



# Evaluationsbericht

Förder- und Beratungsprogramm  
„Schule für Alle“



Schule  
für  
**Alle** 

in Kooperation mit



veröffentlicht im Rahmen  
des Programms „Schule für Alle“



münchen lebt **vielfalt**

# Evaluationsbericht

**im Rahmen von „Schule für Alle“ auf Schüler\*innenebene,  
durchgeführt im Schuljahr 2022/2023**

Angela Guadatiello

Rebecca Schuler

Melanie Heithorst

Helen Alber

<b>Vorwort</b>	6
<b>1. Kurzbeschreibung des Förder- und Beratungsprogramms „Schule für Alle“</b>	8
<b>2. Kurzbeschreibung der Evaluation des Förder- und Beratungsprogramms „Schule von Alle“</b>	12
<b>2.1 Ziele und Rahmenbedingungen der Evaluation</b>	12
<b>2.2 Evaluationsdesign der Evaluation</b>	13
<b>3. Quantitative Teilstudie</b>	14
<b>3.1 Hintergrund</b>	14
<b>3.2 Zielgruppe</b>	14
<b>3.3 Fragestellungen und Hypothesen</b>	14
<b>3.4 Sprachkompetenz: Konstrukt und Operationalisierung</b>	16
<b>3.5 Darstellung des Untersuchungsdesigns der quantitativen Teilstudie</b>	17
<b>3.6 Durchführung der quantitativen Teilstudie</b>	18
<b>3.7 Darstellung der Stichprobe</b>	19
<b>3.8 Darstellung des Testverfahrens BiSpra 2–4</b>	20
<b>3.9 Darstellung der Datenauswertung</b>	21
3.9.1 Deskriptive Statistik	21
3.9.2 Inferenzstatistische Analyse mit dem linearen gemischten Modell (LMM)	21
<b>3.10 Darstellung der Sprachfördermaßnahmen in Experimental- und Kontrollgruppe</b>	22
3.11 Ergebnisse	23
3.11.1 Ergebnisse zur Fragestellung 1	23
3.11.2 Ergebnisse zu Fragestellung 2	32
3.11.3 Zusammenfassung	38
<b>3.12 Diskussion</b>	38
3.12.1 Diskussion zu Fragestellung 1	38
3.12.2 Diskussion zu Fragestellung 2	40
3.12.3 Grenzen und Limitationen	41
3.12.4 Implikationen für die Praxis	42
<b>3.13 Exkurs: „absence of evidence“ bedeutet nicht „evidence of absence“</b>	44
<b>4. Qualitative Teilstudie</b>	46
<b>4.1 Ausgangspunkt</b>	46
<b>4.2 Erfahrungs- und Lernfelder: Konstrukte und Operationalisierung</b>	46
4.2.1 (Persönlichkeits-)Dimension „Selbstvertrauen“	46
4.2.2 Erfahrungsfeld „Gute Beziehungen zu pädagogischen Bezugspersonen“ (erfasst über Resilienzkonzept)	46
4.2.3 Dimension „Selbstwirksamkeit“	48
4.2.4 Erfahrungsfeld „Anerkennung von Vielfalt und Diversität“	49

<b>4.3</b>	<b>Interviewpartner*innen</b>	50
<b>4.4</b>	<b>Datenerhebung</b>	51
<b>4.5</b>	<b>Datenauswertung</b>	51
<b>4.6</b>	<b>Darstellung der qualitativen Interviews mit den Schüler*innen</b>	56
4.6.1	Ergebnisse des quantitativen Analyseschritts der Interviews mit den Schüler*innen	56
4.6.2	Ergebnisse des qualitativen Analyseschritts der Interviews mit den Schüler*innen	58
4.6.2.1	Hobbies/Häusliches Umfeld – Familie	58
4.6.2.2	Beziehung(en)	58
4.6.2.3	Eigenschaften der geförderten Schüler*innen	59
4.6.2.4	Deutschlernprozess	61
4.6.2.5	Einschätzung des Programms „Schule für Alle“	62
<b>4.7</b>	<b>Darstellung der qualitativen Interviews mit den Lehrpersonen</b>	64
4.7.1	Ergebnisse des quantitativen Analyseschritts der Interviews mit den Lehrpersonen	65
4.7.2	Ergebnisse des qualitativen Analyseschritts der Interviews mit den Lehrpersonen	65
4.7.2.1	Einschätzung „Schule für Alle“	65
4.7.2.2	Veränderung	67
4.7.2.3	Eigenschaften der geförderten Schüler*innen	69
4.7.2.4	Beziehung	70
4.7.2.5	Anregungen zu Anpassungen	72
4.7.2.6	Vorteile für Studierende	73
<b>4.8</b>	<b>Diskussion</b>	74
4.8.1	Diskussion der Ergebnisse der Interviews mit den Schüler*innen	74
4.8.1.1	Die Lebenswelt der Schüler*innen	74
4.8.1.2	Die Schüler*innen als Deutschlernende – Wahrnehmungen und Strategien	75
4.8.1.3	Die Gestaltung der Förderstunden als Gelingensfaktor	76
4.8.2	Diskussion der Ergebnisse der Interviews mit den Lehrpersonen	76
4.8.2.1	Die Fremdeinschätzung bzgl. der Schüler*innen im schulischen Alltag	76
4.8.2.2	Die Schüler*innen als Deutschlernende – wahrzunehmende Veränderungsprozesse	77
4.8.2.3	Die individuelle Ausrichtung der Förderstunden und die Professionalisierung der Studierenden	78
4.8.3	Grenzen und Limitationen	79
<b>4.9</b>	<b>Implikationen für die Praxis</b>	80
<b>5.</b>	<b>Kurzinterviews</b>	86
<b>5.1</b>	<b>Ausgangspunkt</b>	86
<b>5.2</b>	<b>Interviewpartner*innen</b>	87

<b>5.3 Datenerhebung</b>	87
5.3.1 Darstellung der Kurzinterviews	87
5.3.2 Darstellung der Durchführung der Kurzinterviews	88
<b>5.4 Datenauswertung</b>	88
<b>5.5 Ergebnisse der Kurzinterviews</b>	91
5.5.1 Sprachkenntnisse	93
5.5.2 Sprachanwendung/Kommunikation in der Schule	93
5.5.3 Sprachanwendung/Kommunikation mit Freund*innen	94
<b>5.6 Diskussion</b>	98
5.6.1 Erkenntnisse über Sprachkenntnisse und die Sprachanwendung der geförderten Schüler*innen	98
5.6.2 Grenzen und Limitationen	98
<b>6. Aus den Evaluationsergebnissen abgeleitete Anpassungen im Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“</b>	102
<b>6.1 Kommunikation über Konkretisierung der Zielsetzung der Förderung (inklusive Grundfertigkeiten)</b>	102
<b>6.2 Teilnahme ausgewählter Schüler*innen an Sprachfördermaßnahmen über zwei Schuljahre hinweg</b>	102
<b>6.3 Durchführung eines Verfahrens zur Erhebung des Sprachstandes, beispielsweise der Untertests BiSpra-Wort und BiSpra-Satz aus dem Testverfahren BiSpra 2–4 zu Beginn und zum Ende der Förderung</b>	102
<b>6.4 Vertiefung der Kenntnisse morphologischer Aspekte im Deutschen innerhalb des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars und Erarbeitung von diesbezüglichen Fördermöglichkeiten</b>	103
<b>6.5 Vertiefung der Fördermöglichkeiten auf Satzebene innerhalb des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars</b>	104
<b>6.6 Umsetzung von Methoden zum kontrastiven Gebrauch von Alltags- und Bildungssprache</b>	104
<b>6.7 Mnemotechniken und Lernstrategien als explizite Förderziele</b>	104
<b>6.8 Empowerment der Schüler*innen in ihrer Vielfalt und Diversität</b>	105
<b>6.9 Integration von deeskalierenden sprachlichen Fördermöglichkeiten</b>	105
<b>7. Schlussbetrachtung</b>	110
<b>8. Literatur</b>	112
<b>9. Anhang</b>	118
<b>Schule für Alle – Professionalisierung durch Praxis und fachliche Begleitung</b>	118
<b>Inhalte des Theorie-Praxis-Seminars im Rahmen von „Schule für Alle“ – unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse und daraus abgeleiteter Programmweiterentwicklungen</b>	119
<b>Impressum</b>	122

## Evaluationsbericht

im Rahmen von „Schule für Alle“ auf Schüler\*innenebene, durchgeführt im Schuljahr 2022/2023



Schule  
für  
**Alle** 

## Liebe Leser\*innen,

in einer vielfältigen und von Migration geprägten Stadtgesellschaft wie München ist es unser Ziel, jedem Kind und jedem jungen Menschen die besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zukunft bereitzustellen. Dabei kommt der Gestaltung sprachlicher Bildung innerhalb schulischer Lehr-Lernprozesse eine zentrale Rolle zu. Das städtische Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“ widmet sich seit Jahren der (bildungs-)sprachlichen Förderung von migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler\*innen. Es trägt dazu bei, (bildungs-)sprachliche Prozesse individuell auszurichten und damit das Ziel der Chancengleichheit konsequent zu verfolgen.

Der vorliegende Evaluationsbericht fokussiert die Ebene der geförderten Schüler\*innen und bietet den Leser\*innen einen Überblick über die Ergebnisse und Erkenntnisse zum Programm „Schule für Alle“. Er zeigt aber auch die Herausforderungen, die eine groß angelegte Evaluationsstudie mit sich bringen. Als Bürgermeisterin der Landeshauptstadt München freue ich mich, Ihnen anhand des vorliegenden Berichts die Fortschritte und Perspektiven dieses bedeutenden Programms präsentieren zu dürfen.

„Schule für Alle“ zeigt uns, welche weitreichenden Impulse von zivilgesellschaftlichen Organisationen ausgehen können. Kurz nach der ersten PISA-Studie 2001 hat eine der großen Familienstiftungen Deutschlands, die Stiftung Mercator, das Projekt „Mercator – Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ initiiert. Ich bin stolz darauf, dass die Landeshauptstadt München dieses innovative Projekt von Anfang an unterstützt und im Jahr 2015 dauerhaft gesichert hat. Die Verstetigung besteht seit nunmehr 10 Jahren.

Lehrer\*innen und Lehramtsstudierende schaffen im Rahmen von „Schule für Alle“ gemeinsam ein lernfreundliches Umfeld, in dem Schüler\*innen, unabhängig von ihrer Herkunft und ihrer Familiensprache, die Möglichkeit haben, sich sprachlich zu entfalten und zu wachsen. Der Erfolg von „Schule für Alle“ beruht also wesentlich auf der vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichsten Institutionen: der Landeshauptstadt München, der Ludwig-Maximilians-Universität und den 28 Partnerschulen in München. Genau diese konstruktive Zusammenarbeit trägt zum Wohle unserer Kinder bei. So möchte ich allen Beteiligten meine Wertschätzung und meinen Dank für ihren unermüdlichen Einsatz und ihren wertvollen Beitrag zu dieser gewinnbringenden Kooperation zum Ausdruck bringen. Besonders hervorheben möchte ich die Rolle von Fachleuten und wesentlichen Wegbereiter\*innen innerhalb der Landeshauptstadt München und der Ludwig-Maximilians-Universität, deren Unterstützung, Expertise und Leidenschaft für die sprachliche Bildung entscheidend zur Weiterentwicklung des Programms beigetragen haben. „Schule für Alle“ gilt heute zurecht als Leuchtturmprojekt, das vielen Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte neue Perspektiven eröffnet.

