

# 11 Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Michael Becker-Mrotzek und Till Woerfel

Dieser Beitrag greift die Herausforderung des unterrichtlichen Umgangs mit sprachlicher Heterogenität und die damit verbundenen Anforderungen für Lehrpersonen auf. Im Fokus stehen die sprachensible Gestaltung des Fachunterrichts und eine entsprechende, evidenzorientierte Umgestaltung der Aus- und Fortbildungsinhalte für Lehrpersonen.

## 1 Gegenstand und Definition

### 1.1 Ausgangslage

Infolge der Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahre 2000, in der Öffentlichkeit oft als ‚PISA-Schock‘ bezeichnet, stand die Frage nach der richtigen sprachlichen Förderung im Blickpunkt der Bildungspolitik und -institutionen und den damit verbundenen beruflichen Anforderungen und Herausforderungen für Lehrpersonen. Seit der 2015 und 2016 zu verzeichnenden Zunahme neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler stehen besonders integrierte Sprachbildungsmaßnahmen wie der sprachensible Unterricht und additive Sprachfördermaßnahmen wie der ‚Deutsch als Zweitsprache‘-Unterricht im Fokus. Damit einher geht die Frage nach (evidenzorientierter) Implementation und Zielperspektiven in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Die Bedeutung der Sprache in Lehr-Lern-Prozessen lässt sich sehr gut anhand des modifizierten Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2015) veranschaulichen (vgl. Abb. 1), auf das im vorliegenden Beitrag Bezug genommen wird.

Der Begriff *Sprachsensibler Unterricht* steht als Sammelbegriff für ein Gestaltungsprinzip des Unterrichts bei sprachlich heterogenen Lerngruppen. Darunter werden Unterrichtskonzepte gefasst, die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen. Das Ziel solcher Konzepte ist, Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht dabei zu unterstützen, fachliche Inhalte sprachlich zu durchdringen, bildungssprachliche Fertigkeiten auszubauen und sukzessive die ihnen gestellten Aufgaben im Unterricht selbstständig zu bewältigen. Ein wesentliches Element ist die in den Unterricht integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie die Verknüpfung fachlichen und sprachlichen Lernens. Die Unterstützung erfolgt durchgängig über den Einsatz unterschiedlicher Methoden und Sprachhilfen und wird individuell wieder abgebaut, wenn der Schüler bzw. die Schülerin (Teil-)Aufgaben autonom bearbeiten kann.

### 1.2 Deutsch als Zweitsprache

*Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* ist ebenfalls ein Sammelbegriff und bezieht sich im schulischen Kontext zum einen auf einen bestimmten Spracherwerbstyp, zum anderen auf die Organisa-

tionsform des unterrichtlichen Angebots. Wenn Kinder in frühester Kindheit das Deutsche gleichzeitig mit einer anderen Erstsprache („sukzessiv bilingualer Erwerb“ im 3. bis 4. Lebensjahr, vgl. Ruberg, 2013, S. 182) oder mit zeitlicher Verzögerung im schulpflichtigen Alter erwerben („kindlicher Zweitspracherwerb“ im 5. bis 10. Lebensjahr), spricht man verallgemeinernd vom Erwerb des Deutschen als Zweitsprache; die Sprachaneignung erfolgt in der Regel ungesteuert in einem „lebensweltlichen Kontext“ und unterliegt anderen Gesetzmäßigkeiten als die gesteuerte Fremdsprachenvermittlung im Unterricht (Gogolin, 2008, S. 80). Der DaZ-Unterricht orientiert sich idealerweise am Spracherwerbsbeginn bzw. den individuellen sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Im deutschen Schulsystem gibt es entsprechend verschiedene Angebote: z. B. Vorbereitungsklassen für Schülerinnen und Schüler mit keinen oder sehr geringen Deutschkenntnissen; additiver Sprachförderunterricht für Schülerinnen und Schüler, die die Regelklassen besuchen, und integrierte Sprachförderung im Rahmen der Regelklasse (Massumi & von Dewitz, 2015, S. 45).

