ nach Feilke (2012), der „konzeptionellen Schriftlichkeit“ nach Oesterreicher & Koch (1985)) diskutiert. Roth (2017) fasst das Konzept der Bildungssprache als ein sprachliches Register¹⁴, das nicht im Unterricht expliziert wird, weshalb vor allem leistungsschwächere Schüler:innen benachteiligt wären. Er verweist zudem darauf, dass die Forschungslage zur Aneignung der Bildungssprache – auch in Hinblick auf Testverfahren – nur unzureichend geklärt sei (Roth 2017). Becker-Mrotzek (2018) lenkt zusätzlich den Blick auf den besonderen Erwerbskontext sowie die Verwendung von Bildungssprache im Kontext von Bildung. „Bildungssprache ist nicht nur Ergebnis, sondern zugleich [...] Medium und Voraussetzung gelingender Bildungsprozesse“ (Becker-Mrotzek 2018, S. 35). Bildungssprache umfasse sprachliche Fähigkeiten zum Verständigen und Aneignen von komplexen, abstrakten und abwesenden Sachverhalten. Es bestehe ein enger Zusammenhang von Bildung im Sinne vom Wissen und Sprache, da menschliches Wissen sprachlich gefasst sei (Becker-Mrotzek 2018). Noch konkreter wird Leisen (2022) in seiner Begriffsbestimmung:

Das ist weder die deutsche Hochsprache auf hohem Niveau, noch die Fachsprache. Die Bildungssprache erwächst aus dem Zusammenspiel zwischen der Alltags-, Schul- und Fachsprache und hat die Funktion, Fachwissen in sinnstiftende Alltagsdeutungen einzubringen. Das Beherrschen der Bildungssprache ermöglicht schwierige und kognitiv anspruchsvolle Sinnzusammenhänge sprachlich zu durchdringen und Informationen zu verarbeiten.

Allen Begriffsannäherungen gemein ist, dass Bildungssprache an schulisches Lernen gebunden ist. Egal, ob auf medial mündlicher oder medial schriftlicher Ebene, ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit scheint mit Blick auf die Merkmale von Bildungssprache konstitutiv (Tab. 1).

¹⁴ Ob Bildungssprache tatsächlich als sprachliches Register im sprachwissenschaftlichen Sinne angegeben werden kann, wird ebenso diskutiert (Jostes, 2017).

Tabelle 1: Alltagssprache und Bildungssprache im Vergleich (nach Leisen 2014, zit. n. Fluck 2016, S. 212 (Handbuch Sprache in der Bildung))

<i>Alltagssprache = BICS = Basic Interpersonal Communicative Skills</i>	<i>Bildungssprache = CALP = Cognitive Academic Language Proficiency</i>
Umfasst • „grundlegende Kommunikationsfähigkeiten“ • Sprachfähigkeiten in der Alltagskommunikation und im zwischenmenschlichen Bereich	Umfasst • „schulbezogene kognitive Sprachkenntnisse“ • Sprachfähigkeiten in der Bildungssprache im kognitiv schulisch-akademischen Bereich
<i>Merkmale der Kommunikation im Alltag</i>	<i>Merkmale der Kommunikation im Bildungsbereich</i>
• Meist einfache und unvollständige Sätze • viele Füllwörter • auch grammatikalische Fehler • zirkuläre Argumentation • oft Wiederholungen • oft Gedankensprünge • unpräziser Wortgebrauch	• komplexe und vollständige Sätze • keine Füllwörter • keine grammatikalischen Fehler • lineare Argumentation • wenig Wiederholungen • keine Gedankensprünge • präziser Wortgebrauch

In Hinblick auf den *Spracherwerb* (Kapitel fünf) sind die sprachlichen Basisqualifikationen (Ehlich 2005) von besonderer Relevanz, da sie die Teilfähigkeiten beschreiben, über die Individuen verfügen müssen, um an der literalen Gesellschaft teilhaben zu können (Tab. 2). Dabei beziehen sich alle Qualifikationen auf gesprochene wie geschriebene Sprache, mit Ausnahme der phonischen und literalen Qualifikation (Becker-Mrotzek 2018).

Tabelle 2: Sprachliche Basisqualifikationen - Kurzübersicht (nach Ehlich 2007)

<i>Qualifikation</i>	<i>Kurzbeschreibung</i>
Phonische Basisqualifikation	Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern sowie die Erfassung und zielsprachliche Produktion von übergreifenden intonatorischen Strukturen
Pragmatische Basisqualifikation I	Erkennen sprachlicher Handlungsziele und Aneignung des Einsatzes von Sprache für eigene Handlungsziele (familiärer Bereich)
Semantische Basisqualifikation	Wortschatzaneignung, Begriffsbildung und Übertragung von Bedeutungen
Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation	Aneignung grammatischer Strukturen
Diskursive Basisqualifikation	Aneignung der Struktur des Sprecherwechsels, Befähigung zum zweckgerichteten sprachlichen Handeln mit Anderen, Aneignung der Erzählfähigkeit

Pragmatische Basisqualifikation II	Aneignung angemessener sprachlicher Mittel in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen (bei Eintritt in Bildungsinstitution)
Literale Basisqualifikation I	Präliterale Vorläuferfähigkeiten und Eintritt in die Schriftlichkeit
Literale Basisqualifikation II	Aneignung von Lesekompetenz, Orthografie und Textkompetenz sowie Entwicklung der Sprachbewusstheit

Als Fazit kann zusammengefasst werden:

Sprache und Schrift sind zwei komplexe Systeme, die nicht nur der mündlichen und schriftlichen Kommunikation dienen, sondern auch dem Speichern und Weitergeben des gesellschaftlichen Wissens. Sie haben sich in ihrer historischen Entwicklung an die kognitiven Möglichkeiten des Menschen angepasst und sind insofern in besonderer Weise lern- und lehrbar. (Becker-Mrotzek 2018, S. 51f.)

Es wird deutlich, dass gerade das Erlernen des konzeptionell schriftlichen Bereichs inklusive der Bildungssprache für Kinder eine große Herausforderung darstellt - für alle Kinder, jedoch speziell auch für neu zugewanderte Schüler:innen. Insofern ist für die Bewältigung der bildungssprachlichen Anforderungen sprachliche Förderung unerlässlich (Gutzmann 2016). Zugewanderte Kinder, die erst mit Schuleintritt oder später in das deutsche Schulsystem eintreten, stehen dabei vor einer doppelten Herausforderung: Sie müssen Kompetenzen auf Ebene konzeptioneller Mündlichkeit in Hinblick auf die Basisqualifikationen im Deutschen aufbauen (BICS), und parallel den Einstieg in die Schriftlichkeit sowie den Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen im Medium der gesprochenen und geschriebenen Sprache (CALP) meistern. Um zu verdeutlichen, dass es bei der Förderung der (neu) zugewanderten Kinder sowohl um Sprache als auch um Schrift – mit der besonderen Situation des parallelen Schriftspracherwerbs – geht, wird dies in der Arbeit begrifflich besonders hervorgehoben („schrift-/sprachlich“). Bildungsbezogene Konzepte wie *Sprachliche Bildung* und *Sprachförderung* beziehen sich dabei immer auf alle Modalitäten und Konzeptionen der deutschen Sprache. Diese Konzepte werden im nächsten Abschnitt analysiert.

1.4.2 Zur Unterscheidung: Sprachbildung, Sprachliche Bildung und Sprachförderung

Der Begriff „Sprachbildung“ (vormals „durchgängige Sprachförderung“) wurde vor allem rund um den Diskurs zum Projekt „Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund (FörMig)“ populär. „Sprachbildung“ fokussiert hier auf die bildungssprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache, wobei zugleich die lebensweltlich erworbene Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wertgeschätzt und als Ressource für Bildungsprozesse genutzt werden soll“ (Jostes 2017, S. 112). Bereits der vormals verwendete Begriff „durchgängige Sprachförderung“ verweist auf die vertikale (über den gesamten Bildungsweg) und horizontale (in allen Fächern) wünschenswerte Gestaltung von Sprachförderung. Um diese Aspekte zu betonen, wurde der Begriff 2007 durch „Durchgängige Sprachbildung“ ersetzt (Gogolin & Lange 2011, Jostes 2017). Inzwischen prominent in Forschung und Diskurs ist die Gegenüberstellung des Projekts Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)¹⁵, die sich der Begrifflichkeit aus FörMig bedient, allerdings anders als hier nicht

¹⁵ Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) ist seit 2013 eine gemeinsame bildungsetappenübergreifende Bund-/Länderinitiative zur Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung (Titz et al. 2018).

Sprachförderung durch Sprachliche Bildung ersetzt, sondern das Begriffspaar bewusst abgegrenzt und gegenübergestellt:

„*Sprachliche Bildung* ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.“ (Schneider et al. 2012, S. 23)

„*Sprachförderung* bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat kompensatorische Ziele.“ (Schneider et al. 2012, S. 23; Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 10)

Jostes analysiert die Definitionen hinsichtlich möglicher Schwierigkeiten. Dazu expliziert sie implizierte Kriterien der Begriffsdefinitionen (Tab. 3).

Tabelle 3: Analyse der BiSS-Definitionen (nach Jostes 2017, S. 115)

	Oberbegriff: nicht festgelegt, Hinweis auf Sprachförderung	
	Sprachliche Bildung	Sprachförderung
Zielgruppe	Alle Kinder und Jugendliche	Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen, die diagnostisch ermittelt wurden: bestimmte Adressatengruppen mit besonderem Förderbedarf, z.B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache
Art der Umsetzung	alltagsintegriert, gezielt	Unterrichtsintegriert oder additiv; basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen; oftmals in der Kleingruppe
Beschreibung/Ziele	systematisch angeregte Sprachentwicklungsprozesse	Gezielte Fördermaßnahmen; Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten; kompensatorische Ziele
Zuständigkeit	Allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern	

Da sich die BiSS-Studie auch auf den Elementarbereich bezieht, was besonders am Stichwort „alltagsintegriert“ deutlich wird¹⁶, erscheint ein Blick auf das Begriffsverständnis des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR 2016) mit ausschließlichem Schulbezug lohnend. Die Autor:innen greifen hier auf das FöMig-Begriffsverständnis zurück und betonen, dass Sprachförderung auch im Regelunterricht erfolgen könne:

„*Sprachbildung* (bzw. Sprachliche Bildung) ist als ein Oberbegriff zu verstehen, der alle Formen von gezielter Sprachentwicklung umfasst. Sprachbildung zielt darauf ab, die Sprachkompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern, unabhängig davon, ob sie in Deutschland aufgewachsen oder neu zugewandert sind. Sprachbildung findet im Sprach- und Fachunterricht statt, z.B. indem die Lehrkraft gezielte Rückfragen stellt, Testaufgaben für alle Schulkinder verständlich formuliert, bei Formulierungen hilft und genügend Zeit für die Diskussion einräumt.“ (SVR 2016, S. 9)

„*Sprachförderung* bezeichnet eine spezielle Form von Sprachbildung. Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Schwierigkeiten, z. B. Geflüchtete, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Sprachförderung erfolgt sowohl im Regelunterricht als auch in gezielten Förderstunden (Schneider et al. 2012, S. 23). Bildungssprache bzw. die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen ist ein Ziel von Sprachbildung und Sprachförderung“ (SVR 2016, S. 9)

Zusammenfassend kann man konstatieren, dass „bei Sprachbildung als allgemeinem didaktischen Prinzip die sprachliche Unterstützung des fachlichen Lernens im Zentrum steht, [während] [...] Sprachförderung (als spezielle Form von Sprachbildung) die individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler [fokussiert] und [...] fachliches Lernen auch zum Anlass für individuell abgestimmtes sprachliches Lernen bei sprachlichen Schwierigkeiten [nimmt]“ (Jostes 2017, S. 119).

Sprachförderung¹⁷ wird in dieser Arbeit als spezielle Form der Sprachbildung mit dem Ziel der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen verstanden. Sie soll Kindern die Möglichkeit eröffnen „auf Grundlage des sprachlichen Wissens und der sprachlichen Fähigkeiten, die sie in ihrem Spracherwerb bereits erlangt haben, sowie unter Berücksichtigung ihrer kognitiven Entwicklung, ihre Kompetenzen in der Zielsprache weiter auszubauen“ (Hopp, Thoma & Tracy 2010, S. 611). Die Diagnose des sprachlichen Könnens und des Entwicklungsstandes des Kindes ist von zentraler Bedeutung für die anschließende Förderung (vgl. Wildemann 2015). Kritisch ist anzumerken, dass damit auf Defizite und Rückstände verwiesen sowie eine spezifische Gruppe herausgegriffen wird, was Kompetenzorientierung und Forderungen nach inklusivem Unterricht zuwiderlaufen scheint. Hierzu sei ein Gedanke von Heidi Rösch aufgegriffen:

Doch wie so oft, wenn von allen die Rede ist, werden unter diesem Label [Language across the curriculum, sprachsensibler Fachunterricht oder durchgängige Sprachbildung, B.J.] benachteiligte Gruppen in dem Sinne gleich behandelt, dass ihre spezifischen Bedürfnisse keine explizite Berücksichtigung finden und eine Orientierung

¹⁶ Zur Unterscheidung von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und additiver Förderung im Elementarbereich gibt Kucharz (2018) einen guten Überblick zu Begriffen, empirischen Befunden und Konsequenzen für Sprachlehrstrategien.

¹⁷ Weshalb der Begriff „Sprachförderung“ gewählt wird, wird in Kap. 3 zur Konzeption des Projekts LUK! nochmals deutlich. Studentische Lernpaten übernehmen in verschiedenen Organisationsformen – durchaus auch in Regelunterricht integriert und nicht nur additiv – Unterstützungsangebote. Zielgruppe sind hierbei vor allem neu zugewanderte Kinder.

an den eher Privilegierten stattfindet. Deshalb plädiere ich dafür, auch im sprachsensiblen Fachunterricht DaZ-Aspekte explizit aufzunehmen. (Rösch 2016, S. 294, zit. n. Jostes 2017, S. 116)

Sprachförderung in diesem Sinne könne die Entwicklung geeigneter Unterstützungsmaßnahmen für Schüler:innen mit spezifischen sprachlichen Bedürfnissen (z.B. neu zugewanderte Kinder) sowie die Qualifizierung dafür anregen, „ohne hinter das Ziel eines gemeinsamen Unterrichts für eine heterogene Schülerschaft zurückzufallen“ (Jostes 2017, S. 120).

1.4.3 Durchgängige sprachliche Bildung als Zielperspektive

Die Förderung sprachlicher Kompetenzen hat eine zentrale Bedeutung für die Integration neu zugewanderter Kinder. Nichtsdestotrotz dürfen damit verbunden auch andere Aspekte und Herausforderungen nicht außer Acht gelassen werden: kulturelle, soziale, ökonomische und rechtliche Sachverhalte müssen mitbedacht werden (vbw 2016). Für eine gesellschaftliche Integration sei über schulische Bildung und Spracherwerb hinaus die Vermittlung kultureller Bildung, eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft sowie interkulturelle Öffnung und der Abbau struktureller Diskriminierung über frühzeitige Bildungsbeteiligung und -chancen nötig (Otto et al. 2016). Der oben dargestellte Zusammenhang von Migrationseffekten mit ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen erfordert insbesondere den Blick auf den Abbau sozialer Ungleichheiten, um migrationsspezifische Disparitäten zu verringern (Maaz & Jäger-Biela 2016).

In Zusammenhang mit geflüchteten neu zugewanderten Kindern ist ein weiterer Aspekt von zentraler Bedeutung: die psychosoziale Gesamtsituation und mögliche traumatische Erfahrungen. Man müsse beachten, dass manche Geflüchtete aufgrund ihrer emotionalen Lage erstmal gar nicht in der Lage seien, eine neue Sprache zu lernen – so Inci Dirim (Möller, Hanna im Interview mit Dirim, Inci 2016). Dabei kann allerdings die Zweitsprache neueren Forschungsergebnissen im Feld „Zweitsprachenlernen, Emotionen und Identität“ zu Folge einen „detachment effect“ erzielen: „Die Verwendung der Zweitsprache steht in Zusammenhang mit einer geringeren Affektivität“ (Heine & Harboe 2015, S. 190). Als Konsequenz könne die Zweitsprache eine wichtige Rolle in Hinblick auf die Stabilisierung und psychosoziale Integration einnehmen (Heine & Harboe 2015). Zentral für den Erwerb der deutschen Sprache ist demnach die Beachtung psychosozialer Gegebenheiten insbesondere bei neu zugewanderten Kindern.

Einen weiteren wichtigen Aspekt in Zusammenhang mit Identität betonten schon früh Gogolin et al. im Rahmen von FörMig: die Bedeutung der Herkunftssprache. So ist der Spracherwerb von neu zugewanderten Kindern von Mehrsprachigkeit geprägt. Neben guten Deutschkenntnissen stellen auch die Herkunftssprachen eine wichtige Ressource für die Integration dar (BAMF 2008). Mehrere Länder förderten die Erstsprache durch muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, allerdings vor dem Hintergrund internationaler Austauschbeziehungen. Später wurde in einigen Ländern „Herkunftssprachlicher Unterricht“ mit der Motivation eingeführt, Mehrsprachigkeit als Ressource zu verstehen, was sich auch an den nun zusätzlich unterrichteten Sprachen widerspiegelte (z.B. Dari und Farsi in Hamburg, Kurdisch in Hessen und NRW) (Gogolin et al. 2003). Diese Bestrebungen wurden in manchen Bundesländern allerdings zugunsten des Ausbaus der Deutschförderung wieder abgebaut (BAMF 2008). Eine Recherche des Mediendienstes Integration zeigt, dass es je nach Bundesland unterschiedliche Zuständigkeiten für herkunftssprachlichen Unterricht im Jahr 18/19 gebe: Konsulatsunterricht in Bayern, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein; staatlichen Unterricht

in Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Sachsen, Brandenburg, Rheinland-Pfalz; beide Formen in Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland – in den übrigen Ländern gebe es keinen herkunftssprachlichen Unterricht (Mediendienst Integration 2019)¹⁸. Damit bleibe das „enorme sprachliche Kapital“ Deutschlands oftmals ungenutzt, wobei Gogolin et al. (2003) bereits zeigen konnten, dass „mit einem Angebot von Unterricht in den 20 am häufigsten vertretenen Familiensprachen etwa 90 % der zweisprachigen Schülerschaft erreicht werden könnten“ (Gogolin et al. 2003, S. 55).

Aus diesen und den vorherigen Darlegungen lässt sich abschließend konstatieren, dass für einen gelingenden Übergang in den Regelunterricht, für die Verbindung von Umgangs- mit Bildungssprache, gesprochener und geschriebener Sprache, kindlicher Kommunikation und fachlichem Diskurs eine durchgängige Sprachbildung unabhängig vom schulorganisatorischen Modell notwendig sei (Dewitz & Massumi 2015; Maaz & Jäger-Biela 2016; BAMF 2008). „Die durchgängige Sprachbildung kommt jedoch nicht nur neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern zugute, sondern ist für alle Schüler unabhängig von ihrem Migrationshintergrund für den Lernprozess sowie schulischen Erfolg wichtig“ (Dewitz & Massumi 2015, S. 37). Als Konsequenz sei für alle Lehrkräfte sprachsensibles Unterrichten und Handeln unabdingbar (Dewitz & Massumi 2015). Aufgabe der Lehrer:innenbildung ist somit, die angehenden Lehrer:innen auf sprachliche Vielfalt vorzubereiten. Wie und ob dieser Forderung nachgekommen wird, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

¹⁸ Die angebotenen Sprachen je Bundesland sowie die Schüler:innenzahlen können dem Recherchebericht des Mediendienstes Integration entnommen werden. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus konnte keine Angaben machen (Mediendienst Integration, 2019).

2 Lehrer:innenbildung in Zeiten des Normalfalls Vielfalt

Eingangs wurde bereits auf das Paradoxon hinsichtlich der Rolle der Lehrkräfte zur Integration neu zugewanderter Schüler:innen hingewiesen (vgl. I Einführung). Einerseits lautet der Appell: „Bildungsintegration: Auf die Lehrer(bildung) kommt es an!“ (SVR 2016, S. 6), der auf die spezifischen erforderlichen Kompetenzen in Zusammenhang mit der Beschulung neu zugewanderter Kinder versweist: „Sprachliche Bildung bedarf einer differenzierten Vorgehensweise, die individuelle Unterschiede der Lernenden berücksichtigt und ihren Lebenswelten und Sprachniveaus Rechnung trägt“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008, S. 18). Und andererseits fühlen sich Lehrer:innen für diese große Aufgabe in ihrer professionellen Realität nicht ausreichend qualifiziert und vorbereitet (Heine & Harboe 2015; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008; El-Mafaalani & Massumi 2019), was angesichts der Dauer der Forderung nach Vorbereitung auf eine sprachlich heterogene Schülerschaft erstaunlich (KMK bereits vor mehr als 40 Jahren), bei Betrachtung der fehlenden flächendeckenden und verpflichtenden Implementierung in allen Phasen der Lehrer:innenbildung allerdings wenig verwunderlich ist (SVR 2016; Baumann & Becker-Mrotzek 2014; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008). El-Mafaalani & Massumi (2019) legen einen Forschungsüberblick zur Lage der Lehrkräfte vor, die neu zugewanderte Schüler:innen beschulen:

- Insbesondere Lehrkräfte in Regelklassen würden sich nicht adäquat auf die Anwesenheit von neu zugewanderten Schüler:innen vorbereitet fühlen (vgl. Vogel/Stock 2017, S. 24f.; Otto et al. 2016, S. 28)
- Viele Lehrkräfte würden trotz Ressourcenmangel, Unklarheiten, starker Arbeitsbelastung und Überforderung, in spezifisch für Zugewanderte eingerichteten Klassen ein hohes Engagement an den Tag legen (vgl. Karakayali et al. 2016, 8f.; Korntheuer 2016, S. 249; Niederhaus & Schmidt 2016, S. 271f.; Otto et al. 2016, S. 37; Frenzel et al. 2016, S. 174 und S. 184f.; Ahrenholz & Maak 2013, S. 110 und S. 113)
- Diese Lehrkräfte würden häufiger im Team unterrichten, stärker miteinander kooperieren und multiprofessionell zusammenarbeiten (vgl. Altermann & Steinhauer 2016, S. 195; Frenzel et al. 2016, S. 177f.; Otto et al. 2016, S. 30ff.)

(zit. n. El-Mafaalani & Massumi 2019, S. 17)

Ergänzend dazu weisen auch die Ergebnisse zum Forschungsstand des Forschungsbereichs Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016) in die gleiche Richtung:

- Belastend empfinden viele den Unterricht in Klassen mit hohem Zuwandereranteil schon lange vor 2015 (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2012, S. 25–26; Becker-Mrotzek et al. 2012, S. 7)
- 2011 sahen 46 Prozent der Lehrkräfte für sich einen hohen Fortbildungsbedarf zum Thema Sprachförderung, im Bereich kulturelle Vielfalt waren es 25 Prozent (Stanat/Böhmer & Richter 2012, S. 247)
- In den Schuljahren 2009/10 besuchten allerdings weniger als 9 Prozent der Befragten eine entsprechende Fortbildung (Stanat/Böhmer & Richter 2012, S. 247)

(zit. n. SVR 2016, S. 6)

Damit der Normalfall Vielfalt also kein „(über-)forderndes Thema“ (Heine & Harboe 2015, S. 188) bleibt, ist weiterhin zu fragen:

Wie können wir unsere Lehramtsstudierenden bestmöglich auf die Schule von heute vorbereiten?

Wie erreichen wir, dass sprachlich und kulturell heterogene Schulklassen nicht als Problem wahrgenommen werden, sondern als erwart- und auch durchaus händelbaren Normalfall?

Wie können wir angehende Lehrkräfte aller Schulfächer auf den Unterricht in vielfältigen Klassen vorbereiten, der sich bewusst an alle Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Besonderheit richtet und ihre Potenziale fördert?

Wie kann das alles gelingen, wenn es sich um Schülerinnen und Schüler handelt, denen die Grundvoraussetzung für Schulerfolg – Kompetenz im Deutschen – noch weitgehend fehlt? (Heine 2018, S. 3)

Dabei wird die Verbindung zur Forderung nach inklusivem Unterricht und dem professionellen Umgang mit Heterogenität und Inklusion deutlich (Heine & Harboe 2015). Ähnlich wie zum Verhältnis der Stichworte „Sprachförderung“ und „Inklusion“ sei hier mit Blick auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen und die Professionalisierung im Feld der inklusiven Bildung angemerkt:

Der Begriff der Heterogenität scheint einerseits die Chance zu bieten, Sprachförderbedarf nicht mehr fälschlicherweise einer gesamten Schülergruppe zu unterstellen (z.B. allen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache) und vermeidet die irrtümliche Annahme, Sprachförderbedarf könne ursächlich auf ein einzelnes Merkmal zurückgeführt werden (z.B. den Migrationshintergrund). Andererseits werden Begriffe wie Heterogenität oder Diversität von unterschiedlichen Professionen unterschiedlich gefüllt bzw. kann ihre Interpretation (zu) flexibel dem sich entwickelnden bildungspolitischen Diskussionen angepasst werden. Beispielsweise geraten mit Deutschlands Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention von 2006 unter dem Stichwort der Heterogenität neue Schwerpunkte in den Blick bzw. sollen verschiedene bestehende Schwerpunkte ab diesem Zeitpunkt stärker zusammengedacht werden. [...] Sprache und Kultur sind lediglich zwei Heterogenitätsdimensionen unter vielen [...]. Es geht um die Frage, wie man unter Lehrkräften ein Bewusstsein für die Diversität der Gesellschaft in all ihren Facetten schaffen und zugleich für die spezifischen Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Sprache [...] usw. qualifizieren kann. (Baumann 2017, S. 12)

Sprache sollte klar Teil inklusiver Pädagogik sein, jedoch erfordert Sprachförderung spezifische Lehrer:innenkompetenzen, für die ausgebildet werden muss (Baumann 2017). Lehramtsstudierende sollten demnach alle auf die Themen Sprachförderung, Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vorbereitet oder zumindest dafür sensibilisiert werden. Diskutiert wird allerdings nach wie vor Umfang und Stelle der Vermittlung entsprechender Kompetenzen (Baumann 2017). Nachfolgend wird ein Überblick über die Implementierungsansätze von sprachlicher Bildung, Förderung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung gegeben.

2.1 Deutsch als Zweitsprache und Vorbereitung auf sprachliche Vielfalt in der Lehrer:innenbildung

Je nach Bundesland werden die Themen sprachliche Bildung und Sprachförderung durch unterschiedliche begriffliche Schwerpunktsetzungen in der Lehrer:innenbildung verankert (z.B.

Umgang mit Heterogenität, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014) Dabei werden die Begriffe unterschiedlich inhaltlich gefüllt und ausgelegt. Allgemein lässt sich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auf drei verschiedene „Ausschnitte“ (Barkowski 2010 S. 49f., zit. n. Jostes 2017, S. 112) beziehen. Ausschnitt eins als die sprachlichen Äußerungen von Menschen, die das Deutsche nach einer anderen Sprache ab dem 3. Lebensjahr erworben haben. Ausschnitt zwei als das Unterrichtsfach und didaktisches Prinzip zur Förderung des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache. Ausschnitt drei als wissenschaftliche Disziplin in enger Verbindung mit „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF). „Im Dreiklang der Begriffe „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ bezieht sich „DaZ“ auf das Handeln der Lehrkräfte ([...] Ausschnitt 2) sowie auf die Lehrkräftebildung durch das wissenschaftliche Fach DaZ (Ausschnitt 3) in Verbindung mit weiteren inhaltlich involvierten wissenschaftlichen Fächern [...]“ (Jostes 2017, S. 112).

Nachfolgende Ausführungen nehmen die Ergebnisse der Studie „Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, was leistet die Lehrerbildung?“ des Mercator-Instituts in den Blick (Baumann & Becker-Mrotzek 2014) sowie die Aktualisierungen der Studie von Baumann (2017, Stand: Herbst 2015). Die Autor:innen versuchen die angesprochene unterschiedliche Benennungspraxis¹⁹ in ihrer Dokumentenanalyse zu berücksichtigen und sichteten 71 Gesetzestexte und (Ver-)ordnungen zur Regelung der Lehrer:innenbildung in den Ländern sowie 837 Prüfungs-, Studienordnungen und Modulhandbücher der 70 lehrerbildenden Hochschulen (Baumann 2017)²⁰.

Die Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sind in zehn Bundesländern Teil von (Ver-)ordnungen und Gesetzen, wobei die Vorgaben sich immer häufiger nicht mehr nur auf das Fach Deutsch, sondern auf alle Fächer beziehen (Baumann 2017). Für die zehn Länder ergibt sich dabei folgendes Bild (Tab. 4):

Tabelle 4: Sprachförderung und DaZ in der Lehrer:innenbildung - Regelungen der Länder Stand: 2015 (Baumann 2017, S. 19)

Bundesland	Zielgruppe	fakultativ – obligatorisch	Studieninhalt
Baden- Württemberg	Lehramt GS	obligatorisch für alle Fächer	DaZ als Querschnittskompetenz für alle, Studium umfasst Studienanteile DaZ
	Lehramt Sek I	obligatorisch für alle Fächer, Schwerpunkt für Fach Deutsch	Querschnittskompetenz alle Fächer, als Teil des Fachs Deutsch (Deutsch mit Studienanteilen DaZ)
	Lehramt GY	obligatorisch für alle Fächer,	Querschnittskompetenz alle Fächer, als Teil des

¹⁹ Folgende Stichworte wurden gesucht: Deutsch als Zweitsprache, DaZ, Deutsch als Fremdsprache, DaF, sprachförder-, sprachliche Bildung, mehrsprach-, heterogen-, integration-, zugewanderung-, migration-, interkultur- (Baumann 2017, S. 14).

²⁰ Näheres zur Forschungsmethodik vgl. Baumann & Becker-Mrotzek (2014, S. 55-61).

		Schwerpunkt für Fach Deutsch	Fachs Deutsch (Deutsch mit Studienanteilen DaZ)
	LA Sonderpädagogik	obligatorisch für alle Fächer	DaZ als Querschnittskompetenz für alle, Studium umfasst Studienanteile DaZ
Bayern	Lehramt GS	fakultativ für alle Fächer	Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (als Unterrichtsfach 66 LP, als Didaktikfach)
	Lehramt Sek I	fakultativ für alle Fächer	Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (als Unterrichtsfach 66 LP, als Didaktikfach)
Berlin	alle Lehramtstypen	obligatorisch für alle Fächer	Sprachbildung als Studienanteil (10 LP)
Bremen	LA GS	obligatorisch für das Fach Deutsch	vage inhaltliche Vorgaben zu Sprachförderung und DaZ
	LA GY	fakultativ für das Fach Deutsch	vage inhaltliche Vorgaben zu Sprachförderung und DaZ
	LA Sonderpädagogik	obligatorisch für das Fach Deutsch	vage inhaltliche Vorgaben zu Sprachförderung und DaZ
Hessen	LA Sek I	fakultativ für alle Fächer	DaZ als Unterrichtsfach
Mecklenburg-Vorpommern	LA GS	obligatorisch für das Fach Deutsch	vage inhaltliche Vorgaben zu Sprachförderung und DaZ
	LA GY	obligatorisch für das Fach Deutsch	vage inhaltliche Vorgaben zu Sprachförderung und DaZ
Niedersachsen	alle Lehramtstypen	obligatorisch für alle Fächer	vage inhaltliche Vorgaben zu Sprachförderung und DaZ

NRW	alle Lehramtstypen	obligatorisch für alle Fächer	Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (6 LP)
Sachsen	alle Lehramtstypen	obligatorisch für das Fach Deutsch	vage inhaltliche Vorgaben zu Sprachförderung und DaZ
Schleswig-Holstein	alle Lehramtstypen	obligatorisch für alle Fächer	vage inhaltliche Vorgaben zu Umgang mit Heterogenität und durchgängiger Sprachbildung

Die gesetzlichen Vorgaben der Länder führen zu einem entsprechenden Studienangebot auf Hochschulebene. Erfreulich ist, dass auch Hochschulen, in deren Bundesländer es keine gesetzlichen Vorgaben gibt, oftmals Studienmodule – teils obligatorisch, teils fakultativ – zu den Themen Sprachförderung und DaZ anbieten (Baumann 2017).

Tabelle 5: Sprachförderung und DaZ in der Lehrer:innenbildung - Anteil der Hochschulen mit entsprechenden Studienangeboten Stand: 2015 (Baumann 2017, S. 21)

Zielgruppe	obligatorisch		fakultativ	
	Deutsch	andere Fächer	Deutsch	andere Fächer
LA GS	69 % (24 von 35)	63 % (22 von 35)	37 % (13 von 35)	29 % (10 von 35)
Primar- u. Sek I	50 % (5 von 10)	40 % (4 von 10)	50 % (5 von 10)	30 % (3 von 10)
Sek I	46 % (23 von 50)	36 % (18 von 50)	44 % (22 von 50)	30 % (15 von 50)
LA GY	45 % (26 von 58)	38 % (22 von 58)	33 % (19 von 58)	14 % (8 von 58)
LA Berufsschule	42 % (19 von 45)	33 % (15 von 45)	27 % (12 von 45)	7 % (3 von 45)
LA Sonderpädagogik	53 % (10 von 19)	42 % (8 von 19)	53 % (10 von 19)	16 % (3 von 19)

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse der Dokumentenanalyse auf Hochschulebene. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass verpflichtende Elemente am meisten in das Studium Lehramt Grundschule integriert sind, wobei die Wahl des Faches Deutsch allgemein zu höheren Studienanteilen zu Sprachförderung und DaZ – fakultativ oder obligatorisch – führt. So müssen in 69 % aller Studiengänge des Lehramts für Grundschulen Studierende mit Unterrichtsfach Deutsch Seminare etc. zu den genannten Themenbereichen besuchen; in 63 % aller Studiengänge, wenn die Studierenden ein anderes Fach gewählt haben (Baumann 2017, S. 20).

Die Studien von Baumann & Becker-Mrotzek (2014) und Baumann (2017) zeigen, dass in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung die Themen Sprachförderung und DaZ durchaus vertreten sind, wobei es hinsichtlich verpflichtender Angebote für Alle oder fakultativer Angebote für Wenige große Unterschiede gibt. In der Studie wurde die formale Verankerung betrachtet, interessant ist jedoch auch die institutionelle Verankerung innerhalb der Hochschulen. So sind die Module teilweise an die Germanistik oder Deutschdidaktik, den Fachbereich DaZ/DaF, die Erziehungswissenschaften, die Fachdidaktiken oder an Sonderforschungszentren angebunden (Baumann 2017). „Um künftige Module weniger an den Forschungs- und Interessensschwerpunkten einzelner Fachbereiche und Lehrpersonen auszurichten, muss die Forschung klären, wie die eingangs zitierten „Grundkenntnisse in Sprachdiagnostik“ (Krüger-Potratz & Supik, 2010, S. 38) konkret aussehen müssen [...]“ (Baumann 2017, S. 23). Die Modellierung und Konkretisierung der Lehrkompetenzen ist daher notwendig und wird in unterschiedlichen Projekten und Implementierungen der Länder²¹ umgesetzt:

- „Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehrerbildung in Niedersachsen“: Im Verbundprojekt werden seit 2014 fach- und schulformspezifische Lehrkonzepte und -materialien entwickelt, die in bereits bestehende Module der verschiedenen Studiengänge integriert werden sollen. Zusätzlich sollen die Konzepte in die zweite und dritte Phase der Lehrer:innenbildung übertragen werden.
- „Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“: Im Projekt wird die Entwicklung des Curriculums für den Studienanteil Sprachbildung/DaZ, das seit 2007 an den drei Berliner Universitäten angeboten wird, vorangetrieben. Teilprojekt 1 evaluiert die Berliner DaZ-Module, Teilprojekt 2 nimmt sich der Kooperation zwischen Fachdidaktiken und Bereich Sprachbildung/DaZ an, und Teilbereich 3 erstellt ein durchgängiges phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für die Sprachbildung im Lehramt. Zur Projektevaluation wurde ein Evaluationsinstrument „DaZKom – Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen“ entwickelt, normiert und validiert.
- Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in NRW an der Universität zu Köln: Ansiedlung des Moduls im Master of Education mit zwei Lehrveranstaltungen (Vorlesung mit E-Learning-Einheiten und Seminar). Die Besonderheit stellt die Verzahnung mit dem Praxissemester dar – die Prüfungsleistung besteht aus einem Portfolio (Aufgaben zu Vorlesungs- und Seminarbausteinen sowie Reflexionsaufgabe zum Praxissemester). Es wurden Seminarbausteine für unterschiedliche Fachdidaktiken konzipiert, die eine fachspezifische Vermittlung DaZ-bezogener Inhalte ermöglichen. Begleitend werden die Lehrveranstaltungen evaluiert.
- „ProDaZ-Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ an der Universität Duisburg-Essen: Das seit 2010 bestehende und von der Stiftung Mercator geförderte Modellprojekt hat die Qualifizierung für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in allen drei Phasen der Lehrer:innenbildung zum Ziel.
- DaZ als Unterrichtsfach in Bayern: An vielen bayerischen Universitäten besteht die Möglichkeit für LA GS und Sek I, DaZ als Unterrichtsfach (66 LP), Erweiterungs- oder Didaktikfach zu studieren.

²¹ Genauerer zu den hier nur kurz angesprochenen Konzepten und Umsetzungen in Becker-Mrotzek et al. (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung; Koch-Priewe, B. & Krüger-Potratz, M. (2016): Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften (S. 23-65).

Wünschenswert ist über die erste Phase hinaus auch die Verankerung der Inhalte Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache in allen Phasen der Lehrer:innenbildung. Allerdings gibt es im Vorbereitungsdienst wenig verpflichtende Angebote. Der Umgang mit kultureller Vielfalt wird lediglich in jedem zweiten Bundesland als wichtige Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte in entsprechenden Regelungen für das Referendariat erwähnt (SVR 2016, S. 14). Wenn Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache angesprochen werden, bleiben die Vorgaben vage. Es bestehe großer Handlungsbedarf in dieser Ausbildungsphase und klare Anforderungen müssten in Abstimmung mit der Hochschulausbildung getroffen werden (Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 45f.) Hinsichtlich der Weiterbildung der Lehrkräfte sei eine klare Aussage aufgrund der Vielzahl an staatlichen und nicht staatlichen Angeboten nur schwer möglich (SVR 2016, S. 15). In den Bundesländern gibt es ein breites Fortbildungsangebot, wobei auch die Themen Sprachförderung, DaZ, Sprachbildung und kulturelle Vielfalt vertreten sind²², allerdings eine untergeordnete Rolle spielten (SVR 2016, S. 5). Zudem seien die Strukturen und der Umfang der Qualifizierung sehr unterschiedlich (Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 40).

Die Ausführungen zeigen, dass in den letzten Jahren speziell in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung hinsichtlich der Professionalisierung für den „Normalfall Vielfalt“ einiges unternommen wurde. Allerdings sind die Bemühungen und Implementierungen in den Ländern sehr unterschiedlich und das Ziel, alle Lehrer:innen für eine durchgängige sprachliche Bildung vorzubereiten, kann nur unzureichend erfüllt werden. „Der Umgang mit Vielfalt [gilt] in den meisten Schulen weiterhin als Spezialqualifikation“ (SVR 2016, S. 5).

2.2 Veränderte Anforderungen und Prämissen für die Lehrer:innenbildung in der Grundschulpädagogik

Es wird deutlich, dass die Anforderungen an (angehende) Grundschullehrer:innen und die Lehrer:innenbildung ebenso vielfältig sind, wie deren Schülerschaft.

Alle Lehrer:innen sollten...

- kompetent im Umgang mit kultureller Vielfalt sein (SVR 2016, S. 5)
- eine migrationssensible Haltung entwickeln (Massumi et al. 2015, S. 65)
- über Basiskompetenzen zur Sprachbildung verfügen (SVR 2016, S. 5)
- Grundkenntnisse und Fertigkeiten im Bereich DaZ und den Umgang mit Mehrsprachigkeit aufweisen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008, S. 44)
- über sprachdiagnostische Fähigkeiten verfügen (Gogolin et al. 2003, S. 119f.)
- über Kenntnisse zur psychosozialen Situation insbesondere geflüchteter und neu zugewanderter Kinder verfügen (Heine & Harboe 2015, S. 185)
- auf die Arbeit in multiprofessionellen Teams vorbereitet sein (El-Mafaalani & Massumi 2019, S. 11)

Im Policy Brief des SVR (2016) wird dazu folgender Dreiklang vorgeschlagen: (Angehende) Lehrkräfte müssten zunächst für kulturelle und sprachliche Unterschiede sensibilisiert werden (Lehrerwissen), sobald die Unterschiede als „normal“ und handlungsleitend akzeptiert werden würden (Lehrerhaltung) könne Sprachbildung und kulturell sensibles Unterrichten (Lehrerhandeln) stattfinden (SVR 2016, S. 8). Folgende Lernziele können nach dem Sachverständigenrat (2016, S. 8) abgeleitet werden:

²² Die explorative Studie zum Fortbildungsangebot in den Ländern zum Umgang mit Vielfalt findet sich im Policy Brief des SVR (2016, S. 14-21).

- 1) Lehrerwissen: Lehrkräfte können zwischen Alltags- und Bildungssprache unterscheiden, wissen um die sprachlichen, ethnischen und herkunftsspezifischen Voraussetzungen und Hintergründe ihrer Schüler:innen und können diese im Sinne einer vorurteilsbewussten Pädagogik produktiv im Unterricht nutzen.
- 2) Lehrerhaltung: Lehrkräfte sollten eine interkulturell sensible Grundhaltung entwickeln, Unterschiede als Normalität anerkennen, um die Schüler:innen individuell, stärkenorientiert zu fördern.
- 3) Lehrerhandeln: Lehrkräfte sollten eine durchgängige Sprachbildung umsetzen können und insbesondere die Möglichkeiten der Sprachdiagnostik kennen, um optimale Förderangebote für den Sprach- und Schriftspracherwerb bereitzustellen.

„Während der Wissensschatz auch kurzfristig erweitert werden kann, sind etablierte Handlungsroutrinen und Einstellungen deutlich beständiger. Daher sollten sämtliche Lehrkräfte in allen drei Phasen der Lehrerbildung Grundkompetenzen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt erwerben“ (SVR 2016, S. 9). Als Handlungsempfehlung leitet der SVR ab, dass eine Basisausbildung für alle angehenden Lehrkräfte in Sprachbildung und interkultureller Kompetenz verpflichtend sein müsste, Spezialisierungen besser ermöglicht werden müssten (SVR 2016, S. 22). Baumann und Becker-Mrotzek (2014) weisen darauf hin, dass aufgrund der vielfältigen Anforderungen realistische Ansprüche an den Studienumfang gestellt werden müssten. Ein Rahmen von 6 LP für alle Lehramtsstudierenden würde den Autor:innen zur Schaffung von Wissensgrundlagen und Initiierung von Reflexionsprozessen angemessen erscheinen. Allerdings wäre es für das Grundschullehramt aufgrund der größten Heterogenität sinnvoll, weitere obligatorische Studienleistungen einzurichten (Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 22).

Einen weiteren wichtigen Baustein nimmt dabei die Evaluation und bedarfsorientierte Weiterentwicklung (bisheriger) Lösungen ein (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008, S. 52). Auch die Prüfung der Qualität von Sprachförderangeboten sowie der Qualifikation von Lehrer:innen sei notwendig (Stalinski 2015). „Über wissenschaftliche Begleitforschung können angebotene Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte evaluiert werden, um die Wirksamkeit der bestehenden Angebote zu überprüfen und ihre Weiterentwicklung zu optimieren. Zudem sollten die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse bereits in die universitäre Ausbildung von Studierenden eingebettet werden, damit sie als zukünftige Lehrkräfte schon frühzeitig für die Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern sensibilisiert und für eine spätere Professionalisierung in diesem Feld vorbereitet sind“ (Massumi et al. 2015, S. 65).

Nur so können neue Strukturen aufgebaut werden, um der „Diskontinuität im Umgang mit Migration und sprachlich-kultureller Heterogenität im Bildungswesen“ (Gogolin 2016, S. 33) entgegenzuwirken. Die Situation an den Schulen rund um den Zuzug neu zugewanderte Kinder im Jahr 2015 hat gezeigt, dass bisherige Lösungen nicht tragfähig sind, obwohl die Forderungen nach Vorbereitung auf sprachliche und kulturelle Vielfalt schon Jahrzehnte bestehen. Ein stimmiges Konzept für alle drei Phasen der Lehrer:innenbildung sei daher umso dringlicher, wobei insbesondere die universitäre Lehrer:innenbildung von einer Verzahnung mit der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, im Sinne einer Theorie-Praxis-Verschränkung auch über Praktika und Supervision, profitieren könnten (Benholz & Siems 2016; Lanfranchi 2013). Dabei ist auch die Grundschulpädagogik in Zusammenarbeit mit den verwandten Fachdisziplinen und -didaktiken (Deutschdidaktik, Deutsch als Zweitsprache, Psychologie) in der Pflicht die Evaluation voranzutreiben und langfristige Strukturen zu entwickeln, insbesondere, solange es keine obligatorischen Module sprachsensiblen Unterrichtens und zur Vorbereitung auf sprachliche und kulturelle Vielfalt für alle angehenden Lehrkräfte gibt.

Bisher ist dies keine Selbstverständlichkeit und bleibt deshalb eine große Herausforderung für die Lehrerbildung. Hier müssen die Weichen gestellt werden, ist der Erfolg bei der Qualifizierung des Lehrpersonals doch zukunftsweisend: Sprachliche Fähigkeiten, Wertschätzung und Akzeptanz von Vielfalt spielen vor dem Hintergrund zunehmender Diversität und Internationalisierung nicht nur in Schulen und Hochschulen, sondern in der gesamten Gesellschaft eine immer bedeutendere Rolle. (Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 5)

3 Das Projekt LUK! – Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern²³

Vor dem Hintergrund vieler neu zugewanderter Schüler:innen Anfang des Schuljahres 2015/16 und der Forderung, die Lehrer:innenbildung müsse auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft und den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt vorbereiten (SVR 2016), wurden an vielen Standorten Projekte initiiert, welche die Integration von Kindern mit Fluchterfahrung und neu zugewanderten Kindern unterstützen sollen. In München entstand im Herbst 2015 in Kooperation zwischen dem Münchner Lehrer- und Lehrerinnenverband (MLLV) und der LMU München (Prof. Dr. Elke Inckemann, Dr. Anne Frey) das Konzept „Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!)“. Teile der wissenschaftlichen Begleitforschung und Evaluation des Projekts LUK! sind Gegenstand dieser Dissertation.

3.1 Projektkonzeption und Projektgeschichte

Grundidee des Konzeptes von LUK! ist, dass zwei studentische „Lernpaten“ (Lehramtsstudierende, BA/MA-Studierende Pädagogik) für die Dauer eines Schul(halb)jahres jeweils an einem Schulvormittag (6 Unterrichtsstunden) eine Münchner Grundschulklasse unterstützen, indem sie gemeinsam mit der Lehrkraft mit der gesamten Klasse arbeiten (Co-Teaching), Kleingruppen betreuen oder Kinder mit Fluchterfahrung und neu zugewanderte Kinder individuell fördern. Jeder Lernpate erbringt in einem Schulhalbjahr 18 Fördertage, bei zwei Lernpaten je Klasse ergeben sich damit für jede Klasse im Schuljahr 72 Fördertage bzw. 360 h Förderzeit. Die Studierenden werden durch ein Seminar auf die Tätigkeit als Lernpate vorbereitet und in der Tätigkeit begleitet. Das Projekt wird durch die LMU München wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

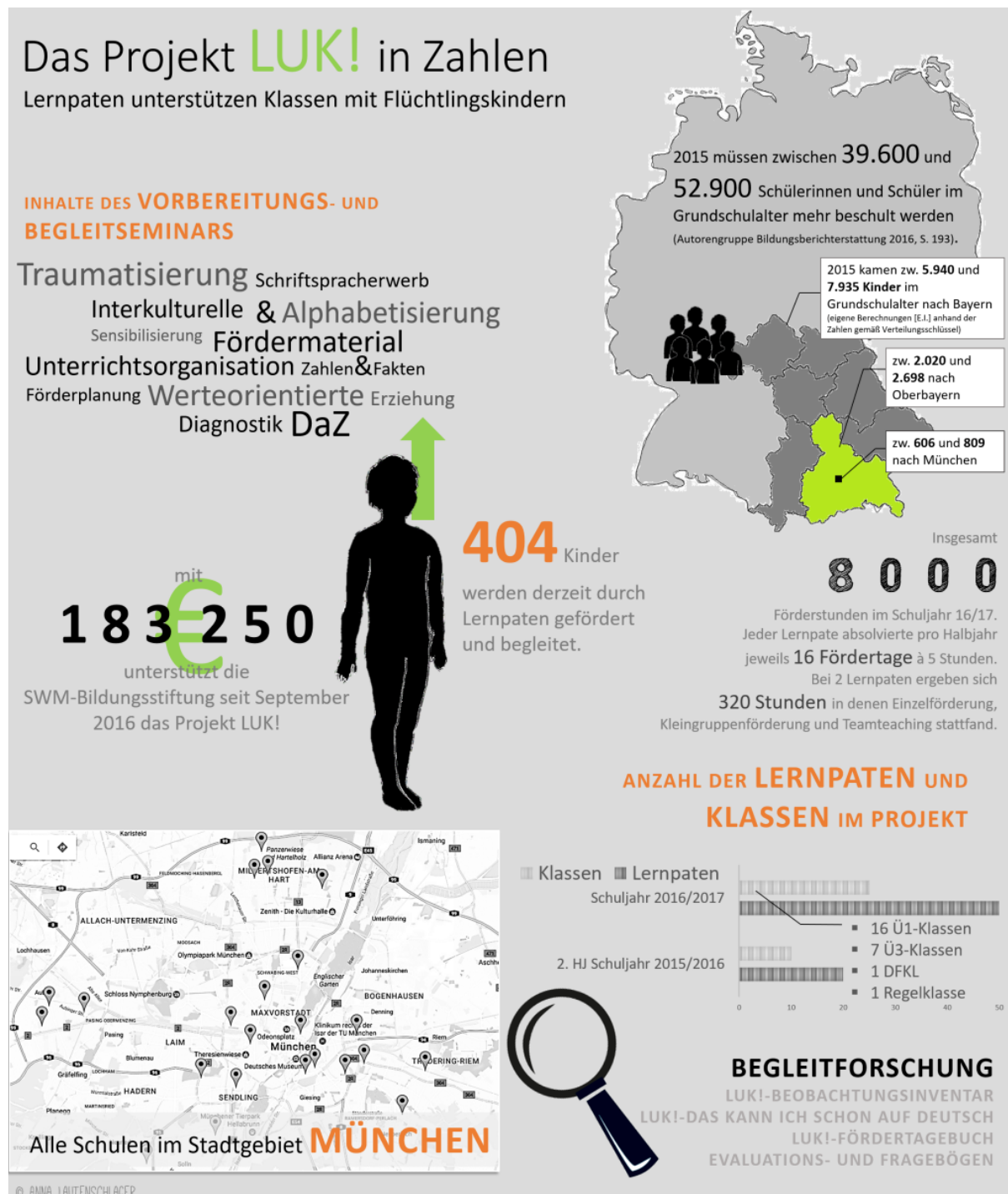
In der Pilotphase von Februar bis August 2016 wurde das Projekt LUK! zunächst vom Bayerischen Kultusministerium unterstützt, so dass 20 Studierende in 10 Münchner Übergangsklassen tätig waren. Im Schuljahr 2016/17 konnten durch die Förderung der SWM-Bildungsstiftung 50 Lernpaten in 25 Klassen (überwiegend in Ü-Klassen) finanziert werden (Abb. 9). Die Studierenden erhielten einen Werkvertrag für ihre Tätigkeit als Lernpate (9,90 €/h) im Umfang von rund 7h/Woche.

Mit dem Schuljahr 2017/18 wurde das Projekt LUK! inhaltlich und organisatorisch weiterentwickelt und unter der Bezeichnung „Sprache. Schriftsprache. Bildungssprache - Förderung von Kindern mit Fluchterfahrung und neu zugewanderten Kindern (SSB!)“ fortgeführt. Die Grundidee des Konzeptes LUK! mit zwei Lernpaten je Klasse, die jeweils einen gesamten Schulvormittag in der Klasse im gemeinsamen Unterricht, in der Kleingruppenförderung oder individuellen Förderung unterstützen, wurde in dem Projekt SSB! fortgeführt. Inhaltlich wurden zum einen der Begriff Bildungssprache, zum anderen das Stichwort psychosoziale Gesamtsituation verstärkt in den Blick genommen. Organisatorisch wurde es durch den Einsatz von bis zu vier Lernpaten an einer Schule möglich, an den Schulen flexibel auf den Wechsel der neu zugewanderten Kinder von der Ü-Klasse zur Regelklasse zu reagieren. Forschungsinstrumente sowie das Schulungs- und Begleitseminar wurden vom Projekt LUK! übernommen, zum Teil erweitert, angepasst und optimiert. In den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 konnten durch die Förderung des Bayerischen Kultusministeriums sowie einer Münchner Stiftung jeweils 40 Lernpaten in 20 Klassen (nun überwiegend Deutschklassen)

²³ Die konzeptionelle Beschreibung des Projekts LUK! findet sich zudem in folgenden Artikeln: Inckemann, E., Frey, A., Lautenschlager, A. & Prestel, C. (2016), Inckemann, E., Lautenschlager, A., Prestel, C. & El Abdellaoui, I. (2022), sowie auf der Homepage des Projekts unter: www.edu.lmu.de/luk

finanziert werden. In den Schuljahren 2019/20 und 2020/2021 konnte die Anzahl der Lernpaten auf 60 ausgeweitet werden. 20 Lernpaten waren an Deutschklassen tätig, 40 Lernpaten an Regelklassen, in die viele Kinder nach dem Besuch der Deutschklassen gewechselt waren. Durch die Ausweitung des Projektes können nun bis zu 6 Lernpaten an einer Schule als SSB!-Lernpate eingesetzt sein. Im Schuljahr 2021/22 konnte die Anzahl der Lernpaten in Regelklassen auf 50 erhöht werden, so dass insgesamt 70 SSB!-Lernpaten in 35 Grundschulklassen finanziert werden können. Die konzeptionellen Merkmale bleiben unverändert.

Abbildung 9: Das Projekt LUK! im Schuljahr 2016/17 in Zahlen



3.2 Vorbereitung, Begleitung und Aktivität der Lernpaten in den Klassen

Die Tätigkeit eines Lernpaten umfasst als unterrichtsorganisatorische Aufgabengebiete je nach Zusammensetzung der Klasse und Gruppe neu zugewanderter Kinder die Diagnose und Erstellung von Förderplänen, die Unterstützung der Lehrkraft im Klassenunterricht, Kleingruppenförderung und individuelle Förderung. Abhängig von den schulischen Vorerfahrungen und Voraussetzungen der Kinder unterstützen die Lernpaten vor allem in der sprachlichen und der schriftsprachlichen Förderung, nehmen aber auch die Stärkung der Persönlichkeit sowie die Förderung schulischer Arbeitsformen in den Blick.

In der Schulungsphase vor Beginn der Tätigkeit als Lernpate (September 2016 oder Februar 2017) wurden zunächst die Grundlagen für die Förderung gelegt. Die Lernpaten beschäftigten sich in verschiedenen hochschuldidaktischen Arbeitsformen mit Zahlen und Fakten zu Asyl und Flucht, den schulorganisatorischen Modellen (submersiv, integrativ, teilintegrativ, parallel), Organisationsformen der Förderung und Umgang mit sowie Sensibilisierung für kulturelle(r) Diversität. Von zentraler Bedeutung für die Tätigkeit als Lernpate sind Diagnose- und Förderkompetenzen der Studierenden. Deshalb wurden bereits in der Schulungsphase Grundlagen zur Diagnose und Förderung von Deutsch als Zweitsprache und Schriftspracherwerb erarbeitet.

Im Begleitseminar während der Tätigkeit als Lernpate (Oktober 2016 – Februar 2017 und März 2017 – Juli 2017) wurden die theoretischen Grundlagen mit den konkreten Eindrücken und Erfahrungen der Lernpaten in den Klassen mit neu zugewanderten Kindern verknüpft. So vertieften und konkretisierten die Lernpaten anhand von Fallbeispielen aus den eigenen LUKI-Klassen die Einsicht in die Heterogenität unter den Kindern und die unterschiedlichen Lernausgangslagen in den Lernbereichen Sprache und Schriftsprache. Zentrales Thema im Begleitseminar war außerdem die Planung von Fördereinheiten. Die Studierenden setzten sich mit Grundsätzen der Förderplanung auseinander, lernten vielfältige Fördermaterialien für Deutsch als Zweitsprache und Schriftspracherwerb kennen. Im Seminar stellten die Studierenden ihre eigenen Fördereinheiten vor, analysierten die Materialien auf der Basis der eigenen Erfahrung und reflektierten die Einbettung der Förderung in unterschiedliche Organisationsformen. Als eigenes Thema wurde im Begleitseminar das Stichwort traumatisierte Kinder aufgegriffen. Neben der begrifflichen Auseinandersetzung spielte dabei vor allem der Umgang mit traumatisierten Kindern eine bedeutende Rolle. Das Zusammenspiel von theoretischen Grundlagen und praktischen Erfahrungen in den LUKI-Klassen wurde abschließend dazu genutzt, über eine Didaktik unter Berücksichtigung der Inklusion von neu zugewanderten Kindern sowie Ziele der Unterstützung zu reflektieren. Ausgehend von den vielfältigen Inhalten des Begleitseminars wurden verschiedene hochschuldidaktische Methoden zum aktiven Austausch der Studierenden eingesetzt, die kompetenzorientiertes, reflexives und verständnis-intensives Lernen ermöglichten.

Tabelle 6: Inhaltliche Bausteine der Schulungsphase und des Begleitseminars im Schuljahr 16/17

<i>Schulungstag/Sitzungstag</i>	<i>Inhalte</i>
Schulungstag 1	• Recherche, Literaturarbeit und Diskussion zu Zahlen und Fakten (BAMF: Asylstatistik, Ablauf Asylverfahren, Sozialreferat: Flüchtlinge & Flüchtlingskinder in München, Mercator-Studie: „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem“, UNICEF „Zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland“)

	• Erarbeitung und Vorstellung zur wertorientierten Pädagogik und vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung
Schulungstag 2	• Fortsetzung wertorientierte Pädagogik • Einführung in schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder (Vorkurs, Regelklasse – Deutschförderkurse DaZ, Deutschförderklasse, Übergangsklasse) • Begriffliche Auseinandersetzung mit der Unterrichtsorganisation (Differenzierung, Individualisierung, Co-Teaching)
Schulungstag 3	• Interkulturelle Sensibilisierung (Migration und Flucht aus psychosozialer Sicht, (Inter-)kulturelles Lernen) • Diagnostik in LUK!-Klassen (Arbeit an Fallbeispielen, Einführung in das LUK!-Beobachtungsinventar und LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch)
Seminarsitzung 1	• Erfahrungsaustausch der ersten Fördertage • Organisatorisches • Einführung in das LUK!-Fördertagebuch
Seminarsitzung 2	• Zweitspracherwerb (sprachliche Basisqualifikationen, Spracherwerbstheorien, Theorien und Hypothesen des Zweitspracherwerbs, Konsequenzen für die Förderung) • Sichtung und Analyse verschiedener DaZ-Fördermaterialien (Reflexion hinsichtlich Basisqualifikationen) • Stolpersteine der deutschen Sprache
Seminarsitzung 3	• DaZ-Unterrichtsprinzipien • Fallbeispiele aus den LUK!-Klassen (Diskussion hinsichtlich sprachlicher und schriftsprachlicher Ausgangslage) • Verschiedene „Alphabetisierungs-Typen“ im Schriftspracherwerb • Kulturelle Perspektive auf den Schriftspracherwerb • Unterrichtsmodelle zur Alphabetisierung • Entwicklungsmatrix: Sprach- und Schriftspracherwerb bei neu zugewanderten Kindern
Seminarsitzung 4	• Erfahrungsaustausch zum „Förderhighlight“ • Sichtung und Analyse von Materialien zur sprachlichen und schriftsprachlichen Förderung (Reflexion hinsichtlich verschiedener Stufen in Entwicklungsmatrix)
Seminarsitzung 5	• Förderplanung • Lehrplan PLUS Deutsch und DaZ
Seminarsitzung 6	• Traumatisierung bei Kindern mit Fluchterfahrung • Traumatische Erfahrungen

	• Trauma verstehen und Traumafolgen wahrnehmen
Seminarsitzung 7	• Umgang mit traumatisierten Kindern in der Schule • Traumasensibilität im pädagogischen Handeln • Bedeutung der Schule und Impulse für den Unterrichtsalltag • Hilfe und Unterstützersysteme
Seminarsitzung 8	• Organisatorisches, Erfahrungsaustausch • Abschluss

3.3 Ziele und Forschungsinstrumente

Durch das Projekt LUK! soll die schulische Integration und Förderung neu zugewanderter Kinder in München unterstützt werden. Gleichzeitig sollen über die Begleitforschung Daten zur Ausgangssituation und Entwicklung der Kinder sowie die Unterrichtsgestaltung und Förderung in den Klassen erhoben und ausgewertet werden. Die am Projekt beteiligten Studierenden sollen berufsfeldbezogen die Möglichkeit erhalten, sich mit der Thematik „Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt“ sowie „Integration neu zugewanderter Kinder“ auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse sollen Eingang in verpflichtende Lehrveranstaltungen finden, wodurch der Anwendungsbezug des Studiums gestärkt werden kann.

Die wissenschaftliche Begleitforschung von LUK! erfasst die Lernausgangslage und Lernentwicklung der Kinder, Maßnahmen und Organisation der Förderung durch die Lernpaten, Einschätzungen der Lernpaten und Einschätzungen der Lehrkräfte. Dazu wurden im Projekt LUK! seit dem Schuljahr 16/17 folgende Instrumente entwickelt und eingesetzt²⁴:

- Beobachtungsinventar, mit dem Basisdaten sowie Lernausgangslage und Lernentwicklung der Kinder in den Bereichen Sprache, Schriftsprache, psychosoziale Gesamtsituation, Arbeitsverhalten erfasst werden.
- Fördertagebuch, mit dem Organisationsformen, Inhalte, Maßnahmen und Materialien der Förderung erfasst werden.
- Fragebogen zur Erfassung der Motivation und Erwartungen, Vorwissen und Erfahrungen sowie Einstellungen der Lernpaten zu Beginn des Vorbereitungsseminars.
- Fragebogen, mit dem am Ende des Förderzeitraums die Einschätzungen der Lernpaten erhoben werden.
- Fragebogen, mit dem am Ende des Förderzeitraums die Zufriedenheit und Einschätzungen der Lehrkräfte erhoben werden.
- Erhebungsinstrument „LUK! - Das kann ich schon auf Deutsch“, mit dem die Lernausgangslage und Lernentwicklung der neu zugewanderten Kinder im sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich erhoben werden kann.

Die Beobachtungsbögen, Testergebnisse sowie die Fördertagebücher werden von den Studierenden auf einer interaktiven Lernplattform hochgeladen, damit beide Lernpaten von den Erhebungen und Dokumentationen profitieren und sich über die Ergebnisse austauschen können.

²⁴ Zur Konzeption und genauen Vorstellung der Erhebungsinstrumente vgl. Kap. 6 und Kap. 9

3.4 Verwandte Projekte

Der Forderung nach der Bereitstellung möglichst unbürokratischer Finanzmittel für qualifizierte Lernhelferinnen und Lernhelfer für Schulen, die einen hohen Anteil an Schüler:innen mit sprachlichem Förderbedarf und/oder Fluchtgeschichte aufweisen (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. & Blossfeld 2016, S. 155), kamen viele Bundesländer nach. So stellten diese Unterstützungsangebote auf verschiedenen Ebenen zur Verfügung: finanzielle, personelle Ressourcen, Fortbildungs- und Beratungsangebote oder pädagogische Projekte – wobei die Bandbreite zwischen den Ländern stark divergierte (Massumi et al. 2015, S. 62).

Doch nicht nur die Länder auch viele Stiftungen und Initiativen ermöglichten vielen Universitätsstandorten die Neueinrichtung, Weiterführung oder Ausweitung einer Vielzahl an Projekten für neu zugewanderte Kinder²⁵. Dabei sind die schulischen Konzepte hinsichtlich der adressierten Altersgruppen, institutioneller Anbindung, Länge, Dauer, inhaltlicher Schwerpunktsetzung usw. sehr vielfältig. Nachfolgend sind exemplarisch nur einige der Projekte mit ihren konzeptionellen Besonderheiten genannt. Gemeinsam ist diesen, dass Studierende nach bzw. während einer Professionalisierungsphase neu zugewanderten Kindern sprachliche Förderung und/oder freizeitliche Aktivitäten unterrichtsbegleitend, zusätzlich zum Unterricht oder in den Ferien anbieten:

- „Sommerschule DaZ“, seit 2016 „Bochumer Sprachförderturm“: Studierende aller Lehramtsstudiengänge (Sek I und II) der Ruhr-Universität Bochum erteilen während der Sommerferien projektorientierten Förderunterricht zur Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen in drei Partnerschulen. Auf die Tätigkeit werden sie in einer Blockveranstaltung von Expert:innen verschiedener Fachrichtungen (DaZ/DaF, Psychologie und Traumatherapie, Rechtswissenschaften) vorbereitet. Das Projekt startete 2015 und wird wissenschaftlich begleitet, wobei der Forschungsschwerpunkt auf den Lernfortschritten der Kinder und Jugendlichen liegt. (Heine & Harboe 2015; Heine 2018)
- „ProSeLF – Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Service Learning im Kontext Fluchtmigration“ (seit WS 2015/16): An der Universität Bamberg können Studierende durch die Kooperation mit der AWO Bamberg, Caritas Bamberg und städtischen Grundschulen Praxiserfahrung in der Betreuung von Kindern mit Fluchterfahrung sammeln. Begleitend besuchen die Studierenden ein Seminar, dessen Basis das hochschuldidaktische Modell des Service-Learning („Lernen durch Engagement“) ist. Das Projekt wird evaluiert und wissenschaftlich begleitet. (s. ProSeLF-Projekthomepage; Lange 2017)
- „GeKOS“ ein Projekt für Studierende und Flüchtlingskinder: GeKOS steht für „Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden“. Im Projekt bilden Studierende in Lehramt-, pädagogischen, sozial- und kulturwissenschaftlichen Studiengängen der Universität Koblenz-Landau am Campus Koblenz mit einem Kind mit Flucht- und Zuwanderungsgeschichte zwischen 6 und 12 Jahren ein Tandem.

²⁵ An dieser Stelle sei auf ein bereits verstetigtes Münchner Projekt verwiesen, das es bereits seit 2009 gibt: „Schule für alle“. Dabei handelt es sich um ein Förderprogramm für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Erstsprache an Münchner Schulen, die durch Studierende aller Lehramter unterstützt werden können. „Übergeordnete Zielsetzung ist die Schaffung nachhaltiger Strukturveränderungen und Weiterentwicklungen hinsichtlich des Umgangs mit Diversität an Schulen. ‚Schule für Alle‘ wird in einem Projektverbund von mehreren Kooperationspartnerinnen und -partnern in gemeinsamer Verantwortung umgesetzt“ (s. Schule für alle unter: <https://www.praktikumsamt.mzl.uni-muenchen.de/projekte/schule-fuer-alle1.html>).

Gemeinsam verbringen sie zusammen einen Nachmittag pro Woche, um die neue Heimat zu erkunden. Zum einen soll die soziale und kulturelle Integration der Kinder, zum anderen die pädagogische Professionalisierung forciert werden. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet und evaluiert (s. GeKOS - Projekthomepage).

- „PROMPT! – ein Sprachförderprojekt des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln“: Bereits 2014 konnten Lehramtsstudierende Sprachförderung für Kinder und Jugendliche in der Notunterkunft für Flüchtlinge im Rahmen ihres Berufsfeldpraktikums erteilen. 2017 wurde das Projekt ausgeweitet auf die Unterstützung Kölner Schulen (PROMPT! In der Schule). Seit 2020 unterstützt die Erweiterung „PROMPT! Im Sprachtandem“ junge geflüchtete Erwachsene bei ihrem Weg in die Arbeitswelt. Bei „PROMPT! In der Schule“ werden die Studierenden in einem Vorbereitungsseminar auf ihre Tätigkeit vorbereitet und absolvieren dann 80h Praktikum in Vorbereitungs- oder internationalen Förderklassen, wobei sowohl Hospitation, Arbeit im Tandem als auch Klein- und Einzelförderung vorgesehen sind. Im Begleitseminar werden als Inhalte Motivation und Erwartungen, Umgang mit belastenden Lebenssituationen, Spracherwerb und -förderung, rassismuskritische Auseinandersetzung sowie methodisch-didaktische Grundlagen und Transfer angeführt. Darüber hinaus finden bei spezifischen Beratungsanlässen (inhaltlich, methodisch-didaktisch oder psychologische Themen) Werkstattgespräche im Peer-Verfahren, Rollensupervision oder individuelle Termine statt (s. PROMPT – Projekthomepage).

4 Forschungsdesiderate mit Blick auf neu zugewanderte Kinder und deren Beschulung

Aus den vorherigen Kapiteln lassen sich die für die Arbeit relevanten Forschungsdesiderate ableiten. Diese beziehen sich auf zwei Bereiche: neu zugewanderte Kinder sowie die Professionalisierung angehender Grundschulpädagog:innen für schrift-/sprachliche Vielfalt.

Desiderate hinsichtlich neu zugewanderter Kinder: Welche Bedarfe ergeben sich aus der Situation neu zugewanderter Kinder in der Grundschule für die Gestaltung von Schule und Unterricht?

Theoretische Ebene

- Neu zugewanderte Kinder müssen bildungs- und alltagssprachliche Kompetenzen in einem engen Zeitfenster nahezu gleichzeitig erwerben, wobei der Erwerb oftmals zusätzlich durch psychisch belastende Situationen erschwert wird (Heine & Harboe 2015). Es ist daher zu fragen, welches theoretische Wissen hinsichtlich des Sprach- und Schriftspracherwerbs bei neu zugewanderten Kindern essenziell für den Bereich der Grundschulpädagogik ist und welche spezifischen didaktischen Maßnahmen sich für die besonderen Bedürfnisse ergeben.
- Es bedarf prozessorientierter, fundierter Diagnoseinstrumente, die die Bildungsvoraussetzungen der neu zugewanderten Kinder berücksichtigen sowie spezifische Erwerbsprozesse beachten würden (Massumi et al. 2015, S. 66). Deshalb sind bereits vorhandene sprachdiagnostische Instrumente hinsichtlich ihrer Eignung zu prüfen, um daraus gegebenenfalls neue Diagnoseinstrumente unter Berücksichtigung der neu gewonnenen Erkenntnisse um die Besonderheiten der Zielgruppe zu konzipieren.
- Um die Diagnose durch passende Fördermaßnahmen fruchtbar für den Sprach- und Schriftspracherwerb neu zugewanderter Kinder werden zu lassen, bedarf es eines theoretischen Rahmens für die Ableitung von Implikationen und Ansätzen für die Sprachförderung (vgl. Gogolin et al. 2003).

Forschungspraktische Ebene

- Die Datenlage zur Anzahl, den Herkunftsländern, der Sprachkenntnisse oder weiteren Merkmalen neu zugewanderter Kinder sei überaus lückenhaft (Massumi et al. 2015). Auch beispielsweise Daten der amtlichen Statistik wie den EASY-Daten enthalten keine detaillierten Angaben (wie z.B. das genaue Alter) (Pothmann & Kopp 2016, S. 10). Erkenntnisse zur Bildungssituation, Bildungsverläufen und der konkreten Beschulungssituation an den Schulen gebe es weitestgehend nicht (Behrens & Westphal 2009, S. 46; Massumi et al. 2015, S. 61; Lokhande 2016, S. 4). Ein solides Wissen um die Basisdaten und Ausgangslage der neu zugewanderten Kinder ist nötig, um auf die Situation adäquat reagieren und Lehrkräfte entsprechend vorbereiten zu können. Dabei kann die Gruppe neu zugewanderter Kinder keineswegs als homogen betrachtet werden, weshalb es wichtig ist, Daten zu erheben, die einen differenzierten Blick auf die

Vielfalt der Gruppe ermöglichen (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. & Blossfeld 2016, S. 163; Lüders 2016, S. 5).²⁶

- Zudem würde der Sprachstand und die Lernentwicklung von neu zugewanderten Kindern entweder gar nicht oder sehr unsystematisch erhoben (Massumi et al. 2015; Karakayalı et al. 2016). Erste Befunde verweisen darauf, dass die Deutschkenntnisse in speziell eingerichteten Klassen, wie den Übergangsklassen, den komplexen fachsprachlichen und konzeptionell schriftlichen Anforderungen der Regelklasse nicht gerecht werden (Ahrenholz & Maak 2013). Es ist also dringend notwendig, unter Einsatz von prozessorientierten Diagnoseinstrumenten zum Sprach- und Schriftspracherwerb, die Entwicklung der neu zugewanderten Kinder zu erfassen und Implikationen für den Übergang in die Regelklasse und die weitere Gestaltung von Unterricht für neu zugewanderte Kinder zu treffen.

Desiderate hinsichtlich angehender Lehrer:innen: Wie können (angehende) Lehrkräfte adäquat für die pädagogische Aufgabe im Umgang mit neu zugewanderten Kindern vorbereitet werden und welche Implikationen – insbesondere für die Lehrer:innenbildung - ergeben sich aus der Durchführung und Evaluation von Förderprojekten zur Unterstützung der Integration?

Theoretische Ebene

- Die Zunahme der Intensität der Zuwanderung erfordert eine permanente Vorbereitung und Qualifizierung der Lehrkräfte für Heterogenität und Mehrsprachigkeit (Gogolin 2016). Es ist zu fragen, welche Kompetenzen bei der sprachlichen und schriftsprachlichen Förderung neu zugewanderter Kinder und der Vorbereitung auf sprachliche und schriftsprachliche Vielfalt eine Rolle spielen und wie angehende Lehrkräfte entsprechend für kulturelle Vielfalt und soziale Diversität sensibilisiert werden können (Sperling 2016). Um Sprachförderung wirksam zu gestalten, ist die Qualifizierung der Lehrkräfte essenziell. Qualifikationsmerkmale wie die vertiefte Kenntnis über allgemeine Aspekte der Sprachentwicklung von Kindern sowie ein sicherer Umgang mit Techniken der Diagnostik seien hier besonders hervorzuheben (Schneider et al. 2013, S. 67). In Bezug auf (förder)diagnostische Kompetenzen konnten Studien wie die LAU- oder IGLU-Studie bereits zeigen, dass diese nicht ausreichen würden (Lehmann u.a. 2002; Bos u.a. 2003, zit. n. Gogolin et al. 2003, S. 119-120). Ältere Studien aus der interkulturellen Bildungsforschung weisen in Bezug auf sprachdiagnostische Fähigkeiten in die gleiche Richtung (Gogolin et al. 2003). Zudem könne ein ausreichender Grad an Qualifizierung wohl nicht durch kurzfristige oder allgemeine Weiterbildungsmaßnahmen erzielt werden, wie die Begleitforschung zum Projekt „Sag mal was“ zeigen konnte (Schneider et al. 2013, S. 67). Durch die theoretische Auseinandersetzung müssen deshalb aus den verschiedenen Qualifikationsbereichen die für die genannten Ziele (Vorbereitung und Sensibilisierung auf schrift-/sprachliche und kulturelle Vielfalt) erforderlichen Kompetenzen abgeleitet

²⁶ Im Sommer 2016 startete das groß angelegte Forschungsprojekte ReGES vom Leibniz Institut für Bildungsverläufe. Hier werden Integrationsverläufe in das Bildungssystem zu zwei Bildungsetappen untersucht: frühkindliche Bildung und Übergang Sek I in das Ausbildungssystem. Die in vorliegender Arbeit betroffene Altersgruppe ist nicht Ziel der Untersuchung. Allerdings stehen die Daten zur Nutzung für eigene Forschung zur Verfügung (Projekt ReGes unter: <https://www.lifbi.de/reges>; Lüders 2016, S. 5).

und ausgewählt werden, und in einem durch entsprechende Forschung prüfbares Kompetenzmodell zusammengeführt werden.

Forschungspraktische Ebene

- Die Prüfung der Wirksamkeit und Qualität des Qualifizierungsangebots für angehende Lehrkräfte (Stalinski 2015) sowie auch des Projekts ist von großer Bedeutung, um „ein wichtiges Lernpotenzial für die künftige Gestaltung von Integration“ zu nutzen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2016, S. 205). Dazu ist zu fragen, wie sich die Kompetenzen in den Bereichen Wissen, Haltung und Handeln (vgl. Kapitel 2.2) in Bezug auf die gefundenen Kompetenzen dokumentieren und prüfen lassen.
- Abschließend ist zu fragen, welche Implikationen aus den Ergebnissen und einem Projekt wie LUK! für die Lehrer:innenbildung in der Grundschulpädagogik und Didaktik gezogen werden können, um das Thema „Neuzuwanderung“ dauerhaft mitzudenken (Dewitz et al. 2016, S. 5). Dies soll helfen, dem „weitgehend unkoordinierten und unübersichtlichen Flickenteppich an (zum Teil improvisierten) Maßnahmen, Konzepten und Strategien im Bildungsbereich“ (El-Mafaalani & Massumi 2019, S. 4) entgegenzuwirken und einen theorie- und forschungsbasierten Rahmen vorzugeben, dessen dauerhafte Verankerung in der Lehrer:innenbildung im Primarbereich für eine spätere Professionalisierung im Feld sprachlicher und schriftsprachlicher Vielfalt vorbereitet und für die Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern frühzeitig sensibilisiert (Massumi et al. 2015, S. 65).

Zunächst werden in den Kapiteln fünf und sechs bzw. acht die Fragen der theoretischen Ebenen in Bezug auf die neu zugewanderten Kinder und die angehenden Grundschulpädagog:innen geklärt. Aus der theoretischen Rahmung ergeben sich dann jeweils die Grundlagen für das forschungsmethodische Design, um unter Rückbezug auf die theoretischen Erkenntnisse auch Desiderate der forschungspraktischen Ebene auf beiden Seiten (Kinder, angehende Lehrkräfte) zu beantworten.

II Studie A: Sprach- und Schriftspracherwerb bei neu zugewanderten Kindern

Studie A nimmt zentrale Desiderate hinsichtlich der neu zugewanderten Kinder in den Blick. Auf theoretischer Ebene werden der Sprach- und Schriftspracherwerb bei neu zugewanderten Kindern grundgelegt, um darauf aufbauend förderdiagnostische Aspekte herauszuarbeiten. Auf forschungspraktischer Ebene werden die eigens für das Projekt LUK! konzipierten Erhebungsinstrumente *LUK! Beobachtungsinventar*, *LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch* sowie das *LUK! Fördertagebuch* vorgestellt, bevor die Ausgangslage und Lernentwicklung der neu zugewanderten Kinder in sprachlichen und schriftsprachlichen Lernfeldern mit Hilfe der Instrumente aufgezeigt werden. Anhand der Fördertagebücher der Studierenden werden konkrete Förderaktivitäten im Projekt LUK! dargestellt. Implikationen für die Gestaltung schrift-/sprachlichen Unterrichts beschließen das Kapitel II.

5 Sprach- und Schriftspracherwerb bei neu zugewanderten Kindern: Theoretische Grundlagen und empirischer Forschungsstand

Auf theoretischer Ebene werden zunächst die Besonderheiten des Sprach- und Schriftspracherwerbs neu zugewanderter Kinder aus dem Blickwinkel der Grundschulpädagogik beleuchtet. Aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache werden zentrale theoretische Konzepte und empirische Befunde ausgewählt, um zum einen relevantes Wissen für (angehende) Grundschullehrer:innen (im Rahmen der Seminarkonzeption des Projekts LUK!) grundzulegen und zum anderen konkrete Forschungsfragen abzuleiten. Es können aufgrund der Kürze des Begleitseminars (ein Projekthalbjahr mit acht Seminarsitzungen) nicht alle Inhalte eines inzwischen eigenständigen Fachs Deutsch als Zweitsprache vermittelt werden (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014). Allerdings sollen über die Anlage des Seminars und der Begleitforschung Inhalte identifiziert werden, die auch für zukünftige Projekte sowie die Lehrkräftebildung im allgemeinen Umgang mit sprachlicher Vielfalt wegweisend sein können. Im Sinne einer „durchgängigen Sprachbildung“ (vgl. Kap 1.4.3) sollten diese Inhalte grundlegend für alle künftigen Lehrkräfte sein (unabhängig von einer Erweiterung mit dem Unterrichts- oder Didaktikfach DaZ). Neben dem „Wie?“ des Sprach- und Schriftspracherwerbs, werden an dieser Stelle zentrale Punkte der grundschulspezifischen Diagnose und Förderung von neu zugewanderten Schüler:innen im Kontext von Förderprojekten herausgearbeitet.

5.1 Spracherwerb bei Kindern nichtdeutscher Erstsprache

In Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb werden die Begriffe Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2) verwendet, wobei sich die Begrifflichkeit auf die Reihenfolge des Erwerbs und nicht auf die Wertigkeit und den Grad der Beherrschung bezieht (Jeuk 2015). Für Kinder, die im schulfähigen Alter nach Deutschland zuwandern, ist Deutsch manchmal auch bereits die Drittsprache. Auf den Begriff „Muttersprache“ wird zugunsten der Begriffe „Familien- oder Herkunftssprache“ verzichtet, um den Grad der Beherrschung und den emotionalen Bezug bewusst offen zu halten. Der Zweitspracherwerb kann je nach Beginn der zweiten Sprache bzw. des Alters des Kindes bei Erwerbsbeginn eingeteilt werden in simultanen Erwerb zweier Sprachen ab Geburt (2L1; hier erreichen die Kinder Herkunftssprachniveau in beiden Sprachen, es kann eine bereichsspezifische Dominanz der ein oder anderen Sprache vorliegen) oder den sukzessiven Bilingualismus oder sukzessiven Zweitspracherwerb, der erst beginnt, wenn die Erstsprache bereits in Grundzügen erlernt wurde (Jeuk 2015; Müller, Schulz & Tracy 2018). Nach Thoma & Tracy (2006) und Meisel (2007) kann bei einem Erwerbsbeginn ab dem vierten

Lebensjahr von einem sukzessiven Zweitspracherwerb gesprochen werden, da die meisten Kinder mit ca. drei Jahren die Strukturen ihrer Erstsprache erworben haben. Müller et al. (2018) unterteilen in frühen Zweitspracherwerb, bei dem der Erwerb der L2 zwischen zwei und vier Jahren beginnt, und spätem kindlichen Zweitspracherwerb, bei dem das Kind älter als sechs Jahre zu Erwerbsbeginn der Zweitsprache ist. Der frühe Zweitspracherwerb kennzeichnet sich vor allem darin, dass eine ungesteuerte Erwerbssituation in natürlicher kommunikativer Umgebung vorliegt. Meist liegt dabei eine Sprachentrennung in Familiensprache zu Hause und Zweitsprache in der Kindertageseinrichtung statt. Bei Kindern, die im schulfähigen Alter nach Deutschland migrieren, ist Deutsch ebenso die Umgebungssprache (im Gegensatz zum Fremdspracherwerb), was einen ungesteuerten Erwerb begünstigt. Zusätzlich liegt über gezielte DaZ-Fördermaßnahmen (Übergansklassen, Deutschförderklassen etc.) auch ein gesteuerter Erwerbskontext vor. Die Einteilung je nach Alter und Erwerbskontext ist wichtig, da das Alter bei Erwerbsbeginn eine zentrale Rolle dabei spielt, wie Kinder eine Zweitsprache erlernen und welche Parallelen es zum Erstspracherwerb gibt. Kinder mit doppeltem Erstspracherwerb und frühem Zweitspracherwerb zeigen ähnliche Erwerbsphasen wie Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist. Sie können vergleichbare Sprachkompetenzen im Deutschen erreichen. Bei älteren Lerner:innen und Erwachsenen ist oftmals eine Fossilierung der sprachlichen Fähigkeiten zu erkennen, d.h. die Entwicklung stagniert; sie erreichen kein Herkunftssprachenniveau. Auch der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb nimmt mit zunehmendem Alter zu sowie auch das Variationsspektrum der Erwerbsverläufe. (Müller et al. 2018; Jeuk 2015)

Gemäß der Definition neu zugewanderter Kinder, die im schulpflichtigen Alter migrieren oder noch nicht länger als drei Jahre in Deutschland leben, kann teilweise von einem frühen Zweitspracherwerb, oft aber auch von einem späten Zweitspracherwerb ausgegangen werden. Es werden deshalb zentrale Hypothesen kindlichen Erst- und Zweitspracherwerbs und deren Einflussfaktoren aufgezeigt, bevor mit Bezug zu den Basisqualifikationen (vgl. Kap. 1.4.1, Ehlich 2007) Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Erwerbsverläufen von Erst- und frühen bzw. spätem Zweitspracherwerb aufgezeigt werden. Um die Erwerbsverläufe anhand der Basisqualifikationen besser nachvollziehen zu können, werden zudem Besonderheiten des Deutschen vorgestellt, die zugleich ein linguistisches Basiswissen für angehende Lehrkräfte darstellen.

5.1.1 Kindliche Sprachaneignung und Zweitspracherwerbstheorien

Wie Kinder sich Sprache aneignen, wurde lange Zeit kontrovers diskutiert. Dies liegt zum einen in den unterschiedlichen Disziplinen Psychologie und Linguistik begründet, die sich hauptsächlich mit der „Sprachentwicklung“ (Psychologie) bzw. dem Spracherwerb (Linguistik) beschäftigen. In Anlehnung an Vygotski (2002) wurde in jüngerer Zeit mit „Sprachaneignung“ ein begrifflicher Kompromiss gefunden, der das Individuum als aktiven Part begreift²⁷ (Jeuk 2015). Auch dieser Aspekt war lange Zeit umstritten. Grundsätzlich gibt es zwei Extrempositionen, die den Spracherwerb zu erklären versuchen: die „von-Innen-nach-Außen“ Ansätze und die „von-Außen-nach-Innen“ Ansätze (Müller et al. 2018, S. 54). Erstere argumentieren, dass Spracherwerb und das Erlernen jeder Sprache durch spezifisch angeborene Fähigkeiten (Universalgrammatik) ermöglicht wird. Der sprachliche Input von

²⁷ In der vorliegenden Arbeit wird, wie in der Grundschulpädagogik und der Schriftspracherwerbsdidaktik üblich, der Begriff Spracherwerb und Schriftspracherwerb gebraucht. Dabei ist miteingeschlossen, dass das Kind die Sprache und Schriftsprache im Kontext von Interaktion und Kommunikation „erwirbt“ und doch angeborene Strukturen in Form sprachlichen Wissens vorhanden sind.

außen stellt dabei nur den Impuls, Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen zu richten und den Erwerbsprozess in Gang zu setzen. Zweitere nehmen an, dass die Interaktion in Form kindgerechter Sprache seitens der Bezugsperson entscheidend ist für den Spracherwerb. Das Kind ist mit kognitiven Lernstrategien, Willen zu Kommunikation und sozialem Austausch ausgestattet, nicht aber mit spezifischem Wissen (Müller et al. 2018). Die Faktoren Umwelt und Person spannen demnach zwei Achsen auf, in denen sich je nach Passivität bzw. Aktivität verschiedene Entwicklungstheorien verorten lassen (Jeuk 2015, S. 27). Abbildung 10 greift in stark vereinfachter Darstellung die wichtigsten Theorien und ihre Vertreter auf und setzt sie zueinander in Beziehung.

Abbildung 10: Zuordnung von Entwicklungstheorien nach Aktivität vs. Passivität in Bezug auf Umwelt oder Person (aus Jeuk 2015, S. 27, nachgezeichnet)

		Umwelt	
		Eher passiv	Eher aktiv
Person	Eher passiv	Reifungstheorien (Chomsky): Entwicklung der Fähigkeiten durch anlagebedingte Reifung (Phasenmodelle)	Behaviorismus (Skinner): Umwelteinflüsse lösen Entwicklung aus (Reiz-Reaktions-Modelle)
	Eher aktiv	Kognitive Theorien (Piaget): Entwicklung in aktivem Austausch mit der Umwelt	Interaktionistische Theorien (Bruner): Umwelt und Kind wirken wechselseitig aufeinander

Inzwischen haben sich die beiden Extrempositionen angenähert und es gilt als weitestgehend unstrittig, dass Kinder sowohl über angeborenes sprachliches Wissen verfügen, als dass auch der Input der Bezugsperson für den Spracherwerb maßgeblich ist (Müller et al. 2018).

Im Zuge umfangreicher qualitativer Längsschnittuntersuchungen entstanden verschiedene Hypothesen und Theorien, die versuchen, Erwerbsprozesse im Erst- und Zweitspracherwerb zu erklären. Bisher gibt es keine Theorie, die alleinige Gültigkeit besitzt (Jeuk 2015, S. 26). So wurden je nach Ausrichtung des Forschungskontextes unterschiedliche Hypothesen formuliert, die den Spracherwerbstheorien (Abb. 11) zugeordnet werden können. Keiner dieser Erklärungsansätze bezieht sich auf den Zweitspracherwerb von Kindern im Kontext von Flucht und Migration. Allerdings liefern die Hypothesen wichtige theoretische Kenntnisse, um den Sprach- und Zweitspracherwerb in seiner Komplexität besser zu verstehen und didaktische Konsequenzen für das Unterrichten im mehrsprachigen Klassenzimmer abzuleiten.

Abbildung 11:

Zuordnung verschiedener Hypothesen des Zweitspracherwerbs zu grundlegenden Entwicklungstheorien im Spracherwerb (aus Jeuk 2015, S. 31, nachgezeichnet)

		Umwelt	
		Eher passiv	Eher aktiv
Person	Eher passiv	Reifungstheorien: Identitätshypothese Teachability-Hypothese	Lerntheorien: Kontrastivhypothese
	Eher aktiv	Kognitive Theorien: Interlanguage-Hypothese Interdependenzhypothese	Interaktionistische Theorien: Annahme der getrennten Entwicklung

Kontrastivhypothese

Diese Hypothese entstand im Rahmen schulischen Fremdspracherwerbs und geht von der Übertragbarkeit von Eigenschaften und Strukturen der Erst- auf die Zweitsprache aus (Fries 1954; Lado 1957). Demnach übertragen Schüler:innen Strukturen aus ihrer Erstsprache auf die Zweitsprache. Diese Übertragungen können sowohl positiver als auch negativer Art sein. Fries (1954) bezog sich in seinem Ansatz vorwiegend auf die Lautebene; Lado weitete diesen auf weitere sprachliche Bereiche, vor allem die orthographische Ebene aus (Lado 1957). Die Konsequenz aus dieser Hypothese wäre, dass sich ähnliche Sprachen leichter lernen lassen und Fehler bei der Aneignung aus der kontrastiven Betrachtung der Sprachen heraus erklärbar seien (Jeuk 2015, S. 31). Für den frühen Zweitspracherwerb besitze die Kontrastivhypothese wohl kaum Gültigkeit, wohingegen Erwerbsprofile älterer Lerner:innen eher den Einfluss von Sprachkontrasten aufwiesen (Thoma & Tracy 2006). Eng mit der Kontrastivhypothese verbunden ist der Begriff der „Interferenzfehler“ (Becker 2013, S. 66). Dulay & Burt (1974) fanden bei Englisch als Zweitsprach-Lernenden mit Erstsprache Spanisch allerdings heraus, dass sich nur 4,7 % der Fehler im Englischen durch Interferenzen aus dem Spanischen erklären ließen. Die meisten Fehler waren den Fehlern von Erstsprachlerner:innen ähnlich. Wode (1992) stellte in seiner Forschung heraus, dass Interferenzen vor allem beim späten Zweitspracherwerb eine Rolle spielten, im frühen oder simultanen Erwerb zweier Sprachen dagegen eher Sprachmischungen zum Tragen kommen würden. Durch die Kontrastivhypothese lassen sich zwar gewisse Teilaspekte des Spracherwerbs beschreiben, allerdings greift diese als „komplexes Erklärungsmodell für den Zweitsprachenerwerb [...] zu kurz“ (Becker 2013, S. 67). Als Methode ist die kontrastive Linguistik nach wie vor relevant, allerdings müssen neben der Erstsprache immer weitere Einflüsse berücksichtigt werden (Haberzettl 2021).

Identitätshypothese

Dem gegenüber steht die Identitätshypothese (Dulay & Burt 1974), nach deren Grundannahme der Erwerb verschiedener Sprachen gleichen Gesetzmäßigkeiten unterliegt (Spracherwerb verläuft „identisch“). Die Erstsprache nehme keinen Einfluss, da der gesamte Erwerbsprozess auf allgemein angeborenen kognitiven Mechanismen beruhe (Dulay & Burt 1974, S. 52). Die Vertreter:innen der Hypothese führten empirische Belege an, in denen Ähnlichkeiten in Entwicklungsverläufen bestimmter sprachlicher Strukturen aufgezeigt wurden (z.B. für die Negation oder Fragesatzbildung, Dulay & Burt 1974). Gemäß der Hypothese werden zu erlernende Sprachen nachkonstruiert, Hypothesen gebildet, überprüft und gegebenenfalls wieder revidiert. Fehler stellen dabei produktive Zwischenschritte dar, die nichts mit bereits

erlernten Sprachen zu tun haben. Widerlegt wird diese These durch die starken interindividuellen Varianzen sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb (Becker 2013, S. 67). In ihrer abgeschwächten Form gehen Vertreter:innen dieser Hypothese davon aus, dass sich der Erwerb verschiedener Sprachen in gewissen Zügen ähnelt. Zur Beschreibung von Aspekten, die identische Erwerbsprozesse und -mechanismen aufweisen, könne die Hypothese herangezogen werden; insgesamt als Modell für den Zweitspracherwerb erscheint diese Hypothese kaum haltbar (Jeuk 2015, S. 32; Becker 2013, S. 68).

Annahme der getrennten Entwicklung

Diese Hypothese geht zurück auf Forschungen im Kontext von bilingualen Spracherwerb (De Houwer 1994). De Houwer untersuchte ein zweisprachig aufwachsendes Kind (Flämisch und Englisch) über den Zeitraum von zwei Jahren. Aus der Studie folgte er, dass beide Sprachsysteme völlig unabhängig voneinander erworben werden und die jeweiligen grammatischen Systeme ihren Entwicklungslinien folgen. Im Mittelpunkt stehen die Interaktion und Aktivität zwischen Lerner:innen und Umwelt. Als Konsequenz für mehrsprachigen Unterricht kann gezogen werden, dass zumindest für den frühen Zweitspracherwerb die Kontrastivhypothese in Form negativer Übertragungen widerlegt werden kann, da Kinder zwei grammatische Systeme gut getrennt voneinander erlernen können. Allerdings ist davon auszugehen, dass je älter die Lerner:innen werden und je höher die Sprachbewusstheit ausgeprägt ist, desto stärker auf bereits erlernte Sprachen und deren grammatische Systeme zurückgegriffen wird. (Jeuk 2015, S. 32 f.)

Interlanguage-Hypothese (Lernersprachen-Hypothese)

Die Annahme bei der Interlanguage-Hypothese, entstanden im Kontext schulischen Sprachunterrichts (Selinker 1972), ist, dass ein Sprachsystem aufgebaut wird, das sowohl Merkmale aus der Erst- und Zweitsprache als auch Merkmale aufweist, die nicht aus den Sprachen ableitbar sind. Dabei erfolgt die Entwicklung dieses Sprachsystems in Stufen bzw. Lernersprachen, deren Aufbau durch verschiedene Prinzipien erfolgt:

- Übertragung aus der Erstsprache ähnlich der Kontrastivhypothese
- Übungstransfer: eine Regel wird in verschiedenen Übungssätzen angewandt
- Strategien des Sprachenlernens: Anwendung von Regeln zur Hypothesenbildung und -prüfung (z.B. Lerner:in erschließt sich die Regel der SPO-Stellung *ich gehe nach Hause*, scheitert allerdings, wenn ein Adverbial in erster Satzposition steht *Dann ich gehe nach Hause*)
- Kommunikationsstrategien als Verhaltensweisen, die Hilfe in konkreten Kommunikationssituationen geben: Themenvermeidung, Codewechsel, Entlehnung, Wortneubildung, Umstrukturierung, Gestik, Mimik etc.
- Übergeneralisierungen von Regeln (z.B. Anwendung der Konjugation regelmäßiger auf unregelmäßige Verben *ich bin gegeht*)

Fehlende Motivation und/oder ausreichende Sprachbeherrschung sowie ungünstige Inputbedingungen können zu Fossilierung (dem Verbleib auf einer Entwicklungsstufe der Lernersprachen) führen. Das Konzept der Interlanguage fördert eine individuelle und differenzierte Betrachtungsweise, welche den verschiedenen Lernwegen und Lerner:innensprachen gerecht würde (Becker 2013, S. 69). Eine Studie von Antos (1988) konnte zeigen, dass verschiedene Erwerbsphänomene nicht immer auf das gleiche Erwerbsniveau hindeuten (Antos 1988, S. 75). Die Hypothese betont die Bedeutung von Fehlern als notwendige Zwischenschritte und Bestandteil des Erwerbsprozess und legt zugleich die Grundlage für die Teachability-Hypothese. (Jeuk 2015, S. 34 f.)

Teachability-Hypothese (Lehrbarkeits-Hypothese)

Unter der Annahme, dass Lersprachen bei verschiedenen Lernenden Ähnlichkeiten aufweisen werden in der Teachability-Hypothese Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung verbunden (Pienemann et al. 2006). Ähnlichkeiten können in Phasenmodellen zusammengefasst werden (z.B. regelmäßige Strukturen werden meist vor Ausnahmen gelernt). Die Modelle sind oftmals stark am Grammatikerwerb der Zielsprache orientiert, da dieser gut zu beschreiben ist. Auch hier werden Fehler als diagnostische Fenster begriffen, die Einblick in die Erwerbsprozesse und Orientierung für das sprachliche (Förder-)angebot im Unterricht geben (Jeuk 2015, S. 35 ff.). Dabei sollte der Sprachunterricht am nächsten Entwicklungsschritt orientiert sein, um die Entwicklung nicht zu verzögern (Pienemann et al. 2006, S. 47).

Schwellenniveauhypothese und Interdependenzhypothese

Eine eher erziehungswissenschaftlich orientierte Hypothese, die das Verständnis von weiteren Faktoren voraussetzt (Motivation, individuelle Fähigkeiten, Lerner Gelegenheiten, Einfluss der Erstsprache; vgl. Kap. 5.1.2) stellt die Interdependenzhypothese dar. Bisherige Hypothesen nehmen vor allem einzelne Lerner:innen in den Blick und fokussieren wenig auf schulische Bedingungen, Schwierigkeiten und die Erlangung bildungssprachlicher Kompetenzen. Die zentrale Frage lautet aber: Wie kann es neu zugewanderten Kindern gelingen, an den bildungssprachlichen Kompetenzen des Aufnahmelandes anzuknüpfen (Jeuk 2015, S. 49)? Interessante Ergebnisse hierzu liefert die Schwellenniveauhypothese: Sie geht zurück auf Forschung von Skutnabb-Kangas & Toukamaa (1976), und besagt, dass zuerst ein bestimmtes Niveau in der Erstsprache erreicht sein muss, bevor die zweite Sprache gewinnbringend hinzukommen kann. Werden hohe Kompetenzen in der zweiten Sprache erreicht (zweite Schwelle) könnte dies sogar Auswirkungen auf die gesamte kognitive Entwicklung haben (Skutnabb-Kangas & Toukamaa 1976; Jeuk 2015, S. 50). Diese Ergebnisse, die in ihrer ursprünglichen Form nicht mehr haltbar sind, werden von Cummins (2000) aufgegriffen und in der Interdependenzhypothese oder Abhängigkeitsannahme weiterentwickelt und offener formuliert: Die Zweitsprache entwickelt sich in Abhängigkeit der Erstsprache und kann von dieser profitieren (Cummins 1979, S. 233). Schwierigkeiten beim Erlernen der Erstsprache können zu Schwierigkeiten bei der Zweitsprache führen. Die Kompetenz in der Zweitsprache ist zum Teil abhängig von der Kompetenzentwicklung in der Erstsprache. Cummins bezieht sich insgesamt nicht auf mündliche Kommunikation, sondern explizit auf akademisch-sprachliche Fähigkeiten. Hier profitieren Schüler:innen, die bereits über ausgebaute Fähigkeiten im Lesen und Schreiben in L1 verfügen, für den Erwerb der L2. Positiv ist an der Hypothese hervorzuheben, dass die Erstsprache als affirmativer Einflussfaktor begriffen wird. Damit können und sollen Kompetenzen aus der Erstsprache genutzt werden. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass zu diesem Zusammenhang divergierende Forschungsergebnisse existieren. Es wurde in einigen Studien ein Zusammenhang zwischen Weiterentwicklung der Erstsprache und Schulerfolg von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Aufnahmeland gefunden, allerdings kann dieser nicht experimentell empirisch bestätigt werden. Das Problem sind die vielen Einflüsse (z.B. sozioökonomischer Status, soziale und emotionale Bedingungen), die nicht kontrollierbar sind, aber bei der Forschung mit einbezogen werden müssten. Als Fazit kann gezogen werden, dass die Erstsprache eine wichtige, aber nicht die einzige Basis für den Zweitspracherwerb darstellt (Jeuk 2015, S. 52).

Unter der Zielperspektive Mehrsprachigkeit und durchgängige sprachliche Bildung (vgl. Kap. 1.4.3) sollten neu zugewanderte Kinder in all ihren Sprachen bestärkt und gefördert werden. Für Unterricht und Diagnose bedeuten die Hypothesen, dass unabhängig von deren empirisch

bestätigtem Mehrwert, der Einbezug der Erstsprache und die Herstellung von Sprachbezügen unabdingbar sind.

5.1.2 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

In den Hypothesen wird der Einfluss der Erstsprache unterschiedlich gefasst. Grundlegend kann für den Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb festgehalten werden, dass verschiedene Arten des Transfers von L1 auf L2 bestehen (Jeuk 2015, S. 44):

- Interferenz: Regeln aus bekanntem Sprachsystem werden auf das weniger bekannte angewendet; vorübergehende Bildungen oder verfestigte Fehlannahmen
- Code-mixing: Unbekannte Wörter in L2 werden aus L1 übernommen oder umgekehrt; Parallele lexikalische Aktivierung gilt als produktive Strategie („struktureller Steigbügel“ (Tracy 1996, S. 87)).
- Code-switching: Je nach Interaktionspartner und Situation wird bewusst zwischen beiden Sprachen gewählt. Es wird in den Code gewechselt, der für die Situation passender erscheint oder in dem man sich besser ausdrücken kann.

Allerdings können bei Kindern, insbesondere wenn der Schriftspracherwerb im Deutschen einsetzt, Inferenzen auf grammatischer Ebene nur selten beobachtet werden (Jeuk 2015). Es liegen divergierende Forschungsergebnisse zum Vorteil durch ähnliche grammatische Strukturen (z.B. SPO-Stellung) vor. Pienemann et al. (2006) können keine Unterschiede zwischen Türkisch als Erstsprache und Schwedisch oder Deutsch als Erstsprache beim Englischlernen nachweisen. Haberzettl (2005) konnte nachweisen, dass Kinder mit türkischer Erstsprache die Verbendstellung in deutschen Nebensätzen schneller erwarben als Kinder mit russischer Erstsprache. Die Erstsprache kann folglich eine Basis darstellen; an den prinzipiellen Erwerbsschritten der neu zu erlernenden Sprache verändern bekannte Strukturen allerdings nach aktueller Forschung wenig (Jeuk 2015, S. 45). Einflüsse der Erstsprache auf den semantisch-lexikalischen Bereich sind unumstritten. Kinder können auf konzeptionelles Wissen in ihrer Erstsprache zurückgreifen. Auch auf pragmatische und diskursive Fähigkeiten ist der Einfluss der Erstsprache „vermutlich“ enorm (Jeuk 2015, S. 48). Insgesamt ist Vorsicht bei der Interpretation von Transferleistungen geboten. Beobachtbare Fehler geben nur vage Hinweise auf einen möglichen Transfer aus der Erstsprache, da dieser stets mit anderen Faktoren verknüpft ist. Kontrastive Analysen zusammen mit den Schüler:innen stellen allerdings eine sinnvolle Möglichkeit für die Schulung des Sprachbewusstseins dar.

Den Zweitspracherwerb beeinflussen neben der Erstsprache weitere Faktoren: „soziale Faktoren, wie die Umstände der Migration, den Grad der Assimilation [...] oder Subordination [...], emotionale Faktoren wie die Lernmotivation, kognitive und begabungsbedingte Faktoren sowie Inputfaktoren und die Lernbedingungen“ (Schumann 1986, zit. n. Jeuk 2015, S. 37). Jeuk (2015) fasst für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb als Einflussfaktoren die Schnittmenge aus Motivation, individuellen Fähigkeiten und Lerngelegenheiten zusammen.

Motivationale Aspekte, die das Zweitsprachlernen beeinflussen können, sind Interessen, Leistungsbereitschaft, Lernmotivation, positive oder negative Lernerfahrungen sowie die Beziehung zu Sprecher:innen der Zielsprache (Jeuk 2015, S. 37). Bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, wird von einer integrativen (vs. instrumentellen) Einstellung als Teil der Motivation ausgegangen. Das bedeutet, es liegt am naturgemäßen Integrationswillen der Kinder, eine zweite Sprache erlernen zu wollen, um Teil der Klassengemeinschaft zu werden, um „mitreden“ zu können (Jeuk 2015, S. 39). Im Rahmen des Zweitspracherwerbs entwickelte Dörnyei (2003) ein Motivationsmodell, das kognitive und affektive Aspekte berücksichtigt: Das sprachliche Selbstkonzept, die Erwartung von Schwierigkeit und Erfolg, die Abschätzung des Lernaufwands, vorausgegangene Lernerfahrungen, die allgemeine Sprachlernfähigkeit, die

Lernsituation, das Curriculum, die Lehrperson und – methode sowie Aspekte der Lernergruppe (Dörnyei 2003; Jeuk 2015). Zusammenfassend ist wichtig, dass sich die motivationalen Aspekte im Wandel befinden, nicht statisch und von komplexen Wechselwirkungen gekennzeichnet sind. In Bezug auf Kinder mit Zuwanderungsgeschichte ist wichtig, dass sie positive (Sprach-)Kontakte machen und sich in ihrer Mehrsprachigkeit und Multikulturalität akzeptiert fühlen. Dabei kommt auch der Einstellung der Eltern gegenüber der neuen Sprache eine wichtige Bedeutung zu (Jeuk 2015, S. 40).

Unter individuellen Fähigkeiten werden Intelligenz, vorhandenes Sprachwissen, Lernerfahrungen und Lernstrategien, Reflexivität, Impulsivität und Alter zusammengefasst (Jeuk 2015). Auch die Ambiguitätstoleranz kann in diesem Bereich als Einflussfaktor genannt werden (Kniffka & Siebert-Ott 2012). Alle Aspekte können Einfluss auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache nehmen und zeigen nochmal auf, wie schwierig und problematisch es ist, von „dem Zweitspracherwerb“ im Sinne einer einheitlichen Stufenfolge, die von allen Schüler:innen durchlaufen wird, zu sprechen.

Darüber hinaus sind auch die Lerngelegenheiten bedeutend. Die zur Verfügung stehende Zeit und Energie, die Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten sowie die Qualität der Kommunikationsbedingungen und des Unterrichts sind entscheidend, wie gut eine Zweitsprache erworben werden kann (Jeuk 2015, S. 38). Dabei ist auch die Peer-Kommunikation von großer Relevanz. Röhr-Sendlmeier (1985) (zit. n. Jeuk 2015, S. 41) konnte zeigen, dass häufiger Kontakt zu einsprachig deutschen Kindern hoch signifikant mit guten Leistungen in der deutschen Sprach bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache korrelierte. Entscheidend ist also auch die Quantität und Qualität des Sprachkontakts. Aus der interaktionistischen Spracherwerbstheorie lässt sich ableiten, dass der sprachliche Input der Bezugsperson an die Fähigkeiten der Lerner:innen angepasst werden muss (Scaffolding nach Gibbons 2002). Die Umsetzung dieses Aspekts in Form eines an das jeweilige Sprachniveau angepassten Inputs in Übergangsklassen ist aufgrund der Heterogenität erschwert und stellt dabei besondere Anforderungen an die Kompetenz der Lehrkraft.

5.1.3 Besonderheiten des Deutschen

Das Deutsche unterscheidet sich in manchen Punkten von anderen Sprachen und verfügt über Besonderheiten, die Lerner:innen vor Herausforderungen stellen können. Generell ist das Deutsche eine germanische Sprache. Zu dieser Sprachfamilie gehören beispielsweise auch das Englische, Niederländisch, Schwedisch, Afrikaans, Dänisch, Norwegisch, Niederdeutsch und Jiddisch. Türkisch oder Arabisch hingegen sind beispielsweise mit dem Deutschen nicht verwandt und haben daher auch kaum strukturelle Ähnlichkeiten (Niebuhr-Siebert & Baake 2014). Welche Aspekte für die/den jeweilige:n Lerner:in aufgrund struktureller Unterschiede zur Erstsprache schwierig sind, können großteils nur Einzelfallanalysen und die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Erstsprachen zeigen²⁸. Allerdings gibt es strukturelle Merkmale des Deutschen, die sich unabhängig von der Erstsprache, als problematischer im Erwerb gezeigt haben. Das Wissen um diese „Stolpersteine“ des Deutschen (Rösch 2003) ist

²⁸ Krifka et al. (2014) liefern hierzu mit „Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler“ ein Buch, das linguistische Grundlagen der jeweiligen Sprachen, ergänzt um Hintergrundinformationen, verständlich aufbereitet und ein besseres Verständnis für Fehler und den konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit ermöglicht.

wichtig, um Erwerbsprozesse besser nachvollziehen zu können und um auf didaktischer Ebene entsprechend reagieren zu können²⁹.

Niebuhr-Siebert & Baake (2014, S. 62-68) sowie Wildemann & Rathmann (2015, M8) arbeiten mit Bezug zu Rösch (2003) eine übersichtliche Liste heraus, die folgende Besonderheiten erfasst:

Lautebene

Einige Laute, wie der /ich/- und /ach/-Laut existieren in anderen Sprachen (z.B. Türkisch) nicht. Die sprachliche Realisierung ist deshalb erschwert. Auch Konsonantenhäufungen (z.B. *Herbst*, *ängstlich*) sind für das Deutsche typisch. Die Länge oder kürze von Vokalen macht eine Bedeutungsunterscheidung aus (z.B. Hüte – Hütte) und in vielen Sprachen existieren zudem keine Umlaute (z.B. Englisch, Französisch, Spanisch). Das Deutsche unterscheidet zwischen stimmlosen und stimmhaften <s> (z.B. Haus vs. Wiese). Die Auslautverhärtung (Plosive/Affrikate und Frikative verlieren am Ende einer Silbe (Auslaut) ihre Stimmhaftigkeit; z.B. Raub, Hund) ist ebenfalls eine lautliche Besonderheit der deutschen Sprache.

Ebene der Wortbildung, des Wortschatzes und der Wortbedeutung

Die Wortbildung im Deutschen ist geprägt von Komposita (der Zusammensetzung lexikalischer Elemente; z.B. Baum-haus, Wäsche-leine, Bade-tuch). Oftmals stellen Komposita eine Determinativkomposition dar (ein Element bestimmt das andere näher; z.B. Wäsche-leine = eine Leine für die Wäsche). Allerdings ist z.B. ein Baumhaus im Gegensatz zum Hochhaus, Holzhaus, Steinhaus kein Haus aus Bäumen, sondern ein Haus auf dem Baum. Die Bedeutungszuweisung ist für Lernende schwierig, da es neben den Determinativkomposita auch noch Kopulativkomposita gibt (z.B. Radio-wecker). Auch die Derivation (Ableitung) stellt eine Besonderheit des Deutschen dar. Hier können Vorsilben zur Bedeutungsspezifizierung (z.B. ver-fahren, um-fahren, abfahren) oder Nachsilben zur Wortbildung (z.B. sand-ig, glücklich, Ähnlich-keit) genutzt werden. Häufig gebraucht werden im Deutschen Adverbien (gestern, dahin). Modalpartikel heben Beziehungen hervor (doch, mal, ja). Auf Wortschatzebene verfügt das Deutsche über Oberbegriffe (z.B. Kleidung, Tiere), Abstrakta (Freundschaft, Mut) und Fachbegriffe (Wort, Satz, Aufgabe), die beim Bedeutungserwerb eine besondere Schwierigkeit darstellen können. Auch unpersönliche Formulierungen (man, es) sind davon betroffen.

Ebene der Formenbildung

Die Formbildung betrifft im Deutschen das Verb (Konjugation), das Nomen, das Adjektiv, den Artikel und Pronomina (Deklination). Die Konjugation betrifft Veränderungen des Verbs hinsichtlich Person, Numerus, Tempus, Modus und Genus verbi (Aktiv oder Passiv). Dabei gibt es Modalverben (wollen, können etc.), trennbare und untrennbare Verben (vorsingen, einkaufen), unregelmäßige Verben (ich trage – du trägst) sowie Verben mit präpositionaler Ergänzung (nach dem Weg fragen).

Die Deklination betrifft die Veränderung hinsichtlich Kasus, Numerus und Genus. Es gibt bestimmte und unbestimmte Artikel sowie Nullartikel (z.B. ich kaufe Nudeln). Tabelle 7 stellt die bestimmten und unbestimmten Artikelformen in Genus und Kasus dar. Dabei entspricht die Reihenfolge der Darstellung nach Jeuk (2015) der Häufigkeit und der Erwerbsreihenfolge

²⁹ Grundlegend wäre eine vertiefte Auseinandersetzung mit der deutschen Gegenwartssprache für angehende Lehrkräfte, zumindest für diejenigen, die in der Sprachförderung tätig sind, zu empfehlen. Hierzu gibt es geeignete Übersichtswerke (z.B. Kessel & Reimann 2012; Voet Cornelli et al. 2023), die im Rahmen von Fortbildungen oder Eigenstudium zum Einsatz kommen können.

im Spracherwerb. Diese ist der aus der Lateingrammatik stammenden Reihenfolge (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) für den Unterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer vorzuziehen.

Tabelle 7: Genus und Kasus von bestimmten und unbestimmten Artikeln (Jeuk 2015, S. 71)

	maskulin		neutrum		feminin		Plural	
Nominativ	der	ein	das	ein	die	eine	die	-
Akkusativ	den	einen	das	ein	die	eine	die	-
Dativ	dem	einem	dem	einem	der	einer	den	-
Genitiv	des	eines	des	eines	der	einer	der	-

Im Gegensatz zum einsprachigen Spracherwerb bereitet der korrekte Gebrauch von Genera in Verbindung mit dem Kasus große Schwierigkeiten. Trotz vieler Ausnahmen können die wichtigsten Prinzipien der Genuszuordnung folgendermaßen dargestellt werden:

Tabelle 8: Prinzipien der Genuszuweisung (nach Jeuk & Schäfer 2008; Jeuk 2015, S. 71)

Prinzip	Beschreibung	Beispiele
Natürliches-Geschlecht-Prinzip	Männliche Wesen haben männliches Genus, weibliche Wesen weibliches	Lehrer, Lehrerin Löwe, Löwin Bulle, Kuh aber: das Weib
Semantisches Prinzip	Monatsnamen, Jahreszeiten, Tageszeiten haben männliches Genus; Obst und Gemüse meist weibliches Genus	Montag, Januar, Ausnahme: die Nacht Ausnahmen: Apfel, Pfirsich
Silbisches Prinzip	Zweiselber auf -e zu 90 % weiblich; Einsilber sind zu 60 % männlich	Blume, Ente, Flöte, Hose, Katze, Fisch, Berg, Schuh
Lautliches Prinzip	Wörter auf -el, -en, -er sind zu 65 % männlich	Apfel, Nagel, Esel, Garten, Eimer, Roller
Morphologisches Prinzip	Wörter auf -ich, -ig, -ling, -ist, -or, -ant haben männliches Genus Wörter auf -chen, -lein, -nis, mit Ge- sind sächlich Wört auf -ei, -in, -heit, -keit, -ung, -schaft, -ik, -ine sind weiblich	Teppich, König, Fühling, Poizist, Motor, Elefant Mädchen, Äuglein, Zeugnis, Gemüse Bäckerei, Ärztin, aber: der Kamin, Krankheit, Kleinigkeit, Zeitung, Freundschaft, Musik, Margarine

Das Deutsche verfügt über verschiedene Formen der Pluralbildung (Tab. 9) sowie spezielle Pluralbildung bei einigen Fremdwörtern, verschiedene Personal- und Possessivpronomen, und Präpositionen, die einen Kasuswechsel nach sich ziehen (z.B. ich gehe in die Schule (Wohin?),

ich bin in der Schule (Wo?). Insbesondere die Adjektivdeklinaton stellt einen schwer zu erlernenden Sprachbereich dar.

Tabelle 9: Pluralbildung im Deutschen (nach Jeuk 2015, S. 72 & Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 86)

Form	Beispiele
-e	Könige, Briefe, Stifte
-e mit Umlautung	Mäuse, Läuse
keine Endung	Mädchen, Wagen
keine Endung mit Umlautung	Väter, Gräben
-en	Bären, Menschen, Frauen
-n	Nasen, Löwen
-er	Lichter, Lieder
-er mit Umlaut	Häuser, Männer, Wälder
-s	Omas, Sofas, Autos

Ebene des Satzbaus

Die Verbstellung stellt im deutschen Satzbau eine Besonderheit dar und steht an festgelegter Position: Verb-Zweitstellung in Aussagesätzen, Verb-Erststellung in Ja-/nein-Fragen, Imperativ- und Ausrufesätzen, Verbendstellung in Nebensätzen. Nach Dürscheid (2005) kann das Deutsche in einem Stellungsfeldermodell folgendermaßen dargestellt werden:

Tabelle 10: Stellungsfeldermodell des Deutschen nach Dürscheid (2005, S. 89-107; Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 65-66)

Verbzweitsätze				
Vorfeld (VF)	Linke Satzklammer (SK)	Mittelfeld	Rechte Satzklammer (SK)	Nachfeld
Erkan	liest	ein Buch	Ø	wenn er mit dem Bus fährt.
Erkan	wollte	ein Buch	lesen	als er auf den Bus gewartet hat.
Erkan	fährt	erst kurz vor halb acht	los.	
Ø	Komme	erst später.		
Verberstsätze				
Vorfeld (VF)	Linke Satzklammer (SK)	Mittelfeld	Rechte Satzklammer (SK)	Nachfeld
	Komm	doch mit ins Schwimmbad		wenn du Lust hast.
	Möchtest	du	mitkommen	wenn wir Elisa besuchen?
Wärs du mit ins Kino gekommen	hätten	wir uns sehr	gefremt.	

Verbendsätze					
Vorfeld (VF)			Linke Satzklammer (SK)	Mittelfeld	Rechte Satzklammer (SK)
Dass	du	kommst	freut	mich.	
Linke Satzklammer (SK)	Mittelfeld	Rechte Satzklammer (SK)			
Präfix-Verbkonstruktion					
Vorfeld (VF)	Linke Satzklammer (SK)	Mittelfeld	Rechte Satzklammer (SK)		
Sie	kommt	um 20:30 Uhr	an.		
Hilfsverbkonstruktion im Aussagesatz					
Vorfeld (VF)	Linke Satzklammer (SK)	Mittelfeld	Rechte Satzklammer (SK)		
Du	hast	das doch gestern schon	gesehen.		
Modalverbkonstruktion im Aussagesatz					
Vorfeld (VF)	Linke Satzklammer (SK)	Mittelfeld	Rechte Satzklammer (SK)		
Sie	kann	doch einfach	mitkommen.		

Weiteres Merkmal auf Ebene des Satzbaus stellt die Inversion dar. Damit ist die Umkehrung der üblichen Satzstellung gemeint. Betroffen können das Subjekt, Objekt oder eine Adverbialbestimmung sein (z.B. Er kommt morgen mit dem Zug -> Morgen kommt er mit dem Zug). Texte konzeptioneller Schriftlichkeit sind oftmals durch Passivkonstruktionen gekennzeichnet: unpersönliche Verbkonstruktionen (z.B. es regnet), unpersönliche Verben (z.B. misslingen), unterschiedliche Passivformen (z.B. die Pizza wird im Ofen gebacken) und Passiversatzformen (z.B. das zu lernende Gedicht ist von Josef Guggenmos). Neben Passivkonstruktionen erhöhen auch Funktionsverbgefüge (z.B. zur Sprache bringen, zur Diskussion stellen) die Komplexität, da sie nicht aus den semantischen Bestandteilen erschlossen werden können. Nominalisierungen (z.B. *Bei Regen* kommen wir nicht.) sind ebenfalls gebräuchlich und können durch unterschiedliche Verfahren erzeugt werden (vgl. dazu Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 68).

Ebene des Textaufbaus

Signale logischer Verknüpfungen oder Ersatzformen für Wörter, durch die eine Verbindung zum Vorherigen hergestellt wird (z.B. infolgedessen, deshalb, diese, beide) stellen auf Textebene eine besondere Herausforderung dar. Daneben sind auch Proformen (z.B. mein, wofür, dadurch) für Lerner:innen der Deutschen Sprache schwer zu verstehen und benötigen verstärkte Aufmerksamkeit.

Diese Übersicht der Besonderheiten bildet Ausschnitte aus den verschiedenen Bereichen der deutschen Gegenwartssprache ab und zeigt zum einen die Komplexität, zum anderen aber auch die Regelhaftigkeit der deutschen Sprache. Denjenigen, die Deutsch als Erstsprache erwerben, ist das Wissen um die Besonderheiten meist nur implizit verfügbar. Es gilt für angehende Lehrkräfte, sich diese Strukturen ins Bewusstsein zu rufen und sich gezielt auf linguistischer Ebene mit dem Erwerbsgegenstand der Schüler:innen auseinanderzusetzen.

5.1.4 Verlauf des Zweitspracherwerbs

Um Spezifika des frühen und späten Zweitspracherwerbs herausarbeiten zu können, ist das Wissen um den Erwerb des Deutschen als Erstsprache zentral. Bereits ab dem siebten Schwangerschaftsmonat können erste prosodische Eigenschaften der Familiensprache wahrgenommen werden. Mit circa vier Jahren haben Kinder den Strukturwerb im Bereich Syntax bereits gemeistert. Im Bereich des Wortschatzes ist hingegen von lebenslangem Lernen auszugehen (Müller, Schulz & Tracy 2018, S. 56). Der Erstspracherwerb gilt als gut erforscht, während der Zweitspracherwerb erst seit den 1980ern vorerst mit Blick auf Erwachsene, später mit Blick auf Kinder in der Spracherwerbsforschung Berücksichtigung fand. Unter sprachwissenschaftlicher Perspektive wird der Deutsch-als-Zweitsprach-Erwerb seit Anfang der 2000er verstärkt erforscht (Müller et al. 2018). Die zentrale Frage lautet: Wie und ob ähnelt der Zweitspracherwerb den Erwerbsphasen des kindlichen Erstspracherwerbs (Müller et al. 2018). Insgesamt scheint der frühe Zweitspracherwerb dem Erstspracherwerb strukturell ähnlich; für den späten Zweitspracherwerb ist zum einen die Forschungslage nicht allzu umfassend, zum anderen geht man davon aus, dass je älter die Kinder bei Eintritt in den Zweitspracherwerb sind, desto höher der Einfluss der Erstsprache ist (Niebuhr-Siebert 2014; Jeuk 2015). Das Alter der Kinder sowie die Kontaktdauer mit dem Deutschen spielen eine zentrale Rolle.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erarbeiteten Ehlich et al. (2010) einen Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Dabei identifizierten die Autor:innen fünf sprachliche Basisqualifikationen (vgl. Kap. 1.4.1): phonische Qualifikation, pragmatische und diskursive Qualifikation, semantische Qualifikation, morphosyntaktische Qualifikation, literale Qualifikation. Innerhalb der Qualifikationen gibt es eine rezeptive und produktive Ebene, wobei die rezeptiven Fähigkeiten den produktiven oftmals vorausgehen (Jeuk 2015). Insgesamt stellt die Einteilung in die Qualifikationen ein „Hilfskonstrukt“ (Jeuk 2015, S. 56) dar, wobei die Einzelqualifikationen keine getrennten Systeme sind, sondern in Beziehung und Wechselwirkung stehen: z.B. gelten phonische Qualifikationen als Grundlage für semantische Qualifikationen (Jeuk 2015).

Nachfolgend werden für die verschiedenen Qualifikationen (ausgenommen der literalen Qualifikation, die im Rahmen des Schriftspracherwerbs gesondert betrachtet wird) die wichtigsten Erwerbsschritte auf Ebene der Sprachproduktion und - sofern Forschungsergebnisse vorhanden sind - auch auf Ebene der Rezeption sowohl für den Erst- als auch für den frühen und z.T. späten Zweitspracherwerb dargestellt. Bei den Informationen und den Forschungsergebnissen innerhalb der Basisqualifikationen muss immer kritisch geprüft werden, ob die Ergebnisse verallgemeinerbar sind, da einige Studien mit sehr kleinen

Stichproben durchgeführt wurden (Landua et al. 2010, Niebuhr-Siebert & Baake 2014). Des Weiteren ist auch die Verteilung der Studien über die verschiedenen Basisqualifikationen sehr unterschiedlich: Aufgrund der guten Beobachtbarkeit des morphologisch-syntaktischen Bereichs gibt es hier viele Studien, wohingegen der Bereich Pragmatik nur wenig in der Forschung abgebildet ist. Die Ergebnisse zu den unterschiedlichen Qualifikationen bieten einen wichtigen Orientierungsrahmen für Diagnose und Förderung. Die Auseinandersetzung mit den Ähnlichkeiten und Unterschieden im Spracherwerb von Kindern, die Deutsch als Erstsprache erwerben, und Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, auf Ebene der unterschiedlichen Qualifikationen – als Hilfsstruktur – geben wichtige Einblicke, wie Zweitspracherwerb in Teilen funktioniert. Letztlich breiten bisherige Forschungen zum Zweitspracherwerb allerdings lediglich „ein Mosaik einzelner Phänomene“ (Adler 2010, S. 122) aus. Zweitspracherwerb kann nicht allumfassend ge- und erklärt werden. Es besteht große Heterogenität an individuellen Entwicklungsverläufen und weitere Einflussfaktoren gewinnen mit zunehmendem Eintrittsalter in die deutsche Sprache an Bedeutung (vgl. Kap. 5.1.2). „Eine pauschale Altersgrenze bzw. eine feste Kontaktdauer, nach der DaZ-Kinder das Niveau gleichaltriger DaM-Kinder aufweisen sollten, besteht daher nicht“ (Müller et al. 2018, S. 62). Es dürfen aus den nachfolgend skizzierten Erwerbsverläufen keine Generalisierungen vorgenommen werden. Wichtig ist auch, dass sich die Lebenswelten der neu zugewanderten Kinder und monolingualen Kinder oftmals auch in kultureller Hinsicht unterscheiden. Psychosoziale Besonderheiten und Fluchterfahrungen können den Erwerb der deutschen Sprache zusätzlich erschweren. Ein direkter Vergleich zur Sprachkompetenz von monolingual aufwachsenden Kindern erscheint deshalb nicht angebracht (Niebuhr-Siebert & Baake 2014).

