



**Förderunterricht für Jugendliche mit
Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I:
Evaluationsergebnisse des Matching-Fund Projektes
der Stiftung Mercator aus Sicht der angehenden
Sprachförderlehrkräfte**

Eleni Peleki, Flensburg

ISSN 1470 – 9570

Förderunterricht für Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I: Evaluationsergebnisse des Matching-Fund Projektes der Stiftung Mercator aus Sicht der angehenden Sprachförderlehrkräfte

Eleni Peleki, Flensburg

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der studentischen Sprachförderlehrkräfte im Rahmen des Projektes „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator an (Werk)Realschulen am Standort Schwäbisch Gmünd vorgestellt.¹ Anhand der daraus resultierenden Ergebnisse, die zur Evaluation des Projektes dienten, werden umfassende Empfehlungen zur Deutsch als Zweitsprache-Lehrkräfteausbildung für Schulen mit sprachlicher Diversität zusammengestellt.

1. Zur Leistungsentwicklung von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im deutschen Bildungssystem

In Zeiten der zunehmenden Globalisierung gewinnt die Mehrsprachigkeit und sprachliche Diversität immer mehr an Bedeutung. Seit Januar 2006 ist der Anteil Jugendlicher aus zugewanderten Familien in Deutschland gestiegen und beträgt heutzutage etwa 28 Prozent (vgl. Rauch; Mang; Härtig; Haag 2016). Zentrales Anliegen der Bildungspolitik in Deutschland ist, allen Schülerinnen und Schülern,² unabhängig von ihrem sozio-kulturellen und sozioökonomischen Kapital, durch eine bestmögliche Bildung ihre Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

¹ Die Daten zur Evaluation des Matching-Fund Projektes der Stiftung Mercator „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ wurden während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin des erwähnten Projektes in der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd erhoben. An dieser Stelle bedanke ich mich bei Frau Tanja Helmig (RuhrFutur) für ihre Genehmigung zur Veröffentlichung der Daten und ihre Betreuung während meiner Koordinationszeit.

² Im Beitrag wird der besseren Lesbarkeit halber nur noch die männliche Form verwendet. Das betrifft auch die Begriffe: Lehrerinnen und Lehrer.

Im Zuge der Diskussionen und der Forschungsarbeiten zur Mehrsprachigkeit in der Schule ist das Augenmerk auf die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit Fokus auf der „Bildungssprache“ und der „durchgängigen Sprachbildung“ gerichtet (vgl. Gadow 2016; Quehl & Trapp 2015; Gogolin et al. 2013; Gogolin et al. 2011; Oomen-Welke 2010).

Während in den neunziger Jahren die Relevanz des Migrationshintergrunds für die Leistungsentwicklung in den Längsschnittstudien kaum thematisiert wurde, hat sich dies mit der Publikation der PISA-Befunde geändert (Dummert et al. 2014). Die Ergebnisse der PISA-Erhebung (2015) machen deutlich, dass Schüler in Deutschland in allen drei Erhebungsbereichen, d. h. Naturwissenschaften, Lesekompetenz und Mathematik über dem OECD-Durchschnitt liegende Leistungen erzielen. Das Durchschnittsergebnis der Schülerschaft in Naturwissenschaften beträgt in Deutschland 509 Punkte. Im Bereich der Lesekompetenz erreichen die Schüler in Deutschland durchschnittlich 509 Punkte, wobei sich das Ergebnis in Mathematik seit 2000 nicht wesentlich verändert hat. 17% der Schüler sind in Mathematik leistungsschwach und erreichen nicht das Grundkompetenzniveau, d. h. die Kompetenzstufe 2. Darüber hinaus ist noch festzustellen, dass der Leistungsabstand zwischen den Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland zwischen 2006 und 2015 nicht nennenswert abgenommen hat. Schüler mit Migrationshintergrund erzielen durchschnittlich 72 Punkte weniger als Schüler ohne Migrationshintergrund, wobei sich dieser Leistungsabstand sich auf 28 Punkte verringert, wenn der sozioökonomische Status der Schüler und die Familiensprache berücksichtigt werden (Awisati et al. 2016)³.

In der dritten internationalen Grundschulstudie IGLU (2011), in der die Lesekompetenzen von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe untersucht wurde, und an der 40 000 Schüler aus 197 Schulen in Deutschland teilgenommen haben, lässt sich feststellen, dass Schüler ohne Migrationshintergrund einen Leistungswert von 555 Punkten erzielen. Schüler, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind, erreichen einen Leistungsmittelwert von 513 Punkten, d. h. der Leistungsvorsprung von Schülern ohne Migrationsgeschichte vor ihren Mitschülern mit Migrationshintergrund beträgt im Jahr 2011 42 Punkte, was einem geschätzten Leistungszuwachs von über einem Lernjahr entspricht. Das Leseverständnis von Kindern ohne Migrationshintergrund unterscheidet sich zwischen 2001 und 2011 nicht signifikant. Kinder hingegen aus Familien,

³ <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267879-20-de>.

in denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, erreichten 2006 und 2011 jeweils signifikant bessere Leseverständnisleistungen als 2001. Kinder aus Familien, in denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde, erzielten 2006 ein signifikant höheres Leseverständnis als 2001. Hinsichtlich der Verteilung der Kinder auf die fünf Kompetenzstufen für das Lesen im Vergleich mit den in den drei Messzeitpunkten erhobenen Daten lässt sich festhalten, dass die Sprachförderung der leistungsschwachen Viertklässler mit Migrationshintergrund erfolgreich zu sein scheint, da der Anteil der Schüler, die nicht die Kompetenzstufe III erreicht haben, sich verringert hat, obwohl die Unterschiede zwischen den Studienzyklen 2001 und 2011 nicht so deutlich ausfallen wie zwischen 2001 und 2006 (Schwippert et al. 2012).

In der SOKKE-Längsschnittstudie (Herwartz-Emden & Mehringer 2011), die von 2003 bis 2010 in Augsburg durchgeführt wurde und an der 435 Grundschulkindern (57% mit Migrationshintergrund) teilgenommen haben, konnte gezeigt werden, dass schon zu Schulbeginn Kinder mit Migrationshintergrund in den Fächern Lesen und Mathematik deutlich hinter ihren Mitschülern ohne Migrationshintergrund zurückblieben. Während sich die Leseleistungsabstände von der ersten auf die zweite Jahrgangsstufe vergrößerten, blieben die Leistungsabstände im Fach Mathematik zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in den ersten drei Schuljahren auf einem vergleichbaren Niveau.

In einer Studie zum Einfluss von Mehrsprachigkeit auf mathematische Fähigkeiten von Grundschulkindern mit niedrigem sozioökonomischen Status (Saalbach et al. 2016) zeigte sich, dass bei zweisprachigen Grundschulkindern ein enger Zusammenhang sowohl zwischen den arithmetischen Fähigkeiten und dem Lösen mathematischer Textaufgaben ohne Distraktoren als auch zwischen der Sprachkompetenz in der Instruktionssprache und dem Lösen der Textaufgaben besteht. Aufgrund der schwächeren Sprachkompetenz der mehrsprachigen Kinder im Vergleich zu ihren einsprachigen Mitschülern zeigte sich ein deutlicher Unterschied im Lösen der mathematischen Textaufgaben zuungunsten der zweisprachigen Kinder. Bei den einsprachigen Grundschulkindern wurde allerdings festgestellt, dass die sprachliche Kompetenz neben der arithmetischen Fähigkeit keinen zusätzlichen prädiktiven Wert für die Leistung bei Textaufgaben ohne Distraktor ist (ebd.: 79). Saalbach und seine Kollegen gehen außerdem davon aus, dass schwache sprachliche Kompetenzen in der Instruktionssprache dazu führen, dass Lerngelegenheiten im Unterricht der Mathematik nicht optimal

genutzt werden (ebd. 2016; siehe auch Elbers & de Haan 2005). Die Befunde machen allerdings auch deutlich, dass die Leistungsunterschiede zwischen den beiden Gruppen durch die sprachliche Interaktion im Unterricht verschwanden, was die Wichtigkeit der Bildungssprache und ihre gezielte Förderung bestätigt (Dummert et al. 2014).

Angesichts der Studienbefundlage wurden in den Bundesländern vielfältige Fördermaßnahmen getroffen, um leistungsschwache mehrsprachige Schüler zu unterstützen, wobei sich dadurch eine stetige Verbesserung ihrer Leistungskompetenz abzeichnete (vgl. Hohn et al. 2013; Sälzer et al. 2013).

2. Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – Das Matching-Fund Projekt der Stiftung Mercator

Im Jahr 2004 hat die Stiftung Mercator das Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ an 35 Standorten in elf Bundesländern etabliert.⁴

Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II mit nicht ausreichenden sprachlichen und fachlichen Kenntnissen, die sie zu schlechteren Lernerefolgen als ihre einsprachigen Mitschüler führten, erhielten in Kleingruppen von drei bis sieben Schülern Förderunterricht von Lehramtsstudierenden zumeist wöchentlich zwei bis vier Stunden nachmittags entweder in der Schule oder in der Universität. Es ging dabei um keinen Nachhilfe- bzw. Deutschunterricht, sondern um die Vermittlung und Erläuterung von fachsprachlichen Elementen aus den Schulfächern, die für die Beherrschung der Bildungssprache von großer Wichtigkeit sind (vgl. Stiftung Mercator 2010). Mehrsprachige Schüler der Sekundarstufe II, die nur einen Hauptschulabschluss erlangen würden, konnten durch den Förderunterricht einen höheren Schulabschluss sogar bis hin zum Abitur erreichen. Weiteres Ziel des Projektes neben der Sprachförderung von mehrsprachigen Jugendlichen war die Vorbereitung künftiger Lehrer auf den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Um die Nachhaltigkeit des Förderunterrichts an möglichst vielen Projektstandorten zu sichern hat die Stiftung Mercator einen sog. Matching-Fund aufgelegt.