### 1.3 Sprachsensibler Unterricht

Der sprachensible Unterricht lässt sich den integrierten Angeboten zuordnen, wenngleich hier DaZ nicht im Vordergrund steht, denn innerhalb heterogener Lerngruppen zielen sprachensible Konzepte auf alle Schülerinnen und Schüler, die wegen unzureichender sprachlicher Fähigkeiten dem Unterricht nicht folgen können. Dazu zählen Kinder und Jugendliche, die erst im schulpflichtigen Alter beginnen, die Unterrichtssprache zu erwerben, ebenso wie solche, die aus Familien mit geringem Zugang zu Bildung kommen. DaZ ist hier entsprechend Teil der sprachlichen Heterogenität, also kein alleiniges Prinzip des Fachunterrichts (vgl. aber Rösch, 2013, die DaZ im Fachunterricht als Organisationsform nennt). Zu den international bekanntesten sprachsensiblen Unterrichtskonzepten im Bereich der sprachlichen Bildung und der Zweitspracherwerbsdidaktik zählen *Scaffolding* (Gibbons, 2002) und das *Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP)* (Echevarría, Richards-Tutor, Canges & Francis, 2011).

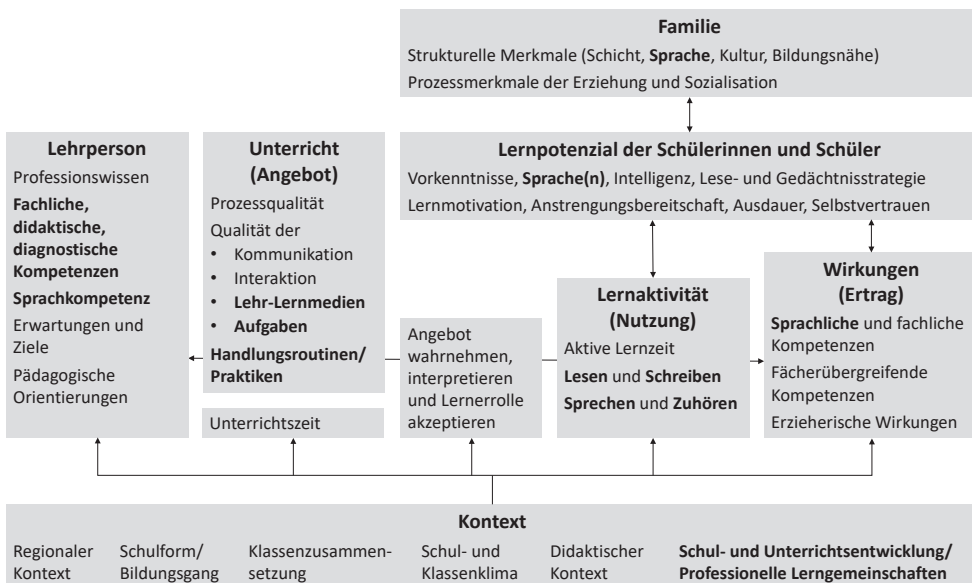


Abb. 1 Angebots-Nutzungs-Modell als Heuristik (adaptiert nach Helmke, 2015)

## 2 Sprachliche Bildung, DaZ und Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Relevanz und Implementierung

### 2.1 Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und pädagogisches Handeln

Sekundäranalysen der internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU haben in den 2000er Jahren offengelegt, dass in Deutschland ein besonders enger Zusammenhang zwischen dem Zugang zu Bildung im Elternhaus und schulischem Erfolg besteht (z. B. Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag, 2017, S. 26). Dabei kommt den sprachlichen Kompetenzen eine bedeutsame Rolle zu. Die (vorschulische) sprachliche Entwicklung ist, neben individuellen und kognitiven Faktoren, besonders von der Quantität und Qualität des sprachlichen Angebots abhängig (Hoff, 2006). Kindern aus Familien mit geringem Zugang zu Bildung bzw. Kulturgütern steht ein vergleichsweise weniger umfangreiches und vielfältiges sprachliches Angebot zur Verfügung als Kindern aus Familien mit hohem Bildungszugang (Hart & Risley, 1995). Auch spielt der Erwerbskontext (ein- vs. zweisprachig) bzw. der Zweitspracherwerbsbeginn eine Rolle. Zweisprachig aufwachsende Kinder müssen ihre Erwerbszeit auf zwei Sprachen aufteilen; sie wenden im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern weniger Zeit auf die jeweilige Sprache auf, eine Verzögerung in der sprachlichen Entwicklung der Einzelsprachen ist somit nicht selten (Thordardottir, 2014, S. 142–143). Bis Schülerinnen und Schüler, die mit einer anderen Erstsprache eingeschult werden, den Sprachstand einsprachig eingeschulter erreichen, benötigen sie – so zeigen es Studien aus den USA und Deutschland – eine gezielte Sprachförderung über einen Zeitraum, der über die Grundschule hinausgeht (Gogolin & Roth, 2007, S. 40; MacSwan & Pray, 2005).

