SWK
Ständige
Wissenschaftliche
Kommission

Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch

Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz

Sperrfrist 29.01.2025, 11.00 Uhr

Über die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Kultusministerkonferenz. Ihr gehören 16 Bildungsforscher:innen aus unterschiedlichen Disziplinen an. Die SWK berät die Länder zu bildungspolitischen Fragen. Sie identifiziert bestehende Herausforderungen und gibt evidenzbasierte Empfehlungen für deren Lösung. Dabei nimmt die Kommission eine interdisziplinäre, längerfristige und systemische Perspektive ein. Die SWK bindet externe Sachverständige in ihre Arbeit ein und hört Vertreter:innen aus Politik, Verwaltung, Bildungspraxis und Zivilgesellschaft an. Eine Geschäftsstelle unterstützt die Kommission bei ihrer Arbeit.

Mitglieder

Prof. Dr. Olaf Köller (Co-Vorsitzender der SWK)
Geschäftsführender wissenschaftlicher Direktor des IPN
IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Prof. Dr. Felicitas Thiel (Co-Vorsitzende der SWK und Mitglied der Arbeitsgruppe für diese Stellungnahme)
Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung
Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Isabell van Ackeren-Mindl
Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung
Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Yvonne Anders
Professorin für frühkindliche Bildung und Erziehung
Universität Bamberg

Prof. Dr. Ulrike Cress
Direktorin des IWM
Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM), Tübingen

Prof. Dr. Claudia Diehl (Mitglied der Arbeitsgruppe für diese Stellungnahme)
Professorin für Mikrosoziologie
Universität Konstanz

Prof. Dr. Thilo Kleickmann
Leitung der Abteilung Schulpädagogik
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Prof. Dr. Michael Krelle
Professor für Fachdidaktik Deutsch
Technische Universität Chemnitz

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose
Professorin für Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Susanne Prediger
Professorin für Mathematikdidaktik und fachbezogene Professionalisierungsforschung
Technische Universität Dortmund; IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Prof. Dr. Susan Seeber (Mitglied der Arbeitsgruppe für diese Stellungnahme)
Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Georg-August-Universität Göttingen

Prof. Dr. Birgit Ziegler
Professorin für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung
Technische Universität Darmstadt

Ständige Mitglieder

Prof. Dr. Samuel Greiff
Vorstandsvorsitzender Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB)
Technische Universität München

Prof. Dr. Kai Maaz
Sprecher Autorengruppe Bildungsberichterstattung
DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Prof. Dr. Christian Reintjes
Vorsitzender wissenschaftlicher Beirat der Steuerungsgruppe "Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich"
Universität Osnabrück

Prof. Dr. Petra Stanat (Co-Vorsitzende der Arbeitsgruppe für diese Stellungnahme)
Wissenschaftlicher Vorstand Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
Humboldt-Universität Berlin

Unter Mitarbeit von

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek (Mitglied der SWK bis Juni 2024 und Co-Vorsitzender der Arbeitsgruppe für die Stellungnahme)
ehemals Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Universität zu Köln

Prof. Dr. Beate Lütke
Humboldt-Universität zu Berlin

Empfehlungen auf einen Blick

Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem unterscheiden sich erheblich in den Lern- und sprachlichen Voraussetzungen, die sie mitbringen. Die SWK konzentriert sich in dieser Stellungnahme auf die Frage, wie die deutschsprachigen Kompetenzen von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen gezielt gefördert werden können.

Die erhebliche Heterogenität in den Lernvoraussetzungen und Lernkontexten der Kinder und Jugendlichen, die über geringe Deutschkenntnisse verfügen, lässt keine allgemeingültigen Empfehlungen zur Gestaltung sprachlicher Bildung für diese Schülergruppe zu. Aus den vorliegenden nationalen und internationalen Erfahrungen, Studien und Analyseergebnissen lassen sich jedoch Kriterien für Rahmenvorgaben ableiten, die in den Ländern definiert werden sollten, um eine systematische Planung, Umsetzung und Begleitung von Fördermaßnahmen zu gewährleisten. Die Umsetzung der Rahmenvorgaben erfolgt dann mit begründeten Anpassungen an die Kontextbedingungen der jeweiligen Schule.

Der Fokus der Stellungnahme liegt auf der Förderung deutschsprachiger Kompetenzen, die für die Bildungsintegration in Deutschland, für Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und für gesellschaftliche Teilhabe eine Schlüsselrolle spielen. Gleichzeitig sollte ein wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit selbstverständlich sein und auch die Förderung herkunftssprachlicher Kompetenzen im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten unterstützt werden.

Vor diesem Hintergrund formuliert die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) die folgenden, im Text ausführlich dargelegten und weiter spezifizierten Empfehlungen:

Empfehlung 1: Verfahren der Diagnostik etablieren, die für Entscheidungen über Maßnahmen der sprachlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen grundlegend sind.

Empfehlung 2: Ein Maßnahmepaket zur sprachlichen Bildung zentral entwickeln, das von den Schulen adaptiert und umgesetzt wird.

Empfehlung 3: Evidenzbasierte Angebote der Qualifizierung von Lehrkräften für sprachliche Bildung schaffen.

Inhaltsverzeichnis

Empfehlungen auf einen Blick 5
Inhaltsverzeichnis 7
1. Einleitung 9
2. Situationsanalyse 11
2.1 Heterogenität der Lernvoraussetzungen 11
2.2 Sprachliche Voraussetzungen neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher bei Schuleintritt 13
2.3 Regelungen zum Schuleintritt 13
2.4 Beschulungsmodelle und ihre Verbreitung 14
2.5 Sprachdiagnostik 15
2.6 Sprachförderung im Curriculum und in der Lehrkräftebildung 16
3. Konzepte und Maßnahmen der Sprachförderung und Evidenz zu ihrer Wirksamkeit 18
3.1 Fach- und berufsbezogene(r) Sprachklassenunterricht und additive Sprachförderung 19
3.2 Sprachsensibler Fachunterricht in der Regelklasse 20
3.3 Alphabetisierung 21
3.4 Spezifische Maßnahmen zur Förderung sprachlicher Teilkompetenzen 23
3.5 Diagnostik 27
3.6 Lehrkräfteaus-, -weiter- und -fortbildung 29
4. Empfehlungen 30
Literaturverzeichnis 33
Mitwirkende 45
Impressum 46

1. Einleitung

Die Integration von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien gehört zu den wichtigsten Aufgaben des Bildungssystems. Inwieweit die Förderung dieser Kinder und Jugendlichen gelingt, ist nicht nur für ihre eigenen Bildungschancen, sondern auch für die wirtschaftliche Entwicklung und den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland von Bedeutung. Für den schulischen Bereich, der in dieser Stellungnahme in den Blick genommen wird, zeigen Schulleistungsstudien jedoch, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund[1] deutlich geringere Leistungen erzielen als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund. Im IQB-Bildungstrend 2022 beispielsweise lagen im Ausland geborene Neuntklässler:innen (erste Generation) in der deutschsprachigen Lesekompetenz um fast vier Schuljahre hinter ihren Peers ohne Migrationshintergrund zurück, bei in Deutschland geborenen Neuntklässler:innen, deren Eltern zugewandert sind, betrug der Abstand etwa zwei Jahre (Henschel et al., 2023). Entsprechend sind Schüler:innen aus zugewanderten Familien in der Gruppe der Jugendlichen, die die Schule ohne Schulabschluss oder mit dem Ersten Schulabschluss verlassen, in erheblichem Maße überrepräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Gleichzeitig zeigt sich immer wieder, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund über hohe Aspirationen verfügen – ein Befund, der in der Forschungsliteratur als „immigrant optimism" bezeichnet wird (Dollmann & Weißmann, 2020; Salikutluk, 2016). Ziel sollte sein, auch das Potenzial dieser Kinder und Jugendlichen so weit wie möglich auszuschöpfen.

Die Bildungsbenachteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund lässt sich in Deutschland zu einem großen Anteil darauf zurückführen, dass das Bildungsniveau und der sozioökonomische Status ihrer Eltern häufig vergleichsweise gering ist (vgl. Diehl et al., 2016; Henschel et al., 2023). Entsprechend handelt es sich bei den zuwanderungsbezogenen Disparitäten in weiten Teilen um soziale Disparitäten, von denen auch Kinder und Jugendliche aus bildungs- und sozial benachteiligten Familien ohne Migrationshintergrund betroffen sind (Diehl et al., 2016). Von den Maßnahmen, die darauf abzielen, Unterschiede in familiären Lernsituationen auszugleichen, dürften also auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund profitieren. Empfehlungen der SWK hierzu finden sich in den Gutachten zur Grundschule (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2022a) und zur Sekundarstufe I (in Fertigstellung). Gerade bei geflüchteten neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen erschweren aber häufig auch kriegs- oder fluchtbedingte gesundheitliche Einschränkungen und Traumata den Einstieg ins Bildungssystem des Aufnahmelandes, was ebenfalls zu berücksichtigen ist (SWK, 2022b; Wiater, 2019).[2]

[1] Als Schüler:innen mit Migrationshintergrund werden alle Kinder und Jugendlichen bezeichnet, die entweder selbst im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert sind (erste Generation) oder die selbst zwar in Deutschland geboren, deren Eltern aber im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert sind (zweite Generation). Der Fokus der vorliegenden Stellungnahme liegt auf der ersten Teilgruppe, also auf der ersten Generation, die zum Zeitpunkt der Zuwanderung zudem über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Diese werden im Folgenden als "neu zugewanderte Schüler:innen" bezeichnet. Teilweise werden aber auch Ergebnisse von Analysen zitiert, die sich auf Schüler:innen mit Migrationshintergrund allgemein beziehen, was durch die Verwendung dieser Bezeichnung deutlich gemacht wird.

[2] Aufgrund der teilweise umfangreichen Entwicklungserschwernisse wäre eine Überrepräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erwarten, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird und für die entsprechende Fördermaßnahmen bereitgestellt werden. Tatsächlich haben bildungsstatistische Analysen in der Vergangenheit regelmäßig eine solche Überrepräsentation festgestellt und problematisiert (z. B. Kemper und Weishaupt (2011); Powell und Wagner (2014)). Analysen auf Grundlage von Daten der IQB-Bildungstrends zeigen jedoch, dass bei Berücksichtigung des sozioökonomischen Status, der kognitiven Grundfähigkeiten und der schulischen Kompetenzen in dieser Gruppe sogar seltener ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt und seltener eine Förderschule besucht wird als in der Gruppe der Schüler:innen ohne Zuwanderungsgeschichte.

Eine weitere wichtige Ursache der Bildungsbenachteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund besteht in geringen Deutschkenntnissen (Kempert et al., 2016). Dies betrifft in besonderem Maße, jedoch im Bereich der Schriftsprache nicht ausschließlich, selbst zugewanderte Kinder und Jugendliche. So zeigte sich im IQB-Bildungstrend 2022, dass selbst nach Kontrolle von anderen relevanten Merkmalen die zu Hause gesprochene Sprache substanziell mit der Lesekompetenz zusammenhängt (Henschel et al., 2023). Demnach erreichen Schüler:innen mit vergleichbarem Bildungs- und sozioökonomischem Hintergrund geringere Leistungen im verstehenden Lesen deutschsprachiger Texte, wenn die Familiensprache nicht Deutsch ist.[3] Entsprechend besteht bei diesen Kindern und Jugendlichen ein spezifischer Förderbedarf, der sich auf fehlende Lerngelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache bezieht. Wie diese kompensatorische Förderung gestaltet werden sollte, ist Gegenstand der vorliegenden Stellungnahme.

Der Fokus der Stellungnahme liegt auf der Förderung deutschsprachiger Kompetenzen. Diese sind für den Bildungserfolg und die Integration in Deutschland entscheidend. Sie spielen eine Schlüsselrolle bei der Reduzierung und Vermeidung ethnisch motivierter Ungleichbehandlung etwa auf dem Arbeitsmarkt (Dustmann & van Soest, 2002). Auf die Förderung von Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen in ihren Erst- bzw. Familiensprachen wird dabei nur ansatzweise eingegangen (siehe auch Stellungnahme der SWK zur Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine, SWK, 2022b). Die SWK teilt die Überzeugung, dass die Beherrschung verschiedener Sprachen eine Ressource darstellt, die einen Zugang zu unterschiedlichen Kulturen eröffnet und auch für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung wichtig sein kann. Daher muss ein wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungssystem selbstverständlich sein. Zudem wäre es wünschenswert, auch die Förderung der Erst- und Familiensprachen zu unterstützen und die Kinder und Jugendlichen beispielsweise auch in diesen Sprachen zu alphabetisieren. Angesichts der großen Vielfalt an Sprachen, die im deutschen Bildungssystem vertreten sind (Diebel & Ahrenholz, 2023, S. 37; Mehlhorn, 2020) und angesichts der begrenzten personellen Ressourcen, die zur Verfügung stehen, ist dies aber nur in begrenztem Umfang möglich.

Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem unterscheiden sich erheblich in den Lernvoraussetzungen und sprachlichen Voraussetzungen, die sie mitbringen (siehe 2.1 und 2.2). Aufgrund dieser Heterogenität individueller und kontextueller Voraussetzungen können die Empfehlungen an dieser Stelle nicht allgemeingültig darlegen, wie Sprachförderung[4] zu gestalten ist, um im Bildungssystem erfolgreich zu sein. Vielmehr beziehen sich die Empfehlungen auf Rahmenbedingungen, die zu schaffen sind, um in Schulen eine zielführende, an die jeweiligen Voraussetzungen angepasste Sprachförderung umsetzen zu können. Die Empfehlungen gehen von einer Situationsanalyse aus und werden von der vorliegenden grundlagenwissenschaftlichen Befundlage und der – allerdings immer noch unbefriedigenden – empirischen Evidenz zur Effektivität von Maßnahmen der Sprachförderung abgeleitet.