Phonische Qualifikation

Grundlegend müssen Kinder erlernen, den sie umgebenden Sprachstrom in Einheiten (Sätze, Wortgruppen, Wörter, Silben, Laute) zu zerlegen (Müller et al. 2018). Der Beginn rezeptiver Fähigkeiten auf Lautebene liegt bereits im Mutterleib: Prosodische Merkmale der Familiensprache können von anderen Sprachen unterschieden werden. Mit ca. einem halben Jahr erkennen Kinder häufig gebrauchte Wörter (z.B. Mama, Papa). Im Alter von acht bis neun Monaten nehmen Kinder Wortgruppen als Einheit eines Satzes wahr. Bis zum Ende ihres ersten Lebensjahres erkennen Kinder die Laute der Familiensprache und wissen auch um die Zulässigkeit von Lautkombinationen. Studien belegen, dass Kinder auf lautlich zulässige Kunstwörter anders reagieren (z.B. schwiel) als auf solche, die gegen lautliche Regelungen verstoßen (z.B. sfunpk) (Juszyk et al. 1993, zit. n. Müller et al. 2018). Hinsichtlich der Lautproduktion artikulieren sich Kinder zu Beginn des Erwerbs mit ca. sechs Monaten durch Lallen, einer Kombination aus Konsonant-Vokal-Folgen (z.B. dada) (Jeuk 2015, Müller et al. 2018). Im Alter von acht bis neun Monaten fangen Kinder in der Regel an, verschiedene Silben miteinander zu kombinieren (z.B. badega) (Müller et al. 2018). Diesen Lautkombinationen wird oftmals auch schon eine Bedeutung zugeordnet. Erste Wörter im Alter von zehn bis dreizehn Monaten weichen noch von der Zielsprache ab (unvollständig, nur für Bezugsperson verständlich) (Jeuk 2015). Ab ca. achtzehn Monaten nimmt die Bildung von Wörtern stark zu; die Produktion wird verständlicher und gleicht sich immer mehr an die Zielsprache an. Abweichungen in der Wortbildung können häufig durch phonologische Prozesse erklärt werden: Auslassung von Silben (z.B. nana statt Banane), Angleichung von Lauten im Wort (z.B. pipel statt Spiegel), Systematisches Ersetzen von Lauten durch andere Laute (z.B. Tand statt Sand) (Jeuk 2015, S. 57f.). Die Aussprache und das produktive Lautinventar sind in der Regel zwischen vier und fünf Jahren abgeschlossen; Konsonantencluster können Kindern aber bis zum Alter von sechs Jahren Schwierigkeiten bereiten (Müller et al. 2018, S. 58).

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, haben das rezeptive und produktive Lautinventar ihrer Herkunftssprache bereits erworben. Es wird daher vermutet, dass das Wissen aus der Erstsprache den Kindern bei der Rezeption von Lauten hilft (Müller et al. 2018). Je früher die Kinder mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, desto besser entwickelt sich die Produktion des deutschen Lautsystems. In Deutschland geborene Kinder mit Migrationshintergrund erwerben das Lautsystem meist bis zu einem Alter von sechs Jahren; doch auch Kinder, die erst mit fünf Jahren zugewandert sind, verfügen meist über eine systemgerechte Aussprache (Meng 2001, zit. n. Niebuhr-Siebert & Baake 2014). Aussprachschwierigkeiten sind eher bei Kindern zu erwarten, die erst später (ab 6 Jahren) mit dem Deutscherwerb beginnen. Zeigen kann sich dies zum einen in Form eines Akzents, der allerdings ohne Bedeutung für schulisches Lernen ist. Andere Aussprachschwierigkeiten, die z.T. auch in der Familiensprache begründet sind, können Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb haben (Jeuk 2015).

Beispiele zur Beeinflussung bei Russisch als Familiensprache (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 71; Jeuk 2015, S. 58):

- Kehlige Aussprache: [xa:bən] für <haben>
- Fehlerhafte Aussprache der Umlaute: /ö:/ und /y:/ werden als [ɛ] und [ju] artikuliert, z.B. [brɛtçən] für <Brötchen>, [zju:s] für <süß>
- Unterscheidung von Kurz- und Langvokalen

Beispiele zur Beeinflussung bei Türkisch als Familiensprache (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 71; Jeuk 2015, S. 58):

- Unterscheidung von Kurz- und Langvokalen
- Einfügen eines zusätzlichen Vokals zwischen zwei Konsonanten: [ʃipi:lən] für <spielen>
- Verlangsamte Entwicklung bei Reibelauten und Konsonantenverbindungen
- Zweilautliche Realisierung: /ŋ/ als /n/ und /g/, z.B. Wan-ge

Insgesamt scheint für eine adäquate Aneignung phonetisch-phonologische Aspekte die Anzahl an Sprachkontakten als entscheidend (Niebuhr-Siebert & Baake 2014).

Pragmatische und diskursive Qualifikation

Pragmatische Fähigkeiten bezeichnen zum einen die grundlegende Aneignung sprachlicher Handlungsfähigkeit im primären Beziehungskontext (pragmatische Qualifikation I), z.B. Unterstützung der Sprache durch Mimik und Gestik bis hin zum Begründen bestimmter Handlungen gegenüber anderen. Zum anderen beinhalten sie die sprachliche Handlungsfähigkeit im Rahmen gesellschaftlicher Institutionen (pragmatische Qualifikation II) (Ehlich 2007; Jeuk 2015; Niebuhr-Siebert & Baake 2014). Der Erwerb dieser Fähigkeiten vollzieht sich über eine große Zeitspanne (Müller et al. 2018) und ist in der Spracherwerbsforschung wenig untersucht. Sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb stellen gestische und sprachliche Deixis (da, dort, guck) zu Beginn einen wichtigen Punkt dar. Durch den Einsatz von Mimik und Gestik können Kinder die Aufmerksamkeit des Kommunikationspartners auf etwas lenken oder Referenzbezüge herstellen, ohne dies konkret benennen zu müssen (Niebuhr-Siebert & Baake 2014; Jeuk 2015). Der Einsatz von Zeigegesten konnte bei allen Deutsch-als-Zweitsprachlerner:innen beobachtet werden (Jeuk 2003) und stellt eine wichtige Rolle für kommunikative Handlungen dar. Je weiter der Erwerb des Deutschen fortschreitet, desto weniger wird der Einsatz von Deixis. Pragmatische Fähigkeiten beinhalten ebenso die Regeln des Redewechsels, Blickkontakt entsprechend einzusetzen sowie den Redebeitrag richtig und

in angemessener Länge einzusetzen. Bei Jugendlichen nicht-deutscher Familiensprache konnten beim Erklären und Begründen Schwierigkeiten festgestellt werden (Landua et al. 2010), die neueren Untersuchungen zufolge allerdings eher in semantischen Schwierigkeiten auf Wortschatzebene begründet liegen (Jeuk 2015, S. 59). Die enge Verzahnung pragmatischer, diskursiver und semantischer Fähigkeiten zeigt sich auch in der Diskursart des Erzählens. Hier gibt es zwischen dem Erzählerwerb monolingual deutscher Kinder und Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, große Ähnlichkeiten. Griebhaber (2010) arbeitet idealtypisch zentrale Unterschiede in der Erzählkompetenz dreijähriger und sechsjähriger Kinder heraus: erstere verbalisieren unvollständig, können das Hörerwissen noch nicht genau einschätzen, benötigen Nachfragen zum Erzählkern, gliedern noch nicht in zeitliche Abläufe und bewerten Erzählungen nicht emotional, wohingegen zweitere wesentliche Aspekte verbalisieren, das Hörerwissen einschätzen können, keine aktive Unterstützung benötigen, Kerne verknüpfen und Erzählungen emotional bewerten. Eine interessante Studie von Becker (2005, zit. n. Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 75 f.) untersucht die Erzählfähigkeit von 56 Kindern (zw. 5 und 9 Jahren) in verschiedenen Erzählformen (Erlebniserzählung, Bildergeschichte, Fantasiegeschichte, Nacherzählung). Die Erzählfähigkeit in Erlebniserzählungen ist bereits vorschulisch gut ausgebildet, wohingegen Bildergeschichten über die Zeit hinweg vermehrt Schwierigkeiten bereiten. Bei Erstklässler:innen waren Erlebnis- und Bildergeschichten noch linear strukturiert, wohingegen Fantasiegeschichten bereits narrativ strukturiert und emotional bewertet waren. Insgesamt dominierten bei den Fünf- bis Sechsjährigen mündliche Strukturen und in unterschiedlichen Erzählformen wurden ganz unterschiedliche Entwicklungen gemacht. In ihrem dreistufigen Entwicklungsmodell zur Erzählfähigkeit beschreibt Becker (2005, zit. n. Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 78) die Stufen folgendermaßen:

- Stufe 1: Dominanz der Mündlichkeit, kaum literale oder literarische Markierungen, am ehesten erkennbar in Nacherzählungen oder Phantasiegeschichten
- Stufe 2: Literale Erfahrungen beeinflussen bestimmte Erzählformen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen
- Stufe 3: Ausweitung literaler Kontextualisierungen

Trotz grundlegender Ähnlichkeiten ist der Erwerb der Erzählfähigkeit für mehrsprachige Kinder mit zusätzlichen Herausforderungen verbunden: Erlebnisse werden häufig im Kontext der Familie und somit auch der Familiensprache gemacht, kulturspezifische Aspekte und Wissen können die Erzählungen beeinflussen, Erzählungen werden oftmals in der Erstsprache geplant und müssen dann übersetzt werden (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 79). Insgesamt erwerben Kinder diskursive Fähigkeiten parallel in einer oder mehreren Sprachen. Bei neu zugewanderten Kindern können elaborierte pragmatische und diskursive Fähigkeiten in der Erstsprache vorliegen, die mangels Wortschatzes und formalsprachlicher Mittel nicht im Deutschen umgesetzt werden können (Jeuk 2015).

Semantische Qualifikation

Semantische Fähigkeiten umfassen den Wortschatz- und Bedeutungserwerb. Der Wortschatz als mentales Lexikon umfasst Wörter in Form von Lexikoneinträgen, die neben der/den Bedeutung/en des Wortes auch phonologische, syntaktische, morphologische und pragmatische Informationen beinhalten. Mit Beginn des Schriftspracherwerbs kommen zusätzlich orthographische Informationen hinzu. (Müller et al. 2018)

Der Aufbau des passiven Wortschatzes beginnt bereits rund um das achte Lebensmonat. Bis zum Schulalter verfügen Kinder über einen passiven Wortschatz von ca. 9.000 bis 14.000 Wörtern, wobei es hier auch große individuelle Unterschiede gibt (Müller et al. 2018; Jeuk

2015). Der produktive Wortschatz von unter Zweijährigen umfasst ca. 50-65 Wörter und wächst im dritten Lebensjahr häufig sehr rasch an („Wortschatzspurt“). Bis zur Einschulung wird der produktive Wortschatz auf ca. 3.000 bis 5.000 Wörter geschätzt, wobei sich die Einträge hinsichtlich der verschiedenen Informationen noch weiter ausdifferenzieren können. Erste Wörter sind meist konkrete Nomen, gefolgt von sozial-personalen Wörtern (z.B. ja, nein, hallo) und deiktischen Ausdrücken (z.B. da, guck). Verbpartikel (z.B. weg, auf) werden ebenfalls früh produziert. Adjektive und Verben kommen im Verlauf hinzu. Funktionswörter (z.B. Präpositionen, Konjunktionen, Adverbien, Pronomen) kommen aufgrund ihrer ausschließlich grammatischen Funktion erst später hinzu. (Jeuk 2015; Müller et al. 2018)

Neben Nomen werden auch Bedeutungsaspekte von Verben früh erworben. Der Erwerb von Wörtern mit abstrakter Bedeutung ist im Vorschulalter noch nicht abgeschlossen. Eine Besonderheit stellt die Satzsemantik dar. Hier scheint es einen Produktionsvorsprung gegenüber der Rezeption zu geben: Kinder können beispielsweise bereits im dritten Lebensjahr W-Fragen produzieren, haben aber auf Ebene der Rezeption noch Schwierigkeiten. Vorerst werden W-Fragen mit ja-/nein beantwortet, dann können Subjekt oder Objekt rezipiert werden, eine Frage nach einer Satzergänzung kann bis zum Schuleintritt problematisch sein (Schulz 2013, zit. n. Müller et al. 2018, S. 61).

Die Entwicklung des Wortschatzumfangs erfolgt ähnlich wie bei monolingualen Kindern. Der passive Wortschatz ist dem produktiven Wortschatz voraus. Ein „Wortschatzspurt“ konnte nur selten beobachtet werden (Müller et al. 2018). Bis zum Ende der Grundschule können allerdings noch lexikalische Lücken beobachtet werden (Landua et al. 2010; Jeuk 2015). Diese werden durch verschiedene Strategien versucht zu schließen: Füllung durch Wörter aus der Erstsprache (Müller et al. 2018), Zeigen, Umformulierungen/Pausenfüller (äh, uh), Abrufhilfen (Gesten, also...), Gebrauch von Globalwörtern (Ding, Sache, machen, tun) (Zollinger 1996, zit. n. Jeuk 2015). Problematisch ist die unmittelbare Auswirkung lexikalischer Lücken auf das Textverstehen. „Bereits drei Prozent nicht verstandener Wörter in einem Text können das Textverstehen blockieren“ (Laufer 1997, zit. n. Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 82). Für mehrsprachige Kinder ist es deutlich schwieriger, Texte zu rezipieren und dem Unterricht zu folgen. Ein quantitativ und qualitativ hochwertiges Sprachangebot und Begriffserklärungen im Unterricht sind deshalb unabdingbar (Jeuk 2015).

Auch für mehrsprachige Kinder sind Nomen ein erster Zugang zur neuen Sprache; Verben und Adjektive folgen anschließend. Die Produktion von W-Fragen gelingt nach einer Studie von Schulz (2013) bereits nach einer Kontaktdauer von einem Jahr. Nach 34 Kontaktmonaten würden DaZ-Kinder ähnliche Verstehensleistungen bei W-Fragen nach Subjekt und Objekt zeigen, wie monolingual deutsche Kinder (Müller et al. 2018). Apeltauer (2008, S. 35) unterscheidet fünf Phasen bei der Aneignung der Wortbedeutung: Nach der Phase des Einhörens orientieren sich Lernende in der Phase der Wortbedeutungszuordnung an der Erstsprache und gebrauchen dann in der Artikulationsphase erste Wörter. In der Phase der Vernetzung werden syntagmatische (und-Beziehungen vorausgehender oder nachfolgender Wörter im Satz) und paradigmatische Relationen (oder-Beziehungen, Austausch sinnverwandter oder syntaktisch verwandter Wörter) erarbeitet bevor in der fünften Phase Wortbedeutungen automatisiert werden. Jeuk und Apeltauer konnten in einer Untersuchung von Kindergartenkindern feststellen, dass es „Überdehnungen“ in der Wortbedeutung gibt. Damit ist gemeint, dass verwendete Wörter – insbesondere Verben – mehr Bedeutungen abdecken, als sie eigentlich haben (Niebuhr-Siebert & Baake 2014). Grundsätzlich können Wörter „beiläufig-intuitiv“ oder „systematisch-gesteuert“ (Apeltauer 2008) erlernt werden, wobei bei Vorschulkindern und Kindern in den ersten Grundschuljahren angenommen wird,

dass ein systematisch-gesteuertes Lernen (wie im Fremdsprachenunterricht) noch nicht möglich ist (Jeuk 2015). Kinder müssen mit einem Wort bis zu 50-mal in verschiedenen Kontexten konfrontiert werden, bevor sie es sicher gebrauchen können (Apeltauer 2008, S. 248). Für den Unterricht folgt, dass der Wortschatz in vielfältigen Situationen mit Handlungsbezug angeboten werden muss, damit die Wortbedeutung an reale Erfahrungen gekoppelt wird (Jeuk 2015, S. 63). Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen und neu zugewandert sind, stehen ganz am Anfang des Wortschatzerwerbs im Deutschen. Die Häufigkeit, Qualität und der Handlungsbezug des Sprachangebots sind entscheidend für einen raschen Fortschritt. Dabei können Wortschatz und das Weltwissen in der Erstsprache eine wichtige Grundlage für den Wortschatzerwerb in der Zweitsprache Deutsch darstellen (Jeuk 2015, S. 75).

Morphosyntaktische Qualifikation

Die morphosyntaktische Qualifikation umfasst die Morphologie des Nomens, des Verbs und der Syntax.

Monolingual deutsche Kinder haben meist mit drei Jahren den Erwerb des deutschen Satzbaus gemeistert. Dabei gelten vier Meilensteine als charakteristisch (Tracy 2008, 2014; Müller et al. 2018):

- Meilenstein I: Produktion einzelner Wörter (Nomen, Verbpartikel wie auf, zu)
- Meilenstein II: mit ca. 18-24 Monate Kombination von Wörtern, Endstellung unflektierter Verben und Verbpartikel (Alma malen, Alma mit)
- Meilenstein III: mit ca. 24-36 Monate Erwerb der korrekten Hauptsatzstruktur mit Verbzweitstellung (Lui spielt Ball, Was macht der da?)
- Meilenstein IV: mit ca. 30 Monaten Erwerb von Nebensatzkonstruktionen mit Verbendstellung (weil ich die Farben haben will)

Der Erwerb der Syntax beinhaltet ebenfalls die Flexion des Verbs. Dabei zeigen sich im Erstspracherwerb selten Probleme. Insbesondere unregelmäßige Verben können aber bis über den Schuleintritt hinaus Schwierigkeiten darstellen, wobei es zu Übergeneralisierungen kommen kann (z.B. geschwimmt, gesingt, gegeht). Ein „U-förmiger Verlauf“ hinsichtlich der Konjugationsformen unregelmäßiger Verben kann häufig beobachtet werden (Jeuk 2015, S. 64). Der Erwerb des Genus erfolgt reibungslos, wohingegen der Erwerb des Kasussystems sehr langwierig ist. Der Nominativ ist unproblematisch; im Alter von vier Jahren kann Akkusativ- in Dativkontexten verwendet werden. Ebenso ist der Erwerb der verschiedenen Pluralformen mit Schuleintritt noch nicht abgeschlossen. Insbesondere Pluralformen mit Vokaländerung stellen hier eine längere Entwicklungsaufgabe dar. (Müller et al. 2018)

Frühe Zweitsprachlerner:innen zeigen hinsichtlich des Erwerbs syntaktischer Strukturen Ähnlichkeiten im Erwerb, wobei die Erwerbsgeschwindigkeit zum Teil höher ist. Dabei können Kinder bereits eine Form beherrschen, diese aber eventuell noch nicht anwenden. Stufenmodelle der Grammatikentwicklung sind daher mit äußerster Vorsicht zu interpretieren, liefern allerdings zur Einschätzung der Entwicklung wichtige Orientierung. Nach wenigen Kontaktmonaten wird meist bereits Meilenstein II erreicht und die Kinder bilden Zweiwortäußerungen (Müller et al. 2018; Jeuk 2015). Nach ca. sechs bis 12 Kontaktmonaten können Hauptsätze mit korrekter Verbzweitstellung gebildet werden. Das Erreichen von Meilenstein IV – dem Bilden von Nebensätzen – kann ab ca. 18 Kontaktmonaten beobachtet werden (Müller et al. 2018). Zur Verbstellung, deren Erwerb gleichzeitig Erwerbsstufen im Deutsch als Zweitspracherwerb darstellen, legt Griebhaber (2010) ein idealtypisches Modell (Tab. 11) vor, dessen Schritte sich überlappen und in Interaktion stehen (Jeuk 2015).

Tabelle 11: Erwerbsstufen der Verbstellung nach Griebhaber (2010, S. 154)

Stufe 4: Endstellung des Finitums in Nebensätzen	(...), dass er so schwarz ist.
Stufe 3: Vorziehen des Finitums vor das Subjekt nach vorangestellten Adverbialen	Dann brennt die.
Stufe 2: Einfache Sätze mit Separierung finiter und infiniter Teile	Und ich habe dann geweint.
Stufe 1: Einfache Sätze linearer Abfolge mit Finitum	Ich versteh
Stufe 0: Bruchstücke ohne Finitum	Anziehn ge/

Phase Null ist geprägt vom Wortschatzerwerb und äußert sich in Einwortsätzen. In der darauffolgenden Phase kann das Kind bereits einfache Subjekt – Verb – Objekt Sätze formulieren. Die Sätze werden mit wachsendem Wortschatz länger, sind allerdings noch durch Lücken und kaum oder fehlende Verwendung von Funktionswörtern gekennzeichnet. In der zweiten Phase erfolgt die für das Deutsche typische Trennung in finite und infinite Bestandteile des Verbs. Die Verbkammer wird auch in Modalsätzen (du sollst jetzt aufräumen; ich möchte Lego spielen, ich will nicht aufräumen), bei trennbaren Verben (ich esse den Kuchen auf) oder Zeitenbildung verwendet (ich habe den Kuchen gegessen, ich habe aufgeräumt). Zusätzlich werden auf dieser Stufe Verkettungen von Äußerungen erkennbar. Auf Stufe drei wird die Anwendung der Verbzweitstellung verbunden mit dem Vorziehen des Finitums vor das Subjekt nach vorangestellten Adverbialen erworben (dann spiele ich mit dir Lego). In Phase vier bilden Kinder komplexere Satzstrukturen und können Verbendstellung in Nebensätzen einsetzen. (Jeuk 2015, S. 64f.)

Jeuk (2015) weist darauf hin, dass mehrsprachige Kinder, die bereits einen deutschen Kindergarten besucht haben, meist auf Phase drei oder vier in die Grundschule starten. Spätestens in den ersten beiden Grundschuljahren könnten die Kinder dann zumindest im mündlichen Sprachgebrauch grundlegende syntaktische Muster im Deutschen erwerben. Bei Kindern, die neu zuwandern, sei zu beobachten, dass innerhalb eines Jahres die Satzstruktur des Deutschen erworben werde. Dabei genüge der weitestgehend ungesteuerte Erwerb durch ausreichend Sprachkontakt für die regelhaften und redundanten Strukturen von Sprache (Jeuk 2015, S. 69). Schwieriger für Zweitsprachler:innen sind sprachliche Formen, die weniger regelgeleitet sind: die Morphologie des Verbs und des Nomens.

Zur Morphologie von Verben gehören neben den Formen des Verbs auch Konstruktionen aus Verben und Hilfsverben oder anderen Hilfswörtern wie der Negation. Niebuhr-Siebert & Baake (2014, S. 95) arbeiten mit Bezug zu Griebhaber (2010) eine Übersicht zur Verbmorphologie heraus (Tab. 12).

Tabelle 12: Morphologie des Verbs: Erwerb von Verbflexion, Tempusformen, Genus Verbi und Negation nach Griebhaber (2010) aus Niebuhr-Siebert & Baake (2014, S. 95)

Erwerb der Verbflexion	Erfolgt für Zweitsprachler:innen analog gemäß der Profilstufen nach Griebhaber (2010) (vgl. Tab. 11)
Erwerb der Tempusformen	Nach dem Erwerb des Präsens folgt der Erwerb des Perfekts. Anschließend das Präteritum von <i>sein</i> , gefolgt von Futur I und dem Vorgangspassiv. Der Erwerb des Präteritums steht mit dem Zustandspassiv am Ende der Erwerbsreihenfolge.

Genus Verbi (Aktiv und Passiv)	Erfolgt in Analogie zum Erstspracherwerb gemäß den Stufen von Wegener (1998) Phase 1: Beschränkung auf aktive Verbformen Phase 2: Partizipien zuerst beim Perfekt und nur mit <i>haben</i> gebraucht, später auch <i>sein</i> verwendet Phase 3: Unterschied zwischen Agens- und Patiens-Subjekten Phase 4: <i>sein</i> wird auch beim Partizip transitiver Verben gebraucht; Erwerb des Zustandspassivs (<i>er ist gewaschen</i>) Phase 5: Passivsätze als Zustandspassiv, zum Teil Verwendung von Modalverben und/oder Adverbien Phase 6: Einsatz von <i>werden</i> als Hilfsverb für das Futur (<i>er wird nächstes Jahr umziehen</i>) Phase 7: Verwendung von <i>werden</i> als Kopulaverb mit Adjektiven, Nomen und Partikeln (<i>Es wird hell, Sie wird Pilotin, Es wird schon</i>)
Negation	Zum Erwerb der Negation in der Zweitsprache ist die Studienlage bisher sehr gering.

Die Morphologie von Nomen wurde bereits in den Besonderheiten der deutschen Sprache thematisiert (Kap. 5.1.3). Da die Unterscheidung in Einzahl und Mehrzahl in den meisten Sprachen zu finden ist, stellt der Erwerb von Numerus bei Zweitsprachler:innen, die auf ihr Wissen aus dem Erstspracherwerb zurückgreifen können, meist keine Schwierigkeit dar. Die Erwerbsreihenfolge entspricht dabei der Vorkommenshäufigkeit der Pluralmorpheme im Deutschen (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 85). „Für 71,5 % aller Nomina des Grundwortschatzes kann der Plural mit den drei Hauptregeln³⁰ vorhergesagt werden. Nur für 28,5 % der Nomina im Grundwortschatz muss der Plural [...] mit dem Nomen gelernt werden [...]“ (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 87). Zur Aneignung der Kasusmarkierungen konnte Jeuk (2006) einen engen Zusammenhang von korrekter Verwendung des Kasus und der Bekanntheit des Genus herausfinden. Für den Zweitspracherwerb sei eine „Dissoziation zwischen Genus- und Kasuserwerb“ kennzeichnend, die dazu führe, dass DaZ-Lerner:innen ein Kasussystem ohne Berücksichtigung der Genusdifferenzierung aufbauen (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 88). Niebuhr-Siebert & Baake (2014, S. 88) referenzieren die Erwerbsfolge nach Kaltenbacher & Klages (2006):

- Stufe 1 & 2: Weder Genus noch Kasus werden unterschieden (fehlende Artikel oder nur in einer Form)
- Stufe 3: Beginnender Aufbau eines Genus- oder Kasussystems (entweder zweigliedriges Genussystem mit der und die oder zwei Kasusformen der/den und die)
- Stufe 4 & 5: Zweigliedriges Genussystem (der und die) und zweigliedriges Kasussystem (Nominativ und Akkusativ)

³⁰ Hauptregeln der Pluralbildung (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 85): 1. Unmarkierte Feminina bilden den Plural mit -en oder -n (Uhren, Kugeln, Ecken); 2. Unmarkierte Maskulina und Neutra bilden den Plural mit -e oder () (Hunde, Jahre, Balken, Ruder); 3. Markierte Nomen bilden genusunabhängig den Plural mit -s (Uhus, Autos, Omas)

- Stufe 6: Dreigliedriges Genusssystem, meist zweigliedriges Kasusystem

Hinsichtlich des Erwerbs des Genus muss vom Lernenden für jedes der drei Genera ein Paradigma für die jeweiligen Fälle und Pluralformen aufgebaut werden. Es wird der enge Zusammenhang deutlich: Die korrekte Verwendung des Genus ist erst nach dem Erwerb von Numerus und Kasus möglich. Daten von Zweitsprachlerner:innen weisen darauf hin, dass die Markierungen von Kasus und Numerus aufgrund ihrer größeren Bedeutung für funktionale Kommunikation eher eingesetzt werden. Die Erwerbsverläufe erstrecken sich über lange Zeiträume und sind auch durch zeitweise „Rückfälle“ gekennzeichnet. Zudem könnte für den Erwerb ebenso bedeutend sein, ob die Erstsprache ein Genus markiert oder nicht. (Niebuhr-Siebert & Baake 2014)

Zum Bereich der morphosyntaktischen Qualifikation gehört auch die Aneignung von Präpositionalkonstruktionen. Hierzu unterteilt Apeltauer (1987, zit. n. Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 99) drei Erwerbsstufen:

- Stufe: Auslassung von Präpositionen (*Ich geh Schule*)
- Stufe: Verwendung von Einheitspräpositionen (*Ich geh bei Karstadt*)
- Stufe: Verwendung von zwei oder mehr Präpositionen (*Ich geh bei zu Karstadt*)

Eine Studie von Griebhaber (1999; 2007, zit. n. Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 99) konnte zeigen, dass zehnjährige Grundschüler:innen fast doppelt so häufig die Präposition *zu* als andere Präpositionen verwendeten. Insgesamt weist eine Studie von Turgay (2005, zit. n. Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 99) darauf hin, dass Kinder mit türkischer Erstsprache im Verlauf von erster zu vierter Klasse Präpositionen immer häufiger richtig verwenden und Auslassungen sowie Übergeneralisierungen zurückgehen.

Dargestellte Stufen- und Phasenmodelle suggerieren einen einheitlichen Erwerb der Morphosyntax. Tatsächlich machen Zweitsprachlerner:innen zwar ähnliche Entwicklungsschritte unabhängig vom grammatischen System ihrer Erstsprache, die Einflüsse dürfen dennoch nicht unberücksichtigt bleiben (Jeuk 2015). Zudem können Stufenmodelle zur Beobachtung und Diagnose für die entwicklungsbezogene Sprachförderung genutzt werden. Neue Erkenntnisse aus der empirischen Spracherwerbsforschung müssen allerdings immer wieder geprüft und eingebunden werden (Siebert-Ott 2017).

5.2 Schriftspracherwerb neu zugewanderter Kinder

Die literale Basisqualifikation umfasst zentrale Aspekte des Erlernens von Lesen und Schreiben. Unter literalen Qualifikationen auf Stufe I werden präliterale Vorläuferfähigkeiten (Literacy-Erfahrungen, phonologische Bewusstheit³¹) sowie der Eintritt in die Schriftlichkeit gefasst. Auf Stufe II stehen die Aneignung von Lesekompetenz, der Orthographieerwerb, der Ausbau der Textkompetenz und die Entwicklung von Sprachbewusstheit (Ehlich 2007). Neben Aspekten des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts wird auch der Weg zum kompetenten Leser und Schreiber als weiter gefasster Entwicklungsschritt unter literalen Basisqualifikationen subsumiert. Die literale Basisqualifikation steht in engem Zusammenhang mit der phonischen Qualifikation, weist aber auch mit allen anderen Qualifikationen Überschneidungen und Bezüge auf (Jeuk 2015). Zentralen Unterschied zu den anderen Qualifikationen stellt – zumindest für monolinguale Kinder – die Vermittlung innerhalb gesteuerter schulischer Prozesse dar. Kinder, die bereits genügend Kontaktdauer zum Deutschen hatten, durchlaufen den Schriftspracherwerb ähnlich wie monolingual deutsche Kinder. Allerdings gibt es

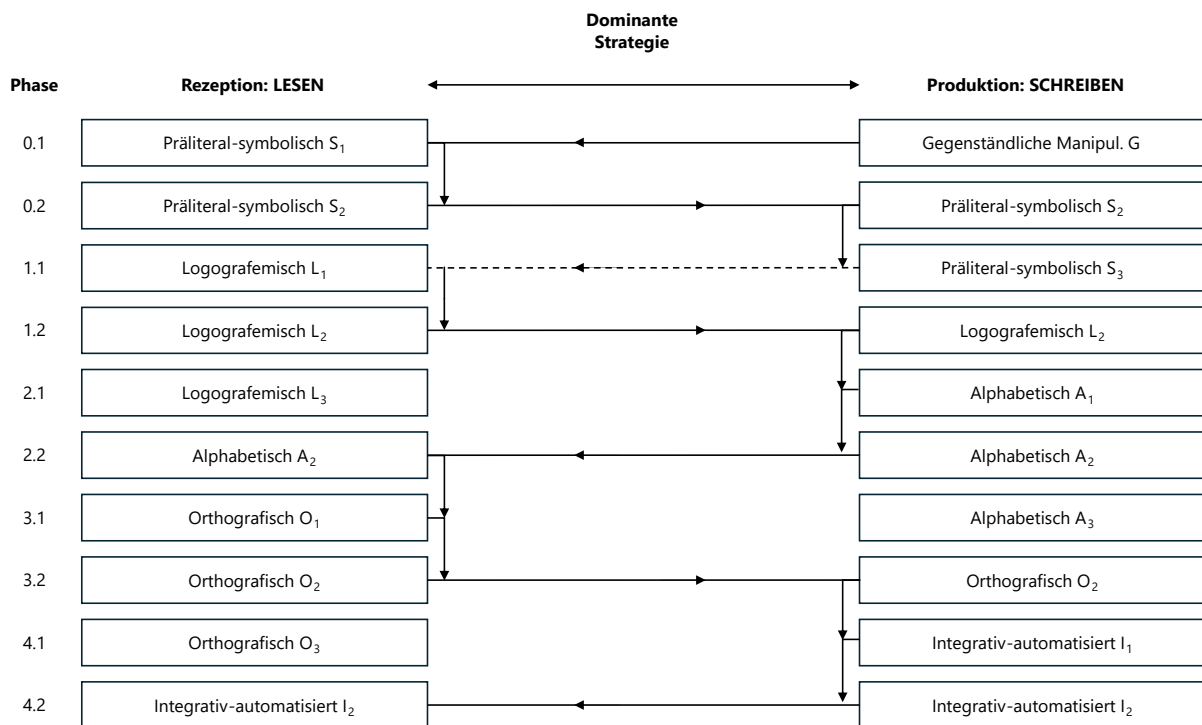
³¹ Eine detaillierte Übersicht über Vorläuferfähigkeiten und Einflussfaktoren für den Schriftspracherwerb findet sich bei Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 104.

mehrsprachige Kinder, deren mündliche Kompetenzen noch auf niedrigerem Niveau sind. Für Kinder, die neu nach Deutschland zuwandern, kann von einem „doppeltem Zweitspracherwerb“ ausgegangen werden. Sie erlernen das Deutsche in zwei Systemvarianten (gesprochen und geschrieben), wobei davon auszugehen ist, dass die geschriebene und gesprochene Sprache simultan und aneinander entwickelt werden können (Bredel 2012, S. 127).

Für die Frage, wie der Schriftspracherwerb verläuft, konnten Phasenmodelle herausgearbeitet werden, die in Gemeinsamkeiten und ähnlichen Erwerbsprozessen in der kindlichen Aneignung von Schrift begründet liegen. „Entwicklungsmodelle fungieren hier als Rahmenmodelle, anhand derer die Lese- und Schreibprogression nachvollzogen werden kann“ (Wildemann 2015, S. 82). Das von Frith (1985) stammende Phasenmodell wurde in der Folge immer wieder aufgegriffen und unterschiedlich ausdifferenziert (Valtin 1997, Scheerer-Neumann 2003, Spitta 1988). Neben dem Modell von Frith gilt das Phasenmodell von Günther (1986) als sehr prominent in der Schriftspracherwerbsdidaktik (Abb. 12). Noch vor Beginn der Stufen verweist Günther (1986) auf die Phase der „gegenständlichen Manipulation“. Darunter versteht er beispielsweise das konstruktive Bauen, das im Sinne von Piaget die Objektpermanenz schult. Diese sei wiederum eine wichtige kognitive Voraussetzung für den Verlauf des Schriftspracherwerbs. In der präliteral-symbolischen Phase rezipiert das Kind beispielsweise Bilder, ohne dabei bereits Zeichen und Symbole als solche zu erkennen. Auf Produktionsebene ahmen Kinder schriftbezogene Handlungen Erwachsener nach. Ob diese Phase tatsächlich als vorschrittlich verstanden werden kann, ist umstritten. Mit Beginn der logografischen Strategie können Kinder auf rezeptiver Ebene Wörter und Logos ganzheitlich erfassen, wie beispielsweise den eigenen Namen, Namen von Supermarktketten etc. Auf produktiver Ebene ließe sich hier das Kritzeln, Malen des eigenen Namens oder das „Schreiben“ von Einkaufszetteln etc. anführen. Zentral ist die Einsicht, dass Schrift eine Bedeutung hat. Entscheidendes Merkmal der alphabetischen Strategie ist die Einsicht in die Struktur und den Aufbau von Schrift. Kinder beginnen, sich das Geschriebene über Buchstaben-Laut-Beziehungen zu erschließen. Auch versuchen sie nun, über Phonem-Graphem-Korrespondenzen erste Schreibungen umzusetzen. Diese sind anfangs rudimentär (Skelettschreibung), differenzieren sich über verschiedene Subphasen (A1-A3) gemäß phonetischem Verschriften allerdings immer weiter aus. In der orthographischen Phase lösen sich die Kinder allmählich von der rein phonetischen Zugriffsweise auf Schrift und ergänzen diese um die Erkenntnis, dass Schrift orthografischen Gesetzmäßigkeiten folgt. Dennoch hat die alphabetische Strategie noch lange Einfluss auf kindliche Schreibungen, weshalb auch später noch lautorientierte Schreibungen zu finden sind. Schriftmuster, Rechtschreibnormen und Gliederungssegmente von Schrift werden erlernt und erfasst, die dann sowohl für das Lesen als auch das Schreiben genutzt werden (Wildemann 2015). Die Fähigkeit zum Erfassen größerer Einheiten, wie Silben oder Morpheme, führt zur Steigerung der Lesekompetenz, da immer größere Einheiten verarbeitet werden können (Wildemann 2015, S. 84). An die orthografische Strategie schließt sich die integrativ-automatisierte Strategie an. Nach Günther zeigt sich der Abschluss des Schriftspracherwerbs darin, dass die Kinder nicht mehr mühevoll Lesen und Schreiben, sondern die Lerner:innen als kompetente Leser und Schreiber beide Bereiche automatisiert haben. Die im Vergleich zum Ursprungsmodell von Frith stärker ausdifferenzierten Teilstrategien verdeutlichen die fließenden Übergänge sowie das Neben- und Miteinander unter Dominanz einer Strategie.

Abbildung 12:

Phasenmodell des Schriftspracherwerbs nach Günther 1986 (aus: Wildemann 2015, S. 85, nachgezeichnet)



Das Modell von Frith wurde ebenfalls im englischen Sprachraum weiterentwickelt und beforscht. Allerdings differieren das deutsche und englische Orthographiesystem in einigen Bereichen stark, weshalb Forschungsergebnisse nicht ohne weiteres übertragen werden können (Wimmer, Hartl & Moser 1990; Becker 2013, S. 32). Im Bereich der Vokalschreibung konnten Wimmer & Landerl (1997) beispielsweise nachweisen, dass der Erwerbsprozess deutscher Schüler:innen schneller verläuft als bei englischen.

5.2.1 Schreiben und Lesen in der Zweitsprache Deutsch – Besonderheiten

Idealtypische Modelle zum Schriftspracherwerb stellen eine wichtige Grundlage zur Erforschung des Schriftspracherwerbs von mehrsprachigen und neu zugewanderten Kindern dar. Dabei verweisen Griebhaber (2004) und Jeuk (2006) auf Parallelen, die sich zunächst darin zeigen, dass auch mehrsprachige Kinder kaum größere Schwierigkeiten im alphabetischen Zugriff auf Schrift haben. Erst mit höherer Komplexität von Texten würden auch zunehmend Probleme sichtbar (Niebuhr-Siebert & Baake 2014).

Für den Einstieg in den Schriftspracherwerb benötigen Lerner:innen Einblick in das phonologische System einer Sprache. Dabei diskriminieren Lernende mit umfangreicher Spracherfahrung in der Zweitsprache die L2-Laute wie Muttersprachler (Bohn 1998, zit. n. Jeuk 2012). Probleme können bei ähnlichen oder abweichenden Phonemen entstehen. Die phonologische Bewusstheit, Alter des Lernenden, Erfahrung in der L2, Lernsituation und individuelle Faktoren müssen berücksichtigt werden. Landua (2008, zit. n. Jeuk 2012) konnte zeigen, dass Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besucht haben, die Artikulation der L2 bis zum Schuleintritt problemlos erlernen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die phonologische Wahrnehmungs- und Diskriminierungsfähigkeit in der Zweitsprache Deutsch voll ausgebildet ist (Jeuk 2012). Becker (2013) konnte in ihrer Stichprobe ($N = 9$) von mehrsprachigen Kindern sehr heterogene Entwicklungsverläufe finden. Für die phonetische Zugriffsweise auf Schrift stellte sie fest, dass einige Kinder die Strategie intensiv und lange nutzten. Auch gelang es den L2 Kindern weniger häufig, orthographische Strategien zu nutzen und orthographische Muster

auszubilden. Hüttis-Graf (2003, zit. n. Jeuk 2012) fand bei mehrsprachigen Kindern von Klasse eins bis Mitte Klasse zwei gleich viele Fehler wie bei deutschsprachigen Kindern; mehrsprachige Kinder nutzten häufiger phonologische Strukturen oder Schriftzeichen ihrer Erstsprache. Insbesondere die Arbeit mit der Anlauttabelle führte zu Problemen, da die Kinder öfters ein Wort aus ihrer Erstsprache zum Anlautbild wählten. Griebhaber (2004) kommt hingegen zu dem Ergebnis, dass mehrsprachige Kinder zwar mehr Fehler machten, diese allerdings größtenteils keine interferenzbedingten Fehler darstellten. Der Autor resümiert: „Erwartungsgemäß spielen direkte Einflüsse erstsprachiger Schriftsprachkonventionen eine im Einzelfall wahrnehmbare aber generell vernachlässigbare Größe“ (Griebhaber 2004, S. 84). Auch Jeuk (2012) kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass die Zahl der Normabweichungen aufgrund von Interferenzen mit 4,7 % in seinem Datensatz sehr gering ausfällt. Allerdings seien Interferenzen schwer erkenn- und interpretierbar (eindeutig war beispielsweise die Einfügung eines Sprossvokals bei türkischen Kindern) (Jeuk 2012, S. 119). Der Rückgriff auf die L1 erfolgt vor allem, wenn Unsicherheiten in der GPK der L2 bestehen. Interferenzen können bei später zugewanderten Kindern, die bereits in der L1 alphabetisiert sind, häufiger beobachtet werden (Jeuk 2015). Bei russischen oder arabischen Kindern kommt hinzu, dass sie das lateinische Alphabet erst erlernen müssen. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass mehrsprachige Kinder strukturell zwar dieselben Fehler machen – positiv gesprochen: dieselben Zugriffsweisen auf Schrift haben – wie einsprachige Kinder, jedoch mehr Fehler machen. „Zunächst sind elementare Fehler der Laut-Buchstaben-Zuordnung vorherrschend, dann kommen Dehnung und Schärfung, Morphemkonstanz, Groß- und Kleinschreibung und weitere grammatisch bedingte Bereiche hinzu“ (Jeuk 2015, S. 66). Allen Schreibanfängern ist gemeinsam, dass schriftliche Texte in Bezug auf die Grammatik weniger komplex sind, als mündliche Äußerungen, was an der Konzentration auf die Analyse und Syntheseprozesse liegt. Mehrsprachige Lerner:innen zeigen dann allerdings in der Schriftlichkeit Schwierigkeiten in der Grammatik, die sich (nicht immer, da sie in der Schriftlichkeit mehr auffallen bzw. gewichtet werden) auch im Mündlichen beobachten lassen: Genus, Kasus, Präpositionen etc. (Jeuk 2015, S. 67).

Nachfolgend werden Besonderheiten für (neu) zugewanderte Kinder in den beiden zentralen Bereichen des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts *Schreiben* und *Lesen* fokussiert.

Schreiben

Die Textproduktion birgt für Zweitsprachlerner:innen wegen höheren Verarbeitungsbelastungen und damit verbundenen langsameren Produktionsprozessen zusätzliche Hindernisse (Rehbein & Griebhaber 1996, zit. n. Niebuhr-Siebert & Baake 2014). Das Schreiben erfordert unterschiedliche Teilfähigkeiten auf Wort-, Satz- und Textebene, die den Schreibprozess für Schulanfänger:innen insgesamt komplex machen. Für (neu) zugewanderte Kinder arbeitet Wildemann (2015) Zusatzfaktoren heraus, die den Prozess beeinflussen können (vgl. Tab. 13). Zentral ist, das mentale Lexikon und sprachliche Mittel stets in sinnvollen Sprachhandlungskontexten sowohl in mündlichen Kommunikationssituationen als auch im schriftlichen Sprachhandeln zu erweitern. „Fehlende Sprachkompetenzen in der Zweitsprache dürfen weder ignoriert werden, noch dürfen mechanische Wortschatzübungen das Schreiben ersetzen“ (Wildemann 2015, S. 193).

Basale Teilaspekte beim Schreiben	Zusatzfaktoren beim Schreiben in der Zweitsprache
• Phonem-Graphem-Übersetzung • Morphosyntax • Linearität • Kohäsive Mittel • Monologizität • Raum-zeitliche Trennung • Adressatenbezug • Konzeption (mündl. vs. schrftl.) • Intentionalität • Planungs- und Überarbeitungsprozesse • Orthografie und Grammatik • Motivation und Schreibfreude	• Lautstruktur der Erstsprache • Erwerbsphase/Kontaktdauer und -qualität • Wortschatz • Entwicklungsalter • Ggf. schriftsprachliche Fähigkeiten in der ersten Sprache • Zweitsprachenkompetenzen • Sprachliche Eigenschaften von Ausgangs- und Zielsprache (z.B. Wortstellung, Flexion) • Ggf. bilingualer Erwerbskontext • Kindergartenbesuch • Dauer des Schulbesuchs • Lese- und literarische Sozialisation

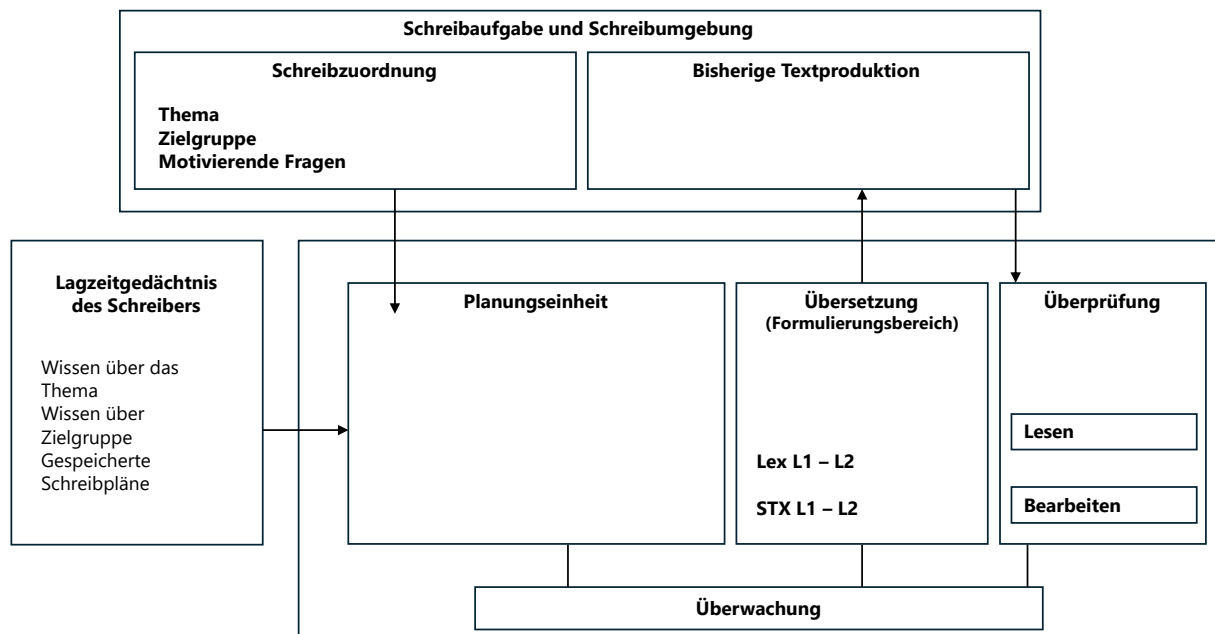
Kinder, die bereits in der L1 alphabetisiert sind, können Planungs- und Überarbeitungswissen auch für den Schreibprozess in der Zweitsprache nutzen (Grießhaber 2014). Auch verfügen diese Kinder nach Knapp (1997, zit. n. Grießhaber 2014, S. 229) über L1 basierte Text- und Erzählkompetenzen, wohingegen allerdings lexikalische und grammatische L2 Mittel zur Formulierung fehlten. Für in Deutschland geborene Kinder sei das Verhältnis umgekehrt: Formulierungsfähigkeiten sind vorhanden, Text- und Erzählkompetenzen in der L2 sind eher niedrig.

Grießhaber erarbeitet anhand des Modells von Hayes & Flower (1980) Besonderheiten für Zweitsprachlerner:innen im Schreibprozess heraus. Es werden drei Werkstätten unterschieden, die jeweils auf Teilaufgaben spezialisiert sind (Abb. 13, Grießhaber 2014, S. 232f., Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 111f.):

- 1: Schreibaufgabe und Schreibumgebung: Bereits hier können sich für L2-Lernende Unterschiede hinsichtlich des Stellenwerts des Schreibens, der Schreibaufgabe, des Themas, Lesepublikums und Motivierungsverfahren ergeben.
- 2: Langzeitgedächtnis des Schreibenden: Hier finden sich Informationen zum Thema, Lesepublikum und Schreibplänen.
- 3: Planungs- und Steuerungseinheit: Eigentlicher Schreibprozess in seinen Teilprozessen: Schreibpläne werden generiert, organisiert, Ziele festgelegt, Inhalte ausgewählt und zueinander in Beziehung gesetzt; Im Formulierungsprozess werden Ideen, Gefühle und Konzepte in Sprache übersetzt, Wortschatz und Grammatik von L1 und L2 spielen hier eine wesentliche Rolle; In der Überprüfung werden Texte gelesen und ggfs. überarbeitet; Alle Prozesse werden vom Monitor überwacht.

Abbildung 13:

Modellierung von Schreibprozessen in der L2 nach Griebhaber 2005 (übersetzt von Paul & Krüger; aus: Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 112; nachgezeichnet)



Rund um den Schreibprozess von neu zugewanderten Schüler:innen liegen bislang sehr wenige Erkenntnisse vor, die sich allerdings auf sehr kleine Stichproben beziehen. Griebhaber (2006, zit. n. Marx & Steinhoff 2017) konnte zeigen, dass Planungs- und Überarbeitungsphasen von L2-Lerner:innen sehr knapp ausfallen, was er mit der zeitintensiven Formulierungssuche begründet. Schmölder-Eibinger (2008, zit. n. Marx & Steinhoff 2017) beobachteten in qualitativen Fallanalysen, dass Schüler:innen nichtdeutscher Familiensprache so mit der Oberflächenstruktur von Texten beschäftigt sind (grammatische, lexikalische Korrektheit auf Wort- und Satzebene), dass weder globale Planungs- noch umfassende Überarbeitungsprozesse stattfinden.

Häufiger als Schreibprozesse werden Schreibprodukte bei L2 Lerner:innen untersucht. Dabei stellt die Textlänge ein erstes wichtiges Merkmal dar, das in Zusammenhang mit der Textqualität steht: längere Texte sind tendenziell bessere Texte (Marx & Steinhoff 2017). Studien zu Texten von Kindern nichtdeutscher Familiensprache ergeben ein uneinheitliches Bild. Nach älteren Studien verfassen L2 Lerner:innen kürzere Texte (Knapp 1997, zit. n. Marx & Steinhoff 2017); neuere Studien konnten keine Unterschiede feststellen. Hinsichtlich der Textqualität liegen Studien für den Sekundar- und Hochschulbereich vor. In keiner der Analysen konnten signifikante Unterschiede in der Textqualität von Schüler:innen deutscher Familiensprache und Schüler:innen nichtdeutscher Familiensprache gefunden werden (Marx & Steinhoff 2017). Untersuchungen zur Textstruktur und Funktion wiesen eine eingeschränkte Verständlichkeit, eine mangelhafte Realisierung von Erzählmustern sowie Probleme bei der Gestaltung der Makrostruktur nach (Knapp 1997; Schindler & Siebert-Ott 2014, zit. n. Marx & Steinhoff 2017). In Bezug auf die Realisierung von Erzählstrukturen können Schüler:innen deutscher Familiensprache die Erwartungen hinsichtlich Inhalt und Aufbau besser erfüllen. Griebhaber (2006, zit. n. Griebhaber 2014) zeigte, dass L1-Lerner:innen häufiger Überschriften, individualisierte Hauptakteure mit Namen, expositorische Einführungen zu Akteuren und Handlungsorten, Einbindung der Handlungskette in Rahmenhandlung und Strukturmerkmale einer Höhepunkterzählung vornahmen als L2-Lerner:innen. Auch in der sprachlichen Gestaltung und der Verwendung spezifischen Wortschatzes fand Griebhaber Unterschiede. Hinsichtlich Kohärenz und Kohäsion liegen divergierende Ergebnisse vor. Bachmann & Becker-

Mrotzek (2010) und Haberzettel (2014) (zit. n. Marx 2017) können keine Unterschiede finden, wohingegen Pelzer-Karpf (2006, zit. n. Marx 2017) deutliche Schwächen bei Schüler:innen nichtdeutscher Familiensprache in Kohärenz und Kohäsion fanden. Konzeptionell mündliche sowie deiktische Referenzen fanden sich zudem eher in Texten von L2-Lerner:innen (Grießhaber 2009, zit. n. Marx 2017). Auch Ricart Brede (2014, zit. n. Marx 2017) beobachtet eine Präferenz für konzeptionell mündliche Textstrukturen bei Konnektorenpaaren mit *und*.

Inwiefern die verschiedenen textbezogenen Merkmale mit grammatischen und lexikalischen Kompetenzen zusammenhängen, ist nicht abschließend geklärt. Wortschatzdefizite könnten Probleme bei der logischen Textstrukturierung erklären (Ballis 2010, zit. n. Marx 2017), umfassendere lexikalisch-semantische Kenntnisse würden auch mit anspruchsvolleren und kohärenteren Texten einhergehen (Marx 2017, S. 178; Marx & Steinhoff 2017, S. 147).

Wenige Studien nehmen bezogen auf das Schreibprodukt herkunftsspezifische Unterschiede in den Blick. Schreibende mit polnischer, russischer und südslawischer Familiensprache wiesen höhere Schreibkompetenzen (Inhalt, Textaufbau, Stil) auf als Kinder mit türkischer oder kurdischer Familiensprache. Gründe könnten in linguistischen Machtstrukturen und familialen Literaritätserfahrungen liegen. Schreibende, die in einer amtlichen Familiensprache literalisiert wurden, haben größere Erfolge als Kinder, die in einer Amtssprache literalisiert wurden (z.B. Türkisch bei türkischer Familiensprache), die nicht ihrer Familiensprache entspricht (z.B. Türkisch bei kurdischer Familiensprache). (Ballis 2010, Neumann 2010, Brizić 2007, zit. n. Marx 2017)

Insgesamt scheinen sich die Schreibprozesse und Schreibprodukte nicht grundlegend zu unterscheiden und lassen kaum Spezifika erkennen: Leistungsschwache Schüler:innen nichtdeutscher Familiensprache zeigen ähnliche Schwierigkeiten wie leistungsschwache Schüler:innen deutscher Muttersprache (Marx & Steinhoff 2017, S. 177; Marx 2017, S. 149).

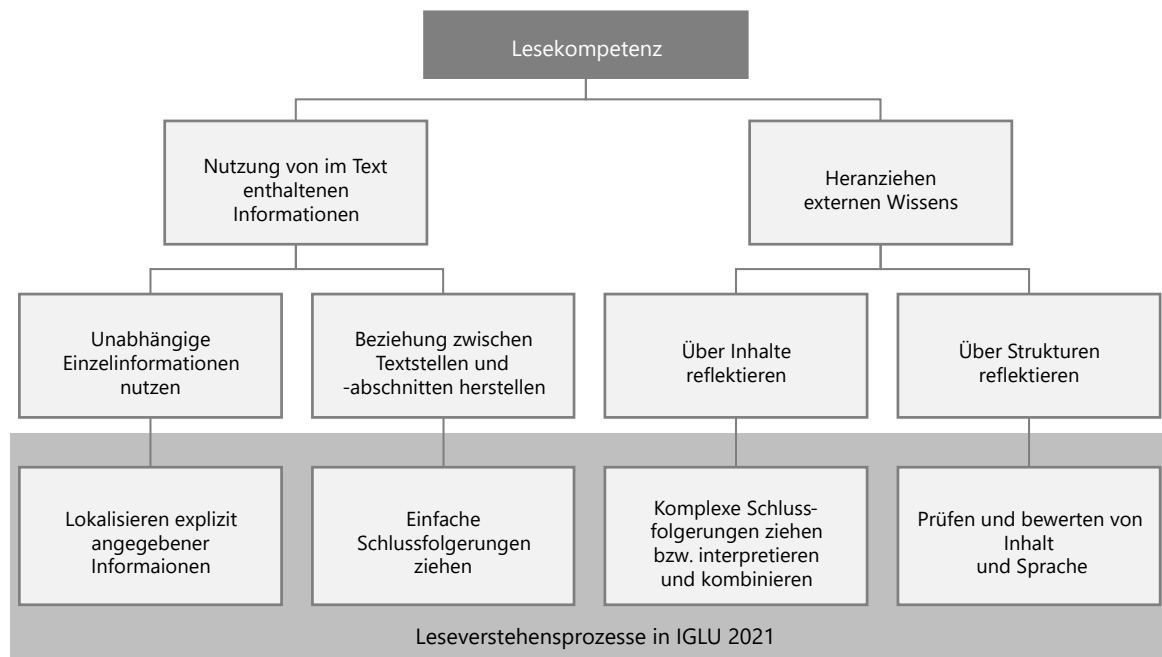
Lesen

Schwächere Leseleistungen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund werden seit Jahrzehnten immer wieder bestätigt (McElvany et al. 2023). Der IGLU-Studie zufolge verfügen rund zwei Drittel der Kinder mit DaZ-Hintergrund bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht über elementare Lesefähigkeiten und -fertigkeiten, die für einen erfolgreichen weiteren Bildungsweg entscheidend sind.

Grundlegend wird in der IGLU-Studie Lesen als konstruktiver und interaktiver Prozess gefasst (Abb. 14). „Lesekompetenz wird als Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern betrachtet, relevante Informationen aus Texten zu entnehmen und schriftliche Texte in ihrem Lebenskontext zu verstehen, zu nutzen und zu reflektieren, die für den Einzelnen sowie für die Gesellschaft von Relevanz sind“ (McElvany et al. 2023, S. 7).

Abbildung 14:

Verstehensprozesse und Teilkomponenten der Lesekompetenz in IGLU 2021 (aus: McElvany et al. 2023, S.8; nachgezeichnet)



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

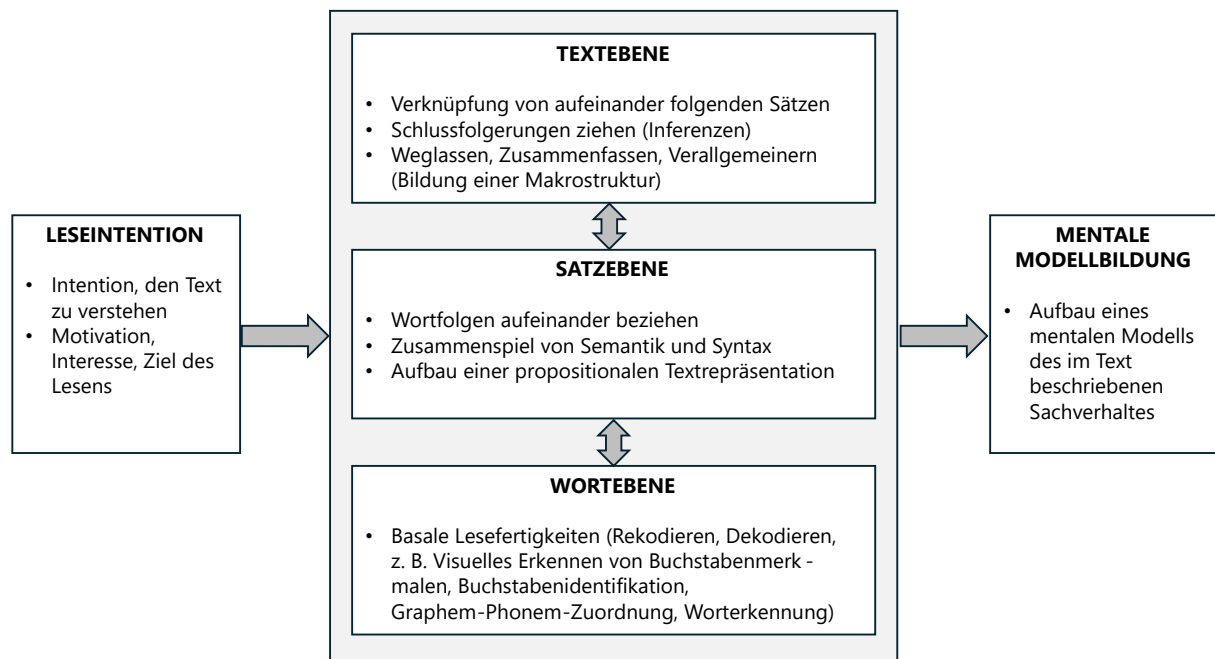
© IGLU 2021

Der erfolgreiche Leseprozess (Abb. 15) ist komplex und setzt sich aus dem Zusammenspiel von basalen hierarchieniedrigen und hierarchiehohe Vorgängen zusammen, die zum Teil gleichzeitig ablaufen. Zu Beginn des Schriftspracherwerbs erlernen Kinder das Dekodieren auf Buchstaben- und Wortebene; der Ausbau des mentalen Lexikons und des Sichtwortschatzes führen zu einer höheren Lesegeschwindigkeit und damit zur Automatisierung und Integration aller beteiligter Verarbeitungsprozesse. Wortfolgen werden aufeinander bezogen und lokale Kohärenz hergestellt. Dies bedeutet, dass zur Erfassung auf Textebene semantische und syntaktische Relationen zwischen Sätzen hergestellt werden. Für die geforderten Kompetenzen im IGLU-Modell sind hierarchiehohe Prozesse notwendig, die auf die Erfassung globaler Zusammenhänge zielen und eine höhere Abstraktionsebene erfordern: Makrostrukturen müssen gebildet werden. Der Leseprozess wird zudem beeinflusst von Vorwissen, Literacy-Erfahrungen und Motivation.

In seiner „Verbal-Efficiency-Theorie“ differenziert Perfetti (1985) den Leseprozess in vier Teilkomponenten aus und nimmt auch Bezug zu fremdsprachlichen Lerner:innen. Beim Lesen seien demnach die vier Komponenten Lexikonzugang, Propositionsenkodierung, Propositionenintegration und Modellintegration beteiligt, wobei diese unterschiedlich gewichtet werden. Leseanfänger:innen müssten beispielsweise die Ressourcen auf den Lexikonzugang legen, während geübte Leser:innen durch einen weitestgehend automatisierten Lexikonzugang auf Propositionsenkodierung fokussieren können. Dieses Austarieren von „outcome“ in Bezug zu den aufgewandten „processing resources“ (Perfetti 1985, S. 120) bezeichnet Perfetti als Effizienz. Bei fremdsprachlichen Leser:innen würden Wortbedeutungen fehlen, was zu einer starken Belastung der Propositionsenkodierung führe. Auch würde die Propositionsintegration stärker beansprucht. Fremdsprachliche Leser:innen würden dadurch weniger effizient lesen, da die Belastbarkeit des Arbeitsspeichers begrenzt sei (Perfetti 1985).

Abbildung 15:

Ebenen des Leseprozesses nach Steck 2006 (aus: Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 116; nachgezeichnet)



Die Teilkomponenten des Leseprozesses gelten gleichermaßen für Lerner:innen mit Deutsch als Zweitsprache. Jedoch kann der Erwerb von Zusatzfaktoren, wie beispielsweise der Lautstruktur der Erstsprache, bereits vorhandene Lesefähigkeiten in der Erstsprache, Kompetenzen in Wortschatz und Grammatik in der Zweitsprache und dem familiären Kontext (Bildungsmilieu, ökonomischer Status, Prestige der Herkunftssprache) inklusive Literacy-Erfahrungen beeinflusst werden (Tab. 14, Wildemann 2015, Ehlers 2014).

Tabelle 14:

Zusatzfaktoren beim Lesen in der Zweitsprache (Wildemann 2015, S. 195)

Basale Teilaspekte beim Lesen	Zusatzfaktoren beim Lesen in der Zweitsprache
• Graphem-Phonem-Übertragung • Wortidentifikation • Satzidentifikation • Linearität • Visuelle Fähigkeiten • Temporalität/Lesetempo • Hierarchisierung • Abstraktion • Selektion und Relevanzfilterung • Gedächtnisleistungen • Aufmerksamkeitsfokussierungen • Inferenzen bilden (Kohärenzbildung auf lokaler und globaler Ebene) • Motivation und Lesefreude	• Lautstruktur der Erstsprache • Erwerbsphase/Kontaktdauer und -qualität • Wortschatz • Entwicklungsalter • Ggf. Lesefähigkeit in der ersten Sprache • Zweitsprachenkompetenzen • Sprachliche Eigenschaften von Ausgangs- und Zielsprache (z.B. Wortstellung, Flexion) • Ggf. bilingualer Erwerbskontext • Kindergartenbesuch • Dauer des Schulbesuchs • Prestige der Erstsprache

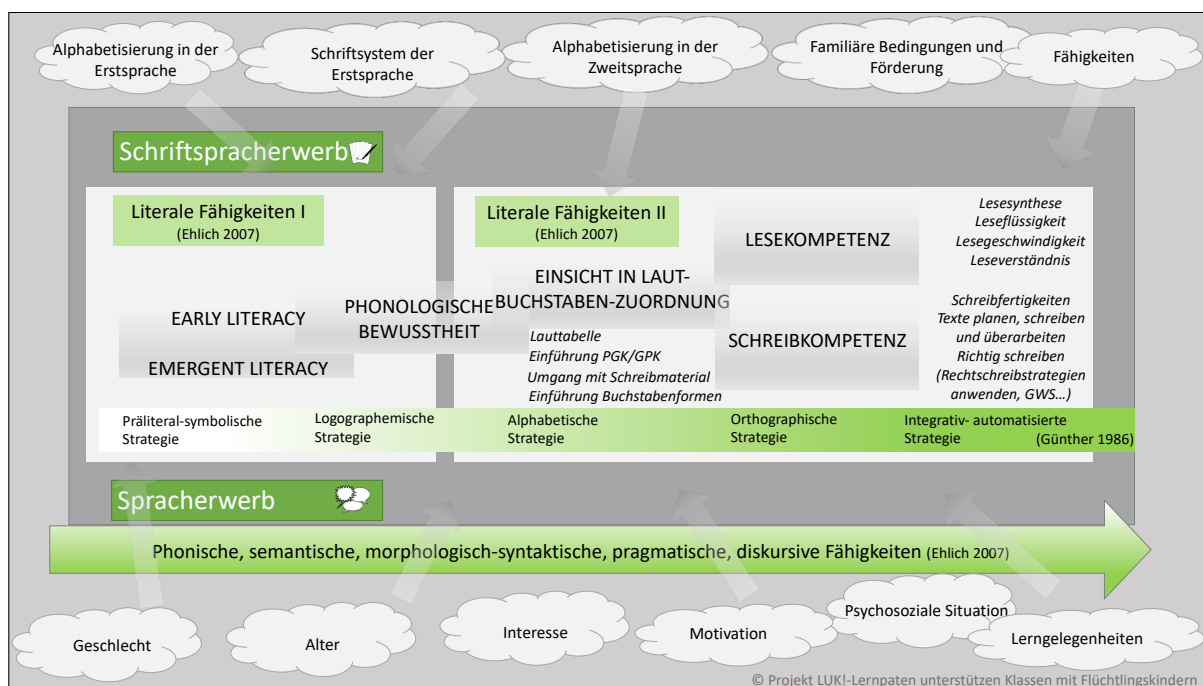
Neben den grundlegenden Erwerbsprozessen des Dekodierens stellt die semantische Verarbeitung einen wichtigen Schritt im Leseprozess dar. Für Zweitsprachlerner:innen bedeutet dies, dass aufgrund eines begrenzteren Wortschatzes Schwierigkeiten beim sinnentnehmenden Lesen entstehen können. Monolinguale Kinder verfügen beispielsweise über Kenntnisse zu Wortbildungsverfahren, die ihnen das Erlesen unbekannter Wörter erleichtern. Für L2-Lerner:innen erschließen sich diese Bedeutungsähnlichkeiten nicht

selbstverständlich (Grießhaber 2010, S. 256; Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 121). Ehlers (2014) weist darauf hin, dass zweitsprachige Leser:innen langsamer lesen, was an eingeschränktem Wortschatz und/oder mangelnder Automatisierung der Grundfertigkeiten liegen kann. Lesegeschwindigkeit und damit verbunden die Leseflüssigkeit werden als wichtige Indikatoren für das Lesen auf Satz- und Textebene angesehen (Wildemann 2015). Das Auge mache kürzere und häufigere Sprünge, wohingegen Fixationen länger dauern würden. Die Inferierfähigkeit sei häufig eingeschränkt. Kinder nichtdeutscher Familiensprache erzeugen weniger Inferenzen, was die Herstellung von lokaler und globaler Kohärenz erschweren kann (Ehlers 2014, S. 220f.). Insgesamt kann ein enger Zusammenhang der Lese- mit der Sprachkompetenz angenommen werden, weshalb die Förderung des Lesens immer in Zusammenhang mit dem Schreiben und den sprachlichen Fähigkeiten in Lexikon und Grammatik gesehen werden sollte (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 122).

Insgesamt liefern die verschiedenen Studien zum Lesen und Schreiben mit Fokus auf Zweitsprachlerner:innen aufgrund ihres oftmals exemplarischen Charakters ein unvollständiges Bild. Wichtig beim Heranziehen von Entwicklungsmodellen für (mehrsprachige) Kinder erscheint, dass auf begrifflicher Ebene nicht von Phasen oder Stufen gesprochen wird, die fälschlicherweise auf ein obligatorisches Nacheinander hindeuten, sondern der Begriff der Strategien als spezifische Ausprägungen vorgezogen wird (Becker 2013). Der Sprach- und Schriftspracherwerb stellt insbesondere in der Zweitsprache einen dynamischen und äußerst komplexen Prozess dar. Modelle können helfen, Entwicklungen zu erkennen und einzuordnen. „Dabei muss beachtet werden, dass jedes Kind seinen eigenen Entwicklungsweg geht und in unterschiedlichen Phasen der Schriftaneignung ein eigenes Profil entwickelt“ (Jeuk 2015, S. 66).

5.2.2 Erweitertes Modell des Schriftspracherwerbs für neu zugewanderte Kinder

Abbildung 16: Erweitertes Modell des Schriftspracherwerbs für neu zugewanderte Kinder



Das erweiterte Modell des Schriftspracherwerbs für neu zugewanderte Kinder (Abb. 16) systematisiert und fasst zentrale Ergebnisse zum Schriftspracherwerb neu zugewanderter

Kinder zusammen³². Die Entwicklungsmatrix ist zum einen geeignet, theoretische Aspekte im Rahmen der Lehrer:innenbildung zu verankern und diese zu vermitteln, zum anderen dient sie als förderdiagnostische Schablone, um individuelle Entwicklungswege unter Berücksichtigung vielschichtiger Aspekte herauszuarbeiten. Die Grafik veranschaulicht, welche Aspekte im Sprach- und Schriftspracherwerb neu zugewanderter Kinder berücksichtigt werden müssen, um ihnen eine optimale Förderung zukommen zu lassen, damit bildungssprachliche Anforderung des Aufnahmelandes bewältigt werden können. Zusätzlich setzt es eine Rahmung für die Begleitforschung: Zur Erfassung der Ausgangslage und Entwicklung neu zugewanderter Kinder müssen neben zentralen Aspekten des (Zweit-)Spracherwerbs und (Zweit-)Schrifterwerbs auch weitere Einflussfaktoren erhoben und berücksichtigt werden. Welche Faktoren in welcher Art und Weise den Sprach- und Schriftspracherwerb des Deutschen als Zweitsprache beeinflussen, ist für die Forschung schwierig zu klären (Kniffka & Siebert-Ott 2012, Jeuk 2015). Diese Faktoren (s. „Wolken“ in Abb. 16) sind meist nicht direkt beobachtbar, schwer zu fassen und gerade im Zusammenhang mit neu zugewanderten Kindern ist die Datenerhebung von Basisinformationen aufgrund der Sprachbarrieren nochmals erschwert. Zentrale Unterschiede in den Einflussfaktoren liegen in den vorhandenen (Sprach-)Kompetenzen aus der Erstsprache (sprachliche Basisqualifikationen, Alphabetisierung, Fähigkeiten wie Weltwissen, Sprachwissen, Lernerfahrungen). Hinsichtlich der familiären Bedingungen können ökonomischer Status, Sprachprestige, familiärer Sprachgebrauch und Sozialisation Einfluss nehmen (Jeuk 2015, Wildemann 2015). Beim Alter der Kinder ist nicht nur das aktuelle Alter von Relevanz, sondern insbesondere die Kontaktdauer zum Deutschen und das Alter des Erstkontakts. Zudem weisen neu zugewanderte Kinder zum Teil auch Besonderheiten in ihrer psychosozialen Gesamtsituation auf (vgl. Kap. 1.4.3)³³.

Für neu zugewanderte Kinder liegt oftmals ein doppelter Zweitspracherwerb vor, indem sie sowohl die mündliche als auch die geschriebene deutsche Sprache – parallel oder mit einem Vorsprung der mündlichen Fähigkeiten, je nach Aufenthaltsdauer – erwerben und erlernen. Dabei besteht eine ständige Interaktion zwischen den Basisqualifikationen des Spracherwerbs einerseits und den literalen Fähigkeiten andererseits. Kinder nutzen zur Aneignung von Schriftsprache unterschiedliche Strategien, deren Übergänge fließend sind. Für den Aufbau von Lese- und Schreibkompetenz müssen Besonderheiten für zweisprachige Lerner:innen (vgl. 5.2.1) im didaktischen Setting beachtet werden. Ein ganzheitlicher, individueller Blick auf das Kind sollte im Sinne einer inklusiven Pädagogik und Pädagogik der Vielfalt im Fokus stehen.

Neben der Veranschaulichung zentraler Aspekte des Sprach- und Schriftspracherwerbs neu zugewanderter Kinder kann die Grafik auch zur Einordnung diagnostischer Beobachtungen (Kap. 5.3) und (evidenzbasierter) sprachförderlicher Maßnahmen (Kap. 5.4) dienen. Wie Diagnose im sprachlichen und schriftsprachlichen Lernfeld als Grundlage für passgenaue Förderangebote aussehen kann, soll im nächsten Kapitel geklärt werden.

³² An dieser Stelle sei auch auf das Kompetenzentwicklungsmodell des Zweitspracherwerbs bei Kindern unter 7 Jahren (KomMig) von Adler (2010) hingewiesen. Das Modell nimmt die Basisqualifikationen auf Grundlage rezeptiver und produktiver Phasen in den Blick und nennt zentrale Einflussfaktoren auf den Ausbau der Sprachkompetenz. Das Modell scheint gut geeignet, mündliche Aneignungsprozesse von Kindern einzuordnen. Der Schrifterwerb ist allerdings nicht Teil des Modells.

³³ Ein guter Überblick zum Stichwort „Trauma“ findet sich bei Ghaderi (2016) sowie bei Prestel & Inckemann (2021).

5.3 Förderdiagnose: Sprach- und Schriftspracherwerb erheben

Für eine adäquate Förderung neu zugewanderter Kinder muss im Paradigma eines förderdiagnostischen Zugangs der Sprach- und Schriftspracherwerb formativ und prozessorientiert erhoben werden. Dies bedeutet, dass versucht werden soll, den Lernprozess zu erfassen, um Fördermaßnahmen abzuleiten. Es geht an dieser Stelle nicht um die Klärung eines spezifischen Förderbedarfs, selektive Fragen der Zuweisung zu speziellen Klassen, Übergangsentscheidungen oder Fragen der Leistungsbewertung. Ziel der Diagnose ist es, die Entwicklung in den Bereichen Sprache und Schrift möglichst genau zu erfassen, um entwicklungsorientiert bzw. adaptiv zu fördern. Erhebungen des Sprachstandes können einen Einblick in die sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten eines Kindes geben, wobei nicht die tatsächliche Kompetenz, sondern lediglich die Performanz erfasst werden kann (Geist 2014, S. 40).

Das Konzept [...] der entwicklungsorientierten Sprachförderung, der eine Sprachstandserhebung zum Zweck der Förderplanung vorausgeht, verhindert eine Pathologisierung des frühen Zweitspracherwerbs. Die Sprachstandserhebung dient dann nicht dem Aufzeigen signifikanter Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache, sondern führt bei jedem Kind zu einer individuellen Förderplanung. (Geist 2014, S. 39f.)

Auch Chilla et al. (2010) verweisen ausdrücklich darauf, dass vor jeder Förderung der aktuelle Sprachstand und der Erwerbshintergrund ermittelt werden müssen. Dabei ist die Verzahnung von Diagnose und Förderung kein Selbstläufer: „Die Aufgabenstellung selbst bietet [...] kaum die Möglichkeit, die Intervention unmittelbar abzuleiten. Nur durch die Verknüpfung des Antwortverhaltens des Kindes mit dem Wissen über den Spracherwerb [...] und mit anderen Informationen über das Kind und die Bedingungen und Voraussetzungen seiner Entwicklung ist eine Diagnose möglich“ (Schöler 2008: 12, zit. n. Geist 2014, S. 29). Fehler sind im Sprach- und Schriftspracherwerb konstitutiv. Wenn sie als lernspezifische Notwendigkeit begriffen werden, und diese Haltung hat sich in der Grundschulpädagogik glücklicherweise durchgesetzt, kann die Aufmerksamkeit auf das Können der Kinder gerichtet werden. Dehn (2005, S. 78) formuliert hierzu drei zentrale Fragen: Was kann das Kind schon? Was muss es noch lernen? Was kann es als Nächstes lernen? In diesem Sinne kann die sprachliche und schriftsprachliche Diagnostik Grundlage für die komplexe Aufgabe des Förderns in verschiedenen sprachlichen und schriftsprachlichen Lernfeldern werden (Dehn 2005).

Rund um die Erhebung und Erforschung des Sprach- und Schriftspracherwerbs im mehrsprachigen Kontext werden aus unterschiedlichen Professionen unterschiedliche Anforderungen an die Diagnostik gestellt. Aus Perspektive der Psychologie werden kleine Ausschnitte der Qualifikationsbereiche - meist die syntaktische Ebene - unter Einhaltung der Testgütekriterien (Reliabilität, Validität, Objektivität) untersucht und Ergebnisse entsprechend normiert. Während die Spracherwerbsforschung mit Blick auf die Komplexität sprachlichen Handelns umfangreichere Analysen fordert, dabei allerdings nicht immer die Praxistauglichkeit und Anwendung der Ergebnisse im Rahmen der Sprachdidaktik im Blick behält (Jeuk 2015, S. 84). Bredel (2007, S. 77) konstatiert, dass sich „[e]ine interdisziplinäre Kultur zwischen Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Psychologie [...] weder theoretisch noch institutionell etablieren [konnte].“ Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen spiegeln sich auch in der inhaltlichen und funktionalen Schwerpunktsetzung bzw. Ausrichtung verschiedener Diagnoseinstrumente im sprachlichen Bereich wider. Grundsätzlich lassen sich im Feld der

pädagogischen Diagnostik – so auch im Bereich der sprachlichen und schriftsprachlichen Diagnostik – standardisierte bzw. normierte von informellen Verfahren unterscheiden.

Grundannahme standardisierter Verfahren ist die genaue, zuverlässige und objektive Messbarkeit menschlicher Eigenschaften. Diese müssen in messbare Einheiten übersetzt, d.h. operationalisiert werden. Für die Konzeption standardisierter Verfahren sollten die Hauptgütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) und Nebengütekriterien (Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit) erfüllt sein sowie die klassische oder die probabilistische Testtheorie die Grundlage bilden (Jeuk 2015; Heppt & Paetsch 2018). Instrumente der Psychometrik sind Fragebögen, Sprachtests (Sprachentwicklungstests oder spezielle Sprachleistungstests) oder Sprachscreenings. Tests sind meist sehr umfangreich und erfordern psychometrisches und sprachwissenschaftliches Wissen seitens des Testleitenden, wohingegen Screenings kürzer und einfacher in der Handhabung sind, allerdings auch lediglich erste Hinweise zu den untersuchten Bereichen geben (Jeuk 2015; Niebuhr-Siebert & Baake 2014). Insgesamt werden individuelle Fähigkeiten in Bezug zur Norm gesetzt, was einem eher defizitären Blick entspricht. Individuelle Möglichkeiten und Potenziale würden verkannt werden, eine einmalige Durchführung läuft der Dynamik, Situativität und Kontextgebundenheit zuwider, individuelle Entwicklungen und daran anschließende nötige Fördermaßnahmen könnten kaum erkannt und abgeleitet werden (Jeuk 2015, S. 86).

So stellen informelle Verfahren durch qualitative Herangehensweisen das Kind in das Zentrum der Betrachtung (Jeuk 2015, S. 86). Sie versuchen stärker Entwicklungsprozesse zu berücksichtigen, weshalb Entwicklungsmodelle wesentliche Aspekte zur Interpretation informeller Verfahren einer Förderdiagnostik darstellen. Die Methoden sind vielfältig: informelle Tests, Beobachtungsbögen, Fragebögen, profilanalytische Verfahren (Kriterienraster für Fehleranalysen in freien Sprach- und Schreibproben). Allerdings dürfen offener konzipierte Verfahren nicht zur Beliebigkeit führen (Kniffka & Siebert-Ott 2012) und sollten ebenfalls die Gütekriterien berücksichtigen (erfüllen informelle Verfahren teilweise die Gütekriterien, spricht man auch von halb-standardisierten Verfahren). Förderdiagnostik schließt allerdings nicht aus, dass ebenfalls standardisierte Verfahren eingesetzt werden können. Einige standardisierte Verfahren beziehen zudem qualitative Analysen mit ein (z.B. Hamburger Schreibprobe) (Jeuk 2015, S. 87).

Im Zuge der Etablierung von Sprachförderstrukturen im Elementar- und Primarbereich, kann eine „Inflation“ sprachdiagnostischer Verfahren beobachtet werden (Niebuhr-Siebert & Baake, S. 194). Folgende Übersicht (Tab. 15) berücksichtigt ausgewählte sprachdiagnostische und schriftspracherwerbsdiagnostische Verfahren, unter den Prämissen für den Einsatz im DaZ-Kontext geeignet zu sein und förderdiagnostischen Anforderungen zu entsprechen, zusammen. Instrumente aus dem Elementarbereich werden teilweise mit einbezogen, da sie für die Anfangsdiagnostik neu zugewanderter Kinder durchaus von Relevanz sein können. Verfahren für ältere Kinder, insbesondere ab der Sekundarstufe sowie Screenings werden aufgrund der fehlenden Passung zur Stichprobe der vorliegenden Studie sowie aufgrund fehlender Anschlussmöglichkeiten für gezielte Förderung nicht mit aufgenommen.³⁴ Bei der

³⁴ Eine Empfehlungsliste für mehrsprachige Kinder findet sich bei Niebuhr-Siebert & Baake (2014, S. 195-199). Eine ausführliche Übersicht standardisierter Verfahren für sprachliche Kompetenzbereiche unter Bewertung der jeweiligen Gütekriterien bei Heppt & Paetsch (2018, S. 120-126). Ein Überblick standardisierter und informeller Verfahren zur Leseflüssigkeit, dem Leseverständnis und zur Diagnostik im Bereich Texte schreiben und Rechtschreibkompetenzen bei Zach et al. (2018, S. 145-154). Einen Qualitätscheck zu verschiedenen Diagnosetools nimmt das Trägerkonsortium BiSS-Transfer unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/qualitaetscheck-der-diagnose-tools/qualitaetscheck-der-diagnose-tools-fuer-die-primarstufe/> [06.10.2024] vor.

Auswahl wurde versucht, jeweils die neuste Auflage des jeweiligen Verfahrens zu berücksichtigen. Da sich der Schriftspracherwerb von Lerner:innen in der Zweitsprache Deutsch nicht grundlegend vom Schriftspracherwerb monolingual deutscher Kinder unterscheidet (vgl. Kap. 5.2) können viele der aufgezählten Verfahren mit gängigen Instrumenten aus den Bereichen Lesen und Schreiben zur Anschlussdiagnostik kombiniert werden³⁵. Spezifische Besonderheiten müssen dabei allerdings im Diagnoseprozess beachtet und Ergebnisse hinsichtlich der Normierungen, die sich meist auf deutsche Kinder beziehen, vorsichtig interpretiert werden.

³⁵ In der Übersicht (Tab. 15) werden für die Bereiche Lesen und Schreiben nur wenige exemplarische Instrumente ausgewählt; eine detailliertere Übersicht zu standardisierten und informellen Verfahren findet sich bei Zach et al. (2018 S. 145-154).

Tabelle 15:

Übersicht diagnostischer Verfahren für den Sprach- und Schriftspracherwerb neu zugewanderter Kinder

Verfahren	Methode	Bereich	Kurzbeschreibung	Kommentar
Standardisierte Verfahren				
LiSe-DaZ – Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (Schulz & Tracy 2011)	Einzeltest explizit für mehrsprachige Kinder normiert 3-8 Jahre	Syntaktische, morphologische und semantische Bereiche, Sprachproduktion und Sprachverständnis	Das Verfahren unterteilt sich in zwei Hauptmodule: Sprachproduktion und Sprachverständnis mit je vier bzw. drei Untertests: Verstehen der Verbbedeutung, Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz, Wortklassen, Kasus, Verstehen von W-Fragen, Negationen. Die Normierung liegt für ein- und mehrsprachige Kinder vor und berücksichtigt für weitere neben dem Alter auch die Kontaktdauer mit der Zweitsprache.	Das Verfahren beruht auf aktuellen Ergebnissen aus der Zweitspracherwerbsforschung und erfordert deshalb hohe linguistische Kompetenzen und Einarbeitung seitens der Testleitenden. Aus dem Test sind konkrete Fördermaßnahmen ableitbar und es werden konkrete modulare Fördervorschläge gemacht.
SETK – Sprachentwicklungstest für Kinder (Grimm et al. 2015)	Einzeltest Vorschulalter	Satzverstehen, Satzgedächtnis, Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter, morphologische Regelbildung, Gedächtnisspanne für Wortfolgen	Kinder sprechen Sätze, Wörter etc. nach. Damit soll die Wahrnehmungs- und Encodierfähigkeit grammatischer Strukturen untersucht werden. Erreichen Kinder die kritische Schwelle nicht, muss speziell im Erwerb der Grammatik gefördert werden.	Mögliche Probleme von DaZ-Kindern in der semantischen Qualifikation können zu schlechteren Ergebnissen führen; fälschlicherweise liegen die Schwierigkeiten dann aber nicht im Erwerb der Grammatik, sondern auf lexikalischer Ebene.

Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET) (Grimm & Schöler 1991)	Einzeltest ca. 1h 3-9 Jahre	Semantisch-lexikalische Bereiche Morphosyntaktische Bereiche	Untersuchungsbereiche: Verstehen grammatischer Strukturen, Numerus-Bildung, Imitation grammatischer Strukturformen, Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze, Bildung von Ableitungsmorphemen, Benennungsflexibilität, Begriffsklassifikation, Adjektivableitung, In-Beziehung-Setzen verbaler und nonverbaler Information, Satzbildung, Wortfindung, Textgedächtnis	Bedeutsame grammatische Phänomene im Zweitspracherwerb (Genus, Kasus, Präpositionen) werden nicht abgeprüft; einige Untertests können bei mehrsprachigen Kindern angewandt werden, müssen dann aber individuell interpretiert werden.
SET 5-10 (Sprachstandserhebungstest, Petermann 2010)	Einzeltest 5-10 Jahre	Semantik, Verarbeitungsgeschwindigkeit, morphologisch-syntaktische Bereiche, auditive Merkfähigkeit	Anhand von 10 Untertests zu den Bereichen Wortschatz, semantische Relationen, Verarbeitungsgeschwindigkeit, Sprachverständnis, Sprachproduktion, Grammatik/Morphologie, auditiv Merkfähigkeit, sollen Sprachentwicklungsverzögerungen, -störungen, Lernbehinderungen und Hirnschädigungen erkannt werden.	Sehr breiter Test, deren Untertests zum Teil für mehrsprachige Kinder eingesetzt werden können. Insgesamt ist das Verfahren sehr komplex und erfordert hohe Kompetenzen seitens der Testleitenden. Bei der Normierung werden mehrsprachige Kinder mit einbezogen, allerdings beziehen sich die Vergleichsnormen auf altersgleiche einsprachige Kinder.

Halbstandardisierte Verfahren				
SFD – Sprachstands- überprüfung und Förderdiagnostik (SFD). Testverfahren für Grundschulkinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache (Hobusch et al. 2020)	Einzeltest 1.-4. Jgst.	Semantik, Hörverständnis, morphologisch- syntaktische Bereiche	Das Verfahren wurde für mehrsprachige Kinder konzipiert und umfasst die Bereiche: Wortschatz, Kenntnis von Farben, Hörverstehen auf Satz- und Textebene, Pluralmarkierungen, Präpositionen (rezeptiv und produktiv), Artikel und freies Sprechen (Bildergeschichte). Die Auswertung erfolgt über Rohpunktwerte; zusätzlich erfolgt eine qualitative Auswertung, die zu Förderprofilen führt.	Das Verfahren scheint zur Erstellung individueller Förderpläne gut geeignet, ist als Individualverfahren allerdings zeitaufwändig.
HAVAS (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünffjährigen, Reich & Roth 2004)	Vorschulbereich Einzeltest auditiv	Semantik, Morphologie, Syntax, diskursive Fähigkeiten	Zentral ist die Bildergeschichte „Katze und Vogel“, bei der auf sechs Bildern eine Katze vergeblich versucht, einen Vogel zu fangen. Die Äußerungen des Kindes werden aufgezeichnet, transkribiert und ausgewertet nach: Aufgabenbewältigung (Sprachliche Vollständigkeit, Kohärenz), Gesprächsstrategien, sprachliche Strategien (Ausweichverhalten, Umgang mit Fehlern), Sprechweise, Wortschatz, Verbstellung, Verbindung von Sätzen, Präpositionen. Für den Bereich	Das Verfahren eignet sich für mehrsprachige und einsprachige Kinder vor der Einschulung, ist in der Erhebung und Auswertung aber eher aufwändig. Es ermöglicht einen äußerst differenzierten Blick und bietet somit gute Anknüpfungspunkte für weitere Förderung.

			der Vollständigkeit und des Zusammenhangs liegen Durchschnittswerte einsprachiger und mehrsprachiger Kinder vor. Auf Grundlage eines Qualifikationsprofils wird der Förderbedarf abgeleitet.	
Informelle Verfahren und profilanalytische Verfahren				
Der die das 1/2 Sprachstands- beobachtung (Jeuk 2011)	Beobachtungs- verfahren 1.-2. Jgst. Einzelbeobachtung	semantische Bereiche, morphologisch- syntaktische Bereiche, diskursive Qualifikation	Das Verfahren orientiert sich an HAVAS, wobei fünf aufeinander aufbauende Bildergeschichten zum Einsatz kommen können im Laufe der ersten und zweiten Jahrgangsstufe. Ergänzt werden können die Beobachtungen mit einem Wimmelbild zum Bereich Wortschatz. Erfasst werden die Sprachbiographie, das Gesprächsverhalten, die Satzbildung in Anlehnung an die Profilanalyse von Griebhaber (2005), Formenbildung des Verbs, Nominalgruppe, Präpositionen und semantische Strategien. Auf Grundlage der Analyse ist die Erstellung eines individuellen Förderplans möglich.	Die Beobachtung kann über mehrere Zeitpunkte erfolgen und eröffnet einen differenzierten Blick auf verschiedene sprachliche Qualifikationsbereiche. Für einzelne Kinder ist das Verfahren gut umsetzbar.
Diagnostische Leitfragen (Knapp 2001)	Beobachtungs- verfahren	mündlich- kommunikative	Das Beobachtungsverfahren umfasst unter anderem den	Der Beobachtungsbogen ist sehr umfangreich und somit nur für

	Anfangsunterricht	Qualifikationen, Semantik, phonische, morphologisch-syntaktische Bereiche	Bereich „Sprachliches Verhalten im Unterricht“. Die Items sind gut geeignet, alle relevanten Qualifikationen für den Zweitspracherwerb über gezielte Beobachtung zu erfassen. Allerdings liegen keine Bezugsnormen sowie Auswertungsrichtlinien vor. Zu manchen Bereichen können Untertests aus standardisierten Tests herangezogen werden.	ausgewählte Kinder umsetzbar. Die Items ermöglichen einen differenzierten Blick auf verschiedene für den Zweitspracherwerb relevante Bereiche und können somit als Grundlage für Fördermaßnahmen dienen.
Fehleranalyse Grammatik (Jeuk & Schäfer 2007)	Profilanalytisches Verfahren für mündliche Sprachproben Grundschulalter	morphologisch-syntaktischer Bereich	Das Analyseraster ermöglicht Auswertungen hinsichtlich der Formen und der Stellungen des Verbs sowie des Gebrauchs von Präpositionen.	Spezifische Aspekte der grammatischen Entwicklung mehrsprachiger Lerner:innen werden erfasst. Der angemessene Umfang ermöglicht die Anwendung im Klassenkontext.
Verfahren im Bereich Schriftspracherwerb (DaZ-spezifisch)				
Tulpenbeet (Reich, Roth & Gantefort 2008)	Profilanalytisches Verfahren für Texte Ab ca. 4. Jgst.	Wortschatz, Morphosyntax, Textproduktion	Die Kinder verfassen zu Bildern („Sturz ins Tulpenbeet“) eine Geschichte, die anhand eines Analyserasters in den Bereichen Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik, literale Qualifikationen und bildungssprachliche Elemente ausgewertet wird. Auf Basis der differenzierten Auswertung können entsprechende	Spezifische Aspekte des Zweitsprachlernens sind im Analyseraster abgebildet. Zur Auswertung und Ableitung von Fördermaßnahmen sind allerdings umfangreiche sprachwissenschaftliche, spracherwerbstheoretische und sprachdidaktische Kenntnisse notwendig.

			Fördermaßnahmen in schriftsprachlichen Bereichen abgeleitet werden.	
C-Test (Raatz & Klein-Braley 1982)	Gruppentest, ab ca. 3. Jgst.	pragmatisches, semantisches, textuelles, grammatisches, orthographisches Wissen, allgemeine Sprachfähigkeit	Ein C-Test ist kein abgeschlossenes Verfahren, sondern eine Vorgehensweise aus dem Fremdsprachenunterricht (http://www.c-test.de/deutsch/index.php). Es besteht aus 4-5 kurzen Texten, die dem Wissen des Kindes entsprechen. Die Texte werden modifiziert, indem die Hälfte jedes dritten Wortes getilgt wird. Bei der Auswertung kann nach richtig/falsch ausgezählt werden; falsche Wörter können qualitativ genauer untersucht werden und ermöglichen einen differenzierten Blick auf mögliche schwierige Bereiche.	Das Verfahren eignet sich erst für ältere Lerner:innen. Es kann ökonomisch umgesetzt und ausgewertet werden. Voraussetzung ist eine gute Textauswahl, die an das Niveau der Schüler:innen angepasst ist.
Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache (Landesamt für Schule und Bildung Sachsen 2024)	Beobachtungsverfahren 3./4. Jgst.	sprachlich kommunikative Fähigkeiten, Laute, Wörter, Lesen und Schreiben, Spracheinstellung	Im Rahmen von FörMig wurde das strukturierte Beobachtungsinstrument für Schüler:innen mit DaZ konzipiert. Lehrende sollen systematisch und unterrichtsbegleitend beobachten; das Ergebnis ist ein deskriptives Sprachprofil, wobei sich die Niveaubeschreibungen	Evaluation und Validierung des Instruments ermöglichen eine differenzierte Einschätzung des Sprachstands. Durch die Niveaubeschreibung bekommt der Lehrende einen Eindruck, was als nächstes erreicht werden kann. Die Niveaubeschreibungen sind sehr detailliert und umfassen I bis IV Abstufungen, wobei

			an den sprachlichen Anforderungen von Schule orientierten (vier aufbauende Niveaustufen, IV als Zielniveau, orientiert an den Bildungsstandards des Fachs Deutsch).	im Diagnosebogen Zwischenstufen angekreuzt werden können. Der Einsatz erfordert eine gute Einarbeitung in die jeweiligen Abstufungen der Bereiche, liefert dann aber sehr differenzierte Einblicke in sprachliche und schriftsprachliche Entwicklungsbereiche.
Profilanalyse (Grießhaber 2005)	profilanalytisches Verfahren 3-10 Jahre	morphologisch-syntaktische Qualifikation	Die Einschätzung des Sprachstandes erfolgt anhand der Verbstellung im Deutschen. Texte oder auch mündliche Sprachproduktionen von Kindern können mit Blick auf die Verbstellung in 6 Stufen eingeteilt werden. Aus der Profilanalyse sind didaktische Konsequenzen ableitbar.	Besonders geeignet am Anfang des Zweitsprachenlernens. Eine ökonomische Auswertung ist mit Übung gut möglich, allerdings ist eine Schreibzeit von ca. 1h (mündliche Erzählung ca. 20 Minuten) vorgesehen, um genügend satzwertige Einheiten zu generieren.
Sprachstandsbeobachtung 3/4 (Jeuk 2013)	profilanalytisches Verfahren ab der 3. Jgst.	Erzählkompetenz, Kohäsion, morphologisch-syntaktische Bereiche, Bereiche des Lesens	Aus mehreren Bildern kann ein Schreibimpuls ausgewählt werden. Das Schreibprodukt wird hinsichtlich verschiedener Aspekte eingeschätzt. Zusätzlich können die Erzählkompetenz, die Textstruktur, die Satzstellung, Morphologie und Wortschatz analysiert werden. Beim Lesen wird erst eine grobe Einschätzung vorgenommen; nach Bedarf können Lesefertigkeit und Lesestrategien ausgewertet	Für einzelne Kinder ist das Verfahren gut umsetzbar. Allerdings ist die Durchführung (ca. eine Schulstunde) und Auswertung insgesamt eher aufwändig. Gelungen ist die Adaptivität zwischen Diagnose und Förderung auch in Bezug auf das zugehörige Lehrwerk der die das.

			werden. Anschließend können individuelle Förderpläne erstellt werden.	
Verfahren im Bereich Schriftspracherwerb (DaZ-unspezifisch)				
ELFE II – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II (Lenhard et al. 2018)	Standardisiertes Einzel- oder Gruppenverfahren für 1.-7. Klasse als PC- oder Papierversion	Leseflüssigkeit, Lesegenauigkeit und Leseverständnis	Der Test besteht aus drei Subtests: Wortverständnis, Satzverständnis und Textverständnis. Die Kinder müssen Richtiges jeweils ankreuzen. Je nach Jahrgangsstufe dauert ein Untertest unterschiedlich lange; nach Ablauf der Zeit, kommt der nächste Bereich an die Reihe.	Lexikalische Kompetenzen müssen bei dem Einsatz für Sprachanfänger:innen beachtet werden. Allerdings gibt es eine Normtabelle für Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist.
Würzburger Leise-Leseprobe-Revision (WLLP-R) (Schneider et al. 2011)	Standardisiertes Lesescreening für 6-10-Jährige als Einzel- oder Gruppentest	Lesegeschwindigkeit auf Wortebene	Zu einem gelesenen Wort stehen vier Bilder zur Auswahl, wobei das richtige angekreuzt werden muss. Nach 5 Minuten wird der Test beendet; richtige Items werden ausgezählt und können mit Normen deutscher Kinder verglichen werden. Durch mehrmaligen Einsatz eignet sich das Instrument auch für die Ableitung von Fördermaßnahmen in diesem Bereich.	Die WLLP-R stellt ein ökonomisches, einfaches Diagnosewerkzeug dar, das einen guten Einblick in die Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit gibt. Für mehrsprachige Kinder ist zu beachten, ob die lexikalischen Kenntnisse bereits ausreichen.

Lautleseprotokoll (Rosebrock et al. 2013)	Informelles Verfahren für 7-15- Jährige	Lese Flüssigkeit, Lese Genauigkeit	Ein:e Leser:in liest einen Textabschnitt laut vor, während die Lehrperson nach einer vorher festgelegten Zeit stoppt und währenddessen Verleser, die nicht eigenständig verbessert werden, mitprotokolliert. Ausgehend von der Anzahl richtig gelesener Wörter und der Geschwindigkeit (Wörter pro Minute) wird die Genauigkeit in Prozent ermittelt. Zur Interpretation können die Werte 95 % Mindestgenauigkeit und 100 Wörter pro Minute als Mindestgeschwindigkeit verwendet werden. Fördermaßnahmen können entsprechend abgeleitet werden.	Das Verfahren ermöglicht eine ökonomische Durchführung. Die Texte können an die Niveaustufe des Lesers angepasst werden (z.B. mit Hilfe des Lesbarkeitsindex unter: https://www.psychometrica.de/lix.html) und stellen somit auch für mehrsprachige Kinder eine gute Diagnosemöglichkeit dar.
Hamburger Schreibprobe HSP (May 2012)	Standardisiertes Verfahren, Versionen für 1.-10. Jgst.	Rechtschreibleistung, Rechtschreibstrategien	Die Schüler:innen schreiben diktierte Wörter und Sätze zu Bildern auf, die manuell oder online ausgewertet werden können. Dabei werden richtig geschriebene Wörter, richtig geschriebene Grapheme gezählt und grundlegende Rechtschreibstrategien identifiziert. Die Erstellung eines Förderprofils im Bereich	Da die Wörter/Sätze diktiert werden, kann das Verfahren auch für mehrsprachige Kinder zum Einsatz kommen. Im Grundschulbereich können im Allgemeinen nur wenige Fehler auf Inferenzen zurückgeführt werden, deshalb kann das Verfahren einen guten Einblick in die derzeitig dominante Schreibstrategie geben und individuelle Förderung ermöglichen.

			Rechtschreiben ist nach der Auswertung möglich.	
Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse AFRA (Herné & Naumann 2016)	Informelles Verfahren 1. Klasse - Sekundarstufe	Rechtschreibleistung, phonologische, morphologisch-syntaktische Ebene	Das Analyseraster besteht aus 16 sprachwissenschaftlich begründeten Kategorien, die sich in vier Oberkategorien bündeln lassen: Phonologische Ebene, lange und kurze Vokale, morphologische Ebene und syntaktische Ebene. Diktate, aber auch freie Texte, können nach dem Raster analysiert werden und dienen zur Erstellung individueller Förderpläne.	Die Analyse mit Hilfe des Rasters ermöglicht einen differenzierten Blick auf verschiedene Bereiche des Schreibens. Es eignet sich daher auch für mehrsprachige Lerner:innen, ist allerdings zeitintensiv und setzt fundiertes sprachwissenschaftliches Wissen voraus.

Insgesamt zeigt sich, dass eine Vielzahl an formellen, informellen und halbstandardisierten Verfahren vorliegt, die jeweils einzelne sprachliche und/oder schriftsprachliche Bereiche erfassen, die sich teilweise überschneiden. Die „Vielzahl verwendeter Verfahren [darf] nicht darüber hinwegtäuschen [...], dass deren theoretische Fundierung wie auch empirische Überprüfung und psychometrische Absicherung sehr unterschiedlich ausfällt“ (Schneider et al. 2012, S. 11). Mehrsprachige Kinder werden unabhängig ihrer bisherigen Lernchancen zwangsläufig als defizitäre Einsprachige über standardisierte Verfahren gefasst (Jeuk 2015, S. 87), allerdings gilt die Gruppe mehrsprachiger und neu zugewanderter Kinder in sich als so heterogen, dass die Definition einer gemeinsamen Normierungsgrundlage schwierig scheint (Jeuk 2015, S. 88). Entscheidender als das Alter als Bezugspunkt wären Kriterien sprachlichen Lernens. Da in vorliegendem Zusammenhang der förderdiagnostische Aspekt im Vordergrund steht, stellen psychometrische Marker zwar wichtige Qualitätsmerkmale dar, ein Vergleich mit einer Normierungsstichprobe (monolingual oder zweisprachig) ist in diesem Zusammenhang allerdings nicht notwendig. Im Hinblick auf mehrsprachige Kinder ist dennoch anzumerken, dass nur sehr wenige Verfahren (z.B. HAVAS 5, LiSe-DaZ) auch die Erstsprachenkenntnisse der Kinder berücksichtigen. Allerdings ist nur ein geringer Teil der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, bereits in der Erstsprache alphabetisiert (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 200). Inwiefern dies auch auf die Gruppe der neu zugewanderten Kinder in dieser Studie zutrifft, gilt es zu prüfen. Zentrales Problem bei der Übertragung von Verfahren zur Erfassung von Teilkompetenzen im Bereich Lesen und Schreiben auf mehrsprachige Kinder scheint die Beeinflussung der Ergebnisse durch lexikalische Lücken. Um diese Problematik zu umgehen, erscheinen besonders informelle Beobachtungsbögen und Profilanalysen für mündliche und schriftliche Produktionen sinnvoll, die zu differenzierten Auswertungen und individuellen Stärken-/Schwächenprofilen führen. Diese sind oftmals mit hohem zeitlichem Aufwand verbunden, der hinsichtlich der adaptiven Förderung allerdings lohnend erscheint. In diesem Zusammenhang müssen auch mögliche Urteilsfehler bei der Beobachtung beachtet werden (vgl. Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 190f.; Titz et al. 2018, S. 96). Die Diagnose im sprachlichen und schriftsprachlichen Feld stellt hohe Anforderungen an das sprachwissenschaftliche, spracherwerbstheoretische und sprachdidaktische Wissen (Kap. 5.1 und 5.2) sowie die spezifische und allgemeine Diagnosekompetenz (angehender) Lehrer:innen (Kap. 8.1.2).

Es wird deutlich: Kein Instrument ist geeignet, die sprachliche und schriftsprachliche Entwicklung in ihrer Gesamtheit und Komplexität abzubilden. Dies ist vermutlich auch nicht möglich (Siems 2013). Zentral erscheint im förderdiagnostischen Paradigma unterschiedliche Verfahren (z.B. Beobachtung und (halb-)standardisierte schriftliche Verfahren) miteinander zu kombinieren, um ein möglichst detailliertes Bild zu unterschiedlichen Kompetenzbereichen zu erhalten. Das bedeutet, es müssen Verfahren zum Einsatz kommen, die über die individuelle Bezugsnorm Entwicklungen aufzeigen (Grosche & Fleischhauer 2017). Praxistauglichkeit und Evokation von Anknüpfungspunkten für die Förderung stellen dabei zentrale Bedingungen. Dabei sollte insgesamt für den diagnostischen Prozess die Prämisse Heterogenität als Ziel von Sprachförderung gelten:

Versteht sich der Sprachliche Anfangsunterricht als ein Handlungsfeld, in dem Heterogenität sowohl Ausgangs- als auch Zielperspektive ist, so ist regelmäßiges Diagnostizieren ein wesentlicher Bestandteil des unterrichtlichen Geschehens. Nicht Homogenisierung, sondern die Wahrnehmung heterogener Leistungen und deren Nutzung für den Unterricht ist dabei das Ziel. (Wildemann 2017, S. 29)

5.4 Forschungsbasierte Konsequenzen für die schrift-/sprachliche Förderung in Förderprojekten für neu zugewanderte Kinder

Eine differenzierte Diagnose bildet die Grundlage für adaptive Förderung. Im Bereich der Sprachförderung wurden dafür in den letzten Jahrzehnten sowohl verschiedene didaktische und methodische Modelle als auch Sprachförderkonzepte entwickelt und teilweise evaluiert. Getragen werden die allgemeinen didaktischen Modelle des DaZ-Unterrichts und in diesem Rahmen die Förderansätze von grundlegenden DaZ-Unterrichtsprinzipien (Rösch 2003, Jeuk 2015, S. 128f.):

- Jeder Unterricht ist DaZ-Unterricht, auch bei der Vermittlung von Sachinhalten ist der Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen zu sichern.
- Die Schule ist ein Raum kulturellen Lernens, in dem Mehrsprachigkeit Teil des Unterrichts ist.
- Alle Kommunikationssituationen sind Sprachlernanlässe, die über Handlungsorientierung zu nutzen sind.
- Abweichungen von der Zielsprache werden als diagnostische Fenster angesehen und genutzt.
- Hilfen durch Übersetzungen in die Erstsprache (z.B. durch andere Schüler:innen gleicher Erstsprache), eine offene Fragekultur, und Wörterbücher und Lexika sind immer zu gewährleisten.
- Die Lehrkraft gilt als wichtiges Sprachvorbild (Inputspezifizierung und Beherrschung verschiedener Arten sprachlicher Modellierung³⁶ (dazu Niebuhr-Siebert & Baake, S. 226-228).
- Es müssen ausreichende Möglichkeiten zur imitierenden Wiederholung und dem Einüben von Redemitteln und Sprachmustern gegeben werden (Reime, Gedichte, Lieder, Rollenspiele etc.).
- Ziel ist einerseits die Beherrschung konzeptioneller Mündlichkeit, andererseits sollte die Unterrichtssprache an der konzeptionellen Schriftlichkeit orientiert sein und mit zunehmendem Erwerbsalter die Förderung konzeptioneller Schriftlichkeit zunehmen (Lesekompetenz, Texte verfassen).

Diese allgemeinen Prinzipien werden in verschiedenen didaktischen Modellen mit unterschiedlicher Gewichtung umgesetzt (z.B. interkulturelle Deutschdidaktik, Language Awareness (=Sprachbewusstheit), Didaktik der Sprachenvielfalt). Als Ausdifferenzierung des ganzheitlichen Language-Awareness Ansatzes, in dessen Zentrum Sprachvergleiche stehen, ist der didaktische Ansatz sprachsensiblen Unterrichts von Leisen (2010) zu sehen, dessen Leitlinien sich in fünf Thesen zusammenfassen lassen (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 209f.):

1. In einem sprachsensiblen Fachunterricht erfolgt sachbezogenes Sprachlernen.
2. Sprachsensibler Fachunterricht fördert die Kompetenzen beim Sprachen, Lesen und Schreiben von sprachschwachen Schüler:innen.
3. Die Lerninhalte sollen authentisch, aber zugleich sprachlich bewältigbar sein.
4. Die sprachlichen Inhalte werden gemäß der Zone der proximalen Entwicklung gewählt.
5. Sprachliche Hilfen werden so wenig wie möglich, aber so viel wie notwendig bereitgestellt.

³⁶ Didaktische Methoden wie das korrektive Feedback werden oft empfohlen; die Wirksamkeit dieser Modellierungstechniken ist bislang nur vereinzelt belegt und es ist unklar, wie oft und wie abwechslungsreich die verschiedenen Techniken eingesetzt werden sollen (Müller et al. 2016, S. 4).

In diesem Zusammenhang steht auch die Methode des Scaffolding als Ansatz für integriertes Fach- und Sprachlernen. Das jüngere Konzept aus der Zweitsprachendidaktik geht auf Gibbons (2002, zit. n. Jeuk 2015, S. 147) zurück. Dabei bezeichnet *scaffolding* ein Baugerüst, das als Metapher für die Unterstützungsstrukturen seitens der Lehrkraft zum Aufbau sprachlicher Kompetenzen der Schüler:innen steht. Notwendige Hilfen sollen bereitgestellt werden, beispielsweise durch zusätzliche Visualisierungen, Erläuterungen oder Begriffsklärungen zum Lesen eines Fachtextes. Die Sprache soll dabei nicht künstlich vereinfacht, sondern bildungssprachliche und komplexe Sprachformen bewusst und kompetenzorientiert eingesetzt werden (Paetsch & Beck 2018). Das Prinzip kann fächerübergreifend zum Einsatz kommen, eignet sich aber insbesondere für die Förderung bildungssprachlicher Aspekte im Kontext sachunterrichtlicher Themen (Jeuk 2015, S. 148).

Neben schulorganisatorischen und didaktischen Modellen wurde auf unterrichtlicher Ebene die Frage nach der Form- oder Bedeutungsfokussierung von Sprachförderkonzepten in der Zweitsprachlehrforschung theoretisch bearbeitet und diskutiert (Felbrich et al. 2012). In der eng gefassten Variante *Focus on Forms* steht die Formfokussierung von Sprache im Vordergrund. Es wird von einem strukturierten, expliziten (Grammatik-)Curriculum ausgegangen, bei dem Sprache als Betrachtungs- und Lerngegenstand im Zentrum steht (Schneider et al. 2013; Jeuk 2015). In der weiter gefassten Variante *Focus on Form* wird die sprachliche Formfokussierung situativ in bedeutungsvolle Kontexte eingebettet. „Kommunikative und analytische Aufgaben geben Gelegenheit, grammatische Strukturen zu thematisieren, zu bearbeiten und mit der Sprachaneignung zu verknüpfen (Jeuk 2015, S. 146). Die Fokussierung auf die Bedeutung *Focus on Meaning* verfolgt einen kommunikativ-pragmatischen Ansatz und geht davon aus, dass Lernende sprachliche Strukturen implizit und automatisch erwerben. „Während in außerschulischen Kontexten und in den integrativen Teilen des schulischen Regelunterrichts die Fremdsprachigen tendenziell mit der Fokussierung auf Bedeutung konfrontiert sind, wird im DaZ-Unterricht die Form der Zielsprache Deutsch in den Mittelpunkt gestellt“ (Schneider et al. 2013, S. 84). Empirisch lässt sich ableiten, dass eine (weiter gefasste) Formfokussierung mit hohem Explizitheitsgrad tendenziell der reinen Bedeutungsfokussierung vorzuziehen ist, wobei eine Kombination aus beiden Varianten recht gute Resultate erzielen konnte (Stanat et al. 2012, zit. n. Schneider et al. 2013, S. 68; 89; 91). „Anzustreben wäre demnach ein DaZ-Unterricht, in dem eine Sprachförderkraft in kommunikativ sich ergebenden Situationen auf ein sprachliches Phänomen eingehen und es explizit vermitteln kann“ (Schneider et al. 2013, S. 91). Jeuk (2015, S. 138) weist darauf hin, dass bei der Planung von Sprachförderung weniger die situative oder geplante, implizite oder explizite Zugriffsweise diskutiert werden sollte, sondern vielmehr mit Blick auf die Bedürfnisse und den Förderbedarf des Kindes eine Betrachtungsweise vorzuziehen sei, die verschiedene Zugriffsweisen zulasse.

Grundsätzlich gelten für die Förderung zweisprachiger Lerner:innen die gleichen Methoden und Aspekte wie für monolinguale Kinder im schriftsprachlichen Anfangsunterricht. „Die Fördermaßnahmen müssen sich dabei an den konkreten Voraussetzungen orientieren und können [...] nicht pauschal beschrieben werden (Schneider et al. 2013, S. 94)“. Das erweiterte Modell des Schriftspracherwerbs neu zugewanderter Kinder (Kap. 5.2.2) liefert dabei Hinweise auf zentrale Felder. Je nachdem, in welchem Bereich sich der Lerner/die Lernerin gerade in der Matrix des schrift-/sprachlichen Lernens befindet, können neben sprachlichen Basisqualifikationen auf rezeptiver und produktiver Ebene, die Förderung von Literacy und phonologischer Bewusstheit, die Vermittlung von Buchstabenformen, der Phonem-Graphem-Korrespondenzen oder bereits Aspekte der Lese- und Schreibkompetenz angezeigt sein. Im Primarbereich gibt es einige ausgewählte wirksame Methoden der Sprach- und

Schriftsprachförderung, deren Einsatz in der Praxis für neu zugewanderte Kinder besonders lohnend scheint.

Förderung Phonologischer Bewusstheit (phonische Qualifikation)

Kinder, die über keine oder geringe Kenntnisse im Deutschen verfügen, brauchen erst eine gewisse Zeit, um sich in die neue Sprache „einzuhören“. Zentral für das Verschriften und Lesen ist die Einsicht in die Lautstruktur der deutschen Sprache. Ein Programm, das sich zur Förderung der phonologischen Bewusstheit auch von DaZ-Kindern eignet, ist das Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache (Küspert & Schneider, 2018). In sechs aufeinander aufbauenden Übungseinheiten, können Schüler:innen die akustische Diskrimination von sprachlichen Segmenten (Wörtern, Silben, Phonemen) erlernen. Neben Lausch- und Reimspielen werden Sätze in Wörter zerlegt. Wörter werden hinsichtlich ihrer Länge verglichen, auf Silbenebene wird sowohl synthetisch (vorgegebene Reime werden zu Wörtern zusammengefügt) als auch analytisch (Wörter werden in ihre Silbenbestandteile zerlegt) vorgegangen. Auf Ebene der Anlaute geht es um die Identifikation und Manipulation des Anlauts. Abschließend erfolgen Synthese und Analyse von Phonemen, indem einzelne Laute zu einem Wort zusammengezogen werden bzw. die Wörter in ihre Lautbestandteile zerlegt werden (Schneider et al. 2013, S. 14–15). Insgesamt wird in der Literatur der Einsatz von Trainings zur Förderung der phonologischen Bewusstheit empfohlen, wobei der Einbezug von Phonemen und Graphemen besonders wirksam ist und auch Kinder mit ungünstigen Voraussetzungen und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache profitieren können (Schneider et al. 2013, S. 16).

Wortschatzförderung (semantische Qualifikation)

Der Förderung des Wortschatzes als Voraussetzung jeglichen sprachlichen Handelns kommt eine besondere Bedeutung zu (Schneider et al. 2013). In der Studie des National Reading Panels (NICHD 2000, zit. n. Paetsch & Beck 2018) werden fünf Vermittlungsstrategien der Wortschatzförderung unterschieden: explizite Wortschatzvermittlung (Klären unbekannter Wörter, Analyse der Morpheme), implizite Wortschatzvermittlung (Lesen vielfältiger Texte zu einem Thema, Wortbedeutungen werden über Kontext selbst erschlossen und der Wortschatz erweitert), multimediale Strategie (Kombination aus Texten, grafischen Darstellungen, z.B. Mind Maps), Assoziationsstrategien (Verbindung von Vorwissen und unbekannten Wörtern: bedeutungsverwandte Wörter oder themenspezifische Wörter), Capacity Methods (Förderung von Dekodierfähigkeiten, Leseflüssigkeit und Konzentration auf Wortbedeutung, damit freie Kapazitäten für Wortschatzlernen genutzt werden können) (Paetsch & Beck 2018, S. 181). Es konnte festgestellt werden, dass Wortschatzförderung allgemein sehr wirksam ist. Verschiedene implizite und explizite Förderansätze zeigten sich als effektiv, wobei multimediale Strategien und das „Pre-teaching“, d.h. die Vorentlastung von Texten durch Klärung unbekannter Wörter, sich als sehr effektive Methoden erwiesen (Paetsch & Beck 2018, S. 182). Zwei weitere Metastudien kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen: Während eine Metaanalyse von Stahl & Fairbanks (1986) größere Effekte für Interventionen nachweisen konnte, die eine größere Verarbeitungstiefe im Sinne aktiver Anwendung und häufigerer Nutzung von Zielwörtern erforderte, konnten Elleman et al. (2009) keine systematischen Unterschiede zwischen den verschiedenen Vermittlungsstrategien finden (zit. n. Paetsch & Beck 2018, S. 182 f.). Daraus lässt sich folgern, dass Wortschatzförderung insgesamt wirksam ist und eine wichtige Grundlage für das weitere Lernen schafft. Aus didaktisch-methodischer Perspektive erscheint es sinnvoll, unterschiedliche Vermittlungsstrategien zu kombinieren und auf häufige Wiederholungen und Anwendungen des entsprechenden Wortschatzes zu achten.

Förderung grammatischer Kompetenzen (morphologisch-syntaktische Qualifikationen)

Studien zur Wirksamkeit impliziter und expliziter Vermittlungsstrategien (focus on meaning, focus on form(S)) bei Fremdsprachenlerner:innen zeigen einen Vorteil expliziter Ansätze (Paetsch & Beck 2018, S. 184). Allerdings können die Ergebnisse nicht einfach auf das Zweitsprachlernen übertragen werden, da sich die Bedingungen sowie die Art und Weise des Sprachenlernens zumindest im frühen Zweitspracherwerb grundlegend vom Erwerb einer Zweitsprache Erwachsener unterscheiden. Eine Studie für den Erwerb grammatischer Kompetenzen von Grundschulkindern mit DaZ in einem Sommercamp weisen allerdings in die gleiche Richtung (Stanat et al. 2012). Explizite Strategien des Grammatiklernens scheinen tendenziell wirksamer, je nach Ausgangslage und nächster Stufe der Entwicklung können aber verschiedene Zugriffsweisen kombiniert werden.

Förderung von Lesekompetenz

Grundlegend werden für die unterrichtsintegrierte Förderung von Lesekompetenz zwei Verfahren unterschieden: Lautleseverfahren, die auf die Verbesserung der Leseflüssigkeit abzielen, und Vielleseverfahren, die zur Steigerung des Lesepensums und Förderung der Motivation dienen (Rosebrock et al. 2013). Die Wirksamkeit von Lautleseverfahren wurde wiederholt empirisch überprüft und bestätigt. In einer Metastudie des National Reading Panels zeigten sich durchwegs positive Effekte auf die Lesegenauigkeit, die Lesegeschwindigkeit und das Leseverstehen. Auch bei lernschwachen Schüler:innen konnten bedeutsame Verbesserungen erzielt werden (Paetsch & Beck 2018, S. 185). Am effektivsten hat sich die Umsetzung in der Methode des Lautlesetandems gezeigt. Hier bilden ein lesestarkes und ein lesechwaches Kind ein Tandem, wobei Verlesungen korrigiert werden und das lesekompetentere Kind als Modell fungiert. Allerdings zeigte eine Studie von Lauer-Schmaltz, Rosebrock & Gold, dass Kinder mit ungünstigen Ausgangswerten, u.a. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, weniger von der Förderung im kooperativen Peer-Setting-Verfahren profitieren konnten (zit. n. Wildemann 2015, S. 195). Eine genaue Passung des Schwierigkeitsniveaus der Texte an das Fähigkeitsniveau der Zweitsprachlerner:innen, sowie die Gewährleistung entsprechender Wortschatzkenntnisse und Automatisierung der Grundfertigkeiten, ist deshalb von großer Bedeutung für die wirkungsvolle Umsetzung von Leseförderung. Die Wirksamkeit von Vielleseverfahren ist bisher empirisch nicht belegt. Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sollte auch hier auf die Passung der Lektüre geachtet werden, um wichtige eigenständige und selbstständige Erfahrungen mit dem Lesen zu eröffnen (Paetsch & Beck 2018). Wenn die Schüler:innen flüssig lesen können, können hierarchiehöhere Leseprozesse und komplexes Leseverstehen gefördert werden. Als wirksam hat sich der Einsatz von Lesestrategien zur Förderung des Leseverstehens gezeigt (NICHD 2000, zit. n. Paetsch & Beck 2018, S. 187). Eine Studie von Philipp & Schilcher (2012) zeigte, dass insbesondere schwache Leser:innen wenige Strategien kennen und nutzen, um sich Texte zu erschließen. Kognitive (wiederholtes Lesen, Unterstreichen etc.) und metakognitive Strategien (Organisation und Steuerung der eigenen Lesehandlungen) müssen dabei explizit, z.B. über reziprokes Lehren, vermittelt werden (Paetsch & Beck 2018, S. 187). Für neu zugewanderte Kinder ist im Bereich der Leseförderung zentral, dass erst auf die Entwicklung der basalen Lesefertigkeiten und die Förderung der Leseflüssigkeit geachtet wird. Erst dann (bei monolingualen Kindern meist ab der 3. Jahrgangsstufe) kann der Schwerpunkt der Förderung auf die Förderung des Leseverstehens mittels Lesestrategien verlagert werden. Dies bedeutet nicht, dass schon vorher auf die Ebene des Leseverstehens zu achten ist. Nur wenn die Kinder das Lesen als kommunikatives sprachliches Handeln verstehen und für sie bedeutsame Inhalte erlesen, kann Lesen als sinnstiftende Tätigkeit erachtet und die Lesemotivation aufrechterhalten werden. Die

Beachtung individueller Interessen, die Berücksichtigung des jeweiligen Fähigkeitsniveaus sowie die Implementierung wirksamer Förderansätze stellen dabei hohe Anforderungen an die (Förder-)Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte.

Förderung von Schreibkompetenz und Orthografie

Zentral für neu zugewanderte Kinder ist vorerst die Förderung der Phonem-Graphem-Korrespondenz, damit verbunden die Automatisierung der Zuordnung und das Verschriften der Buchstabenformen sowie die phonetische Durchgliederung von Wörtern (LISUM 2015). Daran anschließend können Kinder beim Verschriften unterschiedlicher Textformen unterstützt werden. Dabei kann der Schreibprozess auf drei Ebenen gefördert werden: Hierarchieniedrige, basale Prozesse des Schreibens (Verschriften üben, Wortschatz- und Grammatikförderung), hierarchiehohe Prozesse des Schreibens (Schreib- und Revisionsstrategien, Wissen über Textstrukturen), Schreibprozesse metakognitiv entlasten (z.B. Fragen/Input: Benutze Beispiele, An wen schreibst du?) (Philipp 2015, S. 147 ff., zit. n. Paetsch & Beck 2018, S. 188 f.). Eine Metaanalyse von Graham et al. 2012 konnte die größten Fördereffekte für ein explizites Förderprogramm hinsichtlich der Entwicklung selbstregulierter Strategien im Schreibprozess (Self-Regulated-Strategy-Development: Strategien zur Planung, Revision, Selbstüberwachung, Steuerung, motivationale Strategien) nachweisen (Paetsch & Beck 2018). Da Deutsch als Zweitsprachlernende kaum in Planungs- und Überarbeitungsphasen investieren (können) (Grießhaber 2006, zit. n. Marx & Steinhoff 2017), kann hier eine gezielte Förderung ansetzen. Mit dem Selbstregulatorischen Aufsatztraining (SAT) und Revisionstraining (SRT) (Glaser & Palm 2014) liegen für die vierte Jahrgangsstufe explizite Förderprogramme vor.

