

Inger Petersen

Die Umsetzung des
Mehrstufenmodells der DaZ-Sprachbildung
für neu zugewanderte Schüler:innen an Schulen
in Schleswig-Holstein

Ergebnisse einer Online-Befragung mit
Lehrkräften

Kiel 2025

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Germanistisches Seminar
Lehrbereich Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung

Zitierempfehlung: Petersen, I. (2025). *Die Umsetzung des Mehrstufenmodells der DaZ-Sprachbildung für neu zugewanderte Schüler:innen an Schulen in Schleswig-Holstein. Ergebnisse einer Online-Befragung mit Lehrkräften*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. DOI 10.38071/2025-00511-2

URN: urn:nbn:de:gbv:8:3-2025-00511-2

Die Umsetzung des Mehrstufenmodells der DaZ-Sprachbildung an Schulen in Schleswig-Holstein. Ergebnisse einer Online-Befragung mit Lehrkräften © 2025 by Inger Petersen is licensed under CC BY-NC-ND 4.0 

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Germanistisches Seminar, Lehrbereich Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung
petersen@germsem.uni-kiel.de
Mai 2025

Inhalt

1 Hintergrund und Ziel.....	1
2 Methode.....	4
2.1 Studiendesign.....	4
2.2 Datenerhebung und -auswertung	4
2.3 Fragebogen.....	5
3 Ergebnisse.....	5
3.1 Rücklauf und soziodemografische Angaben.....	5
3.2 Bildungspolitische Vorgaben und ihre Umsetzung	9
3.3 Kooperation.....	11
3.4 Praxis des DaZ-Unterrichts in der Basisstufe	14
3.5 Berufszufriedenheit.....	17
3.6 Offene Fragen	18
3.6.1 Stärken bei der Umsetzung des Mehrstufenmodells.....	18
3.6.2 Schwächen bei der Umsetzung des Mehrstufenmodells.....	20
3.6.3 Übergang in die Regelklasse.....	22
3.6.4 Wünsche der Lehrkräfte.....	23
4 Zusammenfassung und Diskussion	25
4.1 Geschlossene Fragen.....	25
4.2 Offene Fragen	27
5 Empfehlungen.....	29
6 Literatur.....	32

1 Hintergrund und Ziel

Laut Erstergebnissen des Mikrozensus gehörten im Jahr 2023 fast 15 % der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen zur ersten Generation¹ (Statistisches Bundesamt 2024). Damit sind Schüler:innen gemeint, die ebenso wie ihre Eltern außerhalb des Erhebungslandes geboren sind (vgl. OECD 2023: 217). Zudem sind allein seit Beginn des Angriffskrieges auf die Ukraine im Jahr 2022 bis Anfang 2025 gut 220.000 geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine in das deutsche Schulsystem aufgenommen worden.² Die Ergebnisse der aktuellen Schulleistungsstudien zeigen, dass es dem deutschen Schulsystem bisher nicht gelingt, neu zugewanderten Schüler:innen ausreichend gute Bildungsangebote zu machen (OECD 2023; Stanat et al. 2023).

Eine wichtige Frage im Kontext der Beschulung dieser Gruppe ist, wie das Lernziel des Erwerbs basaler Sprachkenntnisse, aber auch die Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen am besten zu erreichen ist, damit die Schüler:innen möglichst schnell erfolgreich am Regelunterricht partizipieren können und ihr Recht auf Bildung erfüllt wird. Dabei sollte möglichst an die vielfältigen sprachlichen und kognitiven Ressourcen angeknüpft werden, über die die Schüler:innen bereits verfügen (vgl. Reddick & Chopra 2021). Während es in der Wissenschaft Konsens ist, dass der Erwerb von allgemein- und bildungssprachlichen Kompetenzen dieser Kinder und Jugendlichen einer jahrelangen Förderung und Begleitung bedarf (Stichwort: Durchgängige Sprachbildung, vgl. Becker-Mrotzek et al. 2023), ist wenig darüber bekannt, wie dieser Prozess am besten begleitet werden kann (vgl. Petersen, Erichsen & Eckardt 2025).

Bundesweit existieren grob kategorisiert zwei Modelle zur Beschulung dieser Schüler:innengruppe: Sie werden in speziell eingerichteten Klassen unterrichtet (*paralleles Modell*) oder von Beginn an im Regelunterricht beschult (*submersives Modell*), dabei ist beim parallelen Modell eine Teilintegration in den Regelunterricht und beim submersiven Modell zusätzlicher Förderunterricht möglich (Massumi et al. 2015: 44).

¹ Als „erste Generation“ gelten Schüler*innen, die ebenso wie ihre Eltern außerhalb des Erhebungslandes geboren sind (vgl. OECD 2023: 217).

² Diese Daten entstammen der „Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen aus der Ukraine“ der KMK, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2025/AW_Ukraine_1-25.pdf, (04.04.2025).



Abb. 1: Mehrstufenmodell der DaZ-Sprachbildung in Schleswig-Holstein (eigene Nachbildung in Anlehnung an MBWK 2018: 5)

Die Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen in Schleswig-Holstein im Rahmen des *Mehrstufenmodells der DaZ-Sprachbildung* (vgl. Abb. 1) kann als *paralleles Modell mit Teilintegration* verstanden werden. Denn in diesem Modell ist vorgesehen, dass die Schüler:innen zunächst für ein bis max. zwei Jahre (bei Alphabetisierungsbedarf bis zu drei Jahre) in der Basisstufe eines DaZ-Zentrums unterrichtet werden:

Der Unterricht in der Basisstufe ist so zu gestalten, dass die Grundlagen für die Alltagskommunikation in der deutschen Sprache vermittelt und gleichzeitig die Entwicklung der Bildungssprache angebahnt wird; ggf. kann auch eine auf die Vorbildung der Kinder abgestimmte Förderung, insbesondere im Fach Mathematik, erfolgen. Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase mit dem schleswig-holsteinischen Schulsystem, dem Schulalltag, den Arbeits- und Sozialformen sowie mit den im Unterricht gebräuchlichen Medien und Materialien vertraut gemacht und so auf den regulären Besuch einer allgemein bildenden Schule vorbereitet werden. (MSB 2017: 11)

Der Unterricht in der Basisstufe beläuft sich auf 20 bis 25, mind. jedoch 15 Wochenstunden. In der verbleibenden Schulzeit werden die neu zugewanderten Schüler:innen auf Grundlage ihrer Neigung und Kenntnisse in den Regelunterricht der anderen Klassen integriert. Diese Teilintegration erfolgt in Abhängigkeit von den sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen; der Umfang soll sukzessive auf mehr Unterrichtsstunden und Fächer ausgeweitet werden. In Schleswig-Holstein lag die Zahl der Schüler:innen in der Basisstufe im September 2022 bei ca. 10.150 Schüler:innen.³ Nach der Basisstufe folgt die Aufbaustufe:

Der Wechsel von der Basis- in die Aufbaustufe richtet sich nach der jeweiligen Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler und den organisatorischen Möglichkeiten der Schule und sollte grundsätzlich jeweils zum Schulhalbjahr oder zum

³ vgl. <https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/sprachbildung/daz.html?nn=767cd174-3b3c-44c4-8369-51e7774e89ae>, (04.04.25).

Schuljahresende erfolgen. [...] In der Aufbaustufe nehmen die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich in einer ihrer Altersstufe entsprechenden Klasse in vollem Umfang am Unterricht der Schulen teil. Zusätzlich erhalten diese Kinder und Jugendlichen DaZ-Unterricht im Umfang von mindestens zwei und bis zu sechs Wochenstunden. (MSB 2017: 11f.)

Die Aufbaustufe kann bis zu sechs Jahre dauern. Angestrebt ist laut Erlass, dass die Schüler:innen am Ende über Sprachkompetenzen auf B2-Niveau nach dem GER verfügen (MSB 2017: 12). Die letzte Stufe des Modells stellt die sog. „vollständige Integration“ dar. Die Schüler:innen erhalten in diesem Stadium keine zusätzliche Sprachförderung mehr, sondern ihre sprachlichen Kompetenzen werden im Rahmen durchgängiger Sprachbildung und der sprachsensiblen Gestaltung des Fachunterrichts weiterentwickelt.

Auch wenn im Zuge der gestiegenen Zuwanderungszahlen seit 2015 die Forschung zur Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen zugenommen hat (vgl. z. B. Ahrenholz 2021; Ohm & Ricart Brede 2023), steht die wissenschaftliche Evaluation unterschiedlicher Unterrichtsmodelle und ihrer Implementierung immer noch am Anfang. Insgesamt ist zu wenig darüber bekannt, mit welchem Erfolg hinsichtlich des Erwerbs fachlicher Kompetenzen, Kompetenzen in der deutschen Sprache aber auch ihrer gesamtsprachlichen Kompetenz und hinsichtlich ihrer sozialen Integration Schüler:innen Vorbereitungs- und Regelklassen besuchen. Grundsätzlich kann an den parallelen Modellen kritisiert werden, zu denen auch das DaZ-Mehrstufenmodell gehört, dass sie die neu zugewanderten Schüler:innen separieren und somit den Prinzipien inklusiver Beschulung entgegenstehen (vgl. Heilmann 2021; Karakayali & Heller 2022). Andere Autor:innen machen darauf aufmerksam, dass „je nach individuellen Gegebenheiten einer Einzelschule jedes schulorganisatorische Modell seine Berechtigung haben kann und die Modelle keinen Hinweis auf die Qualität des Unterrichts beziehungsweise der Sprachförderung sowie der sozialen Einbindung geben“ (El Mafaalani & Massumi 2019: 16). Vielversprechend erscheinen Ansätze, in denen der DaZ- und Regelunterricht sinnvoll aufeinander abgestimmt und die Beschulung der neu zugewanderten Schüler:innen im Rahmen eines inklusiven Schulkonzeptes erfolgt (vgl. Plöger 2022).

Ziel der vorliegenden Studie⁴ ist deshalb, erste Erkenntnisse über Stärken und Optimierungspotenziale des schleswig-holsteinischen Mehrstufenmodells der DaZ-Sprachbildung (im Folgenden: *Mehrstufenmodell*) zu generieren, um Impulse zur Verbesserung der Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen in Schleswig-Holstein abzuleiten und weiteren Forschungsbedarf aufzudecken. Langfristig sollen so die Bildungschancen von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Schleswig-Holstein verbessert werden. Die zentrale

⁴ An dieser Stelle möchte ich allen DaZ-Lehrkräften danken, die sich trotz ihrer vielen Aufgaben die Zeit genommen haben, an dieser Umfrage teilzunehmen. Ich danke zudem Sabrina Claaß, Jelke Hingst, Inga-Sophie Jacobsen, Greta Kunze, Eileen Pleiß und Johanna Pohl für die Unterstützung bei der Datenauswertung und bei der Erstellung des Manuskripts sowie Lea-Céline Bramsiepe, Martina Kiefer und Antonia Schöwe für ihre wertvollen Überarbeitungshinweise.

Fragestellung der vorliegenden Studie lautet dementsprechend: *Wie wird das Mehrstufenmodell an Schulen in Schleswig-Holstein umgesetzt und wie wird die konkrete Umsetzung von den DaZ-Lehrkräften beurteilt?*

Die Publikation ist folgendermaßen aufgebaut: In Kap. 2 werden die Inhalte und Rahmenbedingungen der Datenerhebung erläutert. Kap. 3 widmet sich ausgewählten Ergebnissen der Studie. Der Schwerpunkt wurde dabei auf Ergebnisse gelegt, die insbesondere die schulorganisatorische Ebene und die bildungspolitischen Rahmenbedingungen des DaZ-Unterrichts in der Basisstufe betreffen. Kap. 4 enthält eine zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse. Schließlich werden in Kap. 5 Perspektiven für die Verbesserung des untersuchten Modells und für weitere Forschungsvorhaben aufgezeigt.

2 Methode

2.1 Studiendesign

Zur Beantwortung der o. g. Forschungsfrage wurde eine formative Evaluation mit Schwerpunkt auf der Perspektive der Lehrkräfte durchgeführt. Aus ökonomischen Gründen wurde dafür ein Online-Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen eingesetzt. Folgende Evaluationskriterien waren forschungsleitend: (1) Kenntnis und Umsetzung der bildungspolitischen Vorgaben; (2) Umsetzung in der Schule und im Kollegium; Ausgestaltung der Sprachförderung, (3) Berufszufriedenheit der Lehrkräfte, (4) Zufriedenheit mit der Umsetzung des Modells. Es wurde eine Vollerhebung mit allen DaZ-Lehrkräften angestrebt, die an Schulen in Schleswig-Holstein arbeiten.

2.2 Datenerhebung und -auswertung

Die Daten wurden im September und Oktober 2022 mittels eines webbasierten Umfrage-Tools erhoben. Da im Februar 2022 der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine begonnen hatte, besuchten zu diesem Zeitpunkt schon viele geflüchtete ukrainische Kinder und Jugendlichen die Schulen in Schleswig-Holstein. Der Onlinefragebogen war über einen Weblink zugänglich, der zusammen mit einem Informationsschreiben der Studienleiterin per Mail von einem Mitarbeiter des Referats „Referat Integration, MINT, BNE, Demokratie- und Europabildung und Lehrkräfte an Schulen in freier Trägerschaft“ des Ministeriums für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein an die Schulleitungen aller allgemeinbildenden Schulen in Schleswig-Holstein verteilt wurde. In Schleswig-Holstein gab es im Schulhalbjahr 2021/2022 758 allgemeinbildende Schulen.⁵ In der entsprechenden Mail wurden die Schulleitungen gebeten, den Link an die jeweiligen DaZ-Lehrkräfte weiterzugeben. Die Teilnahme war freiwillig. Die Zusammensetzung der Stichprobe erfolgte also willkürlich.

⁵ https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesportal/land-und-leute/zahlen-fakten/bildung/bildung_node.html#:~:text=An%20den%2035%20%C3%B6ffentlichen%20Berufsbildenden,rund%2082.751%20Sch%C3%BClerinnen%20und%20Sch%C3%BCler, (04.04.25).

Alle teilnehmenden Lehrkräfte wurden vor der Teilnahme an der Studie über das Ziel und die Inhalte aufgeklärt und mussten ihr Einverständnis erklären. Zudem erhielten sie Informationen über die datenschutzrechtlichen Grundlagen. Die Daten wurden anonym erhoben sowie passwortgeschützt gespeichert und verarbeitet. Die Namen der Schulen, an denen die Teilnehmenden arbeiten, wurden aus Datenschutzgründen nicht erhoben.

2.3 Fragebogen

Der für die Studie entwickelte Fragebogen umfasst insgesamt 13 offene und 36 geschlossene Fragen. Alle Lehrkräfte, die sowohl in der Basis- wie auch der Aufbaustufe unterrichten, erhielten den kompletten Fragebogen, Lehrkräfte, die nur in der Basis- bzw. Aufbaustufe unterrichteten, eine entsprechend reduzierte Anzahl an Fragen. Erfragt wurden detaillierte Informationen zur konkreten Umsetzung der Sprachförderung von neu zugewanderten Schüler:innen, zur unterrichteten Schüler:innenschaft, zur Zusammenarbeit mit und Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung sowie zur eigenen Professionalisierung. Die Teilnehmenden wurden zudem um eine persönliche Beurteilung der Gesamtsituation gebeten.

