



AUSGABE 75  
Dezember 2009

# ANALYSEN & ARGUMENTE

## Sprache als Schlüssel zur Integration

„DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE“ IN THEORIE UND PRAXIS

Dominique Shure (ext.) | Danja Bergmann

Das Sprachvermögen ist ein wesentlicher Baustein der gesellschaftlichen Integration und eröffnet oder verschließt die Chancen für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Ein Drittel aller Kinder in Deutschland stammt aus Familien mit Migrationsgeschichte. Viele dieser Kinder lernen Deutsch nicht als ihre Muttersprache, sondern als Zweitsprache. In der gezielten Sprachförderung liegt daher ein enormes Potenzial für diese Kinder, und der Politik stellt sich eine Zukunftsaufgabe.

Das Forschungsfeld „Deutsch als Zweitsprache“ hat in den vergangenen Jahren elementare Prinzipien der effizienten Sprachförderung etabliert. Wie sprachwissenschaftliche Erkenntnisse erfolgreich in die Praxis umgesetzt werden können, zeigt sich an den Förderprogrammen, die von der Stiftung Mercator, der Jacobs Foundation, der Universität Bielefeld sowie von der Bund-Länder-Kommission (BLK) und der Universität Hamburg konzipiert wurden. Ihnen gemeinsam ist die große Nähe zur wissenschaftlichen Theorie sowie eine Zusammenarbeit von Schulen, Bundesländern und dritten Akteuren im bildungspolitischen Bereich. Ressourcen von Stiftungen und Universitäten werden erfolgreich genutzt und Synergien beispielhaft gebündelt.

### Ansprechpartner

Danja Bergmann  
Projektbeauftragte für Integration und Zuwanderung  
Hauptabteilung Politik und Beratung  
Telefon: +49(0)30 2 69 96-33 99  
E-Mail: danja.bergmann@kas.de

### Postanschrift

Klingelhöferstr. 23, 10785 Berlin

[www.kas.de](http://www.kas.de)  
[publikationen@kas.de](mailto:publikationen@kas.de)

ISBN 978-3-941904-38-5



Konrad  
Adenauer  
Stiftung



## INHALT

3 | 1. EINLEITUNG

3 | 2. SCHULERFOLG STATT „BILDUNGSKRISE“

4 | 3. ENTWICKLUNG DES FORSCHUNGSFELDES „DEUTSCH ALS  
ZWEITSPRACHE“

5 | 4. ERFOLGSKONZEPTE DER SPRACHFÖRDERUNG: BEISPIELE AUS  
DER PRAXIS

- 4.1. *Bund-Länder-Kommission „FörMig-Initiative“* ..... 5
- 4.2. *Stiftung Mercator „Förderunterricht“* ..... 6
- 4.3. *Jacobs Foundation „Summer-Camp“* ..... 7
- 4.4. *Universität Bielefeld „Projekt Förderunterricht“* ..... 8

8 | 5. BRÜCKE ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS

9 | 6. SPRACHFÖRDERUNG ALS ZUKUNFTSAUFGABE

9 | 7. WISSENSCHAFTLICHE LITERATUR

11 | DIE AUTORINNEN



## 1. EINLEITUNG

Unter dem Titel „Wachstum, Bildung, Zusammenhalt“ hat sich die Regierung in ihrer Koalitionsvereinbarung vom 26. Oktober 2009 die gezielte Sprachförderung in Kindergärten und Schulen zum Ziel gesetzt. Darüber hinaus sollen Sprachstandtests für alle in Deutschland lebenden Kinder verbindlich werden. Ein Drittel der Kinder in Deutschland werden in Familien mit Migrationsgeschichte geboren, und in manchen Städten und Quartieren stammen bereits jetzt zwei Drittel aller unter Fünfjährigen aus Migrantenfamilien.

Diese Kinder wie auch ein Großteil der 1,32 Millionen in Deutschland lebenden jugendlichen Ausländer unter zwanzig Jahren sind dringend darauf angewiesen Deutsch als zweite Sprache zu erlernen. Viele Kinder und Jugendliche aus den beschriebenen Gruppen erlernen Deutsch nicht als ihre Muttersprache und weisen daher mangelhafte Deutschkenntnisse auf. Für diese Kinder ist das gezielte Lernen von Deutsch unverzichtbar, denn die Sprachfähigkeit ebnet den Weg in den Arbeitsmarkt, sie ist der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe am sozialen und kulturellen Geschehen. Die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, Staatsministerin Professor Dr. Maria Böhmer MdB, bezeichnete in diesem Zusammenhang die Schule als den Ort, an dem Integration stattfinden müsse (*Migazin* 2009). Im Erlernen der deutschen Sprache liegt nicht nur für die Kinder und Jugendlichen selbst ein enormes Potenzial, auch für Wirtschaft und Gesellschaft stellt sich eine Zukunftsaufgabe. Denn besonders für Deutschland als Land mit wenigen natürlichen Ressourcen spielt das sogenannte Bildungskapital eine entscheidende Rolle als Wachstumsfaktor für die wirtschaftliche Entwicklung (Siebert, 2005).

Seit den 1970er Jahren entwickelte sich an den Universitäten das Forschungsfeld „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), dessen Zielgruppe Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind. In den letzten Jahren haben Wissenschaftler die elementaren Prinzipien des Unterrichts von „Deutsch als Zweitsprache“ herausgearbeitet und teilweise bereits am Exempel überprüft. Der Frage, wie die theoretischen Grundlagen in der Praxis umgesetzt werden, geht diese Broschüre am Beispiel von vier erfolgreichen Förderprogrammen nach: „FörMig“, die 2004 von der Bund-Länder-Kommission in Kooperation mit der Universität Hamburg gegründete Initiative, der „Förderunterricht“ der Stiftung Mercator, das „Jacobs-Summer-Camp“ sowie das „Projekt Förderunterricht“ der Universität Bielefeld repräsentieren erfolgreiche Sprachfördermodelle im Grundschul- und Sekundarschulbereich. Dem Befund der momentanen Schul- und Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund folgt zunächst eine Darlegung der historischen Entwicklung und der zentralen Prinzipien des noch jungen Forschungsfeldes „Deutsch als Zweitsprache“. Hieran schließt sich eine Gegenüberstel-

lung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der vier Sprachförderinitiativen sowie ein Ausblick auf künftig wichtige Gestaltungsräume in der Bildungspolitik.