Ich lade Sie ein, die Erkenntnisse dieses Evaluationsberichts aufmerksam zu lesen und gemeinsam mit uns an der Weiterentwicklung und Optimierung unserer Bildungsangebote zu arbeiten.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

Ihre



Verena Dietl  
Bürgermeisterin der Landeshauptstadt München

# 1. Kurzbeschreibung des Förder- und Beratungsprogramms „Schule für Alle“

Das Programm „Schule für Alle“ hat seinen Ursprung im 2009 in München implementierten Projekt „Mercator-Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Ziel des Programms war und ist es, migrationsbedingt mehrsprachige Schüler\*innen in der Schule (bildungs-) sprachlich zu fördern. Dafür werden Lehramtsstudierende eingesetzt, die sich in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung befinden. Das Programm hat damit eine doppelte Ausrichtung: Einerseits kommt migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler\*innen eine Sprachförderung zu; andererseits sammeln Lehramtsstudierende bereits in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung Lehrpraxis in sprachlich heterogenen Schüler\*innengruppen, sie erwerben und reflektieren – in enger Anbindung an die Erfahrungen aus dem Einsatz an der Schule – Professionswissen in einem begleitenden Theorie-Praxis-Seminar, das sie parallel zu ihrem Einsatz an der Schule besuchen, und professionalisieren damit ihr Unterrichtshandeln.

Das Sprachförderangebot von „Schule für Alle“ wird nunmehr an 28 Münchner Partnerschulen umgesetzt. Es werden drei Typen an Sprachfördermaßnahmen unterschieden, eine integrative (das Co-Teaching) und zwei additive (der Sprachbegleitkurs und die individuelle Lernbegleitung):

### a) Das Co-Teaching im Unterricht:

Die Lehramtsstudierenden unterstützen die Lehrperson bei der Binnendifferenzierung während des Unterrichts (1–3 x pro Woche und pro Klasse, jeweils 90 Minuten). Sie übernehmen einzelne Unterrichtsphasen und tragen durch die gezielte Unterstützung einzelner Schüler\*innen (3–7) dazu bei, dass diese die (bildungs-)sprachlichen Anforderungen zunehmend selbstständig bewältigen. Die Ausgestaltung des Co-Teachings erfordert gute Absprachen zwischen der Lehrperson und der eingesetzten studentischen Sprachförderperson hinsichtlich der Lehrinhalte und des Ablaufs. Die wöchentliche Beteiligung am Regelunterricht im Co-Teaching und das wiederholte Erleben des Lehrhandelns ermöglicht den Studierenden des Lehramts ein Lernen am Modell.

### b) Der Sprachbegleitkurs:

Lehramtsstudierende übernehmen während des Schuljahres regelmäßig (1 – 2 x pro Woche, 90 Minuten) einen additiven Sprachbegleitkurs (3 – 7 Schüler\*innen). Sie greifen in Absprache mit den zuständigen Lehrpersonen und den Schüler\*innen sprachliche und fachbezogene Inhalte auf vielfältige Art und Weise auf und zielen auf eine sprachbildende kommunikative Interaktion ab. Die Schüler\*innen kommen in ihrer (bildungs-)sprachlichen Entwicklung voran.

### c) Die individuelle Lernbegleitung:

Für einzelne Schüler\*innen, die einer intensiveren Förderung bedürfen, bieten Lehramtsstudierende in Einzelarbeit oder in Mini-Gruppen (2 – 3 Schüler\*innen) wöchentlich vor Ort an der Schule oder digital individuelle Lernbegleitungen an. Auch hier werden in Absprache mit den zuständigen Lehrpersonen und den jeweiligen Schüler\*innen sprachliche und fachbezogene Inhalte wiederholt bzw. vertieft. Die Schüler\*innen werden in ihrer (bildungs-)sprachlichen Entwicklung intensiv und individuell unterstützt.

## 1. Kurzbeschreibung des Förder- und Beratungsprogramms „Schule für Alle“

2015 ging „Schule für Alle“ in die Regelförderung der Landeshauptstadt München (Sozialreferat) über. Von 2012–2020 wurde das Programm durch den Europäischen Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds zusätzlich kofinanziert und durch die Landeshauptstadt München in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität München, zeitweise auch mit der Technischen Universität München (TU) und der Katholischen Stiftungshochschule München (KSH), durchgeführt. In engster Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität München stellt „Schule für Alle“ seit Jahren ein umfassendes Förder- und Beratungsprogramm dar, das auf Diversität und Sprachförderung in den Schulen abzielt. Ziel des Programms ist es nach wie vor, sowohl migrationsbedingt mehrsprachige Schüler\*innen beim Ausbau ihrer (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten zu fördern als auch Lehramtsstudierende, die an 28 Münchner Partnerschulen auf Honorarbasis die Sprachfördermaßnahmen umsetzen, in ihrer Professionalisierung der sprachlichen Bildung zu unterstützen. Insgesamt werden pro Schuljahr 450 bis 500 Schüler\*innen von diesen Sprachfördermaßnahmen erreicht, während 60 bis 80 Lehramtsstudierende als studentische Sprachförderpersonen eingesetzt werden.

Die Schule bzw. die Lehrpersonen empfehlen ihrerseits den Schüler\*innen die Teilnahme an einer „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahme. Da die Erfolgsqualität der additiven Sprachfördermaßnahmen maßgeblich von der Teilnahmebereitschaft abhängt, können die Schüler\*innen – mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten – entsprechend selbst entscheiden, ob sie an einer außerhalb des Regelunterrichts stattfindenden Sprachfördermaßnahme teilnehmen (Sprachbegleitkurs und / oder individuelle Lernbegleitung). Handelt es sich jedoch um Co-Teachings im Regelunterricht, so entscheidet die Schule bzw. konkreter die jeweilige Klassenlehrperson selbst, ob zur weiteren Differenzierung eine zusätzliche studentische Sprachförderperson während des Regelunterrichts eingesetzt wird. Letztlich werden jedoch die Schüler\*innen, die eine Förderung im Rahmen von „Schule für Alle“ erhalten, immer von den Lehrpersonen ausgewählt.

Der Erwerb der deutschen Bildungssprache steht im Fokus von „Schule für Alle“. Für die individuelle Ausgestaltung der Fördereinheiten sind die Lehramtsstudierenden in Absprache mit den jeweiligen Lehrpersonen und ausgerichtet an den individuellen Förderbedarfen der Schüler\*innen verantwortlich. Die konkreten Vorgehensweisen in den einzelnen Sprachfördermaßnahmen variieren innerhalb von „Schule für Alle“ stark. Während beim Co-Teaching im Regelunterricht entlang des Curriculums gefördert wird, haben die studentischen Sprachförderpersonen beim Sprachbegleitkurs und bei der individuellen Lernbegleitung die Möglichkeit, freier und selbstbestimmter in Absprache mit den Schüler\*innen die Inhalte der Förderung auszuwählen.



### „Schule für Alle“

Das Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“ hat seinen Ursprung im 2009 in München implementierten Projekt „Mercator-Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ und zielt darauf, migrationsbedingt mehrsprachige Schüler\*innen gezielt sprachlich zu fördern und gleichzeitig Lehramtsstudierenden praktische Erfahrungen im Unterricht zu ermöglichen.

#### Ziele des Programms:

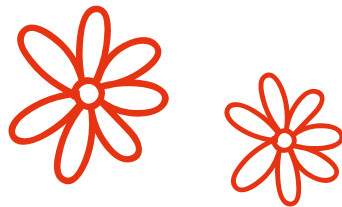
1. Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen: Migrationsbedingt mehrsprachige Schüler\*innen sollen gezielt unterstützt werden, um (bildungs-)sprachliche Kompetenzen im schulischen Kontext zu entwickeln und zu vertiefen.
2. Professionalisierung von Lehramtsstudierenden: Diese sammeln durch den direkten Umgang mit sprachlich heterogenen Schüler\*innengruppen praktische Lehrerfahrungen und reflektieren ihr Unterrichtshandeln in einem ihren Einsatz an der Schule begleitenden Theorie-Praxis-Seminar.

#### Sprachfördermaßnahmen:

1. Co-Teaching im Unterricht: Studierende unterstützen Lehrpersonen während des Unterrichts, übernehmen eigenständig Unterrichtsphasen und helfen bei der Differenzierung.
1. Sprachbegleitkurse: Studierende fördern im Tandem in kleinen Lerngruppen außerhalb des Regelunterrichts gezielt sprachliche und fachliche Kompetenzen.
2. Individuelle Lernbegleitung: Studierende unterstützen Schüler\*innen intensiv und individuell auf sie zugeschnitten in Einzelarbeit oder in Mini-Gruppen.

#### Umfang und Struktur:

Das Programm erreicht jährlich 450–500 Schüler\*innen und wird von 60–80 Lehramtsstudierenden umgesetzt. Es setzt zum einen auf Freiwilligkeit: Schüler\*innen und deren Eltern entscheiden über die Teilnahme an von den Schulen vorgeschlagenen additiven Sprachfördermaßnahmen. Zum anderen entscheiden die Lehrpersonen selbst, ob sie ein Co-Teaching in Anspruch nehmen möchten.



## 2. Kurzbeschreibung der Evaluation des Förder- und Beratungsprogramms „Schule von Alle“

Die Lehrpersonen und die Schulleiter\*innen an den Partnerschulen berichteten über die Jahre hinweg immer wieder davon, dass die in den Co-Teachings, Sprachbegleitkursen und individuellen Lernbegleitungen geförderten Schüler\*innen eine höhere Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zeigten und bessere Lernerfolge erzielten. Über die genauen Wirksamkeitsmechanismen der angebotenen Sprachfördermaßnahmen war jedoch wenig bekannt. Um sich dem anzunähern, wurden bereits im Schuljahr 2018/19 erste Ideen zu einer größer angelegten Evaluation auf Schüler\*innenebene entwickelt. Ein genaueres Evaluationskonzept lag im Schuljahr 2019/20 vor. Das Evaluationsvorhaben wurde im Vorfeld beim Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus beantragt und genehmigt.

Im Schuljahr 2021/22 wurde die quantitative Teilstudie an einer ausgewählten Grundschule pilotiert. Die Zielsetzung der durchgeführten Pilotierung, bestehend aus Prä- und Post-Messung mit dem für die quantitative Teilstudie vorgesehenen Sprachstandsverfahren BiSpra 2–4 (siehe Kap. 3.8), war es, den Ablauf und das Evaluationsdesign an sich in Teilen zu überprüfen und die geplanten zeitlichen und personellen Ressourcen gegebenenfalls für die für das Schuljahr 2022/23 geplante Hauptevaluation nachzujustieren.<sup>1</sup>

### 2.1 Ziele und Rahmenbedingungen der Evaluation

Ziel der Evaluation ist es, die Wirkungen und Effekte von „Schule für Alle“ auf der individuellen und strukturellen Ebene genauer zu erfassen. Die Hauptfragestellungen der Evaluation lauten:

Inwieweit verbessern die durchgeführten Sprachfördermaßnahmen die Sprachkompetenz der teilnehmenden Schüler\*innen?

Inwiefern wirken sich die durchgeführten Sprachfördermaßnahmen auf weitere Erfahrung- und Lernfelder aus?



---

<sup>1</sup> In der Pilotstudie wurden 49 Grundschüler\*innen ( $n=21$  Experimental- und  $n=28$  Kontrollgruppe) aus den Jahrgängen 2–4 mit je 2 Untertests des Sprachstandsverfahrens BiSpra 2–4 getestet. Die Ergebnisse der Pilotierung waren: Die für die Durchführung zeitlichen und personellen Ressourcen waren ausreichend und im Vorfeld gut kalkuliert. Da die Untertests BiSpra-Wort und BiSpra-Satz differenziertere Einblicke in die bildungssprachlichen Kompetenzen liefern als der Untertest BiSpra-Text mit den Ja/Nein-Antworten, wurde die Entscheidung getroffen, für die Hauptevaluation im Schuljahr 2022/23 nur diese beiden Untertests einzusetzen.

