

Inckemann, Elke; Lautenschlager, Anna; Stapelfeldt-Bär, Almut; El Abdellaoui, Iman; Grasy, Birgit; Harnischmacher, Margarethe; Rank, Astrid

## Aufwachsen in sprachlicher Vielfalt. Erfahrungen und Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten zur sprachlichen Bildung und Förderung

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 201-211. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 28)*



### Quellenangabe/ Reference:

Inckemann, Elke; Lautenschlager, Anna; Stapelfeldt-Bär, Almut; El Abdellaoui, Iman; Grasy, Birgit; Harnischmacher, Margarethe; Rank, Astrid: Aufwachsen in sprachlicher Vielfalt. Erfahrungen und Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten zur sprachlichen Bildung und Förderung - In: Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 201-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313701 - DOI: 10.25656/01:31370; 10.35468/6111-17*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313701>

<https://doi.org/10.25656/01:31370>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



*Elke Inckemann, Anna Lautenschlager,  
Almut Stapelfeldt-Bär, Iman El Abdellaoui, Birgit Grasy,  
Margarethe Harnischmacher und Astrid Rank*

## **Aufwachsen in sprachlicher Vielfalt – Erfahrungen und Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten zur sprachlichen Bildung und Förderung**

### **Abstract**

In dem Beitrag werden Forschungsergebnisse aus drei Projekten zum Themenbereich „Aufwachsen in sprachlicher Vielfalt“ vorgelegt und dabei Unterstützungsstrukturen in der Grundschule beleuchtet. Die Ergebnisse zeigen positive Entwicklungen in (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten, Hörverstehen und der Lehrkräftefortbildung. Dabei wird besonders die heterogene Entwicklung der Schüler:innen betont, während die Projekte gleichzeitig eine wertvolle Plattform für die praxisnahe Ausbildung von Lehrkräften bieten.

### **Schlüsselwörter**

Sprachliche Vielfalt, Deutsch als Zweitsprache, Professionalisierung, Lehrkräftebildung

## **1 Hinführung**

In den vergangenen Jahrzehnten rückte die Frage nach dem Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Grundschule in den Vordergrund (Gogolin 2002; Diehm 2019). Der angemessene Umgang mit sprachlicher Vielfalt fordert von allen Beteiligten viel. Neu zugewanderte Kinder bzw. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, stehen vor einem langjährigen Lernprozess, der von vielen Faktoren beeinflusst wird (Jeuk 2021). Grundschullehrkräfte sollen die Identitätsentwicklung der Kinder und die Förderung der (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten in den Blick nehmen, über spezifische diagnostische und didaktische Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt verfügen (KMK/HRK 2015) und sich dabei der grundsätzlichen Ambivalenz von Förderung, die auch mit „Praktiken der Selektion und Exklusion“ (Diehm 2019, S. 18) einhergehen kann, bewusst sein.

In diesem Beitrag werden drei Projekte vorgestellt, die alle auf Unterstützungsstrukturen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt zielen, dabei aber auf unterschiedliche Rahmenbedingungen ausgerichtet sind. Konkrete Ansätze zur Unterstützung bei sprachlicher Vielfalt können in den Regelunterricht integriert oder additiv stattfinden, spezifische Vorgaben zu Zielen, Inhalten, Materialien beinhalten oder übergreifender angelegt sein, sich auf das Ein-Lehrer:in-System oder Zwei-Lehrpersonen-System beziehen, Studierende einbinden oder sich an Lehrkräfte richten (KMK 2019). Das Projekt SSB! zielt auf sprachliche Förderung im Zwei-Lehrpersonen-System, das Projekt MEDIHA greift die Möglichkeiten im Ganztags auf, im Projekt QUISUGS werden Lehrkräfte für eine inklusive und sprachensible Unterrichtsplanung fortgebildet.

Bei aller Bedeutung der Sprache für eine erfolgreiche Bildungsbiographie und gesellschaftliche Teilhabe darf nicht übersehen werden, dass eine erfolgreiche Integration mehr bedarf als der sprachlichen Bildung und Förderung. So fassen de Boer und Merklinger zusammen, dass „ein erfolgreicher Integrationsprozess vor allem auch daran gebunden ist, dass Schüler:innen und Eltern neue positive Erfahrungen machen können, eigene Stärken erfahren und ausbauen, dass soziale Beziehungen entstehen und Kinder und Familien sich als Teil der Aufnahme-gesellschaft fühlen“ (de Boer/Merklinger 2021, S. 11). Die Verknüpfung der Perspektiven der Grundschulpädagogik und der Kindheitsforschung macht außerdem darauf aufmerksam, dass die Sicht der Kinder selbst mit entsprechenden Instrumenten erhoben werden sollte.