⁴ Die Finanzierung des Projektes erfolgte durch die Stiftung Mercator mit einem Fördervolumen von zehn Mio. Euro bundesweit, wobei jede Initiative für die Dauer von drei Jahren Mittel in Höhe von bis zu 180 000 Euro für die Sekundarstufe I und 90 000 Euro für die Sekundarstufe II erhielt.

Von Januar 2006 bis Ende August 2014 hatten Studierende der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd mit dem Projekt „Integration durch Bildung – Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“⁵ die Sprachkompetenz von mehrsprachigen Schülern fächerübergreifend in der Sekundarstufe I an den Standorten Schwäbisch Gmünd, Heubach, Schwäbisch Hall, Heidenheim und Aalen gefördert⁶, wobei in Schwäbisch Gmünd alle Haupt- und Realschulen im Projekt vertreten waren. Der Förderunterricht fand aufgrund der breiten regionalen Streuung an den Schulen statt und wurde zum integralen Bestandteil schulischer Förderangebote. Es hatten sich zwei weitere Förderschwerpunkte ergeben: die von schulischen Quereinsteigern mit geringen Deutschkenntnissen und eine gezielte Abschlussförderung und Berufsvorbereitung. Neben dem regulären wöchentlichen Förderunterricht, der je nach Schule und Förderbedarf zwischen zwei bis acht Unterrichtsstunden von je fünfundvierzig Minuten wöchentlich lag (acht Unterrichtsstunden bei Quereinsteigern, um sie möglichst schnell sprachlich an das erforderliche Niveau in der Regelklasse heranzuführen), wurden in den Herbst- und Osterferien zusätzliche ganztägige Schul- und Freizeitmaßnahmen nach dem Vorbild einer Summer School angeboten. Die Sprachförderung ging dabei über das Fach Deutsch hinaus, wobei eine Verzahnung von Fach- und Sprachunterricht angestrebt war. Als Maßnahme der Qualifizierung fanden zu Semesterbeginn (Einführungswoche) Schulungen für neue Förderlehrkräfte statt, in denen sie mit den Rahmenbedingungen des Förderunterrichts, seinen Prinzipien vertraut gemacht wurden und Einführungen in die Bereiche Sprachstandsdiagnostik und DaZ erhielten. Den studentischen Förderlehrern wurde außerdem als reguläres Angebot Seminare zum Thema Deutsch als Zweitsprache angeboten, wobei für die Studenten, die im Rahmen des Mercator-Projektes ein Praktikum absolvierten, als Pflichtveranstaltung Begleitveranstaltungen stattfanden, in denen sie ihre Projekte, ihre eigenen Unterrichtsentwürfe sowie selbst erstellte Lehr- und Unterrichtsmaterialien vorstellten und die Grundlage für weiterführende Erörterungen zur Unterrichtsgestaltung und zu Aspekten des Deutschen als Zweitsprache bildeten.

⁵ Das Projekt leitete Frau Prof. Dr. Maria Brunner (Institut für Sprache und Literatur und Masterstudiengang Cultural Studies).

⁶ Bis Schuljahresende 2009/10 haben Schulen in Schwäbisch Hall (eine Hauptschule), in Heidenheim (eine Hauptschule) und in Aalen (eine Hauptschule und eine Realschule) am Projekt teilgenommen.

3. Das Evaluationsdesign

3.1 Fragestellungen der Evaluation

Durch die Evaluation wurden folgende Fragen beantwortet:

- Welche sind die Teilnahmemotive der sich am Projekt der Stiftung Mercator beteiligten Förderlehrkräfte am Standort Schwäbisch Gmünd? Gibt es Unterschiede zwischen Förderlehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich der Teilnahmemotive?
- Was halten die Förderlehrkräfte von der Struktur und Durchführung des Förderunterrichts?
- Wie ist ihr Zugang zu ihren Förderschülern?
- Haben die studentischen Förderlehrer seit Beginn des Förderunterrichts profitiert?
- Mussten die Förderlehrer auf die Erstsprache ihrer Förderschülerschaft zurückgreifen, um ihnen die Grammatik oder den Wortschatz zu vermitteln? Gibt es signifikante Unterschiede zwischen einsprachigen und zweisprachigen Förderlehrern?
- Welche Erfolgserlebnisse haben die Förderlehrkräfte durch das Abhalten des Förderunterrichts?
- Wie sieht die Kooperation mit der Schule und den Fach- bzw. Klassenlehrkräften aus?
- Welchen Stellenwert hat die Erstsprache der Förderschüler im Unterricht? Gibt es bezüglich dieser Variable Unterschiede zwischen einsprachigen und zweisprachigen Förderlehrern?
- Hatte die Beteiligung der studentischen Förderlehrer am Projekt der Stiftung Mercator einen Einfluss auf ihre Entscheidung für den Lehrerberuf?

3.2 Methode

Zur Evaluation des Projektes der Stiftung Mercator für das Schuljahr 2012/13 wurde Ende Juli 2013 ein schriftlicher Fragebogen mit insgesamt 27 Items – zum Teil aus Fragen, die das Europäische Forum für Migrationsstudien (efms) zur Evaluation des Projektes im Auftrag der Stiftung Mercator von Anfang 2006 bis Dezember 2008 entwickelte – von der Autorin des vorliegenden Artikels konzipiert und von den studentischen Förderlehrern am Standort Schwäbisch Gmünd ausgefüllt.

Der Fragebogen beinhaltet Items zu folgenden Variablen: Geschlecht der Förderlehrer, Studium, Fachsemester, Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit der Förderlehrer, Dauer der Teilnahme am Projekt als Förderlehrer, Teilnahmemotive für die Erteilung des Förderunterrichts, Erfolg des Projektes bei den Förderlehrern, persönliche Weiterentwicklung und persönlicher Nutzen durch das Halten des Förderunterrichts, Zufriedenheit mit dem Projekt, der Stellenwert der Erstsprache der Förderschüler zum Erlernen der deutschen Sprache, für ihre schulische Integration und ihr Selbstbewusstsein, Einbezug der Erstsprache der Förderschüler im Unterricht, Unterstützung durch die Klassen- und Fachlehrer, Bereitstellung von Geräten und Materialien seitens der Schule, Integration des Förderunterrichts im Schulalltag, Zufriedenheit der Schüler mit dem Förderunterricht, Einfluss des Projektes auf ihre Entscheidung für den Lehrerberuf.

Um Zusammenhänge zu überprüfen, wurden multivariate Analysen durchgeführt. Zur Überprüfung der Frage, ob es Zusammenhänge zwischen zwei kategorial gestuften Variablen gibt, wurde standardmäßig ein Chi²-Test eingesetzt. Da der asymptotische Chi²-Test bei unterbesetzten Zellen ungültig sein kann, wurde stattdessen ein Monte-Carlo-Schätzer mit je 10 000 Stichproben für den exakten Chi²-Test berechnet. Die Datenanalyse erfolgte mithilfe des Statistik-Programms R.⁷

3.3 Basisdaten zu den befragten studentischen Förderlehrkräften

An der schriftlichen Befragung nahmen 42 studentische Förderlehrkräfte (N = 42) teil, die an 6 Werkrealschulen (Klasse 5-7, 9 Abschlussförderung) und 2 Realschulen in Schwäbisch Gmünd (Klasse 5-7, 10 Abschlussförderung) Förderunterricht erteilten, wobei 40 von ihnen weiblich und 2 männlich waren. Die größte Gruppe der angehenden Lehrer studierte Grundschullehramt (22), die zweitgrößte Gruppe Realschullehramt (14) und 6 Hauptschullehramt. Was das Fachsemester angeht, befanden sich 12 Studenten zum Zeitpunkt der Befragung im ersten bis vierten Semester, während 30 – das entspricht 71.4% - im fünften bis einschließlich achten Fachsemester waren. Wird die soziokulturelle Herkunft der Förderlehrer betrachtet, zeigt sich, dass 24 Förderlehrer (57.14%) von den insgesamt 42 keine Migrationsgeschichte haben, während 17 einen Migrationshintergrund aufweisen. Von den Förderlehrern mit Migrationshintergrund sind 8 im Ausland geboren und 9 in Deutschland, wobei bei den Letzteren beide ihrer

⁷ <http://cran.r-project.org/> R: A Language and Environment for Statistical Computing, Vienna 2014. Für die statistische Beratung bedanke ich mich bei Frau Dr. rer. nat. Monika Kriner.

Elternteile im Ausland zur Welt gekommen sind. Der Gesamtanteil der Förderlehrer mit Migrationshintergrund liegt bei 40.5%. Ein Student hat hinsichtlich seines soziokulturellen Hintergrunds keine Angabe gemacht.