[3] Für die Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch zeigte sich das umgekehrte Muster: hier erzielten Jugendliche, die in der Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen, bessere Leistungen als Jugendliche mit deutscher Familiensprache. Dieses Muster bestätigt erneut, dass Mehrsprachigkeit auch eine Ressource ist, die für den Erwerb weiterer Sprachen förderlich sein kann (Henschel et al. (2023)).

[4] Sprachförderung heißt im Kontext dieser Stellungnahme, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche beim Zweitspracherwerb durch gezielte Maßnahmen institutionell unterstützt werden. Die Verwendung impliziert hier nicht, dass Zweitsprachlernende aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft sprachlich defizitär und deshalb förderbedürftig sind. Vielmehr wird Sprachförderung in dieser Stellungnahme analog zum Zweitsprachunterricht verstanden, der ähnlichen Prinzipien wie der Fremdsprachenunterricht folgt, aber von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ausgehen muss.

2. Situationsanalyse

2.1 Heterogenität der Lernvoraussetzungen

Kinder und Jugendliche weisen eine erhebliche Heterogenität in ihren individuellen und kontextuellen Lernvoraussetzungen auf. Dies ist gerade auch bei neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen der Fall, die über keine oder sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen. Mit dieser Heterogenität sind besondere Herausforderungen verbunden, die bei der Ausgestaltung von Sprachförderung zu berücksichtigen sind. Zu den Unterschieden in den individuellen Lernvoraussetzungen kommen Unterschiede in den Lernkontexten hinzu, in denen die Förderung stattfindet und die ebenfalls beachtet werden müssen.

Auf der individuellen Ebene sind vor allem die folgenden Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen für die Ausgestaltung von Sprachförderung wichtig:

1) **Lebensalter**: Wie systematisch und intensiv Sprachförderung auszugestalten ist, hängt in hohem Maße davon ab, in welchem Alter Kinder bzw. Jugendliche mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen nach Deutschland kommen. Für neu zugewanderte Kinder mit geringen Deutschkenntnissen im Elementarbereich ist der Besuch einer Kita essenziell, die eine hohe sprachliche Anregungsqualität bietet, Mehrsprachigkeit als Ressource betrachtet sowie ggf. gezielte Sprachförderansätze umsetzt und die Familien unterstützt (siehe hierzu die Empfehlungen des Grundschulgutachtens der SWK, 2022a). Kinder und insbesondere Jugendliche, die erst im Schulalter in das deutsche Schulsystem kommen, benötigen immer auch eine intensive additive Sprachförderung (Henschel et al., 2023).
2) **Vorhandene Sprachkompetenzen**: Zu beachten ist ferner, über welche sprachlichen Kompetenzen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verfügen, wenn sie ins deutsche Bildungssystem kommen. Dies betrifft nicht nur die bereits vorhandenen Deutschkenntnisse, sondern auch Kompetenzen in der jeweiligen Herkunftssprache und möglicherweise vorhandene Kenntnisse einer Fremdsprache (z. B. Englisch). Dies betrifft zudem den Grad der Literalisierung in diesen Sprachen, also ob die Schüler:innen in einer oder mehreren Sprachen bereits lesen und schreiben können und ob mindestens eine dieser Sprachen auf dem lateinischen Schriftsystem basiert. Hier reicht die Spannweite von Jugendlichen, die über gute bildungssprachliche Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache verfügen, in dieser Sprache bereits literalisiert sind und möglicherweise in der Schule bereits eine Fremdsprache gelernt haben, bis hin zu Jugendlichen, bei denen etwa aufgrund einer unterbrochenen Bildungslaufbahn kaum oder keine schriftsprachlichen und bildungssprachlichen Kompetenzen vorhanden sind (Diebel & Ahrenholz, 2023, S. 32–33)
3) **Schulbezogenes Vorwissen**: Aufgrund von Unterschieden in der Bildungslaufbahn unterscheiden sich neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zudem erheblich darin, welche schulbezogenen fachlichen Kompetenzen sie mitbringen (siehe für Mathematik: Sprütten & Prediger, 2019; Zentgraf, 2024; für Deutsch und Englisch: Diebel & Ahrenholz, 2023). Auch dies ist

bei Entscheidungen darüber, welche Unterstützung diese Schüler:innen benötigen, zu berücksichtigen.

Auf der kontextuellen Ebene sind bei der Ausgestaltung von Sprachförderung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche insbesondere die folgenden Aspekte zu beachten:

1) **Zusammensetzung der Schülerschaft**: Wie die Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen an einem Schulstandort zusammengesetzt ist, kann sich auch kurzfristig substanziell ändern, beispielsweise durch Fluchtbewegungen aufgrund von Kriegen, wie jüngst durch den Angriffskrieg in der Ukraine. Auch die – quantitativ weniger bedeutsame – politisch gesteuerte Erwerbsmigration im Zusammenhang mit dem erhöhten Fachkräftebedarf kann zur kurzfristigen Fluktuation von Zuzugszahlen beitragen. Angesichts der ohnehin ausgeprägten ethnischen und sozialen Segregation im deutschen Bildungssystem beeinflussen solche Entwicklungen die Gelegenheiten zum alltagsintegrierten Spracherwerb (Helbig & Jähnen, 2018; SWK, 2022a). Die Sprachförderung muss an die Heterogenität der Schülerschaft am jeweiligen Standort angepasst werden.
2) **Anteil von Kindern und Jugendlichen mit derselben Herkunftssprache**: Ein besonders wichtiges Merkmal der Zusammensetzung der Schülerschaft besteht darin, welcher Anteil von ihnen dieselbe Herkunftssprache spricht. Hiervon hängt unter anderem ab, inwieweit eine mehrsprachige Förderung sinnvoll möglich ist. In den USA beispielsweise, aus denen ein Großteil der Forschung zu bilingualen Programmen stammt, ist in vielen Regionen Spanisch die deutlich dominierende Herkunftssprache. Dies ist mit der deutschen Situation nicht vergleichbar, da an den meisten Schulstandorten eine große Vielfalt an Herkunftssprachen vertreten ist und sich auch die herkunftssprachliche Zusammensetzung der Schülerschaft über die Zeit erheblich verändern kann. Dies reduziert etwa die Möglichkeiten, herkunftssprachliche Kompetenzen im Rahmen der Förderung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu berücksichtigen.
3) **Anzahl von Lehrkräften mit Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ)**: Um neu zugewanderten Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen zu ermöglichen im deutschen Bildungssystem erfolgreich zu sein und am gesellschaftlichen Leben in Deutschland teilzuhaben, muss eine professionelle Sprachförderung gewährleistet werden. Hierfür sind gut ausgebildete DaZ-Lehrkräfte erforderlich, die in der Lage sind, die erforderliche Diagnostik durchzuführen und darauf bezogene Förderung zu planen. Aufgrund des aktuellen Lehrkräftemangels und des zwischen Schulstandorten sehr unterschiedlichen Anteils an Schüler:innen, die über geringe Deutschkenntnisse verfügen, wird es nicht immer möglich sein, in jeder Schule eine solche Lehrkraft vorzuhalten. Entsprechend müssen Wege gefunden werden, wie auch in Schulen, in denen nur wenige neu zugewanderte Schüler:innen lernen, eine gute Unterstützung gewährleistet werden kann.

2.2 Sprachliche Voraussetzungen neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher bei Schuleintritt

Im Jahr 2023 kamen schulpflichtige Kinder und Jugendliche u. a. aus der Ukraine (78.914), Syrien (30.930), Türkei (26.510), Rumänien (16.749) und Afghanistan (16.170) nach Deutschland (SWK-Abfrage (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2023). Diese Gruppe ist in Bezug auf ihren sozioökonomischen, kulturellen und sprachlichen Hintergrund sowie auf ihre Lernvoraussetzungen in hohem Maße heterogen (Deutsches Jugendinstitut, 2020; Diebel & Ahrenholz, 2023; Gamper et al., 2020; Paiva Lareiro, 2019). Die Kinder und Jugendlichen verfügen in unterschiedlichem Ausmaß über mündliche und schriftliche Sprachkenntnisse in den Familiensprachen, Fremdsprachen und ggf. auch der deutschen Sprache. Haben sie im Herkunftsland bereits eine Schule besucht, bringen sie mit den Schulerfahrungen auch Sprachlernerfahrungen mit; teilweise haben sie bereits berufliche Erfahrungen (Diebel & Ahrenholz, 2023, S. 32, 42). Außerdem haben sie in unterschiedlichem Umfang Lese- und Schreibkompetenzen erworben (Schumacher et al., 2020). Das Erlernen einer neuen Sprache – und ggf. eines neuen Schriftsystems (Diebel & Ahrenholz, 2023, S. 49) – sowie die Anpassung an ein neues Lebens- und Lernumfeld ist für diese häufig auch sozioökonomisch benachteiligte, als besonders vulnerabel geltende Gruppe eine große Herausforderung (Deutsches Jugendinstitut, 2020; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2024).

2.3 Regelungen zum Schuleintritt

Je nach Land gelten in Deutschland unterschiedliche Regelungen für den Schuleintritt. Meist beginnt die Schulpflicht mit der Zuweisung zu einer Kommune, sobald der Wohnsitz im jeweiligen Land angemeldet wurde oder auch mit Vorliegen eines Asylantrags. Teils beginnt sie spätestens drei bzw. sechs Monate nach der Zuwanderung (Deutsches Jugendinstitut, 2020, S. 210; Paiva Lareiro, 2019, S. 3; Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2020, S. 104).[5] Wann die Kinder und Jugendlichen tatsächlich zur Schule gehen, hängt u. a. von der Zahl der Ankommenden und den Standortressourcen ab (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017). Durch die Ressourcenknappheit können Wartezeiten entstehen. Ältere Jugendliche können z. T. nur noch kurzzeitig eine Schule besuchen, bevor sie das 18. Lebensjahr vollenden. Gerade auch junge Menschen vor der Berufsausbildung benötigen jedoch effektive Unterstützung, um sich in der komplexen Ausbildungslandschaft zurechtzufinden (Massumi, 2024, S. 28; Matthes & Severing, 2020, S. 6; Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2020, S. 5). Die Länder reagieren auf diese Bedarfssituation mit verschiedenen Maßnahmen, etwa durch die zeitweise Anhebung der Altersgrenze für die Berufsschulberechtigung oder spezielle Angebote für neu zugewanderte junge Erwachsene mit dem Ziel der Berufsvorbereitung (z. B. Berufsintegrationsklassen in Bayern; für einen Überblick über Maßnahmen der integrierten Sprachförderung und Berufsausbildungsvorbereitung für Asyl- und Schutzsuchende siehe Seeber et al., 2018, S. 60–61).

[5] Gemäß Art. 14 der EU-Aufnahmerichtlinien sollte der Schulbesuch innerhalb von drei Monaten erfolgen.

2.4 Beschulungsmodelle und ihre Verbreitung

Der in Deutschland umgesetzte Zweitsprachunterricht für neu zugewanderte Schüler:innen lässt sich vier Beschulungsmodellen zuordnen (Massumi et al., 2015, S. 44):

1) Paralleler Unterricht in einer separaten Sprachklasse mit intensivem DaZ-Unterricht, der auf die Integration in die Regelklasse vorbereitet („Paralleles Modell").
2) Paralleler Unterricht in einer Sprachklasse mit intensivem DaZ-Unterricht bis zum Schulabschluss („Paralleles Modell mit Schulabschluss").
3) Paralleler Unterricht in einer Sprachklasse mit intensivem DaZ-Unterricht, der durch zunehmende Teilnahme am Fachunterricht in der Regelklasse ergänzt wird („Teilintegratives Modell").
4) Integration in die Regelklasse mit additiv-begleitender Sprachförderung („Integratives Modell").

Im parallelen Unterricht separater Sprachklassen (1)), die je nach Land unterschiedlich bezeichnet werden (u. a. als Internationale Vorbereitungsklasse (IVK), Willkommensklasse oder Förderkurse Deutsch als Zweitsprache (Massumi et al., 2015, S. 12)), erhalten Schüler:innen über einen bestimmten Zeitraum (in Deutschland in der Regel maximal zwei Jahre) intensiven DaZ-Unterricht (Decker-Ernst, 2017; Neumann et al., 2021). Dies zielt u. a. darauf ab, den Übergang in die Regelklassen zu erleichtern (Dewitz & Bredthauer, 2020, S. 431–432; Paiva Lareiro, 2019, S. 12). Für ältere Jugendliche werden teilweise auch Sprachklassen eingerichtet, die mit dem Schulabschluss enden (2)). Neben ausschließlich parallelem Unterricht werden in den Ländern oft auch teilintegrative Modelle (3)) umgesetzt. Hier erhalten die Schüler:innen nach einer Mindest- oder Maximalvorgabe ca. 10 bis 20 Stunden Unterricht in der Sprachklasse und können zunehmend am Unterricht einzelner Fächer in Regelklassen teilnehmen (Marx, 2024b, S. 113–114). In der Umsetzung beschränkt sich die Teilintegration oft auf Fächer wie Kunst, Musik oder Sport und bezieht seltener auch Kernfächer wie Englisch und Mathematik ein (Neumann et al., 2021, S. 8). Im integrativen Modell (4)) schließlich werden die Schüler:innen direkt in die Regelklassen eingegliedert und erhalten begleitend additive Sprachförderung. Sofern in den Regelklassen ein sprachsensibler Fachunterricht (systematische Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Lernen) umgesetzt und mit additiver Sprachförderung verbunden wird, kann unter hierfür geeigneten Bedingungen auch dieses Modell, das im englischsprachigen Ausland für den Fachunterricht mit Zweitsprachlernenden entwickelt wurde, die dieselbe Herkunftssprache (i. d. R. Spanisch) sprechen (Saunders & Lütke, 2024; Vogt, 2010), günstige Bedingungen für den Erwerb der für das fachliche Lernen notwendigen Sprachkompetenzen bieten (National Academies of Sciences, 2017). Dieses Konzept wird seit ca. 14 Jahren zunehmend auch an Schulen in Deutschland implementiert (Lütke & Rödel, 2023), stößt in der Umsetzung jedoch an Grenzen, da sich die Sprachkompetenzen innerhalb der Lerngruppe in der Regel stark unterscheiden.