Der Fragebogen wurde in den Monaten Februar bis April 2019 mit 12 Lehrkräften pilotiert, auf Basis der Rückmeldungen angepasst und vor dem Einsatz im Jahr 2022 nochmals aktualisiert.

3 Ergebnisse

3.1 Rücklauf und soziodemografische Angaben

Insgesamt wurde der Fragebogen von 146 Lehrkräften beantwortet. Genaue Zahlen zur Grundgesamtheit, d. h., wie viele Lehrkräfte im September und Oktober 2022 als DaZ-Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen im Land Schleswig-Holstein tätig waren, liegen nicht vor. Laut Auskunft des Ministeriums waren im September 2022 ca. 1.000 bis 2.000 Personen als DaZ-Lehrkräfte beschäftigt.⁶ Dies entspricht einer Rücklaufquote von 14,6 bzw. 7,3 %. Bei der Interpretation der Daten muss allerdings bedacht werden, dass teilweise mehrere Lehrkräfte Angaben zu derselben Schule gemacht haben können, was die Ergebnisse auf der schulbezogenen Ebene verzerrn würde. Aus diesem Grund sind die schulbezogenen Fragen und Antworten bis auf wenige Ausnahmen nicht in diesen Bericht eingegangen.

Von den insgesamt 144 Teilnehmenden, die Angaben zu ihrem Geschlecht gemacht haben, sind 87 % weiblich, weitere 10 % männlich. Die verbleibenden 3 % machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht.

⁶ Diese Information stammt aus einer Mail vom 11.12.2023 von Sven Runde, Mitarbeiter des Referats „Integration, MINT, BNE, Demokratie- und Europabildung und Lehrkräfte an Schulen in freier Trägerschaft“ des Ministeriums für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.

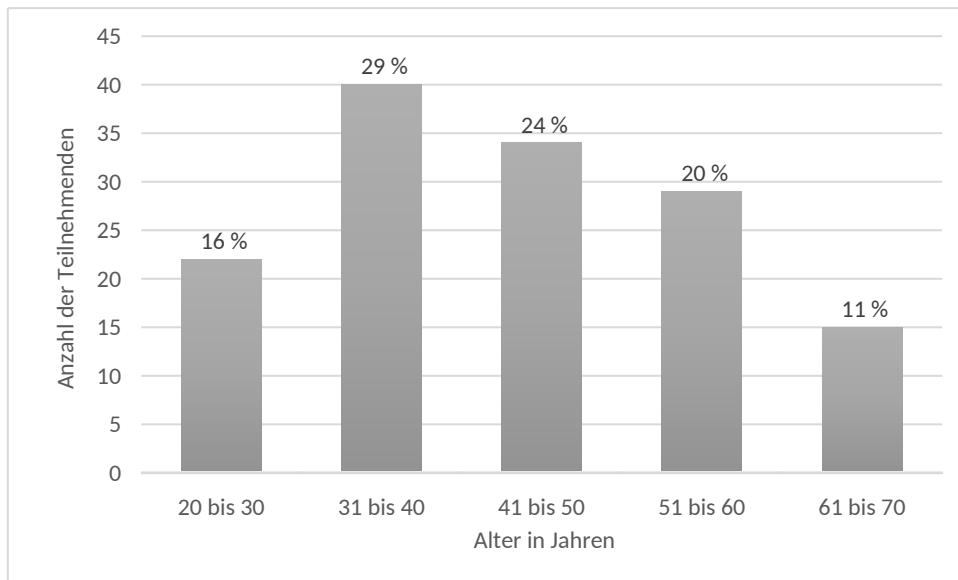


Abb. 2: Alter der Teilnehmenden (n = 141)

Das Alter der teilnehmenden Lehrkräfte liegt zwischen 22 und 67 Jahren. Die größte Altersgruppe macht mit rund 29 % die der 31- bis 40-Jährigen aus, gefolgt von den 41- bis 50-Jährigen mit ca. 24 %. Weitere 20 % sind zwischen 51 und 60 Jahre alt, 16 % zwischen 20 und 30. Die Gruppe der 61- bis 70-Jährigen ist mit ca. 11 % am schwächsten vertreten.

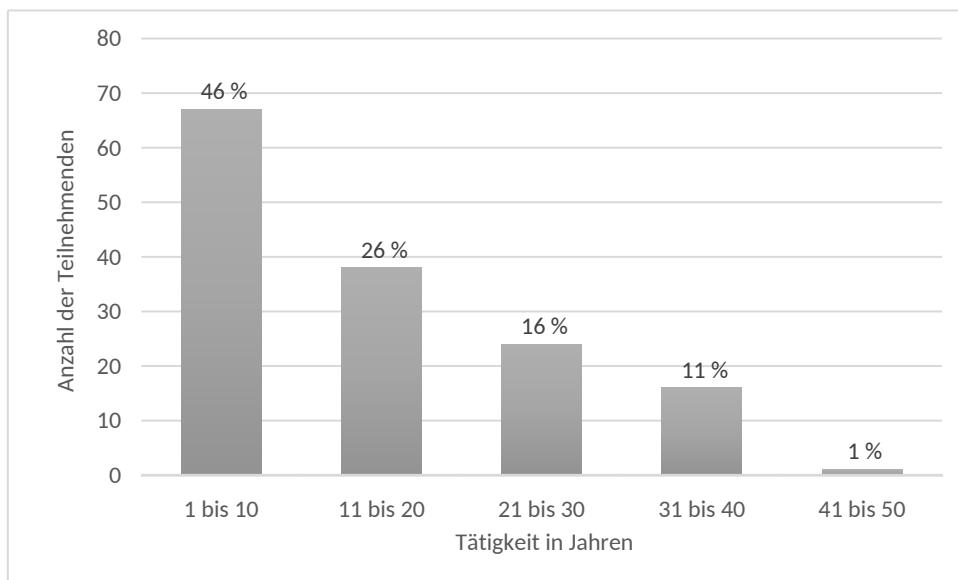


Abb. 3: Dauer der Tätigkeit im Schuldienst (n = 146)

Die Hälfte der Teilnehmer:innen (ca. 46 %) ist ein bis zehn Jahre im Schuldienst tätig, ein weiteres Viertel (ca. 26 %) bereits seit elf bis 20 Jahren. Das verbleibende Viertel (insgesamt ca. 28 %) übt den Lehrberuf seit 21 und mehr Jahren aus, wobei nur eine der befragten Lehrkräfte die Grenze der 40 Jahre im Schuldienst überschreitet.

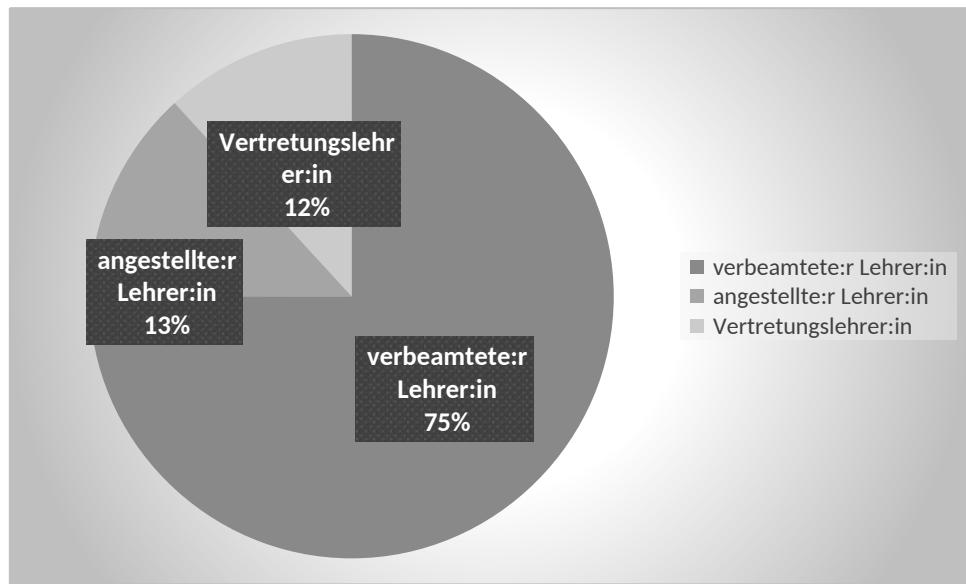


Abb. 4: Art des Dienstverhältnisses ($n = 144$)

75 % der Befragten sind verbeamtet, 13 % stehen in einem Angestelltenverhältnis und weitere 12 % sind als Vertretungslehrkraft tätig.

Um die berufliche Praxis der teilnehmenden DaZ-Lehrkräfte zu erfassen, wurden sie zunächst gefragt, ob sie auf Basis- und/oder Aufbaustufenniveau unterrichten. Fast die Hälfte der Teilnehmer:innen (48 %) gibt an, in beiden Stufen tätig zu sein. Rund 31 % unterrichten ausschließlich auf Basisstufen-, weitere 22 % nur auf Aufbaustufenniveau.

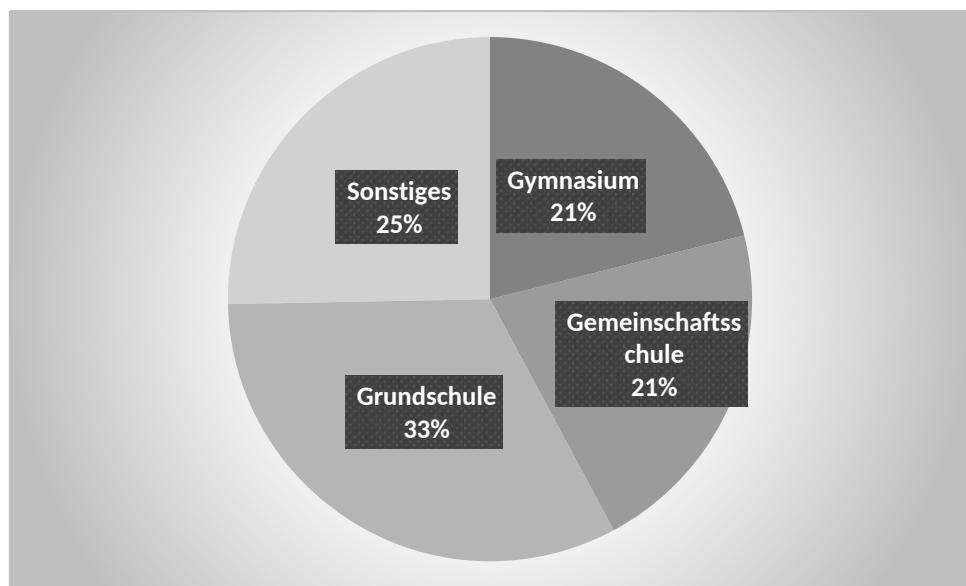


Abb. 5: Absolviertes Lehramtsstudium ($n = 146$)

Die Ausbildung der befragten Lehrkräfte für die Schularten zeichnet ein heterogenes Bild: Die Mehrheit hat ein Grundschullehramtsstudium abgeschlossen (33 %), jeweils 21 % haben ein Lehramtsstudium für die Schulformen Gymnasium und die Gemeinschaftsschule absolviert. Die verbleibenden 25 % geben „Sonstiges“ an und haben überwiegend Grund-, Hauptschul- und

Realschullehramt studiert. Darüber hinaus werden unter „Sonstiges“ der Anpassungslehrgang für internationale Lehrkräfte und ein Sozialpädagogik-Studium genannt.

6 % der Befragten (n = 94) geben an, als Quereinsteiger:in im Lehrberuf tätig zu sein, 94 % haben ein grundständiges Lehramtsstudium absolviert. Die Quereinsteiger:innen verfügen über sehr unterschiedliche Qualifikationen: Es werden eine Ausbildung zur Lerntherapeutin, ein Masterstudium Germanistik und Kunstgeschichte/Geschichte, ein Magisterstudium Deutsch als Fremdsprache/Musikpädagogik/Pädagogik und ein Studium Übersetzen und Dolmetschen genannt.

Von n = 146 Teilnehmenden gibt die Mehrheit der Befragten (74 %) an, über eine Qualifikation im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zu verfügen. 26 % der Lehrkräfte unterrichten jedoch DaZ, ohne eine entsprechende Qualifikation zu haben. Die Frage danach, welche Qualifikation im Bereich Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache sie erworben haben, wurde von 106 Teilnehmenden beantwortet. Da Mehrfachnennungen möglich waren, gaben die Befragten insgesamt 121 Antworten ab.

Tab. 1: Qualifikation im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Mehrfachnennungen möglich

	Absolute Zahlen
DaZ-Zertifikat am IQSH	57
Sonstige Qualifikationen	36
Zusatzzertifikat DaF/DaZ EU Flensburg	14
DaZ-Zertifikat der CAU Kiel (bis 2019/2020)	9
DaF-Zertifikat der CAU Kiel (bis 2019/2020)	3
Ergänzungsfach DaZ/DaF der CAU Kiel (bis 2023/2024)	2
Gesamt	121

Bei den Angaben in Tab. 1 muss beachtet werden, dass es sich um sehr unterschiedliche Qualifizierungsangebote handelt, die hinsichtlich ihres Umfangs und Arbeitsaufwandes schwer zu vergleichen sind. Teilweise liegen Informationen zum zeitlichen Umfang vor, teilweise zur Höhe der ECTS-Punkte. Von 57 Befragten – und somit am häufigsten – wurde ein DaZ-Zertifikat des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) erworben. Hierbei kann es sich zum einen um das DaZ-Zertifikat für die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst handeln (5 Module zu je 6 Stunden, zwei Webinare à 1,5 Stunden) oder um die DaZ-Weiterqualifizierung für ausgebildete Lehrkräfte (7-8 ganztägige Veranstaltungen inkl. Teilnahme am Landesfachtag) handeln.⁷ Es folgen 36 Teilnehmende, die „sonstige Qualifikationen“ angeben. Hier werden vor allem erworbene Zertifikate oder zusätzlich belegte Module im Bereich DaF/DaZ an einer anderen Hochschule sowie Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache als

⁷ Leider wurde bei der Abfrage nicht beachtet, dass sowohl für das Absolvieren des DaZ-Zertifikats für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst als auch für die DaZ-Weiterqualifizierung ein „DaZ-Zertifikat“ verliehen wird. Es ist somit im Nachhinein nicht zu ermitteln, wie viele der befragten Personen diese unterschiedlichen Angebote jeweils besucht haben.

Studienfach/Fachergänzung genannt. Das Zusatzzertifikat der Europa-Universität Flensburg (EUF) im Bereich DaF/DaZ (10 ECTS) wurde von insgesamt 14 Befragten erworben. 9 Personen haben das DaZ- (Seminar plus Praxiseinsatz), 3 Personen das DaF-Zertifikat (20 ECTS-Punkte) an der CAU absolviert. Nur zwei Personen haben das Ergänzungsfach DaZ/DaF (20 ECTS-Punkt) an der CAU studiert, das allerdings auch erst im Wintersemester 2019/2020 eingeführt und mittlerweile durch das Ergänzungsfach DaZ/DaF und Mehrsprachigkeit (35 ECTS-Punkte) ersetzt wurde.