Orthografieförderung zielt zum einen auf das Verständnis für die Zuordnung von Phonemen und Graphemen, zum anderen auf den Aufbau eines Lexikons hinsichtlich der Schreibung von Morphemen und (speziellen) Wörtern ab. Grundsätzlich kann man bei der Rechtschreibförderung in Ansätze unterscheiden, die den Erwerb der Rechtschreibung implizit durch das Lesen und Schreiben von Texten fördern, und Ansätze, die Rechtschreibregeln und -strategien explizit vermitteln. In einer Metaanalyse von Graham & Santangelo (2014, zit. n. Paetsch & Beck 2018, S. 190) wird den expliziten Methoden insbesondere für jüngere Lerner:innen eine höhere Wirksamkeit bescheinigt. Für neu zugewanderte Kinder sind individuelle Einflüsse der Erstsprache zu beachten. Zudem muss die Förderung von Rechtschreiben mit anderen Förderbereichen (phonologische Bewusstheit, Wortschatzlernen, morphematische Besonderheiten) verknüpft werden.

Die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen wird in den Studien oftmals nur in einzelnen sprachlichen Bereichen erfasst. Aussagen über langfristige Effekte und spezifische Lerner:innengruppen, wie beispielsweise neu zugewanderte Kinder, können nur implizit abgeleitet werden. Insgesamt zeigen verschiedene Förderprogramme wie FörMig (Gogolin, Lange, Michel & Reich 2013), ProDaZ oder Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Stiftung Mercator 2010) und Initiativen des Mercator Instituts (Baumann & Becker-Mrotzek 2014), dass „der Bereich bildungssprachlicher Kompetenzen gezielt, systematisch und durchgängig gefördert werden muss, um Bildungsbarrieren, soziale Benachteiligungen abzubauen“ (Riemer 2017, S. 174). Hier scheint es besonders gewinnbringend, fachliches und sprachliches Lernen unter Berücksichtigung verschiedener Funktionen von Sprache zu kombinieren und Unterricht auf beides auszurichten (Paetsch & Beck 2018, S. 192).

Auf Ebene didaktischen Materials für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern ist große Diversität zu beobachten: einschlägige Lehrwerke liegen nicht vor, Material aus anderen

Kontexten wird adaptiert, Materialien werden von Lehrkräften selbst entwickelt. Eine Unterscheidung in Kinder, die bereits länger in Deutschland leben oder in Deutschland geboren sind und neu zugewanderte ohne oder nur mit geringen Deutschkenntnissen wird nicht vorgenommen (Massumi et al. 2015, S. 57). Das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst stellt Handreichungen und Internetlinks zur Unterstützung der Lehrkräfte beim Unterrichten von Kindern mit Fluchterfahrung zur Verfügung. Neben Hintergrundinformationen zur Lebenssituation geflüchteter Kinder, werden die Themen Spracherwerb und rechtliche Bedingungen thematisiert. Methodenübersichten, die sich speziell auch für DaZ-Lernende eignen (sollen) liegen inzwischen vielzählig vor (z.B. Rösch 2003, 2011; Engin et al. 2004; Leisen 2010; Roche & Terrasi-Haufe 2017), wobei von der Nutzung reiner Methodeninventare gewarnt wird, insofern theoretische, zielbezogene und förderdiagnostische Aspekte außer Acht gelassen würden (Lexikon Deutschdidaktik 2006, zit. n. Niebuhr-Siebert & Baake, S. 222).

Für Sprachförderprojekte wie LUK! kann konstatiert werden, dass eine Sprachförderung, die ausschließlich ausgewählte sprachliche Fertigkeiten trainiert, nicht ausreichend ist, sondern vielmehr eine nachhaltige, ganzheitliche Förderung sprachlicher Handlungsfähigkeit der Kinder im Zentrum stehen muss (FiSS-Koordinierungsstelle 2015, S. 10). Der „Expertise der Förderer und damit der Qualifizierung des pädagogischen Personals [kommt] eine Schlüsselstellung in Bezug auf den Erfolg von Sprachfördermaßnahmen zu [...]“ (FiSS-Koordinierungsstelle 2015, S. 11). Ein Forschungsdesiderat besteht dabei darin, welche Fördermaßnahmen für neu zugewanderte Kinder tatsächlich geeignet sind und wie diese in der Vermittlung und anschließend in der schulischen Praxis wirksam umgesetzt werden können (Paetsch & Beck 2018). (Angehende) Lehrkräfte müssen die vielfältigen Ausgangslagen und spezifischen Aspekte für das schrift-/sprachliche Lernen von neu zugewanderten Kindern über förderdiagnostische Instrumente erfassen und geeignete Fördermaßnahmen ableiten. An dieser Stelle sind keine pauschalen Empfehlungen möglich. Über ein Projekt wie LUK! können die Studierenden im Prozess der Diagnose und Förderung unterstützt werden, wobei eine ständige Reflexion und Prüfung der Passung der Förderung zentral ist.

5.5 Ableitung des Forschungsgegenstandes und der Forschungsfragen

Auf theoretischer Ebene konnten zentrale Aspekte des Sprach- und Schriftspracherwerbs neu zugewanderter Kinder herausgearbeitet werden (Kap. 5.1 und 5.2). Diese wurden in einem theoretischen Rahmenmodell, dem erweiterten Modell des Schriftspracherwerbs für neu zugewanderte Kinder, zusammengefasst (Kap. 5.2.2). Dieses scheint geeignet, um neben der Verortung des individuellen Entwicklungsstandes der Kinder auch Implikationen und Förderansätze zu verorten. Aus der Analyse bereits bestehender Diagnoseinstrumente (Kap. 5.3) ergibt sich, dass vereinzelte prozessorientierte Diagnoseinstrumente existieren, die die Bildungsvoraussetzungen und spezifischen Erwerbsverläufe neu zugewanderter Kinder berücksichtigen, diese aber wegen der speziellen zusätzlichen Anforderungen im Projektkontext nicht einsetzbar sind. Ziel der forschungsmethodischen Umsetzung ist die Konzeption geeigneter Diagnose- und Forschungsinstrumente, die ...

1. die Ausgangslage der neu zugewanderten Kinder erfassen: Über die Erfassung von Basisdaten, sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnissen, sowie Einflussfaktoren auf den Schrift-/Spracherwerb soll die spärliche und lückenhafte Datenlage rund um neu zugewanderte Kinder geschlossen werden (Massumi et al. 2015) und die Ausgangslage der spezifischen Gruppe von Kindern beschrieben werden. Wie ist die Ausgangslage neu zugewanderter Kinder zu Beginn des Schuljahres 16/17?

2. die Lernentwicklung neu zugewanderter Kinder systematisch in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen erfassen (Massumi et al. 2015; Karakayalı et al. 2016), um Implikationen für den Übergang in die Regelklasse (Ahrenholz & Maak 2013) und die weitere Gestaltung von Unterricht für neu zugewanderte Kindern abzuleiten. Wie entwickeln sich die Kinder in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen im Laufe eines Schuljahres?
3. die Förderaktivitäten der Studierenden abbilden: Über die Erfassung der Förderaktivitäten von Studierenden in den Klassen kann aufgezeigt werden, auf welchen Ebenen die Studierenden fördern. Dabei stellt sich die Frage nach der Adaptivität zwischen Diagnose und Förderung. Passen die im Fördertagebuch angegebenen Förderbereiche zu den diagnostizierten Bereichen?

6 Forschungsmethodisches Vorgehen: Methodik der Datenerhebung zur Dokumentation der Lernentwicklung der Kinder

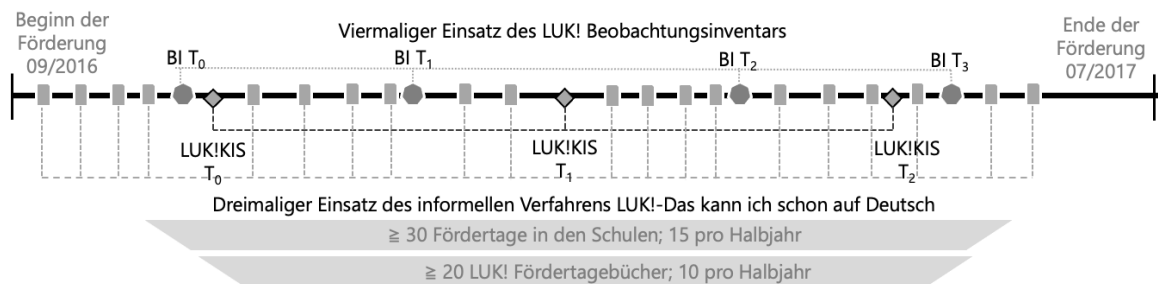
6.1 Design und Konzeption

Im Rahmen des Projekts LUK! wurden verschiedene Diagnoseinstrumente konzipiert, die einem doppelten Anspruch gerecht werden sollen. Zum einen stellen sie die diagnostische Grundlage für die Förderung der Kinder durch die Studierenden dar, zum anderen liefern sie auch wichtige Erkenntnisse für die Begleitforschung zur Untersuchung der Ausgangslage und der Entwicklung aller am Projekt beteiligten neu zugewanderten Kinder. Die Längsschnittstudie erstreckt sich über den Förderzeitraum eines Schuljahres (September 2016 – Juli 2017) (Abb. 17). Während der mindestens 15 Fördertage pro Halbjahr in den Schulen wird für jedes Kind ein LUK! Beobachtungsinventar angelegt. Dieses Verfahren entstand zu Beginn des Projekts im zweiten Halbjahr 2015/16 in Zusammenarbeit von Projektteam (Prof. Dr. Elke Inckemann, Dr. Anne Frey) und Studierenden im Rahmen der vorbereitenden Schulung. Die Lernpaten beobachten die Kinder und dokumentieren zu vier Zeitpunkten über das Schuljahr verteilt ihre Einschätzungen. Der erste Zeitpunkt (BI T_0) für die Dokumentation im Beobachtungsverfahren ist nach vier Wochen bzw. vier Fördertagen in der Klasse, der zweite Dokumentationszeitpunkt (BI T_1) nach 14 Wochen bzw. Fördertagen. Die gleichen Angaben gelten für das zweite Halbjahr: dritter Dokumentationszeitpunkt (BI T_2) nach vier Fördertagen, vierter Dokumentationszeitpunkt (BI T_3) nach 14 Fördertagen. Die Beobachtungszeiträume wurden so gewählt, dass die Studierenden ausreichend Zeit haben, um sich einen detaillierten Einblick in den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder zu verschaffen. Zum Halbjahr findet meist ein Wechsel der Lernpaten statt, weshalb auch hier auf die gleichen Zeiträume zurückgegriffen wird. Der Einsatz eines Beobachtungsverfahrens stellt die Ausgangsbasis für eine enge Verzahnung von Diagnose und Förderung. Wie in Kapitel 5.1 und 5.2 aufgezeigt, sind die sprachlichen und schriftsprachlichen Aneignungsprozesse (neu) zugewandelter Kinder sehr komplex. Neben der systematischen Beobachtung kommt deshalb zusätzlich ein für das Projekt LUK! konzipiertes informelles schriftliches Verfahren LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch (LUK!KIS) zu drei Messzeitpunkten zum Einsatz. Hier unterscheiden sich die Zeiträume je nachdem, ob es sich um Sprachanfänger:innen im ersten Sprachlernjahr (Ü1) oder fortgeschrittene Lerner:innen im zweiten Sprachlernjahr (Ü3) handelt. Der erste Testzeitpunkt (LUK!KIS T_0) liegt für Schüler:innen der Ü1 zwischen November und Dezember; für Schüler:innen in der Ü3 bereits im Oktober. Die zweite Erhebung mit dem LUK!KIS-Verfahren (LUK!KIS T_1) erfolgt im Februar bzw. Januar. Die dritte Erhebung (LUK!KIS T_2) findet für alle Schüler:innen im Juli statt. Kommen Kinder während des Schuljahres in die Klasse, sollte nach spätestens acht Wochen das Verfahren LUK!KIS durchgeführt werden; die Beobachtungen zum Kind werden nach vier Wochen im LUK! Beobachtungsinventar festgehalten. Die Fluktuation in den Klassen führt dazu, dass nicht von allen Kindern vier Beobachtungsinventare und drei Testungen vorliegen.

Die Studierenden werden am dritten Schulungstag sowohl mit zentralen Grundlagen der Diagnostik vertraut gemacht als auch in die beiden Instrumente LUK! Beobachtungsinventar und LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch eingeführt. Dabei arbeiten die Lernpaten mit konkreten Fallbeispielen und können so bereits den Einsatz der Instrumente testen. Die Schüler:innen einer Klasse werden zwischen den beiden Lernpaten zur Beobachtung und Testung aufgeteilt. Den Studierenden kann so der Beobachtungsprozess durch die geringere Anzahl an Schüler:innen erleichtert sowie der Arbeitseinsatz für das informelle Verfahren reduziert werden. Über eine interaktive Lernplattform stehen die Ergebnisse der Beobachtung

und des informellen schriftlichen Verfahrens beiden Lernpaten sowie auch der Klassenlehrkraft zur Verfügung.

Abbildung 17: Forschungsdesign Studie A



Die Studierenden füllen zu mindestens 10 Fördertagen ein LUK! Fördertagebuch aus. Darüber dokumentieren und planen die Studierenden ihre (weitere) Förderung und reflektieren zugleich die Passung von Diagnose und Förderung. Auf Forschungsebene kann darüber erfasst werden, welche Förderbereiche von den Lernpaten in den Klassen bearbeitet werden.

6.2 Stichprobe

Im Rahmen des Projekts LUK! wurden im Schuljahr 2016/17 545 Kinder in 25 Klassen an 23 verschiedenen Münchner Grundschulen gefördert. Im ersten Halbjahr waren die Lernpaten in 16 Ü1-Klassen, 8 Ü3-Klassen und einer Deutschförderklasse tätig. Im zweiten Halbjahr unterstützten die Studierenden in 17 Ü1-Klassen, 6 Ü3-Klassen einer Regelklasse und einer Deutschförderklasse (die Kinder einer Ü3 kamen in eine Regelklasse, an einer anderen Schule wurde statt Ü1 und Ü3 nur noch die Ü1 durch Lernpaten unterstützt, dafür kam eine Ü1 an einer anderen Schule neu hinzu). Diese Verschiebungen weisen bereits darauf hin, dass nicht durchgehend von allen Schüler:innen entsprechende Daten vorliegen. In Rücksprache mit den Schulen wurden bei Bedarf Anpassungen hinsichtlich der zu fördernden Klassen durch die Lernpaten vorgenommen. Zu Beginn des Schuljahres 16/17 waren manche Übergangsklassen noch sehr leer; dies änderte sich allerdings im Laufe des Schuljahres. Auch sind die Klassen von Fluktuation und Wechsel während des Schuljahres geprägt. Unsicherer Aufenthaltsstatus, Umzüge und neue Zuzüge kennzeichnen den Schulalltag in den Klassen, weshalb von vielen Kindern keine kompletten Datensätze vorliegen. Der Großteil der Stichprobe befand sich in einer Ü1-Klasse ($N = 232 - 270$). Über die vier Beobachtungszeitpunkte hinweg, war ein Anstieg der Schüler:innenzahlen in den Ü1-Klassen und ein leichter Schwund in den Ü3-Klassen zu beobachten (Tab. 16).

Tabelle 16: Schüler:innenzahlen in Ü1 und Ü3 Klassen im Verlauf des Schuljahres 2016/17

	T ₀	T ₁	T ₂	T ₃
Ü1	N = 242	N = 232	N = 266	N = 270
Ü3	N = 109	N = 95	N = 88	N = 82

Eine gemischte Ü1/Ü3 besuchten zwischen 12 und 20 Schüler:innen; auf die Deutschförderklasse entfielen 9 – 11 Nennungen, und sehr wenige Schüler:innen wurden in den Jahrgangsstufen 1-3 (6 bzw. nur noch jeweils eine Nennung) beobachtet. Die Gesamtzahlen ohne fehlende Werte liegen bei den vier Messzeitpunkten des Beobachtungsinventars zwischen $N = 358$ und $N = 389$. Die Auswertungen der einzelnen Items zu den Basisdaten sowie den anderen Bereichen des LUK! Beobachtungsverfahrens und die

Auswertungen des informellen Verfahrens LUK!KIS berücksichtigen daher nicht immer die gleiche Schüler:innenkohorte. Dies muss bei der Interpretation entsprechend einschränkend beachtet werden.

6.3 Erhebungsinstrumente

Die Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Ausgangslage und der Entwicklung neu zugewanderter Kinder in den Bereichen Sprache und Schriftsprache im Rahmen der Arbeit müssen dem Anspruch einer Doppelfunktion gerecht werden: Zum einen sollen sie den Lernpaten unter dem förderdiagnostischen Paradigma einen schnellen und guten Einblick in den Entwicklungsstand der Kinder geben, auf dem die adaptive Förderung aufbauen kann, zum anderen soll über die Instrumente ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn über die spezifische Schülergruppe neu zugewanderter Kinder im Forschungskontext ermöglicht werden. Die Ergebnisse unterliegen daher gewissen Einschränkungen, insofern von einem pädagogischen Diagnosebegriff ausgegangen wird, und die psychologischen Gütekriterien nur teilweise eingehalten werden können. Die nachfolgend vorgestellten Instrumente sind (vorerst) nicht geeignet, Sprachfördermaßnahmen zu evaluieren oder dem Anspruch einer sprachwissenschaftlichen Studie gerecht zu werden. Sie werden durch (angehende) Lehrer:innen eingesetzt, die sich in Hinblick auf ihre Diagnosekompetenz noch in der Professionalisierung befinden (vgl. Studie B). Für die relativ hohe Zahl an Schulanfänger:innen, die aufgrund von Flucht und/oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen in die Schule kommen, reicht es allerdings nicht, bestehende Verfahren aus dem DaZ-Kontext zu übertragen, da diese für Lerner:innen konzipiert wurden, die bereits über mehrere Jahre Kontaktdauer zur Zweitsprache Deutsch verfügen (Wildemann 2017, S. 27f.). Optimale Verfahren für die Sprachdiagnostik bei neu zugewanderten Kindern im Schulalltag gibt es noch nicht (Wiedenmann 2017). Deshalb wurden im Rahmen des Projekts LUK! zwei neue Verfahren konzipiert, die versuchen, Spezifika hinsichtlich der besonderen Erwerbssituation von neu zugewanderten Kindern zu berücksichtigen. Über den Einsatz als Gruppenverfahren sollen diese möglichst ökonomisch und praktikabel für den Unterrichts- bzw. Förderalltag sein, und dabei dennoch möglichst umfassend sprachliche und literale Qualifikationen auf produktiver und rezeptiver Ebene berücksichtigen. Eine Kombination aus einem informellen Beobachtungsverfahren und einem informell schriftlichen Verfahren erscheint sinnvoll, insofern subjektive Eindrücke durch eine objektivere Methode abgesichert und reflektiert werden können.

Zur Erhebung der Ausgangslage der Schüler:innen in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen sowie möglichen Einflussfaktoren auf den Sprach- und Schriftspracherwerb kamen das Beobachtungsverfahren LUK! Beobachtungsinventar und das informelle schriftliche Verfahren LUK! - Das kann ich schon auf Deutsch (LUK!KIS) zum Einsatz. Zur Dokumentation der Förderaktivitäten durch die Studierenden wurden prozessbegleitend Fördertagebücher ausgefüllt. Nachfolgend werden die Konzeption und der Aufbau der Instrumente genauer erläutert.³⁷

6.3.1 LUK! Beobachtungsinventar

Im Gegensatz zur Alltagsbeobachtung stellt die „professionelle Beobachtung [...] ein absichtsvolles, zielgerichtetes und aufmerksames Wahrnehmen von Merkmalen und Verhaltensweisen“ dar (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 190).

³⁷ Die Erhebungsinstrumente sind dem Anhang beigelegt.

Für die Erhebung des Sprachstandes von Kindern gibt es inzwischen verschiedene informelle Beobachtungsbögen (z.B. Jeuk & Schäfer 2007; Jeuk 2011; Landesamt für Schule und Bildung Sachsen 2024). Sprachliches Handeln wird in verschiedenen schulischen Situationen mithilfe eines Beobachtungsbogens gezielt beobachtet. Aufgrund der subjektiven Eindrücke kann das beobachtete sprachliche Handeln, Verhalten etc. beschrieben und anhand von Kategorien eingeordnet werden. Dabei liegt die „Stärke dieser Instrumente [...] darin, dass die Lehrkräfte den Sprachstand anhand von vielfältigen Sprachproduktionen einschätzen können“ (Schneider et al. 2012, S. 60 f.).

Das LUK! Beobachtungsinventar ist ein strukturierter Beobachtungsbogen, anhand dessen eine systematische Erfassung, Auswertung und Interpretation von Basisdaten, sowie Verhaltensausschnitten im Bereich gesprochener und geschriebener Sprache und weiteren schulischen Bereichen ermöglicht wird (Titz et al. 2018). Die Beobachtung findet zielgerichtet, anhand der verschiedenen Items in den festgelegten Bereichen, geplant, zu vorher festgelegten Zeitpunkten, und kontrolliert statt (Titz et al. 2018, S. 93). Entstanden ist das Verfahren im Rahmen der ersten Schulungsphase zu Projektbeginn im zweiten Halbjahr 2015/16. Anhand verschiedener Literatur zu Zahlen und Fakten rund um Geflüchtete, den Entwicklungsmodellen zum Sprach- und Schriftspracherwerb sowie der psychosozialen Gesamtsituation, Arbeitsverhalten und weiteren schulischen Fähigkeiten arbeiteten die Studierenden zentrale Beobachtungsbereiche heraus, deren Items in Zusammenarbeit mit Dr. Anne Frey und Prof. Dr. Elke Inckemann überarbeitet und angepasst wurden. Für das Schuljahr 16/17 wurde das Verfahren nochmals überarbeitet.

In der Version vom 14.09.2016³⁸, die als ausfüllbares PDF vorliegt, setzt sich das Verfahren aus fünf verschiedenen Bereichen zusammen, die jeweils eine Seite umfassen: Basisdaten, Psychosoziale Gesamtsituation, Sprache, Schriftsprache, Arbeitsverhalten und weitere schulische Fähigkeiten. Im Bereich der Basisdaten (Abb. 18) werden neben Geburtsdatum, Herkunftsland, Herkunftssprache, ethnische und religiöse Zugehörigkeit auch die Aufenthaltsdauer in Deutschland, die Anzahl der Geschwister sowie die familiäre Situation des Zusammenlebens erfragt. Zusätzlich interessieren die Wohnsituation und mögliche Schulerfahrung in diesem Bereich. Die Studierenden werden dazu angehalten, die Basisdaten in Zusammenarbeit und Abstimmung mit der Lehrkraft auszufüllen. Einige Basisdaten ändern sich über das Schuljahr nicht. Allerdings sollen die Studierenden bei jedem Beobachtungszeitpunkt die Basisdaten überprüfen und ggfs. anpassen, wenn sich die Lebensumstände der Kinder verändert haben. Die Items sind durch Freitextfelder zu beantworten oder es werden verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Zusätzlich gibt es für jedes Item die Möglichkeit, „der Schule nicht bekannt“ anzukreuzen. Die Studierenden tragen keine Klarnamen in die Beobachtungsbögen ein, sondern verwenden die vorher festgelegten Pseudonymisierungen.

³⁸ Wenige Überarbeitungen führten zu einer neueren Version im Januar 2017, die für das zweite Halbjahr verwendet wurde. Die Änderungen beschränkten sich auf die Frage nach dem Geschlecht, auf weitere Antwortmöglichkeiten zur Aufenthaltsdauer, zur Schulerfahrung und zum Schriftsystem.



Prof. Dr. Elke Inckemann | Dr. Anne Frey | Anna Lautenschlager Stand: 14. September 2016

LUK! – BEOBSACHTUNGSINVENTAR

Basisdaten Alle Basisdaten wären wichtig, deshalb folgende Fragen bitte so weit als möglich beantworten.

Name:	Schule/Klasse:	Geburtsdatum:
1. Herkunftsland des Kindes:	☐ der Schule nicht bekannt	
2. Herkunftssprache des Kindes:	☐ der Schule nicht bekannt	
3. Ethnische Zugehörigkeit des Kindes:	☐ der Schule nicht bekannt	
4. Religiöse Zugehörigkeit des Kindes:	☐ der Schule nicht bekannt	
5. Seit wann ist das Kind in Deutschland?	☐ der Schule nicht bekannt	
☐ seit 0-3 Monaten ☐ seit 3 Monaten ☐ seit 6-12 Monat ☐ mehr als 12 Monate		
6. Hat das Kind Geschwister? Wenn ja, wie viele?	☐ der Schule nicht bekannt	
☐ keine Geschwister ☐ Zahl der Geschwister		
7. Familiäre Situation des Kindes:	☐ der Schule nicht bekannt	
☐ Das Kind lebt mit beiden Elternteilen zusammen. ☐ Das Kind lebt mit einem Elternteil zusammen. ☐ Das Kind ist als unbegleiteter minderjähriger Flüchtling (umF) nach Deutschland gekommen ☐ Sonstiges:		
8. Wohnsituation des Kindes:	☐ der Schule nicht bekannt	
☐ Erstaufnahmeeinrichtung ☐ eigene Wohnung ☐ Gemeinschaftsunterbringung ☐ Sonstiges		
9. Hat das Kind eine Schule besucht, bevor es in diese Klasse kam?	☐ der Schule nicht bekannt	
☐ Ja, unter einem Jahr ☐ Ja, 1-2 Schuljahre ☐ Ja, 3-4 Schuljahre ☐ Ja, mehr als 4 Schuljahre		
10. Wenn ja, wo hat das Kind eine Schule besucht? (Mehrfachnennungen möglich)	☐ der Schule nicht bekannt	
☐ Deutschland ☐ Herkunftsland ☐ Drittland ☐ Regelklasse ☐ U-Kasse ☐ Deutschförderklasse ☐ LUK! - Klasse		

Für den Bereich der psychosozialen Gesamtsituation liegen 15 Items zum Sozialverhalten sowie möglichen Verhaltensweisen, die auf eine Traumatisierung hindeuten können, vor. Der Begriff „psychosozial“ umschreibt die Wechselwirkung zwischen der Person und ihrer sozialen wie soziokulturellen Umwelt. Somit umfasst der Beobachtungsbereich der psychosozialen Gesamtsituation das Erleben und Verhalten des Kindes in Wechselwirkung zu seiner Umwelt. Im Bereich Arbeitsverhalten werden einige offene und verdeckte Aktivitäten erfasst, die auf den Lernprozess bezogen sind, ohne notwendigerweise in enger raumzeitlicher Nähe zum Lernen stattzufinden. Dazu gehören die Arbeitshaltung, die Stressbewältigung und die Lerntechnik (Keller & Thiel 1988). Als Differenzierungsgrad wurde eine vierstufige Abstufung gewählt. Die bipolare Bewertungs-Skala ist verbal beschriftet: trifft zu, trifft überwiegend zu, trifft weniger zu, trifft nicht zu. Zusammen mit dem Feld „nicht beobachtet“ wird die Skala über alle Bereiche hinweg beibehalten. Kritisch anzumerken ist, dass die Abstufung subjektiv unterschiedlich aufgefasst werden kann (Bühner 2011, S. 115). Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden. Im offenen Feld „Bemerkungen“, das es ebenfalls in allen vier Bereichen gibt, können Antworten als Kurzaufsätze gegeben werden.

Der Bereich Sprache umfasst 13 Items (Abb. 19), anhand derer die Studierenden die rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten der Kinder auf Wort und Satzebene sowie hinsichtlich der Bildungssprache einschätzen sollen. Zusätzlich beinhaltet der Bereich zwei

Fragen zur Herkunftssprache der Kinder. Bei der Einführung in das Beobachtungsinventar arbeiten die Studierenden zusätzlich mit dem erweiterten Modell des Schriftspracherwerbs für neu zugewanderte Kinder, um die Diagnoseitems und daran anschließend die Fördermöglichkeiten in einem theoretischen Rahmen zu verorten.

Abbildung 19:

LUK! Beobachtungsinventar Version 09/2016 Bereich Sprache



Prof. Dr. Elke Inckemann | Dr. Anne Frey | Anna Lautenschlager Stand: 14. September 2016

LUK! – BEOBSACHTUNGSINVENTAR

Sprache

Datum: _____

		trifft zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu	nicht beobachtet
1	Das Kind verständigt sich im deutschen Umfeld nonverbal (Zeichen, Gestik, Mimik).	☐	☐	☐	☐	☐
2	Das Kind artikuliert korrekt.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Das Kind versteht viele deutsche Wörter korrekt/sachgemäß.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Das Kind verwendet viele deutsche Wörter korrekt/sachgemäß.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Das Kind verwendet Fachbegriffe, die in Mathematik, HSU oder Deutsch erarbeitet wurden, korrekt/sachgemäß.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Das Kind versteht einfache Sätze und Anweisungen.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Das Kind bildet einfache Sätze.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Das Kind versteht komplexere Sätze (Nebensatzkonstruktionen).	☐	☐	☐	☐	☐
9	Das Kind bildet komplexere Satzkonstruktionen (Nebensatzkonstruktionen) korrekt.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Das Kind versteht einfache schulische Anweisungen/Aufträge/Beschreibungen.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Das Kind versteht komplexere schulische Anweisungen/Aufträge/Beschreibungen.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Das Kind verständigt sich mit anderen Kindern in seiner Herkunftssprache.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Das Kind benutzt überwiegend die Herkunftssprache zur Verständigung.	☐	☐	☐	☐	☐

Bemerkungen:

Im Bereich Schriftsprache werden in 13 Items (Abb. 20) die Fähigkeiten der Kinder im Umgang mit Schreibmaterial, im Bereich phonologischer Bewusstheit, im Lesen einzelner Buchstaben bis hin zu Wörtern und im Leseverständnis von Sätzen und Texten eingeschätzt. Auf produktiver Ebene wird nach dem Verschriften von Buchstaben, dem Einsatz der alphabetischen Strategie bis hin zum Einsatz der orthographischen Strategie gefragt. Abschließend schätzen die Studierenden ein, inwiefern die Kinder bereits Texte mit unterschiedlichen Funktionen verfassen. Auch wird erhoben, ob und wenn ja in welchem Schriftsystem das Kind bereits alphabetisiert ist.

**Schriftsprache**Datum:

		trifft zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu	nicht beobachtet
1	Das Kind setzt Stift und Papier zielgerichtet ein.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Das Kind zeigt Verständnis für die Kommunikationsfunktion von Schrift.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Das Kind wendet sich der lautlichen Struktur von Wörtern zu (Silben, Laute).	☐	☐	☐	☐	☐
4	Das Kind erliest einzelne Buchstaben.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Das Kind erliest Silben.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Das Kind erliest Wörter.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Das Kind versteht Sätze.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Das Kind versteht Texte.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Das Kind schreibt einzelne Buchstaben.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Das Kind verschriftet Wörter lautgetreu.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Das Kind verschriftet Wörter orthographisch korrekt.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Das Kind verfasst Texte mit unterschiedlichen Funktionen (Erzählen, Informieren, Berichten, Argumentieren).	☐	☐	☐	☐	☐

13 Schriftsystem

- ☐ Das Kind schreibt nur im lateinischen Schriftsystem.
- ☐ Das Kind schreibt nur in einem anderen Schriftsystem, und zwar in
- ☐ Das Kind schreibt in mehreren Schriftsystemen, und zwar in

Bemerkungen:

Der Bereich Arbeitsverhalten und weitere schulische Fähigkeiten beinhaltet 15 Items zu Arbeitsmaterialien, der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen, der Beteiligung und dem Zurechtfinden in verschiedenen unterrichtlichen Situationen sowie grundlegenden mathematischen Fähigkeiten.

Das Beobachtungsverfahren wird zu zwei Zeitpunkten im Projekthalbjahr eingesetzt. Der erste Beobachtungszeitpunkt ist vier Wochen nach Förderbeginn angesetzt, damit die Lernpaten genug Zeit haben, die Kinder kennenzulernen. Der zweite Zeitpunkt folgt anschließend nach 14 Fördertagen. Für das zweite Projekthalbjahr gelten die gleichen Zeiträume. Die Studierenden werden darauf hingewiesen, dass sie nicht nur das Verhalten beobachten, sondern dieses mittels der vierstufigen Skala auch beurteilen. Beobachtung und Beurteilung basieren dabei immer auf Vorannahmen über das Kind. Eine Reflexion dieser Vorannahmen ist daher wichtiger Bestandteil einer guten Beobachtung und Beurteilung. In diesem Zusammenhang werden die Studierenden auch über mögliche Beobachtungsfehler aufgeklärt (z.B. Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 190f.; Titz et al. 2018, S. 96).

Sprachliche Produktionen der Kinder werden anhand der Kategorien des Beobachtungsbogens differenziert bewertet. „Damit sollen die Verfahren es ermöglichen, individuelle Förderschwerpunkte abzuleiten“ (Schneider et al. 2012, S. 60). Während der Beobachtungsbereich Schriftsprache zentrale Bausteine schriftsprachlicher Entwicklung in Bezug zum erweiterten Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs für neu zugewanderte Kinder in den Blick nimmt, werden die sprachlichen Basisqualifikationen im Bereich Sprache nur oberflächlich thematisiert. Eine stärkere Ausdifferenzierung hinsichtlich der Besonderheiten des Spracherwerbs von Zweitsprachler:innen (z.B. Aneignung von Artikeln, Präpositionen)

wäre wünschenswert. Allerdings liegt mit dem LUK! Beobachtungsverfahren ein Beobachtungsbogen vor, der eben nicht nur Sprache und Schriftsprache in den Blick nimmt, sondern auch weitere Aspekte schulischen Lernens berücksichtigt. Die einzelnen Bereiche müssen sich daher aus ökonomischen Gründen auf wenige Items beschränken. Die Studierenden haben zudem die Möglichkeit, Besonderheiten in den Anmerkungenfelder festzuhalten. Da Lerner:innen häufig Vermeidungsstrategien zeigen, wenn sie gewisse sprachliche Strukturen noch nicht (sicher) beherrschen (Ricart Brede 2014), ist es sinnvoll neben einem Beobachtungsverfahren ein schriftliches Verfahren einzusetzen. Hier kann die Produktion bestimmter sprachlicher Strukturen und Phänomene, die über Beobachtung schwer zugänglich ist, elizitiert werden.

6.3.2 LUK! – Das kann ich schon auf Deutsch

Im Rahmen des Projekts musste ein Verfahren konzipiert werden, das von allen Lernpaten in allen Klassen eingesetzt werden kann. Die Durchführung als Gruppentest, eine praktikable ökonomische Durchführung und Auswertung sowie die anschließende Ableitung konkreter Fördermaßnahmen und/oder weiterführende Diagnostik bildeten die zentralen Qualitätsmerkmale (Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013) für die Konzeption des informellen schriftlichen Verfahrens.

Als Orientierung dienten die Aufgabenformate und Qualifikationsbereiche aus dem halbstandardisierten Verfahren SFD – Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik. Testverfahren für Grundschulkinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache (Hobusch et al. 2020), da dieses Verfahren als eines der wenigen extra für mehrsprachige Kinder konzipiert wurde und zentrale Besonderheiten im morphologisch-syntaktischen Bereich aufnimmt. Dabei verweisen die Autor:innen darauf, dass die Aufgaben auch explizit für Seiteneinsteiger:innen geeignet wären (Hobusch et al. 2020, S. 9). Die Kombination aus der Auswertung von Rohpunktwerten und qualitativen Auswertungen erscheint sinnvoll für die Erstellung von Förderprofilen und möglicher weiterer Diagnostik. Für die schriftsprachlichen Bereiche wurden Aufgaben und Illustrationen aus dem Einstufungstest des Hamburger ABC³⁹ (Wäbs 2016) übernommen. Der Einstufungstest nimmt schriftliche Sprachkenntnisse in ansteigender Schwierigkeit in den Blick. Dies erscheint für die Stichprobe, die sich aus Sprachanfänger:innen und fortgeschrittenen Lerner:innen zusammensetzt, besonders passend.

Um die Ausgangslage und Entwicklung der heterogenen Gruppe von Kindern hinsichtlich Alter und Sprachstand in einem gleichen gemeinsamen Setting erfassen zu können, wurde LUK! – Das kann ich schon auf Deutsch in verschiedene Abstufungen bzw. Bereiche gegliedert. Das Verfahren unterteilt sich in vier Teilbereiche, die in ihrer Schwierigkeit ansteigen (Tab. 17). Der Test beginnt immer bei Teilbereich I, ist aber in seiner Handhabung insofern flexibel, als die Studierenden auf der Grundlage ihrer Beobachtungen entscheiden, bis zu welchem Teilbereich die zusätzliche Diagnostik in ihrer Klasse durchgeführt wird. Ziel soll es sein, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Erfahrung zu bringen, um ressourcenorientiert darauf aufbauend passende Fördermaßnahmen anzubieten und nicht die Kinder durch überfordernde Aufgaben zu demotivieren. LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch wird zu drei Zeitpunkten

³⁹ Das Hamburger ABC wurde für Zugewanderte konzipiert, die ohne Schulerfahrung nach Deutschland kommen oder in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert wurden. Es liegen differenzierte Arbeitsmaterialien zur Alphabetisierung und dem Grammatikerwerb vor, anhand derer ältere Lerner:innen auf die A1 sowie A2/B1 Prüfungen systematisch vorbereitet werden. Die Arbeitsmaterialien können auch zur Alphabetisierung, Differenzierung und Förderung jüngerer Lerner:innen zum Einsatz kommen. Weitere Informationen finden sich unter: www.hamburger-abc.de

durchgeführt. In den Ü1-Klassen liegt der erste Zeitpunkt zwischen Anfang November und Mitte Dezember, in den Ü3-Klassen Anfang Oktober, der zweite Erhebungszeitpunkt ist für Ü1-Klassen Anfang des zweiten Halbjahres im Februar, für Ü3-Klassen im Januar innerhalb des ersten Halbjahres. Die Abschlusserhebung findet für alle Klassen Anfang bis Ende Juli statt. (Inckemann & Lautenschlager 2018)

Tabelle 17: Aufgabenübersicht des informellen Verfahrens LUK! - Das kann ich schon auf Deutsch

Aufgabe	Sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzfelder	Zu erreichende Punkte (ges. 64 P.)
Teil I		15 Punkte
1	Wortverstehen	5 Punkte
2	Buchstaben erkennen	5 Punkte
3	Buchstaben schreiben	5 Punkte
Teil II		17 Punkte
4	Einfache Wörter lesen	8 Punkte
5	Einfache Wörter schreiben	5 Punkte
6	Hörverstehen: Satzverstehen	4 Punkte
Teil III		17 Punkte
7	Komplexe Wörter lesen	8 Punkte
8	Komplexe Wörter schreiben	5 Punkte
9	Einfache Texte lesen und verstehen	4 Punkte
Teil IV		15 Punkte
10	Komplexere Texte lesen und verstehen	5 Punkte
11	Texte verfassen	5 Punkte
12	Hörverstehen: Textverstehen	5 Punkte

Bereich I umfasst das Verstehen von Wörtern, das Erkennen von Buchstaben sowie das Schreiben von Buchstaben. Dem Kind werden verschiedene Nomen vorgelesen, wobei die Wörter auf Bildern entsprechend einzukreisen sind. Mit Hilfe der Aufgabe soll ein erster Eindruck des passiven Wortschatzes des Kindes aus unterschiedlichen Themenbereichen gegeben werden. Es wird die semantische Qualifikation erfasst, wobei bewusst einfache Wörter gewählt wurden, um neu zugewanderte Kinder nicht zu überfordern. Aufgabe zwei und drei geben Einblick in bereits erlernte Phonem-Graphem bzw. Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Die Einsicht in die Laut-Buchstaben-Zuordnung stellt die Grundlage für das Lesen und Schreiben sowie die Lese- und Schreibkompetenz. Die Auswertung von Teilbereich

I erfolgt ökonomisch über das Zählen richtiger Antworten, wobei pro Aufgabe fünf Punkte erreicht werden können. Werden diese Aufgaben von den Kindern erfolgreich bearbeitet, kann mit Teilbereich II fortgefahren werden. Kann Teilbereich I nicht problemlos bearbeitet werden, können Fördermaßnahmen im Wortschatz und/oder auf Ebene der Laut-Buchstaben-Zuordnung oder der phonologischen Bewusstheit anknüpfen. Teilbereich II umfasst das Erlesen und Schreiben einfacher, lautgetreuer Wörter. Für jedes richtig zugeordnete bzw. verschriftete Wort gibt es einen Punkt, wobei Anmerkungen hinsichtlich der Fehlerschwerpunkte oder Auffälligkeiten auf qualitativer Ebene vermerkt werden sollen. Ein Hörverstehen, das die rezeptiven Fähigkeiten auf Satzebene prüft, schließt Teilbereich II ab. Dabei werden morphologisch-syntaktische Bereiche (Präpositionen) und semantische Bereiche (Farben, Verben, Nomen) über das „Mitmalen“ vorgelesener Informationen erhoben. Werden die Aufgaben ohne größere Schwierigkeiten geschafft, kann fortgefahren werden. Ansonsten wird individuell geprüft, in welchen Bereichen die Fehlerschwerpunkte liegen, und wo dementsprechend die Förderung für das Kind ansetzen kann (Dekodieren, alphabetische Strategie, semantische Qualifikation, Grammatik...). Teil III umfasst das Lesen und Schreiben komplexer Wörter. Die Aufgaben geben Aufschluss, ob Wörter mit Konsonantenhäufungen und orthographischen Besonderheiten bereits flüssig gelesen und verstanden werden und ob und in welchem Maß orthographische Strategien bereits genutzt werden. Richtige Wörter werden ausgezählt; analog zu Teilbereich II sollen auch hier Anmerkungen hinsichtlich der Fehlerschwerpunkte oder Auffälligkeiten auf qualitativer Ebene vermerkt werden. Ein kurzer einfacher Lesetext (41 Wörter, 8 Sätze, durchschnittliche Satzlänge: 5.13, Anteil langer Wörter 7,3 %, Lesbarkeitsindex LIX 12.44, Komplexität sehr niedrig⁴⁰) schließt Teilbereich III ab. Durch die Fragen zum Text wird zum einen das Textverstehen auf lokaler Ebene erfasst, zum anderen grundsätzlich das Verstehen von W-Fragen auf morphologisch-syntaktischer Ebene. Die Ergänzungsfragen fragen dabei nach Subjekt, Objekt und adverbialen Bestimmungen. Für jede semantisch richtige Antwort erhalten die Kinder einen Punkt, wobei die Studierenden festhalten sollen, wie komplex die Antwort ausfällt (Ein-Wort-Sätze vs. ganze Antwortsätze, unterschiedliche Qualität der Verschriftungen) und ob es weitere Auffälligkeiten gibt. Mögliche Förderbereiche, die sich aus diesem Bereich ableiten, sind die Schulung der Leseflüssigkeit, die Förderung des Rechtschreibens und die Förderung grammatischer Bereiche (W-Fragen, Kasus). Teilbereich IV beginnt mit einem bereits umfangreicheren Text (120 Wörter, 15 Sätze, durchschnittliche Satzlänge: 8, Anteil langer Wörter 14,2 %, Lesbarkeitsindex LIX 22.17, Komplexität sehr niedrig), zu dem W-Fragen mit gebundenen und offenen Antwortformaten vorliegen. Auch hier wird nach Subjekten, Objekten und adverbialen Bestimmungen gefragt. Die Auswertung erfolgt in Analogie zu Aufgabe neun. In Aufgabe elf sollen fünf Sätze zu einem Bildimpuls verfasst werden. Bepunktet werden vollständige Sätze (flektiertes Verb enthalten), wobei die Studierenden Anmerkungen hinsichtlich Qualität und Quantität der Sätze, sowie Besonderheiten zur Verbstellung (Grießhaber 2005) festhalten sollen. Eine Hörverstehensaufgabe zum „Mitmalen“ schließt Teilbereich IV ab. Diese umfasst rezeptive Fähigkeiten in den Bereichen Semantik (Farben, Nomen, Verben) und Morpho-Syntax (Präpositionen, Nebensatzkonstruktion). Die Fördermöglichkeiten, die sich an die Erhebung von Teilbereich IV anschließen können, sind vielfältig: Der Leseverständnistext kann die Förderung der Leseflüssigkeit, den Ausbau semantischer oder grammatischer Fähigkeiten anzeigen. Der freie Text kann Einsicht in die Schreibstrategie, aber auch in morphologisch-syntaktische und lexikalische Fähigkeiten bieten. Das Hörverstehen kann mögliche Förderbedarfe im Bereich Zuhören, Semantik (Farben, Nomen, Verben, Wortfelder) und

⁴⁰ Berechnungen des Lesbarkeitsindex nach Lenhard & Lenhard (2014-2022) unter: www.psychometrica.de/lix.html.

Grammatik (Präpositionen, Stellung von Verben) aufzeigen. Die Studierenden füllen pro Kind einen Auswertungsbogen aus, in dem sie die Punkte sowie individuelle Anmerkungen eintragen. Anschließend entscheiden sie für das Kind, ob eine weitere Diagnose in einem Teilbereich sinnvoll erscheint. Zusätzlich werden konkrete Fördermöglichkeiten abgeleitet. Die Ergebnisse aller drei Testzeitpunkte werden zudem im Klassenauswertungsbogen festgehalten, um einen guten Überblick über die jeweils bearbeiteten Teilbereiche und deren Bepunktung zu erhalten.

Die Studierenden erhalten neben den Schüler- und Testleitungs-Bögen ein umfangreiches Handbuch, das den Auswertungsbogen, den Klassenauswertungsbogen, alle Hinweise zum Einsatz in den LUK!-Klassen, Handanweisung und Auswertung sowie eine Übersicht für weitere Diagnose und Fördermöglichkeiten enthält.

Nach Abschluss der Fördertätigkeit geben die Studierenden die Original-Schülerbögen beim Projektteam ab. Zur wissenschaftlichen Auswertung wurden die Bögen von geschulten studentischen Hilfskräften nochmals ausgewertet, um die Objektivität zu gewährleisten. Es liegen für 518 Kinder Auswertungen aus dem Schuljahr 16/17 vor. Für Studie A werden lediglich die Rohpunktwerte im Sinne der Validierung der Beobachtungen der Studierenden verwendet, um einen guten Einblick in die Ausgangslage und Lernentwicklung in zentralen sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen zu geben. Im Zuge der Auswertung ist allerdings ein umfangreicher Korpus an individuellen Schreibungen und Texten entstanden, der zur weiteren Erforschung hinsichtlich spracherwerbstheoretischer Fragestellungen dienen kann.

Eine valide Diagnostik für mehrsprachige Kinder und insbesondere für neu zugewanderte Kinder stellt eine besondere Herausforderung dar (Heppt & Paetsch 2018). „Derzeitige Verfahren berücksichtigen die Spezifika des Erwerbs literaler Kompetenzen kaum, bspw. den geringen Sichtwortschatz, das Ziehen falscher Inferenzen oder die größeren Fixationszeiten beim Lesen. In diesem Bereich besteht bislang ein großes Forschungsdesiderat“ (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 201). Dabei steht die Diagnose im Spannungsfeld zwischen der Komplexität des sprachlichen Wissenssystem, das eine systematische und standardisierte Diagnostik eigentlich erfordert, und der kindgerechten und förderdiagnostisch praktikablen Umsetzung andererseits. Die beiden vorgestellten Instrumente LUK! Beobachtungsinventar und LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch versuchen, diesem Spannungsfeld Rechnung zu tragen, indem sie beide Pole im Blick haben, was bedeutet, dass nicht alle Aspekte beider Pole gleichermaßen erfüllt werden können. Zur abschließenden Bewertung werden die Instrumente anhand der Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren nach Neugebauer & Becker-Mrotzek (2013) analysiert⁴¹:

1. Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen: Die beiden Verfahren berücksichtigen zusammen phonische, semantische, morphologisch-syntaktische und literale Fähigkeiten (Bewertung: gut). Die Basisqualifikationen werden dabei mit mindestens zwei unterschiedlichen Aufgabentypen erfasst (Bewertung: gut). Auf instabile Übergangserscheinungen wird lediglich im Rahmen des erweiterten Modells schriftsprachlicher Entwicklung hingewiesen (Bewertung: ausreichend).

⁴¹ Die zehn Kategorien beinhalten wiederum verschiedene Aspekte, die jeweils auf einer Skala von nicht ausreichend, über ausreichend und gut bis sehr gut bewertet werden. Zur Bewertung liegen genaue Angaben vor (Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013). Die Punkte vier (Reliabilität) und fünf (Normierung) werden für die vorliegende Studie ausgeklammert, da keine Aussagen gemacht werden können. Auch wird Punkt sechs (Fehlerquote) nicht berücksichtigt, da bei diesem Qualitätsmerkmal sichergestellt werden soll, dass das Verfahren Kinder mit Sprachförderbedarf sicher identifiziert.

2. Validität: Der Bezug zur Sprach- und Schriftspracherwerbstheorie wird eindeutig benannt. Die Aufgaben sind aus spezifischen Aussagen der Theorie abgeleitet (Bewertung: gut). Zur Faktorenstruktur, prognostischer und kriterienorientierter Validität werden keine Angaben gemacht (Bewertung: nicht ausreichend). Das Kind kann sich in der Beobachtungs- und Testsituation frei verhalten; die Aufgaben sind verständnisorientiert und entsprechen den Alltagserfahrungen der Kinder (Bewertung: gut).
3. Objektivität: Es liegt ein Handbuch mit eindeutigen Hinweisen zur Durchführung und Auswertung vor. Die sprachlichen Interaktionen werden durch das Manual standardisiert (Bewertung: gut). Berechnungen zur Objektivität liegen nicht vor (Bewertung: nicht ausreichend).
4. Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte: Um dieses Qualitätsmerkmal mit „sehr gut“ bewerten zu können, werden von den Autoren folgende Erwartungen formuliert: „Die durchführende Person ...
 - a. kennt die dem Sprachstandsverfahren zugrundeliegende Spracherwerbstheorie und kann diese kritisch reflektieren;
 - b. kennt die Stärken und Schwächen des verwendeten Verfahrens sowie von Sprachstandsverfahren allgemein, insbesondere im Hinblick auf die zu untersuchenden Zielgruppen;
 - c. kennt die Durchführung und kann auch auf Besonderheiten und Störungen flexibel reagieren
 - d. kennt die Auswertungsanweisungen und kann Besonderheiten einer Diagnostik kompetent und fachlich angemessen berücksichtigen;
 - e. kennt die Interpretationsregeln und weicht von diesen nur in begründeten Fällen ab;
 - f. verfügt über die Kompetenz, eine angemessen differenzierte Ergebnismeldung an die Beteiligten/Betroffenen zu geben.“ (Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013, S. 30)

Zumindest für die Anforderungen auf theoretischer Ebene kann die Aussage getroffen werden, dass die durchführenden Personen – im Projekt LUK! die Lernpaten – entsprechende Aspekte kennen (sollten) und in der Schulung und dem Begleitseminar für die Sprachdiagnostik sensibilisiert und qualifiziert werden. Die praktische Umsetzung der Diagnostik wurde nicht erfasst. Studie B nimmt die sprach- und schriftsprachliche Diagnosekompetenz in den Blick. Es ist anzunehmen, dass es im Bereich der diagnostischen Kompetenz individuelle Unterschiede zwischen den Lernpaten gibt. Vorsichtig wird an dieser Stelle die Bewertung ausreichend bis gut vorgenommen (die durchführende Person beherrscht mind. 3 bzw. 4 Aspekte).

5. Zeitliche Anforderungen: Das Verfahren berücksichtigt die Konzentrationsfähigkeit der Kinder, indem nach jedem Teilbereich der Test beendet werden kann. Die Aufgaben sind abwechslungsreich gestaltet, wobei die einzelnen Teilbereiche in maximal 20 Minuten von den Schüler:innen bearbeitet werden können. (Bewertung: sehr gut). Der Aufwand für die Durchführung, Auswertung und Interpretation bewegt sich im Rahmen der guten Machbarkeit im pädagogischen Alltag (ca. 20-30 Minuten pro Kind, Bewertung: gut).
6. Mehrsprachigkeit: Die Erstsprache der Kinder wird berücksichtigt. Allerdings wird die Qualität der L1 nicht erfasst (Bewertung: ausreichend bis gut). Die Anzahl der Kontaktmonate sowie Aneignungsorte werden abgefragt (Bewertung: gut).

7. Spezifität der Diagnostik: Die Diagnostik ermöglicht die Differenzierung hinsichtlich vier sprachlicher bzw. schriftsprachlicher Qualifikationen. Es wird auf spezifische diagnostische Maßnahmen bei Auffälligkeiten in einem Bereich verwiesen. Zusätzlich werden konkrete Fördermaßnahmen genannt (Bewertung: gut bis sehr gut).

Die Verfahren scheinen unter dem förderdiagnostischen Paradigma gut geeignet, die besondere Situation neu zugewandeter Kinder abzubilden und passgenaue Fördermaßnahmen auf Grundlage der Analysen bereitzustellen. Hinsichtlich psychometrischer Qualitätsmerkmale sollten die Verfahren weiterentwickelt und geprüft werden. Insgesamt ist die Umsetzung in hohem Maße abhängig von den diagnostischen Kompetenzen und den sprachlichen und schriftsprachlichen Förderkompetenzen der jeweiligen (angehenden) Lehrer:in (Studie B). Um unter anderem einen Einblick zu erhalten, was die Studierenden aus den Diagnosen ableiten und konkret in der Förderung mit den Kindern umsetzen, kann das LUK! Fördertagebuch herangezogen werden.

6.3.3 LUK! Fördertagebuch

Während ihrer Tätigkeit füllten die Lernpaten zwischen September 2016 und Februar 2017 bzw. Februar 2017 und Juli 2017 mindestens 10 Fördertagebücher aus. Es ergibt sich eine Gesamtanzahl von 499 Fördertagebüchern für das 1. Halbjahr und eine Gesamtzahl von 585 Fördertagebüchern für das 2. Halbjahr 2016/17. Die Fördertagebücher sind vorstrukturiert und liegen als ausfüllbares PDF vor. Um ein ökonomisches Ausfüllen des Fördertagebuchs für die Lernpaten zu ermöglichen, wurden hauptsächlich Fragen mit Ankreuzmöglichkeiten verwendet. Ergänzt wurden diese Fragen um qualitative Items in verschiedenen Bereichen des Fördertagebuchs. Die Einschätzungen der Zufriedenheit wurden mittels vierstufiger Ratingskalen (1 = trifft überhaupt nicht zu; 4 = trifft voll und ganz zu) erfragt.

Dabei umfasst das Fördertagebuch acht Bereiche:

- Allgemeine Informationen (Schuljahr, Datum des Fördertages, Name des/der Lernpat:in, Schule, Klasse, Name der Lehrkraft)
- 1: Organisationsform der Förderung (Einzelförderung, Kleingruppenförderung, Teamteaching: one teach-one assist, Station Teaching, Parallel Teaching, Alternative Teaching, Reinform Teamteaching), wobei bei der Einzel- und Kleingruppenförderung die geförderten Kinder eingetragen werden können
- 2: Angabe der Förderbereiche, die gefördert wurden (Sprache, Schriftsprache, Mathematik, Schulerfahrung/psychosoziale Gesamtsituation, Sonstiges)
- Die angekreuzten Förderbereiche werden anhand weiterer Items spezifiziert:
 - 3: Förderbereich Sprache: Innerhalb des Bereichs Sprache wird angekreuzt, welche Qualifikationen gefördert wurden (Mehrfachnennungen). Zusätzlich wird nach dem Schwerpunkt in der sprachlichen Förderung gefragt (Einfach-Auswahl). Die Studierenden geben an, welche Materialien sie eingesetzt haben und wie die Materialauswahl erfolgte.
 - 4: Förderbereich Schriftsprache: Innerhalb des Bereichs Schriftsprache wird angekreuzt, welche Aspekte des Schriftspracherwerbs gefördert wurden (Mehrfachnennungen). Zusätzlich wird nach dem Schwerpunkt in der schriftsprachlichen Förderung gefragt (Einfach-Auswahl). Die Studierenden geben an, welche Materialien sie eingesetzt haben und wie die Materialauswahl erfolgte.

- 5: Förderbereich Mathematik: Innerhalb des Bereichs Mathematik wird angekreuzt, welcher Zahlenraum und welche mathematischen Operationen gefördert wurden (Mehrfachnennungen). Zusätzlich wird nach dem Schwerpunkt in der mathematischen Förderung gefragt (Einfach-Auswahl). Die Studierenden geben an, welche Materialien sie eingesetzt haben und wie die Materialauswahl erfolgte.
- 6: Förderbereich Psychosoziale Gesamtsituation/ Schulerfahrung: Innerhalb des Förderbereichs Schulerfahrung und psychosoziale Gesamtsituation können verschiedene Inhalte (z.B. Regeln, Gefühle) ausgewählt werden.
- 7: Persönliche Einschätzung hinsichtlich Passung und Effektivität der Förderung (Zufriedenheit bzgl. der Rahmenbedingungen der Förderung und Diagnose, der Vorbereitung der Förderung, des Ablaufs der Förderung, des verwendeten Materials, Angabe der profitierenden Kinder und nicht-profitierenden Kindern mit entsprechenden Gründen)
- 8: Ausblick auf weitere Förderung (Förderaspekte, Kinder, Material, das zukünftig besonders beachtet werden soll)

Die Auswertung der geschlossenen Items erfolgte quantitativ mithilfe des Programms Windows Excel. Um der unterschiedlichen Anzahl an Fördertagebücher je Lernpate Rechnung zu tragen, wurden relative Häufigkeiten verwendet, welche in Prozent angegeben werden können. Antworten auf offene Items wurden anhand strukturierter Inhaltsanalysen zu Kategorien zusammengefasst, für die ebenfalls Häufigkeiten angegeben werden können.

7 Empirische Befunde zum Sprach- und Schriftspracherwerb der neu zugewanderten Kinder

Nachfolgend werden die empirischen Befunde zur Ausgangslage und Lernentwicklung der Schüler:innen entlang der Facetten der Entwicklungsmatrix des Schriftspracherwerbs neu zugewanderter Kinder dargelegt, interpretiert und diskutiert. Hinsichtlich der Ausgangslage neu zugewanderter Kinder werden die Basisdaten (Herkunftsland, Familiensprache, Aufenthaltsdauer etc.) dargelegt, die als Einflussfaktoren auf den Sprach- und Schriftspracherwerb gelten. Darüber hinaus wird die Ausgangslage hinsichtlich der sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten aus den Beobachtungen der Studierenden dargestellt. Ziel ist es, die lückenhafte Datenlage rund um neu zugewanderte Kinder zu füllen und einen differenzierten Blick auf die Gruppe zu ermöglichen (Massumi et al. 2015; vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. & Blossfeld 2016, S. 163; Lüders 2016, S. 5). Darüber hinaus wird anhand der Ergebnisse aus den prozessorientierten Diagnoseinstrumenten die Lernentwicklung von neu zugewanderten Kindern in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen deskriptiv beschrieben, um Implikationen für die Gestaltung von Unterricht und die Ausbildung von Lehrkräften abzuleiten.

7.1 Ausgangslage der neu zugewanderten Kinder

Über die Erfassung von Basisdaten, sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnissen, sowie Einflussfaktoren auf den Schrift-/Spracherwerb soll die spärliche und lückenhafte Datenlage rund um neu zugewanderte Kinder geschlossen werden (Massumi et al. 2015) und die Ausgangslage der spezifischen Gruppe von Kindern beschrieben werden. Wie ist die Ausgangslage neu zugewanderter Kinder zu Beginn des Schuljahres 16/17?

7.1.1 Basisdaten und Einflussfaktoren auf den Sprach- und Schriftspracherwerb

Im Schuljahr 16/17 wurden Daten von insgesamt 545 Kindern erhoben. Manche Kinder wurden das ganze Schuljahr durch Lernpaten begleitet, manche kamen während des Schuljahres neu hinzu, andere zogen weg oder kamen in andere Klassen. Für die Auswertungen bezüglich der Basisdaten und Einflussfaktoren werden die vier Beobachtungszeitpunkte unter Angabe der jeweiligen Stichprobengröße einbezogen und betrachtet.

Das Geschlecht der Schüler:innen wurde zum dritten Messzeitpunkt des Beobachtungsverfahrens nacherhoben, weshalb es viele fehlende Werte gibt. Zu diesem Zeitpunkt (T_2) waren 55,3 % der Kinder männlich, 44,7 % der Kinder weiblich ($N = 244$). Geboren sind die Kinder zwischen 2003 und 2010, zu Beginn des Schuljahres 2016 demnach zwischen sechs und dreizehn Jahre alt. Für die Extremwerte liegen allerdings nur wenige Nennungen vor; der Großteil der Kinder ist zwischen 2006 und 2009 (96,3 % zu T_2 , $N = 315$) geboren und zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen sieben und zehn Jahren alt. Für Zeitpunkt T_2 liegen die meisten Daten hinsichtlich des Geburtsdatums vor (Tab. 18).

Tabelle 18: Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T_2 Bereich Basisdaten, Item Geburtsjahr

Geburtsjahr T_2 ($N = 315$)	Häufigkeit	% der Kinder
2001	1	0,3 %
2003	1	0,3 %
2005	5	1,6 %
2006	56	17,8 %
2007	95	30,2 %

2008	107	34 %
2009	45	14,3 %
2010	5	1,6 %

Auffällig ist, dass viele Kinder am ersten Januar Geburtstag zu haben scheinen. Dies ist ein allgemeines Phänomen von Menschen mit Migrationsgeschichte und hat mehrere Gründe (Al Sagheer 2021): In Ländern wie Syrien, der Türkei und Afghanistan ist der Geburtstag unbedeutender als in Deutschland, weshalb oftmals nur das Geburtsjahr in den Pass eingetragen wird. Deutsche Behörden tragen bei fehlendem Datum den ersten Januar ein. Auch würden insbesondere syrische Eltern berichten, ein früheres Datum einzutragen, um ihren Kindern frühzeitig Zugang zu Schule und Bildung zu ermöglichen. Das Geburtsdatum ist also mit Unsicherheiten behaftet.

Die Kinder kommen aus unterschiedlichen Herkunftsländern. Zu T₀ werden 52, zu T₁ 46, zu T₂ 48 und zu T₃ 46 verschiedene Nationalitäten benannt, wobei sich nur geringe Verschiebungen hinsichtlich der genannten Länder ergeben. Tabelle 19 zeigt die Rangliste der am häufigsten genannten Ländern (mit Häufigkeiten > 10) zu T₀. Auf das Bürgerkriegsland Syrien entfallen die meisten Nennungen, gefolgt von Afghanistan und einigen Balkanstaaten. Die am häufigsten genannten EU-Ausland-Staaten sind Spanien und Italien. Die Länder, die am häufigsten benannt werden, liegen dabei alle in Asien und Europa.

Tabelle 19: Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T₀ Bereich Basisdaten, Item Herkunftsländ

Herkunftsland T ₀ (N = 369)	Häufigkeit	% der Kinder
Syrien	65	17,6 %
Afghanistan	51	13,8 %
Kroatien	40	10,8 %
Bulgarien	30	8,1 %
Irak	24	6,5 %
Bosnien-Herzegowina	20	5,4 %
Spanien	12	3,3 %
Rumänien	11	3,0 %
Italien	10	2,7 %
Griechenland	9	2,4 %

Für viele Nationalitäten liegen weniger als zehn Nennungen pro Beobachtungszeitpunkt vor (z.B. afrikanische Länder, weitere Balkanstaaten wie Albanien und Kosovo). Die Zahlen spiegeln die deutschlandweiten Entwicklungen ab dem Jahr 2015 wider (Kap. 1.2; Massumi et al. 2015; Dewitz et al. 2016).

So vielfältig wie die Herkunftsländer sind auch die Familiensprachen der Kinder. Zu T₀ werden 44, zu T₁ 47, zu T₂ 44 und zu T₃ 42 verschiedene Sprachen benannt, wobei sich über die Zeitpunkte auch in diesem Bereich nur geringe Verschiebungen bezüglich der genannten Sprachen ergeben. Auffällig ist, dass sich die Studierenden bei der Benennung der Sprachen zum Teil unsicher sind, was sich beispielsweise in den Nennungen „Afghanisch“, Farsi, „Syrisch“ und dem unspezifischen „arabisch“ zeigt. Das Wissen hinsichtlich der gesprochenen Sprachen in den gängigen Herkunftsländern sowie die Sensibilisierung für Dialekte muss daher geschult werden. Für die wissenschaftliche Auswertung wurden die Nennungen teilweise zu einer

Oberkategorie zusammengefasst. Tabelle 20 zeigt die Rangliste der am häufigsten genannten Sprachen (mit Häufigkeiten > 10) zu T₀. Analog zu den Herkunftsländern wird Arabisch am häufigsten genannt, gefolgt von slawischen Sprachen und Persisch. Auffallend hoch sind in diesem Bereich die als der Schule unbekannt gekennzeichneten Werte. Bei einem kleinen Teil der Kinder (40-45) wurde eine zweite Herkunftssprache erfasst. Arabisch (8 Nennungen), Türkisch (6 Nennungen), Englisch (5 Nennungen) und Kurdisch (4 Nennungen) waren hier die meistgenannten Sprachen. Die Studierenden erfassen bereits eine große Vielfalt. Es ist allerdings davon auszugehen, dass die sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit nur teilweise (richtig) erfasst wurde. Vermutlich impliziert „Arabisch“ viele Varietäten und Dialekte. Auch müssen angehende Lehrkräfte für verschiedene Dialekte des Persischen sensibilisiert werden.

Tabelle 20: Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T₀ Bereich Basisdaten, Item Herkunftssprache

Herkunftssprache T ₀ (N = 341)	Häufigkeit	% der Kinder
Arabisch	50	14,7 %
Kroatisch	49	14,4 %
Der Schule nicht bekannt	32	9,4 %
Bulgarisch	27	7,9 %
Kurdisch	16	4,7 %
Dari	14	4,1 %
Farsi	12	3,5 %
Rumänisch	12	3,5 %
Spanisch	12	3,5 %
Russisch	11	3,2 %
Italienisch	11	3,2 %
Englisch	10	2,9 %
Syrisch	9	1,7 %
Arabische Sprachen gesamt (irakisch-arabisch, syrisch-arabisch)	61	17,9 %
Persisch (Farsi, Dari, „Afghanisch“, Herat, Pashtu) gesamt	38	11,1 %

Das Item Aufenthaltsdauer erfasst, wie lange sich die Kinder bereits in Deutschland befinden. Es wird unterschieden in 0-3 Monate, 3 Monate, 3-6 Monate, 6-12 Monate und mehr als 12 Monate. Die Dreimonatsmarke wurde explizit aufgenommen, da nach spätestens drei Monaten die Schulpflicht für neu zugewanderte Kinder im schulpflichtigen Alter greift (Kap. 1.3; BayEUG, Art. 35). Es sind zwar Verschiebungen bei der Auswertung hinsichtlich der Aufenthaltsdauer erkennbar, allerdings ist die Interpretation der Zeitpunkte zwei bis vier schwierig. Es ist nicht klar ersichtlich, ob die Studierenden die Basisdaten tatsächlich bei jedem Zeitpunkt aktualisiert haben. Für die Erfassung der Ausgangslage wird T₀ im Oktober 2016 verwendet (N = 329). 53 Kinder waren zu diesem Zeitpunkt weniger als drei Monate in Deutschland (16,1 %). 35 Kinder seit genau drei Monaten (10,6 %). Der Großteil der Kinder war im Oktober 2016 seit 3-6 (23,1 %) oder seit 6-12 Monaten (28,6 %) in Deutschland. Weitere 8,2 % sind bereits mehr als 12 Monate in Deutschland. Bei 44 Kindern (13,4 %) war die Aufenthaltsdauer der Schule nicht bekannt. Die Angaben für 0-3, 3 und 3-6 Monate nehmen über die Beobachtungszeitpunkte ab; 6-12 und mehr als 12 Monate verzeichnen einen deutlichen Anstieg. Da sich die Daten auf

Kinder in Ü1- und Ü3-Klassen beziehen, sind die Beobachtungen erwartungsgemäß. Überraschend ist allerdings der hohe Anteil an Kindern (26,7 %), der unter drei Monaten in Deutschland ist. Für den Sprach- und Schriftspracherwerb bedeutet dies, dass etwas mehr als ein Viertel der Kinder noch über kaum mündliche Sprachkenntnisse im Deutschen verfügen kann. Setzt man die Aufenthaltsdauer in Bezug zum Alter der Kinder, entspricht das Alter der Kinder im Oktober 2016 meist dem Alter bei Erwerbsbeginn. Das bedeutet, dass bei der Stichprobe davon auszugehen ist, dass es sich bei den meisten Kindern um einen späten kindlichen Zweitspracherwerb (Kind bei Erwerbseintritt älter als sechs Jahre) handelt (Chilla 2008; Müller et al. 2018).

Hinsichtlich der Schulerfahrung zeigt sich, dass zu T_0 ($N = 309$) zwei Kinder über mehr als vier Schuljahre an Schulerfahrung verfügten (0,6 %), 58 Kinder 3-4 Schuljahre an Schulerfahrung hatten (18,8 %), der Großteil mit 125 Nennungen 1-2 Schuljahre an Schulerfahrung mitbrachte (40,5 %) und 45 Kinder unter einem Schuljahr Schulerfahrung hatte (14,6 %). Einschränkend ist anzumerken, dass die Studierenden erst zum zweiten Erhebungszeitpunkt „Nein“ ankreuzen konnten. Es ist anzunehmen, dass einige der 79 Nennungen (25,6 %) zu „der Schule nicht bekannt“ in diesen Bereich gehört hätten. Für den Großteil der Kinder kann also angenommen werden, dass sie zwar Sprach- und Schriftsprachanfänger:innen im Deutschen sind, allerdings bereits Erfahrungen mit Schule und Unterricht gemacht haben und sich gegebenenfalls auch schon Kompetenzen im Lesen und Schreiben in einer anderen Sprache angeeignet haben. Betrachtet man die Auswertungen hinsichtlich des Orts der Schulerfahrung ($N = 334$ zu T_0) entfallen die meisten Nennungen (164) auf das Herkunftsland. 119 Nennungen betreffen Schulerfahrungen in Deutschland; ein Drittland als Ort der Schulerfahrung wird lediglich neunmal gewählt. Die Bandbreite an schulischen Vorerfahrungen ist somit enorm. Es ist wichtig, die Erfahrungen der Kinder im Sprach- und Schriftspracherwerb zu berücksichtigen. Auch muss bei der Gestaltung von Schule und Unterricht berücksichtigt werden, dass viele Kinder bereits ein Konzept von Schule mitbringen. Dieses kann kulturell unterschiedlich sein.

Zur familiären Situation der neu zugewanderten Kinder kann konstatiert werden, dass viele der Kinder Geschwister haben (64,1 %; $N_{T0} = 329$). In diesem Bereich gibt es viele fehlende Werte, sodass davon auszugehen ist, dass die Zahl der Kinder mit Geschwisterkindern noch höher liegt. Die Angaben zur Anzahl der Geschwisterkinder erstreckt sich von einem bis zu acht Geschwistern, wobei die meisten Nennungen bei einem (31,8 %) oder zwei Geschwistern (16,9 %) liegen ($N_{T0} = 314$). Die meisten Kinder leben mit beiden Elternteilen (62,7 %; $N_{T0} = 338$) oder zumindest mit einem Elternteil zusammen (16,3 %). Details zur familiären Situation sind insbesondere am Anfang des Schuljahres oftmals nicht bekannt (19,2 %). Unter dem Punkt „Sonstiges“ finden sich leider nur sehr wenige Anmerkungen. Studierende haben hier vermerkt, wenn Väter noch im Herkunftsland oder verstorben sind, oder die Kinder mit anderen Familienmitgliedern zusammenleben. Gemäß den Angaben zur Aufenthaltsdauer in Deutschland kann festgehalten werden, dass nach Beobachtungen der Lernpaten nur wenige Kinder in Erstaufnahmeeinrichtungen untergebracht sind und sich der Anteil auch im Laufe der Zeitpunkte nochmals verringert (T_0 8,2 % ($N = 319$), T_1 6,2 % ($N = 325$), T_2 3,9 % ($N = 335$), T_3 2,7 % ($N = 334$)). Rund ein Drittel der Kinder lebt den Erhebungen der Studierenden nach in Gemeinschaftsunterbringungen (T_0 26,3 % ($N = 319$), T_1 24,6 % ($N = 325$), T_2 28,1 % ($N = 335$), T_3 26,9 % ($N = 334$)). Die Hälfte der Kinder wohnt nach Angaben der Lernpaten in einer eigenen Wohnung (T_0 46,1 % ($N = 319$), T_1 48,9 % ($N = 325$), T_2 49,6 % ($N = 335$), T_3 50,9 % ($N = 334$)). Doch oftmals ist der Schule die Wohnsituation auch nicht bekannt (rund 15 % zu den ersten beiden Zeitpunkten, rund 13 % zu den letzten beiden Zeitpunkten). Unter „Sonstiges“ (5-7 %) geben die Lernpaten an, dass die Kinder in Heimen, Wohnheimen, Flüchtlingsheimen, bei Verwandten oder Freunden, in Pensionen, Familienpensionen oder Hotels, der Bayernkaserne,

in Räumlichkeiten der Kirche oder auf Campingplätzen leben würden. Auch die Form des „Betreuten Wohnens“ wird genannt. Die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften geht oft mit prekären Bedingungen für Kinder einher: enge Räume, fremde Personen, fehlende Privatsphäre. Berthold (2014) weist in diesem Zusammenhang auch auf die Scham und Angst von geflüchteten Kindern hin, Schulfreunde einzuladen. Scheint dies im Gesamtkontext der Flüchtlingsdiskussion als Marginalie, so hat dies für das einzelne Kind doch enorme Auswirkungen: „Durch diese Form der Unterkunft findet nicht nur ein symbolischer, sondern auch ein faktischer Ausschluss aus der Gemeinschaft der anderen Kinder statt. Die Wohnform wirkt stigmatisierend auf die Flüchtlingskinder“ (Berthold 2014, S. 39–40).

Es zeigt sich, dass die Gruppe der neu zugewanderten Kinder in sich heterogen ist (Massumi 2015; Heine & Harboe 2015). Die Kinder kommen mit individuellen biografischen und schulischen Erfahrungen „im Gepäck“ nach Deutschland. Ein Einflussfaktor, der hier nicht erfasst wird, stellt das soziale und kulturelle Kapital dar. „Zugewanderte leben sehr viel häufiger als Autochthone unter prekären materiellen Bedingungen. Hinzu kommt, dass es unter Migrationsbedingungen schlechter zu gelingen scheint, kulturelles Kapital zwischen den Generationen weiterzugeben“ (Gogolin et al. 2003, S. 18). Die Ausgangslage der Kinder ist äußerst vielschichtig und bedarf besonderem pädagogischen Augenmerk, um die Potentiale zu erkennen und Einflussfaktoren auf den Sprach- und Schriftspracherwerb richtig einschätzen zu können.

7.1.2 Ausgangslage in sprachlichen Qualifikationsbereichen

Über die Beobachtungen der Studierenden können wichtige Einblicke in die phonischen, semantischen und in Teilen auch morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten der neu zugewanderten Kinder gegeben werden. Hinsichtlich der Ausgangslage werden die Daten aller Kinder berücksichtigt. Bei der Interpretation der Daten muss beachtet werden, dass die Kinder in unterschiedlichen Settings beschult werden (Ü1, Ü3, DFKL, RK), unterschiedlich alt sind und eine unterschiedliche Kontaktdauer zum Deutschen aufweisen.

Zu Beginn des Spracherwerbs verwenden Kinder oft Gesten, verständigen sich nonverbal oder verwenden deiktische Ausdrücke (Jeuk 2015; Müller et al. 2018). Für die Kinder ($N = 363$) in den LUKI-Klassen kann bereits zum ersten Beobachtungszeitpunkt beobachtet werden, dass sie sich überwiegend weniger oder nicht (mehr) nonverbal verständigen (50,5 %) (Tab. 21). Es gelingt dem überwiegenden Teil der Kinder (56,4 %; $N = 379$) bereits eine (überwiegend) korrekte Artikulation auf produktiv phonetischer Ebene. Die rezeptiven semantischen Fähigkeiten auf Wortebene sind den produktiven voraus. 78 % der Schüler:innen ($N = 382$ bzw. 379) verstehen (überwiegend) die deutschen Wörter, während 54,1 % bereits viele deutsche Wörter (überwiegend) korrekt und sachgemäß produzieren. Die Ergebnisse zu den rezeptiven semantischen Fähigkeiten auf Satzebene, die ebenfalls morphologisch-syntaktisches Wissen implizieren, zeigen, dass der Großteil der Kinder (88,2 %; $N = 383$) bereits einfache Sätze und Anweisungen versteht. Komplexere Sätze können von 32,3 % noch überwiegend verstanden werden ($N = 356$) (Tab. 22). Einem beachtlichen Anteil von 75,2 % ($N = 378$) gelingt auch bereits die Produktion einfacher Sätze. Das korrekte Bilden komplexer Satzkonstruktionen, insbesondere Nebensatzkonstruktionen, erfordert bereits hohe Kompetenzen in morphologisch-syntaktischen Bereichen, wie beispielsweise die Verb-letzt-Stellung (Grießhaber 2005). Nach Beobachtungen der Studierenden gelingt es 12,2 % der Kinder ($N = 335$), komplexe Sätze überwiegend korrekt zu bilden. Ein kleiner Anteil von 1,4 % scheint durchwegs korrekte komplexe Sätze bilden zu können. Für über die Hälfte der Kinder (56,2 %) kann festgehalten werden, dass zu Beginn des Schuljahres 16/17 noch keine Produktion komplexerer Satzkonstruktionen erfolgt. Hinsichtlich der bildungssprachlichen Anforderungen

von Schule konnten die Studierenden beobachten, dass knapp 90 % ($N = 380$) einfachen schulischen Anweisungen, Aufträge und Beschreibungen folgen können. Komplexere Anweisungen und Aufträge werden von 33,1 % zumindest noch (überwiegend) verstanden ($N = 350$). 34,8 % der Schüler:innen ($N = 247$) verwenden zudem bereits Fachbegriffe überwiegend korrekt und sachgemäß.

Eine wichtige Strategie für neu zugewanderte Kinder kann die Verständigung über die Herkunftssprache sein, wenn sprachliche Strukturen im Deutschen (noch) nicht zur Verfügung stehen (vgl. Interlanguage-Hypothese, Selinker 1972; Code-Switching, Code-Mixing; Jeuk 2015; Tracy 1996). Die Studierenden konnten bei knapp über der Hälfte der Kinder (50,2 %; $N = 351$) beobachten, dass sie sich mit anderen Kindern in ihrer Herkunftssprache verständigen. Allerdings scheint dies nur für die Hälfte (25,2 %; $N = 366$) die überwiegende Strategie zur Verständigung zu sein. Interessant wäre, wie im Unterrichtsallday mit der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen umgegangen wird.

Die neu zugewanderten Kinder scheinen sich größtenteils im schulischen Umfeld bereits verständigen und ausdrücken zu können. Dabei gelingt es ihnen vor allem auf basalen Ebenen, semantische und morphologisch-syntaktische Fähigkeiten umzusetzen. Komplexere sprachliche Strukturen scheinen für viele sowohl auf rezeptiver als auch produktiver Ebene noch zu anspruchsvoll. Betrachtet man die unteren Bereiche der Auswertungen (Item-Aussagen treffen weniger oder nicht zu) so kann festgehalten werden, dass es für alle sprachlichen Anforderungsbereiche – auch einfache Fähigkeiten – Kinder gibt, denen eine Rezeption und Produktion noch nicht möglich ist. Die teilweise größeren Standardabweichungen zeigen die Bereiche auf, in denen die Heterogenität der Kinder besonders groß ist (Produktion von Wörtern, Rezeption und Produktion von Sätzen). Die Beachtung der individuellen Ausgangslage ist für die Umsetzung von Förderung und die Gestaltung von Unterricht, die alle Kinder auf ihrem jeweiligen sprachlichen Niveau berücksichtigt, entscheidend. Der Ausbau semantischer und morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten muss bei der Planung von jeglichem Unterricht für neu zugewanderte Kinder mitgedacht und berücksichtigt werden. Nur so können die Kinder dem unterrichtlichen Geschehen folgen, Sprachlernen kann mit Fachlernen verbunden werden und die Kompetenzen der Kinder können Stück für Stück erweitert werden.

Tabelle 21:

Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T₀ im Bereich Sprache (Item 1-6)T₀ Bereich Sprache Item 1-6

		Das Kind verständigt sich im deutschen Umfeld nonverbal.		Das Kind artikuliert korrekt.		Das Kind versteht viele Deutsche Wörter korrekt/sachgemäß.		Das Kind verwendet viele deutsche Wörter korrekt/sachgemäß.		Das Kind verwendet Fachbegriffe korrekt/sachgemäß.		Das Kind versteht einfache Sätze und Anweisungen.	
N	Gültig	363		379		382		379		247		383	
	Fehlend	182		166		163		166		298		162	
Mittelwert		2,44		2,39		2,04		2,37		2,64		1,62	
Median		3,00		2,00		2,00		2,00		2,00		1,00	
Standardabweichung		1,016		,773		,822		,906		,564		,724	
Minimum		1		1		1		1		1		1	
Maximum		4		4		4		4		4		4	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = trifft zu		83	22,9	43	11,3	103	27,0	73	19,3	33	13,4	195	50,9
2 = trifft überwiegend zu		97	26,7	171	45,1	181	47,4	132	34,8	104	42,1	143	37,3
3 = trifft weniger zu		124	34,2	140	36,9	79	20,7	136	35,9	65	26,3	40	10,4
4 = trifft nicht zu		59	16,3	25	6,6	19	5,0	38	10,0	45	18,2	5	1,3

Tabelle 22:

Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T₀ im Bereich Sprache (Item 7-13)T₀ Bereich Sprache Item 7-13

		Das Kind bildet einfache Sätze.		Das Kind versteht komplexere Sätze.		Das Kind bildet komplexere Satzkonstruktionen korrekt.		Das Kind versteht einfache schulische Anweisungen, Aufträge, Beschreibungen.		Das Kind versteht komplexere schulische Anweisungen.		Das Kind verständigt sich mit anderen Kindern in seiner Herkunftssprache.		Das Kind benutzt überwiegend Herkunftssprache zur Verständigung.	
N	Gültig	378		356		345		380		350		351		366	
	Fehlend	167		189		200		165		195		194		179	
Mittelwert		1,93		2,83		3,41		1,62		2,83		2,46		3,12	
Median		2,00		3,00		4,00		1,00		3,00		2,00		3,00	
Standardabweichung		,947		,932		,758		,737		,968		1,155		,996	
Minimum		1		1		1		1		1		1		1	
Maximum		4		4		4		4		4		4		4	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = trifft zu		153	40,5	25	7,0	5	1,4	196	51,6	41	11,7	101	28,8	35	9,6
2 = trifft überwiegend zu		134	34,7	115	32,3	42	12,2	142	37,4	75	21,4	75	21,4	57	15,6
3 = trifft weniger zu		63	16,7	112	31,5	104	30,1	34	8,9	136	38,9	86	24,5	104	28,4
4 = trifft nicht zu		31	8,2	104	29,2	194	56,2	8	2,1	98	28,0	89	25,4	170	46,4

7.1.3 Ausgangslage in schriftsprachlichen Bereichen

Parallel zum Spracherwerb befinden sich die neu zugewanderten Kinder bereits im Schriftspracherwerb. Knapp 60 % der Kinder haben bereits Schulerfahrung in Deutschland oder einem anderen Land gesammelt (Kap. 7.1.1). Zentral für den Erwerb der Schriftsprache in der Zweitsprache ist also auch, ob die Kinder bereits in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind. So können sich schriftsprachliche Erfahrungen in der Erstsprache positiv auf den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache auswirken (Cummins 1979; Jeuk 2015). Für 304 Kinder zeigen die Auswertungen, dass knapp 90 % nur im lateinischen Schriftsystem schreiben. Leider ist aus den Erhebungen nicht abzulesen, wie viel Prozent davon bereits auf Alphabetisierungen im Herkunftsland mit lateinischem Schriftsystem zurückzuführen sind.⁴² Die Studierenden konnten beobachten, dass zehn Kinder nur in einem anderen, 24 Kinder in mehreren Schriftsystemen schreiben. Als andere Schriftsysteme werden arabisch, kyrillisch und griechisch benannt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass mindestens 10 % der Kinder bereits in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert sind. Inwiefern dies den Schriftspracherwerb im Deutschen beeinflusst, müssten Einzelfallanalysen zeigen.

Dass die Schriftsprache den meisten Kindern geläufig ist, zeigen auch die Beobachtungen der Studierenden in den verschiedenen schriftsprachlichen Bereichen (Tab. 23 und 24). Die meisten Kinder setzen Stift und Papier (überwiegend) zielgerichtet ein (96,6 %; $N = 383$) und zeigen (überwiegend) Verständnis für die Kommunikationsfunktion von Schrift (88,8 %; $N = 346$). Auf Ebene der phonologischen Bewusstheit zeigt sich, dass es der Hälfte der Kinder bereits gelingt, einem knappen Drittel der Kinder überwiegend gelingt, sich der lautlichen Struktur von Wörtern zuzuwenden ($N = 348$). 21,5 % der Kinder gelingt die Einsicht in die Lautstruktur noch nicht. In Bezug zur Entwicklungsmatrix müssen hier die literalen Fähigkeiten auf Ebene I (Ehlich 2007) für die Förderung in den Blick genommen werden. Insbesondere die Schulung der phonologischen Bewusstheit ist für diese Gruppe zentral. Das Erlesen einzelner Buchstaben und Silben gelingt bereits vielen Kindern (überwiegend) (90,5 %; $N = 371$ bzw. 79,2 %; $N = 365$). Auch das Erlesen von Wörtern gelingt 46,9 % ($N = 360$) und 23,1 % überwiegend. Da sich ein Großteil der Kinder in Ü1-Klassen ($N = 242$) befindet, ist der hohe Anteil an Kindern, die bereits Silben und Wörter erlesen können, erstaunlich. Für komplexere literale Fähigkeiten auf Ebene der Lesekompetenz, wie das Leseverständnis, zeigen die Beobachtungen, dass die Rezeptionsfähigkeit von Sätzen beim Lesen sehr heterogen ist. Auf jede Beobachtungskategorie, von nicht zutreffend bis zutreffend, entfallen hier ca. 25 % ($N = 364$). Das Rezipieren ganzer Texte ist erwartungsgemäß zu Beginn des Schuljahres 16/17 für die meisten Kinder (überwiegend) noch nicht möglich (73 %; $N = 292$). Detaillierte Analysen müssten zeigen, ob die Kontaktdauer zum Deutschen und/oder der Besuch der Ü3 die höheren Kompetenzen von ca. 20 % der Kinder bedingen.

Auf produktiver literaler Ebene gelingt es nahezu allen Kindern einzelne Buchstaben zu verschriften (95,5 %; $N = 378$). 63,5 % der Kinder ($N = 328$) verschriften den Beobachtungen der Studierenden zufolge bereits (überwiegend) lautgetreu, haben also bereits eine alphabetische Zugriffsweise auf Schrift entwickelt. Bei knapp 30 % ($N = 320$) konnten die Studierenden sogar eine überwiegend orthographische Zugriffsweise auf Schrift beobachten; bei 7,5 % scheint die orthographisch korrekte Verschriftung bereits sogar überwiegend zu erfolgen. Bei einem ähnlich großen Anteil (7,4 %; $N = 360$) konnte das Schreiben von Texten unterschiedlicher Funktion beobachtet werden. Analog zu den Fähigkeiten hinsichtlich der

⁴² Das Item zu Schriftsystem und Alphabetisierung wurde im Januar 2017 zwar angepasst, die meisten Studierenden verwendeten allerdings weiterhin die alte Version, weshalb keine genaue Aussage möglich ist, wie viele Kinder bereits in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert waren.

Lesekompetenz wären die Umstände und Einflussfaktoren hinsichtlich der Schreibkompetenz dieser Gruppe an Kinder spannend für detailliertere Analysen.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass die Förderung hinsichtlich literaler Fähigkeiten auf Ebene I (Ehlich 2007) für rund 20 % der Kinder angezeigt scheint. Dass viele bereits die Fähigkeit zur Einsicht in die Laut-Buchstaben-Zuordnung besitzen, zeigt sich auch darin, dass fast alle Kinder einzelne Buchstaben erlesen können. Das Erlesen von Silben und Wörtern schaffen schon viele Kinder, für rund 20 bzw. 30 % stellt das Lesen auf Silben und Wortebene nach der Sicherung der Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK) den nächsten Förderschritt dar. Die Beobachtungen hinsichtlich der Zugriffsweisen auf Schrift deuten bei den meisten neu zugewanderten Kindern auf eine Dominanz der alphabetischen Strategie in diesem Stadium des Schriftspracherwerbs hin. Dies entspricht dem frühen Schriftspracherwerb monolingualer Kinder. Diese Ergebnisse weisen in die Richtung, dass Modelle des Schriftspracherwerbs grundsätzlich für neu zugewanderte Kinder Gültigkeit besitzen, insofern die Besonderheiten und Einflussfaktoren mitgedacht werden. Das Beobachtungsinventar zum Festhalten der Beobachtungen in verschiedenen sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen sowie die anschließende Einordnung in das erweiterte Modell schriftsprachlichen Lernens für neu zugewanderte Kinder scheinen geeignet, um die Stufe der proximalen Entwicklung zu erkennen und die Verortung innerhalb des komplexen Sprach- und Schriftspracherwerbsprozess vorzunehmen.

Durch die Begleitforschung zum Projekt LUK! kann der Forderung, die Lebenslage neu zugewanderter Kinder annähernd abzubilden (Lüders 2016), nachgekommen werden. Es konnte gezeigt werden, dass ein solides Wissen um die Besonderheiten der neu zugewanderten Kinder notwendig ist, um Bildungsprozesse daran ausrichten zu können. Wichtig ist, die neu zugewanderten Kinder nicht als eine einheitliche Gruppe zu begreifen, sondern im Blick zu haben, dass der Begriff lediglich ein theoretisches Konstrukt darstellt. Einschränkend zu den Ergebnissen ist anzumerken, dass diese auf den Beobachtungen der Studierenden beruhen und nicht frei von Beobachtungsfehlern sind. Die Tendenz zur Mitte, Milde- oder Strengfehlern, Reihungseffekte, Halo-Effekt, logische Fehler oder Referenzfehler sind nur einige Aspekte, die die Beobachtung verzerren können (Titz et al. 2018, S. 96; Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 190f.). Auch kann eine Über- oder Unterschätzung aus zu geringem Professionswissen resultieren (Titz et al. 2018, S. 97). Ricart Brede (2014, S. 144) weist darauf hin, dass Lerner:innen häufig Vermeidungsstrategien zeigen, wenn sie gewisse sprachliche Strukturen noch nicht (sicher) beherrschen. Deshalb ist das Elizitieren bestimmter sprachlicher Strukturen durch den Einsatz gezielter Aufgaben notwendig. Die Beobachtung von Kindern stellt ein komplexes Feld dar (de Boer & Reh 2012), das durch den Aspekt der Mehrsprachigkeit nochmals vielschichtiger wird und somit in der Lehrer:innenausbildung spezifisch berücksichtigt werden muss (Studie B). Das konzipierte Beobachtungsverfahren gibt den Studierenden, die sich auch hinsichtlich ihrer Beobachtungskompetenzen noch in der Ausbildung befinden, ein strukturiertes Verfahren an die Hand und ermöglicht die Ableitung passender Fördermaßnahmen. Allerdings müssen neben dem ersten Überblick in sprachliche Qualifikationsbereiche einige sprachliche und schriftsprachliche Fähigkeiten mit Blick auf die Spezifika von DaZ-Lernenden genauer betrachtet werden (z.B. Kasuserwerb, Verbstellung etc.). Dies kann durch den Einsatz zusätzlicher qualitativer Analysen von Sprachproduktionen geschehen und/oder durch zusätzliche schriftliche Verfahren.

Tabelle 23:

Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T₀ im Bereich Schriftsprache (Item 1-6)T₀ Bereich Schriftsprache Item 1-6

		Das Kind setzt Stift und Papier zielgerichtet ein.		Das Kind zeigt Verständnis für die Kommunikationsfunktion von Schrift.		Das Kind wendet sich der lautlichen Struktur von Wörtern zu.		Das Kind erliest einzelne Buchstaben.		Das Kind erliest Silben.		Das Kind erliest Wörter.	
N	Gültig	383		346		348		371		365		360	
	Fehlend	162		199		197		174		180		185	
Mittelwert		1,25		1,48		1,78		1,39		1,75		1,98	
Median		1,00		1,00		2,00		1,00		1,00		2,00	
Standardabweichung		,506		,723		,931		,702		,991		1,098	
Minimum		1		1		1		1		1		1	
Maximum		3		4		4		4		4		4	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = trifft zu		300	78,3	223	64,5	173	49,7	268	72,2	203	55,6	169	46,9
2 = trifft überwiegend zu		70	18,3	84	24,3	100	28,7	68	18,3	86	23,6	83	23,1
3 = trifft weniger zu		13	3,4	35	10,1	52	14,9	29	7,8	42	11,5	56	15,6
4 = trifft nicht zu		0	0	4	1,2	23	6,6	6	1,6	34	9,3	52	14,4

Tabelle 24:

Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T₀ im Bereich Schriftsprache (Item 7-12)T₀ Bereich Schriftsprache Item 7-12

		Das Kind versteht Sätze.		Das Kind versteht Texte.		Das Kind schreibt einzelne Buchstaben.		Das Kind verschriftet Wörter lautgetreu.		Das Kind verschriftet Wörter orthographisch korrekt.		Das Kind verfasst Texte mit unterschiedlichen Funktionen.	
N	Gültig	364		292		378		328		320		204	
	Fehlend	181		253		167		217		225		341	
Mittelwert		2,43		3,10		1,25		2,23		2,86		3,73	
Median		2,00		3,00		1,00		2,00		3,00		4,00	
Standardabweichung		1,135		1,003		,539		1,016		,937		,621	
Minimum		1		1		1		1		1		1	
Maximum		4		4		4		4		4		4	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = trifft zu		102	28,0	27	9,2	300	79,4	93	28,4	24	7,5	2	1,0
2 = trifft überwiegend zu		89	24,5	52	17,8	61	16,1	115	35,1	93	29,1	13	6,4
3 = trifft weniger zu		86	23,6	77	26,4	16	4,2	73	22,3	106	33,1	23	11,3
4 = trifft nicht zu		87	23,9	136	46,6	1	0,3	47	14,3	97	30,3	166	81,4

7.2 Lernentwicklung der Kinder

Es soll die Lernentwicklung von neu zugewanderten Kindern in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen systematisch erfasst werden (Massumi et al. 2015; Karakayali et al. 2016), um Implikationen für den Übergang in die Regelklasse (Ahrenholz & Maak 2013) und die weitere Gestaltung von Unterricht für neu zugewanderte Kindern abzuleiten. Wie entwickeln sich die Kinder in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen im Laufe eines Schuljahres?

Die Lernentwicklung der Kinder wird vorerst anhand der Auswertungen des Beobachtungsinventars deskriptiv aufgezeigt.⁴³ Zur Validierung werden die Ergebnisse von LUK! - Das kann ich schon auf Deutsch überblicksartig für die jeweiligen Zeitpunkte dargestellt.

7.2.1 Lernentwicklung in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen (LUK! Beobachtungsinventar)

Die Beobachtungen zur nonverbalen Verständigung zeigen, dass die nonverbale Verständigung in den ersten beiden Beobachtungszeiträumen für die Kinder noch ein überwiegend genutztes Kommunikationsmittel ist ($MW_{T0+T1} = 2,44$; $N = 363$ bzw. 345), wohingegen im letzten Beobachtungszeitraum die Mehrheit der Kinder weniger oder keine nonverbale Verständigung zeigt ($24,5\%$ bzw. $37,7\%$, $N = 355$; $MW_{T3} = 2,76$). Dies deutet darauf hin, dass die Kinder sich im Nutzen der deutschen sprachlichen Strukturen immer sicherer werden, sodass sie nicht mehr in dem Maße auf Gestik und deiktische Ausdrücke angewiesen sind.

Die korrekte Artikulation auf produktiv phonetischer Ebene wird über die Zeitpunkte hinweg positiver eingeschätzt ($MW_{T0} = 2,39$; $N = 379$; $MW_{T3} = 1,97$; $N = 376$). Allerdings empfinden die Lernpaten zu T_3 die Artikulation von $20,5\%$ der Kinder weniger und von $4,5\%$ der Kinder als nicht korrekt ($N = 376$). Inwiefern dabei Probleme auf Ebene der Artikulation zu Problemen bei der Zuordnung von Phonemen zu Graphemen führen, muss für diesen Teil der Kinder weiter diagnostisch untersucht und gegebenenfalls gefördert werden.

Bereits zu Beginn des Schuljahres konnten Beobachtungen von Lernpaten zufolge knapp 75% der Kinder viele deutsche Wörter korrekt und sachgemäß rezipieren ($MW_{T0} = 2,04$; $N = 382$). Der Anteil steigert sich bis zum Ende des Schuljahres auf knapp 90% ($MW_{T3} = 1,53$; $N = 378$). Auch bei der Produktion auf Wortebene zeugen die Beobachtungen der Studierenden von großen Fortschritten ($MW_{T0} = 2,37$; $N = 379$; $MW_{T3} = 1,85$; $N = 376$). Am Ende des Schuljahres scheint für $76,3\%$ der Kinder eine (überwiegend) korrekte und sachgemäße Verwendung von Wörtern umsetzbar. In diesem Bereich gibt es allerdings auch $23,6\%$ beobachtete Kinder, denen eine korrekte Produktion weniger oder nicht gelingt.

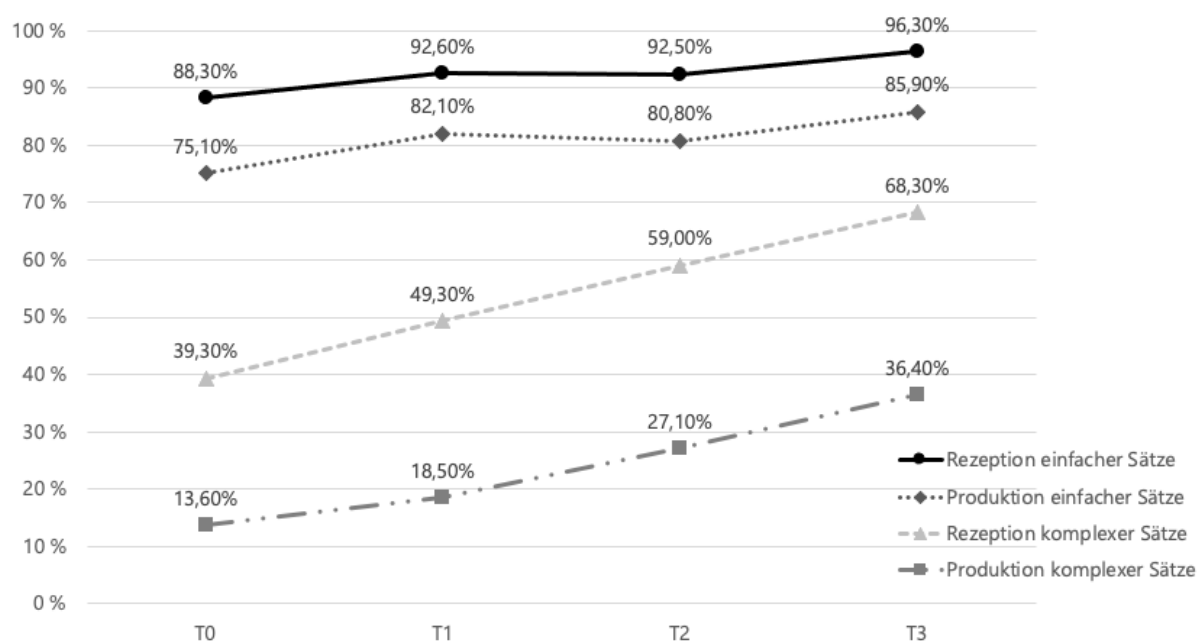
Die Rezeption einfacher Sätze und Anweisungen schien für knapp 90% bereits zum ersten Beobachtungszeitpunkt gut möglich. Die Rezeption komplexer Sätze stellte allerdings rund 60% der Kinder noch vor Herausforderungen. Bis zum Ende des Schuljahres gelingt es nach den Beobachtungen der Studierenden nahezu allen Kindern ($96,3\%$; $N = 379$), einfache Sätze und Anweisungen zu verstehen. Für die Rezeption komplexer Sätze sind große Zuwächse beobachtet worden. Zum letzten Beobachtungszeitpunkt scheint für knapp $68,2\%$ ($N = 372$) ein Verständnis auf komplexer Satzebene möglich. Nichtsdestotrotz beobachten die Studierenden bei rund $31,8\%$ der Kinder, dass ein Verstehen weniger oder nicht möglich ist. Die adaptive Förderung lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten ist für diese

⁴³ Die Häufigkeitstabellen der SPSS-Auswertung finden sich im Anhang.

Kinder wichtig, damit die bildungssprachlichen Anforderungen von Schule sie nicht überfordern. Die Sprachrezeption ist der Sprachproduktion voraus. Dies zeigt sich auch in den Beobachtungen der Studierenden. Einfache Sätze zu bilden, scheint für rund 75 % der neu zugewanderten Kinder bereits möglich. Bis zum Ende des Schuljahres sind es sogar rund 85 %, denen die Produktion einfacher Sätze gelingt. Das Bilden komplexer Satzkonstruktionen (Nebensätze, gekennzeichnet durch Verbletzstellung) stellt hohe Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten der neu zugewanderten Kinder. Zu T₀ schaffen es über 85 % der Kinder erwartungsgemäß noch nicht, diese Qualifikationen zu erfüllen (N = 345). Bis zum Ende des Schuljahres schaffen bereits 28 % eine überwiegend korrekte komplexe Satzkonstruktion; 8,4 % der Kinder ist dies nach Beobachtungen der Studierenden sogar durchweg möglich (N = 368). Nach einem Schuljahr, kann zwar auf produktiver Ebene bei vielen Kindern auch ein Zuwachs in komplexeren sprachlichen Fähigkeiten verzeichnet werden; für rund 65 % der Kinder zeigen die Beobachtungen aber, dass das Bilden komplexerer Satzkonstruktionen weniger oder nicht zutrifft. Dies passt zu den Studien von Müller et al. 2018 und Jeuk 2015, in denen die Produktion von komplexen Sätzen, z.B. Nebensätze mit Verblendstellung, nach ca. 18 Kontaktmonaten beobachtet werden konnte. Jeuk (2015) konnte beobachten, dass neu zugewanderte Kinder im mündlichen Sprachgebrauch innerhalb eines Jahres die deutsche Satzstruktur über ungesteuerten Erwerb mit ausreichend Sprachkontakt erwerben konnten.

Abbildung 21:

Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar im Bereich Sprache; Rezeption und Produktion einfacher und komplexer Sätze (T₀-T₃). Die Grafik berücksichtigt pro Zeitpunkt die kumulierten Prozente für die Merkmalsausprägung „trifft zu“ und „trifft überwiegend zu“.



Diese Beobachtungen lassen sich für komplexere Satzstrukturen durch die vorliegenden Ergebnisse nicht bestätigen. Insgesamt lässt sich aus den Beobachtungen ableiten, dass die Rezeption je nach Komplexität der sprachlichen Handlung der Produktion unterschiedlich weit voraus ist (Abb. 21). So sind es für einfache Satzkonstruktionen rund 11 %, für komplexe Satzkonstruktionen sogar rund 47 %. Neben der zentralen Bedeutung der Förderung semantischer Qualifikationen stellt die Schulung morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten über explizite Vermittlungsstrategien einen wichtigen Punkt dar. Um das Niveau sprachlicher Produktionen dem der rezeptiven Fähigkeiten anzunähern, erscheint es wichtig, Schüler:innen auch „zu Wort“ kommen zu lassen, um sich stets im sprachlichen Handeln ausprobieren zu

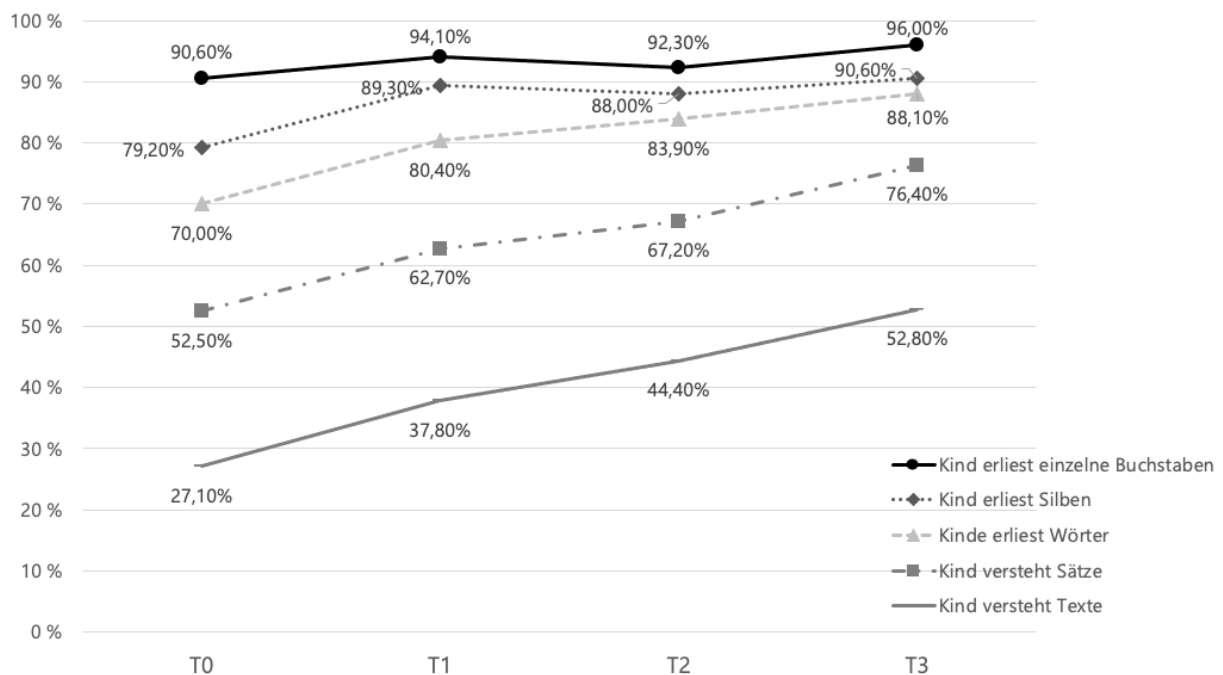
können. So zeigen Studien aus dem Elementarbereich, dass die Förderkräfte oftmals deutlich höhere Sprechanteile als die Kinder aufwiesen (Ricart Brede et al. 2009, zit. n. Geist 2014). Neuere Studien im Primarbereich bestätigen diese Tendenzen (Schulte 2020). Inwiefern sich die Umkehrung des Verhältnisses von Sprechanteilen förderlich auf die produktiven Fähigkeiten auf Satzebene auswirkt, müsste in weiteren Studien geklärt werden.

Im bildungssprachlichen Kontext von Schule ist die Rezeption von Anweisungen, Aufträgen und Beschreibungen auf einfacher, aber vor allem auf komplexer Ebene von Bedeutung. Bereits zu Beginn des Schuljahres beobachteten die Studierenden, dass knapp 90 % einfachen Anweisungen folgen können. Bis zum Ende des Schuljahres können nach Beobachtungen der Studierenden fast alle neu zugewanderten Kinder einfache Aufträge verstehen und einfachen Anweisungen und Beschreibungen folgen (96,3 %; $N = 378$). Für komplexe Anweisungen wird ebenfalls ein Lernzuwachs beobachtet ($MW_{T_0} = 2,83$; $N = 350$; $MW_{T_3} = 2,17$; $N = 374$). Der Großteil der neu zugewanderten Kinder (67,1 %) scheint zum Ende des Schuljahres komplexe Aufträge zu verstehen und entsprechenden Anweisungen (überwiegend) folgen zu können. Für rund ein Drittel der Kinder stellen komplexe schulische Anweisungen hohe Anforderungen an ihre rezeptiven Fähigkeiten. Ihnen ist es weniger oder nicht möglich, komplexe sprachliche Handlungsanweisungen zu rezipieren. Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich der korrekten und sachgemäßen Verwendung von Fachbegriffen als Teil der Bildungssprache. Zu T_0 kann bei 42,1 % der Kinder ($N = 247$) bereits eine überwiegend korrekte, bei 13,4 % eine korrekte und sachgemäße Verwendung fachsprachlicher Begriffe beobachtet werden. In diesem Beobachtungszeitraum wird allerdings häufig „nicht beobachtet“ angekreuzt (133 Nennungen). Bis zum Ende des Schuljahres ist ein kontinuierlicher Anstieg der Prozentwerte zu verzeichnen, wobei zu T_3 bei 31,5 % der Kinder eine überwiegend korrekte und bei 30,6 % der Kinder eine korrekte Verwendung von Fachbegriffen beobachtet wird. Die Zahl der Nennungen für das Feld „nicht beobachtet“ reduziert sich auf 53. Aus den Beobachtungen lässt sich schließen, dass dem Fachlernen mit der Zeit mehr Bedeutung zukommt und es deshalb den Studierenden immer besser möglich ist, bildungssprachliche Bereiche zu erfassen. Die Ergebnisse zeigen allerdings auch, dass es großen Handlungsbedarf im Bereich bildungssprachlicher Kompetenzen gibt. So müssen lexikalische und morphosyntaktische Bereiche gefördert werden, um den Sprachanfänger:innen den Erwerb von durch Abstraktheit und Komplexität gekennzeichnete Fachsprache zu erleichtern.

In Analogie zur Abnahme der nonverbalen Kommunikation, nimmt in den Beobachtungen der Studierenden auch die Verständigung über die Herkunftssprache über das Schuljahr hinweg immer weiter ab. Sind es zu T_0 noch die Hälfte der Kinder ($N = 321$), die ihre Familiensprache zur Verständigung nutzen, so sind es zu T_3 nur noch knapp über 35 % ($N = 350$). Zu Beginn des Schuljahres nutzte ca. ein Viertel der Kinder ($N = 366$) den Beobachtungen zufolge die Herkunftssprache überwiegend zur Verständigung. Bis zum Ende des Schuljahres benutzen noch 16,8 % ($N = 357$) die Herkunftssprache überwiegend, um sich sprachlich ausdrücken zu können. Code-switching und code-mixing stellen zwei wirkungsvolle und produktive Strategien dar, die als „produktiver Steigbügel“ anzusehen sind (Tracy 1996). Für den Rückgang der Verwendung von Herkunftssprache kann es verschiedene Gründe geben. Der wünschenswertere wäre, dass die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen keine großen Rückgriffe mehr auf die Herkunftssprache erfordern. Der weniger wünschenswerte wäre, dass die Kommunikation über die Herkunftssprache unterbunden wird. Aufschluss darüber, können nur Studien bringen, die das unterrichtliche Handeln sowie Gesprächssituationen von Kindern untereinander aufzeichnen. Die wertschätzende Haltung gegenüber der Herkunftssprachen sowie deren Einbezug und Förderung der Mehrsprachigkeit stellen dabei für angehende Lehrer:innen erstrebenswerte Handlungsmaximen dar (Cummins 1979).

Abbildung 22:

Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar im Bereich Schriftsprache; Lesefertigkeiten und Leseverstehen (T₀-T₃). Die Grafik berücksichtigt pro Zeitpunkt die kumulierten Prozente für die Merkmalsausprägung „trifft zu“ und „trifft überwiegend zu“.



Die Beobachtungen im Bereich Schriftsprache zeigten bereits zu T₀, dass über 90 % der Kinder ($N = 371$) einzelne Buchstaben erlesen konnten. Bis zum Ende des Schuljahres beobachten die Studierenden bei 96 % ($N = 378$) ein buchstabenweises Erlesen. Lediglich für 4 % der Kinder scheint das Erlesen einzelner Buchstaben weniger möglich. Ein Anstieg im Erlesen von Wörtern ist ebenfalls von 70 % auf 88,2 % der Kinder zu T₃ zu beobachten ($N = 371$). Allerdings stellt das Dekodieren von Wörtern knapp 12 % am Ende des Schuljahres noch vor Herausforderungen. Für diese Kinder erscheint es wichtig, sowohl einerseits die Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu sichern und zu automatisieren sowie mit größeren sprachlichen Einheiten (Silben, Morphemen) zu arbeiten. Auch die Arbeit am mentalen Lexikon (Wortschatzarbeit, Wortfelder etc.) muss zusätzlich erfolgen, um den „Sprung zum Wort“ auf Bedeutungsebene zu unterstützen. Neben basalen Lesefertigkeiten auf Wortebene, beobachten die Studierenden gute Fortschritte der Kinder im Bereich der Satzebene (vgl. Abb. 22). Zu T₀ gelingt es rund 53 % der Kinder, Sätze zu erlesen und zu verstehen. Der Prozentsatz steigt um über 20 % auf 76,4 % der Kinder, denen das Satzverständnis (überwiegend) möglich ist. Wortfolgen, Semantik und Syntax müssen aufeinander bezogen werden (Steck 2006, zit. n. Niebuhr-Siebert & Baake 2014); eine komplexe Aufgabe, die allerdings für 23,6 % der Kinder auch am Ende des Schuljahres 16/17 noch schwierig ist. Das sinnentnehmende Lesen auf Satzebene stellt die Grundlage für das Dekodieren von Texten und daran anschließende hierarchiehöhere Prozesse der Lesekompetenz (McElvany et al. 2023). Zu Beginn der Förderung beobachten die Studierenden bei knapp 38 % ein (überwiegendes) Verstehen von Texten. Die Zahl der Kinder, denen sinnentnehmendes Lesen auf Textebene gelingt, steigt kontinuierlich an und liegt am Ende des Schuljahres bei 52,8 %. 29,3 % gelingt es überwiegend, Texte zu verstehen. Die neu zugewanderten Kinder teilen sich in diesem Bereich in zwei Hälften: Kinder, deren basale Lesefertigkeiten bereits so gefestigt sind, dass sie Kapazitäten für hierarchiehöhere Prozesse frei haben und Kinder, deren basale Lesefertigkeiten (Synthese, Leseflüssigkeit) noch weiter gefördert werden müssen, um das Verstehen auf Textebene zu ermöglichen. Zusätzlich ist auch in diesem Bereich das Zusammenspiel aus Förderung der

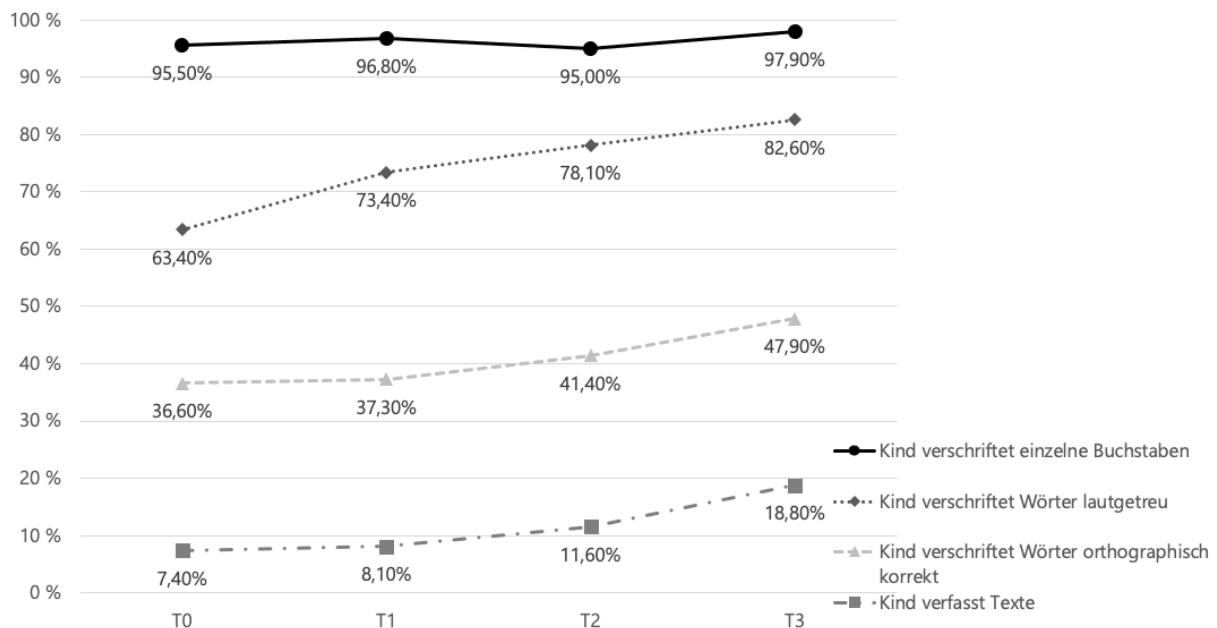
schriftsprachlichen und sprachlichen Fähigkeiten (Semantik, Wortschatzförderung) von großer Bedeutung. Dabei kann der größere Bedeutungszusammenhang beim Erlesen von Texten förderlich für das Satzverständnis sein. Die Auswahl und Adaptivität der Lesetexte kann als Gelingensbedingung für die Förderung gesehen werden. Zusätzlich können Lautleseverfahren für die Förderung basaler Lesefertigkeiten sowie Strategien des Pre-teaching und die Förderung von Lesestrategien zum Einsatz kommen (vgl. Kap. 5.4; Paetsch & Beck 2018).

Korrespondierend zu den Fähigkeiten im Bereich der Graphem-Phonem-Korrespondenz und dem Erlesen einzelner Buchstaben beobachteten die Studierenden zum ersten Beobachtungszeitpunkt bereits bei knapp 80 % der Kinder das Verschriften einzelner Buchstaben; 16,1 % verschriften einzelne Buchstaben überwiegend ($N = 378$) (Abb. 23). Am Ende des Schuljahres gelingt 93,4 % das Verschriften einzelner Buchstaben, 4,5 % schreiben überwiegend einzelne Buchstaben ($N = 380$). Die alphabetische Strategie zum Verschriften von Wörtern ist über das ganze Schuljahr von Bedeutung. Die Studierenden beobachten zu Beginn des Schreiblernprozesses zu T_0 bei 35,1% eine überwiegend lautgetreue Verschriftung; bei 28,4 % eine dominante lautgetreue Verschriftung. Bis zum Ende des Schuljahres nimmt der Anteil an Kindern, die lautgetreu verschriften auf 53,4 % zu; eine überwiegend lautgetreue Verschriftung zeigten 29,2 % ($N = 367$). Die orthographische Strategie gewinnt nach Beobachtungen der Studierenden zufolge über das Schuljahr hinweg ebenfalls an Bedeutung. Zum ersten Beobachtungszeitpunkt zeigten 7,5 % der Kinder orthographisch korrekte Schreibungen; 29,1 % verschrifteten überwiegend orthographisch korrekt ($N = 320$). Für die Merkmalsausprägung „trifft zu“ ergaben sich kaum Veränderungen; die Beobachtungswerte von überwiegend korrekter orthografischer Verschriftung veränderte sich allerdings auf 40,7 % ($N = 361$). Über die Hälfte der Kinder verschriften am Ende des Schuljahres 16/17 weniger oder nicht orthographisch korrekt. Hinsichtlich der Förderung kann beachtet werden, dass Rechtschreibstrategien auch morphologisch-syntaktische und lexikalische Fähigkeiten stützen und positiv beeinflussen können. In die andere Richtung gilt der Einfluss gleichermaßen. So ist es für Zweitsprachlerner:innen zentral auf morphologisch-syntaktischer Ebene um die Besonderheiten der deutschen Wortbildung zu wissen, um entsprechende Prinzipien (z.B. „Stammprinzip“) anwenden zu können. Gleiches gilt für die phonetischen bzw. phonologischen Fähigkeiten (z.B. Unterscheidung der langen und kurzen Vokale).

Im Beobachtungsbereich „Texte verfassen mit unterschiedlichen Funktionen“ fallen die hohen Werte für das Feld „nicht beobachtet“ auf. Diese reduzieren sich zwar im Laufe des Schuljahres von 176 auf 153 nicht beobachtete Nennungen; Die hohen Zahlen deuten allerdings darauf hin, dass sich der überwiegende Teil der Kinder noch im Lernprozess der basalen Schreibfertigkeiten befindet. Dennoch kann über das Schuljahr hinweg eine Entwicklung der Kinder, die bereits (überwiegend) Texte mit unterschiedlicher Funktion verfassen, von 7,4 % zu T_0 ($N = 204$) auf 18,8 % zu T_3 ($N = 225$) beobachtet werden.

Abbildung 23:

Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar im Bereich Schriftsprache; Schreiben und Texte verfassen (T₀-T₃). Die Grafik berücksichtigt pro Zeitpunkt die kumulierten Prozente für die Merkmalsausprägung „trifft zu“ und „trifft überwiegend zu“.



Die Entwicklungen im Bereich Schreiben und Schreibkompetenz lassen erkennen, dass der Schriftspracherwerb der meisten Kinder von der alphabetischen und beginnenden orthographischen Strategie gekennzeichnet ist. Diese allgemeine Aussage kann über die Beobachtungen der Studierenden getroffen werden. Genauere Aussagen zur Ausgangslage und Entwicklung der Kinder im Bereich des Schreibens können aber nur über die Analyse von Schreibungen der Kinder erfolgen. Insbesondere für die Kinder, die bereits ganze Texte schreiben, erlauben differenzierte Profilanalysen einen genaueren Einblick in den sprachlichen und schriftsprachlichen Lernprozess.

Für die Bereiche Sprache und Schriftsprache lässt sich insgesamt ein positiver Entwicklungstrend in den Beobachtungen der Studierenden erkennen. Dieser fällt je nach Ausgangslage und Komplexität der sprachlichen oder schriftsprachlichen Qualifikation unterschiedlich groß aus. Es wurden meist die Werte für die Zeitpunkte T₀ und T₃⁴⁴ berichtet, da sich der Anfangs- und der Endwert in den meisten Items am deutlichsten unterscheiden. Dazwischen sind meist leichte Anstiege erkennbar, wobei zwischen T₁ und T₂ oftmals auch keine allzu großen Unterschiede, stagnierende Entwicklungen oder sogar eine marginale Verschlechterung der Werte zu beobachten sind. Gründe dafür kann die zeitliche Nähe der beiden Beobachtungszeiträume sein sowie ein möglicher Lernpatenwechsel zum Halbjahr. Die positiven Entwicklungstrends dürfen dennoch nicht über die vorhandene Heterogenität und die Anteile leistungsschwächerer Kinder hinwegtäuschen. Es deutet sich bereits in den Beobachtungen der Studierenden an, dass über ein Schuljahr zwar enorme Fortschritte im sprachlichen und schriftsprachlichen Lernen gemacht werden, das Fähigkeitsniveau vieler Kinder für eine gelingende und erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht, der nach wie vor am monolingualen Habitus (Gogolin 2008) ausgerichtet ist, wohl aber nicht ausreichen kann. Mithilfe des vorliegenden Datensatzes können weitere Analysen, sowohl für leistungsstärkere als auch für leistungsschwächere Kinder, ermöglicht werden, um zentrale Merkmale des

⁴⁴ Weiterführende Analysen mit dem Friedman-Test konnten für fast alle Items mit der Stichprobe der Kinder der Ü1-Klassen, die das ganze Jahr am Projekt beteiligt waren (N=116), einen signifikanten Unterschied in den zentralen Tendenzen der Zeitpunkte (insbesondere T₀ und T₃) zeigen.

Lernprozesses für die unterschiedlichen Gruppen aufzuzeigen: Welche Einflussfaktoren (Alter, Kontaktdauer, Schulerfahrung, Alphabetisierung) wirken sich auf die Entwicklung aus?

7.2.2 Lernentwicklung in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen (LUK!KIS)

Auf die Problematiken rund um die Beobachtungen durch die Studierenden wurde bereits hingewiesen. Die beobachteten Entwicklungsverläufe sollen durch die Ergebnisse des Verfahrens LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch validiert werden. Für den ersten Erhebungszeitpunkt liegen die Testergebnisse von 356 Kindern vor. Die Stichprobengröße für die einzelnen Teilbereiche und Aufgaben variiert aufgrund der flexiblen Anzahl an zu bearbeitenden Aufgaben und sinkt mit steigender Komplexität der Aufgaben. Die folgenden Ergebnisse (Tab. 25) beziehen sich auf die bearbeiteten Teilbereiche. Nicht ausgefüllte Teilbereiche werden nicht berücksichtigt.

Es zeigt sich, dass Teilbereich I von allen Kindern in unterschiedlichem Umfang bearbeitet werden konnte und bereits hohe Werte erzielt werden konnten ($MW = 12,63$; $SD = 3,59$; $N = 356$). Für die Aufgaben zum *Wortverstehen* ($MW = 4,47$; $SD = 1,22$; $N = 340$), *Buchstaben erkennen* ($MW = 4,47$; $SD = ,93$; $N = 340$) und *Buchstaben schreiben* ($MW = 4,30$; $SD = 1,10$, $N = 338$) konnten gute Ergebnisse erzielt werden. Für Teilbereich II liegen noch Ergebnisse von 291 Kindern vor. 275 Kinder lösten alle drei Aufgaben, neun Kinder lösten zwei, zwei Kinder eine Aufgabe aus Teilbereich II. In den Aufgaben *Einfache Wörter lesen* ($MW = 6,74$; $SD = 2,24$) sowie *Hörverstehen: Sätze* ($MW = 3,63$; $SD = 0,89$) gelingt vielen Kindern eine fast korrekte Bearbeitung. Beim *Schreiben einfacher Wörter* ($MW = 2,90$; $SD = 1,68$) zeigt der Mittelwert eine größere Abweichung von der zu erreichenden Punktzahl. Insgesamt ist die Streuung in Teilbereich II groß ($MW = 13,03$; $SD = 4,07$). In Teilbereich III wurden die Aufgaben 7 *Komplexe Wörter lesen* und 8 *Komplexe Wörter schreiben* von 233 bzw. 227 Kindern bearbeitet, die Aufgabe 9 *Einfache Texte lesen und verstehen* lösten allerdings nur 140 Kinder. Es fällt auf, dass die Kinder im Bereich Lesen besser abschneiden ($MW = 6,77$; $SD = 2,21$) als im Bereich Schreiben ($MW = 1,26$; $SD = 1,33$). Allerdings werden über die Rohpunkte lediglich vollständig korrekte Verschriftungen bepunktet (Abweichungen in Groß- und Kleinschreibung werden mit halbem Punkt bewertet). Analog zum Erlesen einzelner Wörter schneiden die Kinder, denen bereits eine Bearbeitung möglich war, im Bereich Textverständnis gut ab ($MW = 3,10$; $SD = 1,31$). Allerdings zeigt sich in Teilbereich III, dass die Leistungen in allen Aufgaben bereits weit auseinandergehen. Die Bearbeitung von Teilbereich IV zum ersten Messzeitpunkt war für 117 Kinder möglich. Das Hörverstehen in Aufgabe 12 gelingt vielen Kindern nahezu korrekt ($MW = 4,18$; $SD = 0,86$). Für das Lesen komplexer Texte ($MW = 2,87$; $SD = 1,68$) sowie das Verfassen kurzer Texte ($MW = 3,49$; $SD = 2,05$) sind die Leistungsunterschiede sehr groß.

