

Richard Sigel und Elke Inckemann

**Diagnose und Förderung von Kindern
mit Zuwanderungshintergrund**
im Sprach- und Schriftspracherwerb
in den Jahrgangsstufen 1 & 2 der Grundschule

Der Band zur gleichnamigen Tagung am 23.2.2017
an der LMU München

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gehören zu den Bildungsbenachteiligten im Bildungssystem (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 161–206). Ihr Anteil in Förderschulen ist überproportional hoch, an Gymnasien sind sie immer noch unterrepräsentiert. Der Anspruch an Lehrkräfte aller Schularten ist hoch: Sie sollen in heterogenen Klassen zur Bildungsintegration der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen, dazu Diagnose und Förderkonzeptionen nutzen und einen möglichst individuell adaptierten Unterricht gestalten. Der Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration konstatiert jedoch: „Die Lehrerbildung in den meisten Bundesländern bereitet bislang nur unzureichend auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vor“ (2016, 21). Lehrerinnen und Lehrer fühlten sich unzureichend auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt vorbereitet, im Studium und im Referendariat bliebe der Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt ein Randthema und auch in der Fort- und Weiterbildung spielten Angebote zu Sprachbildung und interkultureller Kompetenz eine untergeordnete Rolle.

Im 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration zur Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland (Özuguz 2016) finden sich jedoch auch einige positive Nachrichten zur Bildungsintegration. Die Abiturquote ist von 2010 bis 2015 von 9 auf 17 Prozent gestiegen. Auch bei mittleren Abschlüssen und den Kita-Besuchen gibt es ein deutliches Plus. Dagegen ist die Quote der Schulabbrecher gesunken und die Zahl der Förderschüler hat sich verringert. Es hat sich etwas verändert in den Migrantenfamilien und im Bildungswesen. Diese guten Nachrichten sollte man in dem Sinne im Auge haben, dass Verbesserungen in Richtung Bildungsintegration und Chancengerechtigkeit möglich sind. Aber noch längst ist trotz guter Zwischennachrichten das Ziel Chancengleichheit (vgl. Sigel 2016) im Bildungsbereich für Migrantenkinder nicht erreicht. Zudem stellt

die große Zahl an Kindern mit Fluchthintergrund, die 2015 zusätzlich in das Bildungssystem aufgenommen wurden, die Schulen vor neue Herausforderungen. So geht die KMK in der Mitteilung vom 9.10.2015 unter Einbezug der 2014 beschulten Flüchtlinge von ca. 325.000 zusätzlichen Schülerinnen und Schülern aus (KMK 2015, 1).

In der Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung wird inzwischen häufig eine differenziertere Begrifflichkeit verwendet (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, X, Institut für Schulqualität und Bildungsforschung 2015, 210ff): Als Personen mit Migrationshintergrund werden all jene bezeichnet, „die selbst bzw. deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, X). Innerhalb dieser Gruppe werden gesondert die „neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen“ betrachtet. So geht beispielsweise der Bildungsbericht Bayern 2015 besonders auf Schülerinnen und Schüler ein, die vor weniger als drei Jahren aus dem Ausland nach Deutschland gekommen waren (vgl. Institut für Schulqualität und Bildungsforschung 2015, 212ff). Das Mercator-Institut hebt in seiner Definition vor allem auf das Zuwanderungsalter und die Sprachkenntnisse ab: „Die Bezeichnung neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen 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/v. Dewitz 2015, 13). Unter den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen kann schließlich noch einmal differenziert werden zwischen jenen, deren Eltern aus beruflichen Gründen nach Deutschland ziehen, und den Kindern aus schutz- und asylsuchenden Familien. Dieser Tagungsband nimmt die Gesamtheit der Kinder mit Zuwanderungshintergrund in den Blick – die Kinder der 1. und 2. Migrationsgeneration, die neu zugewanderten Kinder, die Kinder mit Fluchterfahrung.

