



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 29, Nummer 1 (April 2024), ISSN 1205-6545

THEMENSCHWERPUNKT:

(Mehr-)Sprachen-Bildung in beruflichen Kontexten

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Sandra Drumm & Constanze Niederhaus

Mehrsprachigkeit in der beruflichen Bildung: Einleitung in das Themenheft

Sandra Drumm und Constanze Niederhaus

Berufliche Aus- und Weiterbildung sowie das Feld der Anerkennungsqualifizierung sind durch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit¹ geprägt. Dies wird deutlich, betrachtet man die Gruppe der Personen in diesem Kontext: Dem bestehenden Fachkräftemangel wird derzeit durch die Anwerbung (angehender) Fachkräfte aus dem Ausland begegnet, die eine oder mehrere andere Erst- bzw. Familien- oder Herkunftssprach(en)² als Deutsch mitbringen (vgl. BMWK 2023). Auch neu zugewanderte Menschen, darunter viele Geflüchtete,

¹ Mehrsprachigkeit ist ein „mehrfach mehrdeutiger Begriff, mit dem ganz unterschiedliche Phänomene bezeichnet werden“ (Jostes 2017: 108). In diesem Beitrag beziehen wir uns v.a. auf die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit (vgl. Geist 2021).

² In diesem Beitrag verwenden wir zumeist den Begriff Herkunftssprache. Mit Herkunftssprache wird die Sprache bezeichnet, die Menschen mit Zuwanderungsgeschichte neben der deutschen Sprache in ihrer Familie bzw. ethnischen Community und/oder aufgrund des Aufwachsens in einem anderen Land mitbringen (vgl. Settelmeier 2010: 68). Aus dem Englischen stammend (*heritage language*) bezeichnet der Begriff darüber hinaus die meist zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das in einer Familie aufwächst, in der nicht (nur) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 18). Diese Sprache gleicht in den meisten Fällen nur bedingt den Sprachen der

bringen verschiedene Sprachen mit. Darüber hinaus sind nicht nur die Menschen migrationsbedingt mehrsprachig, die mit ihren verschiedenen Sprachen nach Deutschland kommen, sondern auch viele derjenigen, die in Deutschland geboren und/oder aufgewachsen sind und die Schule in Deutschland besucht haben.

Ein bildungspolitisches Ziel besteht in diesem Zusammenhang darin, „[d]ie Ausbildungschancen und die -beteiligung junger Menschen mit Migrationshintergrund zu verbessern“ (BMBF 2023: 88)³. Gleichzeitig besteht ein arbeitsmarktpolitisches Ziel in der zügigen Arbeitsmarktintegration Geflüchteter (vgl. BMAS 2023).

In der Regel wird in diesem Zusammenhang und im Hinblick auf Teilhabe an beruflicher Bildung und Arbeit auf die Bedeutung der Kompetenzen in der deutschen Sprache verwiesen (z.B. Brücker et al. 2019; Hunkler 2016; Kempert et al. 2016), was durch den allerdings kritisch zu betrachtenden Diskurs „Integration durch Sprache“ noch bestärkt wird (zu diesem Diskurs siehe z.B. Bommers 2006, 2007 oder Schroeder 2007). Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Menschen wird hingegen bislang nur in Ausnahmen als Ressource betrachtet (z.B. Hall 2007; Settlemeyer/Bremser/Lewalder 2017; Settlemeyer 2020), wobei der Fokus dann zumeist auf ihrem ökonomischen Nutzen liegt (zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Auffassung von Sprache als ökonomische Ressource siehe auch Heller/Duchêne 2016).

Um Kompetenzen in den Erstsprachen – auch unter Berücksichtigung neuer Varietäten, die durch Sprachkontakt entstehen (vgl. Geist 2021: 79; Riehl 2014) – in berufliche Lernprozesse einbeziehen, sie auch über ihren ökonomischen Nutzen hinaus wertschätzen und sie als Ressource nutzen zu können, sind individuelle Aneignungskonstellationen zu berücksichtigen, die je unterschiedliche Ausprägungen der Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen bedingen (vgl. Gürsoy/Roll 2018: 351). In der Regel wird dabei eine Zielsprache – im vorliegenden Fall Deutsch – als Hintergrundfolie fokussiert, die den Einflüssen anderer, bereits erlernter und durchaus in unterschiedlichem Maße beherrschter Erst-, Herkunfts- bzw. Familien- oder Fremdsprachen unterliegt (vgl. Krause 2020: 126–127). In Bezug auf den Erwerb der sprachlichen Kompetenzen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland lassen sich drei Gruppen von mehrsprachigen Lernenden unterscheiden (in Anlehnung an Marx 2017: 139) und je nach Literalität weiter unterteilen:

Länder, aus denen Menschen oder ihre Vorfahren zu einem Zeitpunkt immigriert sind: Sprachen sind im Austausch und Wandel und beeinflussen sich ebenso gegenseitig, wie sie von außersprachlichen Faktoren beeinflusst werden. Deshalb sind Herkunftssprachen in der Regel Mischungen aus Erst-, Ziel und anderen Umgebungssprachen (vgl. Mehlhorn 2020).

