

# **Sprachbewusstheit bei neu zugewanderten und in Deutschland aufgewachsenen Schüler:innen – Methodische Überlegungen und erste Ergebnisse zum Instrument MetaLing\***

**Teresa Barberio (Münster), Stefanie Bredthauer (Köln),  
Nora von Dewitz (Köln), Evgenia Goltsev (Koblenz)**

---

## **Abstract**

The relationship between language awareness and academic success among students has recently garnered increased attention. Previous studies on language awareness have primarily focused on bilingual students (cf. Riehl 2021; Torregrossa/Eisenbeiß/Bongartz 2022). However, the extent to which newly immigrated students in regular classes in Germany benefit from their language awareness has not yet been explored. Our project addresses this gap by examining the language awareness of newly immigrated and multilingual secondary school students using an assessment tool, MetaLing, developed within the project. This paper presents the first results of an exploratory study with 160 students, including 47 newly immigrated ones, to investigating a) the level of language awareness among newly immigrated and native-born secondary school students in Germany, and b) the methodological challenges in assessing language awareness, particularly in this target group. Initial results indicate that MetaLing effectively captures language awareness without bias toward specific languages. Challenges such as technical issues and varying familiarity with online tools were noted. Future research will refine the tool and expand its application across different educational contexts.

---

## **1 Einleitung**

Deutschland war schon immer de facto ein Einwanderungsland, wobei sich die Migrationsdynamiken im Laufe der Zeit wiederholt verändert haben. Während die Zuwanderung insbesondere seit dem Zweiten Weltkrieg vor allem durch Arbeitsmigration – insbesondere aus den Mittelmeerländern – geprägt war, haben sich die Ursachen und Muster der Migration im weiteren Verlauf diversifiziert. Sowohl die Fluchtmigration infolge weltweiter Krisen und Konflikte als auch die zunehmende Globalisierung spielen dabei eine Rolle und haben immer wieder zu Veränderungen in der Zusammensetzung von Migrant:innengruppen geführt (cf. Sachverständigenrat für Integration und Migration 2024). Laut dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2024) ist in den letzten Jahren ein signifikanter Anstieg der Zahl geflüchteter Menschen aus

---

\* Authors' Credit Statement: Alle vier Autorinnen sind gemeinsam verantwortlich für die Konzeption des Projekts, Entwicklung des Instrumentes sowie Auswertung der Daten, inkl. Kategorienbildung. Im vorliegenden Beitrag trägt Teresa Barberio die (Haupt-)Verantwortung für die Abschnitte 1, 3.3, 4 und 5, Stefanie Bredthauer für Abschnitt 3.1 und 3.2 und Nora von Dewitz für den Abschnitt 2.

Krisenregionen wie Syrien und Afghanistan zu verzeichnen. Im Schuljahr 2022/2023 waren in Deutschland 1,6 Millionen Schüler:innen ausländischer Staatsbürgerschaft in Schulen angemeldet, was einen Anstieg um 18% im Vergleich zum Vorjahr bedeutet (cf. Statistisches Bundesamt 2023). Besonders auffällig ist die Zahl der ukrainischen Kinder und Jugendlichen. Bis August 2023 wurden über 213.000 Schüler:innen ukrainischer Nationalität bis August 2023 aufgenommen (cf. Kultusministerkonferenz 2023).

Die heterogene Gruppe neuzugewanderter Schüler:innen bringt vielfältige Bildungshintergründe und sprachliche Kenntnisse mit, was besondere Anforderungen sowohl aus didaktischer als auch wissenschaftlicher Perspektive stellt. Dies betrifft beispielsweise die Erfassung der Zielgruppe sowie die Entwicklung von Instrumenten, die die Mehrsprachigkeit und individuellen Bildungsbedarfe dieser Schüler:innen berücksichtigen. Gemäß der Definition nach Massumi et al. (2015: 12) werden als „neuzugewanderte“ Schüler:innen jene Individuen bezeichnet, die ab einem Alter von 6 Jahren nach Deutschland eingewandert und somit im schulpflichtigen Alter sind sowie bei Schuleintritt in Deutschland über geringe oder keine Deutschkenntnisse verfügen. Diese Definition bildet die Grundlage für die vorliegende Studie.

Während in der Forschung bereits zahlreiche Aspekte der schulischen Einbindung dieser Lernenden untersucht worden sind, darunter sprachdidaktische Maßnahmen, Curricula und die sprachliche sowie fachliche Leistung (cf. z. B. Decker-Ernst 2017; Gamper et al. 2017; Marx/Gill/Brosowski 2021; Sprütten/Prediger 2019), gibt es bislang nur wenige Studien zur Sprachbewusstheit neuzugewanderter Schüler:innen. Bisherige Untersuchungen konzentrieren sich überwiegend auf bilingual aufgewachsene Lernende (cf. z. B. Riehl 2021; Torregrossa/Eisenbeiß/Bongartz 2022). Es bleibt weitgehend unerforscht, wie neuzugewanderte Kinder und Jugendliche, die bereits eine Regelklasse besuchen, von ihrer Sprachbewusstheit profitieren und ihre mehrsprachigen Kompetenzen nutzen.

Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Studie darauf ab, ein Instrument zur Untersuchung der Sprachbewusstheit dieser Schüler:innen sowie weiterer mehrsprachiger Lernender vorzustellen. Die Studie beginnt mit einer Einordnung des Begriffs „Sprachbewusstheit“ im Kontext der aktuellen Forschung (Kapitel 2). Anschließend werden das entwickelte Instrument (Kapitel 3) und erste Ergebnisse einer explorativen Studie präsentiert (Kapitel 4). Der Beitrag schließt mit einer zusammenfassenden Reflexion der Ergebnisse ab (Kapitel 5).