Unzureichende sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten (aus welchen Gründen auch immer) sind im schulischen Unterricht besonders kritisch, weil Sprache hier verschiedene Funktionen innehat. Mit ihrer Hilfe vermitteln Lehrpersonen Lerninhalte, die von Schülerinnen und Schülern aufgenommen, verarbeitet, gespeichert und in Unterrichtsgesprächen und Prüfungen behandelt werden. Sprache ist aber auch ein Werkzeug des Denkens, mit dessen Hilfe Prozesse kognitiv nachvollzogen oder Vorstellungsbilder aufgebaut werden, Wissen bearbeitet oder neu erzeugt wird (vgl. Vygotsky, 1964). Dabei lernen Schülerinnen und Schüler nicht nur die Bezeichnung oder den Ausdruck für einen spezifischen Sachverhalt. Sie lernen auch, diese sprachlichen Mittel inhaltlich, zweckbezogen, kontextuell und situativ angemessen selbst zu verwenden. In diesem Sinne sind Sprach- und Fachunterricht untrennbar miteinander verbunden, denn Schülerinnen und Schüler müssen hier unterschiedliche sprachliche Handlungen realisieren, z. B. beschreiben, erklären, diskutieren, argumentieren oder analysieren, um den Lerngegenstand aktiv zu verarbeiten. Fehlen aber diese sprachlichen Fähigkeiten, kann ein Schüler bzw. eine Schülerin dem Unterricht nicht folgen, weil er oder sie etwas nicht versteht oder nicht ausdrücken kann. In der Folge werden die fachlichen Unterrichtsziele verfehlt.

Der Besuch des Deutschunterrichts oder zusätzliche DaZ-Förderstunden allein reichen insbesondere dann für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen nicht aus, wenn diese fachspezifisch sind. Denn fachsprachliche Kompetenzen werden effizienter in dem Kontext erworben, in dem sie benötigt werden – im Fachunterricht. Eine notwendige Schlussfolgerung für die Praxis ist, neben einzelnen zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen, sprachliche Bildung durchgängig im schulischen Alltag als ein umfassendes Konzept zu integrieren. Für Lehrpersonen heißt das, neben den fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen auch solche in den Bereichen sprachliche Bildung, DaZ und Mehrsprachigkeit zu erlangen, um im Fachunterricht sprachliche Hürden zu erkennen und Schülerinnen und Schüler individuell dabei zu unterstützen, diese zu überwinden.

## 2.2 Implementierung in Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetzen und Curricula

Die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Kultusministerkonferenz, 2006) und die hieraus hervorgegangenen bildungspolitischen Maßnahmen, u. a. die Modellprogramme FörMig und BiSS, haben infolge von PISA-Ergebnissen zu einer Umgestaltung der Aus- und Fortbildungsinhalte für Lehrpersonen geführt (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 12–15). Die Themen sprachliche Bildung, DaZ und Mehrsprachigkeit finden sich bereits in Vorgaben in den Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetzen und Curricula einzelner Bundesländer (Baumann, 2017), die Implementierung erfolgt jedoch unterschiedlich: In NRW und in Berlin sind solche zusätzlichen Kompetenzen verpflichtender Gegenstand für alle angehenden Lehrpersonen der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (im Modul ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte‘ bzw. Sprachbildungsmodul), in Niedersachsen sind sie in die Fachdidaktiken integriert, während in Bayern ein Ergänzungsfach (‚DiDaZ‘) studiert werden kann (vgl. zur Übersicht Witte, 2017).

Um Studierende und Lehrpersonen in der Praxis auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Unterricht vorzubereiten, nehmen sprachensible Konzepte eine wesentliche Rolle ein; entsprechend finden sich Informationen zu Zielen, Nutzen und Umsetzungsmöglichkeiten im Fachunterricht, z. B. im Referenzrahmen für Schulqualität NRW, in den Anhängen der neuen Kernlehrpläne in NRW bzw. Rahmenlehrplänen und im Basiscurriculum Sprachbildung in Berlin-Brandenburg. Darüber hinaus gibt es zunehmend Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, z. B. in Berlin oder in den Blended-Learning Fortbildungen von BiSS.