3.2 Bildungspolitische Vorgaben und ihre Umsetzung

Zu Beginn des Fragebogens wurden die Teilnehmenden gefragt, inwieweit sie das Mehrstufenmodell der DaZ-Sprachbildung überhaupt kennen.

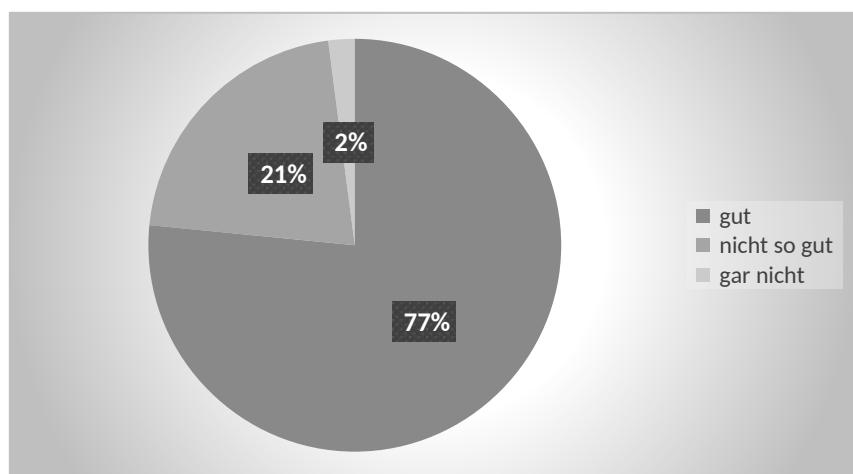


Abb. 6: Wie gut kennen Sie das oben beschriebene Modell der DaZ-Sprachbildung? (n = 146)

Dabei geben ca. drei Viertel der Befragten (77 %) an, das Modell und seine bildungspolitischen Vorgaben gut zu kennen. 21 % antworten, zwar von dem Modell gehört zu haben, es jedoch nicht im Detail zu kennen. 2 % haben noch nie von dem Modell gehört.

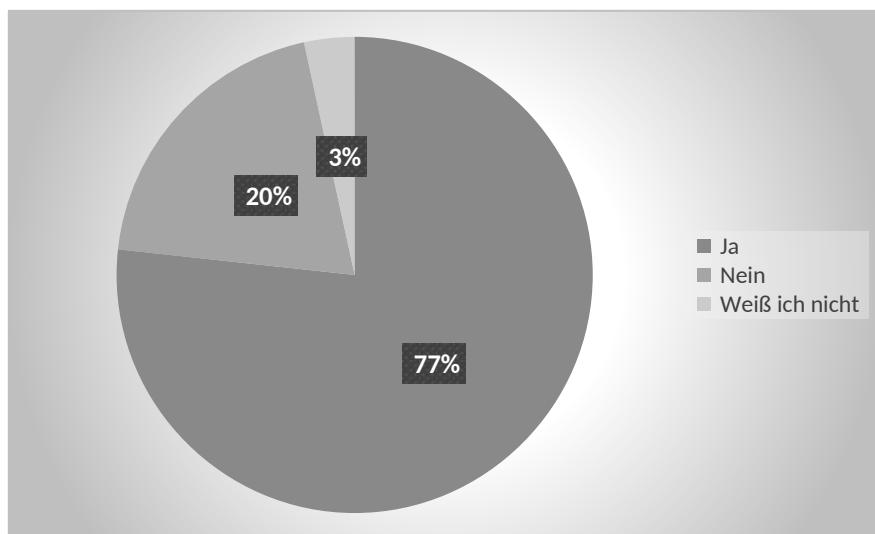


Abb. 7: Werden die neu zugewanderten Schüler:innen an Ihrer Schule gemäß Mehrstufenmodell unterrichtet? (n = 146)

Bei der nächsten Frage wurden die Teilnehmenden gebeten, anzugeben, ob neu zugewanderte Schüler:innen an ihrer Schule gemäß des Mehrstufenmodells unterrichtet werden, d. h., ob zwischen der Basis-, Aufbau und ggf. Integrationsstufe unterschieden wird. Bei der Interpretation der Antworten muss bedacht werden, dass die Befragung nicht pro Schule, sondern pro Lehrkraft erfolgte. Da auch mehrere Lehrkräfte ein- und derselben Schule teilnehmen konnten, zeigen die Antworten also eher die Situation an den Schulen der teilnehmenden Lehrkräfte und weniger ein repräsentatives Bild der Schulen in Schleswig-Holstein. Laut 77 % der Teilnehmer:innen werden neu zugewanderte Schüler:innen an ihrer Schule gemäß dem Mehrstufenmodell unterrichtet. Ca. 20 % verneinen die Frage. Die verbleibenden 3 % geben an, nicht zu wissen, ob das Modell an ihrer Schule Anwendung findet, was darauf hindeutet, dass das Mehrstufenmodell nicht umgesetzt wird. Die Personen, die die Frage mit „Nein“ oder „Weiß ich nicht“ beantwortet haben, wurden aufgefordert, kurz zu beschreiben, wie der Unterricht für neuzugewanderte Schüler:innen an ihrer Schule organisiert ist. 31 Lehrkräfte sind dieser Aufforderung nachgekommen und haben sehr unterschiedliche Antworten gegeben, wie die folgenden Beispiele illustrieren⁸:

„(Teilweise) Keine eindeutige Basisstufe, weil SuS direkt in die Klassen integriert werden und 2 Wochenstunden DaZ außerhalb der Klasse haben. Falls SuS sich so weit entwickelt haben werden sie dann komplett integriert und haben keine weiteren DaZ Stunden.“ (Schulspezifische Beschulungsmodelle, Z. 1).

„Auch die Kinder, die eigentlich in der Basisstufe unterrichtet werden müssen, nehmen am Regelunterricht teil. Sie erhalten vereinzelt DaZ-Stunden in der Woche und arbeiten in den regulären Deutschstunden an DaZ-Materialien.“ (Schulspezifische Beschulungsmodelle, Z. 5)

„Aufgrund Personalmangels unterrichte ich eine Klasse mit 27 SuS im Alter zwischen 10 und 18 Jahren, deren sprachliche Kompetenzen im Deutschen weit gefächert sind. Die SuS, die theoretisch in der Aufbaustufe wären, habe ich in die Klassen teilintegriert.“ (Schulspezifische Beschulungsmodelle, Z. 6)

„SuS, die eigentlich in eine Basisstufe gehören (DaZ Zentrum) wurden einfach unserer Schule zugewiesen (wir haben kein DaZ-Zentrum). Das bedeutet, dass diese Kinder ohne jegliche Deutschkenntnisse viel zu wenig Stunden DaZ Unterricht in der Woche bekommen (nur 3).“ (Schulspezifische Beschulungsmodelle, Z. 28)

„Teilnahme am ‚normalen Unterricht‘ aus Personalmangel. Lehrkräfte versuchen auszugleichen, also gemäß Lernstand zu fördern – sehr schwierig – sowohl für Kinder wie Lehrer.“ (Schulspezifische Beschulungsmodelle, Z. 29)

Die Antworten zeigen, dass die neu zugewanderten Schüler:innen nicht an allen Schulen nach Erlass unterrichtet werden, was dazu führt, dass sie keine ausreichende Sprachförderung erhalten.

⁸ Alle folgenden Zitate sind sprachlich geglättet und hinsichtlich Tippfehler etc. bereinigt. In Klammern steht der Titel des MAXQDA-Dokuments sowie die Zeilenangabe.

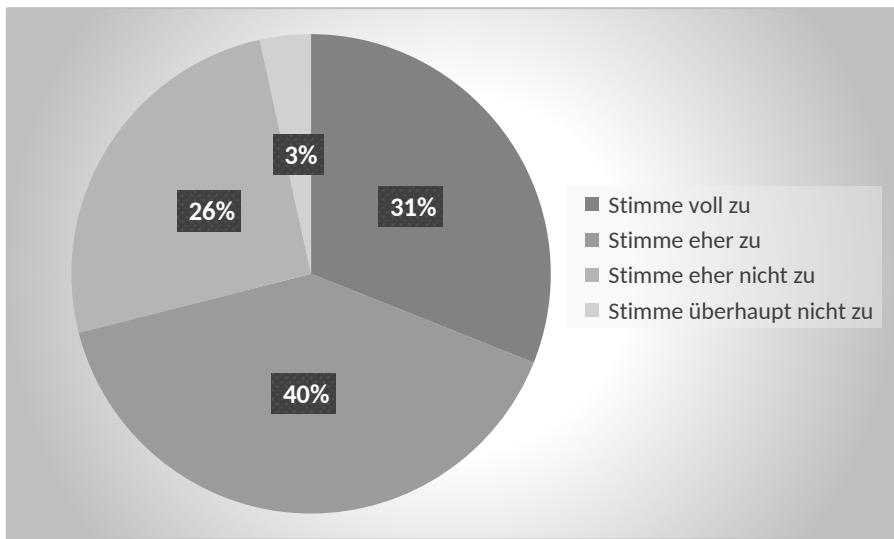


Abb. 8: Ich halte die Organisation des DaZ-Unterrichts an meiner Schule für sinnvoll. (n = 145)

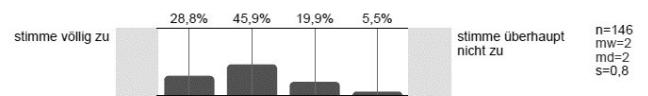
Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass die Mehrheit der Befragten (40 %) auf die Frage, ob sie die Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Schüler:innen an ihrer Schule für sinnvoll halten, mit „stimme eher zu“ antworten. Ein knappes Drittel der Befragten (31 %) stimmt voll zu, ein weiteres Viertel (26 %) hält die Unterrichtsorganisation eher nicht für sinnvoll. 3 % der Befragten sind überhaupt nicht zufrieden mit der Unterrichtsorganisation.

In der Studie wurden die Lehrkräfte zudem gefragt, ob an ihrer Schule ein offizielles Konzept zur Sprachbildung bzw. zur Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen existiere. Auch hier muss bedacht werden, dass die Befragung nicht pro Schule, sondern pro Lehrkraft erfolgte. Es zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Befragten (n = 144) (57 %) die Frage nach einem offiziellen Konzept verneint, während 43 % angeben, dass ein solches Konzept an ihrer Schule vorhanden ist.

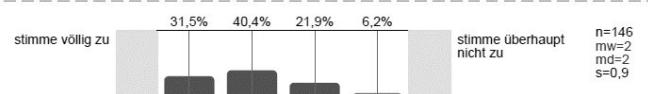
3.3 Kooperation

Den Teilnehmenden wurden zudem drei Fragen zur Zusammenarbeit mit ihren Kolleg:innen und der Schulleitung gestellt, die sie mittels einer vierstufigen Likert-Skala beantworteten (1 = stimme völlig zu, 2 = stimme eher zu, 3 = stimme eher nicht zu, 4 = stimme überhaupt nicht zu).

- 1) Als DaZ-Lehrer*in fühle ich mich bei meinen Aufgaben von der Schulleitung ausreichend unterstützt.



- 2) Die Zusammenarbeit mit den anderen DaZ-Lehrkräften in Bezug auf die Förderung der neuzugewanderten Schüler*innen verläuft erfolgreich.



- 3) Die Absprachen mit den Fachlehrkräften in Bezug auf die Förderung der neuzugewanderten Schüler*innen verlaufen erfolgreich.

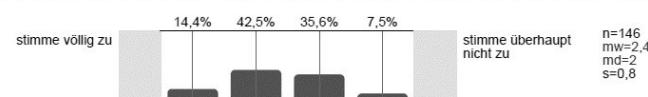


Abb. 9: Unterstützung und Kooperation

Die Werte zeigen, dass die Teilnehmenden ($n = 146$) den Aussagen zur ausreichenden Unterstützung durch die Schulleitung und der erfolgreichen Zusammenarbeit mit den anderen DaZ-Lehrkräften tendenziell zustimmen. Jeweils ein Viertel der Befragten fühlt sich jedoch nicht ausreichend von der Schulleitung unterstützt und schätzt die Zusammenarbeit mit den anderen DaZ-Lehrkräften nicht als erfolgreich ein. Die Zustimmung zur Frage, ob die Absprachen mit den Fachlehrkräften erfolgreich verlaufen, fallen etwas schlechter aus. Der Aussage, dass die Absprachen mit den Fachlehrkräften in Bezug auf die Förderung der neu zugewanderten Schüler:innen erfolgreich verlaufen würden, stimmen 42,5 % der Teilnehmenden eher zu, allerdings sind auch 35,6 % eher nicht bzw. 7,5 % überhaupt nicht dieser Meinung. Nur 14,4 % stimmen völlig zu.

Kooperation und Kommunikation unter Lehrkräften im Schulalltag sind auch abhängig von dafür vorgesehenen Strukturen, nach denen die Lehrkräfte ebenso befragt wurden.

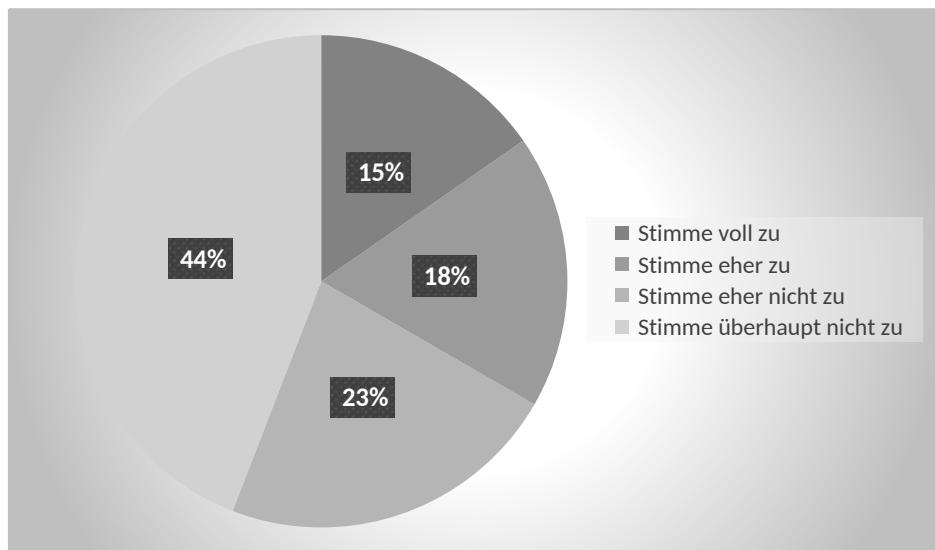


Abb. 10: An meiner Schule gibt es eine systematisch verankerte Möglichkeit, mich mit anderen Lehrkräften über die neu zugewanderten Schüler:innen in der Basisstufe auszutauschen. ($n = 111$)

Die Frage, ob an der Schule eine systematisch verankerte Möglichkeit zum Austausch über neu zugewanderte Schüler:innen in der Basisstufe vorhanden sei, verneint fast die Hälfte der Lehrkräfte (44 %). Weitere 23 % stimmen eher nicht zu. An den Schulen der verbleibenden 33 % existieren Austauschmöglichkeiten in verschiedenen Ausprägungsgraden (stimme voll zu: 15 %, stimme eher zu: 18 %).