³ Diesbezüglich ist anzumerken, dass ein sog. Migrationshintergrund nur sehr bedingt Rückschlüsse auf sprachliche Biografien und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zulässt, dieser in diesem Themenschwerpunkt keinesfalls mit (deutsch-)sprachlichen Defiziten gleichgesetzt wird und keine Kompetenzzuweisungen aufgrund des statistischen Merkmals Migrationshintergrund vorgenommen werden. Zu einer differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff und seiner Verwendung siehe außerdem z.B. Doğmuş, Karakaşoğlu & Mecheril (2016) oder Mecheril (2010).

- 1) Lernende, die in zielsprachlicher Umgebung aufgewachsen sind und eingeschult wurden:
 - a) Zielsprache als bilinguale Erstsprache (L1) oder als frühe Zweitsprache, beide Sprachen werden regelmäßig verwendet
 - b) in der Familie wird meist eine andere Sprache als die Zielsprache gesprochen
- 2) Lernende, die während ihrer eigenen Schulzeit/Ausbildung zugewandert sind:
 - a) in einer anderen L1 als der Zielsprache alphabetisiert, besitzen bereits zu Beginn des Zweitspracherwerbs ein altersangemessenes Textmuster- und Textformenwissen in der Herkunftssprache
 - b) literal unerfahren, nur in Ansätzen oder gar nicht in einer anderen Sprache als Deutsch alphabetisiert, verfügen zunächst über keine altersangemessenen Schreibkompetenzen
- 3) Lernende, die nach Beginn der Berufstätigkeit zugewandert sind (Facharbeitende):
 - a) ihre Ausbildung in Herkunftssprache(n)/Erstsprache(n) abgeschlossen haben und ggf. bereits in der Zielsprache literalisiert sind
 - b) ihre Ausbildung in Herkunftssprache(n)/Erstsprache(n) abgeschlossen haben und dort literalisiert sind
 - c) trotz beruflicher Erfahrung literal unerfahren sind.

Durch die zahlreichen Formen und Kontexte, in denen berufliche Aus- und Weiterbildung stattfindet, ergibt sich im Zusammenschluss mit der heterogenen Zielgruppe von Lernenden ein komplexes Bild. Dabei bringen migrationsbedingt mehrsprachige Lernende in beruflicher Bildung ihre Mehrsprachigkeit als Ressource in die berufliche Bildung ein, sehen sich jedoch häufig auch vor Herausforderungen gestellt.

Bezüglich der Herausforderungen ist festzustellen, dass noch immer migrationsbedingte Ungleichheiten in Bezug auf Teilhabe an beruflicher Bildung bestehen (vgl. z.B. BMBF 2021; SVR 2021; Thielen 2015). Beispielsweise liegt die Quote der Ausbildungsanfänger*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit deutlich unter der junger Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit (vgl. BMBF 2021: 76) und das Durchschnittsalter der Ausbildungsanfänger*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit war erheblich höher als das Durchschnittsalter der Ausbildungsanfänger*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit, was mit den längeren und schwierigeren Übergängen erklärt wird (vgl. BMBF 2021: 77). Auch besteht für junge Menschen mit sog. Migrationshintergrund ein höheres Risiko, eine Berufsausbildung vorzeitig zu beenden oder ganz ohne berufliche Qualifizierung zu bleiben (vgl. Lex/ Zimmermann 2011: 620). Die Ursachen für diese insgesamt schlechteren Chancen für junge Menschen mit sog. Migrationshintergrund und/oder einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit, eine Ausbildung zu beginnen und diese erfolgreich zu beenden, bestehen in verschiedenen migrationsspezifischen Faktoren (vgl. z.B. Hunkler 2016; BMBF, 2021), wie z.B. betrieblicher Diskriminierung (vgl. z.B. Beicht 2017; Scherr 2014), fehlendem oder geringerem aufnahmelandsspezifischem kulturellem und sozialem Kapital bzw.

fehlenden Netzwerken (vgl. Hunkler 2016: 602–603) und hier z.B. fehlendem Wissen über das aufnahmelandsspezifische Schul- und Ausbildungssystem (vgl. Hunkler 2016: 603). Aber auch noch nicht ausreichend ausgebaute Kompetenzen in der deutschen Sprache können eine Ursache für verringerte Möglichkeiten der Teilhabe an beruflicher Bildung und Arbeit darstellen (vgl. Hunkler 2016: 602), denn diese gelten als eine Voraussetzung, beispielsweise für das erfolgreiche Abschließen einer beruflichen Ausbildung und können die „Effizienz der Suche nach attraktiven Ausbildungsstellen beeinflussen“ (Hunkler 2016: 602). Zudem gelten noch zu geringe Deutschkenntnisse als Hauptursache für vorzeitige Ausbildungsabbrüche, gerade auch bei Geflüchteten (vgl. Bonin et al. 2020: 90–91).

