

Flüchtlingskinder und neu zugewanderte Kinder auf dem Weg zur Schrift unterstützen – Erweiterung der methodisch-didaktischen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Projekt «LUK!»

Elke Inckemann und Anna Lautenschlager

Abstract

Spätestens die Flüchtlingswelle in den Jahren 2015/2016 hat in Deutschland darauf aufmerksam gemacht, dass Lehrkräfte besondere methodisch-didaktische Kompetenzen für den Umgang mit Diversität und sprachlicher Vielfalt benötigen. In dem Beitrag werden Ergebnisse aus der Begleitforschung des Projektes «Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!)» vorgestellt, in der die (schrift)sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und die methodisch-didaktischen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden erhoben werden.

Schlüsselwörter

Spracherwerb, Schriftspracherwerb, Deutsch als Zweitsprache, neu zugewanderte Kinder, Lehrerkompetenzen, Lehrerbildung, Umgang mit Vielfalt

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

Autorinnen

Elke Inckemann, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik, Leopoldstraße 13, D-80802 München, Elke.Inckemann@edu.lmu.de

Anna Lautenschlager, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik, Leopoldstraße 13, D-80802 München, Anna.Lautenschlager@edu.lmu.de

Flüchtlingskinder und neu zugewanderte Kinder auf dem Weg zur Schrift unterstützen – Erweiterung der methodisch-didaktischen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Projekt «LUK!»

Elke Inckemann und Anna Lautenschlager

1. Hintergrund

1.1 Kinder mit Fluchthintergrund im Jahr 2015

Im Jahr 2015 kamen ca. 1 Mio. Asylsuchende nach Deutschland (BAMF 2016, S. 10; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] 2016a, S. 1), von denen rund 30% unter 18 Jahre alt waren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 193). Da die Datenlage für das Jahr 2015 schwierig ist, kann die Zahl der Kinder im Grundschulalter und die sich daraus ergebenden Bedarfe an Bildungsangeboten und Personal nur geschätzt werden. Der Bericht *Bildung in Deutschland 2016* geht davon aus, dass aufgrund der Asylsuchenden im Jahr 2015 „in der Grundschule zwischen 39.600 und 52.900 Schülerinnen und Schüler mehr beschult werden“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 200). Daraus ergibt sich allein für den Grundschulbereich ein Mehrbedarf im Jahr 2016 von rund 4.200-5.600 Lehrkräften und 260-350 Sozialarbeiterinnen und -arbeitern, d.h. Mehrausgaben in Höhe von 340-450 Mio. € (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 200). Dieser Mehrbedarf würde sich fortsetzen und je nach Anzahl und Alter der ab 2016 zusätzlich nach Deutschland einreisenden Kinder aus asylsuchenden Familien erhöhen.

Nach den Vereinbarungen zur Verteilung der Flüchtlinge auf die Bundesländer („Königsteiner Schlüssel“, Bayern: 15% der Flüchtlinge), auf die Regierungsbezirke Bayerns (Oberbayern: 34%) und auf die Kommunen Oberbayerns (München: 30%) ergeben sich folgende Schätzungen zur Verteilung der Flüchtlingskinder im Grundschulalter aus dem Jahr 2015¹:

- Vermutlich kamen zwischen 5.940 und 7.935 Kinder im Grundschulalter nach Bayern, die im Jahr 2015 als Flüchtlinge nach Deutschland eingereist waren.
- Vermutlich kamen zwischen 2.020 und 2.698 Kinder im Grundschulalter nach Oberbayern, die im Jahr 2015 als Flüchtlinge nach Deutschland eingereist waren.
- Vermutlich kamen zwischen 606 und 809 Kinder im Grundschulalter nach München, die im Jahr 2015 als Flüchtlinge nach Deutschland eingereist waren.

Bei der Bestandsaufnahme der Zahlen von asyl- und schutzsuchenden Personen darf nicht übersehen werden, dass es auch andere Gründe für eine Zuwanderung nach Deutschland geben kann und die Gesamtzahl der neu zugezogenen Kinder und Jugendlichen noch größer ist (Dewitz, v. et al. 2016, S. 10ff). So werden im Bayerischen Bildungsbericht 2015 „Kinder und Jugendliche als neu Zugewanderte bezeichnet, wenn sie vor weniger als drei Jahren nach Deutschland zugezogen sind“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2015, S. 212). Unabhängig von der Anzahl der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen lassen sich zwischen Kindern mit Fluchterfahrungen und Kindern, deren Familien aus anderen Gründen zugewandert sind, aber auch unter den Kindern mit Fluchterfahrungen und unter den Kindern, die aus anderen Gründen zugewandert sind, vielfältige Unterschiede feststellen. Die neu zugewanderten Kinder in ihrer Gesamtheit unterscheiden sich hinsichtlich des Grundes der Zuwanderung, des Herkunftslands, der schulischen Vorbildung, der Familiensituation, der Unterstützung innerhalb der Familie, der Bildungsnähe der Familie, des Alters und ggf. der Dauer und Traumatisierung durch die Flucht (Berthold 2014).

1.2 Kinder mit Fluchthintergrund in der Schule

Der Bericht *Bildung in Deutschland 2016* geht von zwei Prämissen aus, „für die man einen breiten Konsens in Politik und Gesellschaft voraussetzen kann: dass Integration von zugewanderten Schutz- und

¹eigene Berechnung ausgehend von den gesamtdeutschen Zahlen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 200.

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). Ähnlich hatte der Bayerische Bildungsbericht 2012 mit Blick auf alle Kinder mit Migrationshintergrund festgestellt: „Schulen kommt bei der gesellschaftlichen Integration dieser Kinder und Jugendlichen eine Schlüsselrolle zu, denn sie vermitteln zentrale Kompetenzen und Qualifikationen, die eine aktive Lebensgestaltung und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und berufliche Perspektiven eröffnen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012, S. 221).

Die Bundesländer unterscheiden sich hinsichtlich der rechtlichen Vorgaben und der Rahmenbedingungen für den Schulbesuch von neu zugewanderten bzw. schutzsuchenden Kindern und Jugendlichen. Die Bestandsaufnahme der Mercatorstiftung führte zur Unterscheidung verschiedener schulorganisatorischer Modelle (Massumi et al. 2015, S. 43ff):

- *Submersives Modell*: Unterricht in der Regelklasse ohne spezifische Deutschförderung
- *Integratives Modell*: Regelklassen mit zusätzlicher Sprachförderung im Deutschen
- *Teilintegratives Modell*: speziell eingerichtete Klassen, in denen die Schüler anteilig am Unterricht der Regelklasse teilnehmen (z.B. *Deutschförderklassen* in Bayern, *Sprachlernklassen* in Niedersachsen)
- *Paralleles Modell*: Unterricht in speziell eingerichteten Klassen (z.B. *Übergangsklassen* in Bayern, *Vorbereitungsklassen* in Hamburg, *Intensivklassen* in Hessen)
- *Paralleles Modell bis zum Schulabschluss*: speziell eingerichtete Klassen, in denen ein Schulabschluss erworben werden kann

Der Bericht *Bildung in Deutschland 2016* konstatiert, dass „die Anstrengungen der Bundesländer in den letzten Jahren sichtbar werden“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 188). So wurde das Angebot an Übergangs- und Vorbereitungsklassen (paralleles Modell) in den Jahren 2010-2016 vor dem Hintergrund der EU-Binnenwanderung und der Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden teilweise um mehr als das 20-fache ausgebaut. Abb. 1 aus dem Bericht *Bildung in Deutschland 2016* veranschaulicht diese Entwicklung für einige ausgewählte Bundesländer. So stieg die Zahl der Übergangsklassen in Bayern von 90 Klassen zu Beginn des Schuljahres 2010/11 über 324 Klassen zu Beginn des Schuljahres 2014/15 auf 714 Klassen zu Beginn des Schuljahres 2016/17 (Hervorhebung der Ergebnisse für bayerische Übergangsklassen v.V.).

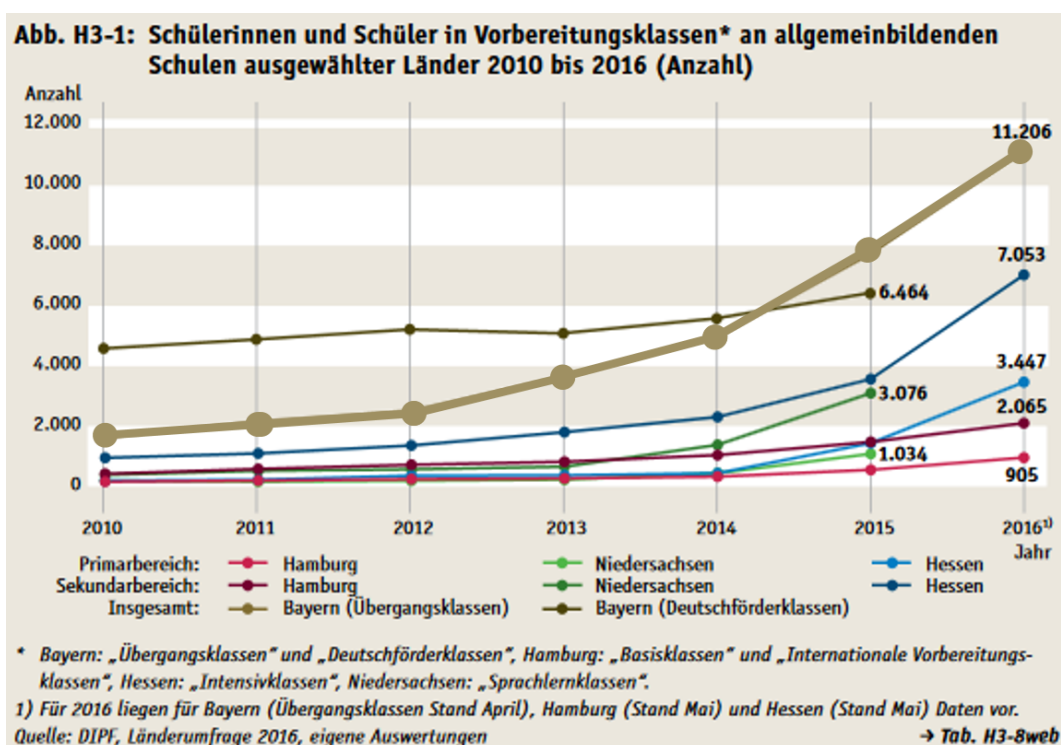


Abbildung 1: Bildung in Deutschland 2016, S. 187, Autorengruppe Bildungsberichterstattung