Die Umsetzung der verschiedenen Beschulungsmodelle variiert stark in Abhängigkeit von den Richtlinien der Länder, Standortbedingungen, Schulformen und Ressourcen (Fuchs, 2023, S. 145; Marx, 2024b; Massumi et al., 2015; Neumann et al., 2021). Vorherrschend sind parallele und teilintegrative Organisationsformen (Deutsches Jugendinstitut, 2020, S. 211). Innerhalb der administrativ vorgegebenen Strukturen

nehmen Schulen standortbezogene und didaktische Anpassungen vor (Fuchs, 2023, S. 141), sodass auch die schulspezifischen Umsetzungen deutlich variieren (Fuchs, 2023, S. 145). Von flächendeckenden Beschulungskonzepten kann kaum ausgegangen werden; das Spektrum reicht von Direktintegration bis zu einer teilweise zentral organisierten und im Anschluss mit einem Schulwechsel verbundenen parallelen Beschulung (Decker-Ernst, 2018, S. 40; Fuchs, 2023, S. 148). Innerhalb dieses Spektrums werden standortabhängig teils separate Alphabetisierungskurse vorgeschaltet, teilweise wird Fachunterricht in den Sprachklassen integriert angeboten. Für die berufliche Bildung existieren teils Konzepte mit in die Sprachklasse integriertem Fachpraxisunterricht und begleitenden Praktika (Fuchs, 2023, S. 148). Belastbare Daten über die Verbreitung der verschiedenen Modelle liegen nicht vor.

Die Entwicklung schuleigener strukturell-organisatorischer und pädagogisch-didaktischer Konzeptionen obliegt in der Regel den Schulleitungen und dafür benannten „Sprachbildungskoordinator:innen" bzw. „Sprachberater:innen" (Fuchs, 2023, S. 137). Die Akteure entscheiden häufig erfahrungsbasiert und in Orientierung am Schulprofil (ebd.). Angestrebt wird dabei eine stärkere Vernetzung mit außerschulischen Partnern (z. B. im Bereich der Berufsorientierung, Schulsozialarbeit, Schülergesellschaften und AG-Leitungen) (Fuchs, 2023, S. 139).

Sprachklassen sind derzeit sehr ungleich auf die verschiedenen Schulformen verteilt. Sie werden seltener an Gymnasien (Paiva Lareiro, 2019, S. 1, 8) und gehäuft an Schulen in „sozial schwieriger Lage" (Paiva Lareiro, 2019, S. 8; Robert Bosch Stiftung, 2023a, S. 6) eingerichtet. Zudem sind Sprachklassen von einer hohen Fluktuation, großen Altersspannen (teils fünf bis sieben Jahre: (Diebel & Ahrenholz, 2023, S. 48; Neumann et al., 2021) und variierenden Klassengrößen (je nach Länderrichtlinie zwischen 9 und 30 Schüler:innen) geprägt (Decker-Ernst, 2017, S. 376; Neumann et al., 2021).

2.5 Sprachdiagnostik

Weitgehender Konsens ist, dass Sprachförderung diagnosebasiert erfolgen und den Zweitspracherwerb auf allen Bildungsstufen begleiten sollte (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Europäische Kommission et al., 2019, S. 88–89). Schulen benötigen hierfür Unterstützung (Neumann et al., 2021, S. 15; Robert Bosch Stiftung, 2023b, S. 15, 20). In der Praxis wird der sprachliche Lernstand neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher jedoch nicht immer diagnostiziert (Neumann et al., 2019, S. 11) und die in den Ländern breiter eingesetzten Verfahren wurden in der Regel nicht für neu zugewanderte Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen entwickelt bzw. angepasst (BiSS-Trägerkonsortium, 2024). Einige Verfahren entsprechen Minimalstandards wissenschaftlicher Gütekriterien für die Sprachdiagnostik bei anderen Zielgruppen (BiSS-Trägerkonsortium, 2024). Informelle Verfahren erfüllen diese Minimalstandards in der Regel nicht bzw. es liegen hierzu keine Informationen vor.

Die zur Bestimmung sprachlicher Lernausgangslagen ebenfalls wichtige Erfassung vorliegender Kompetenzen in den Herkunftssprachen ist in der Regel nur mit Dolmetscher:innen möglich; altersangepasste Instrumente befinden sich für einzelne Herkunftssprachen in Entwicklung (Schumacher et al., 2020). Auf EU-Ebene wurde ein Instrument für erwachsene Migrant:innen entwickelt, das die sprachunabhängige Feststellung literaler Vorkenntnisse ermöglicht (Europarat, 2022). Die u. a. für die Beschulung neu

zugewanderter Kinder und Jugendlicher wichtige Erfassung ihrer emotionalen und sozialen Situation sowie geeignete Verfahren zur Bestimmung sonderpädagogischer/sprachtherapeutischer Bedarfe bilden weitere Desiderate (Friedrich et al., 2022).

Im Rahmen des Bildungsmonitorings wird der Sprachhintergrund der Schüler:innen derzeit in der Regel anhand der Sprache erfasst, die sie zuerst in der Familie gelernt haben bzw. die überwiegend in der Familie gesprochen wird. Dies ist als Indikator für geringe Deutschkenntnisse jedoch nur bedingt geeignet. Um zu bestimmen, inwieweit es im Schulsystem gelingt, Schüler:innen zu fördern, die mit geringen Deutschkenntnissen ins System kommen, wäre ein testbasierter Indikator der sprachlichen Voraussetzungen erforderlich.

2.6 Sprachförderung im Curriculum und in der Lehrkräftebildung

Der Erwerb von schul-, fach- und abschlussrelevanten Kompetenzen in einer Zweitsprache ist in der Regel ein mehrjähriger Prozess, für den in Abhängigkeit von lernerseitigen und externen Bedingungen ca. fünf bis sieben Jahre veranschlagt werden (Collier & Thomas, 2017, S. 208; National Academies of Sciences, 2017, S. 225). Dies impliziert eine langfristige additive Sprachförderung (Europäische Kommission et al., 2019, S. 88–89; Marx, 2020). Je älter neu zugewanderte Kinder beim Schuleintritt sind, desto kürzer ist die Kontaktzeit mit der deutschen Sprache und die Zeit, um sich die für einen erfolgreichen Bildungs- und Berufsweg erforderlichen Sprachkompetenzen und das nötige Situationswissen anzueignen. In Deutschland scheint es derzeit noch zu wenige Sprachförderangebote zu geben (Paiva Lareiro, 2019, S. 7; Robert Bosch Stiftung, 2023b, S. 21, 2024, S. 24; Will et al., 2018, S. 30). Belastbare Daten zur Frage, wie lange Schüler:innen additive Förderung erhalten, liegen unseres Wissens nicht vor.

Die meisten Länder haben Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache, jedoch teils nur für die Primarstufe und in der Regel für die additive Sprachförderung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die bereits seit längerem in Deutschland leben und im Vergleich zu neu Zugewanderten über fortgeschrittene Sprachkompetenzen im Deutschen verfügen (Deutscher Bildungsserver, 2024). Hingegen verfügen nur wenige Länder über spezifische Lehrpläne für Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen in Sprachklassen (z. B. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg [BSB], 2018; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019; Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2017). Daneben existiert eine Vielzahl an Handreichungen, Leitfäden und Materialien für Unterricht mit neu Zugewanderten (z. B. Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2024; BiSS-Trägerkonsortium, 2020b, 2021; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022). Die darin enthaltenen Hinweise sind häufig übergreifender Art und geben nur wenig Hinweise für individuelle Förderbedarfe, spezifische Gruppenkonstellationen oder konkrete Förderschwerpunkte, sodass weiterhin Bedarf an curricularen, DaZ-didaktischen und pädagogischen Hilfen besteht (Karakayalı et al., 2016; Neumann et al., 2019, S. 14; Robert Bosch Stiftung, 2024). Vereinzelt existieren spracherwerbs- und theoriebasierte curriculare Vorschläge für den Sprachklassenunterricht (z. B. Dronske et al., 2016; Erichsen, 2020; Marx et al., 2018; Reichert et al., 2020). Modulare evidenzbasierte Bausteine, z. B. für die (Erst-)Alphabetisierung Jugendlicher oder den fach- sowie berufsbezogenen Sprachunterricht, scheinen weitgehend zu fehlen.

Die Qualität der Zweitsprachförderung hängt maßgeblich von der Qualifikation der Fachkräfte ab (National Academies of Sciences, 2017, S. 443–474). International wird deshalb ein Mindestabschluss für Zweitsprachlehrkräfte auf Bachelorniveau empfohlen (National Academies of Sciences, 2017, S. 477). Deutschlandweit bilden bisher nur wenige Universitäten – vornehmlich in Bayern und Sachsen, die als einzige Länder DaZ als Lehramtsfach anbieten – DaZ-Fachkräfte aus (Ricart Brede et al., 2024, S. 167), sodass hier ein Mangel besteht (Marx, 2024a; Ricart Brede et al., 2024; Robert Bosch Stiftung, 2023b; zu Sonderpädagogik: Friedrich et al., 2022). Die Qualifikationen der Lehrkräfte in den Sprachklassen variieren erheblich (Decker-Ernst, 2017; Gamper et al., 2020; Neumann et al., 2021). Teils verfügen sie über fachfremde Abschlüsse, teils haben sie DaZ-Zertifikate erworben. Die Qualifizierungsangebote unterscheiden sich im Umfang der Leistungspunkte (LP) (10 –99 LP) und in den Profilen (Maak & Ricart Brede, 2024, S. 169–170). Darüber hinaus besteht ein Mangel an passgenauen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (Massumi et al., 2015, S. 65; Neumann et al., 2021, S. 17). Die Bedarfe betreffen neben DaZ und Alphabetisierung u. a. auch interkulturelle Bildung (Neumann et al., 2021, S. 14), sowie Umgang mit geflüchteten Schüler:innen (Robert Bosch Stiftung, 2023a, S. 18), Diskriminierung und Beziehungsaufbau (Massumi, 2024, S. 29).

3. Konzepte und Maßnahmen der Sprachförderung und Evidenz zu ihrer Wirksamkeit

Sprachförderung zielt auf den Auf- und Ausbau mündlicher und schriftlicher Sprachhandlungskompetenzen ab, um in unterschiedlichen privaten, schulischen und beruflichen Situationen flexibel aus einem Repertoire sprachlicher Ausdrucksformen auswählen zu können. Durch die Erweiterung kommunikativer Kompetenzen (interaktiver, rezeptiver und produktiver, mündlicher und schriftlicher) soll letztlich gesellschaftliche Teilhabe (an Kultur, in Schule/Beruf, in der Freizeit) und die Verwirklichung einer den eigenen Vorstellungen entsprechenden Lebensführung sowie beruflichen Laufbahn ermöglicht werden (Lütke, 2019, S. 270). Neben dem außerinstitutionellen, in sozial-kommunikativen Situationen stattfindendem Zweitspracherwerb kommt schulischen Lerngelegenheiten eine zentrale Rolle zu (Lütke, 2021, S. 308). Neu zugewanderte Schüler:innen haben in Sprachklassen, in additiver Sprachförderung, im sprachsensiblen Fachunterricht (auch im Fremdsprachen- und ggf. im Herkunftssprachenunterricht) sowie im außerunterrichtlichen Bereich (Nachmittags- und Ferienangebote, soziale Kontakte mit deutschsprachigen Gleichaltrigen, digitale Medien) vielfältige Gelegenheiten, sich Deutsch als Zweitsprache anzueignen. Für die Schulentwicklung bedeutet dies, inhaltlich und organisatorisch ein möglichst umfassendes Angebot an Lerngelegenheiten bereitzustellen, das die o. a. Bereiche berücksichtigt (BiSS-Trägerkonsortium, 2021; Schneider et al., 2013). Für die Unterrichtsentwicklung erfordert dies, neben alltagsrelevanter Deutschkompetenz auch schul-, fach-, abschluss- und berufsrelevante sprachliche Kompetenzen auf- und auszubauen. Alle diese Unterrichtsangebote sind diagnosebasiert auf die bereits erworbenen Sprachstände und Lernvoraussetzungen abzustimmen (Rösch, 2020, S. 591).

