

SPRACHFÖRDERSTRATEGIEN IM UNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE

This article presents everyday-integrated language development approaches (including modeling and vocabulary support strategies) that have proven useful in kindergarten, preschool, and elementary school settings. Furthermore, we discuss their potential to be transferred into linguistically heterogeneous classrooms at the secondary school level. Exemplified by a study on professionalizing language education and language development, we show how to prepare prospective teachers of all subjects to adequately manage language assessment and language in the classroom.

● Cordula Löffler | PH Weingarten, Nadja Wulff | PH Freiburg

Einleitung

Sprachliche Kompetenzen haben eine grundlegende Bedeutung für die erfolgreiche Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und Partizipationsmöglichkeiten am Unterricht. Diese Aussage mag auf den ersten Blick trivial erscheinen. Sie gewinnt dennoch an Relevanz und Aktualität, wenn man sich mit den Ergebnissen von Bildungsstudien wie PISA, IGLU, DESI oder dem IQB-Bildungstrend befasst und daraus zwei Dimensionen der sprachlichen Heterogenität im Klassenraum ableitet: Zum einen handelt es sich um die Vielfalt der Herkunftssprachen, zum anderen geht es um den kompetenten Umgang mit den sprachlichen Registern wie Fach- und Bildungssprache, die für das schulische Lernen fundamental sind. Diese zweite Dimension der sprachlichen Heterogenität, bedeutsam sowohl für mehr- als auch einsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche, führt zur Forderung nach fester Verankerung der durchgängigen Sprachbildung in den Curricula aller Fächer und nach

sprachsensiblen Fachunterricht, einem Unterrichtsprinzip, nach dem die Sprache als Mittel des Denkens und Kommunizierens im Fach reflektiert eingesetzt wird (Becker-Mrotzek & Woerfel 2020: 98).

Zwar ist die Diskussion um Auf- und Ausbau von sprachlichen Kompetenzen im Unterricht für alle Schüler*innen relevant, entscheidend wird sie jedoch, wenn es um den Erwerbkontext Deutsch als Zweitsprache geht. Es lässt sich nicht ohne Weiteres ermitteln, wie viele Kinder und Jugendliche in der deutschen Schule mit zwei oder mehreren Sprachen aufwachsen und Deutsch als Zweitsprache erwerben, da nicht alle Bundesländer sprachbezogene Daten erheben (Chlosta & Ostermann, 2017). Das Statistische Bundesamt gibt für das Schuljahr 2019/2020 die Zahl von 11,3 Prozent ausländischer Lernender an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland an (vgl. destatis.de¹). Die amtliche Schulstatistik erfasst jedoch nicht den Migrationshintergrund, sondern das Merkmal „Staatsangehörigkeit“, Daten zum Migrationshintergrund findet

¹ <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-berufliche-auslaendische-schueler.html;jsessionid=BEBC3CD9F1A5B41482D-686F80E6062C8.internet722?nn=209624>, abgerufen am 04.02.2021

man im Mikrozensus 2019 (Statistisches Bundesamt, 2020): So haben in der Altersgruppe der 10- bis 15-Jährigen, was in etwa der Sekundarstufe I entspricht, über 38 Prozent der Jugendlichen einen Migrationshintergrund (ebd.: 36). Wie in amtlichen Schulstatistiken definiert der Mikrozensus „Migrationshintergrund“ über das Merkmal „Staatsangehörigkeit“; eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist (ebd.: 19). Bei der Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) spielen hingegen auch sprachbezogene Aspekte eine Rolle. Für die Annahme eines Migrationshintergrundes soll eines der drei folgenden Merkmale zutreffen: Entweder hat der*die Schüler*in keine deutsche Staatsangehörigkeit oder er*sie ist in einem nichtdeutschen Land geboren oder er*sie spricht in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld eine nichtdeutsche Sprache, unabhängig von der Beherrschung des Deutschen (KMK 2020: 32). Grundsätzlich bedeutet der Migrationshintergrund nicht, dass ein Kind Deutsch als Zweitsprache erlernt, bei vielen kann das jedoch angenommen werden.