1.3 Besondere Situation in München

Die Integration der Flüchtlingskinder in der Großstadt München stellt eine große Herausforderung dar, auch wenn in München eine günstige Ausgangsbasis besteht:

- viel Erfahrung mit Kindern mit Migrationshintergrund (48,65% der Grundschüler im Schuljahr 2016/17, Gemeinsame Pressekonferenz der Fachlichen Leiterin des Staatl. Schulamtes München und der Stadtschulrätin am 12.9.2016)
- entsprechende Kompetenzen und Strukturen (im Schuljahr 2016/17 110 Übergangsklassen in Grund- und Mittelschulen, 143 Deutschförderklassen an Grundschulen, 501 Vorkurse, Gemeinsame Pressekonferenz der Fachlichen Leiterin des Staatl. Schulamtes München und der Stadtschulrätin am 12.9.2016)
- hoher Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung (40,4%, Münchner Bildungsbericht 2016, S. 29), weitgehend problemloses und harmonisches Miteinander
- in München wie in gesamt Bayern noch Benachteiligung, aber inzwischen auch verbesserte Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund festzustellen (Bildungsbericht Bayern 2015, S. 218ff)
- Konsens, dass Integration der Flüchtlinge und der Flüchtlingskinder eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist
- wirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische Solidität (Münchner Bildungsbericht 2016, S. 33f)
- Universitätsstandort mit Studierenden, die sich ebenfalls bei der Integration von Flüchtlingen einbringen wollen

Es besteht aber auch die Gefahr des Misslingens mit weitreichenden Konsequenzen wie Bildungsbenachteiligung und Perspektivlosigkeit bei Flüchtlingskindern bzw. -familien, Ausgrenzung und soziale Polarisierung (Münchner Bildungsbericht 2013, S. 14; Münchner Bildungsbericht 2016, S. 24). Ein besonderes Problem entsteht aus der Raumnot der Münchener Schulen (Münchener Bildungsbericht 2013, S. 24ff) und dem in Bayern einsetzenden Lehrermangel in den Bereichen Lehramt Grundschule, Lehramt Mittelschule und Lehramt Sonderpädagogik (Prognose zum Lehrerberarf in Bayern 2017, S. 13-15).

1.4 Bedeutung der Lehrerbildung

Der Sachverständigenrat der Stiftungen für Integration und Migration (SVR 2016b) geht in seiner Studie „Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft“ auf die besondere Bedeutung der Lehrkräfte und der Lehrerbildung ein. Der Sachverständigenrat konstatiert: „Bildungsintegration: Auf die Lehrer(bildung) kommt es an!“ (SVR 2016b, S. 6) und fordert eine „Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt“. Für die Integration junger Flüchtlinge spielen Lehrkräfte eine zentrale Rolle (SVR 2016b). Daraus ergeben sich neue und hohe Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer: „Für viele Lehrerinnen und Lehrer bedeuten zunehmend heterogene Schulklassen nicht weniger als ein Neudenken von über Jahren etablierten Routinen in der Unterrichtsvorbereitung, der Abstimmung im Kollegium und der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Eltern“ (SVR 2016b, S. 7).

Den Anforderungen gegenüber stehe, dass sich Lehrkräfte nur unzureichend auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vorbereitet fühlen würden, dass im Studium und im Referendariat der Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt ein Randthema bleibe und auch in der Fort- und Weiterbildung Angebote zu Sprachbildung und interkultureller Kompetenz eine untergeordnete Rolle spielen würden. Zusammenfassend kommt der Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration zu der Einschätzung: „Die Lehrerbildung in den meisten Bundesländern bereitet bislang nur unzureichend auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vor“ (SVR 2016b, S. 21). Um Lehrkräfte für die Arbeit in sprachlich und kulturell vielfältigen Klassen zu qualifizieren, werden in der SVR-Studie Maßnahmen im Lehramtsstudium, im Referendariat und in der Lehrerfortbildung gefordert.

2. Das Projekt „Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!)“²

Vor diesem Hintergrund wurde im Herbst 2015 das Konzept „Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!)“ in Kooperation von LMU München (Prof. Dr. Elke Inckemann, Dr. Anne Frey) und dem Münchner Lehrer- und Lehrerinnenverband (MLLV) entwickelt.

2.1 Konzeption

Grundidee des Konzeptes ist, dass zwei *Lernpaten* mit einer pädagogisch-didaktischen Vorbildung (Studierende der LMU München aus den Lehramtsstudiengängen bzw. dem Bachelor-/Masterstudiengang Pädagogik, mindestens 3. Semester) für die Dauer eines Schul(halb)jahres jeweils an einem Schulvormittag (6 Unterrichtsstunden) pro Woche eine Klasse unterstützen, indem sie gemeinsam mit der Lehrkraft mit der gesamten Klasse arbeiten, Kleingruppen betreuen und Kinder individuell fördern. Auf diese Weise profitieren Flüchtlingskinder, andere neu zugewanderte Kinder und einheimische Kinder von den Lernpaten.

Die Studierenden werden von der LMU München in spezifischen Seminaren für die Aufgaben eines Lernpaten qualifiziert und in der Tätigkeit als Lernpaten unterstützt. Das Projekt wird von der LMU wissenschaftlich begleitet und evaluiert (zum Forschungsdesiderat: Massumi et al. 2015). Die Studierenden erhalten für die Tätigkeit als Lernpaten einen Werkvertrag (9,90 €/h) im Umfang von 7h/Woche (das entspricht rund 1200 €/Schulhalbjahr). Vergütet werden 5h Unterrichtszeit und 2h individuelle Vor- und Nachbereitung.

Das Projekt LUK! wurde zunächst in der Pilotphase von Februar bis August 2016 vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, im Schuljahr 2016/17 durch die SWM-Bildungsstiftung finanziell gefördert. Im Schuljahr 2016/17 konnten in 25 Klassen 50 Lernpatenstellen besetzt werden. Eine Kurzübersicht zu LUK! 2016/17 findet sich in Abb. 2.

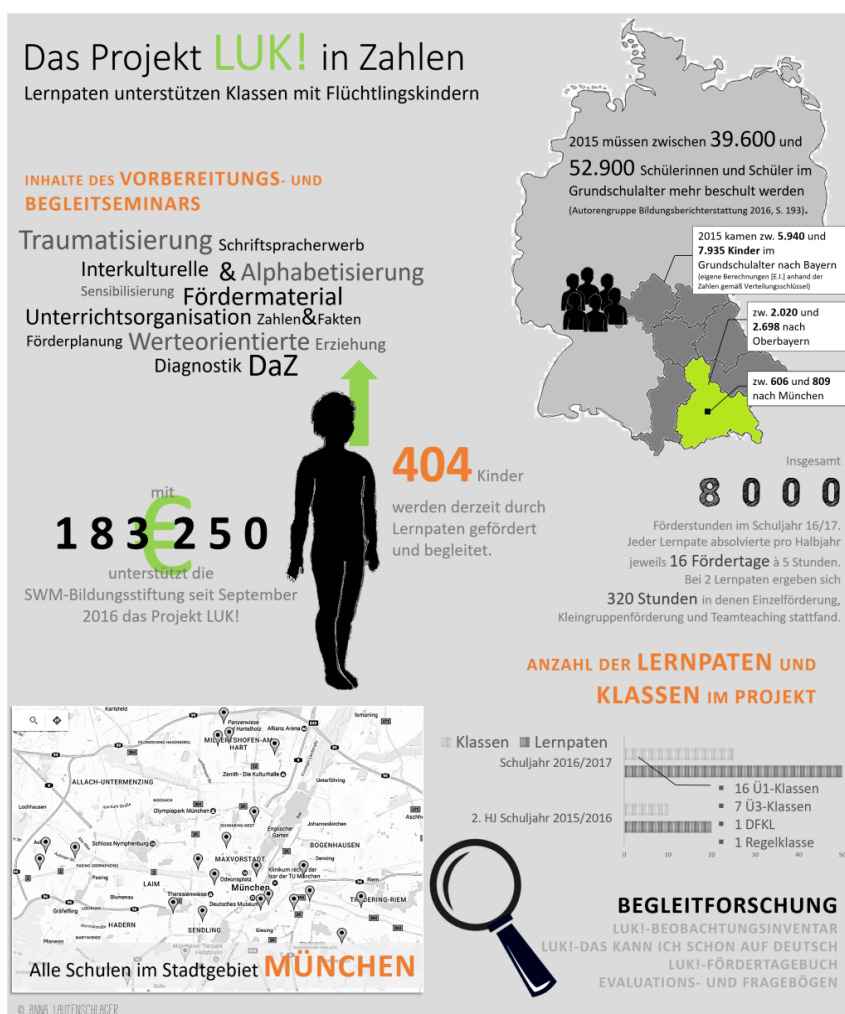


Abbildung 2: Das Projekt LUK! in Zahlen für das Schuljahr 2016/17

2 s.a. <http://www.edu.lmu.de/luk/>

2.2 Förderaktivität der Lernpaten in den Klassen

Jeder Lernpate bringt in einem Schulhalbjahr 16 Fördertage mit jeweils 5h Förderzeit in der Klasse ein. Bei zwei Lernpaten je Klasse ergeben sich damit für jede Klasse z.B. im Schuljahr 2016/17 insgesamt 64 Fördertage bzw. 320 Förderstunden, in denen neben der Klassenlehrkraft ein Lernpate für Einzelförderung, Kleingruppenförderung oder verschiedene Formen des Teamteachings zur Verfügung steht.