In Bezug auf die Betrachtung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit als Ressource ist festzustellen, dass Kompetenzen in verschiedenen Sprachen in beruflichen Kontexten zunehmend erwünscht und nachgefragt werden. Beispielsweise geben in einer quantitativen Befragung 44 % der Unternehmen an, gezielt Mitarbeitende mit Herkunftssprachenkenntnissen zu suchen (vgl. Reich/Settelmeyer 2016: 134). Den steigenden Bedarf an sprachlichen Kenntnissen außerhalb des Englischen zeigen auch Analysen von Ausbildungsanzeigen. Settelmeyer, Bremser und Lewalder (2017) gehen der Frage nach, ob migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz von Vorteil ist und analysieren in diesem Zusammenhang Stellenanzeigen für Auszubildende. Sie zeigen, dass in den Stellenanzeigen 19 migrationsbedingt vorkommende Sprachen genannt werden (vgl. Settelmeyer et al. 2017: 141) und gewinnen damit erste Erkenntnisse zum Potenzial migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in beruflichen Kontexten. Gleichzeitig stellen sie fest, dass weiterer Forschungsbedarf in diesem Bereich besteht. Neben der Analyse von Settelmeyer et al. (2017) weisen auch Befragungen von Auszubildenden, die angeben ihre Herkunftssprache im Betrieb einzusetzen (vgl. Dünkel et al. 2018: 41), auf den Bedarf an Kompetenzen in migrationsbedingt gesprochenen Sprachen hin.

Dabei gilt die berufliche Verwendung der Herkunftssprachen v.a. als Vorteil, wenn sie der Verständigung mit herkunftssprachiger Kundschaft und Geschäftspartner*innen dient (vgl. Settelmeyer 2020: 255). Herkunftssprachen werden im Kontakt zu Kund*innen, Patient*innen und Klient*innen mit Zuwanderungsgeschichte im Inland und bei Tätigkeiten mit Auslandsbezügen eingesetzt, was sie breiter anwendbar macht als die schulischen Fremdsprachen. Settelmeyer (2020: 252) vergleicht Studien zur Nutzung von Herkunftssprachen im Beruf von 2007 und 2012 und kommt zu dem Schluss, dass „Befragte mit Migrationshintergrund signifikant häufiger nichtdeutsche Sprachkenntnisse im Beruf benötigen als Personen ohne Migrationshintergrund“. Auf die Frage, welche Fremdsprachen in beruflichen Zusammenhängen benötigt werden, wird zwar am häufigsten Englisch genannt, jedoch geben 31 % der Beschäftigten neben Englisch auch andere – teilweise migrationsbedingt gesprochene Sprachen – an: Französisch (15 %), Russisch (7 %), Türkisch und Spanisch (4 %), Italienisch (3 %) oder Polnisch (2 %). Insgesamt umfasst das ermittelte Spektrum 25 Sprachen (vgl. Hall 2007: 49 in Settelmeyer 2020: 251). Die genannte

Studie unterscheidet dabei zwischen sprachlichen Grundkenntnissen und Fachkenntnissen und zeigt auf, dass Erwerbstätige mit Zuwanderungsgeschichte nicht nur insgesamt häufiger Kenntnisse in Sprachen außer Deutsch bei ihren Tätigkeiten benötigen (61,1 % vs. 56,7 %), sondern deutlich häufiger auch solche sog. Fachkenntnisse in den weiteren Sprachen benötigen (25,6 % vs. 16,4 %) als Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund (vgl. Reich/Settelmeier 2016: 136).

Trotz dieser Erkenntnisse ist allerdings gegenwärtig noch immer ein Desiderat an Forschung im Feld Mehrsprachigkeit und ihre Berücksichtigung in berufsbildenden Kontexten zu verzeichnen (vgl. Niederhaus/Prikoszovits 2023: 76), wobei mit diesem Forschungsdesiderat zum Potenzial migrationsbedingter Mehrsprachigkeit für die berufliche Teilhabe auch ein didaktisches Desiderat einhergeht: Während der ökonomische Nutzen migrationsbedingt gesprochener Sprachen in beruflichen Kontexten durchaus erkannt wird, spielen die Berücksichtigung und Förderung der Gesamtsprachenkompetenz sowie die Wertschätzung von Herkunftssprachen in der beruflichen Bildung bislang nur eine marginale Rolle.

So liegen zwar für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen didaktische Ansätze wie Language Awareness (z.B. Luchtenberg 2010), die Didaktik der Sprachenvielfalt (Oomen-Welke 2020) oder Translanguaging (z.B. García 2009; Riehl 2018, Trägerkonsortium BiSS-Transfer 2021) vor, die auf die berufliche Bildung übertragen werden könnten, damit auch hier migrationsbedingte Mehrsprachigkeit verstärkt wertgeschätzt und als Ressource einbezogen wird. Allerdings beziehen sich diese stets auf den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen.