Die mehrsprachigen studentischen Förderlehrer (N = 18; 42.9%) sind mit den Erstsprachen Türkisch (N = 6), Griechisch (N = 3), Englisch (N = 2), Russisch (N = 2), Italienisch (N = 1), Kasachisch (N = 1), Polnisch (N = 1), Serbisch (N = 1) und schließlich Ukrainisch (N = 1) aufgewachsen.

Was die Teilnahmedauer als Förderlehrkraft angeht, haben 9 Förderlehrkräfte (21.4%) die höchste Zeitspanne, die länger als zwölf Monate dauerte, angegeben, während 8 Förderlehrer (19.1%) die niedrigste Zeit von drei Monaten ankreuzten.

Hinsichtlich der Anzahl der Schulen, an denen die Förderlehrer Unterricht erteilten, haben 27 Förderlehrkräfte (64.3%) in einer Schule, 8 Förderlehrer (19.1%) in zwei Schulen, 3 (7.14%) in drei Schulen und 4 (9.5%) in mehr als drei Schulen unterrichtet.

4. Ergebnisse der Datenanalyse

4.1 Teilnahmemotive der Förderlehrkräfte am Projekt der Stiftung Mercator

Die studentischen Förderlehrkräfte (Stichprobengröße N = 42) wurden nach ihren Teilnahmemotiven am Projekt gefragt. Der Abbildung 1 kann entnommen werden, dass als Motiv die *Praxiserfahrung sammeln zu wollen* am häufigsten (N = 20, 47.6%) genannt wurde. Das Teilnahmemotiv *Vorbereitung auf das Referendariat* folgte mit N = 9 zu 21.4% und das Motiv *Geld, das ich gut gebrauchen kann* mit N = 5 zu 11.9%. Drei Förderlehrkräfte haben als Teilnahmegrund *das Interesse an der kulturellen Vielfalt* mit 7.1% genannt. Schließlich hat je eine Förderlehrkraft die Gründe *andere Kommilitonen machen auch mit* (2.4%) und *ich will wissen, ob ich doch Lehrer werden will* (2.4%) angegeben.

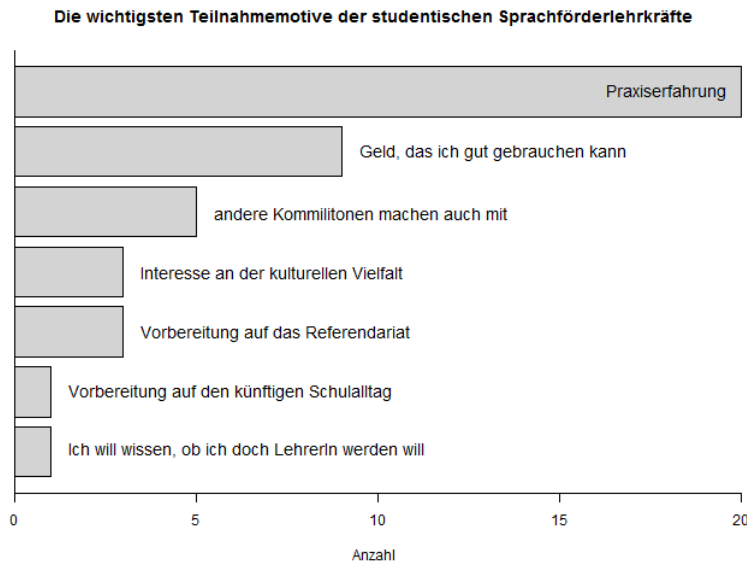


Abb. 1: Die wichtigsten Teilnahmemotive der studentischen Sprachförderlehrkräfte am Projekt der Stiftung Mercator

Zur Überprüfung der Frage, ob ein Zusammenhang zwischen den Teilnahmemotiven der einsprachigen und mehrsprachigen Förderlehrkräfte am Projekt besteht, wurde eine Monte-Carlo-Simulation des Chi-Quadrat-Tests durchgeführt. Es konnte statistische Signifikanz nachgewiesen werden ($N = 42$, $\chi^2 = 17.6134$, $df = 6$, $p = 0.0011$).

Von den Förderlehrern mit Migrationshintergrund ($N = 18$) haben 7 als wichtigsten Grund zur Teilnahme am Projekt die *Vorbereitung auf das Referendariat* (16.7%) genannt, für 5 war das Motiv die *Praxiserfahrung* (11.9%) und 3 Förderlehrer haben als Grund die *Vorbereitung auf den künftigen Schulalltag* (7.14%) angegeben. Das Motiv *Interesse an der kulturellen Vielfalt* wurde von 2 Förderlehrern (4.8%) angekreuzt, während nur eine Förderlehrkraft als Grund zur Teilnahme am Projekt die Variable *ich will wissen, ob ich doch Lehrer werden will* (2.4%) angab (s. Abb. 2). Es zeigt sich, dass bei den Förderlehrern mit Migrationshintergrund Motive im Vordergrund stehen, die mit der Ausbildung und ihrer künftigen Berufstätigkeit eng zusammenhängen.

Hinsichtlich der Teilnahmemotive der Förderlehrer ohne Migrationshintergrund ($N = 24$) ist festzustellen, dass für 15 studentische Förderlehrkräfte als Grund zur Teilnahme am Projekt die *Praxiserfahrung* (35.7%) war. Das Motiv *Geld, das ich gut gebrauchen kann* wurde von 5 Förderlehrern (11.9%) angegeben, während das Motiv *Vorbereitung auf das Referendariat* von 2 Förderlehrkräften mit 4.8% benannt wurde. Die Motive *andere Kommilitonen machen auch mit* und *Interesse an der kulturellen Vielfalt* wurden von jeweils einem Förderlehrer mit jeweils 2.4% angekreuzt (s. Abb. 2).

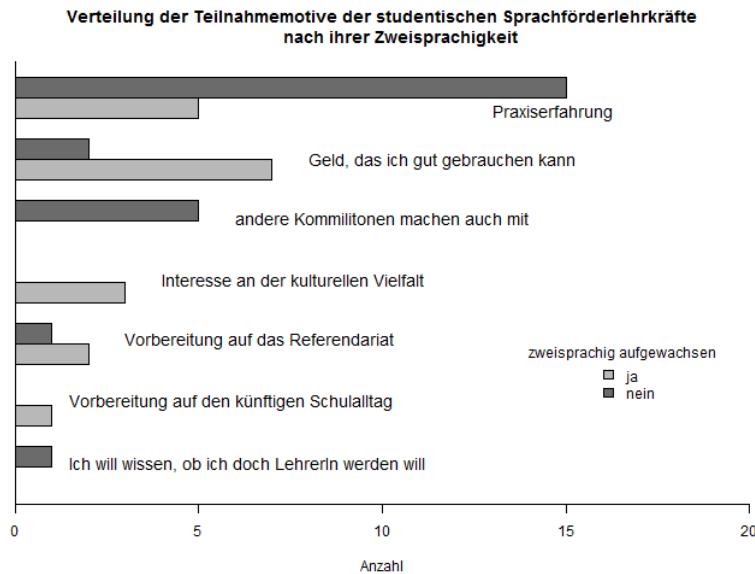


Abb. 2 Verteilung der Teilnahmemotive der Sprachförderlehrkräfte nach ihrer Zweisprachigkeit

4.2 Der Erfolg des Projektes bei den Förderlehrkräften

Eine Analyse der Ergebnisse der Stichprobe zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Förderlehrkräfte durch das Halten des Förderunterrichts profitiert hat. Antwortoptionen „trifft zu“ und „trifft eher zu“ wurden hier und bei allen folgenden Fragen zusammengefasst. Von den 42 Förderlehrern haben 34 (81.0%) gelernt, eine Unterrichtsstunde besser zu organisieren, 37 (88.1%) haben gelernt, den Stoff zu strukturieren, während 40 von ihnen (95.2%) durch den Förderunterricht lernten, sich sprachlich prägnant auszudrücken. 39 studentische Förderlehrer haben zu 92.9% angegeben, dass sie durch das Abhalten des Förderunterrichts gelernt haben, Schülern komplexe Sachverhalte besser zu vermitteln, um individuell auf ihre sprachlichen Defizite eingehen zu können (N = 38, 90.5%). Mehr als die Hälfte der studentischen Sprachförderlehrkräfte haben angekreuzt, dass sie zustimmen, durch den Förderunterricht gelernt zu haben, gezielt Unterrichtsmethoden auszuprobieren bzw. theoretische Konzepte aus der Uni in die Praxis umzusetzen (N = 32, 76,2%).

Auf die Frage, ob sie sich seit Beginn des Förderunterrichts in Umgang mit ihren Förderschülern persönlich weiterentwickelt haben, gaben 40 (95.2%) der Förderlehrer an, mit ihren Förderschülern selbstsicherer seit Beginn des Förderunterrichts umgehen zu können. Ebenfalls 40 studentische Förderlehrer (95.2%) fanden schnell Kontakt zu ihren Förderschülern und schließlich 39 (92.9%) haben das Vertrauen ihrer Förderschüler gewonnen. Es ging um eine enge Bindung zwischen den Förderschülern und

ihren Mentoren, was dadurch begründet werden kann, dass etwa die Hälfte der studentischen Förderlehrer selbst Migrationshintergrund hatten und daher die Familiensituation ihrer Förderschüler und die aufgrund der Immigration entstehenden Schwierigkeiten besser verstehen konnten.