## **2.2 Evaluationsdesign der Evaluation**

Das Evaluationsdesign basiert auf einem multimethodalen Ansatz und umfasst sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Teilstudie, um eine möglichst umfassende Analyse der Programmergebnisse zu gewährleisten.

Der quantitative Erhebungsschwerpunkt liegt auf der Analyse der bildungssprachlichen Sprachkompetenz der Schüler\*innen vor und nach der Teilnahme an den Sprachfördermaßnahmen. In einem quasi-experimentellen Studiendesign wird die Sprachentwicklung der Experimentalgruppe (Teilnehmende an der Sprachförderung) mit denen einer Kontrollgruppe (nicht Teilnehmende) verglichen. Drei Messzeitpunkte sind dabei relevant:

- **Prä-Messung:** vor Beginn der Fördermaßnahmen,
- **Post-Messung:** nach Abschluss der Maßnahmen,
- **Follow Up-Messung:** einige Wochen nach dem Ende der Maßnahmen, um langfristige Effekte zu erfassen.

Die qualitative Teilstudie ergänzt die quantitative Teilstudie durch leitfadengestützte Interviews mit Schüler\*innen sowie deren Lehrpersonen. Diese Interviews ermöglichen es, die Erfahrungen und subjektiven Sichtweisen der Teilnehmenden zu erfassen und tiefergehende Erkenntnisse über die Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen zu gewinnen.

Im Folgenden werden die zentralen Bestandteile der durchgeführten Evaluation detailliert dargestellt und die daraus gewonnenen Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Ziel ist es, sowohl die Methodik als auch die zentralen Erkenntnisse aufzuzeigen und diese im Kontext der Zielsetzungen der Untersuchung zu reflektieren. Dies erfolgt für die einzelnen Teilstudien getrennt, um ein möglichst umfassendes Bild der untersuchten Fragestellungen zu zeichnen. In Kapitel 3 steht die quantitative Teilstudie im Fokus, während in Kapitel 4 die qualitative Teilstudie dargestellt wird. In Kapitel 5 wird über die ebenfalls stattgefundenen Kurzinterviews berichtet. In Kapitel 6 werden die Anpassungen bzgl. des Förder- und Beratungsprogramms „Schule für Alle“ skizziert, die durch die Evaluation für das Programm abgeleitet werden können.

### **Ziele der Evaluation**

Die Evaluation zielt darauf ab, die Effektivität der Sprachfördermaßnahmen zu analysieren. Im Fokus stehen die Fragen:

1. Inwieweit verbessern die durchgeführten Sprachfördermaßnahmen die Sprachkompetenz der teilnehmenden Schüler\*innen?
2. Inwiefern wirken sich die durchgeführten Sprachfördermaßnahmen auf weitere Erfahrungs- und Lernfelder aus?

Dafür wird ein multimethodaler Ansatz genutzt, bestehend aus einer quantitativen und einer qualitativen Teilstudie.

### 3. Quantitative Teilstudie

In diesem Abschnitt wird die quantitative Teilstudie detailliert erläutert. Ausgehend von einer knappen Darstellung der Hintergründe werden zunächst das zugrundeliegende Konstrukt und dessen Operationalisierung, die Fragestellung und Hypothesen, die Datenerhebungsmethoden, die Stichprobenzusammensetzung sowie die eingesetzten Messinstrumente vorgestellt. Im Anschluss daran erfolgt die Präsentation und Analyse der Ergebnisse, die unter Anwendung geeigneter statistischer Verfahren gewonnen werden.

#### 3.1 Hintergrund

Die vorliegende multimethodale Studie verfolgt das primäre Ziel, die Wirkungen und Lerneffekte von „Schule für Alle“ auf der Schüler\*innenebene zu analysieren und zu messen. Die Ergebnisse der summativen Evaluation sollen im Sinne einer Wirkungsforschung auf Ebene der Rezipient\*innen, also der Schüler\*innen, zeigen, inwiefern sich im Zuge der knapp acht- bis neunmonatigen individuellen Förderung (über das Schuljahr hinweg) Entwicklungen im Bereich (Bildungs-)Sprache nachweisen lassen.

Im quantitativen Erhebungsschwerpunkt der summativ angelegten multimethodalen Evaluation handelt es sich um ein quasi-experimentelles Studiendesign<sup>2</sup>. Die im Rahmen von „Schule für Alle“ angebotenen Sprachfördermaßnahmen (Sprachbegleitkurs, Co-Teachings im Regelunterricht, individuelle Lernbegleitung) fokussieren die Förderung allgemein- und bildungssprachlicher Kompetenzen entlang der spezifischen individuellen Bedarfe der Schüler\*innen und orientieren sich bei der Umsetzung an projektinternen Vorgaben bezüglich Zielsetzung, Ansatz und Setting.<sup>3</sup>

#### 3.2 Zielgruppe

Die Zielgruppe der Evaluation besteht in erster Linie aus Schüler\*innen, die an den Sprachfördermaßnahmen teilnehmen. Diese Schüler\*innen befinden sich hauptsächlich in den Jahrgangsstufen 3 und 4 der Grundschule sowie in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der weiterführenden Schulen. Die Stichprobe umfasst 252 Schüler\*innen, 96 Schüler\*innen davon sind in der Experimentalgruppe und 156 Schüler\*innen in der Kontrollgruppe, die keine Sprachförderung erhalten hat. Bei der Zusammensetzung der Kontrollgruppe wurde darauf geachtet, dass die beiden Gruppen annähernd vergleichbar hinsichtlich Klassenstufe, Geschlecht und im Optimalfall auch hinsichtlich der Kontaktdauer zur deutschen Sprache sind.

#### 3.3 Fragestellungen und Hypothesen

Im Rahmen der quantitativen Teilstudie wird folgenden zentralen Fragestellungen nachgegangen:

Welche Veränderungen lassen sich in den bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen zwischen den Messzeitpunkten (Prä, Post, Follow Up) feststellen?

Die zugrunde liegende Hypothese der Evaluation lautet, dass die Schüler\*innen der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe bessere Fortschritte in den Bereichen des bildungssprachlichen Verständnisses erzielen werden.

---

<sup>2</sup> Dabei handelt es sich um ein Studiendesign ohne Randomisierung bzw. Zufallsaufteilung, das mit einer Kontrollgruppe und mehreren Erhebungszeitpunkten arbeitet. Zur näheren Beschreibung siehe Kapitel 3.5 *Darstellung des Untersuchungsdesigns der quantitativen Teilstudie*.

<sup>3</sup> Zum Konzept von „Schule für Alle“ siehe Kapitel 1. *Kurzbeschreibung des Förder- und Beratungsprogramms „Schule für Alle“*.

Die zweite Fragestellung lautet: Inwiefern lassen sich diese Veränderungen auf die „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahmen zurückführen? Die Hypothese lautet: Der Unterschied zwischen der Kontroll- und der Experimentalgruppe bzgl. der oben genannten bildungssprachlichen Aspekte lässt sich nicht ausschließlich auf die zusätzlichen Einflussfaktoren (Anzahl der durchgeführten Fördereinheiten sowie die demographischen und schulischen Faktoren Geschlecht, Geburtsjahr und Klasse) zurückführen.

Ausgehend von der dargelegten Zielsetzung werden sowohl intraindividuelle als auch interindividuelle Vergleiche angestellt. Hierfür werden die intraindividuellen Verläufe bezogen auf die stattfindende Sprachförderung über den Zeitraum eines Schuljahres betrachtet. Zudem werden die Ergebnisse der geförderten Schüler\*innen interindividuell mit den entsprechenden Entwicklungsverläufen einer Kontrollgruppe, die nicht an der Fördermaßnahme teilnimmt, verglichen. Zu diesem Zweck werden drei verschiedene Messzeitpunkte festgesetzt: Während die Prä-Messung vor Beginn der „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahmen erfolgt, wird die Post-Messung nach deren Abschluss<sup>4</sup> durchgeführt. Als Follow Up-Messzeitpunkt wird das Schuljahresende bestimmt, wobei die Follow Up-Messung frühestens 4 Wochen nach der Post-Messung beginnt.

Im Fokus der quantitativen Teilstudie stehen zwei Fragestellungen: Fragestellung 1 ergründet, welche Veränderungen sich zwischen der Prä- und Post- bzw. Prä- und Follow Up-Messung bezüglich bildungssprachlicher Aspekte bei den Schüler\*innen feststellen lassen. Fragestellung 2 geht der Frage nach, inwiefern sich diese Veränderungen auf die „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahmen zurückführen lassen.

Im Rahmen des Vorhabens gilt es, folgende Hypothese zu überprüfen: Die Experimentalgruppe (die Schüler\*innen, die im Rahmen einer „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahme gefördert werden) weist im Vergleich zur Kontrollgruppe (die Schüler\*innen, die nicht im Rahmen einer „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahme gefördert werden) nach Durchführung der Sprachfördermaßnahmen im Prä-Post und Prä-Follow Up-Vergleich stärker ausgeprägte rezepptive sprachliche Fähigkeiten in Bezug auf im ausgewählten Testverfahren vorgegebene bildungssprachliche Aspekte auf<sup>5</sup>. Ein möglicher Unterschied zwischen der Kontroll- und der Experimentalgruppe bzgl. der oben genannten bildungssprachlichen Aspekte lässt sich nicht ausschließlich auf die Einflussfaktoren zurückführen.



---

<sup>4</sup> „Abschluss“ bedeutet konkret, dass die Schüler\*innen mindestens 16 Fördereinheiten (16 x 45 Minuten) besuchen.

<sup>5</sup> Zum Testverfahren BiSpra 2–4 siehe Kapitel 3.8 *Darstellung des Testverfahrens BiSpra 2–4*.

### 3.4 Sprachkompetenz: Konstrukt und Operationalisierung

Der zentrale Evaluationsgegenstand umfasst den Bereich Sprache. Dieser Bereich wird im Folgenden ausdifferenziert.

Sprache ist ein komplexes Konstrukt, das „Wissen“ und „Können“ (Performanz und Kompetenz; Chomsky 1965) auf unterschiedlichen (sprachlichen) Ebenen umfasst und sich sowohl auf die Produktion als auch auf die Rezeption bezieht. Entsprechend facettenreich sind auch die Diskussionen um eine Definition von Sprachkompetenz und deren Teilbereiche:

„In der Psycholinguistik bezieht sich die Struktur von Sprache eher auf sprachtheoretische und kognitive Bereiche. Struktur meint hier Elemente, die Worte konstituieren – wie Morpheme und Grapheme – aber auch die neuronalen Zusammenhänge zwischen den für die Sprachverarbeitung zuständigen Gehirnregionen. Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit Komponenten der Sprachkompetenz, die sich im Entwicklungsprozess verändern. Dazu zählen rein biologische Funktionen des Hörens und Artikulierens, die Analyse von Erwerbsbedingungen des Sprechens und Schreibens sowie Sprachentwicklungsstörungen, aber auch die Frage, ob beziehungsweise wie sehr sich die Fähigkeiten in einzelnen sprachlichen Teilbereichen im Prozess der Sprachentwicklung einander annähern. Die psychologische Diagnostik schließlich betrachtet die Frage nach der Struktur von Sprachkompetenz aus dem Blickwinkel der Erfassbarkeit und der empirischen Trennbarkeit unterschiedlicher Fähigkeitsbereiche.“ (Jude 2008: 7)

Die geplante Untersuchung orientiert sich an der analytischen Beschreibung von Sprachkompetenz anhand von Basisqualifikationen (Ehlich et al. 2008). Mit dem „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ liegt ein analytisches Instrumentarium zur Beschreibung von Sprache vor; es bildet die Grundlage für die Entwicklung weiterführender Sprachstandserhebungsverfahren.