Diese beiden Dimensionen der sprachlichen Heterogenität im deutschen Bildungssystem erfordern sowohl von praktizierenden als auch von angehenden Lehrkräften fundiertes Wissen im professionellen Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Dieses Wissen ist die Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte ihre Lernenden beim Aufbau von sprachlichen Kompetenzen im Unterricht unterstützen können. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie der Erwerb von Kompetenzen rund um Sprachbildungsmaßnahmen und Sprachförderung sinnvoll und effektiv in die erste Ausbildungsphase implementiert werden kann (Baumann, 2017). Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, wie im Rahmen eines Forschungsprojektes eine Professionalisierung im Bereich der durchgängigen Sprachbildung und Sprachförderung in Verknüpfung von Theorie und Praxis gestaltet werden kann. Hierfür soll der Einsatz von Sprachförderstrategien, deren Wirksamkeit im Kindergarten und in der Primarstufe bereits empirisch nachgewiesen werden konnte, auf die Sekundarstufe übertragen und reflektiert werden. Im Folgenden werden zunächst die Unterschiede zwischen Sprachbildung und

Sprachförderung skizziert. Anschließend sollen die Strategien für die alltagsintegrierte Sprachförderung vorgestellt und im Hinblick auf ihr Transferpotenzial für die Sekundarstufe diskutiert werden. Erläutert wird, wie der Einsatz von Sprachförderstrategien bereits im Studium für angehende Lehrkräfte erarbeitet werden kann. Daran anknüpfend werden im Ausblick die Möglichkeiten einer Verankerung eines entsprechenden Lehrangebots in den Lehramtsstudiengängen formuliert.

Sprachbildung und Sprachförderung

Die Ergebnisse einer im Jahr 2012 durchgeführten Studie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Becker-Mrotzek et al., 2012) legen nahe, dass 83 Prozent der 512 befragten Lehrkräfte Schüler*innen mit Migrationshintergrund unterrichten; dabei gebe es bei 70 Prozent der Lernenden Sprachförderbedarf. Allerdings fühlen sich fast zwei Drittel der Befragten weniger gut oder sogar schlecht vorbereitet für den Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten (ebd.: 7). Etwas weniger als 70 Prozent der Lehrkräfte, die an der Studie teilgenommen haben, hatten in ihrem Studium keine Themen behandelt, die sie für den professionellen Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorbereiten würden. Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Forderung nahe, dass Sprache in schulischen Lehr-Lern-Prozessen in der ersten Ausbildungsphase eine „Basisqualifikation für alle – Profilbildung für einige“ sein sollte (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014: 8).

Die Begriffe Sprachbildung und Sprachförderung nehmen den Spracherwerb bzw. den Auf- und Ausbau von Sprachkompetenzen im schulischen Kontext in den Fokus, sind aber voneinander zu unterscheiden.

So gehört *Sprachbildung* nach Becker-Mrotzek & Roth (2017: 16f.) zur Aufgabe aller Bildungsinstitutionen und soll bereits im Elementarbereich gezielt und systematisch umgesetzt werden. In der Schule ist sie als Aufgabe in allen Fächern in Form eines sprachsensiblen Unterrichts zu verstehen, in dem die Lehrkraft die Schüler*innen darin unterstützt, Fachinhalte sprachlich zu erfassen, und sprachliche Förderstrategien einsetzt



Prof. Dr. Cordula Löffler, Pädagogische Hochschule Weingarten, lehrt und forscht vor allem in den Bereichen Spracherwerb, Schriftspracherwerb sowie Illetrismus.



Prof. Dr. Nadja Wulff, Pädagogische Hochschule Freiburg, koordiniert seit 2017 das Promotionskolleg DaF/DaZ „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“.

(Vollmer & Thürmann, 2013; Michalak et al., 2015). Sprachbildung als Angebot an alle Lernenden im Unterricht erfolgt integrativ.

Der Begriff *Sprachförderung* umfasst dagegen gezielte Fördermaßnahmen für solche Kinder und Jugendliche, bei denen mit diagnostischen Verfahren ein spezifischer Sprachförderbedarf festgestellt wurde. Hierbei handelt es sich um bestimmte Zielgruppen, wie z.B. Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben oder Sprachentwicklungsverzögerungen haben (Becker-Mrotzek & Roth, 2017: 17). Zwar können Sprachfördermaßnahmen sowohl additiv als auch integrativ erfolgen, häufig werden sie jedoch in Form von zusätzlichem Sprachförderunterricht – additiv – angeboten. Für die integrative Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich haben sich Strategien für die alltagsintegrierte Sprachförderung als wirksames Werkzeug der Unterstützung des Spracherwerbs erwiesen. Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern sie auf den Kontext der Sekundarstufe übertragen werden können.