36 Förderlehrer (85.7%) haben angegeben, dass sie seit Beginn des Förderunterrichts besser mit der kulturellen Vielfalt umgehen und 37 (88.1%) meinten, sich besser in die Situation ihrer Förderschülerschaft hineinversetzen zu können. 39 Förderlehrkräfte (92.9%) stimmten zu, das Interesse der Förderschüler geweckt zu haben, wobei 83.3% (35 Förderlehrer) meinten, dass es ihnen gelungen sei, die Aufmerksamkeit ihrer Förderschülerschaft aufrecht erhalten zu haben. Die Förderlehrer haben zu 88.1% angegeben, ihren Förderschülern im Unterricht etwas beigebracht zu haben, wobei zu 81.0% zugestimmt haben, dass die Förderschüler gerne am Förderunterricht teilnahmen.

Erwähnenswert ist außerdem, dass deutlich mehr als der Hälfte der Förderlehrkräfte (85.7%) durch das Projekt klargeworden ist, dass sie auf alle Fälle Lehrer werden wollen. Das bedeutet, dass sich durch den Förderunterricht ihr Berufswunsch verfestigt hat, trotz der Schwierigkeiten, die im Lehrerberuf auftreten könnten, was 32 Förderlehrern (76.2%) klar geworden ist. Das hat sie so motiviert, dass sie sich selbst auf den nächsten Förderunterricht als Förderlehrer zu 88.1% gefreut haben. Auf die Frage, ob das Projekt weiterbestehen sollte, damit sie im darauffolgenden Schuljahr daran teilnehmen, haben alle 42 Förderlehrkräfte (100%) die Frage bejaht.

4.3 Kooperation mit den Fach- bzw. Klassenlehrkräften und der Schule

Bezüglich der Kooperation mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft haben 18 (42.9%) von den 42 Förderlehrkräften, die an der Evaluation teilgenommen haben, angegeben, dass eine Unterstützung durch den Fach- bzw. Klassenlehrer eher nicht erfolgt ist, wobei 10 (23.8%) der befragten Förderlehrkräfte sogar angekreuzt haben, dass eine solche Unterstützung überhaupt nicht stattgefunden hat.

Der Zugang zu allen schulischen Geräten wurde gewährleistet, was 33 Förderlehrer und damit 78.6% angegeben hat. Allerdings gaben 13 Förderlehrer (31%) an, dass der Zugang zu allen erforderlichen Materialien eher zu traf, während 12 Förderlehrkräfte (28.6%) eher keinen Zugang zu allen erforderlichen Materialien hatten. Knapp mehr als die Hälfte der Förderlehrer (22, 52.4%) meinte, dass der Förderunterricht sehr gut in den

Schulalltag integriert war. Der Förderunterricht fand in der Regel nachmittags an den Schulen der Förderschüler für zwei bis maximal vier Stunden pro Woche statt.

4.4 Die Erstsprache der Förderschüler im Förderunterricht

Der folgenden Abbildung kann entnommen werden, dass 81% (N = 34) der 42 Förderlehrer die Frage, ob sie auf die Erstsprache der Förderschüler zurückgegriffen haben, um die Grammatik zu erklären, verneinten, während 19% (N = 8) die Frage mit ‚ja‘ beantworteten (s. Abb. 3).

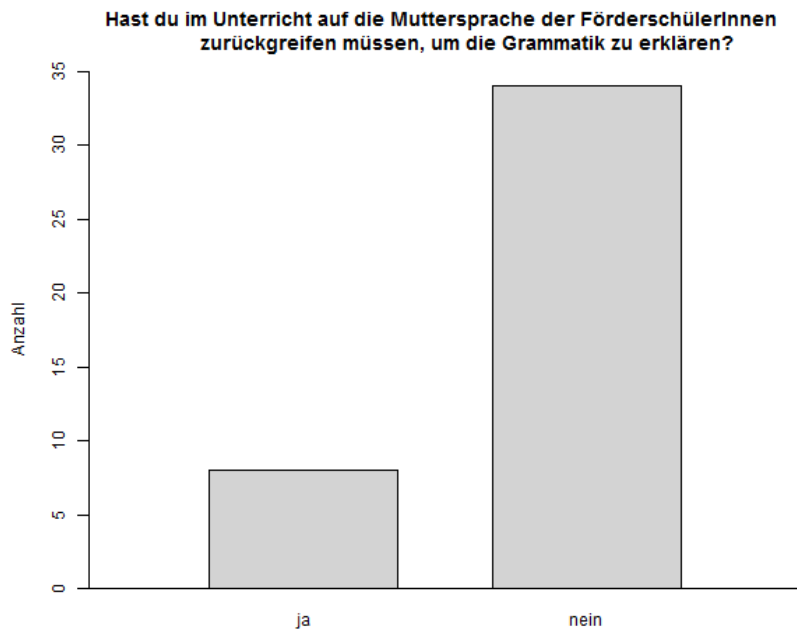


Abb. 3: Häufigkeitsverteilung der Frage ‚Hast du im Unterricht auf die Muttersprache der Förderschüler zurückgreifen müssen, um die Grammatik zu erklären?‘

Von den 18 Förderlehrkräften, die zweisprachig aufgewachsen sind, haben 22.2% die Frage bejaht und 77.8% die Frage verneint. Von den 24 Förderlehrkräften, die einsprachig aufgewachsen sind, haben zu 16.7% die Frage mit ‚ja‘ und zu 83.3% mit ‚nein‘ beantwortet. Der Chi-Quadrat-Test zur Überprüfung der Frage, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Variable ‚Mehrsprachigkeit‘ der Förderlehrer und der Frage, ob sie auf die Muttersprache ihrer Förderschüler zurückgreifen mussten, um die Grammatik zu erklären, feststellen lässt, ergab keine statistische Signifikanz (N = 42, $\chi^2 = 0.2059$, $df = 1$, $p = 0.7023$). Dies bedeutet, dass es keinen Unterschied zwischen Förderlehrern mit und ohne Migrationsgeschichte bezüglich ihrer Antwort gibt (s. Abb. 4).

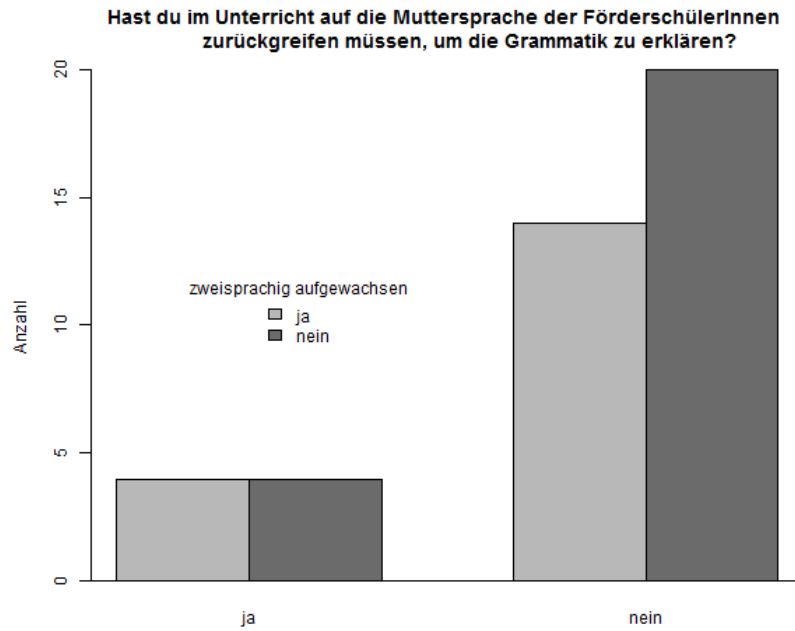


Abb. 4: Verteilung der Frage, ob die Förderlehrkräfte im Förderunterricht auf die Erstsprache ihrer Förderschüler zurückgreifen mussten, um die Grammatik zu erklären, nach ihrer Zweisprachigkeit

Auf die Frage, ob sie als Förderlehrer die Erstsprache der Kinder und Jugendlichen eingesetzt haben, um den Wortschatz zu erklären, haben 76.2% (N = 32) die Frage verneint und 23.8% (N = 10) die Frage bejaht (s. Abb. 5).