Dies ist umso erstaunlicher, als bekannt ist, dass Kompetenzen in weiteren Sprachen auch Ressourcen für weiteres sprachliches (vgl. z.B. Bialystok et al. 2008; Bien-Miller et al. 2017; Hufeisen 2010; Rauch/Jurecka/Hesse 2010) sowie fachliches Lernen (vgl. z.B. Meyer/Prediger 2011; Prediger/Neugebauer 2023; Wagner et al. 2018; Wildemann/Bien-Miller 2022) darstellen und empirische Studien zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht vorliegen, die sich allerdings ebenfalls vorrangig auf den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen beziehen. Zu diesen zählen z.B. die Arbeiten von Kern (1994) zur Nutzung der Erstsprache für die Übersetzung von Aufgaben, von Meyer und Prediger (2011) zur Nutzung des Türkischen bei der Bearbeitung mathematischer Aufgaben in Kleingruppen, von Wagner et al. (2018) zum konzeptuellen Verständnis mathematischer Konzepte durch die Nutzung des Türkischen und des Deutschen, von Prediger et al. (2021) zur Nutzung unterschiedlicher, nicht-geteilter Familiensprachen in unmoderierten Kleingruppen und in moderierten Unterrichtsgesprächen, von Bühring und Duarte (2013) zur Nutzung des Russischen bei der Bearbeitung eines Lesetextes im Fach Geschichte oder von Wildemann und Bien-Miller (2022) zum systematischen und zielorientierten Einbezug „anderer“ Sprachen im Deutschunterricht. Diese Studien zeigen u.a., dass der Einbezug der Erstsprachen in Bildungsprozesse der Klärung von Begriffen (auch durch Übersetzungen, vgl. Dirim 1998), der Erschließung von Aufgaben (vgl. Bourne 2002), der Findung von

Formulierungen (vgl. Meyer/Prediger 2011), der Verhandlung und Konstruktion von Bedeutungen (vgl. Bühning/Duarte 2013) oder dem Erhalt neuer Erklärungen (vgl. Meyer/Tiedemann 2017: 73) dienen kann und dass hierdurch fachliche Denk- und Verstehensprozesse gefördert werden (vgl. z.B. Bühning/Duarte 2013; Meyer/Prediger 2011) und die Möglichkeiten der Partizipation an Unterrichtsgesprächen erhöht wird (vgl. z.B. Meyer/Prediger 2011: 199; Meyer/Tiedemann 2017: 63). Aus didaktischer Perspektive gilt es somit auch über den ökonomischen Nutzen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit hinaus, Mehrsprachigkeit in der beruflichen Bildung wertzuschätzen und einzubeziehen.

Angesichts dieser Erkenntnisse stellt sich die Frage, wie die Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Lernen in den Herkunftssprachen in berufsbildenden Schulen ausgebaut werden kann, um dann für berufliche Zwecke zur Verfügung zu stehen (vgl. Gürsoy/Roll 2018). In diesem Zusammenhang erweist sich eine deutsch-türkisch mehrsprachige Scaffolding-Intervention für mehrsprachiges Handeln im Fachunterricht als ebenso wirksam wie eine einsprachig deutsche Intervention. Detailanalysen legen jedoch den Schluss nahe, dass Lernende mit höherer Sprachkompetenz in ihrer Herkunftssprache stärker von der mehrsprachigen Intervention profitierten (vgl. Schüler-Meyer et al. 2019).

Ein weiterer Aspekt, der derzeit in der beruflichen Bildung zu wenig Beachtung erfährt, ist der Herkunftssprachenunterricht. Denn auch, wenn Herkunftssprachen in verschiedenen beruflichen Kontexten relevant sind und eingesetzt werden, kann nicht davon ausgegangen werden, dass allein lebensweltlich erworbene Herkunftssprachenkenntnisse für eine berufliche Nutzung voll und ganz ausreichen. Die Verwendungssituationen, in denen Kenntnisse in Herkunftssprachen benötigt werden, sind beispielsweise Schriftwechsel, Telefongespräche und Kontakte mit Kund*innen, während das Lesen von Gebrauchsanleitungen oder Fachliteratur seltener sind (vgl. Reich/Settelmeier 2016: 126).

Mit Blick auf Herkunftssprachenunterricht in der beruflichen Bildung ist festzustellen, dass hiervon insbesondere diejenigen Lernenden profitieren können, die in der zielsprachlichen Umgebung aufgewachsen sind und eingeschult wurden und die während ihrer eigenen Schulzeit oder Ausbildung zugewandert sind. Denn „von Ausnahmefällen abgesehen werden die Grundgrammatik und der Grundwortschatz der Herkunftssprache auch von den Kindern, die im Einwanderungsland geboren werden, altersgerecht erworben“ (Reich/Settelmeier 2016: 131), jedoch sind die Verwendungskontexte überwiegend mündlich und dienen dem lebensweltlichen Gebrauch der Herkunftssprachen⁴. Die durch Migration geprägten Aneignungskontexte sind häufig dadurch gekennzeichnet, dass Menschen sich ihre Erstsprache(n) nicht ausgewogen aneignen können bzw. die Literalisierung ausschließlich

⁴ Hingegen weisen Neuzugewanderte i.d.R. durchschnittlich höhere Herkunftssprachenkenntnisse auf, denn sie verfügen über Erfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit, verschiedenen Varietäten der Herkunftssprache, und ihrem bildungssprachlichen Gebrauch (vgl. Reich/Settelmeier 2016: 132).