Die Tätigkeit eines Lernpaten umfasst folgende organisatorische und inhaltliche Aufgabengebiete:

a) Organisationsformen

- Unterstützung der Lehrkraft im Klassenunterricht über verschiedene Formen des Teamteachings
- Kleingruppenförderung
- Individuelle Förderung
- Diagnose
- Erstellung von Förderplänen
→ abhängig von der spezifischen Zusammensetzung der Klasse und der Gruppe der Flüchtlingskinder

b) Inhalte

- sprachliche Förderung → DaZ (Sprachverständnis - Sprachproduktion, Wortschatz -Grammatik, ausgehend von lebensweltlich bedeutsamen Themen)
- schriftsprachliche Förderung (Alphabetisierung, Leseförderung, (Recht)Schreib-förderung)
- Förderung schulischer Arbeitsformen/Umgang mit schulischen Anforderungen (Orientierung im Schulhaus, Umgang mit Arbeitsmaterial, Organisation)
- Stärkung der Persönlichkeit/Unterstützung beim Umgang mit Traumata
→ abhängig von den schulischen und psychosozialen Vorerfahrungen der Kinder

2.3 Inhalte des Vorbereitungs- und Begleitseminars

In der Schulungsphase vor Beginn der Tätigkeit als Lernpate, d.h. im September bzw. Februar, wurden zunächst die Grundlagen für die Förderung von Kindern mit Fluchthintergrund gelegt. Die Lernpaten beschäftigten sich in verschiedenen hochschuldidaktischen Arbeitsformen (Vortrag, Gruppendiskussion, arbeitsteilige Gruppenarbeit, arbeitsgleiche Gruppenarbeit, Gruppenpuzzle, Placemat) mit Zahlen und Fakten zu Asyl und Flucht, den schulorganisatorischen Modellen nach Massumi et al. 2015 (submersiv, integrativ, teileintegrativ, parallel), Organisationsformen der Förderung (Lütje-Klose 2014) und Umgang mit kultureller Diversität (Inckemann et al. 2018). 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 (Jeuk 2015).

Mit der folgenden Grafik (s. Abb. 3) wurde den Lernpaten die Verknüpfung von Sprach- und Schriftspracherwerb sowie die Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren aufgezeigt.

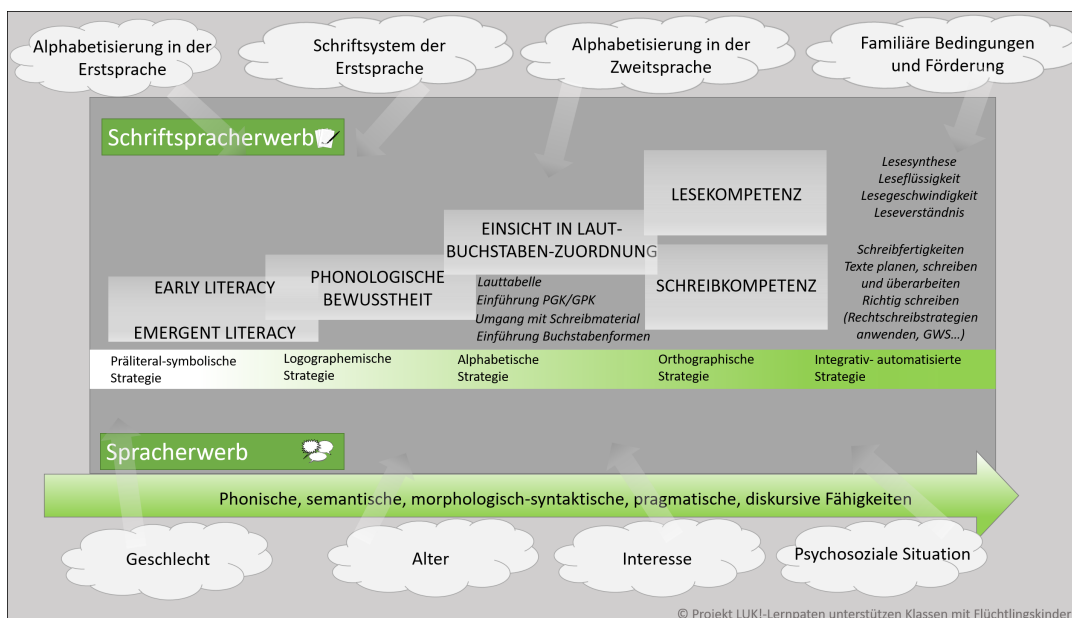


Abbildung 3:
LUKI-Entwick-
lungsmatrix:
Verknüpfung
von Sprach-
und Schrift-
spracherwerb

Im Begleitseminar während der Tätigkeit als Lernpate, d.h. von Oktober bis Februar bzw. von März bis Juli, wurden die theoretischen Grundlagen mit den konkreten Eindrücken und Erfahrungen der Lernpaten in den Klassen mit Flüchtlingskindern verknüpft. So vertieften und konkretisierten die Lernpaten anhand von Fallbeispielen aus den eigenen LUK!-Klassen die Einsicht in die Heterogenität unter den Kindern mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund 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 ihrer 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 LUK!-Klassen wurde abschließend dazu genutzt, über eine Didaktik unter Berücksichtigung der Inklusion von Flüchtlingskindern 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 und verständnis-intensives Lernen ermöglichten: beispielsweise „Speed-dating“ für den ersten inhaltsbezogenen Erfahrungsaustausch, Line-up zur Diskussion über Beobachtung und Diagnose, Puzzle zur Sicherung der Entwicklungsmatrix Sprach- und Schriftspracherwerb, Lerntheke zu Fördermaterialien sowie zu Texten und Fallbeispielen, rotierendes Partnergespräch zu Begriffen rund um Trauma, kollegiale Fallberatungen, „Lernweg“ für die Rückschau und Abschlussreflexion, Kompetenzteams zu spezifischen Themen und Schreibgespräche.

3. Ergebnisse der Begleitforschung und Evaluation des Projekts LUK!

Die wissenschaftliche Begleitung von LUK! erfasst

- Lernausgangslage und Lernentwicklung der Kinder
- Maßnahmen und Organisation der Förderung durch die Lernpaten
- Einschätzungen der Lernpaten
- Einschätzungen der Lehrkräfte

In diesem Kapitel werden Ergebnisse aus dem Förderzeitraum September 2016 bis Februar 2017 berichtet (Inckemann et al. 2017). Die Ergebnisse beziehen sich auf 49 Studierende (Lehramt- und Pädagogikstudierende, Lehramtsstudierende mit und ohne Deutsch als Zweitsprache in der Fächerkombination, neue Lernpaten im Schuljahr 16/17 und Lernpaten, die bereits im Schuljahr 15/16 im Projekt tätig waren) sowie 386 Schülerinnen und Schüler in 25 Klassen (24 Übergangsklassen für Kinder im 1. bzw. 2. Sprachlernjahr sowie eine Deutschförderklasse). In allen Klassen waren sowohl Kinder mit Fluchthintergrund als auch Kinder, die aus anderen Gründen nach Deutschland zugewandert sind.

3.1 Instrumente

Im Förderzeitraum September 2016 bis Februar 2017 wurden im Projekt LUK! folgende Instrumente zur Erhebung der Ausgangslage und Dokumentation der Entwicklung der Kinder und Studierenden eingesetzt:

- *Fragebogen* zur Erfassung von Motivation und Erwartungen, Vorwissen und Erfahrungen sowie Einstellungen der Lernpaten zu Beginn des Vorbereitungsseminars.
- *Beobachtungsinventar*, mit dem Basisdaten sowie Lernausgangslage und Lernentwicklung der Kinder in den Bereichen Sprache, Schriftsprache, psychosoziale Gesamtsituation, Arbeitsverhalten erfasst 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.
- *Fördertagebuch*, mit dem Organisationsformen, Inhalte, Maßnahmen und Materialien der Förderung erfasst werden.
- *Fragebogen*, mit dem am Ende des Förderzeitraums die Einschätzungen der Lernpaten erhoben werden. In den 35 Items wurde nach der Zufriedenheit mit der Tätigkeit als Lernpate, der Schulung und

dem Begleitseminar, den LUK!-Instrumenten (Beobachtungsinventar, Fördertagebuch, LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch), den Dozenten sowie nach dem Kompetenzzuwachs, dem Arbeitsaufwand und dem Gesamteindruck gefragt.