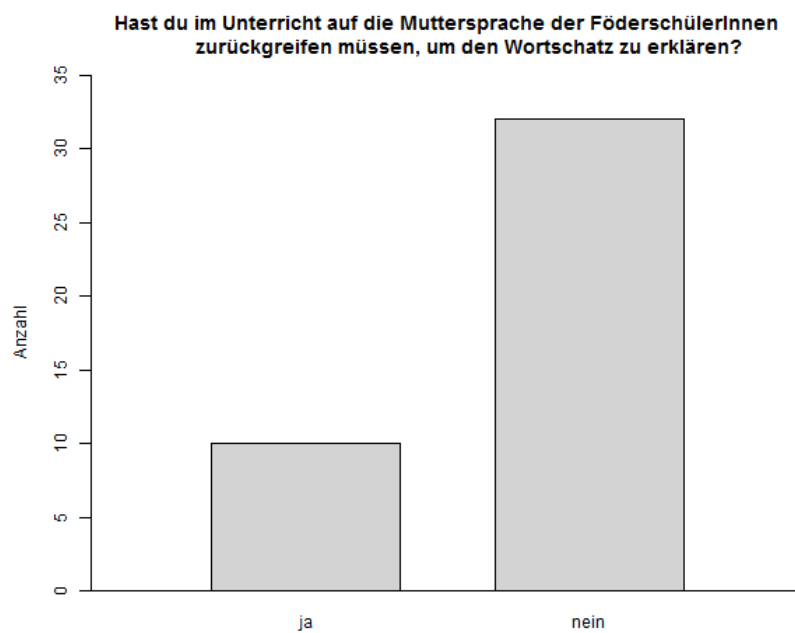


Abb. 5: Häufigkeitsverteilung der Frage, ob die Förderlehrer im Förderunterricht auf die Erstsprache ihrer Förderschüler zurückgreifen mussten, um den Wortschatz zu erklären.

Darüber hinaus wurde kein statistischer Unterschied zwischen einsprachigen und zweisprachigen Förderlehrkräften bezüglich der Antwort auf diese Frage beobachtet ($N = 42$, $\text{Chi}^2 = 0.0437$, $\text{df} = 1$, $p = 1.0000$). Von den einsprachigen Förderlehrkräften ($N = 24$) haben 6 (25.0%) die Frage bejaht und 18 (75.0%) die Frage verneint. Was die zweisprachigen Förderlehrkräfte betrifft, haben 4 (22.2%) die Antwortoption ‚ja‘ und 14 (77.8%) die Antwortoption ‚nein‘ gewählt (s. Abb. 6).

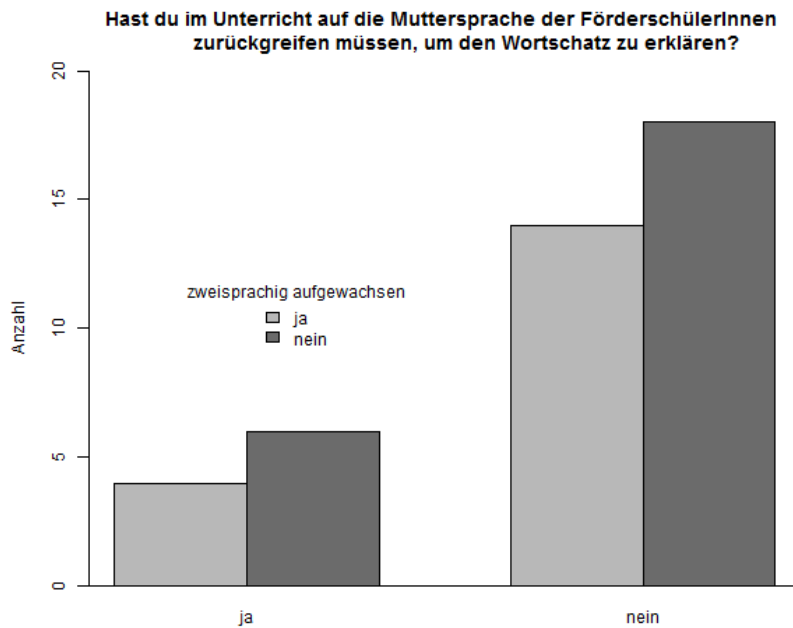


Abb. 6: Verteilung der Frage, ob die Förderlehrkräfte im Förderunterricht auf die Erstsprache ihrer Förderschüler zurückgreifen mussten, um den Wortschatz zu erklären, nach ihrer Zweisprachigkeit

Auf die Frage, ob allen mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern das Erlernen der Erst- bzw. Muttersprache ermöglicht werden sollte, gaben von den 42 Förderlehrern 19 (45.2%) eine positive Antwort, 4 Förderlehrer (9.5%) eine negative und 19 (45.2%) waren unschlüssig (s. Abb. 7).

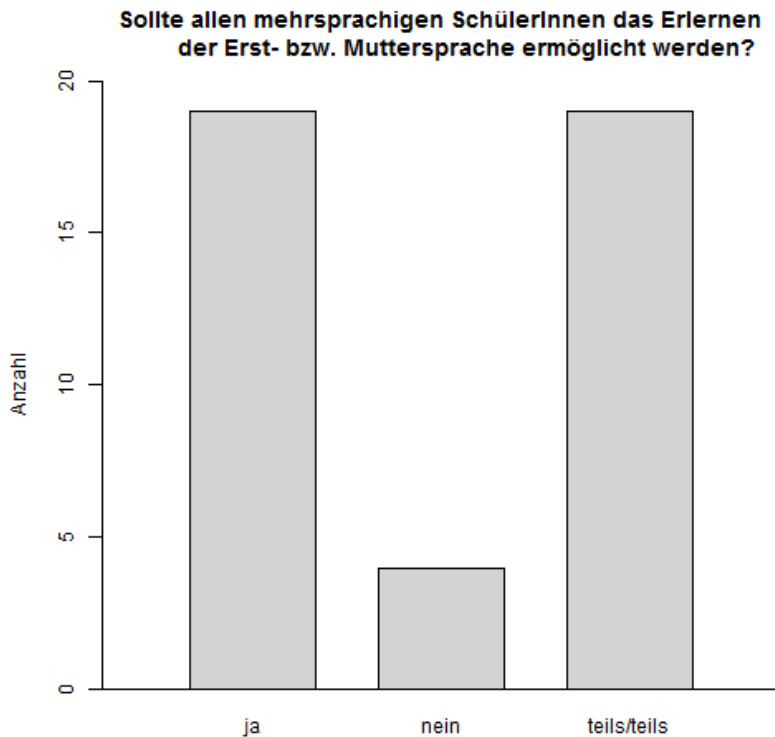


Abb. 7: Häufigkeitsverteilung der Frage, ob allen mehrsprachigen Schülern das Erlernen der Erst- bzw. Muttersprache ermöglicht werden sollte

Es besteht kein statistischer Unterschied zwischen einsprachigen und zweisprachigen Förderlehrkräften bezüglich der Antwort auf die Frage, ob allen mehrsprachigen Schülern das Erlernen der Erst- bzw. Muttersprache ermöglicht werden sollte ($N = 42$, $\text{Chi}^2 = 5.0351$, $\text{df} = 2$, $p = 0.0916$). Von den einsprachigen Förderlehrkräften ($N = 24$) haben 8 (33.3%) die Frage bejaht, 4 (16.7%) die Frage verneint und 12 (50.0%) waren unentschieden. Was die zweisprachigen Förderlehrkräfte ($N = 18$) betrifft, haben 11 (61.1%) ‚ja‘ angegeben und 7 (38.9%) waren unentschieden. Erwähnenswert ist, dass kein zweisprachiger Förderlehrer eine negative Antwort angab (s. Abb. 8).

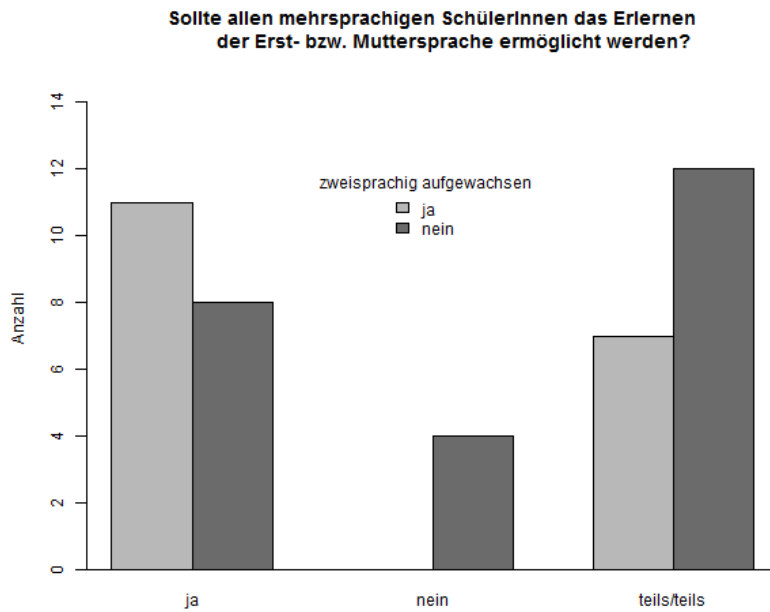


Abb. 8: Verteilung der Frage, ob allen mehrsprachigen Schülern das Erlernen der Erst- bzw. Muttersprache ermöglicht werden sollte, nach der Zweisprachigkeit der Förderlehrkräfte

Die Frage, ob die Erst- bzw. die Muttersprache der mehrsprachigen Schüler ihre Integration fördert, wurde von 16 der 42 Förderlehrkräfte (38.1%) bejaht und von 7 (16.7%) verneint. 19 der studentischen Sprachförderlehrkräfte (45.2%) waren diesbezüglich unentschieden (s. Abb. 9).