Insgesamt werden zum ersten Erhebungszeitpunkt im Schnitt etwas mehr als die Hälfte der Gesamtpunkte erreicht ($MW = 33,03$; $SD = 15,87$). Wie in allen Teilbereichen gibt es Kinder, die bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt eine hohe Punktzahl erreichen, aber auch Kinder deren Rohpunktzahl sehr gering ist. Die hohe Standardabweichung verweist auf die Heterogenität innerhalb der Gruppe der neu zugewanderten Kinder. Über die rein quantitativen Analysen kann festgehalten werden, dass die rezeptiven Fähigkeiten der Kinder im Schriftspracherwerb, den produktiven Fähigkeiten voraus sind. Das Lesen und Verstehen einfacher Wörter und Texte ist für die Mehrheit der Kinder bereits zum ersten Zeitpunkt machbar. Dies passt zu den Beobachtungen der Studierenden, dass zu T_0 bereits 70 % der Kinder Wörter erlesen. Auch scheint der flexible Einsatz des Instruments, ausgerichtet auf das Können der Kinder, gut zu funktionieren. Neben den quantitativen Ergebnissen kann der qualitative Blick auf die Schreibungen, beispielsweise Strategien beim Verschriften der Wörter (Aufgaben 5 und 8), der Komplexitätsgrad der Antworten beim Leseverstehen (Ein-Wort- vs. ganze Sätze), Komplexität

und Strategien beim Verschriften des Textes (Aufgabe 12) zentrale Einsichten in die Ausgangslage der Kinder (vgl. Fallbeispiele).

Tabelle 25: Ergebnisse LUK!KIS Zeitpunkt T₀

Aufgabe	Mögliche Punkte	Sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzfelder	N	MW (SD)	Min	Max
Teil I	15		356	12,63 (3,59)	0	15
1	5	Wortverstehen	340	4,47 (1,22)	0	5
2	5	Buchstaben erkennen	340	4,47 (0,93)	0	5
3	5	Buchstaben schreiben	338	4,30 (1,10)	0	5
Teil II	17		291	13,03 (4,07)	0	17
4	8	Einfache Wörter lesen	289	6,74 (2,24)	0	8
5	5	Einfache Wörter schreiben	287	2,90 (1,68)	0	5
6	4	Hörverstehen: Satzverstehen	279	3,63 (0,89)	0	4
Teil III	17		229	10,03 (4,03)	0	17
7	8	Komplexe Wörter lesen	233	6,77 (2,21)	0	8
8	5	Komplexe Wörter schreiben	227	1,26 (1,33)	0	5
9	4	Einfache Texte lesen und verstehen	140	3,10 (1,31)	0	4
Teil IV	15		130	8,92 (4,03)	0	14,5
10	5	Komplexere Texte lesen und verstehen	103	2,87 (1,68)	0	5
11	5	Texte verfassen	118	3,49 (2,05)	0	5
12	5	Hörverstehen: Textverstehen	108	4,18 (0,86)	0	5
Gesamt	64		356	33,03 (15,87)	2	63,5

Anmerkungen: MW = Mittelwert. SD = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegen die Testergebnisse von 354 Kindern vor. Analog zum ersten Zeitpunkt variiert die Stichprobengröße und sinkt mit steigender Komplexität der Aufgaben. Die Ergebnisse (Tab. 26) beziehen sich auf die bearbeiteten Teilbereiche.

In Teilbereich I steigen die bereits guten Eingangswerte insgesamt nochmals an ($MW = 13,63$; $SD = 2,13$; $N = 332$). Für die Aufgaben zum *Wortverstehen* ($MW = 4,64$; $SD = 1,03$; $N = 329$), *Buchstaben erkennen* ($MW = 4,61$; $SD = ,82$; $N = 332$) und *Buchstaben schreiben* ($MW = 4,46$; $SD = 0,96$; $N = 329$) können gute Ergebnisse erzielt werden und die Standardabweichung nimmt ab.

Für Teilbereich II liegen zu T₁ Ergebnisse von bereits 336 Kindern vor. Knapp 300 Kinder lösten alle drei Aufgaben, 25 Kinder lösten zwei, elf Kinder eine Aufgabe aus Teilbereich II. Im Vergleich zum ersten Zeitpunkt steigen die Mittelwerte in allen Aufgaben an: *Einfache Wörter lesen* ($MW = 6,97$; $SD = 2,00$), *Hörverstehen: Sätze* ($MW = 3,78$; $SD = 0,65$), *Schreiben einfacher Wörter* ($MW = 3,34$; $SD = 1,62$). Im Schnitt gelingt den Kindern eine korrekte orthographische Verschriftung von drei einfachen Wörtern. Insgesamt erreichen die Kinder im Vergleich zum ersten Zeitpunkt einen halben Punkt mehr; die Streuung in Teilbereich II ist allerdings nach wie vor groß ($MW = 13,57$; $SD = 3,99$). In Teilbereich III wurden die Aufgaben 7 *Komplexe Wörter lesen* und 8 *Komplexe Wörter schreiben* von 317 bzw. 308 Kindern bearbeitet, die Aufgabe 9 *Einfache Texte lesen und verstehen* lösten 221 Kinder. Dies ist eine enorme Entwicklung im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt. Noch immer schneiden die Kinder im Bereich Lesen besser ab ($MW = 7,17$; $SD = 1,90$) als im Bereich Schreiben ($MW = 1,75$; $SD = 1,49$). Für den Bereich Textverständnis erzielen die Kinder ähnliche Werte wie zum ersten Zeitpunkt, wobei viel mehr Kinder die Aufgabe bearbeiten konnten ($MW = 3,11$; $SD = 1,40$). Insgesamt werden für Teilbereich III im Schnitt 11,19 von 17 Punkten erreicht. Die Standardabweichung von knapp 4 Punkten zeigt allerdings, dass das Leistungsspektrum der Kinder groß ist. Die Bearbeitung von Teilbereich IV zum zweiten Messzeitpunkt ist bereits für 216 Kinder möglich – ca. 100 Kinder mehr als zum ersten Erhebungszeitpunkt. Die Werte für die Hörverstehensaufgabe verbessern sich nochmals auf knapp 4,5 von 5 Punkten im Schnitt ($MW = 4,49$; $SD = 1,05$). Für das Lesen komplexer Texte ($MW = 3,06$; $SD = 1,67$) sowie das Verfassen von kurzen Texten ($MW = 3,57$; $SD = 1,85$) sind leichte Anstiege zu beobachten; die Leistungsunterschiede sind nach wie vor groß.

Über 200 Kinder schaffen zu T₁ die Bearbeitung aller vier Teilbereiche. Im Schnitt erreichen die Kinder 65 % der möglichen Gesamtpunkte ($MW = 41,16$; $SD = 13,96$). Die Entwicklungen im schriftlichen Verfahren LUK!KIS lassen sich in den Beobachtungen der Studierenden wiederfinden. Zwischen den Beobachtungszeitpunkten T₁ und T₂ erlesen und verstehen gemäß den Beobachtungen ca. 40 % der Kinder Texte (überwiegend), 65 % der Kinder ist ein Verständnis auf Satzebene (überwiegend) möglich. Wörter orthographisch korrekt zu verschriften, gelingt zwischen T₁ und T₂ ca. 40 % der Kinder überwiegend. Im schriftlichen Verfahren zeigt sich, dass die Kinder im Schnitt knapp zwei Wörter korrekt orthographisch verschriften konnten. Die Dominanz der alphabetischen Strategie ergänzt um orthographische Zugriffsweisen auf Schrift deuten sich auch hier an.

Tabelle 26:

Ergebnisse LUK!KIS T₁

Aufgabe	Mögliche Punkte	Sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzfelder	N	MW (SD)	Min	Max
Teil I	15		332	13,63 (2,13)	0	15
1	5	Wortverstehen	329	4,64 (1,03)	0	5
2	5	Buchstaben erkennen	332	4,61 (0,82)	0	5
3	5	Buchstaben schreiben	329	4,46 (0,96)	0	5
Teil II	17		336	13,57 (3,99)	0	17
4	8	Einfache Wörter lesen	328	6,97 (2,00)	0	8
5	5	Einfache Wörter schreiben	322	3,34 (1,62)	0	5
6	4	Hörverstehen: Satzverstehen	315	3,78 (0,65)	0	4
Teil III	17		317	11,19 (3,96)	0	17
7	8	Komplexe Wörter lesen	317	7,17 (1,90)	0	8
8	5	Komplexe Wörter schreiben	308	1,75 (1,49)	0	5
9	4	Einfache Texte lesen und verstehen	221	3,11 (1,40)	0	4
Teil IV	15		216	9,20 (4,05)	0	15
10	5	Komplexere Texte lesen und verstehen	161	3,06 (1,67)	0	5
11	5	Texte verfassen	182	3,57 (1,85)	0	5
12	5	Hörverstehen: Textverstehen	189	4,49 (1,05)	0	5
Gesamt	64		354	41,16 (13,96)	4	64

Anmerkungen: MW = Mittelwert. SD = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum.

Zum dritten Erhebungszeitpunkt liegen die Testergebnisse von 335 Kindern vor. Insgesamt also weniger als zu Zeitpunkt zwei. Allerdings konnte insbesondere Teilbereich vier nun von vielen Kindern bearbeitet werden. Die Stichprobengröße richtet sich wie in den beiden anderen Zeitpunkten nach der Komplexität der Aufgaben. Die Ergebnisse (Tab. 27) beziehen sich auf die bearbeiteten Teilbereiche.

In Teilbereich I werden nun alle Aufgaben im Schnitt nahezu korrekt gelöst ($MW = 13,79$; $SD = 1,91$; $N = 319$): *Wortverstehen* ($MW = 4,60$; $SD = 1,06$; $N = 318$), *Buchstaben erkennen* ($MW = 4,71$; $SD = 0,63$; $N = 318$) und *Buchstaben schreiben* ($MW = 4,55$; $SD = 0,88$; $N = 316$). Die Kinder haben im Laufe des Schuljahres zentrale Einsicht in die Laut-Buchstaben-Beziehungen bzw. die Buchstaben-Laut-Beziehungen erhalten. Viele Kinder können sich das deutsche Alphabet erschließen und Buchstaben verschriften.

Für Teilbereich II liegen zu T₂ Ergebnisse von 322 Kindern vor. In allen Aufgaben verbessern sich die Kinder nochmal leicht: *Einfache Wörter lesen* ($MW = 7,25$; $SD = 1,71$), *Hörverstehen: Sätze* ($MW = 3,79$; $SD = 0,67$), *Schreiben einfacher Wörter* ($MW = 3,57$; $SD = 1,56$). Das Erlesen einfacher Wörter gelingt am Ende des Schuljahres im Schnitt für fast alle 8 Wörter korrekt. Auch im Satzverstehen können oftmals alle Punkte erreicht werden. Im Schnitt gelingt den Kindern eine korrekte orthographische Verschriftung von 3,5 einfachen Wörtern. Am Ende des Schuljahres ist die Verschriftung vieler Kinder noch von der alphabetischen Zugriffsweise geprägt.

In Teilbereich III wurden die Aufgaben 7 *Komplexe Wörter lesen* und 8 *Komplexe Wörter schreiben* von 325 bzw. 312 Kindern bearbeitet, die Aufgabe 9 *Einfache Texte lesen und verstehen* lösten 261 Kinder. Auch zum dritten Testzeitpunkt erreichen die Kinder im Bereich Lesen bessere Rohwerte ($MW = 7,25$; $SD = 1,77$) als im Bereich Schreiben ($MW = 2,15$; $SD = 1,63$). Basale Lesefertigkeiten scheinen bis zum Ende des Schuljahres bei den meisten Kindern gut entwickelt. Komplexe Wörter werden in ihrer Bedeutung erfasst, können von den meisten Kindern noch nicht ganz orthographisch korrekt verschriftet werden. Dies wäre auch nicht der Anspruch nach einem bzw. zwei Jahren in einer Sprachlernklasse. Es zeigt aber die Bedeutung, individuelle Zugriffsweisen auf die Schriftsprache zu beachten und daran anknüpfend weiter zu fördern. Den meisten Kindern gelingt der semantische Zugriff auf das jeweilige Wort und eine Verschriftung, die durch die alphabetische Strategie gekennzeichnet ist. Auch im Bereich Textverständnis konnten die Kinder leicht bessere Werte als zum zweiten Zeitpunkt erzielen, wobei durchschnittlich drei W-Fragen inhaltlich korrekt beantwortet werden. Betrachtet man die Komplexität der Antworten unterteilt in „eher Ein-Wort-Sätze“ und „eher ganzer Satz“ fällt auf, dass die Kinder, die bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt die Textverstehensaufgabe lösen, überwiegend in ganzen Sätzen antworten (ca. 84 %, nur 16 % antworten mit Ein-Wort-Äußerungen). Dieses Verhältnis bleibt über die Zeitpunkte hinweg konstant. Insgesamt werden für Teilbereich III im Schnitt 11,92 von 17 Punkten erreicht. Die Standardabweichung von knapp über 4 Punkten ist auch zum dritten Erhebungszeitpunkt hoch.

Zum letzten Erhebungszeitpunkt liegen die Bearbeitungen von 287 Kindern in Teilbereich IV vor. Die Werte für die Hörverstehensaufgabe bleiben mit 4,5 von 5 Punkten im Schnitt ($MW = 4,50$; $SD = 1,13$) auf hohem Niveau. Für das Lesen komplexer Texte ($MW = 2,99$; $SD = 1,66$; $N = 239$) erreichen die Kinder ebenfalls ähnliche Werte wie zu Zeitpunkt zwei. Die Kinder beantworten im Schnitt drei Fragen zum Text inhaltlich korrekt. Zur Aufgabe *Verfassen von kurzen Texten* sind leichte Anstiege auszumachen ($MW = 3,70$; $SD = 1,80$). Die Kinder verschriften im Schnitt rund vier Sätze.

Insgesamt steigt die durchschnittlich erreichte Gesamtpunktzahl zu Erhebungszeitpunkt drei um fünf Punkte. Im Schnitt erreichen die Kinder 73 % der möglichen Gesamtpunkte ($MW = 46,55$; $SD = 13,29$). Wie in den Beobachtungen der Studierenden dokumentiert, lässt sich festhalten, dass die meisten der neu zugewanderten Kinder im Laufe eines Schuljahres über basale Lesefertigkeiten verfügen. Korrespondierend dazu gelingt auch das lautgetreue Verschriften auf Wortebene den meisten Kindern bis zum Schuljahresende. Es gilt daran anschließend, die Fähigkeiten der Kinder auf hierarchiehöheren Lese- und Schreibprozessen zu fördern und dabei immer alle weiteren sprachlichen Basisqualifikationen (insbesondere semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive) im Blick zu behalten und hinsichtlich bildungssprachlicher Anforderungen auszubauen.

Tabelle 27: Ergebnisse LUK!KIS T₂

Aufgabe	Mögliche Punkte	Sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzfelder	N	MW (SD)	Min	Max
Teil I	15		319	13,79 (1,91)	3	15
1	5	Wortverstehen	318	4,60 (1,06)	0	5
2	5	Buchstaben erkennen	318	4,71 (0,63)	2	5
3	5	Buchstaben schreiben	316	4,55 (0,88)	0	5
Teil II	17		322	14,31 (3,35)	1	17
4	8	Einfache Wörter lesen	320	7,25 (1,71)	0	8
5	5	Einfache Wörter schreiben	311	3,57 (1,56)	0	5
6	4	Hörverstehen: Satzverstehen	310	3,79 (0,67)	0	4
Teil III	17		325	11,92 (4,13)	0	17
7	8	Komplexe Wörter lesen	325	7,25 (1,77)	0	8
8	5	Komplexe Wörter schreiben	312	2,15 (1,63)	0	5
9	4	Einfache Texte lesen und verstehen	261	3,24 (1,30)	0	4
Teil IV	15		287	9,45 (4,08)	0	15
10	5	Komplexere Texte lesen und verstehen	239	2,99 (1,66)	0	5

11	5	Texte verfassen	233	3,70 (1,80)	0	5
12	5	Hörverstehen: Textverstehen	252	4,50 (1,13)	0	5
Gesamt	64		335	46,55 (13,29)	3	64

Anmerkungen: MW = Mittelwert. SD = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum.

Die Rohwerte aus dem schriftlichen Verfahren *LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch* bestätigen den durch die Lernpaten beobachteten positiven Entwicklungstrend über die Gesamtkohorte. Da das Verfahren immer vom Können des Kindes ausgeht, und somit die Teilbereiche auch erst bearbeitet werden, wenn davon auszugehen ist, dass das Kind nicht überfordert wird, liefert die Betrachtung der Rohwerte in den einzelnen Aufgaben über die Zeitpunkte zum Teil nur kleine Veränderungen. Der Anstieg der durchschnittlichen Gesamtpunktzahl von 33 auf 47 Punkte zeigt die Entwicklung in den schriftsprachlichen Bereichen allerdings deutlich. Die Betrachtung von Rohwerten liefert lediglich erste Anknüpfungspunkte für die Förderung und muss dringend durch qualitative Analysen ergänzt werden. Auch ist nochmals die große Heterogenität unter den Kindern hervorzuheben; so sind es auch am Ende des Schuljahres rund 5 % der Kinder, die die Aufgaben (4 und 7) zum Lesen zwar bearbeitet haben, aber weniger als zwei Punkte erreichten. Bei den Aufgaben zum Textverstehen (9 und 10) sind es sogar 20 bzw. 37 %, die zwei oder weniger Punkte erreichten.

Das Verfahren LUK!KIS ermöglicht es, die informellen Beobachtungen durch ein schriftliches Verfahren abzusichern, um, wie von Schrader (2006) gefordert, die Fehleranfälligkeit und Verzerrung zu minimieren (zit. n. Geist 2014, S. 238). Wie eine gewinnbringende Analyse der Lernentwicklung neu zugewandeter Kinder durch das Instrument gelingen kann und wie heterogen die Ausgangslage und Entwicklung der Kinder ist, sollen zwei Fallbeispiele zeigen. Es wurden zwei Kinder gewählt, die bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt alle Teilbereiche bearbeiteten. Die Hintergrundinformationen stammen aus den jeweiligen beobachteten Basisdaten aus dem LUK! Beobachtungsverfahren.

Fallbeispiel 1: Sahar

Sahar (Name geändert) ist ein Mädchen, das ursprünglich aus Afghanistan kommt und nun eine Ü1 einer Münchner Grundschule besucht. Sie ist 2008 geboren und zum ersten Erhebungszeitpunkt im November 2016 acht Jahre alt. Ihre Familiensprache ist Dari, eine Varietät des Persischen, die neben Paschtu hauptsächlich in Afghanistan gesprochen wird. Nach Beobachtungen der Studierenden ist das Mädchen in ihrer Herkunftssprache nicht alphabetisiert. Die Aufenthaltsdauer in Deutschland ist unklar. Das Mädchen verfügt aber wohl über ein bis zwei Jahre Schulerfahrung. Sahar wird in den Beobachtungen der Studierenden als sehr sorgfältige und sozial kompetente Schülerin beschrieben. Sie zeigt sich „freundlich, zuvorkommend, hilfsbereit“ und bekommt dafür die Anerkennung ihrer Mitschüler:innen. Im Beobachtungsbereich Sprache dokumentieren die Studierenden, dass Sahar bereits zum Beginn des Schuljahres überwiegend viele deutsche Wörter korrekt versteht und verwendet, einfache Sätze und Anweisungen versteht, einfache Sätze bildet, komplexere Sätze und Anweisungen zumindest überwiegend versteht, sie komplexere Satzkonstruktionen dagegen noch nicht bildet. Im Bereich Schriftspracherwerb ist ein Erlesen ganzer Wörter bereits möglich und nach Beobachtungen der Studierenden scheint bereits die orthographische Zugriffsweise auf Schrift gegenüber der alphabetischen zu dominieren. Bis zum letzten Beobachtungszeitpunkt verändern sich die Werte für die Items im Bereich Sprache nur leicht.

Insbesondere die korrekte Rezeption und Produktion komplexerer Sätze trifft nach den Beobachtungen der Studierenden kaum zu. Im Bereich Schriftsprache steigern sich die Zustimmungswerte für die einzelnen Items über die Zeitpunkte und am Ende des Schuljahres kann bereits das Verfassen von Texten unterschiedlicher Funktion sowie eine überwiegend orthographische Verschriftung beobachtet werden.

Im schriftlichen Verfahren LUK!KIS zeigt sich, dass Sahar zum ersten Erhebungszeitpunkt Teilbereich I vollständig richtig löst. Beim Lesen einfacher Wörter erreicht sie 6 von 8, beim Schreiben einfacher Wörter bereits 2,5 von 5 Punkten. Die Wörter <Banane> und <Oma> werden vollständig korrekt verschriftet, beim Wort <Tomate> wird lediglich die Großschreibung am Wortanfang nicht eingehalten. Schwierigkeiten zeigen sich in der Verschriftung des Diphthongs bei <Baum> in der Schreibweise <Bam> und beim Trigraphen <sch> für das Frikativ in <Schule>, das als <Sule> von ihr verschriftet wird. Auch beim Hörverstehen erreicht sie bereits zum ersten Zeitpunkt alle Punkte. In Teilbereich zwei gelingt ihr das korrekte Erlesen von vier von acht Wörtern. Die Verschriftung der komplexen Wörter ist stark von der alphabetischen Zugriffsweise geprägt. Die Wörter wurden aber auf semantischer Ebene erfasst und so gut es für sie möglich war verschriftet: <Satun> für <Zeitung>, <Love> für <Löwe>, <Karote> für <Karotte>, <rok> für <Rock> und <Bilasitiv> für <(Blei-)Stift>. Die Groß- und Kleinschreibung wird von der Schülerin bereits nahezu konsequent angewandt. Auch weiß sie, dass manche Phoneme durch verschiedene Grapheme ausgedrückt werden können. Im Textverstehen beantwortet sie drei W-Fragen korrekt und schreibt entsprechende Textpassagen korrekt aus dem Text ab. Beim Beantworten der Fragen zum Text in Teilbereich IV gelingt Sahar eine korrekte Antwort. Im Hörverstehen erzielt sie drei von fünf Punkten. Zum Bildimpuls verschriftet sie keine fünf Sätze, sondern sie zählt auf, was sie auf dem Bild alles sieht (Abb. 24).

Abbildung 24:

Fallbeispiel Sahar Aufgabe 11 Texte verfassen von LUK!KIS zu T₀

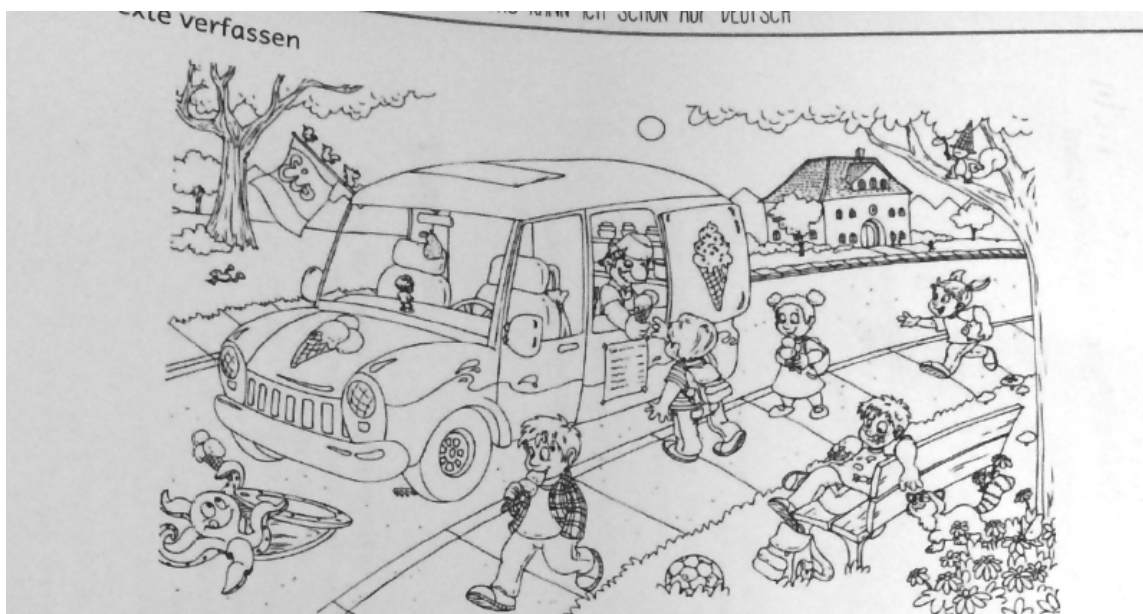


Abbildung 1 aus: www.zauberinmaleins.de Illustrationen: Hans-Jürgen Krah

Schreibe 5 Sätze zum Bild!

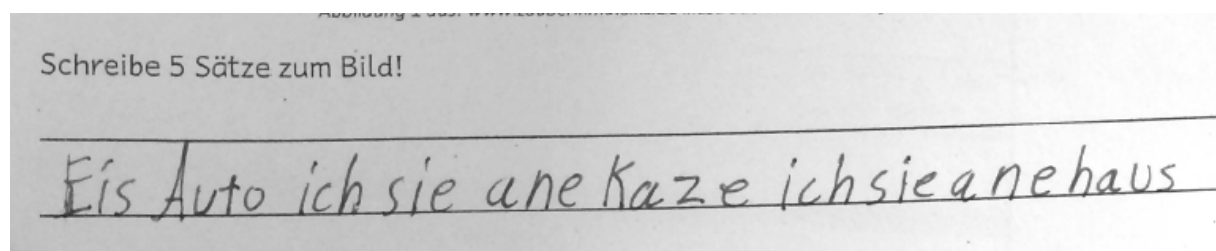
isie auto yunge Nechn Bal sultase Kase
has Bam Eis Blune sone Birneoktopüs

Dabei beginnt Sahar ihre Aufzählung mit <isie> = <ich sehe>, was darauf hindeutet, dass sie bereits die Verb-Zweistellung im Deutschen richtig umsetzt. Nach Griebhaber (2010) befindet sie sich damit auf Stufe 1, wonach einfache Sätze in linearer Abfolge mit Finitum gebildet werden können. Es folgt eine Aneinanderreihung von Nomina, deren Großschreibung teilweise korrekt umgesetzt wird. Die Nomina werden im Genus und Kasus nicht (offensichtlich) unterschieden (Stufe 1 & 2 nach der Erwerbsfolge von Kasus- und Genuserwerb; vgl. Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 88). Sahar verwendet keine Artikel und (vermutlich) werden die Nomina im Nominativ dekliniert. Es deutet sich auf semantischer Ebene eine vielfältige Wortschatzkenntnis an – sogar das Wort <Oktopüs> für <Oktopus> ist dem Mädchen bekannt. Die Verschriftungen sind von einer überwiegend alphabetischen Zugriffsweise auf die Schrift geprägt, wobei manche Phonem-Graphem-Korrespondenzen, beispielsweise bei Konsonantenhäufungen <Nehn> für <Mädchen> und dem Graphem für das Frikativ <sultase> für <Schultasche> noch Schwierigkeiten bereiten. Auch fällt auf, dass der Diphthong <au> noch nicht korrekt eingesetzt werden kann. Im Schriftbild werden die Wortgrenzen nicht immer eingehalten. Insgesamt erreicht Sahar zu Zeitpunkt eins 61,72 % der Gesamtpunktzahl. Die Beobachtungen und das schriftliche Verfahren zeigen, dass Sahar bereits über gute Wortschatzkenntnisse verfügt. Für die Förderung kann abgeleitet werden, dass manche PGK (<sch>, <au>) wiederholt oder eingeführt werden müssen. Auf Ebene des Lesens kann an der Leseflüssigkeit weitergearbeitet werden, da das Erlesen leichter Wörter bereits gut gelingt. Auf morphologisch-syntaktischer Ebene kann mit Artikel und dem Aufbau eines zweigliedrigen Kasussystems gefördert werden. Zusätzlich kann das Mädchen erste Rechtschreibregeln anwenden. Die Kennzeichnung von Kurzvokalen durch Doppelkonsonanten kann als nächste orthographische Strategie eingeübt werden.

Der zweite Erhebungszeitpunkt von Sahar liegt von Januar 2017 vor. In Teilbereich I fehlt lediglich beim Verschriften der Buchstaben ein Buchstabe. Das Lesen der einfachen Wörter in Teilbereich II gelingt nun vollständig. Beim Schreiben einfacher Wörter kann Sahar 3,5 Punkte erzielen: <Oma>, <Banane> und <Baum> werden orthographisch korrekt verschriftet, das Wort <Tomate> schreibt Sahar auch zum zweiten Zeitpunkt klein. Auch die Schreibung <Sule> für <Schule> behält sie bei. In der Hörverstehensaufgabe kann das Mädchen drei von vier Punkten erreichen. Sahar schafft zu diesem Zeitpunkt auch bereits das korrekte Erlesen von allen acht komplexen Wörtern. Bei der Aufgabe zum Schreiben komplexer Wörter lässt sie die Bilder von der Zeitung und dem Rock unbeschriftet. <Löwe> verschriftet sie als <Löve>, was phonetisch korrekt ist, <Karotte> als <Karote> wie in Zeitpunkt eins und <Bleistift> für <(Blei-)stift>, wobei die geforderte Komponente <Stift> korrekt verschriftet wurde. Beim Textverstehen erreicht sie zwar alle Punkte, die Antworten sind allerdings teilweise fehlerhaft verschriftet bzw. abgeschrieben. Von Teilbereich IV bearbeitet Sahar nur Aufgabe elf zum Text verfassen (Abb. 25).

Abbildung 25:

Fallbeispiel Sahar Aufgabe 11 Texte verfassen von LUKIKIS zu T₁



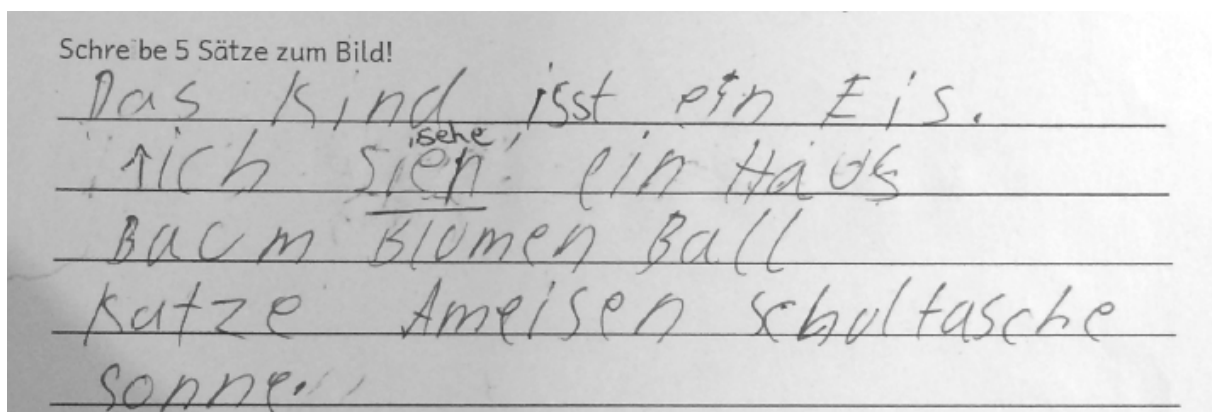
Die Bearbeitung der Aufgabe fällt knapp aus. Erst beginnt Sahar mit einer Aufzählung und fügt dieser dann noch zwei Sätze mit korrektem Satzbau an: „ich sie ane Kaze“ = <ich sehe eine

Katze> (Subjekt – Prädikat – Objekt); „ich sie ane haus“ = <ich sehe ein Haus> (Subjekt – Prädikat – Objekt). Wie bereits zu Zeitpunkt eins werden einfache lineare Sätze mit Finitum gebildet. Das Verb sehen wird dabei nicht korrekt konjugiert. Sahar setzt, wie bereits zu Zeitpunkt eins, die Groß- und Kleinschreibung meist korrekt um; darüber hinaus ist nun die PGK von <au> gesichert. Hinsichtlich des Kasus- und Genuserwerbs hat das Mädchen die nächste Stufe erreicht: Ein beginnender Aufbau eines Genussystems (hier der unbestimmte Artikel <ane> = <eine>) kann anhand der Verschriftung erkannt werden. Es wird allerdings noch nicht in zwei Kasusformen unterschieden, da Sahar für <Katze> und <Haus> die weibliche Form verwendet. Insgesamt erreicht Sahar zum zweiten Zeitpunkt 80,56% der Gesamtpunktzahl. Das Mädchen zeigt gute Leistungen im Bereich des Lesens. Für die Bereiche Schreiben und Morphosyntax sollten die oben beschriebenen Fördermaßnahmen weiterverfolgt werden.

Anfang Juli bearbeitet Sahar zum dritten Mal die Aufgaben von LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch. Teil I löst sie vollständig korrekt und auch in Teilbereich II fehlen ihr lediglich zwei Punkte, die auf die falschen Verschriftungen <Tommate> und <Bannane> zurückgehen. Sahar scheint gerade eine wichtige orthographische Regel gelernt zu haben: Kurze Vokale werden durch Doppelkonsonanten gekennzeichnet. Im Fall von <Tommate> und <Bannane> liegt eine Übergeneralisierung vor; die Regel wird fälschlicherweise angewandt. In Teilbereich III erreicht Sahar 13 von 15 Punkten. Das Lesen komplexer Wörter sowie das Textverstehen gelingen dem Mädchen vollständig korrekt. Bei der Verschriftung komplexer Wörter gelingt das Wort <Löwe> korrekt. Das Wort <Rock> wird nicht verschriftet. Sahar schreibt <zaitunk> für <Zeitung>, <karote> für <Karotte> und <Schtift> für <Stift>. Die graphische Umsetzung von /j/ hat Sahar erlernt und wendet sie nun auch auf die Schreibung von /jtift/ an. Der Kurzvokal in <Karotte> wird nicht gekennzeichnet. <Zeitung> wird phonetisch verschriftet; die Schreibweise weist die graphische Umsetzung der Auslautverhärtung auf. In Bereich IV kann Sahar drei von fünf Fragen zum Text richtig beantworten. In der Hörverstehensaufgabe erreicht sie alle Punkte.

Abbildung 26:

Fallbeispiel Sahar Aufgabe 11 Texte verfassen von LUK!KIS zu T₂



Die Bearbeitung von Aufgabe elf zeigt die deutliche Entwicklung von Sahar (Abb. 26). Der erste Satz ist vollständig korrekt: Großschreibung am Satzanfang, Groß- und Kleinschreibung der Wörter beachtet, einfacher Satz mit linearer Abfolge. Der zweite Satz ist zwar grammatikalisch vollständig, er ist auf orthographischer Ebene allerdings nicht mehr als solcher gekennzeichnet. Die Konjugation des Wortes <sehen> ist auch zum dritten Zeitpunkt nicht korrekt. Sahar verwendet sowohl den korrekten bestimmten als auch den korrekten unbestimmten Artikel. Ob bewusst der richtige Kasus (Akk.) nach den unbestimmten Artikeln gewählt wurde, ist aufgrund der Gleichheit zum Nominativ nicht klar ersichtlich. Anschließend zählt Sahar

verschiedene Nomen auf, die sie sieht. Diese schreibt sie alle groß und richtig (z.B. Katze, Schultasche). In freien Schreibungen gelingt dem Mädchen eine korrekte Schreibung von längeren Wörtern mit orthographischen Besonderheiten. Auch der Plural bei <Blumen> und <Ameisen> wurde von Sahar richtig gebildet. Die Sätze sind nach wie vor wenig komplex. Eine Einordnung gemäß der Stufenmodelle ist aufgrund des geringen Textmaterials schwierig. Insgesamt gelingt Sahar am Ende des Schuljahres eine richtige Bearbeitung von knapp 83 %.

LUK!KIS ermöglicht es, ganz spezifische Förderschritte (z.B. Förderung der PGK von <sch>) abzuleiten sowie langfristige Ziele für die Förderung (z.B. Aufbau des Kasus- und Genussystems) zu definieren. Die Entwicklungen in der Schriftsprache können gut nachvollzogen werden, wobei die Einschätzung des Sprachstandes hinsichtlich morphologisch-syntaktischer und semantischer Fähigkeiten unbedingt durch die Beobachtung mündlicher Sprache zu ergänzen ist. Nur so können adaptive Fördermaßnahmen für alle Bereiche abgeleitet werden.

Fallbeispiel 2: Florin

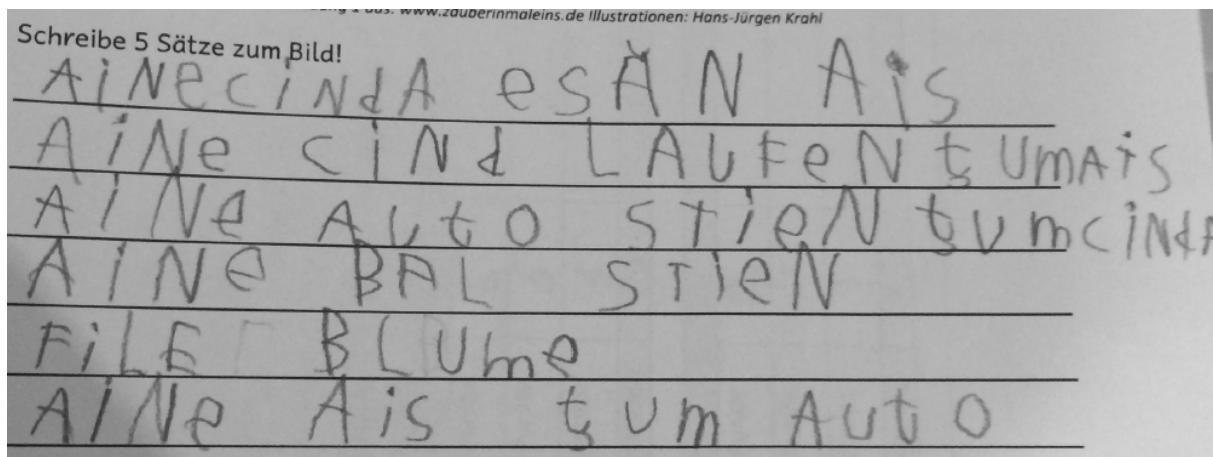
Florin (Name geändert) ist ein Junge, der ursprünglich aus Rumänien kommt und nun eine Ü1 einer Münchner Grundschule besucht. Er ist 2008 geboren und zum Erhebungszeitpunkt im November 2016 acht Jahre alt. Seine Familiensprache ist rumänisch. Florin ist im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert, wobei das Rumänische zusätzlich einige diakritische Zeichen verwendet (z.B. Breve = Halbkreis <Ă>, Unterkomma <Ț>). Der Junge verfügt über 1-2 Jahre Schulerfahrung und ist erst seit kurzem (0 – 3 Monate) in Deutschland. Im Rahmen der Beobachtungen der psychosozialen Gesamtsituation fällt auf, dass Florin „oft aufgewühlt & unkonzentriert“ ist und Schwierigkeiten hat, sich in die Klasse zu integrieren. Hinter den Auffälligkeiten im sozialen Verhalten stecken nach Beobachtungen der Studierenden unter anderem, dass der Junge Fluchterfahrungen gemacht hat. Die Beobachtungen hinsichtlich Unkonzentriertheit und Sozialverhalten verfestigen sich im Laufe des Schuljahres. Im Bereich Sprache halten die Studierenden fest, dass eine korrekte Artikulation, die korrekte Verwendung vieler deutscher Wörter sowie das Verstehen komplexerer Satzkonstruktionen weniger zutreffen. Einfache Sätze zu bilden, scheint Florin zum ersten Beobachtungszeitpunkt bereits überwiegend zu schaffen. Zum Lesen beobachten die Studierenden, dass Florin bereits überwiegend Wörter erliest, auf rezeptiver Ebene allerdings eher keine Sätze und Texte versteht. Das lautgetreue und zum Teil auch orthographisch korrekte Verschriften können die Studierenden bei Florin bereits überwiegend beobachten. Bis zum Ende des Schuljahres gelingt Florin nach den Beobachtungen der Studierenden eine überwiegend korrekte Artikulation, eine überwiegend korrekte Verwendung vieler deutscher Wörter, und das korrekte Bilden einfacher Sätze. Die Rezeption und Produktion komplexerer Strukturen scheinen überwiegend noch schwierig. Im schriftsprachlichen Bereich wird die Rezeption auf Textebene noch als überwiegend nicht zutreffend verzeichnet. Alle anderen Items bekommen volle oder überwiegende Zustimmung, wobei die Studierenden hinsichtlich des Schriftbilds „oft noch kitzelige Schrift“ vermerken.

Im schriftlichen Verfahren LUK!KIS erreicht Florin beim Wortverstehen zwei von fünf Punkten. Das Buchstabenerkennen und Schreiben von Buchstaben gelingt bereits zu Zeitpunkt eins korrekt. In Teilbereich II gelingt Florin die korrekte Bearbeitung der Hörverstehensaufgabe. Zudem schafft er das Erlesen von zwei einfachen Wörtern. In Aufgabe fünf verschriftet Florin: <TOmATe>, <BAUm>, <SULE>, <BANANe>, <OmA>. Auffällig ist die Verwendung gemischter Antiqua. Bis auf die fehlende graphische Realisierung von /j/ in <SULE> werden alle Wörter phonetisch korrekt verschriftet. In Teilbereich III gelingt Florin dann das Erlesen von sechs komplexen Wörtern. Die Textverstehensaufgabe bearbeitet er zwar, gibt allerdings wenig komplexe Antworten in Form einzelner Wörter, die inhaltlich nicht zur Frage passen. Zur

Schreibaufgabe schreibt Florin <Puh> beim Zeitungsbild. Vermutlich konnte er das Bild semantisch nicht entschlüsseln. Für <Löwe> schreibt Florin <LEO>, für <Karotte> <CrotE>, <roc> für <Rock> und <STIFT> wird korrekt verschriftet allerdings in Großantiqua. Es zeigt sich, dass Florin sowohl auf semantischer als auch auf phonetischer Ebene einige Wörter nicht korrekt entschlüsseln kann. Für die ihm geläufigen Wörter (Karotte, Rock, Stift) schafft Florin eine phonetisch korrekte Verschriftung (bei <CrotE> wird für <C> der Buchstabenname „Ka“ verwendet). In Teilbereich IV kann Florin die Aufgabe zum Texte lesen und verstehen noch nicht lösen. In der Hörverstehensaufgabe erreicht er 3 von 5 Punkten. In Aufgabe 11 verschriftet Florin vier Sätze und zwei Satzfragmente (Abb. 27).

Abbildung 27:

Fallbeispiel Florin Aufgabe 11 Texte verfassen von LUKIKIS zu T₀



In den ersten drei Sätzen ist der Satzbau mit Subjekt – Prädikat – Objekt-Stellung gut erkennbar. Florin gelangen einfache Sätze linearer Abfolge. Die Verben werden allerdings nicht flektiert (zw. Stufe 0 und 1 nach Griebhaber 2010). In den Schreibungen deutet sich an, dass Florin sich auf Stufe 2 hinsichtlich des Erwerbs von Genus und Kasus befindet (Verwendung des unbestimmten Artikels "eine" in einer Form). Dass Florin in Einzahl und Mehrzahl unterscheiden kann deutet sich mit <cindA> (Kinder) und <ciNd> (Kind) an. Die Einflüsse aus der rumänischen Alphabetisierung sind im Schriftbild klar sichtbar (vgl. Kontrastivhypothese, Lado 1957). Florin verschriftet mit Diakritika auf <Ä> bei <esÄn> für <essen>. Mit <Ä> wird im Rumänischen der Schwalaut /ə/ verschriftet. Es handelt sich somit um eine Inferenz (Wode 1992); wobei Florin auf lautlicher Ebene die Reduktionssilbe mit dem Schwa-Laute erkennt, diese allerdings im Deutschen nicht grafisch gekennzeichnet ist. Auch verwendet er <ț>, das den Laut /ts/ verschriftet und setzt diesen phonetisch korrekt ein. Die Kennzeichnung langer und kurzer Vokale erfolgt nicht; Florin verschriftet aber viele Wörter phonetisch korrekt (CiNd, LAUFEN, Auto, FiLE, BLUme, AiS). Es fällt auf, dass Florin sich bereits Präpositionalkonstruktionen angeeignet hat. Im Text verwendet er die Einheitspräposition <țum> = <zum> allerdings ohne Anpassung des Kasus des darauffolgenden Wortes.

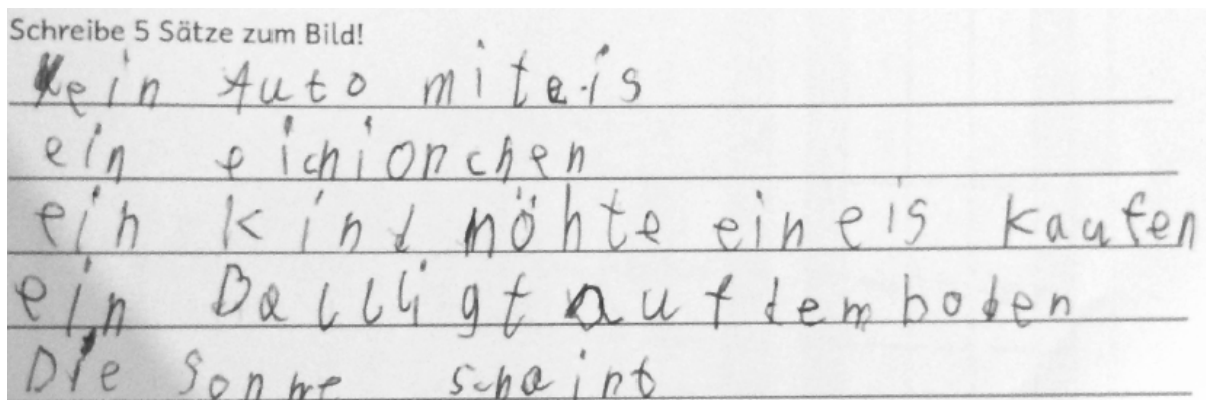
Insgesamt erreicht Florin zum ersten Zeitpunkt knapp 53 % der Gesamtpunktzahl. Für die Förderung scheint die weitere Sicherung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen, mit Berücksichtigung der Unterschiede zwischen rumänischem und deutschem Schriftsystem, angezeigt. Auch gilt es, die semantischen Fähigkeiten über Wortschatzarbeit weiter auszubauen. Da Florin bereits sechs komplexe Wörter richtig erlesen kann, kann hier eine Förderung der Leseflüssigkeit sinnvoll sein. Damit kann auch der Sichtwortschatz erweitert werden.

Der zweite Erhebungszeitpunkt von Florin liegt im März 2017. In Teilbereich I kann er alle Punkte erreichen. Auch in Teilbereich II gelingt Florin eine fehlerlose Bearbeitung des Lesens

und Schreibens einfacher Wörter sowie des Hörverstehens. Florin erliest auch alle komplexen Wörter in Teilbereich III und kann alle W-Fragen zum Text in Aufgabe neun beantworten. Die Antworten liegen in ganzen Sätzen vor; er schreibt die Antworten richtig aus dem Text ab. Die komplexeren Wörter in Aufgabe acht verschriftet Florin alle, bis auf das Wort <Rock>: <Taitung>, <Löwen>, <Karote>, <Schrift>. Die Wörter sind phonetisch korrekt verschriftet, wobei Florin bei <Taitung> für /ts/ <t> verschriftet, was auf die Verschriftung von /ts/ als <t> mit Unterkomma im Rumänischen zurückzuführen ist. Die Groß- und Kleinschreibung wird von Florin konsequent angewandt. In Teilbereich IV gelingt es Florin, alle Fragen zum Text richtig zu beantworten. In der Hörverstehensaufgabe kann der Junge vier von fünf Punkten erreichen. Die gute Entwicklung spiegelt sich auch in den freien Verschriftungen zum Bildimpuls wider (Abb. 28).

Abbildung 28:

Fallbeispiel Florin Aufgabe 11 Texte verfassen von LUK!KIS zu T₁



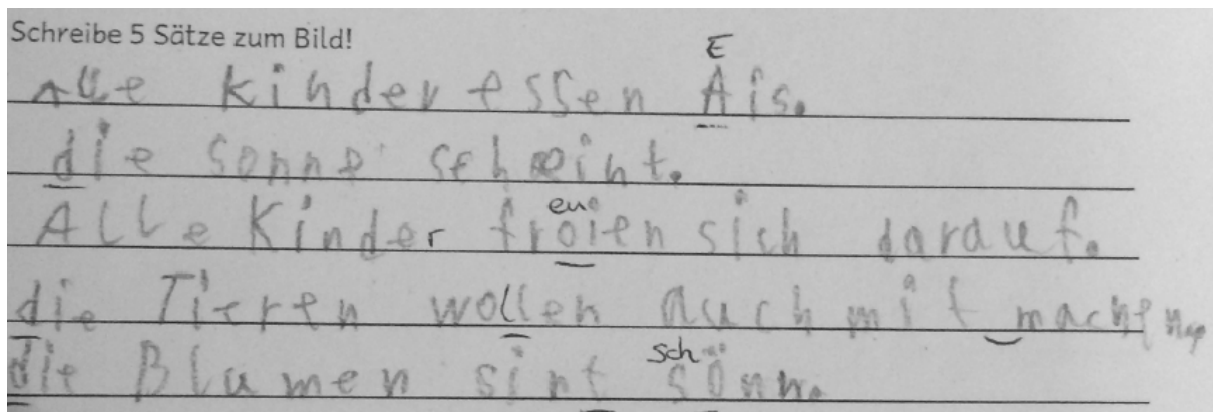
Florin beginnt mit einer Aufzählung von Dingen, die er auf dem Bild erkennt. Dabei wirkt der Wortschatz bereits umfangreicher als zum ersten Zeitpunkt (Eichhörnchen, Sonne scheint, verschiedene Präpositionen). In Zeile 3-5 formuliert Florin drei Sätze mit korrektem Satzbau. Auch das Bilden eines Satzes mit zweiteiligem Prädikat (Modalverb <möchten> und zweites Verb <kaufen>) gelingt fehlerfrei. Florin befindet sich damit mindestens auf Stufe 2 nach Grieshaber (2010), da ihm die Separierung finiter und infiniter Teile gelingt. Die Einschätzung des Kasus- und Genuserwerbs ist schwierig, da die Schriftprobe kurz ist. Vermutlich befindet sich Florin mindestens auf Stufe 4: Er verwendet den unbestimmten Artikel <ein> für Maskulinum und Neutrum, für <die Sonne> verwendet er den korrekten bestimmten Artikel; bei <auf dem boden> dekliniert er den bestimmten Artikel in den Dativ; die Nominative und Akkusative sind alle korrekt gebildet. Zur Aneignung der Präpositionalkonstruktionen hat Florin mindestens Stufe drei (Apeltauer 1987, zit. n. Niebuhr-Siebert & Baake 2014) erreicht, da er zwei Präpositionen in dem kurzen Text verwendet (mit, auf). Auf orthographischer Ebene fällt auf, dass Florin die Kurzvokale entsprechend kennzeichnet (Ball, Sonne). Die Langvokale werden noch nicht gekennzeichnet (<lig>). Die Umsetzung der Groß- und Kleinschreibung erfolgt teilweise korrekt. Im Schriftbild sind die Wortgrenzen nicht immer klar erkennbar. Insgesamt erreicht der Junge zum zweiten Zeitpunkt 88,3 % der zu erreichenden Gesamtpunkte. Er zeigt über verschiedene sprachliche und schriftsprachliche Qualifikationen enorme Lernzuwächse. Basale Lese- und Schreibfertigkeiten scheinen bei Florin gut automatisiert. Auch die morphologisch-syntaktischen und lexikalischen Fähigkeiten haben sich stark verbessert, sodass Florin bereits in hierarchiehöheren Prozessen gefördert werden kann (Rechtschreibstrategien, Texte planen, Lesen komplexerer Texte).

Florin bearbeitete die Aufgaben von LUK!KIS bereits Ende Mai 2017 zum dritten Mal. In Teilbereich I erreicht er fast alle Punkte; einen Buchstaben hat Florin nicht erkannt. Die

Bearbeitung von Teilbereich II gelingt Florin erneut fehlerlos. Das Lesen komplexer Wörter in Teilbereich III sowie die Beantwortung der Fragen zum Text kann der Junge fehlerfrei lösen. Allerdings werden die Antworten teilweise fehlerhaft vom Text abgeschrieben, stimmen inhaltlich aber. Florin verschriftet alle komplexen Wörter in Aufgabe acht, zwei davon orthographisch korrekt: <Zeitung>, <Löwe>, <Karote>, <tütü>, <Schtift>. Es wird deutlich, dass Florin bereits orthographische Strategien nutzt. Der Kurzvokal wird von Florin nicht gekennzeichnet; <St> wird auch zum letzten Zeitpunkt mit <scht> verschriftet, was phonetisch korrekt ist. Für das Wort <Rock> verwendet Florin den Begriff <tütü>, was auf semantischer Ebene zum Bild passt. Zum letzten Zeitpunkt erreicht Florin auch in Teilbereich IV alle Punkte. Die Fortschritte im Vergleich zum zweiten Zeitpunkt sind in Florins Sätzen zum Bildimpuls erkennbar (Abb. 29).

Abbildung 29:

Fallbeispiel Florin Aufgabe 11 Texte verfassen von LUK!KIS zu T₂



Florin verfasst fünf Sätze zum Bild, die grammatikalisch richtig sind. Die Sätze werden durch Punkt und teilweise Großschreibung am Satzanfang gekennzeichnet. Auf semantischer Ebene verschriftet der Junge Sinneseindrücke. Zudem werden die Sätze inhaltlich verknüpft (lokale Kohärenz). Dazu werden verschiedene Konnektoren eingesetzt: „Alle Kinder essen Eis, (...) froien sich darauf“, „(...) Tieren wollen auch mit machen“. Die Verben konjugiert Florin korrekt. Auch das Modalverb <wollen> wird korrekt verwendet. Hinsichtlich Kasus- und Genuserwerb ist eine Aussage aufgrund der Kürze des Textes schwierig. Einzig die Verschriftung <die Tieren> deutet darauf hin, dass sich Florin gerade noch im Prozess des Aufbaus eines Genus- und Kasussystems befindet und dabei gefördert werden kann. Insgesamt erreicht Florin fast 94 % der gesamten Punktzahl. Über das Schuljahr hat Florin in allen sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen deutliche Fortschritte gemacht. Der Schriftspracherwerb ist weit fortgeschritten, sodass eine weitere Förderung im Bereich der Lese- und Schreibkompetenz mit begleitendem Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen, Fachsprache sowie Lese- und Schreibstrategien sinnvoll erscheint.

Die beiden Kinder Sahar und Florin stehen beispielhaft für alle neu zugewanderten Kinder. Sie haben unterschiedliche Vorerfahrungen und Potentiale. Konnte im Beobachtungsinventar und im Verfahren LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch zu Beginn des Schuljahres eine ähnliche Ausgangslage in sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten beobachtet bzw. dokumentiert werden, so nehmen die beiden Kinder doch eine unterschiedliche Entwicklung. Der Erwerb von gesprochener Sprache und Schrift schreitet unterschiedlich schnell voran. Florin kann von der Alphabetisierung im Rumänischen stark profitieren (vgl. Interdependenzhypothese, Cummins 1979) und bildet auch im Schriftlichen zwei Monate vor Ende des Schuljahres lokale Kohärenzen. Auch Sahar verschriftet bis zum Ende des Schuljahres bereits korrekte einfache Sätze. Für beide Kinder muss der Blick weiterhin auf die qualitative

Analyse von gesprochener und geschriebener Sprache gerichtet werden, um sie adäquat zu fördern. Es wird deutlich, dass LUK!KIS den qualitativen Blick zulässt und ergänzt um die Ergebnisse aus dem Beobachtungsverfahren einen förderdiagnostischen Zugang ermöglicht. So können die Schreibungen und Texte gemäß der Profilanalyse nach Griebhaber (2010) oder auch durch andere profilanalytische Bögen (z.B. Jeuk & Schäfer 2007) analysiert werden. Allerdings sind die Textproben z.T. sehr kurz. Das bedeutet, die Ergebnisse müssen in Relation gesetzt werden und um die Analyse weiterer Schreibproben der Kinder ergänzt werden.

LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch muss anhand der Erfahrungen weiterentwickelt werden. Die erste Aufgabe umfasste in der Version für das Schuljahr 16/17 nur Nomen. Es ist wichtig auch weitere Wortarten wie Verben und Adjektive aufzunehmen. Auch kann der morphologisch-syntaktische Bereich durch eine Aufgabe zu Artikeln gestärkt werden. Insgesamt fällt auf, dass die Kinder die Hörverstehensaufgaben sehr gut lösen. An dieser Stelle ist zu überlegen, ob man die zweite Aufgabe im Hörverstehen schwieriger gestaltet. Wichtige Lernfelder für DaZ-Lernende stellen Präpositionen und W-Fragen dar, anhand derer man die Entwicklung in morphosyntaktischen Fähigkeiten gut nachvollziehen kann. Diese Bereiche sind im LUK!KIS vertreten. Um die Aufgaben insbesondere zum Lesen besser interpretieren zu können, könnte die Bearbeitungsdauer noch mit aufgenommen werden. Längere Fixationszeiten beim Lesen könnten somit erfasst werden und es könnten differenziertere Fördermaßnahmen abgeleitet werden. In den Gesamtergebnissen sowie in den beiden Fallbeispielen zeigt sich, dass die rezeptiven Fähigkeiten von Sprache und Schrift den sprach- und schriftproduktiven Fähigkeiten voraus sind. Dies bestätigt die Einschätzung von Jeuk, dass „Kinder sprachliche Strukturen korrekt entschlüsseln, bevor sie diese selbst gebrauchen können“ (Jeuk 2015, S. 56). Auch bestätigen die Analysen die Ergebnisse von Griebhaber (2004) und Jeuk (2006) für Zweitsprachler:innen insofern, dass die untersuchte Schülerkohorte im Gesamtbild kaum Schwierigkeiten im alphabetischen Zugriff auf Schrift hat. Die Kinder müssten weiter begleitet werden, um mögliche Schwierigkeiten bei höherer Komplexität von Texten rechtzeitig zu erkennen und begleitend zu fördern. Der aktuelle Stand der Forschung geht davon aus, dass der Schriftspracherwerb von neu zugewanderten Kindern sich nicht grundlegend von dem der monolingualen Kinder unterscheidet und in seinen Grundzügen ähnlich verläuft (z.B. Hüttis-Graf 2003, zit. n. Jeuk 2015; Griebhaber 2004; Jeuk 2012). Dies deutet sich in den vorliegenden Daten ebenfalls an. Die Erhebung einer Kontrollgruppe durch die gleichen Instrumente könnte dazu neue Erkenntnisse bringen.

Die großen Unterschiede innerhalb der Gruppe mehrsprachiger Kinder können über die erhobenen Variablen (Alter bei Erwerbsbeginn („age of onset“), Kontaktdauer, Familiensprache, Alphabetisierung etc.) weiter untersucht werden. Es gilt zu prüfen, ob man die Ergebnisse anhand ähnlicher Spracherwerbsbiographien normieren kann. Heppt & Paetsch (2018) schlagen bei einer Stichprobe größer als 200 vor, nach age of onset und der Erstsprache zu differenzieren. Vermutlich müsste man hinsichtlich der Erstsprachen auf die häufigsten Minoritätensprachen (in vorliegender Kohorte: Arabisch, slawische Sprachen, Persisch) fokussieren (Titz et al. 2018). Neben der Möglichkeit zur Normierung bietet der über das LUK!KIS-Verfahren entstandene Korpus Anknüpfungspunkte für spracherwerbstheoretische Studien. In der vorliegenden Arbeit wurden die möglichen Einflussfaktoren lediglich auf deskriptiver Ebene betrachtet (Alphabetisierung, Schulerfahrung, age of onset etc.). Ob und wie sich diese Variablen tatsächlich auf den Schriftspracherwerb neu zugewanderter Kinder auswirken, gilt es weiter zu klären. Eine besondere Chance besteht darin, über die Analyse individueller Schreibungen, Besonderheiten in den Erwerbsverläufen für den späten Zweitschriftspracherwerb zu identifizieren. Bisherige Analysen und Einordnungen orientierten sich an der Forschung zum Schriftspracherwerb monolingualer Kinder ergänzt um die Besonderheiten

des Schriftspracherwerbs von frühen Zweitsprachlerner:innen. Es ist die Annahme, dass sich die Erwerbsprozesse nicht grundlegend unterscheiden. Allerdings können weitere Forschungen zu Progression, zeitlicher Perspektive und qualitativen Analysen in morphologisch-syntaktischen Bereichen zentrale Befunde ergeben, die in der Schriftspracherwerbsdidaktik Berücksichtigung finden müssen.

LUK!KIS kann aufgrund der Anlage als Gruppenverfahren die gesprochene Sprache nicht berücksichtigen. Eine Diagnostik, die alle sprachlichen Kompetenzbereiche mittels eines Erhebungsinstruments erfasst, ist wegen der Komplexität des Gegenstandsbereichs, der Dynamik von Sprache und Sprachaneignung, nicht zu leisten (Heppt & Paetsch 2018; Siems 2013). Es werden hohe Anforderungen an die diagnostischen Kompetenzen der (angehenden) Lehrkräfte gestellt, insofern schriftliche Verfahren, Beobachtungen und profilanalytische Verfahren kombiniert und aufeinander bezogen werden müssen. Dieser Befund betont einmal mehr die Relevanz, angehende Lehrkräfte für sprachliche und schriftsprachliche Vielfalt durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten und das Ermöglichen von praktischen Erfahrungen in der Förderung vorzubereiten. Die theoretischen Inhalte wurden in Kapitel 5 dargestellt. Welche praktischen Erfahrungen die Studierenden im Rahmen des Projekts LUK! machen, soll als Grundlage für Studie B mit Blick auf die Förderaktivitäten und deren Passung zu den Entwicklungsbereichen der Kinder skizziert werden.

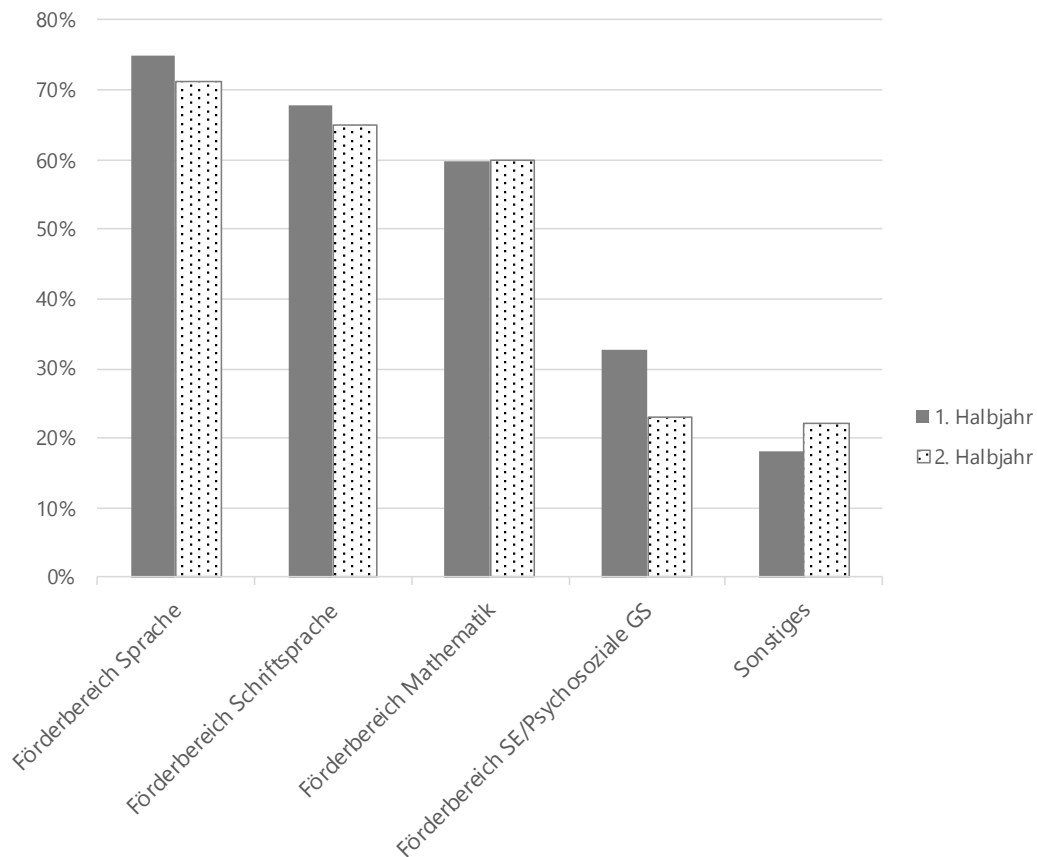
7.3 Förderaktivitäten der Studierenden

Über die Erfassung der Förderaktivitäten von Studierenden in den Klassen kann aufgezeigt werden, auf welchen Ebenen die Studierenden fördern. Dabei stellt sich die Frage nach der Adaptivität zwischen Diagnose und Förderung. Passen die im Fördertagebuch angegebenen Förderbereiche zu den diagnostizierten Bereichen?

Die Studierenden arbeiten im ersten Halbjahr am häufigsten in Einzelförderung (57 %; $N = 499$ Fördertagebücher; Mehrfachnennungen möglich), unterstützen die Lehrkraft in der Form „one teach – one assist“ (56%) oder betreuen Kleingruppen (47 %). Im zweiten Halbjahr dominiert die Form „one teach – one assist“ (55%; $N = 585$ Fördertagebücher), ergänzt um Einzelförderung (49 %) und die Arbeit mit Kleingruppen (42 %).

Abbildung 30:

Welche Förderbereiche wurden gefördert? (Ergebnisse aus den Fördertagebüchern 1. HJ $N = 499$ Fördertagebücher; 2. HJ $N = 585$ FTGB)

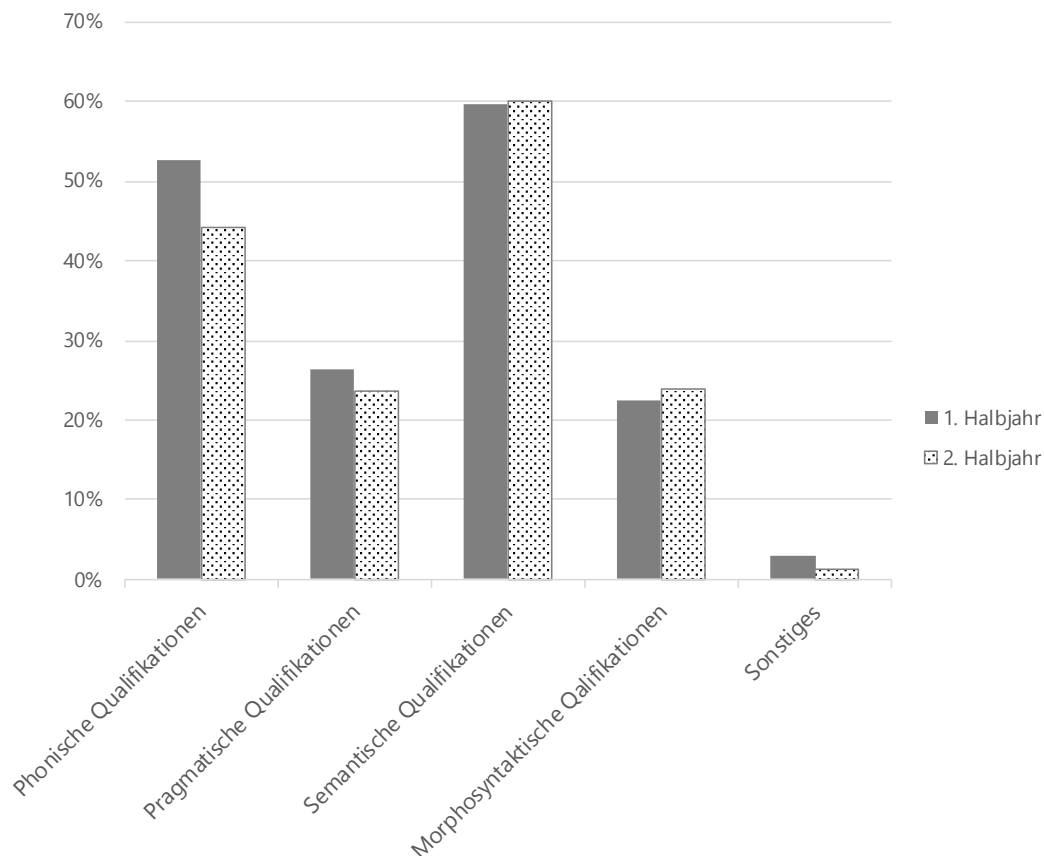


Die Studierenden waren in beiden Halbjahren insbesondere in der sprachlichen (75 % bzw. 71 %) und schriftsprachlichen Förderung (68 % bzw. 65 %) tätig (Abb. 30). Der Förderbereich Mathematik wird am dritthäufigsten genannt (je 60 %). Im ersten Halbjahr nimmt der Förderbereich Schulerfahrung und psychosoziale Gesamtsituation mit 33 % noch mehr Förderzeit ein als im zweiten Halbjahr (23 %). Sonstige Förderung, die nicht unter den Oberkategorien zu verorten ist, beispielsweise Ausflüge oder andere Fächer, fallen unter den Bereich „Sonstiges“ (18 % bzw. 22 %).

Innerhalb des Förderbereichs Sprache geben die Studierenden in 53 % der Fördertagebücher an, die phonische Qualifikation gefördert zu haben (Abb. 31). Dieser Bereich reduziert sich im zweiten Halbjahr auf 44 %. Die Angaben zu den übrigen Basisqualifikationen ändern sich kaum: pragmatische und diskursive Fähigkeiten 26 % bzw. 24 %; semantische Fähigkeiten jeweils 60 %; morphosyntaktische Fähigkeiten 22 % bzw. 24 % und Sonstiges 3 % bzw. 1 %.

Abbildung 31:

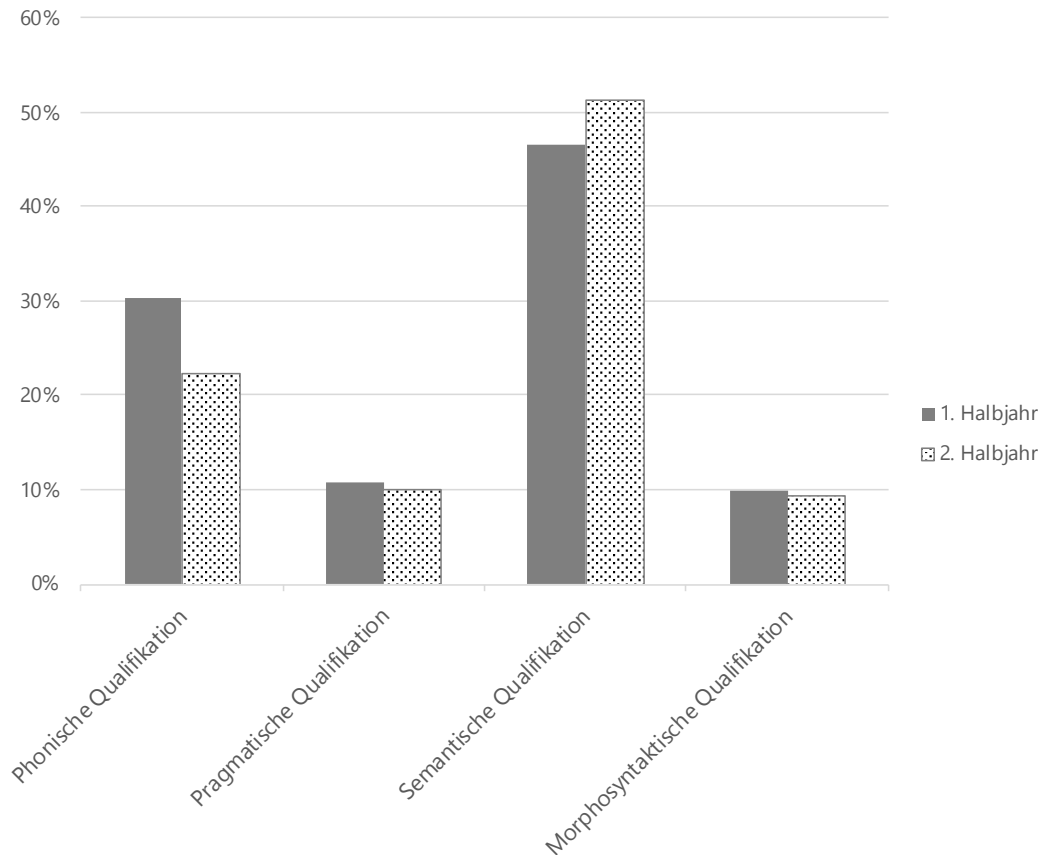
Geförderte Qualifikationen innerhalb des Förderbereichs Sprache (Ergebnisse aus den Fördertagebüchern 1. HJ $N = 499$ Fördertagebücher; 2. HJ $N = 585$ FTGB; Mehrfachnennungen möglich)



Die Angaben der Studierenden zeigen, dass sie insbesondere am Wortschatzausbau arbeiten, ergänzt um die Förderung phonischer Qualifikationen, wie der phonologischen Lautunterscheidung und -produktion. Dies passt zu den Ergebnissen des Beobachtungsinventars und LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch, insofern die Kinder erst einen gewissen Wortschatz aufbauen, diesen auf phonologischer Ebene verstehen und diskriminieren können müssen, um parallel die Schriftsprache zu erwerben. Mit etwa 25 % werden pragmatische und diskursive Fähigkeiten ebenfalls durch die Studierenden gefördert. Im Bereich morphologisch-syntaktischer Qualifikationen zeigt sich nur eine leichte Steigerung für das zweite Halbjahr. Dies scheint insofern erstaunlich, als dass sich explizite Förderansätze der Grammatik mit focus on form für die zunehmende Befähigung zur Produktion und Rezeption komplexer sprachlicher Formen und Sätzen als tendenziell wirksamer erwiesen (vgl. Kap. 5.4). Der Schwerpunkt der Förderung liegt für das erste und zweite Halbjahr deutlich in der Förderung der semantischen Fähigkeiten (Abb. 32). Aufgrund der Ergebnisse zur Lernentwicklung der Kinder wäre an dieser Stelle eine Verschiebung zugunsten morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten zu erwarten gewesen. Diese scheinen aber mit knapp 10 % nur selten im Fokus der Förderung zu stehen.

Abbildung 32:

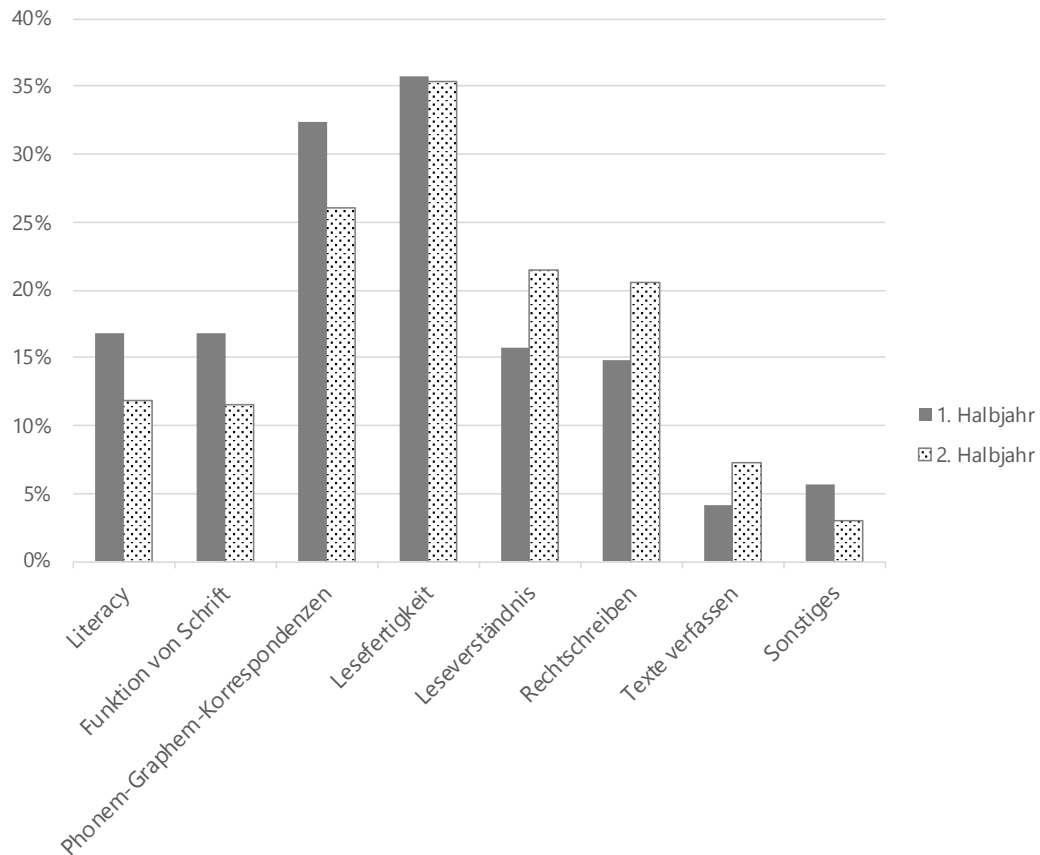
Schwerpunkt der Förderung im Bereich Sprache (Ergebnisse aus den Fördertagebüchern 1. HJ $N = 499$ Fördertagebücher; 2. HJ $N = 585$ FTGB; Einfachnennung)



Innerhalb des Förderbereichs Schriftsprache zeigt sich, dass die Studierenden insbesondere die Lesefertigkeit in beiden Halbjahren zu hohen Anteilen fördern (36 % bzw. 35 %). Mit Voranschreiten des Schriftspracherwerbs werden allerdings zunehmend auch andere Bereiche gefördert (Abb. 33). So liegt der Anteil an Fördertagebüchern, in denen die Phonem-Graphem-Korrespondenzen gefördert werden, im ersten Halbjahr bei 32, im zweiten Halbjahr bei 26 %. Die Förderung von Literacy und der Funktion von Schrift wird im ersten Halbjahr jeweils mit 17 %, im zweiten Halbjahr nur noch mit jeweils 12 % als geförderte Bereiche angegeben. Hingegen nehmen die Förderung des Leseverständnis und die Förderung des Rechtschreibens im zweiten Halbjahr um ca. 5 % zu. Analog zu den Beobachtungen und den Ergebnissen im schriftlichen Verfahren LUK!KIS spielt der Bereich „Texte verfassen“ noch keine große Rolle für die Förderung. Ein leichter Anstieg von 4 % auf 7 % im zweiten Halbjahr ist allerdings zu verzeichnen.

Abbildung 33:

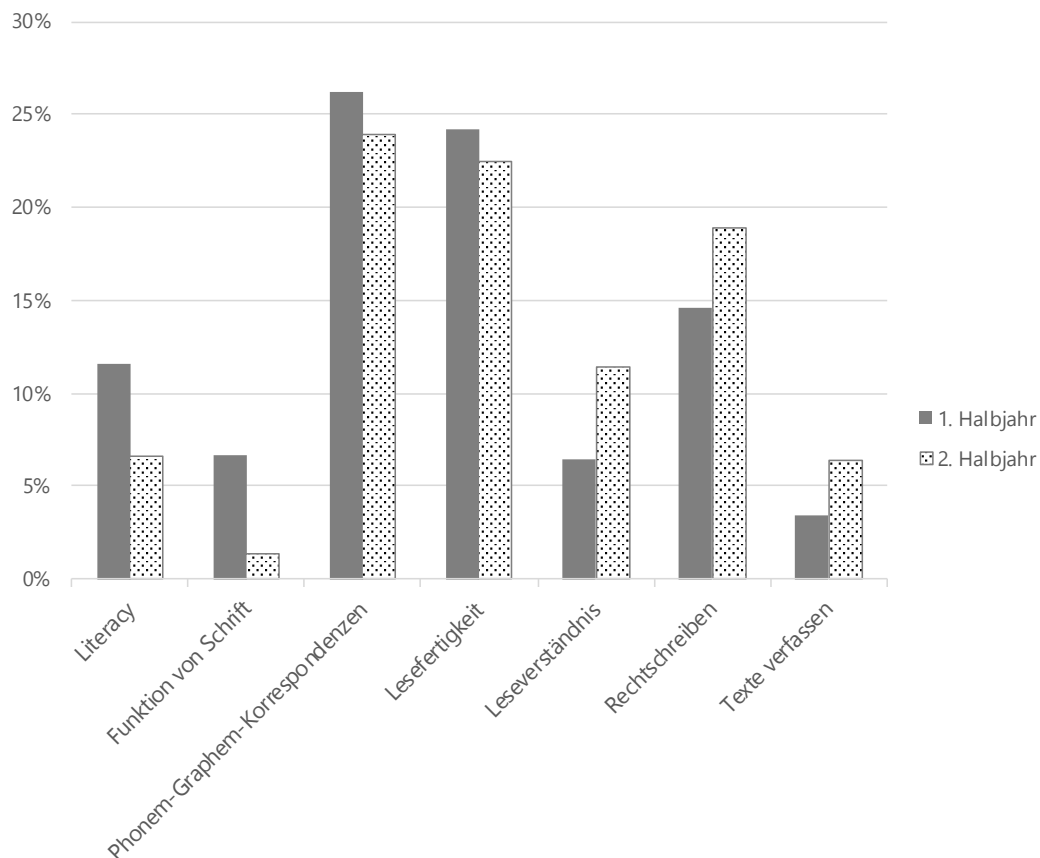
Geförderte Aspekte innerhalb des Förderbereichs Schriftsprache (Ergebnisse aus den Fördertagebüchern 1. HJ $N = 499$ Fördertagebücher; 2. HJ $N = 585$ FTGB; Mehrfachnennungen möglich)



Müssen sich die Studierenden auf einen Schwerpunktaspekt in der schriftsprachlichen Förderung am jeweiligen Fördertag festlegen, zeigt sich, dass im ersten und zweiten Halbjahr die Förderung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen in rund 25 % der Fördertagebücher zentral war (Abb. 34). Knapp dahinter liegen die Werte für die Förderung der Lesefertigkeit. Ganz deutlich ist auch in diesem Item die Verringerung von Literacy-Förderung und der Förderung hinsichtlich der Funktion von Schrift sowie die Zunahme in den Bereichen Leseverständnis und Rechtschreiben im zweiten Halbjahr zu erkennen.

Abbildung 34:

Schwerpunkt der Förderung im Bereich Schriftsprache (Ergebnisse aus den Fördertagebüchern 1. HJ $N = 499$ Fördertagebücher; 2. HJ $N = 585$ FTGB; Einfachnennung)



Die Förderaktivitäten der Studierenden passen zu den voranschreitenden Kompetenzen der Kinder in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen. Allerdings fallen die geringen Förderaktivitäten im morphologisch-syntaktischen Bereich auf. Vor allem für die Gruppe neu zugewanderter Kinder, die erst seit kurzem in Deutschland ist, wäre aus Forschungssicht (vgl. Schneider et al. 2013; Stanat et al. 2012) eine Kombination aus Bedeutungs- und Formfokussierung sinnvoll. An dieser Stelle können allerdings nur Gesamtentwicklungen und -tendenzen aufgezeigt werden. Eine genauere Analyse der Ebene der Förderung ist nicht möglich, da keine konkreten Fördermaßnahmen im Fördertagebuch abgefragt werden. Auch kann über die (Dokumentation der) Förderung durch die studentischen Lernpaten kein direkter Zusammenhang mit der Lernentwicklung der Kinder hergestellt werden. Auch wurde keine Kontrollgruppe erhoben; die vielfältigen Variablen, die Einfluss auf die Lernentwicklung der Kinder nehmen, wären äußerst schwer kontrollierbar. Inwieweit die Förderung durch die Lernpaten wirksam ist, bleibt offen. Allerdings gilt als gesichert, dass Schüler:innen von individualisierter, zeitintensiver, hochstrukturierter, schrittweiser und redundanzreicher Sprachförderung profitieren (Grosche & Fleischhauer 2017). Dazu können die Lernpaten einen wichtigen Beitrag leisten. Bisherige Befunde zu Sprachförderprogrammen aus dem Elementarbereich konnten oftmals nur geringe Effekte nachweisen. Als zentraler Befund gilt, dass die Qualität der Sprachfördermaßnahmen stark mit der Kompetenz der Sprachförderkräfte zusammenhängt (Fried 2007; Hopp et al. 2010; Schneider et al. 2013; FiSS-Koordinierungsstelle 2015). Fragen rund um die Professionalisierung für neu zugewanderte Kinder werden daher in Studie B theoretisch und empirisch aufbereitet.

7.4 Implikationen für die Gestaltung von schrift-/sprachlichem Unterricht

Die im Rahmen des Projekts LUK! konzipierten diagnostischen Instrumente ermöglichen es, den Sprachstand und die Lernentwicklung neu zugewanderter Kinder systematisch zu erheben. Unter dem förderdiagnostischen Paradigma erlauben sie das Aufzeigen von individuellen Entwicklungen. Es kann konstatiert werden, dass die Entwicklung prozessorientierter Verfahren, die die spezifischen Erwerbsprozesse der Kinder berücksichtigt, vorangetrieben werden konnte (Massumi et al. 2015, S. 66). Die Ergebnisse verdeutlichen, wie bereits in anderen Studien gezeigt wurde (Harboe & Heine 2016; Massumi et al. 2015), die Heterogenität unter den neu zugewanderten Kindern: Das Alter der Kinder liegt zwischen sechs und elf Jahren, die Kinder kommen aus 52 verschiedenen Ländern (am häufigsten aus Syrien und Afghanistan), sprechen 47 verschiedene Sprachen (am häufigsten Arabisch, slawische Sprachen und Persisch), sind unterschiedlich lange in Deutschland (ein Viertel drei Monate oder weniger in Deutschland) und haben somit eine unterschiedliche Kontaktdauer zum Deutschen. Viele der Kinder kommen mit schulischen Vorerfahrungen (40,5 % haben 1-2 Jahre Schulerfahrung) in die Übergangsklassen. Die neu zugewanderten Kinder verfügen über wichtiges Vorwissen, Kompetenzen und Potentiale. Sie bringen oftmals Schul- und Sprachlernerfahrung mit, kennen die Bedeutung von Schrift und ihnen sind z.T. auch Methoden des Lesen- und Schreibenlernens bekannt (vgl. 7.2.1; Massumi et al. 2015, S. 63; LISUM 2015, S. 5). „Mit zunehmenden Eintrittsalter in die Deutsche Sprache gewinnen wohl die Einflussfaktoren an Bedeutung“ (Jeuk 2015) und müssen in Diagnose und Förderung stärker beachtet werden. Für die Gestaltung von Unterricht bedeutet dies, dass die vorhandenen Kompetenzen dringend aufgegriffen und weiter gefördert werden müssen. Ein ressourcenorientierter Zugang, der die Heterogenität der neu zugewanderten Schülerschaft produktiv nutzt, mit einem hohen Maß an Differenzierung und individueller Förderung ist auf unterrichtlicher Ebene unerlässlich.

Die Befunde zur sprachlichen Ausgangslage bestätigen die Heterogenität. Ist das Gesamtbild der Ausgangslage von überwiegend guten Einstiegswerten in sprachlichen Bereichen geprägt, so sind es dennoch zw. 10 und 25 % der Kinder, die auf einfachen rezeptiven sprachlichen Ebenen zu Beginn Schwierigkeiten haben. Die Rezeption und Produktion einfacher Sätze gelingen bis zum Ende des Schuljahres rund 96 bzw. rund 86 % der Kinder. Die Rezeption komplexer Sätze steigt von knapp 40 auf knapp 70 % an. Für die Produktion komplexer Satzkonstruktionen ist ein moderater Anstieg von knapp 14 auf rund 36 % zu beobachten. Ähnliches gilt für die Einstiegswerte in schriftsprachlichen Bereichen: ca. 90 % erlesen und ca. 95 % verschriften einzelne Buchstaben, knapp 80 % erlesen Silben, und 70 % bereits Wörter; fast 65 % verschriften Wörter lautgetreu. Auch in schriftsprachlichen Bereichen zeigen die Kinder im Schnitt eine enorme Entwicklung bis zum Schuljahresende. Dennoch stellen das Verstehen ganzer Texte sowie das Verschriften kohärenter Texte viele Kinder noch vor große Herausforderungen. Auch die Ergebnisse aus dem Verfahren LUK!KIS bestätigen, dass hierarchieniedrige Prozesse des Lesens und Schreibens nach einem Schuljahr von den meisten Kindern gut umgesetzt werden, allerdings erreichen rund 20 % der Kinder ($N = 261$) bei der Aufgabe zum Verstehen einfacher Texte nur zwei und weniger Punkte; in der Aufgabe zum Verstehen komplexer Texte sind es sogar rund 37 % ($N = 239$). Bei diesen Schüler:innen muss nochmal genauer diagnostiziert werden, woher die Schwierigkeiten beim Leseverstehen kommen: Liegen sie begründet in semantischen Lücken? Liegen Schwierigkeiten auf morphologisch-syntaktischer Ebene vor? Wie steht es um die Leseflüssigkeit? Über die Hälfte der Kinder ($N = 312$) kann beim Verschriften komplexer Wörter zwei oder weniger Punkte erreichen. Dies zeigt, dass unbedingt ein qualitativer Blick auf die Schreibungen der

Schüler:innen erfolgen muss, um individuelle Fehlerschwerpunkte zu identifizieren und entsprechend zu fördern. Die Kinder, die einen Text verfassen ($N = 233$), verschriften im Schnitt vier Sätze. Über die Qualität hinsichtlich grammatikalischer, semantischer und orthographischer Korrektheit kann für die Gesamtheit keine Aussage gemacht werden. Knapp 25 % verschriften allerdings nur zwei Sätze, die ein flektiertes Verb enthalten.

Es wird deutlich, dass die sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten in engem Zusammenhang diagnostiziert und gefördert werden müssen.

Generell stellt die systematische Vernetzung von Schriftspracherwerb und Sprachförderung eine Gelingensbedingung im Unterricht mit Neuzugängen dar. Parallel zum Schriftspracherwerb wird der Wortschatz erweitert, kommunikativ relevante Redemittel und Sprachmuster werden eingeübt und es wird kontinuierlich und progressiv an grammatischen Stolpersteinen gearbeitet. (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2015, S. 5)

Insgesamt bedeutet dies, dass neu zugewanderte Kinder in gleichem Maß von individualisiertem und methodisch abwechslungsreichem schriftsprachlichem Anfangsunterricht profitieren, wobei die sprachlichen (wie semantische und morphologisch-syntaktische) Fähigkeiten parallel mit bedacht und gefördert werden müssen. „Im Zentrum einer auf Nachhaltigkeit gerichteten Sprachförderung muss die Förderung der ganzheitlichen sprachlichen Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen stehen“ (FiSS-Koordinierungsstelle 2015, S. 10).

Zentral für die sprachliche und schriftsprachliche Förderung ist der Zusammenhang von Diagnosekompetenz und adaptiver Förderung. Praetorius, Lipowsky & Karst (2012, zit. n. Geist 2014, S. 65) beschreiben drei mögliche Szenarien zum Zusammenhang diagnostischer Kompetenz und adaptiven Unterricht, der sich nach Geist (2014) auf Sprachförderung und somit auch auf schriftsprachliche Förderung anwenden lässt:

- Szenario 1: Die sprachliche und schriftsprachliche Förderung erfolgen adaptiv; die zugrundeliegende Diagnose sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten ist allerdings inadäquat (Gefahr der Über- oder Unterschätzung).
- Szenario 2: Die Diagnose sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten ist zutreffend; es erfolgt keine adaptive Gestaltung der Förderung wegen fehlender didaktischer Kompetenzen (Gefahr der Über- oder Unterforderung).
- Szenario 3: Die Diagnose sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten ist zutreffend; die schrift-/sprachliche Förderung erfolgt adaptiv (wünschenswerter Optimalfall).

In den Szenarien wird deutlich: Der wünschenswerte Optimalfall stellt hohe Anforderungen an die Diagnosekompetenz und didaktische Kompetenz der Lehrkräfte, angehenden Lehrkräfte oder Förderkräfte.

Die Förderung neu zugewanderter Kinder sollte überdies über einen langen Zeitraum und kontinuierlich erfolgen. Die Umsetzung einer durchgängigen sprachlichen Bildung wird schon lange gefordert (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008, S. 27). In den Ergebnissen von Studie A zeigt sich, dass sich umgangssprachliche Kompetenzen zügig ausbilden; die Förderung der Zweitsprache auf bildungssprachlichem Niveau ist allerdings ein längerer

Prozess. Jeuk (2015) konnte bei neu zugewanderten Kindern beobachten, dass die deutsche Satzstruktur über ungesteuerten Erwerb mit ausreichend Sprachkontakt innerhalb eines Jahres im Mündlichen erworben wurde. Dies kann anhand vorliegender Daten, zumindest für komplexe Satzkonstruktionen, nicht bestätigt werden. Allerdings scheinen das Setting der schulorganisatorischen Förderung sowie die Quantität und Qualität des Sprachkontakts entscheidende Einflussfaktoren, die in diesem Zusammenhang geprüft werden müssten. Die Fallbeispiele untermauern, was sich in den Gesamtbeobachtungen und der Gesamtauswertung von LUK!KIS andeutet: Die individuellen Entwicklungen der Kinder im Laufe eines Schuljahres sind (bei den meisten Kindern) enorm. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass hinsichtlich hierarchiehöherer Lese- und insbesondere Schreibprozesse noch viel zu tun ist. Der Prozentsatz, der ein sprachliches und schriftsprachliches Niveau erreicht, das für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in der Regelklasse auszureichen scheint, ist gering. Es wird, wie in der Studie von Ahrenholz & Maak (2013), deutlich, dass die Deutschkenntnisse in speziell eingerichteten Klassen den komplexen fachsprachlichen und schriftsprachlich angelegten Anforderungen der Regelklasse nicht gerecht werden. „Als sicher kann gelten, dass die DaZ-Förderung in der Regel deutlich mehr als ein Jahr dauern sollte“ (Apeltauer 2007, Schneider et al. 2013, S. 94) und für „Kinder mit besonderen Schwierigkeiten mehr als drei Jahre veranschlagt werden müssen“ (Schneider et al. 2013, S. 94). Ahrenholz & Maak (2013) weisen zudem darauf hin, dass keine adäquaten Übergänge in Regelstrukturen existieren würden. Anhand der diagnostischen Verfahren kann individuell abgeleitet werden, ob eine Teilnahme am Regelunterricht für das Kind sinnvoll ist. Die Dokumentation der Lernentwicklung sollte dann aber dringend fortgeführt werden, um passgenaue Fördermaßnahmen auch für die Begleitung des Übergangs abzuleiten (Massumi et al. 2015, S. 66). Auf die oftmals prekären Umstände und problematischen Bedingungen in speziell eingerichteten Klassen, weisen inzwischen viele Studien hin (z.B. Massumi 2019; Karakayalı et al. 2017, Karakayalı et al. 2016, zit. n. El-Mafaalani & Massumi 2019). Vorrangiges Ziel muss es also sein, die Kinder für den Übergang in die Regelklasse zu stärken, damit Integration und Bildungsteilnahme gelingen kann.

Eine besondere Bedeutung, die in Zusammenhang mit neu zugewanderten Kindern stärker ins Blickfeld rückt, gleichermaßen aber für alle Kinder Gültigkeit besitzt, kommt der psychosozialen Situation für das sprachliche und schriftsprachliche Lernen zu. Die Hälfte der Kinder lebt in prekären Wohnverhältnissen, bringt besondere psychische, oft auch traumatische Erlebnisse mit. Diese müssen gesehen und beachtet werden und im Rahmen didaktischer Angebote mitgedacht werden. Dabei kann der Sprach- und Schriftspracherwerb auch stabilisierend wirken (Heine & Harboe 2015, S. 190). Für die Gestaltung von Unterricht ist die Arbeit in multiprofessionellen Teams sowie die Unterstützung von Schulpsychologen insbesondere in Übergangsklassen (inzwischen Deutschklassen) und an der Schnittstelle des Übergangs in die Regelklasse besonders wünschenswert.

Um aus Forschungsperspektive weitere Implikationen für die Gestaltung von Unterricht ableiten zu können, müssten Sprach- und Schriftspracherwerbsprozesse über mehrere Jahre verfolgt werden. Morphologisch-syntaktische Fähigkeiten, z.B. der Erwerb der Tempusformen, Genus Verbi, Negation, Genus und Kasus- und der Erwerb diskursiver Fähigkeiten erstrecken sich über lange Zeiträume (Niebuhr-Siebert & Baake 2014). Hierzu sind im frühen Sprach- und Schriftspracherwerbsprozess noch kaum Aussagen möglich.

Studie A macht die hohen Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte hinsichtlich der Diagnose- und Förderkompetenz deutlich. Das Wissen um den Sprach- und Schriftspracherwerb mit Spezifika des Zweitspracherwerbs, linguistische Kenntnisse sowie

Wissen über die Herkunftssprachen der Kinder sind unerlässlich für eine adäquate Einschätzung des Entwicklungsstandes und damit die adaptive Förderung. Die Heterogenität und Spezifika im Sprach- und Schriftspracherwerbsprozess betonen die Relevanz, angehende Lehrkräfte zu sensibilisieren und für eine spätere Professionalisierung in diesem Feld hinsichtlich ihrer methodisch-didaktischen Kompetenz vorzubereiten. So behalten die besonderen Sprachförderbedarfe von neu zugewanderten Kindern auch nach dem Übertritt in die Regelklasse Gültigkeit und werden dort zum Aufgabenfeld aller (Fach-)Lehrer:innen (Heine & Harboe 2015).

Vor diesem Hintergrund ist zu wünschen, dass die Überlegungen zur adäquaten Förderung neu zugewanderter Kinder, weitreichendere Veränderungen im Schulsystem anstoßen:

Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass sich in jeder Schulklasse - ob mit oder ohne Geflüchtete - Kinder und Jugendliche befinden, die mit den an sie gestellten sprachlichen Anforderungen mehr oder weniger große Schwierigkeiten haben, die kulturell andere Assoziationen mit Begrifflichkeiten verbinden als die Lehrkraft oder die durch schwere Lebensumstände psychisch stark belastet sind. Im Vergleich zu Nicht-Geflüchteten ist diese (in sich heterogene) Gruppe somit keine speziell zu problematisierende Kategorie mit Sonderbedarfen. Das besondere Problembewusstsein, das sich momentan über die Geflüchteten ergibt, kann allerdings längst überfällige Entwicklungen in Didaktik und Pädagogik anstoßen. Neben der Frage, wie möglichst schnell basale Deutschkenntnisse vermittelt werden können, geht mit der Thematik nämlich eine viel grundlegendere Überlegung einher: Wie kann Schule angesichts sprachlicher und kultureller Heterogenität alle Schülerinnen und Schüler durch den gesamten Schulgang hindurch optimal fördern und Chancengleichheit im Bildungsgang schaffen? (Harboe & Heine 2016, S. 9)

III Studie B: Qualifizierung angehender Grundschullehrer:innen für schrift-/sprachliche Vielfalt

Aus den Ergebnissen und Implikationen der Studie A zur Lernausgangslage und Lernentwicklung neu zugewanderter Kinder innerhalb eines Schuljahres im sprachlichen und schriftsprachlichen Lernfeld wird deutlich, worin die spezifischen Anforderungen für einen professionellen pädagogischen Umgang mit neu zugewanderten Kindern in der Grundschule liegen. Auch die Lehrkräfte in einer explorativen Studie von Röhner 2017 zum Umgang mit Herausforderungen in Klassen mit „Seiteneinsteigern“ beschreiben die Heterogenität der Lernvoraussetzungen, die das „übliche Maß bei Weitem übertrifft“ (Röhner 2017, S. 6) als zentrale Herausforderung. Bei den Lehrkräften der Studie zeigte sich eine „kreative didaktische Kompetenz“ mit Bezug auf die besondere sprachliche Ausgangssituation der Kinder, wobei Röhner unter anderem darauf hinweist, dass aufgrund fehlender passender diagnostischer Verfahren Sprachdiagnostik wenig zum Einsatz käme (Röhner 2017, S. 6f.). Weniger positiv formuliert Engin 2016 das Ergebnis ihrer Lehrer:innenbefragung: Eine Hauptherausforderung sei die „Konzeptlosigkeit, wie man mit den Flüchtlingskindern umgehen soll“ (Engin 2016, S. 4).

Um der Konzeptlosigkeit entgegenzuwirken und dem zentralen Desiderat nach der Frage der Vorbereitung angehender Lehrkräfte für die pädagogische Aufgabe im Umgang mit neu zugewanderten Kindern Rechnung zu tragen, werden in Studie B zentrale Kompetenzen für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt neu zugewanderter Grundschüler:innen beschrieben und theoretisch im Diskurs pädagogischer Professionalität verortet. Aus der theoretischen Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Kompetenzmodellen im Feld sprachlicher und schriftsprachlicher Diversität, wird ein erweitertes Modell professioneller Handlungskompetenz für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt entworfen. Anschließend wird der empirische Forschungsstand zu verschiedenen Facetten des Modells vorgestellt, bevor zentrale Fragestellungen für die vorliegende Arbeit abgeleitet werden. Es folgen die Darlegung der Forschungsmethodik sowie die Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.

8 Professionalisierung angehender Lehrkräfte für schrift-/sprachliche Vielfalt: Theoretische Grundlagen und empirischer Forschungsstand

Die Bedeutung professionellen pädagogischen Handelns von Lehrer:innen als entscheidende Voraussetzung und wichtiger Faktor für die Erklärung von Schülerleistungen und gelingende Lehr- und Lernprozesse ist mittlerweile in der Forschung unumstritten (Baumert, Watermann & Schlümer 2003; Hattie, Beywl & Zierer 2013; Helmke 2009; Terhart 2006, Lipowsky 2006).

Professionalität [...] stellt daher eine nur schwer bestimmbare Schnittmenge aus Wissen und Können dar, indem sie die widersprüchliche Einheit von Kompetenzen und Wissensformen markiert, die den Umgang mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata erlauben (vgl. Nittel 2004, S. 351, zit. n. Hüpping 2017, 87f.). Die Begriffsdefinition Professionalisierung beinhaltet nach Nittel dynamische, kollektive und individuelle Prozesse der „Verberuflichung“ (vgl. Nittel 2004, S. 347, zit. n. Hüpping 2017, 87f.). Diese schließen „einen persönlichen Veränderungs- und Reifeprozess ebenso ein, wie einen wissenschaftlichen Kompetenzzuwachs, welcher in der Formierung einer auf dem Prinzip der Fachlichkeit beruhenden beruflichen

Identität und der Aufschichtung von diesbezüglichem Professionswissen seinen Kristallisationspunkt findet. (vgl. Nittel 2004, S. 348, zit. n. Hüpping 2017, S. 87f.)

Verschiedene Autor:innen formulieren daher Ansätze zu kompetenz- oder standardorientierten Modellen der Lehrer:innenbildung, wobei deutlich werde, dass es bei der professionalisierenden Lehrer:innenbildung um mehr als nur um fachliches Wissen gehe (Martschinke et al. 2007, S. 6–7). So versteht Terhart die beruflichen Kompetenzen „als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten, das jemand benötigt, um anstehende berufliche Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (Terhart 2006, S. 236).

Für Professionelles Lehrendenhandeln im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Umgang mit Vielfalt bedeutet dies Brandenburger, Bainski, Hochherz und Roth (2011) zufolge, dass sich „Lehrkompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache [...] sowohl auf Fähigkeiten als auch auf Wissen/Kenntnisse und Einstellungen beziehen“ sollten (Brandenburger et al. 2011, S. 11–12, S. 22–29, zit. n. Döll et al. 2017, S. 204). „Diagnostisches und didaktisches Know-How werden unter „Fähigkeiten“ subsumiert. „Wissen/Kenntnisse“ stammen z.B. aus den Bereichen der Linguistik, Zweitspracherwerbsforschung und Migrationspädagogik, „Einstellungen“ berühren die Themen Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, aber auch Aspekte der Professionalisierung wie z.B. Vernetzung“ (Döll et al. 2017, S. 204). Betont wird somit von verschiedenen Autor:innen der Dreiklang aus „Wissen, Haltung und Handeln“ (u.a. SVR 2016; Benholz & Mensel 2019), um professionelle Kompetenz für das Unterrichten an Schulen in einer mehrsprachigen Gesellschaft bereits im Studium anzubahnen.

Die vielfältigen Anforderungen und daraus folgend die erforderlichen Kompetenzen, die sich rund um neu zugewanderte Kinder für (angehende) Lehrer:innen ergeben, wurden bereits in Kapitel 2.2 beschrieben. Darüber hinaus formuliert Terhart (2006, S. 234f.) ganz grundsätzlich für die Grundschule als erste gemeinsame Schule mit ihren speziellen Anforderungen unter anderem folgende Fähigkeiten:

- Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit der wachsenden Heterogenität der Grundschüler:innen
- Fähigkeit zum Erkennen von speziellen Lern- und Förderbedürfnissen
- Fähigkeit zur Bereitstellung eines stärker individualisierten Angebots von Lernmöglichkeiten
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Familien sowie mit außerschulischen Institutionen der sozialen Hilfe

Auch die Kompetenzdimensionen sprachlichen Anfangsunterrichts nach Wildemann (2015, S. 198) können als grundlegend für den schriftsprachlichen Unterricht mit neu zugewanderten Kindern angeführt werden: Sprachlicher Anfangsunterricht nimmt zunächst die Kompetenzen der Schulanfänger:innen in den Blick (Anfangsdiagnose), auf dessen Basis erfolgt die Unterrichtsgestaltung, und dann mit Hilfe von Prozessdiagnose und Lernbegleitung die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen im Laufe der Schulzeit. Dieses Vorgehen erfordert seitens der Lehrkraft Kompetenzen auf sprachlicher (sprachliches Wissen: linguistisches Wissen, Wissen über Erst- und Zweitspracherwerb), diagnostischer (diagnostisches Wissen und Können) und didaktisch-methodischer Ebene (domänenspezifisches Wissen und Können) sowie allgemein pädagogische Handlungskompetenz.

Hinsichtlich möglicher Inhalte für sprachliche Bildung, die ebenso zur Orientierung für die Bereiche Wissen, Haltung, Handeln angehender Grundschullehrer:innen für schrift-/sprachliche Vielfalt dienen können, macht das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge bereits 2008 folgende Vorschläge (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008, S. 47):

- Kenntnisse über Zweitspracherwerbstheorien
- Methodisch-didaktische Aspekte der Vermittlung des Deutschen in heterogenen Lerngruppen
- Kenntnisse über grammatische Besonderheiten der deutschen Sprache
- Kenntnisse über Prinzipien zur Sprachaneignung, nach Alter und Lernsituation (ungesteuerter Erwerb oder geregelter Unterrichtskontext)
- Kenntnisse über Prozesse, die den Spracherwerb und das Sprachenlernen unterstützen
- Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten zur Feststellung lernerspezifischer Entwicklungen
- Strukturelle Fremdsprachenkenntnisse in verschiedenen Partnersprachen, zur Erstellung von Fehlerdiagnosen, Erkennen von Lernschwierigkeiten und Einleitung individueller Sprachfördermaßnahmen
- Kenntnisse im Umgang mit Binnendifferenzierung
- Kritische Auseinandersetzung mit den Einsatzmöglichkeiten von Materialien
- Interkulturelle Bildung
- Weitere Schlüsselkompetenzen: Präsentationskompetenz, Moderationskompetenz, Organisations- und Planungskompetenz, Empathie, Kooperationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Beratungskompetenz
- Fähigkeit, die Mehrsprachigkeit als Potenzial wahrzunehmen und zu fördern
- Kenntnisse über die gesellschaftlich-sozialen Rahmenbedingungen des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache

Die angesprochenen Einzelkompetenzen und Inhalte (vgl. Kap. 2.1) sind in der Lehrer:innenbildung im Primarbereich keineswegs neu und haben zum Teil auch eine lange Forschungstradition. Allerdings müssen sie im Diskurs um neu zugewanderte Kinder neu gedacht, mit spezifischen Inhalten gefüllt und zusammengeführt werden. Dabei müssen die drei Bereiche „Wissen, Haltung, Handeln“ Berücksichtigung finden. Für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt neu zugewanderter Kinder in der Grundschule scheint der Begriff der „Sprachförderkompetenz“ (Hopp et al. 2010, vgl. Kapitel 9.1.1) mit besonderer Berücksichtigung sprachdiagnostischen Wissens und Fähigkeiten von Lehrkräften (Geist 2014, vgl. Kap. 9.1.2; Schneider et al. 2013) von besonderer Relevanz. Studien weisen darauf hin, dass die förder- und sprachdiagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften nur unzureichend ausgebildet und äußerst heterogen sind (vgl. Kap. 2.2, S. 72; Fried 2004; Jeuk 2009; Geist 2014; Müller et al. 2016). Geist (2014) betont allerdings, dass sprachdiagnostische Kompetenz ein Desiderat in der Lehrer:innenausbildung darstelle, das weiterer Forschung bedarf (Geist 2014, S. 78).

Eines der durchgängigen Ergebnisse von Forschungen zur Sprachförderung scheint zu sein, dass der Expertise der Förderer und damit der Qualifizierung des pädagogischen Personals eine Schlüsselstellung in Bezug auf den Erfolg von Sprachfördermaßnahmen zukommt. Dabei kommt es einerseits auf die Qualifizierung und das entsprechende Training an; ebenso wichtig für den Erfolg der Maßnahmen ist die Konsistenz der Art und Weise, wie geforscht wird. (FiSS-Koordinierungsstelle 2015, S. 11)

8.1 Professionalitäts- und Kompetenzmodelle für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt

Im Diskurs zur pädagogischen Professionalisierung lassen sich zwei Hauptpositionen beschreiben: Strukturtheoretische Positionen, denen gemeinsam ist, dass „sich Professionalität in der Fähigkeit des Umgangs mit Antinomien und dem Aushalten der strukturellen Unsicherheit im Lehrendenhandeln zeigt“ (Helsper 2011, zit. n. Lange 2017, S. 32) und kompetenztheoretische Positionen, die eine spezifische Beschreibung von Kompetenzbereichen zur Bewältigung der pädagogischen Aufgaben zum Ziel haben. Des Weiteren können auch biographische Forschungsansätze genannt werden. Diese nehmen den Lebensverlauf und darin ausgebildete Orientierungen und Handlungsmuster in den Blick. „Professionalität wird darin als zu entwickelnde Aufgabe von der familialen Sozialisation, über Schule, Studium und Referendariat hin zur beruflichen Tätigkeit bestimmt, für die eine Unterscheidung zwischen gelingender und misslingender, problematischer oder gefährdeter Entwicklung begründet getroffen werden kann“ (Terhart 2011, S. 208, zit. n. Frank 2019, S. 19). Die genannten Forschungsansätze nehmen dabei für die Lehrer:innenbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit eher Möglichkeiten sprachlicher Bildung und Förderung im Fach als allgemeine Fragen rund um pädagogische Professionalität und Mehrsprachigkeit in den Blick (Frank 2019, S. 19). Ein umfassendes Modell für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt liegt bisher nicht vor. Allerdings wurden in den letzten Jahren Kompetenzmodelle im Kontext wachsender migrationsbedingter Heterogenität konzipiert, die sich an generischen Modellen professioneller Kompetenz von Lehrkräften orientieren. Deren Grundidee ist es, motivationale, kognitive und volitionale Merkmale unter der Annahme zu integrieren, dass diese erlern- und vermittelbar sind (Hachfeld et al. 2012, S. 103). Ein generisches Modell professioneller Kompetenz wurde im Rahmen des COACTIV-Forschungsprogramms von Baumert & Kunter (2006) vorgelegt (Abb. 35). Dabei setzt sich professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel⁴⁵ von Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen, selbstregulativen Fähigkeiten sowie dem Professionswissen zusammen. Die einzelnen Aspekte lassen sich wiederum in Kompetenz- bzw. Wissensbereiche sowie weiter in Kompetenz- bzw. Wissensfacetten untergliedern. Im Modell „sind Wissen und Können (knowledge) einerseits und Werthaltungen (value commitments) und Überzeugungen (beliefs) andererseits kategorial getrennte Kompetenzfacetten. Wissen und Überzeugungen beanspruchen einen unterschiedlichen epistemologischen Status, auch wenn die Übergänge fließend sind. In der Lehrerforschung wird diese Unterscheidung jedoch nicht durchgehalten, oft auch bewusst aufgegeben“ (Baumert & Kunter 2006, S. 496).

⁴⁵ Die genaue Wirkweise und das Verhältnis des Zusammenspiels der Einzelaspekte sind weder theoretisch noch empirisch abschließend geklärt und werden in der scientific community unterschiedlich diskutiert (Wischmeier 2012, S. 167).

Abbildung 35:

Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter 2006, eigene Darstellung



Die Topologie der Wissensdomänen in allgemein pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen beruht auf den Arbeiten von Shulman (1986) (Baumert & Kunter 2006, S. 482). Des Weiteren kann beim Aspekt des Professionswissen die nach Fenstermacher (1994) vorgenommene Unterscheidung in theoretisch-formales Wissen und praktisches Wissen und Können vorgenommen werden. Ein breiter Bereich der Expertise von Lehrkräften könne dem theoretisch-formalen Wissen zugeschrieben werden: überwiegende Teile des Fachwissens, Teile des fachdidaktischen und pädagogischen Wissens – sofern empirisch erzeugt und begründet (Baumert & Kunter 2006, S. 483). Hingegen würden große Teile des Lehrerhandelns auf praktischem Wissen und Können basieren, das erfahrungsbasiert, kontextgebunden und auf konkrete Problemstellungen bezogen sei (ebd.). Das allgemein pädagogische Wissen und Können gehöre zum Kern professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006, S. 485). Dabei lässt sich der Wissensbereich pädagogisches Wissen in folgende Wissensfacetten untergliedern: konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen, Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten, Fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens (Baumert & Kunter 2006, S. 485).

Im Bereich von Überzeugungen und Werthaltungen unterscheiden Baumert und Kunter (2006) Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsysteme. Pädagogisch relevante Überzeugungen (beliefs) müssten im Gegensatz zu Wissen lediglich dem individuellen Richtigkeitsglauben genügen und bedürften keiner argumentativen oder diskursiven Validierung (Baumert & Kunter 2006, S. 497). Epistemologische Überzeugungen seien die subjektiven Theorien über Wissen und den Wissenserwerb, die das Denken beeinflussten sowie vorstrukturierten (Baumert & Kunter 2006, S. 498). „Es gilt weitgehend als selbstverständlich, dass die subjektiven Theorien, die Lehrpersonen über das Lehren und Lernen haben, ihre allgemeinen Zielvorstellungen, die sie im Unterricht verfolgen, die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen, die an Schüler gerichteten Erwartungen und letztlich auch das professionelle Handeln beeinflussen“ (Baumert & Kunter 2006, S. 499).

Die Bereiche motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten stellen zentrale Merkmale psychologischer Funktionsfähigkeit von professionellem Lehrerhandeln dar. In der Lehrendenforschung lassen sich zwei verschiedene Schwerpunkte erkennen: Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie intrinsische Motivation

(Lehrerenthusiasmus) einerseits und Belastungserleben und Resilienzfaktoren (Selbstregulation) andererseits (Baumert & Kunter 2006, S. 501f.).

Hinsichtlich der Entwicklung von Handlungskompetenz der Lehrkräfte lassen sich Befunde der Expertiseforschung nutzbar machen, insofern Expertise als praktisches Können sowohl formales als auch praktisches Wissen beinhaltet. Baumert & Kunter (2006, S. 505ff.) verweisen an dieser Stelle unter anderem auf folgende wichtige Ergebnisse:

- Theoretisch-formales Wissen gelte als grundlegend für Expertise in Professionen. Dieses werde im akademischen Kontext erworben – wirkliches Können als praktische Expertise setze die Integration von Fachwissen und erfahrungsbasiertem Wissen voraus (zweite und dritte Phase der Lehrer:innenausbildung).
- Systematisch reflektierte Praxis sei für die Entwicklung von Expertise unabdingbar. Dabei spielten Vorbilder, Coaching und diskursive Rückmeldungen eine große Rolle.
- Die Entstehung von Expertise könne als Abfolge von Entwicklungsstufen, wie im Modell von Dreyfus & Dreyfus (1986) vorgeschlagen, konzipiert werden: „novice, advanced beginner, competent performer, proficiency, expertise“. Allerdings gebe es „für die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehrkräften [...] bislang keine belastbaren Ergebnisse, die für qualitative Stufenfolgen sprechen, auch wenn die strukturelle Unterschiedlichkeit der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung dies nahe legt“ (Baumert & Kunter, S. 507).

Baumert & Kunter (2006) legen ein metatheoretisches Rahmenmodell vor, das nicht nur die Untersuchung allgemeiner Professionalität im Lehrerberuf hinsichtlich verschiedener Kompetenzbereiche ermöglicht. Es schafft auch den Rahmen für inhaltliche Ausdifferenzierung und Schwerpunktsetzung, z.B. hinsichtlich des professionellen Umgangs mit schrift-/sprachlicher Vielfalt. Bisher vorliegende Befunde zeigen, dass die professionelle Handlungskompetenz von Lehrer:innen grundsätzlich Veränderungs- und Entwicklungsprozessen in allen Phasen der Lehrer:innenausbildung unterliegt (Baumert & Kunter 2006, S. 507). Anhand eines hinsichtlich des professionellen Umgangs mit schrift-/sprachlicher Vielfalt ausdifferenzierten Modells können die Entwicklung und die interindividuellen Unterschiede in den relevanten Kompetenzbereichen von (angehenden) Lehrer:innen aufgezeigt und entsprechende Forschungsergebnisse verortet werden. Nachfolgend werden bereits bestehende Kompetenzmodelle im Feld sprachlicher und schriftsprachlicher Diversität als Grundlage für ein erweitertes Modell professioneller Handlungskompetenz für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt mit Bezug zu Baumert & Kunter (2006) konsultiert. Thematische Kompetenzbereiche und die jeweilige Modellierung der Kompetenzdimensionen sollen für die Ableitung des erweiterten Modells professionellen Umgangs mit schrift-/sprachlicher Vielfalt besonders berücksichtigt werden.

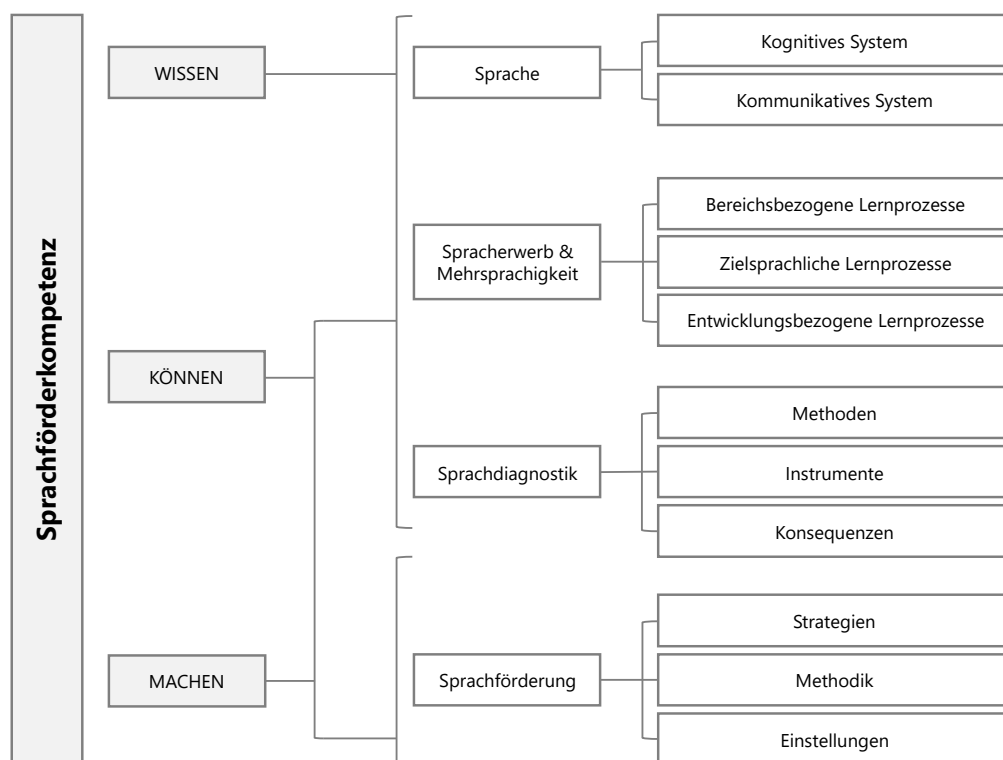
8.1.1 Das SprachKoPF-Modell: Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte

Das Konstrukt der Sprachförderkompetenz nach Hopp, Thoma und Tracy (2010, Abb. 36) bildet den theoretischen Hintergrund des Projekts SprachKoPF (**S**prachliche **K**ompetenzen **P**ädagogischer **F**achkräfte), das im Rahmen der BMBF Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung angesiedelt ist (Tracy et al. 2012, S. 184). Ziel ist es, die Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in den Bereichen der Sprachstandseinschätzung und Sprachförderung zu untersuchen und ein valides und standardisiertes Verfahren zur objektiven

Überprüfung von Sprachförderkompetenz zu entwickeln (Tracy et al. 2012, S. 189)⁴⁶. Vorerst standen die Kompetenzanforderungen im Elementarbereich im Vordergrund. Im Weiteren Forschungsverlauf wurde auch die Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften in den Blick genommen, die sich vom Elementarbereich insbesondere durch das andere Setting (alltagsintegriert vs. im Unterricht oder additiv) sowie andere Inhalte (Schwerpunkt Bildungssprache, Schriftsprache) unterscheidet (Ofner et al. 2016, S. 150). Hopp et al. (2010) entwickelten ein linguistisches Modell von Sprachförderkompetenz, das grundlegende Kompetenzen im Bereich Sprache und Sprachförderung beschreibt, unabhängig von spezifischen Förderansätzen (Ofner et al. 2016, S. 152).

Es modelliert die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte als die Kompetenz, im pädagogischen Alltag, Sprachfördersituationen zu schaffen, die die Bedingungen des erfolgreichen natürlichen Spracherwerbs nachbilden und die auf den Entwicklungsstand des Kindes abgestimmt sind. Um dies leisten zu können, müssen Fachkräfte über bereichsbezogene Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und Handlungen (Machen) verfügen. (Thoma et al. 2012, S. 14)

Abbildung 36: Sprachförderkompetenzmodell nach Hopp et al. 2010 (aus: Thoma & Tracy 2012, S. 15; nachgezeichnet)



Die Unterteilung und Kategorisierung der Teilkompetenzen ist angelehnt an das allgemeine Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006). Sprachförderkräfte „verfügen über Fachwissen zu Sprache und Spracherwerb (content knowledge), besitzen anwendungsbezogenes Wissen in der Schaffung von Sprachfördersituationen (pedagogical content knowledge) und allgemeines pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge)“ (Hopp et al. 2010, S. 614). Das bereichsbezogene Wissen umfasst Kenntnisse über das System Sprache,

⁴⁶ Das Instrument SprachKoPF_{v007}, mit dem das sprachförderrelevante Wissen und Können von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich gemessen werden kann, wurde zu einer Testversion für den Einsatz im Grundschulbereich angepasst (Ofner et al. 2016, S. 151). Näheres zu Konzeption und Aufbau von SprachKoPF_{Grundschule-beta} in Kapitel 9.3.3.

den Spracherwerb im ein- und mehrsprachigen Kontext sowie Kenntnisse über Inhalte und Methoden von Sprachdiagnostik und -förderung (Thoma et al. 2012; Ofner et al. 2016). Zum Können pädagogischer Fachkräfte zählen die Auswahl, Anwendung und Auswertung sprachdiagnostischer Maßnahmen sowie die Durchführung und Reflexion sprachförderlicher Maßnahmen (Ofner et al. 2016, S. 152 f.). Bei der Teilkomponente Machen werden in konkreten Sprachfördersituationen unter Echtzeit- und Randbedingungen die Komponenten Wissen und Können in sprachfördernde Handlungen umgesetzt (Thoma et al. 2012, S. 14; Ofner et al. 2016, S. 153).

Das Modell zum Konstrukt der Sprachförderkompetenz legt eine solide Grundlage für die Frage, welche Inhalte aus sprachwissenschaftlicher Sicht für eine Qualifizierung von Grundschullehrkräften zum professionellen Umgang mit sprachlicher Vielfalt nötig sind. Zudem liefert es einen gut strukturierten Rahmen für die Erforschung der Sprachförderkompetenz. Geist (2014) weist darauf hin, dass eine Unterteilung in Wissen und Können (Baumert & Kunter 2006) oder Wissen und Handeln (Müller 2014, zit. n. Geist 2014) ausreichend wäre. Würde an der bisherigen Einteilung festgehalten werden, wäre der Bereich Machen um den Bereich der Sprachdiagnostik zu ergänzen. Außerdem müsste neben der Durchführung und Reflexion von Sprachdiagnostik und Sprachförderung auch die Vorbereitung und Planung berücksichtigt werden (Geist 2014, S. 44-45). Die Zuordnung zum Modell nach Baumert & Kunter erscheint insgesamt für den Elementar- und Primarbereich möglich, da das Fachwissen (content knowledge) zu Sprache und Spracherwerb als Grundlage für anwendungsbezogenes Wissen und die Schaffung von Sprachfördersituationen (paedagogical content knowledge) dient (Jostes & Darsow 2017, S. 298).