Für einen großen Teil Kinder mit Zuwanderungshintergrund gilt, dass sie Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben, sondern als Zweitsprache lernen. Deutsch als Zweitsprache wird in der Fachliteratur auch unter dem Aspekt ‚Bildungssprache‘ diskutiert. Gogolin/Lange (2011, 107ff) entwickeln im BLK-Projekt-FörMig das Konzept der Bildungssprache, hinter dem vor allem die Grundgedanken der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit für Kinder mit Zuwanderungshintergrund stecken. Der Begriff Bildungssprache bezieht sich nicht auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit allgemein, sondern auf einen bestimmten Ausschnitt dieser Fähigkeit, der in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist. Bildungssprache wird hier nach Habermas (1977, 40) als dasjenige Sprachregister definiert, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann. Damit wird deutlich, dass Bildungssprache sowohl als Weg zu erfolgreichen Schulabschlüssen wie auch

als Voraussetzung dazu verstanden werden kann. Um Bildungssprache mit Kindern mit Zuwanderungshintergrund auf notwendigem Niveau zu entwickeln, formulieren Gogolin/Lange (2011, 118f) die Etablierung einer durchgängigen Sprachbildung. Dies meint auf der vertikalen Ebene die bildungsbiographischen Übergänge vom Elementarbereich in den Primarbereich und vom Primarbereich über den Sekundarbereich bis in den beruflichen Sektor. Es stellt den Leitgedanken einer planvollen Sprachbildung dar und meint eine durchgängige, teilweise zusätzliche, teilweise unterrichtsintegrierte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund über acht bis zehn Jahre hinweg mit dem Ziel, die Register der im Bildungssystem geforderten Bildungssprache sicher zu erwerben. Auf der horizontalen Verbindungsebene verstehen Gogolin/Lange (2011, 119) die Beziehungen zwischen den Sprachen unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche in der Schule (migrationssensible Sprachbildung in allen Fächern). Sprachbildung ist also in diesem Sinne eine Querschnittsaufgabe für alle verantwortlich Lehrenden in den Bildungsinstitutionen. Dabei ist die Förderung von ‚Bildungssprache‘ mit den Aspekten sprachsensibler Unterricht und durchgängige Sprachbildung eine grundlegende Aufgabe, die in vielen Beiträgen in diesem Tagungsband angesprochen wird.

Diagnose und Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund muss in allen Phasen der Lehrerbildung verankert sein und in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Notwendig sind Lehrerwissen, Lehrerhaltung und Lehrerhandeln für sprachlich und kulturell vielfältige Klassen (vgl. Sachverständigenrat für Integration und Migration 2016, 7ff). Dieser Tagungsband soll einen Beitrag dazu leisten, wie in der Grundschule und dort insbesondere in den ersten beiden Jahrgangsstufen mit Diagnose sowie Förderdidaktik und -methodik das sprachliche und schriftsprachliche Lernen der Kinder mit Zuwanderungshintergrund besser unterstützt werden kann. Der Tagungsband 2017 knüpft damit an den Tagungsband 2016 (vgl. Inckemann/Sigel 2016) an und fokussiert auf die Kinder mit Zuwanderungshintergrund.

1 Außergewöhnlich große Herausforderungen durch Quantität

Man kann die quantitativen Daten aus der bundesdeutschen und der bayerischen Perspektive betrachten oder aus der Perspektive von Kommunen, Stadtteilen und Einzelschulen. Nach dem 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration zur Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland (Özuguz 2016, 19) hatte im Jahr 2015 etwas mehr als ein Fünftel (21 %) der deutschen

Bevölkerung einen Migrationshintergrund (17,1 Millionen Menschen) – mit steigender Tendenz. Laut Mikrozensusergebnisse hatten in Bayern im Jahr 2011 2,35 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund (19,1 %) (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2016, 13). Für die Altersgruppe der 6- bis 18-Jährigen geht der Bayerische Bildungsbericht 2015 davon aus, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von 2011 bis 2024 von einem Viertel auf ein Drittel zunehmen wird (vgl. Institut für Schulqualität und Bildungsforschung 2015, 5).