## 2. SCHULERFOLG STATT „BILDUNGSKRISE“

Die Zielgruppe von „Deutsch als Zweitsprache“ sind Kinder mit Migrationshintergrund, die zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprechen oder Eltern haben, die eine andere Sprache sprechen, gleichermaßen. Für die Mehrheit dieser Kinder ist die Schule der erste formelle Kontakt mit der deutschen Sprache. Die Bedeutung dieses Kontakts für die Entwicklung des Kindes ist nicht zu unterschätzen. Der Schulerfolg dieser Gruppe ist allerdings so niedrig, dass Michael Nové und Gerhard Weil vom Berliner Landesausschuss für multikulturelle Angelegenheiten die schulische Situation der Kinder mit Migrationshintergrund als „die zweite Bildungskrise“ bezeichnen (Nové/Weil 2000).

Internationale Studien und deutsche Statistiken zeigen, dass in Deutschland Kinder mit Migrationshintergrund deutlich schlechter in der Schule abschneiden als in anderen Industrieländern. Die Ergebnisse der PISA-Studie weisen darauf hin, dass 24,9 Prozent der im Ausland geborenen und 14,3 Prozent der mit mindestens einem nicht-deutschen Elternteil in Deutschland geborenen Kinder nicht einmal das niedrigste Niveau der Lesekompetenz erreichen (OECD, 2004). Im Vergleich dazu erreichen lediglich 5,8 Prozent der Schüler, deren Eltern deutscher Herkunft sind, nur das niedrigste Niveau. Diese Diskrepanz verdeutlicht den Nachhol- und Handlungsbedarf im Blick auf Förderunterricht zum Zweitspracherwerb. Wenn ein Schüler eine Prüfungsaufgabe nicht versteht, weil die Aufgabe Begriffe enthält, die ihm nicht bekannt sind, dann hat er eine geringe Chance die Aufgabe richtig zu beantworten. Selbstverständlich muss man auch andere Faktoren, wie den sozioökonomischen Hintergrund eines Kindes betrachten, doch ist die Rolle der Sprache nicht zu unterschätzen.

Nicht nur die Ergebnisse der PISA-Studie, sondern auch die Angaben zum dreigliedrigen Schulsystem verdeutlichen den niedrigen Schulerfolg der Kinder mit Migrationshintergrund. Statistisch besuchen Kinder mit Migrationshintergrund seltener ein Gymnasium oder eine Realschule als Schüler deutscher Herkunft, sind aber deutlich häufiger in der Hauptschule präsent (Siegert, 2008). Ohne die allgemeine Hochschulreife haben Schüler eine niedrigere Chance an einer deutschen Universität zu studieren und dementsprechend wesentlich weniger Berufsoptionen. Weitaus problematischer als der Rückstand bei der Hochschulreife aber ist das Verlassen der Schule ohne Abschluss: Mit einem Anteil von 19,8 Prozent stellen ausländische männliche Schüler die größte Gruppe von Schulabgängern ohne Abschluss dar. Im Vergleich dazu verlassen nur 8,7 Prozent der deutschen männ-



lichen Schüler die Schule ohne einen Abschluss (Siegert, 2008). Das heißt, dass ausländische Jungen die Schule mehr als zweimal so häufig erfolglos verlassen wie ihre deutschen Mitschüler. Die Statistiken von Mädchen in Deutschland erzählen eine ähnliche Geschichte. Nur 5,2 Prozent der deutschen Schülerinnen beenden die Schule ohne Abschluss, dafür verlassen aber 13,5 Prozent der ausländischen Schülerinnen die Schule ohne Abschluss. Ein erfolgreiches Berufsleben ohne Schulabschluss ist nur schwer vorstellbar, die Chancen sind von vornherein sehr begrenzt. Ohne die Eingliederung in das aktive Berufsleben aber fehlt ein wichtiger Baustein der Integration in die Gesellschaft. Diese Situation spiegelt die drastische Rede von der „Zweiten Bildungskrise“ und verdeutlicht, mit welcher Dringlichkeit effiziente Methoden zur Sprachvermittlung gebraucht werden.

### 3. ENTWICKLUNG DES FORSCHUNGSFELDES „DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE“

Seit den 1970er Jahren entwickelte sich das Forschungsfeld „Deutsch als Zweitsprache“ aus dem Zusammenhang der Lehre von „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) heraus, bezieht sich aber hiervon zu unterscheiden auf Erwerb, Gebrauch und Vermittlung der deutschen Sprache in deutschsprachiger Umgebung. Unterschiedliche Zielgruppen und damit voneinander unterschiedliche Lernmotivationen sind hier angesprochen. Personen im Ausland, die Deutsch lernen möchten, treffen ihre Entscheidung freiwillig aus beruflichen, familiären oder persönlichen Gründen und in der Überzeugung, dass das Lernen von Deutsch konkrete Vorteile mit sich bringt. Für Personen, die in Deutschland leben, aber Sprachdefizite aufweisen, verhält sich die Situation anders, denn es besteht im Blick auf die gesellschaftliche und kulturelle Eingliederung eine zwingende Notwendigkeit zum Spracherwerb, die mit einem gewissen sozialen Druck in Beziehung steht.

Auf der grundlegenden Trennung zwischen „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ wurden erste wissenschaftliche Untersuchungen für das Unterrichten von Schülern mit Migrationshintergrund erarbeitet. Der Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ etablierte sich in den 1970er Jahren, um zunächst die Deutschkurse der Gastarbeiter und deren Familien zu beschreiben. Drei Entwicklungsphasen kennzeichnen die Forschungslandschaft von „Deutsch als Zweitsprache“: Von 1970 bis 1980 lag der Schwerpunkt auf dem schnellstmöglichen Zweitspracherwerb, von 1980 bis 1985 richtete sich der Fokus auf die Förderung der Muttersprache während des Zweitspracherwerbs und seit 1985 zeichnet sich eine Bewegung in Richtung bilingualer oder bikultureller Erziehung ab (Barkowski 2007).