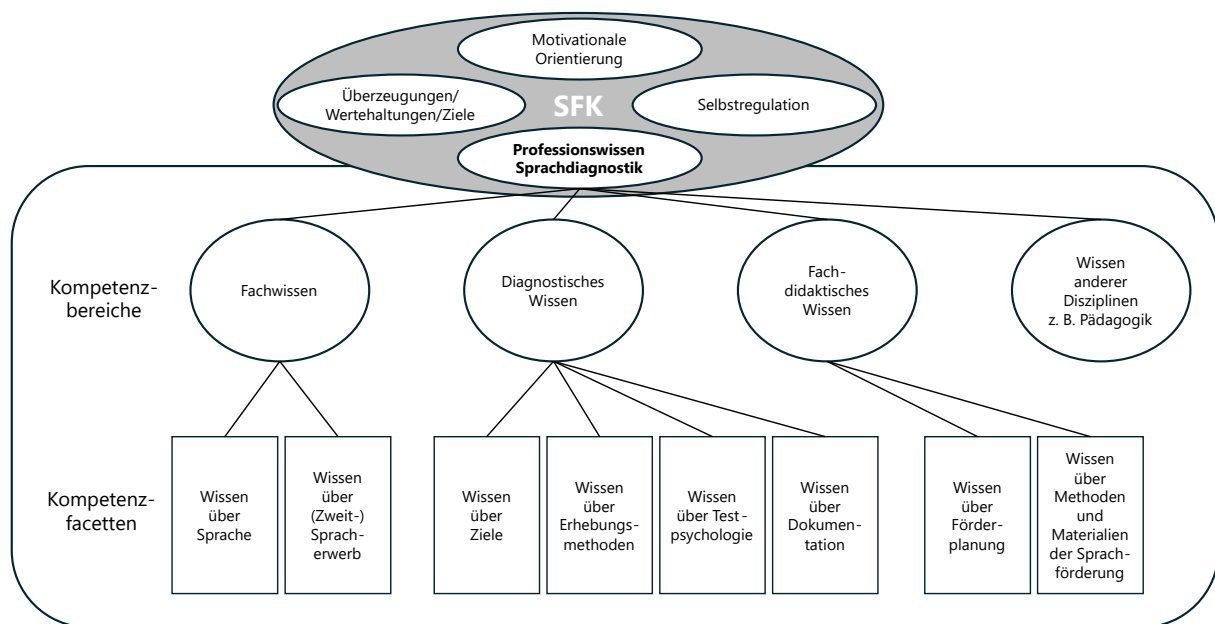
8.1.2 Modell nach Geist: Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften

Barbara Geist (2014) nimmt im Rahmen ihrer Dissertation die sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften in den Blick. Anhand dreier Studien wurden die sprachdiagnostischen Fähigkeiten von Sprachförderkräften, die Vorschulkinder mit Deutsch als Zweitsprache im Spracherwerb unterstützen, untersucht. Dazu entwickelte sie unter Berücksichtigung bestehender Modelle (Hopp, Thoma & Tracy 2010; Lengyel 2012; Baumert & Kunter 2006) ein eigenes Kompetenzmodell zum Konstrukt der sprachdiagnostischen Kompetenz (Geist 2014, S. 62-64). Nach Geist (2014, S. 60) sei eine Spezifizierung der diagnostischen Kompetenz als sprachdiagnostische Kompetenz wegen der Komplexität von Sprache im Kontext der Sprachförderung notwendig. „Sprachdiagnostische Kompetenz ist eine erlernbare kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die aus theoretischformalem Wissen und praktischem Wissen in Form von sprachdiagnostischen Fähigkeiten besteht“ (Geist 2014, S. 82). Das Ziel Sprachdiagnostischer Kompetenz ist, Sprachförderung adaptiv an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder anzupassen.

Geist unterscheidet Sprachdiagnostische Kompetenz in die Bereiche „Sprachdiagnostisches Wissen“ und „Sprachdiagnostische Fähigkeiten“. Das Professionswissen Sprachdiagnostik wird in der Adaption des Modells von Baumert & Kunter ausdifferenziert: Es wird in die Wissensbereiche „Fachwissen“, „Diagnostisches Wissen“, „Fachdidaktisches Wissen“ und „Wissen anderer Disziplinen“ unterschieden, wobei jedem Bereich Kompetenzfacetten zugeordnet werden (Abb. 37; Geist 2014, S. 66).

Abbildung 37:

Sprachdiagnostisches Wissen von Sprachförderkräften (aus: Geist 2014, S. 67; nachgezeichnet)



Der Bereich Fachwissen untergliedert sich nach Geists Modell (Geist 2014, S. 69f.) in folgende Punkte:

- Wissen über Sprache: Aufbau des sprachlichen Systems (Phonologie, Morphologie, Semantik, Lexik, Syntax, Pragmatik), Modalitäten (Produktion und Verständnis), Wissen über Register im Kontinuum zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit, Fokussierung auf einzelne Ebenen der Sprache bei Sprachstandserhebungen und Analyse sprachlicher Äußerungen für diese Ebenen, Anwendung des Wissens über Sprache bei der Auswahl und Beurteilung von Aufgaben und Verfahren
- Wissen über (Zweit-)Spracherwerb: Meilensteine des kindlichen Erst- und Zweitspracherwerbs, Kenntnisse der Besonderheiten bei Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklungsstörungen (SES), Sprachbiografische Faktoren (Alter, Kontaktdauer mit dem Deutschen und der Erstsprache(n), familiäre Dispositionen für SES), Berücksichtigung von Erkenntnissen der (Zweit-)Spracherwerbsforschung

Durch das Verknüpfen des Wissens über Sprache und den (Zweit-)Spracherwerb können die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes beurteilt und darauf aufbauend unter Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse Förderziele abgeleitet und Sprachförderung geplant werden – dazu ist die Verbindung zum fachdidaktischen Wissen notwendig (Geist 2014, S. 69f.).

Unter dem Bereich fachdidaktisches Wissen berücksichtigt Geist (2014, S. 71) folgende Aspekte:

- Kenntnisse über Rahmenbedingungen, Materialien und Methoden der Sprachförderung
- Wissen über Dokumentation des Sprachstands und der Förderplanung
- Wissen über Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Sprachförderung

Einen weiteren Bereich des Professionswissens stellt das diagnostische Wissen dar. Geist (2014, S. 70f.) formuliert dazu diese Punkte:

- Kenntnis über Materialien und Methoden zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten und sprachbiografischer Faktoren
- Wissen über standardisierte und nicht-standardisierte Verfahren zur Sprachstandserhebung (Durchführung und Auswertung) und deren verschiedene Ziele für die Sprachförderung

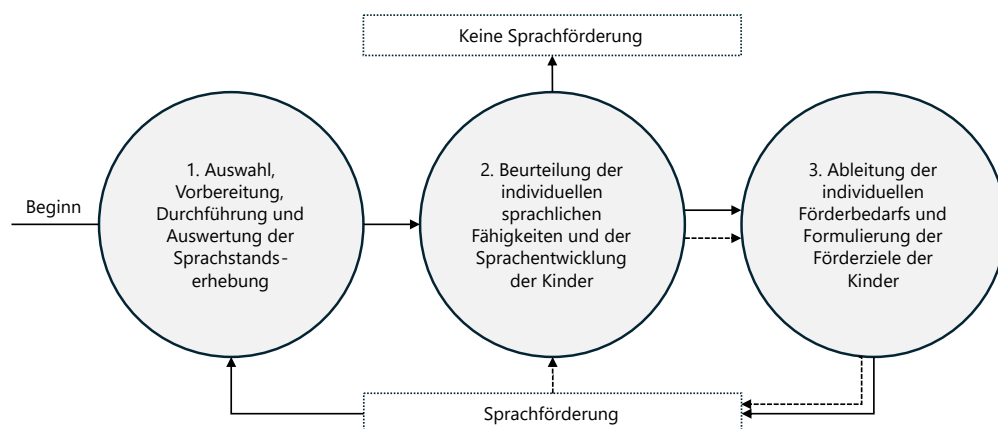
- Wissen über testtheoretische Gütekriterien (Normen, Messfehler, Inhalte, Methoden) und deren wissenschaftliche Bedeutung
- Wissen über Dokumentationsformen (Aufbau von Berichten, Unterschiede je nach Adressaten: Eltern vs. Kolleg:innen)

Das diagnostische Wissen ist ebenso mit dem Wissen über Sprache und (Zweit-)Spracherwerb zu verbinden, um alters- und erwerbsabhängig die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zu erfassen. Diagnostisches Wissen bietet die Grundlage zur kritischen Sichtung und Reflexion von Verfahren zur Sprachstandserhebung (Geist 2014, S. 71).

Unter dem Bereich Wissen anderer Disziplinen wird insbesondere allgemeines pädagogisches Wissen berücksichtigt: Alters- und kindgemäße Gestaltung der Spracherhebungssituation, Kenntnisse der Beratung und Elternarbeit. Darüber hinaus seien interkulturelles Wissen und Organisationswissen wichtig (Geist 2014, S. 71).

Die erforderlichen sprachdiagnostischen Fähigkeiten bildet Geist (2014) in einem idealtypischen Prozessmodell ab (Abb. 38), an dessen Beginn die Auswahl, Vorbereitung und Durchführung der Sprachstandserhebung (Kompetenzbereich 1 des Prozessmodells) steht. Daran an schließt die Beurteilung der individuellen sprachlichen Fähigkeiten und der Sprachentwicklung der Kinder (Kompetenzbereich 2) und abschließend die Ableitung des individuellen Förderbedarfs und der Förderziele (Kompetenzbereich 3) (Geist 2014, S. 82).

Abbildung 38: Idealtypisches Prozessmodell sprachdiagnostischer Fähigkeiten von Sprachförderkräften (aus: Geist 2014, S. 68; nachgezeichnet)



Der Prozesscharakter des Modells zeigt sich insofern, als dass die Kompetenzbereiche aufeinander aufbauen, das bedeutet: Kompetenzbereich zwei setzt eine hohe Kompetenz in Bereich eins voraus; hohe Kompetenz in Bereich drei ist nur mit einer hohen Kompetenz in Bereich zwei möglich (Geist 2014, S. 67). Das sprachdiagnostische Wissen (Abb. 37) bilde die Grundlage für die Ausbildung sprachdiagnostischer Fähigkeiten. Diese würden dabei in enger Verzahnung mit sprachdidaktischen Fähigkeiten - der Sprachförderung - stehen. In Kompetenzbereich drei würde die Verbindung zwischen sprachdiagnostischen und sprachdidaktischen Fähigkeiten deutlich (Geist 2014, S. 67f.). Die Adaptivität der Sprachförderung sowie die kontinuierliche Diagnose der sprachlichen Fähigkeiten werden über die gestrichelten Pfeile zum Ausdruck gebracht (Abb. 38). Sprachdiagnostische Kompetenz setzt sich aus Wissen und Fähigkeiten zusammen und sei als Ergänzung zur Sprachförderkompetenz nach Hopp et al. (2010) zu verstehen. Beides sei in der Lehrer:innen- und Erzieher:innenausbildung allerdings kaum verankert (Geist 2014, S. 82). Das von Geist entwickelte Modell soll einen Orientierungsrahmen für den Aufbau von Qualifikationsstandards bieten und verweist damit auch auf die umfangreichen Ressourcen, die für die Umsetzung zur Verfügung stehen müssten (Geist 2014, S. 247).

8.1.3 Weitere Kompetenzmodelle: DaZKom, EUCIM und das Modell nach Jostes & Darsow

Im Rahmen der Entwicklung von Ausbildungskonzepten für Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrer:innenausbildung (vgl. Kap. 2.1) gibt es weitere relevante Modelle. Im Rahmen des Projekts „Sprachen - Bilden - Chancen“ werden die seit 2007 eingerichteten DaZ-Module in Berlin hinsichtlich der Bereiche: Wissen, Fähigkeiten, sprachdidaktische Materialentwicklung und Überzeugungen der Studierenden evaluiert. Zur Evaluation des Bereichs „Wissen“ wurde von der Projektgruppe das Instrument „DaZKom-professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ entwickelt, normiert und validiert (Darsow, Wagner & Paetsch 2017, S. 192). Grundlage des DaZKom-Instruments bildet ein Kompetenzmodell, dem der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) und Hartig und Klieme (2006) zugrunde liegt (zit. n. Gültekin-Karakoç et al. 2016, S. 132). Die Schwierigkeit der Konzeption eines theoretischen Lehrerkompetenzmodell für den Bereich DaZ bestehe darin, einerseits an gängige Lehrerprofessionalisierungsforschung anknüpfen zu wollen, andererseits die spezifischen Charakteristika der zu modellierenden Kompetenzen zu berücksichtigen: So sei eine bloße Übernahme bestehender Lehrer-Handlungskompetenzmodelle (COACTIV, TEDS-M, TEDS-LT etc.) nach Sicht der Autor:innen in mehrfacher Hinsicht nicht möglich (Gültekin-Karakoç et al. 2016, S. 132). DaZ ist kein Unterrichtsfach, sondern sei konstitutiv für das Lernen in allen Fächern. Somit sei das DaZ-Fachwissen für die Vermittlung von Fachwissen im jeweiligen Unterrichtsfach grundlegend. Dabei sei das DaZ-Fachwissen am didaktischen Handeln ausgerichtet, da dieses grundlegend für (zweit-)sprachensible Unterrichtsplanung und Unterrichtshandeln sei (Gültekin-Karakoç et al. 2016, S. 133). „Für die Modellierung von DaZ-Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrer aller Unterrichtsfächer war es demnach erforderlich das DaZ-Fachwissen in seiner konstitutiven Funktion für die Vermittlung von fachunterrichtlichem Wissen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Handlungsorientierung abzubilden“ (Gültekin-Karakoç et al. 2016, S. 133). Das DaZKom-Kompetenzmodell (Abb. 39) basiert auf einer Dokumentenanalyse von ca. 60 Curricula deutscher Universitäten und Institutionen mit abschließender Expertenbefragung (Darsow et al. 2017; Gültekin-Karakoç et al. 2016).

Die DaZ-Kompetenzen werden in drei inhaltliche Dimensionen unterschieden: Fachregister (Fokus auf Sprache), Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess) und Didaktik (Fokus auf Lehrprozess). Diese werden weiter in sechs Subdimensionen unterteilt, wobei es für die Subdimensionen insgesamt 19 Facetten und Kompetenzstufen gibt. Die Operationalisierung der Kompetenzdimensionen und -facetten erfolgt durch eine Stufung, die die Darstellung von Kompetenzzuwachs als Entwicklung von Professionskompetenz ermöglicht (Gültekin-Karakoç et al. 2016, S. 134).

Abbildung 39:

Theoretische Rahmenkonzeption zur DaZ-Kompetenz und Ausdifferenzierung der Kompetenzdimensionen (nach Köker et al. (2015); aus: Gültekin-Karakoç et al. (2016), S. 133; nachgezeichnet)

	Dimension	Subdimension	Facetten und Kompetenzstufen		
			Stufe I	Stufe II	Stufe III
DaZ-Kompetenzen	Fachregister (Fokus auf Sprache)	Grammatische Strukturen und Wortschatz	<i>Morphologie</i>		
			<i>(lexikalische) Semantik</i>		
			<i>Syntax</i>		
			<i>Textlinguistik</i>		
		Semiotische Systeme	<i>Darstellungsformen</i>		
			<i>Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen</i>		
	Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess)	Zweitspracherwerb	<i>Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit</i>		
			<i>Interlanguage-Hypothese</i>		
			<i>Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung</i>		
			<i>Gesteuerter vs. ungesteuerter Zweitspracherwerb</i>		
		Migration	<i>Literacy / Bildungssprache</i>		
			<i>Sprachliche Vielfalt in der Schule</i>		
	Didaktik (Fokus auf Lehrprozess)	Diagnose	<i>Umgang mit Heterogenität</i>		
			<i>Mikro-Scaffolding</i>		
			<i>Makro-Scaffolding</i>		
		Förderung	<i>Umgang mit Fehlern</i>		
			<i>Mikro-Scaffolding</i>		
			<i>Makro-Scaffolding</i>		

Jede Facette kann theoretisch auf einer Skala von fünf Stufen beherrscht werden (Darsow et al. 2017, S. 193). Das Modell orientiert sich dabei am Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition von Dreyfus und Dreyfus (1986), das die Modellierung von Wissenszuwachs und die Abbildung von Erfahrungslernen und Handlungsorientierung ermöglicht, indem die Entwicklung vom Novizen zum Experten in fünf Stufen beschrieben wird (Gültekin-Karakoç et al. 2016, S. 134, Darsow et al. 2017, S. 193):

- 1) Noviz:in (Novice): Erkennen von unterschiedlichen objektiven Fakten und relevanten Mustern, mit Hilfe erlernter Regeln Handlungen situationsunspezifisch und kontextfrei bestimmen
- 2) Fortgeschrittene(r) Anfänger:in (Advanced Beginner): Kontextfreie Fakten/Regeln befolgen, Handeln an bedeutungsvollen Elementen orientieren – abgeleitet aus Situationen praktischer Erfahrung, wiederkehrende Bestandteile einer Situation erkennen und einordnen
- 3) Stadium der Kompetenz (Competence): Planvolles Vorgehen, Überlegungen hinsichtlich wichtiger und unwichtiger Aspekte für gegenwärtige und zukünftige Situationen
- 4) Stadium der Gewandtheit (Proficiency): Erkennen bedeutsamer Aspekte, intuitives Begreifen der Situation, Nutzen von Mustern, Ähnlichkeiten von aktuellen Situationen zu vergangenen Ereignissen mühelos erkennen
- 5) Stadium des Expertentums (Expertise): Intuitives Verstehen der Situation, sofortiges Anwenden des normalerweise Funktionierenden

Im DaZKom-Projekt wurde ein progression-abbildendes Stufenmodell entwickelt, dessen theoretischer Ausgangspunkt ist, dass eine angehende Lehrkraft erst novizenhaft Regeln befolgt, dann als fortgeschrittener Anfänger bestimmte Aspekte auswählt (usw.) bis schließlich die besten Leistungen durch Erfahrung und das Erkennen von Ähnlichkeiten erreicht werden können (Gültekin-Karakoç et al. 2016, S. 134). Um die DaZ-Kompetenz von Lehramtsstudierenden zu messen, wurden die ersten drei Kompetenzstufen (Noviz:in bis kompetent Handelnder) in allen Dimensionen, deren Subdimensionen und Facetten, in Kann-Beschreibungen dargestellt (Gültekin-Karakoç et al. 2016, S. 135) (Abb. 40). Diese werden in offenen und geschlossenen Items am Beispiel des Fachs Mathematik umgesetzt. Die Stufen vier und fünf des Modells nach Dreyfus und Dreyfus würden den Autor:innen nach besondere Herausforderungen bergen, die nicht in einem Paper-Pencil-Format realisierbar seien.

Abbildung 40: Kompetenzstufenbeschreibungen in der Dimension Fachregister, Subdimension Grammatische Strukturen und Wortschatz (aus: Gültekin-Karakoç et al. (2016), S. 135; nachgezeichnet)

Dimension: Fachregister		Stufe I: NovizIn	Stufe II: Fortgeschrittene AnfängerIn	Stufe III: Kompetent Handelnder
Sub- dimension: Grammatische Strukturen und Wortschatz		Weiß zu überprüfen, ob in den Texten, Übungen und Aufgaben, die sie/er im Unterricht einsetzen will, komplexe sprachliche Strukturen und unbekannte Wörter vorkommen.	Kann die sprachlichen Anforderungen von Fachtexten, Übungen und Aufgaben einschätzen und dabei die Funktion fachregister- typischer sprachlicher Strukturen für Vermittlung fachlicher Inhalte begründen.	Plant den Einsatz von Fachtexten, Übungen und Aufgaben auf der Basis einer systematischen Analyse der sprachlichen Anforderungen aus der Fachregister- perspektive.

Das Modell bildet idealtypisch die Professionsentwicklung von Fachlehrkräften bezüglich ihrer DaZ-Kompetenz ab. Das Wissen wird anhand von Items am Beispiel des Fachs Mathematik geprüft. Laut den Autor:innen zeigte die Validierung allerdings, dass die Testergebnisse unabhängig von Unterrichts- oder Didaktikfach Mathematik waren und somit das Instrument auch für den fächerübergreifenden Einsatz für die DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte geeignet sei (Darsow et al. 2017, S. 193). Zudem verweisen die Autor:innen auf die Problematik der Integration ins Kompetenzmodell von Baumert und Kunter im Bereich der Fachlehrkräfte: DaZ-Fachwissen sei kein Vermittlungswissen, sondern sei konstitutiv für die Vermittlung von Fachwissen im jeweiligen Unterrichtsfach (Gültekin-Karakoç et al. 2016; Jostes & Darsow 2017). Aufgrund der fehlenden Verknüpfung des Modells zu bestimmten Fächern, bleibt das Modell auf didaktischer Ebene unspezifisch. Allerdings ist es sehr übersichtlich und nachvollziehbar

konzipiert und insbesondere die Einbindung der Kompetenzniveaus nach Dreyfus und Dreyfus (1986) stellt einen aussichtsvollen Aspekt dar.

Ein Modell, das neben der ersten Phase der Lehrer:innenbildung auch die beiden Weiteren in den Blick nimmt, ist das European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (EUCIM) und seine Adaption für die Lehrer:innenbildung in Nordrhein-Westfalen (Jostes & Darsow 2017, S. 297). Aufgrund der von Forschung belegten Bedeutung von Einstellungen und cultural beliefs auf die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften (vgl. Kap. 9.2) lenkt EUCIM den Blick auf die Kompetenzdimension „Einstellungen“. Im Modell wird von einem kumulativen Kompetenzerwerb im Bereich Einstellungen über die Phasen hinweg ausgegangen, wobei folgende Module inhaltlich vorgestellt werden (Jostes & Darsow 2017, S. 297):

- 1) Sprache, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung
- 2) Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens
- 3) Bildungssprache und Schulorganisation

Jostes & Darsow (2017, S. 298) merken an, dass die Bereiche sehr breit gefasst und wenig inhaltlich konkretisiert sind.

Abbildung 41: Kompetenzbereiche des Berliner Ausbildungskonzeptes im Verhältnis zu DaZKom, SprachKoPF und EUCIM (aus: Jostes & Darsow 2017, S. 301; nachgezeichnet)

DaZKom	SprachKoPF	EUCIM	Kompetenzbereiche Berliner Ausbildungskonzept (mit Arbeitstiteln)		
(Migration)		Modul 1: Sprache, (Zweit-) Spracherwerb und Sprachan- eignung in Kontexten institutioneller Bildung	1. Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung		
Semiotische Systeme	Sprache: Kommunikatives System		2. Sprache	Kommunikation & Sprache allgemein	
Grammatische Strukturen und Wortschatz	Sprache: Kognitives System			Varietäten & Strukturen des Deutschen (im Kontrast)	
			3. Sprache der Bildung	Sprache der Schule	
				Sprachen der Fächer	Fächer
Zweitspracherwerb Migration	Spracherwerb & Mehrsprachigkeit		4. Sprachaneignung / Mehrsprachigkeit		
Diagnose	Sprachdiagnostik	Modul 2: Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens	5. Sprachstandsdiagnose		
Förderung	Sprachförderung		6. Sprachbildenden Unterstützung / Förderung im Fachunterricht	Fächerübergreifend	
				LA Grundschule	Fächer
				LA ISS/Gym	Fächer
				LA Berufliche Schulen	Fächer
		Modul 3: Bildungssprache und Schulorganisation	7. Schulorganisation		

Auf Basis der Modelle DaZKom, SprachKoPF und EUCIM wurden von Jostes und Darsow (2017) Kompetenzbereiche für das Berliner Ausbildungskonzept abgeleitet (Abb. 41). Das Modell legt

nicht die Reihenfolge, Art und den Umfang der Vermittlung fest und soll phasenübergreifend einsetzbar sein. Für jeden Kompetenzbereich sollen zukünftig zentrale Ziele, Konkretisierungen und Materialien formuliert und hinzugefügt werden (Jostes & Darsow 2017, S. 302). Mit diesem Modell wird ein theoretisch und empirisch begründeter Ansatz vorgestellt, der durch die Einbettung von in „Sprachen-Bilden-Chancen“ entwickelten Materials einen hohen Konkretisierungsgrad bietet. Die Autorin weist allerdings darauf hin, dass „diese Matrix nicht die spezifische Ausbildung von Lehrkräften für Lernergruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse berücksichtigt“ (Jostes & Darsow 2017, S. 300).

Die Auseinandersetzung mit Professionalitäts- und Kompetenzmodellen für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt hat gezeigt, dass es sehr wohl bestehende, für die Forschung einsetzbare Ansätze gibt, diese aber auf den jeweiligen Anwendungsfall adaptiert und optimiert sind und unterschiedliche Schwerpunkte legen. Die Modelle DaZKom, EUCIM und das Modell nach Jostes & Darsow legen die Grundlage für Ausarbeitung von Modulen hinsichtlich der Sprachbildung in der Lehrer:innenbildung und nehmen dabei meist nur die Lehramtsstudiengänge der Sekundarstufe in den Blick. Insofern alle Lehramtsstudiengänge Berücksichtigung finden, wird der Fokus auf die Verzahnung aller drei Phasen der Lehrer:innenbildung gelegt. Im Projekt SprachKoPF wurde zwar vorerst nur der Elementarbereich fokussiert, dann wurden aber auch Adaptionen in Hinblick auf die Grundschule vorgenommen. Dieses Modell scheint am ehesten für die Verwendung in dieser Arbeit geeignet, wobei notwendige weitere Aspekte hinsichtlich der Diagnostik unberücksichtigt bleiben und integriert werden sollten (vgl. Modell Geist). Es wird deutlich: Kein Modell legt den Schwerpunkt auf angehende Lehrer:innen in der Grundschule, den Bereich Schriftspracherwerb sowie die erforderlichen Kompetenzen speziell für neu zugewanderte Kinder (vgl. Jostes & Darsow 2017, S. 300) und nimmt die Komponenten Wissen, Haltung und Handeln in den Blick. Diese Lücke soll durch die Konzeption eines eigenen Modells geschlossen werden.

8.2 Erweitertes Modell professioneller Handlungskompetenz für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt

Das im Rahmen dieser Arbeit entstandene *erweiterte Modell professioneller Handlungskompetenz für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt* (Abb. 42) greift auf das im grundschulpädagogischen Diskurs bekannte Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) zurück. Die Zuordnung zu diesem Modell erscheint im Bereich „Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt“⁴⁷ für den Elementar- und Primarbereich passend, insofern das Fachwissen (content knowledge) zu Sprache und Spracherwerb als Grundlage für anwendungsbezogenes Wissen und die Schaffung von Sprachfördersituationen (paedagogical content knowledge) dient (Jostes & Darsow 2017, S. 298).

Dieses eröffnet die Möglichkeit, die Komponenten Wissen, Haltung und Handeln zu integrieren und für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt auszudifferenzieren. Das Modell ermöglicht es, neben der Facette Wissen, auch Überzeugungen und motivationale Orientierungen im Umgang mit Vielfalt zu berücksichtigen. Dabei soll der Fokus auf angehende

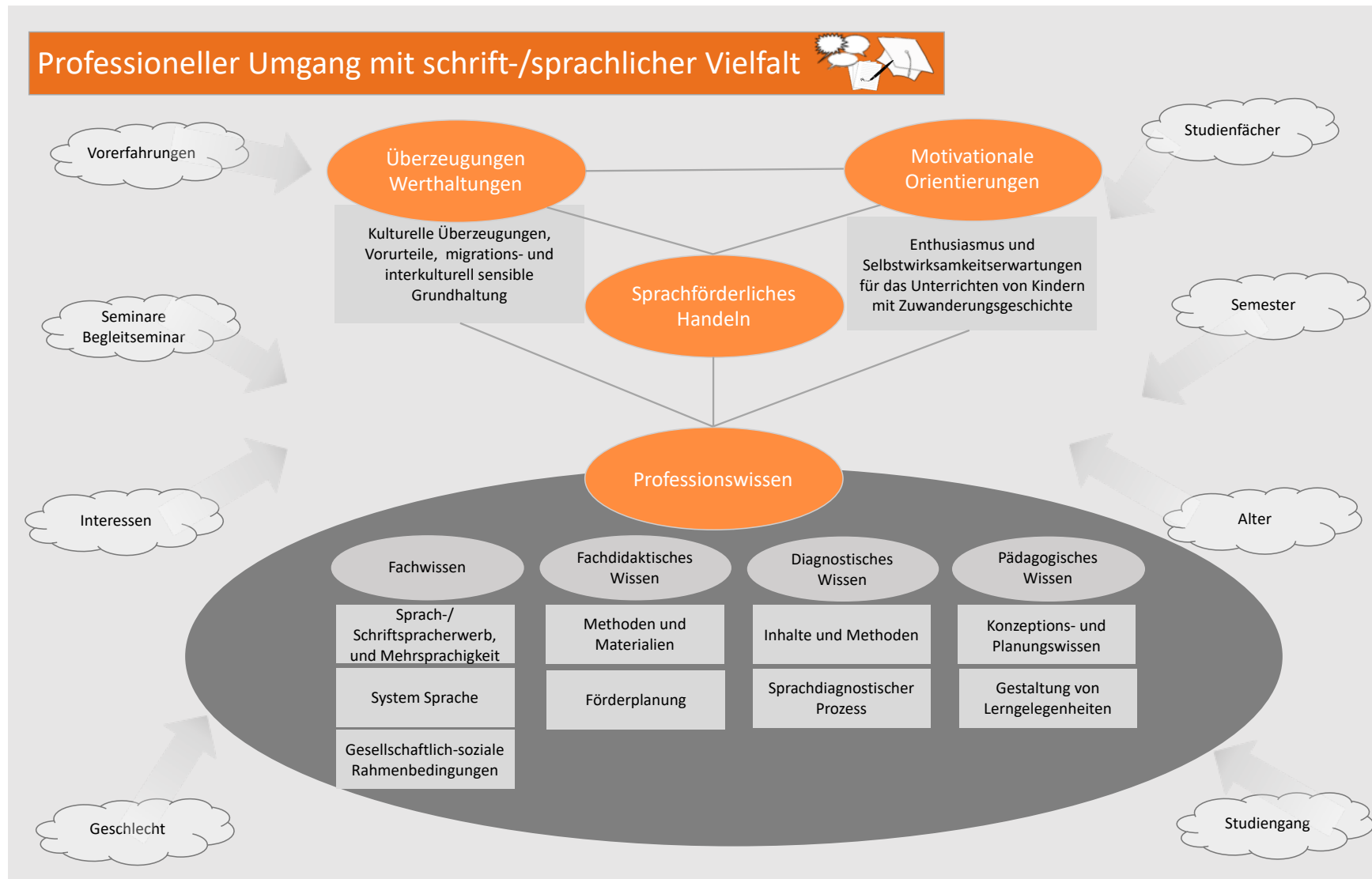
⁴⁷ Das Modell thematisiert im Unterschied zum DaZKom-Modell nicht die Sprachbildung in allen Fächern, sondern den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Sinne des Sprach- und Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Sprache ist hier Unterrichtsgegenstand und erfordert somit Fachwissen darüber.

Grundschullehrer:innen im Bereich Schrift-/Spracherwerb für neu zugewanderte Kinder gelegt werden. Das Modell legt die theoretische Grundlage für die Ausarbeitung der Forschungsfragen und ermöglicht die Verortung der Ergebnisse der Begleitforschung zum Projekt LUK! sowie die Ableitung von Implikationen für die Lehrer:innenbildung in der Grundschule.

Getragen von der Auffassung, dass zukünftig im Rahmen der Lehrer:innenbildung nicht nur die fachliche Ausbildung, sondern ebenso Einstellungen und Haltung eine höchst wichtige Rolle einnehmen (Cantone & Di Venzanzio 2019), erscheint es besonders wichtig, die Komponenten Professionswissen und Haltung im Umgang mit Vielfalt in Zusammenhang zu betrachten. Dabei passiert Professionalisierung im Sinne eines sprachförderlichen Handelns nicht nur im Zusammenspiel von Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationalen Orientierungen. Diese Komponenten können wiederum beeinflusst werden von: Alter, Geschlecht, Interessen, Vorerfahrungen (z.B. andere Förderprojekte, Umgang mit Geflüchteten), Studiengang, Studienfächer (z.B. Deutsch als Zweitsprache in der Fächerkombination), Semester und belegten Seminaren der Studierenden.

Abbildung 42:

Erweitertes Modell professioneller Handlungskompetenz im Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt



Unter dem Stichwort *Überzeugungen und Werthaltungen* werden kulturelle Überzeugungen, Vorurteile sowie eine in Hinblick auf sprachliche Bildung förderliche Haltung „einer interkulturell sensiblen Grundhaltung“⁴⁸ und der „Anerkennung sprachlicher und kultureller Unterschiede in der Schülerschaft als Normalität“ (Mörs & Roth 2018, S. 267) gefasst. Rund um den Begriff der Überzeugung herrscht im Diskurs begriffliche Vielfalt. Wischmeier (2012) verweist auf Operationalisierungen in Studien und Literatur, die keine genaue Abgrenzung zu anderen Begriffen vornehmen und somit die Termini: *Einstellungen, Werte, Meinungen, (Vor-) Urteile, Axiome, subjektive Theorien, Ideologien, Ideen, Vorstellungen* häufig synonym benutzt werden (Wischmeier 2012, S. 168). In der pädagogischen Psychologie hat sich der Begriff Überzeugungen (beliefs) als Oberbegriff durchgesetzt. Bei Überzeugungen über kulturelle Heterogenität handle es sich um eine „überdauernde Vorstellung, subjektive Meinung und Erwartung einer Person über (das Zusammenleben von) Menschen verschiedener kultureller Herkunft“ (Hachfeld et al. 2012, S. 107). Dabei können kulturelle Unterschiede als unterscheidendes Merkmal bei Interaktionsprozessen herangezogen (multikulturelle Überzeugung) oder ignoriert werden (egalitäre Überzeugung, „colorblind“) (Hachfeld et al. 2012, S. 107). Terhart und Dewitz (2018) verwenden den Begriff berufsbezogener Überzeugungen im Sinne von Reusser et al. 2011. Demnach seien Überzeugungen das, „was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert (Reusser/Pauli/Elmer 2011, S. 480, zit. n. Terhart & Dewitz 2018, S. 270). Vorurteile können als Teilbereich der Werthaltungen und der Überzeugungen über kulturelle Heterogenität verstanden werden (Hachfeld et al. 2012, S. 105). „[Vorurteile] bezeichnen eine Einstellung gegenüber bestimmten Gruppen, die sowohl affektive als auch kognitive Komponenten [haben]. Sie hängen eng mit (negativen) Stereotypen zusammen und beeinflussen neben den Erwartungen auch die Wahrnehmung von und die Interaktionen mit Mitgliedern von Fremdgruppen“ (Hachfeld et al. 2012, S. 105). Es besteht die Annahme, dass Überzeugungen und Vorurteile die Wahrnehmung und Deutung von unterrichtlichen Situationen, die an Schüler:innen gerichteten Erwartungen und somit das professionelle Handeln beeinflussen, auch wenn belastbare quantitative Studien noch ausstehen (Mörs & Roth 2018; Baumert & Kunter 2006). Für die Lehrer:innenbildung bedeutet dies, die Überzeugungen angehender Lehrer:innen über werteorientierte Pädagogik sowie vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in eine förderliche Richtung im Sinne einer interkulturell sensiblen Grundhaltung zu lenken.

Der Punkt *motivationale Orientierungen* beinhaltet in Anlehnung an Hachfeld et al. (2012) die Bereiche Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte. Enthusiasmus von Lehrkräften wird von Baumert und Kunter als die emotionale Komponente der Motivation bestimmt und bezeichnet „den Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung der Lehrertätigkeit“ (Baumert & Kunter 2006, S. 504). In Bezug auf kulturelle und schrift-/sprachliche Heterogenität bedeute spezifischer Enthusiasmus, wie positiv (angehende) Lehrer:innen das Unterrichten von Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte erleben (Hachfeld et al. 2012, S. 104). Als starker Prädiktor für das Verhalten gelten nach der sozial-kognitiven Theorie von Bandura insbesondere Selbstwirksamkeitserwartungen. Darunter versteht man den „Glauben einer Person an ihre eigenen Fähigkeiten, auch schwierige Anforderungen oder Problemsituationen durch ihr eigenes Handeln bewältigen zu können“ (Hachfeld et al. 2012, S. 104; Bandura 1997).

⁴⁸ Der Terminus „interkulturell sensible Grundhaltung“ findet sich ebenso bei Massumi (2015) und im Policy-Brief des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016).

Selbstwirksamkeitserwartungen können die Auswahl und den Einsatz von Handlungsstrategien beeinflussen und somit indirekt den Handlungserfolg von Personen steuern (Hachfeld et al. 2012). Es gelte die Annahme, dass selbstwirksame Lehrer motivierter, anstrengungsbereiter und somit erfolgreicher wären (Martschinke et al. 2007, S. 7).

Das Stichwort *Professionswissen* ist unterteilt in *Fachwissen* (content knowledge), *fachdidaktisches Wissen* (pedagogical content knowledge = anwendungsbezogenes Wissen), *diagnostisches Wissen* und *pädagogisches Wissen* in Bezug auf schriftsprachliche Vielfalt.⁴⁹

- Fachwissen umfasst das Wissen über ...
 - Sprache-/ Schriftspracherwerb und Mehrsprachigkeit (vgl. Kap. 5.1 und 5.2): Hierunter fallen Kenntnisse über Erst- und Zweitspracherwerbstheorien, Methodisch-didaktische Aspekte der Vermittlung des Deutschen in heterogenen Lerngruppen (BAMF 2008), Kenntnisse über Prinzipien zur Sprachaneignung nach Alter und Lernsituation (ungesteuerter Erwerb oder geregelter Unterrichtskontext), Kenntnisse über Prozesse, die den Spracherwerb und das Sprachenlernen unterstützen (BAMF 2008), Strukturelle Fremdsprachenkenntnisse in verschiedenen Partnersprachen zur Erstellung von Fehlerdiagnosen, Erkennen von Lernschwierigkeiten und Einleitung individueller Sprachfördermaßnahmen (BAMF 2008), Meilensteine des kindlichen Erst- und Zweitspracherwerbs, Kenntnisse der Besonderheiten bei Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklungsstörungen (SES), sprachbiografische Faktoren (Alter, Kontaktdauer mit dem Deutschen und der Erstsprache(n), familiäre Dispositionen für SES), Berücksichtigung von Erkenntnissen der (Zweit-)Spracherwerbsforschung (Geist 2014), Modelle des Schriftspracherwerbs unter Berücksichtigung der Besonderheiten mehrsprachiger Lerner:innen
 - System Sprache (vgl. Kap. 5.1.3): Alltags- vs. Bildungssprache, Kenntnisse über grammatische Besonderheiten der deutschen Sprache (BAMF 2008), Wissen über Sprache: Aufbau des sprachlichen Systems (Phonologie, Morphologie, Semantik, Lexik, Syntax, Pragmatik), Modalitäten (Produktion und Verständnis), Wissen über Register im Kontinuum zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit (vgl. Kap. 1.4.1), Fokussierung auf einzelne Ebenen der Sprache bei Sprachstandserhebungen und Analyse sprachlicher Äußerungen für diese Ebenen, Anwendung des Wissens über Sprache bei der Auswahl und Beurteilung von Aufgaben und Verfahren (Geist 2014, S. 69 f.)
 - Gesellschaftlich-soziale Rahmenbedingungen (BAMF 2008): Ethnische, kulturelle Hintergründe und Zusammenhänge
- Fachdidaktisches Wissen umfasst das Wissen über:
 - Methoden und Materialien: Kenntnis und kritische Auseinandersetzung mit Fördermaterialien
 - Förderplanung: Kenntnisse über Rahmenbedingungen, Materialien und Methoden der Sprachförderung, Wissen über Dokumentation des Sprachstands und der Förderplanung, Wissen über Vorbereitung, Durchführung und

⁴⁹ Die Wissensdomänen wurden nach der theoretischen Auseinandersetzung mit den Curricula sowie den bestehenden Modellen mit konkreten Inhalten gefüllt.

Nachbereitung der Sprachförderung (Geist 2014), Durchführung und Reflexion sprachförderlicher Maßnahmen (Ofner et al. 2016, S. 152 f.)

- Diagnostisches Wissen⁵⁰ umfasst das Wissen über (vgl. Kap. 5.3):
 - Inhalte und Methoden: Kenntnisse über Inhalte, Materialien und Methoden von Sprachdiagnostik und -förderung sowie Erfassung sprachbiografischer Faktoren (Thoma et al. 2012; Ofner et al. 2016; Geist 2014, S. 70), Wissen über standardisierte und nicht-standardisierte Verfahren zur Sprachstandserhebung (Durchführung und Auswertung) und deren verschiedene Ziele für die Sprachförderung, Wissen über testtheoretische Gütekriterien (Normen, Messfehler, Inhalte, Methoden) und deren wissenschaftliche Bedeutung
 - Sprachdiagnostischen Prozess: Auswahl, Anwendung und Auswertung sprachdiagnostischer Maßnahmen (Ofner et al. 2016, S. 152 f.)
- Pädagogisches Wissen umfasst das Wissen über:
 - Allgemeindidaktische Konzeption, Organisation und Planung
 - Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten, (Individualisierung und Differenzierung)
 - Verschiedene Formen des Co-Teachings (BAMF 2008; Lütje-Klose & Urban 2014)

Das Zentrum professionellen Umgangs mit schrift-/sprachlicher Vielfalt nimmt der Aspekt des *Sprachförderlichen Handelns* ein. Dieser Aspekt kann als Ergebnis der Integration von Wissen und Können im konkreten Lehrerhandeln beschrieben werden: Bei der Teilkomponente Machen werden in konkreten Sprachfördersituationen unter Echtzeit- und Randbedingungen die Komponenten Wissen und Können in sprachfördernde Handlungen umgesetzt (Thoma et al. 2012, S. 14; Ofner et al. 2016, S. 153). Entgegen der Kritik von Geist 2014 wird für die Beibehaltung der Unterscheidung „Wissen, Können, Machen“ bzw. „Wissen (theoretisch-formales Wissen und praktisches Wissen und Können) und Handeln“ plädiert. Handeln oder Machen wird als Ziel eines Ausräumungsprozesses von Wissen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen gesehen.

Das hier vorgestellte Modell stellt idealtypisch dar, welche Kompetenzen für den förderlichen Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt auf theoretischer Ebene nötig sind. Es nimmt allerdings nur die Aspekte in den Blick, die im Rahmen des Projekts LUK! für diese Arbeit (Schwerpunkt auf Sprache und Schriftsprache) aus Forschungssicht relevant gelten. Weitere Kompetenzen wie beispielsweise interkulturelle Kompetenzen finden sich lediglich im Stichwort Überzeugungen und Werthaltungen wieder; traumaspezifische Kompetenzen sind Thema anderer Forschungsarbeiten (Prestel & Inckemann 2021). Die Untersuchung der Zusammenarbeit über verschiedene Formen des Co-Teachings werden ebenfalls in anderen wissenschaftlichen Ausarbeitungen betrachtet (Inckemann et al. 2020; Inckemann et al. 2024). Eine Integration in das erarbeitete Modell wäre denkbar. Auf die Einführung einer

⁵⁰ Bei Baumert & Kunter 2006 fällt diagnostisches Wissen unter pädagogisches Wissen; Geist (2014) plädiert wegen der Komplexität von Sprache im Kontext der Sprachförderung für eine Spezifizierung der diagnostischen Kompetenz als sprachdiagnostische Kompetenz. Das SprachKoPF Modell verortet das Stichwort „Sprachdiagnostik“ zum einen unter der Komponente Wissen (entspricht theoretisch-formalem Wissen), zum anderen unter der Komponente Können (entspricht praktischem Wissen und Können).

berufsbiographischen Perspektive der Kompetenzentwicklung – wie beispielsweise das Modell von Dreyfus und Dreyfus (1986) – wird verzichtet. Einerseits wäre die Einordnung der Ergebnisse in dieses Modell zwar interessant, andererseits könnte, wie bei DaZKom, lediglich die Wissenskomponente betrachtet werden. Terhart (2002, 2006) weist darauf hin, dass nach dem Entwicklungsstufenmodell „Können (knowledge in action) kein Thema der universitären Erstausbildung, sondern ein Entwicklungsziel, das erst in der Praxis selbst, nämlich in der zweiten Ausbildungsphase, salient wird“ sei (Baumert & Kunter 2006, S. 479). Durch den starken Praxisbezug des Projekts kann „Können“ in Form anwendungsbezogenen Wissens angebahnt werden und soll dementsprechend auch aus Forschungssicht betrachtet werden. Das Modell hat Gültigkeit für alle drei Phasen der Lehrer:innenbildung und verpflichtet sich somit dem Anspruch, dass eine stärkere Verzahnung der drei Phasen (vgl. Benholz & Siems 2016; Lanfranchi 2013, Kap. 2.1) für den professionellen Umgang mit sprachlicher Vielfalt nötig sei.

8.3 Forschungsstand zu Aspekten professioneller Handlungskompetenz (angehender) Lehrer:innen im Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt

Folgender Abschnitt nimmt ausgewählte Studienergebnisse zu den Aspekten des erweiterten Modells professioneller Handlungskompetenz für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt in den Blick. Es werden vor allem spezifisch für den Themenkomplex relevante Ergebnisse ausgewählt, um daran anknüpfend die eigenen Fragestellungen zu entfalten.

8.3.1 Überzeugungen und Werthaltungen im Umgang mit Vielfalt

Allgemein zeigt die Forschung rund um Wertbindungen und Werthaltungen, dass sich Überzeugungen und subjektive Theorien als äußerst veränderungsresistent erweisen und bereits stark von der eigenen Schulzeit geprägt sind (Phänomen der „Konstanzer Wanne“, Dann et al. 1978, zit. n. Baumert & Kunter 2006, S. 506; Kagan 1992; Richardson 2003). Zwar könnten traditionellere Überzeugungen und Einstellungen zugunsten innovativerer und flexiblerer Vorstellungen während des Studiums beeinflusst werden, jedoch würden diese oftmals mit Beginn des Referendariats wieder durch herkömmliche Vorstellungen von Schule und Unterricht ersetzt (Martschinke et al. 2007, S. 8; Baumert & Kunter 2006, S. 507; Phänomen des „Praxischocks“ Lipowsky 2004). Im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität ist es Aufgabe der Lehrer:innenbildung – angefangen in der ersten Phase und weiterführend über alle Phasen – Einstellungen zu erfragen und ggfs. durch geeignete Methoden selbstreflexiven Lernens aktiv neu zu konstruieren. (Angehende) Lehrkräfte benötigen Zeit, um sich aktiv mit ihren Überzeugungen auseinanderzusetzen und die möglichen Konsequenzen ihrer Überzeugungen zu verstehen (Fives & Buehl 2016).

Auf den Einfluss von Lehrer:inneneinstellungen und Erwartungen zu Aspekten der Vielfalt für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund weist auch das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung in der Studie zu „Vielfalt im Klassenzimmer“ hin (vgl. BIM & SVR-Forschungsbereich 2017). Unter anderem wird untersucht, wie Lehrkräfte zu kultureller Vielfalt eingestellt sind. Die Analysen zeigten, dass Lehrkräfte im Durchschnitt eine tendenziell liberalere Haltung gegenüber Zugehörigkeit und Religionspolitik als die übrige Bevölkerung einnahmen und negativen Pauschalisierungen gegenüber Muslimen seltener zustimmten (BIM & SVR-Forschungsbereich 2017, S. 4). Auch Wischmeier (2012) nimmt in ihrem Forschungsprojekt „ÜGL“ Überzeugungen von Grundschullehrkräften über Schüler:innen mit Migrationshintergrund in den Blick. Die Ergebnisse zu Überzeugungen hinsichtlich einer kulturell und sprachlich heterogenen Schülerschaft zeigen, dass die befragten Lehrkräfte Unterschiede im Verhalten zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund vermuteten und Schüler:innen mit Migrationshintergrund geringere Leistungserwartungen

entgegenbrachten. Eine höhere Belastung durch Schüler:innen mit Migrationshintergrund empfand diese Stichprobe interessanterweise nicht. (Wischmeier 2012, S. 181)

In einem Forschungsprojekt zum Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen rekonstruierten Terhart und Dewitz (2018) ambivalente Bedeutungen von Heterogenität im Kontext von Neuzuwanderung durch qualitativ angelegte Perspektivtriangulation (leitfadengestütztes Interview der Lehrkräfte, ethnografische Beobachtung durch Student:in, teilstrukturiertes didaktisches Protokoll anhand Beobachtung einer zweiten Person). Als zentrales Ergebnis konnten sie zeigen, dass Heterogenität und Diversität als Normalität wahrgenommen werden würden, wobei Neuzugewanderte keine Besonderheit darstellten. Erschwerte Lernbedingungen würden wahrgenommen, aber nicht automatisch mit nationalen, kulturellen oder ethnischen Zuschreibungen verbunden. Vielfalt würde als persönliche Bereicherung gesehen, hingegen würde allerdings Sprachgebrauch und als unangebracht empfundenen Verhalten oftmals national-kulturell oder aus der Ethnie heraus begründet und eingeordnet und mit der Dimension Gender verbunden. Eigener Migrationshintergrund der interviewten Lehrkräfte wurde als Legitimation für kulturelle Zuschreibungen bemüht. Die Berücksichtigung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im Unterricht erfolgten in den jeweiligen Klassen wenig. (Terhart & Dewitz 2018, S. 283 f.)

Hüpping (2017) nimmt in ihrer qualitativen Interview-Studie subjektive Sichtweisen von Grundschullehrkräften auf den pädagogischen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in den Blick. Aus den subjektiven Sichtweisen ließen sich monolinguale Deutungs- und Handlungsorientierungen ableiten, die auf Tendenzen eines monokulturellen Habitus im Handlungsfeld Schule deuten ließen (Hüpping 2017, S. 256). Interessant ist, dass in Hinblick auf interkulturelle Themenkomplexe ein ressourcenorientierter und an Potenzialen ausgerichteter Blick vorherrsche, während hinsichtlich sprachlicher Bildungsprozesse ein defizitärer Blick überwiege: „die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder [werden] überwiegend anhand der Bildungssprache Deutsch bewertet [...] und eine Berücksichtigung der sprachlichen Lebenswelten von Schüler/innen mit Migrationshintergrund [reduziert] sich auf eine eher exemplarische Ebene“ (Hüpping 2017, S. 257).

Auf die positive Beeinflussung von Einstellungen und Haltungen verweisen Niederhaus und Schmidt (2016) im Rahmen einer Fortbildung für Lehrkräfte. So konnten die Autorinnen in der Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte neu zugewanderter Schüler:innen zeigen, dass sich die Haltungen und Überzeugungen verändern. Verständnis für sprachsensiblen Unterricht und allgemein die Sensibilität für die Gruppe neu zugewanderter Kinder scheine zu wachsen. Die Ergebnisse sprächen „für eine frühzeitige und regelmäßige fachliche Begleitung von Lehrerinnen und Lehrern auch in der dritten Phase ihrer Ausbildung“ (Niederhaus & Schmidt 2016, S. 275).

Neben Untersuchungen bei bereits erfahrenen Lehrkräften gibt es auch Untersuchungen bei Lehramtsanwärter:innen in Hinblick auf Überzeugungen und Vorurteile. Hachfeld et al. 2012 gehen grundsätzlich davon aus, dass Lehrende mit stärker ausgeprägten kulturellen Überzeugungen sich stärker auf unterschiedliche Wertesysteme verschiedener Kulturen einlassen und kulturelle Vielfalt und damit verbundene unterschiedliche Bedeutungs- und Kommunikationsmuster für Unterrichtsgestaltung berücksichtigen. Im Gegensatz dazu würden Lehrende mit stärker egalitären Überzeugungen („colorblind“) kulturelle Hintergründe der Schüler:innen für Lehr- und Lernprozesse als irrelevant einschätzen und stärkeren Fokus auf Gemeinsamkeiten richten (Hachfeld et al. 2011, zit. n. Hachfeld et al. 2012, S. 107). Multikulturelle Überzeugungen stellten sich in vielen Studien als förderlich heraus. Beispielsweise fanden Wagner et al. heraus, dass je höher die Zustimmung von Lehrkräften bei

multikulturellen Überzeugungen war, sie desto pädagogisch sinnvoller auf vorgegebene Problemsituationen reagierten (Wagner et al. 2000, zit. n. Hachfeld et al. 2012, S. 107). Bender-Szymanski (2000) konnte zeigen, dass multikulturelle Überzeugungen auch andere Kompetenzbereiche beeinflussen: Lehramtsanwärter:innen mit multikulturellen Überzeugungen hatten auch eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr (zit. n. Hachfeld et al. 2012, S. 108). Multikulturelle Überzeugungen könnten eine vermittelnde Rolle auf Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund bedeuten. Hier läge aufgrund der Lern- und Vermittelbarkeit ein Ansatzpunkt für Lehrer:innenbildung und -weiterbildung (Hachfeld et al. 2012, S. 108). Die Autor:innen fanden in ihrer eigenen Untersuchung heraus, dass Teilnehmende Aussagen, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund über geringere schulische Lernmotivation verfügten, eher ablehnten (Vorurteile); Lehramtsanwärter:innen mit eigenem Migrationshintergrund signifikant höhere multikulturelle Überzeugungen als autochthone Lehramtsanwärter:innen aufwiesen (Hachfeld et al. 2012, S. 112). Korrelative Analysen konnten zeigen, „dass stärker ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen [bei allen Lehramtsanwärter:innen] mit erhöhtem Enthusiasmus und erhöhten Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(innen)n mit Migrationshintergrund einhergingen und mit geringeren Vorurteilen über schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund zusammenhängen“ (Hachfeld et al. 2012, S. 112).

Überzeugungen von Studierenden in Hinblick auf migrationsbedingte Heterogenität werden oftmals über Evaluationen zu Studienmodulen im Bereich Deutsch als Zweitsprache erhoben. So führten beispielsweise Döll, Hägi-Mead und Settineri (2017) im Rahmen des DaZ-Moduls an der Universität Paderborn eine Evaluationsstudie im Mixed-Methods-Design durch, die unter anderem die Einstellungen (nicht genauer definiert) der Studierenden in den Blick nimmt. Sowohl das Interesse am Thema des DaZ-Moduls sowie die dem Thema beigemessene Relevanz wurden durch den Besuch des Moduls erhöht (Döll et al. 2017, S. 212). Zusammenfassend spiegeln zwei Zitate den Großteil der Ansichten befragter Studierender wider: „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ und „Durch das DaZ-Modul habe ich somit einen recht guten ersten Eindruck dessen bekommen, was auf mich zukommen wird in meiner Arbeit als Lehrerin, jedoch bezieht sich dieses hauptsächlich auf die Theorie und nicht auf die Praxis“ (Döll et al. 2017, S. 211). Durch die qualitative Analyse von „DaZ-Biografien“ konnten die Autorinnen zeigen, dass im Sinne Mecherils ein ausländerpädagogisches Paradigma bei den Studierenden dominiere. Dies zeige sich durch starke Defizitorientierung und Manifestation am monolingualen Habitus. Die funktionale Perspektive auf Sprache sowie wertschätzende Anerkennung von Mehrsprachigkeit sei wenig erkennbar (Döll et al. 2017, S. 212).

Ein etwas anderes Bild zeigen die Untersuchungen von Merten et al. 2014. Die Autoren führten eine quantitative Studie zu Stereotypen und Vorurteilen durch, bei der die Einstellungen zu Heterogenität und Unterrichtskriterien bei Lehramtsstudierenden erfragt wurden. Kultur- und wertebasierte Antwortkategorien wurden als weniger relevant eingeschätzt. Gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die Rolle der deutschen Sprache für Integration hingegen wurden als sehr wichtig eingeschätzt (Merten et al. 2014, S. 9f.). Bei den Analysen von Stereotypen und Vorurteilen fanden die Autoren heraus, dass stereotype Einstellungen in Form von Kulturalisierungen⁵¹ gegenüber Personen mit Migrationshintergrund nur in geringem Maß

⁵¹ Als kulturalisierendes Denken werden von den Autoren Aussagen interpretiert, die „die Situation oder das Handeln einer Person vornehmlich über die Kultur einer vermeintlichen ethnischen Gruppe erklären. Soziale, individuell biographische, politische u.ä. Erklärungsmuster werden ignoriert und Individuen

auftraten. Befragte mit Migrationshintergrund antworteten gemäß der Betroffenheitshypothese sensibler auf abgefragte Kulturalisierungen und Stereotype (Merten et al. 2014, S. 13).

Im internationalen Diskurs wuchs die Forschung in den letzten 20 Jahren zum Themenbereich „Teachers’ beliefs“ im Kontext von kulturellen Überzeugungen und Überzeugungen von Lehrkräften zu Zweitsprachlerner:innen (in den USA und dem englischsprachigen Raum als „English language learners (ELLs)“ bzw. „English as a second language (ESL)“ bezeichnet) zunehmend an (Lucas, Villegas & Martin 2015). In einem Review nehmen Lucas et al. (2015) 37 Studien aus den USA in den Blick, denen der Überzeugungsbegriff nach Pajares (1992, S. 316) zugrunde liegt: Überzeugungen sind wie „attitudes, judgments, conceptions, preconceptions, perceptions, views, and perspectives – constructs that require a person’s judgment regarding “the truth or falsity of a proposition”“. Zum Themenbereich „What Teachers Believe Regarding the Teaching of ELLs“ konnten die Autor:innen über alle Studien hinweg fünf thematische Bereiche identifizieren.

1. „Teachers’ preparedness for teaching ELLs“ (Lucas et al. 2015, S. 456): Lehrkräfte fühlten sich zum Großteil inadäquat vorbereitet (z.B. Escamilla 2006), trotzdem sei der Wunsch nach Fortbildung und der Ausbau der Fähigkeiten in diesem Bereich gering (Reeves 2006; Walker et al. 2004). Polat (2010) fand heraus, dass die Bereitschaft und Selbstwirksamkeit im Unterrichten von ELLs bei 83 im Beruf tätigen Lehrkräften und 88 Lehramtsstudierenden gering war (zit. n. Lucas et al. 2015, S. 456).
2. „The challenges teachers face in teaching ELLs“ (Lucas et al. 2015, S. 456 f.): Eine groß angelegte Studie in Kalifornien untersuchte 5300 Lehrkräfte (Gándara et al. 2005) und fand vier Haupt-Herausforderungen: Kommunikation mit Schüler:innen und deren Familien, ungenügend sprachliche Lernzeit, die große Heterogenität in (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten sowie das Fehlen von Lehrmaterialien.
3. „ELLs’ academic ability and potential“ (Lucas et al. 2015, S. 457): Sieben von neun Studien belegen, dass Lehrkräfte überwiegend negative Überzeugungen hinsichtlich der akademischen Fähigkeiten und des Potentials der ELLs’ aufwiesen. Fünf andere Studien zeigen die defizitorientierten Perspektiven auf akademische Fähigkeiten von ELLs. Die Lehrkräfte fokussierten auf sprachliche Defizite anstatt auf das Potential und die Ressourcen von Mehrsprachigkeit (z.B. Escamilla 2006). Lediglich zwei Studien zeichneten ein positives Bild von den Einstellungen gegenüber ELLs und deren schulischen Potentials („hardworking, highly motivated students“ (Harklau 2000, S. 46)).
4. „The inclusion of ELLs in general education classes“ (Lucas et al. 2015, S. 457 f.): Fünf Studien zeigen, Lehrkräfte befürworteten zwar Inklusion als solche, sind aber weniger positiv gegenüber ELLs im eigenen Klassenzimmer eingestellt (z.B. Reeves 2006). Eine Studie von Youngs & Youngs (2001) zeigte neutrale Einstellungen gegenüber ELLs. Walker et al. (2004) fanden heraus, dass 70 % der befragten Lehrkräfte „not actively interested“ waren, ELLs in ihren Klassen zu beschulen, 14 % „directly objected“ eine solche Form des Unterrichts (Walker et al. 2004; zit. n. Lucas et al. 2015, S. 458).
5. „ELLs’ language learning in schools“ (Lucas et al. 2015, S. 458): 13 der Studien untersuchten Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich des Gebrauchs der L1 im

primär auf ihre Zugehörigkeit zu ethnischen Gruppen und auf Träger der damit verbundenen Kulturen reduziert“ (Merten et al. 2014, S. 15).

Unterricht. In den Untersuchungen zu Einstellungen gegenüber der L1 kam heraus, dass Lehrkräfte zwar sprachliche Diversität wertschätzten, sich diese Haltung aber nicht in die Praxis übertrug (z.B. Walker et al. 2004; zit. n. Lucas et al. 2015, S. 458). Studien zum Spracherwerb und der L1 zeigen, dass Lehrkräfte in literacy Erfahrungen in der L1 zu 74 % einen hohen Stellenwert für Literalitätserfahrungen in der L2 sehen, andere Studien bescheinigten den Lehrkräften auch unspezifische Einstellungen gegenüber der Sprachaneignung (z.B. Escamilla 2006). In einer Studie von Reeves (2006) glaubten 72 % der Lehrkräfte, dass ELLs innerhalb von zwei Jahren Englisch lernen würden – entgegen den Forschungsergebnissen von Cummins (2000), demnach der Spracherwerbsprozess 5-10 Jahre in Anspruch nehmen, um vergleichbare Sprachkenntnisse wie Englisch-L1-Lerner:innen zu erreichen.

Im Review wurde zudem untersucht, welche Variablen die Einstellungen gegenüber ELLs beeinflussten. In 20 Studien konnte bestätigt werden, dass je mehr Erfahrung die Lehrkräfte mit ELLs und sprachlicher Diversität hatten, desto positiver die Einstellungen gegenüber ELLs waren (Lucas et al. 2015, S. 458). Höhere Einstellungswerte zu Diversität gingen einher mit positiver Haltung gegenüber ELLs (z.B. Youngs & Youngs 2001; zit. n. Lucas et al. 2015, S. 459). Lehrkräfte, die Aus- und Weiterbildungsangebote hinsichtlich ELLs besuchten, hatten wünschenswertere Haltungen gegenüber den Herkunftssprachen, der Verwendung der L1 im Unterricht und ihren eigenen Fähigkeiten im Umgang mit sprachlicher Diversität (Gándara et al. 2005, zit. n. Lucas et al. 2015, S. 459) als Lehrkräfte, die diese nicht besucht hatten – allerdings lässt sich nicht erklären, ob die Haltungen sich durch die Fortbildungsangebote verstärkt haben, oder ob diese Lehrkräfte die Angebote nutzten, weil sie bereits positiv gegenüber ELLs eingestellt waren. Auch die Schulbildung scheint eine Rolle bei den Überzeugungen über ELLs und deren Bildung zu haben. Ein höherer Bildungsabschluss hatte signifikanten Einfluss auf die positive Einstellung gegenüber ELLs. Auch zeigten Lehrkräfte, die weitere Sprachen oder eine Fortbildung zu multikultureller Bildung besuchten, positivere Haltungen (Youngs & Youngs 2001; zit. n. Lucas et al. 2015, S. 459). Lehrkräfte, die eine andere Sprache zusätzlich sprechen, fördern zudem mehr die Herkunftssprachen und Bilingualität der Schüler:innen (z.B. Lee & Oxelson 2006; zit. n. Lucas et al. 2015, S. 460). Auch wiesen Hispanic/Latino Lehrkräfte positivere Haltungen gegenüber der Herkunftssprache und den Bildungschancen von L2-Lerner:innen als weiße Lehrkräfte auf (z.B. Marx 2002, 2002 zit. n. Lucas et al. 2015, S. 460). In der Studie von Youngs & Youngs (2001) hatten Frauen signifikant positivere Einstellungen als Männer (zit. n. Lucas et al. 2015, S. 460). Auch die Schulkultur, die Region innerhalb der USA, je nach prozentuellem Anteil von Migrant:innen, haben Einfluss auf die Einstellungen der Lehrkräfte (Lucas et al. 2015, S. 461). Die Autor:innen versuchten ebenso die Beziehung von Überzeugungen und Unterrichtspraxis herauszuarbeiten, was aufgrund der anderen Einflussfaktoren und der niedrigen Studienanzahl (< 5) schwierig war. Ein Ergebnis war, dass Überzeugungen Einfluss zu haben scheinen auf die Klassenzuordnung: L2-Lerner:innen waren weniger in „higher-level-classes“ vertreten (Sharkey & Lazer 2000, zit. n. Lucas et al. 2015, S. 462). Die Autor:innen resümieren, dass die zum Teil widersprüchlichen Ergebnisse in den unterschiedlichen Studien auf die Komplexität von schulischer Realität hinweisen würden. Weitere Studien seien hinsichtlich der Einflussfaktoren und vor allem hinsichtlich dessen, wie sich Überzeugungen im Verhalten widerspiegeln, nötig (Lucas et al. 2015, S. 463 f.). In den einzelnen Studien müssten einheitlichere Messmethoden und Instrumente verwendet werden, um wirklich Rückschlüsse ziehen zu können (Lucas et al. 2015, S. 463 f.). Zudem gebe es nur wenig groß angelegte Studien (nur vier Studien mit N > 200). Auch sei problematisch, dass das theoretische Konstrukt zu Überzeugungen, „beliefs“, Werthaltungen etc. nicht einheitlich

gefasst wird und den Studien oftmals keine einheitliche Definition zu Grunde liege (Lucas et al. 2015, S. 464). Als Implikation für die Lehrer:innenbildung leiten die Autor:innen aus ihren Forschungen ab, dass neben einer Vorbereitung aller (angehenden) Lehrkräfte, speziell auch Studierende, die selbst zweisprachig aufgewachsen sind, aufgrund ihrer positiven Einstellung gegenüber sprachlicher Diversität rekrutiert werden sollten (Lucas et al. 2015).

Für den Bereich Teachers Beliefs' zu kulturellen Überzeugungen liegt des Weiteren eine Studie von Leutwyler, Mantel, Petrović, Dimitrijević & Zlatković (2014) vor. Die Autor:innen aus Serbien und der Schweiz erarbeiten einen konzeptuellen Vorschlag, um die Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich interkultureller Bildung zu verstehen. Es wird eine interkulturelle Theorie entwickelt, die davon ausgeht, dass die Überzeugungen unterschiedlich geformt werden, abhängig von der interkulturellen Sensitivität der Lehrkräfte. Dazu wird das „Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)“ konsultiert (Bennett 1986, 2011) und anhand 18 halbstrukturierter Interviews wird gezeigt, wie sich die Überzeugungen zu interkultureller Bildung je nach Level interkultureller Sensitivität unterscheiden. Bennett (1986, 2011) entwickelte ein Modell, das die Entwicklung von interkultureller Sensitivität über fünf Stufen von einem „ethnocentric to an ethnorelativ worldview“ beschreibt (zit. n. Leutwyler et al. 2014, S. 282). Die fünf Stufen des „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ (DMIS) lauten (Bennett 2004, S. 73):

- Verleugnung („denial“) von kultureller Differenz im Sinne einer Weltanschauung, die kulturelle Differenz nicht beachtet
- Polarisierung („polarisation“) im Sinne einer Weltanschauung, die in „wir“ und „die anderen“ polarisiert
- In der Mitte des Entwicklungsmodells steht die Übergangsphase „minimisation“, die Minimierung kultureller Unterschiede, die sich in einer Weltsicht äußert, die kulturelle Unterschiede meidet, indem sie von der These ausgeht: wir sind alle gleich. Diese Stufe soll zu zwei ethnorelativistischeren Orientierungen führen: Akzeptanz und Anpassung
- Akzeptanz („acceptance“) als eine Weltsicht, die die eigene Kultur als eine von vielen ebenso komplexen Weltanschauungen versteht
- Anpassung („adaptation“) als Weltsicht, die flexibles Perspektivenwechseln ermöglicht

Das Niveau interkultureller Sensibilität kann als Voraussetzung für interkulturell kompetentes Handeln verstanden werden (Leutwyler et al. 2014, S. 282). Bisher bestehe laut den Autor:innen ein Desiderat, wie sich die Überzeugungen von Lehrkräften in Abhängigkeit vom Niveau interkultureller Sensibilität verändern oder unterscheiden. Die These wäre, dass sich Lehramtsstudierende und Lehrkräfte in ihren kulturellen Überzeugungen je nach Entwicklungsphase von ethnozentrisch bis ethnorelativer Perspektive gemäß des Modells nach Benett (2004) unterscheiden (Leutwyler et al. 2014, S. 282). In der Studie wurden schweizer und serbische Lehrkräfte zu einer kulturellen schulspezifischen Problemsituation interviewt. Keiner der Lehrkräfte konnte der Stufe „acceptance“ oder „adaptation“ zugeordnet werden (Leutwyler et al. 2014, S. 283). Als Ergebnisse können festgehalten werden, dass bei Lehrkräften auf der Stufe „denial“ (N = 2) praktische und organisatorische Probleme im Vordergrund standen. Der kulturelle Kontext wird kaum oder nur sehr allgemein thematisiert (Leutwyler et al. 2014, S. 284). Lehrkräfte auf der Stufe „polarisation“ (N = 9) führten das Verhalten der Jungen in der problemzentrierten Geschichte auf ein „nicht wie wir“ zurück. Die Situation wurde als Irritation und Konflikt verstanden, ausgelöst durch „die Anderen“, deren Verhalten als problematisch angesehen wird (Leutwyler et al. 2014, S. 285). Lehrkräfte auf der Stufe „minimisation“ (N = 7) neigen dazu allgemeine Prinzipien heranzuziehen, die für alle gelten – unabhängig vom kulturellen Hintergrund und individuellen Besonderheiten. Das „kritische Ereignis“ kollidiert mit

der übergeordneten Regel, wobei eine Ausnahme diskutiert werden muss (Leutwyler et al. 2014, S. 286). Die Studie bestätigt die Übereinstimmung zwischen empirisch festgestellten Überzeugungen zur interkulturellen Bildung und der theoretischen Annahme zur Entwicklung interkultureller Sensibilität. Sie stützt die These, dass sich die Entwicklung interkultureller Sensitivität und interkultureller Überzeugungen gegenseitig bedingen und betont die Relevanz, bedarfsorientiert an Überzeugungen von Lehrkräften zu arbeiten (Leutwyler et al. 2014, S. 287). Grundsätzlich weisen die Autor:innen auf die Problematik des Modells hin, das einen linearen Kompetenzzuwachs suggerieren könnte. Auch eine Unterscheidung in „gutes“ und „schlechtes“ Verhalten gegenüber interkulturellen Zusammenhängen sei im Modell nicht beabsichtigt, vielmehr könne es auf verschiedenen Stufen mehr oder weniger produktive Umgangsformen geben: „A high level of intercultural sensitivity does not guarantee a productive way of using it, but the conditions to do so are more favourable“ (Leutwyler et al. 2014, S. 288).

Civitillo (2019) gibt in der Dissertation „Teachers’ cultural diversity beliefs and culturally responsive practices“ unter anderem einen Review, der 36 internationale Studien (überwiegend aus den USA) zwischen 2005 und 2015 berücksichtigt. Die Studien untersuchen jeweils spezifische Lehrer:innenfortbildungen und deren Wirksamkeit im Bereich kultursensibler Unterrichtspraktiken. Die meisten Studien wiesen positive Auswirkungen der jeweiligen Intervention auf die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich kultureller Vielfalt auf (Civitillo 2019, S. 56). Insgesamt zeigten insbesondere Formate erfahrungsbasierten Lernens in Kombination mit Praxisphasen sowie Service Learning Angebote und die Möglichkeit zur Selbstreflexion positive Effekte (Civitillo 2019, S. 58; S. 129). In diesem Zusammenhang weist Civitillo (2019) auf das Desiderat hin, wie die positiven Auswirkungen von Trainings oder Fortbildungen auf Überzeugungen über kulturelle Vielfalt mit kulturell responsiven Praktiken (Villegas & Lucas 2002) zusammenhängen. Auch die Kontextvariablen in den untersuchten Studien müssten zukünftig detaillierter berichtet werden (Civitillo 2019). Der Review verdeutlicht einmal mehr die Relevanz, Überzeugungen hinsichtlich kultureller Vielfalt in der Lehrer:innenausbildung zu adressieren und – wenn nötig – auch zu ändern (Civitillo 2019, S. 129).

8.3.2 Motivationale Orientierungen für das Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte

Verschiedene Studien verweisen auf die große Relevanz intrinsisch motivationaler Orientierungen für das Unterrichtsverhalten von Lehrkräften sowie für ihr professionelles Handeln (Baumert & Kunter 2006; Holzberger, Philipp & Kunter 2016; Kantreiter 2023).

In ihrem Review-Artikel zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen konnten Tschannen-Moran et al. (1998, zit. n. Baumert & Kunter 2006, S. 502–503) zeigen, dass Lehrer:innen mit ausgeprägterer Selbstwirksamkeit größeren Enthusiasmus für Unterricht, eine stärkere normative Bindung an die Unterrichtstätigkeit und höhere Verbleibswahrscheinlichkeiten im Beruf aufwiesen. Auch hätten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen direkten Einfluss auf Unterrichtsvorbereitung und -führung, wie insbesondere das konstruktive Unterstützungsverhalten. Für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Lehrer:innenausbildung kann festgehalten werden, dass diese in Praxisphasen zurückgehen würden. Ähnliche Ergebnisse fassen auch Martschinke et al. (2007, S. 7) zusammen: Lehrer:innen mit hoher Selbstwirksamkeit formulierten ambitioniertere Ziele, förderten Schüler:innen intensiver und mit anspruchsvolleren Methoden, seien innovationsfreudiger und erfolgreicher im Umgang mit schwächeren Schüler:innen. Allerdings seien Selbstwirksamkeitserwartungen an spezifische Kontexte gebunden und nicht generalisierbar: „So können beispielsweise Lehrkräfte mit allgemein hohen

Selbstwirksamkeitserwartungen dennoch niedrigere Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Unterrichten von Schüler(innen) mit Migrationshintergrund haben“ (Hachfeld et al. 2012, S. 105). Spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen würden als labiler als allgemeine gelten, womit sie eine „Stellschraube innerhalb der Lehreraus- und -weiterbildung [werden], durch die indirekt Unterrichtsqualität gesteigert und damit Schülerleistung erhöht werden kann“ (Martschinke et al. 2007, S. 7). Kopp & Martschinke (2007b) befassen sich in einer Studie zur Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Heterogenität in der Grundschule mit der Frage, ob speziell selbstreflexive und forschende Maßnahmen geeignet sind, die Selbstwirksamkeit zu erhöhen. In drei Seminarveranstaltungen (Grundschulpädagogik, Didaktik des Schriftspracherwerbs, Didaktik des Sachunterrichts) werden spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen im Prä-/Postdesign erhoben, wobei die Seminare immer wieder auf forschendes und selbstreflexives Lernen fokussieren. Im Bereich Grundschulpädagogik und Schriftspracherwerb konnte signifikant die durchschnittliche Selbstwirksamkeit gesteigert werden; der Blick auf Einzelfälle zeigte jedoch, dass nicht alle Studierenden profitieren konnten. Insgesamt ist der Prozentsatz, der sich selbstwirksamer als vorher einschätzt, im SSE-Seminar am größten (70%) (Kopp & Martschinke 2007b, S. 26f). Die Autorinnen der Studie weisen darauf hin, dass eine mögliche Erklärung für fehlende Steigerung eine überhöhte Selbsteinschätzung der Studierenden zu Beginn des Seminars der Fall sein könnte. So würden sie im Laufe des Semesters einen realistischeren Blick entwickeln (Kopp & Martschinke 2007b, S. 28). In ihrer eigenen Studie erfassen Hachfeld et al. (2012) unter anderem die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsanwärter:innen mit und ohne Migrationshintergrund für das Unterrichten von Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Der Mittelwertvergleich ergab für die Selbstwirksamkeitserwartungen etwas höhere Werte bei Lehramtsanwärter:innen mit Migrationshintergrund als bei autochthonen.

Allgemein deuten Studien darauf hin, dass höherer Enthusiasmus bei Lehrkräften zu höherer fachlicher Motivation wie auch zu günstigerem Lernverhalten und besseren Leistungen führen kann (Kunter 2011). Zwischen den Lehrkräften gebe es interindividuelle Unterschiede hinsichtlich ihres Enthusiasmus. Zudem könne dieser je nach Kontext variieren. Es müsse somit zwischen verschiedenen Motivationen unterschieden werden (Hachfeld et al. 2012, S. 104; Kunter 2011). In ihrer Studie gehen Hachfeld et al. (2012) davon aus, dass nur der spezifische Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler:innen mit Migrationshintergrund einen Einfluss auf das Unterrichten in kulturell heterogenen Klassen habe (Hachfeld et al. 2012, S. 104). Zentrales Ergebnis hinsichtlich des Enthusiasmus war, dass Lehramtsanwärter:innen mit Migrationshintergrund über signifikant mehr Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler:innen mit Migrationshintergrund verfügten.

Der Teaching and Learning International Survey (TALIS)-Bericht 2018 (OECD 2019) enthält Daten zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften weltweit und untersucht unter anderem die Auswirkungen von Lehrerfortbildungen und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Umgang mit Diversität. Durchschnittlich unterrichten demnach mindestens 17 % - 30 % (je nach Definition sprachlicher und kultureller Vielfalt) der Lehrkräfte in den OECD-Ländern an einer kulturell oder sprachlich vielfältigen Schule. Demgegenüber konnte auch in dieser Studie gezeigt werden, dass sich nur wenige Lehrkräfte für den Unterricht im sprachlich und kulturell diversen Klassenzimmer vorbereitet fühlen: 26 % der Lehrkräfte fühlten sich nach Abschluss ihrer Lehrer:innenausbildung gut oder sehr gut vorbereitet, im multikulturellen oder mehrsprachigen Umfeld zu unterrichten. Mehr als 50 % der Lehrkräfte in allen teilnehmenden Ländern gaben an, dass sie sich nicht auf das Unterrichten im multikulturellen oder mehrsprachigen Umfeld vorbereitet fühlten – Ausnahmen waren Shanghai, Singapur, Südafrika und die Vereinigten Arabischen Emirate (OECD 2019, S. 99). 33 % der Lehrkräfte im Schnitt über

die OECD-Länder hinweg fühlten sich zum Zeitpunkt der Umfrage nicht in der Lage, mit den Herausforderungen eines multikulturellen und multilingualen Klassenzimmers umzugehen (OECD 2019, S. 31). Ein hoher Prozentsatz an Lehrkräften (fast 70 %) wies eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Förderung positiver Beziehung und Interaktion zwischen Schüler:innen unterschiedlicher Herkunft auf. Allerdings fühlten sich weniger Lehrkräfte (59 %) in der Lage, den Unterricht adaptiv an die kulturelle Vielfalt der Schüler:innen anzupassen (OECD 2019, S. 31). Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse hinsichtlich der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte im Umgang mit multikulturellen Klassen im OECD-Durchschnitt folgendes Bild (OECD 2019, S. 100):

- Selbstwirksamkeit im Reduzieren ethnischer Stereotype: 73 % geben an, dass sie sich „sehr gut“ oder „ziemlich gut“ einschätzen, wenn es um das Reduzieren ethnischer Stereotype unter Schüler:innen geht
- Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund: 69 % der Lehrkräfte berichten in diesem Bereich eine hohe Selbstwirksamkeit
- Bewusstsein für kulturelle Unterschiede schaffen: 68 % berichten von einer hohen Selbstwirksamkeit im Hinblick auf das Fördern des Bewusstseins für kulturelle Unterschiede
- Herausforderungen im multikulturellen Klassenzimmer meistern: Dazu fühlen sich 67 % der Lehrkräfte in der Lage
- Anpassung ihres Unterrichts an die kulturelle Vielfalt der Schüler:innen: 59 % schätzen sich hier als selbstwirksam ein

Interessant ist, dass in kaum einem Land der Anteil von Schüler:innen mit Flüchtlingsstatus in signifikantem Zusammenhang mit dem Selbstvertrauen der Lehrkräfte steht, multikulturelle Klassen zu unterrichten. Allerdings berichten Lehrkräfte aus vier europäischen Ländern (Tschechische Republik, Lettland, Norwegen und Portugal), dass sie sich tendenziell weniger in der Lage fühlten, eine multikulturelle Klasse zu unterrichten, wenn mindestens ein geflüchtetes Kind in der Klasse sei (OECD 2019, S. 100f.).

Weitere internationale Studien liegen für die Selbstwirksamkeitseinschätzungen zur Umsetzung eines „culturally responsive“ (Villegas & Lucas 2002) – also eines kultursensiblen - Unterrichts vor. Eine Studie von Siwatu (2011) untersuchte in einer Mixed-Methods-Studie die Zweifel angehender Lehrkräfte, die eine niedrige Selbstwirksamkeit im kultursensiblen Unterrichten aufwiesen. Es zeigte sich, dass es in der Lehrer:innenausbildung bei diesen Proband:innen zu wenige Gelegenheiten zur Beobachtung oder Umsetzung gab. In diesem Rahmen entstand zudem die „Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale“ (CRCMSES) (Siwatu, Putman, Starker-Glas & Lewis 2015), die sowohl Items zu Prinzipien kultursensiblen Unterrichts (Villegas & Lucas 2002) sowie Empfehlungen Banduras zur Erfassung von Selbstwirksamkeit berücksichtigt. Citivillo et al. (2019) weisen auf die Bedeutung der CRCMSES-Skala für die Lehrer:innenbildung und Forschung hin, um Selbstwirksamkeitsüberzeugungen valide prüfen zu können und ggfs. durch Unterrichtsbeobachtung ergänzen zu können. Fitchett et al. (2012) entwickelten einen Sozialkundekurs, der Elemente kultursensiblen Unterrichts und praktische Beispiele für kultursensible Unterrichtsplanung integrierte. Am Ende schätzten die Teilnehmer:innen ihre Fähigkeit, multikulturellen Sozialkundeunterricht zu erteilen, als wirksamer ein. Die Kombination aus theoretischem Input und praktischen Beispielen könnte demnach eine Möglichkeit sein, Selbstwirksamkeit für kultursensibles Unterrichten zu fördern. Abschließend kann unter Einbezug internationaler Forschung konstatiert werden „it is the interplay between

culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection that constitutes teacher cultural responsiveness“ (Civitillo 2019, S. 125).

8.3.3 Professionswissen für sprachförderliches Handeln

Es liegen insbesondere verschiedene Studien vor, die das Professionswissen von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich in den Blick nehmen. Beispielsweise erfasste Rothweiler (2010) das linguistische Wissen von Erzieher:innen im Prä-/Postdesign (vor und nach einer Fortbildung zu linguistischen Aspekten) mit Hilfe des Kompetenzfragebogens *KomFra*. Dieser umfasst die Bereiche: kindliche Sprachentwicklung, mehrsprachiger Spracherwerb, Didaktik und Methodik sprachlicher Förderung, Instrumente der Sprachstandsfeststellung sowie sprachliches Strukturwissen. Es zeigte sich, dass sich die Treatment-Gruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe (ohne Fortbildung) in nahezu allen Bereichen signifikant unterschied. Der Wissenszuwachs zeigte sich auch noch bei der follow-up Testung sechs Monate nach der Weiterbildung (Rothweiler 2010, S. 9, zit. n. Geist 2014, S. 46f.) Als Fazit zieht der Autor, dass die Analysekompetenz der Erzieher:innen gesteigert werden konnte. Mit der Beobachtungs- und Sprachförderfähigkeit von 144 Erzieher:innen befassten sich Michel et al. 2012 in ihrer Studie. Der Wissenstest sei beeinflusst durch den Schulabschluss, jedoch nicht durch die Weiterbildungsdauer (Michel et al. 2012, zit. n. Geist 2014, S. 47 f.). Das Wissen korrelierte leicht mit der Sprachförderfähigkeit und moderat mit der Beobachtungsfähigkeit der Erzieher:innen. Wissen sei demnach eine Voraussetzung für die Beobachtung sprachlicher Fähigkeiten. Die Autoren plädieren für die Notwendigkeit der Erfassung des Handelns der Erzieher:innen in der Sprachförderung zur besseren Interpretation der Ergebnisse (Geist 2014, S. 48).

Hinsichtlich des diagnostischen Wissens kann aus angloamerikanischen Studien resümiert werden, dass sich diagnostische Kompetenz als über die Zeit stabil erweist und die Urteilsgenauigkeit abhängig ist von der Komplexität der sprachlichen Ebene: Artikulation, Phonologie, Syntax als wenig komplex; Semantik und Pragmatik als sehr komplex (Geist 2014, S. 102f.). In ihrer eigenen Studie zur diagnostischen Kompetenz von Erzieher:innen fand Geist (2014) heraus, dass es neben versteckten Sprachschwierigkeiten auch versteckte Sprachfähigkeiten bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gebe. Eine Arbeit an Fallbeispielen mit Transfer in die Praxis und anschließender moderierter Supervision wird von Geist als Konsequenz angeraten (Geist 2014, S. 237).

In einer Untersuchung von 155 Sprachförderkräften analysierte Neugebauer (2010) die Selbsteinschätzung zur Durchführung und Dokumentation von Sprachförderung. Die Kohorte schätze sich als sehr überzeugt von ihrer Kompetenz ein. Geist merkt an, dass die Selbsteinschätzungen in Relation zu getesteten Kompetenzen gesetzt werden müssten, um die Validität zu untersuchen (Neugebauer 2010, zit. n. Geist 2014, S. 50). Eine weitere Studie, die sich mit den Selbsteinschätzungen von im Elementarbereich tätigen Fachkräften ($N = 791$) beschäftigt, führte Fried (2007) durch. Auch in dieser Fragebogenstudie zum sprachdiagnostischen Wissen schätzten die Teilnehmer:innen ihr Wissen über Sprachentwicklung, Sprachentwicklungsstörungen, Umgang mit mehrsprachigen Kindern als hoch ein. Die Befragten schätzten Beratung, Kooperation und Fortbildungen als effektiv ein, was Fried dahingehend interpretiert, dass die Voraussetzungen für weitere Qualifizierung gut sei und die Teilnehmenden eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und Freude an Reflexion mitbrächten (Fried 2007; Geist 2014, S. 50f.). Diagnostik insgesamt erachteten 75 % der Befragten als wichtigen Bestandteil von Förderung, aber nur 50 % trauten sich zu, die Erhebung selbstständig durchzuführen (Fried 2007; Müller et al. 2013, S. 496).

Anders als bisherige Untersuchungen der Selbsteinschätzungen wurde mit der Entwicklung des SprachKoPF-Tests ein solides Instrument entwickelt, die sprachlichen Förderkompetenzen von

pädagogischen Fachkräften zu messen. Insgesamt wies der Test gute Reliabilitätswerte für die Komponenten „Wissen“ und „Gesamt“ auf; geringere Werte im Bereich „Können“ könnten durch die geringere Item-Anzahl bedingt sein (Thoma & Tracy 2012). Zentrale Fragestellungen waren darüber hinaus: „Was wissen pädagogische Fachkräfte über Sprache, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik, Sprachförderung im Verhältnis zum aktuellen Kenntnisstand in der Spracherwerbsforschung? Welchen Einfluss haben unterschiedliche Dimensionen der Professionalität pädagogischer Fachkräfte auf deren Sprachförderkompetenz?“ (Thoma & Tracy 2012, S. 12).

Tabelle 28: Gesamtergebnisse SprachKoPF_{v06} (aus: Thoma & Tracy 2012, S. 39)

Komponente	Mittelwert	SD	Minimum	Maximum
Wissen	0.56	0.14	0.28	0.85
Beobachten Können	0.58	0.12	0.25	0.90
Fördern Können	0.29	0.17	0.00	0.70
<i>SprachKoPF_{v06} Gesamt (N = 144)</i>	0.50	0.10	0.29	0.75

SD = Standardabweichung

Die Untersuchung zeigte, dass pädagogische Fachkräfte über etwas mehr als die Hälfte des theoretisch angenommenen relevanten Wissens verfügten (Tab. 28, Thoma & Tracy 2012, S. 39). Die Komponente „Beobachten Können“ liegt mit 58 Prozentpunkten auf ähnlichem Niveau. Beim „Fördern Können“ erreichten die Teilnehmenden knapp 30 %. Die geringen Standardabweichungen zeigen, dass der Mittelwert repräsentativ ist. Betrachtet man jedoch die Minimum- und Maximum-Werte fällt auf, dass die individuellen Unterschiede zwischen einzelnen Fachkräften in allen drei Komponenten extrem sind. Bei genauerer Betrachtung der Teilkomponente „Wissen“ geht aus Tabelle 29 hervor, dass die Werte für fachspezifisches Wissen (Linguistik) im Mittel niedriger sind als für fachpädagogisches Wissen (Spracherwerb, -förderung und -diagnostik). Allerdings sind die Unterschiede nicht allzu groß (Thoma & Tracy 2012, S. 43).

Tabelle 29: Ergebnisse Teilkomponente Wissen SprachKoPF_{v06} (aus: Thoma & Tracy 2012, S. 43)

Wissen: Teilkomponenten / Kategorie	Mittelwert	SD	Minimum	Maximum
(1) Phonologie	0.43	0.27	0.07	1.00
(2) Lexikon	0.62	0.19	0.30	1.00
(3) Morphologie	0.52	0.28	0.00	1.00
(4) Syntax	0.55	0.28	0.00	1.00
(5) Semantik/Pragmatik	0.63	0.31	0.00	1.00
(6) Soziolinguistik	0.56	0.30	0.00	1.00
(1-6) Wissen: Linguistik	0.55	0.15	0.24	0.88
(8) Spracherwerb	0.58	0.14	0.23	0.93
(9) Sprachförderung und -diagnostik	0.59	0.18	0.08	0.98
(8 und 9) Wissen: Spracherwerb. -förderung und -diagnostik	0.59	0.13	0.20	0.96
(1-9) Wissen Gesamt	0.56	0.14	0.28	0.85

SD = Standardabweichung

In der Stichprobe konnte zudem gezeigt werden, dass linguistisches Fachwissen stärker mit Beobachten Können zusammenhängt, während fachpädagogisches Wissen stärker mit Fördern Können zusammenhängt (Thoma & Tracy 2012, S. 46). Wissen sei wichtiger Bestandteil beider Können-Komponenten (Thoma & Tracy 2012, S. 49). Regressionsanalysen konnten zusammenfassend zeigen, dass Wissen die beiden Können-Komponenten beeinflusst. Beobachten können wird zunächst von linguistischem Fachwissen bestimmt. Fördern Können eher von fachpädagogischem Wissen beeinflusst (Thoma & Tracy 2012, S. 50).

Hinsichtlich der zweiten Fragestellung deuten Korrelationsanalysen darauf hin, dass Fachkräfte mit einer positiveren Haltung oder längerer Berufserfahrung mehr wissen. Jedoch zeigten insgesamt die gemessenen Professionalitätswerte keine starken Zusammenhänge mit den SprachKoPF-Komponenten (Thoma & Tracy 2012, S. 53). Die Autor:innen konnten herausfinden, dass Schulabschluss und Dauer von Weiterbildungen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Testleistungen ergaben (Thoma & Tracy 2012, S. 55). Pädagogische Fachkräfte mit Abitur haben mehr sprachförderrelevantes Wissen und können eher korrekte sprachliche Beobachtungen machen. Zusammenfassend weisen die Ergebnisse allerdings darauf hin, dass schulische und berufliche Qualifikation die gemessene Sprachförderkompetenz stärker beeinflussen als Weiterbildungen, Erfahrung und Haltung (Thoma & Tracy 2012, S. 79).

Zwei weitere Studien von Roth, Hopp und Thoma (2015) untersuchten, ob Fort- und Weiterbildungsangebote bei Erzieher:innen (Studie 1) und Spezialkräften (Studie 2) zu messbaren Kompetenzfortschritten im Bereich Wissen führen. Dazu wurden insgesamt 58 Erzieher:innen im Prä-Posttest-Design mit Hilfe des SprachKoPF_{v06}-Verfahrens befragt. Studie eins zeigt die Entwicklung der Erzieher:innen vor und nach der Weiterbildung im Rahmen des Programms „Sprache macht stark!“. Studie zwei nimmt die Kompetenzsteigerung von Spezialkräften nach der Qualifizierung des Bundesprojekts „Offensive Frühe Chancen“ in den Blick. Die Ergebnisse (Tab. 30) des t-Tests in Studie eins zeigen, dass sich die Teilnehmer:innen ($N = 26$) im Gesamtscore beim Wissen hoch signifikant verbessern konnten. Auch bei gesonderter Betrachtung der Wissensbereiche linguistisches bzw. anwendungsbezogenes Wissen steigerten sich die Teilnehmer:innen signifikant. Die Ergebnisse für die Spezialkräfte ($N = 32$) liefern ebenso signifikante Effekte hinsichtlich der Veränderung der Wissenswerte. Insgesamt liegen die Mittelwerte allerdings höher als die der Erzieher:innen.

Tabelle 30: Ergebnisse der beiden Studien zu Effekten von Fort- und Weiterbildungen auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte (aus: Roth, Hopp & Thoma (2015), S. 222)

	<i>t</i> ₀		<i>t</i> ₁		<i>t</i> -Test			Effektstärkemaße	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>	<i>d</i> _z
Studie 1: Erzieherinnen									
WISSEN ges.	.27	.18	.35	.20	-3.07	25	.005	.38**	0.60
Linguistisches Wissen	.24	.20	.31	.22	-2.34	25	.028	.33*	0.46
Anwendungsbez. Wissen	.36	.16	.44	.18	-3.53	25	.002	.47**	0.69
Studie 2: Spezialkräfte									
WISSEN ges.	.46	.17	.57	.17	-5.78	31	< .001	.67***	1.02
Linguistisches Wissen	.45	.19	.56	.19	-4.49	31	< .001	.57***	0.79
Anwendungsbez. Wissen	.48	.17	.58	.14	-4.54	31	< .001	.65***	0.80

Die Forscher:innen konnten zudem zeigen, dass die Erzieher:innen in Studie eins trotz höherer formaler Bildung geringere Testwerte aufwiesen als die Teilnehmer:innen der Studie zwei. Dies deutet darauf hin, dass die Sprachförderkompetenz durch unspezifische Weiterbildungsmaßnahmen in weniger starkem Maß gesteigert werden könne als die gezielte Qualifizierung von Spezialkräften (Roth et al. 2015, S. 223). Insgesamt verweisen die Autor:innen auch in dieser Studie auf die zum Teil starken individuellen Unterschiede innerhalb der Gruppe der Erzieher:innen. Die Daten belegen, dass Qualifizierungseffekte zwar gemessen werden können, diese allerdings stark variieren. Die kleineren bis mittleren Effektstärken deuten darauf hin, dass selbst groß angelegte Qualifizierungsangebote zu moderaten Qualifizierungseffekten führen (Roth et al. 2015, S. 224).

Im Projekt „PROfessio – Wissen und Handeln in der Sprachförderung zwischen Kita und Grundschule“ wurde der professionelle Entwicklungsprozess von Erzieher:innen im Bereich der Sprachförderung untersucht. Das Fachwissen wurde über mehrere Zeitpunkte mit dem SprachKoPF-Wissenstest erfasst; zur Erfassung der Handlungskompetenz wurde die Adaptivität an den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes bei sprachlichen Äußerungen der pädagogischen Fachkräfte analysiert (Müller et al. 2013, S. 493). Auswertungen des SprachKoPF-Wissenstests zeigten, dass die Erzieher:innen zu Zeitpunkt eins durchschnittlich 50 Prozentpunkte (*SD* = 13,7 %) erreichten. Die individuellen Ergebnisse zeigten ein breites Leistungsspektrum innerhalb der Gruppe (Spanne 26-78 %). Die Ergebnisse der Kontrollgruppe zeigten ein ähnliches Bild und unterschieden sich nicht signifikant von der Treatment-Gruppe (49 Prozentpunkte (*SD* = 14,1 %); breites Leistungsspektrum (Spanne 33-76 %)). Die Leistungen beider Gruppen lagen leicht unter den von Thoma u.a. (2012) berichteten Ergebnissen; das Leistungsspektrum war sehr ähnlich. Im Bereich ‚Wissen über Sprache als kognitives und kommunikatives System‘ erreichte die Gruppe der an der Fortbildung teilnehmenden Erzieher:innen durchschnittlich 49 Prozentpunkte (*SD* = 14,7 %; Spanne 21-78 %), die Kontrollgruppe 48 Prozentpunkte (*SD* = 16,1 %; Spanne 26-79 %); es ergab sich somit kein signifikanter Unterschied (Müller et al. 2013, S. 496).

Auch das Professionswissen von Studierenden im Bereich des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt ist Gegenstand einiger Studien. So erfasste Griebhaber (2017) im Rahmen der Evaluation des Projekts ProDaZ an der Universität Duisburg-Essen das deklarative Wissen und das Handlungswissen der Studierenden im Bachelor (*N* = 180) mittels dreiteiligem Fragebogen: Sprachbiografische Daten, Fragen zum deklarativen Wissen sowie fachbezogenes Wissen je nach Fächergruppen. Hinsichtlich des deklarativen Wissens zeigte die Evaluation folgende Befunde (Griebhaber 2017, S. 97-99). Dem IQ und der Familiensprache werden geringe Einflüsse auf schulischen Erfolg und den Erwerb der deutschen Sprache zugewiesen; Studierende des Lehramts für Grundschulen sehen in guten Familiensprachkenntnissen sogar eine größere Behinderung für schulischen Erfolg als andere Studierende. Des Weiteren werden

gute mündliche Deutschkenntnisse als sichere Grundlage für gute Fachleistungen gesehen (was wiederum den Forschungsergebnissen widerspreche). Bei der offenen Frage nach Fördermaßnahmen wurden eher Verfahren genannt (z.B. Förderkurse, individuelle Förderung), die intuitiv und aus eigener schulischer Erfahrung heraus genannt wurden und häufig unbegründet blieben. Um das Handlungswissen zu erfassen, bekamen die Studierenden Fragebögen zu fächerbezogenen Lehrwerkstexten und wurden um deren Einschätzung der Schwierigkeit und Verständlichkeit gebeten. Die Studierenden schätzten Texte für mehrsprachige Lerner:innen schwieriger ein. Die Einschätzungen der Verständlichkeit variierten stark. Begründungen für die Einschätzungen wurden zum Teil sehr einfach gehalten; teilweise aber auch unter Verwendung von Fachbegriffen erklärt, womit der Text genauer beschrieben und eingeschätzt werden konnte (Grießhaber 2017, S. 100-101). Der Autor expliziert, dass die Studierenden aufgrund fehlender eigener Lehrerfahrung noch kein Handlungswissen und wenig DaZ-spezifisches Wissen aufwiesen. „Schließlich haben sich grundlegende sprachanalytische Kenntnisse als unabdingbar zur Beurteilung von Lehr- und Lernmaterialien und von Schüleräußerungen erwiesen. [...] Im Kontrast zu ihrer Wichtigkeit ist jedoch das Kenntnissniveau anzusetzen. Deshalb sind nicht nur elementarlinguistische, sondern grundlegende Kenntnisse zu vermitteln“ (Grießhaber 2017, S. 102). Die Vermittlung solle anhand von Texten und Schüleräußerungen geschehen, damit handlungsrelevantes Wissen erworben werden könne (ebd.).

Ebenso wird das Wissen und der Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache im Rahmen des Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“ bei Besuch der entwickelten DaZ-Module geprüft. Die Studie verwendet den DaZKom-Tests im Prä-/Post-Design, da dieser die Inhalte der DaZ-Module am besten widerspiegeln (Darsow et al. 2019, S. 327). Für die Erhebung haben die Kooperationspartner des DaZKom-Projekts eine unveröffentlichte Kurzversion des Tests erstellt, deren Bearbeitungsdauer lediglich bei 40 Minuten lag. Die Hauptskalen sind hier Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik. Die Leistungen der Studierenden lagen zu Beginn bei 41 % Lösungshäufigkeit bei Bachelor-Studierenden ($n = 108$) und 46 % Lösungshäufigkeit bei Master-Studierenden ($n = 72$). Die Ergebnisse weisen eine große Bandbreite auf mit Minimum- und Maximal-Werten zwischen 10-67 % bzw. 12-67 %. Beide Gruppen konnten im Posttest mit 47 % bzw. 55 % signifikant besser abschneiden; auch hier zeigten die Ergebnisse wieder große Varianz (4-75% bzw. 24-76 % richtig gelöste Aufgaben). Lediglich bei der Skala Mehrsprachigkeit gab es Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden. Letztere hatten einen Lernzuwachs von 9 Prozentpunkten, Bachelorstudierende lediglich von 3 Prozentpunkten, was die Autor:innen auf die Verortung der Thematik „Mehrsprachigkeit“ im Master-Modul zurückführten (Darsow et al. 2019, S. 333). Die Autor:innen konnten zudem herausfinden, dass Studierende mit einer Fremdsprache oder der Fächer Deutsch und Grundschulpädagogik im Vorwissen einen Vorsprung aufwiesen, was sich in höheren Werten in der Prätestung widerspiegelte (Darsow et al. 2019, S. 335).

Interessant sind in Bezug auf das Professionswissen auch die Ergebnisse aus dem Standard-Setting-Verfahren im Projekt DaZKom. Hier benennen die Autor:innen folgende Stufen der DaZ-Kompetenz (Gültekin-Karakoç et al. 2016, S. 140): Unterer Mindeststandard (z.B. linguistisches Basiswissen, Unterscheidung zwischen schriftlicher und mündlicher Sprache), Mindeststandard (z.B. Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen erkennen, selektive DaZ-Kenntnisse, erste Ideen DaZ-Förderung) und Regelstandard (z.B. kann Schülerproduktionen und Lehr-/Lernmaterial analysieren, kennt Sprachförderelemente). Bei der Normierungserhebung erreichten 27,2 Prozent der Studierenden lediglich den unteren Mindeststandard und wiesen den Autor:innen nach einen unspezifischen DaZ-Ansatz auf. 59,4

% der Studierenden seien für DaZ sensibilisiert und konnten den Mindeststandard erreichen. Über DaZ informierte Studierende gemäß dem Regelstandard waren in der Stichprobe 13,4 %.

8.3.4 Handeln von Sprachförderkräften

Neben Studien, die auf die verschiedene Wissensfacetten fokussieren, gibt es wenige, die das konkrete Handeln in Fördersituationen in den Blick nehmen. In der Studie zum Projekt „Sag mal was“ untersuchte Ricart Brede (2011) das Vorgehen von Sprachförderkräften mittels Videographie. Untersuchungsgegenstand waren u.a. Sozial- und Arbeitsformen der inszenierten Sprachlernsituation nach Knapp et al. (2008), Sprachebenen der Sprachförderung sowie Input der Sprachförderkraft. Hinsichtlich des Umgangs mit „Fehlern“ fiel auf, dass Sprachförderkräfte auf 36 % der notierten Abweichungen von der Zielsprache reagierten. Allerdings reflektiert die Autorin kritisch, ob die Quantität von Expansionen ausschlaggebend sei, oder vielmehr deren gezielter Einsatz, was wiederum hohes Sprachbewusstsein seitens der Erzieher:innen voraussetze. Aus der Studie geht ein Korpus vorschulischer Sprachfördersequenzen hervor, der im Sinne von best-practice-Sequenzen für Aus- und Weiterbildung genutzt werde (Ricart Brede et al. 2009, zit. n. Geist 2014, S. 49). Weiteres Ergebnis war, dass der Sprachanteil der Sprachförderkraft deutlich überwog. 40 % der Äußerungen der Erzieher:innen bestanden dabei aus unvollständigen Sätzen, Satzfragmenten und Ellipsen. Die Autorin zog zudem einen Vergleich der Befunde zu früher Mutter-Kind-Interaktion. Allerdings sei offen, welches Sprachverhalten welche Effekte auf Sprache der Kinder habe. Es bleibt also zu fragen, ob die frühe Mutter-Kind-Interaktion als Orientierung für sprachliches Handeln in der Sprachfördersituation sinnvoll sei (Ricart Brede 2011). Geyer, Müller und Smits (2014) verweisen zudem auf eine Studie von Müller et al. (2014), die anhand von zwei Fallbeispielen die syntaktische Komplexität sprachlicher Äußerungen von pädagogischen Fachkräften in der Fördersituation untersuchten. „Die Auswertungen ergaben unter anderem, dass die Fachkräfte variationsreiche Satzstrukturen verwenden (zum Beispiel flexible Vorfeldbesetzung). In Bezug auf die Präsentation der unterschiedlichen Verbstellung in deutschen Haupt- und Nebensätzen ist die Sprache der Fachkräfte jedoch nur bedingt variationsreich und kontrastierend, da überwiegend Hauptsatzstrukturen produziert werden“ (Geyer, S., Müller, A. & Smits, K. 2014, S. 83).

Vorliegende Studien zum sprachlichen Handeln analysieren formale Eigenschaften der Sprache von pädagogischen Fachkräften und nehmen didaktische Methoden, wie beispielsweise den Einsatz von Modellierungstechniken (korrekatives Feedback, Expansion) oder kontrastive Präsentationen, in den Blick. „Jedoch ist die Wirksamkeit dieser Sprachfördermethoden bislang nur vereinzelt belegt (vgl. aber Ennemoser/Kuhl/Pepouna 2013; Jungmann/Koch/Etzen 2013) und es ist unklar, wie oft Fachkräfte die verschiedenen Methoden einsetzen sollen bzw. wie abwechslungsreich die Methoden verwendet werden sollen (Müller 2015)“ (Müller et al. 2016, S. 4).

Zusammenfassend fällt auf, dass in der bisherigen Forschung einzelne Aspekte der Sprachförderkompetenz meist separat untersucht wurden. In den verschiedenen Kompetenzbereichen werden unterschiedliche Professionsgruppen unterschiedlich stark berücksichtigt: Handeln in Sprachfördersituationen und sprachförderliches Wissen wurden bisher vor allem bei pädagogischen Fachkräften, Wissen inzwischen auch bei Studierenden und Lehrkräften erhoben; Einstellungen hingegen wurden insbesondere bei Studierenden und Lehrkräften betrachtet. Eine Verknüpfung von Wissen, Können und Haltung als Grundlage für das Handeln erfolgte in keiner der betrachteten Studien.

8.4 Ableitung des Forschungsgegenstandes und der Forschungsfragen

In Kapitel 4 wurden bereits übergeordnete Forschungsdesiderate mit Blick auf neu zugewanderte Kinder und deren Beschulung herausgearbeitet. So stellte sich die Frage, wie (angehende) Lehrkräfte adäquat für die pädagogische Aufgabe im Umgang mit neu zugewanderten Kindern vorbereitet werden und welche Implikationen sich – insbesondere für die Lehrer:innenbildung – aus der Durchführung und Evaluation von Förderprojekten zur Unterstützung der Integration ergeben. Auf theoretischer Ebene konnte durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kompetenzmodellen im Forschungsfeld professioneller Handlungskompetenz im Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt ein erweitertes Modell erarbeitet werden, dessen Aspekte in unterschiedlicher Tiefe und bei unterschiedlichen Personengruppen erforscht sind (vgl. Kap. 9.3). In einem weiteren Schritt ist nun zu fragen, wie sich die Kompetenzen angehender Grundschullehrer:innen in den Bereichen Wissen, Haltung und Handeln in einem Projekt wie LUK! prüfen und dokumentieren lassen, um daraus Implikationen für die Lehrer:innenbildung ableiten zu können. Die Studie soll die Aspekte Überzeugungen und Werthaltungen, Motivationale Orientierungen und das Wissen und Können im Rahmen des Modells professioneller Handlungskompetenz für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt untersuchen und in Beziehung setzen. Die Untersuchung des Aspekts des sprachförderlichen Handelns als Ergebnis der Integration von Wissen und Können, also das konkrete Handeln in Fördersituationen, ist nicht Teil dieser Studie und bedarf weiterer Forschung. Da bisher keine Studien zum Zusammenhang der Teilbereiche im Themengebiet „Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt“ vorliegen, wird zur Erschließung der einzelnen Facetten ein exploratives Vorgehen gewählt:

1. Überzeugungen und Werthaltungen im Umgang mit Vielfalt
 - a. Welche Überzeugungen haben am Projekt teilnehmende Studierende gegenüber Vielfalt?
 - b. Entwickeln sich die Überzeugungen der Studierenden über die Dauer der Projektteilnahme in eine förderliche Richtung im Sinne einer interkulturell sensiblen Grundhaltung (weiter)?
2. Motivationale Orientierungen für das Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte
 - a. Mit welcher Motivation nehmen Lernpaten am Projekt LUK! teil?
 - b. Welche Erwartungen haben Studierende, die am Projekt teilnehmen?
 - c. Wie selbstwirksam schätzen sich die Studierenden im Unterrichten von Kindern im vielfältigen Klassenzimmer ein und kann die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität im Laufe des Projekts gesteigert werden?
 - d. Wie positiv erleben die Lernpaten ihre Tätigkeit als Zeichen für den Enthusiasmus für das Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte?
3. Professionswissen für sprachförderliches Handeln
 - a. Wie schätzen die Studierenden ihr Fachwissen und ihre praktischen Erfahrungen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Schriftspracherwerb und Diagnostik ein?
 - b. Steigern sich die Einschätzungswerte der Studierenden über die Dauer der Projektteilnahme?
 - c. Spiegeln sich die Selbsteinschätzungen in den Ergebnissen eines standardisierten Tests zum Wissen und Können (SprachKoPF Grundschule) am Ende der Lernpatentätigkeit wider?

4. Welche Zusammenhänge können zwischen den Variablen des Modells gefunden werden?

Nach der explorativen Erforschung der Fragen 1-3 sollen unter Rückbezug auf bisherige Forschungsergebnisse und in Anbetracht der neuen Erkenntnisse interessante Forschungsfragen generiert werden, deren Anliegen es ist, Zusammenhänge und Einflussfaktoren zwischen und innerhalb einzelner Facetten des Modells zu identifizieren.

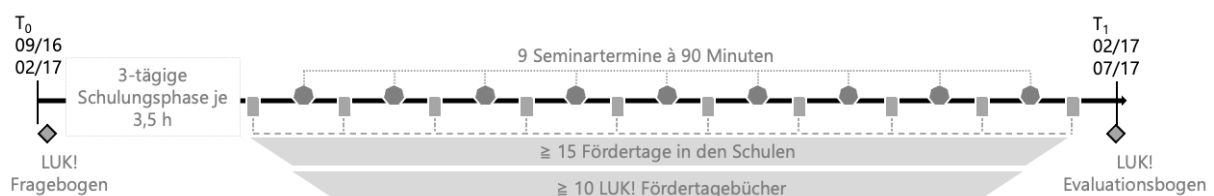
9 Forschungsmethodisches Vorgehen: Methodik der Datenerhebung zur Dokumentation der Lernentwicklung der studentischen Lernpaten

9.1 Design und Konzeption

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt LUK! wurden für die Erhebung der Perspektive der bzw. auf die Studierenden unterschiedliche Erhebungsinstrumente konzipiert. Die Gesamtanlage des Untersuchungsdesigns orientiert sich am Mixed Methods Ansatz (Gläser-Zikuda et al. 2012), der eine Zusammenschau qualitativer und quantitativer Instrumente und Analysen ermöglicht. Dieser erscheint insofern sinnvoll, als dass er einen mehrperspektivischen Zugang auf die Haltung und das Wissen und Können der Studierenden ermöglicht. Die Instrumente wurden zu Beginn des Projekts im zweiten Halbjahr 2015/16 pilotiert. In den Instrumenten, die vorrangig auch der Gesamtevaluation des Projekts LUK! dienen, wurden die Items so angepasst, dass sie den ausgearbeiteten Fragestellungen Rechnung tragen, zugleich aber den Arbeitsaufwand für die Studierenden nicht unverhältnismäßig erhöhen.

Die Längsschnittstudie erstreckt sich über den Zeitraum eines Schuljahres (September 2016 – Juli 2017). Sie ist als Ein-Gruppen Prä-Post-Design konzipiert (Abb. 43). Die am Projekt teilnehmenden Studierenden füllen den „LUK! Fragebogen für Lernpaten“ zu Beginn der dreitägigen Schulungsphase (je 3,5 h) aus. Je nachdem wann die Studierenden ins Projekt einsteigen – im ersten Halbjahr oder im zweiten Halbjahr 2016/17 – liegt der Zeitpunkt der Erhebung im September 2016 oder im Februar 2017 (T_0). Während ihrer Tätigkeit als Lernpate absolvieren die Studierenden mindestens 15 Fördertage an den Schulen, von denen sie zu mindestens 10 Fördertagen das LUK! Fördertagebuch ausfüllen. Neun 90-minütige Seminartermine begleiten die Studierenden fachlich und inhaltlich in ihrer Tätigkeit. In der letzten Seminarveranstaltung, entsprechend im Februar oder im Juli 2017 (T_1), füllen die Studierenden den „LUK! Evaluationsbogen für Lernpaten“ aus.

Abbildung 43: Forschungsdesign Studie B



Während der laufenden Studie wurden die Konzeption und die Pilotierungsergebnisse des SprachKoPF Grundschule_{beta}-Verfahrens veröffentlicht (Ofner et al. 2016). Deshalb konnte zu T_1 im Juli 2017 der standardisierte Test SprachKoPF zum Einsatz kommen. Zur besseren Einschätzung der Ergebnisse wurde das SprachKoPF-Verfahren zusätzlich mit Studierenden zweier Schriftspracherwerbsseminare im Prä-Post-Design (T_0 10/11 2018; T_1 01/02 2019) durchgeführt.

9.2 Stichprobe

Am Projekt LUK! nahmen im Schuljahr 2016/17 67 verschiedene Studierende teil ($N = 67$). Im ersten Halbjahr waren 49 Lernpaten, im zweiten Halbjahr 50 Lernpaten beschäftigt. Nur im ersten Halbjahr teilgenommen haben 17 Studierende (25,4 %); nur im zweiten Halbjahr teilgenommen haben 18 Studierende (26,9 %). In beiden Halbjahren beteiligt waren 32 Studierende (47,8 %).

Dauer der Lernpatenttätigkeit

Da manche Studierende bereits im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2015/16 am Projekt teilgenommen haben, ergibt sich für die Dauer der Lernpatenttätigkeit folgendes Bild: Die Hälfte der Studierenden war ein Halbjahr im Projekt tätig (33 Studierende, 49,3 %), die andere Hälfte waren zwei (23 Studierende, 34,3 %) oder drei (11 Studierende, 16,4 %) Halbjahre beschäftigt. Da die Dauer der Lernpatenttätigkeit über die Variable „Dauer der Lernpatenttätigkeit“ erfasst ist, die Studierenden die gleichen Inhalte (Schulung, Begleitseminar) durchlaufen und von den gleichen Lehrpersonen begleitet werden, werden die Teilgruppen als eine Stichprobe betrachtet.

Studiengang & Semesteranzahl

Der Großteil der Studierenden (33 Studierende, 49,3 %) kommt aus dem Studiengang Lehramt für Grundschulen. 14 Studierende (20,9 %) befinden sich im Bachelorstudium Pädagogik; eine Studierende (1,5 %) im Masterstudium Pädagogik. Aus dem Studiengang Lehramt für Sonderpädagogik kommen 10 Studierende (14,9 %). Den Bachelorstudiengang PIR (Prävention, Inklusion und Rehabilitation bei Hörschädigung) gaben 4 Studierende (6,0 %), den Masterstudiengang PIR eine Student:in (1,5 %) an. Je eine Nennung (jeweils 1,5 %) gab es bei Lehramt für Mittelschule, Lehramt für Gymnasium, Kunstpädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Um für die Analysen größere Gruppen zusammenzufassen, wurde die Variable „Studiengang allgemein“ gebildet. Auf das Lehramt entfallen zusammengefasst 77,6 % (52 Studierende); auf Studiengang Pädagogik 22,4 % (15 Studierende). Aufgrund der Studieninhalte (Psychologie, Förderdiagnostik, Sprachwissenschaft, Schulpädagogik, Allgemeine Pädagogik, Didaktik im Förderschwerpunkt Hören⁵²) wurden PIR-Studierende innerhalb des Studiengangs Lehramt berücksichtigt.

Die Studierenden ($N = 66$; 1 fehlende Angabe) befanden sich im Schnitt im 5. Semester (Mittelwert (MW) = 5,32, Std.-Abw. (SD = Standard Deviation) = 1,52).

Tabelle 31: Semesteranzahl der LUKI-Lernpaten ($N = 66$)

Semesteranzahl	Häufigkeit	Prozent
1. Semester	1	1,5 %
3. Semester	7	10,6 %
4. Semester	9	13,6 %
5. Semester	24	36,4 %
6. Semester	7	10,6 %
7. Semester	13	19,7 %
8. Semester	5	7,6 %

Fächerkombination

Die Fächerkombinationen bei den Studierenden, insbesondere bei den Lehramtsstudierenden sind sehr unterschiedlich. Für die Erhebung als Einflussgröße berücksichtigt wurde, ob die

⁵² Studieninhalte zum Studiengang PIR unter: <https://www.lmu.de/de/studium/studienangebot/alle-studienfaecher-und-studiengaenge/paevention-inklusion-und-rehabilitation-pir-bei-hoerschaedigung-bachelor-hauptfach-2981.html>

Studierenden das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ als Unterrichtsfach oder Didaktikfach in ihrer Fächerkombination haben. Von den 66 Studierenden (1 fehlende Angabe) gaben 72,7 % (48 Studierende) an, kein DaZ in ihrer Fächerkombination zu haben, 27,3 % (18 Studierende) bejahten die Aussage.

Vorerfahrungen

Von den 67 Lernpaten im Schuljahr 2016/17 waren 12 (17,9 %) bereits ein Halbjahr als Lernpate im Projekt LUK! tätig. Ein beachtlicher Anteil von 40,3 % war bereits in einem anderen Projekt beschäftigt.

Tabelle 32: Nennungen von Projekten, in denen LUK!-Lernpaten bereits tätig waren (n = 27)

Projektname	Häufigkeit	Prozent
Schule für alle	9	33,3 %
Help & Learn	5	18,5 %
FoeRi (Förderung von Risikokindern im frühen Schriftspracherwerb)	4	14,8 %
ELLiS (Einfacher Lernen lernen in der Schule)	4	14,8 %
Lehren und lernen im Ganztage	2	7,4 %
FlüKi (Förderung von Flüchtlingskindern in Sprache und Schrift)	1	3,7 %
Sonstige Projekte	2	7,4 %

Am häufigsten wird das Projekt „Schule für alle“ genannt, gefolgt vom Projekt „Help & Learn“ sowie „FoeRi“ und „ELLiS“. Auch waren zwei bzw. ein:e Student:in im Projekt „Lehren und lernen im Ganztage“ sowie „FlüKi“ beteiligt⁵³ (Tab. 32). Knapp die Hälfte der Lernpaten (46,3 %) gibt an, dass sie bereits Erfahrungen mit Flüchtenden gesammelt haben. Diese zeigt sich vor allem in Erfahrungen mit Flüchtlingskindern (35,8 %), aber auch mit jugendlichen Geflüchteten (20,9 %) oder erwachsenen Geflüchteten (16,4 %).

9.3 Erhebungsinstrumente

Zur Datenerhebung auf Seiten der Studierenden kamen drei verschiedene Instrumente zum Einsatz. Ein eigens im Rahmen des Projekts LUK! konstruierter Frage- und Evaluationsbogen, das begleitende LUK! Fördertagebuch sowie der standardisierte Test SprachKoPF.⁵⁴

9.3.1 LUK! Fragebogen und LUK! Evaluationsbogen für Lernpaten

Der LUK! Fragebogen für Lernpaten umfasst fünf Bereiche. Neben den grundlegenden personenbezogenen Daten (Kürzel, Studiengang, Semester, Fächerkombination) gliedert sich der Fragebogen in die Oberkategorien Motivation und Erwartungen (Abb. 44), Erfahrungen,

⁵³ Beschreibungen zu den verschiedenen Projekten finden sich auf der Homepage des Praktikumsamts unter: <https://www.praktikumsamt.mzl.uni-muenchen.de/projekte/index.html>

⁵⁴ Die Erhebungsinstrumente sind dem Anhang beigelegt.

Vorwissen und Kompetenzen sowie Einstellungen und greift somit die Aspekte des Modells professionellen Umgangs mit schrift-/sprachlicher Vielfalt auf.

Abbildung 44:

Beispielitems aus dem LUK! Fragebogen für Lernpaten - Bereiche Daten, Motivation und Erwartungen

ANNA LAUTENSCHLAGER | PROF. DR. ELKE INCKEMANN | DR. ANNE FREY
LUK! 2016/17



LUK! Fragebogen für Lernpaten

Daten	
Name (optional, ansonsten Kürzel)	
Studiengang	
Semester	
Fächerkombination	

Motivation und Erwartungen
Am Projekt LUK! nehme ich teil, weil ...
An die Tätigkeit als Lernpate habe ich folgende Erwartungen:
An die begleitende Lehrveranstaltung habe ich folgende Erwartungen:
Folgende Erwartungen habe ich an mich selbst:

Das Stichwort Motivation und Erwartungen enthält Fragen zu den Gründen der Projektteilnahme und welche Erwartungen die Studierenden an die Tätigkeit als Lernpate, die begleitende Lehrveranstaltung und sich selbst haben. Im Punkt Erfahrungen wird erfragt, ob die Studierenden bereits als Lernpate oder in anderen Projekten tätig waren und ob sie bereits Erfahrungen mit Geflüchteten sammeln konnten. Unter Vorwissen und Kompetenzen werden die Selbsteinschätzungen der Studierenden zu ihrem theoretischen Wissen in den Bereichen DaZ, Schriftspracherwerb, Diagnose und Trauma und zu den praktischen Erfahrungen in den gleichen Bereichen erhoben. Für die Kategorie Einstellungen wurden vier Items aus der Befragung „Unterrichtsqualität und Heterogenität“ der Arbeitsgruppe Interkulturelle Bildung an der Universität Duisburg-Essen (Merten et al. 2014) herausgegriffen und adaptiert (Abb. 45). Ein Item zur Einschätzung der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität schließt den Bereich und den Fragebogen ab.

Abbildung 45:

Beispielitems aus dem LUK! Fragebogen Bereich Einstellungen

Sofern nicht anders angegeben, gelten folgende Antwortmöglichkeiten:

1= lehne voll ab 2= lehne eher ab 3= stimme eher zu 4= stimme voll zu

Einstellungen	1	2	3	4
Für eine gelingende Integration von Flüchtlingskindern, sollten sie ...				
... im Alltag die deutsche Sprache sprechen.	☐	☐	☐	☐
... die kulturellen Normen und Werte übernehmen.	☐	☐	☐	☐
... sich mit Deutschland identifizieren.	☐	☐	☐	☐
... an der Gesellschaft aktiv partizipieren können.	☐	☐	☐	☐
... die gleichen Chancen im Bildungssystem haben.	☐	☐	☐	☐
Ein Kind mit Fluchthintergrund zeigt kontinuierlich auffälliges Verhalten (z.B. Aggressivität gegenüber Mitschülern/Mitschülerinnen, Unterrichtsstörung etc.) Ich reagiere darauf, indem ...				
... ich versuche, die Gründe für sein/ihr Verhalten im Gespräch zu erfahren.	☐	☐	☐	☐
... ich mit den Eltern über die Erziehung spreche.	☐	☐	☐	☐
... ich einen Schulpsychologen/Sozialpädagogen einschalte.	☐	☐	☐	☐
... ich mich dafür einsetze, dass der Schüler/die Schülerin auf eine andere Schulform versetzt wird.	☐	☐	☐	☐
Von der Zugehörigkeit eines Kindes zu einer ethnischen Gruppe auf das Verhalten des Kindes zu schließen ...				
... ist möglich, denn die Kultur ist prägend für das Verhalten.	☐	☐	☐	☐
... ist teilweise möglich, da der kulturelle Hintergrund einer von mehreren Faktoren ist, die das Verhalten beeinflussen.	☐	☐	☐	☐
... ist nicht möglich, da jede Person verschieden ist, unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit.	☐	☐	☐	☐
Die zunehmende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund stellt für den Unterricht an Schulen ...				
... ein kaum zu lösendes Problem dar.	☐	☐	☐	☐
... eine Herausforderung dar, die zu bewältigen ist.	☐	☐	☐	☐
... eine Bereicherung dar.	☐	☐	☐	☐

Als Itemformat wurde eine Mischung aus offenen und gebundenen Items gewählt. Im Bereich Motivation und Erwartungen sowie bei der Beschreibung der Erfahrungen zu der Arbeit mit Geflüchteten allgemein und den Erfahrungen in den Feldern DaZ, Schriftsprache, Diagnose und Trauma wurden Kurzaufsätze als offenes Itemformat verwendet, um die Heterogenität der Studierenden berücksichtigen zu können. Im Bereich Erfahrungen findet sich zudem ein gebundenes Itemformat als Ja-/Nein-Antworten, um die für die im theoretischen Modell als wichtig erachteten Vorerfahrungen in anderen Projekten und in der Arbeit mit Geflüchteten zu erfassen. Eine Ratingskala wurde für die Beantwortung der Items im Bereich Vorwissen und Kompetenzen gewählt. Als Differenzierungsgrad wurde eine vierstufige Abstufung gewählt, um der „Tendenz zur Mitte“ entgegenzuwirken (Bühner 2011, S. 111). Die bipolare Bewertungsskala ist numerisch und verbal beschriftet: 1= trifft nicht zu, 2 = trifft kaum zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft genau zu. Kritisch an dieser Abstufung ist, dass sie subjektiv unterschiedlich aufgefasst werden kann (Bühner 2011, S. 115). Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden. Auch zur Bewertung der Items im Bereich Einstellungen wurde eine vierstufige Ratingskala gewählt. Bei diesen Items soll die Intensität der Zu- oder Ablehnung der jeweiligen Aussagen erfasst werden. Die numerische und verbale Beschriftung der bipolaren Bewertungsskala lautet: 1 = lehne voll ab, 2 = lehne eher ab, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme voll zu.

Der Fragebogen kann im Paper-Pencil Format oder am PC als ausfüllbare PDF-Datei ausgefüllt werden. Dies ermöglicht ein ökonomisches Bearbeiten; der Fragebogen nimmt ca. 20 Minuten in Anspruch. Der Anfangsfragebogen wurde von den Studierenden zu Beginn der Schulungsphase ausgefüllt.

Der LUK! Evaluationsbogen für Lernpaten ist in den Bereichen Daten und Einstellungen analog aufgebaut. Zudem werden zur Projektevaluation die Kategorien Begleitseminar, Materialien, Arbeitsaufwand, Dozenten und Gesamteindruck vom Projekt LUK! hinzugefügt, in denen die

Studierenden die Bereiche bewerten und einschätzen können. Diese sind wichtig, um die Inhalte, die Organisation und den Ablauf des Projekts ggfs. adaptieren zu können⁵⁵. Auch erfassen Items den Bereich Tätigkeit als Lernpate (Abb. 46). Diese geben Aufschluss über den Grad des positiven emotionalen Erlebens bei der Tätigkeit als Lernpate und können somit für Fragestellungen im Bereich motivationale Orientierungen genutzt werden.