## **2 Langfristige Unterstützung neu zugewanderter Kinder (Projekt „SSB!“)**

Die Bedeutung von Sprache und damit verbunden die sprachliche Förderung als Schlüssel zur Integration und für gelingende Bildungsbiografien gilt als unumstritten (Becker-Mrotzeck/Roth 2017). In diesem Zusammenhang 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. Dabei ist über die spezifische Lernausgangslage sowie die Entwicklung und den Bildungsverlauf neu zugewanderter Kinder auch wegen fehlender prozessbegleitender Diagnostik wenig bekannt (Massumi/v. Dewitz 2015).

### **2.1 Ziele und Design des Projekts**

Das Projekt SSB! („Sprache. Schriftsprache. Bildungssprache – Förderung von Kindern mit Fluchterfahrung und neu zugewanderten Kindern“) wird seit 2016 durchgeführt. In diesem Projekt sind studentische Lernpat:innen in Deutsch- und Regelklassen mit neu zugewanderten Kindern tätig, in jeder Klasse zwei

Lernpat:innen an jeweils einem Unterrichtsvormittag/Woche. Im Schuljahr 2022/23 werden 10 Deutschklassen und 25 Regelklassen durch 70 Lernpatenstellen unterstützt. Die Lernpat:innen führen in ihren Klassen Einzel- und Kleingruppenförderung durch und fördern gemeinsam mit der Klassenlehrer:in in verschiedenen Formen des Co-Teachings. Die wissenschaftliche Begleitforschung geht u. a. der Frage nach, wie sich die Kinder in den sprachlichen Basisqualifikationen über ein und mehrere Jahre entwickeln.

Innerhalb des Projekts wurde ein Beobachtungsleitfaden („SSB!-Beobachtungsinventar“) sowie ein informelles schriftliches Verfahren „LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch (LUK!KIS)“ entwickelt, durch welche die (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen über vier bzw. drei Messzeitpunkte erfasst werden. Da das sprachliche Lernen von vielen Faktoren beeinflusst ist, wird im Beobachtungsinventar auch auf die besonderen Umstände des Aufwachsens eingegangen. In diesem Beitrag wird die Entwicklung über das Schuljahr 22/23 von 214 Kindern in ausgewählten (schrift-)sprachlichen Qualifikationsbereichen mittels des Beobachtungsinventars aufgezeigt. Darüber hinaus sollen zwei LUK!KIS-Einzelfallstudien von Kindern dargestellt werden, die mehr als drei bzw. zwei Jahre im Projekt SSB! begleitet wurden.

## 2.2 Ergebnisse und Diskussion

Die Auswertung der Dokumentation der Studierenden über die Basisdaten im Beobachtungsinventar zum ersten Zeitpunkt im Schuljahr 2022/23 veranschaulicht die (sprachliche) Vielfalt in SSB!:

- Das Alter der Kinder liegt zwischen 6 und 12 Jahren (10-Jährige rund 18 %, 9-Jährige rund 26 %, 8-Jährige rund 33 %; N=201).
- Viele der Kinder besuchen eine Deutschklasse (rund 65 %; N=201). In die erste Jahrgangsstufe der Regelklasse gehen 13 %, in die zweite Jahrgangsstufe 7 %, in die dritte Jahrgangsstufe 10 % und die vierte Jahrgangsstufe besuchen nur 6 %.
- Die Kinder kommen aus 49 verschiedenen Nationen (N=213), wobei am häufigsten die Länder Ukraine (13 %), Russland (10 %) und Afghanistan (8 %) genannt werden.
- Dementsprechend sprechen die Schüler:innen 36 verschiedene Erstsprachen (Ukrainisch 12 %, Russisch 12 %, Farsi 5 %; N=213). 68 % (N=212) sind bereits im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert; 14 % sogar in mehreren Schriftsystemen (kyrillisch, arabisch).
- Dies spiegelt sich auch in der Schulerfahrung wider (N=213): 36 % der Kinder haben 1-2 Jahre Schulerfahrung, 16 % sogar 3-4 Jahre. 26 % der Kinder verfügen nicht über Schulerfahrung.
- Die Kinder befinden sich unterschiedlich lange in Deutschland. Die meisten sind seit 3-6 Monaten in Deutschland (29 %), viele (25 %) schon mehr als