Der Sprachunterricht von „Deutsch als Zweitsprache“ übernimmt die Aufgabe der Synchronisation ungesteuerter und gesteuerter Erwerbsprozesse. Das heißt, dass die Schule Kindern die Gelegenheit bietet, ihre informellen Vorkenntnisse wie zum Beispiel den „auf der Straße“ angeeigneten Sprachschatz durch gezielte Übungen formalisieren zu können. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, die verschiedenen Kompetenzen der Schüler in Deutsch, wie etwa Sprachkompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Lernstrategien sowie Interesse an Sprachvergleichen und Sprachentwicklung, auszubilden (Rösch, 2003). In diesem Zusammenhang hat sich eine stark praxisbezogene Literatur entwickelt, die nicht nur die wissenschaftstheoretischen Ergebnisse des Fachs „Deutsch als Zweitsprache“ präsentiert, sondern auch ein didaktisches Instrumentarium anhand von Übungsideen und Kopierblättern zur Verfügung stellt.

In der Forschung werden bestimmte Prinzipien des Unterrichts von „Deutsch als Zweitsprache“ immer wieder hervorgehoben. Ein zentraler Punkt ist die *fächerübergreifende Integration* des Sprachförderunterrichts an Schulen. „Deutsch als Zweitsprache“ war lange Zeit und ist auch heutzutage an manchen Schulen ein eigenes Fach. Sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge kann die knapp bemessene Unterrichtszeit den Bedürfnissen der Schüler jedoch nicht gerecht werden. Um Kinder mit Migrationshintergrund effizient zu fördern, müssen alle Lehrer aus allen Fachrichtungen Komponenten des DaZ-Unterrichts in ihren Unterricht – von der Planung bis zur Durchführung – einbinden. Idealerweise sollten sich Lehrer die Zeit dafür nehmen, Fachbegriffe zu erklären und politisch- oder kulturell relevante Themen wie beispielsweise das Aufenthaltsrecht, das Leben in zwei Sprachen, Menschenrechte, Rassismus und die Herkunftsländer der Schüler zu behandeln (Rösch, 2003).

Als weiteres zentrales Unterrichtsprinzip wird die *Einbindung der Erstsprache* in den Prozess des Zweitspracherwerbs angeführt. Dieser Punkt spielt in einem Großteil der Literatur eine bedeutende Rolle, weil die Einbindung der Erstsprache lange Zeit keinen klar definierten Platz im Unterricht hatte. Viele Sprachwissenschaftler sehen eine starke Basis in der Erstsprache als unterstützenden Faktor im Prozess des Zweitspracherwerbs, wie z.B. Cummins (1979) mit seiner Interdependenzhypothese. Diese geht davon aus, dass die Kompetenz, die ein zweisprachiges Kind in der Zweitsprache erreicht, zum Teil vom Stand der Kompetenzentwicklung der Erstsprache beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache abhängig ist. Zwar hat sich innerhalb der Sprachwissenschaft noch kein eindeutiger Konsens über die Bedeutung der Erstsprache im Zweitspracherwerb herausgebildet, doch geht der Trend in Richtung einer Betonung der sprachlichen und emotionalen Entwicklung des Kindes, die mit der Erstsprache eng zusammenhängt: „Die Erstsprache hat eine wichtige Sozialisationsfunktion und ist meist die Sprache, in der



metasprachliche Fähigkeiten ausgebildet werden. Deshalb sind die Erstsprachen der DaZ-Kinder auch in der Schule zu akzeptieren und positiv zu unterstützen“ (Rösch 2003). Hier zeigt sich, dass Lehrer die Erstsprache nicht nur passiv akzeptieren, sondern auch aktiv fördern sollten. Der Sprachwissenschaftler Gerhard Neuner stellt die positive Einordnung der Erstsprache in seiner Forschung deutlich hervor (Neuner 1998). Ingrid Gogolin, Erziehungswissenschaftlerin der Universität Hamburg, warnt darüber hinaus vor dem „monolingualen Habitus“, d.h. dem ihrer Ansicht nach in vielen Schulen vorherrschenden Glauben, dass Deutsch eine höhere Sprache ist und deswegen die Erstsprache gar nicht gepflegt oder miteingebunden werden sollte (Gogolin 2008). In diesem Zusammenhang unterstützt sie eine bedeutungsvolle Rolle für die Erstsprache in dem Zweitspracherwerb. Diese Position bedeutet jedoch nicht, dass alle Lehrer die verschiedenen Erstsprachen ihrer Schüler beherrschen müssen. Es wird vielmehr ein allgemeines Verständnis für die Ursachen von Sprachschwierigkeiten vorausgesetzt, wie beispielsweise die Kenntnis, dass es im Türkischen keine Artikel gibt, so dass die grammatikalischen Fehler der Schüler besser nachvollziehbar und Unterrichtskonzepte daraufhin abgestimmt werden.

Mit dieser Vorgehensweise sind zahlreiche Vorteile für die Schüler verbunden. Nicht nur im Sinne der Sozialisation, sondern auch für das Selbstbewusstsein, da die Einbindung der Erstsprache durch die Lehrer einen gewissen Respekt dem Schüler gegenüber signalisiert. Gleichzeitig erfahren die Schüler Anerkennung, wenn linguistische Vergleiche oder Themen hinsichtlich ihrer Muttersprache im Unterricht behandelt werden. Dieser Effekt kann wiederum eine größere Motivation am Lernen und Interesse an der Schule im Allgemeinen bewirken. Allerdings finden solche Situationen im Unterricht zu selten statt und bleiben meist Bestandteile der Theorie (Rösch 2003).