Im gesellschaftlichen Kontakt mit (Bildungs-)Institutionen und vor allem im schulischen Kontext rücken darüber hinaus die mediale Perspektive (mündlicher vs. schriftlicher Sprachgebrauch; Koch & Oesterreicher 1985) und die Varietäten und Register schulischer Sprache (Bildungs- und Fachsprache) (u.a. Feilke 2012; Gogolin & Lange 2011; Thürmann & Vollmer 2013) in den Vordergrund.

Ehlich unterscheidet sieben (rezeptive und produktive) Basisqualifikationen: die phonische Basisqualifikation, die pragmatische Basisqualifikation I, die semantische Basisqualifikation, die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation, die diskursive Basisqualifikation, die pragmatische Basisqualifikation II und die literale Basisqualifikation I und II. Die einzelnen Basisqualifikationen lassen sich analytisch voneinander trennen, interagieren jedoch in der Sprachaneignung und -anwendung (Ehlich 2009:19).

Für die geplante Untersuchung ist es notwendig, sich auf einige Basisqualifikationen und auf spezifische und ausgewählte bildungssprachliche Aspekte zu beschränken. Im Fokus des angewandten Verfahrens „BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4“ (Heppt et al. 2020) stehen der bildungssprachliche Wortschatz (semantische Basisqualifikation), Satzverbindungen mit Konnektoren (morphologisch-syntaktische Basisqualifikation) und die Erfassung bildungssprachlich anspruchsvoller Texte (pragmatische und literale Basisqualifikation II) im Fokus. Eine derartige Beschränkung erhöht die Aussagekraft bzgl. der Wirksamkeit der durchgeführten Förderung hinsichtlich Bildungssprache (Henschel & Stanat 2018).

Im Rahmen der vorliegenden Wirkungsmessung werden ausgehend von den Inhalten der Sprachfördermaßnahmen und aus Gründen der (besseren) Messbarkeit (Henschel & Stanat 2018: 16) mit dem Testverfahren BiSpra 2–4 folgende Bereiche und Basisqualifikationen in den Fokus genommen:

- semantische Basisqualifikation: rezeptiver bildungssprachlicher Wortschatz (Akkumulation)
- morphologisch-syntaktische Basisqualifikation: Satzverbindungen mit Konnektoren rezeptiv erfassen
- pragmatische und literale Basisqualifikation II: rezeptive Textkompetenz (globales Verständnis bildungssprachlich anspruchsvoller Texte).

Wie bereits erwähnt, können die einzelnen Basisqualifikationen nicht losgelöst von den anderen betrachtet werden. Deshalb stehen die oben genannten Basisqualifikationen zwar im Fokus; die weiteren Basisqualifikationen sind selbstverständlich inkludiert. So ist beispielsweise die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation unumgänglich, wenn es um das Verstehen von Texten und der darin enthaltenen grammatischen Bezüge geht.

In der vorliegenden quantitativen Teilstudie werden insbesondere der bildungssprachliche Wortschatz und Satzverbindungen mit Konnektoren fokussiert.

### 3.5 Darstellung des Untersuchungsdesigns der quantitativen Teilstudie

Das quantitative Erkenntnisinteresse zielt auf die Erhebung und Messung von Veränderungseffekten ab. Zur Ermöglichung einer solchen Verlaufsmessung bezüglich sprachlicher Kompetenzen wird ein Längsschnittdesign mit drei Messzeitpunkten angelegt. Die Testung erhebt zu den drei Messzeitpunkten jeweils den aktuellen Sprachstand der Schüler\*innen in Ausschnitten. Im Rahmen eines quasi-experimentellen Settings werden zu den einzelnen Messzeitpunkten nicht nur jene Schüler\*innen getestet, die an den sprachlichen Fördermaßnahmen teilnehmen (Experimentalgruppe), sondern auch Schüler\*innen, die keine der genannten Sprachfördermaßnahmen erhalten (Kontrollgruppe). Während die Kontrollgruppe also den Regelunterricht besucht und keine gesonderte „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahme in Anspruch nimmt, werden die Schüler\*innen der Experimentalgruppe im Untersuchungszeitraum zusätzlich im Rahmen einer „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahme unterstützt. Die Förderung wird von Lehramtsstudierenden durchgeführt. Die Schüler\*innen nehmen über das gesamte Schuljahr hinweg regelmäßig an den Fördersitzungen teil.

Die Vergleiche zwischen Experimental- und Kontrollgruppe bezüglich ausgewählter bildungssprachlicher Aspekte sollen zu jedem einzelnen Messzeitpunkt (Prä, Post und Follow Up) erfolgen. Ebenso sollen Entwicklungsverläufe innerhalb der jeweiligen Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe) und über die Gruppen hinweg beschrieben werden.

Entgegen den Vorüberlegungen kann aufgrund der knapp vorhandenen Ressourcen an den Schulen sowie der fehlenden zeitlichen Ressourcen zwischen Festlegung der Experimental- und Kontrollgruppe durch die Schulen (Ende Oktober zu Beginn der Herbstferien) und dem regulären Beginn der Sprachfördermaßnahmen (Anfang November nach Ende der Herbstferien) vorab keine gesonderte Matching-Prozedur erfolgen, die eine Vergleichbarkeit im Hinblick auf ein sprachliches Kompetenzniveau zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe sicherstellen kann. Durch den notwendig gewordenen Verzicht auf eine derartige Matching-Prozedur können etwaige institutionelle Störeinflüsse nicht parallelisiert werden. Damit kann nicht ausgeschlossen werden, dass unterschiedliche Leistungszuwächse in den beiden Gruppen durch Unterschiede in den Gruppen verursacht sind (z. B. Einzugsgebiet, Kompetenz der eingesetzten Sprachförderkräfte, unterschiedliche Gruppenzusammensetzung<sup>6</sup>).

---

<sup>6</sup> Die Gruppenzuordnung in Experimental- und Kontrollgruppe konnte nicht randomisiert werden. Denn die Teilnahme an den Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ und an der gesamten Evaluation erfolgt unter der Vorauswahl durch die Lehrpersonen und auf freiwilliger Basis.

Die Prä-Messung lässt sich als sogenannte Baseline-Messung beschreiben: Der Sprachstand der Experimental- und Kontrollgruppe bzgl. ausgewählter bildungssprachlicher Aspekte wird vor Beginn der für die Experimentalgruppe erfolgenden „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahme erhoben. Die Post-Messung findet unmittelbar zum Abschluss der „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahme (nach einer Förderung von mindestens 16 x 45 Minuten) statt; sowohl die Post- als auch die Follow Up-Messung wird in der Experimentalgruppe und parallel auch in der Kontrollgruppe durchgeführt. Die Follow Up-Messung soll eine mögliche langfristige Wirkung der Sprachfördermaßnahmen einige Wochen nach ihrer Beendigung dokumentieren und erfolgt frühestens 4 Wochen nach der Post-Messung und spätestens bis zum Schuljahresende.

### 3.6 Durchführung der quantitativen Teilstudie

Die Ansprache der in Frage kommenden „Schule für Alle“-Kooperationsschulen erfolgt durch die Leitung von „Schule für Alle“ (Stelle für migrationsgesellschaftliche Diversität im Sozialreferat der Landeshauptstadt München) in Kooperation mit der Projektleitung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. In die Evaluation werden nur Schulen einbezogen, an denen die Schulleitung und das Kollegium das Vorhaben unterstützen und sich beteiligen wollen.

Die Akquise und Testung der teilnehmenden Schüler\*innen sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe erfolgt auf freiwilliger Basis und unter der Bedingung, dass die Zusage zur Teilnahme an der Studie zu jedem Zeitpunkt und ohne Angabe von Gründen zurückgezogen werden kann. Zudem setzt sie eine schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten voraus. Auch die teilnehmenden Schulen sowie die Klassenlehrpersonen der beteiligten Schüler\*innen werden auf der Basis von Freiwilligkeit zur Teilnahme gebeten.

Damit die bildungssprachlichen Aspekte möglichst umfassend abgebildet werden können, werden zu jedem Messzeitpunkt pro Schüler\*in je zwei Untertests des Testverfahrens BiSpra 2–4<sup>7</sup> durchgeführt. Für die Auswahl der Untertests werden die Ergebnisse der Validierung des Testverfahrens BiSpra 2–4 berücksichtigt, sodass die Untertests gemäß ihrer Verlässlichkeit und Aussagekraft ausgewählt werden.

Die Durchführung der Testung findet zu den benannten Messzeitpunkten an 12 „Schule für Alle“-Partnerschulen (6 Grundschulen, 5 Mittelschulen, 1 Gymnasium) vor Ort an der jeweiligen Schule zu einem aus schulorganisatorischer Sicht passenden Zeitpunkt in Gruppensettings statt. Die Terminfindung erfolgt in enger Absprache mit den Schulen und verantwortlichen Lehrpersonen vor Ort. Die Teilnahme ist freiwillig.

Eine bereits im Schuljahr 2021/22 erfolgte interne Pilotierung des eingesetzten Testverfahrens liefert Erkenntnisse hinsichtlich der Durchführungsdauer. Für die Durchführung des Gruppentests BiSpra 2–4 werden demnach pro Erhebungszeitpunkt und pro Schüler\*in maximal 80 Minuten veranschlagt. Die Durchführung der einzelnen Untertests erfolgt teilweise an zwei aufeinanderfolgenden Terminen. Auf diese Weise wird einer Überforderung, aber auch einer Müdigkeit der Schüler\*innen, die sich im Laufe eines Schultages einstellen kann, vorgebeugt.

Für die Testung werden studentische Hilfskräfte, allesamt Lehramtsstudierende, akquiriert. Die testenden studentischen Hilfskräfte werden im Vorfeld instruiert und dazu angehalten, nur Schüler\*innen zu testen, von denen die Einverständniserklärung vorliegt und bei denen die Teilnahmemotivation gegeben ist.

---

<sup>7</sup> Zur Beschreibung des eingesetzten Testverfahrens BiSpra 2–4 siehe Kapitel 3.8 *Darstellung des Testverfahrens BiSpra 2–4*.

Die Datenerfassung erfolgt entlang der BiSpra 2–4-Testbögen in Papierform, auf denen die Schüler\*innen ihre Namen eintragen. Die Papierbögen werden direkt nach der Testung von Projektmitarbeiter\*innen mit einem Proband\*innencode versehen und so pseudonymisiert. Die Testergebnisse werden händisch durch eine studentische Hilfskraft von den mit dem Proband\*innencode versehenen Testbögen in eine hierfür vorgesehene Excel-Tabelle unter Einhaltung der Vorgaben aus dem Testmanual übertragen. Diese Excel-Tabelle wird anschließend von einer Projektmitarbeiterin stichprobenweise überprüft.

### 3.7 Darstellung der Stichprobe

Die Stichprobe wird in den „Schule für Alle“-Partnerschulen rekrutiert. Die Fördermaßnahmen von „Schule für Alle“ umfassen jeweils drei bis sieben Schüler\*innen (Sprachbegleitkurs, Co-Teaching im Regelunterricht) bzw. ein bis zwei Schüler\*innen bei der individuellen Lernbegleitung.