## 2 Sprachbewusstheit

### 2.1 Begriffsklärung

Es besteht eine lange Forschungstradition zur Sprachbewusstheit, die sich in verschiedenen Fachbereichen, wie u. a. der Sprachwissenschaft, der Fremdsprachen- oder der Deutschdidaktik entwickelt hat. Aufgrund dieser verschiedenen disziplinären Perspektiven sind Studien zu Aspekten der Sprachbewusstheit bislang nur teilweise miteinander verknüpft und das Forschungsfeld lässt sich insgesamt als durchaus heterogen beschreiben – sowohl in methodologischer Hinsicht als auch im Hinblick auf die adressierten Zielgruppen (cf. Bien-Miller/Wildemann 2023 für einen Überblick). Dementsprechend lässt sich auch eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen unterscheiden, die insbesondere in ihrem Umfang stark variieren und teilweise auch Überschneidungen zu angrenzenden Konzepten wie Sprachaufmerksamkeit, Sprachlern-

bewusstheit etc. aufweisen. *Language Awareness* oder Sprachbewusstheit lässt sich daher mit Budde (2012: 41) als Oberbegriff bzw. „zusammenfassende Bezeichnung für verschiedene Ansätze zum konstruktiven, positiven und bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit“ bezeichnen. Wildemann/Bien-Miller/Akulut (2020) unterscheiden dabei zwischen engen, weiten und ganzheitlichen Definitionen, wobei bei ersteren das explizite Wissen um sprachliche Strukturen und Phänomene im Fokus steht. Bialystok hatte bereits 1978 das Kriterium der Artikulierbarkeit für Sprachbewusstheit benannt. Eine etablierte Definition, die dies aufnimmt, jedoch darüber hinausgeht, stammt von der Association for Language Awareness (2025): „We define language awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“. Neben dem expliziten Wissen wird hier auch die *sensitivity*, i. e. ein Sprachgefühl oder implizites Wissen, benannt. Bei einer solchen Definition, die in der obigen Klassifizierung unter die weit gefasste fällt, kommt also neben dem expliziten Wissen definitorisch die Fähigkeit hinzu, das eigene sprachliche Handeln in verschiedenen Kontexten angemessen zu gestalten. Die dritte Kategorie der ganzheitlichen Ansätze, wie z. B. die Kritische Sprachbewusstheit (cf. Fairclough 1992), integriert zudem motivationale, emotionale und soziale Aspekte. Gemeinsam ist den allermeisten Ansätzen, dass sie der Sprachbewusstheit an sich einen „Bildungswert“ zuweisen, wie es u. a. auch in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (cf. KMK 2022) formuliert ist.

Da bei der vorliegenden Studie die Erfassung von Sprachbewusstheit im Mittelpunkt steht, ist eine Beschränkung auf eine relativ eng gefasste Definition nach Wildemann/Bien-Miller/Akulut (2020) für die vorliegenden Zwecke zielführend – also ein Fokus auf die Fähigkeit, explizit metasprachlich zu agieren, über Sprache und ihren Gebrauch reflektiert nachzudenken und gezielt zu kommunizieren. Dies bedeutet nicht, dass weitere Aspekte in der Praxis (z. B. die Förderung von Sprachbewusstheit im Unterricht) ausgeschlossen werden sollten. Für die Operationalisierung in einer Erhebungssituation eignen sich jedoch diejenigen Aspekte, die explizit gemacht werden können und somit zugänglich sind.

## 2.2 Sprachbewusstheit in mehrsprachigen Kontexten

Das Handeln in mehreren Sprachen ist schon lange und sehr häufig mit Sprachbewusstheit in Verbindung gebracht und Zusammenhänge zwischen einem zweisprachigen Aufwachsen und Sprachbewusstheit sind untersucht worden. So bezeichnen Piccardo/North (2019: 220) Sprachbewusstheit als „a pivotal in plurilingualism“. Bei Betrachtung der Forschungslage ist es notwendig, einen Blick darauf zu richten, welche Definition einer Studie zugrunde gelegt und welches Forschungsdesign genutzt wurde. Ein Schwerpunkt in der Forschung zu Sprachbewusstheit liegt auf ihrer Entwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern. Hier zeigen Studien (cf. z. B. Mißler 1999; Jessner 2008), dass Sprachbewusstheit früher entwickelt wird, als es bei einsprachig aufwachsenden Kindern gleichen Alters der Fall ist.

Auch wird bei zweisprachigen Personen meist eine insgesamt höhere Sprachbewusstheit festgestellt, wenn man auf Aspekte der Sprachreflexion, aber auch der Aufmerksamkeitsfokussierung und -kontrolle eingeht, die u. a. in vielen Arbeiten von Bialystok (1992, 2001) in verschiedenen Untersuchungen Gegenstand sind. Häufig nehmen Studien nur bestimmte sprachliche oder kompetenzbezogene Teilelemente in den Blick und befassen sich beispielsweise gezielt mit Wortbewusstheit (cf. z. B. Krafft 2014), mit phonologischer Bewusstheit (cf. z. B. Rauch/Jude/

Naumann 2011), mit Schreib- oder Lesekompetenzen oder mit Sprachlernbewusstheit und Strategienutzung (cf. z. B. Morkötter 2005; Mitis/Sarafianou 2012). Auch hier zeigt sich ein Bild, das bei zwei- und mehrsprachigen Menschen bzw. Kindern auf eine im Vergleich zu einsprachigen Personen höhere Sprachbewusstheit hinweist. Jedoch ist dies nicht immer ganz eindeutig. Dies mag u. a. auch mit den verschiedenen Konzeptionen, Operationalisierungen und Erhebungsinstrumenten zusammenhängen. Es gibt jedoch auch darüberhinausgehende Faktoren, die eine Rolle spielen, beispielsweise das Alter der Lernenden, die typologische Nähe bzw. Distanz der Sprachen sowie das jeweilige Umfeld bzw. Sprachprestige (für eine Diskussion verschiedener Faktoren cf. Jördening 2020: 126–128).

Insgesamt liegt zwar eine breite Studienlage vor, in der verschiedene Aspekte von Sprachbewusstheit untersucht werden, jedoch bleiben einige Desiderata bestehen, da vorwiegend zweisprachig aufgewachsene Personen im Fokus stehen. Es lassen sich u. a. insbesondere Forschungslücken feststellen zu Lernenden, die über Kenntnisse in mehreren Sprachen verfügen und diese – mündlich sowie schriftlich – auf unterschiedlichem Niveau beherrschen. Dies ist bei neuzugewanderten Schüler:innen häufig der Fall, wenn sie neben ihren Erstsprachen bereits Fremdsprachen erlernt oder über vorherige Stationen ihrer Migration Kenntnisse in weiteren Sprachen erworben haben.

### 3 MetaLing – Explorative Studie

#### 3.1 Forschungsfragen und Instrumentenentwicklung

Die zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Studie lauten: a) Über welche Sprachbewusstheit verfügen neuzugewanderte und in Deutschland aufgewachsene Schüler:innen der Sekundarstufe I? b) Welche methodischen Herausforderungen treten bei der Erfassung von Sprachbewusstheit in dieser Zielgruppe auf?