Je nach Kommune und Stadtteil können Kinder mit Zuwanderungshintergrund einen großen, oftmals mehrheitlichen Anteil an der Schülerpopulation einer Grundschule ausmachen. Betrachtet man zum Beispiel die bayerischen Großstädte München, Nürnberg und Augsburg, dann muss man je nach Stadtteil ganz unterschiedliche Daten zur Kenntnis nehmen. In manchen Münchner Stadtteilen findet man auf Grund der Miethöhen eher weniger Kinder mit Migrations- oder Fluchthintergrund (circa 20–30% Kinder mit Migrationshintergrund in den dortigen Grundschulen). In den anderen Stadtteilen Münchens – z.B. in nördlichen und südöstlichen Stadtteilen – gibt es Grundschulen, in denen bis zu 97% der Kinder einen Migrationshintergrund haben (vgl. Landeshauptstadt München 2015, 84^f). In den anderen Großstädten zeigen sich sehr ähnliche Daten. Die Zahl der Kinder mit Zuwanderungshintergrund ist demnach so bedeutend, dass ihre sprachliche Förderung eine ganz normale und alltägliche pädagogische wie didaktische Aufgabe für jede Grundschule darstellt.

2 Außergewöhnlich große Herausforderungen durch Heterogenität

Ein Kind mit Zuwanderungshintergrund ist nicht gleich ein Kind mit Zuwanderungshintergrund. Wie sich bereits bei der Begriffsklärung andeutete, steckt hinter diesem Begriff eine extrem hohe Heterogenitätsstruktur.

Die in Bayern lebende Bevölkerung mit Migrationshintergrund setzt sich zusammen aus Deutschen mit Migrationshintergrund (11,0%) und Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft (8,1%) (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2016, 13). Unter den Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft kann noch differenziert werden nach Personen mit EU-Staatsbürgerschaft und Staatsbürgern eines nicht der EU angehörendes Staates. Die Gesamtgruppe der Personen mit Migrationshintergrund lässt sich aber nicht nur nach dem Migrationsstatus unterscheiden, sondern auch nach der Migrationserfahrung (mit oder ohne

1 intern erhobene Daten von Münchner Grundschulen im MÜKOS-Netzwerk „Förderung von Risikokindern im Schriftspracherwerb“, November 2016

eigene Migrationserfahrung), der Aufenthaltsdauer und dem Herkunftsland. Im Jahr 2008 verfügte ein Anteil von 70,3 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Bayern über eine eigene Migrationserfahrung und ist damit Angehöriger der ersten Zuwanderungsgeneration (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen 2010, 11). In den letzten acht Jahren haben sich die Zahlen insgesamt in Richtung mehr Staatsbürger aus EU-Ländern und in Richtung mehr Staatsbürger aus Ländern mit Bürgerkriegssituation (Syrien, Afghanistan und Irak) bewegt. Mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund haben sich weitere Kriterien herauskristallisiert, die im Zusammenhang mit Bildungsintegration bedeutsam sind, z.B. Zeitpunkt der Zuwanderung (vor oder nach dem 6. Lebensjahr), Familiensprache, Bildungsstand der Eltern, Nutzung von Kindertageseinrichtungen etc. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 166ff).

Aus Sicht der Grundschulpädagogik und ihren pädagogischen und didaktischen-methodischen Aufgabenbereichen macht es Sinn, die Heterogenität der Kinder mit Zuwanderungshintergrund strukturell zu erfassen. Liest man die einschlägige Fachliteratur quer (vgl. u.a. Jeuk 2105, Roche 2016, Krifka et al. 2014), dann spielen folgende Kontexte mit Auswirkungen auf das Sprachlernen eine wesentliche Bedeutung für die pädagogische und unterrichtliche Arbeit bei Kindern mit Zuwanderungshintergrund:

1) *Zugehörigkeit nach Herkunftssprache*

Es macht einen Unterschied, auf welcher muttersprachlichen und lautsprachlichen Basis ein Kind Deutsch als Zweitsprache lernt. Manfred Krifka u.a. (2014) stellen sehr detailliert kontrastive Überlegungen über 29 unterschiedliche Sprachen zur Zweitsprache Deutsch an, die für die in der Grundschule Lehrenden vielfältiges Verständnis für die Probleme beim Erlernen der Deutschen Sprache erwecken können. Durch dieses Buch werden Unterschiede und Stolpersteine in Bezug auf Lautvokabular, Syntaxgestaltungen, Grammatikstrukturen und sonstige Sprachsonderheiten deutlich und damit ein Teil der Grundlagen bei den Lehrenden geschaffen, DAZ-Kinder sprachsensibler und effektiver fördern zu können.