Zur Erinnerung: Die Schüler\*innen können auf Empfehlung der Lehrpersonen und mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten selbst entscheiden, ob sie an einer außerhalb des Regelunterrichts stattfindenden Sprachfördermaßnahme teilnehmen (Sprachbegleitkurs und / oder individuelle Lernbegleitung). Beim Co-Teaching im Regelunterricht entscheidet die Schule bzw. konkreter die jeweilige Klassenlehrkraft selbst, ob zur weiteren Differenzierung eine zusätzliche studentische Sprachförderperson während des Regelunterrichts eingesetzt wird. Alle Schüler\*innen, die eine Förderung im Rahmen von „Schule für Alle“ erhalten, werden von den Lehrpersonen ausgewählt.

Die Zuweisung zu Experimental- und Kontrollgruppe erfolgt nicht per Randomisierung. Bei der Zusammensetzung der Kontrollgruppe werden die Lehrpersonen, die die Auswahl treffen, angehalten, weitestgehend auf eine Parallelisierung mit den Schüler\*innen der Experimentalgruppe bezüglich nachfolgender Kriterien zu achten: Klassenstufe, Geschlecht, sogenannter „Migrationshintergrund“ (bzw. genauer: Nicht-Deutsch als Familiensprache), Kontaktmonate zum Deutschen.

Vor dem Hintergrund der Zielsetzung der Evaluation werden bestimmte Ein- und Ausschlusskriterien definiert, um die Gültigkeit der Daten sicherzustellen. Es wird grundsätzlich angestrebt, dass die Schüler\*innen durchgängig an allen drei Erhebungszeitpunkten teilnehmen und alle vorgesehenen Testverfahren bearbeiten. Daher werden sowohl Schüler\*innen der Experimentalgruppe als auch der Kontrollgruppe ausgeschlossen, wenn sie die erste Erhebungswelle (Prä-Messung zur Bestimmung der Baseline) versäumen. Ebenso erfolgt ein Ausschluss aus der Datenauswertung für beide Gruppen, wenn innerhalb der einzelnen Erhebungswellen nur einzelne Tests aus dem Gesamtset durchgeführt werden und dadurch keine Test-Matches zwischen den Erhebungswellen für die betroffenen Personen vorliegen. Darüber hinaus werden Schüler\*innen der Experimentalgruppe von der Post- und Follow Up-Messung ausgeschlossen, wenn sie weniger als 16 „Schule für Alle“-Fördereinheiten besuchen. Alle Schüler\*innen der Experimentalgruppe werden in die Analyse hingegen eingeschlossen, wenn sie mindestens 16 „Schule für Alle“-Fördereinheiten (16 x 45 Minuten Förderung) besuchen.

Da schulischen Transitionsprozessen bildungsbiographisch eine hohe Bedeutung zukommt und Fördermaßnahmen gerade hier von besonderer Relevanz scheinen, werden für die quantitative Teilstudie konkret Schüler\*innen für die Stichprobe ausgewählt, die sich im Übergang befinden. Insgesamt nehmen 303 Schüler\*innen im Alter von 9;6 Jahren ( $Min = 8$ ;  $Max = 13$ ;  $SD = 1,14$ ;  $Md = 10$ ;  $Mod = 9$ ) an der Studie teil. Es sind vier verschiedene Jahrgangsstufen vertreten. Schüler\*innen aus der 3. Jahrgangsstufe ( $n = 82$ ) und 4. Jahrgangsstufe ( $n = 80$ ) bilden die größten Gruppen. Weiterhin gehen die Schüler\*innen in die 5. Jahrgangsstufe ( $n = 76$ ) und in die 6. Jahrgangsstufe ( $n = 14$ ).

Unter Berücksichtigung der vorab definierten Aus- bzw. Einschlusskriterien ergibt sich aus der Stichprobe zu Beginn der Evaluation die finale Stichprobe, auf die sich die nachfolgende Ergebnisdarstellung konzentriert. Die finale Stichprobe setzt sich aus 252 Schüler\*innen (Experimentalgruppe:  $n = 96$ ; Kontrollgruppe:  $n = 156$ ) zusammen.

### 3.8 Darstellung des Testverfahrens BiSpra 2–4

Im Rahmen der vorliegenden Wirkungsmessung wird ausgehend von den Inhalten der Sprachfördermaßnahmen und aus Gründen der (besseren) Messbarkeit (Henschel & Stanat 2018: 16) das standardisierte Testverfahren BiSpra 2–4 (Heppt et al. 2020) zur Erfassung bildungssprachlicher Aspekte sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe zu allen drei Messzeitpunkten eingesetzt. Dabei handelt es sich um einen standardisierten Test zur Bestimmung der bildungssprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2–4, der als Einzeltest oder als Gruppenverfahren eingesetzt werden kann. Im Rahmen der quantitativen Teilstudie wird BiSpra 2–4 ausschließlich als Gruppentest eingesetzt. Das Verfahren erfasst die rezeptiven mündlichen Fähigkeiten von Bildungssprache. Es umfasst insgesamt drei Untertests. Alle Texte und Aufgaben werden den Schüler\*innen von einer Audiodatei abgespielt und auditiv präsentiert. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden ausschließlich die Untertests BiSpra-Satz und BiSpra-Wort mit allen Schüler\*innen durchgeführt.

Mit dem Untertest BiSpra-Satz erfolgt die Erfassung des Verständnisses von Satzverbindungen mit Konnektoren (kausal, temporal und konditional). Jede Aufgabe umfasst ein bis zwei Sätze mit einer Lücke, für die die Schüler\*innen einen aus den vier vorgegebenen Konnektoren auswählen und auf dem Testbogen ankreuzen müssen. Der Test umfasst insgesamt 22 Aufgaben mit 39 Konnektoren. Die Distraktoren wurden so gewählt, dass jeweils einer semantisch ähnlich zur korrekten Antwort ist, aber syntaktisch unpassend und zwei syntaktisch passend, aber semantisch unpassend. Für die Wahl des korrekten Konnektors wird 1 Punkt vergeben. Insgesamt können 22 Punkte erreicht werden.

Mit dem Untertest BiSpra-Wort wird der allgemeine (fächerübergreifende) bildungssprachliche Wortschatz (beispielsweise Instruktionvokabular, Partizipien, ambige Ausdrücke) erfasst. Insgesamt umfasst der Untertest 23 Aufgaben. Jede Aufgabe enthält ein bis zwei Sätze mit einer Lücke, für die die Schüler\*innen eines aus den drei vorgegebenen bildungssprachlichen Wörtern auswählen und auf dem Testbogen ankreuzen müssen. Nur eines der Wörter ist syntaktisch und semantisch passend. Bei der Auswahl der Wörter für einzelne Aufgaben wurden solche gewählt, die alle einen grammatikalisch korrekten Satz ergeben, sodass nicht andere Hinweise auf das korrekte Wort schließen lassen. Für jedes korrekt angekreuzte Wort gibt es einen Punkt. Insgesamt können 23 Punkte erreicht werden.

Das Testverfahren BiSpra 2–4 wurde für die 2.–4. Jahrgangsstufe konzipiert und normiert. Im vorliegenden Evaluationsvorhaben wird BiSpra 2–4 auf die 5. und 6. Jahrgangsstufe ausgeweitet, um Aussagen über Entwicklungsverläufe bzgl. bildungssprachlicher Aspekte im Übergangsbereich von der Primar- zur Sekundarstufe I treffen zu können. Dies erfolgt in Absprache mit den Autorinnen des Verfahrens.

Die Durchführung erfolgt in der Kleingruppe zwischen der erhebenden studentischen Hilfskraft und den teilnehmenden Schüler\*innen. Im Zuge einer Gruppeninteraktion werden die Testpersonen (Schüler\*innen) von der Testleitung (studentische Hilfskraft) instruiert. Anschließend erfolgt die Präsentation der Items jeweils auditiv. Hierbei werden vorab eingesprochene Items (Sätze) präsentiert, um eine Standardisierung gewährleisten zu können. Die Schüler\*innen sind aufgefordert, die entsprechenden Stellen im Aufgabenheft anzukreuzen. Im Testmanual werden für die Durchführung des Untertests BiSpra-Satz inkl. Instruktion 30 Minuten und für den Untertest BiSpra-Wort eine Durchführungsdauer inkl. Instruktion von 35 Minuten veranschlagt. Diese Werte wurden in der im Schuljahr 2021/22 durchgeführten Pilotierung bestätigt. In der vorliegenden quantitativen Teilstudie werden daher pro Schüler\*in und Messzeitpunkt für die Durchführung der zwei Untertests ca. 80 Minuten eingeplant.

Die Datenerfassung erfolgt ausschließlich mittels der ausgefüllten Auswertungsbögen und entlang der im Manual vorgegebenen Vorgaben für die Auswertung. Für die pseudonymisierte Auswertung werden vorgegebene Proband\*innen-Codes auf den Aufgabenheften vermerkt. Die Auswertung erfolgt ebenfalls standardisiert anhand der Aufgabenhefte und der zur Verfügung stehenden Auswertungsanweisungen.

### 3.9 Darstellung der Datenauswertung

Die Datenauswertung umfasst zwei zentrale Phasen: zunächst die deskriptive Statistik zur Ermittlung grundlegender Merkmale und Verteilungen der erhobenen Daten und im Anschluss die inferenzstatistische Analyse unter Anwendung eines linearen gemischten Modells (LMM) mit der Restricted Maximum Likelihood (REML)-Methode zur Analyse der Gruppenunterschiede und der Einflussfaktoren auf die Testergebnisse.

#### 3.9.1 Deskriptive Statistik

Die deskriptive Analyse wird durchgeführt, um einen Überblick über die Struktur und Zusammensetzung der Stichprobe sowie die Verteilung der untersuchten Variablen zu gewinnen. Hierbei werden Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimum- und Maximum-Werte berechnet.

Diese deskriptive Analyse liefert wertvolle Informationen über die zentralen Tendenzen und die Streuung der erhobenen Daten. Die Ergebnisse dienen als Ausgangspunkt für die nachfolgenden statistischen Modellierungen.

#### 3.9.2 Inferenzstatistische Analyse mit dem linearen gemischten Modell (LMM)

Im zweiten Schritt der Datenauswertung wird ein lineares gemischtes Modell (LMM) eingesetzt, um die Beziehungen zwischen den unabhängigen Prädiktoren (z. B. vorherige Leistung, Geschlecht, Geburtsjahr, Fördermaßnahmen) und den abhängigen Variablen (z. B. Leistung nach der Intervention bzw. im Post- oder Follow Up-Test) zu analysieren. Diese Methode wird gewählt, da sie durch die Berücksichtigung sowohl von festen als auch von zufälligen Effekten insbesondere bei verschachtelten Datenstrukturen, wie sie in der vorliegenden Teilstudie gegeben sind, von Vorteil ist.

In der vorliegenden Studie werden als feste Effekte die vorherige Leistung, Geschlecht, Geburtsjahr sowie Interaktionen zwischen den Sprachfördermaßnahmen und der Anzahl der durchgeführten Fördereinheiten berücksichtigt. Durch diese festen Effekte wird untersucht, inwieweit diese Variablen das Ergebnis beeinflussen.

Neben den festen Effekten werden auch zufällige Effekte für die Ebenen Klasse und Schule eingeführt, um Unterschiede zwischen diesen Gruppen zu erfassen, die durch die festen Effekte nicht vollständig erklärt werden können. Dies ist besonders wichtig, da verschiedene Klassen und Schulen unterschiedliche Rahmenbedingungen mit sich bringen, die ihrerseits einen Einfluss auf die Leistungen der Schüler\*innen haben. Das Modell berücksichtigt somit sowohl innerhalb- als auch zwischenklassen-/schulische Variationen.

