

AUFSÄTZE

Michael Becker-Mrotzek/Necle Bulut/Nora von Dewitz/Hans-Joachim Roth

Sprachliche Bildung unter Bedingungen der Neuzuwanderung

1 Einleitung

Die Situation in den Jahren 2014 bis 2016 mit der großen Zahl an neu zugewanderten Menschen, darunter auch viele Geflüchtete, hat Fragen der schulischen und sprachlichen Bildung für Kinder und Jugendliche in den Fokus der öffentlichen Diskussion gerückt. Da schulische und berufliche Bildung sowie gesellschaftliche Teilhabe aufs Engste mit der Beherrschung der deutschen Sprache verknüpft sind, kommt der Frage nach der Beschulung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen eine herausragende Bedeutung zu. Dabei geht es nicht nur um rechtliche und organisatorische Herausforderungen, sondern immer auch um pädagogisch-didaktische Fragen nach Inhalt und Qualität der sprachlichen Bildung: Wie sollen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichtet werden – in gesonderten sog. Willkommensklassen oder integriert in Regelklassen? Wie wird ggf. der Übergang in die Regelklassen gestaltet? Welchen Anteil am Unterricht soll die Vermittlung der deutschen Sprache haben? Welche Rolle spielen die Herkunft- und Fremdsprachen, wie etwa das Englische? Diese und weitere Fragen sollen im Folgenden erörtert und abschließend mit einigen Empfehlungen versehen werden.

2 Die Situation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in der Schule

Zwei Aspekte der Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in die Schule sollen im Folgenden diskutiert werden: Zum einen der Zugang zu Schule und Bildung, der in den Bundesländern teilweise unterschiedlich geregelt ist. Denn erst dann, wenn dieser Zugang gewährleistet ist, werden aus Kindern und Jugendlichen Schülerinnen und Schüler, die einen Teil einer Schul- und Klassengemeinschaft bilden. Zum anderen werden die Formen der Organisation von Schule und Unterricht in den Blick genommen, die den Rahmen des Schulbesuchs bilden. Hier gibt es verschiedene Vorgaben der Bundesländer, die sich jedoch nach Bildungsetappe oder Schulform unterscheiden und die den Schulen Gestaltungsspielräume verschiedenen Umfangs zugestehen.

2.1 Recht auf Bildung, Schulpflicht und Schulzugang

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler tragen zu Vielfalt im Schulalltag und Unterricht bei. Sie offenbart sich in den unterschiedlichen körperlichen und kognitiven Potenzialen, der großen Altersspanne, im Geschlecht, im sozioökonomischen Status und insbesondere im sprachlichen Hintergrund sowie in je individuellen Erfahrungen mit Bildung, mit Schule und mit Schriftsprache. Die verantwortungsvolle Aufgabe von Schule ist es, in diesem von Heterogenität geprägten Um-

feld allen Kindern und Jugendlichen entsprechend ihrer Ressourcen das Recht auf Bildung zu ermöglichen, um sie für die Teilhabe an der hiesigen schriftkulturellen Gesellschaft auszustatten.

Erste Voraussetzung dafür ist jedoch, dass alle Kinder und Jugendlichen einen Schulplatz bekommen und so am schulischen Lernangebot teilnehmen können. Das Recht auf Bildung ist in Deutschland bundesweit u. a. aufgrund der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 28), der Charta der Grundrechte der Europäischen Union (Art. 14) sowie durch den Grundsatz der Gleichheit im Grundgesetzes (Art. 3) verankert. Seine Umsetzung erfolgt in den Schulgesetzen der Länder bzw. Landesverfassungen, so dass sich die Regelungen unterscheiden, je nachdem, in welchem Bundesland der Wohnort liegt.

Hans Reich betont, dass die UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland erst im Jahr 1992 ratifiziert und die dabei eingeräumten Vorbehalte, „durch die insbesondere die Rechte unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge eingeschränkt wurden“, ¹ erst seit dem Jahr 2010 aufgehoben sind. Problematische Regelungen bestehen in einigen Bundesländern aber bis heute weiter, wenn die Schulpflicht für Asylbewerberinnen und -bewerber bzw. deren Kinder erst ab der Zuweisung zu einer Gemeinde oder Gebietskörperschaft in Kraft tritt. Dies ist u. a. in Hessen, Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen der Fall. So heißt es im nordrhein-westfälischen Schulgesetz (§ 34 Abs. 6):

„Die Schulpflicht besteht für Kinder von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und alleinstehende Kinder und Jugendliche, die einen Asylantrag gestellt haben, sobald sie einer Gemeinde zugewiesen sind und solange ihr Aufenthalt gestattet ist. Für ausreisepflichtige ausländische Kinder und Jugendliche besteht die Schulpflicht bis zur Erfüllung ihrer Ausreisepflicht.“

Für den Zeitraum bis zur Zuweisung ist der Besuch einer Schule für die Kinder, die nicht unter die Schulpflicht fallen, jedoch faktisch kaum möglich oder zumindest stark erschwert, da ihnen kein Schulplatz zugewiesen wird. Wie lange die Zeitspanne von der Ankunft bis zur Zuweisung dauert, kann im Einzelfall sehr unterschiedlich ausfallen und von verschiedenen Faktoren, wie beispielsweise der Auslastung zuständiger Behörden, abhängen. Teilweise, z. B. in Baden-Württemberg oder Thüringen, ist das Einsetzen der Schulpflicht auch nicht an die Zuweisung gebunden, sondern stattdessen an einen bestimmten Zeitraum. So greift sie in Baden-Württemberg, wenn sechs Monate seit dem Zuzug aus dem Ausland vergangen sind, ² in Thüringen nach drei Monaten. ³ Neben den gesetzlichen Regelungen kann auch die praktische Umsetzung einen Schulbesuch von schulpflichtigen Asylbewerberinnen und -bewerbern bzw. deren Kindern erschweren. So wird in den Medien immer wieder über Kinder oder Jugendliche berichtet, die nicht zur Schule gehen können, da sie keinen Schulplatz bekommen. ⁴ Besonders schwierig gestaltet sich dabei die Situation von Kindern und Jugendlichen aus den als sichere Herkunftsländer geführten Staaten. ⁵

Das Recht auf Bildung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher schlägt sich konkret in den Kompetenzen nieder, die sie durch den Besuch einer Schule und Teilnahme am Unterricht erwer-

1 *Reich, H.*, Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem, in: Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (Hrsg.), Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder, Münster 2017, S. 77–94 (89).