Um ein geeignetes Erhebungsinstrument für die erste Fragestellung auszuwählen, sichtete das Projektteam beinahe 50 Studien der letzten vier Jahrzehnte aus dem englisch- und deutschsprachigen Raum, die verschiedene Facetten der Sprachbewusstheit von Lernenden untersuchten. Diese Sichtung ergab eine Sammlung von über 30 unterschiedlichen Aufgabentypen, die in unterschiedlichen Kombinationen in den Studien zur Datenerhebung eingesetzt wurden. Dennoch zeigte sich, dass bestehende Verfahren nicht für die Erhebung der Sprachbewusstheit von neuzugewanderten Schüler:innen geeignet waren. Dafür bestehen im Wesentlichen vier Gründe: Erstens basieren die Testaufgaben zur Erfassung von Sprachbewusstheit auf Materialien, die in vorgegebenen Sprachen gestaltet sind – entweder ausschließlich in einer Sprache (monolingual, cf. z. B. Carlisle 1988) oder in mehreren Sprachen nebeneinander (additiv mehrsprachig, z. B. Bialystok/McBride-Chang/Luk 2005). Neuzugewanderte stellen jedoch eine Untersuchungsgruppe mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen dar. Um der Heterogenität gerecht zu werden, müssten Aufgaben in zahlreichen Einzelsprachen erstellt und zugleich inhaltlich und formal vergleichbar gestaltet werden.

Zweitens nutzen Testformate, die diese Problematik zu vermeiden versuchen, in der Regel entweder Pseudosprachen (cf. z. B. Berko 1958) oder Materialien aus Sprachen, die der jeweiligen Studienkohorte unbekannt sind (cf. z. B. Hofer/Jessner 2019). Da die individuelle Mehrsprachigkeit von Neuzugewanderten jedoch äußerst heterogen ist, würde eine künstlich erschaffene

Pseudosprache oder eine vermeintlich für alle Proband:innen unbekannte Sprache zwangsläufig mehr Ähnlichkeiten mit den von einigen Schüler:innen bereits gelernten Sprachen aufweisen – mehr als mit den von anderen Schüler:innen gelernten Sprachen. Unabhängig davon, für welche Sprachen man sich entscheidet, würde ein solcher Test in dieser Zielgruppe zwangsläufig einen Bias erzeugen. Hinzu kommt drittens, dass sich die gesichteten Testaufgaben überwiegend auf rezeptive Formate – etwa *sentence-judgement*-Aufgaben (cf. z. B. Cromdal 1999) – und erfassen damit nur einen Teilbereich der Sprachbewusstheit. Viertens fokussieren sie darüber hinaus vorwiegend grammatische Phänomene, meist auf einer einzigen sprachlichen Ebene (z. B. Formate ähnlich der *wug-task* von Berko (1958) zur Pluralbildung). Angesichts dieser Herausforderungen sah das Projektteam die Notwendigkeit, ein neues Testinstrument zur Erhebung der Sprachbewusstheit neuzugewanderter Schüler:innen zu entwickeln.

Auf Basis der genannten Herausforderungen bei den bereits vorhandenen Aufgabentypen zur Erhebung von Sprachbewusstheit wurden der Entwicklung des neuen Testinstruments folgende Überlegungen zugrunde gelegt:

- Das Instrument sollte zwar in deutscher Sprache sein, jedoch so formuliert und bearbeitet werden können, dass neuzugewanderte Schüler:innen mit unterschiedlichen mehrsprachigen Hintergründen gleiche Bedingungen für die Bearbeitung des Instruments erfahren können.
- Der Fokus sollte nicht auf ausgewählten (einzelsprachlichen) grammatischen Phänomenen liegen, sondern verschiedene sprachliche Ebenen einbeziehen.
- Neben rezeptiven sollten auch produktive Sprachfähigkeiten stimuliert werden.
- Die Schüler:innen sollten bei den Instruktionen des Testinstruments die Möglichkeit haben, zwischen verschiedenen Sprachen zu wählen, um auch hier einen Bias durch eine vorgegebene Instruktionssprache zu vermeiden.
- Das Instrument sollte für Datenerhebungen im Klassenverband in der Sekundarstufe I geeignet sein.

Für die Entwicklung des Testinstruments wurden vier Aufgaben konzipiert, die für die Schüler:innen Reflexionsimpulse im semantisch-lexikalischen, morphosyntaktischen, textuellen und phonologischen Bereich liefern. Dabei fand vor allem eine Orientierung an drei bereits bestehenden Testinstrumenten statt: dem „MSK 9–12“ von Hofer/Jessner (2019), dem Instrument „M-SPRA“ (cf. Bien-Miller et al. 2017) sowie den metasprachlichen Interviews des Forschungsprojektes MEG-Skore (cf. Hopp et al. 2017). Diese drei Verfahren wurden ausgewählt, da sie für mehrsprachige Kinder entwickelt wurden und gezielt sprachvergleichende Reflexionen anregen. Dadurch ermöglichen sie den Proband:innen, sprachübergreifendes Wissen unter Beweis zu stellen.

Als Vorbereitung auf die jeweilige Testaufgabe bearbeiteten die Schüler:innen eine kurze, rezeptive oder produktive Aufgabe, bei der eine freie Sprachwahl galt. Das Verfahren wurde digital als Online-Instrument (auf der Plattform LimeSurvey der Universität zu Köln) entwickelt, mit der Möglichkeit, während der Bearbeitung des Tests jederzeit auf Online-Wörterbücher für verschiedene Sprachen zurückgreifen zu können.

### 3.2 Das Erhebungsinstrument MetaLing

Im Folgenden werden die vier Testaufgaben des neu entwickelten Instruments mit dem Namen MetaLing (cf. Bredthauer et al., in Vorbereitung) vorgestellt:

Aufgabe 1 des Tests ist auf der semantisch-lexikalischen Ebene angesiedelt. Zur Vorbereitung erhalten die Schüler:innen den Auftrag, das deutsche Wort *Bank* in ein Online-Wörterbuch einzugeben und sich die Übersetzungen des Wortes in verschiedenen Sprachen ihrer Wahl anzusehen. Sie schreiben die Übersetzungen in zwei der Sprachen auf. Danach folgt die eigentliche Reflexionsaufgabe, sie lautet:

#### **Aufgabe 1**

Stell dir Folgendes vor: Ein Mitschüler fragt dich, wieso dort für das Wort „Bank“ mehrere Übersetzungen angezeigt werden.

- a) Erkläre ihm, wieso das so ist.
- b) Erkläre ihm, woran du erkennst, dass es mehrere Übersetzungen gibt.

Diese Aufgabe zielt auf die Bewusstheit bezüglich des polysemen Charakters einiger Wörter durch das Beispiel des Wortes ab, also auf die verschiedenen Bedeutungen, die es in unterschiedlichen Kontexten hat.