Zur Frage, wie die Sprachförderung für die unterschiedlichen Ziel- und Altersgruppen konkret zu gestalten ist, ist wenig belastbare Evidenz vorhanden. Aktuelle Empfehlungen werden teils aus internationalen Meta-Analysen abgeleitet (u. a. Schneider et al., 2013; Titz et al., 2017). In Bezug auf DaZ- und DaF-Lernende liegen spracherwerbs- und theoriebasierte sowie aus kleineren empirischen Untersuchungen hergeleitete Vorschläge vor, etwa zur Interaktions- und Wortschatzförderung (z. B. Aguado, 2016, 2024; Matta, 2022; Vasylyeva & Kurtz, 2015), zum berufsbezogenen und fachsprachlichen Lernen (Efing & Kalkavan-Aydın, 2024), zu Grundlagen und Formen der Grammatikvermittlung (z. B. Al-Khafagi, 2022; Berkemeier, 2018a; Berkemeier & Selmani, 2024; Geyer et al., 2017; Klages & Pagonis, 2015; Madlener, 2015; Stanat & Rösch, 2011) und zur Schreibförderung (Grießhaber et al., 2018). Vorschläge für neu zugewanderte Schüler:innen (u. a. (Dronske et al., 2016) betreffen zudem Maßnahmen zur Alphabetisierung (z. B. Berkemeier, 2018b; Feldmeier & Markov, 2016; Mempel et al., 2013).

Das folgende Kapitel beschreibt Konzepte und Maßnahmen der Sprachförderung, die theoriegeleitet bzw. grundlagenwissenschaftlich fundiert sind sowie teilweise auch empirisch untersucht wurden und für den Sprachklassenunterricht und die additive Sprachförderung bei neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen geeignet erscheinen.

3.1 Fach- und berufsbezogene(r) Sprachklassenunterricht und additive Sprachförderung

Kinder im Grundschulalter profitieren deutlich von einer direkten Integration in Regelklassen, was sich u. a. an besseren Deutsch- und Mathematikleistungen sowie mehr Übergängen aufs Gymnasium zeigt (Höckel & Schilling, 2022), wobei es auch in der Grundschule häufig einer möglichst mehrmals wöchentlichen additiven Förderung bedarf.

Sprachförderkonzepte, die sich im englischsprachigen Raum als wirksam erwiesen haben, lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Erwerbsbedingungen DaZ-Lernender (insbesondere neu zugewanderter) nicht 1:1 auf die hiesige Situation übertragen (Darsow et al., 2012). Für das Erlernen der deutschen Sprache hingegen liegt bislang nur wenig empirische Evidenz zur Wirksamkeit verschiedener Maßnahmen der Sprachförderung vor (Paetsch et al., 2014; Titz et al., 2020, S. 5). Dennoch lassen sich von der Befundlage insgesamt wichtige Hinweise für die Gestaltung von Sprachförderung und entsprechende Empfehlungen ableiten. Additive Förderung sollte – ebenso wie Sprachklassenunterricht – nicht nur alltagsrelevante Sprachkompetenzen vermitteln, sondern gezielt auch in Bezug auf das Alter und auf den Lernstand angemessene basale Sprachhandlungskompetenzen im Kontext fachlicher Themen fördern (z. B. Begründen von Meinungen, Positionen beziehen, Erzählen und Nachspielen von literarischen Handlungen, Wege beschreiben). Die dafür prototypischen sprachlichen Mittel werden im jeweiligen Fach-/Sachkontext vermittelt und geübt (Philipp & Efing, 2017; Steinhoff et al., 2020) und in der additiven Sprachförderung weiter vertieft. Im Grundschulbereich können durch Wortschatzarbeit und *Scaffolding* gestützte Gespräche über Bilderbücher, Hörgeschichten oder Erlebnisse Kontexte für Sprachförderung bilden (z. B. eine Geschichte zu einem Bildimpuls erzählen, einen Hörtext nacherzählen, einen Versuch beschreiben oder Nachfragen zu einer Präsentation stellen o. ä.). Mündlichkeit geht dabei dem Verschriften von Wörtern, Phrasen, kleinen Texten usw. voraus. Maßnahmen der Alphabetisierung (Berkemeier, 2018a; Schramm, 2022) sollten in den Kontext schulischer, für die Altersgruppe bedeutsamer Themen gestellt werden (Marschke, 2022b). Für Lese- und Schreibflüssigkeitstrainings können sprachlich angepasste Texte aus den Fächern verwendet werden; angeleitetes strategisches Lesen kann anhand einfacher Fachtexte sowie Leseanimation und dialogisches Lesen mit literarischen Texten erfolgen. Um Lesetexte auf sprachliche Niveaustufen anzupassen, kann beispielsweise das KI-Tool *LATILL* (Level-Adequate Texts in Language Learning) genutzt werden, das sich allerdings noch im Aufbau befindet.

Jugendliche, denen weniger Zeit für das Erreichen abschlussrelevanter Sprachkompetenzen zur Verfügung steht als Kindern im Grundschulalter, können von einer Förderung in Sprachklassen profitieren, die Zeit für intensives, geschütztes und auf ihr Bildungsziel ausgerichtetes Sprachlernen bieten (Europäische Kommission et al., 2019, S. 91; Fuchs, 2023, S. 141). Gleichzeitig ist Teilintegration mit sozialen Kontakten, abgestimmtem Unterricht zwischen Sprach- und Regelklassen sowie Berücksichtigung des bereits bestehenden fachlichen Vorwissens – auch des literalen Wissens in Herkunfts- und Fremdsprachen (National Academies of Sciences, 2017, S. 296–297) – generell und insbesondere auch für die Lernmotivation wichtig (Abdi et al., 2023, S. 1067–1068; Fuchs, 2023; für 10- bis 14-Jährige: National Academies of Sciences, 2017, S. 305-306, 315; für 15- bis 20-Jährige: Koehler & Schneider, 2019; Lim Falk et al., 2020; Neumann et al., 2021; Reichert et al., 2020). Hinsichtlich der Schwerpunkte im Sprachklassenunterricht empfiehlt sich für Jugendliche im

fortgeschrittenen Sekundarstufenalter parallel zum Aufbau alltagssprachlicher Kompetenzen insbesondere eine fach- und berufsbezogene Schwerpunktsetzung oder eine den Regelklassenunterricht ergänzende fachbezogene Sprachförderung. Darin sollten berufs- und ausbildungsrelevante Themen, möglichst verknüpft mit berufspraktischen Erfahrungen, berufsbezogene Textsorten und Gesprächsformen den Rahmen für durch *Scaffolding*-Maßnahmen gestützte Wortschatzarbeit, Gesprächsanlässe, Lese- und Schreibprozesse bilden: z. B. im Themenfeld Schule/Ausbildung/Beruf alphabetisieren (Teepker & Krauß, 2016), ein mit Bildern und Formulierungshilfen strukturiertes Bewerbungsgespräch führen, eine leitfadengestützte Berufsberatung in Anspruch nehmen, einen mit Strukturierungs- und Formulierungshilfen vorbereiteten Lebenslauf erstellen etc. Neben analogen *Scaffolding*-Maßnahmen bietet sich der Einsatz digitaler Sprachlernangebote (auch Handys) sowie von Übersetzungshilfen und KI-Texttools an.

Sprachklassenunterricht und additive Sprachförderung zielen bei Schüler:innen in der Sekundarstufe insbesondere auf den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen ab, die für erfolgreiches Weiterlernen, eine Berufsausbildung sowie akademische Anschlüsse und gesellschaftliche Teilhabe erforderlich sind (u. a. Marx, 2024b; Robert Bosch Stiftung, 2023b, S. 25).

Bedingungen für eine erfolgreiche schulische Integration umfassen u. a. Möglichkeiten zum Aufbau sozialer Beziehungen mit Gleichaltrigen der Mehrheitsgesellschaft, Zugang zu jahrgangs- und lernstandentsprechendem Fachunterricht, ein auf den Fachunterricht und die jeweiligen Bildungsziele abgestimmter Zweitsprachunterricht in einer Sprachklasse bzw. in additiver Sprachförderung sowie eine systematische Verknüpfung von Sprach- und Fachlernen im Regelklassenunterricht (Fuchs, 2023; Lütke & Rödel, 2023; National Academies of Sciences, 2017; Nilsson & Bunar, 2016). Dies spricht gegen räumliche Segregation, aber für Peer-Lernen sowie einen Austausch zwischen Sprach- und Regelklassenlehrkräften (Fuchs, 2023; Neumann et al., 2021; Nilsson & Bunar, 2016).

Zur organisatorischen Einrichtung von Sprachklassen wurde in Abschnitt 2.4 dargestellt, dass diese ungleich auf die Schulformen verteilt und sehr heterogen in ihrer Ausgestaltung und Zusammensetzung sind. Insbesondere die seltenere Einrichtung von Sprachklassen an Gymnasien dürfte es Schüler: innen, die zwar über geringe Deutschkenntnisse, aber ansonsten gute Lernvoraussetzungen verfügen, erschweren, in eine gymnasiale Regelklasse überzugehen. Allgemein sollte die Zuweisung der Schüler:innen zu Sprachklassen so erfolgen, dass Schulwechsel vermieden werden, da sich diese nachteilig auf die Bildungsverläufe auswirken (Paiva Lareiro 2019, S. 13). Die Lerngruppen sollten nach Möglichkeit so zusammengesetzt sein, dass eine langfristige, differenzierende und mit den Regelklassenverläufen abgestimmte Vorgehensweise möglich ist (Decker-Ernst, 2017, S. 376; Reichert et al., 2020, S. 444). Kleinere Lerngruppen ermöglichen zudem mehr sprachliche Interaktionsgelegenheiten, die für den Zweitspracherwerb notwendig sind (u. a. Czinglar, 2024).

3.2 Sprachsensibler Fachunterricht in der Regelklasse

Im (teil-)integrativen Beschulungsmodell erhalten neu zugewanderte Schüler:innen (zumindest in Teilen) Fachunterricht in den Regelklassen. Hier ist Sprache Mittel der fachlichen Wissensvermittlung und -aneignung. Wie grammatisch und lexikalisch komplex die verwendete Sprache in einer Unterrichtssituation ist,

hängt von der Komplexität der Lerninhalte, der Medialität (mündlich oder schriftlich) sowie den Adressat:innen ab (z. B. Banknachbar:in oder Lehrkraft, Person mit derselben oder einer anderen Familiensprache) (Lütke & Rödel, 2023, S. 402–405). Sprache hat hierbei immer auch eine kognitive Funktion, z. B. wenn Fachkonzepte erschlossen, reflektiert und verbalisiert werden (Beese et al., 2014; Kempert et al., 2019). Insgesamt sollte Fachunterricht so weit wie möglich sprachlich sensibel gestaltet und an die sprachlichen Lernstände angepasst werden, dies aber immer in Kombination mit additiver Sprachförderung (siehe 3.1) und weiteren Maßnahmen.

Das Ziel eines sprachsensiblen Fachunterrichts besteht darin, die für das fachliche Lernen notwendigen Sprachkompetenzen gezielt und systematisch auf- und auszubauen. Dazu werden sprachliche Anforderungen gezielt gestaltet. Dies betrifft insbesondere den für das (schul-)fachliche Lernen relevanten Wortschatz sowie Sprachhandlungen wie Begründen, Beschreiben, Erklären und Argumentieren mit Bezug zum jeweiligen Lerngegenstand. Die Vermittlung erfolgt u. a. durch Einsatz von *Scaffolding*-Methoden (Gibbons, 2015), die einen sprachdidaktischen Zugang zu den Fachinhalten ermöglichen (z. B. durch das Angebot von Formulierungs- und Textstrukturierungshilfen).

Sprachsensibler Fachunterricht bietet neu zugewanderten Schüler:innen einen guten Anschluss an den Sprachklassenunterricht, weil er differenzierende sprachbezogene Unterstützungsmaßnahmen für das Erschließen von Fachinhalten vorsieht. Dennoch sehen internationale Konzepte (z. B. *Sheltered Instruction*) aus guten Gründen zusätzlich eine additive Sprachförderung vor, in der die erforderlichen Lesekompetenzen, sprachlichen Mittel und Textformen auch fachbezogen vermittelt werden (Vogt, 2010, S. 43).

3.3 Alphabetisierung

Kinder im Schulanfangsalter und bereits alphabetisierte Schüler:innen

Kinder, die im regulären Schuleintrittsalter bzw. am Beginn der Grundschulzeit eingeschult werden, können gemeinsam mit den Kindern der Regelklasse, begleitet durch additive Sprachförderung, alphabetisiert werden. Für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die bereits in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert sind, empfiehlt sich eine zunächst parallele oder teilintegrative Beschulung, in der mündlicher Zweitspracherwerb und Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Schwerpunkte des (möglichst auch zunehmend fachbezogenen) Sprachklassenunterrichts bilden. Da es die Lernenden im Zweitsprach- und Schriftspracherwerb mit einem von ihren Herkunftssprachen mehr oder weniger stark abweichenden phonologischen System und ggf. einem neuen Schriftsystem zu tun haben, benötigen sie für die Bewältigung dieser Anforderungen in der Regel mehrfach wöchentlich additive Sprachförderung, die bei Teilintegration Sprachklassenunterricht mit mindestens zehn bis zwölf Stunden im Rahmen der Gesamtstundenzahl umfasst. Zu beachten ist, dass der Erwerb mündlicher Kompetenzen und die Aneignung der deutschen Schriftsprache ausbalanciert erfolgen sollte (Schramm, 2022). Der Einführung von Schriftsprache muss die mündliche Präsentation (Rezeption und Produktion) des neuen Wortschatzes (unterstützt durch Bilder o. Ä.) engmaschig vorgeschaltet sein, damit das außersprachliche Konzept/Objekt mit der mündlichen und schriftlichen Rezeption und Produktion systematisch verknüpft

wird. Das Üben von Wortschreibung sollte also mit bekanntem Wortschatz erfolgen, der von den Schüler:innen gesprochen, gehört, in der schriftlichen Wortgestalt gesehen und dann geschrieben wird. Dabei sollte von frequenten Wörtern (im Deutschen sind das zweisilbige Wörter) ausgegangen werden, wobei Aufmerksamkeit auf Wortakzent, -silben und -schreibung gelenkt wird, begleitet durch regelmäßige Übungen zur phonologischen Bewusstheit (z. B. Lautkontrastierung zum eigenen Sprachsystem (Berkemeier, 2024), Lautunterscheidung im Wortanlaut und in der Endsilbe). Empfohlen wird auch, zur Bezugnahme auf die eigene Sprache zu ermuntern, um das neu zu Lernende mit schon erworbenem Sprachwissen kognitiv verknüpfen zu können und um die eigene Sprachkompetenz (auch lernstrategisch) als Ressource wahrzunehmen (Schramm, 2022, S. 28).