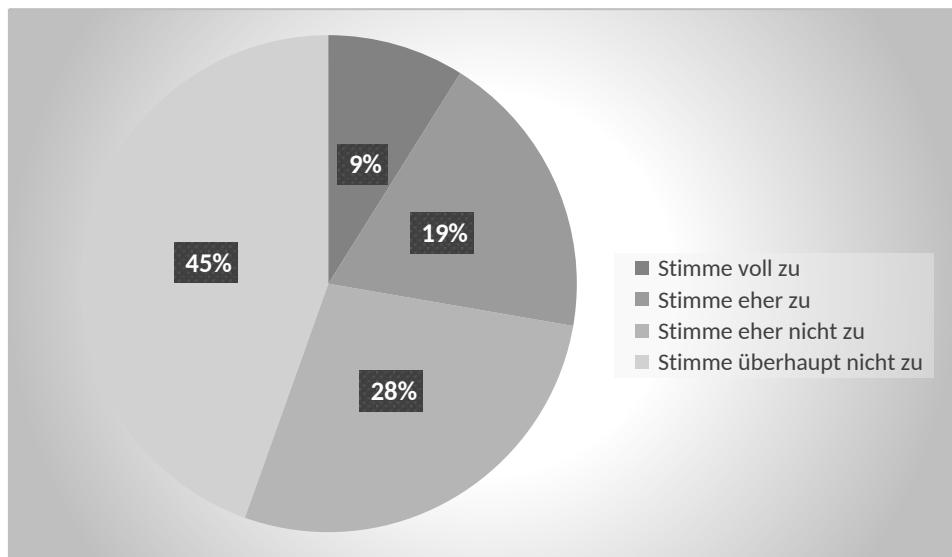


Abb. 11: An meiner Schule gibt es eine systematisch verankerte Möglichkeit, mich mit anderen Lehrkräften über die neu zugewanderten Schüler:innen in der Aufbaustufe auszutauschen (n = 101)

Wie bereits in der Basisstufe erfragt, wurden die Teilnehmenden zudem noch einmal gebeten, eine Einschätzung zu systematisch verankerten Möglichkeiten bezüglich des Austauschs über die neu zugewanderten Schüler:innen in der Aufbaustufe mit anderen Lehrkräften zu geben. Auch hier gibt erneut fast die Hälfte (44 %) an, dass solche Möglichkeiten an ihrer Schule gar nicht existieren. 28 % der Teilnehmer:innen stimmen tendenziell nicht zu. Nur 9 bzw. 19 % stimmen voll bzw. eher zu – also einige Prozentpunkte weniger als bei der vorherigen Frage zu den Austauschmöglichkeiten zu den Schüler:innen der Basisstufe.

Hinsichtlich zusätzlicher personeller Unterstützung im DaZ-Unterricht geben zwei Drittel der DaZ-Lehrkräfte (n= 138) (66 %) zum Befragungszeitpunkt an, dass sie im letzten halben Jahr Unterstützung in ihrem Unterricht gehabt haben, während ein weiteres Drittel (34 %) angibt, keine Unterstützung erhalten zu haben. 99 Teilnehmer:innen gaben detaillierte Auskunft darüber, welche Art personeller Unterstützung sie in den letzten sechs Monaten erhalten hatten. Da Mehrnennungen möglich waren, wurden insgesamt 159 Antworten abgegeben.

Tab. 2: Personelle Unterstützung in der Basisstufe

Art der Unterstützung	Anzahl
Unterstützungslehrkraft	45
zweite DaZ-Lehrkraft	44
Praktikant:in	31
Sonstiges	24
ehrenamtliche Person	15
Gesamt	159

Am häufigsten wurde die Mithilfe von einer Unterstützungslehrkraft⁹ erwähnt (45 Nennungen), gefolgt von der Unterstützung durch eine zweite DaZ-Lehrkraft (44 Nennungen). Des Weiteren unterstützen Praktikant:innen im DaZ-Unterricht (31 Nennungen). Zudem werden ehrenamtliche Personen (15 Nennungen) und *Sonstiges* genannt (24 Nennungen).

3.4 Praxis des DaZ-Unterrichts in der Basisstufe

Im kommenden Abschnitt werden ausschließlich Themen behandelt, die sich auf den DaZ-Unterricht in der Basisstufe beziehen.

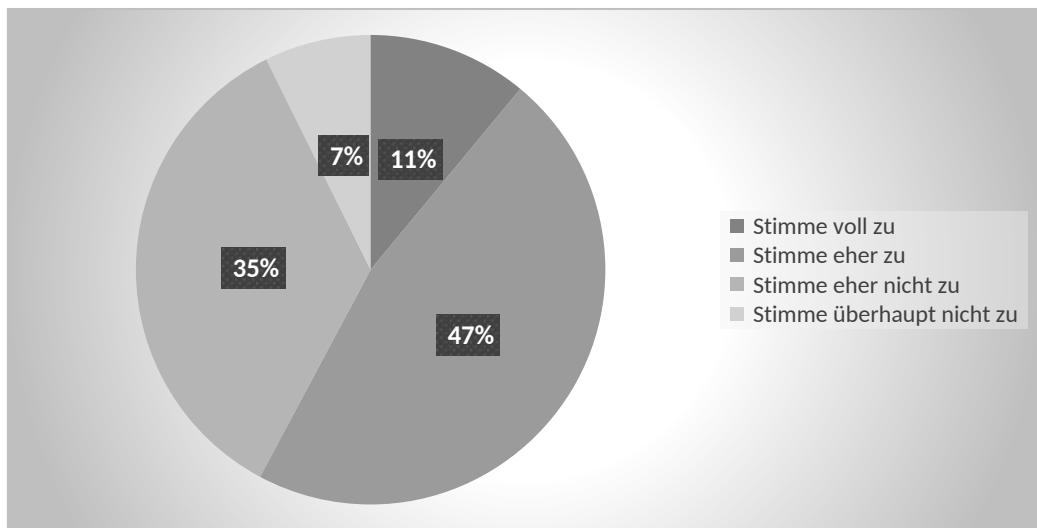


Abb. 12: Am Ende der Basisstufe verfügen meine Schüler:innen über ausreichende Sprachkenntnisse für den Regelunterricht. (n = 109)

Bezüglich der Frage, ob die Schüler:innen am Ende der Basisstufe über ausreichende Sprachkenntnisse für den Regelunterricht verfügen würden, sind die befragten Lehrkräfte geteilter Meinung: Nur 11 % geben an, dass sie der Aussage nach ausreichenden Sprachkenntnissen voll zustimmen. Fast die Hälfte der Teilnehmer:innen (47 %) ist der Meinung, dass die Schüler:innen immerhin tendenziell über genügend Sprachkenntnisse verfügen („stimme eher zu“). Die verbleibenden 42 % halten die Sprachkenntnisse der Schüler:innen der Basisstufe für nicht ausreichend. Offen bleibt die Frage, was die Teilnehmenden unter „ausreichenden Sprachkenntnissen“ jeweils verstehen und auf welcher Grundlage die Einschätzung der Sprachkenntnisse erfolgt.

Um herauszufinden, wie sich der DaZ-Unterricht in der Basisstufe gestaltet, wurden die Teilnehmenden gefragt, woran sich die Inhalte ihres DaZ-Unterrichts orientieren.

⁹ Unterstützungslehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache sind Lehrkräfte in befristeter Beschäftigung, die die DaZ-Lehrkräfte bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von DaZ-Unterricht, insbesondere mit ukrainischen Schüler:innen, unterstützen sollen. Voraussetzungen sind neben einem Lehramtsstudium Kenntnisse der ukrainischen und deutschen oder englischen Sprache (https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/U/ukraine_bildung_wissenschaft/ukraine_grund_satz.html?nn=72f50d4f-fff2-4678-bdd8-a6e780bff69c, 04.04.2025).

Tab. 3: Curriculare Grundlagen für die Gestaltung des DaZ-Unterrichts

Daran orientieren sich die Inhalte des DaZ-Unterrichts in der Basisstufe:	Absolute Zahlen
Progression eines bestimmten Lehrwerks	67
Curriculare Anforderungen Deutsch als Zweitsprache (2018)	63
Selbst konzipierter Rahmen- bzw. Stoffverteilungsplan	55
Sonstiges	18
Curriculare Grundlagen - Deutsch als Zweitsprache (2009)	17
Von der Schule entwickelter Rahmenplan	17
Gesamt	237

Da Mehrfachnennungen möglich waren, wurde die Frage von 114 Lehrkräften insgesamt 237 Mal beantwortet. Am häufigsten geben die teilnehmenden Lehrkräfte an, ein bestimmtes Lehrwerk als Basis für ihren Unterricht zu nutzen ($n = 67$). Fast ebenso häufig genannt werden die *Curricularen Anforderungen Deutsch als Zweitsprache* in der Fassung von 2018¹⁰ mit 63 Nennungen. Häufig verwenden die Lehrkräfte für den DaZ-Unterricht in der Basisstufe aber auch von ihnen selbst konzipierte Rahmen- bzw. Stoffverteilungspläne (55 Nennungen). Des Weiteren spielen die *Curricularen Grundlagen für Deutsch als Zweitsprache* (alte Fassung von 2009) ebenso häufig eine Rolle ($n = 17$) wie von der Schule entwickelte Rahmenpläne ($n = 17$). Unter *Sonstiges* ($n = 18$) werden insbesondere die individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler:innen als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung genannt. Auch wenn laut curricularen Anforderungen in der Basisstufe die Vermittlung alltagssprachlicher Kompetenzen im Vordergrund steht, so rücken im Hinblick auf die Aufbaustufe „zunehmend die Fachlichkeit und der damit verbundene Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in den Mittelpunkt“ (MBWK 2018: 14).

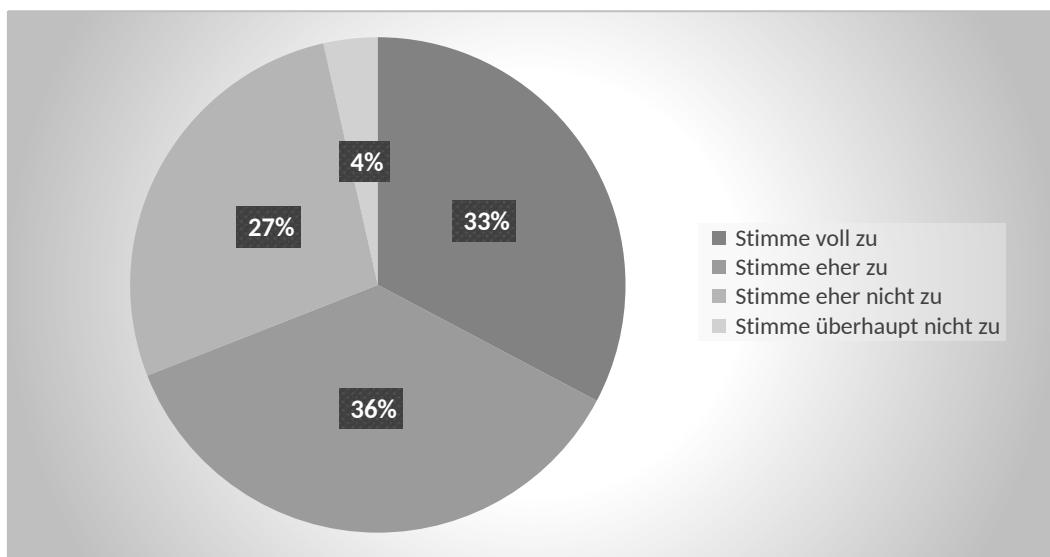


Abb. 13: In meinem Unterricht in der Basisstufe werden neben allgemeinsprachlichen auch bildungssprachliche/fachsprachliche Kompetenzen vermittelt. ($n = 113$)

¹⁰ <https://fachportal.lernnetz.de/files/Inhalte%20der%20Unterrichtsf%C3%A4cher/Deutsch%20als%20Zweitsprache/Curriculare%20Anforderungen/Curriculare%20Anforderungen%20DaZ.pdf>, (04.04.25).

Hinsichtlich der Frage, ob Lehrkräfte dementsprechend auch in ihrem DaZ-Unterricht in der Basisstufe bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen vermitteln, stimmt ca. ein Drittel (33 %) voll zu und ein weiteres Drittel (36 %) eher zu. Insgesamt ein weiteres Drittel stimmt eher nicht (27 %) oder überhaupt nicht (4 %) zu. Im Ergebnis kann also festgehalten werden, dass die Mehrheit der Lehrkräfte dieser Aussage (tendenziell) zustimmt, ein Drittel der Lehrkräfte aber angibt, keine bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen zu vermitteln.

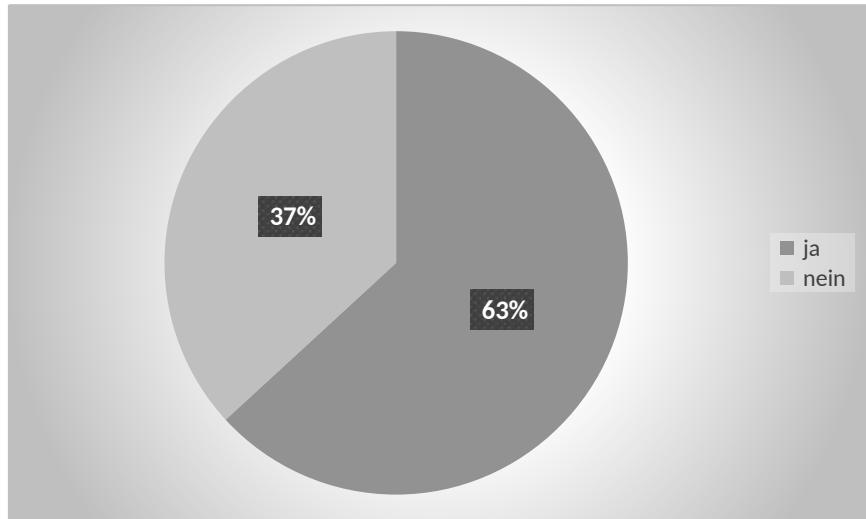


Abb. 14: Diagnostizieren Sie regelmäßig die sprachlichen Kompetenzen Ihrer Schüler:innen? (n = 114)

Die Diagnostik der sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen in der Basisstufe stellt eine wichtige Grundlage für die individuelle Förderung dar. Die Lehrkräfte wurden deshalb gefragt, ob und wie sie den Sprachstand der Schüler:innen erfassen. 63 % der Lehrkräfte geben an, die sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler:innen regelmäßig zu diagnostizieren, die verbleibenden 37 % tun dies nicht.

Die Teilnehmenden konnten mittels einer dreistufigen Skala – auf der 1 für „mehrmals im Schuljahr“ und 3 für „nie“ stand – angeben, wie oft sie verschiedene Diagnoseinstrumente anwenden, um die Kompetenzen ihrer Schüler:innen in der Basisstufe zu ermitteln. Daraus ergeben sich die in Abb. 15 dargestellten prozentualen Verteilungen.