Zu den weiteren Erfolgsfaktoren gehören etwa die *Unterscheidung zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen* des Schülers und der *Umgang mit Fachbegriffen*. Schüler mit Migrationshintergrund entwickeln ihre mündlichen Fähigkeiten häufig vor den schriftlichen Fähigkeiten. Die möglichen Folgen werden als „verdeckte Schwierigkeiten“ bezeichnet, weil diese erst sehr viel später in der Schulzeit auftauchen (Siebert-Ott 2000). Dies bedeutet, dass die Lehrer die mündliche Kompetenz nicht als Gesamtindikator für den Verlauf des Zweitspracherwerbs gelten lassen und sich besonders auf die schriftlichen Fähigkeiten der Schüler konzentrieren sollten. Auch der Themenkreis „Umgang mit Fachbegriffen“ setzt eine besondere hohe Aufmerksamkeit des Lehrers dem Schüler gegenüber ein. Fachbegriffe verursachen oftmals große Schwierigkeiten, weil sie ein bestimmtes sprachliches Abstraktionsvermögen voraussetzen. Lehrer müssen bewusst damit umgehen und sich die

Zeit nehmen, Begriffe zu erklären – auch ohne explizite Aufforderung. Siebert-Ott (2000) plädiert dafür, dass Lehrer die Verwendung der Alltagssprache während des Unterrichts akzeptieren sollten, bis die Schüler den Übergang zu der sogenannten „Fachsprache“ erreichen. Dieser Übergang ist ein langfristiger Prozess und verläuft graduell.

Dieser kurze Überblick der sprachwissenschaftlichen Theorie erläutert die wichtigsten Prinzipien bei der Vermittlung von „Deutsch als Zweitsprache“. Im Gesamtkonzept kommt vor allem der Einbeziehung der Erstsprache und der fachübergreifenden Ausrichtung des Sprachunterrichtes eine zentrale Rolle zu. Wie diese Handlungsempfehlungen aus der Theorie praktisch in den Schüleralltag umgesetzt werden können, wird im Folgenden anhand von vier besonders erfolgreichen Fördermodellen veranschaulicht.

#### 4. ERFOLGSKONZEPTE DER SPRACHFÖRDERUNG: BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Auf Grundlage der Erkenntnisse des Forschungsfeldes „Deutsch als Zweitsprache“ hat sich eine Vielfalt von Sprachförderprogrammen auf unterschiedlichen Ebenen und unter der Regie verschiedener Akteure herausgebildet. Die vier ausgewählten Beispiele auf sekundarschulischer Ebene präsentieren verschiedene Ansätze des Unterrichtes von „Deutsch als Zweitsprache“ innerhalb und außerhalb der Schule. Teilweise werden sie von Dritten durchgeführt und sind als Schulk Kooperationen konzipiert. Es handelt sich hierbei um Beispiele der Sprachförderung, die äußerst effektiv und erfolgreich Brücken zwischen Theorie und Praxis schlagen.

##### 4.1. Bund-Länder-Kommission „FörMig-Initiative“

FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) ist eines der bekanntesten DaZ-Programme Deutschlands und wurde im Jahr 2004 von der Bund-Länder-Kommission in Kooperation mit der Universität Hamburg als fünfjährige Initiative gegründet. Diese ist zwar im Sommer 2009 ausgelaufen, aber die Programme werden teilweise als Transferprogramme mit Betreuung durch die Universität Hamburg weiter geführt. Das FörMig-Programm wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und fand in zehn Bundesländern Anwendung: Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein. Die Umsetzung erfolgte allerdings nicht flächendeckend, da den Schulen die Entscheidung zur Teilnahme freigestellt wurde. In Berlin beispielsweise nahmen nur Grundschulen und sieben Sekundarschulen an dem FörMig-Programm teil.



Die wichtigsten Programmpunkte waren *erstens* die Sprachförderung auf individueller Basis, *zweitens* die umfassende Sprachförderung von Deutsch, der Erstsprache und von Fremdsprachen, und *drittens* der Aspekt der beruflichen Bildung. Die Einbeziehung der Erstsprache in die Förderung des Zweitspracherwerbs entspricht den Grundlegungen der sprachwissenschaftlichen Theorie. Interessanterweise lag bei FörMig ein Fokus auf der Sprachförderung sämtlicher Sprachen: Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Dieser Ansatz zeigt einerseits, wie relevant die sprachwissenschaftlichen Theorien für FörMig waren, und andererseits, wie innovativ die Programmträger denken.

Von neun unterschiedlichen Modulen, die die Struktur des Programmes prägten, befasste sich eines ausschließlich mit dem Thema „Verbindung von familiärer Spracherziehung und institutioneller Sprachbildung“. Zugrunde liegt hier eine weitere praktische Umsetzung der wissenschaftlichen Theorie: die gesteuerte Verknüpfung von außer- und innerschulischen Lernprozessen. Die Wertschätzung richtet sich hier auf die sprachlichen Fähigkeiten, die Schüler zuhause erwerben, um diese in den formalen Unterricht zu integrieren. Ein besonders wichtiges Merkmal des Programms ist, dass es sich offiziell mit der „Sprachbildung“ statt der „Sprachförderung“ beschäftigte. Konkret heißt das, dass FörMig viele nicht reingrammatikalische Elemente wie Mehrsprachigkeit, Vergleiche der verschiedenen Sprachen oder das Thema Berufsbildung in den Unterricht integrierte.

Insbesondere an dem Aspekt „Übergang ins Berufsleben“ zeigt sich, wie man das Konzept DaZ in unterschiedliche Fachbereiche integrieren und das Interesse der Schüler auf Schule, Ausbildung oder Studium richten kann. Die Einbindung von lebenspraktischen Elementen in das sprachwissenschaftliche Didaktikkonzept orientiert sich letztlich an dem übergeordneten Ziel der gesellschaftlichen Integration. Da das Projekt erst im August 2009 beendet worden ist, lag zum Zeitpunkt der Publikation dieses Beitrages noch keine abschließende Evaluation vor. Dennoch vermittelt das FörMig-Evaluationskonzept ein insgesamt positives Bild, namhafte Sprachwissenschaftler, u.a. Ingrid Gogolin (Hamburg), Hans Reich (Koblenz-Landau), Hans-Joachim Roth (Köln), Inci Dirim (Hamburg), Ursula Neumann (Hamburg), gehören zu den Programmträgern. Insgesamt steht FörMig für ein gelungenes Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis.