Alltagsintegrierte Sprachförderstrategien

Zu spracherwerbsbezogenen Ansätzen für Kindergarten und Grundschule liegt bereits eine breite Forschung vor (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, Kalkavan-Aydin, 2015). Unterschieden werden dabei additive Programme, die meist in Kleingruppen durchgeführt werden, und alltagsintegrierte Ansätze, die in unterschiedlichen Settings Anwendung finden. Inzwischen gibt es eine Vielzahl additiver Förderprogramme, die nur zu einem Teil auf ihre Wirksamkeit hin geprüft wurden, sie erwiesen sich jedoch als wenig effektiv (Kempert et al., 2016: 205; Egert & Hopf, 2016). Für den Schulalltag ist der Einsatz solcher Programme auch wenig realistisch, weil sich die regelmäßige und programm-treue Umsetzung nicht immer sicherstellen lässt. Der Einsatz alltagsintegrierter Sprachförderstrategien wurde für den Kindergarten (Jungmann et al., 2013; Egert & Hopf, 2016) und die Grundschule erforscht (Beckerle, 2017), die Ergebnisse hinsichtlich der Wirksamkeit geben laut Egert (2017: 67) Anlass zu vorsichtigem Optimismus. Mit einer alltagsintegrierten Sprachförderung ist dabei nicht eine allgemeine, unspezifische Sprachanregung (Kempert et al., 2016) gemeint, sondern der adaptive Einsatz von Sprachförderstrategien (z.B. Modellierungstechniken), integriert in den sprachlichen Alltag. Der alltagsintegrierte Einsatz von Sprachförderstrategien (Löffler & Vogt, 2020; Löffler, 2020) ist in vielen Situationen umsetzbar und kann aufgrund des Alltagsbezugs auch von den Sprachlerner*inne*n leichter in die sprachlichen Handlungen integriert werden. Die Untersuchungen zum Einsatz von Sprachförderstrategien im Kindergarten zeigen auch, dass bei den Fachkräften Professionalisierungsbedarf besteht (Mackowiak et al., 2018), entsprechende (Weiterbildungs)Maßnahmen aber durchaus wirksam sein können (Vogt et al., 2015).

Damit Sprachförderstrategien adaptiv eingesetzt werden können, ist die qualitative Diagnostik des kindlichen Sprachstands erforderlich (Beckerle & Mackowiak, 2019). Von Vorteil ist darüber hinaus, dass alltagsintegrierte sprachliche Bildung resp. Sprachförderung fächerübergreifend stattfinden kann; sie ist in das Unterrichtsgeschehen integriert, also keine Maßnahme zusätzlich zum regulä-

Zwar können Sprachfördermaßnahmen sowohl additiv als auch integrativ erfolgen, häufig werden sie jedoch in Form von zusätzlichem Sprachförderunterricht – additiv – angeboten. Für die integrative Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich haben sich Strategien für die alltagsintegrierte Sprachförderung als wirksames Werkzeug der Unterstützung des Spracherwerbs erwiesen.

ren Unterricht. Da auch in der Sekundarstufe Sprachförderung erforderlich sein kann (Jeuk, 2013, Kniffka & Siebert-Ott, 2021), stellt sich die Frage, ob solche Sprachförderstrategien in der Sekundarstufe ebenso effektiv eingesetzt werden könnten. Bislang scheint sich diese Form der Sprachförderung in der Sekundarstufe noch nicht hinreichend etabliert zu haben.

Sprachförderstrategien, die auch in der Sekundarstufe wirksam sein können, sind vor allem Modellierungstechniken, Sustained Shared Thinking, der gezielte Einsatz von Fragen sowie die Unterstützung des Wortschatzerwerbs (Löffler & Vogt, 2020). Die Strategien können hier aus Platzgründen nicht detailliert dargestellt, sollen aber an Beispielen umrissen werden. Eine altersunabhängige zielführende Modellierungstechnik, die einer nicht korrekten Äußerung folgt, ist das *korrektive Feedback*. Bei dieser Technik wird eine nicht korrekte Äußerung in der korrekten Form wiederholt. Gleichzeitig erhält der*die Sprecher*in die Rückmeldung, dass die Äußerung inhaltlich verstanden wurde („Ich geh Werkraum.“ „In Ordnung, du gehst in den Werkraum.“) (Löffler, 2020). Die Erarbeitung neuer Begriffe sollte auch im Fachunterricht über ein einmaliges Benennen neuer Wörter hinausgehen. Damit Wörter im mentalen Lexikon verankert werden können, müssen sie mehrfach verwendet werden – im Idealfall in Handlungs- resp. Anwendungszusammenhängen – sowie mit weiteren Wörtern aus dem Wortfeld und mit grammatischen Informationen (Morphologie) verknüpft werden (Apeltauer, 2017). Hier ist auch der Fachunterricht gefordert. Auch das *Sustained Shared Thinking*, übersetzt als „bewusst dialogisch-entwickelnde Denkprozesse“ (König, 2006) können im Fachunterricht stattfinden. Unter Verwendung des erarbeiteten Wortschatzes können z.B. bei Experimenten in gemeinsamen Denkprozessen Problemlösungen gefunden werden. Aus fachdidaktischer Perspektive klingt dies selbstverständlich, doch das sprachförderliche Potenzial sollte dabei nicht ungenutzt bleiben.