2 § 72 Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983.

3 § 17 Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003.

4 Z. B. *Van Lack, C.*, „Keine Schule – es ist langweilig“, Deutschlandradio Kultur, 2016, verfügbar unter: http://www.deutschlandradiokultur.de/fluechtlinge-in-berlin-keine-schule-es-ist-langweilig.2165.de.html?dram:article_id=354600 [24.03.2017]; *ZEIT Online*, Tausende Flüchtlingskinder warten auf Unterrichtsplatz, 2016, verfügbar unter: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-11/nordrhein-westfalen-fluechtlingskinder-schulpflicht> [24.03.2017].

5 Vgl. *Braun, F./Lex, T.*, Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen. Eine Expertise, München 2016.

ben und die sie dazu befähigen, selbständig auf Wissen zuzugreifen und sicher und selbstbestimmt am demokratischen Gemeinwesen teilzunehmen. Grundlage dafür ist der Erwerb von Sprach- und Textkompetenzen des Deutschen, die zu einer möglichst umfassenden literalen Kompetenz ausgebaut werden müssen, um Teilhabe zu ermöglichen. Das schließt die selbständige rezeptive wie produktive Nutzung anspruchsvoller Texte ein. Der Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten stellt einen Teil der kulturellen Identitätsbildung dar.⁶ Dabei kann die Einbindung der Erstsprache zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls der Lernenden beitragen, weil bereits vorhandene Sprach- und Schriftfertigkeiten in einem entsprechenden Unterricht aufgewertet werden. Die Berücksichtigung der Erstsprache bedeutet auch, einen wichtigen Schritt zur Wahrnehmung des Rechtes auf Bildung zu gehen und den sprachlichen und kulturellen Hintergrund der Lernenden zu würdigen, da Lesen und Schreiben kulturgebundene Aktivitäten sind. Gerade für Neuzugewanderte ist eine wertschätzende Berücksichtigung vorhandener Sprachkompetenzen von besonderer Bedeutung, auch weil eine Migration oder Flucht mit traumatischen Erlebnissen verbunden sein kann.

Die Einbindung vorhandener Sprachkenntnisse steht keineswegs im Widerspruch zur Notwendigkeit, die Landessprache Deutsch zu erlernen, um das Recht auf Bildung im vollen Umfang in Anspruch zu nehmen.⁷ Auf dieser Basis ist die Idee eines universellen Abkommens über linguistische Menschenrechte zu verstehen, in denen u. a. das Recht auf positive Identifikation mit der Erstsprache, auf das Erlernen derselben und auf Grundbildung durch sie eingefordert wird. Außerdem wird das Recht auf das Erlernen einer Mehrheitssprache, in diesem Fall das Deutsche, gefordert. Damit ist auch das Recht auf Mehrsprachigkeit eingeschlossen,⁸ wie es auch europäische Institutionen konstatieren.⁹

2.2 Organisationsformen für Schule und Unterricht

Die Aufnahme und Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in schulische Kontexte erfolgt in den Bundesländern in unterschiedlichen organisatorischen Strukturen, wobei die bestehenden Vorgaben inhaltlich, aber auch hinsichtlich ihres Umfangs variieren. Dies hat zur Folge dass auch innerhalb der allermeisten Bundesländer verschiedene Varianten umgesetzt werden. Häufig werden je nach Bildungsetappe oder Schulform verschiedene Vorgehensweisen gewählt, so dass sich das Vorgehen in der Grundschule von dem einer beruflichen Schule in der Sekundarstufe II unterscheidet. Aber auch weitere Faktoren, wie die Anzahl an Schülerinnen und Schülern an einem Standort oder in einer Region können sich auswirken, wenn z. B. Mindest- und Maximalzahlen für eine Klassenbildung vorgegeben sind.

Unter den Organisationsformen finden sich einerseits *integrative Modelle*, die Unterricht in einer Regelklasse für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche von Anfang an vorsehen. Diese lassen sich von den Modellen unterscheiden, bei denen eine anfängliche Trennung in einer pa-

6 Schon früh etwa *Deutsche UNESCO Kommission*, 1991, S. 16.

7 Vgl. Gogolin, I., Chancen und Risiken nach PISA. Über die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge, in: Auernheimer, G. (Hrsg.), Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 2. Auflage, Wiesbaden 2006, S. 41 ff.

8 Vgl. Skutnabb-Kangas, T./Phillipson, R., *Linguistic human rights*, 1995.

9 Vgl. *Europarat*, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2], Berlin u. a. 2001.

parallel geführten Klasse erfolgt, die dann entweder schrittweise – wie es in *teilintegrativen Modellen* der Fall ist – oder zu einem bestimmten Zeitpunkt (*paralleles Modell*) aufgehoben wird.¹⁰

Diese integrativen Modelle können vom *Modell der Submersion* abgegrenzt werden, das zwar ebenfalls eine sofortige Eingliederung in den Regelunterricht vorsieht, dabei jedoch keine systematische Unterstützung sowie spezifische Förderung im Deutschen enthält und dem somit kein Konzept im eigentlichen Sinne zugrundeliegt. Entgegen einer damit offenbar verknüpften Erwartung zeigte sich jedoch, „dass das bloße Herumsitzen im Regelunterricht *keine* Garantie für eine rasche Aneignung der Unterrichtssprache und schulischen Lernerfolg bot“.¹¹ Obwohl Submersion häufig mit der Ausländerpädagogik der 1960er und 1970er Jahren in Verbindung gebracht wird, ist es auch heute keinesfalls eine als obsolet zu bezeichnende Vorgehensweise, sondern nach Einschätzung von *Böhm/Mehlem* sogar „die am häufigsten anzutreffende Praxis von integrativer Sprachförderung“.¹² Es ist die Vorgehensweise, die sich sowohl aufgrund der Erfahrungen in der Vergangenheit als auch aus theoretischer Sicht eindeutig ablehnen lässt. Auch wenn einzelne Erfahrungsberichte hin und wieder von in diesem Modell erfolgreichen Schülerinnen und Schülern zeugen, ergibt sich im Gesamtbild eine negative Bilanz.¹³