Bei allen Beschulungsmodellen ist im Hinblick auf die Alphabetisierung in der Zweitsprache zu beachten, dass…

- Alphabetisierung integriert erfolgt, also in soziales Handeln eingebunden und im Kontext von für die Schüler:innen relevanten alltagsbezogenen und einfachen fachbezogenen Szenarien,
- digitale Übersetzungs- und Texthilfen zur Verfügung stehen und selbstverständlich eingebunden werden,
- mündlicher Zweitsprachgebrauch und -erwerb mit dem Schriftspracherwerb verzahnt werden,
- von der Struktur der deutschen Schriftsprache ausgegangen wird (beginnend mit frequenten zweisilbigen Wörtern und gleichzeitiger Präsentation des Wortbilds),
- regelmäßige Übungen zur phonologischen Bewusstheit erfolgen (auf Laut-, Silben-, Wort- und Satzebene),
- vielfältige Gelegenheiten für Artikulation und Hörverstehen auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen ermöglicht werden (Laute, Silben, Wörter, Nominalphrasen, Sätze, kleine Texte),
- bei Schreib- und Leseübungen fehlendes Konzept- und Weltwissen bzw. der geringe Wortschatzumfang im Deutschen durch erfahrungsbasierte/situationsorientierte, bebilderte und intensive explizite sowie implizite Wortschatzförderung kompensiert wird (insbesondere auch in der additiven Sprachförderung),
- (DaZ-)Lehrkräfte möglichst Überblickswissen über das phonologische System sowie Schriftsystem der Herkunftssprachen besitzen und dies (insbesondere in der additiven Sprachförderung) kontrastiv berücksichtigen (z. B. indem bei unterschiedlichen phonologischen Systemen viele Aussprache- und Hörübungen eingeplant werden und unterschiedliche Aussprachen, Schriftsysteme sowie Buchstaben kontrastiv gegenübergestellt werden),
- unterschiedliche Schriftsysteme und Sprachen im Unterricht thematisiert werden, um Sprachbewusstheit zu entwickeln und positive mehrsprachigkeitsbezogene Überzeugungen auszubilden.

Nicht-alphabetisierte Kinder und Jugendliche

Die Erfahrungen in der Alphabetisierung Erwachsener zeigen, dass nicht-alphabetisierte neu Zugewanderte deutlich mehr Zeit benötigen, um sich die deutsche Schriftsprache anzueignen, als diejenigen, die

bereits in ihrer Herkunftssprache Schreiben und Lesen gelernt haben und damit implizite Regeln einer Schriftsprache und die sozialen sowie sprachlichen Funktionen von Schrift kennengelernt haben (Schramm, 2022, S. 26). Der häufig dafür angesetzte Zeitrahmen von einem Jahr wird in der Regel nicht ausreichen. Sofern Schüler:innen vor der Migration keinen bzw. wenig Kontakt mit Schule als Institution hatten, benötigen sie zunächst eine umfassende Begleitung, um schulbezogene Erfahrungen zu sammeln, Schule als Bildungsinstitution zu verstehen, sich im Schulalltag zurechtzufinden und dort in einen verknüpften Alphabetisierungs- und Zweitspracherwerbsprozess einzusteigen. Geeignet sind hierfür z. B. Projekt- und Sprachklassenunterricht (z. B. Bühler-Otten, 2016), zunächst im geschützten Raum, dann zunehmend mit Gleichaltrigen der Regelklassen, sowie Exkursionen, um sich Welt- und auch Schriftwissen (rezeptiv, z. B. durch Steuerung der Aufmerksamkeit auf Schrift in der Umgebung) außerschulisch anzueignen (z. B. Fohr, 2016). Wichtig sind insbesondere auch Nachmittags- und Mentoring-Angebote, um einen alltagsintegrierten und schulbezogenen Zweitspracherwerb sowie Peer-Kontakte zu ermöglichen. Für diese Gruppe empfiehlt sich eine individualisierte, langfristig angelegte Alphabetisierung in Kleingruppen mit viel Zeit und Gelegenheiten für Interaktion, analoge und digitale Lese- und Schreibprozesse sowie Peer-Learning in der Zweitsprache.

3.4 Spezifische Maßnahmen zur Förderung sprachlicher Teilkompetenzen

Wortschatzumfang und -tiefe erweitern

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bringen Welt- und Konzeptwissen mit, sie haben bereits darauf bezogene Bezeichnungen erworben, ihnen fehlen aber die deutschsprachigen Entsprechungen und oft auch Ausdrücke der erweiterten neuen Lebenswelt, der Schulumgebung und des Fachunterrichts. Den Kindern und Jugendlichen fällt der Erwerb von deutschen Wörtern leichter, wenn sie an herkunftssprachliches Wortwissen anknüpfen und dahinterstehende außersprachliche Konzepte mit dem deutschen Wort verknüpfen können. Hierfür sind digitale Übersetzungstools und Lerntools hilfreich (Marschke, 2022a). Fehlt jedoch das Welt- bzw. Konzeptwissen, muss dieses beim Erlernen neuer Wörter mit erworben werden, wofür beispielsweise Bilder, Filme, Lernszenarien und erfahrungsbasiertes Lernen genutzt werden können.

Wortschatzförderung sollte also möglichst welt- und erfahrungsbasiert sowie fach- bzw. berufsbezogen erfolgen und – wenn möglich – auf herkunftssprachliches, ggf. fremdsprachliches sowie zweitsprachliches Wissen zurückgreifen. Die Förderung zielt darauf ab, den Wortschatzumfang zu erweitern und Wortschatzgrundlagen für den Schriftspracherwerb aufzubauen, gleichzeitig soll aber auch vertieftes Wissen über Bedeutungsvielfalt und Wortbildungsmuster vermittelt werden (z. B. in Bezug auf Wortstämme oder Vor- und Nachsilben). Für eine gelingende Wortschatzförderung ist wichtig, dass…

- im Vorfeld einer Unterrichtseinheit ein themenbezogener Arbeitswortschatz bestimmt wird (u. a. (Steinhoff et al., 2020),
- digitale Übersetzungshilfen zur Verfügung stehen und selbstverständlich eingebunden werden,

- explizite Verfahren (vorgeschaltete oder begleitende Einführung von Inhalts- und Funktionswörtern zu einem Thema) und implizite Verfahren (vielfältige sowie variierende Verwendung der neuen Wörter) der Wortschatzvermittlung zur Anwendung kommen (u. a. Paetsch & Beck, 2017),
- die Wörter des Kernwortschatzes in hoher Frequenz mündlich und schriftlich sowie rezeptiv und produktiv zum Einsatz gebracht werden,
- zunächst im Sprachgebrauch frequentere, dann weniger frequente Formen (z. B. hören vs. horchen/lauschen) sowie solche mit übertragener Bedeutung vermittelt werden (z. B. der Ausdruck „Stimme" als Sprechorgan und als Wahlvotum) (Vasylyeva & Kurtz, 2015),
- feste Wendungen in Form von Chunks routinisiert werden (z. B. Auf Wiedersehen! Alles klar! Keine Ahnung! Ich habe noch eine Frage!) (Aguado, 2016),
- Wortbildungsmuster bewusst gemacht werden (z. B. in Bezug auf Wortstämme oder Vor- und Nachsilben: aufleben, erleben, einleben, Ableben; Menschheit, Freiheit, Wahrheit) (Philipp & E-fing, 2017),
- Wörter kontextualisiert präsentiert werden, also im mündlichen oder schriftlichen sowie fachlichen Gebrauch, und durch Handlungen, Bilder, Filme, Glossare, Gespräche semantisiert werden,
- Hörverstehens- und Ausspracheübungen mit dem (in Hör- und Schrifttexte integrierten) Kernwortschatz wiederholt angeboten werden,
- neuer Wortschatz auch in weiterführenden Aktivitäten wie z. B. kooperativen Settings und Diskussionen Verwendung findet,
- Assoziationsstrategien angeleitet werden, die den Lernenden vielfältige Möglichkeiten bieten, den Kernwortschatz zu erweitern (Paetsch & Beck, 2017),
- regelmäßig medien- und computerbasierte Wortschatztrainings ermöglicht werden, auch außerschulisch,
- insbesondere im Fachunterricht Bewusstheit für Wortbildung, Bedeutungsunterschiede eines Ausdrucks sowie Begriffsbildung entwickelt wird (Steinhoff et al., 2020),
- fachbezogene Textsorten, Diskursformen (Beschreiben, Erklären o. Ä.) und Aufgabenstellungen für die Übung fachrelevanten Wortschatzes (u. a. Konnektoren, Operatoren in Aufgabenstellungen) genutzt werden.

Grammatikförderung

Um den Grammatikausbau am jeweiligen Erwerbsstand in der Zweitsprache auszurichten, sollte Förderung diagnosebasiert und entwicklungsproximal erfolgen sowie kommunikativ eingebettet sein (Berkemeier & Selmani, 2024). Dies bedeutet, dass das Üben oder – bei älteren Kindern und Jugendlichen – auch Bewusstmachen konkreter grammatischer Strukturen immer integriert in mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchskontexten erfolgen sollte, z. B. Zeitformen im mündlichen Erzählen oder Lokalisierungen im Rahmen einer Vorgangsbeschreibung (Lindauer & Sturm, 2019). Dabei haben sich Schreibsituationen als nachhaltiger für das Lernen grammatischer Kompetenzen erwiesen als ein vom sprachlichen Handeln

losgelöster Unterricht (Funke, 2022). Für jüngere Kinder (Grundschulalter, frühe Sekundarstufe) eignen sich primär implizite Verfahren der Grammatikförderung. Für Jugendliche scheinen zusätzlich auch stärker explizite, d. h. bewusstmachende Verfahren hilfreich zu sein.[6] Dabei ist es sinnvoll, explizite und implizite Verfahren alters-, lernstands- und themenangepasst zu kombinieren (Peyer & Lütke, 2023). Theorie- und evidenzbasierte Maßnahmen der Grammatikförderung beruhen darauf, dass…

- bei Jugendlichen (im Sinne expliziter Förderung) Aufmerksamkeit gezielt auf eine Struktur innerhalb gesprochener oder geschriebener Sprache gelenkt wird (z. B. auf Wortsilben oder -bausteine, Prosodie, graphematische Prinzipien der Orthographie, Verbstellung, Satzverknüpfung),
- bei Kindern und Jugendlichen durch ein hochfrequentes Angebot und Visualisierung ausgewählter Strukturen im Sinne impliziter Förderung Satzmuster oder Phrasenstrukturen wiederholend rezeptiv auch digital zur Wahrnehmung gebracht und anschließend produktiv angewendet werden (z. B. Verbstellung: Verbzweit- und -letztstellung sowie Verbklammer, Satzverknüpfung), um dadurch die innere Musterbildung zu unterstützen (u. a. Madlener, 2015),
- im Sinne strukturzentrierter Förderung eine Struktur möglichst variations- und kontrastreich präsentiert und verwendet wird (Geyer et al., 2017, S. 171),
- digitale Übersetzungs- und Texthilfen zur Verfügung stehen und selbstverständlich eingebunden werden.

Leseförderung

Leseförderung zielt auf die Weiterentwicklung verschiedener Teilkompetenzen des Lesens. Dazu gehören eine Verbesserung der basalen Grundfertigkeiten des Lesens bzw. der Leseflüssigkeit u. a. durch Lautleseverfahren, der Aufbau von Lesestrategien, eine Erhöhung der Lesemotivation durch schulische Leseanimation sowie eine Erhöhung der Lesemenge z. B. durch Vielleseverfahren (Lenhard, 2019; SWK, 2022a). Alle diese Teilfertigkeiten bzw. die entsprechenden Fördermaßnahmen greifen ineinander, wobei eine ausreichende Leseflüssigkeit durch Entlastung des Arbeitsgedächtnisses die Voraussetzung für strategisches und verstehendes Lesen bildet. Für die Aneignung der genannten Teilkompetenzen muss die Alphabetisierung abgeschlossen sein. Bei Kindern im Schriftspracherwerb und neu zugewanderten Jugendlichen muss parallel der Wortschatzausbau sowie der Erwerb mündlicher Kompetenzen in der Zweitsprache unterstützt werden (z. B. durch bildinitiierte Spekulationen über den Textinhalt vor der Lesephase, Fragen zum Gelesenen während und nach der Lesephase sowie mündliche Anschlusskommunikation über Gelesenes und durch kooperatives Lesen).

[6] Implizite und explizite Förderung sind dabei auf einem Kontinuum von unbewusster Verwendung und häufiger Wiederholung der Struktur in sinnvollen Verwendungskontexten bis hin zu einer stärker bewussten Verwendung, Beschreibung oder (metasprachlichen) Reflexion der Struktur zu sehen (Peyer und Lütke , 2023).