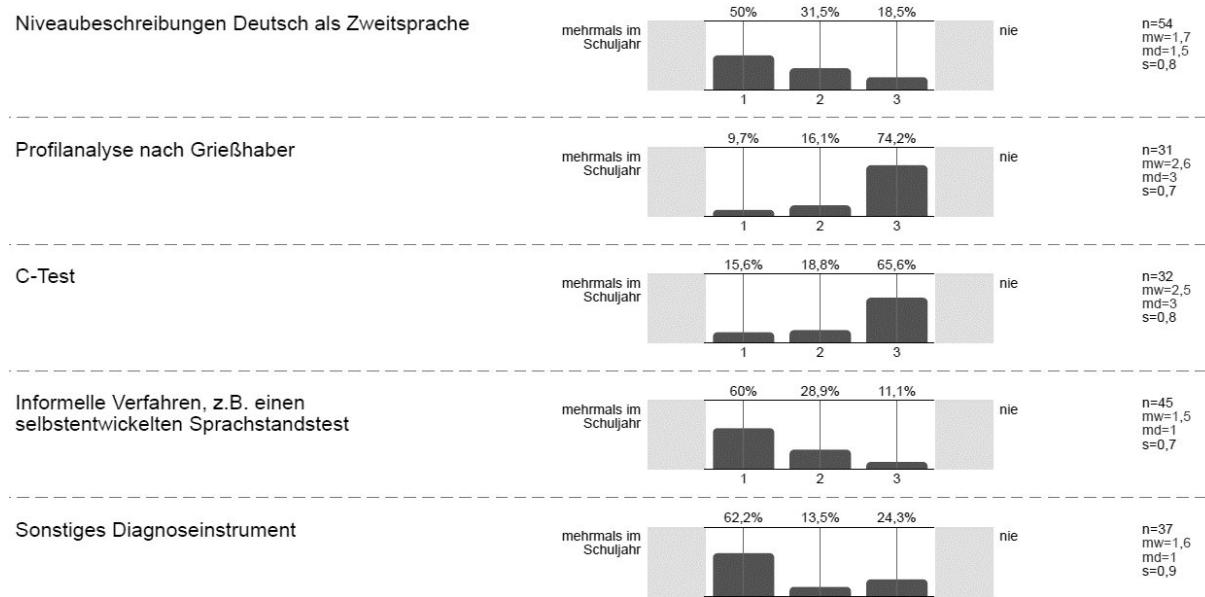


Abb. 15: Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Diagnoseverfahren

Die Zahlen zeigen, dass am häufigsten informelle Verfahren ($M = 1,5$) und sonstige Instrumente ($M = 1,6$) für die Diagnose genutzt werden. Als Beispiele für sonstige Diagnoseinstrumente erwähnen die Lehrkräfte vor allem lehrwerksbezogene Tests. Diese können sowohl im Lehrwerk vorhanden als auch von den Lehrkräften selbst erstellt worden sein. Des Weiteren wurden Online-Tests sowie Gespräche mit den Schüler:innen angegeben. Auch die Niveaubeschreibungen Deutsch als ZweitSprache werden relativ häufig eingesetzt ($M = 1,7$). Weitere Verfahren wie C-Test (vgl. Baur, Goggin & Wrede-Jackes 2013) oder die Profilanalyse nach Grießhaber (vgl. 2013) kommen eher selten zum Einsatz.

3.5 Berufszufriedenheit

Die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte wurde anhand einer vierstufigen Likert-Skala gemessen (1 = stimme voll zu, 2 = stimme eher zu, 3 = stimme eher nicht zu und 4 = stimme überhaupt nicht zu). Ein niedriger Mittelwert spricht hier also für eine hohe Berufszufriedenheit; die negativ formulierten Items (Frage 2 sowie 4-6) wurden umgepolt. Die Skala wurde von Ditton & Merz (2013) übernommen und für den DaZ-Unterricht leicht angepasst. Die ursprüngliche Aussage „Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden“ wurde beispielsweise umformuliert in „Ich bin mit meinem Beruf als DaZ-Lehrkraft sehr zufrieden“.

Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrkräfte tendenziell eine hohe Berufszufriedenheit aufweisen (Abb. 16). Die Mittelwerte für die sechs Items rangieren zwischen $M = 1,5$ und $M = 2,5$. Positiv fällt auf, dass 80 % der Aussage „Meine Arbeit als DaZ-Lehrkraft macht mir nur wenig Spaß“ nicht zustimmen.

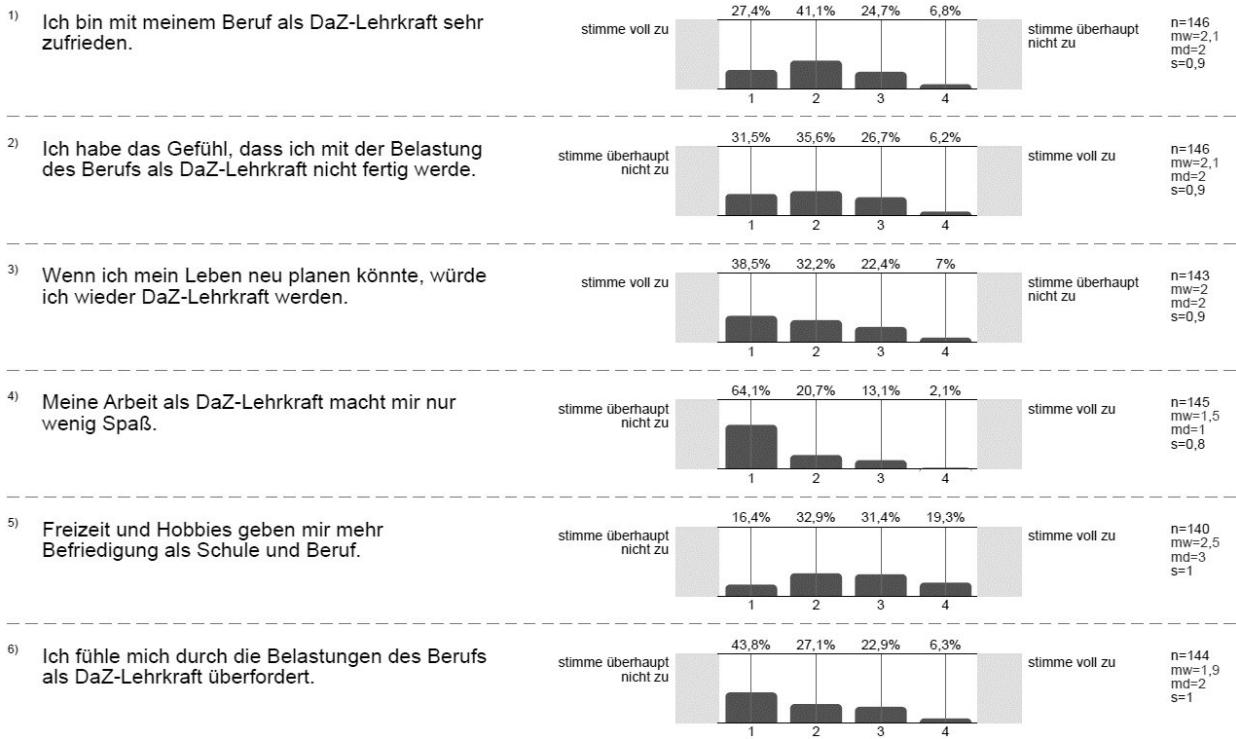


Abb. 16: Berufszufriedenheit der DaZ-Lehrkräfte

Dennoch zeigt sich, dass jeweils ca. 30 % der Lehrkräfte den Aussagen „Ich habe das Gefühl, dass ich mit der Belastung des Berufs als DaZ-Lehrkraft nicht fertig werde“ sowie „Ich fühle mich durch die Belastungen des Berufs als DaZ-Lehrkraft überfordert“ Zustimmung schenken.

3.6 Offene Fragen

Der Fragebogen enthielt offene Fragen mit einem Antwortfeld, in das die Teilnehmenden beliebig lange Antworten eintragen konnten. Die Teilnehmenden wurden hier zu den Themen Schwächen und/oder Stärken der Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Schüler:innen an ihren Schulen, Kriterien für den Übergang in die Regelklasse sowie zu ihren Wünschen befragt. Die Antworten wurden in die Analyse-Software MAXQDA importiert und dort mittels qualitativer Inhaltsanalyse in einem induktiven Vorgehen ausgewertet. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Kategorien und Tendenzen ihrer Häufigkeit vorgestellt sowie Aussagen der Befragten zitiert.

3.6.1 Stärken bei der Umsetzung des Mehrstufenmodells

Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden zunächst darum gebeten, die zentralen Stärken der Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Schüler:innen an ihren Schulen zu beschreiben. Am häufigsten als Stärken benannt:

- individuelle Förderung/Binnendifferenzierung (26 Nennungen),
- kleine Gruppen (24 Nennungen),
- Basisstufe als geschützter Raum für intensiven Sprachunterricht (21 Nennungen),
- Teilintegration (14 Nennungen),

- gute Kooperation mit Kolleg:innen und Schulleitung (11 Nennungen),
- ausreichend vorhandenes Material und Medien (11 Nennungen),
- gut ausgebildete, motivierte DaZ-Lehrkräfte (10 Nennungen),
- Kontinuität und Verlässlichkeit (8 Nennungen),
- Doppelbesetzungen (7 Nennungen),
- eigene, gut ausgestattete Räumlichkeiten (5 Nennungen),
- Unterstützungslehrkräfte/mehrsprachige Lehrkräfte (5 Nennungen).

Die Antworten zeigen zum einen, welche Qualitätskriterien die Lehrkräfte an den DaZ-Unterricht anlegen, und zum anderen, welche Potenziale das Mehrstufenmodell bietet, wenn die Rahmenbedingungen günstig sind. Sehr zentral ist dabei die Möglichkeit, die Schüler:innen individuell zu fördern. Dafür sind kleine Gruppen notwendig: „Basisunterricht findet in Kleingruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten sehr individuell auf die Bedürfnisse der SuS abgestimmt statt.“ (Stärken, Z. 97). Laut einer anderen Lehrkraft ermöglicht „Unterricht in der Basisklasse [...] individuelle Diagnostik und Beschulung“ (Stärken, Z. 193). Dabei können die DaZ-Lehrkräfte im besten Fall sogar die Lehrkräfte in den Regelklassen unterstützen: „Wir bieten den Regelklassen-Lehrkräften Unterstützung an und entwickeln Material für einen differenzierten Unterricht“ (Stärken, Z. 110). Ein wichtiger Aspekt für eine gelungene Umsetzung sind ausreichend „gut ausgebildete, erfahrene und engagierte DaZ-Klassenlehrkräfte [...]“ (Stärken, Z. 7). Im Idealfall wechseln die DaZ-Lehrkräfte selten, sondern sind dauerhaft im Einsatz und sichern dadurch Kontinuität. Im folgenden Beispiel beschreibt eine DaZ-Klassenlehrkraft das Zusammenwirken verschiedener günstiger Bedingungen (Lehrkraft mit vielen Stunden, schnelle Aufnahme in die Klassengemeinschaft, differenzierter Regelunterricht, enge Absprachen) für die erfolgreiche Förderung der Schüler:innen:

„Als DaZ-Klassenlehrerin bin ich mit sehr vielen Stunden in meiner DaZ-Klasse und habe damit bessere Möglichkeiten, pädagogisch wirksam zu sein. Als zentrale Stärken kann man bezeichnen, dass neu zugewanderte Schüler schnell in die Klassengemeinschaft aufgenommen werden und gestützt durch den DaZ-Unterricht auch im Regelunterricht gut mitkommen. Wir haben jahrgangsübergreifende Klassen, das bedeutet, dass auch im Regelunterricht differenziert gearbeitet werden muss, so dass die anderen Schüler gewohnt sind, schwächeren Schülern zu helfen. Davon profitieren unsere neu zugewanderten Schüler sehr. Enge Absprachen zwischen mir als DaZ-Lehrkraft und den Klassenlehrerinnen sind möglich und so können leicht Themen aus der Klasse im DaZ-Unterricht aufgegriffen, vertieft und unterstützt werden. (Stärken, Z. 34)

Die „individuelle Betreuung der Schüler auf unterschiedlichen Niveaus“ wird auch durch Doppelbesetzungen und die „Unterstützung der Lehrkräfte durch FSJler:innen und Bufdis“ (Stärken, Z. 197) möglich. Eine besondere Rolle nehmen dabei Lehrkräfte mit Kenntnissen in den Herkunftssprachen der Kinder ein: „Wir haben Lehrer, die Ukrainisch sprechen. Dies erleichtert die Planung und Durchführung des Unterrichts enorm“ (Stärken, Z. 208). Als vorteilhaft wird auch eine „positive Grundeinstellung des Kollegiums gegenüber DaZ-

Themen und Bedarfen“ (Stärken, Z. 162) hervorgehoben sowie eine „große Unterstützung durch die Schulleitung“ (Stärken, Z. 163). Positiv werden zudem eigene Räumlichkeiten und vorhandenes Material für die Basisstufe bewertet: „Ein Extra-Raum für den Basisunterricht mit entsprechendem Material“ (Stärken, Z. 2). Eine weitere Lehrkraft berichtet, dass „Unterrichtsplanung inklusive Material über mehrere Jahre gewachsen und gut durchführbar [...]“ (Stärken, Z. 196) ist.

Die Basisstufe wird in den Antworten der Lehrkräfte vielfach als geschützter Raum beschrieben, in dem ein intensives Sprachenlernen möglich ist: „Die SchülerInnen können die neue Sprache in einem geschützten Raum kennen lernen und werden individuell gesehen und aufgefangen.“ (Stärken, Z. 76). Eine andere Lehrkraft bezeichnet die Basisstufe sogar als „so etwas wie 'Heimat' im Fremden“ (Stärken, Z. 132). Gleichzeitig betonen die Lehrkräfte die Vorteile von frühzeitiger Teilintegration: „Teilintegration nach gewisser Zeit/ Sprachstand in spracharmen Fächern, um soziales Umfeld und Kontakt mit deutschsprachigen SuS zu verstärken und so den Lernprozess zu unterstützen“ (Stärken, Z. 21).

Insgesamt machen die Aussagen der Lehrkräfte zu den Stärken der Unterrichtsorganisation deutlich, dass das Mehrstufenmodell tatsächlich einen guten Rahmen für eine individuelle, intensive Förderung von neu zugewanderten Schüler:innen darstellen kann. Allerdings kann sich dieses Potenzial nur entfalten, wenn ausreichend Ressourcen (Personal, Stunden, Räume, Material etc.) vorhanden sind. Dies zeigt auch der nächste Absatz.