Das Ziel aller schulorganisatorischen Modelle besteht darin, den Kindern und Jugendlichen eine erfolgreiche Teilnahme am Regelsystem, d. h. dem Unterricht einer Regelklasse zu ermöglichen – unabhängig davon, ob für die erste Zeit eine Klasse ausschließlich für neu Zugewanderte eingerichtet wird oder nicht. Diese Zielsetzung unterscheidet sich von derjenigen, die den über einige Jahrzehnte in Deutschland geführten sogenannten „Ausländerklassen“ zugrundelag: Neben dem Erwerb von Deutschkenntnissen stand die Ermöglichung einer Rückkehr ins Herkunftsland als Ziel; dementsprechend wurde häufig versucht, möglichst nach Nationalitäten homogene Klassen zusammenzustellen,¹⁴ wie beispielsweise die Berliner *Ausländerregelklassen*, die teilweise noch bis Mitte der neunziger Jahre geführt wurden.¹⁵

Wird eine Klasse speziell für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche mit dem Ziel der Vorbereitung einer erfolgreichen Teilnahme am Unterricht einer Regelklasse eingerichtet, ergibt sich daraus notwendigerweise die Frage, nach welchen Kriterien im weiteren Verlauf über den Übergang in die Regelklasse entschieden werden soll und wie er gestaltet werden kann. Hierzu gibt es in vielen Bundesländern zwar zeitliche Vorgaben, z. B. dass die Schülerinnen und Schüler maximal ein oder zwei Jahre in der parallel geführten Klasse verbleiben sollen, jedoch keine oder kaum Bestimmungen inhaltlicher Art. Neben der Verweildauer kann aber auch die Wahl der Schulform in der Sekundarstufe ein Kriterium sein: Auch unabhängig von praktischen Umsetzungsschwierigkeiten, wie mangelnden Schulplätzen in den Regelklassen an einer Schule mit Vorbereitungsklasse, kann der Übergang daher zusätzlich mit einem Wechsel der Schule verbunden sein, was zu zusätzlichen Schwierigkeiten führen, den Schülerinnen und Schülern aber auch den Besuch einer geeigneten Schulform ermöglichen kann. Um dies zu vermeiden, arbeitet beispielsweise das Modell der DaZ-Zentren in Schleswig-Holstein schulformunabhängig und standortübergreifend, so dass

10 *Massumi, M. et al.*, Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem, Köln 2015, S. 45.

11 Vgl. *Reich* (Anm. 1), S. 81, Hervorhebung im Original.

12 *Böhm, M./Mehlem, U.*, Fluchtpunkt Deutsch. Alphabetisierung von Kindern mit Arabisch als Erstsprache in Frankfurter Intensivklassen, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (89), 2016, S. 194.

13 Vgl. *Reich* (Anm. 1), S. 81 ff.

14 U. a. *Auernheimer, G.*, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2005; *Gomolla, M./Radtke, F.-O.*, Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden 2009.

15 *Karakayali, J./zur Niedem, B.*, Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen, sub|urban, 2013 (2), S. 61–78.

erst mit dem Wechsel aus der ersten Phase des Deutscherwerbs die Schulform bestimmt wird; dabei werden alle beteiligten Akteurinnen und Akteure in die Gestaltung des Übergangs einbezogen.

In einigen Bundesländern wird das Deutsche Sprachdiplom der Stufe I herangezogen, das ursprünglich für deutsche Auslandsschulen entwickelt wurde, um die Deutschkenntnisse zum Zeitpunkt des Übergangs zu bestimmen.¹⁶ Auch weitere diagnostische Verfahren werden zur Bestimmung des Sprachstands im Deutschen eingesetzt¹⁷, wobei jedoch bislang keine systematische bundesweite Übersicht besteht. Gleiches gilt für die Erfassung von fachlichen Kompetenzen

Es ist auffällig, dass in der Praxis an Gymnasien deutlich weniger Klassen für neu Zugewanderte eingerichtet werden als an anderen Schulformen, wie besonders an Haupt- und Realschulen.¹⁸ Dies zeigt nach *Böhm/Mehlem* für Hessen, „dass den Absolvent_innen der IK [Intensivklasse]¹⁹ der höchstmögliche Bildungsabschluss zwar nicht von vorneherein verwehrt, aber auch nicht nahegelegt wird.“²⁰ In der Sekundarstufe II sind es die beruflichen Schulen, an denen Klassen für neu zugewanderte Jugendliche im Alter von 16 Jahren bis zum Ende der (Berufs-)Schulpflicht eingerichtet werden. Diese Klassen werden im Gegensatz zu den Klassen an allgemeinbildenden Schulen teilweise auch bis zum Schulabschluss geführt. In diesem Fall erfolgt der Übergang ins Regelsystem erst nach einem bestandenen ersten Schulabschluss, sei es durch Fortsetzung der schulischen Laufbahn oder Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis.

3 Überblick über die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs bezogen auf das Deutsche

Dem Spracherwerb der deutschen Sprache kommt bei der Integration von neu Zugewanderten eine besondere Bedeutung zu. Allerdings hat sich die Perspektive auf diesen Prozess des Erwerbs einer zweiten – oder auch dritten – Sprache in den letzten Jahren deutlich gewandelt. Auch wenn dem Alter beim Spracherwerb nach wie vor eine große Bedeutung zukommt, so zeigt sich zugleich, dass mit zunehmenden Lernalter andere Mechanismen des Spracherwerbs greifen. Des Weiteren haben sich auch die Erwartungen in Bezug auf das Ergebnis gewandelt; eine zweite oder dritte Sprache zu erwerben, bedeutet nicht automatisch, diese auf muttersprachlichem Niveau zu beherrschen. In einer vielsprachigen Gesellschaft beherrschen mehrsprachige Individuen ihre Sprachen auf unterschiedlichen Niveaus. Dabei kommt der Erst- oder Muttersprache für den Erwerb weiterer Sprachen eine besondere Bedeutung zu. Die Erkenntnisse aus der Forschung um die besonderen Bedingungen des Zweitspracherwerbs sind daher auch für die schulische Praxis von großer Bedeutung.

16 Vgl. *Montanari, E.*, Das Deutsche Sprachdiplom für neu zugewanderte Jugendliche im Handlungsmuster des Prüfungsgesprächs, in: Benholz, C./Frank, M./Niederhaus, C. (Hrsg.), Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen, Münster 2015, S. 285–298.