Eine gelingende Leseförderung beruht darauf, dass…

- im Bereich der Leseanimation zunächst durch dialogisches Lesen (Austausch über Text-Bild-Kombinationen/Bilderbücher, filmische Texte), später auch durch regelmäßige Lesephasen mit Anschlusskommunikation sowie eine Verknüpfung von Audio- und Schrifttexten (auch herkunftssprachlichen Texten) Lesemotivation aufgebaut wird,
- zur Entwicklung der Leseflüssigkeit (nach abgeschlossener Alphabetisierung in der deutschen Sprache) an den sprachlichen Lernstand angepasste Texte in begleiteten Lautleseverfahren, z. B. im Tandem- oder Chorlesen (halblaut, drei Mal wöchentlich, ca. 15 bis 20 Minuten, mindestens über drei Monate), gemeinsam gelesen werden (auch digital gestützt) (Lütke, 2019),
- Leseflüssigkeit durch geeignete Verfahren regelmäßig diagnostiziert wird (insbesondere Entwicklung des Word-per-Minute-Werts),
- der in den Leseübungen vorkommende Wortschatz implizit und explizit vermittelt wird,
- evaluierte (auch digitale) Lesestrategietrainings bereits ab der dritten Klasse eingesetzt und die darin vermittelten Strategiebündel fachübergreifend eingesetzt und bewusst gemacht werden (Philipp & Schilcher, 2012),
- zur Vorwissensaktivierung und Elaboration auch Welt- und Themenwissen in der Herkunftssprache aktiviert werden (z. B. durch ein Angebot herkunftssprachlicher Hör- und ggf. auch Lesetexte, die das Thema erläutern, sowie Peer-Gespräche in den Herkunftssprachen),
- digitale Übersetzungshilfen und angepasste Texte (*LATILL*) zur Verfügung stehen und selbstverständlich eingebunden werden.

Schreibförderung

Schreibförderung zielt auf den Ausbau verschiedener Teilkompetenzen des Schreibens. Dazu gehören eine Verbesserung der basalen Grundfertigkeiten des Schreibens bzw. der Schreibflüssigkeit (u. a. durch kurze Abschreibphasen, halblautes Mitlesen beim Schreiben, eine sukzessive Erweiterung der Schreibmengen von Wörtern, über Teilphrasen und Sätzen bis zu kurzen Texten) (Stephany et al., 2024), eine Erhöhung der Schreibmotivation (durch freies und kreatives Schreiben), der Aufbau strategischen Schreibens (*Frame*-Ansatz) und textsortenbezogenen Schreibens (Genre-Ansatz) (Philipp, 2014). Strategisches und textsortenbezogenes Schreiben können wichtige Komponenten der Schreibförderung im Fachunterricht sein (Gürsoy, 2018). Alle benannten Komponenten und Teilkompetenzen greifen ineinander, wobei eine ausreichende Schreibflüssigkeit einschließlich gelingender Orthographie durch Entlastung des Arbeitsgedächtnisses die Voraussetzungen für strategisches und konzeptionelles Schreiben bilden (Sturm, 2017). Zur Entwicklung der strategischen und konzeptionellen Teilkompetenzen muss die Alphabetisierung abgeschlossen sein, wobei Alphabetisierung und Schreibflüssigkeitsförderung sukzessiv verknüpft werden können. Bei Kindern im Schriftspracherwerb und Jugendlichen müssen parallel Wortschatzausbau und mündlicher Zweitspracherwerb unterstützt werden (z. B. durch mündliche Schreibplanung und Anschlusskommunikation über das Geschriebene).

Eine gelingende Schreibförderung beruht darauf, dass…

- im Bereich der Schreibanimation u. a. durch kooperatives, freies und kreatives Schreiben regelmäßig sanktionsfreie Schreibanlässe geschaffen werden,
- Schreibprodukte mit einem kriteriengeleiteten Feedback versehen werden,
- Schreibflüssigkeit mithilfe von auf den sprachlichen Lern- und Alphabetisierungsstand angepassten Impulsen (z. B. Bilder, einfache Schreibaufgaben, Abschreibaufgaben wie Laufdiktate) entwickelt wird (drei Mal wöchentlich, ca. 10 bis 20 Minuten, mindestens über drei Monate) (Lütke, 2019),
- Schreibflüssigkeit auch digital trainiert wird,
- Schreibflüssigkeit regelmäßig hinsichtlich der Entwicklung der realisierten Textmenge und orthographischen Einheiten diagnostiziert wird,
- der für Schreibprozesse notwendige Wortschatz vorher sowie begleitend explizit vermittelt wird,
- Schreibstrategien mithilfe von evaluierten Verfahren (strukturgebenden Textframes/Denkblättern bzw. Schreib-*Scaffolding*) angeleitet werden (Philipp, 2014),
- textsortenspezifisches Schreiben im Fachunterricht (genrebasiertes Schreiben) mit etablierten Verfahren vermittelt wird (ggf. auch sprachübergreifend) (Gürsoy, 2018),
- digitale Übersetzungs- und Texthilfen zur Verfügung stehen und selbstverständlich eingebunden werden.

3.5 Diagnostik

Didaktische und pädagogische Entscheidungen, die den Erwerb sprachlicher und fachlicher Kompetenzen von neu zugewanderten Schüler:innen unterstützen sollen, müssen diagnosebasiert erfolgen. In diesem Zusammenhang sind zwei Formen der Diagnostik wichtig:

- Die Diagnostik der Lernausgangslage dient der Bestimmung von sprachlichen und fachlichen Ausgangsvoraussetzungen, um neu zugewanderte Schüler:innen angemessen in das deutsche Bildungssystem und die jeweilige Schule einzubinden.
- Lernentwicklungsdiagnostik ermöglicht die den Lernprozess begleitende Erfassung von Förderbedarfen (z. B. im Bereich des Lesens) sowie im Sinne einer Förderdiagnostik die Nachsteuerung der individuellen Förderung (z. B. durch ein temporäres Leseflüssigkeitstraining oder dialogisches Lesen).

Wie in der Situationsanalyse beschrieben, liegen im deutschsprachigen Raum bisher wenige Instrumente für die Erfassung einzelner Herkunftssprachen vor (Italienisch, Griechisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch). Für die meisten weiteren Sprachen, die im Rahmen der Zuwanderung der

letzten Jahre eine Rolle spielen (Diebel & Ahrenholz, 2023, S. 37), liegen keine Verfahren vor.[7] Auch wenn einzelne Instrumente für die Erfassung herkunftssprachlicher Schriftsprachkenntnisse Erwachsener in der Entwicklung und ggf. für schulische Bedarfe adaptierbar sein dürften (Schramm, 2021; Schumacher et al., 2020), besteht großer Handlungsbedarf in Bezug auf die Entwicklung valider Instrumente, die darüber hinaus auch weitere wichtige Lern- und Entwicklungsbedingungen der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen erfassen. Für die Diagnose der Zweitsprachkenntnisse neu Zugewanderter werden unterschiedliche Verfahren verwendet (BiSS-Trägerkonsortium, 2024), die jedoch nicht für diese Zielgruppe entwickelt wurden. Sie ermöglichen gleichwohl zu Beginn und im Laufe des Zweitspracherwerbs eine kriteriengeleitete Einschätzung der Sprachkompetenzen (z. B. die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache).

Die Nachteile dieser Verfahren sind darin zu sehen, dass sie….

- aufgrund der großen Heterogenität der Lernenden mit teils sehr geringen Sprachkompetenzen (unter A1) sowie der oft mangelnden Objektivität ggf. nicht valide messen,
- nicht angemessen auf Lernstände, Altersgruppen und kulturelles Vorwissen abgestimmt sind (z. B. hinsichtlich der Schreibrichtung),
- in der Regel voraussetzungsreich in der Anwendung und linguistischen Basis sind,
- sprachliche Teilkompetenzen nur ausschnitthaft abbilden,
- die für eine gelingende Förderung notwendigen Informationen über die Lebenssituation, Gesundheit und Sozialisation der Lernenden häufig nicht einbeziehen.

Für eine gelingende Lernausgangslagendiagnostik wird deshalb Folgendes benötigt:

- ein Leitfaden zur Erfassung sozialisationsbedingter, gesundheitlicher, bildungsbiographischer und die momentanen Lebensumstände betreffender Informationen (BiSS-Trägerkonsortium, 2020a),
- Instrumente für die valide Erfassung zweitsprachlicher und weiterer Kompetenzen (numerisch, fachlich, soziokulturell),
- Instrumente zur Erfassung vorliegender literaler Kompetenzen in den Herkunftssprachen (ggf. zunächst sprachübergreifend (Europarat, 2022; Schramm, 2021),
- qualifiziertes Personal für die Anwendung und Auswertung der Verfahren sowie für die anschließende Beratung des pädagogischen Personals.

Für eine gelingende Lernentwicklungsdiagnostik wird Folgendes benötigt:

- Instrumente, die eine Ermittlung des sprachlichen Lernfortschritts in möglichst vielen Kompetenzbereichen (Lesen und Schreiben, Grammatik, Sprechen und Zuhören) auch im unteren Kompetenzspektrum ermöglichen sowie passende Förderempfehlungen bereitstellen,
- qualifiziertes Personal für die Anwendung und Auswertung der Verfahren sowie für die anschließende Beratung des pädagogischen Personals.

[7] Eine Ausnahme bildet ein Instrument zur Erfassung literaler Kenntnisse in Dari (Schumacher et al. (2020)).

Um überprüfen zu können, inwieweit die sprachliche Integration neu zugewanderter Schüler:innen gelingt, sollte für das nationale Bildungsmonitoring ein Indikator für geringe Deutschkenntnisse entwickelt werden, der auf einer Lernausgangslagendiagnostik basiert.

3.6 Lehrkräfteaus-, -weiter- und -fortbildung

Die Förderung von Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache ist in hohem Maße komplex und erfordert entsprechend qualifiziertes Personal. Für Funktionsstellen, die in Schulen bzw. Schulverbünden für die Planung, Begleitung und Umsetzung der Sprachförderung von Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen zuständig sind, werden Lehrkräfte benötigt, die DaZ als Fach studiert bzw. im Rahmen einer fundierten Weiterbildung eine vertiefte Qualifizierungsmaßnahme für diese Aufgabe absolviert haben. Darüber hinaus sind in der Lehrkräfteaus-, -weiter- und -fortbildung Angebote erforderlich, die alle Lehrkräfte benötigen, um in ihrem Fachunterricht mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft umzugehen (Maak & Ricart Brede, 2024). Folgende Maßnahmen der Qualifizierung sind zielführend:

- eine konsequente Verankerung von DaZ als Lehramtsfach, auch für das berufliche Lehramt,
- universitäre DaZ-Vertiefungsangebote für Studierende mit den Fächern Deutsch und Fremdsprachen,
- evaluierte Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich DaZ als weiteres Fach,
- Angebote zur evidenzbasierten Fortbildung u. a. zu Diagnostik, Schulentwicklung, Literalitätsförderung für neu zugewanderte Schüler:innen, Fach- und Berufsbezug im Sprachklassenunterricht und in der additiven Sprachförderung, sprachsensiblem Fachunterricht mit neu Zugewanderten, Zweitspracherwerb in den Förderschwerpunkten.

4. Empfehlungen

Die erhebliche Heterogenität in den Lernvoraussetzungen und Lernkontexten von Kindern und Jugendlichen, die über geringe Deutschkenntnissen verfügen, lässt keine allgemeingültigen Empfehlungen zur Gestaltung sprachlicher Bildung für diese Schülergruppe zu. Aus den vorliegenden nationalen und internationalen Erfahrungen, Studien und Analyseergebnissen lassen sich jedoch Kriterien für Rahmenvorgaben ableiten, die in den Ländern definiert werden sollten, um eine systematische Planung, Umsetzung und Begleitung von Fördermaßnahmen zu gewährleisten. Die Umsetzung der Rahmenvorgaben erfolgt dann mit begründeten Anpassungen an die Kontextbedingungen der jeweiligen Schule.

Der Fokus der Stellungnahme liegt auf der Förderung deutschsprachiger Kompetenzen, die für die Bildungsintegration in Deutschland, für Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und für gesellschaftliche Teilhabe eine Schlüsselrolle spielen. Gleichzeitig sollte ein wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit selbstverständlich sein und auch die Förderung herkunftssprachlicher Kompetenzen im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten unterstützt werden, etwa durch die Aufnahme verbreiteter Herkunftssprachen in das Fremdsprachenangebot von Schulen bzw. Schulverbünden. In allen Phasen der Lehrkräftebildung sollten grundlegende Kenntnisse über Mehrsprachigkeit und das damit verbundene Potenzial vermittelt werden, z. B. für bestimmte kognitive Funktionen, den Erwerb weiterer Sprachen und die Identitätsentwicklung.

Für die sprachliche Bildung in der Zielsprache Deutsch formuliert die SWK daher folgende Empfehlungen:

Empfehlung 1: Verfahren der Diagnostik etablieren, die für Entscheidungen über Maßnahmen der sprachlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen grundlegend sind. Dies umfasst:

- die Einrichtung zentraler Stellen, denen die Zuständigkeit für die Diagnostik übertragen wird,
- die verbindliche Durchführung einer Lernausgangslagendiagnostik zur Erfassung (1) bereits vorhandener Deutschkenntnisse, (2) des Grades der Alphabetisierung im lateinischen oder ggf. einem anderen Schriftsystem und (3) der Vorkenntnisse in Kernfächern,
- die verbindliche Durchführung einer auf Deutschkenntnisse bezogenen, mindestens halbjährlich durchzuführenden Lernentwicklungsdiagnostik zur fortlaufenden Feststellung des Förderbedarfs,
- die Definition eines auf der Lernentwicklungsdiagnostik basierenden Indikators für geringe Deutschkenntnisse, der im Rahmen datengestützter Qualitätsentwicklung in Schulen und im Bildungsmonitoring auf Systemebene genutzt werden kann, um den Effekt sprachlicher Förderung nachzuverfolgen.