3.6.2 Schwächen bei der Umsetzung des Mehrstufenmodells

Neben den Stärken sollten die Lehrkräfte auch auf die zentralen Schwächen bei der Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Schüler:innen eingehen. Die Lehrkräfte nennen vornehmlich folgende Aspekte:

- zu große Gruppen (27 Nennungen),
- fehlendes Personal (26 Nennungen),
- fehlende DaZ-Stunden (27 Nennungen),
- individuelle Förderung nicht möglich (24 Nennungen),
- Mehrstufenmodell wird nicht (angemessen) umgesetzt (16 Nennungen),
- unqualifizierte Lehrkräfte (14 Nennungen),
- mangelnde soziale Integration der Schüler:innen (13 Nennungen),
- fehlende Räume (12 Nennungen),
- DaZ-Unterricht in den Randstunden (11 Nennungen),
- mangelnde Förderung im Regelunterricht (10 Nennungen),
- Frustration und Demotivation der Schüler:innen (8 Nennungen),
- fehlende Ausstattung mit Material und Medien (7 Nennungen),
- Fluktuation der Schüler:innen (7 Nennungen),

➤ zu wenig Kooperation und Austausch (6 Nennungen)

Spiegelbildlich zu den Stärken der Unterrichtsorganisation für neu zugewanderte Schüler:innen wird deutlich, dass zu große Lerngruppen und fehlende personelle, räumliche und materielle Ressourcen die Gewährleistung eines guten DaZ-Unterrichts erschweren. Eine Lehrkraft fasst es so zusammen: „Zu große Gruppen, zu wenig Personal (keine Arbeit im Team möglich), alles konzentriert sich auf wenige Schultern, viele Herausforderungen und keine Möglichkeit des Austauschs bzw. der Supervision“ (Schwächen, Z. 19). Am häufigsten werden die zu großen Lerngruppen als Problem angegeben. Die Klassengröße stellt insbesondere in DaZ-Klassen eine Herausforderung dar, da diese sich durch eine große Heterogenität auszeichnen: „Die DaZ-Klassen sind viel zu groß, um den SuS auch nur im Ansatz gerecht zu werden. An unserer Schule gibt es Regelklassen, die kleiner als die DaZ-Klassen sind, obwohl das Maß an Heterogenität nirgends so groß wie in den DaZ-Klassen ist“ (Schwächen, Z. 57). Doppelbesetzungen, die hier Abhilfe schaffen könnten, sind nicht vorgesehen oder werden „oft durch Vertretung abgezogen“ (Schwächen, Z. 182).

Die Lehrkräfte berichten zudem, dass die zugewiesenen DaZ-Stunden nicht ausreichen, aufgrund von Personalmangel oft ausfallen und in den Randstunden liegen. Auch kommt es vor, dass das Mehrstufenmodell nicht umgesetzt wird und Kinder keine angemessene Sprachförderung erhalten: „Kinder ohne Deutschkenntnisse gehören in die Basisstufe, wurden aber zu uns in die Aufbaustufe zugewiesen und bekommen nur 3 Stunden DaZ pro Woche. Sie werden nicht ausreichend gefördert“ (Schwächen, Z. 122). Ein weiteres Problem stellt die mangelnde Qualifikation oder gar pädagogische Eignung der Lehrkräfte dar: „In den DaZ-Bereich werden häufig Lehrkräfte abgeschoben, die anderswo „problematisch“ waren oder die einfach noch Stunden übrig haben. Die pädagogische und fachliche Eignung spielt beim Personaleinsatz oft keine Rolle“ (Schwächen, Z. 56).

Die Lehrkräfte berichten zudem von Schwierigkeiten bei der sozialen Integration von Schüler:innen. Beispielsweise finden diese „oft [...] erst spät Anschluss, da sie lange am DaZ-Basismodell teilnehmen und eine Teilintegration in Patenklassen sehr schwer anläuft (zu volle Patenklassen, wenig motivierte Kollegen)“ (Schwächen, Z. 100). Dies kann sich auch negativ auf die Motivation der Kinder auswirken: „Geringe Motivation, keine Bezugspunkte zu deutschsprachigen Kindern, kein Sprachbad (nur durch Lehrperson), kaum reale Anwendungssituationen [...]“ (Schwächen, Z. 114).

In der Zusammenschau fällt auf, dass viele Lehrkräfte von sehr ungünstigen Bedingungen für den DaZ-Unterricht berichten. Zum einen ist dies auf eine ungünstige Ausstattung mit Ressourcen, zum anderen aber auch auf eine mangelnde Umsetzung der bildungspolitischen Vorgaben zurückzuführen. Interessant ist der große Kontrast zu den in 3.6.1 herausgearbeiteten

Ergebnissen. Es bleibt offen, woran es genau liegt, dass die Bedingungen für die Organisation und Durchführung des DaZ-Unterrichts sich von Schule zu Schule so stark unterscheiden.

3.6.3 Übergang in die Regelklasse

In einer weiteren offenen Frage wurden die Lehrkräfte gebeten, zu skizzieren, auf welcher Grundlage an der jeweiligen Schule die Entscheidung getroffen wird, dass Schüler:innen von der Basis- in die Aufbaustufe wechseln. Die Befragten berichten dabei von sehr unterschiedlichen Kriterien, die jeweils allein oder in Kombination zum Tragen kommen:

- Sprachstand (26 Nennungen)
- sprachliche und fachliche Eignung für die Regelklasse (16 Nennungen)
- Verweildauer in der Basisstufe (15 Nennungen)
- Prognose/Einschätzung hinsichtlich des Entwicklungspotentials (15 Nennungen)
- Erreichen eines GER-Niveaus (13 Nennungen)
- Sprachtests/Diagnostik (12 Nennungen)
- Beratung in Zeugnis-/Klassenkonferenz (6 Nennungen)
- soziale Fähigkeiten (6 Nennungen)
- Größe der Klassen/Kapazitäten (5 Nennungen)

Am häufigsten wird der Sprachstand als Kriterium benannt. Dieser wird manchmal näher spezifiziert („Sprach-/ Grammatikkenntnisse sind auf gutem Niveau“, Z. 72), in der Regel aber nicht. Auch die sprachliche und fachliche Eignung für die Regelklasse ist ein häufig genanntes Kriterium. Auf sprachlicher Ebene erfolgt der Übergang, „wenn das Sprachverständnis ausreichend ist, dass das Kind am Regelunterricht teilnehmen kann“ (Z. 91). Teilweise werden hierbei auch Beobachtungen aus der Teilintegration herangezogen: „Ob die SuS in der Regelklasse (teilintegrativ) klarkommen oder nicht“ (Z. 76). Dabei spielt auch die Einschätzung der Lehrkräfte in den Regelklassen eine Rolle.

Ein weiteres wichtiges Kriterium stellt die Verweildauer in der Basisstufe dar. Zum einen wird eine Höchstdauer zugrunde gelegt, die sich in manchen, aber nicht allen Fällen am Erlass orientiert: „Da im Erlass steht, dass sie im Regelfall nach 2 Jahren wechseln sollen, tun sie das auch bei vernünftigem Sprachstand, ansonsten wird um ein Jahr verlängert. Nach drei Jahren wechseln sie immer“ (Z. 12). Es wird jedoch auch berichtet, dass DaZ-Zentren eine bestimmte Verweildauer in der Basisstufe standardmäßig ansetzen: „Zwei Jahre Basisunterricht sind bei uns Voraussetzung“ (Z. 105). Dies erscheint problematisch, insofern damit zum einen gegen die Vorgaben im Erlass verstößen wird, wo festgehalten ist, dass nur „[i]n begründeten Ausnahmefällen [...] der Verbleib in der Basisstufe bis zu zwei Jahre betragen [kann]“ (MSB 2017: 12). Zum anderen finden die individuellen Kompetenzprofile der Schüler:innen bei einer festen Verweildauer keine Berücksichtigung. Anders stellt sich dies für das Kriterium „Prognose/Einschätzung hinsichtlich des Entwicklungspotentials“ dar, welches deutlich macht,

dass nicht nur der aktuelle Sprachstand, sondern auch eine Einschätzung des sprachlichen sowie fachlichen Entwicklungspotenzials und der sozialen Reife berücksichtigt wird, beispielsweise die „individuelle Motivation zur sprachlichen Weiterentwicklung“ (Z. 77).

Auch das Erreichen einer Niveaustufe nach dem GER wird als Indikator dafür genannt, dass der:die Schüler:in in die Aufbaustufe wechseln kann. Allerdings wird hier sowohl das Niveau A1, A2 als auch B1 genannt. Auch wenn die Unterschiede vermutlich teilweise auf unterschiedliche Kriterien von Lehrkräften an Grund- und weiterführenden Schulen zurückzuführen sind, erscheinen die Angaben hier relativ willkürlich. Manche Lehrkräfte geben an, dass die Entscheidung, wann die Schüler:innen die Basisstufe verlassen, auf der Basis von Sprachtests erfolgt. Hierbei fällt aber auf, dass kaum konkrete Diagnoseverfahren und die in Schleswig-Holstein empfohlenen Niveaubeschreibungen¹¹ (Döll & Reich 2022) nur einmal genannt werden.

Die Lehrkräfte berichten zudem, dass die DaZ-Lehrkraft die Entscheidung über den Wechsel teilweise allein fällt, teilweise aber auch im Team oder zusammen mit der Klassenlehrkraft oder im Rahmen von pädagogischen Konferenzen: „Der Sprachstand sowie die soziale Reife und Integration in Bezug auf die Regelklasse werden beurteilt bei den Zeugniskonferenzen [...].“ (Z. 16). Zwei weitere Kriterien, die für die Übergangsentscheidung herangezogen werden, sind zum einen die sozialen Fähigkeiten der Schüler:innen, zum anderen aber auch kapazitäre Überlegungen („Platzmangel – Klassengröße“, Z. 75). Dabei bleibt offen, ob sich die Lehrkräfte auf die Größe der Basisstufen-Klassen oder der Regelklassen beziehen. Klar ist aber, dass die Beeinflussung von Übergangsentscheidungen durch kapazitäre Fragen unbedingt zu vermeiden ist.

Insgesamt zeigt sich, dass laut den Lehrkräften viele unterschiedliche Kriterien die Entscheidung hinsichtlich des Übergangs von der Basisstufe in die Aufbaustufe beeinflussen. Positiv hervorzuheben ist, dass dabei unterschiedliche Kompetenzen und Faktoren berücksichtigt (z.B. Sprachkompetenz, soziale Kompetenz, Fachkompetenz, Motivation) sowie verschiedene Lehrkräfte einbezogen werden und auf Konferenzen beraten wird. Gleichzeitig zeugen die Aussagen der Lehrkräfte von einer gewissen Orientierungslosigkeit und Willkür.

3.6.4 Wünsche der Lehrkräfte

In einer weiteren offenen Frage wurden die Lehrkräfte nach ihren Anmerkungen und Wünschen hinsichtlich der Beschulung von neuzugewanderten Schüler:innen in Bezug auf

- die Schulkultur und das Schulmanagement an ihrer Schule (z.B. schulinterne Ziele, Organisations- und Arbeitsstrukturen),

¹¹ <https://fachportal.lernnetz.de/index.php/sh/faecher/deutsch-als-zweitsprache/materialien-und-links-2/fuer-daz-beauftragte/diagnostik.html>, (05.04.2025).

- Kooperationen an ihrer Schule (z.B. Lehrkräfte innerhalb der Schule, mit Partner: innen außerhalb der Schule),
- in Bezug auf die Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung an ihrer Schule (z.B. Aus-, Weiter-und Fortbildung) sowie
- die Bildungspolitik

befragt.

Die mit Abstand größte Kategorie bei den Wünschen ist die nach mehr Personal, insbesondere qualifiziertem Personal: „Es wäre wünschenswert, eine ausgebildete DaZ-Lehrkraft zu haben“ (Schulentwicklung, Z. 18). Häufig wird auch der Wunsch nach einer Doppelbesetzung geäußert sowie nach einem/ einer „richtige(n) DaZ-Koordinator(in)“ (Bildungspolitik, Z. 16). Ebenso werden Dolmetscher:innen und ehrenamtlich arbeitende Menschen genannt: „Gerne Rentner, Ehrenamtler als Lesepaten und Unterstützer für einfache Spracharbeit, (die Sprach-, Integrationsarbeit in die Gesellschaft bringen)“ (Kooperationen, Z. 2).

Die DaZ-Lehrkräfte wünschen sich zudem mehr Zeit sowie bessere Strukturen für Austausch und Kommunikation (46 Nennungen). Dies betrifft sowohl den Austausch untereinander als auch den Austausch mit den Lehrkräften der Regelklasse, mit DaZ-Lehrkräften an anderen Schulen und an Förderzentren. Ein weiteres zentrales Thema ist der Wunsch nach einer höheren Wertschätzung und mehr Teilhabe der DaZ-Schüler:innen (36 Nennungen): „Ich wünsche mir, dass einige Deutschlehrkräfte in den Regelklassen die Lernfortschritte ihrer DaZ-SuS besser wertschätzen lernen und Nachteilsausgleiche besser berücksichtigen“ (Kooperationen, Z. 25). Die mangelnde Wertschätzung betrifft auch die Lehrkräfte selbst, sie wünschen sich „mehr Unterstützung und mehr Verständnis durch die Schulleitung und das Kollegium“ (Kooperationen, Z. 46). Eine Lehrkraft fasst es so zusammen: „Nicht vergessen, sondern mitgedacht werden als Teil der Grundschule wäre schön - unter Mitberücksichtigung der andersartigen sprachlichen, kulturellen Voraussetzungen“ (Schulkultur, Z. 68). Neben der personellen Ausstattung, die schon erwähnt wurde, wünschen sich die Lehrkräfte auch mehr Stunden für DaZ (24 Nennungen), eine bessere Ausstattung im Bereich Material und Lehrwerke, Räume und Digitalität (24 Nennungen) sowie kleinere Gruppen (18 Nennungen). Deutlich wird auch ein großes Bedürfnis nach mehr verbindlichen Vorgaben und Zielen (22 Nennungen): „Ein konkreterer Plan, ähnlich wie die Fachanforderungen für die regulären Fächer, wäre wünschenswert und würde die Arbeit erleichtern“ (Bildungspolitik, Z. 22). Neben stärkeren bildungspolitischen Vorgaben wird auch der Wunsch nach schulinternen Curricula oder DaZ-Konzepten geäußert. Über den DaZ-Unterricht hinaus äußern die Lehrkräfte auch den Wunsch nach einer stärkeren Sensibilisierung aller Fachkolleg:innen für die durchgängige Sprachbildung und die Bedarfe von DaZ-Schüler:innen (14 Nennungen). Sie sehen zudem einen Fort- und Weiterbildungsbedarf bei sich und ihren Kolleg:innen (14 Nennungen). Schließlich wünschen sie sich mehr Hilfsangebote für

DaZ-Schüler:innen, z.B. durch Psycholog:innen, aber auch im Bereich Sonderpädagogik. Sie bemängeln, dass es schwierig ist, für DaZ-Schüler:innen eine Schulbegleitung zu bekommen.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Bevor die Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert werden, soll zunächst die mögliche Aussagekraft kritisch reflektiert werden. Ein zentrales Problem der Studie ist die Tatsache, dass die Lehrkräfte keine näheren Angaben zu der Schule gemacht haben, an der sie arbeiten. So liegen z.B. keine Informationen zur Schulform oder zur Größe der Schule vor, die insbesondere für die Einordnung der quantitativen Ergebnisse wichtig wären. Es soll an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden, dass es möglich ist, dass mehrere Lehrkräfte von derselben Schule teilgenommen und bei den Fragen auf der schulbezogenen Ebene, z.B. zur Existenz eines schuleigenen Sprachbildungskonzeptes, dieselben oder ähnliche Angaben gemacht haben. Problematisch ist zudem, dass unklar ist, welche Lehrkräfte letzten Endes an der Umfrage teilgenommen haben und wie repräsentativ die Ergebnisse sind. Es könnte beispielsweise sein, dass vor allem die Lehrkräfte teilgenommen haben, die überdurchschnittlich engagiert oder auch sehr unzufrieden mit ihren beruflichen Bedingungen sind. Aufgrund der eingeschränkten Aussagekraft der vorliegenden Studie und der hohen bildungspolitischen Relevanz des gesamten Themenbereichs sollte die Evaluation deshalb ausgeweitet und mehr Zielgruppen einbezogen werden. Besonders wichtig erscheint, die Perspektive von Schulräten und Schulleitungen sowie von Lehrkräften aus den Regelklassen einzuhören und dabei umfassendere Daten zu erheben, als es im Rahmen der vorliegenden, rein schriftlichen Befragung möglich war. Weitere Untersuchungen sollten zudem einen stärkeren Fokus auf die Frage nach den Bedingungen für einen erfolgreichen Bildungsweg der neu zugewanderten Schüler:innen im Übergang von der Basisklasse in die Regelklasse legen. Dabei sollten sowohl quantitative (z.B. Fragebogen, Sprachstandsmessung) als auch qualitative Methoden (z.B. Interviews, Gruppendiskussion) zum Einsatz kommen.