#### 4.2. Stiftung Mercator „Förderunterricht“

Ein weiteres bundesweites Programm für „Deutsch als Zweitsprache“ ist der Förderunterricht der Stiftung Mercator. Dieses Programm wird seit dem Jahr 2000 von der Stiftung Mercator in Kooperation mit deutschen Hochschulen durchgeführt. Im Rahmen dieser Kooperation bieten Lehramt-

studierende der verschiedenen Universitäten Förderunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund an. Der außerschulische Unterricht richtet sich an Schüler der Sekundarschule und wird kostenlos für die Schüler erteilt. Der Zusatzunterricht in Fächern wie Mathematik, Biologie und Deutsch ist mit einem besonderen Schwerpunkt der der Förderung der Zweitsprache konzipiert. Den Studierenden bietet sich als Mehrwert zudem die Möglichkeit, praktische Erfahrungen bereits vor dem Referendariat zu sammeln und bereitet auf die häufig schwierige Realität in deutschen Schulen vor. Seit dem Jahr 2000 wurde das Programm stark verbreitet und findet deutschlandweit mittlerweile an 35 Orten Verwendung, wobei etwa 6.000 Schüler mit Migrationshintergrund und 1.000 Studierende teilnehmen (Barzel und Salek, 2007). Die hohe Nachfrage aus dem Sekundarschulbereich zeigt, wie dringend der Bedarf der Schüler auch in höheren Klassenstufen noch ist: „Das Förderkonzept richtet sich bewusst an Schüler der Sekundarstufe I und II. Wenngleich eine möglichst frühe sprachliche Förderung wichtig und sinnvoll ist, zeigen die oft langen Schülerwartelisten der Projekte, welcher hoher Bedarf auch noch in diesem Schulalter besteht“ (Barzel und Salek, 2007).

Die politischen Diskussionen zum Thema „Deutsch als Zweitsprache“ beziehen sich meist auf den Kindergarten und die Rolle einer frühen sprachlichen Förderung. Obwohl die Bedeutung der frühen Erziehung durchaus wichtig ist, zeigt die Zielgruppe des Förderunterrichts der Stiftung Mercator, dass sich ein zusätzlicher Fokus auch auf die Sekundarschule richten muss. So bestätigt eine ehemalige Teilnehmerin, dass das Programm in ihrem Fall die entscheidende Rolle gespielt habe, die Schule erfolgreich abzuschließen und ein Studium aufzunehmen: Durch die Erfahrung, positiv unterstützt und motiviert zu werden, hat die deutsch-türkische Lehrerin Yeldakur Okuyucu es geschafft, ihr Lehramtsstudium erfolgreich abzuschließen. Mittlerweile arbeitet die Grundschullehrerin selbst als Tutorin im Förderunterricht für das Programm und nutzt ihre Erfahrung, um am Programm teilnehmende Schüler von einem Studium zu überzeugen (Spiewak, 2009). Das Konzept, ehemalige Teilnehmer oder Studierende mit Migrationshintergrund für das Programm auszuwählen, kalkuliert mit einem gewissen Vorbildeffekt. Überdies erleichtert es auch das Miteinbeziehen der Erstsprache und von politisch-kulturell relevanten Themen.

Gezielt kooperiert das Programm der Stiftung Mercator mit der FörMig-Initiative in Form des Mercator-FörMig-Treffs der Universität Hamburg. Die beiden Organisationen mit ähnlichen Zielen und Methoden arbeiten eng zusammen, um die Förderunterrichtsprogramme zu optimieren und methodische Alternativen zu entwickeln. Auch hier liegt der Schwerpunkt auf Sprachentwicklung und Förderung in allen Fächern und großer Wert wird auf das Miteinbeziehen von Lehrern mit Migrationshintergrund als Vorbilder gelegt. Die



Erfolgsbilanz des Bilanz ist beträchtlich: Nach einem Jahr haben sich 67 Prozent der Teilnehmer in der Schule verbessert (Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, 2009). Um die Wirkungen des Projektes zu dokumentieren, evaluiert das *European forum for migration studies* (efms) der Universität Bamberg das Projekt Förderunterricht an allen 35 Standorten. Ihre Ergebnisse zeigen, dass sich die Leistungen der Förderschüler bereits nach kurzer Zeit erhöhen. So verbesserten etwa zwei Drittel der Schüler ihre Noten in den Fächern Mathematik und Englisch, im Fach Deutsch verbesserten sich sogar drei Viertel aller Schüler.

#### 4.3. Jacobs Foundation „Summer-Camp“

Im Jahr 2004 wurde das „Summer-Camp“ der Jacobs Foundation in Bremen zum ersten Mal mit dem Ziel der außerschulischen Sprachförderung durchgeführt. Mit Unterstützung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und des Bremer Senators für Bildung bot das Jacobs Summer-Camp 148 Kindern mit Migrationshintergrund die Möglichkeit, sich während der Sommerferien mit der deutschen Sprache zu beschäftigen (Kaehlbrandt, 2007). In drei Schullandheimen nahmen die Drittklässler an verschiedenen Maßnahmen der Sprachförderung und an vielfältigen Freizeitaktivitäten teil. Die Grundidee war, den Kindern außerhalb der Schule eine zusätzliche Möglichkeit zu bieten, in einem eher informellen Rahmen ihre Deutschkompetenzen zu stärken. Ohne den Leistungsdruck des üblichen Schulalltags bekamen die Kinder hier die Chance, ihr Deutsch zu verbessern. Durch das Summer-Camp wird der Deutschunterricht mit vielen anderen Themen verknüpft, was wiederum dem Prinzip der fachübergreifenden Anwendung entspricht.

Das Projekt knüpft an die Fachliteratur zur Kompetenzentwicklung von Schülern in unterrichtsfreien Zeiten an, die unter dem Stichwort „Summer Learning“ in den USA bereits seit geraumer Zeit Gegenstand empirischer Untersuchungen und bildungspolitischer Diskussionen ist. In Abhängigkeit von der sozialen Herkunft stellen sich bei Kindern und Jugendlichen über die Sommerferien unterschiedlich stark ausgeprägte Lernverluste ein. Vor allem bei Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Familien ist etwa im Bereich Lesen tendenziell ein Leistungsabfall zu erkennen – während bei Kindern der Mittelschicht häufig sogar Leistungszuwächse auftreten. Einer Metaanalyse zufolge, resultiert aus den unterschiedlichen Entwicklungsverläufen über den Sommer ein durchschnittlicher Leistungsunterschied zwischen diesen beiden Gruppen, der einem Lernzuwachs von zwei bis drei Monaten entspricht.