17 S. etwa *Böhme, K./Hoffmann, L.*, Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Grundschulkindern – Empirische Befunde zum Einsatz diagnostischer Verfahren in Deutschland, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2014, Heft 2, S. 20–39.

18 von Dewitz, N./Massumi, M., Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte, in: McElvany, N./Bos, W./Holtappels, H.G./Jungermann, A. (Hrsg.), Ankommen in der Schule, Münster im Druck, S. 27–40; *Wüstenberg, A.*, Das erste Jahr als Integrationsfachkraft. Ein Erfahrungsbericht über Fragen, Herausforderungen, Kooperationen und Unterstützung, in: Benholz, C./Frank, M./Niederhaus, C. (Hrsg.), Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen, Münster 2015, S. 29–50.

19 Anmerk. der Autoren.

20 *Böhm, M./Mehlem, U.* (Anm. 12), S. 191.

Als Ausgangspunkt ist festzuhalten: „Das typische Ergebnis eines nach der Adoleszenz begonnenen Zweitspracherwerbs ist ein sprachliches Niveau, das nicht dem eines einsprachig Aufgewachsenen entspricht.“²¹ *Grieshaber*²² konstatiert ähnlich: „Jede Theorie des Zweitspracherwerbs versucht, die bekannte Tatsache zu erklären, warum der Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache in den meisten Fällen weit vor dem Niveau stehen bleibt, das Kinder beim Erwerb ihrer Muttersprache erreichen.“ Diese Forschungsperspektive geht also davon aus, dass erwachsene Zweitsprachler aufgrund biologischer Restriktionen gepaart mit Reifungsprozessen zwingend eine weniger gute Performanz erreichen als native.²³

Der ‚perfekte‘ Erwerb einer Zweitsprache ist allerdings „nur ein Grenzfall dessen, wohin das angeborene Sprachvermögen führen kann“.²⁴ Normal ist es, eine Sprache in relativer Perfektion zu erwerben und andere Sprachen dann in unterschiedlichen Graden der Perfektion; „*Lernvarietäten*“ sind keine defizitären Vorstufen zu einem entfalteten Spracherwerb, die in jedem Fall pädagogisch bearbeitet und ausgetrieben werden müssten, sondern die Normalität in mehrsprachigen Gesellschaften und für mehrsprachige Individuen. Die Idee eines perfekten Zweitspracherwerbs in Orientierung an der Norm von Einsprachigen ist so gesehen eine Illusion oder auch eine irrige Normalitätsunterstellung in dominant einsprachigen Gesellschaften, weil es gar keine Norm der Einsprachigen gibt. Wer wollte diese auch definieren?

Dennoch scheint es sinnvoll, von einem angenommenen Endstadium her das Thema aufzurollen. Denn von dem her, was letztlich und gegebenenfalls nach vielen Jahren erreicht wird, lassen sich Rückschlüsse auf eine gelingende Förderung ziehen. Zwischenstadien hingegen lassen stets im Ungewissen, wie sich das jemals Erreichte weiter entwickelt oder eben auch nicht. Auch kann man davon ausgehen, dass zentrale sprachliche Elemente zu einem Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs eine gewisse Stabilität erreichen, so dass sich hier in einem pragmatischen Sinne von einem Endstadium sprechen ließe. Gemeinhin gilt der Abschluss der Pubertät als dieser Zeitpunkt.

Eine generelle Beobachtung, die auch für den schulischen Zweitsprachenerwerb Bedeutung hat, wird von *Klein & Dimroth* erfrischend formuliert:

„Kinder haben zwar ein außerordentlich feines Ohr für sprachliche Eigenschaften, aber sie sind gegenüber korrigierenden Einflüssen auf ihre Art zu reden zumindest bis ins Schulalter oft sehr widerborstig. Sie verlassen sich zumindest in dieser Hinsicht lieber auf das, was sie selber hören, als auf das, was man ihnen vorzuschreiben versucht“.²⁵

21 Mit diesem Statement beginnt David Birdsong seine Literaturübersicht zum Thema Alter und Endstadium des Zweitspracherwerb, s. *Birdsong, D.*, Age and the end State of Second Language Acquisition. In: the New handbook of Second Language Acquisition. The new handbook of second language acquisition, 2009, S. 401–424 (401).

22 *Grieshaber, W.*, Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache, in: Deutsch in Armenien Teil 1: 1/2001, S. 17–24, Teil 2: 2/2001, S. 5–15. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband. Download: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/gri/ZSE-Jerewan.html> [20.01.2017], S. 1.

23 *Z. B. Johnson, J. S., Newport, E. L.*, Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language, in: *Cognitive Psychology* 21, 1989, S. 60–99; *Hyltenstam, K., Abrahamsson, N.*, Maturation constraints in SLA, in: Doughty, C. J./Long, M. H. (Hrsg.), *The handbook of second language acquisition*. Malden/MA 2003, S. 539–588.

24 *Klein, W./Dimroth, C.*, Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand, in: Maas, U./Mehlem, U. (Hrsg.), *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*, IMIS 21, S. 127–161, Osnabrück 2003. Download: <http://www.mpi.nl/people/klein-wolfgang/publications> [19.01.2017], S. 9.

25 *Klein/Dimroth*, (Anm. 24), S. 4.

Dennoch entwickeln Kinder, wenn sie mit dem Deutschen als Zweitsprache ab den ersten drei Lebensjahren in Kontakt kommen, in der Regel die Sprachfertigkeiten, die auch einsprachig deutsche Kinder aufweisen. Auch für die folgenden Lebensjahre lassen sich optimistische Prognosen abgeben. Kinder, die mit oder kurz nach Schuleintritt nach Deutschland kommen, benötigen in jedem Fall eine systematische Unterstützung. Ab der Pubertät gleicht der Zweitspracherwerb Jugendlicher weitgehend dem von Erwachsenen.²⁶