12 Monate, 19 % seit 6-12 Monaten, und ein kleinerer Anteil (14 %) erst seit weniger als drei Monaten. Die Hälfte der Kinder hat wohl keine Fluchterfahrung (N=205), 5 % kommen nach Beobachtung der Studierenden mit Fluchterfahrung; bei einem Großteil (34 %) ist der Schule nichts bekannt.

Die Analyse des Beobachtungsinventars zeigt ebenso die Heterogenität wie auch den positiven Entwicklungstrend. Der Anteil an Kindern, die nach Einschätzung der Lernpat:innen viele deutsche Wörter korrekt bzw. sachgemäß verstehen (hierarchieniedrige semantische Qualifikation) nimmt von 32 auf 56 % zum Schuljahresende zu; der Anteil der Kinder, die Wörter korrekt verwenden, steigert sich von knapp 20 auf 41 %. Das Verstehen einfacher Sätze ist bereits bei 50 % der Schüler:innen zum 1. Zeitpunkt gegeben (N=215) und nimmt im Laufe des Schuljahres auf fast 75 % zu. Das Verstehen komplexer Sätze fällt vielen Schüler:innen noch schwer. 33 % der Kinder können am Ende des Schuljahres (überwiegend) komplexeren Sätzen folgen (N=207); das korrekte Bilden komplexerer Satzkonstruktionen gelingt rund 8 % der Kinder zum vierten Zeitpunkt. Hinsichtlich der literalen Qualifikation erlesen und schreiben bereits zum 1. Zeitpunkt 75 bzw. 85 % der Kinder einzelne Buchstaben; zum 4. Zeitpunkt sogar 90 bzw. 93 %. Das Erlesen einzelner Wörter gelingt ca. 78 % der Schüler:innen bis zum Ende des Schuljahres (N=205). Auch die Produktion lautgetreuer Verschriftung nimmt auf ca. 45 % (N=206) am Schuljahresende zu. Das Leseverständnis auf Satzebene nimmt ebenfalls zu, wobei ca. 20 % der SSB! Schüler:innen bereits zum 3. Zeitpunkt Texte rezipieren können. Die Produktion ganzer Texte gelingt zum 4. Zeitpunkt 4 %, 14 % zumindest überwiegend (N=206). Orthographisch korrektes Verschriften trifft auf knapp 40 % der Schüler:innen bereits zum 3. Zeitpunkt überwiegend zu.

Die enorme individuelle Entwicklung von anfänglichem Verschriften einfacher Wörter bis hin zum Verschriften einer kohärenten Geschichte mit Merkmalen schriftlicher Erzählkompetenz wird auch in zwei Einzelfallanalysen der LUK!KIS Erweiterungsaufgabe sehr deutlich: Ein spanischer Junge kommt mit neun Jahren Anfang 2019 nach Deutschland. Am Ende der Deutschklasse (Juli 2019) beherrscht das Kind Phonem-Graphem-Korrespondenzen, versteht Wörter und Sätze, liest und schreibt einfache Wörter, wagt sich auch an komplexere Wörter und einfache Texte. Das Lesen komplexerer Texte und das Verfassen von Texten ist noch zu schwierig. Mitte der 3. Jahrgangsstufe (April 2021) gelingt dem Jungen ein kohärenter kurzer Text mit einfacher Satzstruktur. Am Ende der 4. Jahrgangsstufe (Juli 2022) ist der Text deutlich länger, Erzählstrukturen sind erkennbar, der Wortschatz ist umfangreicher. Vergleicht man den Text dieses Jungen mit dem eines russischen Jungen, der Mitte 2020 mit neun Jahren nach Deutschland gekommen ist, fällt auf, dass dieser nach jeweils einem Schuljahr in der Deutschklasse und in einer Regelklasse der 4. Jgst. (Juli 2022) nochmals komplexere Satzkonstruktionen bilden kann und insgesamt eine sehr solide Erzählkompetenz aufweist. Beide

Beispiele zeigen allerdings auch, dass der Spracherwerb nach zwei bzw. drei Jahren nicht abgeschlossen, und trotz rascher positiver individueller Entwicklung weitere Unterstützungsstrukturen nötig sind.