Das Förderprogramm umfasst zwei Komponenten: ein primär handlungsorientierter Ansatz zur impliziten Förderung sprachlicher Kompetenzen etwa durch ein theaterpädagogisches Angebot mit einer ausgeprägten sprachlichen Orien-

tierung sowie eine explizite Förderung in Orientierung an dem sprachsystematischen Ansatz des Fachbereichs „Deutsch als Zweitsprache“. Mit der Kombination aus impliziter Förderung durch ein theaterpädagogisches Programm und expliziter Förderung durch Unterricht in „Deutsch als Zweitsprache“ konnten kurzfristige Effekte in der Anwendung von Grammatik und längerfristige Effekte im Lesen erzielt werden. Der im Projekt verwendete sprachsystematische Ansatz, der bereits auch in einigen Schulen eingesetzt wird, erzielt demnach bedeutsame Lernerfolge. Mit dem Summer-Camp-Projekt konnte ein Ferienprogramm umgesetzt werden, das für die teilnehmenden Kinder aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien ein besonderes Erlebnis war und durch die Vermittlung einer positiven Lernmotivation eine Verbesserung zentraler Sprachkompetenzen erzielte.

Insgesamt zeigt das Programm ein großes Potenzial. Heidi Rösch, Sprachwissenschaftlerin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Fachbereich Interkulturelle Germanistik, sieht den Ausschluss deutscher Muttersprachler in den Summer-Camps allerdings kritisch. Sie weist darauf hin, dass ein gemeinsames Summer-Camp für Kinder von „Deutsch als Zweitsprache“ und deutsche Muttersprachler besondere Vorteile habe, da beide Gruppen von einander lernen können. In einem derartigen, integrativen Summer-Camp müssten bestimmte Aktivitäten gezielt getrennt werden, wie etwa Leseverständnisaktivitäten für Muttersprachler und Schreibworkshops für Nicht-Muttersprachler (Rösch, 2007). Testergebnissen zufolge haben die Kinder, die sowohl implizite wie auch explizite Förderung erhalten haben, ihre Leistungen erheblich verbessert. Der Leistungsvorsprung in Grammatik war allerdings drei Monate nach Abschluss des Camps nicht mehr signifikant, was als Hinweis darauf gewertet werden kann, dass das sprachstrukturelle Training in den Schulen vernachlässigt wird. Im Lesen hingegen konnte die Experimentalgruppe, die Unterricht in Deutsch als Zweitsprache erhalten hatte, ihren Leistungsvorsprung bis zum zweiten Posttest halten.

Das erste Summer-Camp wurde mit großer Medienaufmerksamkeit und hoher Resonanz im Bildungsdiskurs belohnt, der Journalist und Filmemacher Reinhard Kahl drehte beispielsweise einen Film über das Projekt. Nach dem großen Erfolg des Programms hat die Stadt Bremen das Programm übernommen und führt es mit denselben Zielen als „Bremer Summer-Camp“ weiter. Die Zusammenarbeit wurde zudem auf das Goethe Institut ausgeweitet, das ein Konzept erstellte, um weiteren Städten oder Gemeinden bei der Organisation eines solchen Programms Unterstützung zu bieten.



#### 4.4 Universität Bielefeld „Projekt Förderunterricht“

In einem kleineren Rahmen organisiert seit 2001 auch die Universität Bielefeld ein Förderprogramm für „Deutsch als Zweitsprache“, das „Projekt Förderunterricht“. Dieses Programm greift viele Punkte der größeren Programme auf. Zielgruppe des Programms sind wiederum Kinder mit Migrationshintergrund in der Sekundarschule, wobei die Teilnahme am Projekt kostenlos und freiwillig ist. Wie im Programm von FörMig wird der Förderunterricht an der Universität Bielefeld hauptsächlich von Lehramtsstudenten durchgeführt. Inzwischen beteiligen sich auch Studierende der politikwissenschaftlichen Fakultät im Rahmen des Förderprogramms. Das Projekt wird von den Studierenden komplett koordiniert und durchgeführt, eine wissenschaftliche Mitarbeiterin und eine Professorin begleiten durch Beratung (Hinrichs, 2007). Auch der Unterricht des Programms der Universität Bielefeld findet im außerschulischen Bereich statt. Die Schüler erhalten in Räumen der Universität Nachhilfe in Deutsch, Mathematik und Englisch, der Unterricht ist gleichermaßen sprachlich und inhaltlich ausgerichtet.

Die Tatsache, dass der Unterricht an einer Universität stattfindet, eröffnet vielen der Teilnehmer Einblicke in eine neue Welt und weckt möglicherweise das Interesse an einem Studium. Das Engagement von Studenten der Politikwissenschaft bedeutet zudem, dass der Unterricht Sprachförderung auch mit politisch-relevanten Themen kombiniert, was den wissenschaftlichen Empfehlungen des Fachbereiches „Deutsch als Zweitsprache“ entspricht. Die Studenten bearbeiten mit den Schülern Themen mit hoher Praxisrelevanz, etwa, wie man sich in Deutschland politisch engagiert oder wie man sich auf einer Sitzung des Stadtrates vorstellt und politische Anliegen zum Ausdruck bringt und diskutiert (Hinrichs, 2007). Gleichzeitig werden Kenntnisse darüber vermittelt, welche Sprache in einem offiziellen Rahmen verwendet wird und wie man sich auf Auftritte in der Öffentlichkeit oder einem professionellen Ambiente vorbereitet. In Rahmen von Workshops zum politischen Engagement haben die Schüler die Möglichkeit, eine Sitzung des Stadtrates zu besuchen. Die Möglichkeit, sich mit dem Oberbürgermeister von Bielefeld über Aufenthaltsprobleme oder mangelnde Ausbildungsplätze auszutauschen, vermittelt den Schülern Anerkennung.