4.1 Geschlossene Fragen

Die Auswertung der geschlossenen Fragen hat folgende Erkenntnisse gebracht: Hinsichtlich der Qualifikation der befragten DaZ-Lehrkräfte zeigt sich, dass Art und Umfang der Qualifikation sehr unterschiedlich ausfallen. Ein Viertel der Lehrkräfte verfügt – anders als im Erlass vorgesehen (vgl. MSB 2017: 11) – über keinerlei Qualifikation im Bereich DaZ. Die anderen Lehrkräfte verfügen über sehr unterschiedliche Qualifikationen. Insgesamt wäre es wünschenswert, hier einen Mindeststandard festzulegen. Denn „DaZ-Lehrer:innen [müssen] ebenso wie Französisch- und Biologie- lehrer:innen als Expert:innen ihres Fachs mit spezifischen Anforderungsprofilen und daran geknüpften Kompetenzen“ angesehen werden (vgl. Maak & Ricart Brede 2024: 179). Folglich sollte es idealerweise – anders als es in Schleswig-Holstein und auch in den meisten anderen Bundesländern der Fall ist – eine grundlegende Ausbildung von

DaZ-Lehrkräften geben, die sich strukturell an den Studienfächern im regulären Lehramtsstudium orientiert und auch denselben Umfang hat.

Hinsichtlich des Bekanntheitsgrades des Mehrstufenmodells ist erwähnenswert, dass immerhin fast ein Viertel der Befragten (23 %) das Mehrstufenmodell nicht oder nicht gut kennt, obwohl die von ihnen unterrichteten Schüler:innen theoretisch nach diesem Modell beschult werden sollten. Dies ist wahrscheinlich auf eine mangelnde Aufklärung und Qualifikation der Lehrkräfte zurückzuführen. Der DaZ-Unterricht wird zudem nicht an allen Schulen nach dem Mehrstufenmodell und damit sehr unterschiedlich organisiert, z.B. was den Umfang der Förderung in der deutschen Sprache betrifft. Es ist davon auszugehen, dass den Schüler:innen hierdurch Nachteile entstehen. Eine stärkere Standardisierung und Qualitätskontrollen könnten dies verhindern. Zudem hält ein Drittel der Lehrkräfte die Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Schüler:innen an ihrer Schule für nicht sinnvoll. Die mangelnde Akzeptanz des Beschulungsmodells und seiner Umsetzung ist in diesen Fällen wahrscheinlich auf ungünstige Rahmenbedingungen an den Schulen zurückzuführen. Insgesamt wäre es wünschenswert, wenn alle Schulen mit DaZ-Zentrum und einem hohen Anteil an neu zugewanderten Schüler:innen über schuleigene Sprachbildungskonzepte verfügen würden – dies ist bisher nicht der Fall. Mit gemeinsam erarbeiteten und verabschiedeten Konzepten könnten jedoch die sprachbildungsbezogene Schul- und Unterrichtsentwicklung besser gesteuert und konkrete Vorstellungen und verbindliche Vereinbarungen über eine durchgängige Sprachbildung in den einzelnen Fächern und über die Fächergrenzen hinweg entwickelt werden.

Eine erfolgreiche Förderung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen erfordert viel Zusammenarbeit und Austausch der beteiligten Lehrkräfte in DaZ- und Regelunterricht. Dieser Austauschbedarf ist auch in der Aufbaustufe unvermindert hoch bzw. ist noch höher als in der Basisstufe, da die Schüler:innen nun überwiegend am Unterricht der Regelklasse teilnehmen und eine starke Verknüpfung von Aufbau- und Regelunterricht notwendig ist. Den Antworten der Lehrkräfte zufolge mangelt es jedoch an erfolgreichen Kooperationsbeziehungen und -strukturen. Ein heterogenes Bild zeigt sich ebenso, was die personelle Unterstützung im DaZ-Unterricht betrifft, z.B. durch Doppelbesetzung. Hier zeigt sich nochmals, dass die Bedingungen an den Schulen sehr unterschiedlich sind.

Bemerkenswert ist zudem, dass mehr als ein Drittel der Lehrkräfte die sprachliche Vorbereitung für den Regelunterricht in der Basisklasse für unzureichend hält. Dies wirft die Frage auf, inwieweit dies auf die Qualität des DaZ-Unterrichts zurückgeführt werden kann, aber ebenso, was in der Basisstufe (und damit in einem Zeitraum von ein bis 3 Jahren) überhaupt geleistet werden kann, zumal sich die Klassengemeinschaft durch neu hinzukommende Schüler:innen stetig verändert, was ein kontinuierliches Arbeiten erschwert. Fest steht, dass der Erwerb schulrelevanter sprachlicher Kompetenzen ein mehrjähriger Prozess ist; in der Forschung werden

dafür sechs bis zehn Jahre veranschlagt (Collier & Thomas 2017). Je älter neu zugewanderte Kinder beim Eintritt in die Schule sind, desto kürzer ist die Kontaktzeit mit der deutschen Sprache und desto weniger Zeit steht zur Verfügung, um sich die für einen erfolgreichen Bildungs- und Berufsweg erforderlichen Sprachkompetenzen anzueignen. Ein Drittel der Lehrkräfte gibt jedoch an, parallel zu dem allgemeinsprachlichen keine bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen in der Basisstufe anzubahnen. In den curricularen Anforderungen Deutsch als Zweitsprache ist dies eigentlich auch erst in der Aufbaustufe vorgesehen (vgl. MBWK 2018: 14). Angesichts der hohen sprachlichen Anforderungen, die die neu zugewanderten Schüler:innen in der Regelklasse erwarten, erscheint dies jedoch problematisch. Daher ist es wichtig, mit der Vermittlung bildungs- und fachsprachlicher Register schon in der Basisstufe zu beginnen, in der Aufbaustufe daran anzuknüpfen und der Ausgestaltung der Aufbaustufe und der Verknüpfung zwischen Regel- und Sprachförderunterricht sowie der durchgängigen Sprachbildung (also den Stufen 2 und 3 des Mehrstufenmodells) insgesamt mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Gleichzeitig ist jedoch auch auf wissenschaftlicher Ebene noch nicht ausreichend geklärt, welche bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen für die erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht notwendig sind und wie die Vermittlung von alltags-, bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen bei Schüler:innen mit einem geringen Sprachniveau im Deutschen sinnvoll koordiniert und gestaltet werden kann.

Die Antworten zeigen auch, dass Lehrkräfte sehr unterschiedliche Vorgaben, Informationen und Materialien zur Gestaltung des DaZ-Unterrichts nutzen. Die starke Orientierung an Lehrwerken und ihrer Progression könnte problematisch sein, falls diese nicht flexibel adaptiert und an die individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen angepasst werden. Auch wenn es erfreulich ist, dass die Mehrheit der Lehrkräfte regelmäßig eine Sprachstandsdagnostik durchführt, so ist es äußerst problematisch, dass mehr als ein Drittel der Lehrkräfte dies nie tut. Zudem geben die Lehrkräfte an, überwiegend mit informellen, nicht standardisierten Verfahren zu arbeiten. Um diese zielgerichtet einsetzen zu können, ist eine hohe diagnostische Kompetenz vonnöten (Hesse & Latzko 2017). Inwieweit diese bei den Lehrkräften vorhanden ist, bleibt ungewiss. Nähere Untersuchungen zur Ausgestaltung der informellen Diagnostik und der sich anschließenden Fördermaßnahmen wären wünschenswert.

Erfreulicherweise ist die Mehrheit der befragten Lehrkräfte trotz hoher Belastungen mit ihrem Beruf zufrieden. Das aktuelle Schulbarometer (Robert Bosch Stiftung 2024) kommt zu ähnlichen Ergebnissen auf die allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Gleichzeitig berichtet jedoch auch etwa ein Drittel der DaZ-Lehrkräfte in der vorliegenden Studie von einem Gefühl der Überlastung und Überforderung, was wahrscheinlich durch die Verbesserung der Rahmenbedingungen, einer besseren Qualifizierung und mehr Wertschätzung verhindert werden könnte.

4.2 Offene Fragen

Die Lehrkräfte wurden zu den Stärken und Schwächen des Beschulungsmodells sowie zu Kriterien für den Übergang von der Basis- in die Aufbaustufe und zu ihren Wünschen befragt.

Als wichtigstes Ergebnis hinsichtlich der Antworten der Lehrkräfte zu den Stärken und Schwächen bei der Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Schüler:innen an ihren Schulen erscheint die Tatsache, dass die Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich ausfallen und die vorhandenen Ressourcen an den Schulen sehr unterschiedlich verteilt sind.

Hinsichtlich der Stärken wird die Basisstufe von vielen Lehrkräften als geschützter Raum beschrieben, in dem ein ruhiges, sicheres Ankommen und eine intensive, individuelle Förderung der Schüler:innen möglich ist. Dafür müssen allerdings einige Rahmenbedingungen erfüllt sein: Als zentrale Faktoren werden die Größe der Lerngruppen und die Anzahl der DaZ-Stunden genannt, die sich auf die Möglichkeiten zur individuellen Förderung der Schüler:innen auswirken. Weitere wichtige Faktoren sind personelle Ressourcen für Doppelbesetzungen, die Qualifikation der Lehrkräfte und die Ausstattung mit eigenen Räumen und Materialien. Das Mehrstufenmodell wird von einigen Lehrkräften also als guter Rahmen für die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen empfunden. Andere Lehrkräfte machen jedoch deutlich, dass dieser Rahmen aufgrund von ungünstigen Rahmenbedingungen nicht zum Vorteil der Schüler:innen (und Lehrkräfte) genutzt werden kann. Sie berichten u.a. von zu großen Lerngruppen, fehlendem Personal, fehlenden DaZ-Stunden und nicht ausreichend qualifizierten Lehrkräften; Faktoren, die allesamt dazu führen, dass die individuelle Förderung der DaZ-Schüler:innen unmöglich ist. In keinem Unterricht ist jedoch die Heterogenität der Schüler:innen und die Notwendigkeit, individuell zu fördern, größer als in einer DaZ-Basisklasse. Die Lernenden unterscheiden sich in Hinblick auf das Alter, ihre Schulbiografie, ihren Grad an Alphabetisierung, ihre Herkunftsländer, die entsprechenden Herkunftssprachen sowie hinsichtlich der diversen mitgebrachten Lernkulturen und Lernerfahrungen (vgl. Diebel & Ahrenholz 2023). Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen, Kompetenzen und Bedürfnisse der Lernenden ist eine höchst anspruchsvolle Aufgabe und erfordert einen sehr hohen Grad an Individualisierung bei der Unterrichtsplanung und -durchführung. Diese individualisierte Förderung kann nur in kleinen Lerngruppen gelingen.

Was die Fragen nach den Kriterien für den Übergang von der Basis- in die Aufbaustufe betrifft, so fällt vor allem die große Heterogenität in den Antworten auf. Es lässt sich ablesen, dass sehr unterschiedliche Kriterien eine Rolle spielen und der Wechsel teilweise eher willkürlich erfolgt bzw. nicht erfolgt. Insgesamt ist es sehr wichtig, dass die Entscheidung für den Übergang in die Regelklasse aufgrund einer fundierten, umfassenden und bis zu einem gewissen Grad standardisierten Einschätzung erfolgt. Diese sollte von qualifizierten Lehrkräften und mithilfe entsprechender Diagnoseinstrumente durchgeführt werden. Dies scheint an vielen Schulen nicht

der Fall zu sein, was auch nicht verwundert, da es an Vorgaben bzw. Empfehlungen sowie Instrumenten fehlt. Das zu frühe Verlassen der Basisstufe kann zwar zu einer sprachlichen, fachlichen und sozialen Überforderung der Schüler:innen führen. Da DaZ-Klassen jedoch eine exkludierende Beschulungsform darstellen und sich zudem der fachliche Kompetenzrückstand im Vergleich zu den Mitschüler:innen in Regelklassen immer weiter vergrößert, sollten neu zugewanderte Schüler:innen so schnell wie möglich am Fachunterricht teilnehmen. Ausschlaggebend für den Übergang sollte immer das individuelle Kompetenzprofil (sprachlich, fachlich, sozial) sein. Auf keinen Fall darf eine mehrjährige Verweildauer in der Basisstufe als Kriterium für den Übergang in die Regelklasse herangezogen werden, genauso wenig wie kapazitäre Überlegungen (zu wenig Platz in der DaZ- oder Regelklasse, Entlastung der Regelklassen(lehrkräfte)).

Die Wünsche der Lehrkräfte sind erwartungsgemäß vielfältig. An allererster Stelle wird jedoch der Wunsch nach mehr Personal, das qualifiziert ist und kontinuierlich in den DaZ-Klassen arbeitet, genannt. Auch wenn dieser Wunsch in Zeiten des Lehrkräftemangels eine besondere Herausforderung darstellt, so könnte durch die Schaffung eines fundierten Qualifizierungsangebots¹² im Rahmen eines regulären Lehramtsstudiums eine Aufwertung des Berufs der DaZ-Lehrkraft, eine Qualitätssteigerung des DaZ-Unterrichts sowie die Schaffung von Qualitätsstandards für den DaZ-Unterricht erreicht werden. Neben dem Personal wünschen sich die Lehrkräfte auch eine bessere Ausstattung hinsichtlich von Räumen und Material, mehr Zeit und Strukturen für Austausch sowie verbindlichere Vorgaben. Sie sind bereit, sich selbst fortzubilden, erkennen DaZ und Sprachbildung aber auch als Schulentwicklungsaufgabe, die das ganze Kollegium betrifft.