auf Deutsch erfolgt (vgl. Gürsoy/Roll 2018: 352). Dies bedeutet, dass zentrale Kompetenzen, wie sie in der beruflichen Bildung notwendig sind, nur – wenn überhaupt – in der Zweitsprache Deutsch, nicht jedoch in den Herkunftssprachen, vorliegen. Aus diesem Grund ist fraglich, ob die Kompetenz in der Herkunftssprache stets ausreicht, um die sprachlich-kommunikativen Anforderungen zu bewältigen (vgl. Reich/Settelmeyer 2016: 142); insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Fähigkeit, mit Schriftlichkeit rezeptiv und produktiv umzugehen, beruflichen Erfolg und berufliches Fortkommen bedingen (vgl. Niederhaus 2018: 151). Es gehören somit u.a. auch Fähigkeiten im Schreiben in der Herkunftssprache zum beruflichen Anforderungsprofil, wobei gilt:

Ein hohes Maß an Literalität in der Familie, Schreib- und Leseerziehung im Herkunftssprachlichen Unterricht, die Aneignung allgemeiner Texterschließungs- und Schreibstrategien im Deutsch- und Englisch- oder Französischunterricht tragen zum Aufbau dieser Fähigkeiten bei. Vieles wird aber auch erst im Beruf bei der Arbeit selbst erworben werden können. (Reich/Settelmeyer 2016: 137–138)

Dies gilt insbesondere, wenn das vorhandene Sprachenrepertoire einbezogen wird.

Ob und wie sich mehrsprachige Kompetenzen der Lernenden in ihrer weiteren Bildungskarriere weiterentwickeln, ob und in welcher Weise diese Kompetenzen für die Einmündung in die Berufsqualifizierung bzw. in den Beruf relevant sind, wird im Projekt MEZ-2 untersucht (vgl. Gogolin et al. 2021). Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen zwar im Deutschen besser entwickelte Schreibfähigkeiten als in den Herkunftssprachen (Russisch und Türkisch) vorweisen, jedoch in den Herkunftssprachen bessere Ergebnisse als in der Fremdsprache Englisch. Dies ist besonders angesichts der stark eingeschränkten Möglichkeiten zum formalen Erlernen der Herkunftssprachen in der Migrationssituation bemerkenswert (vgl. Gogolin et al. 2021; Usanova/Schnoor 2021).

Resümierend kann davon ausgegangen werden, dass die Wertschätzung und der Einbezug (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit ein wichtiges Anliegen der beruflichen Bildung der Zukunft darstellt. Dies ist umso wichtiger, als aktiv gesprochene Herkunftssprachen in Deutschland in großem Umfang vertreten sind, wobei die Zahl der Sprecher*innen von Region zu Region variiert. Zu den häufigsten Sprachen zählen Türkisch, Russisch, Polnisch sowie Paschtu/Dari. Faktoren, die diese Verteilung bestimmen, sind u.a. Aufenthaltsdauer (der Individuen wie der Gruppe insgesamt), verfügbare kommunikative Ressourcen (Migrant*innenorganisationen, *ethnic business*, Massenmedien), Prestige der Sprachen, Möglichkeiten institutioneller Förderung sowie Bildungsstand der Familie (vgl. Reich/Settelmeyer 2016: 131). Es sind allerdings noch zahlreiche Schritte in Forschung und Didaktik zu gehen, denn es fehlt an empirischen Studien zu den Grundlagen ebenso wie an empirischen Belegen von Interventionsmaßnahmen. Dieser Themenschwerpunkt soll einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücken zu konturieren.

Für einen gelingenden Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Schule und in den Beruf bedarf es diverser Kompetenzen, wie bspw. registerbezogenen (berufsorientierenden, berufsfokussierenden sowie berufsspezifischen) Sprachkompetenzen. Deren Ausbildung fußt auf einer transparenten und anschlussfähigen Darstellung sprachlicher Anforderungen in schulischen Rahmenrichtlinien, um für die beteiligten Akteur*innen einen gemeinsamen Handlungsrahmen zu schaffen. Aus diesem Grund untersuchen **Katharina Betker, Tina Fletemeyer, Anna-Lena Müller, Andreas Slopinski und Zuzka Münch-Manková** die sprachlichen Anforderungen an den Übergängen von der Schule ins Berufsleben nicht nur – wie bislang – spezifisch für sich, sondern zeigen deren synergetische Zusammenschau an der konkreten Übergangssituation zwischen den beiden schulischen Systemen auf und untersuchen, inwiefern und inwieweit bereits in der allgemeinbildenden Schule auf konkreten Sprachhandlungen aufgebaut werden kann.

Andrea Daase thematisiert die Notwendigkeit die Pflegeausbildung auf die sprachliche Heterogenität der Auszubildenden hin auszurichten. Vor dem Hintergrund ihres Verständnisses von Sprache und Sprachaneignung als sozialer Praxis führt sie im Rahmen einer multiperspektivischen und rekonstruktiven Bedarfsanalyse Fokusgruppeninterviews mit Auszubildenden zu sprachlichen Herausforderungen und Bedürfnissen und stellt erste Ergebnisse ihrer Analyse vor. Diese zeigen unter anderem die hohe Relevanz eines sprachbewussten Umgangs von Lehrenden mit den sprachlichen Anforderungen, die die Pflegeausbildung an Auszubildende stellt.