Empfehlung 2: Ein Maßnahmepaket zur sprachlichen Bildung zentral entwickeln, das von den Schulen adaptiert und umgesetzt wird. Dies umfasst:

- Entwicklung eines Rahmencurriculums für Sprachklassen zur intensiven Sprachförderung und für additive Sprachförderung, das von einer durchschnittlichen Dauer des Spracherwerbs von fünf bis sieben Jahren ausgeht,

- auf das Rahmencurriculum bezogene Bereitstellung von qualitätsgesichertem (auch digitalem) Fördermaterial,
- Einrichtung von Funktionsstellen für qualifizierte Lehrkräfte an Schulen bzw. Schulverbünden, um Maßnahmen sprachlicher Bildung zu planen und zu begleiten,
- Einrichtung von Sprachklassen bei einer ausreichenden Anzahl von Schüler:innen in der Sekundarstufe, die über geringe Deutschkenntnisse verfügen,
- Alphabetisierung von Schüler:innen ohne Schriftkenntnisse, die das Schuleingangsalter überschritten haben, in Kleingruppen vor dem Übergang in eine Sprachklasse mit altersgerechten Lernmaterialien,
- möglichst weitgehende Integration der Schüler:innen, die eine Sprachklasse (einschließlich Alphabetisierungsmaßnahme) besuchen, in den Regelunterricht (zunächst z. B. in den Fächern Sport, Kunst, Musik) und in außerunterrichtliche Aktivitäten,
- eine Zusammensetzung der Schülerschaft in den Regelklassen, die so weit wie möglich sicherstellt, dass hinreichend Gelegenheiten zu Kontakten mit deutschsprachigen Peers und damit zu schulalltagsintegriertem Spracherwerb bestehen,
- nach vollständigem Übergang in den Regelunterricht, der spätestens nach zwei Jahren erfolgen sollte, additive Sprachförderung entsprechend dem festgestellten Bedarf,
- Sicherstellung additiver Sprachförderung auch für Jugendliche, die nach Verlassen einer Sprachförderklasse in den Übergangssektor oder in eine Ausbildung übergehen.

Empfehlung 3: Evidenzbasierte Angebote der Qualifizierung von Lehrkräften für sprachliche Bildung schaffen. Dies umfasst:

- die Einrichtung von Professuren für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mit klarem Schwerpunkt auf Sprachförderung (einschließlich Diagnostik) in Lehre und Forschung,
- DaZ-Module für alle Lehramtsstudierenden zu sprachsensiblem Fachunterricht,
- Angebote zur Spezialisierung für Unterricht in Sprachklassen und additive Sprachförderung (DaZ als zweites und drittes Lehramtsfach, auch bei beruflicher Fachrichtung als Erstfach; DaZ-Schwerpunkt im Fach Deutsch) sowie entsprechende Angebote der Weiterbildung,
- kontinuierlich weiterentwickelte und evidenzbasierte Fortbildungsangebote mit ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien zu sprachlicher Bildung in allen Fächern und Altersstufen.

Literaturverzeichnis

Abdi, S., Akinsulure-Smith, A. M., Sarkadi, A., Fazel, M., Ellis, B. H., Gillespie, S., Juang, L. P. & Betancourt, T. S. (2023). Promoting positive development among refugee adolescents. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence*, *33*(4), 1064–1084. https://doi.org/10.1111/jora.12890

Aguado, K. (2016). Deutsch lernen mit Chunks. *Fremdsprache Deutsch*, *Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund*, 30–33. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3248661

Aguado, K. (2024). Chunks, Mehrworteinheiten & Co.: Zur Rolle von usuellen Wortverbindungen im L2-Erwerb. *Deutsch als Fremdsprache*(61), 3–13. https://doi.org/37307

Al-Khafagi, N. (2022). Grammatik. In B. Marschke (Hrsg.), *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung* (Bd. 14, S. 118–135). Erich Schmidt Verlag. https://link.springer.com/book/10.37307/b.978-3-503-20655-1

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. wbv. https://doi.org/10.3278/6001820ew

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2017). *Sprachliche Bildung: Bd. 1. Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830983897

Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *DLL16: Sprachbildung in allen Fächern*. *Deutsch lehren lernen: Bd. 16*. Klett Langenscheidt. https://www.klett-sprachen.de/dll-16-sprachbildung-in-allen-faechern/t-1/9783126069786

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2018). *Die schulische Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler: Rahmenvorgaben für die Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen*. https://www.hamburg.de/resource/blob/145784/90556e2b60a05d4a5c50add9cfd18643/rahmenvorgaben-2018-data.pdf

Berkemeier, A. (2018a). Individualisierte Lese-, Schreib- und Sprachförderung am Beispiel der Sachtextzusammenfassung. In W. Grießhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch* (Bd. 1, S. 315–334). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110354577-021

Berkemeier, A. (2018b). Schriftspracherwerb und L2-Alphabetisierung. In W. Grießhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch* (Bd. 1, S. 282–299). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110354577-019

Berkemeier, A. (2024). (Zweit-)Schrifterwerb Wer braucht was? In *Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte: Schulzugang und Literalisierung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. BiSS-Journal*

19 (BiSS-Journal Nr. 19, S. 8–19): Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2024/06/BiSS-Journal_19.pdf

Berkemeier, A. & Selmani, L. (2024). *Handlungsbezogene Grammatikdidaktik: Grammatische Strukturen im Gebrauch vermitteln*. Erich Schmidt Verlag. https://www.esv.info/978-3-503-23908-5

Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2024). *Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Schule*. https://www.berlin.de/sen/bjf/gefluechtete/leitfaden_zur_integration.pdf?ts=1682412132

BiSS-Trägerkonsortium (2020a). *Leitfaden für den Erstkontakt: Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. BiSS-Leitfaden. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://doi.org/10.3278/6004791w

BiSS-Trägerkonsortium (2020b). *Übergänge gestalten: Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen*. BiSS-Handreichung. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://doi.org/10.3278/6004792w

BiSS-Trägerkonsortium (2021). *Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit – Gemeinsame Leitlinien für curriculare Grundlagen: Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen*. BiSS-Handreichung. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://doi.org/10.3278/6004860w

BiSS-Trägerkonsortium (2024). *Fachgruppe Neu Zugewanderte: Diagnostik-Tools*. https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/fachgruppe-neu-zugewanderte-diagnostik-tools/

Bühler-Otten, S. (2016). Ein Zeitungsprojekt in einer Internationalen Vorbereitungsklasse am Gymnasium Hamm. *Fremdsprache Deutsch*, *Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund*, 57–60. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3248685

Collier, V. P. & Thomas, W. P. (2017). Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, *37*, 203–217. https://doi.org/10.1017/S0267190517000034

Czinglar, C. (2024, 30. April). *Stellungnahme zum Beschulungssystem für neu zugewanderte Schüler:innen in Schleswig-Holstein.* Friedrich-Schiller-Universität Jena. https://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl20/umdrucke/03100/umdruck-20-03170.pdf

Darsow, A., Stanat, P. & Felbrich, A. (2012). Ansätze der Zweitsprachförderung: Eine Systematisierung. *Unterrichtswissenschaft*, *40*(1), 64–82. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3170955

Decker-Ernst, Y. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen: Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Schneider Verlag Hohengehren.

Decker-Ernst, Y. (2018). Heterogenität in Vorbereitungsklassen – was heißt das überhaupt? In D. Gebele & A. L. Zepter (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache.: Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen.* (S. 32–49). Schneider Verlag Hohengehren.

Deutscher Bildungsserver (2024). *Lehrpläne und Richtlinien für Deutsch als Zweitsprache*. https://www.bildungsserver.de/lehrplaene-richtlinien-3271-de.html

Deutsches Institut für Menschenrechte (2017). *Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland Juli 2016 - Juni 2017: Bericht an den Deutschen Bundestag gemäß § 2 Absatz 5 DIMRG*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/entwicklung-der-menschenrechtssituation-in-deutschland-juli-2016-juni-2017

Deutsches Jugendinstitut (2020). *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020: Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. wbv. https://doi.org/10.3278/6004754w

Dewitz, N. von & Bredthauer, S. (2020). Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen: Von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, *47*(4), 429–442. https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0063

Diebel, J. & Ahrenholz, B. (2023). Schulische und sprachliche Voraussetzungen von Seiteneinsteiger*innen: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In U. Ohm & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem: Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek* (1. Auflage, Bd. 38, S. 19–56). Schneider Verlag Hohengehren.

Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.). (2016). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3

Dollmann, J. & Weißmann, M. (2020). The Story after Immigrants' Ambitious Educational Choices: Real Improvement or Back to Square One? *European Sociological Review*, *36*(1), 32–47. https://doi.org/10.1093/esr/jcz042

Dronske, U., Fandrych, C., Hufeisen, B., Mohr, I., Thonhauser, I. & Wicke, R. E. (2016). Es gibt viel zu tun… Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund. *Fremdsprache Deutsch*, *Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund*, 4–9. http://www.esv.info/978-3-503-16649-7

Dustmann, C. & van Soest, A. (2002). Language and the earnings of immigrants. *Industrial and Labor Relations Review*, *55*(3), 473–492. https://doi.org/10.2307/2696052

Efing, C. & Kalkavan-Aydın, Z. (Hrsg.). (2024). *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110745504

Erichsen, G. (2020). Zur Situation der Beschulung neu zugewanderter Schüler/innen: Situationsanalytische Untersuchung eines Fallbeispiels. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, *47*(4), 392–409. https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0065

Europäische Kommission, EACEA & Eurydice (2019). *Integration von Schülern mit Migrationshintergrund an Schulen in Europa: Nationale politische Strategien und Maßnahmen*. Eurydice-Bericht. https://doi.org/10.2797/83185

Europarat (2022). *LAMI – LASLLIAM Assessment Tools.* Language Policy Programme Strasbourg. https://www.alte.org/resources/Documents/LLAT%20-%20English%20version.pdf

Feldmeier, A. & Markov, S. (2016). Konzepte und Lernmaterialien in der DaZ-Alphabetisierung. *Fremdsprache Deutsch*, *Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund*, 72–77. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3248703

Fohr, T. (2016). Raus in den Alltag: Deutsch lernen außerhalb des Klassenraums. *Fremdsprache Deutsch*, *Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund*, 83–87. http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/raus-in-den-alltag(57209972-f493-48d6-bd34-c84bcd00003a).html

Friedrich, S., Zimmermann, D., Becker, C. & Weiland, K. (2022). Professionalisierung von Lehrkräften für die Arbeit mit geflüchteten und von Behinderung betroffenen Schülerinnen und Schülern – pädagogische und intersektionale Perspektiven. In S. Fränkel, M. Grünke, T. Hennemann, D. C. Hövel, C. Melzer & K. Ziemen (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn* (S. 112–116). Verlag Julius Klinkhardt.

Fuchs, I. (2023). Zwischen Inklusion und Parallelklasse: Perspektiven professioneller schulischer Akteur*innen auf die Integration von Seiteneinsteiger*innen in den Regelunterricht. In U. Ohm & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem: Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek* (1. Auflage, S. 133–166). Schneider Verlag Hohengehren.

Funke, R. (2022). Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In Gornik, Hildegard, Rautenberg, Iris (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (Bd. 6, S. 430–456). Schneider Verlag Hohengehren.

Gamper, J., Röttger, E., Steinbock, D. & Falke, U. (2020). „Aber es ist insgesamt zu wenig und es fehlt ein klares Konzept" – Willkommensklassen in Berlin. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 410–428. https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0064

Geyer, S., Schwarze, R. & Müller, A. (2017). Sprachförderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 161–178). Kohlhammer. https://elibrary.kohlhammer.de/book/10.17433/978-3-17-032094-9

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. Auflage). Heinemann. https://www.heinemann.com/products/e05664.aspx

Grießhaber, W., Schmölzer-Eibinger, S., Roll, H. & Schramm, K. (Hrsg.). (2018). *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110354577

Gürsoy, E. (2018). *Genredidaktik: Ein Modell zum generischen Lernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Unterrichtsplanung.* Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/guersoy_genredidaktik.pdf

Helbig, M. & Jähnen, S. (2018). *Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten*. Discussion Paper P 2018-001. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf

Henschel, S., Heppt, B. & Weirich, S. (2023). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich.* (S. 299–336). Waxmann. https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.31244/9783830997771

Höckel, L. S. & Schilling, P. (2022). *Starting off on the right foot: Language learning classes and the educational success of immigrant children*. *Ruhr economic papers: Bd. 983*. RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung. https://doi.org/10.4419/96973148

Karakayalı, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S., Heller, M. & Güleryüz, T. (2016). *„Willkommensklassen" in Berlin: Mit Segregation zur Inklusion? Eine Expertise für den Mediendienst Integration.* Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM). https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf

Kemper, T. & Weishaupt, H. (2011). Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen - unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *62*(10), 419–431. https://doi.org/10.25656/01:6056

Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Springer VS.