Aufgabe 2 arbeitet mit einem Bildimpuls (siehe Abbildung 1) und ist auf der morpho-syntaktischen Ebene angesiedelt.



**Abbildung 1: Bildimpuls der Testaufgabe 2**

Die Schüler:innen erhalten als Vorbereitung den Auftrag, in einer Sprache ihrer Wahl in einem Satz zu beschreiben, was sie auf dem Bild sehen. Anschließend sollen sie den von ihnen formulierten Satz in zwei weitere Sprachen ihrer Wahl, die sie kennen, übersetzen. Nun folgt im dritten Schritt die eigentliche Reflexionsaufgabe. Sie nimmt Rückbezug auf die drei formulierten Sätze des Schülers oder der Schülerin und lautet:

#### **Aufgabe 2**

Stell dir vor, eine Mitschülerin fragt dich, wieso die Sätze nicht alle gleich lang sind. Erkläre ihr, wieso das so ist.

Aufgabe 3 ist auf der Textebene fokussiert und den Schüler:innen wird folgende Situation beschrieben:

#### **Aufgabe 3**

Stell dir vor: Ein Freund hat ein neues elektronisches Gerät, aber es lässt sich nicht einschalten. Du möchtest ihm helfen und schaust in die Bedienungsanleitung, um eine Lösung für das Problem zu finden. Leider ist die Anleitung in einer Sprache geschrieben, die du nicht verstehst. Trotzdem merkst du, dass du einige Inhalte verstehst. Das überrascht deinen Freund sehr.

Die Schüler:innen sollen a) erklären, wieso das so ist (Aufgabe 3a), und b) erklären, ob es ihnen bei allen Sprachen so gehen würde und warum (Aufgabe 3b). Diese Aufgabe zielt auf sprachliche Beziehungen zwischen Sprachen, Interkomprehension, Internationalismen etc. ab.

Die vierte und letzte Aufgabe des Tests ist auf der phonologischen Ebene angesiedelt. Auch hier wird den Schüler:innen eine Situation beschrieben:

#### Aufgabe 4

Stell dir vor: In deiner Nachbarschaft wohnt seit Kurzem eine Familie mit einem Mädchen in deinem Alter. Das Mädchen spricht mit ihrer Familie eine Sprache, die du bisher nicht kanntest. Du versuchst, ein paar Wörter in ihrer Sprache zu lernen. Sie spricht dir zwei Wörter vor, die für dich vollkommen gleich klingen. Das Mädchen sagt aber, dass es zwei unterschiedliche Wörter sind, die auch unterschiedliche Bedeutungen haben. Sie versteht nicht, warum du den Unterschied zwischen den beiden Wörtern nicht hören kannst. Erkläre ihr, wieso das so ist.

Diese Aufgabe zielt auf das unterschiedliche Lautinventar verschiedener Sprachen ab und auf die Tatsache, dass es Laute gibt, die in manchen Sprachen bedeutungsunterscheidend sind und in anderen nicht.

### 3.3 Datenerhebungszeitraum und Stichprobe

Die Entwicklung des Instruments und die Erhebung der Daten erfolgten im Rahmen des Forschungsprojektes SpraNZiR („Sprachkompetenzen neuzugewanderter Schüler:innen im Regelunterricht“), das am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln durchgeführt wurde (cf. Marx et al. 2024).<sup>1</sup>

Vor dem Einsatz von MetaLing für Klassenerhebungen mit neuzugewanderten und in Deutschland aufgewachsenen Schüler:innen der Sekundarstufe I wurde der Test in zwei Wellen präplottiert, um die Verständlichkeit der Testitems sicherzustellen und die benötigte Bearbeitungszeit zu ermitteln. Auf dieser Grundlage wurden kleinere Überarbeitungen an den Formulierungen der Testitems vorgenommen.

Die Haupterhebung fand zwischen März und Mai 2023 statt. Die Daten wurden an einer Gesamtschule, zwei Realschulen und einer Hauptschule in Nordrhein-Westfalen erhoben. Die

<sup>1</sup> Das Forschungsprojekt SpraNZiR „Sprachkompetenzen neuzugewanderter Schüler:innen im Regelunterricht“ wurde vom 01.02.2021 bis zum 30.06.2024 vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und von der Universität zu Köln finanziell gefördert und administrativ unterstützt. Das Projekt wurde von Prof. Dr. Nicole Marx geleitet und von Dr. Teresa Barberio koordiniert. Weitere am Projekt beteiligte Personen waren (in alphabetischer Reihenfolge): Dr. Stefanie Bredthauer, Claus Caspari, Jun.-Prof. Dr. Nora von Dewitz, Dr. Sonja Eisenbeiß, Dr. Melanie Fuchs, Prof. Dr. Evgenia Goltsev, Dr. Annina Hessel, Anastasia Knaus, Leonie Regina Twente. Unterstützend tätig waren Julia von Behring, Johanna Brockmann, Clara Burgwinkel, Anna Gorsch, Büşra Güneştepe, Kyra Kashigin, Max Kronen, Anna Schweizer, Juliette Thiessen.

Wir danken den beteiligten Schulen, Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und ganz besonders den Schüler:innen, die an der Studie teilgenommen haben.

teilnehmenden Schüler:innen befanden sich in den Klassenstufen 5 bis 8. Die Stichprobe umfasste insgesamt 160 Proband:innen, aufgeteilt in zwei Gruppen:

- a) 47 neuzugewanderte Schüler:innen, die im schulpflichtigen Alter (älter als sechs Jahre) nach Deutschland eingewandert waren und seit mindestens einem Jahr an einer deutschen Schule beschult wurden und bereits am Regelunterricht teilnahmen (Durchschnittsalter: 13,8). Die Schüler:innen verfügen laut den Schulen über ein Sprachniveau B1 gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen<sup>2</sup>. Diese Einschlusskriterien wurden angesetzt, um sicherzustellen, dass die Teilnehmenden der Zielgruppe den Instruktionen auf Deutsch folgen und aktiv an den Datenerhebungen teilnehmen können.
- b) 113 Schüler:innen der Vergleichsgruppe, die in derselben Jahrgangsstufe und an denselben Schulen eingeschult wurden und ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland durchlaufen haben, beginnend mit der ersten Klasse (Durchschnittsalter: 13,5).

Das Forschungsprojekt wurde durch die Ethikkommission der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln genehmigt. Nach Zustimmung der Schulleitungen und Lehrkräfte wurde zur Durchführung der Erhebungen die informierte Einwilligung der Erziehungsberechtigten und der Schüler:innen schriftlich eingeholt. Die Teilnahme an den Erhebungen war für alle Beteiligten freiwillig und konnte jederzeit widerrufen werden. Alle Schüler:innen wurden mit einem Code versehen und die Daten wurden anschließend anonymisiert.