Marion Döll, Nicole Kimmelman, Magdalena Michalak und Andreas Schwibach setzen sich mit dem Potenzialen sowie den Herausforderungen von Sprachdiagnostik in der beruflichen Bildung auseinander. In diesem Zusammenhang stellen sie ihr im Kontext des bayerischen Unterrichtsprinzips „Berufssprache Deutsch“ entwickeltes Verfahren Nürnberger Berufliche Schulen Deutsch-Test (NBD-T) vor, das die pragmatischen und literalen Basisqualifikationen von Berufsschüler*innen zu Beginn ihrer Ausbildung fokussiert. Die Autor*innen diskutieren schließlich dieses Verfahren hinsichtlich der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit sowie seiner Praktikabilität im schulischen Alltag.

Christian Efing, Amir Kayal und Cecilia Küchler erörtern auf der Basis von zwei Förderkonzepten, wie Schreibförderung junger Erwachsener mit geringer Literalisierung im Übergangs- und Berufsausbildungssystem auf der Grundlage von Kompetenzerfassungen und Anforderungserhebungen gelingen kann. Die Förderkonzepte wurden in vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Nationalen Dekade zur Alphabetisierung (2016-2026) geförderten Projekten entwickelt. Sie zielen auf die Förderung sowohl migrationsbedingt mehrsprachiger als auch nicht migrationsbedingt mehrsprachiger junger Erwachsener in den Berufsfeldern Garten-/Landschaftsbau, Hotel/Gastronomie, Holz-Metall (Projekt KOFISCH) bzw. in 16 Ausbildungsberufen der Bauwirtschaft (Projekt BauliG) und werden im Beitrag auf ihre Kompatibilität für den Kontext Deutsch als

Zweitsprache (DaZ) im ausbildungsberuflichen Alltag miteinander verglichen und diskutiert.

Jana Gamper befasst sich mit der Überprüfung von Sprachständen am Übergang in die Berufsausbildung mithilfe des Deutschen Sprachdiploms (DSD I Pro). Sie verortet das Testverfahren im Kontext der beruflichen Bildung und präsentiert ausgewählte Ergebnisse zum DSD I Pro. Auf dieser Basis stellt sie fest, dass der Prüfungsteil „schriftliche Kommunikation“ für die Schreibenden besonders herausfordernd ist, führt mithilfe eines Fallbeispiels eine detaillierte Analyse in Bezug auf die Angemessenheit der Schreibaufgabe durch und diskutiert die Zielsetzung des DSD I Pro im Kontext der beruflichen Bildung.

Askan Ghobeyshi, Carolina Olszycka, Sandra Pappert und Alexis Feldmeier García befassen sich mit dem Themenkomplex der Leichten Sprache und stellen die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Thema sprachliche Vereinfachungen in der beruflichen Bildung vor. Leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften an Institutionen zur Berufsausbildung zeigen u.a., dass aus Sicht der Lehrpersonen sprachliche Vereinfachung zwar bedeutsam für den Lernerfolg Lernender mit (noch) geringen Deutschkenntnissen sind, sie aber sprachliche Vereinfachungen mit Blick auf sprachliche Anforderungen außerhalb des Unterrichts oft dennoch meiden. Die Autor*innen werfen die Frage auf, inwiefern sprachliche Vereinfachungen im Sinne der Leichten Sprache generell für die Anwerbung von Fachkräften aus dem Ausland ins Auge gefasst werden sollten.

Eriberto Russo bringt die Perspektive der Auslandsgermanistik ein und berichtet aus einem Forschungsprojekt zur Förderung des Gebrauchs der deutschen Sprache in landwirtschaftlichen Betrieben in der süditalienischen Region Sizilien. Die Beschreibung der Unterrichtserfahrung, in deren Mittelpunkt ein Deutschkurs für Anfänger*innen und ein flankierendes Fachsprachenmodul standen, wird theoretisch ergänzt. Ziel des Beitrags ist es, die Rolle von Deutschkursen in Unternehmen bzw. in beruflichen Kontexten zu beleuchten, die sowohl praktische/fachliche als auch sprachliche Kenntnisse erfordern und die in interkulturellen und multikulturellen Kontexten angesiedelt sind.

Sandra Drumm greift das Konzept Mehrsprachigkeit im Bereich Schreiben auf und stellt die Frage, wie individualisierte Unterstützung in Form von Schreibberatung hier hilfreich sein kann. Gerade Schreiben für den Beruf ist ein komplexer Prozess, der positiv beeinflusst wird, wenn Schreibende all ihre Ressourcen nutzen können. Schreibberatung, verstanden als individuelle, ressourcenorientierte und klient*innenzentrierte Unterstützung, kann hier zielführend sein, besonders wenn im Sinne des Translanguaging agiert wird. Dazu referiert sie aktuelle Forschungsergebnisse zum mehrsprachigen Schreiben und gibt einen Einblick in die Praxis anhand von Berichten aus Beratungsprozessen, die Mehrsprachigkeit einbeziehen. Der Beitrag zeigt auf, welche Konzepte und Erfahrungen es dazu aktuell gibt und welche Faktoren in der Ausbildung von Beratenden berücksichtigt werden sollten.