Warum also gelingt der Zweitspracherwerb bei Kindern in der Regel besser? Das hat nicht nur mit der Sprache und ihrer Entwicklung an sich zu tun, sondern hängt eng mit der kognitiven Ausstattung zusammen: *Newport*²⁷ weist z. B. darauf hin, dass die geringere Gedächtnisleistung verhin- dert, dass Kinder zu viele und zu komplexe sprachliche Informationen aufnehmen und umzusetzen versuchen, stattdessen konzentrierten sie sich auf das Wesentliche. Für das Hören – und in der Folge für die Aussprache – ist z. B. ein Zugang entscheidend, der den Erwerbsprozess von Sprache an den Besonderheiten der Zielsprache orientiert – in der Spracherwerbsforschung als L1 (= language 1) bezeichnet: Kinder hören dann „eine zweite Sprache nicht durch das Ohr der ersten“²⁸ und verarbeiten sprachliche Informationen in den selben Hirnarealen wie Menschen, die mit der jeweiligen Sprache aufgewachsen sind.²⁹ Kinder dringen anscheinend syntaktisch schneller in die Tiefe einer anderen Sprache ein und sind in der Folge dazu in der Lage, später morphologisch komplexe Wörter native-like zu produzieren,³⁰ für das Verständnis komplexer Sätze (sentence parsing) nutzen sie wie Muttersprachler lexikalische und semantische Hinweise.³¹ Neurowissenschaftliche Studien haben den Nachweis erbracht, dass der Altersgrenze um sechs Jahre eine besondere Bedeutung zukommt; *Kim u. a.* fanden bereits 1997 heraus, dass beim Zweitspracherwerb nach der Kleinkindphase die syntaktischen Zentren der beiden Sprachen getrennt bleiben, wohingegen beim frühen Zweitspracherwerb nur eine Region für syntaktische Funktionen gebildet wird.³²

Im Gegensatz zu Kindern verfügen Erwachsene über konturierte kognitive Konzepte wie Raum und Zeit, Kausalität und Zugehörigkeit, Quantität und Qualität. Das muss im Zweitspracherwerb nicht unbedingt ein Vorteil sein,³³ da diese Konzepte zwar nicht unbedingt sprachabhängig, aber doch in der jeweiligen Erstsprache erworben wurden und damit schon an diese gebunden sind. Das kann dann Sprachlernprozesse verzögern und aufhalten, zumal diese Art der Lernfähigkeit nach der Pubertät insgesamt langsamer wird.³⁴

Entscheidender Unterschied zwischen Kindern und erwachsenen Lernern einer Zweitsprache ist, dass Erwachsene bereits über ein vollständig entwickeltes kognitives System sowie deren neurologische Repräsentation der L1-Grammatik verfügen³⁵ sowie über eine klar konturierte soziale

26 *Ferraresi, G.*, Einflussfaktoren im Erwerb von Adverbkonnektoren, in: Ahrenholz, B./Grommes, P. (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*, Berlin u. Boston 2014, S. 41–58.

27 *Newport, E. L.*, Contrasting conceptions of the critical period for language, in: Carey, S./Gelman, R. (Hrsg.), *The epigenesis of mind*, Hillsdale, NJ 1991, S. 111–130.

28 *Cutler, A.*, Listening to a second language through the ears of a first, in: *Interpreting*, 2001, 5, S. 1–23, zit. nach *Birdsong* (Anm. 21) S. 411.

29 *Cutler* (Anm. 28), S. 413.

30 Vgl. *Clahsen, H./Felser, C.* (2006): How native-like is non-native language processing? In: *Trends in Cognitive Sciences* 10, S. 564–570 (auch online unter doi:10.1016/j.tics.2006.10.002. [23.01.2017]).

31 Vgl. *Clahsen/Felser* (Anm. 30), S. 5.

32 Vgl. *Grießhaber* (Anm. 22), S. 5.

33 *Klein/Dimroth* (Anm. 24), S. 23, S. 16.

34 Vgl. *Klein/Dimroth* (Anm. 24), S. 17.

35 Vgl. *Birdsong* (Anm. 21), S. 403.

wie eine individuelle Identität. Kinder hingegen bauen diese erst sukzessiv auf – das aber verläuft kommunikativ und damit häufig in sprachlichen Interaktionen.³⁶

Das Alter ist – zusammengefasst – mithin ein zwar wichtiger, aber kein absoluter Faktor beim Zweitspracherwerb. Daher ist auch das Erwerbsalter („age of acquisition“) nicht einfach ein Datum, sondern „eine komplexe ‚Metavariable‘ (die früheres sprachliches Wissen, den Stand der neurologischen und kognitiven Entwicklung, Bildung, Haltungen gegenüber dem Zweitsprachlernen usw. einschließt)“ und sich daher schlecht an einer präzisen Zahl festmachen lässt. Dennoch ist es – im Vergleich mit anderen biografischen Variablen – der stärkste Prädiktor der letztlich erreichten Performanz.³⁷ Bildung und Lernen sind ebenfalls darüber hinaus notwendige wichtige Variablen zur Erklärung des sprachlichen Entwicklungsstandes, Begabung (aptitude) gilt hingegen nicht als wesentlicher Prediktor.

Folgt man *Klein & Dimroth*³⁸, so lassen sich drei Stufen im Zweitspracherwerb unterscheiden: Frühstufen, eine Basisvarietät und Ausbaustufen. Frühe Stufen sind rein ‚lexikalisch‘, d. h. sie bestehen fast ausschließlich aus einfachen, grammatisch nicht markierten Nomina, Adjektiven, Verben oder aus einigen wenigen Deiktika (d. h. zeigende Ausdrücke wie *da* und *der*) sowie Partikeln wie „nein“. Verben werden noch nicht als organisierende Zentren von Äußerungen – wie für die deutsche Sprache typisch –, sondern wie Nomen („Hauptwörter“) verwendet; die Autorin und der Autor sprechen daher von einem „nominalen Äußerungsaufbau“.

Die nächste Stufe, die der Basisvarietät, wird häufig schnell erreicht, bisweilen aber auch – vor allem von Erwachsenen – nicht mehr verlassen. Sie besteht aus einer begrenzten Menge von Begriffen aus den lexikalischen Hauptklassen der inhaltstragenden Wörter: Nomen, Verben und Adjektive; eine kleine Anzahl an Präpositionen, Pronomina, Artikeln sowie wenige Adverbien kommen dazu, Verben werden im Infinitiv verwendet. Etwa ein Drittel der Lerner bleibt auf diesem Niveau und baut danach lediglich noch den Wortschatz sowie die dem Kontext und der Situation angepassten Verwendung der vorhandenen Kompetenzen aus. Mit Fortschreiten zu den höheren Ausbaustufen werden die Unterschiede zwischen den individuellen Lersprachen deutlich größer; der Verlauf wird uneinheitlicher. Der entscheidende Auslöser für den weiteren Ausbau ist der Erwerb der Finitheit, d. h. Verben werden in flektierter Form gebildet und genutzt (*ich sehe den Baum* statt *ich sehen Baum*). *Klein & Dimroth*³⁹ sprechen daher auch von einem ‚finiten Äußerungsaufbau‘ als zentralem Merkmal, von dem aus erst komplexere sprachliche Strukturen entwickelt werden.