Diese Art der Sprachförderung ist vorbildhaft, weil sie grammatikalische Inhalte mit sehr praxisbezogenen und integrationsrelevanten Fähigkeiten verknüpft. Die Fähigkeit, an politischen Diskussionen im institutionellen Rahmen aktiv und produktiv teilzunehmen, fördert die Integration und dient der politischen Einbeziehung von Migranten oder von Menschen mit Migrationshintergrund. Die große Nachfrage nach Plätzen im Förderunterricht kann zum großen Teil nicht erfüllt werden. Das Programm bietet 200 Plätze für Schüler von „Deutsch als Zweitsprache“ an, darüber hinaus

stehen etwa 300 Interessenten auf einer Warteliste (Universität Bielefeld, Projekt Förderunterricht, 2008). Dieser Punkt zeigt, wie knapp die Ressourcen für Sprachförderprogramme sind und gleichzeitig, wie dringend diese eigentlich benötigt werden.

#### 5. BRÜCKE ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS

Die vier besprochenen Fördermodelle stehen für eine sehr erfolgreiche Implementierung der sprachwissenschaftlichen Theorie in der Praxis. Obwohl jedes Programm spezifisch konzipiert, strukturiert oder durchgeführt ist, teilen sie alle spezifische Merkmale. Unbedingt herauszustellen ist, dass alle Programme durch Dritte, oder in Kooperation mit Dritten, durchgeführt werden. Dies ermöglicht eine starke Verknüpfung mit der wissenschaftlichen Theorie, da in allen Fällen die führende Organisation entweder eine Universität oder eine Stiftung ist, die hochqualifizierte Experten einsetzt. Diese Vernetzung mit Fachwissenschaftlern und Multiplikatoren erhöht die Qualität des Programms, weil das Verständnis für Schwierigkeiten und Herausforderungen des Sprachunterrichts und für die sprachliche Entwicklung der Schüler grundsätzlich gegeben ist. Der Unterricht findet in allen Beispielen im außerschulischen Kontext und in kleinen Gruppen statt. Die begrenzte Zahl der Kinder pro Klasse oder Gruppe ermöglicht einen hochwertigen Unterricht mit viel Aufmerksamkeit für jedes Kind.

Eine alternative Variante des Förderunterrichts wäre, den Unterricht von „Deutsch als Zweitsprache“ auf Länderebene und in allen Schulen in gleichem Umfang einzusetzen. Die Umsetzung des Förderunterrichts wird nicht konsequent durchgeführt. Patrick Stevenson, Germanist an der Universität Southampton, sieht das Problem der Umsetzung in der Verantwortung der individuellen Institutionen, die die politischen Vorgaben verschieden interpretieren und einsetzen: „At the local level, language policy is characterised by contradictions and inconsistencies in the interpretation and implementation of government policy, as well as by independent initiatives of institutional actors.“ (Stevenson 2008).

Der Mangel in der Kontinuität erklärt sich auch dadurch, dass mehrere Generationen von Lehrern keine Ausbildung in „Deutsch als Zweitsprache“ erhalten haben. Viele Lehrer, die in den 1970er Jahren studierten, hatten nicht einmal im Rahmen von Einführungsveranstaltungen während ihres Studiums Berührung mit der Thematik. Als eigenständiges Fach wurde „Deutsch als Zweitsprache“ erst in den 1980er und 1990er Jahren an einzelnen Universitäten, etabliert. Die Lehrer, die heute „Deutsch als Zweitsprache“ unterrichten, sind mit Theorie und Methodik vertraut, aber denjenigen, die das Fach nicht unterrichten, mangelt es häufig an grundsätzlichem Verständnis. Die Teilnahme an Fortbildungsseminaren für Sprachförderunterricht ist freiwillig und stößt bei





einem Großteil der Lehrerschaft nicht auf Interesse. Dieser Umstand fördert wiederum das Problem, dass „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht nicht in allen Fächern, wie es die Theorie fordert, stattfinden kann. Es zeigt sich, dass der Mangel an Ausbildung die Umsetzung der Theorie von „Deutsch als Zweitsprache“ in der Schulpraxis sehr beeinträchtigt.

## 6. SPRACHFÖRDERUNG ALS ZUKUNFTSAUFGABE

Das Forschungsfeld „Deutsch als Zweitsprache“ ist zwar ein relativ junges Gebiet, verfügt aber dennoch über eine respektable Tiefe mit unterschiedlichen Forschungssträngen und Paradigmen. Die wichtigsten Merkmale der Theorie, das Miteinbeziehen der Erstsprache und die universale Einsetzung von „Deutsch als Zweitsprache“-Methoden in allen Fächern sind zentrale Voraussetzungen für den erfolgreichen Zweitspracherwerb und die Entwicklung des Kindes. Der praktische Erfolg der hier ausgewählten Programme ist kein Zufall: Sie sind sehr nah an der wissenschaftlichen Theorie konzipiert und werden konsequent durchgeführt. Positiven Einfluss übt zudem die Beteiligung dritter Organisationen im Bildungsbereich aus. Ihre Ressourcen und engen Kontakte zur Wissenschaft qualifizieren Stiftungen und Universitäten für eine führende Rolle als Träger von Sprachförderprogrammen. Ihre herausgehobene Position sollten politische und private Stiftungen ebenso wie die Universitäten in verstärktem Umfang nutzen, um einen erfolgreichen Beitrag zur sprachlichen Integration von Migranten in Deutschland zu leisten.