Zur präziseren Schätzung der Modellparameter wird die Restricted Maximum Likelihood (REML)-Methode angewendet. REML bietet eine verbesserte Schätzung der Varianzkomponenten in gemischten Modellen, insbesondere bei kleineren Stichproben, da sie die Verzerrung der Schätzung der Varianz der zufälligen Effekte minimiert. Die Verwendung von REML anstelle der einfachen Maximum-Likelihood-Methode ist besonders in Fällen empfehlenswert, in denen zufällige Effekte im Modell enthalten sind.

Zusätzlich wird während der Modellanpassung festgestellt, dass einige Modellparameter Werte aufweisen, die zu einer Reduktion der Modellkomplexität führen. Beispielsweise ist in einigen Modellen die Varianzkomponente auf Schulebene gleich Null. Dies deutet darauf hin, dass es keine Unterschiede zwischen den Schulen gibt. In der Konsequenz wird der zufällige Effekt für die Schule in diesen Fällen aus dem Modell entfernt.

Die Modellgüte wird durch die Analyse der skalierten Residuen überprüft. Diese Residuen zeigen, dass die Modelle gut an die Daten angepasst sind, da keine extremen Abweichungen beobachtet werden. Des Weiteren wird die Signifikanz der festen Effekte durch Type II Wald-Chi-Quadrat-Tests bestimmt, wodurch die wichtigsten Prädiktoren und deren Interaktionen auf ihre statistische Bedeutung überprüft werden.

### 3.10 Darstellung der Sprachfördermaßnahmen in Experimental- und Kontrollgruppe

Die Experimentalgruppe absolviert eine Sprachförderung nach dem Konzept von „Schule für Alle“. „Schule für Alle“ sieht prinzipiell drei Arten von Sprachfördermaßnahmen vor: die integrative Form des Co-Teachings im Regelunterricht und die additiven Formen des Sprachbegleitkurses und/oder der individuellen Lernbegleitung. Beim Co-Teaching im Regelunterricht wird während des Regelunterrichts ein\*e Student\*in zur Binnendifferenzierung eingesetzt. Dagegen finden der Sprachbegleitkurs und die individuelle Lernbegleitung außerhalb des Regelunterrichts statt; hier ist die Teilnahme von den Lehrpersonen empfohlen; sie erfolgt jedoch auf freiwilliger Basis. Während beim Co-Teaching im Regelunterricht entlang des Curriculums gefördert wird, haben die studentischen Sprachförderpersonen beim Sprachbegleitkurs und bei der individuellen Lernbegleitung die Möglichkeit, freier und selbstbestimmter in Absprache mit den Schüler\*innen die Inhalte der Förderung auszuwählen.

Die inhaltliche Ausgestaltung der Förderung variiert also von Sprachfördermaßnahme zu Sprachfördermaßnahme erheblich. Die durchführenden studentischen Sprachförderpersonen gestalten jedenfalls die Fördersitzungen angepasst an die Bedarfe der zu fördernden Schüler\*innen. Sie bereiten die Förderung mit einer individuellen Zielrichtung vor. Dabei setzen sie selbsterstellte Materialien, in den Lehrveranstaltungen empfohlene Materialien sowie Materialien, die ihnen die Lehrpersonen zur Verfügung gestellt und einen engen Bezug zu den Unterrichtsinhalten haben, ein. Die Methoden der Förderung sollen motivierend den Lernprozess initiieren und vertiefen.

Die Kontrollgruppe wird im Regelunterricht beschult und erhält keine gezielte Unterstützung durch eine „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahme. An dieser Stelle gilt es jedoch kritisch anzumerken, dass beim Co-Teaching im Regelunterricht, bei dem die studentischen Sprachförderpersonen die Lehrperson in der Regelklasse unterstützen und zur Differenzierung beitragen, es nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Schüler\*innen aus der Kontrollgruppe teilweise auch mit den studentischen Sprachförderpersonen in Kontakt kommen bzw. Inhalte und Vorgehen von deren Förderung mitbekommen. Explizit gefördert werden sie jedoch nicht.



### 3.11 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse getrennt für die beiden Fragestellungen dargestellt. Dies erfolgt in Kapitel 3.11.1 zunächst für die Fragestellung 1, bevor die Ergebnisse zur Fragestellung 2 in Kapitel 3.11.2 präsentiert werden.

#### 3.11.1 Ergebnisse zur Fragestellung 1

Die deskriptiven Statistiken zu den erzielten prozentualen Testleistungen der Schüler\*innen zu allen drei Messzeitpunkten sind in Tabelle 1 wiedergegeben.

**Tabelle 1** Prozentuale Leistungen der Schüler\*innen aus der Experimental- und Kontrollgruppe in den zu drei Messzeitpunkten durchgeführten BiSpra-Untertests

		BiSpra-Wort			BiSpra-Satz		
		M	Min   Max	SD	M	Min   Max	SD
PRÄ	EG (n=96)	0.49	0.13   0.96	0.18	0.57	0.09   0.95	0.23
	KG (n=156)	0.71	0.13   1.00	0.36	0.82	0.00   1.00	0.43
POST	EG (n=96)	0.55	0.17   0.96	0.19	0.62	0.14   1.00	0.23
	KG (n=156)	0.81	0.13   1.00	0.37	0.89	0.09   1.00	0.40
FOLLOW UP	EG (n=96)	0.57	0.26   1.00	0.20	0.64	0.23   1.00	0.23
	KG (n=156)	0.78	0.04   1.00	0.41	0.90	0.18   1.00	0.36

Die deskriptiven **Statistiken** für die beiden Untertests BiSpra-Wort und BiSpra-Satz in der Experimentalgruppe (EG), die an den „Schule für Alle“-Fördermaßnahmen teilnimmt, und der Kontrollgruppe (KG), die keine „Schule für Alle“-Fördermaßnahmen erhält, **über die Zeitpunkte Prä, Post und Follow Up hinweg**, dargestellt in Tabelle 1, zeigen deutliche Unterschiede in den Mittelwerten der Schüler\*innen: Die Schüler\*innen der Experimentalgruppe (EG) erzielen zu allen drei Messzeitpunkten im Vergleich zur Kontrollgruppe (KG) durchgängig niedrigere **durchschnittliche Testleistungen**.

Im Untertest BiSpra-Wort erreichen die Schüler\*innen der EG zu Beginn der Untersuchung (Prä) einen Mittelwert von  $M = 0.49$  ( $SD = 0.18$ ), während die Schüler\*innen der KG einen deutlich höheren Mittelwert von  $M = 0.71$  ( $SD = 0.36$ ) erzielen. Dieser Unterschied bleibt auch zu den späteren Zeitpunkten bestehen. Zum Zeitpunkt Post steigt der Mittelwert in der EG leicht auf  $M = 0.55$  ( $SD = 0.19$ ), während die KG erneut einen höheren Mittelwert von  $M = 0.81$  ( $SD = 0.37$ ) aufweist. Bei der Follow Up-Messung liegt der Mittelwert der EG bei  $M = 0.57$  ( $SD = 0.20$ ), während die KG einen Mittelwert von  $M = 0.78$  ( $SD = 0.41$ ) erreicht. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schüler\*innen der KG insgesamt bessere Leistungen im Untertest BiSpra-Wort erzielen. Die Minimal- und Maximalwerte der EG reichen von 0.13 bis 0.96 (Prä), 0.17 bis 0.96 (Post) und 0.26 bis 1.00 (Follow Up), während die KG breitere Variationen aufweist, von 0.13 bis 1.00 (Prä), 0.13 bis 1.00 (Post) und 0.04 bis 1.00 (Follow Up). Die Standardabweichungen ( $SD$ ) zeigen, dass die Streuung innerhalb der KG größer ist als in der EG, was auf eine größere Heterogenität hinsichtlich der Leistung in der KG hindeutet.

Im Untertest BiSpra-Satz ergeben sich ähnliche Muster, allerdings auf einem insgesamt höheren Leistungsniveau. Die Schüler\*innen der EG erzielen zu Beginn (Prä) einen Mittelwert von  $M = 0.57$  ( $SD = 0.23$ ), während die Schüler\*innen der KG einen Mittelwert von  $M = 0.82$  ( $SD = 0.43$ ) erreichen. Auch hier bleibt die KG zu den späteren Zeitpunkten überlegen: Im Post-Test steigt der Mittelwert in der EG auf  $M = 0.62$  ( $SD = 0.23$ ), während die KG einen Mittelwert von  $M = 0.89$  ( $SD = 0.40$ ) erzielt. Bei der Follow Up-Testung liegt der Mittelwert der EG bei  $M = 0.64$  ( $SD = 0.23$ ), während die KG  $M = 0.90$  ( $SD = 0.36$ ) erzielt. Auch hier zeigt sich eine größere Streuung ( $SD$ ) in der KG im Vergleich zur EG.

Die Minimal- und Maximalwerte der EG im Untertest BiSpra-Satz liegen bei 0.09 bis 0.95 (Prä), 0.14 bis 1.00 (Post) und 0.23 bis 1.00 (Follow Up), während die KG auch hier eine größere Spannweite von 0.00 bis 1.00 (Prä), 0.09 bis 1.00 (Post) und 0.18 bis 1.00 (Follow Up) aufweist. Auch hier ist die Standardabweichung innerhalb der KG größer; dies deutet erneut auf eine breitere Leistungsstreuung und damit auf eine größere Heterogenität hinsichtlich der Leistung hin.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler\*innen der Experimentalgruppe (EG) in beiden Untertests (BiSpra-Wort und BiSpra-Satz) durchgängig hinter den Schüler\*innen der Kontrollgruppe (KG) bleiben, obwohl sie durch die Förderung im Verlauf der Studie leichte Fortschritte machen. Die beobachteten Fortschritte innerhalb der Experimentalgruppe (EG) unterstreichen trotz der geringeren Gesamtwerte den positiven Effekt der Förderung durch „Schule für Alle“. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Lehrer\*innen wohl in der Lage sind, die Schüler\*innen, die einer Förderung bedürfen, gut zu identifizieren. Dies spiegelt sich auch in den insgesamt höheren Ausgangswerten der Kontrollgruppe (KG) wider.

Zwischen den beiden Untertests BiSpra-Wort und BiSpra-Satz lassen sich einige bemerkenswerte Unterschiede feststellen. Die Mittelwerte in beiden Gruppen sind in BiSpra-Satz durchweg höher als in BiSpra-Wort. Dies deutet darauf hin, dass die Schüler\*innen insgesamt besser in der Lage sind, die Auswahl der satzbezogenen Konnektoren zu treffen als das passende bildungssprachliche Wort auszuwählen. Die Streuungen ( $SD$ ) in den Ergebnissen sind in beiden Tests, insbesondere in der KG, relativ hoch, wobei die KG stets eine größere Variabilität zeigt. Dies könnte auf eine größere Heterogenität in den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen der KG hinweisen. Insgesamt ist zu beobachten, dass die EG sowohl in BiSpra-Wort als auch in BiSpra-Satz schlechtere Leistungen erzielt als die KG. Dies deutet darauf hin, dass die Schüler\*innen der EG im Bereich der bildungssprachlichen Fähigkeiten von Anfang an schlechter aufgestellt sind und diese Unterlegenheit über die Zeitpunkte hinweg beibehalten.

Die Analyse der Ergebnisse der Schüler\*innen wird zusätzlich nach **den Mittelwerten in den jeweiligen Jahrgangsstufen** differenziert, um die Wirkung der Förderung spezifisch in den Jahrgangsstufen 3 bis 6 zu betrachten. Die deskriptiven Statistiken sind in Tabelle 2 dargestellt und zeigen deutliche Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen (EG) und den Kontrollgruppen (KG) innerhalb der einzelnen Jahrgangsstufen.