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

3.2 Lernausgangslage der Kinder in den Bereichen Sprache und Schrift

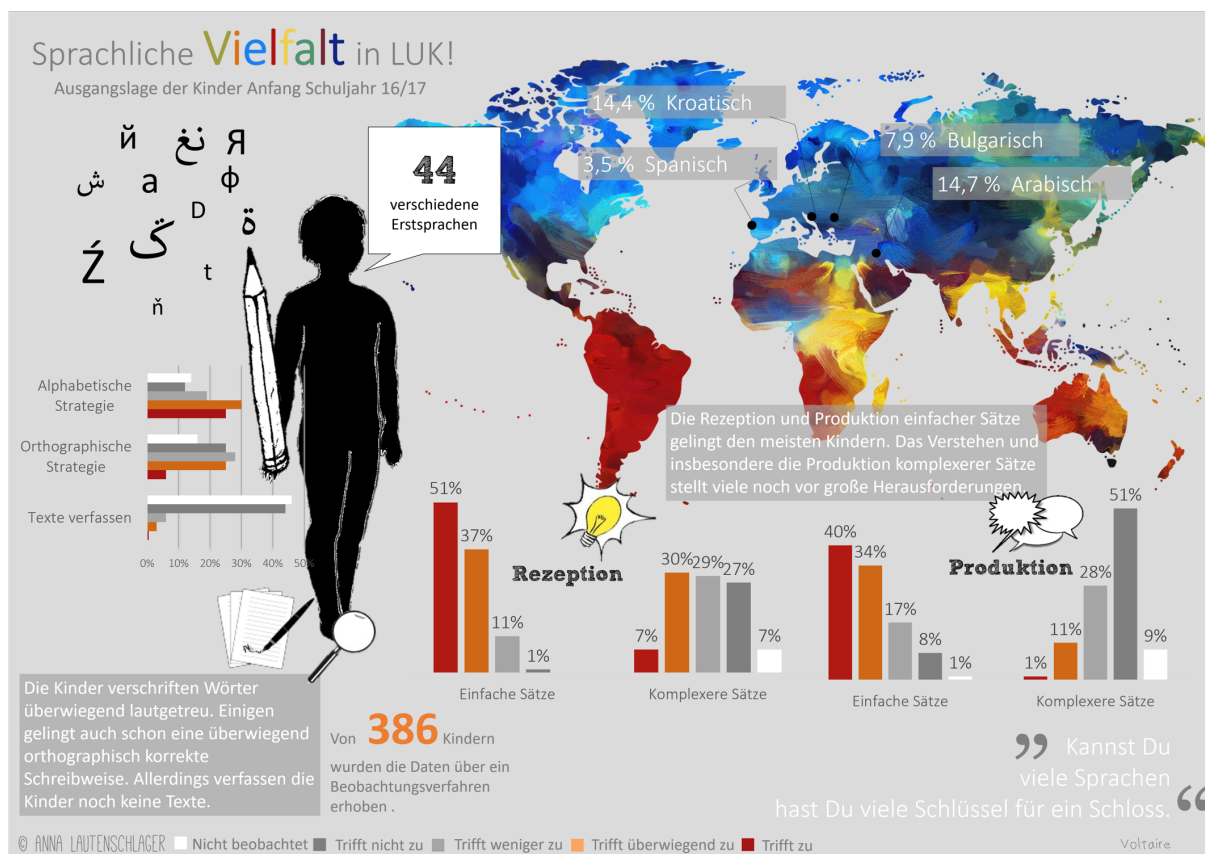


Abbildung 4: Infografik „Sprachliche Vielfalt in LUK!“ Anfang Schuljahr 16/17

Die Studierenden beobachten gezielt zu vier Zeitpunkten im Schuljahr die Schülerinnen und Schüler. Innerhalb des Beobachtungsinventars haben die Lernpaten die Möglichkeit, die Lernausgangslage und Lernentwicklung der Kinder in den Bereichen Sprache, Schriftsprache, psychosoziale Gesamtsituation und Arbeitsverhalten anhand einer vierstufigen Skala (trifft zu – trifft nicht zu, zusätzliches Feld „nicht beobachtet“) zu erfassen sowie zusätzlich Basisdaten zu erheben und Bemerkungen zu den einzelnen Bereichen festzuhalten. Die Infografik (s. Abb. 4) zeigt Daten von 386 Kindern in den Bereichen Sprache und Schrift, erhoben durch das LUK!-Beobachtungsinventar Anfang des Schuljahres 2016/17.

Die Kinder sprechen 44 verschiedene Erstsprachen, wobei die Sprachen Arabisch, Bulgarisch und Kroatisch die häufigsten Herkunftssprachen darstellen. Die vielfältigen Sprachen könnten Ausgangspunkt sein für vertiefte Analysen der Sprachbiographien.

Die Rezeption und Produktion einfacher Sätze gelingt nach Einschätzung der Lernpaten den meisten Kindern. Das Verstehen und insbesondere die Produktion komplexerer Sätze stellt viele noch vor große Herausforderungen.

Ein geringer Anteil (rund 10%) der Kinder ist nach den Beobachtungen der Studierenden zufolge bereits in ihrer Erstsprache zumindest teilweise alphabetisiert. Entsprechend den am häufigsten genannten

Herkunftssprachen zeigen sich schriftsprachliche Erfahrungen im arabischen, kyrillischen und griechischen Schriftsystem.

Gut der Hälfte der Kinder gelingt nach Einschätzung der Lernpaten bereits eine überwiegend lautgetraue Verschriftung einzelner Wörter. Einige davon (ca. 30%) verschriften bei der Wortschreibung auch schon überwiegend orthographisch korrekt. Dass die Kinder schon ganze Texte verfassen, kann von den Studierenden nicht beobachtet werden oder ist nicht zutreffend.

Für eine umfassende Förderdiagnostik sind neben der Beobachtung auch schriftliche Verfahren eine hilfreiche Ergänzung, um Einblick in den individuellen Lernstand der Kinder zu erhalten. Dazu wurde im Rahmen des Projekts eigens für die Zielgruppe ein informelles Erhebungsinstrument LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch konzipiert. Die Studierenden können über das Verfahren die Lernausgangslage der Kinder erheben sowie deren Entwicklung in den Bereichen Sprache und Schrift dokumentieren und darauf aufbauend spezifische Förderangebote für die Kinder bereitstellen. Die große Heterogenität hinsichtlich Alterspanne 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 (zu den einzelnen Aufgaben s. Tab.1). Der Test beginnt immer bei Teilbereich I, ist aber in seiner Handhabung insofern flexibel, dass die Studierenden auf der Grundlage ihrer Beobachtungen entscheiden, bis zu welchem Teilbereich die 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 durchgeführt. In den Ü1-Klassen (Übergangsklassen mit Schülerinnen und Schülern im ersten Sprachlernjahr) liegt der erste Zeitpunkt zwischen Anfang November und Mitte Dezember, in den Ü3-Klassen (Übergangsklassen mit Schülerinnen und Schülern im zweiten Sprachlernjahr) 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.

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

Tabelle 1: Aufgaben von LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch

Für den ersten Erhebungszeitpunkt liegen die Testergebnisse von 336 Kindern vor. Die Stichprobengröße für die einzelnen Teilbereiche und Aufgaben variiert aufgrund der flexiblen Anzahl an zu bearbeitenden Aufgaben stark und sinkt mit ansteigender Komplexität der Aufgaben. Die folgenden Ergebnisse (vgl. Tab. 2) beziehen sich auf die bearbeiteten Teilbereiche. Nicht ausgefüllte Teilbereiche werden nicht berücksichtigt.

Es zeigt sich, dass Teilbereich I von einem Großteil der Kinder bearbeitet werden konnte (N=320). Für die Aufgaben zum Wortverstehen (M=4,46 SD=1,22), Buchstaben erkennen (M=4,44, SD=0,93) und Buchstaben schreiben (M=4,26, SD=1,12) konnten gute Ergebnisse erzielt werden. Teilbereich II wurde von 270 Kindern bearbeitet. In den Aufgaben *Einfache Wörter lesen* (M=6,70, SD=2,29) sowie *Hörverstehen: Sätze* (M=3,60, SD=0,92) gelingt vielen Kindern eine fast korrekte Bearbeitung. Beim *Schreiben einfacher Wörter* (M=2,87, SD=1,71) zeigt der Mittelwert eine größere Abweichung von der zu erreichenden Punktzahl. Insgesamt ist die Streuung in Teilbereich II schon relativ groß (M=12,99, SD=4,12). In Teilbereich III wurden die Aufgaben 7 *Komplexe Wörter lesen* und 8 *Komplexe Wörter schreiben* von 212 bzw. 209 Kindern bearbeitet, die Aufgabe 9 *Einfache Texte lesen und verstehen* lösten allerdings nur 124 Kinder. Es fällt auf, dass die Kinder im Bereich Lesen besser abschneiden (M=6,72, SD=2,26) als im Bereich Schreiben (M=1,25, SD=1,34). Dies verdeutlicht auch das Ergebnis zu Aufgabe 9, bei der den Kindern, die die Aufgabe zum Textverständnis bearbeiteten, dies meist gut gelang (M=3,03, SD=1,35). Allerdings zeigt sich in Teilbereich III, dass die Leistungen in allen Aufgaben bereits relativ 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 (M=4,17, SD=0,85). Für das Lesen komplexer Texte (M=2,81, SD=1,68) sowie das Verfassen von kurzen Texten (M=3,49, SD=2,05) sind die Leistungsunterschiede sehr groß.