Abbildung 46: Beispielitems aus dem LUK! Evaluationsbogen Bereich Tätigkeit als Lernpate

Sofern nicht anders angegeben, gelten folgende Antwortmöglichkeiten:

1= trifft nicht zu 2= trifft kaum zu 3= trifft eher zu 4= trifft genau zu

Tätigkeit als Lernpate	1	2	3	4
Ich habe mich in der Tätigkeit als Lernpate wohlfühlt.	☐	☐	☐	☐
Die Förderung in der Klasse ist mir gut gelungen.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte verschiedene Organisationsformen der Förderung ausprobieren.	☐	☐	☐	☐
Die Kommunikation und der Austausch im Lernpatentandem waren gut.	☐	☐	☐	☐
Die Kommunikation und Abstimmung mit den Lehrkräften in der LUK!-Klasse waren gut.	☐	☐	☐	☐
Ich fühlte mich in der Schule gut eingebunden.	☐	☐	☐	☐
Ich fühlte mich in der Schule wertgeschätzt.	☐	☐	☐	☐
Bezüglich der Tätigkeit als Lernpate habe ich folgende Wünsche/Anregungen:				

Der Bereich Lernerfolg und Kompetenzzuwachs (Abb. 47) entspricht in Teilen dem Bereich Vorwissen und Kompetenzen aus dem Anfangsfragebogen. In den Bereichen DaZ und Schriftspracherwerb werden erneut die Selbsteinschätzungen der Studierenden zu ihrem theoretischen Wissen und zu den praktischen Erfahrungen erfragt. Das Wissen und Können im Bereich Diagnose wurde zum Item „Meine Diagnosekompetenz im sprachlichen und schriftsprachlichen Lernfeld konnte ich ausbauen“ zusammengefasst. Dafür wurden Items zur Einschätzung des Wissenszuwachs, des praktischen Kompetenzzuwachs sowie zur Einschätzung zur interkulturellen Sensibilisierung ergänzt. Die Skalen wurden bei den Einschätzungen des Wissens- und Kompetenzzuwachses anders verbal beschriftet. Offene Items geben die Möglichkeit für Kurzaufsätze, die der Frage nach besonders lehrreichen Themen und Themen, die nach Ansicht der Studierenden zu kurz gekommen sind, nachgehen.

⁵⁵ Diese Bereiche werden vor allem zur Qualitätssteigerung innerhalb des Projekts verwendet. Für die inhaltliche Aufbereitung beispielsweise für DaZ-Module oder die Entwicklung ähnlicher Projekte sind diese Ergebnisse interessant. Im Rahmen der erarbeiteten Fragestellungen für diese Arbeit werden diese Kategorien allerdings nicht näher betrachtet.

Abbildung 47:

Beispielitems aus dem LUK! Evaluationsbogen Bereich Lernerfolg und Kompetenzzuwachs

1= trifft nicht zu 2= trifft kaum zu 3= trifft eher zu 4= trifft genau zu

Lernerfolg und Kompetenzzuwachs	1	2	3	4
Wie schätzen Sie Ihren eigenen Wissenszuwachs ein? 1= sehr niedrig 2=gering 3= hoch 4= sehr hoch	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie Ihren Kompetenzzuwachs im praktischen Umgang mit Heterogenität ein? 1= sehr niedrig 2=gering 3= hoch 4= sehr hoch	☐	☐	☐	☐
Ich verfüge über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte praktische Erfahrungen in der sprachlichen Förderung sammeln.	☐	☐	☐	☐
Ich verfüge über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Schriftspracherwerb.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte praktische Erfahrungen in der schriftsprachlichen Förderung sammeln.	☐	☐	☐	☐
Meine Diagnosekompetenz im sprachlichen und schriftsprachlichen Lernfeld konnte ich ausbauen.	☐	☐	☐	☐
Ich verfüge über umfangreiches theoretisches Wissen zum Thema Trauma.	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie Ihren Kompetenzzuwachs im praktischen Umgang mit traumatisierten Kindern ein? 1= sehr niedrig 2=gering 3= hoch 4= sehr hoch	☐	☐	☐	☐
Die Tätigkeit als Lernpate hat mich für wertorientierte Erziehung und Interkulturalität sensibilisiert.	☐	☐	☐	☐
Durch die Tätigkeit als Lernpate konnte ich Erfahrungen zum Teamteaching sammeln.	☐	☐	☐	☐
Folgendes war für mich besonders lehrreich:				
Hierzu hätte ich mir gerne noch mehr Kompetenzen angeeignet/noch mehr erfahren:				

Der LUK! Evaluationsbogen wurde von den Studierenden im Rahmen der letzten Sitzung ausgefüllt.

Die Daten aus den beiden Fragebögen wurden in Microsoft Excel zur Weiterverarbeitung in SPSS aufbereitet. Für die offenen Items wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Es wurden nach Mayring (2015) induktiv Kategorien gebildet. Diese Auswertungen wurden in den allgemeinen Datensatz für die Auswertung in SPSS integriert. Zum Vergleich der beiden Messzeitpunkte wird der Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben verwendet, da die Voraussetzungen für einen t-Test für abhängige Stichproben nicht erfüllt sind.

9.3.2 LUK! Fördertagebuch

Während Ihrer Tätigkeit als Lernpaten füllten die Studierenden zwischen September 2016 und Februar 2017 bzw. zwischen Februar 2017 und Juli 2017 mindestens 10 Fördertagebücher aus. Es ergibt sich eine Gesamtanzahl von 499 Fördertagebüchern für das 1. Halbjahr und eine Gesamtzahl von 585 Fördertagebüchern für das 2. Halbjahr 2016/17 (vgl. Kap. 6.3.3). Aus den verschiedenen Bereichen des Fördertagebuchs wird für die Analyse der Entwicklung der Lernpaten die Kategorie „Persönliche Einschätzungen“ (Abb. 48) herausgegriffen. Die Einschätzungen zu den Rahmenbedingungen, dem Ablauf und der Zufriedenheit mit der Förderung sollen Rückschlüsse auf die motivationalen Orientierungen der Lernpaten zulassen.

7. Persönliche Einschätzungen 				
Die Rahmenbedingungen für Diagnose und Förderung heute waren gut.				
1 trifft nicht zu	2 trifft kaum zu	3 trifft eher zu	4 trifft genau zu	
☐	☐	☐	☐	
Mit meiner Vorbereitung auf die Förderung bin ich zufrieden.				
1 trifft nicht zu	2 trifft kaum zu	3 trifft eher zu	4 trifft genau zu	
☐	☐	☐	☐	
Mit dem Ablauf der Förderung heute bin ich zufrieden.				
1 trifft nicht zu	2 trifft kaum zu	3 trifft eher zu	4 trifft genau zu	
☐	☐	☐	☐	
Mit dem Material, das ich heute eingesetzt habe, bin ich zufrieden.				
1 trifft nicht zu	2 trifft kaum zu	3 trifft eher zu	4 trifft genau zu	
☐	☐	☐	☐	

Zur Erhebung der Zufriedenheit wurde die persönliche Einschätzung mittels bipolarer Ratingskalen erfragt. Die Skala ist sowohl numerisch als auch verbal beschriftet: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft kaum zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft genau zu. Die Auswertung der gebundenen Items erfolgte quantitativ mithilfe des Programms Windows Excel. Um der unterschiedlichen Anzahl an Fördertagebücher je Lernpate Rechnung zu tragen, wurden relative Häufigkeiten verwendet, welche als Prozentangaben angegeben werden können.

9.3.3 SprachKoPF-Online Grundschule_{beta}

Ergänzend zu den Selbsteinschätzungen der Studierenden wurde am Ende der Förderphase das auf dem Konstrukt der Sprachförderkompetenz (Hopp et al. 2010) basierende SprachKoPF-Online Grundschule_{beta}-Verfahren (Thoma & Tracy 2015) eingesetzt, mit dem das sprachförderrelevante Wissen und Können standardisiert, zuverlässig und zeitökonomisch gemessen werden kann⁵⁶. Grundlage der Testversion für den Einsatz an Grundschullehrer:innen ist das Verfahren SprachKoPF_{v07} für den Elementarbereich. Als Ergebnis der Testweiterentwicklung entstanden 65 neue Items in den Bereichen Wissen und Können (Ofner et al. 2016, S. 154).

Das Verfahren SprachKoPF Grundschule beinhaltet mit Fokus auf über 6-jährige in der Kategorie *Wissen* die Bereiche Sprache als kognitives System (Teilbereiche: Phonologie, Lexikon, Morphologie, Syntax, Semantik/Pragmatik), Sprache als kommunikatives System (Soziolinguistik), Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und Sprachförderung. In der Kategorie *Können* liegen Fragenpools zu den Bereichen Diagnostik und schulspezifische Strategien und Methodik (Abb. 49; Thoma et al. 2012, S. 15) vor. Das Itemformat für die beiden Kategorien beinhaltet geschlossene Mehrfachwahlaufgaben, Sortieraufgaben und Bewertungsskalen. Beispielsweise sollen dargebotene Handlungsoptionen in realitätsnahen Situationen gewichtet oder ausgewählt werden (Abb. 50). Dafür wurden in Sprachfördergruppen für die Pilotierung Videosequenzen erstellt, die für den Teil Können genutzt werden (Thoma et al. 2012).

⁵⁶ Detaillierte Informationen zur Operationalisierung, der Testentwicklung und Pilotierung der Version SprachKoPF_{v06} finden sich im Schlussbericht des Vorhabens bei Thoma, Tracy, Michel & Ofner (2012) sowie zur Teilkomponente Wissen der Version SprachKoPF_{v06.1} bei Thoma, D. & Tracy, R. (2013). Konzeption und Pilotierungsergebnisse der Version SprachKoPF Grundschule_{beta} werden im Beitrag von Ofner, Roth & Thoma (2016) vorgestellt.

Abbildung 49:

Übersicht zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Versionen SprachKoPF_{v07} Kita und SprachKoPF Grundschule. Aus: <https://www.mazem.de/assets/img/SprachKoPF/SprachKoPF%20Kita.jpg> (zuletzt geprüft am 26.3.2024); nachgezeichnet

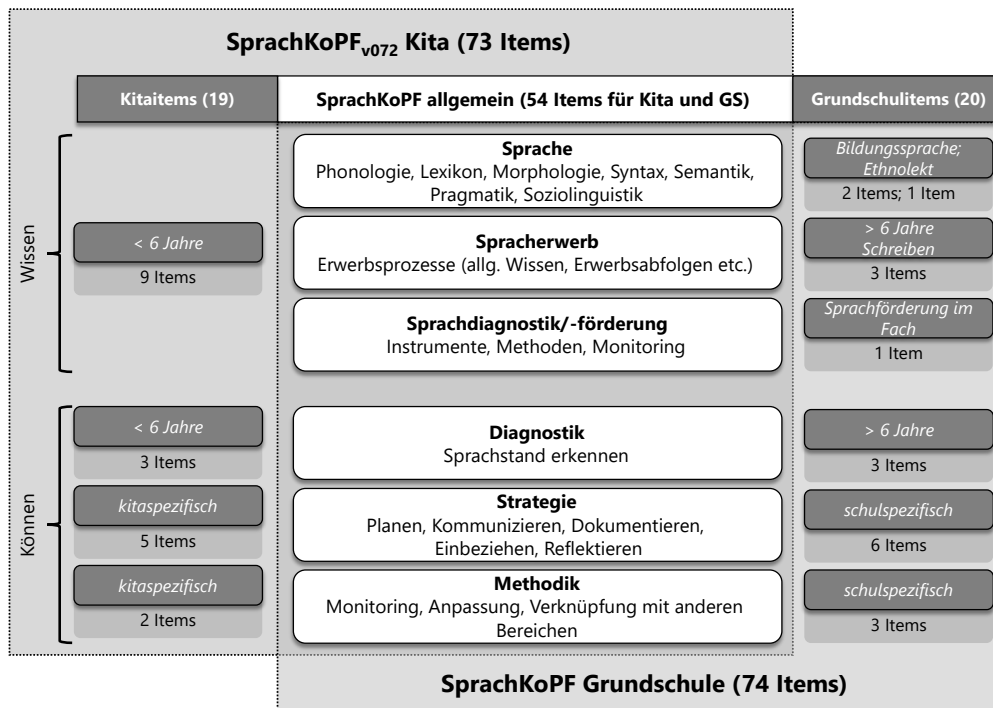


Abbildung 50:

Beispielitem aus dem Bereich Können/Diagnostik SprachKoPF-Online Grundschule_{beta} (aus: Ofner, Roth & Thoma 2016, S. 157; nachgezeichnet)

Lesen Sie den Ausschnitt eines Aufsatzes eines Kindes mit Deutsch als Zweitsprache (9;8 Jahre alt, Erstsprache Türkisch, seit 6 Jahren Kontakt zur deutschen Sprache). Wie schätzen Sie den Sprachstand des Kindes ein?

Ich ging in dass Bunker rein ich sah ein Tunel Ich ging durch das Tunel mitten im Tunel wahr ein Tür ich wollte die Tür auf machen aber sie ging nicht. ich wollte weiter gehen und genau als ich weita gehen wollte wurde die Tür von selber geöffnet.

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- ☐ Es ist nicht verständlich, was das Kind aussagen möchte.
- ☐ Das Kind hat generell noch große Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache.
- ☐ Das Kind kann einen Sachverhalt beschreiben, hat jedoch noch Förderbedarf in Satzbau, Kasus, Genus und Wortschatz.
- ☐ Das Kind kann einen Sachverhalt beschreiben, macht jedoch noch viele Rechtschreib- und Genusfehler.

Zusätzlich beinhaltet das Verfahren Items zur Erfassung von Hintergrundinformationen der Teilnehmenden. So werden Alter, Geschlecht, Sprachbiografie und Schulbildung erhoben. Eigens für den Einsatz in dieser Studie wurden von den Urheber:innen des Verfahrens die Items Lernpaten-ID (zur Zuordnung der Daten der Studierenden zu den anderen im Projekt erhobenen Daten), Studiengang, Semester, DaZ in der Fächerkombination, sowie bisherige Projektmitarbeit hinzugefügt.

Zum Zeitpunkt der Erhebung im Juli 2017 befand sich die Grundschulversion noch in der Erprobungsphase. Es gab noch keine abschließenden Werte zu den psychometrischen Gütekriterien und Vergleichswerte des Gesamtinstruments. Allerdings basiert das Verfahren zu großen Teilen auf der Elementarversion, deren psychometrische Werte gut sind, und auch die neuen Items wurden bereits mehrfach getestet und optimiert (Ofner et al. 2016). Das Projektteam in Kooperation mit dem MAZEM (Mannheimer Zentrum für Empirische Mehrsprachigkeitsforschung) stellte die benötigte Anzahl an Zugangscodes für die Datenerhebung zur Verfügung. Die Daten werden zentral im Projekt SprachKoPF erfasst und aufbereitet. In Anschluss an die Datenerhebung erhält man die Daten in Form von SPSS-Dateien mit den demografischen Angaben, den Testscores (Wissen und Können) sowie als Maß der teststatistischen Gütekriterien Cronbachs Alpha, durchschnittliche, minimale und maximale Trennschärfe. Die umfassend validierte Version von SprachKoPF_{v07.2} kostete zum Zeitpunkt der Erhebung 10 Euro pro Zugangscode für die Bereitstellung des Verfahrens und den Arbeitsaufwand in Zusammenhang mit der Datenerhebung und -aufbereitung. Im Rahmen der Dissertation wurden kostenlose Zugänge für die Grundschulversion zur Verfügung gestellt; im Gegenzug werden die Daten zur weiteren Optimierung des Verfahrens und zur Überprüfung von Reliabilität und Validität der neuen SprachKoPF-Version genutzt.

Der Test wird von den Proband:innen einzeln am Computer bearbeitet. Dies geschah zur besseren Gewährleistung der Durchführungsobjektivität unter Aufsicht zwischen dem 21.06. und 05.07.2017. Die Studierenden ($N = 47$) erhielten einen Zugangscode zum Start des Verfahrens und eine Lernpaten-ID zur Pseudonymisierung ihrer Daten. Dies war wichtig, um die Daten aus dem SprachKoPF später den Daten aus dem LUK! Frag- und Evaluationsbogen sowie den Fördertagebüchern zuordnen zu können. Zusätzlich erhielten sie die Handanweisung für die Durchführung von SprachKoPF_{v07}-online, da sich die Handreichung zur Grundschulversion noch in Arbeit befand. Die Bearbeitungsdauer betrug zwischen 30 und 105 Minuten.

Für die Erhebung der Kontrollgruppe wurden 33 Studierende aus einem Schriftspracherwerbsseminar im Prä-Postdesign getestet. Die Prä-Erhebung fand zwischen 18.10. und 7.11.2018 statt. An der Posterhebung zwischen 24.1. und 25.2.2019 nahmen noch 28 Studierende teil. Die Bearbeitungsdauer betrug in dieser Kohorte zwischen 25 und 117 Minuten, wobei die durchschnittliche Bearbeitungsdauer der Prä-Erhebung bei 67 und die der Posterhebung bei 57 Minuten lag.

10 Empirische Befunde zur Lernentwicklung der Studierenden

Nachfolgend werden die empirischen Befunde zur Lernentwicklung der Studierenden entlang der Facetten des erweiterten Kompetenzmodells für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt dargelegt, interpretiert und diskutiert.

10.1 Überzeugungen und Werthaltungen im Umgang mit Vielfalt

a. Welche Überzeugungen haben am Projekt teilnehmende Studierende gegenüber Vielfalt?

Vor Beginn ihrer Tätigkeit (T_0) wurden die Studierenden ($N = 67$) innerhalb des LUK! Fragebogens zu kulturellen Überzeugungen und Vorurteilen befragt. Die Items sollen einen Rückschluss zulassen, ob bei den am Projekt LUK! teilnehmenden Studierenden von einer migrations- und interkulturell sensiblen Grundhaltung gesprochen werden kann.

Unter der Annahme, „dass sich das Verständnis von Gesellschaft auch in den (stereotypen) Wahrnehmungs- und Beurteilungsmustern der Lehramtsstudierenden sowie deren Praxisvorstellungen im Schulkontext widerspiegelt“ (Merten et al. 2014, S. 9), wurden die Studierenden dazu befragt, welche Kriterien sie für eine gelingende Integration von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte als wichtig erachten (Tab. 33). Die höchsten Zustimmungswerte erhielt die Aussage, „Für eine gelingende Integration von Flüchtlingskindern, sollten sie die gleichen Chancen im Bildungssystem haben“ ($MW = 3,96$; $SD = ,367$). Auch der Aussage, dass Flüchtlingskinder für eine gelingende Integration „an der Gesellschaft aktiv partizipieren können“ stimmen 79,1 % der Studierenden voll, 19,4 % der Studierenden eher zu ($MW = 3,76$; $SD = ,525$). Die Mehrheit der angehenden Lernpaten sieht auch im Sprechen der deutschen Sprache im Alltag eine wichtige Gelingensbedingung für die Integration der Kinder (92,4 % stimmen eher oder voll zu; $MW = 3,33$; $SD = ,616$). Ein weniger einheitliches Bild zeigt sich bei der Einschätzung der Aussage, dass für eine gelingende Integration der Flüchtlingskinder die kulturellen Normen und Werte übernommen werden sollten. Zwar stimmen 67,7 % dieser Aussage eher oder voll zu, mit 32,3 % gibt es aber auch einige Studierende, die dieser Aussage eher ablehnend gegenüberstehen. Mit 41,6 % lehnen die Studierenden die Aussage, dass sich Flüchtlingskinder mit Deutschland identifizieren sollten, eher ab oder voll ab. Die Ergebnisse fallen ähnlich wie in der Studie von Merten et al. (2014) aus. Auch hier zeigte sich, dass die Befragten Chancengleichheit als wichtigstes Kriterium ansahen, die Rolle einer gemeinsamen Sprache als sehr wichtig einstufen und kultur- und wertebasierte Antwortkategorien als weniger relevant eingeschätzt wurden (Merten et al. 2014, S. 9).

Die drei weiteren Items betreffen die Wahrnehmung von Heterogenität auf schulischer bzw. unterrichtlicher Ebene. Die Lernpaten wurden nach ihrer Reaktion auf kontinuierlich auffälliges Verhalten durch ein Kind mit Fluchthintergrund gefragt (Tab. 34). Die Studierenden stimmten der Aussage, zu reagieren, indem sie die Gründe für das Verhalten im Gespräch versuchen zu erfahren, mehrheitlich zu (98,5 % stimmen eher oder voll zu; $MW = 3,87$; $SD = ,385$). Auch eine:n Schulpsycholog:in oder Sozialpädagog:in einzuschalten, wäre für 89,5 % ($MW = 3,27$; $SD = ,642$) eine mögliche Reaktion. Die Aussage, „Ich reagiere darauf, indem ich mit den Eltern über die Erziehung spreche“ ergibt ein zweigeteiltes Bild. 50,7 % der Lernpaten stimmen der Aussage eher oder voll zu; 46,2 % stehen der Aussage eher ablehnend gegenüber. Insgesamt zeigen die Studierenden ökosystemische Haltung, indem sie mehrheitlich das Ökosystem Kind bzw. Familie und das Ökosystem Schule (Schulpsycholog:in oder Sozialpädagog:in) einbinden würden. Nach dem ökosystemischen Ansatz (Thoma 2007, S. 23) weiß die Lehrkraft bzw. die Student:in um die zirkulären Verursachungsprozesse, die das Verhalten beeinflussen können (biographische Erlebnisse, familiäre Bedingungen, Lehrkraft oder Peergroup). Die Möglichkeit

das Ökosystem Schule zu nutzen, würden die Lernpaten interessanterweise dem Gespräch mit den Eltern vorziehen. Mutmaßlich schwingen in der Einschätzung mögliche Sprachbarrieren mit oder allgemein die geringe Erfahrung der Studierenden mit Elterngesprächen. Der Aussage, dass „ich mich dafür einsetze, dass der Schüler/die Schülerin auf eine andere Schulform versetzt wird“ stimmen lediglich drei Studierende eher zu. 67,2 % der Studierenden lehnen die Aussage voll, 29,7 % eher ab ($MW = 1,36$; $SD = ,545$). Die Studierenden weisen in ihren Überzeugungen in Bezug auf dieses Item keinen medizinischen Ansatz auf, sie scheinen eher in einem ökosystemischen Paradigma zu denken. Hingegen würde der medizinische Ansatz bedeuten, dass das Kind als defizitärer Typ wahrgenommen wird. „Es handelt sich hier um einen deterministischen, individuumszentrierten Ansatz, in dessen Fokus der kranke Mensch als Träger eines Defektes steht. Der Patient wird in der Regel nach der feststellenden Diagnose einer isolierten Behandlung durch einen Fachmann zugeführt“ (Thoma 2007, S. 19). Im nächsten Item wird das kulturalisierende Denken (Merten et al. 2014) im Schulkontext erfragt (Tab. 35). Lediglich 3 % stimmten der Aussage, dass es möglich ist von der Zugehörigkeit eines Kindes zu einer ethnischen Gruppe auf das Verhalten zu schließen, voll zu. 22,4 % der Studierenden stimmten hier eher zu; der Großteil der Studierenden steht dieser Aussage eher oder voll ablehnend gegenüber (74,6 %). Die größte Zustimmung fand sich für die Aussage, dass es teilweise möglich sei von der Ethnie auf das Verhalten zu schließen, da der kulturelle Hintergrund einer von mehreren Faktoren ist, die das Verhalten beeinflussen (86,5 % der Studierenden stimmen eher oder voll zu; $MW = 3,15$; $SD = ,723$). 57 % der Studierenden stimmten allerdings auch der Aussage eher oder voll zu, dass es nicht möglich sei, von Ethnie auf Verhalten zu schließen, lehnen eine Kulturalisierung ab. Die Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen von Lehramtsstudierenden der Universität Duisburg/Essen (Merten et al. 2014). Man sieht zudem anhand der Ergebnisse, dass die Studierenden sich nicht auf die Extrempositionen (ist möglich vs. ist nicht möglich) festlegen möchten. Dies spricht dafür, dass die Studierenden keine Kulturalisierungen im Sinne der Reduktion von Individuen auf deren ethnische Zugehörigkeit vornehmen, sehr wohl aber multikulturelle Überzeugungen aufweisen. Abschließend wurden die Studierenden zu ihrer Haltung insgesamt gegenüber der zunehmenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund befragt (Tab. 36). Dass die zunehmende Anzahl ein kaum zu lösendes Problem sei, lehnen 95,5 % eher oder voll ab ($MW = 1,48$; $SD = ,587$). Die Studierenden empfinden die Zunahme als bewältigbare Herausforderung (98,5 % der Studierenden stimmen eher oder voll zu; $MW = 3,60$; $SD = ,579$) und für die meisten (93,8 %) stellt die höhere Anzahl von Schüler:innen mit Fluchthintergrund eine Bereicherung dar. Terhart und Dewitz (2018) stießen in ihrem Forschungsprojekt auf eine ähnlich positive Haltung gegenüber Heterogenität und Diversität und verweisen in diesem Zusammenhang auf den im grundschulpädagogischen Diskurs schon „fast programmatisch positiv besetzte[n] Heterogenitätsbegriff“ (Miller 2013, S. 238). Ob die Studierenden unterschiedliche Kulturen und deren Wertesystem im Unterricht bzw. der Förderung gewinnbringend berücksichtigen (Hachfeld et al. 2012) und somit auch Heterogenität und Mehrsprachigkeit als Bereicherung im unterrichtlichen Handeln umsetzen, müsste Gegenstand weiterer Forschung sein.

Tabelle 33:

Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Einstellungen zur Integration von Flüchtlingskindern

T₀: Für eine gelingende Integration von Flüchtlingskindern, sollten sie...

		... im Alltag die deutsche Sprache sprechen.		... die kulturellen Normen und Werte übernehmen.		... sich mit Deutschland identifizieren.		... an der Gesellschaft aktiv partizipieren können.		... die gleichen Chancen im Bildungssystem haben.	
N	Gültig	66		65		60		67		67	
	Fehlend	1		2		7		0		0	
Mittelwert		3,33		2,74		2,65		3,76		3,96	
Median		3,00		3,00		3,00		4,00		4,00	
Standardabweichung		,616		,668		,709		,525		,367	
Minimum		2		1		1		1		1	
Maximum		4		4		4		4		4	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = Lehne voll ab		0	0	2	3,1	2	3,3	1	1,5	1	1,5
2 = Lehne eher ab		5	7,6	19	29,2	23	38,3	0	0	0	0
3 = Stimme eher zu		34	51,5	38	58,5	29	48,3	13	19,4	0	0
4 = Stimme voll zu		27	40,9	6	9,2	6	10,0	53	79,1	66	98,5

Tabelle 34:

Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Einstellungen zur Reaktion auf auffälliges Verhalten eines Kindes mit Fluchthintergrund

T₀: Ein Kind mit Fluchthintergrund zeigt kontinuierlich auffälliges Verhalten (z.B. Aggressivität gegenüber Mitschülern/Mitschülerinnen, Unterrichtsstörung etc.).
Ich reagiere darauf, indem ...

		... ich versuche, die Gründe für sein/ihr Verhalten im Gespräch zu erfahren.		... ich mit den Eltern über die Erziehung spreche.		... ich einen Schulpsychologen/Sozialpädagogen einschalte.		... ich mich dafür einsetze, dass der Schüler/die Schülerin auf eine andere Schulform versetzt wird.	
N	Gültig	67		65		67		64	
	Fehlend	0		2		0		3	
Mittelwert		3,87		2,62		3,27		1,36	
Median		4,00		3,00		3,00		1,00	
Standardabweichung		,385		,764		,642		,545	
Minimum		2		1		2		1	
Maximum		4		4		4		3	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = Lehne voll ab		0	0	2	3,1	0	0	43	67,2
2 = Lehne eher ab		1	1,5	30	46,2	7	10,4	19	29,7
3 = Stimme eher zu		7	10,4	24	36,9	35	52,2	2	3,1
4 = Stimme voll zu		59	88,1	9	13,8	25	37,3	0	0

Tabelle 35:

Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Einstellungen zum Zusammenhang von Verhalten und Kultur

T₀: Von der Zugehörigkeit eines Kindes zu einer ethnischen Gruppe auf das Verhalten des Kindes zu schließen ...

		... ist möglich, denn die Kultur ist prägend für das Verhalten.		... ist teilweise möglich, da der kulturelle Hintergrund einer von mehreren Faktoren ist, die das Verhalten beeinflussen.		... ist nicht möglich, da jede Person verschieden ist, unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit.	
N	Gültig	67		67		65	
	Fehlend	0		0		2	
Mittelwert		1,94		3,15		2,65	
Median		2,00		3,00		3,00	
Standardabweichung		,833		,723		,909	
Minimum		1		1		1	
Maximum		4		4		4	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = Lehne voll ab		23	34,3	2	3,0	7	10,8
2 = Lehne eher ab		27	40,3	7	10,4	21	32,3
3 = Stimme eher zu		15	22,4	37	55,2	25	38,5
4 = Stimme voll zu		2	3,0	21	31,3	12	18,5

Tabelle 36:

Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Einstellungen zur Zunahme von geflüchteten Kindern

T₀: Die zunehmende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund stellt für den Unterricht an Schulen ...

		... ein kaum zu lösendes Problem dar.	... eine Herausforderung dar, die zu bewältigen ist.	... eine Bereicherung dar.			
N	Gültig	67	67	65			
	Fehlend	0	0	2			
Mittelwert		1,48	3,60	3,38			
Median		1,00	4,00	3,00			
Standardabweichung		,587	,579	,604			
Minimum		1	1	2			
Maximum		3	4	4			
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = Lehne voll ab		38	56,7	1	1,5	0	0
2 = Lehne eher ab		26	38,8	0	0	4	6,2
3 = Stimme eher zu		3	4,5	24	35,8	32	49,2
4 = Stimme voll zu		0	0	42	62,7	29	44,6

b. Entwickeln sich die Überzeugungen der Studierenden über die Dauer der Projektteilnahme in eine förderliche Richtung im Sinne einer interkulturell sensiblen Grundhaltung (weiter)?

„Einstellungen sind einerseits Lernvoraussetzungen Studierender, andererseits Zielperspektiven und wünschenswerte Haltungen, die während einer professionellen Ausbildung anzubahnen und für eine Berufsethik grundlegend sind“ (Kopp & Martschinke 2007a, S. 96). Die Ergebnisse bestätigen den Proband:innen bereits zu T_0 eine vorurteilsbewusste, ökosystemische Grundhaltung, die keine Kulturalisierungen vornimmt und Heterogenität als Bereicherung empfindet.

Beim Item zu Gelingenbedingungen der Integration von geflüchteten Kindern ergeben sich von T_0 zu T_1 kaum Unterschiede in den Mittelwerten und Standardabweichungen (Tab. 37). Die gleichen Chancen im Bildungssystem zu haben und die aktive Partizipation an der Gesellschaft, stellen für die Studierenden auch nach ihrer Lernpatentätigkeit (noch vor der Relevanz der deutschen Sprache) die wichtigsten Faktoren für eine gelingende Integration dar. Dies kann als liberale Grundhaltung der am Projekt teilnehmenden Studierenden interpretiert werden und deckt sich mit dem Ergebnis, dass die Gruppe der Lehrkräfte eine tendenziell liberalere Haltung gegenüber Zugehörigkeit als die Restbevölkerung aufweist (BIM 2017). Ob die am Projekt teilnehmenden Studierenden liberaler eingestellt sind, als andere Grundschulpädagogikstudierende, könnte zukünftig der Vergleich mit einer Kontrollgruppe zeigen.

Die Ergebnisse des Items zur Reaktion auf auffälliges Verhalten durch ein Kind mit Fluchthintergrund weisen für die Unterkategorien zu T_1 ebenso ähnliche Werte auf wie zu T_0 (Tab. 38). Einzig bei der Antwortkategorie „Ich reagiere darauf, indem ich mit den Eltern über die Erziehung spreche.“ ergab sich eine signifikante Veränderung. Zu T_1 lehnen es die Studierenden zu 68,8 % eher ab oder voll ab, mit den Eltern über die Erziehung zu sprechen ($Mdn = 2,00$ zu T_1 ; $Mdn = 3,00$ zu T_0 ; asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -2,840$, $p = .005$, $N = 65$). Die Effektstärke liegt bei $r = .39$ und entspricht nach Cohen (1992) einem mittleren Effekt. Weshalb das Gespräch mit den Eltern von den Studierenden am Ende der Lernpatentätigkeit noch weniger Zustimmung erhält, lässt sich nur mutmaßen. Vielleicht ergaben sich im Rahmen ihrer Lernpatentätigkeit keine Berührungspunkte mit den Eltern der Kinder, auch nicht im Gespräch mit den Lehrkräften über die Kinder, oder aber die Formulierung mit dem Stichwort „Erziehung“ führt zu diesem Antwortverhalten. Das Item wurde aus der Studie von Merten et al. (2014) übernommen, könnte allerdings dahingehend angepasst werden, dass hier neutraler „Verhalten“ formuliert wird. Eventuell wird dann das Ökosystem Familie von den Studierenden in ihren Einstellungen stärker berücksichtigt.

Beim Zusammenhang von Kultur und Verhalten ist ein leichter Rückgang in den Extrempositionen bei den Lernpaten zu beobachten (Tab. 39). Zu T_0 halten es 22,4 % eher möglich von der Ethnie auf das Verhalten zu schließen; zu T_1 19 %. Als (eher) nicht möglich werten die Aussage 57 % der Studierenden zu T_0 ; 51,7 % zu T_1 . Dafür wird die mittlere Position, dass es teilweise möglich sei, von Ethnie auf Verhalten zu schließen, von 86,5 auf 89,1 % zu T_1 leicht gestärkt.

Im letzten Item zur Wahrnehmung der gestiegenen Anzahl der Kinder mit Fluchthintergrund ist eine leichte Verschiebung bei der Einschätzung feststellbar (Tab. 40). Die Aussagen, dass die gestiegene Anzahl ein kaum zu lösendes Problem darstellt, wird zu T_0 noch von 56,7 % der Studierenden, zu T_1 nur noch von 40,3 % der Studierenden voll abgelehnt. Dafür lehnen die Aussage nach der Lernpatentätigkeit mehr Studierende (T_1 51,6 %; T_0 38,8 %) eher ab. Dies könnte ein Hinweis sein, dass die Studierenden die Komplexität der zunehmenden Anzahl und

damit verbundene Herausforderungen nun im Schulalltag kennengelernt haben und deshalb eine differenziertere Sichtweise auf Heterogenität entwickelt haben. Die Werte bei „Die zunehmende Anzahl [...] stellt für den Unterricht an Schulen eine Bereicherung dar.“ sind allerdings nach wie vor auf ähnlichem Niveau hoch (91,9 % stimmen eher oder voll zu). Die positive Haltung gegenüber Heterogenität bleibt also auch nach der Lernpatenttätigkeit weiterhin bestehen.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass sich keine großen Veränderungen in den kulturellen Überzeugungen der Studierenden in den betrachteten Bereichen über die Projektlaufzeit hinweg ergeben. Dies kann zum einen daran liegen, dass Überzeugungen und Einstellungen als sehr stabil und änderungsresistent gelten (Martschinke et al. 2007). Zum anderen weisen die Studierenden bereits vor Beginn der Tätigkeit ein pädagogisch wünschenswertes Einstellungsparadigma im Sinne einer migrations- und interkulturell sensiblen Grundhaltung auf. Hachfeld et al. 2012 weisen auf Einschränkungen in der Erforschung kultureller Überzeugungen hin: Deckeneffekte könnten beispielsweise durch das höhere Bildungsniveau der Studierenden erklärt werden, mit dessen Höhe auch die Akzeptanz für Menschen anderer Herkunft steige (Hachfeld et al. 2012, S. 115). Damit verbunden kann allerdings auch das Phänomen der sozialen Erwünschtheit sein. Das bedeutet, dass bei gesellschaftlich heiklen oder umstrittenen Fragen Proband:innen häufig nicht ihre wahre Einstellung preisgeben wollen. Sie antworten gemäß sozialer Normen und Erwartungen (De Houwer 2006; SVR-Forschungsbereich 2017). So können Antworten durch das Phänomen sozialer Erwünschtheit verzerrt werden. Auch zeichne sich die neue Generation („Milleniumsgeneration“) von Lehramtsstudierenden durch Offenheit und Toleranz gegenüber kultureller Heterogenität aus (Castro 2010, zit. n. Hachfeld et al. 2012, S. 115). Darüber hinaus werden die Themen vorurteilsbewusste Erziehung und interkulturelle Sensibilisierung zwar in der vorbereitenden Schulung behandelt, werden allerdings im Begleitseminar nur implizit in Bezug auf Mehrsprachigkeit wieder aufgegriffen. Hier könnten noch weitere Reflexionselemente eingebaut werden, um durch reflexives Lernen (Kopp & Martschinke 2007b, Civitillo 2019) stärkere Veränderungen zu erzielen. Um diese möglichen Veränderungen der Überzeugungen und Werthaltungen adäquat zu erfassen, müsste zudem auf theoretischer Ebene das Konstrukt einer interkulturell sensiblen Grundhaltung differenzierter ausgearbeitet und im Kompetenzmodell ergänzt werden (z.B. in Anlehnung an Bennett (2004)). Auf forschungspraktischer Ebene könnten dann entsprechende Skalen (z.B. Skala zu Vorurteilen und Multikulturellen Überzeugungen nach Hachfeld et al. 2012) als Erweiterung der Items im LUK! Frage- bzw. Evaluationsbogen angefügt werden.

Tabelle 37:

Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Einstellungen zur Integration von Flüchtlingskindern

T₁: Für eine gelingende Integration von Flüchtlingskindern, sollten sie...

		... im Alltag die deutsche Sprache sprechen.		... die kulturellen Normen und Werte übernehmen.		... sich mit Deutschland identifizieren.		... an der Gesellschaft aktiv partizipieren können.		... die gleichen Chancen im Bildungssystem haben.	
N	Gültig	63		63		63		66		65	
	Fehlend	4		4		4		1		2	
Mittelwert		3,29		2,71		2,68		3,82		3,95	
Median		3,00		3,00		3,00		4,00		4,00	
Standardabweichung		,658		,633		,758		,389		,211	
Minimum		2		1		1		3		3	
Maximum		4		4		4		4		4	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = Lehne voll ab		0	0	1	1,6	4	6,3	0	0	0	0
2 = Lehne eher ab		7	11,1	21	33,3	19	30,2	0	0	0	0
3 = Stimme eher zu		31	49,2	36	57,1	33	52,4	12	18,2	3	4,6
4 = Stimme voll zu		25	39,7	5	7,9	7	11,1	54	81,8	62	95,4

Tabelle 38:

Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Einstellungen zur Reaktion auf auffälliges Verhalten eines Kindes mit Fluchthintergrund

T₁: Ein Kind mit Fluchthintergrund zeigt kontinuierlich auffälliges Verhalten (z.B. Aggressivität gegenüber Mitschülern/Mitschülerinnen, Unterrichtsstörung etc.).
Ich reagiere darauf, indem ...

		... ich versuche, die Gründe für sein/ihr Verhalten im Gespräch zu erfahren.		... ich mit den Eltern über die Erziehung spreche.		... ich einen Schulpsychologen/Sozialpädagogen einschalte.		... ich mich dafür einsetze, dass der Schüler/die Schülerin auf eine andere Schulform versetzt wird.	
N	Gültig	65		64		63		65	
	Fehlend	2		3		4		2	
Mittelwert		3,80		2,23		3,13		1,37	
Median		4,00		2,00		3,00		1,00	
Standardabweichung		,440		,886		,729		,547	
Minimum		2		1		1		1	
Maximum		4		4		4		3	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = Lehne voll ab		0	0	12	18,8	2	3,2	43	66,2
2 = Lehne eher ab		1	1,5	32	50,0	7	11,1	20	30,8
3 = Stimme eher zu		11	16,4	13	20,3	35	55,6	2	3,0
4 = Stimme voll zu		53	79,1	7	10,9	19	30,2	0	0

Tabelle 39:

Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Einstellungen zum Zusammenhang von Verhalten und Kultur

T₁: Von der Zugehörigkeit eines Kindes zu einer ethnischen Gruppe auf das Verhalten des Kindes zu schließen ...

		... ist möglich, denn die Kultur ist prägend für das Verhalten.	... ist teilweise möglich, da der kulturelle Hintergrund einer von mehreren Faktoren ist, die das Verhalten beeinflussen.	... ist nicht möglich, da jede Person verschieden ist, unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit.			
N	Gültig	63	64	62			
	Fehlend	4	3	5			
Mittelwert		1,89	3,11	2,50			
Median		2,00	3,00	3,00			
Standardabweichung		,764	,669	,971			
Minimum		1	1	1			
Maximum		4	4	4			
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = Lehne voll ab		21	33,3	2	3,1	11	17,7
2 = Lehne eher ab		29	46,0	5	7,8	19	30,6
3 = Stimme eher zu		12	19,0	41	64,1	22	35,5
4 = Stimme voll zu		1	1,7	16	25,0	10	16,2

Tabelle 40:

Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Einstellungen zur Zunahme von
geflüchteten Kindern

T₁: Die zunehmende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund stellt für den
Unterricht an Schulen ...

		... ein kaum zu lösendes Problem dar.	... eine Herausforderung dar, die zu bewältigen ist.	... eine Bereicherung dar.			
N	Gültig	62	63	62			
	Fehlend	5	4	5			
Mittelwert		1,68	3,59	3,34			
Median		2,00	4,00	3,00			
Standardabweichung		,621	,638	,626			
Minimum		1	1	2			
Maximum		3	4	4			
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = Lehne voll ab		25	40,3	1	1,6	0	0
2 = Lehne eher ab		32	51,6	2	3,2	5	8,1
3 = Stimme eher zu		5	8,1	19	30,2	31	50,0
4 = Stimme voll zu		0	0	41	65,0	26	41,9

10.2 Motivationale Orientierungen für das Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte

a. Mit welcher Motivation nehmen Lernpaten am Projekt LUK! teil?

Die Lernpaten wurden im LUK! Fragebogen zu Beginn ihrer Tätigkeit gefragt, warum sie am Projekt teilnehmen. Über das offene Item „Am Projekt LUK! nehme ich teil, weil...“ sollte erfasst werden, welche Motive die Studierenden zur Projektteilnahme bewegen. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse konnten 14 gut unterscheidbare Hauptkategorien herausgearbeitet werden. Aussagen, die schwierig einzuordnen oder unverständlich formuliert waren, wurden unter „Sonstiges“ zusammengefasst. Das Item wurde von allen 67 Studierenden beantwortet, wobei manche Studierende mehrere Motive angaben. 43 Studierende machten zwei, 13 Studierende sogar drei Nennungen. In Tabelle 41 sind die Erst-, Zweit- und Drittnennungen (123 Nennungen) aller Lernpaten sortiert nach Häufigkeiten zusammengefasst.

Tabelle 41: Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Motiven der Studierenden zur Projektteilnahme
- Übersicht aller Nennungen

Am Projekt LUK! nehme ich teil, weil ...	Häufigkeit	% der Lernpaten
Ich Praxiserfahrungen sammeln möchte	27	40,3 %
Ich Erfahrungen in der Arbeit mit Flüchtlingskindern sammeln möchte	23	34,3 %
Ich einen Beitrag zur Integration von Geflüchteten/Flüchtlingskindern leisten möchte	23	34,3 %
Ich mich sozial engagieren möchte	11	16,5 %
Ich gute Erfahrungen im Schuljahr 15/16 im LUK! Projekt gemacht habe	6	9,0 %
Ich persönlich lernen möchte/Ich mir einen Lernzuwachs erhoffe	4	6,0 %
Ich Erfahrungen mit Interkulturalität machen möchte	3	4,5 %
Ich die Projektkonzeption gut finde	3	4,5 %
Ich bereits Erfahrungen in einem anderen Projekt gemacht habe	3	4,5 %
Ich damit mein Pflichtpraktikum absolviere.	3	4,5 %
Mir das Projekt empfohlen wurde	2	3,0 %
Ich die Lehrkräfte unterstützen möchte	2	3,0 %
Ich etwas dazuverdienen möchte	1	1,5 %
Ich neue Erfahrungen sammeln möchte	1	1,5 %
Sonstiges	11	16,5 %

Die Studierenden geben als häufigstes Motiv an, Praxiserfahrungen sammeln zu wollen. Dieser Wunsch nach Erfahrung wird in vielen Nennungen spezifiziert als Erfahrung in der Arbeit mit

„Flüchtlingskindern“⁵⁷. Dazu passend erhoffen sich die Studierenden einen Lernzuwachs für sich persönlich (6 %). Ebenso häufig wurde von den Studierenden genannt, dass sie einen Beitrag zur Integration leisten (34,3 %) oder sich sozial engagieren möchten (16,5 %). Auch die Erfahrungen mit Interkulturalität stellen für einige Lernpaten ein Motiv dar (4,5 %). Studierende, die bereits im LUK!-Projekt oder in einem anderen Projekt tätig waren, gaben an, aufgrund positiver Erfahrungen weiterzumachen (13,5 %). Auch die als gut befundene Projektkonzeption und die Weiterempfehlung durch Kommiliton:innen haben einige Studierende dazu bewogen, am Projekt teilzunehmen (7,5 %). Interessant sind auch zwei Nennungen, die als Motiv die Unterstützung der Lehrkräfte angeben. Auch die Möglichkeit etwas dazuzuverdienen und die Anrechnung des Projekts als Pflichtpraktikum werden von den Studierenden als Gründe für die Teilnahme genannt (6 %).

Zusammenfassend lassen sich bei den Studierenden Motive auf unterschiedlichen Ebenen erkennen:

- Selbstbezogene Motive: Praxiserfahrungen, Erfahrungen mit Interkulturalität, persönlicher Lernzuwachs
- Soziale Motive: Beitrag zur Integration, soziales Engagement, Unterstützung der Kinder und Lehrkräfte
- Projektbezogene Motive: positive Erfahrungen in diesem oder anderen Projekten, Weiterempfehlungen, Verdienst, Anrechnung als Praktikum

Praxiserfahrung zu sammeln ist für die Teilnehmer:innen des Projekts ein zentrales Motiv. Die Ergebnisse spiegeln damit, wie auch andere „Befunde der Hochschulforschung zum Lehramtsstudium die Allgegenwärtigkeit und „Unersättlichkeit“ (Wernet & Kreuter 2007, S. 187) des Wunsches nach mehr Praxisorientierung“ (Döll et al. 2017, S. 213) wider. Es fällt bei den genannten Motiven positiv auf, dass bis auf die wenigen Nennungen zu externalen Faktoren (Verdienst, Anrechnung Praktikum) durchwegs intrinsisch motivierte Angaben von den Studierenden gemacht werden. In einer Interview-Studie von Mutz et al. (2015) zum Engagement für Flüchtlinge in München konnten aus den Gesprächen mit 23 engagierten Personen im Alter zwischen 24 und 70 Jahren ebenfalls verschiedene Motive herausgearbeitet werden. Auch wenn die Rahmenbedingungen und das Altersspektrum ein anderes sind, können doch Gemeinsamkeiten zu dieser Studie gefunden werden. So lassen sich der Motivtypus „Pädagogische Beweggründe“, der sich bei Mutz et al. unter anderem durch den Wunsch zur Integration der Flüchtlinge charakterisieren lässt (Mutz et al. 2015, S. 26), der Motivtypus „interkulturelle Geselligkeit“ im Sinne des Erweiterns des kulturellen Horizonts (ebd. S. 27), und der Motivtypus „Es tut mir gut“ als selbstbezogenes Motiv, auch in den vorliegenden Daten wiederfinden.

b. Welche Erwartungen haben Studierende, die am Projekt teilnehmen?

Vor Beginn ihrer Lernpatentätigkeit wurden bei den Studierenden im LUK! Fragebogen zudem deren Erwartungen an die Tätigkeit, an die begleitende Lehrveranstaltung sowie an sich selbst erhoben. Es konnten über induktive Kategorienbildung (Mayring 2015) 8 Kategorien zum Item „Erwartungen an die Lernpatentätigkeit“, 5 Kategorien zum Item „Erwartungen an die begleitende Lehrveranstaltung“ sowie 7 Kategorien zum Item „Erwartungen an mich selbst“

⁵⁷ Die Studierenden verwendeten durchgängig den Begriff „Flüchtlingskinder“. Dies kann im Titel des Projekts und in der zur Zeit der Erhebung noch nicht allzu kontrovers geführten Debatte um die Begrifflichkeit und damit verbundene Diskriminierung und Stigmatisierung begründet sein (vgl. dazu Kap. 1.1).

gebildet werden. Zusätzlich wurden Aussagen, die schwer zuzuordnen oder unverständlich formuliert waren in „Sonstiges“ zusammengefasst.

Das Item „An die Tätigkeit als Lernpate habe ich folgende Erwartungen“ wurde von 66 Studierenden beantwortet. Davon konnten in den Antworten von 43 Studierenden zwei Kategorien gebildet werden, bei 11 Studierenden enthielten die Antworten sogar 3 Kategorien. Tabelle 42 fasst Erst-/Zweit- und Drittnennungen zusammen. Die Tabelle ist nach Häufigkeiten sortiert.

Tabelle 42: Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Erwartungen an die Tätigkeit als Lernpate – Übersicht aller Nennungen

An die Tätigkeit als Lernpate habe ich folgende Erwartungen:

	Häufigkeit	% der Lernpaten
Zusammenarbeit und Unterstützung der Lehrkraft in verschiedenen Organisationsformen	24	35,9 %
Ich möchte Praxiserfahrung, Unterrichtserfahrung sammeln (eigenständig, selbstständig)	22	32,9 %
Ich möchte die Kinder unterstützen (Unterstützung, Hilfe, Förderung)	21	31,4 %
Ich möchte selbst dazu lernen (Förderkompetenz, interkulturelle Kompetenz)	14	21 %
Ich möchte im Umgang mit Heterogenität und Flüchtlingskindern/Kindern mit Migrationshintergrund lernen und Erfahrungen sammeln	13	19,4 %
Ich möchte allgemein Erfahrungen sammeln	12	17,9 %
Ich möchte Materialien und Methoden kennenlernen	6	9 %
Ich möchte Spaß/Freude mit den Kindern haben	3	4,5 %
Sonstiges	5	7,5 %

Am häufigsten wird von den Studierenden die Zusammenarbeit mit und Unterstützung der Lehrkraft genannt:

Als Lernpate erhalten wir die Möglichkeit die Lehrkraft zu unterstützen. Auch sollte es möglich sein, Unterrichtseinheiten selbstständig zu planen und durchzuführen, welche sich in die Planung der Lehrkraft einfügen. (138_MS)

Hierbei wird von den Studierenden auch als Erwartungshaltung angesprochen, dass sie sich in verschiedenen Organisationsformen der Förderung (Einzel-, Kleingruppenförderung, Team Teaching, aber auch eigener Unterricht) ausprobieren möchten. Es geht den Studierenden dabei um „möglichst viel eigenständige Tätigkeit, mehr als nur [um eine]

"Praktikantenrolle" (310_JM). Hier klingt bereits die Erwartung, Praxis- und Unterrichtserfahrung sammeln zu wollen, an. 32,5 % der Lernpaten sprechen diese Erwartung direkt aus; auch die spezifischere Nennung von „Erfahrungen sammeln im Umgang mit Heterogenität, Flüchtlingskindern“ sowie die allgemeine Nennung „Erfahrung sammeln“ können zu dieser Kategorie gerechnet werden. Insgesamt kann man sagen, dass 70,2 % der Studierenden in irgendeiner Form „Erfahrungen“ zu sammeln als Erwartung angeben. Diese Ergebnisse decken sich mit denen zur Motivation, am Projekt teilzunehmen. Dabei verweist Hascher (2006) im Rahmen ihrer Forschung zu Praktika im Lehramtsstudium auf einen zentralen Trugschluss: „Die Erwartungen, die Studierende an Praktika haben, sind sehr hoch – und trotzdem scheinen sie relativ leicht zu erfüllen zu sein. Ihr Wunsch lautet häufig, vielseitige Erfahrungen sammeln zu wollen, was bedeutet, dass sie fälschlicherweise Lernen mit Erfahrung gleichsetzen (z.B. Alexander/Muir/Chant 1992; Borko/Mayfield 1995; Hascher 2005; Hodkinson/Hodkinson 1999)“ (Hascher 2006, S. 133). Auch der Wunsch der Studierenden im LUK! Projekt lautet „Erfahrungen sammeln“. Allerdings beziehen sich 14 Nennungen auch auf konkretes Lernen im Sinne von Lernen, wie man Sprachförderung durchführt und Lernen in Bezug auf interkulturelle Kompetenzen („Erweiterung meiner Kenntnisse in Sprachdidaktik und Erhöhung meiner interkulturellen Kompetenzen“ 127_LM). Einige Studierende scheinen bereits sensibilisiert, dass reines „Erfahrung-Sammeln“ für tiefergreifende Lernprozesse nicht ausreicht. Am dritthäufigsten geben die Studierenden als Erwartung an, die Kinder zu unterstützen. Auch möchten 9 % der Lernpaten Materialien und Methoden für die Sprachförderung kennenlernen. Einige (4,5 %) erwarten sich auch einfach Spaß und Freude in der Zusammenarbeit mit den Kindern.

Das Item „An die begleitende Lehrveranstaltung habe ich folgende Erwartungen“ wurde von 66 Studierenden beantwortet. Davon konnten in den Antworten von 36 Studierenden zwei Kategorien gebildet werden, bei sieben Studierenden enthielten die Antworten 3 Kategorien, bei zwei Studierenden 4 Kategorien. Tabelle 43 fasst Erst-/Zweit- /Dritt- und Viertnennungen zusammen. Die Tabelle ist nach Häufigkeiten sortiert.

Tabelle 43: Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Erwartungen an die begleitende Lehrveranstaltung – Übersicht aller Nennungen

An die begleitende Lehrveranstaltung habe ich folgende Erwartungen:

	Häufigkeit	% der Lernpaten
Praktische Ideen („Tipps“) für die Förderung (Methoden, Didaktik, Material)	31	46,3 %
Hilfe bei individuellen Problemen und Fragen	27	40,3 %
Theoretisches Wissen in relevanten Bereichen	21	31,4 %
Austausch und Diskussion mit anderen Studierenden	13	19,5 %
Vorbereitung auf die Tätigkeit	11	16,4 %
Sonstiges	8	12 %

Auch in diesem Bereich schließen die Ergebnisse an die Forschung von Hascher (2006, S. 133) an: „Ebenso häufig bitten sie um Tipps und konkrete Hinweise, wie Unterricht gelingen kann“. Der Wunsch nach „Know-How“, „Werkzeugen“ und praktischen „Tipps & Tricks“ wird von Lehramtsstudierenden oft formuliert. Erfreulich ist, dass 31,4 % der Lernpaten die Erwartung haben, sich konkretes Wissen in den Bereichen DaZ, Schriftspracherwerb und Umgang mit Traumata anzueignen.

Durch die Lehrveranstaltung noch mehr über verschiedene Kulturen, Ethnien, Religionen und Gebräuche zu lernen, fände ich sehr hilfreich. Auch dabei noch mehr über die Diversitäten zwischen den Kulturen der Geflüchteten zu erfahren, um dies als Grundlage zum Verständnis dieser zu nutzen. Außerdem fände ich es sinnvoll noch mehr über das Thema Trauma zu erfahren und wie man damit umgehen kann / soll. (138_MS)

Insbesondere hoffe ich, dass diese [die Lehrveranstaltung] mir bei der Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität hilfreich ist und zudem einen Austausch der Lernpaten über mögliche Herausforderungen/Schwierigkeiten während der Tätigkeit ermöglicht. (246_CW)

Auch der Austausch und die Diskussion mit anderen Studierenden wird von den Lernpaten 13-mal genannt. Zudem stellen die Studierenden die Erwartung an das Seminar, dass es Raum für individuelle Probleme und Fragen bietet. Diese beiden Punkte können im Seminar aufgegriffen und durch Fallarbeit im Team sinnstiftend verknüpft werden. Die Studierenden können gemäß ihren Erwartungen so zu einer reflexiven Praxis angeregt werden.

Das Item „Folgende Erwartungen habe ich an mich selbst“ wurde von 65 Studierenden beantwortet. Davon konnten in den Antworten von 33 Studierenden zwei Kategorien gebildet werden, bei fünf Studierenden enthielten die Antworten 3 Kategorien. Tabelle 44 fasst Erst-/Zweit- und Drittnennungen zusammen. Die Tabelle ist nach Häufigkeiten sortiert.

Tabelle 44: Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Erwartungen an mich selbst – Übersicht aller Nennungen

Folgende Erwartungen habe ich an mich selbst:

	Häufigkeit	% der Lernpaten
Persönlichkeitseigenschaften in Bezug auf sich selbst (z.B. Motivation)	24	35,9 %
Förderung und Unterstützung der Kinder, Beitrag zur Integration, Beziehung zu Kindern	23	34,4 %
Eigener Kompetenzzuwachs	20	29,9 %
Persönlichkeitseigenschaften im Umgang mit den Schüler:innen (z.B. Geduld)	14	20,9 %
Unterstützung für Lehrkraft und gute Zusammenarbeit	11	16,4 %
Freude/Spaß an der Tätigkeit	3	4,5 %
Wissen und bisherige Erfahrungen anwenden	4	6 %
Sonstiges	4	6 %

Die Lernpaten geben in den häufigsten Fällen Persönlichkeitseigenschaften an, die sie im Rahmen des Projekts umsetzen und/oder weiterentwickeln möchten. Dazu zählen in Bezug auf sich selbst: Aktivität, Sorgfalt, Selbstständigkeit, Verantwortung, Ehrgeiz, Engagement, Motivation, Inspiration, Mut, Hilfsbereitschaft, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Einsatzbereitschaft, Neugier, Eigeninitiative und Elan. In Bezug auf den Umgang mit den Schüler:innen werden insbesondere diese Aspekte genannt: Geduld, Offenheit, Verständnis und Toleranz. Aus den qualitativen Auswertungen geht hervor, mit welcher Motivation die Studierenden an das Projekt herangehen:

Ich erwarte von mir viel Motivation und Inspiration. Ich glaube, auch ein bisschen Mut [...] (212_MG)

Dass ich mit voller Motivation an das Projekt gehe, damit ich und die Kinder am Ende den größtmöglichen Gewinn aus dem Projekt erhalten. (308_RM)

Ganz wichtig für 34,4 % der Studierenden ist, wie das zweite Zitat bereits andeutet, die Kinder adäquat zu fördern und zu unterstützen:

Ich möchte gut vorbereitet in die Klasse gehen und die best mögliche Förderung der Kinder erzielen. (131_JP)

Unter dem Punkt „Eigener Kompetenzzuwachs“, der mit 20 Nennungen auch häufig vorkommt, erwarten sich die Studierenden beispielsweise, ihre „Lehrerpersönlichkeit weiter[zu]entwickeln und weitere Kompetenzen [zu] erwerben“ (142_FS), zum Beispiel den „Einblick in die Lehrtätigkeit und die Vermittlung von Sprache“ (204_AB). In Hinblick auf den speziellen Kontext von Flucht und Migration möchten die Studierenden „[...] möglichst viel aus dieser Arbeit mitnehmen und mehr über den Umgang mit Flüchtlingskindern in der Grundschule erlernen“ (249_JZ). Ganz allgemein wird auch der Wunsch: „Wachsen durch meine Erfahrungen und meinen Horizont erweitern“ (208_MD) geäußert.

Neben der Erwartung, sich selbst weiterzuentwickeln und die Kinder „bestmöglich“ zu fördern, nehmen die Studierenden auch die Lehrkräfte in den Blick. Diesen wollen 16,4 % der Studierenden über gute Zusammenarbeit eine wertvolle Unterstützung sein:

Ich erwarte von mir, dass ich die Lehrkraft bestmöglich bei ihrer Arbeit unterstützte und dass ich den Flüchtlingskindern im Unterricht helfen kann und für die Kinder eine Stütze im Schulalltag sein kann. (201_KB)

In den Erwartungen der Studierenden spiegelt sich ein zentrales Anliegen des Projekts LUK! wider: In dreifachem Sinne eine „Win-Win-Win-Situation“ sowohl für die Studierenden als auch für die Schülerinnen und Schüler und deren Lehrkräfte zu ermöglichen. Inwiefern die Erwartungen der Studierenden in Bezug auf ihre Erwartungen insbesondere an sich selbst erfüllt wurden, sollen die Analysen zu den Selbsteinschätzungen der Selbstwirksamkeit, des Wissens, der Erfahrungen und die Ergebnisse des standardisierten Tests SprachKoPF zeigen.

c. Wie selbstwirksam schätzen sich die Studierenden im Unterrichten von Kindern im vielfältigen Klassenzimmer ein und kann die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität im Laufe des Projekts gesteigert werden?

Die Studierenden wurden sowohl im Anfangs- als auch im Endfragebogen um eine Einschätzung gebeten, wie sie sich auf den Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer insbesondere durch Kinder mit Fluchterfahrung vorbereitet fühlen. Auf einer vierstufigen Skala von 1 = lehne voll ab bis 4 = stimme voll zu konnten sie die verschiedenen Aussagen bewerten. Tabelle 45 zeigt die Ergebnisse zu den Selbsteinschätzungen vor Beginn der Tätigkeit als Lernpate. Über die Hälfte der Studierenden (56,1 %) stimmen der Aussage, sich im Umgang mit der zunehmenden Heterogenität überfordert und wenig vorbereitet zu fühlen voll oder eher zu. Dieser Befund deckt sich mit Stimmen aus der Praxis (vgl. Kap. 2, S. 53; El-Mafaalani & Massumi 2019; SVR 2016) sowie internationalen Forschungsbefunden (OECD 2019). Die Studierenden vertrauen allerdings auf weitere Vorbereitung im Studium (67,2 %), Referendariat (66,1 %), in Lehrerfortbildungen (75,5 %) und im späteren Kollegenkreis (69,2 %). Weniger vertrauen die Studierenden auf die Unterstützung durch das Bildungssystem insgesamt (41,4 %). Es fällt auf, dass sich die Lernpaten insbesondere in der dritten Phase Unterstützung und Vorbereitung erhoffen. Dazu konträr steht allerdings ein Flickenteppich an Fortbildungsangeboten sowie eine fehlende Verzahnung der verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung, was den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt anbelangt (vgl. dazu Kap. 2.1, S. 57f.; SVR 2016, Baumann & Becker-Mrotzek 2014). Der Aussage, sich bereits jetzt gut vorbereitet zu fühlen für den Umgang mit zunehmender Heterogenität, stimmt niemand der Studierenden voll zu. Lediglich 14,1 % bejahen diese Aussage eher. Die Hälfte der Studierenden (50,0 %) lehnt die Aussage voll ab. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden ähnlich der allgemeinen Tendenz von im Beruf tätigen Lehrkräften (SVR 2016) für die große Aufgabe, neu zugewanderte Kinder im Klassenzimmer adäquat zu unterrichten, zu T_0 sehr gering ist. Dies erscheint insofern ungünstig, als dass Lehrer:innen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen motivierter, innovationsfreudiger und erfolgreicher im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft sind (Martschinke et al. 2007). Spannend ist somit der Blick auf die Einschätzung der Studierenden nach einem bzw. zwei Halbjahren im Projekt LUK! (Tab. 46). Es zeigt sich, dass sich die Studierenden zu T_1 signifikant weniger überfordert fühlen ($Mdn = 2,00$) als vor Beginn ihrer Tätigkeit ($Mdn = 3,00$; asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -2,840$, $p = .005$, $N = 66$). Die Effektstärke liegt bei $r = .35$ und entspricht nach Cohen (1992) einem mittleren Effekt. Der Aussage, sich überfordert und wenig vorbereitet zu fühlen, stimmen nun mehr nur noch 29,3 % der Studierenden eher oder voll zu. Über die Hälfte der Studierenden (53,8 %) lehnen die

Aussage eher, 16,9 % sogar voll ab. Bei der Frage, in welchen Strukturen sich die Studierende weitere Vorbereitung erhoffen, zeigt sich, dass das Vertrauen in eine weitere Vorbereitung im Rahmen des Studiums gesunken ist (33,3 % stimmen der Aussage eher oder voll zu; 66,6 % lehnen die Aussage eher oder voll ab). Hinsichtlich der weiteren Vorbereitung im Referendariat scheinen die Studierenden zweigeteilt: rund die Hälfte stimmt der Aussage, auf weitere Vorbereitung im Referendariat zu vertrauen eher oder voll zu (49,1 %), ein bisschen mehr als die Hälfte der Studierenden lehnt die Aussage eher oder voll ab (50,8 %). Auch das Vertrauen in Lehrerfortbildungen ist von 75,5 % auf 53,4 % zurückgegangen. Einzig die Hoffnung auf die Unterstützung im späteren Kollegenkreis ist auf konstant hohem Niveau geblieben (70,9 % stimmen der Aussage eher oder voll zu). Das Vertrauen auf die Unterstützung im Bildungssystem allgemein spielt auch zum zweiten Zeitpunkt mit 28,4 % Zustimmungswerten eine geringere Rolle. Eine genaue Interpretation der Items 2-6 gestaltet sich schwierig, da zwei verschiedene inhaltliche Aussagen miteinander gekoppelt sind. Die Items setzen also eine Zustimmung für „ich fühle mich aktuell überfordert“ voraus. Da zu T₁ die Zustimmung für „aktuell überfordert“ insgesamt zurückgegangen ist, könnte dies auch die Erklärung für die niedrigeren Zustimmungswerte für die jeweiligen Unterstützungsstrukturen sein. Es deutet sich allerdings als Tendenz an, dass die Studierenden mehr auf die spätere Unterstützung durch Kolleg:innen und zusätzliche Fortbildungsangebote vertrauen, als auf die Ausbildung im Rahmen ihres Studiums.

Mit Blick auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden kann festgehalten werden, dass sich die Lernpaten am Ende ihrer Tätigkeit signifikant besser vorbereitet fühlen ($Mdn = 2,0$) als vorher ($Mdn = 1,5$; asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -3,042$, $p = .002$, $N = 64$). Die Effektstärke liegt mit .38 im oberen mittleren Bereich. Sich bereits jetzt für den Umgang mit zunehmender Heterogenität gut vorbereitet zu fühlen, stimmt auch zu T₁ niemand von den Studierenden zu. Dies spricht einerseits für die realistische Einschätzung dieser großen Aufgabe seitens der Studierenden, bestätigt andererseits aber auch den enormen Handlungsbedarf in der Lehrer:innenbildung. Erfreulich ist, dass durch die Teilnahme am Projekt LUK! ein Zuwachs von 17,2 % auf knapp ein Drittel (31,3 %) zu verzeichnen ist, welches der Aussage, sich bereits jetzt gut vorbereitet zu fühlen, zumindest eher zustimmt. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass ein Projekt wie LUK! die Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichten im heterogenen Klassenzimmer erhöhen kann, was sich wiederum positiv auf die Unterrichts- und Förderqualität auswirken kann. Dieser Zusammenhang kann Gegenstand weiterer Forschung sein.

Tabelle 45:

Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen T₀ zur Einschätzung der Selbstwirksamkeit für den Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer

T₀: Im Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer durch Kinder mit Fluchterfahrung fühle ich mich als angehende(r) Lehrerin/Lehrer, Pädagogin/Pädagoge...

		überfordert und wenig vorbereitet.	aktuell überfordert, vertraue aber auf die weitere Vorbereitung im Studium.		aktuell überfordert, vertraue aber auf die weitere Vorbereitung im Referendariat.		aktuell überfordert, vertraue aber auf die weitere Vorbereitung in Lehrerfortbil- dungen.		aktuell überfordert, vertraue aber auf die Unterstützung im Kollegenkreis später.		aktuell überfordert, vertraue aber auf die Unterstützung im Bildungssystem insgesamt.		bereits jetzt gut vorbereitet.	
			Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
N	Gültig	66			64		59		61		65		67	
	Fehlend	1			3		8		6		2		0	
Mittelwert		2,50			2,86		2,68		2,87		2,86		2,31	
Median		3,00			3,00		3,00		3,00		3,00		2,00	
Standardabweichung		,864			,833		,776		,695		,682		,743	
Minimum		1			1		1		1		2		1	
Maximum		4			4		4		4		4		4	
			Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 = Lehne voll ab		10	15,2		3	4,7		5	8,5		2	3,3		0
2 = Lehne eher ab		19	28,8		18	28,1		15	25,4		13	21,3		20
3 = Stimme eher zu		31	47,0		28	43,8		33	55,9		37	60,7		34
4 = Stimme voll zu		6	9,1		15	23,4		6	10,2		9	14,8		11

Tabelle 46:

Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen T₁ zur Einschätzung der Selbstwirksamkeit für den Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer

T₁: Im Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer durch Kinder mit Fluchterfahrung fühle ich mich als angehende(r) Lehrerin/Lehrer, Pädagogin/Pädagoge...

		überfordert und wenig vorbereitet.		aktuell überfordert, vertraue aber auf die weitere Vorbereitung im Studium.		aktuell überfordert, vertraue aber auf die weitere Vorbereitung im Referendariat.		aktuell überfordert, vertraue aber auf die weitere Vorbereitung in Lehrerfortbildungen.		aktuell überfordert, vertraue aber auf die Unterstützung im Kollegenkreis später.		aktuell überfordert, vertraue aber auf die Unterstützung im Bildungssystem insgesamt.		bereits jetzt gut vorbereitet.	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
N	Gültig		65		63		57		58		62		62		62
	Fehlend		2		4		10		9		5		5		5
Mittelwert			2,15		2,13		2,49		2,57		2,82		2,10		2,05
Median			2,00		2,00		2,00		3,00		3,00		2,00		2,00
Standardabweichung			,734		,772		,909		,939		,800		,844		,798
Minimum			1		1		1		1		1		1		1
Maximum			4		4		4		4		4		4		3
1 = Lehne voll ab		11	16,9	14	22,2	8	14,0	8	13,8	4	6,5	16	23,9	18	26,9
2 = Lehne eher ab		35	53,8	28	44,4	21	36,8	19	32,8	14	22,6	27	40,3	23	34,3
3 = Stimme eher zu		17	26,2	20	31,7	20	35,1	21	36,2	33	53,2	16	23,9	21	31,3
4 = Stimme voll zu		2	3,1	1	1,6	8	14,0	10	17,2	11	17,7	3	4,5	0	0

d. Wie positiv erleben die Lernpaten ihre Tätigkeit als Zeichen für den Enthusiasmus für das Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte?

In engem Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung und als weiterer Bereich motivationaler Orientierung steht der Enthusiasmus als Grad positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung der (hier) Lernpatentätigkeit beim Unterrichten von Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte (Baumert & Kunter 2006; Hachfeld et al. 2012). Hierzu liefern die deskriptiven Analysen am Ende der Lernpatentätigkeit zu T₁ interessante Befunde. Tabelle 47 zeigt, dass die Studierenden sich mehrheitlich in der Tätigkeit als Lernpate wohlgefühlt haben. Auch der Aussage, dass ihnen die Förderung gut gelungen ist, stimmen 97 % der Lernpaten eher oder genau zu. Die Eingebundenheit und die Wertschätzung seitens der Schule wird von vielen Lernpaten auch als eher oder genau positiv gewertet (76,1 % bzw. 83,6 %). Jedoch gibt es hier 5 Studierende, die sich nicht eingebunden fühlten und 4 Studierende, die sich nicht wertgeschätzt fühlten. Die hohe Standardabweichung deutet darauf hin, welche großen individuellen Unterschiede es in diesen beiden Punkten gibt. Dabei stellt die Integration der Studierenden ins Kollegium und den Schulalltag ein wichtiges Kriterium für einen nachhaltigen Lernprozess im Praktikum (Hascher 2006) bzw. hier in der Tätigkeit als Lernpate dar, das allerdings oft nicht erfüllt sei. Die in der Tendenz schlechteren Bewertungen des Eingebundenheit-Items weisen ebenso in diese Richtung.

Tabelle 47: Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu den Zufriedenheitswerten der Lernpaten am Ende ihrer Tätigkeit T₁

	Ich habe mich in der Tätigkeit als Lernpate wohlgefühlt.		Die Förderung in der Klasse ist mir gut gelungen.		Ich fühlte mich in der Schule eingebunden.		Ich fühlte mich in der Schule wertgeschätzt.	
N	67		67		67		67	
Mittelwert	3,70		3,22		3,12		3,36	
Median	4,00		3,00		3,00		4,00	
Standardabweichung	,551		,487		,946		,99	
Minimum	2		2		1		1	
Maximum	4		4		4		4	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Trifft nicht zu	0	0	0	0	5	7,5	4	6,0
Trifft kaum zu	3	4,5	2	3,0	11	16,4	7	10,4
Trifft eher zu	14	20,9	48	71,6	22	32,8	17	25,4
Trifft genau zu	50	74,6	17	25,4	29	43,3	39	58,2

Betrachtet man die persönlichen Einschätzungen verschiedener Aspekte der Förderung in den begleitenden Fördertagebüchern fällt ebenso auf, dass die Zufriedenheitswerte der Studierenden im ersten Halbjahr ($N = 49$; 599 Fördertagebücher) und im zweiten Halbjahr ($N = 50$; 586 Fördertagebücher) hoch sind. Mit der Vorbereitung eher oder genau zufrieden zu sein, wurde in 80 % der Fördertagebücher im ersten Halbjahr bzw. 83 % der Fördertagebücher im zweiten Halbjahr angegeben, mit dem Ablauf der Förderung eher oder genau zufrieden zu sein in 84 % bzw. 82 % der Fördertagebücher und mit dem eingesetzten Material in 86 % bzw. 85 % der Fördertagebücher.

Ein Projekt wie LUK! scheint es den Studierenden zu ermöglichen, entsprechende Unterstützungsangebote bereit zu stellen, damit sie das Unterrichten von neu zugewanderten Kindern als positiv erleben. Obwohl sich die Studierenden mehrheitlich (eher) überfordert und wenig vorbereitet fühlten zu Beginn ihrer Tätigkeit, erscheint ihnen ihre Förderung als gelungen und sie fühlten sich in der Tätigkeit als Lernpate wohl. Das spezielle Setting aus Lernpate, Co-Lernpate und Lehrkraft sowie die begleitende Betreuung im Seminar könnten hier ausschlaggebend für das emotionale Wohlbefinden der Studierenden sein. Weitere qualitative Forschung könnte an dieser Stelle klären, was genau die Gründe sind. Dass die Studierenden nach der Teilnahme an LUK! positiv gestimmt sind gegenüber dem Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte ist ein wichtiger Befund. Ein höherer Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund hat nach Hachfeld et al. (2012) einen Einfluss auf das Unterrichten in kulturell heterogenen Klassen. In diesem Punkt liegt also eine wichtige Stellschraube für die Lehrer:innenbildung. Weitere Untersuchungen zu den Wirkungszusammenhängen können an dieser Stelle weitere Erkenntnisse erbringen.

10.3 Professionswissen für sprachförderliches Handeln

a. Wie schätzen die Studierenden ihr Fachwissen und ihre praktischen Erfahrungen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Schriftsprache und Diagnostik ein?

Die Studierenden wurden zu T₀ über Selbsteinschätzungen zu ihrem Vorwissen und ihren Kompetenzen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Schriftsprache und Diagnose befragt.

Der Aussage, bereits über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu verfügen, stimmen 65,7 % der Studierenden vor Beginn ihrer Lernpatentätigkeit kaum oder nicht zu (Tab. 48). Auch ihre praktischen Erfahrungen in der sprachlichen Förderung schätzt etwas mehr als die Hälfte der Studierenden als eher gering ein (53 % stimmen der Aussage kaum oder nicht zu; $MW = 2,41$; $SD = 1,189$).

Tabelle 48: Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Wissen und Erfahrung im Bereich Deutsch als Zweitsprache T₀

	Ich verfüge bereits über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.		Ich konnte bereits praktische Erfahrungen in der sprachlichen Förderung sammeln.	
N	67		66	
Mittelwert	1,96		2,41	
Median	2,00		2,00	
Standardabweichung	1,021		1,189	
Minimum	1		1	
Maximum	4		4	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Trifft nicht zu	31	46,3	21	31,8
Trifft kaum zu	13	19,4	14	21,2
Trifft eher zu	18	26,9	14	21,2
Trifft genau zu	5	7,5	17	25,8

Die Studierenden, die bereits praktische Erfahrungen in der sprachlichen Förderung sammeln konnten, wurden um eine kurze Beschreibung der Erfahrungen gebeten. Es liegen Antworten von 42 Studierenden vor. Davon konnten in den Antworten von 13 Studierenden zwei Kategorien gebildet werden, bei zwei Studierenden enthielten die Antworten drei Kategorien. Tabelle 49 fasst Erst-/Zweit- und Drittnennungen zusammen. Die Tabelle ist nach Häufigkeiten sortiert. Am häufigsten wurden Erfahrungen aus (anderen) (Sprach-)Förderprojekten genannt. Neben den Nennungen von Studierenden, die bereits im Schuljahr 15/16 im LUK! Projekt tätig waren, gaben einige das Projekt „Schule für alle“ an. Jeweils acht Nennungen betrafen Erfahrungen im Praktikum, als Nachhilfe oder Sprachlehrkraft sowie die Nennung konkreter Organisationsformen. Hier gaben die Studierenden an, schon einmal Einzel- oder Kleingruppenförderung durchgeführt zu haben. 12-mal wurden auch konkrete Inhalte bzw. Materialien genannt: z.B. Wortfeldarbeit, phonische und semantische Fähigkeiten, Grundwortschatz, Lernbaukasten Finken, Lesen, phonologische Bewusstheit, gemeinsames Schreiben, Lernspiele, Artikelarbeit. Vier Nennungen verweisen zudem auf Erfahrungen in der Sprachförderung durch Seminare mit Praxisanteil.

Tabelle 49: Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Erfahrungen der Studierenden in der Sprachförderung

Erfahrungen der Studierenden in der Sprachförderung:

	Häufigkeit	% der Lernpaten
Sprachförderung in schulischen Projekten (LUK!, Schule für alle)	14	20,9 %
Nennung konkreter Inhalte	12	18,0 %
Praktikum	8	11,9 %
Nachhilfe/Sprachlehrkraft Fremdsprache oder Deutsch	8	11,9 %
Nennung von Organisationsformen der Förderung (Einzel- oder Kleingruppenförderung)	8	11,9 %
Seminare mit Praxisanteil	4	6,0 %
Sonstiges	3	4,5 %

Insgesamt schätzen die Studierenden ihre praktischen Erfahrungen in der sprachlichen Förderung etwas höher ein als ihr theoretisches Wissen im Feld Deutsch als Zweitsprache. Die Einschätzungen in Hinblick auf das Feld Schriftspracherwerb liefern hier ein konträres Bild. Bereits über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Schriftspracherwerb zu verfügen, bestätigen 44,8 % der Studierenden eher und 9 % genau (Tab. 50). Dass sie bereits praktische Erfahrungen in der schriftsprachlichen Förderung gesammelt haben, findet bei 28,4 % eher und bei 11,9 % genau Zustimmung. Jeweils knapp 30 % der Studierenden geben an, noch kaum oder keine praktische Erfahrung in der schriftsprachlichen Förderung gesammelt zu haben.

Tabelle 50:

Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Wissen und Erfahrung im Bereich Schriftspracherwerb T₀

	Ich verfüge bereits über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Schriftspracherwerb.	Ich konnte bereits praktische Erfahrungen in der schriftsprachlichen Förderung sammeln.		
N	67	67		
Mittelwert	2,45	2,22		
Median	3,00	2,00		
Standardabweichung	,892	1,012		
Minimum	1	1		
Maximum	4	4		
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Trifft nicht zu	12	17,9	20	29,9
Trifft kaum zu	19	28,4	20	29,9
Trifft eher zu	30	44,8	19	28,4
Trifft genau zu	6	9,0	8	11,9

Das qualitative Item nach der kurzen Beschreibung der Erfahrungen in der schriftsprachlichen Förderung wurde von 34 Studierenden beantwortet. Davon konnten in den Antworten von drei Studierenden zwei Kategorien gebildet werden. Tabelle 51 fasst Erst- und Zweitnennungen zusammen. Die Tabelle ist nach Häufigkeiten sortiert. Auch in diesem Bereich wurden am häufigsten Erfahrungen in anderen Projekten wie LUK! und Schule für alle angegeben. Ebenso wurde achtmal das Praktikum als Erfahrungsraum für schriftsprachliche Förderung angegeben sowie viermal Seminare mit Praxisanteil. Es erfolgten zudem acht Nennungen mit konkreten Inhalten aus dem schriftsprachlichen Lernfeld. So wurden hier z.B. die Diagnose und Förderung im Lesen, Literacy-Erfahrungen, Phonem-Graphem-Korrespondenz, Buchstabeneinführung, schriftliches Erwerben des Wortschatzes, Erstellen von Aufgaben zur Klassenlektüre mit Differenzierung, Rechtschreibung, ordentliches Schriftbild, Schreiben und Abschreiben von Sätzen, Grammatik, einfache Geschichten lesen, Buchstaben kennenlernen und Schreibschrift genannt.

Tabelle 51:

Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Erfahrungen der Studierenden in der schriftsprachlichen Förderung

Erfahrungen der Studierenden in der schriftsprachlichen Förderung:

	Häufigkeit	% der Lernpaten
Schriftsprachförderung in schulischen Projekten (LUK!, Schule für alle)	14	20,9 %
Nennung konkreter Inhalte	8	11,9 %
Praktikum	8	11,9 %
Seminare mit Praxisanteil	4	6,0 %
Sonstiges	3	4,5 %

Neben den Einschätzungen des Fachwissens in den Bereichen Sprache und Schriftsprache werden die Studierenden auch nach deren Einschätzungen des diagnostischen Wissens gefragt. Sowohl das Wissen zur Diagnose sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten als auch die praktische Erfahrung in der Diagnose schätzen die Studierenden vor Beginn ihrer Tätigkeit überwiegend als gering ein (Tab. 52). 36,4 % der Studierenden stimmen der Aussage, über umfangreiches theoretisches Wissen zur Diagnose sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten zu verfügen, eher zu; nur 3 % der Studierenden stimmen genau zu ($MW = 2,15$; $SD = ,864$). Praktische Erfahrungen in der Diagnose konnten 23,9 % der Studierenden (eher) sammeln ($MW = 1,79$; $SD = ,913$).

Tabelle 52:

Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Wissen und Erfahrung im Bereich Diagnose T₀

Ich verfüge über umfangreiches theoretisches Wissen zur Diagnose sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten.		Ich konnte bereits praktische Erfahrungen in der Diagnose sprachlicher und/oder schriftsprachlicher Fähigkeiten sammeln.		
N	66		67	
Mittelwert	2,15		1,79	
Median	2,00		2,00	
Standardabweichung	,864		,913	
Minimum	1		1	
Maximum	4		4	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Trifft nicht zu	18	27,3	33	49,3
Trifft kaum zu	22	33,3	18	26,9
Trifft eher zu	24	36,4	13	19,4
Trifft genau zu	2	3,0	3	4,5

Das qualitative Item nach der kurzen Beschreibung der Erfahrungen der diagnostischen Erfahrungen wurde von 26 Studierenden beantwortet. Davon konnten in den Antworten von zwei Studierenden zwei Kategorien gebildet werden. 21 Nennungen (31,3 % der Studierenden) betrafen den praktischen Einsatz eines Beobachtungsverfahrens oder eines Tests. Nennungen waren hier beispielsweise das LUK!-Beobachtungsverfahren, reine Beobachtung, Dani hat Geburtstag, ILEA-T, Fehleranalyse, Deutschprobe, Tests von Lehrkraft, HSP, und SET 5-10. Sechs Nennungen (9 % der Studierenden) verwiesen auf theoretische Kenntnisse zu diagnostischen Verfahren im Rahmen von Seminaren. Die Nennungen der Studierenden in diesem Bereich geben zum einen Aufschluss über deren diagnostisches Wissen hinsichtlich Inhalte und Methoden der Sprach- und Schriftsprachdiagnostik, zum anderen zeigen sich über die konkreten Nennungen der Erfahrungen mögliche Kompetenzen im sprachdiagnostischen Prozess (vgl. Geist 2014).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Studierenden ihr Fachwissen im Bereichen Deutsch als Zweitsprache und ihr diagnostisches Wissen kaum oder nicht umfangreich einschätzen (65,7 bzw. 60,6 %). Im Bereich Schriftsprache schätzt eine knappe Mehrheit von 53,8 % das Wissen als (eher) umfangreich ein. Eine Erklärung kann sein, dass rund die Hälfte der Studierenden Lehramt an Grundschulen studiert und sich die Mehrheit der Stichprobe im 5. Semester und

höher befindet. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die meisten der Proband:innen zumindest ein Schriftspracherwerbsseminar bereits besucht haben. Die niedrigsten Werte bei der praktischen Erfahrung ergeben sich für den Bereich Diagnostik, doch auch in den Bereichen sprachliche und schriftsprachliche Förderung konnten über die Hälfte der Studierenden kaum oder keine Erfahrung sammeln. Dies ist erstaunlich, da die meisten Studierenden zumindest das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum bereits absolviert haben müssten. Die eher geringen Selbsteinschätzungen des Wissens zu T_0 passen gut zu den Ergebnissen hinsichtlich der eher geringen Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf den Umgang mit zunehmender Heterogenität durch Kinder mit Fluchterfahrung (vgl. 10.2).

b. Steigern sich die Einschätzungswerte der Studierenden über die Dauer der Projektteilnahme?

Die Studierenden wurden am Ende ihrer Tätigkeit (T_1) gebeten, ihren Wissenszuwachs und ihren Kompetenzzuwachs im praktischen Umgang mit Heterogenität einzuschätzen (Tab. 53). 78,5 % geben an, dass sie ihren Wissenszuwachs als hoch, 12,3 % als sehr hoch einschätzen ($MW = 3,03$; $SD = ,467$). Lediglich sechs Studierende (9,2 %) schätzen ihren Wissenszuwachs als gering ein. Ähnliche Ergebnisse zeigen die Einschätzungen des Kompetenzzuwachs im praktischen Umgang mit Heterogenität: 65,6 % schätzen den Kompetenzzuwachs als hoch, 29,7 % sogar als sehr hoch ein ($MW 3,25$; $SD = ,535$). Nach Einschätzung der Studierenden profitieren sie im Bereich Wissen, noch stärker aber in der praktischen Kompetenz.

Tabelle 53:

Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zum Wissens- und Kompetenzzuwachs

	Wie schätzen Sie Ihren eigenen Wissenszuwachs ein?		Wie schätzen Sie Ihren Kompetenzzuwachs im praktischen Umgang mit Heterogenität ein?	
N	65		64	
Mittelwert	3,03		3,25	
Median	3,00		3,00	
Standardabweichung	,467		,535	
Minimum	2		2	
Maximum	4		4	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Sehr niedrig	0	0,0	0	0,0
Gering	6	9,2	3	4,7
Hoch	51	78,5	42	65,6
Sehr hoch	8	12,3	19	29,7

Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den Einschätzungsitems zu den verschiedenen Bereichen wider. Die Studierenden schätzen ihr theoretisches Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache am Ende ihrer Tätigkeit signifikant umfangreicher ein ($Mdn = 3,0$) als vor Beginn ihrer Lernpatenschaft ($Mdn = 2,0$; asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -4,453$, $p = .000$, $N = 65$). Die Effektstärke entspricht mit .55 nach Cohen (1992) einem starken Effekt. Allerdings schätzen 38,5 % der Studierenden ihr Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache auch zu T₁ immer noch kaum umfangreich und 6,2 % nicht umfangreich ein (Tab. 54). 50 % der Daten liegen zum zweiten Zeitpunkt zwischen den Werten 2 (= trifft kaum zu) und 3 (= trifft eher zu) (Abb. 51). Die Standardabweichung zwischen den beiden Messzeitpunkten hat deutlich abgenommen. Noch stärker zeigen sich diese Effekte in der Einschätzung der praktischen Erfahrungen in der sprachlichen Förderung. Diese ist nach der Lernpatenzeit signifikant höher ($Mdn = 4,0$) als zum ersten Messzeitpunkt ($Mdn = 2,0$; asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -5.388$, $p = .000$, $N = 63$). Die Effektstärke liegt bei $r = .67$ und entspricht nach Cohen (1992) einem starken Effekt. Bis auf einen Ausreißer stimmen alle Studierenden der Aussage, dass sie praktische Erfahrungen in der sprachlichen Förderung sammeln konnten, eher oder genau zu (98,4 %).

Tabelle 54:

Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Wissen und Erfahrung im Bereich Deutsch als Zweitsprache T₁

	Ich verfüge über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.		Ich konnte praktische Erfahrungen in der sprachlichen Förderung sammeln.	
N	65		64	
Mittelwert	2,54		3,59	
Median	3,00		4,00	
Standardabweichung	,686		,526	
Minimum	1		2	
Maximum	4		4	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Trifft nicht zu	4	6,2	0	0,0
Trifft kaum zu	25	38,5	1	1,6
Trifft eher zu	33	50,8	24	37,5
Trifft genau zu	3	4,5	39	60,9

Abbildung 51:

Veränderung von T₀ zu T₁ des selbst eingeschätzten Wissens im Bereich Deutsch als Zweitsprache und der praktischen Erfahrung in der sprachlichen Förderung



Im Bereich Schriftspracherwerb kann bei der Einschätzung des theoretischen Wissens nur ein leichter Anstieg beobachtet werden ($MW_{T0} = 2,41$; $MW_{T1} = 2,63$). 48,5 % der Studierenden geben an, dass sie eher praktische Erfahrungen in der schriftsprachlichen Förderung sammeln konnten; 47 % stimmen der Aussage zu T₁ genau zu (Tab. 55). Lediglich drei Studierende konnten nach eigenen Angaben kaum Erfahrungen in der schriftsprachlichen Förderung sammeln. Die Einschätzung der praktischen Erfahrung ist nach der Lernpatenzeit signifikant höher ($Mdn = 4,0$) als vorher ($Mdn = 2,0$; asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -6.088$, $p = .000$,

$N = 66$). Die Effektstärke liegt bei $r = .75$ und entspricht nach Cohen (1992) einem starken Effekt.

Tabelle 55:

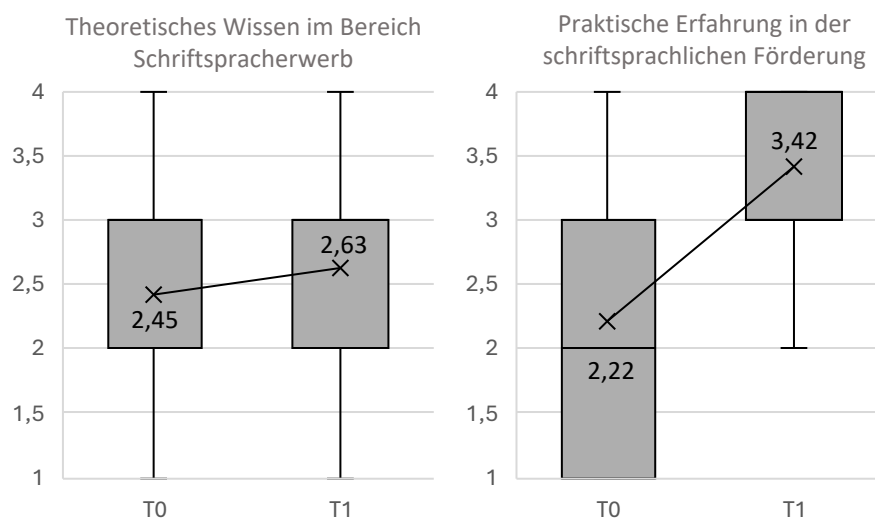
Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Wissen und Erfahrung im Bereich Schriftspracherwerb T₁

	Ich verfüge über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Schriftspracherwerb.	Ich konnte praktische Erfahrungen in der schriftsprachlichen Förderung sammeln.		
N	63	66		
Mittelwert	2,63	3,42		
Median	3,00	3,00		
Standardabweichung	,655	,583		
Minimum	1	2		
Maximum	4	4		
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Trifft nicht zu	1	1,6	0	0,0
Trifft kaum zu	26	41,3	3	4,5
Trifft eher zu	31	49,2	32	48,5
Trifft genau zu	5	7,9	31	47,0

Im Boxplot sind die geringen Veränderungen im theoretischen Wissen grafisch ersichtlich (Abb. 52). In der praktischen Erfahrung in der schriftsprachlichen Förderung liegen nach der Lernpatentätigkeit 50 % der Daten zwischen den Werten 3 (= trifft eher zu) und 4 (=trifft genau zu). Wie im Bereich Deutsch als Zweitsprache hat auch im Bereich Schriftspracherwerb die Standardabweichung deutlich abgenommen und die Daten liegen insgesamt im oberen Bereich.

Abbildung 52:

Veränderung von T₀ zu T₁ des selbst eingeschätzten Wissens im Bereich Schriftspracherwerb und der praktischen Erfahrung in der schriftsprachlichen Förderung



Am Ende der Lernpatentätigkeit wurden die Studierenden auch nach der Einschätzung hinsichtlich des Ausbaus ihrer Diagnosekompetenz gefragt⁵⁸. Mehrheitlich (63,5 %) stimmen die Studierenden der Aussage, dass sie ihre Diagnosekompetenz im sprachlichen und schriftsprachlichen Lernfeld ausbauen konnten, eher zu (Tab. 56; 20,6 % stimmen der Aussage sogar genau zu). Die Studierenden profitieren durch das Projekt nach eigener Einschätzung im Bereich der Diagnosekompetenz im schriftsprachlichen Lernfeld, was hinsichtlich der als eher niedrig eingeschätzten Ausgangslage bezüglich des diagnostischen Wissens ($MW = 2,15$) und der praktischen Erfahrungen ($MW = 1,79$) positiv bewertet werden kann.

Tabelle 56:

Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Diagnosekompetenz im sprachlichen und schriftsprachlichen Lernfeld T₁

Meine Diagnosekompetenz im sprachlichen und schriftsprachlichen Lernfeld konnte ich ausbauen.		
N	63	
Mittelwert	3,03	
Median	3,00	
Standardabweichung	,647	
Minimum	1	
Maximum	4	
	Häufigkeit	Prozent
Trifft nicht zu	1	1,6
Trifft kaum zu	9	14,3
Trifft eher zu	40	63,5
Trifft genau zu	13	20,6

Insgesamt zeigt sich, dass sich die Einschätzungswerte der Studierenden über die Dauer der Projektteilnahme hinweg in allen Bereichen positiv entwickeln. Erwartungsgemäß nehmen die Werte hinsichtlich des Wissens und der Erfahrung im Bereich Deutsch als Zweitsprache am stärksten zu. Dass sich die Studierenden am Ende ihrer Lernpatentätigkeit auch im Bereich ihres Wissens besser einschätzen, kann förderlich für die erhöhte Selbstwirksamkeit im Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte sein. Diese wiederum gilt als wichtige Voraussetzung für weitere Qualifizierung in diesem Feld (Fried 2007). Mit Blick auf die motivationalen Orientierungen und Erwartungen der Studierenden („Unersättlichkeit des Wunsches nach Praxisorientierung“ vgl. Kap. 10.2), messen die Studierenden dem Sammeln von Erfahrung einen höheren Stellenwert bei als dem Wunsch nach mehr fachlichem, fachdidaktischem und diagnostischem Wissen. Dabei ist es wichtig, die Erfahrungen der Studierenden aufzugreifen, zu reflektieren und entsprechend mit den unterschiedlichen Wissensfacetten zu verknüpfen und anzureichern. Damit kann dem Trugschluss: „Erfahrung gleich Lernen“ (vgl. Hascher 2006) entgegengewirkt werden, ohne die Bedeutung von Erfahrungen zu schmälern. Dass praktische Erfahrungen nicht mit praktischer Kompetenz gleichzusetzen sind, müsste auch forschungsmethodisch noch stärker umgesetzt werden. In einem umfangreicheren Fragebogen könnte das theoretische Modell professioneller Handlungskompetenz für den Umgang mit schrift-/sprachliche Vielfalt besser abgebildet

⁵⁸ Aus ökonomischen Gründen wurde im Post-Test nicht nach Wissen und praktischen Erfahrungen differenziert.

werden. Zwar wird den Studierenden bei der Fragebogenbesprechung aufgezeigt, was unter „umfangreichem“ Wissen zu verstehen ist, jedoch könnten die Facetten (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen) mit entsprechenden Items ausdifferenziert werden. Auch liefern die offenen Items interessante Einblicke in die Erfahrungen, sodass auf praktisches Wissen und Können („knowledge in action“ Baumert & Kunter, S. 479) geschlossen werden kann. Diese Items müssten noch stärker in den Evaluationsbogen zur besseren Vergleichbarkeit integriert werden. Grundsätzlich ist es auf methodischer Ebene hinsichtlich der Validität problematisch, Wissen lediglich über Selbsteinschätzungen abzufragen. Deshalb sollen die Ergebnisse in Relation zu den Ergebnissen aus dem Test *SprachKoPF Grundschule_{beta}* gesetzt werden, der parallel zur Posterhebung zum Einsatz kam und das tatsächliche Wissen und Können in den Bereichen Sprache, Spracherwerb und Sprachdiagnostik misst.

c. Spiegeln sich die Selbsteinschätzungen in den Ergebnissen eines standardisierten Tests zum Wissen und Können (SprachKoPF Grundschule) am Ende der Lernpatentätigkeit wider?

Da das SprachKoPF-Verfahren nur am Ende des zweiten Halbjahres 2016/17 zum Einsatz kam, liegen Ergebnisse von 47 Studierenden vor ($N = 47$). Im Schnitt befanden sich die teilnehmenden Studierenden im 6. Fachsemester ($MW = 6,15$; $SD = 1,459$). Über die Hälfte der Studierenden (53,2 %) studieren das Lehramt an Grundschulen, 14,9 % Lehramt Sonderpädagogik und 19,1 % befinden sich im Bachelor Pädagogik. 4,3 % studieren PIR, jeweils weitere 2,1 % Lehramt für Mittelschulen, Lehramt für Gymnasien, Master Pädagogik oder Kunstpädagogik. Deutsch als Zweitsprache in der Fächerkombination hat rund ein Viertel der Studierenden (25,5 %).

Die SprachKoPF-Ergebnisse zeigen, dass die teilnehmenden Lernpaten über etwas mehr als die Hälfte des theoretisch angenommenen relevanten Wissens verfügen (58 %) (Tab. 57).

Tabelle 57: Gesamtsergebnisse der LUKI-Lernpaten im SprachKoPF Grundschule_{beta} zu T₁

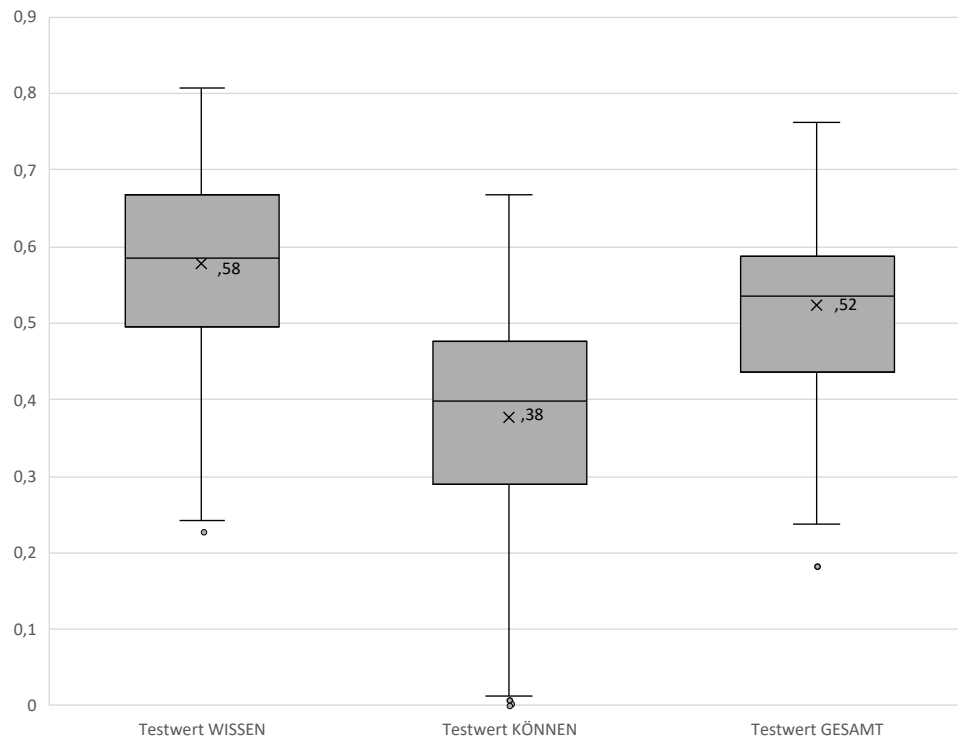
$N = 47$	$MW (SD)$	Min	Max
Wissen	.58 (.12)	.24	.81
Können	.38 (.16)	.01	.67
Gesamt	.52 (.12)	.18	.76

Bei Betrachten der Minimum- und Maximum-Werte fällt auf, dass es große individuelle Unterschiede zwischen den Studierenden gibt. Manche Studierende lösen 24 % der Testitems richtig, andere sogar 81 %. Im Bereich Können erreichen die Studierenden im Mittel 38 % des theoretisch angenommenen Könnens.⁵⁹ Auch hier zeigt das Spektrum der Werte von 1 % bis 67 % richtig gelöster Items ein heterogenes Bild. Insgesamt lösen die Studierenden den SprachKoPF-Test im Mittel zu 52 % richtig, wobei die Ergebnisse zwischen 18 und 76 % streuen. Erfreulich ist, dass es Studierende gibt, die in beiden Komponenten einen hohen Prozentsatz erreichen. Allerdings gibt es auch einige Studierende deren niedrige Werte hinter den Erwartungen zurückbleiben. Die Analyse der Daten mit Hilfe eines Boxplots (Abb. 53) konnte zeigen, dass es bei den Komponenten Wissen und Gesamt einen Ausreißer nach unten gibt; hier handelt es sich um den gleichen Fall. Die Hälfte der Daten bewegen sich zwischen knapp 50 und knapp 70 % im Wissen und zwischen 45 und knapp 60 % gesamt. Bei der Komponente

⁵⁹ Der Bereich Können wird im Bereich Professionswissen verortet, da im SprachKoPF-Verfahren und dem ihm zugrundeliegenden Modell der Sprachförderkompetenz (Thoma et al. 2012) dazu vor allem anwendungsbezogenes, fachdidaktisches und diagnostisches Wissen sowie dessen Anwendung anhand konkreter Beispiele subsumiert wird (vgl. Kap. 8.1.1).

Können gibt es drei Ausreißer nach unten, wobei 50 % aller Werte zwischen knapp 30 % und knapp 50 % liegen.

Abbildung 53: Boxplot zu den Ergebnissen Wissen, Können und Gesamt des SprachKoPF Grundschule_{beta} Verfahrens zu T₁



Die Komponente Wissen kann in der Analyseversion der Daten nochmals genauer unterteilt werden in linguistisches Wissen und anwendungsbezogenes Wissen (Tab. 58). Es zeigt sich, dass das linguistische Wissen der Studierenden im Mittel höher ist (61 % richtig gelöste Items) als deren anwendungsbezogenes Wissen (55 % richtig gelöste Items).

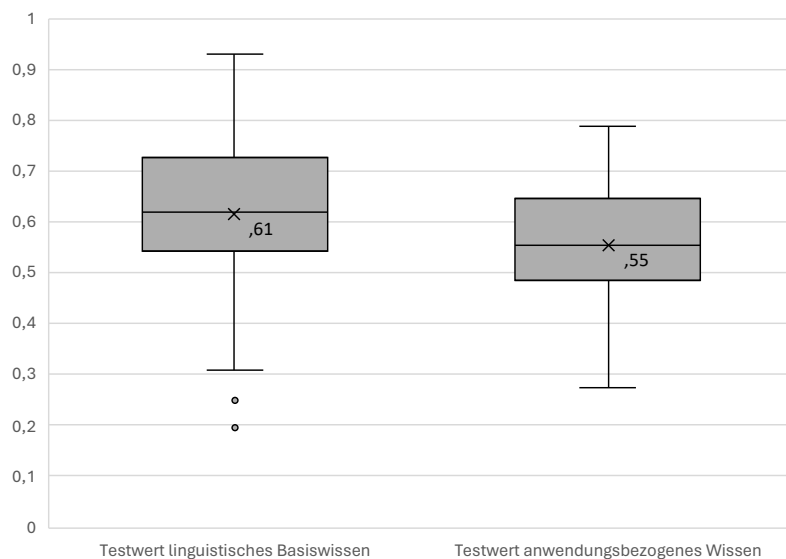
Tabelle 58: Ergebnisse Teilkomponente Wissen SprachKoPF Grundschule_{beta} T₁

<i>N</i> = 47	<i>MW</i> (<i>SD</i>)	Min	Max
Linguistisches Wissen	.61 (.18)	.19	.93
Anwendungsbezogenes Wissen	.55 (.12)	.27	.79
Wissen Gesamt	.58 (.12)	.24	.81

Abbildung 54 zeigt, dass die Hälfte der Werte im Bereich linguistisches Wissen oberhalb von 54 % des theoretisch angenommenen relevanten Wissens liegen. Im Bereich zwischen 19 und 30 % liegen lediglich zwei Ausreißer. Oberhalb von 72 % liegen noch 25 % der Werte. Das Maximum im Bereich linguistisches Wissen liegt bei 93 % richtig gelöster Items.

Abbildung 54:

Boxplot zu den Testwerten linguistisches und anwendungsbezogenes Wissen im SprachKoPF Grundschule_{beta} Verfahren zu T₁



Hinsichtlich des anwendungsbezogenen Wissens ergeben sich insgesamt niedrigere Werte: 50 % der Werte liegen oberhalb von 49 % des relevant angenommenen theoretischen Wissens. Das Minimum liegt mit 27 % zwar höher als beim linguistischen Basiswissen; das Maximum mit 79 % hingegen niedriger.

Zur besseren Einschätzung der Ergebnisse wurde der SprachKoPF Grundschule_{beta} mit Studierenden im Rahmen zweier Schriftspracherwerbsseminare durchgeführt. Dabei handelte es sich um zwei Lehrveranstaltungen im Modul P 5.1 „Zentrale Problemstellungen der Schriftspracherwerbsdidaktik“ mit den Titeln „Umgang mit Heterogenität im schriftsprachlichen Anfangsunterricht“ sowie „Rätsel Schriftspracherwerb (als Kooperationsseminar Universität – 2. Phase“ (Inckemann WS 18/19). Die Präerhebung fand zwischen Oktober und November 2018 statt; die Posterhebung zwischen Januar und Februar 2019. Die Kontrollgruppe umfasst zu T₀ 33 und zu T₁ noch 28 Studierende; von fünf Studierenden liegt somit keine Posterhebung vor. Die Studierenden in den Schriftspracherwerbsseminaren sind im Schnitt 21,9 Jahre alt, sind zu 90,9 % weiblich und knapp 70 % studieren das Lehramt an Grundschulen (69,7 %; 24,2 % Lehramt Sonderpädagogik, 6,1 % PIR). Im Schnitt befinden sich die Studierenden im 4,6. Fachsemester; die meisten im 5. Fachsemester (78,8 %), einige im 3. Fachsemester (18,2 %) und ein:e Student:in im 7. Fachsemester. Der Großteil gibt an, kein DaZ in der Fächerkombination zu haben (75 %), rund ein Viertel hingegen studiert DaZ in der Fächerkombination (25 %). Innerhalb der Kontrollgruppe gibt es nur jeweils ein:e Student:in, die auch am Projekt LUK! und dem Nachfolgeprojekt SSB! beteiligt war. Der Rest der Studierenden gibt an, an noch keinem Sprachförderprojekt an der LMU tätig gewesen zu sein (93,9 %). Die Kontrollgruppe ist in der Zusammensetzung in Bezug auf die genannten Variablen der Treatmentgruppe sehr ähnlich. Einzig hinsichtlich der Studienfächer gibt es größere Unterschiede, da das Projekt LUK! durch seine breite Anlage auch Studierende aus dem Bachelor- bzw. Masterstudiengang Pädagogik aufnimmt. Die Ergebnisse zu T₀ zeigen (Tab. 59), dass die Studierenden im Schnitt über 58 % des theoretisch angenommenen relevanten Wissens verfügen. Im Können liegt der Durchschnitt

bei 39 % richtig gelöster Items. Als Gesamtwert ergibt sich für die Kontrollgruppe ein Durchschnittswert von 53 % richtig gelöster Testitems.

Tabelle 59: Gesamtergebnisse der Kontrollgruppe im SprachKoPF Grundschule_{beta} zu T₀

<i>N</i> = 33	<i>MW</i> (<i>SD</i>)	Min	Max
Wissen	.58 (.13)	.13	.82
Können	.39 (.16)	-.07	.66
Gesamt	.53 (.13)	.08	.77

Die Minimum- und Maximumwerte weisen auch in der Kontrollgruppe große individuelle Unterschiede auf. Im Wissen werden von einzelnen Studierenden höhere Werte erreicht (82 %) als im Können (66 %). Insgesamt gibt es Studierende deren Gesamtergebnis unter 10 % liegt und Studierende deren Gesamtergebnis bei fast 77 % liegt.

Am Ende des Semesters (Tab. 60) weisen die Ergebnisse der Kontrollgruppe in allen Bereichen höhere Prozentangaben auf.⁶⁰ Die Studierenden erreichen im Schnitt 63 % des als theoretisch angenommenen relevanten Wissens sowie 46 % im Bereich Können. Der Durchschnittswert insgesamt liegt bei 59 %. Im Bereich Wissen nimmt die Streuung etwas ab: die Werte liegen zwischen 45 % und 91 %. Im Können liegen die Prozentwerte zum zweiten Messzeitpunkt zwischen 11 % und 76 %.

Tabelle 60: Gesamtergebnisse der Kontrollgruppe im SprachKoPF Grundschule_{beta} zu T₁

<i>N</i> = 28	<i>MW</i> (<i>SD</i>)	Min	Max
Wissen	.63 (.11)	.45	.91
Können	.46 (.17)	.11	.76
Gesamt	.59 (.11)	.37	.82

Mit Blick auf die Ergebnisse zu T₁ der LUK!-Lernpaten kann festgehalten werden, dass die Werte zu T₀ der Kontrollgruppe denen der Lernpaten sehr ähnlich sind. Die Durchschnittswerte in den Bereichen Wissen, Können und Gesamt unterscheiden sich maximal um einen Prozentpunkt; auch die Standardabweichungen sind im gleichen Bereich. Die Maximalwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich zudem für T₀ der Kontrollgruppe nicht; einzig die Minimumwerte der Lernpaten liegen in den verschiedenen Bereichen höher. Im Vergleich zu T₁ der Kontrollgruppe schneiden die Lernpaten in allen Bereichen schlechter ab. Da keine Präerhebung vorliegt, ist eine Interpretation erschwert. Möglicherweise weisen die Studierenden der Kontrollgruppe bereits zu Beginn ein höheres Wissens- und Könnensniveau als die Lernpaten auf, weshalb auch die Postwerte höher liegen. Zudem könnte die Zusammensetzung der Stichprobe (weniger Lehramts-, mehr Pädagogikstudierende in der Treatmentgruppe) Einfluss haben. In den beiden Schriftspracherwerbsseminaren wird Wissen zum Sprach- und Schriftspracherwerb im heterogenen Setting vermittelt. Andere Lehrveranstaltungen könnten ebenso Einfluss auf den Wissenszuwachs nehmen. Welche Seminare darüber hinaus beispielsweise im Unterrichts- oder Didaktikfach Deutsch besucht wurden, wurde nicht erhoben. Dass die Könnenskomponente der Kontrollgruppe höhere Werte aufweist, ist dennoch überraschend. Möglicherweise spielen hier auch absolvierte Praktika eine

⁶⁰ Aufgrund der fehlenden Präerhebung bei der Gruppe der Lernpaten, werden die Ergebnisse der Kontrollgruppe auf deskriptiver Ebene betrachtet. Inferenzstatistische Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten können für weitere Fragestellungen berechnet werden.

Rolle. Einschränkend für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist allerdings anzumerken, dass in der Kontrollgruppe aufgrund des gehäuftten Auftretens technischer Probleme die Items mit Audiodateien in der Könnenskomponente nicht berücksichtigt wurden. Auch könnte das bessere Abschneiden im Posttest bei der Kontrollgruppe vom Wiedererkennen der Aufgaben beeinflusst sein (Retest-Effekt).

Zusammenfassend lässt sich für den Bereich Professionswissen festhalten, dass die Studierenden vor dem Beginn ihrer Lernpatentätigkeit ihr Wissen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Diagnose eher niedrig einschätzen. Ihr theoretisches Wissen im Bereich Schriftspracherwerb schätzen die Studierenden hingegen etwas höher ein. Die Mehrheit der Studierenden gibt zudem an, kaum oder keine praktischen Erfahrungen in der sprachlichen, schriftsprachlichen Förderung oder der Diagnose sprachlicher und/oder schriftsprachlicher Fähigkeiten gesammelt zu haben. Im Vergleich zu diesen Einschätzungen vor Beginn der Lernpatentätigkeit ist in allen erfassten Wissens- und Erfahrungsbereichen eine positive Entwicklung der Selbsteinschätzungen bis zum Ende der Lernpatentätigkeit zu verzeichnen. Allerdings liegen die Werte im Durchschnitt bei 2,54 für des theoretische Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und bei 2,63 im Bereich Schriftspracherwerb, was bei einer Skala von 1-4 nicht allzu hoch ist. Dass diese Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihres Wissens im LUK! Fragebogen realistisch sind, zeigt die Analyse der Ergebnisse aus dem standardisierten Test SprachKoPF Grundschule. Die Studierenden erreichen etwas mehr als die Hälfte des als relevant angenommenen Wissens (.58) und lösen im Bereich Können knapp 40 % richtig (.38). Bisherige Untersuchungen bei pädagogischen Fachkräften (Thoma & Tracy 2012) lieferten für die Komponente Wissen mit .56 ähnliche Ergebnisse; die Könnenskomponente war mit .58 bei pädagogischen Fachkräften allerdings stärker ausgeprägt. Im Vergleich zu der Studie von Roth, Hopp und Thoma (2015), in der Erzieher:innen .27 und Spezialkräfte .46 als Testwerte im Bereich Wissen erzielten, können die Lernpaten höhere Werte erreichen. In dieser Studie war zudem die Tendenz, dass das anwendungsbezogene Wissen höher lag als das linguistische; dieses Verhältnis ist bei den Studierenden im Projekt umgekehrt. Dies liegt vermutlich daran, dass die Studierenden am Anfang ihrer Professionalisierung stehen und keine spezifischen Fort- und Weiterbildungen besucht haben sowie keine (jahrelange) Berufspraxis und Erfahrung mitbringen. Im Rahmen der Studie zum Projekt PROfessio zeigten sich für die Wissenskomponente sowohl in der Teilnehmergruppe als auch in der Kontrollgruppe leicht niedrigere Ergebnisse, als bei den LUK!-Studierenden (.50 bzw. .49). In der Studie zum Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“ wurde zwar der DaZKom-Test verwendet, was keinen direkten Vergleich wegen unterschiedlicher Testinstrumente zulässt, jedoch liegen auch hier die Durchschnittswerte mit 47 % Lösungshäufigkeit der Lehramt-Bachelor-Studierenden und 55 % Lösungshäufigkeit der Lehramt-Master-Studierenden am Ende der Projektphase im mittleren Bereich. Es ist also insgesamt auffällig, dass sich die Durchschnittswerte in unterschiedlichen Studien meist um die 50 % richtig gelöster Items bewegen. Die Aussagekraft des gebildeten Durchschnittswerts über die Gruppe ist mit Blick auf die Streuung der Ergebnisse zu hinterfragen. Die großen individuellen Unterschiede der Ergebnisse von Teilnehmenden am SprachKoPF-Verfahren (z.B. Roth et al. 2015; Müller et al. 2013) und am DaZKom-Verfahren (Darsow et al. 2019), können auch in dieser Untersuchung sowohl für die Lernpaten als auch für die Kontrollgruppe repliziert werden. Interessant erscheint überdies, welche Rolle hier das Fachsemester der Studierenden spielt, da sich die meisten Studierenden in der vorliegenden Studie in der Mitte ihres Studiums befanden. Die Annahme wäre, dass Studierende in höheren Fachsemester, mehr Items richtig lösen können. Auch wäre eine Wiederholung des Wissenstest am Ende des Studiums interessant. Der SprachKoPF-Test erfasst zeitökonomisch das theoretische Konstrukt der

Sprachförderkompetenz. Bei der Auswertung erscheint allerdings die Ergebnisdarstellung über den Durchschnittswert und die Zweiteilung in Wissen und Können nicht ausreichend. Es gilt in diesem Zusammenhang zu klären, welche Rolle Vorerfahrungen, Studienfach und andere Hintergrundvariablen auf die Testwerte haben. Eine detaillierte Korrelationsanalyse zu Zusammenhängen und Einflussfaktoren erscheint als weiteren Schritt lohnend und sinnvoll.

Der Vergleich der Ergebnisse zu T₁ der Lernpaten mit den beiden Messzeitpunkten der Kontrollgruppe zeigte, dass die Ergebnisse der Studierenden bereits zu T₀ über den Werten von T₁ der Lernpaten lagen. Dieses Ergebnis macht auf den ersten Blick den Anschein, dass Sprachförderprojekte wie LUK! keine großen Unterschiede hinsichtlich des über SprachKoPF gemessenen Wissens und Könnens der Studierenden bewirken, insofern die Ergebnisse zu T₁ niedriger sind als die der Kontrollgruppe. Allerdings können die Ergebnisse aufgrund des fehlenden Prä-Zeitpunkts bei den Lernpaten nicht so einfach interpretiert werden. Auch müssen der Einfluss von Vorerfahrungen und weiteren Variablen geprüft werden. Es muss zudem hinterfragt werden, ob das Konstrukt der Sprachförderkompetenz mit seiner stark linguistischen Ausrichtung für die Anwendung im LUK! Projekt passend ist, oder ob man sich doch stärker an der didaktischen Ausrichtung des Sprach- und Schriftspracherwerbs orientieren beziehungsweise diese Facetten stärker berücksichtigen sollte. Im Projekt LUK! wird im Vorbereitungs- und Begleitseminar (vgl. Kap. 3.2) nicht nur theoretisches und anwendungsbezogenes Wissen zur sprachlichen und schriftsprachlichen Förderung vermittelt, sondern es werden alle Professionalisierungsbereiche (Überzeugungen, Werthaltungen; motivationale Orientierungen und Professionswissen) und weitere Bereiche wie das Stichwort „Trauma“ aufgegriffen. Dies könnte dazu führen, dass Schriftspracherwerbsseminare, die sich dezidiert am Umgang mit Heterogenität ausrichten, stärker die im SprachKoPF erfassten Wissensbereiche abdecken, als das im Rahmen des LUK!-Seminars möglich ist. Als Anknüpfungspunkt für weitere Forschung erscheint nach Analyse der Einflussfaktoren ein Prä-/Post-/Follow-Up-Kontrollgruppendesign lohnend, um bessere Aussagen hinsichtlich der Wirksamkeit des LUK!-Projekts auf die Komponenten Wissen und Können treffen zu können.

Es zeigt sich, dass weitere Professionalisierung im Wissen und Können, speziell im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Wissen über Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit) und Diagnostik (Sprachdiagnostik, Konsequenzen für Förderung) über ein Projekt wie LUK! hinaus nötig ist. Griebhaber (2017) konstatiert in seiner Studie, dass die Studierenden wenig Handlungs- und DaZ-spezifisches Wissen aufweisen. Hier liegen die Werte der LUK!-Studierenden zumindest im mittleren Bereich, wobei Vergleichstabellen im Rahmen des SprachKoPF-Projekts noch ausstehen. Allerdings herrscht auch in dieser Studie Diskrepanz zwischen der Relevanz sprachanalytischer Kenntnisse für die Beurteilung sprach- und schriftsprachlicher Äußerungen und Schreibungen von Schüler:innen und dem tatsächlichen Kenntnisniveau, das nicht bei allen Studierenden über elementarlinguistische Kenntnisse hinaus reicht. Das im SprachKoPF abgefragte Wissen kann als Grundlage für Sprachförder- und Beobachtungsfähigkeit gelten (Geist 2014; Thoma & Tracy 2012). Die niedrigen Einschätzungs- und Testwerte im Bereich des diagnostischen Wissens und Könnens erfordern einen vorsichtigen Umgang mit den Ergebnissen aus dem Beobachtungsverfahren der LUK!-Schüler:innen in Studie A. Geist (2014) verweist in diesem Zusammenhang in Bezug auf Lehrkräfte darauf, dass sowohl verdeckte Sprachschwierigkeiten, als auch versteckte Sprachfähigkeiten der Schüler:innen unerkannt blieben. Die Studierenden im LUK! Projekt agieren in einem „Schutzraum“, stehen am Anfang ihrer Professionalisierung und müssen Beobachten erst erlernen. Dabei kann die „Schulung des pädagogischen Blicks“ wiederum zur Professionalisierung beitragen (de Boer 2012).

10.4 Zusammenhänge zwischen Einflussvariablen, Überzeugungen, Motivationalen Orientierungen und Professionswissen

Welche Zusammenhänge können zwischen den Variablen des Modells gefunden werden?

Nach der empirischen Auseinandersetzung mit einzelnen Facetten des erweiterten Modells professioneller Handlungskompetenz für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt und unter Berücksichtigung bisheriger Forschungsergebnisse ergeben sich für die Komponenten des Modells und den Einflussfaktoren mögliche Zusammenhänge, deren genauere Untersuchung lohnend erscheint.

Im Bereich Überzeugungen und Werthaltungen bescheinigen obige Analysen den Studierenden eine positive Haltung gegenüber Heterogenität, die Ergebnisse zeugen von einer liberalen Einstellung und einer migrations- und interkulturell sensiblen Grundhaltung bereits zu Beginn ihrer Tätigkeit als Lernpate. Ob und wie sich diese positive Grundhaltung im unterrichtlichen Handeln widerspiegelt könnte Gegenstand weiterer Forschung sein. Regressionsanalysen zum Zusammenhang zwischen Überzeugung und Werthaltung und Professionswissen oder Überzeugungen und motivationalen Orientierungen (vgl. dazu Hachfeld et al. 2012) sind an dieser Stelle nicht möglich, da dazu die Skala im Bereich Überzeugungen und Werthaltungen erweitert werden müsste.

Ebenso kann ein weiterer Anknüpfungspunkt im Bereich motivationale Orientierungen sein, wie und ob höhere Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Unterrichten im heterogenen Klassenzimmer sich tatsächlich im unterrichtlichen Handeln in Form von mehr sprachlichen Unterstützungsverhalten (Tschannen-Moran et al. 1998) und in der Wahl anspruchsvollerer Methoden (Martschinke et al. 2007) zeigt. Eigene Ergebnisse weisen darauf hin, dass die untersuchte Gruppe der Studierenden sich durch hohe Motivation und soziales Engagement auszeichnet mit einem starken Wunsch nach Praxiserfahrungen, spezifisch auch im Bereich Interkulturalität. Nach der Tätigkeit im LUK!-Projekt fühlen sich die Studierenden signifikant besser vorbereitet auf den Unterricht in heterogenen Klassen (vgl. Kap. 11.2). Zumindest ein Drittel fühlt sich eher gut vorbereitet zu T_1 (14,1 % zu T_0). Es scheint daher lohnend zu prüfen, ob höhere Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit Heterogenität auch mit höheren Selbsteinschätzungen von Wissen und Erfahrungen einhergeht. Die Annahme für einen möglichen Zusammenhang wäre, dass Studierende, die sich weniger gut vorbereitet fühlen, auch ihr Wissen und ihre Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache niedriger einschätzen. Auch wäre möglich, dass höheres Wissen und eine höhere Einschätzung der Erfahrung in der sprachlichen Förderung zu höheren Werten in der Selbstwirksamkeit führen.

Im Bereich Professionswissen scheinen die schulische Qualifikation sowie das (Unterrichts-)Fach (z.B. Fremdsprache, Deutsch oder Grundschulpädagogik; Darsow et al. 2019) einen Einfluss auf die Testwerte zu haben (Michel et al. 2012; Thoma & Tracy 2012; Darsow et al. 2019). Hinsichtlich der Weiterbildungsmaßnahmen gibt es divergierende Ergebnisse: Während Michel et al. (2012) in der Weiterbildungsdauer keinen Einfluss finden konnten, zeigten sich bei Thoma & Tracy (2012) signifikante Unterschiede hinsichtlich der Dauer. Allerdings spielt hier wohl die Spezifität der Weiterbildungsmaßnahme ebenso eine Rolle (Roth et al. 2015). Für die vorliegenden Daten soll geprüft werden, ob Deutsch als Zweitsprache in der Fächerkombination, bisherige Projekterfahrungen und die Dauer der Lernpatentätigkeit Einfluss haben auf die Selbsteinschätzung des Wissens und der Erfahrung sowie welche Korrelationen für die Testergebnisse im standardisierten Verfahren SprachKoPF gefunden werden können.

Zur Klärung der möglichen Zusammenhänge werden lineare Regressionsmodelle berechnet. Dazu wurden die Zielvariablen zum Teil binär umkodiert. Ziel ist die Modellierung und Analyse der Wahrscheinlichkeit in Abhängigkeit von Kovariablen (Fahrmeir, Kneib & Lang 2009).

Es ergeben sich folgende Hypothesen:

Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte x Einschätzung des Wissens und der Erfahrung (jeweils T_0 und T_1)

- H1: Studierende, die die Aussage, sich im Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer durch Kinder mit Fluchterfahrung als ansehende(r) Lehrerin/Lehrer überfordert und wenig vorbereitet zu fühlen, eher oder voll ablehnen, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktische Erfahrung in der sprachlichen Förderung hoch/eher hoch einzuschätzen als Studierende, die der Aussage voll oder eher zustimmen.
- H2: Studierende, die ihr theoretisches Wissen in Deutsch als Zweitsprache eher gering/gering einschätzen, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, sich überfordert/wenig vorbereitet zu fühlen als Studierende, die ihr theoretisches Wissen eher hoch/hoch einschätzen.

Einschätzung des Wissens DaZ und Erfahrung in der sprachlichen Förderung x DaZ in der Fächerkombination (jeweils T_0 und T_1)

- H3: Studierende, die DaZ in der Fächerkombination haben, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihr theoretisches Wissen in DaZ höher einzuschätzen als Studierende, die kein DaZ in der Fächerkombination haben.
- H4: Studierende, die DaZ in der Fächerkombination haben, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktische Erfahrung in der sprachlichen Förderung höher einzuschätzen als Studierende, die kein DaZ in der Fächerkombination haben.

Einschätzung der Erfahrung x Erfahrung in anderen Projekten (T_0)

- H5: Studierende, die bereits an einem Projekt teilgenommen haben, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktische Erfahrung in der sprachlichen Förderung hoch/eher hoch einzuschätzen als Studierende, die bisher an noch keinem Projekt teilgenommen haben.
- H6: Studierende, die bereits an einem Projekt teilgenommen haben, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktische Erfahrung in der schriftsprachlichen Förderung hoch/eher hoch einzuschätzen als Studierende, die bisher an noch keinem Projekt teilgenommen haben.
- H7: Studierende, die bereits an einem Projekt teilgenommen haben, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktische Erfahrung in der sprachlichen/schriftsprachlichen Diagnostik hoch/eher hoch einzuschätzen als Studierende, die bisher an noch keinem Projekt teilgenommen haben.

Einschätzung der Erfahrung x Dauer der Lernpatenttätigkeit (T_1)

- H8: Studierende, die ein ganzes Schuljahr dabei waren, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktischen Erfahrungen in sprachlicher Förderung höher einzuschätzen als Studierende, die nur ein Halbjahr dabei waren.