## **4 Auswertung und Ergebnisse**

### **4.1 Datenkodierung und Kategorienbildung**

Die erhobenen Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Hierbei wurde ein inhaltlich-strukturierender Zugang gewählt (cf. Kuckartz 2016: 100), der ein „datenreduzierendes, systematisiertes und regelgeleitetes Vorgehen“ (Heins 2016: 305) ermöglicht. In mehreren von den vier Autorinnen gemeinsam sowie einzeln durchgeföhrten Analysezyklen wurden zunächst induktiv Kategorien für jede Aufgabe entwickelt, die direkt aus den gesammelten Daten abgeleitet wurden (cf. Kruse 2021).

Dieser Ansatz ermöglichte die Erstellung von Kategorien, die auf den Inhalten der Daten basieren. Die folgenden Kategorien wurden gebildet:

- 1= Benennung des Phänomens
- 2= Benennung eines Beispiels
- 3= Benennung des Phänomens und Benennung eines Beispiels
- 4 = Allgemeine Beobachtung zur Aufgabenstellung
- 5= Unwissen bzw. unverständliche Antwort

Zur Sicherstellung einer zuverlässigen Bewertung der identifizierten Kategorien wurden vier Kodierer:innen einbezogen. Die Inter-Coder-Reliabilität wurde mit dem Fleis' Kappa-Koeffizienten mithilfe der Software SPSS berechnet. Der Fleiss' Kappa-Koeffizient ergab einen Wert

---

<sup>2</sup> Die Rahmenbedingungen für die Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen in Nordrhein-Westfalen werden im sog. Integrationserlass „Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler“ beschrieben (MSB NRW 2018).

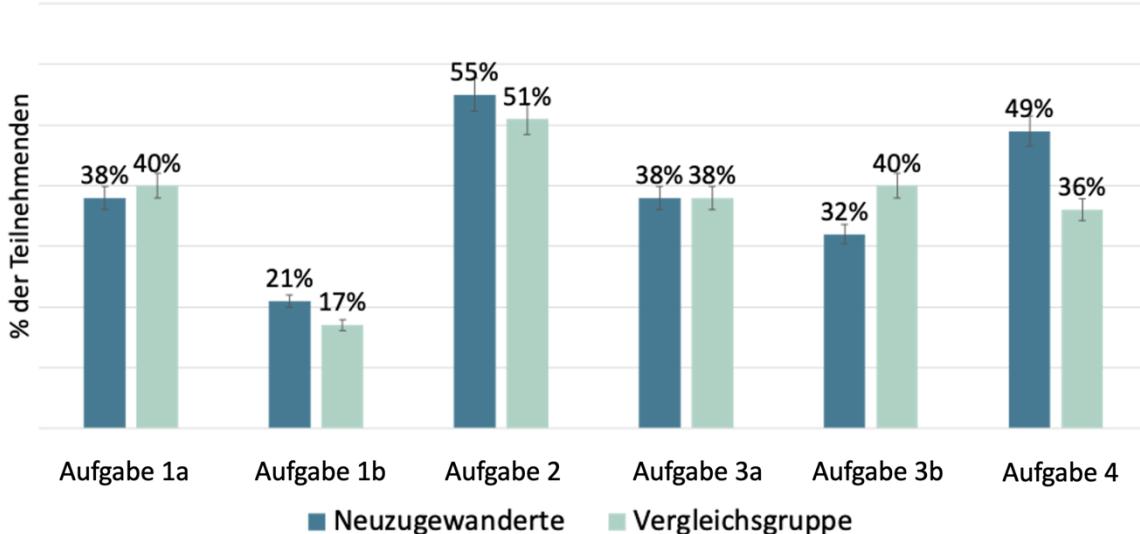
von 0,711. Nach der Klassifikation von Landis/Koch (1977) weist dieser Wert auf eine signifikante substantielle Übereinstimmung zwischen den Kodierer:innen hin.<sup>3</sup>

#### 4.2 Verteilung der Lösungshäufigkeiten

Um die Forschungsfrage zu beantworten – Über welche Sprachbewusstheit verfügen neu zugewanderte und in Deutschland aufgewachsene Schüler:innen der Sekundarstufe I? - wurde zunächst die Häufigkeitsverteilung der drei Kategorien als Lösungsansätze analysiert:

1. Benennung des Phänomens
2. Benennung eines Beispiels
3. Benennung des Phänomens und Benennung eines Beispiels.

Diese Kategorien wurden ausgewählt, da sie eine höhere Komplexität in der Beantwortung der jeweiligen Fragen aufweisen. Die Häufigkeiten wurden nach Gruppen (Neuzugewanderte vs. Vergleichsgruppe) erfasst und ausgewertet (siehe Abbildung 2).



**Abbildung 2: Verteilung der Lösungshäufigkeiten (Kategorie 1 bis 3) über alle Aufgaben**

Abbildung 2 zeigt die durchschnittliche Verteilung der Lösungshäufigkeiten über alle Aufgaben und die gesamte Stichprobe ( $n = 160$ ). Dabei zeigt sich, dass beide Gruppen übergreifend ähnliche Muster in der Lösungsverteilung aufweisen. Dennoch treten in einzelnen Aufgaben Unterschiede auf.

Beispielsweise konnten 38% der neu zugewanderten Schüler:innen sowie 40% der Vergleichsgruppe eine der drei Kategorien korrekt benennen, wenn es darum ging, zu erklären, warum das Wort „Bank“ mehrere Übersetzungen aufweist. Im Gegensatz dazu zeigte sich in Aufgabe 1b die niedrigste Lösungshäufigkeit, wobei in diesem Fall die Neuzugewanderte leicht besser abschneiden als die Vergleichsgruppe.

<sup>3</sup> Eine substantielle Übereinstimmung liegt gemäß den Kriterien von Landis/Koch (1977) im Bereich von 0,60 bis 0,80. Dies legt nahe, dass die Übereinstimmung signifikant und zuverlässig ist.

Die höchste Lösungshäufigkeit verzeichnete hingegen Aufgabe 2, in der 55% der neu zugewanderten Schüler:innen und 51% der Vergleichsgruppe eine korrekte Antwort lieferten. Diese Ergebnisse legen nahe, dass diese Aufgabe sprachlich für beide Gruppen gut verständlich war und erfolgreich bearbeitet werden konnte.