Aufgabe	N	M (SD)	Zu erreichende Punkte (ges. 64 P.)
Teil I	320	12,98 (2,78)	15 Punkte
1	320	4,46 (1,22)	5 Punkte
2	315	4,44 (0,93)	5 Punkte
3	318	4,26 (1,12)	5 Punkte
Teil II	270	12,99 (4,12)	17 Punkte
4	270	6,70 (2,29)	8 Punkte
5	269	2,87 (1,71)	5 Punkte
6	260	3,60 (0,92)	4 Punkte
Teil III	212	9,94 (3,98)	17 Punkte
7	212	6,72 (2,26)	8 Punkte
8	209	1,25 (1,34)	5 Punkte
9	124	3,03 (1,35)	4 Punkte
Teil IV	117	9,37 (3,68)	15 Punkte
10	96	2,81 (1,68)	5 Punkte
11	117	3,49 (2,05)	5 Punkte
12	106	4,17 (0,85)	5 Punkte

Tabelle 2: Erste Ergebnisse von LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch (12/2016)

Zusammenfassend lässt sich für die Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts von LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch folgendes festhalten:

- Das Lesen scheint den Kindern tendenziell besser zu gelingen als das Schreiben. Allerdings werden bei der quantitativen Auswertung (vgl. Tab. 2) nur orthographisch richtige Schreibungen in den betreffenden Aufgaben berücksichtigt. Wichtige Hinweise für die Ausgangslage der schriftsprachlichen

Fähigkeiten liefert darüber hinaus 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). Abweichungen von der korrekten Wortform werden als *diagnostisches Fenster* verstanden und bilden die Grundlage für die entsprechende Förderung im schriftsprachlichen Bereich.

- Ausgehend von einer *Diagnostik des Könnens* scheint das Erhebungsinstrument geeignet zu sein, um der heterogenen Ausgangslage mit einer flexiblen Handhabung zu begegnen. Ein Großteil der Lernpaten (68,9%) bescheinigt dem Verfahren im Evaluationsbogen für Lernpaten 02/2017, dass es eine hilfreiche Grundlage für die Förderung sei.
- Die teils hohe Standardabweichung deutet darauf hin, dass der Mittelwert in manchen Aufgaben kein geeignetes Maß ist. Die Ergebnisse der Kinder streuen zum Teil weit und spiegeln die Heterogenität hinsichtlich des Sprachstands im Deutschen wider.

Allgemein lässt sich aufgrund der Ergebnisse aus dem Beobachtungsverfahren und dem LUK!-*Das kann ich schon auf Deutsch* eine große Bandbreite an sprachlichen und schriftsprachlichen Vorerfahrungen und Fähigkeiten sowohl zwischen als auch innerhalb der verschiedenen LUK!-Klassen feststellen.

Diese Ergebnisse betonen die Relevanz, angehende Lehrkräfte für sprachliche und schriftsprachliche Vielfalt zu sensibilisieren und für eine spätere Professionalisierung in diesem Feld hinsichtlich ihrer methodisch-didaktischen Kompetenz vorzubereiten.

3.3 Ausgangslage und Entwicklung der Studierenden

Für die Erfassung der Ausgangslage der Studierenden wurde ein Fragebogen konzipiert, der neben den Basisdaten der Lernpaten anhand einer vierstufigen Skala die Bereiche Motivation und Erwartungen, Erfahrungen, Vorwissen und Kompetenzen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Schriftspracherwerb (SSE), Diagnose und Trauma sowie Einstellungen zu migrationsspezifischen Zusammenhängen erfragt. Die Erhebung fand im September 2016 zu Beginn des ersten Schulungstages statt. An der Erhebung im September 2016 nahmen alle 49 Lernpaten teil, von denen allerdings manche Lernpaten einzelne Items nicht beantworteten. Die Gesamtgruppe aller Lernpaten (N=49) lässt sich hinsichtlich der Merkmale Fächerkombination (34 Lernpaten ohne DaZ in der Fächerkombination, 15 Lernpaten mit DaZ in der Fächerkombination), Studiengang (40 Lernpaten im Lehramtsstudiengang, 9 Lernpaten im Pädagogikstudium), Beteiligung am Projekt LUK! (12 „alte“ Lernpaten, die bereits im Schuljahr 2015/16 an dem Projekt LUK! beteiligt waren, 37 „neue“ Lernpaten, die ab dem Schuljahr 2017/18 an dem Projekt „LUK“ beteiligt waren) aufschlüsseln.

Der Fragebogen liefert hinsichtlich der Ausgangslage der Studierenden in den Bereichen DaZ, Schriftspracherwerb, und Diagnostik folgende Erkenntnisse:

- Im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* schätzen die Studierenden ihre praktischen Erfahrungen höher ein als ihr Wissen. Betrachtet man die Lernpaten getrennt nach der Fächerkombination mit und ohne DaZ fällt auf, dass 26 von 34 Studierende (76%) ohne DaZ in der Fächerkombination nach ihrer Selbsteinschätzung über kein oder nur kaum theoretisches Wissen in diesem Bereich verfügen. Praktische Erfahrungen in der sprachlichen Förderung konnten aus dieser Gruppe der Studierenden immerhin 16 (47%) bereits sammeln. Hingegen stimmen 12 von 15 Studierende (80%) der Gruppe mit DaZ in der Fächerkombination der Aussage, über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich DaZ zu verfügen, eher oder genau zu. Auch konnten 11 von 14 (79%) DaZ-Studierende bereits praktische Erfahrungen in der sprachlichen Förderung sammeln.
- Im Bereich *Schriftspracherwerb* schätzen die Studierenden ihr theoretisches Wissen höher ein als ihre praktischen Erfahrungen. Auch in diesem Bereich spiegelt die Einschätzung die Inhalte und den Aufbau der verschiedenen Studiengänge wider. 24 von 40 Lehramtsstudierende (60%) stimmen der Aussage, über theoretisches Wissen im Bereich Schriftspracherwerb zu verfügen, eher oder genau zu. Hingegen trifft für 7 von 9 (78%) Pädagogikstudierende die Aussage kaum oder nicht zu. Bei der praktischen Erfahrung in der schriftsprachlichen Förderung zeigt sich, dass 9 von 10 (75%) Lernpaten, die bereits im Schuljahr 15/16 dabei waren, Erfahrung in diesem Bereich haben. Aber auch 11 von 37 (30%) neue Lernpaten konnten bereits in der schriftsprachlichen Förderung tätig werden.

- Im Bereich *Diagnose* schätzen sich die Studierenden insgesamt schwächer ein. 22 von 39 (56%) Lehramtsstudierende und 7 von 9 (78%) Pädagogikstudierende stimmen der Aussage, über theoretisches Wissen zur Diagnose sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten zu verfügen, nicht oder kaum zu. Hinsichtlich der diagnostischen Praxis geben 6 von 12 (50%) alte Lernpaten an, Erfahrung gesammelt zu haben. Für den Großteil der neuen Lernpaten (30 von 37, 81%) trifft diese Aussage kaum oder nicht zu.

Um auch die Entwicklung der Studierenden über die Selbsteinschätzung zu dokumentieren, erfasst der Fragebogen am Ende eines Lernpatenhalbjahres neben ergänzenden Bereichen zur Lernpatentätigkeit (s. Kap. 3.1) auch die Bereiche des Ausgangsfragebogens: Einstellungen sowie Lernerfolg und Kompetenzzuwachs in den Bereichen DaZ, Schriftspracherwerb, Diagnose und Trauma. Die Erhebung fand im Februar 2017 im Rahmen der letzten Veranstaltung des Begleitseminars statt. An der Evaluation nahmen alle 49 Lernpaten teil, von denen allerdings wiederum manche Lernpaten einzelne Items nicht beantworteten. Die Gesamtgruppe der Lernpaten kann wiederum hinsichtlich der Merkmale Fächerkombination, Studiengang und Beteiligung am Projekt LUK! aufgeschlüsselt werden.