- H9: Studierende, die ein ganzes Schuljahr dabei waren, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktischen Erfahrungen in schriftsprachlicher Förderung höher einzuschätzen als Studierende, die nur ein Halbjahr dabei waren.
- H10: Studierende, die ein ganzes Schuljahr dabei waren, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktischen Erfahrungen in sprachlicher/schriftsprachlicher Diagnostik höher einzuschätzen als Studierende, die nur ein Halbjahr dabei waren.

Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte x Einschätzung des Wissens und der Erfahrung (jeweils T₀ und T₁)

Hypothese 1: *Studierende, die die Aussage, sich im Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer durch Kinder mit Fluchterfahrung als angehende(r) Lehrerin/Lehrer überfordert und wenig vorbereitet zu fühlen, eher oder voll ablehnen, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktische Erfahrung in der sprachlichen Förderung hoch/eher hoch einzuschätzen als Studierende, die der Aussage voll oder eher zustimmen.*

Eine logistische Regressionsanalyse für den ersten Zeitpunkt T₀ zeigt, dass sowohl das Modell als Ganzes (*Chi-Quadrat* = 1,177, *p* = .278, *N* = 67) als auch der Koeffizient der Variable (*p* = .280) nicht signifikant sind. Auch die Ergebnisse für den Messzeitpunkt am Ende der Lernpatentätigkeit T₁ zeigen, dass sowohl das Modell als Ganzes (*Chi-Quadrat* = 2,546, *p* = .111, *N* = 67) als auch der Koeffizient der Variable (*p* = .998) nicht signifikant sind. Das heißt, das Modell ist nicht geeignet, die abhängige Variable zu erklären und sollte verworfen werden. In den vorliegenden Daten kann kein Zusammenhang zwischen den Einschätzungen von höheren Erfahrungen und der Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte gefunden werden. Interessant wäre, in einer erneuten Untersuchung, nach der Qualität der Erfahrungen zu fragen. Entscheidender als die Anzahl der Erfahrungen, könnte die Qualität der Erfahrung auf die Selbstwirksamkeit sein.

Hypothese 2: *Studierende, die ihr theoretisches Wissen in Deutsch als Zweitsprache eher gering/gering einschätzen, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, sich überfordert/wenig vorbereitet zu fühlen als Studierende, die ihr theoretisches Wissen eher hoch/hoch einschätzen.*

Die Analyse der Daten des ersten Zeitpunktes T₀ mit Hilfe einer logistischen Regressionsanalyse zeigt, dass sowohl das Modell als Ganzes (*Chi-Quadrat* = 2,266, *p* = .132, *N* = 67) als auch der Koeffizient der Variable (*p* = .135) nicht signifikant sind. Ebenso sind das Modell als Ganzes (*Chi-Quadrat* = 0,008, *p* = .930, *N* = 67) als auch der Koeffizient der Variable (*p* = .930) zu T₁ nicht signifikant. Das heißt, das Modell ist nicht geeignet, die abhängige Variable zu erklären und sollte verworfen werden.

Insgesamt lassen sich in den vorliegenden Daten keine Zusammenhänge zwischen selbst eingeschätztem Wissen, Erfahrung und der Selbstwirksamkeitserwartung finden. Dies spricht dafür, dass an dieser Stelle insbesondere die Komponente „Handeln“ beobachtet werden müsste (Tschannen-Moran et al. 1998; Martschinke et al. 2007). Allein höhere Einschätzungswerte in den Bereichen Erfahrung und Wissen führen damit nicht dazu, dass sich Studierende insgesamt besser auf den Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer durch Kinder mit Fluchterfahrung vorbereitet fühlen. Dies wäre auch angesichts der komplexen und facettenreichen Aufgabe erstaunlich, zumal sich die betrachtete Kohorte noch am Anfang ihrer Professionalisierung befindet.

Einschätzung des Wissens DaZ und Erfahrung in der sprachlichen Förderung x DaZ in der Fächerkombination (jeweils T₀ und T₁)

Hypothese 3: *Studierende, die DaZ in der Fächerkombination haben, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihr theoretisches Wissen in DaZ höher einzuschätzen als Studierende, die kein DaZ in der Fächerkombination haben.*

Für die Daten vor Beginn der Lernpatenttätigkeit zeigt eine logistische Regressionsanalyse, dass sowohl das Modell als Ganzes ($\chi^2 = 16,422$, $p = .000$, $N = 67$) als auch der Koeffizient der Variable ($p = .000$) signifikant sind. Habe ich DaZ in der Fächerkombination, so ändert sich die Chance, dass eine Person der Aussage „Ich verfüge bereits über umfangreiches theoretisches Wissen in DaZ“ eher oder genau zustimmt, multiplikativ um den Faktor 11,267. Wenn Studierende DaZ in der Fächerkombination haben, ist die Wahrscheinlichkeit „trifft genau/eher zu“ anzukreuzen 72 %. Das R^2 nach Nagelkerke beträgt .306 und hat somit eine moderate Erklärungsgüte. Die Effektstärke Cohens f (1992) entspricht mit 0,66 einem starken Effekt.

Auch für die Daten nach der Lernpatenttätigkeit sind das Modell als Ganzes ($\chi^2 = 13,230$, $p = .000$, $N = 67$) als auch der Koeffizient der Variable ($p = .003$) signifikant. Habe ich DaZ in der Fächerkombination, so ändert sich die Chance, dass eine Person der Aussage „Ich verfüge über umfangreiches theoretisches Wissen in DaZ“ eher oder genau zustimmt, multiplikativ um den Faktor 11,368. Wenn Studierende DaZ in der Fächerkombination haben, ist die Wahrscheinlichkeit „trifft genau/eher zu“ anzukreuzen 89 %. Das R^2 nach Nagelkerke beträgt .250 und hat somit eine geringe Erklärungsgüte. Die Effektstärke Cohens f (1992) entspricht mit 0,58 einem starken Effekt.

Der selbst eingeschätzte Wissensvorsprung von Studierenden, die DaZ in der Fächerkombination haben, bleibt über die Dauer der Lernpatenttätigkeit erhalten. Dies kann daran liegen, dass DaZ-Studierende weitere Veranstaltungen im Rahmen des Fachs besuchen und somit ihr Wissen in zweifacher Hinsicht (reguläre Module, LUK! Projekt) ausbauen können. Studierende, die kein DaZ haben, bekommen lediglich den theoretischen Input über das LUK! Seminar, das neben theoretischem Wissen in Bereich DaZ viele weitere inhaltliche Punkte berücksichtigt (vgl. Kap. 3.2).

Hypothese 4: *Studierende, die DaZ in der Fächerkombination haben, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktische Erfahrung in der sprachlichen Förderung höher einzuschätzen als Studierende, die kein DaZ in der Fächerkombination haben.*

Für T_0 zeigt eine logistische Regressionsanalyse, dass sowohl das Modell als Ganzes ($\chi^2 = 5,617$, $p = .018$, $N = 67$) als auch der Koeffizient der Variable ($p = .023$) signifikant sind. Habe ich DaZ in der Fächerkombination, so ändert sich die Chance, dass eine Person der Aussage „Ich konnte bereits praktische Erfahrungen in der sprachlichen Förderung sammeln“ eher oder genau zustimmt, multiplikativ um den Faktor 4. Wenn Studierende DaZ in der Fächerkombination haben, ist die Wahrscheinlichkeit „trifft genau/eher zu“ anzukreuzen 71 %. Das R^2 nach Nagelkerke beträgt .111 und hat somit eine geringe Erklärungsgüte. Die Effektstärke Cohens f (1992) entspricht mit 0,35 einem mittleren Effekt. Für den Messzeitpunkt nach der Lernpatenttätigkeit T_1 sind das Modell als Ganzes ($\chi^2 = 2,789$, $p = .095$, $N = 67$) als auch der Koeffizient der Variable ($p = .0997$) nicht signifikant. Das Modell ist somit nicht mehr geeignet, die abhängige Variable zu erklären und sollte verworfen werden.

Am Anfang der Lernpatenttätigkeit verfügen die Studierenden mit DaZ in der Fächerkombination über einen Erfahrungsvorsprung in der sprachlichen Förderung. Dieser scheint sich bis zum Ende der Lernpatenttätigkeit auszugleichen und DaZ in der Fächerkombination hat keinen signifikanten Einfluss mehr auf die Einschätzung der praktischen Erfahrung.

Einschätzung der Erfahrung x Erfahrung in anderen Projekten (T₀)

Hypothese 5: *Studierende, die bereits an einem Projekt teilgenommen haben, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktische Erfahrung in der sprachlichen Förderung hoch/eher hoch einzuschätzen als Studierende, die bisher an noch keinem Projekt teilgenommen haben.*

Eine logistische Regressionsanalyse zeigt für die Messwerte vor Beginn der Lernpatenttätigkeit, dass sowohl das Modell als Ganzes ($\text{Chi-Quadrat} = 4,360$, $p = .037$, $N = 67$) als auch der Koeffizient der Variable ($p = .040$) signifikant sind. Habe ich bereits an einem Projekt teilgenommen, so ändert sich die Chance, dass eine Person der Aussage „Ich konnte bereits praktische Erfahrung in der sprachlichen Förderung sammeln“ eher oder genau zustimmt, multiplikativ um den Faktor 2,914. Wenn Studierende bereits an einem Projekt teilgenommen haben, ist die Wahrscheinlichkeit „trifft genau/eher zu“ anzukreuzen 63 %. Das $R\text{-Quadrat}$ nach Nagelkerke beträgt .087 und hat somit allerdings eine schlechte Erklärungsgüte. Die Effektstärke Cohens f (1992) entspricht mit 0,31 einem mittleren Effekt.

Hypothese 6: *Studierende, die bereits an einem Projekt teilgenommen haben, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktische Erfahrung in der schriftsprachlichen Förderung hoch/eher hoch einzuschätzen als Studierende, die bisher an noch keinem Projekt teilgenommen haben.*

Eine logistische Regressionsanalyse zeigt, dass sowohl das Modell als Ganzes ($\text{Chi-Quadrat} = 2,260$, $p = .133$, $N = 67$) als auch der Koeffizient der Variable ($p = .135$) nicht signifikant sind. Das heißt, das Modell ist nicht geeignet, die abhängige Variable zu erklären und sollte verworfen werden.

Hypothese 7: *Studierende, die bereits an einem Projekt teilgenommen haben, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktische Erfahrung in der sprachlichen/schriftsprachlichen Diagnostik hoch/eher hoch einzuschätzen als Studierende, die bisher an noch keinem Projekt teilgenommen haben.*

Eine logistische Regressionsanalyse zeigt, dass sowohl das Modell als Ganzes ($\text{Chi-Quadrat} = 4,028$, $p = .045$, $N = 67$) als auch der Koeffizient der Variable ($p = .049$) signifikant sind. Habe ich bereits an einem Projekt teilgenommen, so ändert sich die Chance, dass eine Person der Aussage „Ich konnte bereits praktische Erfahrungen in der Diagnose sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten sammeln“ eher oder genau zustimmt, multiplikativ um den Faktor 3,235. Wenn Studierende bereits an einem Projekt teilgenommen haben, ist die Wahrscheinlichkeit „trifft genau/eher zu“ anzukreuzen 37 %. Das $R\text{-Quadrat}$ nach Nagelkerke beträgt .088 und hat somit allerdings eine schlechte Erklärungsgüte. Die Effektstärke Cohens f (1992) entspricht mit 0,31 einem mittleren Effekt.

Vorerfahrungen in (anderen) Projekten scheinen Einfluss auf die Einschätzung der Erfahrungen in der sprachlichen Förderung sowie im Bereich der Diagnose sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten zu haben. Projekte können neben Praktika als wichtiger Bestandteil gesehen werden, geschützte Erfahrungsräume zu eröffnen. Mit Blick auf die schlechten Erklärungsgüten, ist allerdings nur eine vorsichtige Interpretation möglich.

Einschätzung der Erfahrung x Dauer der Lernpatenttätigkeit (T₁)

Hypothese 8: *Studierende, die ein ganzes Schuljahr dabei waren, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktischen Erfahrungen in sprachlicher Förderung höher einzuschätzen als Studierende, die nur ein Halbjahr dabei waren.*

Eine logistische Regressionsanalyse zeigt, dass sowohl das Modell als Ganzes ($\text{Chi-Quadrat} = 1,467$, $p = .226$, $N = 67$) als auch der Koeffizient der Variable ($p = .998$) nicht signifikant sind. Das heißt, das Modell ist nicht geeignet, die abhängige Variable zu erklären und sollte verworfen werden.

Hypothese 9: *Studierende, die ein ganzes Schuljahr dabei waren, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktischen Erfahrungen in schriftsprachlicher Förderung höher einzuschätzen als Studierende, die nur ein Halbjahr dabei waren.*

Eine logistische Regressionsanalyse zeigt, dass sowohl das Modell als Ganzes (χ^2 -Quadrat = 0,295, $p = .587$, $N = 67$) als auch der Koeffizient der Variable ($p = .597$) nicht signifikant sind. Das heißt, das Modell ist nicht geeignet, die abhängige Variable zu erklären und sollte verworfen werden.

Hypothese 10: *Studierende, die ein ganzes Schuljahr dabei waren, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre praktischen Erfahrungen in sprachlicher/schriftsprachlicher Diagnostik höher einzuschätzen als Studierende, die nur ein Halbjahr dabei waren.*

Eine logistische Regressionsanalyse zeigt, dass sowohl das Modell als Ganzes (χ^2 -Quadrat = 0,406, $p = .524$, $N = 67$) als auch der Koeffizient der Variable ($p = .528$) nicht signifikant sind. Das heißt, das Modell ist nicht geeignet, die abhängige Variable zu erklären und sollte verworfen werden.

Die Dauer der Lernpatentätigkeit hat auf die Einschätzung der praktischen Erfahrungen keinen Einfluss. Bereits nach einem Halbjahr im Projekt LUK! werden diese signifikant höher eingeschätzt. Auch an dieser Stelle erscheint es sinnvoll, nach der Qualität der Erfahrungen zu fragen. Insgesamt weisen diese Ergebnisse in die Richtung, dass weniger die Dauer der Projektteilnahme, sondern die spezifische Ausrichtung des Projekts entscheidend ist, um Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte zu sammeln.

Korrelationsanalysen der SprachKoPF-Ergebnisse der LUK!-Lernpaten zu T₁

In den SprachKoPF-Ergebnissen der LUK!-Lernpaten ($N = 47$) wird eine explorative Korrelationsanalyse durchgeführt. Mit Korrelationen werden die Beziehungen zwischen Variablen oder deren Rängen gemessen (IBM 2021). Als Korrelationsmaß wird Spearmans Rho herangezogen, da eine Paarung von metrisch skalierten Items (Wissen, Können, Testwert Gesamt) und ordinal-skalierten Items vorgenommen wird.

Es konnten signifikant korrelierende Items mit dem Könnens-, Wissens- und Gesamtscore gefunden werden. Der Wert im Bereich Wissen korreliert signifikant mit der Note im Schulfach Deutsch (je besser die Note im Schulfach Deutsch – numerisch kleiner, desto höher der Testwert im SprachKoPF, $r_s = -.400$, $p = .007$, $N = 47$). Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen mittleren Effekt. Ebenso korreliert das Gesamtergebnis im SprachKoPF mit der Note im Schulfach Deutsch ($r_s = -.347$, $p = .019$, $N = 47$). Auch hier liegt ein mittlerer Effekt vor. Das SprachKoPF Verfahren knüpft im Bereich linguistisches Wissen an das schulische Wissen an. Insofern verwundert es nicht, dass Studierende mit einer besseren Deutsch-Abschlussnote ein besseres Ergebnis im Wissensbereich erzielen können. Das Item „Ich diskutiere gerne über Sprache“ korreliert positiv mit den Bereichen Wissen ($r_s = .333$, $p = .026$, $N = 47$), Können ($r_s = .333$, $p = .026$, $N = 47$) und dem Gesamtwert ($r_s = .385$, $p = .009$, $N = 47$). Dieser Befund erscheint interessant, insofern er auch mit der Könnenskomponente korreliert. Gerne über Sprache zu diskutieren, setzt ein gutes linguistisches Basiswissen voraus und ein großes Interesse an Sprache, was wiederum förderlich für höhere Werte im SprachKoPF-Test zu sein scheint. Eine positive Korrelation mit mittlerem Effekt ergibt sich zudem für die Einschätzung des Items „In meinem beruflichen Alltag mache ich Sprachförderung“ mit dem Testwert im Können. Je höher der Einschätzungswert (von 1 – 6) desto höher das Testergebnis im Bereich Können ($r_s = .325$, $p = .029$, $N = 47$). Das bedeutet, Studierende, die mehr Sprachförderung in ihrem beruflichen Alltag umsetzen, damit mehr Erfahrungen sammeln, erzielen auch höhere

Werte in der Könnenskomponente. Tabelle 61 zeigt abschließend die deskriptive Datenanalyse zu den korrelierenden Items.

Tabelle 61: Deskriptive Datenanalyse der korrelierenden Items im SprachKoPF

<i>N</i> = 47	<i>MW</i> (<i>SD</i>)	Min	Max
Wie gut waren Sie im Schulfach Deutsch? (Notenskala 1-6)	2,11 (.682)	1	3
In meinem beruflichen Alltag mache ich Sprachförderung. (Skala 1 = volle Zustimmung – 6 = volle Ablehnung)	4,29 (1,674)	1	6
		Ja (%)	Nein (%)
Ich diskutiere gerne über Sprache. (Skala 0 = Nein, 1 = Ja)		42,6 %	57,4 %

Zwischen der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung zur Durchführung von Sprachförderung (erfasst über das Item „Ich fühle mich dazu in der Lage, Sprachförderung durchzuführen“) und den Ergebnissen des SprachKoPFs in den Bereichen Wissen, Können und Gesamt zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang. Wie bereits in der Fragebogenerhebung könnte die Betrachtung der Handlungskomponente Zusammenhänge zeigen. Sollten sich dann auch keine Korrelationen zwischen höheren Testwerten im Können und der selbst eingeschätzten Selbstwirksamkeitserwartung ergeben, wäre das ein Zeichen, an den Fähigkeitsselbstkonzepten (Dickhäuser 2006) der Studierenden zu arbeiten.

Anders als erwartet, korrelieren die Höhe des Fachsemesters und das Fach Deutsch als Zweitsprache in der Fächerkombination nicht mit den Testwerten. Demnach erhöht DaZ in der Fächerkombination zwar die Wahrscheinlichkeit, das Wissen im Bereich DaZ (eher) hoch einzuschätzen, mit dem tatsächlichen Testwert des als theoretisch relevant angenommenen Wissens für die sprachliche Förderung korreliert die Variable allerdings nicht. Auch korreliert die Könnenskomponente nicht mit der Variable DaZ in der Fächerkombination. Regressionsanalysen mit einer größeren Kohorte wären an dieser Stelle sinnvoll, um zu prüfen, ob sich das Ergebnis replizieren lässt. Die stark linguistische Ausrichtung des Tests könnte dazu führen, dass DaZ in der Fächerkombination (meist als Didaktikfach gewählt) eben keine Rolle spielt für ein besseres Abschneiden im Test. Die grundsätzliche Annahme wäre, dass Studierende mit DaZ in der Fächerkombination in einem Test, der die Sprachförderkompetenz erfasst, besser abschneiden als Studierende, die nicht DaZ studieren. Mit Blick auf den Ausbau von DaZ-Modulen (vgl. Kap. 2.1) gilt es zu prüfen, ob die Studieninhalte passend sind und Studierende mit DaZ in der Fächerkombination tatsächlich bereits im Rahmen der ersten Phase der Lehrer:innenausbildung zu Experten für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache werden, und diese auch in der Praxis entsprechend eingesetzt und zu Spezialkräften weiter ausgebildet werden können. An dieser Stelle sollte auch eine stärkere Zusammenarbeit und Verzahnung zwischen den Disziplinen Grundschulpädagogik, Deutschdidaktik und für die Umsetzung einer durchgängigen sprachlichen Bildung auch mit allen anderen Didaktiken erfolgen (Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020). So zeigten die Evaluationsergebnisse zum Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“, dass Studierende, die entweder eine Fremdsprache oder das Fach Deutsch oder Grundschulpädagogik in der Fächerkombination hatten, einen Vorsprung im Vorwissen

aufwiesen, was sich in höheren Werten in der Prätestung mit dem DaZKom-Test widerspiegelte (Darsow et al. 2019, S. 335). Nur durch entsprechende Zusammenarbeit kann gewährleistet werden, dass die Studierenden auf sprachförderliches Handeln durch theoretisches Wissen und Können in verschiedenen Bereichen möglichst umfassend vorbereitet werden, wobei inhaltliche Dopplungen zu vermeiden wären.

Wie bereits bei den Selbsteinschätzungen, korreliert die Dauer der Lernpatenttätigkeit nicht signifikant mit den Testergebnissen in den Bereichen Wissen, Können und Gesamt. Dies deckt sich mit den Ergebnissen bisheriger Studien, dass weniger der Besuch oder die Dauer einer Weiterbildung als vielmehr der Schulabschluss Einfluss auf das Wissen hat (Rothweiler 2010). Dass Thoma und Tracy (2012) einen signifikanten Einfluss der Dauer der Weiterbildung auf die SprachKoPF-Ergebnisse zeigen konnten, liegt vermutlich auch an der Passung der Inhalte entsprechend dem Modell der Sprachförderkompetenz. Im Rahmen des LUK! Projekts werden zwar auch linguistische Inhalte vermittelt, diese sind aber nur ein Bestandteil unter vielen weiteren. Auch bekommen Studierende, die ein ganzes Schuljahr am Projekt LUK! beteiligt sind, nicht mehr theoretischen Input als Studierende, die nur ein Halbjahr beteiligt sind. Zu überlegen wäre, ob hier ein Vertiefungsmodul für länger tätige Studierende eingeführt werden kann, um das Wissen und Können (weiter) förderlich zu beeinflussen.

Ziel der Arbeit war es, auf Basis der Erfassung der Ausgangslage der neu zugewanderten Kinder, ein theoretisches Konzept zur Vorbereitung angehender Lehrer:innen für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt zu erarbeiten und die Lernentwicklung sowohl der Schüler:innen im Projekt LUK! als auch die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu erfassen, um daraus Implikationen für die Lehrer:innenbildung abzuleiten (vgl. I Einführung).

11 Zusammenfassung der Hauptergebnisse

Mit Bezug zu den einführend gestellten Fragen können die Hauptergebnisse mit Blick auf die Situation neu zugewanderter Kinder und die Gestaltung von Schule und Unterricht sowie mit Blick auf angehende Lehrer:innen und deren Vorbereitung für die pädagogische Aufgabe im Umgang mit neu zugewanderten Kindern wie folgt zusammengefasst werden.

Der Blick auf die Kinder (Frage 1: *Welche Bedarfe ergeben sich aus der Situation neu zugewandert Kinder in der Grundschule für die Gestaltung von Schule und Unterricht?*)

- Die Heterogenität in der Ausgangslage der neu zugewanderten Kinder in den Faktoren, die das sprachliche und schriftsprachliche Lernen beeinflussen können, sind groß: Der Großteil der neu zugewanderten Kinder im Projekt LUK! ($N = 545$; variierendes N je nach Item, meist zw. 250 und 400 Kinder) ist zu Beginn des Schuljahres 16/17 zwischen sieben und zehn Jahre alt. Insgesamt haben die Kinder ca. 50 verschiedene Nationalitäten, wobei der Anteil von Kindern aus dem Bürgerkriegsland Syrien (17,6 %; $T_0 N = 369$) gefolgt von Kindern aus Afghanistan (13,8 %; $T_0 N = 369$) am höchsten ist. In der Kohorte werden knapp 50 verschiedene Sprachen und Dialekte gesprochen, wobei Arabisch, slawische Sprachen und Persisch am häufigsten beobachtet wurden. Die Aufenthaltsdauer in Deutschland und somit die Kontaktdauer zur deutschen Sprache ist ebenso heterogen: Die meisten Kinder sind seit 6-12 Monaten in Deutschland (28,6 %). Bei diesen Kindern kann es sein, dass sie sogar bereits einen deutschsprachigen Kindergarten besucht haben. Knapp ein Viertel ist seit 3-6 Monaten in Deutschland. Weitere 26,7 % sind drei oder weniger Monate in Deutschland, was bedeutet, dass für über ein Viertel der Kinder die Kontaktdauer zum Deutschen bisher kurz war, und das aktuelle Alter dem Alter zu Erwerbsbeginn entspricht. Dieses liegt gemäß den Erhebungen zwischen sieben und zehn Jahren, was als später Zweitspracherwerb definiert werden kann (Chilla 2008; Müller et al. 2018). Ein erheblicher Anteil der Kinder (40,5 %) hat bereits ein bis zwei Jahre an Schulerfahrung gesammelt; der Großteil (49,10 %) davon im Herkunftsland. Die Hälfte der Kinder wohnt zusammen mit den Eltern oder mindestens einem Elternteil in einer eigenen Wohnung. Für die andere Hälfte der Kinder kann von schwierigeren Wohnverhältnissen ausgegangen werden (Erstaufnahmeeinrichtung, Gemeinschaftsunterbringung, Wohnheime und Unterbringung bei Verwandten), die wiederum das Lernen und Sozialverhalten beeinflussen können.
- Nach Beobachtungen der Studierenden gelingt es zu Beginn des Schuljahres 16/17 bereits vielen neu zugewanderten Kindern, sich auf rezeptiver Ebene von Wörtern, Sätzen und einfachen schulischen Anweisungen zurechtzufinden. Das Verstehen komplexerer Satzkonstruktionen fällt vielen noch schwer. Hinsichtlich der Produktion zeigt sich, dass bereits ca. 75 % der Kinder einfache Sätze bilden. Die rezeptiven Fähigkeiten sind den produktiven Fähigkeiten voraus, wobei komplexere sprachliche

Strukturen und bildungssprachliche Anforderungen noch Hürden auf rezeptiver und produktiver Ebene darstellen. Über die Hälfte der Kinder haben mindestens drei Monate Kontaktdauer zum Deutschen (36,8 % der Kinder mindestens ein halbes Jahr, 23,1 % der Kinder mindestens 3-6 Monate). Dies ist eine mögliche Erklärung für die Einstiegswerte der Kinder. Andererseits trifft für 10 % bis 25 % (je nach Item) das Verstehen von einfachen (schulischen) Anweisungen und Sätzen sowie vieler deutscher Wörter weniger oder nicht zu. Die Rezeption und Produktion einfacher Sätze gelingen bis zum Ende des Schuljahres rund 96 % bzw. rund 86 % der Kinder. Die Rezeption komplexer Sätze steigt von knapp 40 % auf knapp 70 % an. Für die Produktion komplexer Satzkonstruktionen ist ein moderater Anstieg von knapp 14 % auf rund 36 % zu beobachten. Auch in schriftsprachlichen Bereichen zeigen die Kinder solide Anfangswerte: ca. 90 % erlesen und ca. 95 % verschriften einzelne Buchstaben, knapp 80 % erlesen Silben, und 70 % bereits Wörter; fast 65 % verschriften Wörter lautgetreu. Bis zum Ende des Schuljahres erhöhen sich die Werte auf 96 % Kinder, die Buchstaben erlesen, rund 91 % Kinder, die Silben erlesen, rund 88 % Kinder, die Wörter erlesen. Die Rezeption auf Satzebene gelingt anfangs rund 53 % und zum Ende rund 76 % der Kinder (überwiegend). Auch im Verstehen von Texten ist eine enorme Entwicklung von rund 27 % auf rund 53 % der Kinder zu beobachten, denen eine (überwiegende) Rezeption ganzer Texte möglich ist. Im Bereich Schreiben und Schreibkompetenz gelingt fast allen Kindern das Verschriften von Buchstaben (rund 98 %) und vielen Kindern das lautgetreue Verschriften von Wörtern (rund 83 %). Ein zunehmend orthographisch korrektes Verschriften konnte am Ende des Schuljahres bei rund 48 % der Kinder beobachtet werden. Auch zeigt sich bei knapp 20 % der Kinder am Ende des Schuljahres das Verfassen von Texten. Insgesamt liegt ein positiver Entwicklungstrend in allen beobachteten sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen vor.

- Die Beobachtungen können durch die Ergebnisse des schriftlichen Verfahrens LUK!KIS bestätigt werden. Bereits zu Beginn erzielen die Kinder gute Ergebnisse im Wortverstehen, Buchstaben erkennen und schreiben, bei der Rezeption einfacher und komplexer Wörter sowie dem Lesen und Verstehen einfacher Texte. Auch die beiden Hörverstehensaufgaben können gut bearbeitet werden. Für das Schreiben einfacher und komplexer Wörter, die Rezeption komplexer Texte und das Verfassen von Texten weichen die erreichten Punkte deutlicher von der zu erreichenden Punktzahl ab. Am Ende des Schuljahres verschriften die Kinder im Schnitt zwei von fünf komplexen Wörtern korrekt. Auch die Werte für die Rezeption komplexer Texte steigt auf durchschnittlich drei richtig beantwortete Fragen. Kinder, die die Aufgabe 11 zum Texte verfassen bearbeiteten, verschriften im Schnitt vier Sätze. Insgesamt zeigt der Anstieg der Rohpunktwerte von 33 auf 47 die gute Entwicklung der Gesamtgruppe. Allerdings verweist die sinkende Stichprobengröße mit steigender Komplexität der Aufgaben sowie die zum Teil hohe Standardabweichung in den Aufgaben, die über die Zeitpunkte hinweg leicht abnimmt, auf die große Heterogenität innerhalb der Gruppe neu zugewanderter Kinder. Am Ende des Schuljahres sind es rund 5 % der Kinder, denen die Rezeption einfacher und komplexer Wörter noch schwerfällt (zwei oder weniger Punkte). Gleiches kann für 20 % der Kinder in der Aufgabe zum Verstehen einfacher bzw. für 37 % der Kinder in der Aufgabe zum Verstehen komplexer Texte konstatiert werden.
- Für die Gestaltung von Unterricht für neu zugewanderte Kinder und die schrift-/sprachliche Förderung ergeben sich folgende Implikationen: Die schulischen Vorerfahrungen und Potentiale der Schülerschaft gilt es dringend zu berücksichtigen.

Darüber hinaus ist ein qualitativer Blick auf Lese- und Schreibprozesse kombiniert mit informeller Beobachtung und schriftlicher Diagnostik dringend notwendig. Nur eine enge Verzahnung sprachlicher und schriftsprachlicher Förderprozesse, ermöglicht durch genaue Diagnose und adaptive Förderung, kann dem doppelten Zweitspracherwerb gerecht werden. Eine große Bedeutung haben dabei individualisierte und differenzierte Angebote zur Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in allen Bereichen. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Förderung der sprachlichen Kompetenzen für die Dauer eines Jahres nicht ausreichend ist. Ziel sollte eine durchgängige sprachliche Bildung in allen Fächern und die Begleitung von Übergängen in Regelklassen sowie die weitere Förderung sein. Zusätzlich gilt es, die psychosoziale Situation der Kinder im schrift-/sprachlichen Lernen zu berücksichtigen. Die Heterogenität und Spezifika betonen die Relevanz, angehende Lehrkräfte zu sensibilisieren und für sprachliche Vielfalt zu professionalisieren.

Der Blick auf die angehenden Lehrer:innen (Frage 2: *Wie können (angehende) Lehrkräfte adäquat für die pädagogische Aufgabe im Umgang mit neu zugewanderten Kindern vorbereitet werden?*)

- Die Lernpaten nahmen bereits vor Beginn des Projekts eine vorurteilsbewusste, ökosystemische und liberale Grundhaltung ein. Die Ergebnisse am Ende der Lernpatentätigkeit zeigen, dass Projekte wie LUK! dazu geeignet scheinen, ein pädagogisch wünschenswertes Einstellungsparadigma im Sinne einer migrations- und interkulturell sensiblen Grundhaltung zu festigen, weiterzuentwickeln und zu reflektieren.
- Günstige Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb im Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt auf Seiten der Studierenden zeigen sich auch im Bereich motivationaler Orientierungen: Viele Studierende geben meist selbstbezogene und soziale Motive an. Insgesamt zeigt sich bei einer Mehrheit der Studierenden (70 %) der Wunsch, vielfältige Erfahrungen sammeln zu wollen, wobei Hascher auf einen zentralen Trugschluss hinweist: Erfahrung ist nicht gleichzusetzen Lernen (Hascher 2006). Im Zusammenhang mit dem begleitenden Seminar sind den Studierenden praktische Tipps, aber auch individuelle Hilfe und Austausch sowie Vermittlung von theoretischem Wissen wichtig. In Bezug auf die Erwartungen an sich selbst, wollen die Studierenden diverse Persönlichkeitseigenschaften weiterentwickeln, die Kinder bestmöglich fördern sowie die Lehrkräfte unterstützen. In den Erwartungen spiegelt sich somit ein zentrales Anliegen des Projekts LUK! wider: die Lehrkräfte unterstützen, die Kinder fördern, den Kompetenzerwerb angehender Lehrkräfte stärken. Der große Mehrwert in Projekten wie LUK! liegt dabei in der Möglichkeit, Theorie und Praxis unmittelbar zu verknüpfen. Damit Studierende nicht fälschlicherweise praktische Erfahrungen mit Lernen gleich setzten, können die Erfahrungen im Begleitseminar reflektiert und mit theoretischem Input verbunden werden.
- Die Selbstwirksamkeitserwartung für den Umgang mit zunehmender Heterogenität verbessert sich bei den Studierenden über die Lernpatenzeit signifikant. Durch ein Projekt wie LUK! fühlen sich die Studierenden weniger überfordert und besser vorbereitet. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass noch Handlungsbedarf in Bezug auf die Selbstwirksamkeit besteht (Niemand stimmt der Aussage, sich bereits jetzt gut vorbereitet zu fühlen, voll zu). Die Studierenden hoffen dabei insbesondere auf spätere Unterstützung durch Kolleg:innen und zusätzliches Fortbildungsangebot. In die Vorbereitung innerhalb der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung setzten die Studierenden etwas weniger Vertrauen.

- Die Studierenden fühlten sich in ihrer Tätigkeit mehrheitlich wohl, in der Schule eingebunden und wertgeschätzt und schätzen auch die Förderung als (eher) gelungen ein. Dies zeigt das besondere Potenzial des Projekts LUK!, den Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund zu erhöhen und zu stärken.
- Vor Beginn der Lernpatenttätigkeit schätzen die Studierenden ihr Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und ihr diagnostisches Wissen mehrheitlich kaum oder nicht umfangreich ein. Lediglich die Einschätzung des Wissens im Bereich Schriftspracherwerb erhält eine knappe Mehrheit für eine (eher) positive Einschätzung des Wissens. Die praktischen Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache werden zwar höher als das Wissen in diesem Bereich eingeschätzt, liegen aber auf eher niedrigem Niveau. Noch niedriger werden die praktischen Erfahrungen in der schriftsprachlichen Förderung und im Bereich der Diagnose sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten eingeschätzt. Insgesamt nehmen die Einschätzungswerte in allen Bereichen zum Ende der Lernpatenttätigkeit zu. Am meisten profitieren die Studierenden nach eigener Einschätzung in den praktischen Erfahrungen und im Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Das Projekt LUK! kann somit einen Beitrag leisten, dass Studierende Erfahrungen in der sprachlichen und schriftsprachlichen Diagnose und Förderung machen und sich zugleich theoretisches Wissen in diesen Bereichen aneignen.
- Die Studierenden erreichen im standardisierten Verfahren SprachKoPF Grundschule etwas mehr als die Hälfte des als relevant angenommenen Wissens und knapp 40 % des Könnens. Allerdings ist die Gruppe von Studierenden in sich heterogen. Wenn davon ausgegangen wird, „dass das fachspezifische Wissen die Grundlage dafür ist, gezielte, wirksame Sprachförderung zu gestalten, sind die in SprachKoPF erzielten Testwerte zu niedrig“ (Thoma et al. 2012, S. 82; Schuler 2023, S. 161). Projekte wie LUK! sind notwendig, um auf den adäquaten Umgang mit neu zugewanderten Kindern vorzubereiten. Sie schaffen eine Grundlage für weitere Professionalisierung.
- In den vorliegenden Daten konnte kein Zusammenhang zwischen höheren Einschätzungen der praktischen Erfahrung in der sprachlichen Förderung und der Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte gefunden werden. Auch lassen sich höhere Selbstwirksamkeitserwartungen nicht durch höhere Einschätzungen des Wissens erklären. Höhere selbst eingeschätzte Erfahrungs- und Wissenswerte führen nicht dazu, dass sich Studierende besser auf den Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer vorbereitet fühlen. Auch in den Daten des SprachKoPF-Verfahrens ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung zur Durchführung von Sprachförderung und den Ergebnissen in den Bereichen Wissen, Können und Gesamt.
- Studierende, die DaZ in der Fächerkombination haben, schätzen ihr Wissen im Bereich DaZ zu beiden Messzeitpunkten höher ein als Studierende anderer Fächer. Erfahrungen werden nur zum ersten Zeitpunkt höher eingeschätzt. Im standardisierten Verfahren SprachKoPF korreliert allerdings das Fach DaZ nicht mit den Testwerten in den Bereichen Wissen und Können. Dies weist darauf hin, dass sich DaZ Studierende bezogen auf das Wissen zwar kompetenter einschätzen, ihr tatsächliches Wissen im SprachKoPF allerdings nicht höher ist als das von Studierenden anderer Fächer.
- Die Teilnahme an anderen Projekten hat Einfluss auf die Einschätzung der Erfahrungen in der sprachlichen Förderung und im Bereich Diagnose. Studierende, die bereits an

(anderen) Projekten teilgenommen haben, weisen höhere Einschätzungswerte in beiden Bereichen auf. Insbesondere im Feld der Diagnostik scheinen Projekte wie LUK! gut geeignet, den Studierenden Erfahrungsräume für Beobachten und Testen zu ermöglichen.

- Die Dauer der Lernpatenttätigkeit hat keinen Einfluss auf die Einschätzungen der praktischen Erfahrungen. Auch in den SprachKoPF-Ergebnissen korreliert die Dauer der Lernpatenschaft nicht signifikant mit den Testergebnissen in den Bereichen Wissen, Können und Gesamt. Es erscheint grundsätzlich sinnvoll, dass Studierende im Rahmen ihres Studiums zumindest ein Semester an einem (Sprachförder-)Projekt teilnehmen, um entsprechende Kompetenzen anzubahnen.
- In der Detailanalyse der SprachKoPF-Ergebnisse konnten drei Variablen identifiziert werden, die mit dem Könnens-, Wissens-, und/oder Gesamtscore korrelieren: Studierende mit einer besseren Deutsch-Abschlussnote erzielen bessere Ergebnisse im Wissensbereich und im Gesamtscore. Studierende, die gerne über Sprache diskutieren, erreichen höhere Werte im Wissen und Können und schneiden auch insgesamt besser ab. Studierende, die höhere Einschätzungswerte zur Umsetzung von Sprachförderung im beruflichen Alltag aufweisen, erzielen höhere Werte in der Könnenskomponente. Projekte wie LUK! können Studierende motivieren, sich mit dem Lernfeld Sprach- und Schriftsprache intensiv auseinanderzusetzen und die Möglichkeit geben, sich so oft wie möglich in der Sprachförderung auszuprobieren. Dies kann wiederum förderlich für eine weitere Professionalisierung im Umgang mit neu zugewanderten Kindern sein.

12 Implikationen für die Lehrer:innenbildung und Anknüpfungspunkte für weitere Forschung

Aus den beiden hier durchgeführten Studien (II A und III B) können folgende Implikationen für die Lehrer:innenbildung im Feld des pädagogischen Umgangs mit sprachlicher und schriftsprachlicher Heterogenität im Fach Grundschulpädagogik abgeleitet werden (Frage 3: *Welche Implikationen für die Lehrer:innenbildung ergeben sich aus der Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Förderprojekten zur Unterstützung der Integration*)⁶¹. Diese Forderungen sind teilweise im (grundschul-)pädagogischen Diskurs nicht neu und werden an anderen Stellen auch von anderen Forscher:innen benannt (z.B. Geist 2014; Massumi et al. 2015; Lokhande & Müller 2017; Becker-Mrotzek et al. 2017; Schuler 2023). Allerdings verweisen die anhand der Ergebnisse vorliegender Arbeit aufgestellten Implikationen einmal mehr ausdrücklich auf die fehlende flächendeckende Umsetzung geeigneter Maßnahmen zur dauerhaften Lösung der Integrationsfrage in der Beschulung neu zugewanderter Kinder (dazu bereits Meyer-Ingwersen et al. 1977).

Das Kind im Blick – Ausbau förderdiagnostischer Kompetenzen!

Mit Blick auf Erwerbsverläufe in Sprache und Schrift (Kapitel 5) müssen Modelle, die im Schriftspracherwerb vermittelt werden, um die Spezifika von einerseits sukzessivem Zweitspracherwerb (3-5-Jährige zugewanderte Kinder) und späterem kindlichen Zweitspracherwerb (ab 6 Jahren) (Chilla 2008) ergänzt werden. Nur so kann der sprachlichen Vielfalt als Normalfall Rechnung getragen werden. In der Schriftspracherwerbsdidaktik sollte „DaZ“ nicht als Sonderfall oder Zusatz behandelt werden, den es in einem Kapitel oder einer Seminarsitzung abzudecken gilt. Spracherwerb und Zweitspracherwerb sollten gleichermaßen die Grundlage für die Vermittlung des durch Heterogenität und individuelle Erwerbsverläufe geprägten Schriftspracherwerbs bilden. Das im Rahmen der Arbeit entwickelte erweiterte Modell des Schriftspracherwerbs für neu zugewanderte Kinder kann zur Vermittlung eingesetzt werden. Es stellt Besonderheiten von Zweitsprachler:innen heraus, besitzt aber Gültigkeit für alle Schüler:innen der Grundschule, indem es den diagnostischen Blick auf ganz unterschiedliche Facetten richtet. Die zentrale Bedeutung förderdiagnostischer Kompetenzen seitens der (angehenden) Lehrkräfte wird darüber deutlich. Für eine sprachliche Förderung, die „sprachliche Barrieren zur Bildung“ (Grosche & Fleischhauer 2017) abbaut und bildungssprachliche Fähigkeiten aller Schüler:innen aufbaut, sind entsprechende Kompetenzen der (angehenden) Lehrkräfte vonnöten, wie den „Sprachstand bestmöglich einzuschätzen und zu diagnostizieren [und] unterrichtsintegrierte Sprachförderung durchzuführen“ (Grosche & Fleischhauer 2017, S. 165). Es kann allerdings allgemein ein „eklatantes Defizit in der Lehrerausbildung“ bezüglich der Fähigkeit des Beobachtens und Beschreibens als Fähigkeit im pädagogischen Alltag (de Boer & Reh 2012, S. V-VI) sowie spezifisch eine unzureichende Qualifizierung für die adäquate Erfassung des Sprachstands konstatiert werden. Auch das nötige Wissen und die Handlungskompetenz für die Sprachförderung sind unzulänglich (Müller et al. 2016; Kap. 10.3). Die Schulung des pädagogischen Blicks stellt im Rahmen der Schriftspracherwerbsdidaktik bereits im Studium eine wichtige Komponente dar. Durch ein Projekt wie LUK! können Studierende Schulsituationen beobachten, festhalten und diese reflektieren lernen. Dabei erfordert die Diagnose in schrift-/sprachlichen Bereichen spezifische Kompetenzen und theoretisches Wissen über den Gegenstand des Schriftspracherwerbs, das wiederum anhand des erweiterten Modells erworben werden kann. Neben der Analyse von

⁶¹ Die Ergebnisse und deren Interpretation stellen Tendenzen dar. Da es sich nicht um eine Interventionsstudie handelt, sind diese nicht generalisierbar.

sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten unter Beachtung qualitativer Aspekte und Lösungswege (Brügelmann 2012), kann ein geschulter beobachtender Blick dazu führen, „im schulischen Alltag sensibel Etikettierungs- und Stigmatisierungshandlungen wahrnehmen zu lernen“ (de Boer 2012, S. 309-310). Über die Ausdifferenzierung pädagogisch-diagnostischer Erkenntnis und die damit verbundene fragend-forschende Grundhaltung kann einer institutionellen Diskriminierung, von der die Gruppe der neu zugewanderten Kinder im Besonderen gefährdet scheint, entgegengewirkt werden (de Boer 2012).

Verzahnung von Theorie und Praxis!

Projekte wie LUK! leisten über die enge Verzahnung von Theorie und Praxis einen Beitrag zur frühzeitigen Anbahnung von Kompetenzen im Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt. Dies ist zum einen wichtig, damit sich bereits Studierende als kompetent in diesem Handlungsfeld erleben. Auch können darüber hinaus Anreize geschaffen werden, die Kompetenzen in diesem Feld im weiteren Verlauf der Professionalisierung auszubauen. Die Erfahrungen in einem Projekt wie LUK! können damit einem „Praxischock“ (Hascher 2006, S. 134) vorbeugen. Über das Projekt und den großen Stellenwert reflexiven Lernens (Festhalten des Fördertags und Reflexion im Fördertagebuch, Auseinandersetzung und Reflexion von Fallbeispielen im begleitenden Seminar, Diagnose und deren Besprechung) können theoretische Kompetenzen als handlungsleitend erfahrbar gemacht werden (vgl. dazu Hascher 2006). Nur durch die enge Verzahnung von Theorie und Praxis können Studierende lernen, die beiden Bereiche aufeinander zu beziehen. Eine systematisch reflektierte Praxis ist für die Entwicklung von Expertise unabdingbar. Dabei ist der Erfolg der Professionalisierungsprozesse vom Mentoring, Coaching, der Unterstützung und der diskursiven Rückmeldung im Begleitseminar abhängig (Mavruk, Pitton, Weis & Wiethoff 2015, S. 321). Über die Zusammenarbeit mit den Schulen und Lehrkräften im Projekt LUK! erhalten die Studierenden die Möglichkeit, verschiedene Organisationsformen von Unterricht in einem geschützten Raum zu erproben. Dennoch haben die Lernpaten einen anderen Stellenwert im schulischen Setting als in Praktika. Daraus resultieren nach Massumi (2015, S. 21 ff.) besondere Chancen für die universitäre Lehrer:innenbildung:

- Überforderung bei den Studierenden kann durch die Verzahnung der praktischen Erfahrungen mit theorieorientierter Vorbereitung und reflektierender Begleitung vermieden und die Selbstwirksamkeit gestärkt werden.
- Projekte wie LUK! ermöglichen einen interdisziplinären Kompetenzerwerb und bereiten damit auf die Arbeit in multiprofessionellen Teams vor.
- Dennoch ist Vorsicht hinsichtlich eines voreiligen Aktionismus in Sprachförderprojekten geboten. Die Qualitätsstandards müssen auf unterschiedlichen Ebenen gewährleistet sein: Nicht durchdachte Interventionen könnten sonst die Gefahr bergen, Studierende zu überfordern und unwirksame Bildungsangebote für Kinder bereitzustellen (Massumi 2015, S. 24). Die Weiterentwicklung, wissenschaftliche Begleitung und die institutionelle Verankerung solcher Projekte ermöglichen sowohl die Förderung der Entwicklung der Studierenden als auch der beteiligten Kinder.

Über die erste Phase der Lehrer:innenbildung hinaus, wäre eine Fortführung der Theorie-Praxis-Verzahnung sowie ein phasenübergreifendes Verständnis von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache wünschenswert. Auf dieser Grundlage könnten entsprechende Curricula für die erste, zweite und dritte Phase ausgearbeitet werden (Baumann & Becker-Mrotzek 2014). Die Entstehung von Expertise im Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt könnte in Anlehnung an die Entwicklungsstufen nach Dreyfus und Dreyfus (1986), wie beispielsweise im DaZKom-Projekt angedacht (Darsow et al. 2017), konzipiert werden. Da

„Können“ (knowledge in action) ein Entwicklungsziel darstellt, wäre insgesamt eine stärkere Zusammenarbeit und Verzahnung der gewinnbringenden Theorie-Praxis-Verknüpfung für den Ausbau der Sprachförderkompetenzen (angehender) Lehrkräfte über die erste Phase der Lehrer:innenbildung hinaus anzustreben (Benholz & Siems 2016; Lanfranchi 2013). „Hochschulen sollten sich zum Ziel setzen, auch praxisorientiert zu lehren, der Vorbereitungsdienst und Fortbildungsanbieter sich darauf einlassen, auch theoriebasiert zu arbeiten“ (Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 48).

Sensibilisierung für alle – Spezialisierung für einige!

Mit den gestiegenen Anforderungen an Lehrkräfte in Schulen geht ein Konglomerat an Anforderungen an die Lehrer:innenbildung einher. Zu fragen ist: Kann jede Lehrkraft auf alle Anforderungsfelder vorbereitet werden? Was kann die Grundschulpädagogik im Feld „Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt“ leisten? Gleichmaßen wie die Arbeit in multiprofessionellen Teams zunehmend auf Schulebene an Bedeutung gewinnt, sollte auch die Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken und die Verzahnung mit zweiter und dritter Phase der Lehrer:innenbildung auf Hochschulebene gestärkt werden. Insgesamt müssen die Bereiche der Sprachförderkompetenz (Hopp et al. 2010) in verschiedenen Fächern des Studiums integriert werden. Dringend zu überlegen ist, getragen von der Auffassung der „Mixed Professions“ (Helsper & Tippelt 2011, S. 279), „Spezialisierungen“ bzw. Profile (z.B. Inklusion, Deutsch als Zweitsprache, Digitalität, Psychosoziale Aspekte, Bildung für nachhaltige Entwicklung etc.) vermehrt anzubieten und zu verankern. Eine Basisqualifikation für sprachsensiblen Unterricht wäre für alle Lehramtsstudierenden sinnvoll, ergänzt um eine spezifische Qualifikation für sprachliche Bildung und Sprachförderung für einige Studierende. Dabei weisen Baumann und Becker-Mrotzek (2014, S. 49) auf die notwendige Entkopplung des sprachlich bildenden Unterrichts für alle vom Zuwanderungshintergrund hin:

Sprachsensibler Unterricht muss zu einem Grundsatz werden, der zunächst einmal nichts mit Migrationshintergrund zu tun hat, sondern mit der bildungssprachlichen Förderung aller Schülerinnen und Schüler, die einer solchen Förderung bedürfen.

Die Ergebnisse aus dem SprachKoPF-Test der angehenden Lehrkräfte in Studie B zeigen die Heterogenität unter den Studierenden. Einige der Studierenden zeigen sehr gute Ergebnisse in den Bereichen Wissen (max. 91 %) und Können (max. 76 %). Es gilt in weiteren Studien zu prüfen, wie und ob sich die höheren Testwerte auch in der Komponente Handeln widerspiegeln. Bei der Gruppe der Studierenden, die in linguistischen Bereichen und in sprachförderlichen Könnenskomponenten bereits im Studium gut abschneiden, könnte an den vorhandenen Potentialen angeknüpft werden. Eine Spezialisierung und weitere Professionalisierung hinsichtlich der Sprachförderkompetenz könnte daran anschließen. Für die Umsetzung und „[u]m künftige Module weniger an den Forschungs- und Interessensschwerpunkten einzelner Fachbereiche und Lehrpersonen auszurichten, muss die Forschung klären“ (Baumann 2017, S. 23), welche Inhalte in den Bereichen sprachförderliches Wissen und Können grundgelegt werden sollten. Das erweiterte Modell professioneller Handlungskompetenz für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt (Kap. 8.2) liefert dazu einen Vorschlag. Inzwischen gibt es auch weitere Ausdifferenzierungen wie beispielsweise von Schuler (2023) hinsichtlich des sprachförderlichen Professionswissens. Bezugnehmend auf Baumann und Becker-Mrotzek (2014) wären für alle Lehramtsstudierenden eine Sensibilisierung und die Schaffung von Wissensgrundlagen angemessen, für die Studierenden des Lehramts Grundschule erscheint die Einrichtung obligatorischer Studienleistungen zur Vorbereitung auf sprachliche Vielfalt sinnvoll (Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 22). Projekte wie LUK! bieten die Möglichkeit, einen Erfahrungs- und Lernraum für den Umgang mit

schrift-/sprachlicher Vielfalt und der Förderung im heterogenen Setting zu eröffnen, können allerdings keine Spezialisierung und fortführende Professionalisierung in diesem Feld ersetzen.

Heterogenität – Diversität – Inklusion!

Ausgehend von der Heterogenität der Kinder muss es zentrales Anliegen der Lehrer:innenausbildung sein, „ein Bewusstsein für die Diversität der Gesellschaft in all ihren Facetten zu schaffen und zugleich für die spezifischen Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Sprache [...] usw. [zu] qualifizieren“ (Baumann 2017, S. 12). Dabei kann die Sensibilisierung für die individuellen Bedürfnisse an inklusionspädagogische Überlegungen anknüpfen. Allerdings muss der Fokus auf Sprache gewährleistet sein, um die erforderlichen spezifischen Diagnose- und Förderansätze zu vermitteln (Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 8). Projekte wie LUK!, die die Kompetenzen für Diagnose und Förderung im allgemeinen und Sprachförderkompetenz im speziellen sowie Formen des Teamteaching als Grundlage für die spätere gewinnbringende Arbeit in multiprofessionellen Teams (Grosche & Fleischhauer 2017; Lütje-Klose & Urban 2014) schulen, können dazu einen Beitrag leisten.

Einher mit der steigenden Sensibilität für die Einzigartigkeit der Menschen geht zudem eine höhere Aufmerksamkeit für soziale Zuschreibungsprozesse. So werden nicht nur unterschiedliche Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -fähigkeiten und -interessen zum Thema gemacht, sondern Heterogenität wird zugleich an Fragen gesellschaftlicher Ungleichheit und damit einhergehender gesellschaftlicher Verteilungskämpfe angebunden (vgl. zur Übersicht Biederbeck/Rothland 2017; Wischer 2007). Die Herausforderungen an Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität sind demnach vielfältig und nicht frei von Spannungen. (Terhart & Dewitz 2018, S. 268 f.)

Wünschenswertes Ziel auf schulorganisatorischer Ebene ist nicht eine additive Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache durch spezielle Sprachförderkräfte (Grosche & Fleischhauer 2017, S. 166). Im Sinne des Konzepts schulischer Inklusion ist eine unterrichtsintegrierte Sprachförderung und sprachliche Bildung in allen Fächern durch entsprechende Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen vorzuziehen. Diese kann wiederum nur zielgerichtet erfolgen, wenn Lehrkräfte entsprechend vorbereitet werden. Neben dem erforderlichen Wissen ist hier auch die förderliche Haltung (s. nächster Punkt) hinsichtlich Heterogenität, Mehrsprachigkeit sowie die Einstellung zu Inklusion angesprochen, um die „Barrieren im Kopf“ in Form dichotomer Kategorien („Zwei-Gruppen-Theorie“ = Kinder mit vs. Kinder ohne Deutsch als Zweitsprache) aufzulösen (Grosche & Fleischhauer 2017, S. 156). Allerdings erfordert eine inklusive Schule, die das Handlungsfeld Sprache und Deutsch als Zweitsprache in angemessener Weise berücksichtigt, ergänzendes Personal in Form qualifizierten Sprachlehr- und Sprachförderpersonals (Riemer 2017, S. 174). Es werden Spezialist:innen für die sprachliche Förderung benötigt (vgl. „Sensibilisierung für alle – Spezialisierung für einige“), für die reguläre Stellen geschaffen werden müssten, um die Fachlehrkräfte im sprachsensiblen Unterrichten zu unterstützen (Riemer 2017, S. 181). Durch Ausbau der DaZ-Module und auch Projekte wie LUK!, deren Wirksamkeit auf die Kompetenzentwicklung in den Bereichen Wissen, Können und Handeln noch weiter untersucht werden müssen, können Studierende zumindest für Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und -förderung sensibilisiert werden. Erwarten, dass „von diesem kleinen Ausbildungsmodul [...] notwendige Kenntnisse und Kompetenzen entstehen, die Lehrerinnen und Lehrer dazu befähigen, in Deutschland aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie neu eingewanderten Kindern und Jugendlichen die jeweils notwendige Förderung und Unterstützung bei der Entwicklung allgemeiner und bildungssprachlicher Deutschkompetenzen angedeihen zu lassen, wäre aus fachlicher

Perspektive unrealistisch“ (Riemer 2017, S. 172). In Hinblick auf die aktuelle Umsetzung von Inklusion könnte sich die Lage der Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund nochmals verschärfen:

Aus der doppelten Benachteiligung dieser Schülergruppe durch soziale Herkunft und Mehrsprachigkeit droht sich eine dreifache Benachteiligung zu entwickeln, die sich darin zeigt, dass sie an der Tendenz zu mehr gemeinsamem Unterricht in der Regelschule proportional nicht beteiligt ist. (Riemer 2017, S. 180)

Diese Entwicklung läuft konträr zum Inklusionsgedanken und würde einen Rückschritt in pädagogischen und didaktischen Überlegungen bedeuten. Es braucht dringend Lehrerinnen und Lehrer, die sich kompetent und selbstwirksam der aktuellen schulischen Situation stellen und Heterogenität und Inklusion proaktiv und produktiv nutzen und gestalten.

Haltung zählt!

Neben Aspekten des Wissens und Könnens nehmen Überzeugungen und Haltung eine zentrale Bedeutung (Hachfeld et al. 2012) und Stellschraube in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte ein. Eine interkulturell sensible Lehrer:innenbildung, die eine Sensibilisierung für Stereotype und „die Einbettung selbstbestätigender Interventionen in das Lehrkonzept [berücksichtigen], sind wichtige Strategien zum Abbau von Benachteiligungen“ (SVR 2017, S. 4). Studie B zeigt, dass eine wünschenswerte Grundhaltung durch ein Projekt wie LUK! weitergeführt werden kann. Studierende entwickeln Sensibilität gegenüber defizitorientierten Einstellungen, stigmatisierenden Zuschreibungen und Vorstellungen, was zu einem langfristigen Aufbrechen „institutioneller Diskriminierung“ (Gomolla & Radtke 2009) im Bildungssystem führen kann (Massumi 2015, S. 23). Im Sinne der Kontakthypothese (Allport 1954) können Vorurteile über den intensiven Kontakt abgebaut werden. So zeigte auch der Review von Lucas et al. (2015) in 20 Studien, dass je mehr Erfahrung die Lehrkräfte mit sprachlicher Diversität hatten, desto positiver die Einstellung gegenüber Zweitsprachlerner:innen war. Allerdings ist der Auf- und Ausbau geeigneter Haltungen kein Selbstläufer. Einige Studien (z.B. Meier, Hüpping & Schieferdecker 2019; Link 2009) weisen darauf hin, dass sich seitens der Studierenden im Zusammenhang mit Heterogenität eine „Fassaden-Normalität“ (Link 2009, S. 55) zeige, die sich in der generellen Wertschätzung von Vielfalt ausdrücke, auf den zweiten Blick jedoch eine Zwei-Gruppen-Logik (vgl. Riemer 2017) offenbare, die die Relevanz der reflexiven Begleitung subjektiver Theorien während der Praxisphasen verdeutlicht (Meier et al. 2019, S. 118). Nur durch eine begleitete reflexive Praxis der Überzeugungen und Werthaltungen der Studierenden im Seminar können (angehende) Lehrkräfte lernen, ihre „blinden Flecken“ (Terhart & Dewitz 2018, S. 285) wahrzunehmen und zu identifizieren. Insgesamt kann die Gefahr der kulturalisierenden Zuschreibung dadurch vermieden und eine selbstreflexive und offene Auseinandersetzung mit bestehender Heterogenität im Kontext von Neuzuwanderung in Aus- und Fortbildung gelingen (Lucas et al. 2015; Civitillo 2019). Es sollte an der langfristigen Veränderung von Überzeugungen zu migrationsbedingter Heterogenität gearbeitet werden. Diese Arbeit muss als fortwährender Prozess begriffen werden, der in der ersten Phase seinen Ausgangspunkt nimmt und über die zweite und dritte Phase fortgeführt werden sollte (Hachfeld et al. 2012; Bennett 2004). Was allgemein für Überzeugungen und Haltung gegenüber Diversität gilt, kann mit Blick auf die vorhandene Mehrsprachigkeit neu zugewanderter Kinder nochmals spezifiziert werden:

Mehrsprachigkeit ist kein Defizit, sondern eine Chance – für jeden Einzelnen wie auch für die Gesellschaft. Allerdings ist Mehrsprachigkeit kein Selbstläufer, sie bedarf der stetigen Entwicklung und Unterstützung. Eine solche Haltung, die von den Stärken und

Entwicklungspotenzialen der Schülerinnen und Schüler ausgeht, stellt sich nicht von alleine ein. Sie muss im Schulteam erarbeitet und durch entsprechende Fortbildungen konkretisiert werden. (Schneider et al. 2013, S. 2)

Forschung vorantreiben!

Die vorliegende Studie konnte einige Antworten auf die Fragen nach den Bedarfen neu zugewanderter Kinder, deren Ausgangslage und Entwicklung und die damit erforderliche Gestaltung von Schule und Unterricht finden. Dabei konnten weiterführende Aspekte auf Ebene der Kinder identifiziert werden, deren empirische Betrachtung lohnend scheint.

Bislang wurden die Lernentwicklungen neu zugewanderter Schüler:innen kaum dokumentiert (Karakayalı et al. 2016). Mit der vorliegenden Untersuchung liegen nun Daten zu über 500 neu zugewanderten Kindern vor. Inzwischen ist der Datensatz im Projekt LUK! und dem Nachfolgeprojekt SSB! (aktuell befindet sich das Projekt im 9. Schuljahr) auf über 3000 Kinder angewachsen. Die Kohorte der neu zugewanderten Kinder zeigt sich als in sich heterogen (Studie A). Dennoch müssen in einem weiteren Schritt die Daten zur Ausgangslage und Entwicklung der Kinder differenziert betrachtet werden. Über die im Rahmen der Arbeit entstandenen prozessorientierten Diagnoseinstrumente können wichtige Analysen auch in spracherwerbstheoretischer Sicht gemacht werden. Der Korpus mit freien Schreibungen und Texten muss in der weiteren Forschung auf qualitativer Ebene noch genauer erschlossen werden, um zum Beispiel Rückschlüsse auf Entwicklungsunterschiede älterer Lerner:innen zu ziehen. Studien zum Zweitspracherwerb wurden bisher nur mit kleinen Kohorten und/oder mit jüngeren DaZ-Lernerinnen durchgeführt. „Mittlerweile wird angenommen, dass bereits ab einem Alter von 6 bis 7 Jahren die Ähnlichkeiten von Erst- und Zweitspracherwerb abnehmen“ (Schneider et al. 2012, S. 58; Meisel 2007). Eine Differenzierung der Lernentwicklungen in sprachlichen und schriftsprachlichen Bereichen der Kinder nach Alter bei Erwerbsbeginn (Age of onset) erscheint in der Stichprobe möglich. So hat ein Viertel der Kinder erst eine kurze Kontaktdauer zum Deutschen; andere Kinder sind mindestens sechs Monate und länger in Deutschland. Auch kann aufgrund der angewachsenen Stichprobengröße über die letzten Jahre eine differenzierte Betrachtung nach Herkunftsländern erfolgen. Zumindest die differenzierte Betrachtung der Kinder nach den häufigsten Herkunftsländern (2016/17: Syrien, Afghanistan, Balkanstaaten) sowie Sprachen scheint lohnend. In den letzten Jahren dürfte es hinsichtlich der Herkunft der Kinder auch eine Verschiebung gegeben haben (zunehmend ukrainische Kinder, aufgrund des dortigen Krieges). Auch kann der Einfluss der Alphabetisierung in der Erstsprache nochmals vertiefend betrachtet werden. Hier ist anzunehmen, dass deren Einfluss mit höherem Alter bei Erwerbsbeginn nämlich zunimmt (Jeuk 2015). Die weitere Erforschung des (späten) Zweitsprach- und Schriftspracherwerbs kann zentrale Befunde für die Schriftspracherwerbsdidaktik liefern, um mögliche Ähnlichkeiten zu erwachsenen L2-Lerner:innen und monolingualen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen oder -verzögerungen aufzudecken und mögliche Fehldiagnosen zu vermeiden (Chilla 2008, S. 286). „Darüber hinaus muss eingehender erforscht werden, wie sich Teilhabe im Bildungssystem entwickelt“ (Lokhande 2016, S. 4). Über die weiterführend erhobenen Daten im Projekt LUK! können für einige der Kinder weitere Entwicklungsverläufe an der Schnittstelle des Übergangs in die Regelklasse und darüber hinaus aufgezeigt werden. Auch wird seit dem Schuljahr 22/23 die Übertrittsempfehlung in die weiterführende Schule der am Projekt beteiligten Kinder erhoben. Diese Forschungsbestrebungen können ein umfassenderes Bild zur Ausgangslage, Entwicklung und Bildungsbeteiligung neu zugewanderter Kinder geben.

Auf Ebene der angehenden Lehrkräfte stand die Frage nach der adäquaten Vorbereitung auf die pädagogische Aufgabe im Umgang mit neu zugewanderten Kindern im Zentrum. Dabei

wurden verschiedene Aspekte des erweiterten Modells professioneller Handlungskompetenz für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt untersucht.

Hinsichtlich der Überzeugungen und Werthaltungen müsste für eine genaue Analyse des Einflusses von Haltung auf Wissen und im weiteren Schritt auf das Handeln eine andere Skala eingesetzt werden (z.B. Hachfeld et al. 2012). Eine methodische Ausdifferenzierung mit stärkerer Berücksichtigung qualitativer Verfahren könnte noch tiefere Einblicke in kulturelle Überzeugungen, Vorurteile und eine interkulturell sensible Grundhaltung bieten (Bennett 2004). In diesen Bereichen lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen Tendenzen ableiten, die allerdings stellenweise oberflächlich bleiben, da auf den Einstellungen und Überzeugungen nicht der Fokus der Arbeit lag. Auch könnte an dieser Stelle das Stichwort „Mehrsprachigkeit“ sowohl auf Überzeugungsebene (Lange & Pohlmann-Rother 2020) als auch in der Berücksichtigung im konkreten unterrichtlichen Handeln noch stärker einbezogen werden. So zeigen die Ergebnisse von Terhart und Dewitz 2018, dass Mehrsprachigkeit im Unterricht wenig wertgeschätzt und berücksichtigt würde. Auch Hüpping (2017) beobachtet monolinguale Deutungs- und Handlungsorientierungen und wenig wertschätzende Anerkennung von Mehrsprachigkeit. Döll et al. (2017) und Hachfeld et al. (2012) gehen grundsätzlich davon aus, dass Lehrende mit stärker ausgeprägten kulturellen Überzeugungen sich stärker auf unterschiedliche Wertesysteme verschiedener Kulturen einlassen und kulturelle Vielfalt und damit verbundene unterschiedliche Bedeutungs- und Kommunikationsmuster für Unterrichtsgestaltung berücksichtigen. Um diese Zusammenhänge zu prüfen, kommt man auf forschungsmethodischer Ebene nicht umhin, unterrichtliches Handeln aufzuzeichnen und zu untersuchen. Grundsätzlich sind in vorliegender Arbeit die Erhebungselemente im Bereich Überzeugungen und Werthaltungen stark von der Flüchtlingsproblematik in den Jahren 2015/16 geprägt. Es wird auf Einstellungen und Vorurteile hinsichtlich der Integration von Kindern mit Fluchthintergrund fokussiert. Inwieweit Flucht eine eigenständige Analysekategorie darstellen sollte, ist in der interdisziplinären Bildungsforschung allerdings umstritten (El-Mafaalani & Massumi 2019). Es sollte diskutiert werden, „ob Flucht als ein Teil von Migration oder als Subkategorie derselben verstanden werden muss“ (El-Mafaalani & Massumi 2019, S. 5).

Im Bereich der motivationalen Orientierungen konnten in den vorliegenden Daten keine Zusammenhänge zwischen selbst eingeschätztem Wissen, Erfahrung und der Selbstwirksamkeitserwartung gefunden werden. Analog zu Überzeugungen und Werthaltungen könnten auch in diesem Bereich Daten der Komponente „Handeln“ weiterführende Erkenntnisse bringen (Civitillo 2019). Eine mögliche Fragestellung wäre, wie und ob sich höhere Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Unterrichten im heterogenen Klassenzimmer tatsächlich im unterrichtlichen Handeln in Form von mehr sprachlichem Unterstützungsverhalten (Tschannen-Moran et al. 1998) und in der Wahl anspruchsvollerer Methoden (Martschinke et al. 2007) zeigt. Auch könnte auf das im englischsprachigen Raum bekannte Konzept des „Culturally Responsive Teacher“ (Villegas & Lucas 2002) zurückgegriffen werden. Entsprechende Forschungsinstrumente (z.B. CRCMSES nach Siwatu et al. 2015) können konsultiert und deren Adaptivität geprüft werden, um valide verschiedene Bereiche der Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt zu erfassen.

Für das Professionswissen liegt in Hinblick auf die Sprachförderkompetenz mit dem SprachKoPF-Verfahren inzwischen ein valides Testinstrument vor, um Unterschiede in der Qualifizierung (angehender) Lehrer:innen aufzuzeigen und zu analysieren sowie die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen zu prüfen.

Im Moment scheint es im Bereich der Sprachförderung im deutschen Bildungssystem immer noch eine erhebliche Diskrepanz zwischen der eigenen Sprachbeherrschung pädagogischer Fachkräfte samt den damit einhergehenden metalinguistischen Intuitionen [...] einerseits und der bewussten Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen und Funktionen und der Beherrschung entsprechender metasprachlicher Terminologie andererseits zu geben. Ohne Letztere kann jedoch von einer verantwortungsvollen Einschätzung von individuellem sprachlichem Förderbedarf von Kindern und von einer Feststellung und Dokumentation von Entwicklungsfortschritten im sprachlichen Bereich im wortwörtlichen Sinne keine Rede sein. (Tracy, Ludwig & Ofner 2012, S. 201)

Vorliegende Ergebnisse weisen ebenfalls darauf hin, dass der Ausbau bereichsbezogenen Wissens (content knowledge) und Könnens (paedagogical content knowledge), insbesondere linguistische Basiskenntnisse und Wissen um sprachdiagnostische und -förderliche Maßnahmen und Prozesse, in der Ausbildung – auch in der Lernpatenausbildung – umfangreicher berücksichtigt werden müssen. Über den mehrmaligen Einsatz von SprachKoPF-Grundschule im Prä-/Post-/Follow-Up-Kontrollgruppendesign, können die Entwicklungen der Kompetenzen der Lernpaten noch besser eingeordnet und geprüft werden. Danach sollten auch die Ausbildungsbausteine in einem Projekt wie LUK!, sofern der Schwerpunkt auf der Förderung von Sprache und Schrift liegt, angepasst werden. Nur Studien mit Prä-/Postdesign und Kontrollgruppenvergleich genügen Qualitätskriterien wissenschaftlicher Evaluationen (Bortz & Döring 2006) und können somit auch das Projekt als Ganzes validieren. Darüber hinaus können Teilbereiche des Wissens und Könnens (z.B. fachdidaktisches Wissen, diagnostische Kompetenzen) über einen zusätzlich qualitativen Blick noch genauer analysiert werden. Müller et al. (2016) resümieren die weiteren Handlungsbereiche für wissenschaftliche Forschung aus sprachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Sicht und verweisen auf zentrale Desiderate in Hinblick auf die Wirksamkeit von Sprachfördermethoden, die wiederum den Einbezug der Komponente „Handeln“ betonen:

Erstens, um Kinder mit DaZ systematisch und kontinuierlich zu fördern, benötigen die Fachkräfte neben pädagogischen und psychologischen Kompetenzen vor allem Fachwissen in den Bereichen Sprache und (Zweit-)Spracherwerb (Hopp/Thoma/Tracy 2010; Müller 2014). Erste Studien zur Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften zeigen, dass die Fachkräfte durch Aus- und Weiterbildungen nicht ausreichend auf die Aufgabe der Diagnostik und Förderung vorbereitet sind (Fried 2007; Tracy/Ludwig/Ofner 2010). Insbesondere in den Bereichen Sprache und (Zweit-)Spracherwerb fühlen sie sich wenig qualifiziert, obwohl Erkenntnisse der Sprachwissenschaft und der Spracherwerbsforschung eine notwendige Grundlage für ein effektives didaktisches Vorgehen im Bereich der Diagnostik und Sprachförderung sind. Zweitens sollten die verwendeten Sprachförderkonzepte im Kindergarten und in der Schule stärker reflektiert und empirisch überprüft werden (vgl. Sachse u.a. 2012). Didaktische Methoden wie z.B. die hochfrequente und kontrastive Präsentation einer sprachlichen Struktur und die bestätigende Wiederholung der kindlichen Äußerung unter Einbezug einer Korrektur werden für die Sprachförderung oft empfohlen. Jedoch ist die Wirksamkeit dieser Sprachfördermethoden bislang nur vereinzelt belegt (vgl. aber Ennemoser/Kuhl/Pepouna 2013; Jungmann/Koch/Etzién 2013) und es ist unklar, wie oft Fachkräfte die verschiedenen Methoden einsetzen sollen bzw. wie abwechslungsreich die Methoden verwendet werden sollen (Müller 2015). (Müller et al. 2016, S. 4)

Sprachförderliches Handeln erheben – Handlungsbezug stärken!

Die Aussagekraft vorliegender Studie zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt ist durch das Ausklammern der Handlungskomponente limitiert. Dabei werden im Aspekt des sprachförderlichen Handelns die Komponenten Wissen und Können ergänzt um Überzeugungen und motivationale Orientierungen in konkreten Sprachfördersituationen umgesetzt (Thoma et al. 2012; Ofner et al. 2016; Kap. 8.2). Dabei legen Befunde aus dem Elementarbereich nahe, dass theoretisches und anwendungsbezogenes Wissen Handlungskompetenzen moderieren (Ofner & Thoma 2014). Die Relevanz der Sprachförderkompetenz im SprachKoPF muss für die pädagogische Relevanz geprüft werden. Weitere Studien müssen das konkrete Handeln und indirekte Fördereffekte bei den Kindern untersuchen und in Relation zu standardisiert gemessenen Sprachförderkompetenzen setzen (Ofner et al. 2016). Eine videogestützte Analyse stellt im schulischen Setting mit neu zugewanderten Kindern eine aufwändige und datenschutzrechtlich schwierige Erhebungssituation dar, weshalb Audiodateien zur Analyse von Sprachlernsituationen zwischen Lernpaten und Kindern, die im Rahmen des Projekts gefördert werden, erste Zugänge zur Machenskomponente liefern könnten. Knapp et al. (2012) erarbeiteten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleituntersuchung des Projekts „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ ein umfassendes Beobachtungssystem, das versucht, die Qualität von inszenierten Sprachlernsituationen zu erfassen. Dieses könnte beispielsweise Anwendung finden, um anschließend die Ergebnisse mit den Ergebnissen aus den Selbsteinschätzungen im Fragebogen und den standardisierten Ergebnissen des SprachKoPF-Verfahrens gewinnbringend zu verknüpfen und Einflussfaktoren und Zusammenhänge zu erschließen.

Auf hochschuldidaktischer Ebene kann der Handlungsbezug über die Methode des Mikro-Teaching in den Begleitseminaren integriert werden (Hattie 2015). Microteaching gilt als effektive Methode des Lehrertrainings. So könnte die Entwicklung DaZ-spezifischer Handlungsmuster durch eine intensive Auseinandersetzung mit theoretischen und wissenschaftlichen Inhalten auf Basis eigener Videosequenzen bzw. Audiodateien gewinnbringend sein (Lakehal & Mavruk 2015). Lakehal und Mavruk (2015 S. 304) arbeiten spezifische Mikro-Teaching Elemente für den Förderunterricht heraus, die in einigen Punkten Parallelen zur Lernpatentätigkeit im LUK! Projekt darstellen und somit den möglichen Einsatz bekräftigen:

- Förderung bietet konkreten Praxisbezug zu unterschiedlichen Facetten migrationsbedingter Heterogenität durch fachliche und interpersonelle Auseinandersetzung mit Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache (qualitative Komplexitätsreduktion)
- Förderung findet teilweise in Kleingruppen oder individuell statt (quantitative Komplexitätsreduktion)
- Studierende erhalten Supervision und erwerben theoretische Grundlagen
- Ausgewählte Handlungsmuster können wiederholt und routiniert werden
- Förderung findet in geschütztem Rahmen statt
- Rückmeldungen durch Mentor:innen und Projektmitarbeiter:innen ist möglich

Der Einsatz von Mikro-Teaching und anderen Trainingsverfahren (Havers & Toepell 2002) kann möglicherweise die Ausbildung von Sprachförderkompetenzen forcieren. Darüber hinaus darf nicht übersehen werden, dass in einem Projekt wie LUK! nicht nur die sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Aspekte sprachlicher und schriftsprachlicher Förderung vermittelt werden, sondern auch weitere Themenbereiche wie Traumapädagogik, adaptives Unterrichten,

Wissen um Zahlen und Fakten, interkulturelle Pädagogik und vorurteilsbewusste Erziehung abgedeckt werden.

Herausforderungen, Möglichkeiten und Perspektiven

Der Klimawandel könnte nach Einschätzung der Weltbank in den nächsten 30 Jahren mehr als 200 Millionen Menschen aus ihrer Heimat vertreiben. [...] Im pessimistischsten Szenario könnten in Afrika südlich der Sahara bis zu 86 Millionen Menschen zu Binnenmigrant:innen werden, weil ihr Zuhause aufgrund des Klimawandels nicht mehr bewohnbar sei. In Ostasien und der Pazifikregion könnte es rund 49 Millionen Menschen betreffen, in Südasien 40 Millionen, in Nordafrika und Lateinamerika 17 bis 19 Millionen. Auch in Osteuropa und Zentralasien könnten die schlechten klimatischen Bedingungen fünf Millionen Menschen dazu zwingen, ihr Zuhause zu verlassen. Im klimafreundlichsten Fall könnte die Zahl der Migrant:innen dem Bericht zufolge um bis zu 80 Prozent niedriger ausfallen. Der Bericht mache wieder einmal deutlich, welchen Tribut die Menschheit für den Klimawandel zahlen müsse, erklärte Jürgen Vögele, Weltbank-Vizepräsident für nachhaltige Entwicklung. Vor allem die Ärmsten der Welt, die am wenigsten zu den Ursachen beisteuerten, seien betroffen. (@tagesschau, 2024)

Dieser Post der Tagesschau verdeutlicht eindrücklich die Herausforderungen der nächsten Jahrzehnte, verbunden mit stetig wachsender Migration. In Zeiten globaler Krisen und damit einhergehend Fluchtbewegungen nach Europa sowie ein akuter Anstieg von Neubeschulungen zeigt sich, dass „sich das Arbeitspaket bei der Umsetzung von Inklusion auf allen Ebenen massiv vergrößert, wenn man es denn ernst nimmt“ (Riemer 2017, S. 183). Dabei unterstreicht der Begriff „Superdiversität“ das Komplexitätsniveau, das in Zusammenhang mit der Diversität von Zuwander:innen steht und über sprachliche Vielfalt weit hinausgeht: „‘Superdiversität’ unter Einwandern zeichnet sich durch ein dynamisches Zusammenspiel von Variablen aus, darunter das Herkunftsland (bestehend aus einer Vielfalt möglicher untergeordneter Merkmale wie ethnischer Zugehörigkeit, Sprache[n], religiöser Traditionen, regionaler und lokaler Identitäten, kulturellen Werten und Praktiken), der Migrationsweg (häufig verbunden mit stark geschlechtsspezifischen Strömungen, speziellen sozialen Netzwerken und besonderen Arbeitsmarktnischen) und der Rechtsstatus (einschließlich unzähliger Kategorien, die eine Hierarchie von Rechtsansprüchen und Einschränkungen festlegen)“ (Vertovec 2019, S. 2). Bisher ist die Antwort auf die zunehmende Migration und Diversität allerdings ein Flickenteppich an Lösungen, deren Wirksamkeiten weitestgehend unerforscht bleiben. Nimmt man den Anspruch einer inklusiven Schule ernst, muss sich etwas ändern. Nur in einem Schulsystem, das individuelles und gemeinsames Lernen ermöglicht und Vielfalt als Normalfall begreift, können die Potentiale aller Schüler:innen zum Tragen kommen. Die „Diversitätsdimensionen muss das Bildungssystem vereinen. Die Verschiedenheiten sollten dabei nicht pathologisiert, sondern als ‚anders‘ verstanden und anerkannt werden“ (Gogolin 2016, S. 34). Am Beispiel von Kanada, deren Migrationsanteil höher, die soziale Auslese aber nur halb so groß ist, wird deutlich, dass ein Schulsystem, das Heterogenität fördert und Schulen entsprechend ausstattet („Ressource Center“), die Chancengleichheit im Bildungssystem gestärkt werden kann (Lakehal & Mavruk 2015, S. 314). „Jenseits aufwendiger struktureller Veränderungen – die ohne Frage notwendig wären (e.A.) – bietet die Professionalität des Pädagogen bzw. der Pädagogin ein großes Potenzial, um Bildungsungleichheiten zu reduzieren“ (Lokhande & Müller 2017, S. 58). Die Herausforderungen an die Lehrpersonen werden in den nächsten Jahrzehnten nicht weniger. Man muss in der Lehrer:innenausbildung und im Bildungssystem ein Klima schaffen, in dem sich Lehrkräfte als kompetente Bildungsgestalter verstehen, die nicht ausbrennen und in ihrer

Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Das kann nur durch verstärkte Arbeit in multiprofessionellen Teams und einer durch Heterogenität als Zieldimension begriffenen Grundhaltung passieren.

Trotz aller Herausforderungen gibt es Perspektiven, die positiv stimmen: Vorliegende Studie verdeutlicht die Potentiale und Entwicklungen neu zugewanderter Kinder und arbeitet Implikationen für das Unterrichten und die Gestaltung von Unterricht heraus, die die Integration und die erfolgreiche Teilhabe am Bildungssystem stützen können. Es konnte für die angehenden Lehrkräfte gezeigt werden, dass die Anbahnung von Selbstwirksamkeit und Zusammenarbeit für das Unterrichten im sprachlich heterogenen Setting im Studium durch ein Projekt wie LUK! ermöglicht wird. Die Studierenden profitieren in ihrem sprachförderlichen Wissen, Können und ihrer Haltung. Hinsichtlich der eingangs gestellten Forderung: „Bildungsintegration: Auf die Lehrer(bildung) kommt es an!“ (SVR 2016, S. 6) konnten wichtige empirisch begründete Implikationen herausgearbeitet werden. Deren Berücksichtigung gilt es in der Lehrer:innenbildung umzusetzen, um den Kindern – neu zugewandert und allen anderen – die sprachliche Bildung zukommen zu lassen, die sie für die erfolgreiche Teilhabe an unserer Gesellschaft und für die Gestaltung unserer und ihrer Zukunft brauchen.

Anhang

A LUK! Beobachtungsinventar



Prof. Dr. Elke Inckemann | Dr. Anne Frey | Anna Lautenschlager

Stand: 14. September 2016

LUK! – BEOBACHTUNGSINVENTAR

Basisdaten Alle Basisdaten wären wichtig, deshalb folgende Fragen bitte so weit als möglich beantworten.

Name:	Schule/Klasse:	Geburtsdatum:
1. Herkunftsland des Kindes:		☐ der Schule nicht bekannt
2. Herkunftssprache des Kindes:		☐ der Schule nicht bekannt
3. Ethnische Zugehörigkeit des Kindes:		☐ der Schule nicht bekannt
4. Religiöse Zugehörigkeit des Kindes:		☐ der Schule nicht bekannt
5. Seit wann ist das Kind in Deutschland?		☐ der Schule nicht bekannt
☐ seit 0-3 Monaten ☐ seit 3 Monaten ☐ seit 6-12 Monat ☐ mehr als 12 Monate		
6. Hat das Kind Geschwister? Wenn ja, wie viele?		☐ der Schule nicht bekannt
☐ keine Geschwister ☐ Zahl der Geschwister		
7. Familiäre Situation des Kindes:		☐ der Schule nicht bekannt
☐ Das Kind lebt mit beiden Elternteilen zusammen. ☐ Das Kind lebt mit einem Elternteil zusammen. ☐ Das Kind ist als unbegleiteter minderjähriger Flüchtling (umF) nach Deutschland gekommen ☐ Sonstiges		
8. Wohnsituation des Kindes:		☐ der Schule nicht bekannt
☐ Erstaufnahmeeinrichtung ☐ eigene Wohnung ☐ Gemeinschaftsunterbringung ☐ Sonstiges		
9. Hat das Kind eine Schule besucht, bevor es in diese Klasse kam?		☐ der Schule nicht bekannt
☐ Ja, unter einem Jahr ☐ Ja, 1-2 Schuljahre ☐ Ja, 3-4 Schuljahre ☐ Ja, mehr als 4 Schuljahre		
10. Wenn ja, wo hat das Kind eine Schule besucht? (Mehrfachnennungen möglich)		☐ der Schule nicht bekannt
☐ Deutschland ☐ Herkunftsland ☐ Drittland ☐ Regelklasse ☐ Ü-Kasse ☐ Deutschförderklasse ☐ LUK! - Klasse		

Psychosoziale Gesamtsituation

Datum:

		trifft zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu	nicht beobachtet
1	Das Kind geht auf Mitschüler zu.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Das Kind reagiert aufgeschlossen auf Kontaktversuche von Mitschülern.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Das Kind geht auf Erwachsene zu.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Das Kind reagiert aufgeschlossen auf Kontaktversuche von Erwachsenen.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Das Kind bringt sich in Gruppen- und Partnerarbeitssituationen ein.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Das Kind hilft anderen Kindern (Arbeitsaufträge erklären, Spitzer leihen etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
7	Das Kind lässt sich von anderen Kindern helfen.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Das Kind hält vereinbarte Regeln ein.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Das Kind beteiligt sich an Ritualen (z.B. Morgenkreis, Verabschiedung, Geburtstagsgratulation).	☐	☐	☐	☐	☐
10	Das Kind zeigt Freude, wenn es in die Schule kommt.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Das Kind zeigt Interesse an neuen Sachverhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Das Kind zeigt körperliche Anzeichen für Unkonzentriertheit (z.B. Zappeln, aus dem Fenster schauen).	☐	☐	☐	☐	☐
13	Das Kind greift andere Kinder körperlich an.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Das Kind reagiert erschreckt/eingeschüchtert.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Das Kind weint.	☐	☐	☐	☐	☐

Bemerkungen (z.B. „Das Kind spricht gar nicht“):

Sprache

Datum:

		trifft zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu	nicht beobachtet
1	Das Kind verständigt sich im deutschen Umfeld nonverbal (Zeichen, Gestik, Mimik).	☐	☐	☐	☐	☐
2	Das Kind artikuliert korrekt.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Das Kind versteht viele deutsche Wörter korrekt/sachgemäß.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Das Kind verwendet viele deutsche Wörter korrekt/sachgemäß.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Das Kind verwendet Fachbegriffe, die in Mathematik, HSU oder Deutsch erarbeitet wurden, korrekt/sachgemäß.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Das Kind versteht einfache Sätze und Anweisungen.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Das Kind bildet einfache Sätze.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Das Kind versteht komplexere Sätze (Nebensatzkonstruktionen).	☐	☐	☐	☐	☐
9	Das Kind bildet komplexere Satzkonstruktionen (Nebensatzkonstruktionen) korrekt.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Das Kind versteht einfache schulische Anweisungen/Aufträge/Beschreibungen.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Das Kind versteht komplexere schulische Anweisungen/Aufträge/Beschreibungen.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Das Kind verständigt sich mit anderen Kindern in seiner Herkunftssprache.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Das Kind benutzt überwiegend die Herkunftssprache zur Verständigung.	☐	☐	☐	☐	☐

Bemerkungen:

.....

Schriftsprache

Datum:

		trifft zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu	nicht beobachtet
1	Das Kind setzt Stift und Papier zielgerichtet ein.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Das Kind zeigt Verständnis für die Kommunikationsfunktion von Schrift.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Das Kind wendet sich der lautlichen Struktur von Wörtern zu (Silben, Laute).	☐	☐	☐	☐	☐
4	Das Kind erliest einzelne Buchstaben.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Das Kind erliest Silben.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Das Kind erliest Wörter.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Das Kind versteht Sätze.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Das Kind versteht Texte.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Das Kind schreibt einzelne Buchstaben.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Das Kind verschriftet Wörter lautgetreu.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Das Kind verschriftet Wörter orthographisch korrekt.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Das Kind verfasst Texte mit unterschiedlichen Funktionen (Erzählen, Informieren, Berichten, Argumentieren).	☐	☐	☐	☐	☐

13 Schriftsystem

- ☐ Das Kind schreibt nur im lateinischen Schriftsystem.
- ☐ Das Kind schreibt nur in einem anderen Schriftsystem, und zwar in
- ☐ Das Kind schreibt in mehreren Schriftsystemen, und zwar in

Bemerkungen:

Arbeitsverhalten und weitere schulische Fähigkeiten Datum: _____

		trifft zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu	nicht beobachtet
1	Das Kind hat die benötigten Arbeitsmaterialien parat.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Das Kind setzt die Arbeitsmaterialien funktionsgerecht ein.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Das Kind hält seinen Arbeitsplatz ordentlich (auch Schulranzen, Mäppchen).	☐	☐	☐	☐	☐
4	Das Kind bearbeitet Aufträge sorgfältig.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Das Kind bearbeitet Aufträge zügig.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Das Kind bearbeitet Aufträge selbstständig.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Das Kind beteiligt sich aktiv am Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Das Kind fragt bei Verständnisproblemen nach.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Das Kind findet sich in Frontalunterrichtssituationen zurecht.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Das Kind findet sich in eigenaktiven Lernsituationen (z.B. Lerntheke, Wochenplan, Freiarbeit) zurecht.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Das Kind findet sich in informellen Lernsituationen (z.B. Pause, Vorviertelstunde, Garderobe) zurecht.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Das Kind erkennt Ziffern.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Das Kind hat Größen-/Mengenvorstellungen.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Das Kind wendet mathematische Fähigkeiten auf konkrete Aufgabenstellungen aus der eigenen Erfahrungswelt an.	☐	☐	☐	☐	☐

15 Das Kind rechnet im Zahlenraum bis...

☐ 10

☐ 20

☐ 100

☐ 1000

☐ 1.000.000

Bemerkungen:

B LUK! – Das kann ich schon auf Deutsch



Anna Lautenschlager | Prof. Dr. Elke Inckemann | Dr. Anne Frey

Stand: 08.Sept.2016

LUK! – DAS KANN ICH SCHON AUF DEUTSCH

Auswertungsbogen

zur Einstufung und Entwicklung sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten

Name _____

Geburtsdatum _____

Schule/Klasse _____

Bemerkungen/Sonstiges

Aufgabe	Sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzfelder	Mögliche Punktzahl	Erreichte Punktzahl	Anmerkungen
Teil I				
1	Wortverstehen	5 Punkte		
2	Buchstaben erkennen	5 Punkte		
3	Buchstaben schreiben	5 Punkte		
Punkte gesamt Teil I		15 Punkte		
Durchgeführt am (Datum):				
Teil II				
4	Einfache Wörter lesen	8 Punkte		
5	Einfache Wörter schreiben	5 Punkte		
6	Satzverstehen	4 Punkte		
Punkte gesamt Teil II		17 Punkte		
Durchgeführt am (Datum):				

Teil III				
7	Komplexe Wörter lesen	8 Punkte		
8	Komplexe Wörter schreiben	5 Punkte		
9	Einfache Texte lesen und verstehen	4 Punkte		
Punkte gesamt Teil III		17 Punkte		
Durchgeführt am (Datum):				
Teil IV				
10	Komplexere Texte lesen und verstehen	5 Punkte		
11	Texte verfassen	5 Punkte		
12	Hörverstehen	5 Punkte		
Punkte gesamt Teil IV		15 Punkte		
Durchgeführt am (Datum):				
Gesamt alle Teile		64 Punkte		

Weitere Diagnosemöglichkeiten

Eine genauere Diagnose erscheint mir sinnvoll.

☐ Ja, für folgenden Bereich _____
und durch dieses Instrument _____

☐ Nein

Abgeleitete Fördermöglichkeiten

Klassen-Auswertungsbogen

zur Einstufung und Entwicklung sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten

Klasse _____

Schuljahr _____

Name	Schuljahresanfang				Schuljahresmitte				Schuljahresende			
	Durgeführt von _____ bis _____				Durgeführt von _____ bis _____				Durgeführt von _____ bis _____			
	Punkte											
	Teil I	Teil II	Teil III	Teil IV	Teil I	Teil II	Teil III	Teil IV	Teil I	Teil II	Teil III	Teil IV

Name	Teil I	Teil II	Teil III	Teil IV	Teil I	Teil II	Teil III	Teil IV	Teil I	Teil II	Teil III	Teil IV
Auswertung gesamt:												
Mittelwert:												

Hinweise zum Einsatz in LUK! - Klassen

LUK! – Das kann ich schon auf Deutsch dient zum einen als Einstufungstest der SuS in den LUK! - Klassen. Über das diagnostische Verfahren soll die Lernausgangslage der Kinder in den Bereichen Sprache und Schriftsprache erfasst werden und somit deren spezifischer Förderbedarf erkennbar werden. Aus den Erkenntnissen ist ein entsprechendes Förderangebot abzuleiten.

Des Weiteren soll über den mehrfachen Einsatz des Verfahrens die Entwicklung der SuS sowie der LUK!-Klassen dokumentiert werden. Somit können Rückschlüsse auf die weitere Förderung gezogen werden. Möglicherweise verändern sich die Förderschwerpunkte über das Schuljahr hinweg und das Förderangebot muss angepasst werden.

Die große Heterogenität hinsichtlich Altersspanne und Sprachstand sowohl innerhalb der LUK!-Klassen als auch zwischen den verschiedenen LUK!-Klassen erschwert die Konstruktion eines Verfahrens, das allen Kindern gerecht wird. Der Einsatz des gleichen diagnostischen Verfahrens in den verschiedenen Klassen, das zudem als Gruppentest durchführbar ist, kann nur durch gewisse Abstufungen gelingen. *LUK! – Das kann ich schon auf Deutsch* untergliedert sich deshalb in vier Teilbereiche, die in ihrer Schwierigkeit ansteigen.

Die Durchführung des Verfahrens beginnt immer mit Teilbereich I und wird mit allen Schülern der Klasse durchgeführt. Allerdings entscheiden Sie als Lernpate, wie weit Sie wann gehen. Sie legen fest, ob der Test bereits nach Teilbereich I endet, oder weitere Bereiche abgefragt werden. Ihre Entscheidung für den oder die Bereiche sollte sich auch auf Ihre Beobachtungen (s. Beobachtungsinventar) stützen. Zudem gibt die Auswertung des bei der ersten Durchführung gewählten Bereichs/Bereiche einen Hinweis, welche Bereiche Sie beim nächsten Mal testen können.

Nachfolgende Tabelle zeigt auf, in welchen Zeiträumen *LUK! – Das kann ich schon auf Deutsch* durchgeführt werden soll:

	Ü1	Ü3
Schuljahresanfang	Anfang November – Mitte Dezember	Anfang Oktober
Schuljahresmitte	Februar (2. Halbjahr)	Januar (1. Halbjahr)
Schuljahresende	Anfang Juli – Ende Juli	Anfang Juli – Ende Juli

Sollten SuS während des Schuljahres hinzukommen, sollte nach spätestens acht Wochen die Lernausgangslage mit *LUK! – Das kann ich schon auf Deutsch* erfasst werden (außer es liegen Überschneidungspunkte mit den angegebenen Zeiträumen fest, dann kann betreffendes Kind mit der restlichen Klasse mit erfasst werden).

Handanweisung

Aufgabe	Sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzfelder	Hinweise zur Durchführung
Teil I		
1	Wortverstehen	Anweisung an die SuS¹: <i>„Ich sage Dir ein Wort. Kreise das richtige Bild ein.“</i> Die Symbole (Blume, Sonne, Wolke, Herz, Smiley, Stern) dienen als Zeichen zur Orientierung. Der Testleiter zeigt die entsprechenden Symbole für die jeweilige Aufgabe, die bearbeitet werden soll. Zusätzlich kann das Symbol an der Tafel angezeichnet werden. Als Beispiellitem dient die erste Reihe mit dem Symbol Blume. Die Aufgabe wird gemeinsam bearbeitet. Der Testleiter gibt die Anweisung an die SuS und liest dann das Wort „Koffer“ vor. Mögliche Fragen an die SuS können sein: <i>Welches Wort hast du gehört? Welches Bild kreist du ein?</i> Nach dem Beispiel liest die prüfende Person das erste Wort der Wortschatzreihe („Baby“) vor. Die Kinder kreisen das entsprechende Bild in der 2. Reihe auf ihrem Aufgabenblatt ein. Dann wird das zweite Wort vorgelesen usw. Wortschatzreihe: Baby, Affe, Lampe, Eis, Ball
2	Buchstaben erkennen	Anweisung an die SuS: <i>„Ich sage Dir einen Buchstaben. Kreise den Buchstaben in der Farbe ein, die ich dir zeige.“</i> Der Testleiter diktiert folgende Phoneme: /a:/ /l/ /m/ /r/ /e:/.² Die SuS markieren die entsprechenden Buchstaben in der Tabelle. Dazu benutzen die Kinder fünf verschiedene Buntstifte. Beim Diktieren des ersten Lautes /a:/ hält der Testleiter einen roten Buntstift nach oben und die Kinder markieren den entsprechenden Buchstaben mit dem roten Buntstift. Beim zweiten Laut hält er einen blauen, dann einen grünen, einen schwarzen und abschließend einen gelben Stift hoch. Die Kinder verwenden die entsprechenden Farben zum Einkreisen in der beschriebenen Reihenfolge.
3	Buchstaben schreiben	Anweisung an die SuS: <i>„Ich sage Dir einen Buchstaben. Schreibe den Buchstaben auf.“</i> Der Testleiter diktiert folgende Laute der Reihe nach: /n/ /d/ /o:/ /p/ /i:/. Die SuS schreiben die entsprechenden Buchstaben in die freien Felder.

¹ Schülerinnen und Schüler

² Achten Sie bitte auf die lautgetreue Aussprache und verwenden Sie keine Buchstabennamen! (z.B. /l/ und nicht /el/)

Teil II		
4	Einfache Wörter lesen	Anweisung an die SuS: „Lies die Wörter. Verbinde die Wörter mit dem richtigen Bild.“ Die SuS erlesen die Wörter und verbinden dies mit den entsprechenden Bildern.
5	Einfache Wörter schreiben	Anweisung an die SuS: „Schreibe das Wort unter das Bild.“ Die SuS schreiben unter die Bilder die passenden Wörter. (Tomate, Baum, Schule, Banane, Oma)
6	Hörverstehen: Satzverstehen	Anweisung an die SuS: „Ich lese Dir vier kurze Sätze vor. Male, was du hörst.“ Es werden vier kurze Sätze vom Testleiter vorgelesen. Die SuS ergänzen das Bild entsprechend der Anweisungen, indem sie „mit malen“: 1. Eine Katze sitzt auf der Mauer. Male! 2. Die Katze spielt mit einem Ball. Male! 3. Der Ball ist grün. Male! 4. Die Sonne scheint. Male!
Teil III		
7	Komplexe Wörter lesen	Anweisung an die SuS: „Lies die Wörter. Verbinde die Wörter mit dem richtigen Bild.“ Die SuS erlesen die Wörter und verbinden dies mit den entsprechenden Bildern.
8	Komplexe Wörter schreiben	Anweisung an die SuS: „Schreibe das Wort unter das Bild.“ Die SuS schreiben unter die Bilder die passenden Wörter. (Zeitung, Löwe, Karotte, Rock, Stift)
9	Einfache Texte lesen und verstehen	Anweisung an die SuS: „Lies den Text. Beantworte dann die Fragen.“ Die SuS lesen leise den Text und beantworten die W-Fragen.
Teil IV		
10	Komplexere Texte lesen und verstehen	Anweisung an die SuS: „Lies den Text. Beantworte dann die Fragen.“ Die SuS lesen leise den Text und beantworten die W-Fragen.
11	Texte verfassen	Anweisung an die SuS: „Sieh dir das Bild an. Schreibe fünf Sätze dazu.“ Die SuS verfassen zum Bild fünf Sätze.
12	Hörverstehen: Textverstehen	Anweisung an die SuS: „Ich lese Dir einen kurzen Text vor. Male, was du hörst.“ Der Testleiter liest einen kurzen Text vor. Die SuS ergänzen das Bild entsprechend der Anweisungen, indem sie „mit malen“: „Mira trägt heute eine blaue Hose. Dazu hat sie eine gelbes T-Shirt an. Auf dem T-Shirt ist eine große Blume. Auf dem Kopf hat sie ihre rote Lieblingsmütze. Weil es regnet, nimmt sie einen Regenschirm in die Hand!“

Auswertung

Aufgabe	Sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzfelder	Hinweise zur Auswertung
Teil I		
1	Wortverstehen	Für jedes richtig eingekreiste Bild gibt es einen Punkt.
2	Buchstaben erkennen	Für jeden richtig eingekreisten Buchstaben (A, L, M, R, E) gibt es einen Punkt. Abweichungen bei der Farbwahl der Einkreisungen sind entsprechend zu vermerken.
3	Buchstaben schreiben	Für jeden richtig erkannten Buchstaben (N, D, O, P, I) gibt es einen Punkt. Die Groß- und Kleinschreibung spielt dabei keine Rolle. Ebenso ist nicht die korrekte Form des Buchstabens entscheidend, sondern ob man den Buchstaben entsprechend erkennen kann.
Teil II		
4	Einfache Wörter lesen	Für jede richtig erkannte Verbindung gibt es einen Punkt.
5	Einfache Wörter schreiben	Für jedes vollständig richtig verschriftete Wort gibt es einen Punkt. Vermerke (beispielsweise Fehlerschwerpunkte, Vermutungen zur Entwicklungsstufe etc.) können unter Anmerkungen hinzugefügt werden.
6	Hörverstehen: Satzverstehen	Für jedes richtig (aus-)gemalte Element gibt es einen Punkt (Katze, Ball, grüner Ball, Sonne).
Teil III		
7	Komplexe Wörter lesen	Für jede richtig erkannte Verbindung gibt es einen Punkt.
8	Komplexe Wörter schreiben	Für jedes vollständig richtig verschriftete Wort gibt es einen Punkt. Bei Fehlern in der Groß- und Kleinschreibung gibt es einen halben Punkt. Vermerke (beispielsweise Vermutungen zur Entwicklungsstufe) können unter Anmerkungen hinzugefügt werden.
9	Einfache Texte lesen und verstehen	Für jede inhaltlich richtige Antwort gibt es einen Punkt. In den Anmerkungen können Angaben über die Komplexität der Sätze gemacht werden (z.B. „Ein-Wort-Sätze“).
Teil IV		
10	Komplexere Texte lesen und verstehen	Für jede inhaltlich richtige Antwort gibt es einen Punkt. In den Anmerkungen können Angaben über die Komplexität der Sätze gemacht werden (z.B. „Ein-Wort-Sätze“).
11	Texte verfassen	Für jeden vollständigen Satz gibt es einen Punkt. Unter Anmerkungen kann Auffallendes hinsichtlich der Qualität und Quantität der Sätze festgehalten werden.
12	Hörverstehen: Textverstehen	Für folgende vollständig richtig gemalten Elemente gibt es einen Punkt: blaue Hose, gelbes T-Shirt, Blume auf T-Shirt, rote Mütze auf dem Kopf, Regenschirm in der Hand.

Weitere Diagnose- und Fördermöglichkeiten

Auf dem Auswertungsbogen ist abschließend festzuhalten, ob eine weitere Diagnose sinnvoll erscheint.

Dabei ist anzugeben, in welchem Bereich von Sprache und/oder Schriftsprache eine genauere Diagnose durchzuführen ist. Ebenso ist festzuhalten, mit welchem Instrument diese Diagnose erfolgen soll.

In nachfolgender Tabelle sind mögliche Förderbereiche und entsprechende weitere Diagnosemöglichkeiten³ aufgelistet:

Förderbereich	Diagnoseinstrumente
Rechtschreiben	
	- Hamburger Schreibprobe (HSP) (May, 2012) - Aachener förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA) (Herné/Naumann, 2002) - Oldenburger Fehleranalyse (OLFA) (Thomé/Thomé, 2010)
Lesen	
Phonologische Bewusstheit	- Rundgang durch Hörhausen (Martschinke/Kirschhock/Frank, 2011) - Bielefelder Screening (BISC) (Jansen et al., 1999)
Lesegeschwindigkeit, Lesegeläufigkeit (lautes Lesen)	- Hamburger Leseprobe (HLP) (May, 2000) - Würzburger Leise Leseprobe (Revision) (WLLP-R) (Schneider/Küspert/Faust/Blanke, 2011)
Hörverstehen, Re- und Dekodierfähigkeit, Leseverstehen	Knuspels Leseaufgaben (Knuspels-L.) (Marx, 1998)
Lesetempo, Genauigkeit und Verstehen, Liste von Sätzen wird leise gelesen	Stolperwörtertest (STOLLE) (Metze, 2005)
Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene	Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6) (Lenhard/Scheider, 2006)

³ Ein guter Überblick über weitere diagnostische Verfahren sowie Fördermaterialien findet sich in Schröder-Lenzen (⁴2013): Schriftspracherwerb, S.140-145.

Sprache (DaZ) ⁴	
	▪ Linguistische Sprachstanderhebung Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ) (Schulz/Tracy/Wenzel, 2008) ▪ Profilanalyse (Grießhaber, 2009) ▪ DaZ-C-Test (Baur/Spettmann, 2008) ▪ SFD (Hobusch/Lutz/Wiest, 2009)

LUK! – Das kann ich schon auf Deutsch und evtl. weitere Diagnoseinstrumente liefern Hinweise auf Anknüpfungspunkte für die (weitere) Förderung. Über die Auswertung können die Stärken und Schwächen der SuS für die Bereiche „Lesen“, „Schreiben“ und „Verstehen“ aufgezeigt werden. Die Möglichkeiten für die Förderung, die sich aus diesen Informationen ableiten, werden auf dem Auswertungsbogen festgehalten.

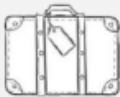
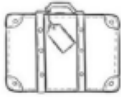
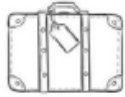
⁴ Weitere Verfahren zur Sprachstandsfeststellung finden sich bei Siems (2013): Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_siems.pdf (Stand 09/2016).

Diagnosebogen

zur Einstufung und Entwicklung sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten

TEIL I

1. Wortverstehen

2. Buchstaben erkennen

A	F	G	I	Ü	Q	V	K	X	P
D	B	N	C	W	J	E	M	H	Ö
R	Y	L	Ä	O	S	T	Z	U	

3. Buchstaben schreiben

--	--	--	--	--

TEIL II

4. Einfache Wörter lesen

Verbinde, was zusammengehört!

Haus	Kuh	Maus	Hase
			

Nase	Bauch	Buch	Hose
			

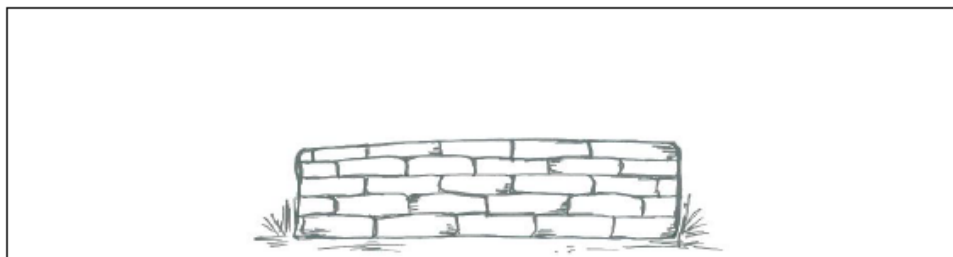
5. Einfache Wörter Schreiben

Schreibe die Wörter!

6. Satzverstehen

Male, was du hörst!



TEIL III

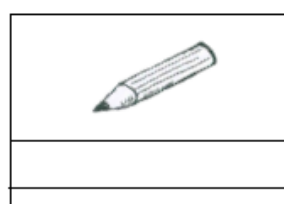
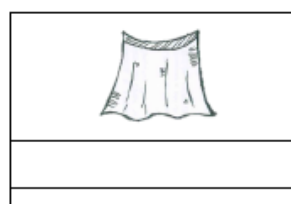
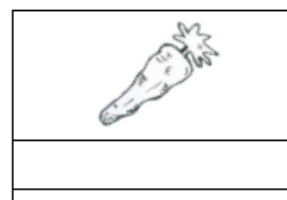
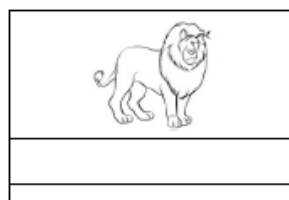
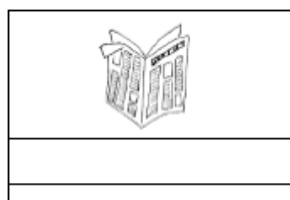
7. Komplexe Wörter Lesen

Verbinde, was zusammengehört!

Vater 	Mutter 	Kasse 	Brot 
Tüte 	Tisch 	Schrank 	Stuhl 

8. Komplexe Wörter Schreiben

Schreibe die Wörter!



9. Textverstehen

Wir gehen und fahren

Elif geht in die Schule.

Florin fährt mit dem Rad.

Jussuf will ins Kino gehen.

Samira fährt nach Hause.

Meine Freunde fahren in das Schwimmbad.

Herr Müller fährt morgen mit dem Auto.

Wir gehen in den Park.

Wohin fahren meine Freunde?

Wann fährt Herr Müller mit dem Auto?

Wer geht in die Schule?

Womit fährt Florin?

TEIL IV

10. Texte lesen und verstehen

In der Schule

Heute ist der erste Schultag für Ali.

Neugierig schaut er durch das Schlüsselloch in das Klassenzimmer.

Dort sieht er eine grüne Tafel.

Über der Tafel hängt eine große Uhr.

An der Wand kleben viele bunte Bilder.

Die Lehrerin öffnet die Tür und nimmt Ali an der Hand.

Die anderen Kinder begrüßen Ali und singen ein Lied.

Dann holen alle Kinder ihr blaues Buch heraus.

Sie lesen eine lustige Geschichte über Tiere.

In der Pause spielen Ali und die anderen Kinder mit einem kleinen gelben Ball.

Nach der Pause rechnen die Kinder in ihrem Rechenheft. Das macht Ali besonders Spaß.

Nun ist die Schule aus und die Kinder gehen heim.

Ali freut sich schon auf den nächsten Schultag.



Wo hängt eine große Uhr?

- ☐ an der Wand
- ☐ über der Tafel
- ☐ hinter der Tür

Wer öffnet die Tür?

Welche Geschichte lesen die Kinder?

- ☐ eine Tiergeschichte
- ☐ eine Piratengeschichte
- ☐ eine Zaubergeschichte

Was machen die Kinder in der Pause?

Was macht Ali besonders Spaß?

11. Texte verfassen



Abbildung 1 aus: www.zauberinmaleins.de Illustrationen: Hans-Jürgen Krahl

Schreibe 5 Sätze zum Bild!

12. Hörverstehen

Male, was du hörst!



C LUK! Fördertagebuch



Prof. Dr. Elke Inckemann | Dr. Anne Frey | Anna Lautenschlager Stand: 09/16



LUK! FÖRDERTAGEBUCH

Schuljahr:		Datum:	
Klasse:		Schule:	
Lehrkraft:		Lernpate/-in:	

1. Organisationsform der Förderung

Heute habe ich in der Klasse in folgenden Organisationsformen gefördert
(Mehrfachnennungen möglich):



- ☐ Einzelförderung (äußere Diff.)
- ☐ Kleingruppenförderung (äußere Diff.)
- ☐ Teamteaching – one teach, one assist
- ☐ Teamteaching – Station Teaching
- ☐ Teamteaching – Parallel Teaching
- ☐ Teamteaching – Alternative Teaching
- ☐ Teamteaching

Kinder:	
Kinder:	

2. Förderbereiche

Heute habe ich in folgenden Bereichen gefördert, bzw. in Absprache mit der Lehrkraft gefördert
(Mehrfachnennungen möglich):



- ☐ Sprache
- ☐ Schriftsprache
- ☐ Mathematik
- ☐ Schulerfahrung/Psychosoziale Gesamtsituation
- ☐ Sonstiges:

3. Förderbereich Sprache

Innerhalb des Förderbereichs Sprache habe ich folgende Qualifikationen gefördert bzw. in Absprache mit der Lehrkraft gefördert (Mehrfachnennungen möglich):



- ☐ rezeptive und produktive **phonische** Qualifikation (Aussprache, Lautdifferenzierung)
- ☐ **pragmatische** und **diskursive** Qualifikation (kommunikative Einflussnahme, sprachliche Kooperation, Erzählfertigkeit)
- ☐ **semantische** Qualifikation (Wortschatz- und Bedeutungserwerb)
- ☐ **morphosyntaktische** Qualifikation (Strukturen der Wörter und Sätze)
- ☐ Sonstiges:

Der Schwerpunkt der sprachlichen Förderung lag heute auf folgender Qualifikation (Nur 1 Kreuz):

☐

phonisch

☐

pragmatisch

☐

semantisch

☐

morphosyntaktisch

Folgende Materialien habe ich heute für die Förderung im sprachlichen Bereich eingesetzt:

Die Materialien

☐

habe ich selbst ausgewählt

☐

hat mir die Lehrkraft empfohlen

☐

hat mir die Lehrkraft gegeben

☐

Sonstiges:

4. Förderbereich Schriftsprache

Innerhalb des Förderbereichs Schriftsprache habe ich folgende Aspekte gefördert bzw. in Absprache mit der Lehrkraft gefördert (Mehrfachnennungen möglich):



- ☐ Literacy-Erfahrungen (Vorlesen, Bilderbuchbetrachten)
- ☐ Funktion von Schrift (Einsicht in die Bedeutung von Schrift, Motivation)
- ☐ Phonem-Graphem-Korrespondenzen (Einführung und Sicherung einzelner GPK)
- ☐ Lesefertigkeit (Synthese, Blitzlesen, Lautlesen)
- ☐ Leseverständnis (lokale und globale Kohärenz, Lesestrategien)
- ☐ Rechtschreiben (Rechtschreibprinzipien, Rechtschreibstrategien, Rechtschreibfälle)
- ☐ Texte verfassen (Texte planen, gestalten und überarbeiten)
- ☐ Sonstiges:

Der Schwerpunkt der schriftsprachlichen Förderung lag heute auf folgendem Aspekt (Nur 1 Kreuz):

☐

Literacy

☐

Funktion

☐

GPK

☐

L.-fertigkeit

☐

L.-verständnis

☐

RS

☐

Texte

Folgende Materialien habe ich heute für die Förderung im schriftsprachlichen Bereich eingesetzt:

Die Materialien

☐

habe ich selbst ausgewählt

☐

hat mir die Lehrkraft empfohlen

☒

hat mir die Lehrkraft gegeben

☐

Sonstiges:

Seite | 2

5. Förderbereich Mathematik

Innerhalb des Förderbereichs Mathematik habe ich heute folgende Aspekte gefördert bzw. in Absprache mit der Lehrkraft gefördert (Mehrfachnennungen möglich):



- | | |
|--|--|
| ☐ Einführung in Zahlenraum bis 10 | ☐ Addition/Subtraktion |
| ☐ Rechnen im Zahlenraum bis 20 | ☐ Multiplikation/Division |
| ☐ Rechnen im Zahlenraum bis 100 | ☐ Sachrechnen |
| ☐ Rechnen im Zahlenraum bis 1000 | ☐ Raum und Form |
| ☐ Rechnen im Zahlenraum bis 1 000 000 | ☐ Größen und Messen |
| | ☐ Sonstiges: <input type="text"/> |

Der Schwerpunkt der mathematischen Förderung lag heute auf folgenden Aspekten (Nur 2 Kreuze):

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ZR | ZR | ZR 100 | ZR 1000 | ZR Mio |
| 10 | 20 | | | |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Add./ Subt. | Mult./ Div. | SR | R+F | G+M |

Folgende Materialien habe ich heute für die Förderung im mathematischen Bereich eingesetzt:

- Die Materialien
- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| ☐ | habe ich selbst ausgewählt |
| ☐ | hat mir die Lehrkraft empfohlen |
| ☐ | hat mir die Lehrkraft gegeben |
| ☐ | Sonstiges: <input type="text"/> |

6. Förderbereich Schulerfahrung/Psychosoziale Gesamtsituation

Innerhalb des Förderbereichs Schulerfahrung/Psychosoziale Gesamtsituation habe ich heute folgende Aspekte gefördert bzw. in Absprache mit der Lehrkraft gefördert: (Mehrfachnennungen möglich)



- ☐ Orientierung im Schulhaus
- ☐ Umgang mit Arbeitsmaterialien
- ☐ Regeln im Schulbetrieb
- ☐ Zusammenarbeit mit Kindern der eigenen Klasse
- ☐ Zusammenarbeit mit Kindern der anderen Klassen
- ☐ Sich an Erwachsene wenden
- ☐ Über eigene Gefühle sprechen
- ☐ Umgang miteinander in einer interkulturellen Klasse

7. Persönliche Einschätzungen



Die Rahmenbedingungen für Diagnose und Förderung heute waren gut.

trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐

Mit meiner Vorbereitung auf die Förderung bin ich zufrieden.

trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐

Mit dem Ablauf der Förderung heute bin ich zufrieden.

trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐

Mit dem Material, das ich heute eingesetzt habe, bin ich zufrieden.

trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐

Folgende Kinder haben nach meiner Einschätzung heute sehr von der Förderung profitiert:

...warum?

Folgende Kinder konnten nach meiner Einschätzung von der heutigen Förderung nicht so sehr profitieren:

...warum?

8. Ausblick auf weitere Förderung



Auf folgende Förderaspekte möchte ich in der nächsten Zeit besonders achten:

Auf folgende Kinder möchte ich in der nächsten Zeit besonders achten:

Bei der Materialauswahl möchte ich in der nächsten Zeit besonders achten auf:

D LUK! Fragebogen

ANNA LAUTENSCHLAGER | PROF. DR. ELKE INCKEMANN | DR. ANNE FREY
LUK! 2016/17



LUK! Fragebogen für Lernpaten

Daten	
Name (optional, ansonsten Kürzel)	
Studiengang	
Semester	
Fächerkombination	

Motivation und Erwartungen
Am Projekt LUK! nehme ich teil, weil ...
An die Tätigkeit als Lernpate habe ich folgende Erwartungen:
An die begleitende Lehrveranstaltung habe ich folgende Erwartungen:
Folgende Erwartungen habe ich an mich selbst:

Erfahrungen		
Ich war bereits als Lernpate tätig.	☐ Ja	☐ Nein
Ich war bereits in einem anderen Projekt tätig.	☐ Ja, und zwar in _____	☐ Nein
Ich habe bereits Erfahrungen mit Flüchtenden gesammelt. (Mehrere Antworten möglich)	☐ Ja, mit Erwachsenen ☐ Ja, mit Jugendlichen ☐ Ja, mit Kindern ☐ Sonstiges: _____	☐ Nein
Wenn Sie bereits Erfahrungen mit Flüchtenden gesammelt haben, beschreiben Sie diese kurz:		

Sofern nicht anders angegeben, gelten folgende Antwortmöglichkeiten:

1= trifft nicht zu 2= trifft kaum zu 3= trifft eher zu 4= trifft genau zu

Vorwissen und Kompetenzen	1	2	3	4
DaZ				
Ich verfüge bereits über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte bereits praktische Erfahrungen in der sprachlichen Förderung sammeln.	☐	☐	☐	☐
Wenn Sie bereits Erfahrungen in der Sprachförderung gesammelt haben, beschreiben Sie diese kurz:				
Schriftsprache				
Ich verfüge bereits über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Schriftspracherwerb.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte bereits praktische Erfahrungen in der schriftsprachlichen Förderung sammeln.	☐	☐	☐	☐
Wenn Sie bereits Erfahrungen in der schriftsprachlichen Förderung gesammelt haben, beschreiben Sie diese kurz:				
Diagnose				
Ich verfüge über umfangreiches theoretisches Wissen zur Diagnose sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte bereits praktische Erfahrungen in der Diagnose sprachlicher und/oder schriftsprachlicher Fähigkeiten sammeln.	☐	☐	☐	☐
Wenn Sie bereits diagnostische Erfahrungen gesammelt haben, beschreiben Sie diese kurz (verwendete Instrumente etc.):				
Trauma				
Ich verfüge über umfangreiches theoretisches Wissen zum Thema Trauma.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte bereits praktische Erfahrungen im Umgang mit traumatisierten Menschen sammeln.	☐	☐	☐	☐
Wenn Sie bereits Erfahrungen mit traumatisierten Menschen gemacht haben, beschreiben Sie diese kurz:				

Sofern nicht anders angegeben, gelten folgende Antwortmöglichkeiten:

1= lehne voll ab 2= lehne eher ab 3= stimme eher zu 4= stimme voll zu

Einstellungen	1	2	3	4
Für eine gelingende Integration von Flüchtlingskindern, sollten sie ...				
... im Alltag die deutsche Sprache sprechen.	☐	☐	☐	☐
... die kulturellen Normen und Werte übernehmen.	☐	☐	☐	☐
... sich mit Deutschland identifizieren.	☐	☐	☐	☐
... an der Gesellschaft aktiv partizipieren können.	☐	☐	☐	☐
... die gleichen Chancen im Bildungssystem haben.	☐	☐	☐	☐
Ein Kind mit Fluchthintergrund zeigt kontinuierlich auffälliges Verhalten (z.B. Aggressivität gegenüber Mitschülern/Mitschülerinnen, Unterrichtsstörung etc.) Ich reagiere darauf, indem ...				
... ich versuche, die Gründe für sein/ihr Verhalten im Gespräch zu erfahren.	☐	☐	☐	☐
... ich mit den Eltern über die Erziehung spreche.	☐	☐	☐	☐
... ich einen Schulpsychologen/Sozialpädagogen einschalte.	☐	☐	☐	☐
... ich mich dafür einsetze, dass der Schüler/die Schülerin auf eine andere Schulform versetzt wird.	☐	☐	☐	☐
Von der Zugehörigkeit eines Kindes zu einer ethnischen Gruppe auf das Verhalten des Kindes zu schließen ...				
... ist möglich, denn die Kultur ist prägend für das Verhalten.	☐	☐	☐	☐
... ist teilweise möglich, da der kulturelle Hintergrund einer von mehreren Faktoren ist, die das Verhalten beeinflussen.	☐	☐	☐	☐
... ist nicht möglich, da jede Person verschieden ist, unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit.	☐	☐	☐	☐
Die zunehmende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund stellt für den Unterricht an Schulen ...				
... ein kaum zu lösendes Problem dar.	☐	☐	☐	☐
... eine Herausforderung dar, die zu bewältigen ist.	☐	☐	☐	☐
... eine Bereicherung dar.	☐	☐	☐	☐
Im Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer durch Kinder mit Fluchterfahrung fühle ich mich als angehende(r) Lehrerin/Lehrer, Pädagogin/Pädagoge ...				
... überfordert und zu wenig vorbereitet.	☐	☐	☐	☐
... aktuell überfordert, vertraue aber auf die weitere Vorbereitung im Studium.	☐	☐	☐	☐
... aktuell überfordert, vertraue aber auf die weitere Vorbereitung im Referendariat.	☐	☐	☐	☐
... aktuell überfordert, vertraue aber auf die weitere Vorbereitung in Lehrerfortbildungen.	☐	☐	☐	☐
...aktuell überfordert, vertraue aber auf die Unterstützung im Kollegenkreis später.	☐	☐	☐	☐
...aktuell überfordert, vertraue aber auf die Unterstützung im Bildungssystem insgesamt.	☐	☐	☐	☐
... bereits jetzt gut vorbereitet.	☐	☐	☐	☐



VIELN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

E LUK! Evaluationsbogen

PROF. DR. ELKE INCKEMANN/DR. ANNE FREY/ANNA LAUTENSCHLAGER
LUK! 1. HALBJAHR 2016/17



LUK! Evaluationsbogen für Lernpaten

Daten	
Name (optional, ansonsten Kürzel)	
Schule (optional)	
Studiengang	
Semester	
Fächerkombination	

Sofern nicht anders angegeben, gelten folgende Antwortmöglichkeiten:

1= trifft nicht zu 2= trifft kaum zu 3= trifft eher zu 4= trifft genau zu

Tätigkeit als Lernpate	1	2	3	4
Ich habe mich in der Tätigkeit als Lernpate wohlfühlt.	☐	☐	☐	☐
Die Förderung in der Klasse ist mir gut gelungen.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte verschiedene Organisationsformen der Förderung ausprobieren.	☐	☐	☐	☐
Die Kommunikation und der Austausch im Lernpatentandem waren gut.	☐	☐	☐	☐
Die Kommunikation und Abstimmung mit den Lehrkräften in der LUK!-Klasse waren gut.	☐	☐	☐	☐
Ich fühlte mich in der Schule gut eingebunden.	☐	☐	☐	☐
Ich fühlte mich in der Schule wertgeschätzt.	☐	☐	☐	☐
Bezüglich der Tätigkeit als Lernpate habe ich folgende Wünsche/Anregungen:				

Vorbereitungsseminar	1	2	3	4
Der Besuch des Vorbereitungsseminars bereitet mich angemessen auf die Tätigkeit als Lernpate vor.	☐	☐	☐	☐
Das Vorbereitungsseminar behandelte inhaltlich die richtigen Themen.	☐	☐	☐	☐
Von diesen Inhalten habe ich im Vorbereitungsseminar besonders profitiert <i>(mehrere Antworten möglich):</i>				
☐ Zahlen und Fakten ☐ Unterrichtsorganisation ☐ Werteorientierte Erziehung ☐ Interkulturelle Sensibilisierung ☐ Settings (Ü-Kl., DFKL, etc.) ☐ sprachliche und schriftsprachliche Diagnostik ☐ Sonstiges _____				
Folgende Inhalte fände ich für das Vorbereitungsseminar noch besonders sinnvoll:				

Sofern nicht anders angegeben, gelten folgende Antwortmöglichkeiten:

1= trifft nicht zu 2= trifft kaum zu 3= trifft eher zu 4= trifft genau zu

Materialien im Begleitseminar				
Die Materialien (Literatur, Folien) waren nützlich und in guter Qualität.	☐	☐	☐	☐
Die zur Verfügung gestellten Materialien waren ausreichend.	☐	☐	☐	☐
Die Lernplattform Edmodo fand ich hilfreich.	☐	☐	☐	☐
Zum Material habe ich folgende Wünsche/Anregungen:				

Arbeitsaufwand	1	2	3	4
Der Arbeitsaufwand für die Tätigkeit als Lernpate (Vorbereitung, Durchführung, Dokumentation) war angemessen.	☐	☐	☐	☐
Der Arbeitsaufwand für das Begleitseminar war angemessen.	☐	☐	☐	☐
Das Tempo der Veranstaltung war angemessen.	☐	☐	☐	☐
Der Stoffumfang des Begleitseminars war gut.	☐	☐	☐	☐
Bezüglich des Arbeitsaufwands habe ich folgende Anregungen/Wünsche:				

Dozenten	1	2	3	4
Die Dozenten waren kooperativ und aufgeschlossen.	☐	☐	☐	☐
Die Dozenten schafften eine anregende, motivierende Atmosphäre.	☐	☐	☐	☐
Aktive Mitarbeit wurde von den Dozenten gefördert.	☐	☐	☐	☐
Die Dozenten gaben auf studentische Beiträge hilfreiches Feedback.	☐	☐	☐	☐
Die Unterstützung und Beratung durch die Dozenten war gut.	☐	☐	☐	☐
An die Dozenten habe ich folgende Wünsche/Anregungen:				

Es gelten folgende Antwortmöglichkeiten:

1= lehne voll ab

2= lehne eher ab

3= stimme eher zu

4= stimme voll zu

Einstellungen	1	2	3	4
Für eine gelingende Integration von Flüchtlingskindern, sollten sie ...				
... im Alltag die deutsche Sprache sprechen.	☐	☐	☐	☐
... die kulturellen Normen und Werte übernehmen.	☐	☐	☐	☐
... sich mit Deutschland identifizieren.	☐	☐	☐	☐
... an der Gesellschaft aktiv partizipieren können.	☒	☒	☒	☒
... die gleichen Chancen im Bildungssystem haben.	☐	☐	☐	☐
Ein Kind mit Fluchthintergrund zeigt kontinuierlich auffälliges Verhalten (z.B. Aggressivität gegenüber Mitschülern/Mitschülerinnen, Unterrichtsstörung etc.) Ich reagiere darauf, indem ...				
... ich versuche, die Gründe für sein/ihr Verhalten im Gespräch zu erfahren.	☐	☐	☐	☐
... ich mit den Eltern über die Erziehung spreche.	☐	☐	☐	☐
... ich einen Schulpsychologen/Sozialpädagogen einschalte.	☐	☐	☐	☐
... ich mich dafür einsetze, dass der Schüler/die Schülerin auf eine andere Schulform versetzt wird.	☐	☐	☐	☐
Von der Zugehörigkeit eines Kindes zu einer ethnischen Gruppe auf das Verhalten des Kindes zu schließen ...				
... ist möglich, denn die Kultur ist prägend für das Verhalten.	☐	☐	☐	☐
... ist teilweise möglich, da der kulturelle Hintergrund einer von mehreren Faktoren ist, die das Verhalten beeinflussen.	☐	☐	☐	☐
... ist nicht möglich, da jede Person verschieden ist, unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit.	☐	☐	☐	☐
Die zunehmende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund stellt für den Unterricht an Schulen ...				
... ein kaum zu lösendes Problem dar.	☐	☐	☐	☐
... eine Herausforderung dar, die zu bewältigen ist.	☐	☐	☐	☐
... eine Bereicherung dar.	☒	☒	☒	☒
Im Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer durch Kinder mit Fluchterfahrung fühle ich mich als angehende(r) Lehrerin/Lehrer, Pädagogin/Pädagoge ...				
... überfordert und zu wenig vorbereitet.	☐	☐	☐	☐
... aktuell überfordert, vertraue aber auf die weitere Vorbereitung im Studium.	☐	☐	☐	☐
... aktuell überfordert, vertraue aber auf die weitere Vorbereitung im Referendariat.	☐	☐	☐	☐
... aktuell überfordert, vertraue aber auf die weitere Vorbereitung in Lehrerfortbildungen.	☐	☐	☐	☐
...aktuell überfordert, vertraue aber auf die Unterstützung im Kollegenkreis später.	☐	☐	☐	☐
...aktuell überfordert, vertraue aber auf die Unterstützung im Bildungssystem insgesamt.	☐	☐	☐	☐
... bereits jetzt gut vorbereitet.	☐	☐	☐	☐

Sofern nicht anders angegeben, gelten folgende Antwortmöglichkeiten:

1= trifft nicht zu 2= trifft kaum zu 3= trifft eher zu 4= trifft genau zu

Lernerfolg und Kompetenzzuwachs	1	2	3	4
Wie schätzen Sie Ihren eigenen Wissenszuwachs ein? 1= sehr niedrig 2=gering 3= hoch 4= sehr hoch	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie Ihren Kompetenzzuwachs im praktischen Umgang mit Heterogenität ein? 1= sehr niedrig 2=gering 3= hoch 4= sehr hoch	☐	☐	☐	☐
Ich verfüge über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte praktische Erfahrungen in der sprachlichen Förderung sammeln.	☐	☐	☐	☐
Ich verfüge über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Schriftspracherwerb.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte praktische Erfahrungen in der schriftsprachlichen Förderung sammeln.	☐	☐	☐	☐
Meine Diagnosekompetenz im sprachlichen und schriftsprachlichen Lernfeld konnte ich ausbauen.	☐	☐	☐	☐
Ich verfüge über umfangreiches theoretisches Wissen zum Thema Trauma.	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie Ihren Kompetenzzuwachs im praktischen Umgang mit traumatisierten Kindern ein? 1= sehr niedrig 2=gering 3= hoch 4= sehr hoch	☐	☐	☐	☐
Die Tätigkeit als Lernpate hat mich für wertorientierte Erziehung und Interkulturalität sensibilisiert.	☐	☐	☐	☐
Durch die Tätigkeit als Lernpate konnte ich Erfahrungen zum Teamteaching sammeln.	☐	☐	☐	☐
Folgendes war für mich besonders lehrreich:				
Hierzu hätte ich mir gerne noch mehr Kompetenzen angeeignet/noch mehr erfahren:				

Gesamteindruck Projekt LUK!
Wenn mich Kommilitonen/innen nach dem Projekt fragen, antworte ich:
Was finden Sie an der Konzeption des Projekts besonders gelungen/weniger gelungen?
Haben Sie noch weitere Anmerkungen und Anregungen?