## 3 Evidenzorientierung und Forschungsstand

### 3.1 Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die Nutzung des Beschreibungs- bzw. Erklärungswissens der großen Vergleichsstudien für die Implementierung der Bereiche sprachliche Bildung, DaZ und Mehrsprachigkeit in Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetzen und Curricula zeigt die von der Kultusministerkonferenz gewünschte stärkere Evidenzorientierung im Sinne einer Nutzung von wissenschaftlichen Ergebnissen und Befunden (Kultusministerkonferenz, 2015, S. 16). In einer evidenzorientierten Pädagogik erhält jedoch empirisch gesichertes Wissen besonderes Gewicht. Der Schwerpunkt auf sprachensible Konzepte im Rahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung gründet zwar auf einer theoretischen Ableitung aus dem Erklärungswissen (Sprache und Lernen sind untrennbar miteinander verbunden), aber weniger auf der gewünschten Anwendung qualitätssichernder Verfahren (ebd.). Dies ist im deutschsprachigen Raum darauf zurückzuführen, dass es besonders im schulischen Kontext eine „klaffende Forschungslücke“ hinsichtlich der Wirksamkeit sprachfördernder bzw. sprachbildender Angebote gibt (Paetsch, Wolf, Stanat & Darsow, 2014, S. 336). Das hat auch damit zu tun, dass der Einsatz sprachsensibler Konzepte in Deutschland aktuell erst entwickelt und erprobt und mit einer empirischen Überprüfung der Wirksamkeit des methodisch-didaktischen Konstrukts begonnen wird (in der Fachdidaktik z. B. Boubakri, Beese, Krabbe, Fischer & Roll, 2017; Roll et al., 2019).

### 3.2 Wirkung sprachbildender und sprachfördernder Konzepte

Bisherige – nicht über Fächer und Klassenstufen hinweg verallgemeinerbare – empirische nationale Befunde sprechen für den Einsatz sprachsensibler Konzepte: Studien zeigen etwa, dass es einen Zusammenhang von sprachlichen und fachlichen Leistungen gibt (Boubakri et al., 2017 für den Physikunterricht; Härtig & Kohnen, 2017 für den Physik- und Chemieunterricht) und

dass gezielte sprachliche Unterstützungen im Regelunterricht den fachsprachlichen Wortschatz (vgl. Sumfleth, Kobow, Tunalı & Walpuski, 2013 für den Chemieunterricht) und die Argumentationsfähigkeit (Rossack, Neumann, Leiss & Schwippert, 2017 für den Mathematikunterricht) verbessern. Studien, die rein additive (DaZ)-Fördermaßnahmen untersucht haben, zeigen bisher ein ernüchterndes Bild. Die DaZ-Förderung im Rahmen der Jacobs-Sommerschule zeigte keinen langfristigen Lernzuwachs im Deutschen bei den untersuchten Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien (Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhardt, 2012). In einer Interventionsstudie (Felbrich, Darsow, Paetsch & Stanat, 2012) konnte ebenfalls keine nachhaltige Verbesserung in den Bereichen Wortschatz, Lese- und Grammatikkompetenz nachgewiesen werden. Diese Ergebnisse deuten an, dass eine kontinuierliche Förderung der Zweitsprache notwendig ist, um einen nachhaltigen Erfolg von Sprachfördermaßnahmen sicherzustellen (Paetsch et al., 2014, S. 334).

Internationale Forschung lässt interessante Rückschlüsse für die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu. McIntyre, Kyle, Chen, Muñoz und Beldon (2010) zeigen, dass mit dem sprachsensiblen Konzept *STOP* unterrichtete Schülerinnen und Schüler dann ihre schulische Leistung steigern, wenn Lehrpersonen vor dem Einsatz im Unterricht ein strukturiertes 50-stündiges Fortbildungsprogramm absolvieren und eine entsprechende Konzepttreue in der Umsetzung erreichen. Ob eine Lehrperson zu einer solchen Konzepttreue in der Lage ist, hängt aber auch mit dem Grad ihrer Lehreffizienz und ihrem Repertoire an Unterrichtsstrategien zu Beginn der Fortbildung zusammen. Graham und Hebert (2011, S. 734–735) zeigen in einer Meta-Analyse, dass das angeleitete Schreiben zu informativischen Texten sowie Rechtschreib- oder Satzformulierungsübungen positive Effekte auf das Textverstehen auch bei lese- und/oder schreibschwachen Schülerinnen und Schülern haben; wenngleich die Unterstützungen im Fachunterricht nicht in ein sprachsensibles Unterrichtskonzept eingebunden waren, lassen sich hierfür wichtige Rückschlüsse ziehen, nämlich, dass Lehrpersonen im Umgang mit sprachschwachen Schülerinnen und Schülern nicht auf das Schreiben verzichten sollten.