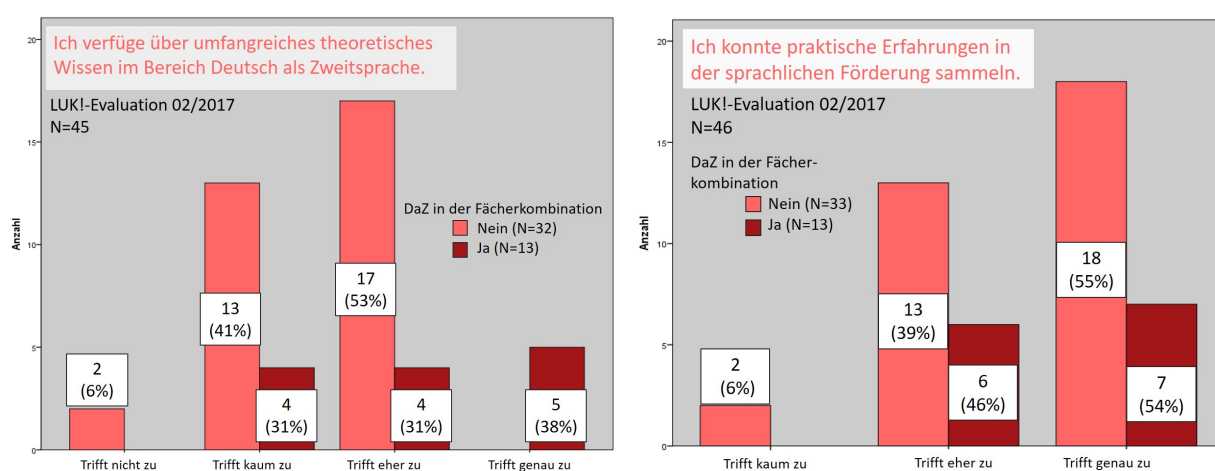


Abbildung 5 und 6: Selbsteinschätzung im Bereich Deutsch als Zweitsprache 02/2017

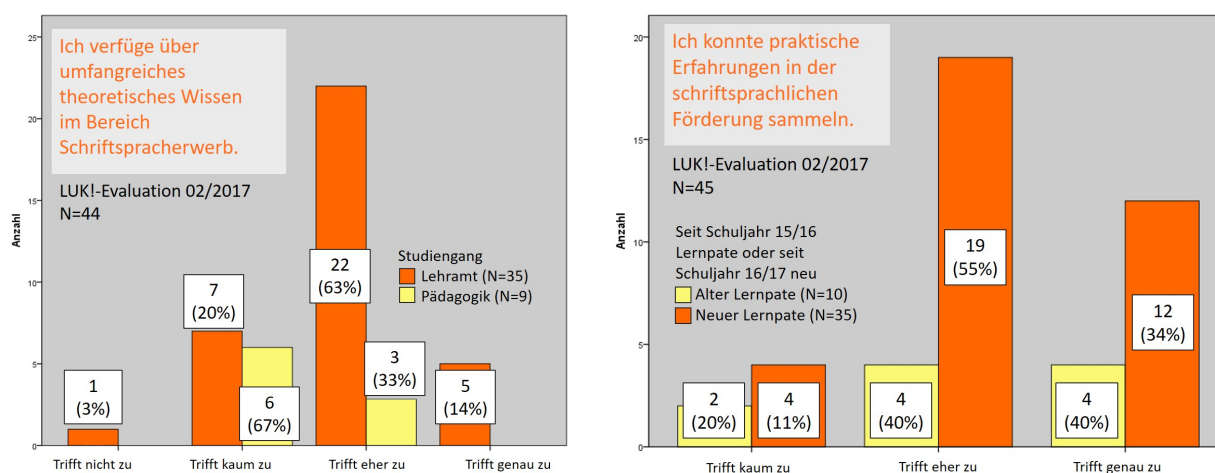


Abbildung 7 und 8: Selbsteinschätzung im Bereich Schriftspracherwerb 02/2017

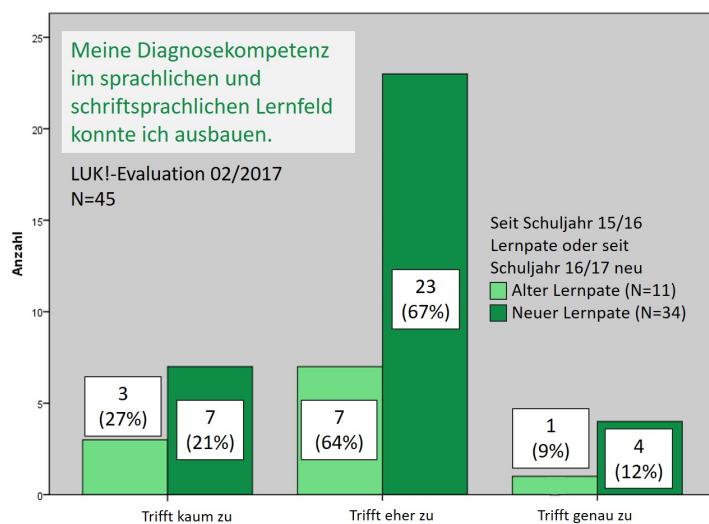


Abbildung 9: Selbsteinschätzung im Bereich Diagnose 02/2017

Aus den Grafiken kann in Bezug auf die Lernentwicklung der Studierenden folgendes festgehalten werden:

- Im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* (s. Abb. 5 und 6) schätzen die Studierenden sowohl ihr theoretisches Wissen als insbesondere auch ihre praktische Erfahrung nach einem Halbjahr im Projekt höher ein. 17 von 32 (53%) der Gruppe ohne DaZ in der Fächerkombination stimmen der Aussage nun eher zu, über umfangreiches theoretisches Wissen in diesem Bereich zu verfügen. Nur für zwei Studierende - beides Studierende ohne DaZ in der Fächerkombination - trifft die Aussage, praktische Erfahrungen in der sprachlichen Förderung gesammelt zu haben, kaum zu. Alle anderen 44 Studierenden (96% der Gesamtgruppe) konnten in der Sprachförderung tätig werden und Erfahrungen sammeln.
- Im Bereich *Schriftspracherwerb* (s. Abb. 7 und 8) schätzen sich die Studierenden ebenfalls in beiden Bereichen (theoretisches Wissen und praktische Erfahrung) nach der Lernpatentätigkeit höher ein. Der Aussage, über umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich Schriftspracherwerb zu verfügen, stimmen 27 von 35 (77%) Lehramtsstudierende eher zu oder zu. Immerhin verfügen auch drei von neun (33%) Pädagogikstudierende nach ihrer Selbsteinschätzung eher über theoretisches Wissen. 39 von 45 Studierende (87% der Gesamtgruppe) konnten praktische Erfahrungen in der schriftsprachlichen Förderung sammeln.
- Im Bereich der *Diagnose* (s. Abb. 9) ist ein starker Zuwachs an selbsteingeschätzter Kompetenz erkennbar. 35 von 45 Lernpaten (78% der Gesamtgruppe) stimmen der Aussage, dass sie ihre Diagnosekompetenz im sprachlichen und schriftsprachlichen Lernfeld ausbauen konnten, eher zu oder zu. Lediglich für sieben neue (21%) und drei alte Lernpaten (27%) aus dem Schuljahr 15/16 trifft die Aussage kaum oder nicht zu.

3.4 Förderaktivitäten der Studierenden

Für einen Kompetenzzuwachs der Studierenden dürfte neben dem Vorbereitungs- und Begleitseminar (s. Kap. 2.3) eine entscheidende Rolle spielen, welche Aktivitäten die Lernpaten in den LUK!-Klassen umgesetzt haben. Darüber können die Ergebnisse des Fördertagebuchs Auskunft geben, in dem Organisationsformen, Inhalte, Maßnahmen und Materialien der Förderung erfasst werden. Vom 1. Halbjahr 2016/17 liegen von 49 Lernpaten insgesamt 599 Fördertagebücher vor (mind. 10 Tagebücher sollten von jedem Lernpaten ausgefüllt werden). Es wurden relative Häufigkeiten für jeden einzelnen Lernpaten gebildet und aufsummiert.