5 Empfehlungen

Auf der Grundlage der bisherigen Ergebnisse der vorliegenden Umfrage unter 146 DaZ-Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen in Schleswig-Holstein und auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstands können für die Weiterentwicklung der Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen in Schleswig-Holstein folgende Empfehlungen abgeleitet werden:

- ✓ Ressourcen

Neu zugewanderte Schüler:innen sind eine besonders vulnerable und heterogene Gruppe von Schüler:innen. Dies macht eine intensive, individuelle und langfristige Förderung und Begleitung nötig. Dabei handelt es sich zudem nicht um eine vorübergehende Herausforderung, sondern um

¹² Am Lehrbereich Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung wird seit dem Wintersemester 2023/2024 das Ergänzungsfach DaZ/DaF und Mehrsprachigkeit (35 LP) angeboten, das Studierende mit dem Fach Deutsch zusätzlich zu ihrem regulären Lehramtsstudium belegen können, vgl. <https://www.germanistik.uni-kiel.de/de/lehrbereiche/deutsch-als-zweitsprache-und-fachintegrierte-Sprachbildung/studium-und-lehre/studium-und-lehre-ergaenzungsfach>, 21.05.2025. Eine standardisierte Ausbildung zur DaZ-Lehrkraft könnte auf diesem Angebot aufbauen.

eine langfristige Standardaufgabe. Das Mehrstufenmodell ist eine gute Grundlage, um dieser anspruchsvollen Aufgabe gerecht zu werden. Allerdings müssen Schulen und Lehrkräfte dafür ausreichend Ressourcen erhalten. Dies betrifft insbesondere die Ausstattung mit Stunden und Personal und die Klassengröße, aber auch die materielle Ausstattung. Neu zugewanderte Schüler:innen haben ansonsten keine Chance, ihrem Potential entsprechend gefördert zu werden und werden langfristig weiterhin von Bildungsungerechtigkeit betroffen sein. Die Umfrage zeigt, dass das Vorhandensein von Ressourcen an den Schulen sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Hier müsste in einer weiteren Studie genauer erfasst werden, wie erfolgreiche und weniger erfolgreiche Schulen sich hinsichtlich der Nutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen unterscheiden.

✓ Standardisierung

Die Ergebnisse zeigen, dass das Mehrstufenmodell an den Schulen sehr unterschiedlich umgesetzt wird und dass die Umsetzung nicht immer zugunsten der neu zugewanderten Schüler:innen erfolgt. Beispielsweise betrifft dies die zu lange Verweildauer in der Basisstufe, die fehlende Sprachdiagnostik oder die eher willkürliche Entscheidung für den Übergang in die Regelklasse. Insgesamt muss unbedingt sichergestellt werden, dass die Schüler:innen von Anfang an Kontakt zu gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen aus den Regelklassen haben und sie voll in den Schulalltag (mit allen außerunterrichtlichen Aktivitäten) integriert sind, um ihnen so soziale Teilhabe zu ermöglichen. Sie dürfen zudem nicht zu lange separiert beschult werden und in der Basisstufe verbleiben. Gleichzeitig muss sichergestellt werden, dass sie nach dem Verlassen der Basisklasse eine ausreichende additive und fachintegrierte Sprachförderung erhalten. Eine wichtige Rolle spielt zudem eine regelmäßige Sprachstandsdiagnostik, die zu Beginn der Beschulung wichtig ist, aber auch den Lernverlauf erfassen sollte (vgl. auch SWK 2025). Die Curricularen Anforderungen Deutsch als Zweitsprache (MBWK 2018) bieten wenig konkrete Vorgaben und orientieren sich zudem zu stark an den Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts. Die Aufgabe der Vermittlung fach- und bildungssprachlicher Register in der Basisstufe findet zu wenig Berücksichtigung. Bezuglich all dieser Punkte wäre es wünschenswert, verbindlichere Standards einzuführen. Auch die SWK (2025) fordert in ihrer jüngsten Stellungnahme die „Entwicklung eines Rahmencurriculums für Sprachklassen zur intensiven Sprachförderung und für additive Sprachförderung, das von einer durchschnittlichen Dauer des Spracherwerbs von fünf bis sieben Jahren ausgeht“ (SWK 2025: 30). Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Schulen nicht über ein schuleigenes Konzept zur Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen bzw. Sprachbildung verfügt. Die Verpflichtung zu solchen Konzepten könnte jedoch der Schulentwicklung dienen und für alle Beteiligten Klarheit, Transparenz und Verlässlichkeit schaffen.

✓ Flexibilisierung

Die Grundidee des Mehrstufenmodells, den Schüler:innen einen schrittweisen Einstieg in die deutsche Sprache und das deutsche Schulsystem zu ermöglichen, ist wissenschaftlich plausibel und wird auch von vielen Lehrkräften in der Umfrage als sinnvoll eingeschätzt. Allerdings ist davon auszugehen, dass sich der richtige Zeitpunkt für den Übergang in die Aufbaustufe von Schüler:in zu Schüler:in stark unterscheidet, je nach Bildungsgrad, schulischen Vorerfahrungen, psychischen Belastungen, Alphabetisierungsgrad etc. Zudem unterscheiden sich die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen von neu zugewanderten Kindern in Abhängigkeit von ihrem Alter. Höckel und Schilling (2022), die die Effekte von Vorbereitungunterricht für Grundschüler:innen untersuchen, kommen beispielsweise zu dem klaren Ergebnis, dass Kinder hinsichtlich ihres Kompetenzerwerbs und Bildungserfolgs von der Direktintegration in die Regelklasse profitieren. Eine mögliche Lösung könnte sein, das Mehrstufenmodell noch flexibler anzulegen und beispielsweise unter bestimmten Voraussetzungen auch die Vollintegration von Anfang an (submersives Modell) zu ermöglichen. Dann muss aber unbedingt sichergestellt sein, dass ausreichend zusätzliche Förderstunden zur Verfügung stehen. Schulen sollten innerhalb eines gesteckten Rahmens (s. Standardisierung) große Spielräume haben und den Unterricht auf die individuellen Bedarfe der Schüler:innen ausrichten können.

✓ Professionalisierung

Die wichtigste Voraussetzung für eine gelungene Förderung von neu zugewanderten Schüler:innen sind gut ausgebildete (DaZ-)Lehrkräfte – egal nach welchem Modell die Beschulung erfolgt. Die Umfrage zeigt, dass DaZ-Lehrkräfte genau wie andere Lehrkräfte vor vielfältigen Anforderungen und pädagogischen und fachlichen Aufgaben stehen: u.a. Organisation, Planung und Durchführung von Unterricht, Diagnostik, Beurteilung, Beratung, Erziehung, Schulentwicklung. Im Kontext des Mehrstufenmodells sehen sich die Lehrkräfte zudem mit einem sehr hohen Grad an Heterogenität in den DaZ-Klassen konfrontiert und müssen wichtige Entscheidungen bezüglich der Beschulung der neu zugewanderten Schüler:innen treffen, die nur auf der Basis einer hohen professionellen Kompetenz möglich sind. Die Lehrkräfte berichten, dass an einigen Schulen sehr qualifizierte und engagierte DaZ-Lehrer:innen arbeiten. Allerdings problematisieren sie auch, dass der DaZ-Unterricht sehr häufig von unqualifizierten Kolleg:innen übernommen wird. Da die Schulen selber entscheiden, wer in den Schulen unterrichtet, ist die Spanne an den vorhandenen Qualifikationen sehr hoch. Das liegt auch daran, dass die Ausbildung von DaZ-Lehrkräften in Schleswig-Holstein nicht gesetzlich geregelt ist. Es ist daher dringend notwendig, hier eine gesetzliche Grundlage zu schaffen und einen grundständigen, mit dem Studium anderer Unterrichtsfächer vergleichbaren Studiengang für das Fach DaZ zu etablieren sowie die verschiedenen vorhandenen Qualifizierungsangebote in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung besser aufeinander abzustimmen.

Zudem muss über den DaZ-Unterricht hinaus sprachliche Bildung als fachübergreifendes Thema in den Schulen etabliert werden, um auch in den Regelklassen mehr Sprachförderung und Sprachbildung zu realisieren (vgl. hierzu auch Maak & Petersen i.E.). Auch dafür braucht es qualifizierte Lehrkräfte, die sich bereits in ihrem Studium mit Fragen der Sprachbildung beschäftigen, und zwar von Anfang an und in einem angemessenen Umfang.¹³

¹³ Im Lehramtsstudium an der CAU Kiel (Stand Mai 2025) kommen die Studierenden im Modul „Inklusion in der Schule: Heterogenität und Sprachbildung“ zwar mit dem Thema Sprachbildung in Berührung, allerdings relativ spät (3. Mastersemester) und nur im Rahmen einer Vorlesung, die 6 Sitzungen umfasst und in der keine Anwesenheitspflicht herrscht. Im Wahlpflichtbereich können weitere Übungen zum Thema Sprachbildung im Umfang von 2 Semesterwochenstunden besucht werden, vgl. das Modulhandbuch für das Profil Lehramt an der CAU Kiel unter <https://www.zfl.uni-kiel.de/de/studium-beratung/lehramt-an-gymnasien/download/modulhandbuch-profil-lehramt-an-gymnasien-stand-wise-2022-2023> ab S. 143, (21.05.2025).

6 Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2021): Das EVA-Sek-Projekt: Untersuchungen zu sprachlichem und fachlichem Lernen in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In: Gentrup, Sarah; Henschel, Sofie; Schotte, Kristin; Beck, Luna & Stanat, Petra (Hrsg.): Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Evaluation umgesetzter Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer, 161–179.
- Baur, Rupprecht S.; Goggin, Melanie & Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test. Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf (05.05.2025).
- Becker-Mrotzek, Michael; Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim & Stanat, Petra (2023): Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster, New York: Waxmann.
- Collier, Virginia P. & Thomas, Wayne P. (2017): Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research. Annual Review of Applied Linguistics, 37, 203–217. <http://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Diebel, Janine & Ahrenholz, Bernt (2023): Schulische und sprachliche Voraussetzungen von Seiteneinsteiger*innen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In: Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hrsg.): Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 19–56.
- Ditton, Hartmut & Merz, Daniela (2013): Berufszufriedenheit – Lehrkräfte [Fragebogenskala: Version 1.0]. In: QualitätsSicherung in Schule und Unterricht – Fragebogenerhebung Erhebungszeitpunkt 2 (QuaSSU) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2001-2002. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <http://doi.org/10.7477/18:31:1>
- Döll, Marion & Reich, Hans (2022): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Kiel: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. Online unter: <https://publikationen.iqsh.de/deutsch-als-zweitsprache/id-03-2022.html> (29.04.2025).
- El Mafaalani, Aladin & Massumi, Mona (2019): Flucht und Bildung. State-of-Research Papier 08a, Verbundprojekt „Flucht: Forschung und Transfer“. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC). Online unter: <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf> (10.07.24).
- Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (30.04.2025).
- Heilmann, Bettina (2021): Beschulungsmaßnahmen für Seiteneinsteiger:innen im deutschen Schulsystem zwischen Inklusion und Exklusion. Münster, New York: Waxmann.
- Hesse, Ingrid & Latzko, Brigitte (2017): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Höckel, Lisa Sofie & Schilling, Pia (2022): Starting off on the right foot – Language learning classes and the educational success of immigrant children. Ruhr Economic Papers, 983. Essen: RWI - Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung. <http://doi.org/10.4419/96973148>
- Karakayali, Juliane & Heller, Mareike (2022): Nicht-separierte Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen: ein Beispiel für migrationsgesellschaftliche Professionalität? In: Ivanova-Chessex, Oxana; Steinbach, Anja & Shure, Saphira (Hrsg.): Lehrer:innenbildung. (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim: Beltz, 295–309.

Maak, Diana & Petersen, Inger (i.E.): Sprachbildung in allen Schulfächern der Sekundarstufe. Grundlagen, Konzepte und Methoden der germanistischen Linguistik und Sprachdidaktik. [Germanistische Arbeitshefte 52]. Berlin: De Gruyter.

Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (2024): DaZ als Studienfach für (angehende) Lehrer:innen: Ein datengestützter Überblick über die Ausbildungssituation in Deutschland In: Ricart Brede, Julia; Maak, Diana & Draber, Sibylle (Hrsg.): DaZ als Studienfach für Lehramtsstudierende: Konzeptionen, Erfahrungen und zentrale Fragen. Frankfurt: Peter Lang, 239–270.

Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katharina; Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung. Online unter: https://international.uni-koeln.de/sites/international/aaa/92/92pdf/92pdf_REFUGEES_PUBL_MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (10.07.24).

MBWK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein) (2018): Curriculare Anforderungen Deutsch als Zweitsprache. Allgemein bildende Schulen. Kiel. Online unter: <https://fachportal.lernnetz.de/files/Inhalte%20der%20Unterricht%C3%A4cher/Deutsch%20als%20Zweitsprache/Curriculare%20Anforderungen/Curriculare%20Anforderungen%20DaZ.pdf> (10.07.24).

MSB (Ministerium für Schule und Berufsausbildung des Landes Schleswig-Holstein) (2017): Erlass zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache und Regelungen zur Organisation des Unterrichts „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) an allgemein bildenden Schulen in Schleswig-Holstein. Online unter: <https://fachportal.lernnetz.de/files/Inhalte%20der%20Unterricht%C3%A4cher/Deutsch%20als%20Zweitsprache/Wissenswertes/Erlass%20DaZ.pdf> (10.07.24).

OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit, PISA. Bielefeld: wbv Media. <http://doi.org/10.3278/6004956w>

Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hrsg.) (2023): Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Petersen, Inger; Erichsen, Göntje & Eckardt, Inga Christiana (2025): Zwischen Separation und Inklusion – Beschulungsmodelle und Unterrichtskonzepte für neu zugewanderte Schüler*innen. Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 30: 1, 1–26. <https://doi.org/10.48694/zif.4227>

Plöger, Simone (2022): Chancen und Grenzen des integrativen Modells für die Spracharbeit mit neu zugewanderten SchülerInnen. Ein ethnographischer Einblick in eine Hamburger Stadtteilschule. In: Birkner, Karin; Hufeisen, Britta & Rosenberg, Peter (Hrsg.): Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neu zugewanderten. Berlin: Peter Lang, 73–95.

Reddick, Celia & Chopra, Vidur (2021): Language considerations in refugee education: languages for opportunity, connection, and roots. Language and Education, 37(2), 244–261.

Robert Bosch Stiftung (2024): Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Online unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf (05.05.2025).

Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Weirich, Sebastian; Henschel, Sofie & Sachse, Karoline A. (Hrsg.) (2023): IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

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

Statistisches Bundesamt (2024): Mikrozensus. Bevölkerung nach Einwanderungsgeschichte. Erstergebnisse. Tabelle 12211-01: Personen mit Schulbesuch in den letzten 4 Wochen vor der Befragung nach Einwanderungsgeschichte. EVAS-Nummer 12211. Wiesbaden.

https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00158309 (12.05.2025).