Etwas weniger als 70 Prozent der Lehrkräfte, die an der Studie teilgenommen haben, hatten in ihrem Studium keine Themen behandelt, die sie für den professionellen Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorbereiten würden.

Sprachförderstrategien als Teil der Professionalisierungsmaßnahmen im Studium

Damit der Einsatz von Sprachförderstrategien auch Einzug in den (Fach)Unterricht der Sekundarstufe halten kann, sollten entsprechende Kompetenzen bereits im Lehramtsstudium erworben und in die Praxis umgesetzt werden können.

Im Projekt „Fächerübergreifender Einsatz von Sprachförderstrategien (FEiS)“ werden Konzepte erarbeitet, erprobt und evaluiert, die Studierende des Lehramts für die Sekundarstufe befähigen sollen, Sprachkompetenzen von Schüler*inne*n zu diagnostizieren und daran anknüpfend Sprachförderstrategien fächerübergreifend in den Schulalltag integriert einzusetzen. Das entsprechende Wissen zu (Zweit-)Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung wird in einem Seminar vermittelt, das dem Praxissemester der Studierenden vorausgeht. Im Praxissemester sollen die Studierenden die Sprachförderstrategien insbesondere, aber nicht ausschließlich bei Schüler*inne*n mit Deutsch als Zweitsprache einsetzen. Inwieweit es den Studierenden bereits in den Praxisphasen ihres Studiums gelingt, Sprachförderstrategien zielgerichtet anzuwenden, soll mit Videoanalysen erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Die Videodaten sollen darüber hinaus verwendet werden, um den Einsatz der Sprachförderstrategien mit den Studierenden individuell zu reflektieren. Dabei wird der Blick auch auf die Funktion von Lehrkräften als Sprachvorbild gerichtet.

Im Projekt soll die Frage beantwortet werden, inwieweit Studierende während des Studiums Kompetenzen zur Sprachdiagnostik und alltagsintegrierten fächerübergreifenden Sprachförderung erwerben und diese in ihrem Praktikum

einsetzen können. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden die von den Studierenden in ihren Praktika gegebenen Unterrichtsstunden videographiert und für Reflexionsgespräche mit den Studierenden genutzt. Auch diese Reflexionsgespräche werden videographiert und anschließend qualitativ analysiert. Da die Studierenden auch dazu befähigt werden sollen, die Sprachkompetenz von Schüler*inne*n zu diagnostizieren, erheben die Studierenden in den Praktika Spontansprachproben, die sie qualitativ auswerten. Diese Analysen werden herangezogen, um die Diagnosekompetenz der Studierenden zu dokumentieren und deren Lernzuwachs zu untersuchen.

Im Sinne einer formativen Evaluation sollen die Videoanalysen und die von den Studierenden ausgewerteten Spontansprachproben Aufschluss über den Lernerfolg der Studierenden geben. Daraus werden notwendige Veränderungen der Seminarkonzepte abgeleitet und umgesetzt. Auf diese Weise sollen angehende Lehrkräfte bereits in der ersten Ausbildungsphase auf den kompetenten Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenraum vorbereitet werden.