2) *Zeitspanne des Aufenthaltes in Deutschland*

Es macht einen Unterschied beim Sprachlernen aus, ob ein Kind seit Geburt oder seit vielen Jahren in Deutschland lebt und sich häufig im alltäglichen deutschen ‚Sprachbad‘ bewegt, oder ob ein Kind erst kurz vor Schuleintritt nach Deutschland zugezogen ist. Je nach Zeitpunkt des Zuzugs bestehen unterschiedliche Bedürfnisse in der Förderung von Alltags- und Bildungssprache. Dies kann nur durch eine individuelle Diagnostik bewertet werden.

- 3) *Zeitspanne des Besuchs von Kindertagesstätten*
Manche DaZ-Kinder sprechen im Familienkontext ausschließlich ihre Herkunftssprache. In diesem Falle bekommt die Zeitdauer eines Besuchs einer Kindertagesstätte eine besondere Wichtigkeit, da solche Kinder in der Vorschulzeit nur dort natürlich-intuitiv durch den Kontakt mit deutsch sprechenden Kindern und Erzieherinnen Wortschatz und Sprachstrukturen kennen lernen sowie über gezielte Fördermaßnahmen (zum Beispiel im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung) sprachlich profitieren können.
- 4) *Häufigkeit von Schulwechsel/Kitawechsel*
Vor allem Kinder mit Fluchterfahrung wechseln aus unterschiedlichen Gründen überdurchschnittlich oft die Kindertageseinrichtung und/oder die Schule (teilweise wegen eines von Behörden vorgeschriebenen Wechsels der Unterkunft oder wegen selbst gewählter Umzüge in andere Kommunen, weil dort bereits Verwandtschaft lebt). Je häufiger ein Wechsel vorliegt, desto weniger wurden Sprachfördermaßnahmen etabliert und desto weniger war das Kind in deutsch sprechender Umgebung integriert.
- 5) *Gebrauch des Deutschen außerhalb der Schule in Familie und mit Peers*
Der Gebrauch des Deutschen außerhalb der Schule in Familie und mit Peers hat positive Effekte auf das Sprachlernen. Je mehr Kontakt im Alltag mit der deutschen Sprache hergestellt ist, desto mehr kann auf natürlich-intuitive Art und Weise Deutsch gelernt werden. Für das schulische Lernen bedeutet dies eine massive Unterstützung der Fördermaßnahmen. Sollten solche Spracherfahrungen nur in geringem Maße vorliegen, muss das Folgen für pädagogische und sprachfördernde Interventionen der Schule haben.
- 6) *Traumataerfahrungen und andere psychische Belastungen*
Psychisch belastete oder traumatisierte Kinder haben es besonders schwer eine neue Sprache zu erlernen. Traumatisierte Kinder mit Flucht- und Bürgerkriegserfahrungen verstummen oft in der völlig unbekanntem Umgebung und sind mehr oder weniger lang nicht offen für neue Spracherfahrungen. Diese Kinder bedürften eigentlich einer Traumatherapie in der Herkunftssprache. Da dies im Alltag nur selten möglich gemacht werden kann, müssen individuell zugeschnittenen Unterstützungsmaßnahmen in der Schule und mit Hilfe von externen Partnern in den Blick genommen werden.
- 7) *Alphabetisierungserfahrungen in der Muttersprache im Herkunftsland*
Kinder mit Fluchterfahrungen müssen in der deutschen Schule alphabetisiert werden. Wurden diese Kinder bereits in der Herkunftssprache alphabetisiert, verstehen sie das Prinzip der Phonem-Graphem-Korrespondenz bereits und steigen auf einem sprachkontextnahen Niveau in diesen Lernbereich ein. Zudem verfügen sie über schulische Basiskompetenzen wie

Stifthaltung und Stiftgebrauch, entwickelten Feinmotorik beim Schreiben oder verfügen über ein Wissen zu den Funktionen von Schulbüchern, Arbeitsheften, u.v.m., was eine Integration in das typische schulische Lernen erleichtert.