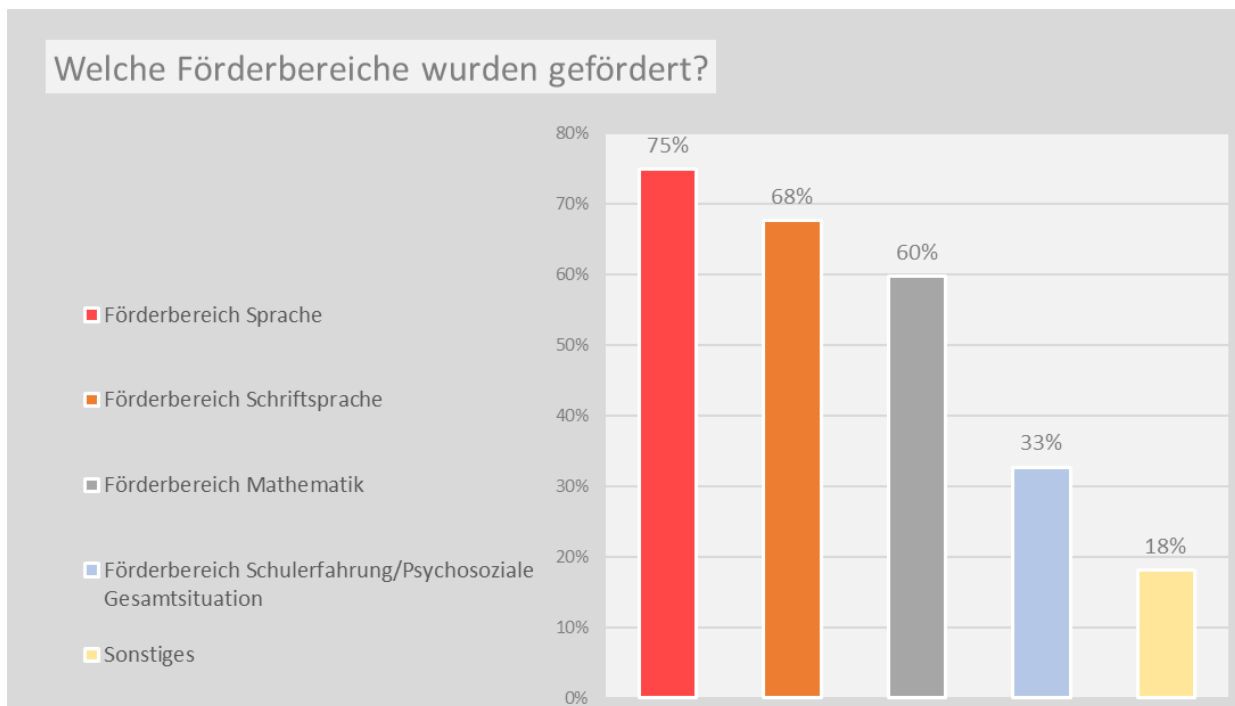


Abbildung 10: Förderbereiche im 1. Halbjahr 2016/17, N=599 Fördertagebücher

Am häufigsten (s. Abb. 10) werden die Bereiche Sprache und Schriftsprache gefördert. In 75% bzw. 68% der Fördertagebücher geben die Lernpaten an, in diesen beiden Bereichen gefördert zu haben. Doch auch der Förderbereich Mathematik scheint eine große Rolle zu spielen (in 60% der Fördertagebücher finden sich entsprechende Zuordnungen). Interessant ist allerdings, dass manche Lernpaten an allen Fördertagen den Bereich Sprache als gefördert angegeben haben – andere hingegen nur in 20% der Fälle. Ähnliche Unterschiede finden sich für den Förderbereich Schriftsprache. Es gibt also auch Lernpaten, deren Förderung sich stärker auf den mathematischen Bereich als auf den sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich bezieht. In 33% der Fördertagebücher benennen Lernpaten Aktivitäten im Bereich Schulerfahrung/psychosoziale Gesamtsituation, die sie in ihrer LUK!-Klasse initiierten. Nennungen im Förderbereich „Sonstiges“ (in 18% der Fördertagebücher) beziehen sich vor allem auf andere Schulfächer (Kunst, Heimat- und Sachunterricht, Musik, Sport, Werken & Gestalten) sowie auf Ausflüge oder Projekte, die durch die Lernpaten begleitet wurden. Es zeigt sich also, dass die Studierenden sich nicht nur im Vorbereitungs- und Begleitseminar mit DaZ und SSE beschäftigt haben, sondern auch selbst entsprechende konkrete Fördereinheiten umgesetzt haben.

Innerhalb des Förderbereichs Sprache lag der Schwerpunkt der Förderung durch die Lernpaten (s. Abb. 11) insbesondere auf der semantischen Qualifikation (z.B. durch Wortschatzerweiterung) und auf der phonischen Qualifikation (z.B. durch Aussprachetraining). Deutlich seltener gaben die Lernpaten an, die pragmatische Qualifikation (z.B. Unterstützung der Sprache durch Gestik und Mimik) oder die morphosyntaktische Qualifikation (z.B. Umgang mit Regeln der Grammatik) gefördert zu haben.

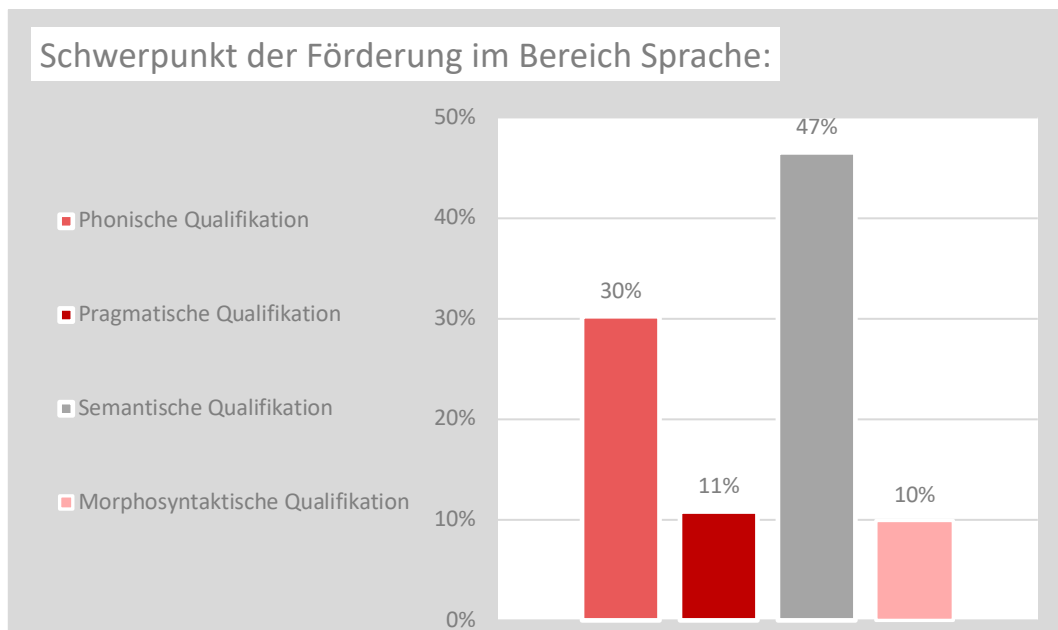


Abbildung 11: Schwerpunkt innerhalb des Förderbereichs Sprache, N=599 Fördertagebücher

Innerhalb des Förderbereichs Schriftsprache (s. Abb. 12) förderten die Lernpaten in den LUK!-Klassen schwerpunktmäßig die Sicherung von Phonem-Graphem-Korrespondenzen und die Lesefertigkeit. Eine mittlere Bedeutung scheint der Förderung von Rechtschreiben und literacybezogenen Erfahrungen zuzukommen. Als Schwerpunkt ihrer schriftsprachlichen Förderung geben die Studierenden eher selten das Verfassen von Texten, das Leseverständnis und die Einsicht in die Funktion von Schrift an.

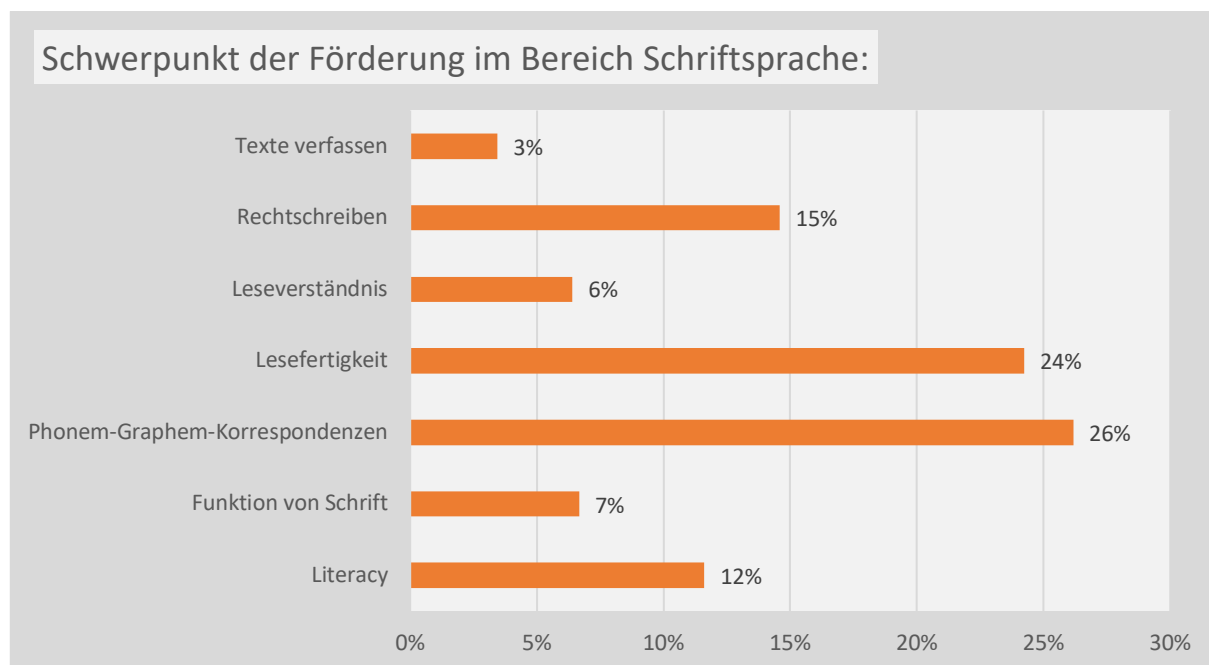


Abbildung 12: Schwerpunkt innerhalb des Förderbereichs Schriftsprache, N=599 Fördertagebücher

Die Förderung fand besonders häufig in den Organisationsformen (s. Abb. 13) Einzelförderung (in 57% der Fördertagebücher genannt), der Form des Teamteachings *One teach – One assist* (in 56% der Fördertagebücher genannt) sowie der Kleingruppenförderung (in 47% der Fördertagebücher genannt) statt. Die anderen

Formen des Teamteachings wie *station teaching*, *parallel teaching*, *alternative teaching* und die Reinform des *teamteaching* scheinen dagegen eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