Eine ‚kanonische Ordnung‘ des Zweitspracherwerbs wurde zunächst in Studien von *Pienemann*⁴⁰ sowie *Clahsen/Meisel/Pienemann* (1983) entdeckt und in anderen Studien im Kern bestätigt bzw. variiert.⁴¹ Auf dieser Basis entwickelten schließlich *Reich und Roth*⁴² das „Hamburger Verfahren

36 Vgl. *Klein/Dimroth* (Anm. 24).

37 Vgl. *Birdsong* (Anm. 21), S. 403.

38 Vgl. *Klein/Dimroth* (Anm. 24), S. 28 ff.

39 Vgl. *Klein/Dimroth* (Anm. 24), S. 30.

40 *Pienemann, M.*, Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder, Bonn 1981.

41 Vgl. *Clahsen, H./Meisel, J./Pienemann, J.*, Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter, Tübingen: Narr, (1983); *Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse*, Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch, Tübingen, 2000.

42 *Reich, H. H./Roth, H.-J.*, Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger (HAVAS-5), Hamburg 2004.

zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger“ (HAVAS) und *Grieshaber* seine Profilanalyse⁴³. Diese Ordnung umfasst folgende Stufen:⁴⁴

1. SVO = Subjekt – Verb – Objekt (kanonische Ordnung): *Ich sehe einen Vogel.*
2. ADV = Adverb-Voranstellung (ohne Inversion): *Dann ich sehe eine Katze.*
3. PART = Partikelshift/Satzklammer: *Der Vogel fliegt weg.*
4. INV = Subjekt-Verb-Inversion: *Dann fliegt der Vogel weg.*
5. V_END = Verbendstellung: *Die Katze weint, weil der Vogel weggefliegen ist.*

4 (Schrift-)Spracherwerb unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Mündlichkeit

Die Einbindung der Erstsprache in den Erwerb einer zweiten Sprache beeinflusst nicht nur den Erwerb, die persönliche Motivation und die Identitätsbildung, sondern kann sich auch für die Schriftsprachvermittlung als nützlich erweisen. Viele der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen sind lese- und schreibungswohnt oder beherrschen die Schriftsprache in einem anderen Schriftsystem. Sie haben keine oder nur geringe Deutschkenntnisse. Diese Voraussetzungen stellen Lehrende vor große Herausforderungen. Während die schriftunkundigen Kinder noch den Schritt zur symbolischen Abstraktion der Schrift vollziehen müssen, können andere die lateinische Schrift erlernen und das Schreiben in der eigenen Sprache zur Unterstützung nutzen.⁴⁵ Hier können also vorhandene Kompetenzen (z. B. das alphabetische Prinzip), die Vermittlung und Nutzung grundlegender Fähigkeiten (z. B. die phonologische Bewusstheit) und die Automatisierung von Abläufen (z. B. beim Erlesen von Wörtern) herangezogen werden, um Deutsch zu erlernen.⁴⁶ Makrostrukturelle Textkompetenzen wie die Gliederung von Texten und das Schreiben über fachspezifische Inhalte lassen sich ebenfalls transferieren.⁴⁷

Wenn die Schriftsprache parallel zum Erwerb einer neuen Sprache, die gar nicht oder nur schwach beherrscht wird, erlernt bzw. erworben werden soll, bedeutet dies eine große kognitive Herausforderung: wenn sich z. B. die Lautinventare der Erst- und Zweitsprache erheblich voneinander unterscheiden, wird nicht nur die lautliche Wahrnehmung, sondern auch deren schriftliche Übersetzung nur schwer gelingen. Zur Alphabetisierung der schriftunkundigen Schülerinnen und Schüler ist dafür der Rückgriff auf ihre erstsprachlichen Erfahrungen hilfreich.⁴⁸ Auf diese Weise können bisherige Lernerfahrungen berücksichtigt werden, vorhandene Sprachkenntnisse können so systematisch als Lerngegenstand in den Unterricht einbezogen werden.

43 *Grieshaber, W.*, Die Profilanalyse als Diagnoseinstrument, in: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. (= Sprachliche Bildung, Bd. 1.) Münster u. a. 2017, S. 221–234.

44 Die im Folgenden verwendeten Beispiele sind keine originalen Äußerungen, sondern wurden zu Veranschaulichungszwecken aus empirischem Material ‚normalisiert‘.

45 Vgl. *Rehbein, J.* (1987), Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Erstsprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache, in: Apeltauer, E. (Hrsg.), Gesteuerter Zweitspracherwerb. München 1987, S. 113–173.

46 Vgl. *Bulut, N./Feldmeier, A.*, Lernabenteuer Sprachbewusstheit und Sprachvergleich, in: Feick, D./Pietzuch, A./Schramm, K. (Hrsg.), Alphabetisierung für Erwachsene. München 2013: Langenscheidt, S. 123–141.

47 Vgl. *Cummins, J.*, Bilingualism and special education. Clevedon 1982; *Cummins, J.*, Language, Power and Pedagogy. Clevedon 2000.

48 Vgl. *Bulut, N./Feldmeier, A.* (Anm. 46), S. 127.

Der Erwerb der geschriebenen Sprache setzt nämlich mündliche Erfahrungen in dieser Sprache voraus. Alphabetschriften bauen auf der gesprochenen Sprache auf und könnten ohne diesen lautlichen Bezug nicht existieren.⁴⁹ Die weitgehend unveränderliche Form in der Schriftsprache ermöglicht beim Lesen eine schnelle Identifikation des Wortstamms, so dass seine graphematische Form und die semantische Bedeutung direkt miteinander in Beziehung gesetzt werden können.⁵⁰ Demzufolge hilft ein umfangreicher und differenzierter Wortschatz, um z. B. im Leseprozess schneller zu dekodieren und bei der Wortschreibung über das Wissen von Verwandtschaftsbeziehungen die richtige Schreibweise herzuleiten. Studien zum Zusammenhang von Leseflüssigkeit und Textverstehen belegen, dass die Verinnerlichung von Lauten, von Wort- und Satzakzenten zu einer besseren Leseflüssigkeit und damit zu einem besseren Textverständnis führt.⁵¹ Für die Interpretation von Texten ist eine grundlegende literale und kulturelle Erfahrung notwendig. Infolgedessen muss die Förderung des Spracherwerbs einen größeren Stellenwert erhalten, um ihn systematisch zu unterstützen.⁵²