8) *Wortschatz-, Syntax-, Grammatik- und Literacy-Erfahrungen auf der Mündlichkeitsebene in der Muttersprache*

Kinder mit umfangreichen Erfahrungen in Syntax- und Grammatikstrukturen in der eigenen Muttersprache sowie mit niveauvollen Literacyerfahrungen (zum Beispiel vielfältige Kinderliteratur im eigenen Bücherregal, Vorlese- und Erzählkultur in der Familie oder auch alphabetisiert in der Zweitsprache Englisch wie zum Beispiel bei etlichen syrischen Kindern) eignen sich Deutsch als Zweitsprache leichter und schneller an. Sprachforscher führen dies darauf zurück, dass neue Sprachstrukturen im Deutschen schneller verstanden werden, wenn sie mit Sprachstrukturen aus der eigenen Muttersprache verglichen und in eine Beziehung gesetzt werden können. Zum Beispiel verstehen Kinder die Genitiv-, Dativ- und Akkusativstrukturen dann schneller, wenn sie ähnliche Grammatikstrukturen aus der Herkunftssprache kennen. Dies scheint auch zu funktionieren, wenn ganz andere Grammatikstrukturen in der Herkunftssprache vorliegen, aber dies metakognitiv bekannt ist und in der Unterschiedlichkeit verglichen werden kann. Liegen solche Spracherfahrungen nicht vor, dann dauert der Spracherwerb deutlich länger.

9) *Alphabetisierungserfahrungen und Wortschatzumfang in der deutschen Sprache*

DaZ-Kinder verfügen oft über eine hohe Sprachlernmotivation mit der sie über einige Hürden der Alphabetisierung erstaunlich schnell hinwegkommen. In vielen Fällen lernen sie schnell die Phonem-Graphem-Korrespondenz bezogen auf die einzelnen Grapheme, haben aber dann erhebliche Probleme bei der Worterkennung, da der erworbene Wortschatz noch sehr klein ist. Wenn man aber Übungen im Bereich der Worterkennung auf den bereits bekannten Wortschatz beschränkt, bewältigen DaZ-Kinder Leseaufgaben durchaus effektiv. Voraussetzung ist hier allerdings, dass die meisten schriftsprachlichen Zusatzherausforderungen (mehrgliedrige Grapheme, Orthographeme, lange mehrsilbige Wörter, Konsonantenhäufungen und lautuntreue Wörter) konsequent für die Zeit des Verstehens der Grundprinzipien von Worterkennung vermieden werden. Je mehr Erfahrungen DaZ-Kinder bereits beim Alphabetisierungsprozess im Deutschen gemacht haben und je mehr sie über einen elaborierten Alltagswortschatz verfügen, desto schneller kann man sie fördern sowie fordern – und umgekehrt.