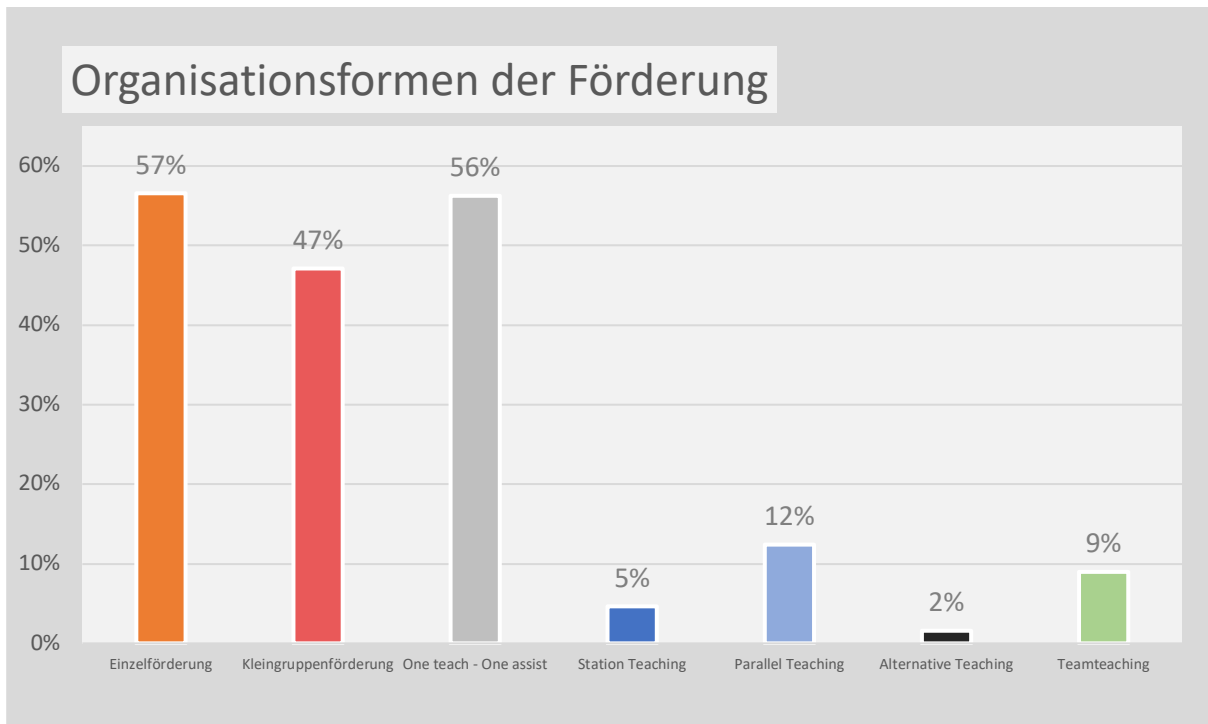


Abbildung 13: Organisationsformen der Förderung, N=599 Fördertagebücher

4. Zusammenfassung

Im Projekt LUK! können Studierende sowohl durch den theoretischen Input im Vorbereitungs- und Begleitseminar als auch durch die vielfältigen praktischen Erfahrungen in den Klassen profitieren – diese Schlussfolgerung legen zumindest die Selbsteinschätzungen der Studierenden nahe. Projekte wie LUK! scheinen einen Beitrag dazu leisten zu können, die methodisch-didaktischen Kompetenzen angehender Lehrkräfte für die Unterstützung neu zugewanderter Kinder auf dem Weg zur Schrift zu erweitern. In Projekten wie LUK! erhalten nicht nur neu zugewanderte Kinder eine Unterstützung, die in der Aufnahmegesellschaft erforderlichen literalen Fähigkeiten zu erwerben, sondern auch die angehenden Lehrkräfte bekommen ein Angebot, sich die erforderlichen Kompetenzen für den „Normalfall Vielfalt“ anzueignen und zu erweitern.

In der Studie *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft* verweist der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration auf das Zusammenspiel von Lehrerwissen, Lehrerhaltung und Lehrerhandeln (SVR 2016b). In Projekten wie LUK! können die angehenden Lehrkräfte nicht nur hinsichtlich Wissen und Handeln, sondern auch hinsichtlich Haltung gewinnen. Eine Lehrerhaltung, wie sie der SVR fordert, ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrkräfte sprachliche und kulturelle Unterschiede als Normalität anerkennen und interkulturelle Sensibilität zeigen (SVR 2016b, S. 8). Ergebnisse aus dem Fragebogen für die Studierenden lassen darauf schließen, dass sich die LUK!-Lernpaten am Ende ihrer Lernpatentätigkeit für Interkulturalität sensibilisiert fühlen. Auch in diesem Zusammenhang dürfte das Zusammenspiel von Input im Vorbereitungs- und Begleitseminar und praktischer Erfahrung in den LUK!-Klassen von Bedeutung sein.

Und schließlich kann in der Forderung nach dem Aufbau von Wissen, Handeln und Haltung für den Normalfall Vielfalt auch das Stichwort „Fremdsein“ verortet werden. Zur Verantwortung der Lehrerbildung gehört, bei den angehenden Lehrkräften Sensibilität und Empathie für neu zugewanderte Kinder in der Aufnahmegesellschaft Deutschland zu stärken. In diesem Sinne können Haltung, Wissen und Handeln von Lehrkräften dazu beitragen, dass sich neu zugewanderte Kinder in der Aufnahmegesellschaft nicht dauerhaft fremd fühlen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 16.3.2018 unter <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016): Prognose zum Lehrerbedarf 2017. München: KM. Zugriff am 16.3.2018 unter https://www.km.bayern.de/epaper/Lehrerbedarfsprognose_2017_Hauptveroeffentlichung/index.html#13/z
- Berthold, T. (2014): In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Bonn: UNICEF. Zugriff am 16.3.2018 unter <https://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtling (2016): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration. Nürnberg: BAMF.
- Dewitz, N. von, Massumi, M. & Griebach, F. (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. Zugriff am 16.3.2018 unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Neu_zugewanderte_Kinder_Jugendliche_jungeErwachsene_final_screen.pdf
- Gemeinsame Pressekonferenz der Fachlichen Leiterin des Staatlichen Schulamtes und der Stadtschulrätin, 12.9.2016. Zugriff am 16.3.2018 unter http://www.schulamt-muenchen.musin.de/index.php?option=com_content&view=article&id=326:gemeinsame-pressekonferenz-der-fachlichen-leiterin-des-staatlichen-schulamtes-alexandra-brumann-und-der-stadtschulraetin-beatrix-zurek&catid=14&Itemid=133
- Inckemann, E., Lautenschlager, A. & Frey, A. (2017): Sprachliche und schriftsprachliche Förderung von Kindern mit Fluchthintergrund - Erste Ergebnisse aus dem Projekt LUK!. In: Sigel, R. & Inckemann, E. (Hrsg.): Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. (S. 187-197). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Inckemann, E., Frey, A., Lautenschlager, A. & Prestel, C. (2018, im Druck): Werteorientierung und Interkulturelle Sensibilisierung. Deutsch als Zweitsprache 2/2018.
- Jeuk, S. (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Landeshauptstadt München: Münchner Bildungsbericht 2013. München: LH München. Zugriff am 16.3.2018 unter <https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/broschueren/muenchnerbildungsbericht2013.pdf>
- Landeshauptstadt München: Münchner Bildungsbericht 2016. München: LH München. Zugriff am 16.3.2018 unter https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/broschueren/m_nchnerbildungsbericht2016.pdf
- Lütje-Klose, B. (2014): Kooperation in multiprofessionellen Teams. Friedrich Jahresheft, 2014, 26-29.
- Massumi, M., v. Dewitz, N., Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Zugriff am 16.3.2018 unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR 2016a): Fakten zur Asylpolitik 2015. Berlin: SVR. Zugriff am 16.3.2018 unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Fakten-zu-Asyl_Januar_2016_aktualisiert.pdf
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR 2016b): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Berlin: SVR. Zugriff am 16.3.2018 unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2012): Bildungsbericht Bayern 2012. München: ISB. Zugriff am 16.3.2018 unter https://www.isb.bayern.de/download/11654/bildungsbericht_2012.pdf
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2015): Bildungsbericht Bayern 2015. München: ISB. Zugriff am 16.3.2018 unter <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/bildungsbericht-bayern-2015/>

Autorinnen

Prof. Dr. Elke Inckemann ist Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. In ihren aktuellen Projekten beschäftigt sie sich mit Schriftspracherwerb, Ganztagschule, Inklusion.

Anna Lautenschlager ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und promoviert im Projekt LUK! zum Thema sprachliche und schriftsprachliche Förderung von neu zugewanderten Kindern.

Publikationshinweise

Inckemann, E., Lautenschlager, A. & Frey, A. (2017): Sprachliche und schriftsprachliche Förderung von Kindern mit Fluchthintergrund - Erste Ergebnisse aus dem Projekt LUK!. In: Sigel, R. & Inckemann, E. (Hrsg.): *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb*. (S. 187-197). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Inckemann, E., Frey, A., Lautenschlager, A. & Prestel, C. (2018, im Druck): Werteorientierung und Interkulturelle Sensibilisierung. *Deutsch als Zweitsprache* 2/2018.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.

Soutenir les enfants réfugiés et les migrants primo-arrivants dans leur acquisition de l'écriture : augmentation des compétences méthodologico-didactiques dans le cadre du projet « LUK ! »

Elke Inckemann et Anna Lautenschlager

Résumé

La vague de réfugiés des années 2015 et 2016 en Allemagne a mis en évidence les besoins des enseignants en termes de compétences méthodologico-didactiques spécifiques face à la diversité des langues et des cultures. L'article présente les résultats du projet « Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!) » (Parrainage des classes destinés aux enfants réfugiés). Ce projet visait à augmenter conjointement les compétences linguistiques, notamment scripturales, des enfants et les compétences méthodologico-didactiques du corps enseignant.

Mots-clés

acquisition linguistique, acquisition de l'écrit, allemand langue seconde, enfants immigrés récemment, compétences didactiques, formation des enseignants, gestion de la diversité

Cet article a été publié dans le numéro 2/2018 de forumlecture.ch