#### 4 Diskussion

Insgesamt lassen sich die bisherigen Erkenntnisse zu Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen so deuten, dass eine durchgehende Förderung in der Zweitsprache mit Fokus auf bestimmte sprachliche Phänomene im Einzelfall notwendig ist (was additiv oder in den Regelunterricht integriert geschehen kann). Damit Schülerinnen und Schüler aber fachliche Lernziele erreichen bzw. sich die bildungssprachlichen Besonderheiten eines Faches aneignen können, müssen fachspezifische, sprachliche Hilfestellungen in den Unterricht integriert werden. Um dies leisten zu können, brauchen Lehrpersonen spezifisches Professionswissen, das in einigen Bundesländern bereits Gegenstand eines verpflichtenden Bestandteils in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist. Zielperspektiven von Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten eine Weiterentwicklung des DaZ-Moduls sein, z. B. unter Berücksichtigung von wirksamen Sprachbildungs- und Sprachförderkonzepten, die den Gesamtzusammenhang von Sprache und Lernen in den Blick nehmen. Perspektivisch müssen vor allem auch fort- und weiterbildende Maßnahmen zu den Themen Sprachbildung, DaZ und Mehrsprachigkeit in der dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung systematisiert, vertieft und erweitert werden.

## Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2013). *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Harr, A.-K., Terrasi-Haufe, E., & Woerfel, T. (2018). Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem. In A.-K. Harr, M. Liedke & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht* (S. 171–207). Stuttgart: Metzler.
- Schneider, S. (2015). *Bilingualer Erstspracherwerb*. München: Reinhardt.

## Literatur

- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder, A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–26). Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster: Waxmann.
- Boubakri, C., Beese, M., Krabbe, H., Fischer, H., & Roll, H. (2017). Sprachsensibler Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 335–350). Münster: Waxmann.
- Echevarría, J., Richards-Tutor, C., Canges, R., & Francis, D. (2011). Using the SIOP Model to Promote the Acquisition of Language and Science Concepts with English Learners. *Bilingual Research Journal*, 34(3), 334–351.
- Felbrich, A., Darsow, A., Paetsch, J., & Stanat, P. (2012). Die BeFo-Interventionsstudie – Sprachsystematische und fachbezogene Sprachförderung in der Grundschule. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule* (S. 211–214). Wiesbaden: VS.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I. (2008). *Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 79–90.
- Gogolin, I., & Roth, H.-J. (2007). Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S. 31–45). Tübingen: Narr.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Härtig, H., & Kohnen, N. (2017). Die Rolle der Termini beim Lernen mit Physikschulbüchern. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmellentin (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (S. 55–72). Tübingen: Narr.
- Helmke, A. (2015). Vom Lehren zum Lernen. Paradigmen, Forschungsstrategien, Kontroversen. In H. G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtsentwicklung* (S. 33–43). Weinheim: Beltz.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (Hrsg.) (2006). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Berlin: KMK.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (Hrsg.) (2015). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Berlin: KMK.
- MacSwan, J., & Pray, L. (2005). Learning English bilingually: Age of onset of exposure and rate of acquisition among English language learners in a bilingual education program. *Bilingual Research Journal*, 29(3), 653–678.
- Massumi, M., & von Dewitz, N. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/ML\\_ZfL\\_Studie\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/ML_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf) [30.06.2020].
- McIntyre, E., Kyle, D., Chen, C.-T., Muñoz, M., & Beldon, S. (2010). Teacher Learning and ELL Reading Achievement in Sheltered Instruction Classrooms: Linking Professional Development to Student Development. *Literacy Research and Instruction*, 49(4), 334–351.
- Paetsch, J., Wolf, K. M., Stanat, P., & Darsow, A. (2014). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 315–347.

- Roll, H., Bernhardt, M., Enzenbach, C., Fischer, H.E., Gürsoy, E., Krabbe, H., Lang, M., Manzel, S., & Uluçam-Wegmann, I. (Hrsg.) (2019). *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann.
- Rösch, H. (2013). Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 18–36). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rossack, S., Neumann, A., Leiss, D., & Schwippert, K. (Hrsg.) (2017). *!!Fach-an-Sprache-an-Fach!! Schreibförderung in Deutsch und Mathematik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ruberg, T. (2013). Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. *Sprache Stimme Gehör*, 37(4), 181–185.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O., & Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22(3), 159–170.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., & Haag, N. (Hrsg.) (2017). *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe in zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Sumfleth, E., Kobow, I., Tunalı, N., & Walpuski, M. (2013). Fachkommunikation im Chemieunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 255–276). Münster: Waxmann.
- Thordardottir, E. (2014). The typical development of simultaneous bilinguals: Vocabulary, morphosyntax and language processing in two age groups of Montreal preschoolers. In T. Grüter & J. Paradis (Eds.), *Input and experience in bilingual development* (pp. 141–160). Amsterdam: Benjamins.
- Vygotsky, L. S. (1964). Thought and language. *Bulletin of the Orton Society*, 14(1), 97–98.
- Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 351–363). Münster: Waxmann.