- 10) *Zusätzliche sprachliche Unterstützungsmaßnahmen (Förderkurse, Hausaufgabenbetreuung, Tutorenhilfe, Vorleseangebote, ...)*
DaZ-Kinder haben einen höheren Sprachförderbedarf als muttersprachliche Kinder. Lernerfolge hängen auch davon ab, in welchem Umfang DaZ-Kinder zusätzliche Unterstützung erhalten. Kriterium ist dabei auch, inwieweit diese zusätzlichen Fördermaßnahmen untereinander und mit der Klassenlehrkraft kommuniziert und angepasst werden.
- 11) *Bildungsorientierung und -unterstützung durch die Eltern*
Bildungsnahe Familien weisen hilfreiche Strukturen beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache auf. Dabei ist sowohl die sprachliche Unterstützung in der Muttersprache wie in der Zweitsprache nützlich. Zusätzlich kümmern sich bildungsnahe Familien um die Kommunikation mit der Schule und koordinieren die Unterstützungsmaßnahmen. Sie sorgen oft ritualisiert für das Erledigen der Hausaufgaben, für zusätzliche Literacyerfahrungen und sprechen innerhalb der Familie auch immer wieder Deutsch, beziehungsweise erlernen selbst die Deutsche Sprache. Dies unterstützt das DaZ-Kind ganz erheblich in den eigenen Lernerstrengungen.
- 12) *Integration (sozial, sprachlich und peerorientiert) in der Klasse*
Es geht um das ‚Sprachbad-Deutsch‘ im Schulalltag der Kinder. Wenn DaZ-Kinder alltäglich in der Klasse, auf dem Pausehof und auf dem Schulweg mit deutschen Kindern kommunizieren können, findet das intuitiv-natürliche Sprachlernen laufend nebenher statt. Je mehr davon, desto schneller integrieren DaZ-Kinder den passenden Wortschatz, die korrekte Grammatik und die übliche Syntax in ihre Kommunikation. Voraussetzung für diese Kommunikation ist die soziale Integration in der Klasse. Die deutschsprachigen Kinder müssen wissen, dass das ‚neue Kind‘ darauf angewiesen ist, zu möglichst vielen Aktivitäten mitgenommen und in eine Kommunikation eingebunden zu werden. Die schnelle und intensive Integration der DAZ-Kinder in der Klasse – und somit das Ermöglichen von alltäglicher Kommunikation – ist einer der wirksamsten Faktoren für effektives Sprachlernen auf der natürlich-intuitiven Lernebene.
- 13) *Wortschatzwissen im Deutschen (Qualität des Überlebenswortschatzes, des Alltagswortschatzes und des Fachwortschatzes)*
Zu jedem Zeitpunkt der Förderung von DaZ-Kindern spielt für die jeweiligen Förderentscheidungen die Qualität des Wortschatzes eine große Rolle. Gerade in der Alphabetisierungsphase und dem Anbahnen der Phonem-Graphem-Korrespondenzen hat die Auswahl der Wörter bei Übungen zur Worterkennung eine wichtige Bedeutung. Das phonologische Recodieren ist darauf angewiesen, am Ende des Syntheseprozesses eine Klanggestalt zu generieren, die im semantischen Gedächtnis des Kindes verankert ist. Ist das nicht der Fall, dann wird der Sinn des Lesens, nämlich die Deco-

dierung des Wortes, nicht umsetzbar. Es gilt beim Erwerb der Lese- und Schreibkompetenzen jenen im semantischen Lexikon bereits verankerten Wortbedeutungen einen Vorrang zu geben, um den DAZ-Kinder vielfältige Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Auch für den Erhalt und Ausbau der Lernmotivation ist dies eine wichtige Voraussetzung. Lehrkräfte sollten wissen, mit welchem Wortschatz Übungsaufgaben gestaltet werden müssen, um im Alphabetisierungsprozess den DAZ-Kindern Gelingenserfahrungen zu ermöglichen. Die Vermeidung von Unter- und Überforderungen ist hier ein besonders wichtiges Ziel der Diagnostik.

14) *Syntax-, Grammatik- und Literacyerfahrungen auf der Mündlichkeitsebene im Deutschen*

Für DaZ-Kinder, die schon länger in Deutschland oder hier geboren sind, stellen sich grundsätzlich andere Förderentscheidungen als zum Beispiel für DaZ-Kinder mit aktueller Fluchterfahrung. Länger in Deutschland lebende DaZ-Kinder verfügen bereits über mehr oder weniger ausgeprägte Syntax-, Grammatik- und Literacy-Erfahrungen. Je nach Ausprägung, Umfang und Qualität dieser Erfahrungen richten sich die Förderentscheidungen, die Wahl der Lernmethoden und die Auswahl der Fördermaterialien.

15) *Aktuelle Auffassungsgabe im Sprachenlernen*

Kinder unterscheiden sich in ihrer Auffassungsgabe beim Sprachenlernen – nach Tempo, nach Durchdringung der Sprachstrukturen, nach Gedächtnisleistung u.a.m. Die Grundschullehrkraft kann dabei nicht unterscheiden, was genetisch bedingt, was situationsbegründet oder umfeldbedingt ist. Bei inhaltlichen Förderentscheidungen und bei der Auswahl der Fördermaterialien spielt das Kriterium ‚aktuelle Auffassungsgabe‘ eine wesentliche Rolle. Dieser Aspekt ist als eine diagnostische Querebene zu betrachten.