In einem optimalen Umfeld müssten Sprachförderprogramme nach dem fachlichen Konzept von „Deutsch als Zweitsprache“ flächendeckend an allen Schulen in Deutschland umgesetzt werden. In der Realität erweist sich dieser Anspruch häufig als Mangel an finanziellen Ressourcen als nicht umsetzbar. Deswegen ist die Zusammenarbeit zwischen Staat und Dritten, wie bei FörMig, äußerst positiv zu bewerten – was die Notwendigkeit eines einheitlichen Unterrichtskonzeptes an öffentlichen Schulen allerdings nicht mindert. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Schulen und Bundesländer gemeinsam mit außerschulischen Organisationen die nötigen Programme entwickeln. Das Miteinbeziehen wissenschaftlicher Experten bringt eine gewisse Autorität mit sich und sichert den Erfolg eines Programms hinsichtlich Zweitspracherwerb und Entwicklung des Kindes. Um die neu entwickelten Programme einzusetzen, bedarf es qualifizierter Lehrer, die mit der Unterrichtsmethodik und den Bedürfnissen der Schüler vertraut sind. Hier zeichnet sich eine sehr wichtige Aufgabe für die Universitäten ab: die Inklusion von „Deutsch als Zweitsprache“ in das Lehramtstudium. Viele Universitäten, beispielsweise in Hamburg, haben „Deutsch als Zweitsprache“ bereits seit mehreren Jahren als Pflichtfach für alle Lehramtsstudierenden einge-

führt (Buehler-Otten und Fuerstenau, 2004). Das heißt, dass spätestens zum Zeitpunkt ihres Studienabschlusses hier alle Lehrer mit den Grundlagen des spezifischen Sprachförderunterrichts vertraut sein werden, unabhängig von ihrer Fächerkombination.

Der demographische Wandel der deutschen Gesellschaft wird tiefgreifende Konsequenzen in zahlreichen Gesellschaftsbereichen haben. Eine Konsequenz wird die zunehmende Präsenz von Kindern mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen sein. Das heißt, dass das Feld „Deutsch als Zweitsprache“ zunehmend an Bedeutung gewinnen wird. Die Einführung und Umsetzung wichtiger Grundlagen für einen erfolgreichen Sprachförderunterricht in allen Schulen ist eine dringende Aufgabe der Bundesländer. Durch die Zusammenarbeit und Partnerschaft mit dritten Organisationen bietet sich den Bundesländern und ihren Schulen eine gute Chance zur Einführung und Umsetzung von effektiven Programmen für „Deutsch als Zweitsprache“.

## 7. WISSENSCHAFTLICHE LITERATUR

- Barzel, Doreen / Salek, Agnieszka: *Bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das Projekt „Förderunterricht“ der Stiftung Mercator*, in: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Breisgau 2007, S. 7-294.
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: *Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6-15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schularten*, Berlin 2002.
- Buehler-Otten, Sabine / Fuerstenau, Sara: *Multilingualism in Hamburg*, in: Extra, Guus / Yagmur, Kutlay (Hrsg.): *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Language at Home and School*, Clevedon 2004, S. 163-91.
- Cummins, Jim: *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual Children*, in: *Review of Educational Research*, 49 (1979) 2, S. 222-251.
- *BLK-Programm zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund (FörMig)*, University of Hamburg and BLK-Programm FörMig: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de> [27. Juli 2009].



- Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster 2008, S. 1-354.
- Hinrichs, Beatrix: *Politik im Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache: ein positiver Erfahrungsbericht*, in: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Breisgau 2007, S. 7-294.
- Kaehlbrandt, Roland: *Sprache, Elite, Verantwortung*, in: *Die Politische Meinung* (2007), S. 25-30.
- Lernsommer – Summer Learning im Jacobs Summer-Camp, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: [http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/projekte/jacobs\\_sommercamp.htm](http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/projekte/jacobs_sommercamp.htm) [25. Oktober 2009].
- Maria Böhmer: „Die Schulen müssen Orte der Integration werden“. *Migazin*, 10. <http://www.migazin.de/2009/03/10/maria-bohmer-die-schulen-muessen-orte-der-integration-werden/> [10. Juli 2009].
- Neuner, Gerhard: *Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache: Grundlagen und Konzepte für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Muttersprache im Schulbereich*, in: Neuner, Gerhard u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule, Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht*, Berlin 1998, S. 3-240.
- Neuner, Gerhard u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule, Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht*, Berlin 1998.
- Nové, Michael / Weil, Gerhard: *Die zweite deutsche Bildungskatastrophe*, in: *Schiffblatt 10* (2000), S. 7-13.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2004: *Messages from PISA 2000*.
- Rösch, Heidi: *DaZ-Förderung in Feriencamps*, in: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Breisgau 2007, S. 7-294.
- Rösch, Heidi (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*, Hannover 2003.
- Rösch, Heidi u.a.: *Handreichung Deutsch als Zweitsprache*, Berlin (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport) 2001.
- Siebert, Horst: *The German Economy: Beyond the Social Market*, Princeton 2005, S. 1-377.
- Siebert-Ott, Gesa: *Der Übergang von der Alltagskommunikation zum Fachdiskurs*, in: *Deutsch Lernen*, 2000.
- Siegert, Manuel: *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland*, Nürnberg 2008 (Working Paper Nr. 13, Teil 1 aus der Reihe Integrationsreport des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge).
- Spiewak, Martin: *Du schaffst es!*, in: *Die Zeit*, Nr. 14, 26. März 2009.
- Stanat, Petra / Baumert, Jürgen / Müller, Andrea: *Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Erste Ergebnisse des Jacobs-Sommercamp Projekts*, (o.O./o.J.). <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/projekte/Projektbeschreibung.pdf> [3. November 2009]
- Stevenson, Patrick: *The German language and the future of Europe: towards a research agenda on the politics of language*, in: Davies, Winifred / Parker, Stephen (Hrsg.): *German Life and Letters*, 61 (2008) 4, S. 483-496.
- Projekt Förderunterricht der Universität Bielefeld: *Förderung der Schülerinnen und Schüler*: <http://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/foerderung/foerderung.html>. [25. Oktober 2009].
- Mercator-FörMig-Treff – *Evaluation und Erfolge*, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/spendensie/Evaluation/Erfolge.html> [25. Oktober 2009].



## DIE AUTORINNEN

*Danja Bergmann M.A. hat Vergleichende Religionswissenschaft, Islamwissenschaft und Politische Wissenschaft an der Rheinischen-Friedrich-Wilhelms Universität Bonn studiert. Von 2006 bis 2009 war sie Redakteurin bei der Monatszeitschrift „Die Politische Meinung“, seit Juni 2009 ist sie Projektbeauftragte für „Migration und Integration“ bei der Konrad-Adenauer-Stiftung.*

*Dominique Shure hat den Studiengang „European Master in Intercultural Education“ im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin absolviert. Seit November 2009 ist sie Schonfeld Fellow des American Jewish Committee in Berlin.*