Insgesamt weisen die Ergebnisse in eine positive Richtung in der Entwicklung (schrift)sprachlicher Fähigkeiten. Zu fragen bleibt, ob die Kompetenzen den bildungssprachlichen Anforderungen von Schule und Unterricht (Stichwort monolingualer Habitus) gerecht werden. So zeigen unsere Analysen, dass lediglich zwei Kinder auf ein Gymnasium, 20 Kinder auf eine Mittelschule nach der vierten Jahrgangsstufe wechseln. Darüber hinaus müssen (weitere) langfristige Unterstützungsangebote auch mit Blick auf die alarmierenden Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 (Stanat et al. 2022) etabliert werden. Hinsichtlich der Studierenden ist festzuhalten, dass sich ihnen im Projekt SSB! die Möglichkeit bietet, nicht nur diagnostische und didaktische Kompetenzen zu stärken, sondern durch den regelmäßigen Umgang mit den neu zugewanderten Kindern über mindestens ein Schulhalbjahr den eigenen Blick zu weiten, Einblicke in die Erfahrungswelt der Kinder zu erhalten und die Kinder in verschiedenen Feldern zu fördern.

### **3 Förderung des Hörverstehens bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (Projekt MEDIHA)**

Hörverstehen gilt als eine wichtige Kompetenz für die Erst- und Zweitsprachentwicklung (Eckhardt 2020). Der neueste IQB-Bildungstrend 2021 zeigt jedoch auf, dass rund 18% der Grundschüler:innen den Mindeststandard im Zuhören nicht erreichen (Wittig/Schneider 2022). Als zentrale Einflussfaktoren werden soziale und zuwanderungsbezogene Disparitäten benannt (Sachse et al. 2022; Henschel et al. 2022). Laut Marx (2016) weisen Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache schwächere bildungs- und alltagssprachliche Hörverstehenskompetenzen auf als ihre einsprachigen Mitschüler:innen. Zwar verbessern sich die bildungssprachlichen Kompetenzen im Laufe der Grundschulzeit, jedoch gibt es Hinweise darauf, dass die Unterschiede zwischen Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Erstsprache konstant bleiben und sich teilweise sogar vergrößern (siehe z. B. Heppt/Stanat 2020).

#### **3.1 Ziele und Design des Projekts**

Das Projekt MEDIHA („Medienbildung und Zuhören als Schatz“) fand von 2020 bis 2022 an Ganztagsgrundschulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund bzw. Mehrsprachigkeit in sozioökonomisch schwachen Bezirken Münchens statt. Kinder der 2. – 4. Jahrgangsstufe besuchten über ein Schulhalbjahr einmal pro Woche eine 1,5-stündige „MEDIHA-AG“, in der Lehramts- und Pädagogikstudierende der LMU München (die sogenannten Zuhörmentor:innen) ausgehend von der HörSpielBox der Stiftung Zuhören

Zuhörkompetenz, Hörverstehen und Medienkompetenz förderten. Neben der Frage, wie sich das bildungssprachliche Hörverstehen bei Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache im Laufe eines Schulhalbjahres verändert, soll in diesem Beitrag auch darauf eingegangen werden, welche Unterstützungsmöglichkeiten im Projekt MEDIHA angeboten wurden.

Für die Erhebung der bildungssprachlichen Hörverstehenskompetenz wurde der Untertest „Text“ aus BiSpra 2-4: Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4 (Heppt et al. 2020) eingesetzt. Darüber hinaus wurde vorab ein im Projekt entwickelter Fragebogen durchgeführt („MEDIHA – Fragebogen zur Erfassung der sprachlichen Ausgangslage“). In diesem konnten die Schüler:innen angeben, welche Sprachen sie benutzen, wann sie die deutsche Sprache erlernt haben und in welcher zeitlichen Intensität die beherrschten Sprachen mit verschiedenen Kommunikationspartnern gesprochen werden. Diese Angaben waren Grundlage für die Einordnung der Kinder zu den Sprachgruppen *Deutsch als Erstsprache*, *Deutsch als Erstsprache bilingual* und *Deutsch als Zweitsprache*. Zu Beginn und zum Ende des Halbjahres wurden alle Kinder mit dem Instrument BiSpra 2-4 getestet, welches die Ergebnisse in einen sehr hohen, hohen, mittleren, niedrigen und sehr niedrigen Leistungsbereich unterteilt. Die Ausgangslage liegt von 196 Kindern für das 1. und 2. Halbjahr 2020/21 sowie für das 1. und 2. Halbjahr 2021/22 vor. Von 124 Kindern konnten sowohl Prä- als auch Post-Daten erhoben werden, da die Erhebung zum Ende des 1. Halbjahr 2020/21 aufgrund coronabedingter Schulschließungen entfallen musste.