**Tabelle 2** Leistungen der Schüler\*innen aus der Experimental- und Kontrollgruppe in den zu drei Messzeitpunkten durchgeführten BiSpra-Untertests getrennt nach Jahrgangsstufen

			3. Klasse (EG: n=32; KG: n=50)		4. Klasse (EG: n=29; KG: n=51)		5. Klasse (EG: n=32; KG: n=44)		6. Klasse (EG: n=3; KG: n=11)	
			BiSpra- Wort	BiSpra- Satz	BiSpra- Wort	BiSpra- Satz	BiSpra- Wort	BiSpra- Satz	BiSpra- Wort	BiSpra- Satz
PRÄ	EG	M	0.37	0.44	0.54	0.64	0.54	0.62	0.61	0.74
		Min	0.17	0.09	0.13	0.27	0.17	0.14	0.48	0.41
		Max	0.61	0.91	0.87	0.95	0.96	0.95	0.83	0.91
		SD	0.11	0.19	0.17	0.17	0.19	0.25	0.15	0.24
	KG	M	0.55	0.62	0.66	0.77	0.62	0.76	0.68	0.77
		Min	0.22	0.18	0.22	0.41	0.17	0.23	0.30	0.45
		Max	0.87	0.95	0.96	1.00	1.00	1.00	0.96	0.91
		SD	0.17	0.23	0.20	0.18	0.20	0.20	0.18	0.14
POST	EG	M	0.43	0.46	0.62	0.72	0.58	0.69	0.65	0.71
		Min	0.17	0.18	0.22	0.41	0.26	0.14	0.52	0.55
		Max	0.70	0.91	0.96	1.00	0.96	1.00	0.83	0.95
		SD	0.14	0.17	0.19	0.17	0.17	0.25	0.13	0.18
	KG	M	0.59	0.70	0.76	0.87	0.69	0.76	0.69	0.81
		Min	0.13	0.23	0.43	0.50	0.30	0.09	0.43	0.64
		Max	0.96	1.00	1.00	1.00	0.96	1.00	0.96	0.95
		SD	0.21	0.23	0.17	0.12	0.19	0.22	0.14	0.11
FOLLOW UP	EG	M	0.45	0.51	0.66	0.73	0.60	0.67	0.59	0.76
		Min	0.30	0.23	0.35	0.23	0.26	0.27	0.48	0.59
		Max	0.74	0.86	0.96	1.00	1.00	1.00	0.83	0.91
		SD	0.12	0.18	0.18	0.20	0.22	0.24	0.16	0.13
	KG	M	0.59	0.71	0.74	0.86	0.70	0.82	0.74	0.88
		Min	0.04	0.18	0.22	0.50	0.30	0.32	0.48	0.73
		Max	0.91	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.95
		SD	0.20	0.21	0.17	0.13	0.18	0.18	0.12	0.08

Für die 3. Jahrgangsstufe zeigt sich, dass die Mittelwerte der EG im Untertest BiSpra-Wort bei 0.37 (Prä), 0.43 (Post) und 0.45 (Follow Up) liegen, während die KG Mittelwerte von 0.55 (Prä), 0.59 (Post) und 0.59 (Follow Up) erzielt. Im Untertest BiSpra-Satz erreicht die EG Mittelwerte von 0.44 (Prä), 0.46 (Post) und 0.51 (Follow Up), verglichen mit 0.62 (Prä), 0.70 (Post) und 0.71 (Follow Up) in der KG. Hier zeigt sich, dass die Schüler\*innen der KG in beiden Tests durchgängig bessere Leistungen erzielen, obwohl die EG im Verlauf der Zeit auch Fortschritte macht. Ferner zeigt sich, dass der Unterschied zwischen den Gruppen in BiSpra-Satz größer ist als in BiSpra-Wort.

In der 4. Klasse zeigt sich ein ähnliches Muster: Die EG erzielt im Untertest BiSpra-Wort Mittelwerte von 0.54 (Prä), 0.62 (Post) und 0.66 (Follow Up), während die KG höhere Werte von 0.66 (Prä), 0.76 (Post) und 0.74 (Follow Up) aufweist. Im Untertest BiSpra-Satz erreicht die EG Mittelwerte von 0.64 (Prä), 0.72 (Post) und 0.73 (Follow Up), während die KG 0.77 (Prä), 0.87 (Post) und 0.86 (Follow-Up) erzielt. Der Leistungsunterschied bleibt zwischen den beiden Gruppen ähnlich wie in der 3. Klasse.

In der 5. Klasse liegen die Mittelwerte der EG im Untertest BiSpra-Wort bei 0.54 (Prä), 0.58 (Post) und 0.60 (Follow Up), während die KG Mittelwerte von 0.62 (Prä), 0.69 (Post) und 0.70 (Follow Up) erreicht. Im Untertest BiSpra-Satz erzielt die EG 0.62 (Prä), 0.69 (Post) und 0.67 (Follow Up), verglichen mit 0.76 (Prä), 0.76 (Post) und 0.82 (Follow Up) in der KG. Auch hier sind die Ergebnisse der KG durchgängig höher. Auffällig ist, dass in dieser Jahrgangsstufe die Leistungen im Untertest BiSpra-Satz in beiden Gruppen sehr hoch sind, was auf eine zunehmend bessere Beherrschung der satzbezogenen bildungssprachlichen Fähigkeiten entlang der getesteten Konnektoren hinweist.<sup>8</sup>

In der 6. Klasse, die mit nur drei Schüler\*innen in der EG und elf Schüler\*innen in der KG eine deutlich kleinere Stichprobe aufweist, liegen die Mittelwerte der EG im Untertest BiSpra-Wort bei 0.61 (Prä), 0.65 (Post) und 0.59 (Follow Up). Die KG erzielt hier deutlich höhere Werte von 0.68 (Prä), 0.69 (Post) und 0.74 (Follow Up). Im Untertest BiSpra-Satz erreicht die EG 0.74 (Prä), 0.71 (Post) und 0.76 (Follow Up), während die KG Mittelwerte von 0.77 (Prä), 0.81 (Post) und 0.88 (Follow Up) erzielt. Trotz der kleinen Stichprobe in der 6. Klasse sind die Ergebnisse konsistent mit den Ergebnissen der anderen Jahrgangsstufen. Auch in dieser Jahrgangsstufe sind die Leistungen im Untertest BiSpra-Satz höher als im Untertest BiSpra-Wort, wobei der Unterschied zwischen EG und KG weiterhin bestehen bleibt.

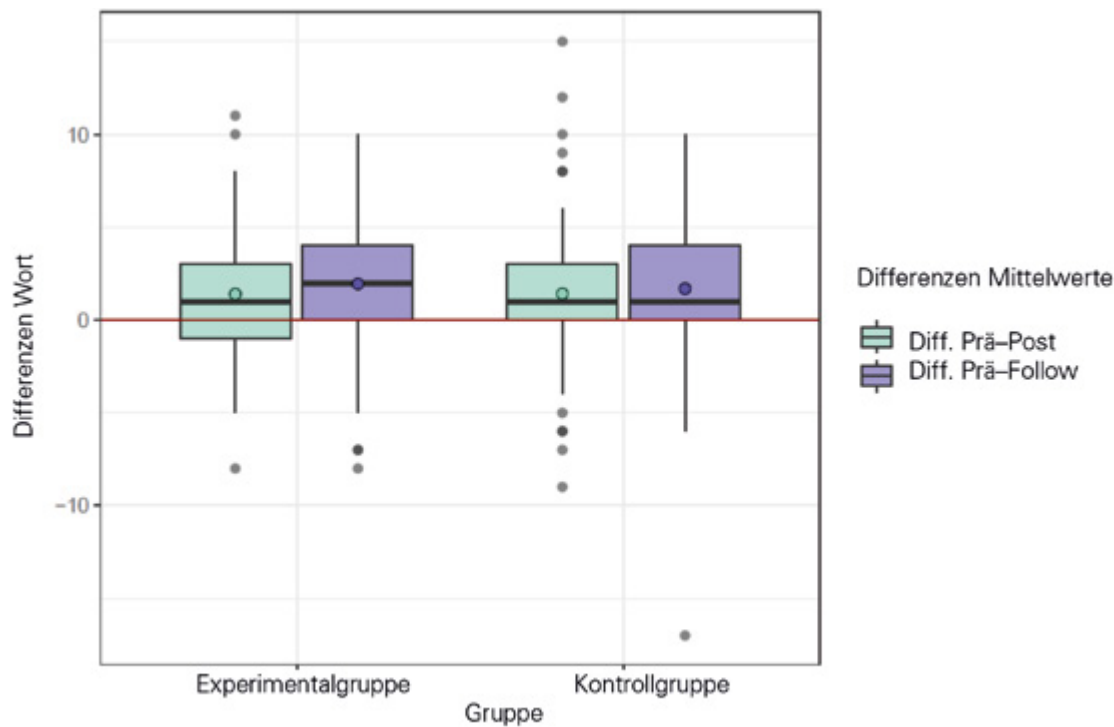
Über alle Jahrgangsstufen hinweg zeigt sich, dass die Schüler\*innen der KG durchgehend höhere Mittelwerte in den beiden Untertests (BiSpra-Wort- und BiSpra-Satz) erzielen als die Schüler\*innen der EG, unabhängig vom Zeitpunkt der Messung. Die Ergebnisse der EG zeigen jedoch über die Zeit hinweg in fast allen Jahrgangsstufen einen Anstieg. Dies könnte auf positive Effekte der Förderung hindeuten. Die Unterschiede zwischen den Gruppen resultieren möglicherweise aus den in der KG gegebenen besseren Ausgangsbedingungen zu Beginn der Studie. Die gegebenen Unterschiede in der Post- und Follow Up-Messung weisen darauf hin, dass die Fördermaßnahmen noch nicht ausreichen, um die Leistungslücken zwischen EG und KG vollständig zu schließen.

Ferner zeigt sich über alle Jahrgangsstufen hinweg, dass die Mittelwerte im Untertest BiSpra-Satz durchgängig höher sind als im Untertest BiSpra-Wort; dies gilt sowohl in der EG als auch in der KG. Alle Schüler\*innen sind wohl über alle Klassenstufen hinweg und unabhängig von einer Förderung im Durchschnitt besser in der Lage, die Auswahl der satzbezogenen Konnektoren zu treffen als das passende bildungssprachliche Wort auszuwählen. Die Kontrollgruppe erzielt durchgehend höhere Mittelwerte und zeigt zudem eine größere Streuung in den Ergebnissen, insbesondere im Untertest BiSpra-Satz. Dies weist auf eine größere Variabilität und möglicherweise differenziertere Entwicklung der bildungssprachlichen Fähigkeiten innerhalb dieser Gruppe hin.

Ferner werden die Differenzen zwischen den beiden Gruppen genauer berechnet, um die Veränderungen in den Testergebnissen über die Zeit zu erfassen (Abbildung 1 und 2).

---

<sup>8</sup> Im Vergleich der Mittelwerte Prä - Post - Follow Up beim Untertest BiSpra-Wort wird deutlich, dass im 4. und 5. Jahrgang der EG sehr ähnliche Testergebnisse vorliegen. Dies sind die Jahrgänge, die für das Übergangsmanagement besonders zentral sind. Der 5. Jahrgang „verbleibt“ gewissermaßen auf dem Niveau der 4. Jahrgangsstufe. Hier stellt sich aber auch die Frage, ob sich (negative) Effekte / Wissenslücken zeigen, die möglicherweise aus der besonderen Beschulungssituation während der Coronapandemie resultieren. Denn der 5. Jahrgang (zum Zeitpunkt der Durchführung der Evaluation im Schuljahr 2022/23) befand sich zur Coronapandemie im Schuljahr 2019/20 im 2. Jahrgang.