5 Handlungsempfehlungen

Dass die Kenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift grundlegend für die Teilhabe an der deutschen Gesellschaft und ihren Mitgliedern ist, stellt inzwischen eine Binsenweisheit dar. Dass Erfolge in Kindergarten und Schule ebenso wie in Ausbildung und beruflichen Zusammenhängen in Deutschland maßgeblich von der Kompetenz zur Kommunikation in der deutschen Sprache abhängen, auch dies gilt heute als verbreitetes Wissen – und zwar unabhängig davon, ob die betreffende Person einen Migrationshintergrund aufweist oder nicht. Durch die große Anzahl an neu Zugewanderten stellen sich die Fragen nach dem Erwerb der deutschen Sprache strukturell nicht neu, wenn auch die damit verbundenen besonderen Herausforderungen für die typischerweise für den Spracherwerb vorgesehenen Institutionen und die dort tätigen Lehrpersonen nicht außer Betracht bleiben dürfen. Allein dies darf aber nicht dazu führen, das vorhandene Wissen zum Zweitspracherwerb unbeachtet zu lassen – ganz im Gegenteil: dieses Wissen zu nutzen, es auszubauen und zu vertiefen, um es dann für die Praxis verfügbar zu machen, ist das Gebot der Stunde.

Von daher lassen sich eine Reihe von Handlungsoptionen formulieren, die teilweise nicht neu sind, gleichwohl aber in Erinnerung gerufen werden müssen, um das „Großprojekt“ der Integration der nach Deutschland gekommenen Menschen zu einem guten Ergebnis zu führen

Der Umgang mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Schule stellt einerseits eine besondere Herausforderung dar, sollte aber andererseits nicht isoliert betrachtet und behandelt werden, sondern im Kontext eines Schulsystems, in dem Vielfalt zur Normalität wird. Die Geschichte zeigt, dass auf steigende Zahlen von zugewanderten Kindern und Jugendlichen immer wieder ad hoc reagiert wurde und die dabei entstandenen Strukturen, Konzepte und Lernmaterialien mit dem temporären Rückgang der Zuwanderungszahlen anschließend allzu oft wieder in Vergessenheit gerieten. Diesen Prozess gilt es aufzuhalten.

49 Vgl. *Dürscheid, Ch.*, Einführung in die Schriftlinguistik, 2. Auflage, Wiesbaden 2016, S. 36.

50 Vgl. *Eisenberg, P.*, Phonem und Graphem. In: Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim 2016, S. 78 ff.

51 Vgl. *Schwanenflugel, P. J./Westmoreland, M. R./Benjamin, R. G.*, Reading fluency skill and the prosodic marking of linguistic focus. *Reading and Writing* (28), 2015, S. 9–30.

52 Vgl. *Jeuk, S./Schäfer, J.*, Schriftsprache erwerben. Berlin 2013, S. 98–109.

Das ehemals dreigliedrige deutsche Schulsystem einschließlich der Förderschulen geht von einer Vorstellung relativ homogener Lerngruppen aus, d. h., der faktisch immer schon vorhandenen Heterogenität der Schülerschaft sollte vornehmlich durch Maßnahmen der äußeren Differenzierung begegnet werden. Mit der Weiterentwicklung zu einem im Kern zweigliedrigen und zusätzlich inklusiven Schulsystem wird die Heterogenität und Vielfalt in den Schulklassen weiter zunehmen, auch in sprachlicher Hinsicht. Beim Umgang mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in den 1970er Jahren zeigte sich das Homogenitätsstreben etwa in der Einrichtung von Klassen gleicher Nationalität. Die aktuell zu beobachtende Einrichtung parallel geführter Klassen für neu Zugewanderte, auch als *Vorbereitungs-*, *Willkommens-* oder *Internationale Klassen* bezeichnet, steht in dieser Tradition, weil auch hier eine vermeintlich homogene Gruppe gesondert unterrichtet wird. Für die schulische Eingliederung der neu Zugewanderten stellt sich damit eine Reihe von weitergehenden Herausforderungen, für deren Bewältigung im Weiteren einige Empfehlungen skizziert werden sollen.

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche sollten – wie alle Schülerinnen und Schüler – in ihrer gesamten Persönlichkeit wahrgenommen werden und nicht auf ihre fehlenden oder noch unzureichenden Deutschkenntnisse reduziert werden. Denn auch sie bringen sehr unterschiedliche Ressourcen, Potentiale und Lernerfahrungen mit, die es zu erkennen, zu nutzen und zu entwickeln gilt. Man kann hier auch von der Notwendigkeit einer migrationssensiblen Haltung sprechen. Den fehlenden Deutschkenntnissen stehen Kenntnisse in der jeweiligen Erstsprache gegenüber; hinzukommen häufig Kenntnisse in Englisch oder einer anderen Sprache als Fremd- bzw. Zweitsprache. Diese Ressourcen können im Sinne eines Gesamtsprachencurriculums⁵³ beim Erwerb des Deutschen genutzt werden. Eine migrationssensible Haltung zeigt sich auch in der Unterrichtsplanung selber, etwa bei der Auswahl der Themen, die sich zum einen an den alltäglichen Bedürfnissen und zum anderen an den schulischen Erfordernissen orientieren sollte.

Eine weitere Empfehlung besteht darin, allen neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem rechtlichen Aufenthaltsstatus einen schnellstmöglichen Zugang zum allgemeinbildenden Schulsystem zu ermöglichen, und zwar zu der Schulform, die ihren individuellen Potentialen entspricht. Dass in der Sekundarstufe I die Mehrheit der parallel geführten Vorbereitungsklassen an Haupt-, Gesamt- oder ähnlichen Schulformen eingerichtet wird und nur relativ selten an Gymnasien,⁵⁴ hat zur Folge, dass der Übergang von der Vorbereitungs- in eine Regelklasse am Gymnasium erschwert wird.