### 3.2 Ergebnisse und Diskussion

Die Auswertung der Prä-Erhebungen aller vier Halbjahre zeigt, dass rund 90% der Kinder ein mittleres bis sehr hohes Leistungsniveau bei der Testung erreichen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachgruppen sind moderat. Rund 10% der Kinder erreichen den niedrigen bzw. sehr niedrigen Leistungsbereich. Dabei ist festzustellen, dass Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache den größeren Anteil in dieser Gruppe ausmachen. Insgesamt weisen die Ergebnisse auf eine solide Ausgangslage der Schüler:innen hin.

Die Ergebnisse der Post-Erhebungen zeigen, dass die Kinder am Ende des Halbjahres zwar weiterhin eher im mittleren bis sehr hohen Leistungsbereich abschneiden, jedoch ist eine leichte Zunahme im niedrigen und sehr niedrigen Bereich zu verzeichnen. Dabei ist zu beachten, dass sich die Verteilung der Kinder auf die fünf Leistungsbereiche zum zweiten Erhebungszeitraum teilweise verändert. Hierbei ist die Variation an Richtung und Ausmaß dieser Veränderungen beachtlich. Es gibt Fälle, in denen Kinder bei der ersten Erhebung ein hohes Leistungsniveau erreichen, jedoch zum Ende des Halbjahres in einem niedrigen Bereich abschneiden. Diese Kinder wiesen somit zu Beginn der AG zunächst einen eher geringeren

Bedarf an Förderung auf. Hieraus ist zu schließen, dass trotz einer positiven Ausgangslage nicht der Schluss gezogen werden darf, dass diese Kinder keine weitere Förderung benötigen.

Insgesamt weisen die Ergebnisse sowohl auf eine positive Ausgangslage als auch auf eine positive Entwicklung der Schüler:innen hin. Die individuellen Entwicklungsverläufe der Schüler:innen unterscheiden sich jedoch durchaus. Daher stellt sich die Frage, wie Unterstützungsmöglichkeiten aussehen könnten, um der Heterogenität der Schüler:innen gerecht werden zu können. Zu beachten ist, dass die Förderung des bildungssprachlichen Hörverstehens eher implizit und nicht explizit stattgefunden hat. Es ging im Projekt MEDIHA nicht allein um die sprachliche Bildung der Kinder, sondern um eine umfassende Förderung in den Bereichen Medien- und Zuhörkompetenz. Hierfür wurden auch die alltäglichen und sozialen Erfahrungen und Vorlieben der Schüler:innen hinsichtlich des Umgangs und der Nutzung mit (Hör-)Medien erfragt und als Ausgangspunkt für die Gestaltung der AG genutzt.

## **4 Lehrkräftefortbildung „inklusiv und sprachsensibel in der Grundschule unterrichten“ (Projekt QUISUGS)**

In Deutschland ist die Lehrkräftefortbildung die maßgebende Unterstützungsmaßnahme für Lehrkräfte im Beruf. Im Rahmen der Umsetzung einer sprach- und inklusionssensiblen Grundschule wird die Lehrkräftefortbildung zur „Hoffnungsträgerin“ (Amrhein/Badstieber 2012, S. 6), um Lehrer:innen bei den Veränderungen der Praxis berufsbegleitend zu unterstützen. Aber Studien zeigen, dass sich Lehrkräfte auf inklusiven und sprachsensiblen Unterricht nur unzureichend vorbereitet fühlen, die Rahmenbedingungen kritisieren, Fortbildungen und Kooperationsstrukturen fordern (SVR 2016; VBE 2017).