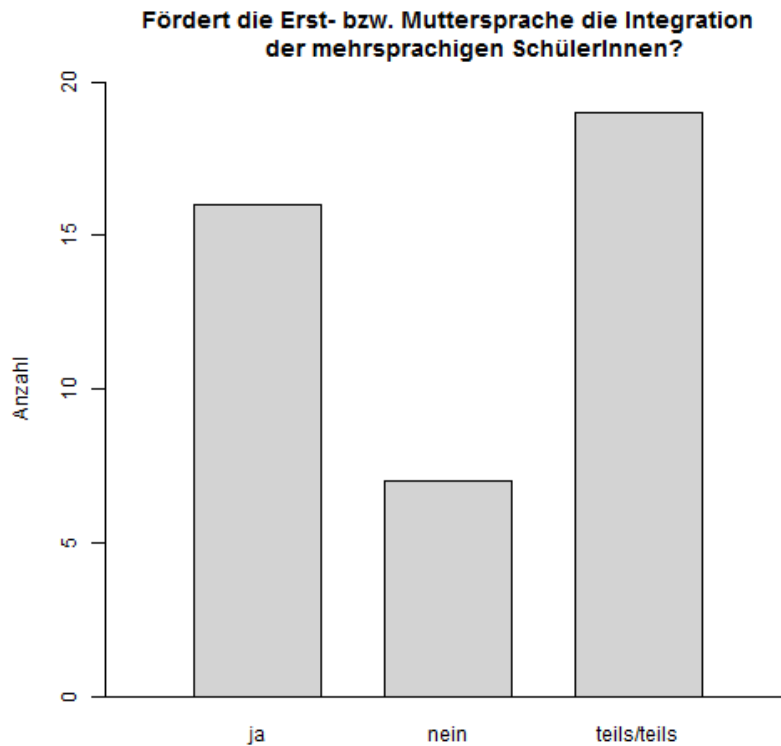


Abb. 9: Häufigkeitsverteilung der Frage, ob die Erst- bzw. die Muttersprache mehrsprachiger Schüler ihre Integration fördert

Zwischen einsprachigen und zweisprachigen Förderlehrkräften besteht kein signifikanter Unterschied in den Antworthäufigkeiten bezüglich der Frage, ob die Erst- bzw. die Muttersprache der mehrsprachigen Schüler ihre Integration fördert ($N = 42$, $\chi^2 = 4.0910$, $df = 2$, $p = 0.1298$). Von den einsprachigen Förderlehrkräften ($N = 24$) haben 6 (25.0%) die Frage bejaht, 5 (20.8%) die Frage verneint und 13 (54.2%) waren unentschieden. Von den zweisprachigen Förderlehrkräften ($N = 18$) haben 10 (55.6%) die Antwortoption ‚ja‘, 2 (11.1%) die Antwortoption ‚nein‘ und 6 (33.3%) die Antwortmöglichkeit ‚teils, teils‘ gewählt (s. Abb. 10).

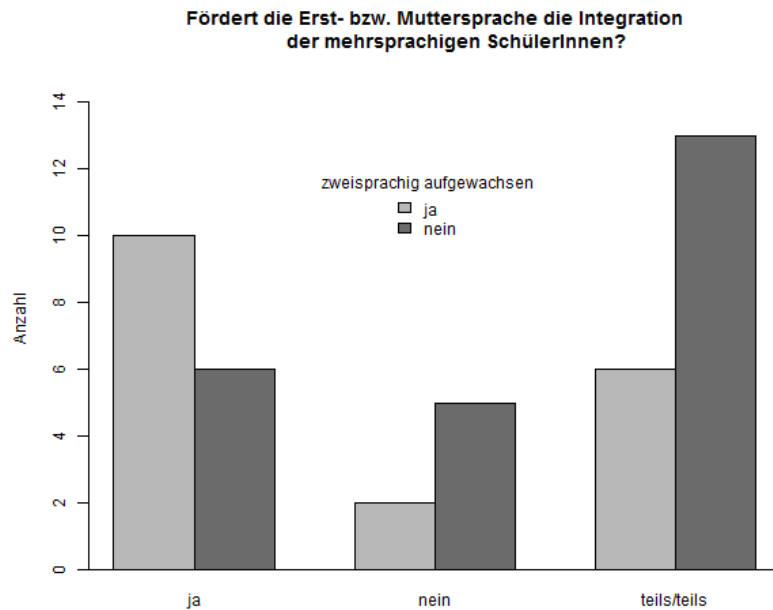


Abb. 10: Verteilung der Frage, ob die Erst- bzw. die Muttersprache mehrsprachiger Schüler ihre Integration fördert, nach der Zweisprachigkeit der Förderlehrkräfte

Auf die Frage, ob die Erst- bzw. Muttersprache mehrsprachiger Schüler ihre Segregation fördert, haben von den 42 Förderlehrkräften 6 (14.3%) ‚ja‘ angegeben, 15 (35.7%) haben mit ‚nein‘ geantwortet und 21 (50.0%) waren unschlüssig. Das bedeutet, dass genau die Hälfte der Förderlehrer nicht in der Lage ist, eine genaue positive oder negative Antwort zu geben. Dieses Ergebnis kann in der Abbildung 11 veranschaulicht werden, wobei es keinen statistischen Unterschied zwischen einsprachigen und zweisprachigen Förderlehrkräften bezüglich der Frage gibt ($N = 42$, $\text{Chi}^2 = 0.3111$, $\text{df} = 2$, $p = 0.9157$). Von den einsprachigen Förderlehrkräften ($N = 24$) haben 4 (16.7%) die Frage bejaht, 8 (33.3%) die Frage verneint und 12 (50.0%) ‚teils, teils‘ angegeben. Was die zweisprachigen Förderlehrkräfte betrifft ($N = 18$), haben 2 (11.1%) ‚ja‘ angegeben, 7 (8.9%) ‚nein‘ und 9 (50.0%) waren zwispältig. Die folgenden Abbildungen veranschaulichen das Ergebnis.

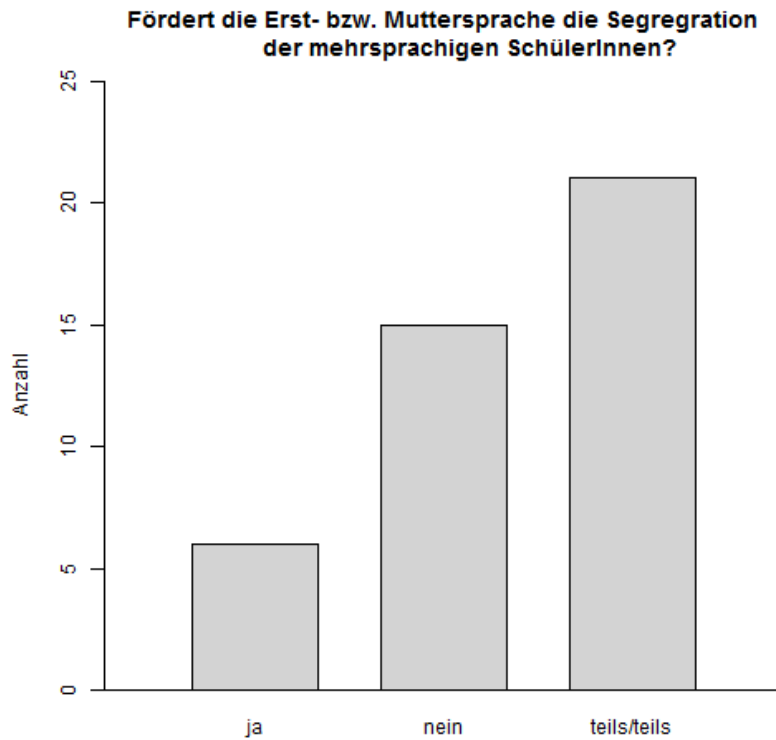


Abb. 11: Häufigkeitsverteilung der Frage, ob die Erst- bzw. die Muttersprache mehrsprachiger Schüler ihre Segregation fördert

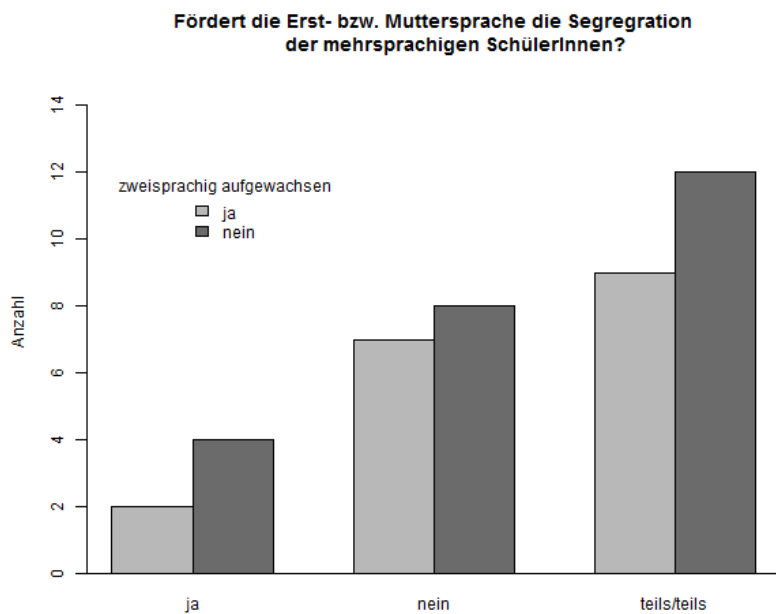


Abb. 12: Verteilung der Frage, ob die Erst- bzw. die Muttersprache mehrsprachiger Schüler ihre Segregation fördert, nach der Zweisprachigkeit der Förderlehrkräfte

Ob die Erstsprache der mehrsprachigen Schüler ihr Selbstbewusstsein fördert, wurde von 26 Förderlehrkräften (61.9%) bejaht, von 4 (9.5%) verneint, wobei 12 Förderlehrer (28.6%) unentschieden waren (s. Abb. 13).