16) *Aktuelle Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft im Sprachenlernen*

Anstrengungsbereitschaft und Lernmotivation hängen oft eng mit den emotional positiv erlebten Erfolgserlebnissen beim Sprachenlernen zusammen. Für die Lehrkraft stellt sich die Aufgabe, die jeweils nächste Zone der Lernentwicklung zu erkennen und aus diesem Bereich Übungsangebote so zu gestalten, dass Neues gelernt wird und die Übungen vom DaZ-Kind als Kompetenzbestätigung erlebt werden können. Auch dieser Aspekt ist als eine diagnostische Querebene zu betrachten.

17) *Weitere individuelle persönliche Merkmale (Sprachstörungen, psychische Belastungen, u.a.m.)*

Zusätzlich zu den oben entwickelten Heterogenitätsaspekten können Kinder weitere Merkmale aufweisen, die sie von anderen DaZ-Kindern unterscheiden und die bei Fördermaßnahmen zu bedenken sind. Hierzu gehören Sprachstörungen, aktuelle psychische Belastungen, längere Erkrankungen und Fehlzeiten, Konflikte im Klassenzimmer, u.a.m.

Diese Heterogenitätsaspekte sollten auf dem „diagnostischen Bildschirm“ der Lehrerinnen und Lehrer auftauchen, wenn die Überlegungen anstehen, wie man ein bestimmtes Kind mit Zuwanderungshintergrund sprachsensibel, pädagogisch verständnisvoll und mit Blick auf die individuell nächste Zone der Lernentwicklung fördern will.

3 Kurzbeschreibung der Beiträge in diesem Band

Ausgehend vom Stichwort Heterogenität geht Anja Wildemann zunächst auf den Zusammenhang zwischen Diagnostizieren, Unterrichten und Fördern im sprachlichen Anfangsunterricht ein. Nach der Darstellung dreier Leitfragen für das Diagnostizieren im sprachlichen Anfangsunterricht wird ein Planungs- und Handlungsgerüst für Lehrende vorgestellt.

In den nächsten Beiträgen werden die Grundsätze der Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund beleuchtet. Jörg Roche und Elisabetta Terrasi-Haufe erläutern Prinzipien des Spracherwerbs, zeigen die Bedeutung von Handlungsorientierung für eine angemessene Unterrichtsgestaltung auf und skizzieren Möglichkeiten der Szenariendidaktik. Evelyn Beck und Magdalena Michalak klären die Ziele der sprachlichen Arbeit in den Jahrgangsstufen 1 und 2 und stellen den didaktisch-methodischen Ansatz des Lernszenarios vor. Franziska Egert geht auf Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen ein, stellt die Ergebnisse von Studien zur Wirksamkeit vorschulischer Sprachförderung vor, benennt Stolpersteine der vorschulischen Sprachförderung und entwickelt daraus Schlussfolgerungen für die Praxis. In dem Beitrag von Mohcine Ait Ramdan wird die Rolle der mündlichen Kompetenz für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch betont und dargelegt, wie Silbenstrukturen zur Förderung von Kindern mit Zweitsprache Deutsch genutzt werden können.

In den anschließenden Beiträgen werden Möglichkeiten der Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund in verschiedenen Lernbereichen und unter verschiedenen Rahmenbedingungen vorgestellt. Kathrin Gietl entfaltet, wie sprachsensibler Unterricht in einer Regelklasse umgesetzt werden kann. Katja Feigenspan und Magdalena Michalak greifen den naturwissenschaftlichen Sachunterricht und seine Möglichkeiten zur Sprachförderung – insbesondere der naturwissenschaftlichen Fachsprache – auf. Andreas Mayer betont, dass nicht nur Kinder mit Zuwanderungshintergrund, sondern auch monolinguale Kinder mit Spracherwerbstörungen besonderer sprachlicher Förderung bedürfen und zeigt auf, wie dafür akzentuierte Lehrersprache und Optimierung von Texten eingesetzt werden können. Claudia Glotz und Jessica Lindner thematisieren das Verfassen von Texten, skizzieren Unterstützungsleistungen für DaZ-Kinder und stellen ein