### **4.1 Ziele und Design des Projekts**

Die Lehrkräftefortbildung (LFB) „inklusiv und sprachsensibel unterrichten in der Grundschule“ fand im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von 2019 bis 2023 statt. In sechs Fortbildungsreihen mit jeweils fünf Fortbildungstagen wurden insgesamt mehr als 110 Lehrkräfte fortgebildet. Die Fortbildung setzte auf der Ebene der Unterrichtsplanung und -gestaltung an und nutzte das Planungsmodell der inklusionsdidaktischen Netze<sup>S</sup> (Rank/Scholz 2017; Gietl 2023). In der Begleitforschung zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Lehrkräftefortbildung wurden über Fragebögen und Unterrichtstagebücher Ergebnisse zu den Evaluationsebenen Zufriedenheit und Akzeptanz („reaction“), Weiterentwicklung von Wissen, Überzeugungen, Werthaltungen und motivationalen Voraussetzungen („learning“) sowie Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns („behavior“) erhoben (Lipowsky/Rzejak 2019).

## 4.2 Ergebnisse und Diskussion

Die Aussagen der Lehrkräfte auf der Evaluationsebene „reaction“ (N=79) legen nahe, dass die Teilnehmer:innen mit den Inhalten und der Organisation der LFB sehr zufrieden waren, speziell das Planungsmodell der inklusionsdidaktischen Netze\**S* jedoch eine Herausforderung für sie darstellte. Für die Evaluationsebene „learning“ (N=75) muss betont werden, dass die teilnehmenden Lehrkräfte ihr pädagogisches und fachdidaktisches Wissen sowie ihre professionelle Handlungskompetenz für einen inklusiven und sprachsensiblen Unterricht (König et al. 2019) bereits vor Beginn der Fortbildung als verhältnismäßig hoch einschätzten. Lediglich bei der Selbstwirksamkeitsüberzeugung zur inklusiven und sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung ergab sich ein etwas schwächerer Wert. Nach der LFB zeigte sich eine signifikant positive Entwicklung in den Bereichen persönliche Bereitschaft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts, Wissen zu individuellen Lernvoraussetzungen, Wissen über Unterrichtsplanung und Wissen über sprachsensiblen Unterricht. Insbesondere für die Weiterentwicklung des fachdidaktischen Wissens zu einem sprachsensiblen Unterricht ergab sich eine große Effektstärke (cohens *d* .83). Für die Evaluationsebene „behavior“ können lediglich Tendenzen angegeben werden, da für das Instrument Unterrichtstagebuch der Rücklauf zu gering war. Die Angaben der wenigen Lehrkräfte, die Unterrichtstagebücher über den gesamten Verlauf einer Fortbildungsreihe abgaben (N=9), deuten darauf hin, dass gerade die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts Lehrkräfte vor Herausforderungen stellt und durch gezielte LFB gestärkt werden kann.

Insgesamt stützen die Ergebnisse das Konzept der Lehrkräftefortbildung, die mit dem Fokus auf sprachsensiblen und inklusiven Unterricht bewusst einen weiten Inklusionsbegriff verfolgt und zudem den inhaltlichen Schwerpunkt auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung legt. Die Kindheitsforschung macht jedoch darauf aufmerksam, dass sich in Lehrkräftefortbildungen der Blick nicht allein auf Unterricht und Defizite der Kinder richten sollte, sondern Lehrkräfte in einer Grundhaltung bestärkt werden sollten, die alle Ressourcen und Kompetenzen der Kinder wahrnimmt.

## 5 Gesamtreflexion

Abschließend wurde in dem Symposium reflektiert, wie in den Projekten SSB!, MEDIHA und QUISUGS die Kompetenzen der Kinder in Deutsch als Zweitsprache gestärkt, die Professionalisierung von Studierenden für das Lehramt an Grundschulen im Feld Umgang mit sprachlicher Vielfalt unterstützt und die Kompetenzen erfahrener Lehrkräfte für einen inklusiven und sprachsensiblen Unterricht erweitert werden können. Allen drei Projekten ist gemeinsam, dass sie im Rahmen der universitären Grundschullehrkräftebildung entstanden sind und

SSB! und MEDIHA auch mit studentischen Förderkräften gearbeitet haben. So erfolgversprechend die Projekte für die Kinder sind – am meisten lernen vielleicht zunächst die Studierenden, deren Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt in einem situiereten Setting sowohl theoretisch als auch praktisch geschult werden. Für zukünftige Forschung kann deshalb auch adressiert werden, was in der Förderung genau geschieht. Mit Sicherheit ist es sinnvoll, hier die Tiefenstrukturen mit den Studierenden und den Lehrkräften (z. B. in einer gemeinsamen universitären Arbeitsgruppe) zum Vorteil der Kinder in den Blick zu nehmen: Kognitive Aktivierung, gute adaptive Aufgaben und ein genauer diagnosegeleiteter Förderbegriff. So kann auch diese sehr gewinnbringende Förderaktivität weiterhin optimiert werden.