Kempert, S., Schalk, L. & Saalbach, H. (2019). Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *66*(1), 176–195. https://doi.org/10.2378/PEU2018.art19d

Klages, H. & Pagonis, G. (Hrsg.). (2015). *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110355109

Koehler, C. & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, *7*(28). https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3

Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen - Diagnostik - Förderung. Lehren und Lernen*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-035020-5

Lim Falk, M., Riad, T., Galián Barrueco, C. & Bani-Shoraka, H. (2020). *Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolever, Intensivsvenska, 2016-2020: Projektrapport.* Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet. https://media1.intensivsvenska.se/2020/09/Projektrapport_Intensivsvenska_SKRIVS_1_2020-1.pdf

Lindauer, T. & Sturm, A. (2019). Musteraufgaben als Motoren der Unterrichtsentwicklung. In *Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung. Sprachliche Bildung im Elementarbereich: Konzepte und Berichte aus der Praxis. BiSS-Handreichung* (S. 24–32): Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-unterrichtsentwicklung.pdf

Lütke, B. (2019). Sprachförderung in der Sekundarstufe: Hinweise für die Schulpraxis und die Lehrkräftebildung. In A. Ender, U. Greiner & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch lehren lernen. Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (S. 270–286). Klett Kallmeyer.

Lütke, B. (2021). Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache. In Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung & Union der Deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.), *Die Sprache in den Schulen.: 3. Bericht zur Lage der deutschen Sprache der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung.* (S. 301–324).

Lütke, B. & Rödel, L. (2023). Sprachbewusstheit und Fachunterricht. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 395–449). Springer VS.

Maak, D. & Ricart Brede, J. (2024). DaZ als Studienfach für (angehende) Lehrer:innen: Ein datengestützter Überblick über die Ausbildungssituation in Deutschland. In J. Ricart Brede, D. Maak & S. Draber (Hrsg.), *DaZ als Studienfach für Lehramtsstudierende: Konzeptionen, Erfahrungen und zentrale Fragen* (S. 162–184). Peter Lang.

Madlener, K. (2015). *Frequency Effects In Instructed Second Language Acquisition. Applications of Cognitive Linguistics (ACL): Bd. 29*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110405538

Marschke, B. (2022a). @lphabetisierung. In B. Marschke (Hrsg.), *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung* (S. 158–182). Erich Schmidt Verlag.

Marschke, B. (2022b). Der Situationsansatz in der Alphabetisierung. In B. Marschke (Hrsg.), *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung* (S. 65–79). Erich Schmidt Verlag.

Marx, N. (2020). *Erkenntnisse zur sprachlichen Entwicklung neu zugewanderter Bildungsteilnehmender: Positionspapier.* Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2020/11/LERN_BPF20_Handreichung-1_Marx.pdf

Marx, N. (2024a). Expert:innen braucht das Land! Zur Bildung von Lehrenden für zugewanderte Schüler:innen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Konzeption, Gelingensbedingungen und Qualität fremd- und zweitsprachendidaktischer Hochschullehre: Arbeitspapiere der 44. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 123–132). Narr Francke Attempto.

Marx, N. (2024b). Vorbereitungsklassen ohne Vorbereitung? Hohe Erwartungen mit fragwürdigem Ertrag. *Deutsch als Fremdsprache*, *61*(2), 112–117. https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2024.02.06

Marx, N., Gill, C., Reichert, M.-C. & Rick, B. (2018). *Entwurf eines Curriculums für den Vorkurs in der Sekundarstufe I an bremischen Schulen. Entwickelt im Rahmen des Projekts ‚Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache' an der Universität Bremen*. Eingereicht am 31.01.2018 bei der Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung, Bundesland Bremen.

Massumi, M. (2024). Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte im Kontext aktueller Migration. *Migration und Integration*, *53*(2), 27–30. https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/19557

Massumi, M., Dewitz, N. von, Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., Altinay, L., Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen.* Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/neu-zugewanderte-kinder-und-jugendliche-im-deutschen-schulsystem/

Matta, M. (2022). Redemittel. In B. Marschke (Hrsg.), *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung* (S. 147–157). Erich Schmidt Verlag.

Matthes, B. & Severing, E. (2020). *Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde – Chancen und Barrieren.* Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/10830

Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 23–29). Springer VS.

Mempel, C., Ochs, M. & Schramm, K. (2013). Mündliche Kompetenz – Grundlage für den Schriftspracherwerb. In D. Feick, A. Pietzuch & K. Schramm (Hrsg.), *Alphabetisierung für Erwachsene* (S. 50–63). Klett Langenscheidt; Ernst Klett Sprachen.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019). *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Orientierungsrahmen für Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg.: Curriculum.* Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/mehrsprachigkeit/curriculum/curriculum.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Rahmenkonzept zur Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung des Krieges in der Ukraine und seinen Folgen für die Schulen in Nordrhein-Westfalen: (Version 2.0)*.

https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/rahmenkonzept_beschulung_neuzuwanderung_version_2_0_220513.pdf

National Academies of Sciences, Engineering and Medicine (2017). *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/24677

Neumann, M., Haas, E.-C. & Maaz, K. (2019). *WiKo-Studie. Evaluation der Willkommensklassen in Berlin. Ergebnisbericht zur ersten Schulleitungsbefragung.* DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/wiko-studie-zwischenbericht-zur-ersten-schulleitungsbefragung

Neumann, M., Haas, E.-C. & Maaz, K. (2021). *WiKo-Studie. Zusammenfassung zentraler Befunde aus der wissenschaftlichen Evaluation der Berliner Willkommensklassen.* DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/wiko-studie-zusammenfassung-zentraler-befunde

Nilsson, J. & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *60*(4), 399–416. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160

Organisation for Economic Cooperation and Development (2024). *Stand der Integration von Eingewanderten*. https://migrant-integration.ec.europa.eu/system/files/2024-07/oecd_Immigrant%20Integration%20Germany_de.pdf

Paetsch, J. & Beck, L. (2017). Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Primarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 179–197). Kohlhammer.

Paetsch, J., Wolf, K. M., Stanat, P. & Darsow, A. (2014). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(S2), 315–347. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0474-1

Paiva Lareiro, C. de. (2019). *Ankommen im deutschen Bildungssystem: Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen* (BAMF-Kurzanalyse Nr. 2). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2019-ankommen-im-deutschen-bildungssystem.pdf?__blob=publicationFile&v=12

Peyer, A. & Lütke, B. (2023). Theoretische und empirische Perspektiven auf implizites und explizites Sprachwissen im Deutschunterricht – ein Überblick. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA)*(115), 49–72. https://vivo.sfb1412.hu-berlin.de/display/n12163

Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Beltz. https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/7207-selbstreguliertes-schreiben.html

Philipp, M. & Efing, C. (2017). Förderung von Sprache und Schriftsprache im Sekundarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 198–213). Kohlhammer.

Philipp, M. & Schilcher, A. (Hrsg.). (2012). *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Klett Kallmeyer.

Powell, J. J. W. & Wagner, S. J. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 177–199). Springer VS. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3209838

Reichert, M.-C., Rick, B., Gill, C. & Marx, N. (2020). Sprachliche Integration neu zugewanderter Schüler/innen in den Regelunterricht der Sekundarstufe I am Beispiel eines Curriculumsentwurfs für Vorkurse. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 443–458. https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0062

Ricart Brede, J., Maak, D. & Draber, S. (Hrsg.). (2024). *DaZ als Studienfach für Lehramtsstudierende: Konzeptionen, Erfahrungen und zentrale Fragen*. Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b22036

Robert Bosch Stiftung (2023a). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte: Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen.* https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/das-deutsche-schulbarometer

Robert Bosch Stiftung (2023b). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Schulleitungen: Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2023-01/2023-%2001-18_Deutsches_Schulbarometer_5_Schulleitung_FACTSHEET.pdf

Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte: Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf

Rösch, H. (2020). Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 457–466). wbv.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2017). *Deutsch als Zweitsprache mit Grundlagen der Ausbildungsreife und Berufsorientierung: Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/Vorbereitungsklassen an berufsbildenden Schulen*. https://migration.bildung.sachsen.de/download/LP_bbs_deutsch_als_zweitsprache_2017.pdf

Sachverständigenrat für Integration und Migration (2020). *Zugang per Zufallsprinzip? Neuzugewanderte auf dem Weg in die berufliche Bildung.* Sachverständigenrat für Integration und Migration.

https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB-Zugang-Berufsbildung-3-8.pdf

Salikutluk, Z. (2016). Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration-Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review*, *32*(5), 581–592. https://doi.org/10.1093/esr/jcw004

Saunders, C. & Lütke, B. (2024). Sheltered Instruction Observation Protocol/SIOP. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 237–246). De Gruyter.

Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C. & Kernen, N. (2013). *Wirksamkeit von Sprachförderung*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/wirksamkeit-von-sprachfoerderung/

Schramm, K. (2021). Zur Entwicklung supranationaler Deskriptoren für die zweitsprachliche Alphabetisierung – das LASLLIAM-Projekt des Europarats. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, *48*(6), 571–581. https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0082

Schramm, K. (2022). Didaktisch-methodische Themenfelder der DaZ-Alphabetisierung. In B. Marschke (Hrsg.), *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung* (S. 25–38). Erich Schmidt Verlag.

Schumacher, A.-C., Czinglar, C., Mirova, F. & Faseli, S. (2020). Lit-L1-L2: Ein Instrument zur Einschätzung literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen in der L1 Dari und der L2 Deutsch. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, *47*(4), 376–391.

Seeber, S., Baethge, M., Baas, M., Richter, M., Busse, R. & Michaelis, C. (2018). *Ländermonitor berufliche Bildung 2017: Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit – ein Vergleich zwischen den Bundesländern.* https://doi.org/10.3278/6004634w

Sprütten, F. & Prediger, S. (2019). Wie hängen die Mathematikleistungen von Neuzugewanderten mit Herkunftsregion und Schulbesuchsdauer zusammen? Ergebnisse eines sprachentlasteten Tests. *mathematica didactica*, *42*(2), 147–161. https://d-nb.info/1259027341/34

Stanat, P. & Rösch, H. (2011). Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In N. Hahn & T. Roelcke (Hrsg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch: 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010* (S. 149–161). Universitätsverlag Göttingen.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022a). *Basale Kompetenzen vermitteln - Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule*. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. http://dx.doi.org/10.25656/01:25542

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022b). *Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen*:

Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). http://dx.doi.org/10.25656/01:26114

Statistisches Bundesamt (2023). *Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund: Vorabergebnisse Erstes Halbjahr 2023*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-migrationshintergrund-vorab-2010220238005.html

Steinhoff, T., Borgmeier, H., Brosowski, T. & Marx, N. (2020). Förderung des mündlichen bildungssprachlichen Handelns in den Sachfächern der Sekundarstufe I. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 135–156). Kohlhammer.

Stephany, S., Griepentrog, A., Koch, A. M. & Becker-Mrotzek, M. (2024). Schreibflüssigkeit fördern in der Grundschule – Wirksamkeit eines Trainingsprogramms. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *17*(2), 423–442. https://doi.org/10.1007/s42278-024-00205-5

Sturm, A. (2017). Förderung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 266–284). Beltz Juventa.

Teepker, F. & Krauß, S. (2016). Berufsbezogene Alphabetisierung. In A. Feldmeier & A. Eichstaedt (Hrsg.), *Lernkulturen - Schriftsprache in DaZ - Grammatik - Sprachliche Anforderungen in den Fächern: 41. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Münster 2014* (S. 115–134). Universitätsverlag Göttingen.

Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2017). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-032094-9

Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2020). *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-036335-9

Vasylyeva, T. & Kurtz, G. (2015). Das „Robuste Wortschatztraining" im schulischen Spracherwerb. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (S. 237–264). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110355109.237

Vogt, M. E. (2010). Making Content Comprehensible for Language Minority Students in the Mainstream Classroom: The SIOP Model. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte: Beiträge des Mercator-Symposions im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen"* (S. 39–52). Waxmann.

Wiater, W. (2019). Traumatisierte Flüchtlingskinder in der deutschen Schule: Wie sich durch sie die Pädagogik der Regelschule verändert. *Bildung und Erziehung*, *72*(2), 153–171. https://doi.org/10.13109/buer.2019.72.2.153

Will, G., Balaban, E., Dröschner, A., Homuth, C. & Welker, J. (2018). *Integration von Flüchtlingen in Deutschland: Erste Ergebnisse aus der ReGES-Studie*. https://doi.org/10.5157/LIfBi:WP76:2.0

Zentgraf, K. (2024). *Aufbau von Funktionsverständnis bei Neuzugewanderten – Entwicklungsforschung zum Einfordern und Unterstützen* [Dissertation]. Technische Universität, Dortmund.

Die vorliegende Stellungnahme wurde von den Mitgliedern der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission im Dezember 2024 verabschiedet.

Stellungnahmen beziehen sich auf eine aktuelle Frage und enthalten Empfehlungen für eine eher kurz- und mittelfristige Umsetzung.

Weitere Informationen zu den Formaten der SWK finden Sie hier.

Mitwirkende

Unter Mitarbeit von

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek (Mitglied der SWK bis Juni 2024 und Co-Vorsitzender der Arbeitsgruppe für die Stellungnahme)
ehemals Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Universität zu Köln

Prof. Dr. Beate Lütke
Humboldt-Universität zu Berlin

Impressum

Herausgeber

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Geschäftsstelle

Graurheindorfer Str. 157
53117 Bonn

Tel. 0228 501 700

info@swk.kmk.org

www.swk-bildung.org

Die Veröffentlichungen der SWK stehen auf den Seiten der SWK zum Download zur Verfügung.

Zitationsvorschlag:
Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2025): *Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.
http://dx.doi.org/10.25656/01:32124

© Geschäftsstelle der SWK, Bonn 2025

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

www.swk-bildung.org