Literatur

- Beicht, Ursula (2017): *Ausbildungschancen von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen mit Migrationshintergrund. Aktuelle Situation 2016 und Entwicklung seit 2004*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bialystok, Ellen; Craik, Fergus & Luk, Gigi (2008): Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 34: 4, 859–873.
- Bien-Miller, Lena; Akbulut, Muhammed; Wildemann, Anja & Reich, Hans H. (2017): Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20: 2, 193–211.
- [BMAS] Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2023): *Job-Turbo zur Arbeitsmarktintegration*. <https://www.bmas.de/DE/Service/Presse/Pressemitteilungen/2023/turbo-zur-arbeitsmarktintegration.html> (06.12.2023).
- [BMBF] Bundesamt für Bildung und Forschung (2021): *Berufsbildungsbericht 2021*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31684_Berufsbildungsbericht_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (23.12.2023).
- [BMBF] Bundesamt für Bildung und Forschung (2023): *Berufsbildungsbericht 2023*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31813_Berufsbildungsbericht_2023.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (23.12.2023).
- [BMWK] Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (2023): *Aktuelle Projekte zur Fachkräftegewinnung*. <https://www.make-it-in-germany.com/de/unternehmen/unterstuetzung/fachkraeftegewinnung> (18.12.2023).
- Bommes, Michael (2006): Integration durch Sprache als politisches Konzept. In: Davy, Ulrike & Weber, Albrecht (Hrsg.): *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 59–86.
- Bommes, Michael (2007): Integration – gesellschaftliches Risiko und politisches Symbol. Essay. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 22: 23, 3–5.
- Bonin, Holger; Boockmann, Bernhard; Brändle, Tobias; Bredtmann, Julia; Brussig, Martin; Dorner, Matthias; Fehn, Rebecca; Frings, Hanna; Glemser, Axel; Haas, Anette; Höckel, Lisa S.; Huber, Simon; Kirsch, Johannes; Krause-Pilatus, Annabelle; Kugler, Philipp; Rinne, Ulf; Rossen, Anja; Wapler, Rüdiger & Wolf, Katja (2020): *Begleitevaluation der arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen für Geflüchtete. Zweiter Zwischenbericht*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb546-begleitevaluation-arbeitsmarktpolitische-integrationsmassnahmen.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (11.09.2023).
- Bourne, Jill (2002): „Oh, What Will Miss Say!“: Constructing Texts and Identities in the Discursive Processes of Classroom Writing. *Language and Education* 16, 241–259.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.

- Brücker, Herbert; Croisier, Johannes; Kosyakova, Yuliya; Kröger, Hannes; Pietrantuono, Giuseppe; Rother, Nina & Schupp, Jürgen (2019): *Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung. Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ).
- Bühning, Kristin & Duarte, Joana (2013): Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht – ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 44: 3, 245-275.
- Dirim, İnci (1998): *"Var mı lan Marmelade?" – Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*. Münster: Waxmann.
- Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (2016): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Düinkel, Nora; Heimler, Julia; Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid (Redaktion) (2018): *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Ausgewählte Daten und Ergebnisse*. Autor(innen der Beiträge: Bonnie, Richard, J.; Brandt, Hanne; Düinkel, Nora; Feindt, Kathrin; Gabriel, Christoph; Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten; Krause, Marion; Lagemann, Marina; Lorenz, Eliane; Rahbari, Sharareh; Schnoor, Birger; Siemund, Peter; Usanova, Irina. Hamburg. <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-broschuere-12-2018.pdf> (14.03.2022).
- García, Ofelia (2009): Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In: Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert; Mohanty, Ajit K. & Panda, Minati (Hrsg.): *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 140–158.
- Geist, Barbara (2021): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Habertzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 83–84.
- Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten; Schnoor, Birger & Usanova, Irina (2021): *Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf. Die Funktion sprachlicher Fähigkeiten für Berufsqualifizierung und Berufseinmündung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (MEZ-2)*. Hamburg: Universität.
- Gürsoy, Erkan & Roll, Heike (2018): Schreiben und Mehrschriftlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In: Grieshaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 350–364.
- Hall, Anja (2007): Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 36: 3, 48–49.
- Heller, Monica & Duchêne, Alexandre (2016): Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. In: Coupland, Nikolas (Hrsg.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 139–156.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200–207.

- Hunkler, Christian (2016): Ethnische Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung. In: Diehl, Claudia; Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 597–641.
- Jostes, Brigitte (2017): „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela & Lütke, Beate (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, 103–126.
- Kempert, Sebastian; Edele, Aileen; Rauch, Dominique; Wolf, Katrin M.; Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Maluch, Jessica & Stanat, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia; Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer, 157–241.
- Kern, Richard G. (1994): The role of mental translation in second language reading. *Studies in second language acquisition* 16, 441–461.
- Krause, Marion (2020): Transfer zwischen Sprachen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 125–129.
- Lex, Tilly & Zimmermann, Julia (2011): Wege in Ausbildung. Befunde aus einer schrittweisen Betrachtung des Übergangprozesses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14: 4, 603–627.
- Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* [2. korrigiert und überarbeitete Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 107–117.
- Marx, Nicole (2017): Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 139–152.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, María; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 7–22.
- Mehlhorn, Grit (2020): Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 13–19.
- Meyer, Michael & Prediger, Susanne (2011): Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch. In: Prediger, Susanne & Özdil, Erkan (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung*. Münster: Waxmann, 185–204.
- Meyer, Michael & Tiedemann, Kerstin (2017): *Sprache im Fach Mathematik*. Berlin: Springer.