Ein weiteres interessantes Muster zeigt sich in den Aufgaben 3a und 3b, die Reflexionsleistungen zur Sprachbewusstheit erforderten. Während beide Gruppen in Aufgabe 3a ähnliche Werte erreichten (jeweils 38%), schnitt die Vergleichsgruppe in Aufgabe 3b, die eine Reflexion der kommunikativen Situation in anderen Sprachen erforderte, besser ab (40% im Vergleich zu 32% bei den neu zugewanderten Schüler:innen). Eine gegenteilige Tendenz zeigte sich in Aufgabe 4, bei der es um die Erklärung lautlicher Unterschiede zwischen Wörtern ging. Hier waren die neu zugewanderten Schüler:innen erfolgreicher als die Vergleichsgruppe. Insgesamt bleibt die Verteilung der Lösungsansätze in den verschiedenen Aufgaben über beide Gruppen hinweg weitgehend stabil. Dies deutet darauf hin, dass die neu zugewanderten Schüler:innen in der Lage sind, die Testaufgaben sprachlich zu verstehen und ihre Antworten entsprechend zu strukturieren.

Um ein differenzierteres Bild der Lösungsstrategien zu erhalten, wurde die Verteilung der Lösungsansätze exemplarisch anhand der ersten Aufgabe weiter untersucht (siehe Abbildung 3). Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Schüler:innen das Phänomen der Polysemie benennen konnte. Dies war insbesondere bei den Neuzugewanderten der Fall, von denen 72% das Phänomen explizit angaben, während dies bei der Vergleichsgruppe nur auf 57% zutraf. Dies deutet darauf hin, dass die neuzugewanderten Schüler:innen trotz potenzieller sprachlicher Herausforderungen in der Lage waren, die konzeptuelle Grundlage des Phänomens zu erfassen und zu formulieren.

Eine differenzierte Betrachtung zeigt jedoch, dass die alleinige Benennung eines Beispiels deutlich seltener vorkam. Während 20% der Vergleichsgruppe ein Beispiel nannten, ohne das Phänomen zu erklären, lag dieser Anteil bei den neu zugewanderten Schüler:innen lediglich bei 7%. Interessanterweise zeigte sich bei der komplexeren Anforderung – der Kombination aus der Benennung des Phänomens und der Angabe eines Beispiels – kein Gruppenunterschied. In beiden Gruppen entschieden sich jeweils 22% der Schüler:innen für diesen umfassenderen Lösungsansatz.

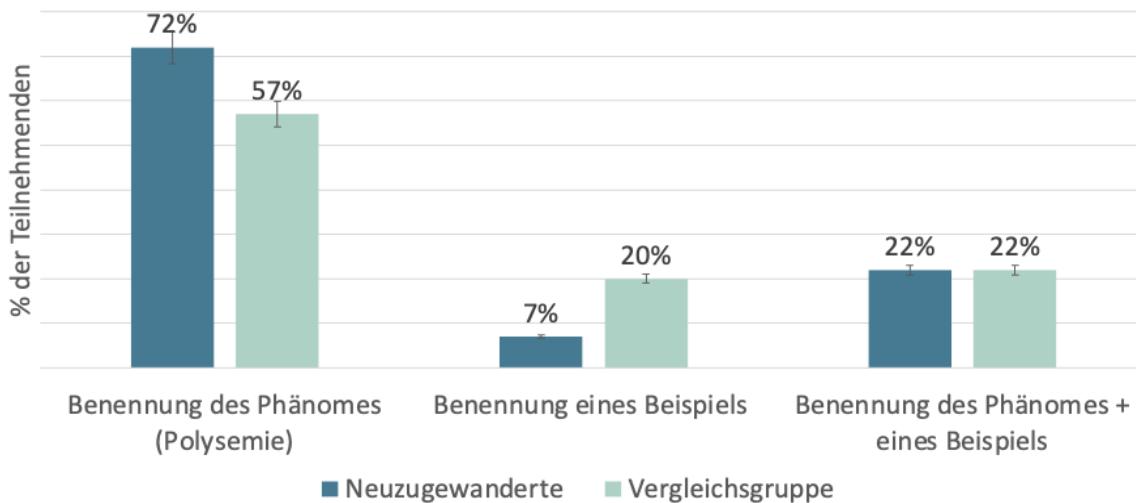


Abbildung 3: Häufigkeitsverteilung der drei Lösungsansätze pro Gruppe – 1. Aufgabe

#### 4.3 Herausforderungen der explorativen Studie

Während der Datenerhebung wurden einige Herausforderungen sowohl methodisch als auch in den Rahmenbedingungen identifiziert. Es wurden zunächst unterschiedliche Bezeichnungen für die Zielgruppe in den verschiedenen Schulen verwendet – etwa DaZ-Schüler:innen oder Lernende der (internationalen) Vorbereitungsklassen –, was die Vergleichbarkeit und Konsistenz der Daten erschwerte. Zudem war die Nutzung des Online-Wörterbuchs durch einige organisatorische Aspekte beeinträchtigt: Viele Schüler:innen hatten geringe Kenntnisse im Umgang mit Online-Wörterbüchern, was zu einer suboptimalen Nutzung führte. Begrenzte Tastatureinstellungen und das Fehlen bestimmter Sprachen im Wörterbuch trugen ebenfalls zu dieser Problematik bei. Zudem waren nicht alle Schriftsysteme auf den Tablets in den Schulen verfügbar (z. B. Arabisch), was die Nutzung des Online-Wörterbuchs und die Eingabe von Antworten in diesen Sprachen einschränkte.

Diese Herausforderungen unterstreichen die Notwendigkeit, spezifische und angepasste Methoden und Ressourcen für mehrsprachige Erhebungen zu entwickeln. Zukünftige Testverfahren sollten daher die sprachliche Vielfalt der Lernenden gezielt berücksichtigen, um die Validität und Reliabilität empirischer Untersuchungen zu verbessern.