Ausblick

Das skizzierte Vorgehen dient der Erforschung der Frage, ob Sprachförderkompetenzen bereits im Studium erworben werden können. Auch wenn sich die Kombination aus Wissenserwerb im Seminar und der Erwerb von reflektierten Handlungskompetenzen im Praktikum als wirksam herausstellen sollte, kann dieses Vorgehen aufgrund der Komplexität realistisch betrachtet nicht in die Lehrerbildung implementiert werden, auch weil Praktika nicht auf den Erwerb von Sprachförderkompetenz reduziert werden dürfen. Möglich wäre es, Seminare zur Sprachförderung in Lehramtsstudiengängen zu verankern und das erworbene Wissen zur Sprachförderung in der zweiten Ausbildungsphase anzuwenden, zu vertiefen und zu reflektieren. Wird dieser Grundstein jedoch im Studium und in der zweiten Ausbildungsphase nicht gelegt, sind entsprechende Weiterbildungen erforderlich, die jedoch meist auf freiwilliger Basis besucht werden.

Modellierung

Sachlich richtige, aber grammatisch unvollständige oder fehlerhafte Äußerungen werden auf der Inhaltsebene bestätigt und korrekt formuliert (*korrektives Feedback*). Dabei werden sie ggf. erweitert.

Schüler*in: „Der wohnt Friedrichshafen.“ **Lehrkraft:** „Ja, er wohnt in Friedrichshafen.“

Schüler*in: „Lara fährt mit Fahrrad.“ **Lehrkraft:** „Stimmt, Lara fährt mit dem Fahrrad zur Schule.“

Wortschatz

Neue Begriffe werden mehrfach genannt, nach Möglichkeit visualisiert und in einen Handlungs- oder Anwendungskontext eingebunden. Sinnvoll sind Merkmalsbeschreibungen, aber auch grammatische oder orthographische Ergänzungen.

zentral

Bei der Einführung des Begriffs **zentral** könnte z.B. mit den Lernenden überlegt werden, welches verwandte Wort ihnen bekannt ist. Das **Zentrum** ist die Mitte von etwas, z.B. von einer Stadt, gemeinsam werden weitere Beispiele gefunden. **Zentral** ist also etwas, das in der Mitte steht oder die Mitte bildet. Es gibt eine **zentrale** Aussage, ein Ort oder Gebäude kann eine **zentrale** Lage haben, in einer Geschichte gibt es eine **zentrale** Figur usw. Das Wort **zentral** ist ein Adjektiv, es wird klein geschrieben, das Gegenteil ist **dezentral**.

Literatur

- Apeltauer, E.** (2017). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 306-326.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M.** (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- 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*. Münster u.a.: Waxmann, 9-26.
- Beckerle, C.** (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K.** (2019). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. *Lernen und Lernstörungen*, 8 (4), 203-211.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M.** (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf (02.02.2021).
- Becker-Mrotzek, M. & Woerfel, T.** (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, 98-104.
- 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*. Münster: Waxmann, 11-36.
- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S.** (2017). *Mehrsprachigkeit in der Kita. Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Chlosta, C. & Ostermann, T.** (2017). Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 21-40.
- Egert, F.** (2017). Wirkung vorschulischer Sprachförderung – Stolpersteine und Praxisimplikationen. In: E. Inckemann & R. Sigel (Hrsg), *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Kempten: Klinkhardt, 65-78.
- Egert, F. & Hopf, M.** (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 25 (3), 153-163.
- Jeuk, S.** (Hrsg) (2013). *Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe 1*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M.** (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2, 3, 110-121.
- Kalkavan-Ayidin, Z.** (Hrsg) (2015). *Deutsch als Zweitsprache. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P.** (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer, 157-241. Verfügbar unter: https://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_5 (12.09.2020)
- KMK** (2020). Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2020_Anlagen.pdf (05.02.2021).
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G.** (2021). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Stuttgart: Schöningh utb.
- König, A.** (2006). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern): eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Inauguraldissertation. Dortmund: Technische Universität.
- Löffler, C.** (2020). Sprachförderstrategien im Schulalltag. Modellierungstechniken einsetzen und Wortschatz fördern. *Fördermagazin Grundschule 2/2020*, 8-12.
- Löffler, C. & Vogt, F.** (Hrsg) (2020). *Sprachförderung im Kita-Alltag*. 2., aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C., Pauer, I. & Heil, J.** (2018). Sprachförderstrategien im Kita-Alltag: Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln von pädagogischen Fachkräften. *Empirische Pädagogik*, 32, 2, 162-176.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M.** (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Statistisches Bundesamt** (Destatis) (2020). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile (05.02.2021).
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M. & Zumwald, B.** (2015). Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 29, 3, 414-430.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E.** (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u.a.: Waxmann, 41-57.