Abb. 13: Häufigkeitsverteilung der Frage, ob die Erst- bzw. die Muttersprache mehrsprachigen Schüler ihr Selbstbewusstsein fördert

Zu der Frage besteht kein statistischer Unterschied bezüglich der Antworthäufigkeiten zwischen einsprachigen und zweisprachigen Förderlehrkräften ($N = 42$, $\text{Chi}^2 = 0.6432$, $\text{df} = 2$, $p = 0.817\%$). Von den einsprachigen Förderlehrkräften ($N = 24$) haben 14 (58.3%) die Frage bejaht, 2 (8.3%) die Frage verneint und 8 (33.3%) die Frage mit ‚teils, teils‘ beantwortet. Was die zweisprachigen Förderlehrkräfte ($N = 18$) betrifft, haben 12 (66.7%) die Antwortoption ‚ja‘, 2 (11.1%) die Antwortoption ‚nein‘ und 4 (22.2%) die Antwortoption ‚teils, teils‘ gewählt.

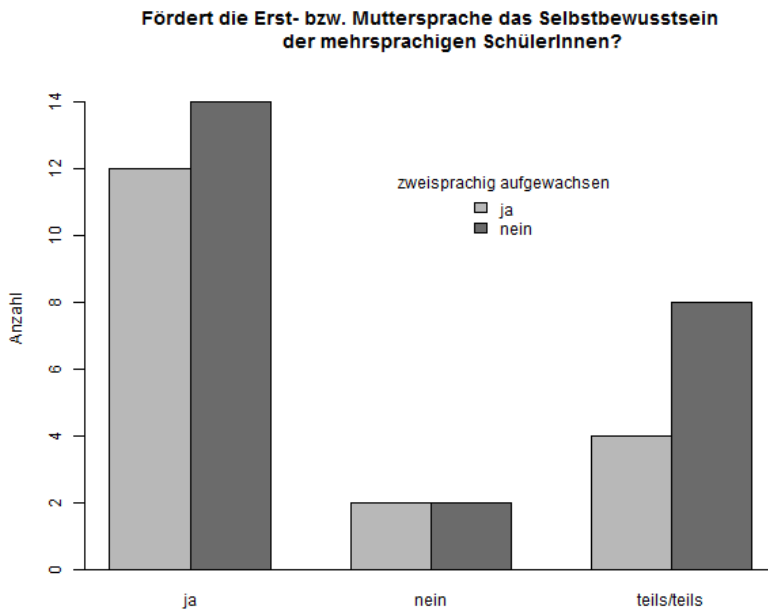


Abb. 14: Verteilung der Frage, ob die Erst- bzw. die Muttersprache mehrsprachiger Schüler ihr Selbstbewusstsein fördert, nach der Zweisprachigkeit der Förderlehrkräfte

5. Empfehlungen für die DaZ-Lehreraus(weiter)bildung

Im Hinblick auf die erwähnten Evaluationsergebnisse und die DaZ-Lehrerausbildung sind Projekte zur Förderung von schwachen und versetzungsgefährdeten mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern von wesentlicher Bedeutung und eröffnen eine Perspektive für die Implementierung einer Qualitätsverbesserung hinsichtlich der methodischen und personell-kulturellen Kompetenz⁸ der angehenden DaZ-Lehrkräfte. Andererseits gibt es noch einige Defizite, die in der DaZ-Lehreraus(weiter)bildung reduziert werden könnten.

Die präsentierte Studie zeigt insbesondere die Notwendigkeit, Förderlehrer mehr in das Lehramtsstudium zu integrieren⁹ und zwar vom Kindergarten bis hin zum Übergang in die Berufsausbildung. Dies wäre eine Möglichkeit für angehende Lehrer die schulische Realität kennenzulernen und ihr Wissen und ihre Kompetenzen im DaZ-Bereich zu erweitern. Sie könnten in dem Rahmen lernen, ihren Unterricht besser zu organisieren, sich sprachlich prägnanter auszudrücken, den Schülern komplexe Sachverhalte besser zu vermitteln und sie sprachlich individueller und gezielter zu fördern, indem sie neue

⁸ Mehr zum Kompetenzmodell in: Cramer 2012: 38; Girmes 2006: 27.

⁹ Vgl. efms 2009: 22.

Unterrichtsmethoden durch eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis ausprobieren.

Darüber hinaus ist ein hochwertiger DaZ-Unterricht für die Schüler nur dann gewährleistet, wenn eine obligatorische DaZ-Ausbildung für alle Lehrkräfte fach- und schulartübergreifend in die Erstausbildung und Weiterbildung der Lehrer eingebunden ist. Das setzt jedoch die Anstellung von Dozierenden an Universitäten bzw. Hochschulen voraus, die ein DaZ-Studium absolviert haben und über die notwendigen erworbenen fachlichen Kompetenzen verfügen, was einerseits zur Optimierung der Unterrichtsqualität und zur Erhöhung der Lernleistung der angehenden DaZ-Lehrkräfte und somit zu ihrer professionellen Entwicklung führt und andererseits zu einer besseren Lehrerbildung beitragen könnte.

Die Praxis braucht außerdem standardisierte Testverfahren, die nicht für selektive Zwecke eingesetzt werden, sondern im Sinne einer Prozessdiagnostik, die die sprachliche Fähigkeit der Schüler erfassen und Hinweise auf eine passende Sprachförderung geben könnte, und dies nach einer gemeinsamen diagnostischen Arbeit im Team unter Lehrkräften aller Fächer. Deshalb sollte die Sprachstandsdiagnostik als Kernkompetenz ein wichtiger Bestandteil der DaZ-Lehrerbildung sein, deren Aufgabe es ja letztlich ist, den angehenden Lehrkräften nicht den Mythos einer einsprachigen, monokulturellen Mittelschichtschülerschaft zu vermitteln, sondern ihnen das grundlegende Wissen für eine erfolgreiche und qualifizierte sprachliche Förderung mehrsprachiger Schüler in einer entsprechenden Unterrichtsentwicklung weiterzugeben (Peleki 2016).

Das Einbeziehen der Erstsprache mehrsprachiger Schüler im DaZ-Unterricht wäre ein Zeichen von Akzeptanz und Wertschätzung durch die Lehrkraft und eine wichtige Determinante der schulischen Integration (Peleki 2015; 2008), denn Lehrer und Schüler stehen unter einem emotionalen dynamischen Transaktionsverhältnis, in dem vielfältige Interaktionsprozesse stattfinden (Peleki 2015). Deshalb wäre das obligatorische Erlernen einer Migrantensprache während des Lehramtsstudiums auch für eine kontrastive Spracharbeit im Unterricht plausibel. Selbst einsprachige Schüler könnten davon profitieren, denn ihre Teilnahme an Arbeitsgruppen, in denen die Erstsprache ihrer mehrsprachigen Mitschüler einbezogen wird, bedeutete einerseits die Erweiterung ihres transkulturellen Verständnisses und andererseits die Erweiterung ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse (Peleki 2016). Darüber hinaus könnten durch das kooperative Lernen innerhalb der Arbeitsgruppen die sozialen Kompetenzen der Schüler gefordert und

gefördert werden, denn soziale Kompetenzen sind ein wesentlicher Faktor für ein tolerantes Miteinander in einer Demokratie und stellen für die berufliche Zukunft der Schüler eine wichtige Ressource dar. In der Lehrerbildung geht es deshalb nicht nur um den Erwerb didaktischer Professionalität, sondern es wird auf dem Weg zur Professionalität auch die Entwicklung von sozial-emotionalen Fertigkeiten und Fähigkeiten verlangt. Das wird bestätigt durch das Ergebnis, dass mehr als die Hälfte der studentischen Förderlehrkräfte schnell Kontakt zu ihren Förderschülern gefunden haben und ihr Vertrauen gewinnen konnten. Eine wesentliche Quelle des emotionalen Wohlbefindens des Schülers sind die Lehrer-Schüler-Beziehungen, da erlebte Wertschätzung durch den eigenen Lehrer eine bedeutsame Rolle für die emotionale als auch für die soziale Befindlichkeit des Schülers spielt (Peleki 2015). In dem Zusammenhang ist zu betonen, dass fast die Hälfte der am Projekt der Stiftung Mercator beteiligten Förderlehrkräfte einen Migrationshintergrund hatten, was die enge Bindung zwischen mehrsprachigen Förderschülern und ihren Mentoren unterstützen kann. Im Gegensatz zu den nationalen und internationalen Studien (PISA, IGLU, SOKKE), die in keiner Weise auf den Nutzen der Mehrsprachigkeit von Sprachförderlehrkräften eingehen, kommt die hier dargestellte Studie zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte einerseits besondere soziale und kulturelle Erfahrungen mitbringen, die hilfreich dabei sind, zwischen Schule und Elternhaus eine Verbindung herzustellen. Andererseits können die Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte, da sie das Bildungssystem der Mehrheitskultur mit Erfolg durchlaufen haben, eine Vorbildfunktion für die Schüler mit Migrationshintergrund haben (Strasser & Steber 2010). Sie können darüber hinaus Stereotype Threat-Effekten entgegenwirken und verbesserte Leistungen ermöglichen (Steele et al. 2002). Das Rekrutieren von mehrsprachigen Lehrkräften an Schulen und auch Hochschuldozierenden in der DaZ-Lehrerbildung wäre somit empfehlenswert. Ergebnisse der Evaluationsstudie des Projektes der Stiftung Mercator „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ durch das Europäische Forum für Migrationsstudien (2009) bestätigten durch statistische Belege, dass Förderschüler, die von Förderlehrern mit Migrationshintergrund und Kenntnissen ihrer Herkunftssprache unterrichtet wurden, ihre Deutschkenntnisse zu 40% verbessert haben (efms 2009). Im Gegensatz dazu verbesserten sich die Förderschüler, die von studentischen Sprachförderlehrkräften ohne Migrationskenntnisse und Kenntnis ihrer Herkunftssprache unterrichtet wurden, nur in einem Viertel der Fälle (ebd.).