## Literatur

- Amrhein, Bettina/Badstieber, Benjamin (2013): Lehrerfortbildungen zu Inklusion: Eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann.
- Becker-Mrotzeck, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2017): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann.
- de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (2021): Grundschule im Kontext von Flucht und Migration. Stuttgart: Kohlhammer.
- Giehl, Isabell (2019): Differenz – die pädagogische Herausforderung in der Schule für alle Kinder. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Wiesbaden: VS Springer, S. 9-19.
- Eckhardt, Andrea G. (2020): Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Stuttgart: Schneider Hohengehren, S. 327-340.
- Ehlich, Konrad (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: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, S. 33-50.
- Gietl, Kathrin (2023): Sachunterricht sprachsensibel planen – eine qualitative Untersuchung zum Potenzial des Planungsmodells „inklusionsdidaktische Netze“ für die universitäre Phase der Lehrerbildung. Universität München.
- Gogolin, Ingrid (2002): Kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Grundschule. In: Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske + Budrich, S. 60-69.
- Henschel, Sofie/Heppt, Birgit/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian (2022): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra/Schিপolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021. Münster: Waxmann, S. 181-220.
- Heppt, Birgit/Köhne-Fuettterer, Judith/Englinsky, Jenny/Volodina, Anna/Stanat, Petra/Weinert, Sabine (2020): BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. Münster: Waxmann.
- Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2020): Development of academic language comprehension of German monolinguals and dual language learners. In: Contemporary Educational Psychology, Jg. 62, S. 1-15.

- Jeuk, Stefan (2021): *Deutsch als Zweitsprache*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK/HRK (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Gemeinsame Empfehlung von Hochschullehrerinnenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Berlin/Bonn: KMK/HRK.
- KMK (2019): *Bildungssprachliche Kompetenzen in der Schule stärken*. Berlin/Bonn: KMK.
- König, Johannes/Gerhard, Kristina/Kaspar, Kai/Melzer, Conny (2019): *Professionelles Wissen von Lehrkräften zu Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Instrumente*. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 73, Nr. 1, S. 43-65.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2019): *Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte*. In: *Platzbecker, Paul/Priebe, Botho (Hrsg.): Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung*. Essen-Werde: IFL, S. 34-74.
- Marx, Alexandra (2016): *Hören und Verstehen: Struktur und Determination des Hörverstehens bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache*. Freie Universität Berlin.
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Rank, Astrid/Scholz, Markus (2017): *Inklusion und Sachunterricht – Unterricht planen und durchführen*. In: *Hellmich, Frank/Blumberg, Eva (Hrsg.): Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 313–322.
- Sachse, Karoline A./Jindra, Christoph/Schumann, Kristoph/Schipolowski, Stefan (2022): *Soziale Disparitäten*. In: *Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021*. Münster: Waxmann, S. 151-180.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2016): *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Berlin: SVR.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (2022): *IQB-Bildungstrend 2021*. Münster: Waxmann.
- Verband Bildung und Erziehung (VBE) (2017): *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen*. Berlin: forsa.
- Wittig, Julia/Schneider, Rebecca (2022): *Kompetenzstufenbesetzung im Fach Deutsch*. In: *Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021*. Münster: Waxmann, S. 41-65.

## **Autorinnen**

**Inckemann, Elke**, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

**Lautenschlager, Anna**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

**Stapelfeldt-Bär, Almut**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

**El Abdellaoui, Iman**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

**Grasy, Birgit**, Dr., Konrektorin an der Grundschule am Grünen Markt in Erding

**Harnischmacher, Margarethe**, Lehramtsanwärterin an der Grundschule Gauting

**Rank, Astrid**, Dr., Professorin für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg  
ORCID: 0000-0002-2468-6129