VIELN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

F Häufigkeitstabellen LUK! Beobachtungsinventar

Nachfolgend finden sich die Statistiken und Häufigkeitstabellen zur Lernentwicklung der Kinder in den Bereichen Sprache und Schriftsprache von $T_0 - T_3$.

Bereich Sprache $T_0 - T_3$:

		Statistiken			
		S_verständigt_sich_im_deutschen_Umfeld_nonverbal_ZP 1	S_verständigt_sich_im_deutschen_Umfeld_nonverbal_ZP 2	S_verständigt_sich_im_deutschen_Umfeld_nonverbal_ZP 3	S_verständigt_sich_im_deutschen_Umfeld_nonverbal_ZP 4
N	Gültig	363	345	350	355
	Fehlend	182	200	195	190
Mittelwert		2,44	2,44	2,70	2,76
Median		3,00	3,00	3,00	3,00
Std.-Abweichung		1,016	1,140	1,092	1,192
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_verständigt_sich_im_deutschen_Umfeld_nonverbal_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	83	15,2	22,9	22,9
	trifft überwiegend zu	97	17,8	26,7	49,6
	trifft weniger zu	124	22,8	34,2	83,7
	trifft nicht zu	59	10,8	16,3	100,0
	Gesamt	363	66,6	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	21	3,9		
	700	2	,4		
	System	159	29,2		
	Gesamt	182	33,4		
Gesamt		545	100,0		

S_verständigt_sich_im_deutschen_Umfeld_nonverbal_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	101	18,5	29,3	29,3
	trifft überwiegend zu	71	13,0	20,6	49,9
	trifft weniger zu	93	17,1	27,0	76,8
	trifft nicht zu	80	14,7	23,2	100,0
	Gesamt	345	63,3	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	4	,7		
	700	18	3,3		
	800	1	,2		
	System	177	32,5		
	Gesamt	200	36,7		
Gesamt		545	100,0		

S_verständigt_sich_im_deutschen_Umfeld_nonverbal_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	69	12,7	19,7	19,7
	trifft überwiegend zu	70	12,8	20,0	39,7
	trifft weniger zu	109	20,0	31,1	70,9
	trifft nicht zu	102	18,7	29,1	100,0
	Gesamt	350	64,2	100,0	
Fehlend	400	36	6,6		
	700	5	,9		
	800	1	,2		
	System	153	28,1		
	Gesamt	195	35,8		
Gesamt		545	100,0		

S_verständigt_sich_im_deutschen_Umfeld_nonverbal_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	85	15,6	23,9	23,9
	trifft überwiegend zu	49	9,0	13,8	37,7
	trifft weniger zu	87	16,0	24,5	62,3
	trifft nicht zu	134	24,6	37,7	100,0
	Gesamt	355	65,1	100,0	
Fehlend	400	24	4,4		
	700	1	,2		
	System	165	30,3		
	Gesamt	190	34,9		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

Statistiken

		S_artikuliert_k orrekt_ZP1	S_artikuliert_k orrekt_ZP2	S_artikuliert_k orrekt_ZP3	S_artikuliert_k orrekt_ZP4
N	Gültig	379	346	378	376
	Fehlend	166	199	167	169
Mittelwert		2,39	2,04	2,12	1,97
Median		2,00	2,00	2,00	2,00
Std.-Abweichung		,773	,831	,908	,842
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_artikuliert_korrekt_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	43	7,9	11,3	11,3
	trifft überwiegend zu	171	31,4	45,1	56,5
	trifft weniger zu	140	25,7	36,9	93,4
	trifft nicht zu	25	4,6	6,6	100,0
	Gesamt	379	69,5	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	2	,4		
	700	4	,7		
	800	1	,2		
	System	159	29,2		
	Gesamt	166	30,5		
Gesamt		545	100,0		

S_artikuliert_korrekt_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	93	17,1	26,9	26,9
	trifft überwiegend zu	167	30,6	48,3	75,1
	trifft weniger zu	66	12,1	19,1	94,2
	trifft nicht zu	20	3,7	5,8	100,0
	Gesamt	346	63,5	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	2	,4		
	700	19	3,5		
	800	1	,2		
	System	177	32,5		
	Gesamt	199	36,5		
Gesamt		545	100,0		

S_artikuliert_korrekt_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	102	18,7	27,0	27,0
	trifft überwiegend zu	164	30,1	43,4	70,4
	trifft weniger zu	78	14,3	20,6	91,0
	trifft nicht zu	34	6,2	9,0	100,0
	Gesamt	378	69,4	100,0	
Fehlend	400	6	1,1		
	700	5	,9		
	800	3	,6		
	System	153	28,1		
	Gesamt	167	30,6		
Gesamt		545	100,0		

S_artikuliert_korrekt_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	121	22,2	32,2	32,2
	trifft überwiegend zu	161	29,5	42,8	75,0
	trifft weniger zu	77	14,1	20,5	95,5
	trifft nicht zu	17	3,1	4,5	100,0
	Gesamt	376	69,0	100,0	
Fehlend	400	1	,2		
	700	3	,6		
	System	165	30,3		
	Gesamt	169	31,0		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

Statistiken

		S_versteht_viel e_deutsche_W örter_korrekt_ sachgemäß_Z P1	S_versteht_viel e_deutsche_W örter_korrekt_ sachgemäß_Z P2	S_versteht_viel e_deutsche_W örter_korrekt_ sachgemäß_Z P3	S_versteht_viel e_deutsche_W örter_korrekt_ sachgemäß_Z P4
N	Gültig	382	347	385	378
	Fehlend	163	198	160	167
Mittelwert		2,04	1,66	1,64	1,53
Median		2,00	1,00	1,00	1,00
Std.-Abweichung		,822	,798	,834	,750
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_versteht_viele_deutsche_Wörter_korrekt_sachgemäß_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	103	18,9	27,0	27,0
	trifft überwiegend zu	181	33,2	47,4	74,3
	trifft weniger zu	79	14,5	20,7	95,0
	trifft nicht zu	19	3,5	5,0	100,0
	Gesamt	382	70,1	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	1	,2		
	700	2	,4		
	800	1	,2		
	System	159	29,2		
	Gesamt	163	29,9		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_viele_deutsche_Wörter_korrekt_sachgemäß_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	178	32,7	51,3	51,3
	trifft überwiegend zu	122	22,4	35,2	86,5
	trifft weniger zu	35	6,4	10,1	96,5
	trifft nicht zu	12	2,2	3,5	100,0
	Gesamt	347	63,7	100,0	
Fehlend	700	20	3,7		
	800	1	,2		
	System	177	32,5		
	Gesamt	198	36,3		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_viele_deutsche_Wörter_korrekt_sachgemäß_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	211	38,7	54,8	54,8
	trifft überwiegend zu	119	21,8	30,9	85,7
	trifft weniger zu	38	7,0	9,9	95,6
	trifft nicht zu	17	3,1	4,4	100,0
	Gesamt	385	70,6	100,0	
Fehlend	700	7	1,3		
	System	153	28,1		
	Gesamt	160	29,4		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_viele_deutsche_Wörter_korrekt_sachgemäß_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	229	42,0	60,6	60,6
	trifft überwiegend zu	108	19,8	28,6	89,2
	trifft weniger zu	32	5,9	8,5	97,6
	trifft nicht zu	9	1,7	2,4	100,0
	Gesamt	378	69,4	100,0	
Fehlend	800	2	,4		
	System	165	30,3		
	Gesamt	167	30,6		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

Statistiken

		S_verwendet_v iele_deutsche_ Wörter_korrek t_sachgemäß_ ZP1	S_versteht_viel e_deutsche_W örter_korrekt sachgemäß_Z P2	S_verwendet_v iele_deutsche_ Wörter_korrek t_sachgemäß_ ZP3	S_verwendet_v iele_deutsche_ Wörter_korrek t_sachgemäß_ ZP4
N	Gültig	379	347	385	376
	Fehlend	166	198	160	169
Mittelwert		2,37	1,66	1,94	1,85
Median		2,00	1,00	2,00	2,00
Std.-Abweichung		,906	,798	,976	,931
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_verwendet_viele_deutsche_Wörter_korrekt_sachgemäß_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	73	13,4	19,3	19,3
	trifft überwiegend zu	132	24,2	34,8	54,1
	trifft weniger zu	136	25,0	35,9	90,0
	trifft nicht zu	38	7,0	10,0	100,0
	Gesamt	379	69,5	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	3	,6		
	700	3	,6		
	800	1	,2		
	System	159	29,2		
	Gesamt	166	30,5		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_viele_deutsche_Wörter_korrekt_sachgemäß_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	178	32,7	51,3	51,3
	trifft überwiegend zu	122	22,4	35,2	86,5
	trifft weniger zu	35	6,4	10,1	96,5
	trifft nicht zu	12	2,2	3,5	100,0
	Gesamt	347	63,7	100,0	
Fehlend	700	20	3,7		
	800	1	,2		
	System	177	32,5		
	Gesamt	198	36,3		
Gesamt		545	100,0		

S_verwendet_viele_deutsche_Wörter_korrekt_sachgemäß_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	159	29,2	41,3	41,3
	trifft überwiegend zu	126	23,1	32,7	74,0
	trifft weniger zu	64	11,7	16,6	90,6
	trifft nicht zu	36	6,6	9,4	100,0
	Gesamt	385	70,6	100,0	
Fehlend	400	1	,2		
	700	5	,9		
	800	1	,2		
	System	153	28,1		
	Gesamt	160	29,4		
Gesamt		545	100,0		

S_verwendet_viele_deutsche_Wörter_korrekt_sachgemäß_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	169	31,0	44,9	44,9
	trifft überwiegend zu	118	21,7	31,4	76,3
	trifft weniger zu	64	11,7	17,0	93,4
	trifft nicht zu	25	4,6	6,6	100,0
	Gesamt	376	69,0	100,0	
Fehlend	400	1	,2		
	700	1	,2		
	800	2	,4		
	System	165	30,3		
	Gesamt	169	31,0		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

Statistiken

		S_versteht_ein fache_Sätze_u nd_Anweisung en_ZP1	S_versteht_ein fache_Sätze_u nd_Anweisung en_ZP2	S_versteht_ein fache_Sätze_u nd_Anweisung en_ZP3	S_versteht_ein fache_Sätze_u nd_Anweisung en_ZP4
N	Gültig	383	351	387	379
	Fehlend	162	194	158	166
Mittelwert		1,62	1,40	1,37	1,27
Median		1,00	1,00	1,00	1,00
Std.-Abweichung		,724	,642	,677	,533
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_versteht_einfache_Sätze_und_Anweisungen_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	195	35,8	50,9	50,9
	trifft überwiegend zu	143	26,2	37,3	88,3
	trifft weniger zu	40	7,3	10,4	98,7
	trifft nicht zu	5	,9	1,3	100,0
	Gesamt	383	70,3	100,0	
Fehlend	700	2	,4		
	800	1	,2		
	System	159	29,2		
	Gesamt	162	29,7		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_einfache_Sätze_und_Anweisungen_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	239	43,9	68,1	68,1
	trifft überwiegend zu	86	15,8	24,5	92,6
	trifft weniger zu	24	4,4	6,8	99,4
	trifft nicht zu	2	,4	,6	100,0
	Gesamt	351	64,4	100,0	
Fehlend	700	17	3,1		
	System	177	32,5		
	Gesamt	194	35,6		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_einfache_Sätze_und_Anweisungen_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	278	51,0	71,8	71,8
	trifft überwiegend zu	80	14,7	20,7	92,5
	trifft weniger zu	22	4,0	5,7	98,2
	trifft nicht zu	7	1,3	1,8	100,0
	Gesamt	387	71,0	100,0	
Fehlend	700	5	,9		
	System	153	28,1		
	Gesamt	158	29,0		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_einfache_Sätze_und_Anweisungen_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	290	53,2	76,5	76,5
	trifft überwiegend zu	75	13,8	19,8	96,3
	trifft weniger zu	13	2,4	3,4	99,7
	trifft nicht zu	1	,2	,3	100,0
	Gesamt	379	69,5	100,0	
Fehlend	400	1	,2		
	System	165	30,3		
	Gesamt	166	30,5		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

		Statistiken			
		S_bildet_einfache_Sätze_ZP 1	S_bildet_einfache_Sätze_ZP 2	S_bildet_einfache_Sätze_ZP 3	S_bildet_einfache_Sätze_ZP 4
N	Gültig	378	347	385	377
	Fehlend	167	198	160	168
Mittelwert		1,93	1,69	1,67	1,55
Median		2,00	1,00	1,00	1,00
Std.-Abweichung		,947	,904	,948	,856
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_bildet_einfache_Sätze_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	153	28,1	40,5	40,5
	trifft überwiegend zu	131	24,0	34,7	75,1
	trifft weniger zu	63	11,6	16,7	91,8
	trifft nicht zu	31	5,7	8,2	100,0
	Gesamt	378	69,4	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	4	,7		
	700	3	,6		
	800	1	,2		
	System	159	29,2		
	Gesamt	167	30,6		
Gesamt		545	100,0		

S_bildet_einfache_Sätze_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	192	35,2	55,3	55,3
	trifft überwiegend zu	93	17,1	26,8	82,1
	trifft weniger zu	41	7,5	11,8	93,9
	trifft nicht zu	21	3,9	6,1	100,0
	Gesamt	347	63,7	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	2	,4		
	700	18	3,3		
	800	1	,2		
	System	177	32,5		
	Gesamt	198	36,3		
Gesamt		545	100,0		

S_bildet_einfache_Sätze_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	229	42,0	59,5	59,5
	trifft überwiegend zu	82	15,0	21,3	80,8
	trifft weniger zu	46	8,4	11,9	92,7
	trifft nicht zu	28	5,1	7,3	100,0
	Gesamt	385	70,6	100,0	
Fehlend	400	1	,2		
	700	6	1,1		
	System	153	28,1		
	Gesamt	160	29,4		
Gesamt		545	100,0		

S_bildet_einfache_Sätze_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	242	44,4	64,2	64,2
	trifft überwiegend zu	82	15,0	21,8	85,9
	trifft weniger zu	34	6,2	9,0	95,0
	trifft nicht zu	19	3,5	5,0	100,0
	Gesamt	377	69,2	100,0	
Fehlend	400	2	,4		
	800	1	,2		
	System	165	30,3		
	Gesamt	168	30,8		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

		Statistiken			
		S_versteht_ko mplexere_Sät ze_ZP1	S_versteht_ko mplexere_Sät ze_ZP2	S_versteht_ko mplexere_Sät ze_ZP3	S_versteht_ko mplexere_Sät ze_ZP4
N	Gültig	356	339	383	372
	Fehlend	189	206	162	173
Mittelwert		2,83	2,52	2,35	2,13
Median		3,00	3,00	2,00	2,00
Std.-Abweichung		,932	,998	1,047	,965
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_versteht_komplexere_Sätze_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	25	4,6	7,0	7,0
	trifft überwiegend zu	115	21,1	32,3	39,3
	trifft weniger zu	112	20,6	31,5	70,8
	trifft nicht zu	104	19,1	29,2	100,0
	Gesamt	356	65,3	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	26	4,8		
	700	4	,7		
	System	159	29,2		
	Gesamt	189	34,7		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_komplexere_Sätze_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	61	11,2	18,0	18,0
	trifft überwiegend zu	106	19,4	31,3	49,3
	trifft weniger zu	107	19,6	31,6	80,8
	trifft nicht zu	65	11,9	19,2	100,0
	Gesamt	339	62,2	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	10	1,8		
	700	19	3,5		
	System	177	32,5		
	Gesamt	206	37,8		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_komplexere_Sätze_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	95	17,4	24,8	24,8
	trifft überwiegend zu	131	24,0	34,2	59,0
	trifft weniger zu	86	15,8	22,5	81,5
	trifft nicht zu	71	13,0	18,5	100,0
	Gesamt	383	70,3	100,0	
Fehlend	400	3	,6		
	700	5	,9		
	800	1	,2		
	System	153	28,1		
	Gesamt	162	29,7		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_komplexere_Sätze_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	111	20,4	29,8	29,8
	trifft überwiegend zu	143	26,2	38,4	68,3
	trifft weniger zu	77	14,1	20,7	89,0
	trifft nicht zu	41	7,5	11,0	100,0
	Gesamt	372	68,3	100,0	
Fehlend	400	5	,9		
	800	3	,6		
	System	165	30,3		
	Gesamt	173	31,7		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

Statistiken

		S_bildet_komp lexere_Satzko nstruktionen_k orrekt_ZP1	S_bildet_komp lexere_Satzko nstruktionen_k orrekt_ZP2	S_bildet_komp lexere_Satzko nstruktionen_k orrekt_ZP3	S_bildet_komp lexere_Satzko nstruktionen_k orrekt_ZP4
N	Gültig	345	329	376	368
	Fehlend	200	216	169	177
Mittelwert		3,41	3,23	3,07	2,88
Median		4,00	3,00	3,00	3,00
Std.-Abweichung		,758	,789	,968	,963
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_bildet_komplexere_Satzkonstruktionen_korrekt_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	5	,9	1,4	1,4
	trifft überwiegend zu	42	7,7	12,2	13,6
	trifft weniger zu	104	19,1	30,1	43,8
	trifft nicht zu	194	35,6	56,2	100,0
	Gesamt	345	63,3	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	35	6,4		
	700	6	1,1		
	System	159	29,2		
	Gesamt	200	36,7		
Gesamt		545	100,0		

S_bildet_komplexere_Satzkonstruktionen_korrekt_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	6	1,1	1,8	1,8
	trifft überwiegend zu	55	10,1	16,7	18,5
	trifft weniger zu	125	22,9	38,0	56,5
	trifft nicht zu	143	26,2	43,5	100,0
	Gesamt	329	60,4	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	21	3,9		
	700	17	3,1		
	800	1	,2		
	System	177	32,5		
	Gesamt	216	39,6		
Gesamt		545	100,0		

S_bildet_komplexere_Satzkonstruktionen_korrekt_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	31	5,7	8,2	8,2
	trifft überwiegend zu	71	13,0	18,9	27,1
	trifft weniger zu	116	21,3	30,9	58,0
	trifft nicht zu	158	29,0	42,0	100,0
	Gesamt	376	69,0	100,0	
Fehlend	400	9	1,7		
	700	5	,9		
	800	2	,4		
	System	153	28,1		
	Gesamt	169	31,0		
Gesamt		545	100,0		

S_bildet_komplexere_Satzkonstruktionen_korrekt_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	31	5,7	8,4	8,4
	trifft überwiegend zu	103	18,9	28,0	36,4
	trifft weniger zu	115	21,1	31,3	67,7
	trifft nicht zu	119	21,8	32,3	100,0
	Gesamt	368	67,5	100,0	
Fehlend	400	10	1,8		
	800	2	,4		
	System	165	30,3		
	Gesamt	177	32,5		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

		Statistiken			
		S_versteht_ein fache_schulisc he_Anweisung en_Aufträge_Z P1	S_versteht_ein fache_schulisc he_Anweisung en_Aufträge_Z P2	S_versteht_ein fache_schulisc he_Anweisung en_Aufträge_Z P3	S_versteht_ein fache_schulisc he_Anweisung en_Aufträge_Z P4
N	Gültig	380	349	386	378
	Fehlend	165	196	159	167
Mittelwert		1,62	1,39	1,32	1,25
Median		1,00	1,00	1,00	1,00
Std.-Abweichung		,737	,645	,608	,533
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_versteht_einfache_schulische_Anweisungen_Aufträge_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	196	36,0	51,6	51,6
	trifft überwiegend zu	142	26,1	37,4	88,9
	trifft weniger zu	34	6,2	8,9	97,9
	trifft nicht zu	8	1,5	2,1	100,0
	Gesamt	380	69,7	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	1	,2		
	700	3	,6		
	800	2	,4		
	System	159	29,2		
	Gesamt	165	30,3		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_einfache_schulische_Anweisungen_Aufträge_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	243	44,6	69,6	69,6
	trifft überwiegend zu	79	14,5	22,6	92,3
	trifft weniger zu	25	4,6	7,2	99,4
	trifft nicht zu	2	,4	,6	100,0
	Gesamt	349	64,0	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	2	,4		
	700	17	3,1		
	System	177	32,5		
	Gesamt	196	36,0		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_einfache_schulische_Anweisungen_Aufträge_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	290	53,2	75,1	75,1
	trifft überwiegend zu	69	12,7	17,9	93,0
	trifft weniger zu	26	4,8	6,7	99,7
	trifft nicht zu	1	,2	,3	100,0
	Gesamt	386	70,8	100,0	
Fehlend	700	6	1,1		
	System	153	28,1		
	Gesamt	159	29,2		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_einfache_schulische_Anweisungen_Aufträge_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	299	54,9	79,1	79,1
	trifft überwiegend zu	65	11,9	17,2	96,3
	trifft weniger zu	12	2,2	3,2	99,5
	trifft nicht zu	2	,4	,5	100,0
	Gesamt	378	69,4	100,0	
Fehlend	400	1	,2		
	700	1	,2		
	System	165	30,3		
	Gesamt	167	30,6		
Gesamt		545	100,0		

Statistiken

		S_versteht_komplexere_schulische_Aufträge_ZP1	S_versteht_komplexere_schulische_Aufträge_ZP2	S_versteht_komplexere_schulische_Aufträge_ZP3	S_versteht_komplexere_schulische_Aufträge_ZP4
N	Gültig	350	330	376	374
	Fehlend	195	215	169	171
Mittelwert		2,83	2,47	2,31	2,17
Median		3,00	2,00	2,00	2,00
Std.-Abweichung		,968	1,005	,993	,940
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_versteht_komplexere_schulische_Anweisungen_Aufträge_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	41	7,5	11,7	11,7
	trifft überwiegend zu	75	13,8	21,4	33,1
	trifft weniger zu	136	25,0	38,9	72,0
	trifft nicht zu	98	18,0	28,0	100,0
	Gesamt	350	64,2	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	32	5,9		
	700	3	,6		
	800	1	,2		
	System	159	29,2		
	Gesamt	195	35,8		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_komplexere_schulische_Anweisungen_Aufträge_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	66	12,1	20,0	20,0
	trifft überwiegend zu	103	18,9	31,2	51,2
	trifft weniger zu	102	18,7	30,9	82,1
	trifft nicht zu	59	10,8	17,9	100,0
	Gesamt	330	60,6	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	18	3,3		
	700	19	3,5		
	800	1	,2		
	System	177	32,5		
	Gesamt	215	39,4		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_komplexere_schulische_Anweisungen_Aufträge_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	90	16,5	23,9	23,9
	trifft überwiegend zu	136	25,0	36,2	60,1
	trifft weniger zu	95	17,4	25,3	85,4
	trifft nicht zu	55	10,1	14,6	100,0
	Gesamt	376	69,0	100,0	
Fehlend	400	9	1,7		
	700	6	1,1		
	800	1	,2		
	System	153	28,1		
	Gesamt	169	31,0		
Gesamt		545	100,0		

S_versteht_komplexere_schulische_Anweisungen_Aufträge_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	100	18,3	26,7	26,7
	trifft überwiegend zu	151	27,7	40,4	67,1
	trifft weniger zu	84	15,4	22,5	89,6
	trifft nicht zu	39	7,2	10,4	100,0
	Gesamt	374	68,6	100,0	
Fehlend	400	6	1,1		
	System	165	30,3		
	Gesamt	171	31,4		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

		Statistiken			
		S_verwendet_F achbegriffe_k orrekt_sachge maß_ZP1	S_verwendet_F achbegriffe_k orrekt_sachge maß_ZP2	S_verwendet_F achbegriffe_k orrekt_sachge maß_ZP3	S_verwendet_F achbegriffe_k orrekt_sachge maß_ZP4
N	Gültig	247	281	294	324
	Fehlend	298	264	251	221
Mittelwert		2,64	2,18	2,29	2,24
Median		2,00	2,00	2,00	2,00
Std.-Abweichung		2,564	,933	1,052	1,067
Minimum		1	1	1	1
Maximum		40	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_verwendet_Fachbegriffe_korrekt_sachgemäß_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	33	6,1	13,4	13,4
	trifft überwiegend zu	104	19,1	42,1	55,5
	trifft weniger zu	65	11,9	26,3	81,8
	trifft nicht zu	44	8,1	17,8	99,6
	40	1	,2	,4	100,0
	Gesamt	247	45,3	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	133	24,4		
	700	6	1,1		
	System	159	29,2		
	Gesamt	298	54,7		
Gesamt		545	100,0		

S_verwendet_Fachbegriffe_korrekt_sachgemäß_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	70	12,8	24,9	24,9
	trifft überwiegend zu	121	22,2	43,1	68,0
	trifft weniger zu	59	10,8	21,0	89,0
	trifft nicht zu	31	5,7	11,0	100,0
	Gesamt	281	51,6	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	69	12,7		
	700	18	3,3		
	System	177	32,5		
	Gesamt	264	48,4		
Gesamt		545	100,0		

S_verwendet_Fachbegriffe_korrekt_sachgemäß_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	79	14,5	26,9	26,9
	trifft überwiegend zu	104	19,1	35,4	62,2
	trifft weniger zu	58	10,6	19,7	82,0
	trifft nicht zu	53	9,7	18,0	100,0
	Gesamt	294	53,9	100,0	
Fehlend	400	92	16,9		
	700	5	,9		
	800	1	,2		
	System	153	28,1		
	Gesamt	251	46,1		
Gesamt		545	100,0		

S_verwendet_Fachbegriffe_korrekt_sachgemäß_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	99	18,2	30,6	30,6
	trifft überwiegend zu	102	18,7	31,5	62,0
	trifft weniger zu	68	12,5	21,0	83,0
	trifft nicht zu	55	10,1	17,0	100,0
	Gesamt	324	59,4	100,0	
Fehlend	400	53	9,7		
	700	1	,2		
	800	2	,4		
	System	165	30,3		
	Gesamt	221	40,6		
Gesamt		545	100,0		

Statistiken

		S_verständigt_sich_mit_ande ren_Kindern_i n_seiner_Herk unftssprache_ ZP1	S_verständigt_sich_mit_ande ren_Kindern_i n_Herkunftssp rache_ZP2	S_verständigt_sich_mit_ande ren_Kindern_i n_Herkunftssp rache_ZP3	S_verständigt_sich_mit_ande ren_Kindern_i n_Herkunftssp rache_ZP4
N	Gültig	351	334	341	350
	Fehlend	194	211	204	195
Mittelwert		2,46	2,60	2,90	2,87
Median		2,00	3,00	3,00	3,00
Std.-Abweichung		1,155	1,117	1,076	1,020
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_verständigt_sich_mit_anderen_Kindern_in_seiner_Herkunftssprache_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	101	18,5	28,8	28,8
	trifft überwiegend zu	75	13,8	21,4	50,1
	trifft weniger zu	86	15,8	24,5	74,6
	trifft nicht zu	89	16,3	25,4	100,0
	Gesamt	351	64,4	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	33	6,1		
	700	2	,4		
	System	159	29,2		
	Gesamt	194	35,6		
Gesamt		545	100,0		

S_verständigt_sich_mit_anderen_Kindern_in_Herkunftssprache_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	79	14,5	23,7	23,7
	trifft überwiegend zu	63	11,6	18,9	42,5
	trifft weniger zu	103	18,9	30,8	73,4
	trifft nicht zu	89	16,3	26,6	100,0
	Gesamt	334	61,3	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	15	2,8		
	700	17	3,1		
	800	2	,4		
	System	177	32,5		
	Gesamt	211	38,7		
Gesamt		545	100,0		

S_verständigt_sich_mit_anderen_Kindern_in_Herkunftssprache_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	47	8,6	13,8	13,8
	trifft überwiegend zu	74	13,6	21,7	35,5
	trifft weniger zu	85	15,6	24,9	60,4
	trifft nicht zu	135	24,8	39,6	100,0
	Gesamt	341	62,6	100,0	
Fehlend	400	45	8,3		
	700	5	,9		
	800	1	,2		
	System	153	28,1		
	Gesamt	204	37,4		
Gesamt		545	100,0		

S_verständigt_sich_mit_anderen_Kindern_in_Herkunftssprache_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	40	7,3	11,4	11,4
	trifft überwiegend zu	87	16,0	24,9	36,3
	trifft weniger zu	101	18,5	28,9	65,1
	trifft nicht zu	122	22,4	34,9	100,0
	Gesamt	350	64,2	100,0	
Fehlend	400	29	5,3		
	800	1	,2		
	System	165	30,3		
	Gesamt	195	35,8		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

		Statistiken			
		S_benutzt_überwiegend_die_Herkunftssprache_zur_Verstärkung_ZP1	S_benutzt_überwiegend_Herkunftssprache_zur_Verstärkung_ZP2	S_benutzt_überwiegend_Herkunftssprache_zur_Verstärkung_ZP3	S_benutzt_überwiegend_Herkunftssprache_zur_Verstärkung_ZP4
N	Gültig	366	340	357	357
	Fehlend	179	205	188	188
Mittelwert		3,12	3,27	3,42	3,48
Median		3,00	4,00	4,00	4,00
Std.-Abweichung		,996	,927	,898	,876
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

S_benutzt_überwiegend_die_Herkunftssprache_zur_Verständigung_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	35	6,4	9,6	9,6
	trifft überwiegend zu	57	10,5	15,6	25,1
	trifft weniger zu	104	19,1	28,4	53,6
	trifft nicht zu	170	31,2	46,4	100,0
	Gesamt	366	67,2	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	18	3,3		
	700	1	,2		
	800	1	,2		
	System	159	29,2		
	Gesamt	179	32,8		
Gesamt		545	100,0		

S_benutzt_überwiegend_Herkunftssprache_zur_Verständigung_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	24	4,4	7,1	7,1
	trifft überwiegend zu	40	7,3	11,8	18,8
	trifft weniger zu	95	17,4	27,9	46,8
	trifft nicht zu	181	33,2	53,2	100,0
	Gesamt	340	62,4	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	9	1,7		
	700	18	3,3		
	800	1	,2		
	System	177	32,5		
	Gesamt	205	37,6		
Gesamt		545	100,0		

S_benutzt_überwiegend_Herkunftssprache_zur_Verständigung_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	20	3,7	5,6	5,6
	trifft überwiegend zu	40	7,3	11,2	16,8
	trifft weniger zu	67	12,3	18,8	35,6
	trifft nicht zu	230	42,2	64,4	100,0
	Gesamt	357	65,5	100,0	
Fehlend	400	29	5,3		
	700	5	,9		
	800	1	,2		
	System	153	28,1		
	Gesamt	188	34,5		
Gesamt		545	100,0		

S_benutzt_überwiegend_Herkunftssprache_zur_Verständigung_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	20	3,7	5,6	5,6
	trifft überwiegend zu	32	5,9	9,0	14,6
	trifft weniger zu	61	11,2	17,1	31,7
	trifft nicht zu	244	44,8	68,3	100,0
	Gesamt	357	65,5	100,0	
Fehlend	400	20	3,7		
	800	3	,6		
	System	165	30,3		
	Gesamt	188	34,5		
Gesamt		545	100,0		

Bereich Schriftsprache T₀ – T₃:

Häufigkeiten

		Statistiken			
		SchS_wendet_sich_der_lautlichen_Struktur_von_Wörtern_zu_ZP1	SchS_wendet_sich_der_lautlichen_Struktur_von_Wörtern_zu_ZP2	SchS_wendet_sich_der_lautlichen_Struktur_von_Wörtern_zu_ZP3	SchS_wendet_sich_der_lautlichen_Struktur_von_Wörtern_zu_ZP4
N	Gültig	348	332	360	369
	Fehlend	197	213	185	176
Mittelwert		1,78	1,55	1,59	1,50
Median		2,00	1,00	1,00	1,00
Std.-Abweichung		,931	,812	,827	,767
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

SchS_wendet_sich_der_lautlichen_Struktur_von_Wörtern_zu_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	173	31,7	49,7	49,7
	trifft überwiegend zu	100	18,3	28,7	78,4
	trifft weniger zu	52	9,5	14,9	93,4
	trifft nicht zu	23	4,2	6,6	100,0
	Gesamt	348	63,9	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	31	5,7		
	700	6	1,1		
	800	1	,2		
	System	159	29,2		
	Gesamt	197	36,1		
Gesamt		545	100,0		

SchS_wendet_sich_der_lautlichen_Struktur_von_Wörtern_zu_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	206	37,8	62,0	62,0
	trifft überwiegend zu	82	15,0	24,7	86,7
	trifft weniger zu	32	5,9	9,6	96,4
	trifft nicht zu	12	2,2	3,6	100,0
	Gesamt	332	60,9	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	13	2,4		
	700	23	4,2		
	System	177	32,5		
	Gesamt	213	39,1		
Gesamt		545	100,0		

SchS_wendet_sich_der_lautlichen_Struktur_von_Wörtern_zu_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	218	40,0	60,6	60,6
	trifft überwiegend zu	83	15,2	23,1	83,6
	trifft weniger zu	49	9,0	13,6	97,2
	trifft nicht zu	10	1,8	2,8	100,0
	Gesamt	360	66,1	100,0	
Fehlend	400	19	3,5		
	700	13	2,4		
	System	153	28,1		
	Gesamt	185	33,9		
Gesamt		545	100,0		

SchS_wendet_sich_der_lautlichen_Struktur_von_Wörtern_zu_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	240	44,0	65,0	65,0
	trifft überwiegend zu	81	14,9	22,0	87,0
	trifft weniger zu	41	7,5	11,1	98,1
	trifft nicht zu	7	1,3	1,9	100,0
	Gesamt	369	67,7	100,0	
Fehlend	400	9	1,7		
	700	2	,4		
	System	165	30,3		
	Gesamt	176	32,3		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

		Statistiken			
		SchS_erliest_ei nzelne_Buchst aben_ZP1	SchS_erliest_ei nzelne_Buchst aben_ZP2	SchS_erliest_ei nzelne_Buchst aben_ZP3	SchS_erliest_ei nzelne_Buchst aben_ZP4
N	Gültig	371	341	378	378
	Fehlend	174	204	167	167
Mittelwert		1,39	1,23	1,27	1,16
Median		1,00	1,00	1,00	1,00
Std.-Abweichung		,702	,594	,691	,509
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

SchS_erliest_einzelne_Buchstaben_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	268	49,2	72,2	72,2
	trifft überwiegend zu	68	12,5	18,3	90,6
	trifft weniger zu	29	5,3	7,8	98,4
	trifft nicht zu	6	1,1	1,6	100,0
	Gesamt	371	68,1	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	11	2,0		
	700	4	,7		
	System	159	29,2		
	Gesamt	174	31,9		
Gesamt		545	100,0		

SchS_erliest_einzelne_Buchstaben_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	288	52,8	84,5	84,5
	trifft überwiegend zu	33	6,1	9,7	94,1
	trifft weniger zu	15	2,8	4,4	98,5
	trifft nicht zu	5	,9	1,5	100,0
	Gesamt	341	62,6	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	6	1,1		
	700	21	3,9		
	System	177	32,5		
	Gesamt	204	37,4		
Gesamt		545	100,0		

SchS_erliest_einzelne_Buchstaben_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	318	58,3	84,1	84,1
	trifft überwiegend zu	31	5,7	8,2	92,3
	trifft weniger zu	17	3,1	4,5	96,8
	trifft nicht zu	12	2,2	3,2	100,0
	Gesamt	378	69,4	100,0	
Fehlend	400	2	,4		
	700	12	2,2		
	System	153	28,1		
	Gesamt	167	30,6		
Gesamt		545	100,0		

SchS_erliest_einzelne_Buchstaben_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	335	61,5	88,6	88,6
	trifft überwiegend zu	28	5,1	7,4	96,0
	trifft weniger zu	11	2,0	2,9	98,9
	trifft nicht zu	4	,7	1,1	100,0
	Gesamt	378	69,4	100,0	
Fehlend	400	1	,2		
	700	1	,2		
	System	165	30,3		
	Gesamt	167	30,6		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

		Statistiken			
		SchS_erliest_Sil ben_ZP1	SchS_erliest_Sil ben_ZP2	SchS_erliest_Sil ben_ZP3	SchS_erliest_Sil ben_ZP4
N	Gültig	365	337	374	373
	Fehlend	180	208	171	172
Mittelwert		1,75	1,41	1,49	1,35
Median		1,00	1,00	1,00	1,00
Std.-Abweichung		,991	,790	,859	,767
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

SchS_erliest_Silben_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	203	37,2	55,6	55,6
	trifft überwiegend zu	86	15,8	23,6	79,2
	trifft weniger zu	42	7,7	11,5	90,7
	trifft nicht zu	34	6,2	9,3	100,0
	Gesamt	365	67,0	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	16	2,9		
	700	5	,9		
	System	159	29,2		
	Gesamt	180	33,0		
Gesamt		545	100,0		

SchS_erliest_Silben_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	249	45,7	73,9	73,9
	trifft überwiegend zu	52	9,5	15,4	89,3
	trifft weniger zu	22	4,0	6,5	95,8
	trifft nicht zu	14	2,6	4,2	100,0
	Gesamt	337	61,8	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	9	1,7		
	700	22	4,0		
	System	177	32,5		
	Gesamt	208	38,2		
Gesamt		545	100,0		

SchS_erliest_Silben_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	257	47,2	68,7	68,7
	trifft überwiegend zu	72	13,2	19,3	88,0
	trifft weniger zu	22	4,0	5,9	93,9
	trifft nicht zu	23	4,2	6,1	100,0
	Gesamt	374	68,6	100,0	
Fehlend	400	4	,7		
	700	14	2,6		
	System	153	28,1		
	Gesamt	171	31,4		
Gesamt		545	100,0		

SchS_erliest_Silben_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	294	53,9	78,8	78,8
	trifft überwiegend zu	44	8,1	11,8	90,6
	trifft weniger zu	19	3,5	5,1	95,7
	trifft nicht zu	16	2,9	4,3	100,0
	Gesamt	373	68,4	100,0	
Fehlend	400	7	1,3		
	System	165	30,3		
	Gesamt	172	31,6		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

		Statistiken			
		SchS_erliest_W örter_ZP1	SchS_erliest_W örter_ZP2	SchS_erliest_W örter_ZP3	SchS_erliest_W örter_ZP4
N	Gültig	360	337	373	371
	Fehlend	185	208	172	174
Mittelwert		1,98	1,66	1,60	1,45
Median		2,00	1,00	1,00	1,00
Std.-Abweichung		1,098	,975	,889	,812
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

SchS_erliest_Wörter_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	169	31,0	46,9	46,9
	trifft überwiegend zu	83	15,2	23,1	70,0
	trifft weniger zu	56	10,3	15,6	85,6
	trifft nicht zu	52	9,5	14,4	100,0
	Gesamt	360	66,1	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	20	3,7		
	700	5	,9		
	800	1	,2		
	System	159	29,2		
	Gesamt	185	33,9		
Gesamt		545	100,0		

SchS_erliest_Wörter_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	208	38,2	61,7	61,7
	trifft überwiegend zu	63	11,6	18,7	80,4
	trifft weniger zu	38	7,0	11,3	91,7
	trifft nicht zu	28	5,1	8,3	100,0
	Gesamt	337	61,8	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	10	1,8		
	700	21	3,9		
	System	177	32,5		
	Gesamt	208	38,2		
Gesamt		545	100,0		

SchS_erliest_Wörter_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	232	42,6	62,2	62,2
	trifft überwiegend zu	81	14,9	21,7	83,9
	trifft weniger zu	39	7,2	10,5	94,4
	trifft nicht zu	21	3,9	5,6	100,0
	Gesamt	373	68,4	100,0	
Fehlend	400	5	,9		
	700	13	2,4		
	800	1	,2		
	System	153	28,1		
	Gesamt	172	31,6		
Gesamt		545	100,0		

SchS_erliest_Wörter_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	263	48,3	70,9	70,9
	trifft überwiegend zu	64	11,7	17,3	88,1
	trifft weniger zu	28	5,1	7,5	95,7
	trifft nicht zu	16	2,9	4,3	100,0
	Gesamt	371	68,1	100,0	
Fehlend	400	7	1,3		
	800	2	,4		
	System	165	30,3		
	Gesamt	174	31,9		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

		Statistiken			
		SchS_versteht_ Sätze_ZP1	SchS_versteht_ Sätze_ZP2	SchS_versteht_ Sätze_ZP3	SchS_versteht_ Sätze_ZP4
N	Gültig	364	330	369	368
	Fehlend	181	215	176	177
Mittelwert		2,43	2,16	2,04	1,84
Median		2,00	2,00	2,00	1,50
Std.-Abweichung		1,135	1,087	1,085	1,012
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

SchS_versteht_Sätze_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	102	18,7	28,0	28,0
	trifft überwiegend zu	89	16,3	24,5	52,5
	trifft weniger zu	86	15,8	23,6	76,1
	trifft nicht zu	87	16,0	23,9	100,0
	Gesamt	364	66,8	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	18	3,3		
	700	4	,7		
	System	159	29,2		
	Gesamt	181	33,2		
Gesamt		545	100,0		

SchS_versteht_Sätze_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	121	22,2	36,7	36,7
	trifft überwiegend zu	86	15,8	26,1	62,7
	trifft weniger zu	72	13,2	21,8	84,5
	trifft nicht zu	51	9,4	15,5	100,0
	Gesamt	330	60,6	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	17	3,1		
	700	21	3,9		
	System	177	32,5		
	Gesamt	215	39,4		
Gesamt		545	100,0		

SchS_versteht_Sätze_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	157	28,8	42,5	42,5
	trifft überwiegend zu	91	16,7	24,7	67,2
	trifft weniger zu	69	12,7	18,7	85,9
	trifft nicht zu	52	9,5	14,1	100,0
	Gesamt	369	67,7	100,0	
Fehlend	400	10	1,8		
	700	13	2,4		
	System	153	28,1		
	Gesamt	176	32,3		
Gesamt		545	100,0		

SchS_versteht_Sätze_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	184	33,8	50,0	50,0
	trifft überwiegend zu	97	17,8	26,4	76,4
	trifft weniger zu	49	9,0	13,3	89,7
	trifft nicht zu	38	7,0	10,3	100,0
	Gesamt	368	67,5	100,0	
Fehlend	400	11	2,0		
	800	1	,2		
	System	165	30,3		
	Gesamt	177	32,5		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

		Statistiken			
		SchS_versteht_ Texte_ZP1	SchS_versteht_ Texte_ZP2	SchS_versteht_ Texte_ZP3	SchS_versteht_ Texte_ZP4
N	Gültig	292	296	354	358
	Fehlend	253	249	191	187
Mittelwert		3,10	2,82	2,66	2,44
Median		3,00	3,00	3,00	2,00
Std.-Abweichung		1,003	1,048	1,134	1,062
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

SchS_versteht_Texte_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	27	5,0	9,2	9,2
	trifft überwiegend zu	52	9,5	17,8	27,1
	trifft weniger zu	77	14,1	26,4	53,4
	trifft nicht zu	136	25,0	46,6	100,0
	Gesamt	292	53,6	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	88	16,1		
	700	6	1,1		
	System	159	29,2		
	Gesamt	253	46,4		
Gesamt		545	100,0		

SchS_versteht_Texte_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	41	7,5	13,9	13,9
	trifft überwiegend zu	71	13,0	24,0	37,8
	trifft weniger zu	85	15,6	28,7	66,6
	trifft nicht zu	99	18,2	33,4	100,0
	Gesamt	296	54,3	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	47	8,6		
	700	23	4,2		
	800	2	,4		
	System	177	32,5		
	Gesamt	249	45,7		
Gesamt		545	100,0		

SchS_versteht_Texte_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	76	13,9	21,5	21,5
	trifft überwiegend zu	81	14,9	22,9	44,4
	trifft weniger zu	86	15,8	24,3	68,6
	trifft nicht zu	111	20,4	31,4	100,0
	Gesamt	354	65,0	100,0	
Fehlend	400	21	3,9		
	700	15	2,8		
	800	2	,4		
	System	153	28,1		
	Gesamt	191	35,0		
Gesamt		545	100,0		

SchS_versteht_Texte_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	84	15,4	23,5	23,5
	trifft überwiegend zu	105	19,3	29,3	52,8
	trifft weniger zu	96	17,6	26,8	79,6
	trifft nicht zu	73	13,4	20,4	100,0
	Gesamt	358	65,7	100,0	
Fehlend	400	15	2,8		
	800	7	1,3		
	System	165	30,3		
	Gesamt	187	34,3		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

		Statistiken			
		SchS_schreibt_einzelne_Buchstaben_ZP1	SchS_schreibt_einzelne_Buchstaben_ZP2	SchS_schreibt_einzelne_Buchstaben_ZP3	SchS_schreibt_einzelne_Buchstaben_ZP4
N	Gültig	378	346	379	380
	Fehlend	167	199	166	165
Mittelwert		1,25	1,17	1,20	1,09
Median		1,00	1,00	1,00	1,00
Std.-Abweichung		,539	,492	,673	,367
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

SchS_schreibt_einzelne_Buchstaben_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	300	55,0	79,4	79,4
	trifft überwiegend zu	61	11,2	16,1	95,5
	trifft weniger zu	16	2,9	4,2	99,7
	trifft nicht zu	1	,2	,3	100,0
	Gesamt	378	69,4	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	3	,6		
	700	4	,7		
	800	1	,2		
	System	159	29,2		
	Gesamt	167	30,6		
Gesamt		545	100,0		

SchS_schreibt_einzelne_Buchstaben_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	300	55,0	86,7	86,7
	trifft überwiegend zu	35	6,4	10,1	96,8
	trifft weniger zu	8	1,5	2,3	99,1
	trifft nicht zu	3	,6	,9	100,0
	Gesamt	346	63,5	100,0	
Fehlend	700	22	4,0		
	System	177	32,5		
	Gesamt	199	36,5		
Gesamt		545	100,0		

SchS_schreibt_einzelne_Buchstaben_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	339	62,2	89,4	89,4
	trifft überwiegend zu	21	3,9	5,5	95,0
	trifft weniger zu	1	,2	,3	95,3
	trifft nicht zu	18	3,3	4,7	100,0
	Gesamt	379	69,5	100,0	
Fehlend	700	13	2,4		
	System	153	28,1		
	Gesamt	166	30,5		
Gesamt		545	100,0		

SchS_schreibt_einzelne_Buchstaben_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	355	65,1	93,4	93,4
	trifft überwiegend zu	17	3,1	4,5	97,9
	trifft weniger zu	7	1,3	1,8	99,7
	trifft nicht zu	1	,2	,3	100,0
	Gesamt	380	69,7	100,0	
Fehlend	System	165	30,3		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

		Statistiken			
		SchS_verschrit et_Wörter_laut getreu_ZP1	SchS_verschrit et_Wörter_laut getreu_ZP2	SchS_verschrit et_Wörter_laut getreu_ZP3	SchS_verschrit et_Wörter_laut getreu_ZP4
N	Gültig	328	320	370	367
	Fehlend	217	225	175	178
Mittelwert		2,23	2,00	1,87	1,68
Median		2,00	2,00	2,00	1,00
Std.-Abweichung		1,016	,962	,907	,844
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

SchS_verschriftet_Wörter_lautgetreu_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	93	17,1	28,4	28,4
	trifft überwiegend zu	115	21,1	35,1	63,4
	trifft weniger zu	73	13,4	22,3	85,7
	trifft nicht zu	47	8,6	14,3	100,0
	Gesamt	328	60,2	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	53	9,7		
	700	5	,9		
	System	159	29,2		
	Gesamt	217	39,8		
Gesamt		545	100,0		

SchS_verschriftet_Wörter_lautgetreu_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	117	21,5	36,6	36,6
	trifft überwiegend zu	118	21,7	36,9	73,4
	trifft weniger zu	54	9,9	16,9	90,3
	trifft nicht zu	31	5,7	9,7	100,0
	Gesamt	320	58,7	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	23	4,2		
	700	24	4,4		
	800	1	,2		
	System	177	32,5		
	Gesamt	225	41,3		
Gesamt		545	100,0		

SchS_verschriftet_Wörter_lautgetreu_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	154	28,3	41,6	41,6
	trifft überwiegend zu	135	24,8	36,5	78,1
	trifft weniger zu	56	10,3	15,1	93,2
	trifft nicht zu	25	4,6	6,8	100,0
	Gesamt	370	67,9	100,0	
Fehlend	400	9	1,7		
	700	13	2,4		
	System	153	28,1		
	Gesamt	175	32,1		
Gesamt		545	100,0		

SchS_verschriftet_Wörter_lautgetreu_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	196	36,0	53,4	53,4
	trifft überwiegend zu	107	19,6	29,2	82,6
	trifft weniger zu	51	9,4	13,9	96,5
	trifft nicht zu	13	2,4	3,5	100,0
	Gesamt	367	67,3	100,0	
Fehlend	400	10	1,8		
	700	1	,2		
	800	2	,4		
	System	165	30,3		
	Gesamt	178	32,7		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

Statistiken

		SchS_verschrift et_Wörter_orth ographisch_ko rrekt_ZP1	SchS_verschrift et_Wörter_orth ographisch_ko rrekt_ZP2	SchS_verschrift et_Wörter_orth ographisch_ko rrekt_ZP3	SchS_verschrift et_Wörter_orth ographisch_ko rrekt_ZP4
N	Gültig	320	314	362	361
	Fehlend	225	231	183	184
Mittelwert		2,86	2,75	2,73	2,61
Median		3,00	3,00	3,00	3,00
Std.-Abweichung		,937	,915	,877	,840
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

SchS_verschriftet_Wörter_orthographisch_korrekt_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	24	4,4	7,5	7,5
	trifft überwiegend zu	93	17,1	29,1	36,6
	trifft weniger zu	106	19,4	33,1	69,7
	trifft nicht zu	97	17,8	30,3	100,0
	Gesamt	320	58,7	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	60	11,0		
	700	6	1,1		
	System	159	29,2		
	Gesamt	225	41,3		
Gesamt		545	100,0		

SchS_verschriftet_Wörter_orthographisch_korrekt_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	31	5,7	9,9	9,9
	trifft überwiegend zu	86	15,8	27,4	37,3
	trifft weniger zu	126	23,1	40,1	77,4
	trifft nicht zu	71	13,0	22,6	100,0
	Gesamt	314	57,6	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	32	5,9		
	700	22	4,0		
	System	177	32,5		
	Gesamt	231	42,4		
Gesamt		545	100,0		

SchS_verschriftet_Wörter_orthographisch_korrekt_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	26	4,8	7,2	7,2
	trifft überwiegend zu	124	22,8	34,3	41,4
	trifft weniger zu	135	24,8	37,3	78,7
	trifft nicht zu	77	14,1	21,3	100,0
	Gesamt	362	66,4	100,0	
Fehlend	400	13	2,4		
	700	14	2,6		
	800	3	,6		
	System	153	28,1		
	Gesamt	183	33,6		
Gesamt		545	100,0		

SchS_verschriftet_Wörter_orthographisch_korrekt_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	26	4,8	7,2	7,2
	trifft überwiegend zu	147	27,0	40,7	47,9
	trifft weniger zu	130	23,9	36,0	83,9
	trifft nicht zu	58	10,6	16,1	100,0
	Gesamt	361	66,2	100,0	
Fehlend	400	13	2,4		
	700	2	,4		
	800	4	,7		
	System	165	30,3		
	Gesamt	184	33,8		
Gesamt		545	100,0		

Häufigkeiten

Statistiken

		SchS_verfasst_ Texte_mit_unter schiedlichen _Funktionen_Z P1	SchS_verfasst_ Texte_mit_unter schiedlichen _Funktionen_Z P2	SchS_verfasst_ Texte_mit_unter schiedlichen _Funktionen_Z P3	SchS_verfasst_ Texte_mit_unter schiedlichen _Funktionen_Z P4
N	Gültig	204	221	225	218
	Fehlend	341	324	320	327
Mittelwert		3,73	3,57	3,54	3,36
Median		4,00	4,00	4,00	4,00
Std.-Abweichung		,621	,695	,756	,816
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Häufigkeitstabelle

SchS_verfasst_Texte_mit_unterschiedlichen_Funktionen_ZP1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	2	,4	1,0	1,0
	trifft überwiegend zu	13	2,4	6,4	7,4
	trifft weniger zu	23	4,2	11,3	18,6
	trifft nicht zu	166	30,5	81,4	100,0
	Gesamt	204	37,4	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	176	32,3		
	700	6	1,1		
	System	159	29,2		
	Gesamt	341	62,6		
Gesamt		545	100,0		

SchS_verfasst_Texte_mit_unterschiedlichen_Funktionen_ZP2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	4	,7	1,8	1,8
	trifft überwiegend zu	14	2,6	6,3	8,1
	trifft weniger zu	55	10,1	24,9	33,0
	trifft nicht zu	148	27,2	67,0	100,0
	Gesamt	221	40,6	100,0	
Fehlend	nicht beobachtet	124	22,8		
	700	23	4,2		
	System	177	32,5		
	Gesamt	324	59,4		
Gesamt		545	100,0		

SchS_verfasst_Texte_mit_unterschiedlichen_Funktionen_ZP3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	5	,9	2,2	2,2
	trifft überwiegend zu	21	3,9	9,3	11,6
	trifft weniger zu	47	8,6	20,9	32,4
	trifft nicht zu	152	27,9	67,6	100,0
	Gesamt	225	41,3	100,0	
Fehlend	400	153	28,1		
	700	13	2,4		
	800	1	,2		
	System	153	28,1		
	Gesamt	320	58,7		
Gesamt		545	100,0		

SchS_verfasst_Texte_mit_unterschiedlichen_Funktionen_ZP4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	3	,6	1,4	1,4
	trifft überwiegend zu	38	7,0	17,4	18,8
	trifft weniger zu	54	9,9	24,8	43,6
	trifft nicht zu	123	22,6	56,4	100,0
	Gesamt	218	40,0	100,0	
Fehlend	400	159	29,2		
	700	2	,4		
	800	1	,2		
	System	165	30,3		
	Gesamt	327	60,0		
Gesamt		545	100,0		

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Dyadische Rahmung der vorliegenden Arbeit innerhalb des Projekts LUK!	3
Abbildung 2:	Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an bayerischen Grund- und Mittelschulen, Quelle: Amtliche Schuldaten des Bayerischen Landesamtes für Statistik, Aus: https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/zahlenfakten/daten_neuzugewanderte/	10
Abbildung 3:	„Die zehn häufigsten Herkunftsländer zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher zwischen 6 und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in den Jahren 2012 bis 2015 (Angaben in absoluten Zahlen, Prozent in Klammern). In dieser Abbildung finden sich jeweils nur die zehn Hauptherkunftsländer der in den jeweiligen Jahren zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen. Insgesamt ist jedoch ein Großteil der Staaten weltweit vertreten.“ Aus: Dewitz et al. 2016, S. 19.....	11
Abbildung 4:	Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an Grund- und Mittelschulen in den Schuljahren 2010/11 bis 2017/18 in Bayern nach Herkunftsregion, Aus: Amtliche Schuldaten des Bayerischen Landesamtes für Statistik, unter: https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/zahlenfakten/daten_neuzugewanderte/	12
Abbildung 5:	Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, aus: Massumi & Dewitz 2015, S. 45; nachgezeichnet.....	14
Abbildung 6:	Schüler:innen in Vorbereitungsklassen 2010-2016, aus: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld, S. 187.....	16
Abbildung 7:	Der Weg vom neu zugewanderten Kind zum/zur neu zugewanderten Grundschüler:in.....	20
Abbildung 8:	Alltagssprache und Bildungssprache. Aus: Leisen, J. (2022) unter: https://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachbildung , nachgezeichnet	24
Abbildung 9:	Das Projekt LUK! im Schuljahr 2016/17 in Zahlen.....	41
Abbildung 10:	Zuordnung von Entwicklungstheorien nach Aktivität vs. Passivität in Bezug auf Umwelt oder Person (aus Jeuk 2015, S. 27, nachgezeichnet).....	52
Abbildung 11:	Zuordnung verschiedener Hypothesen des Zweitspracherwerbs zu grundlegenden Entwicklungstheorien im Spracherwerb (aus Jeuk 2015, S. 31, nachgezeichnet)	53

Abbildung 12:	Phasenmodell des Schriftspracherwerbs nach Günther 1986 (aus: Wildemann 2015, S. 85, nachgezeichnet)	72
Abbildung 13:	Modellierung von Schreibprozessen in der L2 nach Griebhaber 2005 (übersetzt von Paul & Krüger; aus: Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 112; nachgezeichnet) 75	
Abbildung 14:	Verstehensprozesse und Teilkomponenten der Lesekompetenz in IGLU 2021 (aus: McElvany et al. 2023, S.8; nachgezeichnet)	77
Abbildung 15:	Ebenen des Leseprozesses nach Steck 2006 (aus: Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 116; nachgezeichnet).....	78
Abbildung 16:	Erweitertes Modell des Schriftspracherwerbs für neu zugewanderte Kinder	79
Abbildung 17:	Forschungsdesign Studie A	103
Abbildung 18:	LUK! Beobachtungsinventar Version 09/2016 Bereich Basisdaten	106
Abbildung 19:	LUK! Beobachtungsinventar Version 09/2016 Bereich Sprache	107
Abbildung 20:	LUK! Beobachtungsinventar Version 09/2016 Bereich Schriftsprache	108
Abbildung 21:	Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar im Bereich Sprache; Rezeption und Produktion einfacher und komplexer Sätze (T ₀ -T ₃). Die Grafik berücksichtigt pro Zeitpunkt die kumulierten Prozente für die Merkmalsausprägung „trifft zu“ und „trifft überwiegend zu“.	129
Abbildung 22:	Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar im Bereich Schriftsprache; Lesefertigkeiten und Leseverstehen (T ₀ -T ₃). Die Grafik berücksichtigt pro Zeitpunkt die kumulierten Prozente für die Merkmalsausprägung „trifft zu“ und „trifft überwiegend zu“.	131
Abbildung 23:	Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar im Bereich Schriftsprache; Schreiben und Texte verfassen (T ₀ -T ₃). Die Grafik berücksichtigt pro Zeitpunkt die kumulierten Prozente für die Merkmalsausprägung „trifft zu“ und „trifft überwiegend zu“.	133
Abbildung 24:	Fallbeispiel Sahar Aufgabe 11 Texte verfassen von LUK!KIS zu T ₀	141
Abbildung 25:	Fallbeispiel Sahar Aufgabe 11 Texte verfassen von LUK!KIS zu T ₁	142
Abbildung 26:	Fallbeispiel Sahar Aufgabe 11 Texte verfassen von LUK!KIS zu T ₂	143
Abbildung 27:	Fallbeispiel Florin Aufgabe 11 Texte verfassen von LUK!KIS zu T ₀	145
Abbildung 28:	Fallbeispiel Florin Aufgabe 11 Texte verfassen von LUK!KIS zu T ₁	146
Abbildung 29:	Fallbeispiel Florin Aufgabe 11 Texte verfassen von LUK!KIS zu T ₂	147

Abbildung 30:	Welche Förderbereiche wurden gefördert? (Ergebnisse aus den Fördertagebüchern 1. HJ N = 499 Fördertagebücher; 2. HJ N = 585 FTGB).	150
Abbildung 31:	Geförderte Qualifikationen innerhalb des Förderbereichs Sprache (Ergebnisse aus den Fördertagebüchern 1. HJ N = 499 Fördertagebücher; 2. HJ N = 585 FTGB; Mehrfachnennungen möglich)	151
Abbildung 32:	Schwerpunkt der Förderung im Bereich Sprache (Ergebnisse aus den Fördertagebüchern 1. HJ N = 499 Fördertagebücher; 2. HJ N = 585 FTGB; Einfachnennung)	152
Abbildung 33:	Geförderte Aspekte innerhalb des Förderbereichs Schriftsprache (Ergebnisse aus den Fördertagebüchern 1. HJ N = 499 Fördertagebücher; 2. HJ N = 585 FTGB; Mehrfachnennungen möglich)	153
Abbildung 34:	Schwerpunkt der Förderung im Bereich Schriftsprache (Ergebnisse aus den Fördertagebüchern 1. HJ N = 499 Fördertagebücher; 2. HJ N = 585 FTGB; Einfachnennung)	154
Abbildung 35:	Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter 2006, eigene Darstellung	163
Abbildung 36:	Sprachförderkompetenzmodell nach Hopp et al. 2010 (aus: Thoma & Tracy 2012, S. 15; nachgezeichnet)	165
Abbildung 37:	Sprachdiagnostisches Wissen von Sprachförderkräften (aus: Geist 2014, S. 67; nachgezeichnet)	167
Abbildung 38:	Idealtypisches Prozessmodell sprachdiagnostischer Fähigkeiten von Sprachförderkräften (aus: Geist 2014, S. 68; nachgezeichnet)	168
Abbildung 39:	Theoretische Rahmenkonzeption zur DaZ-Kompetenz und Ausdifferenzierung der Kompetenzdimensionen (nach Köker et al. (2015); aus: Gültekin-Karakoç et al. (2016), S. 133; nachgezeichnet)	170
Abbildung 40:	Kompetenzstufenbeschreibungen in der Dimension Fachregister, Subdimension Grammatische Strukturen und Wortschatz (aus: Gültekin-Karakoç et al. (2016), S. 135; nachgezeichnet)	171
Abbildung 41:	Kompetenzbereiche des Berliner Ausbildungskonzeptes im Verhältnis zu DaZKom, SprachKoPF und EUCIM (aus: Jostes & Darsow 2017, S. 301; nachgezeichnet)	172
Abbildung 42:	Erweitertes Modell professioneller Handlungskompetenz im Umgang mit schrift-/sprachlicher Vielfalt	175
Abbildung 43:	Forschungsdesign Studie B	196

Abbildung 44:	Beispielitems aus dem LUK! Fragebogen für Lernpaten - Bereiche Daten, Motivation und Erwartungen	199
Abbildung 45:	Beispielitems aus dem LUK! Fragebogen Bereich Einstellungen.....	200
Abbildung 46:	Beispielitems aus dem LUK! Evaluationsbogen Bereich Tätigkeit als Lernpate 201	
Abbildung 47:	Beispielitems aus dem LUK! Evaluationsbogen Bereich Lernerfolg und Kompetenzzuwachs	202
Abbildung 48:	Beispielitems aus dem LUK! Fördertagebuch Bereich Persönliche Einschätzungen.....	203
Abbildung 49:	Übersicht zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Versionen SprachKoPFv ₀₇ Kita und SprachKoPF Grundschule. Aus: https://www.mazem.de/assets/img/SprachKoPF/SprachKoPF%20Kita.jpg (zuletzt geprüft am 26.3.2024); nachgezeichnet.....	204
Abbildung 50:	Beispielitem aus dem Bereich Können/Diagnostik SprachKoPF-Online Grundschule _{beta} (aus: Ofner, Roth & Thoma 2016, S. 157; nachgezeichnet)..	204
Abbildung 51:	Veränderung von T ₀ zu T ₁ des selbst eingeschätzten Wissens im Bereich Deutsch als Zweitsprache und der praktischen Erfahrung in der sprachlichen Förderung	235
Abbildung 52:	Veränderung von T ₀ zu T ₁ des selbst eingeschätzten Wissens im Bereich Schriftspracherwerb und der praktischen Erfahrung in der schriftsprachlichen Förderung	236
Abbildung 53:	Boxplot zu den Ergebnissen Wissen, Können und Gesamt des SprachKoPF Grundschule _{beta} Verfahrens zu T ₁	239
Abbildung 54:	Boxplot zu den Testwerten linguistisches und anwendungsbezogenes Wissen im SprachKoPF Grundschule _{beta} Verfahren zu T ₁	240

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Alltagssprache und Bildungssprache im Vergleich (nach Leisen 2014, zit. n. Fluck 2016, S. 212 (Handbuch Sprache in der Bildung))	25
Tabelle 2:	Sprachliche Basisqualifikationen - Kurzübersicht (nach Ehlich 2007)	25
Tabelle 3:	Analyse der BiSS-Definitionen (nach Jostes 2017, S. 115)	27
Tabelle 4:	Sprachförderung und DaZ in der Lehrer:innenbildung - Regelungen der Länder Stand: 2015 (Baumann 2017, S. 19)	33
Tabelle 5:	Sprachförderung und DaZ in der Lehrer:innenbildung - Anteil der Hochschulen mit entsprechenden Studienangeboten Stand: 2015 (Baumann 2017, S. 21) ..	35
Tabelle 6:	Inhaltliche Bausteine der Schulungsphase und des Begleitseminars im Schuljahr 16/17	42
Tabelle 7:	Genus und Kasus von bestimmten und unbestimmten Artikeln (Jeuk 2015, S. 71)	59
Tabelle 8:	Prinzipien der Genuszuweisung (nach Jeuk & Schäfer 2008; Jeuk 2015, S. 71)..	59
Tabelle 9:	Pluralbildung im Deutschen (nach Jeuk 2015, S. 72 & Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 86)	60
Tabelle 10:	Stellungsfeldermodell des Deutschen nach Dürscheid (2005, S. 89-107; Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 65-66)	60
Tabelle 11:	Erwerbsstufen der Verbstellung nach Griebhaber (2010, S. 154)	68
Tabelle 12:	Morphologie des Verbs: Erwerb von Verbflexion, Tempusformen, Genus Verbi und Negation nach Griebhaber (2010) aus Niebuhr-Siebert & Baake (2014, S. 95)	68
Tabelle 13:	Zusatzfaktoren beim Schreiben in der Zweitsprache (Wildemann 2015, S. 193)	74
Tabelle 14:	Zusatzfaktoren beim Lesen in der Zweitsprache (Wildemann 2015, S. 195)..	78
Tabelle 15:	Übersicht diagnostischer Verfahren für den Sprach- und Schriftspracherwerb neu zugewanderter Kinder	84
Tabelle 16:	Schüler:innenzahlen in Ü1 und Ü3 Klassen im Verlauf des Schuljahres 2016/17	103
Tabelle 17:	Aufgabenübersicht des informellen Verfahrens LUK! - Das kann ich schon auf Deutsch	110

Tabelle 18:	Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T ₂ Bereich Basisdaten, Item Geburtsjahr.....	116
Tabelle 19:	Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T ₀ Bereich Basisdaten, Item Herkunftsland.....	117
Tabelle 20:	Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T ₀ Bereich Basisdaten, Item Herkunftssprache.....	118
Tabelle 21:	Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T ₀ im Bereich Sprache (Item 1-6).....	122
Tabelle 22:	Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T ₀ im Bereich Sprache (Item 7-13).....	123
Tabelle 23:	Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T ₀ im Bereich Schriftsprache (Item 1-6)	126
Tabelle 24:	Ergebnisse aus dem LUK! Beobachtungsinventar T ₀ im Bereich Schriftsprache (Item 7-12).....	127
Tabelle 25:	Ergebnisse LUK!KIS Zeitpunkt T ₀	135
Tabelle 26:	Ergebnisse LUK!KIS T ₁	137
Tabelle 27:	Ergebnisse LUK!KIS T ₂	139
Tabelle 28:	Gesamtergebnisse SprachKoPF _{v06} (aus: Thoma & Tracy 2012, S. 39).....	189
Tabelle 29:	Ergebnisse Teilkomponente Wissen SprachKoPF _{v06} (aus: Thoma & Tracy 2012, S. 43)	190
Tabelle 30:	Ergebnisse der beiden Studien zu Effekten von Fort- und Weiterbildungen auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte (aus: Roth, Hopp & Thoma (2015), S. 222).....	191
Tabelle 31:	Semesteranzahl der LUK!-Lernpaten (N = 66)	197
Tabelle 32:	Nennungen von Projekten, in denen LUK!-Lernpaten bereits tätig waren (n = 27)	198
Tabelle 33:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Einstellungen zur Integration von Flüchtlingskindern	208
Tabelle 34:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Einstellungen zur Reaktion auf auffälliges Verhalten eines Kindes mit Fluchthintergrund.....	209
Tabelle 35:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Einstellungen zum Zusammenhang von Verhalten und Kultur	210

Tabelle 36:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Einstellungen zur Zunahme von geflüchteten Kindern.....	211
Tabelle 37:	Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Einstellungen zur Integration von Flüchtlingskindern	214
Tabelle 38:	Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Einstellungen zur Reaktion auf auffälliges Verhalten eines Kindes mit Fluchthintergrund.....	215
Tabelle 39:	Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Einstellungen zum Zusammenhang von Verhalten und Kultur	216
Tabelle 40:	Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Einstellungen zur Zunahme von geflüchteten Kindern.....	217
Tabelle 41:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Motiven der Studierenden zur Projektteilnahme - Übersicht aller Nennungen	218
Tabelle 42:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Erwartungen an die Tätigkeit als Lernpate – Übersicht aller Nennungen	220
Tabelle 43:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Erwartungen an die begleitende Lehrveranstaltung – Übersicht aller Nennungen.....	222
Tabelle 44:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Erwartungen an mich selbst – Übersicht aller Nennungen.....	223
Tabelle 45:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen T ₀ zur Einschätzung der Selbstwirksamkeit für den Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer	226
Tabelle 46:	Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen T ₁ zur Einschätzung der Selbstwirksamkeit für den Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer	227
Tabelle 47:	Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu den Zufriedenheitswerten der Lernpaten am Ende ihrer Tätigkeit T ₁	228
Tabelle 48:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Wissen und Erfahrung im Bereich Deutsch als Zweitsprache T ₀	229
Tabelle 49:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Erfahrungen der Studierenden in der Sprachförderung	230
Tabelle 50:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Wissen und Erfahrung im Bereich Schriftspracherwerb T ₀	231
Tabelle 51:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Erfahrungen der Studierenden in der schriftsprachlichen Förderung	231

Tabelle 52:	Ergebnisse aus dem LUK! Fragebogen zu Wissen und Erfahrung im Bereich Diagnose T ₀	232
Tabelle 53:	Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zum Wissens- und Kompetenzzuwachs	234
Tabelle 54:	Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Wissen und Erfahrung im Bereich Deutsch als Zweitsprache T ₁	235
Tabelle 55:	Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Wissen und Erfahrung im Bereich Schriftspracherwerb T ₁	236
Tabelle 56:	Ergebnisse aus dem LUK! Evaluationsbogen zu Diagnosekompetenz im sprachlichen und schriftsprachlichen Lernfeld T ₁	237
Tabelle 57:	Gesamtergebnisse der LUK!-Lernpaten im SprachKoPF Grundschule _{beta} zu T ₁	238
Tabelle 58:	Ergebnisse Teilkomponente Wissen SprachKoPF Grundschule _{beta} T ₁	239
Tabelle 59:	Gesamtergebnisse der Kontrollgruppe im SprachKoPF Grundschule _{beta} zu T ₀	241
Tabelle 60:	Gesamtergebnisse der Kontrollgruppe im SprachKoPF Grundschule _{beta} zu T ₁	241
Tabelle 61:	Deskriptive Datenanalyse der korrelierenden Items im SprachKoPF	250

- Adam, H. & Inal, S. (2013). *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Adler, Y. (2010). Kompetenzentwicklungsmodell des Zweitspracherwerbs Deutsch bei Kindern unter 7 Jahren (KomMig). *Die Sprachheilarbeit*. 3, S. 121–128.
- Ahrenholz, B. & Maak, D. (2013). *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK*. 2. Aufl. Verfügbar unter https://www.daz-portal.de/de/publikationen/berichte-und-materialien/pdf-dateien-berichte-und-materialien/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf [04.10.2024].
- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2007). *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Al Sagheer, R. (2021). *Warum haben viele Menschen mit Migrationsgeschichte am 1. Januar Geburtstag?* In Tünews international. Verfügbar unter <https://tunewsinternational.com/2021/01/01/warum-haben-viele-menschen-mit-migrationsgeschichte-am-1-januar-geburtstag/> [22.08.2023].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2006). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vom 14. August 2006 (BGBl. I S. 1897), das zuletzt durch Artikel 8 SEPA-Begleitgesetz vom 3. April 2013 (BGBl. I S. 610) geändert worden ist*. Berlin. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile [11.10.2021].
- Antos, G. (1988). Interlanguage-Systeme: Erwerbssynchrone bzw. -diachrone Analysen von Lersprachen. In Antos, G. (Hrsg.), „Ich kann ja Deutsch!“. Studien zum „fortgeschrittenen“ Zweitspracherwerb von Kindern ausländischer Arbeiter, S. 27–80, Tübingen: Niemeyer.
- Apeltauer, E. (2008). *Wortschatz und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern*. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht. Flensburg: Universität Flensburg.
- Asyldurchführungsverordnung (DVAsyl) vom 16. August 2016 (GVBl. S. 258, BayRS 26-5-1-I), die zuletzt durch Verordnung vom 17. Juni 2020 (GVBl. S. 321) geändert worden ist. Verfügbar unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayDVAsyl-3> [24.11.2020].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York. NY: Freeman.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und*

Handlungsempfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–26). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schlümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 6, S. 46–71.
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) (Hrsg.) (2015). *Erste-Hilfe-Paket zum Thema Flüchtlinge und Asylbewerber/innen für Schulleitungen und Lehrer/innen inklusive Unterrichtshilfen zur aktuellen Flüchtlingsthematik*. München.
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch § 5 Abs. 16 des Gesetzes vom 23. Dezember 2019 (GVBl. S. 737) geändert worden ist. Verfügbar unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG> [17.07.2020].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (KM) (2018). *Weiterentwicklung der Deutschfördermaßnahmen Deutschklassen, DeutschPLUS und Vorkurse für Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache an Grund- und Mittelschulen*. Kultusministerschreiben vom 27.6.2018.
- Becker-Mrotzek, M. & Woerfel, T. (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 98–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker-Mrotzek, M. (2018). Was sind eigentlich Sprache und Schrift? Erwerbsgegenstand gesprochene und geschriebene Sprache. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, M. Hasselhorn & Stanat, P. (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift*, Band 1 (S. 34–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (Hrsg.) (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. In Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. *Sprachliche Bildung, Band 2*. Münster, New York: Waxmann.
- Becker, T. (2013). *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Münster: Schneider Verlag Hohengarten.
- Behrens, B. & Westphal, M. (2009). Junge Flüchtlinge - ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, A. Bohmeyer & S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. (S. 45–58). Bielefeld: Bertelsmann (Forum Bildungsethik, 7).
- Benholz, C. & Siems, M. (2016). Sprachbildender Unterricht in allen Fächern: Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in den drei Phasen der Lehrerbildung. In

- B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. In DDS – Die Deutsche Schule - *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 13/2016*, Münster, New York: Waxmann, S. 35–51.
- Benholz, C. & Mensel, U. (2019). Kooperation und Vernetzung – Grundvoraussetzung für die Lehrerbildung in der ersten, zweiten und dritten Phase. In C. Benholz, M. Frank, E. Gürsoy (Hrsg.) (2015), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. 1. Auflage. (S. 343–365). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Benholz, C., Frank, M. & Niederhaus, C. (Hrsg.) (2016). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster, New York: Waxmann (Sprach-Vermittlungen, Band 16).
- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *Int. J. Intercult. Relations*, 10(2), S. 179–196.
- Bennett M.J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd edition) (pp. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett M.J. (2011). A developmental model of intercultural sensitivity. Milano: The Intercultural Development Research Institute.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) & Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Berlin.
- Bertelsmann Stiftung (2017). *Willkommenskultur im "Stresstest". Einstellungen in der Bevölkerung 2017*. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/IB_Umfrage_Willkommenskultur_2017.pdf [18.04.2017].
- Berthold, T. (2014). *In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland*. Hg. v. Deutsches Komitee für UNICEF. Köln. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf> [11.04.2017].
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Auflage). Berlin: Springer.
- Bredel, U. (2007). Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In K. Ehlich (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 78 – 120). Berlin: BMBF.
- Bredel, U. (2012). (Verdeckte) Probleme beim Orthographieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern. In W. Griebhaber & Z. Kalkavan (Hrsg.). *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern* (S. 125 – 142). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

- Brügelmann, H. (2012). Beobachtung im Schriftspracherwerb. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 247–259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüggemann, C. & Nikolai, R. (2016). Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Hg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung. *Netzwerk-Bildung*. Berlin. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12406.pdf> [05.05.2021].
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2016). *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2008). *Sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Verfügbar unter https://www.welten-verbinden.de/fileadmin/welten_upload/dateien/IP_Ergebnisbericht_sprachliche_Bildung.pdf [04.10.2024].
- Cantone, K. F. & Di Venanzio, L. (2019). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In C. Benholz, M. Frank, E. Gürsoy (Hrsg.) (2015), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 35–49) 1. Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Chilla, S. (2008). Störungen im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter - Eine Herausforderung an die sprachpädagogische Diagnostik. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (3-2008)*, S. 277–290.
- Chilla, S., Rothweiler, M & Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München u.a.: Reinhardt.
- Civitillo, S. (2019). Teachers' cultural diversity beliefs and culturally responsive practices. Potsdam: ZEIF. Dissertation veröffentlicht unter: Institutional Repository of the University of Potsdam: <https://doi.org/10.25932/publishup-42776> <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-427763>
- Civitillo, S., Juang, L. & Schachner, M. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, S. 67–83.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, S. 198–205.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP. Empirical and theoretical status of the distinction. In P. A. Duff & N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (Bd. 2, S. 71–83). New York: Springer Science.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Darsow, A., Wagner, F.-S. & Paetsch, J. (2019). Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz, S. Jeuk, B. Lütke, J. Paetsch & H. Röhl (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Band 18 der Reihe DaZ-Forschung (S. 321–337). Berlin: De Gruyter.
- Darsow, A., Wagner, F.-S. & Paetsch, J. (2017). Konzept für die empirische Untersuchung der Berliner DaZ-Module. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Sprachliche Bildung Band 2* (S. 187–202). Münster, New York: Waxmann.
- Das Projekt „ReGES – Refugees in the German Educational System“, Verfügbar unter: <https://www.lifbi.de/reges> [14.06.2022].
- De Boer, H. (2012). Beobachtung und Professionalisierung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 301–311). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- De Boer, H. & Reh, S. (2012) (Hrsg.). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dehn, M. (2005). Statement aus der Perspektive von Studien zum schulischen Schriftspracherwerb. In I. Gogolin, U. Neumann & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig Edition1* (S. 75 – 80). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- De Houwer, A. (1994). The Separate Development Hypotheses: method and implications. In G. Extra & L. Verhoeven (Hrsg.), *The Cross-Linguistic Study of Bilingual Development* (S. 39 – 49). North-Holland: Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- De Houwer, J. (2006). What Are Implicit Measures and Why Are We Using Them. In R.W. Wiers & A. W. Stacy (Hrsg.), *Handbook of Implicit Cognition and Addiction* (S. 11–28). Thousand Oaks.
- Dewitz, N. von (2016). Neu zugewanderte Schüler_innen - Ausgangslage und schulische Einbindung. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. 1. Auflage* (S. 25–31). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 40).
- Dewitz, N. von & Massumi, M. (2015). Schulmodelle für zugewanderte Kinder: parallel oder integrativ? *Die Grundschule* (10), S. 35–37.
- Dewitz, N. von; Massumi, M. & Griebbach, J. (2016). *Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, S. 5–8.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Döll, M., Hägi-Mead, S. & Settinieri, J. (2017). "Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!" Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Mercator-Institut für

- Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. (Sprachliche Bildung, Band 2) (S. 203–215). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning*. Malden/Mass: Blackwell.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dulay, H. C. & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, S. 37–53.
- Eberhardt, A. & Niederhaus, C. (Hrsg.) (2017). *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen zur Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Ehlers, S. (2014). Lesekompetenz in der Zweitsprache. In B. Ahrenhoz, & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. In W. Ulrich, (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)* (S. 215 – 227). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (Hrsg.) (2010). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF*, 2 (1), S. 3–24.
- Ehlich, K. (2005). Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In I. Gogolin (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann (FörMig-Edition, 1).
- Ehlich, K. (2007). *Modellierungen der Sprachaneignung und ihre Konsequenzen für die Sprachförderung*. Vortrag, gehalten auf dem internationalen Kongress „Sprachenentwicklung, Sprachförderung und Sprachdiagnostik“ (20. – 22. August 2007) an der Freien Universität Bozen in Brixen. Verfügbar unter https://www.ehlich-berlin.de/Vortraege/KE_Vortrag_20070820_Brixen.pdf [21.02.2022].
- El-Mafaalani, A. & Massumi, Mona (2019). *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung*. State-of-Research Papier 08a. Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘. Osnabrück. Verfügbar unter <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf> [20.05.2023].
- Elle, Johanna (2016). Zwischen Fördern, Integrieren und Ausgrenzen. Ambivalenzen und Spannungsfelder im Kontext von Sprachlernklassen an Grundschulen. *movements 2 (1)*, S. 213–226. Verfügbar unter <https://movements-journal.org/issues/03.rassismus/movements.2-1.rassismus-in-der-postmigrantischen-gesellschaft-full.pdf> [04.10.2024].
- Engin, H., Müller-Boehm, E., Steinmüller, U. & Terhechte Mernero lu, F. (2004). *Kinder lernen Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Cornelsen.
- Engin, K. (2016). *Integration von Flüchtlingskindern ins Schulsystem: Herausforderungen und Lösungsansätze*. Ein Forschungsprojekt des Bonner Institutes für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V. Hg. v. Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V.

- Escamilla, K. (2006). Semilingualism applied to the literacy behaviors of Spanish-speaking emerging bilinguals: Bi-illiteracy or emerging biliteracy? *Teachers College Record*, 108(11), S. 2329–2353.
- Fahrmeir, L., Kneib, T. & Lang, S. (2009). Regression. Modelle, Methoden und Anwendungen. In H. Dette & W. Härdle (Hrsg.), *Statistik und ihre Anwendungen*. Heidelberg: Springer.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233 (1), S. 4–13.
- Felbrich, A., Darsow, A., Paetsch, J. & Stanat, P. (2012). Die BeFo-Interventionsstudie - Sprachsystematische und fachbezogene Sprachförderung in der Grundschule. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya, (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung*, vol 16. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FiSS-Koordinierungsstelle (Hrsg.) (2015). *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS). Die Projekte stellen sich vor*. Hamburg: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter <http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/> [11.04.2017].
- Fitchett, P. G., Starker, T. V., & Salyers, B. (2012). Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a preservice social studies education course. *Urban Education*, 47, 585–611.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences*, 3, S. 114–121.
- Fluck, H.-R. (2016). Zur Rolle der Sprache in der Bildung im Zuge der Etablierung technischnaturwissenschaftlicher Fächer an Universitäten und Schulen. In J. Kilian et al.: *Handbuch Sprache in der Bildung. Band 21 der Reihe Handbücher Sprachwissen* (S. 205–228).
- Forschungsbereich Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (SVR) (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4*. Berlin: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Frank, M. (2019). „Sprachliche Bildung“ jenseits von Defizit und Differenz – Perspektiven für die Lehrerbildung auf ein gesamtsprachliches Entwicklungsprojekt in der Mehrsprachigkeit. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 15 – 34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Frenzel, B.; Niederhaus, C., Peschel, C. & Rütger, A.-K. (2016). „In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach 'ner Weile belohnt worden durch große Erfolge.“ Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In Benholz, C. & Niederhaus, C. (Hrsg.) (2016). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis* (S. 171-195). Münster, New York: Waxmann (Sprach-Vermittlungen, Band 16).
- Fried, L. (2007). Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. *Sozial Extra* 31, S. 26–28.
- Fried, L. (2004). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung*. In Schlüsselkompetenz Sprache (Hrsg.) München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf [18.06.2021]

- Fries, C. C. (1945): Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of development dyslexia. Are comparison between developmental and aquired disorder meaningful? In K. E. Patterson, J.C. Marshal & M. Colthart (Hrsg.), *Surface Dyslexia* (S. 302 – 330). London.
- Gándara, P., Maxwell-Jolly, J. & Driscoll, A. (2005). Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs. Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.
- Gamper, J. & Wisniewski, K. (2021). Sprache als Schlüssel – wozu? Bildungserfolg im Fokus. Call for Papers. Verfügbar unter <https://www.uni-bamberg.de/germ-lingdaf/tagungen-workshops/interdisziplinäre-tagung/cfp/> [15.02.2022].
- Geist, B. (2014). Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. In B. Ahrenholz, Ch. Dimroth, B. Lütke, M. Rost-Roth & B. Geist (Hrsg.), *DaZ-Forschung / Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration. Band 3*, Teilw. zugl.: Frankfurt am Main, Univ., Diss., 2012 u.d.T.: Praktiken der Sprachstandserhebung und sprachdiagnostische Kompetenz, Bd. 3. Berlin: De Gruyter (DaZ-Forschung, 3).
- GeKOS – Projekthomepage. Verfügbar unter <https://www.uni-koblenz.de/de/bildungswissenschaften/institut-fuer-grundschulpaedagogik/ab-grundschulpaedagogik/gekos> [11.06.2022].
- Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) (2015): *GfdS wählt »Flüchtlinge« zum Wort des Jahres 2015*. Wiesbaden. Verfügbar unter <https://gfds.de/wort-des-jahres-2015/> [21.02.2020].
- Geyer, S., Müller, A., Smits, K. (2014). *Sprachförderung mit unter Dreijährigen. Über welche Sprachförderkompetenzen verfügen U3-Fachkräfte?* In Blechschmidt, A. & Schräpler, U. (Hrsg.). Frühe sprachliche Bildung und Inklusion (S. 81–92). Basel: Schwabe Verlag.
- Ghaderi, C. (2016). Träume und Traumata junger Flüchtlinge. Einführung in traumaspezifische Aspekte für die Arbeit mit potentiell traumatisierten Kindern und Jugendlichen. In V. Harboe, M. Mainzer-Murrenhoff & L. Heine (Hrsg.). *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule* (S. 57–80). Münster: Waxmann.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.) (2012): *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. AEPF Jena 2010. Münster: Waxmann.
- Glaser, C. & Palm, D. (2014): *Aufsatztraining für 4. Bis 6. Klassen: Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung von Schreibkompetenz und Arbeitsverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. (Hrsg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster, New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (2016). Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. (S. 33–37) 1. Auflage. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 40).
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Gutachten. Bonn: BLK
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grießhaber, W. (2004). Einblick in zweisprachige Schriftspracherwerbsprozesse. In M. Baumann & J. Ossner (Hrsg.), *Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten*. *OBST* 67(4), S. 65 – 87.
- Grießhaber, W. (2005). *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*.
- Grießhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozess in Erst- und Zweitsprache*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, W. (2014). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. In W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)* (S. 228 – 238). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grießhaber, W. (2017). Lehramtswissen. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Sprachliche Bildung Band 2* (S. 89–105). Münster, New York: Waxmann.
- Grimm, H., Aktaş, M. & Frevert, S. (2015). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. (3., überarbeitete und neu normierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991). *Der Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T*. Göttingen: Hogrefe.
- Grosche, M. & Fleischhauer, E. (2017). Implikationen der Theorien der schulischen Inklusion für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Sprachliche Bildung Band 2* (S. 155–169). Münster, New York: Waxmann.
- Gröbl, M., Kenkmann, A.-K. & Wilms, K.-S. (2016). Darstellung der aktuellen rechtlichen Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. In V. Harboe, M. Mainzer-Murrenhoff & L. Heine (Hrsg.), *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule* (S. 19–55). Münster, New York: Waxmann.
- Gültekin-Karakoç, N., Köker, A., Hirsch, D., Emke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Ohm, U. (2016). Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (DDS)/13*. Münster, New York: Waxmann, S. 130–146.
- Günther, K. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Rechtschreibstrategien. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32–54). Konstanz.

- Gutzmann, M. (2016). Sprachliche Vielfalt als Chance. Herausforderung Schule der Mehrsprachigkeit. *Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes* (134), S. 8–11.
- Haberzettl, S. (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Erstsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Haberzettl, S. (2021). Koontrastive Linguistik. In C. Altmayer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 148–162). Wiesbaden: Springer.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Belief Scale. *Teaching and Teacher Education* (27), S. 86–96.
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (2), S. 101–120.
- Harboe, V. & Heine, L. (2016). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche – Umgang mit Heterogenität im Fokus der Ausbildung von Lehrkräften. Zur Einleitung in den Sammelband. V. Harboe, M. Mainzer-Murrenhoff & L. Heine (Hrsg.), *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule* (S. 9–17). Münster, New York: Waxmann.
- Harklau, L. (2000). From the „good kids“ to the „worst“: Representations of English language learners across educational settings. *TESOL Quarterly*, 34(19), S. 35–67.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In Ch. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51. Weinheim u.a.: Beltz, S. 130–148.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Hohengehren; Schneider-Verlag.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Hohengehren; Schneider-Verlag.
- Havers, N. & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2002) 2, S. 174–193.
- Hecker, Ulrich (2016). «Flüchtlingskinder»? *Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes* (134), S. 1.
- Heine, L. (Hrsg.) (2018). *Der Bochumer Sprachförderturm. Deutsch als Zweitsprache (lehren) lernen*. Verfügbar unter http://staff.germanistik.rub.de/sprachbildung/wp-content/uploads/sites/97/2018/09/2018_09_12_Broschu%CC%88re_ansicht_final_MB.pdf [27.01.2021].
- Heine, L. & Harboe, V. (2015). Besondere Herausforderungen für die Lehramtsausbildung am Beispiel von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen: Ein Blick aus der DaZ-Perspektive. *RdJB* (Bd. 63), S. 185–193.

- Helmke, A. (2009). Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In U. Klinger (Hrsg.), *Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien*. Ergebnisse des KMK-Projekts for.mat – Fortbildungskonzepte und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung (S. 34–54). Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a.: Beltz. *Zeitschrift für Pädagogik* (57), S. 268–288.
- Heppt, B., Köhne-Fütterer, J., Eglinsky, J., Volodina, A., Stanat, P. & Weinert, S. (2020). *BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4*. Münster, New York: Waxmann.
- Heppt, N. & Paetsch, J. (2018). Diagnostik sprachlicher Kompetenzen im Schulbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber, M. Hasselhorn et al. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, M. Hasselhorn & Stanat, P. (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift*, Band 1 (S. 117–137). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herné, K.-L. & Naumann, C.L. (2016). *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse* (5. überarbeitete Aufl.). Aachen: Alfa Zentaurus Verlag.
- Hobusch, A., Lutz, N. & Wiest, U. (2020). *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik (SFD) Testverfahren für Grundschul Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache*. Hamburg: Persen.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2016). Ein Blick in die Black-Box. Wie der Zusammenhang von Unterrichtsenthusiasmus und Unterrichtshandeln von angehenden Lehrkräften erklärt werden kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(2), S. 90–105.
- Hopp, H., Thoma, D., & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), S. 609–629.
- Hüpping, B. (2017). *Migrationsbedingte Heterogenität. Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt*. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS (Research).
- IBM (2021). *SPSS Statistics. Korrelationen*. Verfügbar unter <https://www.ibm.com/docs/de/spss-statistics/beta?topic=features-correlations> [29.05.2024].
- Inckemann, E. & Lautenschlager, A. (2018). Kinder mit Fluchthintergrund beim Erwerb von Sprache und Schrift unterstützen – eine Herausforderung für angehende Lehrkräfte. Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!)“. *leseforum.ch* 2/2018. Verfügbar unter https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/633/2018_2_de_inckemann_lautenschlager.pdf [24.05.2020].
- Inckemann, E., Frey, A., Lautenschlager, A. & Prestel, C. (2016). *Abschlussbericht „Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!)“, Förderzeitraum Februar-Juli 2016*. Unveröffentlichter Bericht, München.

- Inckemann, E., Frey, A., Lautenschlager, A., Prestel, C., De Boer, H., Peters, A. & Koch, K. (2020): „Umgang mit Diversität – der Beitrag von Mentoring- und Lernpatenprojekten für Professionalisierung und Praxiserfahrungen angehender Lehrkräfte“. In N. Skorsetz, M. Bonanati, D. Kucharz (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung. Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 298–309). Wiesbaden: Springer.
- Inckemann, E., El Abdellaoui, I., Stapelfeldt-Bär, A. & Lautenschlager, A. (2024): Kooperation von Lehrkräften und Studierenden im Projekt Sprache.Schriftsprache.Bildungssprache (SSB!). Ein Plädoyer für frühzeitige Erfahrung und langen Atem. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule Band 3. Kooperationsfeld Grundschule* (S. 282–291). Münster, New York: Waxmann.
- Inckemann, E., Lautenschlager, A., Prestel, C. & El Abdellaoui, I. (2022). Lernpatenprojekte als Chance für neu zugewanderte Kinder und Lehramtsstudierende. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2021* (S. 34–51). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg i. Breisgau: Fillibach.
- Jeuk, S. (2007). Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 186–202) Freiburg i. Breisgau: Fillibach.
- Jeuk, S. (2009). Aktuelle Verfahren zur Einschätzung des Stands der Sprachaneignung im Grundschulalter. In S. Jeuk & I. Schmid-Barkow (Hrsg.), *Differenzen diagnostizierten und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht* (S. 61–81). Freiburg i. Breisgau: Fillibach.
- Jeuk, S. (2012). Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. In W. Griebhaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern* (S. 105–123). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jeuk, S. (2015). Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. In A. Gold, C. Rosebrock, R. Valtin & R. Vogel (Hrsg.) *Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jeuk, S. (2011). *Sprachstandsbeobachtung. der-die-das. Sprache und Lesen 1./2. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- Jeuk, S. (2013). *Sprachstandsbeobachtung. der-die-das. Sprache und Lesen 3./4. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- Jeuk, S. & Schäfer, J. (2007). Beobachtung des Zweitspracherwerbs im Anfangsunterricht – Schwerpunkt Grammatik. *Grundschule Deutsch*, 14(2), S. 38–39.
- Jeuk, S. & Schäfer, J. (2008). „Der, die, das – ist mir doch egal.“ *Grundschule Deutsch*, 18, S. 11–15.
- Jostes, B. & Darsow, A. (2017). Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung – Grundlegende Fragen und Vorgehen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 289–310). Sprachliche Bildung, Band 5. Münster, New York: Waxmann.

- Jostes, B. (2017). "Mehrsprachigkeit", "Deutsch als Zweitsprache", "Sprachbildung" und "Sprachförderung": Begriffliche Klärungen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 103–126). Sprachliche Bildung, Band 5). Münster, New York: Waxmann.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169. doi:10.3102/00346543062002129
- Kalkavan-Aydin, Z. (Hrsg.) (2015). *Deutsch als Zweitsprache - Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Kantreiter, J. (2023). Die Bedeutung der intrinsischen motivationalen Orientierungen von Grundschullehrkräften für die Planungsqualität im Sachunterricht. *ZfG* (16), S. 391–407.
- Karakaşoğlu, Y., Vogel, D. (2017). Zwischen Inklusion und Interkulturalität. Zugewanderte Kinder mit Fluchterfahrungen in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 31 (303), S. 12–15.
- Karakayalı, J., Zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S., Heller, M. & Güleriyüz, T. (2016). "Willkommensklassen" in Berlin. Mit Segregation zur Inklusion?. Eine Expertise für den Mediendienst Integration. Hg. v. Mediendienst Integration und Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM). Verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf [01.07.2017].
- Khakpour, N. (2016). Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg. In C. Benholz, M. Frank & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis* (S. 151–170). Sprach-Vermittlungen, Band 16. Münster, New York: Waxmann.
- Keller, G. & Thiel, R.-D. (1988). *Lern- und Arbeitsverhaltensinventar*. Göttingen: Hogrefe.
- Kessel, K. & Reimann, S. (2012). *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Kittlitz, A. (2017). HINSEHEN, NACHFRAGEN, WEITERDENKEN, AUSPROBIEREN: Die SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40 (1), S. 38–39.
- KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2009). *Potenziale erschließen, Integration fördern. Mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien: Erklärung der Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, der Bundesagentur für Arbeit, der Kultusministerkonferenz und der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_00-Potenziale-Integration.pdf [13.07.2016].
- Knapp, W. (2001). Diagnostische Leitfragen. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten. *Praxis Grundschule* (24), S. 4-6.
- Knapp, W., Ricart Brede, J., Gasteiger Klicpera, B., Vomhof, B., Kucharz, D. & Patzelt, D. (2009). Videogestützte Analyse von inszenierten Sprachlernsituationen im Vorschulalter. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb: Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen. Deutsch als*

- Zweitsprache. Beiträge aus dem 2. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2006* (S. 279–298). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen. In J. Ossner (Hrsg.), *Standard Wissen Lehramt*. 3. Aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Koch-Priewe, B. & Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2016). Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. *DDS – Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Beiheft 13/2016, Münster, New York: Waxmann.
- Koch, K. (2011). „Sprichst du schon Deutsch oder müssen wir dich noch fördern?“ – Sprachförderung als Herausforderung für den Elementarbereich. *Soziale Passagen*, 3, S. 235–251.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, S. 15–43.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 587–604). Berlin, New York.
- Kopp, B. & Martschinke, S. (2007a). „Bei sehr geringen Fortschritten würde ich zu einem Wiederholen der Klasse raten!“ Können Studierende durch selbstreflexives Lernen zu ökosystemischem Denken angeregt werden? In P. Helbig (Hrsg.), *Problemkinder als Herausforderung. Neue Perspektiven für die Grundschule* (S. 93–109). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kopp, B. & Martschinke, S. (2007b). „Ich kann es mir nur schwer vorstellen, allen Schülern gerecht zu werden!“ Empirische Befunde zur Veränderung der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. *PAradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik. Bedeutung von forschendem und selbstreflexivem Lernen in der Hochschuldidaktik* (1), S. 17–30.
- Krifka, M., Blaszcak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R. & Truckenbrodt, H. (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Kucharz, D. (2018). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn et al. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, M. Hasselhorn & Stanat, P. (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift*, Band 1 (S. 214–227). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kucharz, D. & Skorsetz, N. (2018). *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Call for Papers zur DGfE-Tagung 2018 in Frankfurt/M. für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i.d.F. vom 11.06.2015). Berlin. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf [18.04.2017].

- Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–275). Münster: Waxmann.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2018). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. 7. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor.
- Lakehal, S. & Mavruk, G. (2015). Förderunterricht an der Universität – Möglichkeiten der Verknüpfung effektiver Sprachbildung mit der Lehrerbildung. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 297–317). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Landesamt für Schule und Bildung Sachsen (2024). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Verfügbar unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490> [13.4.2024].
- Landua, S., Maier-Lohmann, C. & Reich, H.-H. (2010). Deutsch als Zweitsprache. In K. Ehlich, U. Bredel, H.H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Unveränderter Nachdruck (S. 171–202). Bonn, Berlin: BMBF.
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Interkulturelle Studien).
- Lange, S. (2017). Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 40 (1), S. 32–37.
- Lange, S. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (2020), S. 43–60.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2022). *Sprachbildung und Bildungssprache*. Verfügbar unter <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachbildung> [18.02.2022].
- Lengyel, D. (2012). *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. Frankfurt am Main: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2018). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. 3.*, korrigierte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014-2022). *Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson*. Verfügbar unter <http://www.psychometrica.de/lix.html> [04.10.2024], Dettelbach: Psychometrica.

- Link, Jürgen (2009). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96/4, S. 462–479.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler – Ch. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47–70) (51. Beiheft der Zeitschrift Pädagogik). Weinheim u.a.: Beltz.
- Leutwyler, B. Mantel, C., Petrović, D. S., Dimitrijević, B.M. & Zlatković B. (2014). Teachers' Beliefs about Intercultural Education: Different Levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching. *Educational Research* (ISSN: 2141-5161) Vol. 5(8) pp. 280–289.
- Lokhande, M. & Müller, T. (2017). Fazit: innovative Ansätze für das Lehrerhandeln. In Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) & Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (Hrsg.), *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können* (S. 58–64). Berlin.
- Lokhande, M. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator. Hg. v. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Berlin. Verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Expertise_Doppelt_benachteiligt.pdf [22.06.2021].
- Lucas, T., Villegas, A. M. & Martin, A. D. (2015). Teachers' beliefs about English language learners. In: H. Fives & M.G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 453 – 474). New York: Routledge.
- Lüders, Ch. (2016). Kinder und Jugendliche nach der Flucht. *DJI Impulse - Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts* (3: Ankommen nach der Flucht. Wie Kindern und Jugendlichen der Neuanfang in Deutschland gelingt), S. 4–6.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), S. 111-123. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (4), S. 277–282.
- Maaz, K. & Jäger-Biela, D. (2016). Integration durch Schule. *DJI Impulse - Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts* (3: Ankommen nach der Flucht. Wie Kindern und Jugendlichen der Neuanfang in Deutschland gelingt), S. 22–24.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Hallitzky, M. (2007). Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende. *PARADIGMA. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik. Bedeutung von forschendem und selbstreflexivem Lernen in der Hochschuldidaktik* (1), S. 6–15.
- Marx, N. (2017). Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (139–152). Münster, New York: Waxmann.

- Marx, N. & Steinhoff, T. (2017). Schreiben von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 175–185). Münster, New York: Waxmann.
- Massumi, M. (2015). Sprachförderung für Kinder und Jugendliche in der Notunterkunft für Flüchtlinge im Rahmen des Berufsfeldpraktikums. Köln: Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Verfügbar unter <https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ02.pdf> [04.10.2024].
- Massumi, M., Dewitz, N. von, et al. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Mavruk, G., Pitton, A., Weis, I. & Wiethoff, M. (2015). DaZ und Praxisphasen – ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg-Essen. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 319–341). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- May, P. (2013). *Hamburger Schreibprobe (HSP 1-10)*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. 12. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.) (2023): *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster, New York: Waxmann
- Mecheril, P. & Shure, S. (2015). Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen - über die Unterscheidungspraxis "Seiteneinsteiger". In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht* (S. 109–121). Opladen, Berlin: Barbara Budrich Verlag.
- Mediendienst Integration (2019). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf [29.04.2022].
- Meier, S., Hüpping, B. & Schieferdecker, R. (2019). Wahrnehmung von Heterogenität in der Grundschule – Strategien der Komplexitätsreduktion (angehender) Lehrkräfte. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter, A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 114–124) (Band 23). Wiesbaden: Springer VS.
- Meisel, J. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung* (S. 93–114). Tübingen: Attempto.
- Merten, M., Yildirim, D. & Keller, C. (2014). *Einstellungen zu Heterogenität und Unterrichtskriterien bei Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zu Stereotypen und Vorurteilen*. Verfügbar unter <https://kobra.uni-kassel.de/themes/Mirage2/scripts/mozilla-pdf.js/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/123456789/12588/MertenYildirimKellerEinstellungenLehramtsstudierenden.pdf> [23.04.2018].

- Michel, M., Ofner, D. & Thoma, D. (2012). What preschool teachers (need to) know about language. In N. de Jong, K. Juffermans, M. Keijzer & L. Rasier. Proceedings of the 7th ANÉLA conference (S. 116–125). Delft, NL: Eburon.
- Mika, Ch. & Weis, I. (2016). Willkommensklasse statt Auffangklasse. Schulische Förderung und Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Libellen-Grundschule in Dortmund. In C. Benholz, M. Frank & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis* (S. 65–82) (Sprach-Vermittlungen, Band 16). Münster, New York: Waxmann.
- Miller, S. (2013). Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In D. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft. Ungleichheit in der Schule* (S. 235–251). Weinheim: Juventa.
- Möller, H. im Interview mit Dirim, I. (2016). *"Wer will denn nicht handlungsfähig sein?"*. Hg. v. uni:view. Universität Wien. Verfügbar unter <https://medienportal.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/inci-dirim-im-gespraech-wer-will-denn-nicht-handlungsfahig-sein/> [18.04.2017].
- Mörs, M. & Roth, H.-J. (2018). Qualifizierung der Fachkräfte im Primar- und Sekundarbereich: Ziele, Elemente und Gelingensbedingungen für Fortbildungen. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn et al. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, M. Hasselhorn & Stanat, P. (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift*, Band 1 (S. 262–75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, A. (2014). Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit-)Spracherwerbsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheitspädagogische Beiträge* (S. 66–83). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, A., Geist, B. & Grimm, A. (2016). (Vor-)Schulkinder mit Deutsch als Zweitsprache im Fokus von Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (1), S. 3–7.
- Müller, A., Geist, B. & Schulz, Petra (2013). Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (4), S. 491–497.
- Müller, A., Schulz, P. & Tracy, R. (2018). Spracherwerb. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn et al. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, M. Hasselhorn & Stanat, P. (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift*, Band 1 (S. 53–68). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mutz, G., Costa-Schott, R., Hammer, I., Layritz, G., Lexhaller, C., & Mayer, M. (2015). *Engagement für Flüchtlinge in München. Ergebnisse eines Forschungsprojekts an der Hochschule München in Kooperation mit dem Münchner Institut für Sozialwissenschaften (MISS)*. München.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.). Köln.

- Niebuhr-Siebert, S. & Baake, H. (2014). *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Niederhaus, C. & Schmidt, E. (2016). Lehrerinnen und Lehrer für das Unterrichten neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler qualifizieren. Zur Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg Essen. In C. Benholz, M. Frank & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis* (S. 261–281) (Sprach-Vermittlungen, Band 16). Münster, New York: Waxmann.
- Nittel, D. (2004). Die >Veralltäglichung< pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), S. 342–357.
- OECD (2019). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018: Teachers' Professional Learning and Development. OECD Publishing.
- Ofner, D. & Thoma, D. (2014). Early childhood educators' competences for supporting children's academic language skills in Germany. *Language Awareness*, 23 (1 – 2), S. 138–156.
- Ofner, D., Roth, C. & Thoma, D. (2016). Sprachförderkompetenz in der Grundschule messen: Konzeption und Pilotierungsergebnisse. In I. Barkow & C. Müller (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 149–164). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Otto, J., Migas, K., Austermann, N. & Bos, W. (2016). *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann.
- Paetsch, J. & Beck, L. (2018). Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Primarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn et al. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, M. Hasselhorn & Stanat, P. (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift*, Band 1 (S. 179–197). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), S. 307–332.
- Perfetti, C. A. (1985). Reading ability. New York: Oxford University Press.
- Petermann, F. (2010). *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Pienemann, M., Keßler, J.-U. & Roos, E. (Hrsg.) (2006). *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh.
- Pothmann, J. & Kopp, K. (2016). Junge Flüchtlinge im Spiegel der Statistik. *DJI Impulse - Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts* (3): Ankommen nach der Flucht. Wie Kindern und Jugendlichen der Neuanfang in Deutschland gelingt, S. 7–10.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Prestel, C. & Inckemann, E. (2021). Schule für alle – Stärkung der psychosozialen Gesamtsituation von neu zugewanderten Kindern und Kindern mit Fluchterfahrung im

- Lernpatenprojekt SSB!. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 297-303). Wiesbaden: Springer VS.
- PROKO: Professionelle Kompetenz von Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenlehrkräften- Erfassung des Professionswissens sowie kultureller, pädagogischer und motivationaler Orientierungen. Verfügbar unter www.uni-koblenz-landau.de/de/graduierenakademie/mitglieder/schule-unterricht-lernen/projekt-proko/projekt-proko [06.02.2017].
- PROMPT – Projekthomepage. Verfügbar unter <https://zfl.uni-koeln.de/projekte/prompt>, zuletzt [11.06.2022].
- ProSeLF – Projekthomepage. Verfügbar unter <https://www.uni-bamberg.de/grundschuldidaktik/forschung/proself-professionalisierung-von-grundschullehrkraeften-durch-service-learning-im-kontext-fluchtmigration/>; [11.06.2022].
- Raatz, U. & Klein-Braley, C. (1982). The C-Test: a modification of the cloze procedure. In T. Colhane, C. Klein-Braley & D.K. Stevenson (Hrsg.), *Practice and problems in language testing* (7), Colchester: University of Essex, S. 113–138.
- Reeves, J.R. (2006). Secondary teacher attitudes toward including English-language learners in mainstream classrooms. *Journal of Educational Research*, 99(3), S. 131–142.
- Regierung von Oberbayern. Flüchtlinge; Erstaufnahme und Verteilung. Verfügbar unter https://www.regierung.oberbayern.bayern.de/aufgaben/224354/168692/leistung/leistung_57495/index.html [27.10.2021].
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger - HAVAS 5*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Reich, H. H., Roth, H.-J. & Gantefort, C. (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In T. Klinger, K. Schwippert & B. Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. (FörMig Edition, Band 4)* (S. 209-237). Münster: Waxmann.
- Reinders, H., Gogolin, I., Gresser, A., Schnurr, S., Böhmer, J. & Bremm, N. (2011). Ganztags schulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 14 (S3), S. 163–183.
- Ricart Brede, J. (2011). Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Inauguraldissertation an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Freiburg i. Breisgau: Fillibach.
- Ricart Brede, J. (2014). Beobachtung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 137–146). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 122). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Richtlinie 2013/33/EU (26.06.2013): Richtlinie 2013/33/EU des europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen,

die internationalen Schutz beantragen, 180/96-180/116. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:180:0096:0116:DE:PDF> [11.10.2021].

- Riemer, C. (2017). Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Sprachliche Bildung Band 2* (S. 172 – 186). Münster, New York: Waxmann.
- Röhner, Ch. (2017). Neu zugewanderte Kinder. Herausforderungen und Potenziale. *Die Grundschulzeitschrift*, 31 (303), S. 6–8.
- Röhner, Ch. & Henrichwark, C. (2017). Zwischen Separation und Inklusion. Die Beschulung neu zugewanderter Kinder. *Die Grundschulzeitschrift*, 31 (303), S. 9–11.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2013). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. 2. Auflage. Seelze: Klett/Kallmayer.
- Rösch, H. (Hrsg.) (2003). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Akademie Studienbücher Sprachwissenschaft. Berlin: Akademie Verlag.
- Roche, J. & Terrasi-Haufe, E. (Hrsg.) (2017). *33 Methoden: DaZ im Deutschunterricht. Fundiert, praktisch, kompakt*. Augsburg: Auer Verlag.
- Roth, H.-J. (2017). Bildungssprache. Eine historisch-systematische Perspektive zur Bedeutung der Sprache in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 47–57). Sprachliche Bildung, Band 5. Münster, New York: Waxmann.
- Roth, C., Hopp, H. & Thoma, D. (2015). Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 4 (4), Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 218–225.
- Rothweiler, M. (2010). Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für ErzieherInnen. Abschlussbericht. Hamburg.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR 2016a): *Fakten zur Asylpolitik 2015*. Berlin: SVR. Verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Fakten-zu-Asyl_Januar_2016_aktualisiert.pdf [16.3.2018].
- Scheerer-Neumann, G. (2003). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In I. Naegle & R. Valtin (Hrsg.), *LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung* (S. 45 –66). 6. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Schneider, H.J., Becker-Mrotzek, M. et al. (2013). *Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise*. Hg. v. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zürich.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise*

- "Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)". Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung.* Hg. v. BMBF. Verfügbar unter <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf> [21.09.2017].
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2001). *Würzburger Leise Leseprobe – Revision. WLLP-R. Ein Gruppentest für die Grundschule.* Göttingen: Hogrefe
- Schneider, W. & Tibken, C. (2018). Schriftspracherwerb. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn et al. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln.* In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, M. Hasselhorn & Stanat, P. (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift*, Band 1 (S. 69–86). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuler, R. (2023). Zwischen Wissen und Erwartung – Studierende in der Sprachförderung. Eine empirische Studie zur Relevanz sprachförderbezogenen Professionswissens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schulte, M. (2020). Bildungssprachliche Anregungsqualität im Fachunterricht. Videoanalysen zur sprachlich-kognitiven Aktivierung durch Lehrkraftfragen. Berlin: J.B. Metzler.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache.* Göttingen: Hogrefe.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 10/3, 209–241.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2015). Fachbrief Nr. 20: *Durchgängige Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache.*
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2017): Fachbrief Nr. 22: *Durchgängige Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache.*
- Sharkey, J. & Layzer, C. (2000). Whose definition of success? Identifying factors that affect English language learners' access to academic success and resources. *TESOL Quarterly*, 34(2), S. 352–368.
- Siebert-Ott, G. (2017). Spracherwerb: ein- und mehrsprachig. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.) (2017), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder.* (Sprachliche Bildung / hrsg. Von Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Band 1) (S. 159–173). Münster, New York: Waxmann.
- Siems, M. (2013). *Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache.* Unter Mitarbeit von Stiftung Mercator und proDaZ. Hg. v. Universität Duisburg Essen. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_siems.pdf [11.04.2017].
- Sigel, R. & Knoll, K. (2019). Individuelle Förderung bildungsbenachteiligter Kinder durch eine verlässliche, adaptive und teildigitalisierte Unterrichtskultur. In E. Inckemann, M. Micha, R. Sigel & T. Trautmann (Hrsg.), *Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grundschulen. Konzeptionelles, Konkretes und Anschauliches* (S. 173–194). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Siwatu, K.O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, S. 1086–1101.
- Siwatu, K.O., Putman, S.M., Starker-Glass, T.V. & Lewis, C.W. (2015). The Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale Development and Initial Validation. *Urban Education*, 52, S. 862–888.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family. Helsinki/Tampere: The Finnish National Commission for Unesco/Tampereen yliopisto.
- Sperling, S. (2016). *Wie entsteht Bildungsbenachteiligung*. Expertise. Hg. v. Mediendienst Integration. Verfügbar unter <https://mediendienst-integration.de/artikel/svr-auswertung.html> [12.04.2017].
- Spitta, G. (1988). *Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2*. Frankfurt a. Main: Cornelsen.
- Staatliches Schulamt der Landeshauptstadt München (2017). Presseinformation. Gemeinsame Pressekonferenz der Fachlichen Leiterin des Staatlichen Schulamtes Alexandra Burmann und der Stadtschulrätin Beatrix Zurek. Schuljahresbeginn 2017/18. Verfügbar unter https://schulamt-muenchen.musin.de/attachments/article/342/Schuljahresbeginn%202017-18_%20Presse-Exemplar-Rathaus_Endfassung.pdf [26.06.2024].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.) (2015). *Bildungsbericht Bayern 2015*. Wolnzach: Kastner.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.) (2020). Daten zu Neuzugewanderten an Bayerischen Schulen. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/zahlenfakten/daten_neuzugewanderte/ [23.11.2020].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.) (5/2014): SCHIFF Übergangsklassen – Herausforderungen und Perspektiven. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Mittelschule/DaZ/SCHIFF/schiff_5.pdf [04.10.2024].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB): Grundschule: Schulorganisatorische Fragen. Verfügbar unter <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/themen/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/schulorganisation/grundschuleschulorganisation> [27.10.2021].
- Stalinski, S. (2015). "Ein Jahr lang ohne Unterricht". Bildung von Flüchtlingskindern. Hg. v. tagesschau.de. Verfügbar unter www.tagesschau.de/inland/bildung-fluechtlinge-101.html [14.04.2017].
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhard, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning & Instruction*, 22 (3), S. 159–170.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Jede vierte Person in Deutschland hatte 2018 einen Migrationshintergrund*. Pressemitteilung Nr. 314 vom 21. August 2019. Verfügbar unter

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19_314_12511.html [24.02.2020].

Stiftung Mercator (Hrsg.) (2010). *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster: Waxmann.

Süddeutsche Zeitung (2018). *Raus oder rein*. Nr. 241, 19. Oktober 2018, S. 7.

Süddeutsche.de (2016). Ein Jahr zwischen Willkommen und Ablehnung. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/zeitstrahl-fluechtlinge-in-muenchen-ein-jahr-zwischen-willkommen-und-ablehnung-1.3158375> [13.01.2019].

tagesschau.de (2021). Forderung von Integrationsexperten. Begriff „Migrationshintergrund“ soll weg. Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/inland/fachkommission-fordert-abschaffung-des-begriffs-migrationshintergrund-101.html> [20.01.2021].

Tagesschau [@tagesschau]. (2024). Klimawandel. [Post]. *Instagram*.

Terhart, E. (2006). Kompetenzen von Grundschullehrerinnen und -lehrern: Kontext, Entwicklung, Beurteilung. In P. Hanke (Hrsg.): *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute* (S. 233–248). Münster: Waxmann.

Terhart, H. & Dewitz von, N. (2018). „Sprache und so“ Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In N., Dewitz von, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.) (2018), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 268–289). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58–79). Freiburg: Fillibach.

Thoma, D. & Tracy, R. (2013). *Manual zu SprachKoPFv06.1. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, Teilkompetenz Wissen*. Mannheim: Universität Mannheim.

Thoma, D. & Tracy, R. (2012). *Schlussbericht des Vorhabens SprachKoPF, Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte*. Berlin.

Thoma, P. (2007). Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten im Schulalltag – eine ökosystemische Reflexion zum Lehrerverhalten. In P. Helbig (Hrsg.), *Problemkinder als Herausforderung. Neue Perspektiven für die Grundschule* (S. 15–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Titz, C., Ropeter, A. & Hasselhorn, M. (2018). Ausgangslagen erfassen und Veränderungen dokumentieren: Zum Mehrwert von Diagnostik. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn et al. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, M. Hasselhorn & Stanat, P. (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift*, Band 1 (S. 87–100). Stuttgart: Kohlhammer.

Tracy, R., Ludwig, C. & Ofner, D. (2012). Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung. Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2009* (S. 283–204). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

- Tracy, R. (1996). Vom Ganzen und seinen Teilen. Überlegungen zum doppelten L1 Erwerb. *Sprache & Kognition* (15). S. 70–92.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Tracy, R. (2014). Erstspracherwerb. In J. Ossner & H. Zinsmeister (Hrsg.), *Sprachwissenschaft für das Lehramt* (S. 51–86). Paderborn: Schöningh.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), S. 202–248.
- UNHCR (1951). *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951*. Verfügbar unter https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf [03.11.2021].
- UNHCR (2020): *Flüchtlinge*. Verfügbar unter <https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/wem-wir-helfen/fluechtlinge> [19.02.2020].
- Valtin, R. (1997). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule* (S. 76–88). Weinheim, Basel: Beltz.
- vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. & Blossfeld, H.-P. (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Vertovec, S. (2019). Superdiversität. Verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/2012/11/18/superdiversitaet> [13.01.2019].
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Educating culturally responsive teachers: A coherent approach. Albany, NY: SUNY Press.
- Voet Cornelli, B., Geyer, S., Müller, A., Lemmer, R. & Schulz, P. (2023). *Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. Linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Voges, M. (2016). Bildung als integrative Gesamtaufgabe: Warum die Beschulung von Geflüchteten Herausforderung und Chance zugleich ist. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. 1. Auflage. (S. 17–22). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 40).
- Vygotskij, L. S. (2002; Original 1934). Denken und Sprechen. Weinheim: Beltz.
- Wäbs, Herma (2016). *Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung*. Hamburg: Eigenverlag Herma Wäbs.
- Walker, A., Shafer, J. & Iams, M. (2004). „Not in my classroom”: Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), S. 130–160.
- Wegner, A. (2014). Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht: Lehrerbildung, Professionalisierung und die Perspektive des Subjekts. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen* (S. 155–172). Opladen: Budrich.

- WELT (2015). Bildung: Flüchtlingskinder überfordern deutsche Schulen - WELT. welt.de. Verfügbar unter <https://www.welt.de/politik/deutschland/article146581798/Fluechtlingskinder-ueberfordern-deutsche-Schulen.html> [13.01.2019].
- Wernet, A. & Kreuter, V. (2007). Endlich Praxis? Eine kritische Fallkonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung* (S. 183–196). Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Wiedenmann, M. (2017). Was kannst du schon? Sprachdiagnostik bei neu zugewanderten Kindern. *Die Grundschulzeitschrift. Kinder nach der Flucht*, 303, Friedrich Verlag, S. 38–41.
- Wildemann, A. (2015). *Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung*. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Wildemann, A. (2017). Heterogenität als Ziel von Bildung. Diagnostizieren, unterrichten und fördern im Sprachlichen Anfangsunterricht. In R. Sigel & E. Inckemann (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Theorien, Konzeptionen und Methoden in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule* (S. 23–24). München: Klinkhardt.
- Wildemann, A. & Rathmann, C. (2015). *Sprachlicher Anfangsunterricht. Band 4: Deutsch als Zweitsprache*. Oberursel: Finken.
- Wimmer, H., Hartl, M. & Moser, E. (1990). Passen „englische Modelle des Schriftspracherwerbs auf „deutsche“ Kinder? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H 2, S. 136–154.
- Wimmer, H. & Landerl, K. (1997). How learning to spell German differs from learning to spell English. In C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Hrsg.), *Learning to spell. Research theory and practice across languages* (S. 81–96). Lawrence Erlbaum: New Jersey.
- Wischmeier, I. (2012). Teachers' Beliefs: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In: W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur* (S. 167–189). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wode, H. (1992). Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber.
- Youngs, C. S. & Youngs, G. A. (2001). Predictors of mainstream teachers' attitudes toward ESL students. *TESOL Quarterly*, 35(1), S. 97–120.
- Zach, B., Scherf, D., Müller-Brauers, C. & Keuschnig, A. (2018). Diagnostik schriftsprachlicher Kompetenzen im Schulbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn et al. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, M. Hasselhorn & Stanat, P. (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1* (S. 138–157). Stuttgart: Kohlhammer.
- ZEIT ONLINE (2016). Thomas de Maizière: Weniger Flüchtlinge kommen nach Deutschland. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-10/thomas-de-maiziere-fluechtlinge-deutschland-zahlen-september> [02.02.2019].