#### 5 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie hatte das Ziel, das neu entwickelte Instrument MetaLing vorzustellen und erste Einblicke in die Sprachbewusstheit von neuzugewanderten und in Deutschland aufgewachsenen Schüler:innen der Sekundarstufe I zu liefern. Während bisherige Studien primär bilinguale Kinder und Jugendliche im deutschsprachigen Raum untersucht haben, erweitert MetaLing die Perspektive auf eine besonders heterogene Zielgruppe mit vielfältigen sprachlichen und biographischen Hintergründen – nämlich die der neu zugewanderten Schüler:innen. Dies ist insbesondere für den Bereich Deutsch als Zweitsprache von Bedeutung, da sich der Deutscherwerb dieser Gruppe im Spannungsfeld individueller, schulischer und gesellschaftlicher Faktoren vollzieht (cf. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz SWK 2025).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass beide Untersuchungskohorten sprachliche Phänomene erkennen und beschreiben können, was auf ein grundlegendes metasprachliches Verständnis in beiden Gruppen hinweist. Gleichzeitig weisen die Resultate auf Herausforderungen bei der Aufgabenbearbeitung hin, da keine der Aufgaben eine Lösungshäufigkeit von über 55% erreichte. Unterschiede in der Lösungshäufigkeit legen nahe, dass die Aufgaben verschiedene Anforderungen an sprachliche und kognitive Ressourcen stellen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Studie betrifft die Anwendung des MetaLing-Instruments zur differenzierten Erfassung von Sprachbewusstheit in heterogenen Zielgruppen – unabhängig von spezifischen Sprachkombinationen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung lagen die Testaufgaben ausschließlich auf Deutsch vor. Dennoch nutzten sowohl neu zugewanderte als auch in Deutschland aufgewachsene Schüler:innen teilweise die Möglichkeit, die Aufgaben in anderen Sprachen zu bearbeiten (z. B. Italienisch, Türkisch oder Kroatisch). Um die sprachlichen Bearbeitungsvoraussetzungen weiter anzugeleichen und den Einsatz des Instruments in verschiedenen didaktischen Settings zu ermöglichen, wird aktuell an einer Übersetzung der Instruktionen in weitere Sprachen gearbeitet. Dies würde es den Schüler:innen ermöglichen, die Sprache der Instruktionen frei zu wählen, was insbesondere für mehrsprachige Lernende von Vorteil sein kann. Die Notwendigkeit, mehrsprachige Testverfahren zu entwickeln, in denen die Lernenden die Möglichkeit haben, fluid zwischen mehreren Sprachen zu wechseln, wird in neueren Arbeiten stark hervorgehoben (cf. Gantefort et al., im Erscheinen). In einem mehrsprachigen Kontext erweist sich die Reduzierung der Testverfahren auf eine einzige Sprache oft als unzureichend, da sie das volle sprachliche Potenzial der Lernenden nicht erfasst.

Trotz bestehender Herausforderungen, insbesondere im Umgang mit Tablets während der Testdurchführung, liefert die vorliegende Studie erste wichtige Erkenntnisse über die Sprachbewusstheit neuzugewanderter Schüler:innen. Zukünftige Studien sollten darauf abzielen, das Instrument weiterzuentwickeln und die Datenerhebung mit einer größeren Stichprobe zu validieren. Im Rahmen des vorgestellten Projekts sind aktuell eine Veröffentlichung des Instruments sowie eine Bepunktung der individuellen Schüler:innenantworten und eine Auswertung der Punkteverteilung in Arbeit, um die Varianz in der Qualität der Aufgabenbearbeitungen abzubilden. Die erzielten Punktewerte sollen dann im nächsten Schritt in Bezug zu Hintergrundvariablen der Lernenden wie dem Sprachgebrauch in Deutsch und anderen Sprachen gesetzt werden (Bredthauer et al. in Vorbereitung).

Wie aus der bisherigen Forschung hervorgeht, spielt die Förderung von Sprachbewusstheit nicht nur im Hinblick auf die Sprachentwicklung im Kindesalter eine wichtige Rolle (cf. Akbulut 2023 für einen Überblick), sondern sie trägt auch zur Entwicklung allgemeiner sprachlicher Fähigkeiten bei (cf. Wildemann/Bien-Miller 2022). Auf diese Weise kann sich eine spezifische Mehrsprachigkeitsfähigkeit herausbilden, die über die Kompetenzen in den Einzelsprachen hinausgeht und zu einer vertieften Bewusstheit für sprachliche Strukturen und Sprachgebrauch führt (cf. Herdina/Jessner 2002). Dies wiederum ermöglicht ein kompetenzübergreifendes Lernen, das nicht nur sprachliche, sondern auch kognitive und interkulturelle Fähigkeiten stärkt und langfristig zu einer reflektierten und vielseitigen Mehrsprachigkeit beiträgt (cf. Wildemann/Bien-Miller/Akulut 2020). Gerade im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen kann dieses Potenzial genutzt werden, um sprachliche Übergangsprozesse systematisch zu unterstützen. Praxisorientierte Konzepte wie das „Pedagogical Translanguaging“ – etwa in Form

von mehrsprachiges reziprokes Lesen (cf. Gantefort/Maahs 2020) oder mehrsprachigen Unterrichtselementen (cf. Bredthauer/Kaleta/Triulzi 2021) – bieten hierfür wichtige Ansätze zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz mehrsprachiger Schüler:innen. Um diese Ansätze gezielter einsetzen zu können, ist es jedoch notwendig, entsprechende Kompetenzen erfassen zu können. Vor diesem Hintergrund entwickeln wir das hier vorgestellte Instrument.

## Literaturverzeichnis

- Association for Language Awareness (ALA) (2025): *Language Awareness*. languageawareness.org [21.07.2025].
- Berko, Jean (1958): „The child’s learning of English morphology“. *WORD* 14/2–3: 150–177.
- Bialystok, Ellen. (1978): „A Theoretical Model of Second Language Learning“. *Modern Language Journal* 28: 69–83.
- Bialystok, Ellen (1992): „Selective attention in cognitive processing: The bilingual edge“. *Advances in Psychology* 83: 501–513.
- Bialystok, Ellen (2001): „Metalinguistic aspects of bilingual processing“. *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 169–181.
- Bialystok, Ellen/McBride-Chang, Catherine/Luk, Gigi (2005): „Bilingualism, Language Proficiency, and Learning to Read in Two Writing Systems.“ *Journal of Educational Psychology* 97 (4): 580–90.
- Bien-Miller, Lena/Wildemann, Anja (2023): „Sprachbewusstheit – Begriffe, Positionen und (In-)Kongruenzen“. In: Wildemann, Anja/Bien-Miller, Lena (eds.): *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Wiesbaden, Springer VS: 7–40.
- Bien-Miller, Lena et al. (2017): „Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20/2: 193–211.
- Bredthauer, Stefanie et al. (i. V.): *MetaLing – ein Instrument zur Erhebung metasprachlicher Fähigkeiten von Schüler\*innen der Sekundarstufe I*.
- Bredthauer, Stefanie/Kaleta, Magdalena/Triulzi, Marco (2021): *Mehrsprachige Unterrichtselemente – Eine Handreichung für Lehrkräfte. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Mercator-Institut für Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung*. mercator-institut.uni-koeln.de/publikationen-material/material-fuer-die-praxis/mehrsprachige-unterrichtselemente [19.03.2025].
- Budde, Monika (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: Institut zur Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2024). *Aktuelle Zahlen*. bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-dezember-2024.pdf?\_\_blob=publication-File&v=3 [21.07.2025].
- Carlisle, Joanne F. (1988): „Knowledge of Derivational Morphology and Spelling Ability in Fourth, Sixth, and Eighth Graders“. *Applied Psycholinguistics* 9/3: 247–66.
- Cromdal, Jakob (1999): „Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish-English bilinguals“. *Applied Psycholinguistics* 20: 1–20.

- Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Be-standsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fairclough, Norman (ed.) (1992): *Critical language awareness*. London: Harlow.
- Gamper, Jana et al. (2017): *Curriculare Vorgaben für DaZ – ein kritischer Vergleich der Bun-desländer*. Brandenburg: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.
- Gantefort, Christoph et al. (i. E.): „How do newly arrived learners use their entire linguistic repertoire to make meaning? Insights from screen recordings of an online-based multilingual assessment tool“. *Frontiers in Language Communication*.
- Gantefort, Christoph/Maahs, Ina-Maria (2020): *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Duisburg/Essen: Pro DaZ an der Universität Duisburg-Essen. [uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort\\_maahs\\_translanguaging.pdf](http://uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf) [21.07.2025].
- Heins, Jochen (2016): „Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen“. In: Boelmann, Jan M. (ed.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler, Schneider: 305–323.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (eds.) (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspec-tives of Change in Psycholinguistics*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hofer, Barbara/Jessner, Ulrike (eds.) (2019): *Mehr-Sprachig-Kompetent MSK 9–12. Mehrsprachige Kompetenzen fördern und evaluieren*. Innsbruck: Studia Verlag.
- Hopp, Holger et al. (2017): „Mehrsprachigkeit und metalinguistische Bewusstheit im Englisch-erwerb in der Grundschule“. In: Fuchs, Isabel et al. (eds.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung. Beiträge zum 11. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund*. Stuttgart, Fillibach bei Klett: 55–74.
- Jessner, Ulrike (ed.) (2008): *Linguistic awareness in Multilinguals: English as a Third Lan-guage*. Edinburgh: University Press Ltd.
- Jördening, Johanna (2020): *Language Awareness bei mehrsprachigen Kindern*. Trier: WVT.
- Krafft, Andreas (2014): *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kruse, Jan (2021): „Validierung, kommunikative“. In: Wirtz, Markus Antonius (ed.): *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2023): *Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendliche aus der Ukraine. 30. Kalenderwoche (24.07.– 30.07.2023)*. [kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2023/AW\\_Ukraine\\_KW\\_30.pdf](http://kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2023/AW_Ukraine_KW_30.pdf) [19.03.2025].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusminister-konferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i. d. F. vom 23.06.2022, Berlin/Bonn*. [kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](http://kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf) [19.03.2025].
- Landis, Richard/Koch, Gary (1977): „The measurement of observer agreement for categorical data“. *Biometrics* 33/1: 159–174.
- LimeSurvey [itcc.uni-koeln.de/services/internetzugang-web/bausteine-fuer-webseiten/online-umfragen/limesurvey](http://itcc.uni-koeln.de/services/internetzugang-web/bausteine-fuer-webseiten/online-umfragen/limesurvey) [21.07.2025].

- Marx, Nicole/Gill, Christian/Brosowski, Tim (2021): „Are migrant students closing the gap? Reading progression in the first years of mainstream education“. *Studies in Second Language Acquisition* 43/4: 813–837.
- Marx, Nicole et al. (2024): *Abschlussbericht zum Projekt „Sprachkompetenzen neuzugewanderter Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht (01.2021 – 06.2024)*. Köln: Kölner UniversitätsPublikationsServer. kups.ub.uni-koeln.de/75027/ [21.07.2025].
- Massumi, Mona et al. (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. asyl.net/fileadmin/user\_upload/publikationen/Studien/MI\_ZfL\_Studie\_Zugewanderte\_im\_deutschen\_Schulsystem\_final\_screen.pdf [19.03.2025].
- MBS NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2018): *Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler – BASS 13-63 Nr. 3*. bass.schule.nrw/18431.htm [21.07.2025].
- Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mitis, George/Sarafianou, Eleftheria (2012): „Development of language learning strategies in multilingual vs. monolingual learners. Empirical evidence from a combined methods longitudinal case study“. In: Gavriilidou, Zoe et al. (eds.): *Selected papers of the 10<sup>th</sup> ICGL*. Komotini, Democritus University of Thrace: 453–462.
- Morkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Piccardo, Enrica/North, Bryan (2019): *The action-oriented approach. A dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rauch, Dominique P./Jude, Nina/Naumann, Johannes (2011): „Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals“. *The International Journal of Bilingualism* 16: 402–418.
- Riehl, Claudia M. (2021): „The Interplay of Language Awareness and Bilingual Writing Abilities in Heritage Language Speakers“. *Languages* 6/2: 1–23.
- Sachverständigenrat für Integration und Migration (2024): *Jahresgutachten 2024. Kontinuität oder Paradigmenwechsel? Die Integrations- und Migrationspolitik der letzten Jahre*. svr-migration.de/wp-content/uploads/2024/06/Jahresgutachten-2024-Barrierefrei.pdf [21.07.2025].
- Sprütten, Frank/Prediger, Susanne (2019): „Wie hängen die Mathematikleistungen von Neuzugewanderten mit Herkunftsregion und Schulbesuchsdauer zusammen? Ergebnisse eines sprachentlasteten Tests“. *mathematica didactica* 42/2: 1–15. Statistisches Bundesamt (2023): *Zahl der Schülerinnen und Schüler 2022/2023 um 1,9 % gestiegen. Hoher Zuwachs bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern*. destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/03/PD23\_105\_211.html [19.03.2025].
- (SWK) Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2025): *Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. doi.org/10.25656/01:32124.

- Torregrossa, Jacopo/Eisenbeiß, Sonja/Bongartz, Christiane (2022): „Boosting metalinguistic awareness under dual language activation. Some implications for bilingual education“. *Language Learning* 73/3: 683–722. doi.org/10.1111/lang.12552.
- Wildemann, Anja/Bien-Miller (2022): „Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse“. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15: 151–167. doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8.
- Wildemann, Anja/Bien-Miller, Lena/Akbulut, Muhammed (2020): „Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte“. In: Gogolin, Ingrid et al. (eds.) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, Springer VS: 119–123.