Um die Kinder und Jugendlichen in ihrer schulischen Entwicklung bestmöglich unterstützen zu können, werden Diagnoseinstrumente benötigt, die den Erwerb des Deutschen unter den spezifischen Erwerbsbedingungen und Bildungsvoraussetzungen valide erfassen. Der Erwerb des Deutschen als Bildungssprache ist nicht nach einem oder zwei Jahren abgeschlossen, wenn der Übergang in die Regelklasse erfolgt, sondern benötigt mit fünf bis sieben Jahren deutlich länger. Um den fortbestehenden Förderbedarf zu bestimmen, sollte die Sprachentwicklung mithilfe entsprechender Instrumente kontinuierlich erhoben und dokumentiert werden. Diese Instrumente, die auf das bisherige Wissen um den Zweitsprachenerwerb aufbauen sollten, gibt es bislang jedoch nicht, sie müssen entwickelt werden.

53 Vgl. u. a. *Allgäuer-Hackl, E./Brogan, K./Henning, U./Hufeisen, B./Schlabach, J.* (Hrsg.), *Mehr Sprachen? – PlurCur!* Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula. Baltmansweiler 2015; *Ehlich, K.*, Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken, in: Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster 2017, S. 249–271.

54 Vgl. von Dewitz, N./Massumi, M. (Anm. 18), S. 31.

Aus gesamtstaatlicher Sicht erscheint es im Sinne der Qualitätssicherung geboten, für die schulische Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler Standards zu vereinbaren, die Mindestanforderungen an den Unterricht festlegen. Solche Standards bieten Bildungspolitik, Bildungsadministration und Schulen einen Orientierungsrahmen für die erforderlichen Regelungen und die praktische Arbeit. Sie sollten z. B. Ressourcenfragen, etwa den Stundenumfang für die sprachliche Förderung, ebenso regeln wie schulorganisatorische Fragen, etwa die Verweildauer in parallel geführten Klassen oder die Einrichtung spezifischer Fördermaßnahmen, und auch Maßnahmen zur Feststellung und Dokumentation des erreichten Lernstandes einschließen. Bei der Entwicklung der Standards sollten die aktuellen Erfahrungen, auch die Ergebnisse der Evaluationsvorhaben im Rahmen der Bund-Länderinitiative „*Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)*“⁵⁵ berücksichtigt werden.

Dringend erforderlich ist es auch, sich länderübergreifend auf eine einheitliche Definition zur Erfassung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler zu einigen, um so eine Vergleichbarkeit der erhobenen Daten herzustellen. Als Kriterien können dabei das Alter (Schulpflicht), bisheriger Schulbesuch sowie die Sprachkenntnisse dienen, wobei den Sprachkenntnissen des Deutschen eine besondere Rolle zukommt, die nach einheitlichen Maßstäben zu erfassen sind. Die Daten böten nicht nur eine bessere Planungsgrundlage für Schulverwaltung und Schulen, sondern auch für ein Monitoring der Wirksamkeit unterschiedlicher Maßnahmen.

Zu den inhaltlich zentralen Herausforderungen gehört die Entwicklung unterschiedlicher Konzepte für die schulische Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler.⁵⁶ Die Situation in den Jahren 2015 und 2016 hat gezeigt, dass höchst unterschiedliche Konzepte in den Ländern zum Einsatz kommen, über deren Wirkung und Wirksamkeit wenig bekannt ist. Dabei sollten auch so grundlegende Fragen untersucht werden wie die nach der Sinnhaftigkeit und dem Erfolg der Einrichtung parallel geführter Klassen, die in der aktuellen Situation unter dem Label der *Willkommenklassen* positiv konnotiert sind; ob aber und unter welchen Umständen die Einrichtung solcher Klassen im Sinne der Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler als positiv einzuschätzen ist oder ob und wann es besser ist, neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler direkt in bestehende Regekklassen zu integrieren und dort gezielt zu fördern – all dies sind Fragen, die ergebnisoffen geklärt werden müssen.

In ähnlicher Weise gilt dies für den Fächerkanon und den Umfang, mit dem einzelne Fächer unterrichtet werden sollen – unter Einschluss der Frage nach der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im Unterricht sowie einem Unterricht in der Herkunftssprache, die etwa im Falle des Arabischen zudem noch mit einem anderen Schriftsystem geschrieben werden. Eine letzte Empfehlung betrifft die Lehreraus- und Fortbildung. Einschlägige Studien⁵⁷ zeigen zum einen, dass sich viele

55 Vgl. <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=111> [27.04.2017].

56 Vgl. von Dewitz, N./Massumi (Anm. 18).

57 Becker-Mrotzek, M./Hentschel, B./Hippmann, K./Linnemann, M., Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Köln 2012 (http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf [07.01.2015]); Baumann, B./Becker-Mrotzek, M., Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Köln: Mercator-Institut (http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf [07.01.2015]); Morris-Lange, S./Wagner, K./Altiney, L., Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration. (http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf [27.04.2017]).

Lehrkräfte nicht ausreichend auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet fühlen. Auch wenn zwischenzeitlich alle Bundesländer im Lehramtssudium entsprechende Studienanteile vorsehen, so sind diese nur in sechs Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) für alle Lehrämter und alle Fächer verbindlich. Da aber alle Lehrpersonen in sprachliche heterogenen Lerngruppen unterrichten, ist es sinnvoll, für alle eine Basisausbildung im Sinne einer Sensibilisierung vorzusehen und für einige eine Spezialisierung als Expertinnen und Experten für sprachliche Bildungsprozesse vorzusehen.

Ohne ein entsprechendes Handeln von Bildungspolitik und Bildungsadministration wird es schwer gelingen, die vielfältigen Herausforderungen angemessen zu meistern. Die Wissenschaft bleibt aufgefordert, diesen Prozess kritisch zu begleiten und zu unterstützen.

Verf.: Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität zu Köln, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Albertus-Magnus-Platz – Triforum, 50923 Köln, E-Mail: becker.mrotzek@mercator.uni-koeln.de

Dr. Nora von Dewitz, Universität zu Köln, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Albertus-Magnus-Platz – Triforum, 50923 Köln, E-Mail: nora.dewitz@mercator.uni-koeln.de

Necle Bulut, Universität zu Köln, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Albertus-Magnus-Platz – Triforum, 50923 Köln, E-Mail: necle.bulut@uni-koeln.de

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Universität zu Köln, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Albertus-Magnus-Platz – Triforum, 50923 Köln, E-Mail: hans-joachim.roth@uni-koeln.de