Nicht nur kooperatives Lernen unter den Schülern ist erheblich wichtig, sondern auch die Kooperation unter den Lehrkräften, was allerdings Bestandteil der Lehrkräfteausbildung sein sollte, denn die Evaluationsergebnisse der vorliegenden Befragung zeigen, dass die Vernetzung der Förderlehrer mit Klassen- und Fachlehrern bei der Festlegung der Unterrichtsinhalte oder der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien sehr gering ausfällt, was die Unterrichts(prozess)qualität negativ beeinflussen und zur Stigmatisierung der geförderten Schüler führen könnte, weil „alle an der Schule einen ausreichend großen Einfluss auf alle Lernenden haben“ (Hattie 2016: 194). Lehrpersonen sollten miteinander arbeiten, um Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtssequenzen zu planen, sie kritisch zu analysieren und gegenseitig in den Klassen das Lernen zu beobachten, um evaluieren zu können, ob sie einen Einfluss auf dieses Lernen haben und wie das Lernen effektiver und effizienter gestaltet werden kann, weil „Erfolg ein Lernen aus der Evaluation unserer Wirkung ist“ (ebd.).

Die im Projekt als Förderlehrer eingesetzten Lehramtsstudierenden haben sich auf den Förderunterricht gefreut und waren damit sehr zufrieden. Das Projekt bestärkte sie in ihrer Berufswahl, aber ihnen wurde auch klar, wie schwer der Lehrerberuf sein kann, obwohl sie sich durch die Angebote der Universitäten und die Arbeit der Projektkoordination bedeutend weiterqualifiziert fühlten. Nach ihren Angaben haben ihre Förderschüler sich auf ihren Förderunterricht gefreut, denn sie haben im Förderunterricht viel gelernt. Deshalb sollte der Förderunterricht Strukturmerkmal der Ganztagschulen sein, wobei sich für die Schulen ohne Ganztagsunterricht ein Förderzentrums als sehr effektiv erweisen könnte (vgl. efms 2009). Für die angehenden Lehrer könnte all dies den Einstieg in den pädagogischen Beruf sowie ein Eintauchen in die Didaktik von Vermittlung und Aneignung im DaZ-Unterricht erleichtern (vgl. Schütte 2016).

Bibliographie

- Awisati, Francesco; González-Sancho, Carlos; OECD (Hrsg.) (2016) Deutschland. In: *PISA 2015 Ergebnisse: Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Bd. 1, Bielefeld: wbv.
- Cramer, Colin (2012) *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dummert, Friederike; Endlich, Darius; Schneier, Wolfgang; Schwenck, Christina (2014) *Entwicklung schriftsprachlicher und mathematischer Leistungen bei*

- Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46/3, 115 – 132.
- efms (2009) *Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator Kurzfassung*. europäisches forum für migrationsstudien. Institut an der Universität Bamberg. (<http://mercator-foerderunterricht.de/projekt/evaluation.html>)
- Elbers, Ed; de Haan, Mariëtte (2005) The construction of word meaning in a multicultural classroom. Mediational tools in peer collaboration during mathematics lessons. *European Journal of Psychology of Education*, 10/1, 45 – 59.
- Gadow, Anne (2016) *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht: Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Girmes, Renate (2006) Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Terhart, Ewald (Hrsg.) *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, Weinheim u. a., 14–29.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute; Reich, Hans H. (2013) *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke (2011) *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Halisch, Judith; Lüken-Klaßen, Doris (2008) *Integrationsbericht Schwäbisch Gmünd*. Bamberg (<http://www.schwaebisch-gmuend.de/brcms/pdf/20649.pdf>; 12.02.2017).
- Hattie, John (2016) *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von *Visible Learning for Teachers*. 2. korrigierte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider.
- Herwartz-Emden, Leonie; Mehringer, Volker (2011) Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9, 240 – 254.
- Hohn, Katharina; Schiepe-Tiska, Anja; Sälzer, Christine; Artelt, Cordula (2013) Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven. In: Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.) *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, 11–45.
- Leisen, Josef (2013) *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010) Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 479 – 492.
- Peleki, Eleni (2008) *Migration, Integration und Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern*. München: Meidenbauer.
- Peleki, Eleni (2015) Zur emotionalen Transaktion zwischen Lehrkräften und Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Toprak, Metin; Karabağ, İmran *Migration und kulturelle Identität*. Bd. II: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Frankfurt a. M.: Peter, Lang, 175–190.

- Peleki, Eleni (2016) Identität durch Sprache von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache an deutschen Grundschulen. Ergebnisse einer empirischen Studie und ihr Nutzen für die Deutschlehrerausbildung. In: Grotek, Edyta; Norkowska, Katarzyna (Hrsg.) *Sprache und Identität-Philologische Einblicke*. Berlin: Frank & Timme, 289–302.
- Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2015) *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen*. Münster: Waxman.
- Rauch, Dominique; Mang, Julia; Härtig, Hendrik; Haag, Nicole (2016) Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.) *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster; New York: Waxmann, 317–34.
- Saalbach, Henrik; Gunzenhauser, Catherine; Kempert, Sebastian; Karbach, Julia (2016) Der Einfluss von Mehrsprachigkeit auf mathematische Kompetenz bei Grundschulkindern mit niedrigem sozioökonomischen Status. *Frühe Bildung*, 5 (2), 73 – 81.
- Sälzer, Christine; Reiss, Kristina; Schiepe-Tiska, Anja; Prenzel, Manfred; Heinze, Aiso (2013) Zwischen Grundlagenwissen und Anwendungsbezug: Mathematische Kompetenz im internationalen Vergleich. In: Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.) *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, 47–98.
- Schütte, Friedhelm (2016): Lehrkräftebildung und Professionalität. In: Mahrin, Bernd (Hrsg.) *Wertschätzung, Kommunikation, Kooperation: Perspektiven von Professionalität in Lehrkräftebildung, Berufsbildung und Erwerbsarbeit. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Johannes Meyser*. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 44–56.
- Schwippert, Knut; Wendt, Heike; Tarelli, Irmela (2012) Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.) (2012) *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Steele, Claude; Spencer, Steven J.; Aronson, Joshua (2002) Contending with group image. The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in Experimental Social Psychology* 34, 379-440.
- Stiftung Mercator (Hrsg.) (2010) *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster: Waxmann, 11–21.
- Strasser, Josef; Steber, Corinna (2010) Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verene; Waburg, Wiebke (Hrsg.) *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS, 97-126.

Kurzbiographie

Eleni Peleki ist zurzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin und Leiterin der DSH-Prüfung an der Europa-Universität Flensburg im Seminar für Germanistik und im Seminar für DaF/DaF im Institut für Literatur, Sprache und Medien. Sie promovierte im Fach Deutsch als Zweitsprache am Lehrstuhl für Deutschdidaktik/DDAZ an der Ludwig-Maximilians-Universität München, wo sie auch ihr Magister Artium in den Fächern Deutsch als Fremdsprache, Pädagogik und Sprechwissenschaft/Psycholinguistik erworben hat. Während ihres Studiums erhielt sie ein zweijähriges Hochbegabtenstipendium des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst. Sie hat verschiedene Aufgaben wahrgenommen an der Ludwig-Maximilians-Universität, der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd sowie am Herder-Institut der Universität Leipzig. Zurzeit befasst sie sich mit ihrem Habilitationsvorhaben. Zu ihren Schwerpunkten gehören: (empirisch basierte) Didaktik des Deutschen als Erst- und Zweitsprache, Mehrsprachigkeitsforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachstandsdiagnostik, Wortschatz und lexikalische Semantik, Grammatikdidaktik, Kognitive Linguistik, Kontrastive Linguistik. E-Mail-Adresse: eleni.peleki@uni-flensburg.de

Schlagwörter

Mehrsprachigkeit, Sprachförderung von mehrsprachigen Schülern, studentische Förderlehrkräfte, DaZ-Lehrerausbildung, Deutsch als Zweitsprache