Unterrichtsbeispiel vor. In dem Beitrag von Barbara Geist und Christopher Hesselbarth wird auf den Orthographieerwerb bei Kindern mit DaZ fokussiert, die Möglichkeiten von Rechtschreibgesprächen herausgearbeitet und eine entsprechende Studie dargelegt. Marion Gretzer, Martin und Waltraud Klein schließlich zeigen auf, wie sich Grundsätze, Unterrichtselemente und Materialien der Montessoripädagogik für die Sprachförderung von DaZ-Kindern nutzen lassen.

In den folgenden Beiträgen stehen spezifische Projekte und Fragestellungen rund um Kinder mit Zuwanderungshintergrund im Mittelpunkt. Kai Nitsche und Kathrin Gietl beschreiben, wie in dem Projekt „Individuelle Förderung in der Ganztagsgrundschule“ bildungsbenachteiligte Kinder – insbesondere Kinder mit DaZ – durch Studierende gefördert werden. Petra Hiebl und Eva-Maria Kirschhock lenken mit ihrer Studie „Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Kindern mit Flucht-/Migrationshintergrund im Schriftspracherwerb“ den Blick auf Lehrkräfte und Lehrerbildung. In dem Beitrag von Elke Inckemann, Anna Lautenschlager und Anne Frey werden erste Ergebnisse aus einem Projekt „Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUKI)“ vorgestellt.

Den Abschluss des Tagungsbandes bilden die beiden Beiträge von Richard Sigel, in denen Förderdiagnostikansätze speziell für Kinder mit DaZ erläutert werden.

Weiterführende Literaturempfehlungen

- Jeuk, S. (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Roche, J. (2016): Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Wildemann, A./Rathmann, C. (2015): Sprachlicher Anfangsunterricht, Band 4: Deutsch als Zweitsprache. Oberursel: Finken Verlag.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (Abruf 23.12.2016).
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen (2010): Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Bayern. Verfügbar unter http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/integration/bev_migrathg.pdf (Abruf 23.12.2016).
- Gogolin, I./Lange, I. (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M.: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Habermas, J. (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft. Jahrbuch 1977. Göttingen, S. 36–51.
- Inckemann, E./Sigel, R. (Hrsg.) (2016): Diagnose und Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern im Schriftspracherwerb. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (2015): Bildungsbericht Bayern 2015. München: ISB. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/17337/isb_bb15_gesamt.pdf (Abruf 23.12.2016).

- Krifka, M./Blaszak, J./Leßmöllmann, A./Meinunger, A./Stiebels, B./Tracy, R./Truckenbrodt, H. (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin Heidelberg: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz 2015: „Mit Bildung gelingt Integration!“, 9.10.2015. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kultusministerkonferenz-mit-bildung-gelingt-integration.html> (Abruf am 23.12.2016).
- Landeshauptstadt München (2015): Münchner Bildungsbericht 2016. München: Referat für Bildung und Sport, Verfügbar unter https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/broschueren/m_nchnerbildungsbericht2016.pdf (Abruf 23.12.2016).
- Massumi, M./v. Dewitz, N. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut. Verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (Abruf 23.12.2016).
- Özuguz, A. (2016): 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration zu Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Anlagen/2016-12-09-11-lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Abruf 23.12.2016).
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Berlin: SVR. Verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf (Abruf 23.12.2016).
- Sigel, R. (2016): Arme und bildungsbenachteiligte Kinder – Risiko-Monitoring als Präventionschance. In: Inckemann, E./Sigel, R. (Hrsg.): Diagnose und Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern im Schriftspracherwerb. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2016): Zensus 2011: Staatsangehörigkeit und Migration. Verfügbar unter http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/Zensus_2011_Migration.pdf (Abruf 23.12.2016).