- Niederhaus, Constanze (2018): Schreiben in der beruflichen Bildung in der Zweitsprache Deutsch. In: Grießhaber, Wilhelm; Roll, Heike; Schmölzer-Eibinger, Sabine & Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin: De Gruyter, 150–164.
- Niederhaus, Constanze & Prikoszovits, Matthias (2023): DaF und DaZ im Kontext Deutsch für den Beruf: Schnittstellen und Divergenzen. *Deutsch als Zweitsprache: Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache* 60: 2, 67–82.
- Oomen-Welke, Ingelore (2020): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 181–188.
- Prediger, Susanne; Uribe, Ángela; Wagner, Jonas; Krause, Arne & Redder, Angelika (2021): Sieben Sprachen im Sachfachunterricht. Ansätze zum Einbezug nicht-geteilter mehrsprachiger Ressourcen zur Bedeutungskonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26: 2, 165–194. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3349/>.
- Prediger, Susanne & Neugebauer, Philipp (2023): Can Students with Different Language Backgrounds Profit Equally from a Language-Responsive Instructional Approach for Percentages? Differential Effectiveness in a Field Trial. *Mathematical Thinking and Learning*, 25: 1, 2–22.
- Rauch, Dominique P.; Jurecka, Astrid & Hesse, Hermann-G. (2010): Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Stanat, Petra; Göbel, Kerstin; & Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* Weinheim u. a.: Beltz, 78–100.
- Reich, Hans H.; Settelmeyer, Anke (2016): Mehr als Englisch, Französisch und Deutsch: Migrationsbedingte Vielsprachigkeit als Ressource für berufliche Kontexte. In: Siemon, Jens; Ziegler, Birgit; Kimmelman, Nicole & Tenberg, Ralf (Hrsg.): *Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 123–146.
- Riehl, Claudia M. (2014): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. [3. Aufl.]. Tübingen: Narr.
- Riehl, Claudia M. (2018): Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In: Harr, Anne-Katharina; Liedke, Martina & Riehl, Claudia M. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler, 27–60.
- Scherr, Albert (2014): *Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien*. Wiesbaden: Springer.
- Schroeder, Christoph (2007): Integration und Sprache. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 22–23, 6–12.

- Schüler-Meyer, Alexander; Prediger, Susanne; Kuzu, Taha; Wessel, Lena & Redder, Angelika (2019): Is Formal Language Proficiency in the Home Language Required to Profit from a Bilingual Teaching Intervention in Mathematics? A Mixed Methods Study on Fostering Multilingual Students' Conceptual Understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education* 17, 317–339.
- Settemeyer, Anke (2010): Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): „*Sprache ist der Schlüssel zur Integration*“ – *Bedingungen des Sprachenlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 68–76.
- Settemeyer, Anke (2020): Mehrsprachigkeit in beruflicher Ausbildung und Beruf. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 251–258.
- Settemeyer, Anke; Bremser, Felix & Lewalder, Anna Christin (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit – ein „Plus“ beim Übergang von der Schule in den Beruf? In: Daase, Andrea; Ohm, Udo & Mertens, Martin (Hrsg.): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf*. Münster u. a.: Waxmann, 135–150.
- [SVR] Sachverständigenrat für Integration und Migration (2021): *Jahresgutachten 2021. Normalfall Diversität? Wie das Einwanderungsland Deutschland mit Vielfalt umgeht*. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/04/SVR_Kernbotschaften_2021.pdf (29.12.2021).
- Thielen, Marc (2015): Migrationsgesellschaftliche Differenz am Übergang in die berufliche Bildung: Anmerkungen zur Thematisierung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit. *Zeitschrift für Inklusion* 3, 161-175. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/305/269> (18.10.2023).
- Trägerkonsortium BiSS-Transfer (2021): Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit – Gemeinsame Leitlinien für curriculare Grundlagen. Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen. <https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2021/09/biss-handreichungleitlinien-curriculare-grundlagen.pdf> (24.02.2023).
- Usanova, Irina; Schnoor, Birger (2021): Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. *Bilingual Research Journal* 44, 56–73.
- Wagner, Jonas; Kuzu, Taha; Redder, Angelika & Prediger, Susanne (2018): Vernetzung von Sprachen und Darstellungen in einer mehrsprachigen Matheförderung – linguistische und mathematikdidaktische Fallanalysen. *Fachsprache* 1-2, 2–22.
- Wildemann, Anja & Bien-Miller, Lena (2022): Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15, 151–167.

Kurzbio:

Sandra Drumm leitet das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache an der Universität Kassel und forscht zu den Themen Schreibberatung in Schule und Hochschule, Sprachbildung im Fachunterricht und zur Digitalisierung in der Lehrerbildung

Constanze Niederhaus ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit an der Universität Paderborn und arbeitet zu den Themenfeldern Lehrkräfteprofessionalisierung für Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in schulischen Kontexten und Deutsch für den Beruf.

Anschrift:

Prof. Dr. Sandra Drumm
Kurt-Wolters-Straße 5
34125 Kassel
drumm@uni-kassel.de

Prof. Dr. Constanze Niederhaus
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
constanze.niederhaus@uni-paderborn.de