**Abbildung 1** Gegenüberstellung der Differenzen zwischen Prä-Post und Prä-Follow Up (Mittelwert) der beiden Gruppen für den Untertest BiSpra Wort

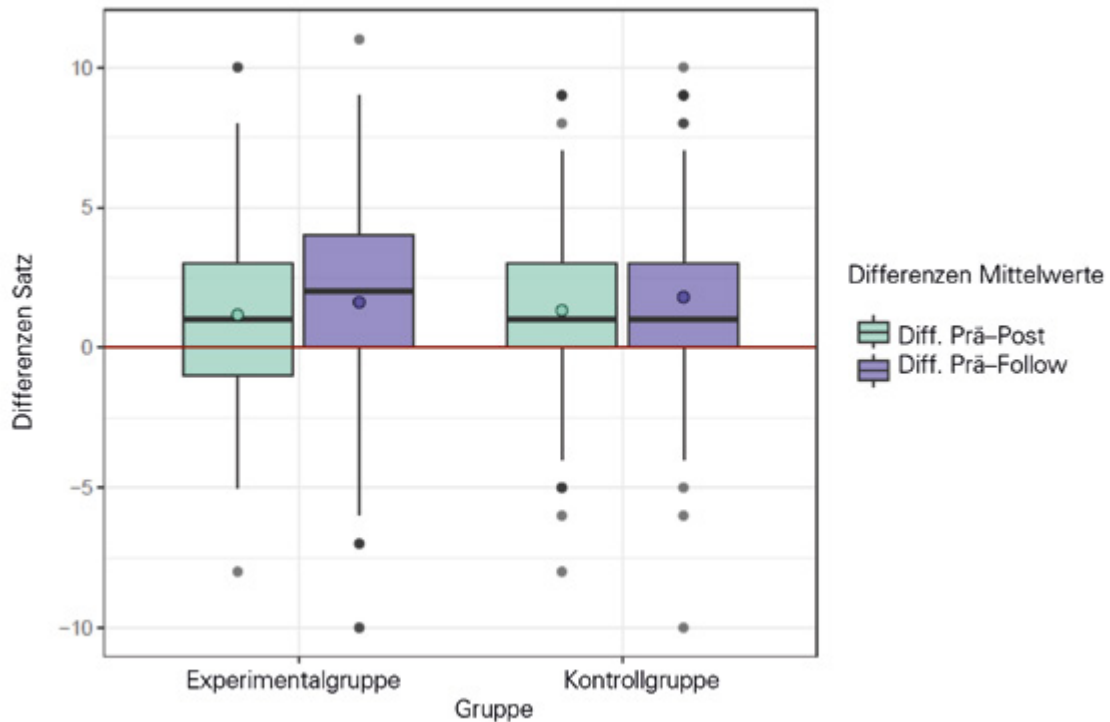
Abbildung 1 zeigt Boxplots der Differenzen im Untertest BiSpra-Wort zwischen den Messzeitpunkten Prä und Post sowie Prä und Follow Up für die Experimentalgruppe (EG) und die Kontrollgruppe (KG).

Für die EG zeigen die Differenzen zwischen Prä und Post eine Verteilung, die um den Nullpunkt zentriert ist, mit einem Median nahe 0. Dies deutet darauf hin, dass es in der EG sowohl Schüler\*innen gibt, die sich verbessern (positive Differenzen), als auch solche, deren Leistung stagniert oder sich verschlechtert (negative Differenzen). Die Boxplots umfasst die Interquartilsabstände (IQR), und die Whisker zeigen eine gewisse Streuung der Differenzen, wobei einige Ausreißer deutlich positive und negative Veränderungen darstellen. Die Differenzen zwischen Prä und Follow Up in der EG zeigen eine ähnliche Verteilung, jedoch mit einer leicht höheren Anzahl positiver Differenzen, was darauf hindeuten könnte, dass einige Schüler\*innen in der EG über die längere Zeitspanne hinweg Fortschritte machen.

Für die KG zeigt sich in Abbildung 1, dass die Differenzen zwischen Prä und Post ebenfalls um den Nullpunkt zentriert sind, jedoch zeigt der Boxplot eine geringere Streuung als in der EG. Der Median liegt etwas über 0; dies deutet auf eine tendenziell positive Entwicklung hin. Die Whisker sind kürzer. Diese Tatsache weist auf eine geringere Variabilität der Veränderungswerte hin, obwohl es auch hier einige Ausreißer gibt, die starke Verbesserungen oder Verschlechterungen darstellen. Die Differenzen zwischen Prä und Follow Up in der KG zeigen eine Verteilung, die stärker nach oben verschoben ist (Median liegt höher als bei Prä-Post). Dies deutet darauf hin, dass in der KG im Verlauf der Zeit mehr positive Veränderungen auftreten. Die Streuung ist jedoch größer; dies weist auf eine breitere Variation der individuellen Entwicklungsverläufe in der KG hin.

Im Vergleich zur KG zeigt die EG eine größere Variabilität der Differenzen; in der EG besteht demnach eine breitere Streuung der individuellen Fortschritte bzw. Rückschritte. Die KG zeigt sowohl zwischen Prä und Post als auch zwischen Prä und Follow Up tendenziell positivere Differenzen; sie verzeichnet demnach eine insgesamt stärkere Verbesserung.

Die Boxplots verdeutlichen, dass es in beiden Gruppen sowohl positive als auch negative Entwicklungen im Untertest BiSpra-Wort gibt, wobei die KG insgesamt stabilere und tendenziell positivere Fortschritte erzielt. Die größere Variabilität in der EG könnte auf unterschiedliche Wirkungen der Sprachfördermaßnahmen hinweisen, während die KG insgesamt homogenere Ergebnisse zeigt.



**Abbildung 2** Gegenüberstellung der Differenzen zwischen Prä-Post und Prä-Follow Up (Mittelwert) der beiden Gruppen für den Untertest BiSpra Satz

Die Abbildung 2 zeigt Boxplots der Differenzen im Untertest BiSpra-Satz zwischen den Zeitpunkten Prä und Post sowie Prä und Follow Up für die Experimentalgruppe (EG) und die Kontrollgruppe (KG).

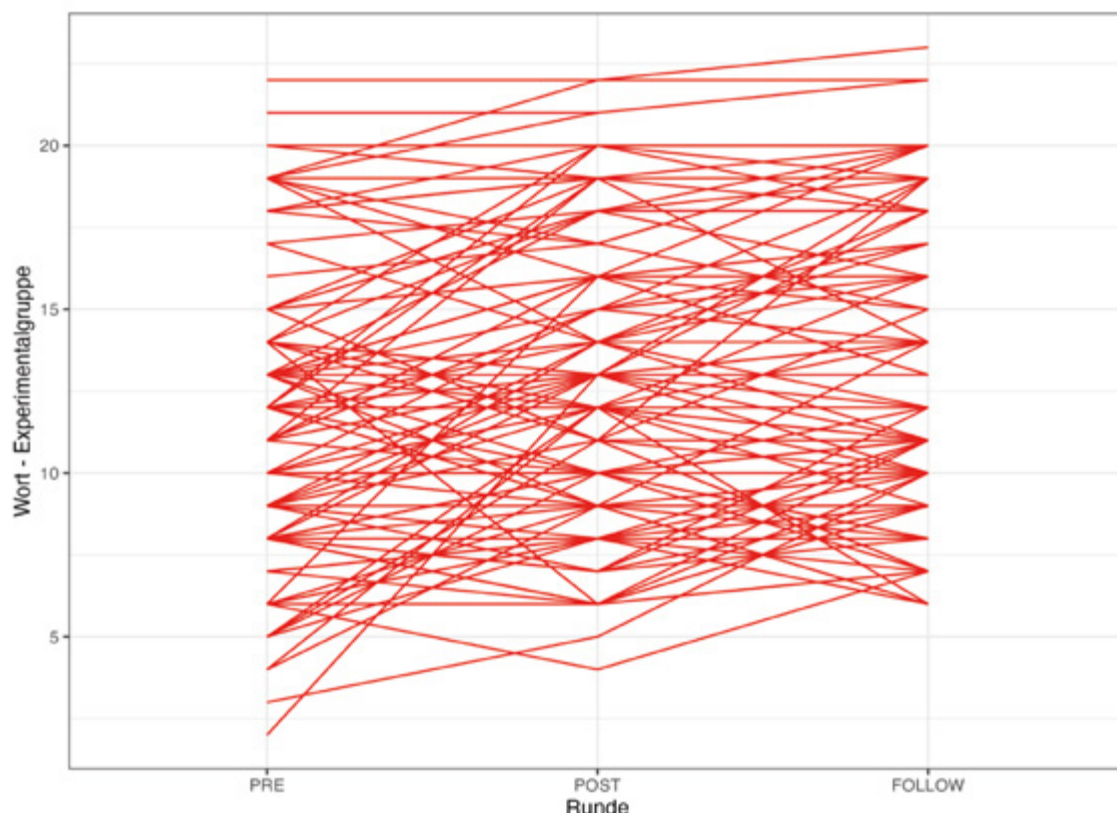
Für die EG zeigen die Differenzen zwischen Prä und Post eine Verteilung, die um den Nullpunkt zentriert ist, wobei der Median leicht über 0 liegt. Dies deutet darauf hin, dass die Mehrheit der Schüler\*innen in der EG eine leichte Verbesserung im Untertest BiSpra-Satz von Prä zu Post erfährt. Die Verteilung zeigt eine moderate Streuung, und einige Ausreißer deuten auf erhebliche positive oder negative Veränderungen hin. Die Differenzen zwischen Prä und Follow Up in der EG zeigen eine ähnliche Verteilung, allerdings ist der Median höher als bei den Prä-Post-Differenzen. Dies deutet darauf hin, dass sich die Schüler\*innen in der EG tendenziell weiter verbessern, wobei die positive Verschiebung der Verteilung darauf hinweist, dass mehr Schüler\*innen über die längere Zeitspanne Fortschritte machen.

Die Differenzen zwischen Prä und Post in der KG weisen ebenfalls eine Verteilung auf, die um den Nullpunkt zentriert ist, wobei der Median knapp über 0 liegt. Dies zeigt, dass auch die Schüler\*innen der KG tendenziell eine leichte Verbesserung im Untertest BiSpra-Satz von Prä zu Post erzielen. Die Streuung ist in der KG etwas geringer; dies deutet auf eine homogenere Leistungsentwicklung hin. Die Differenzen zwischen Prä und Follow Up in der KG zeigen eine Verteilung, die sehr ähnlich zu der der Prä-Post-Differenzen ist, mit einem Median etwas über 0. Die Streuung ist leicht erhöht. Dies deutet größere individuelle Unterschiede in den Fortschritten zwischen Prä und Follow Up an.

Im Vergleich zur KG zeigt die EG sowohl in den Prä-Post- als auch in den Prä-Follow Up-Differenzen eine größere Streuung der Ergebnisse. Dies deutet darauf hin, dass die Leistungsentwicklungen in der EG variabler sind, mit einigen Schüler\*innen, die deutliche Verbesserungen erzielt haben, und anderen, deren Ergebnisse weniger stabil oder sogar negativ sind. Der Median der Differenzen liegt in beiden Gruppen und für beide Zeiträume (Prä-Post und Prä-Follow Up) über dem Nullpunkt. Dies deutet darauf hin, dass in beiden Gruppen insgesamt eine positive Entwicklung im Untertest BiSpra-Satz stattfindet. Die KG scheint jedoch eine etwas stabilere und homogenere Verbesserung zu zeigen, während die Ergebnisse in der EG stärker variieren.

Die Boxplots verdeutlichen, dass es in beiden Gruppen positive Veränderungen im Untertest BiSpra-Satz gibt, wobei die KG insgesamt eine stabilere Verbesserung zeigt. Die größere Variabilität in der EG könnte auf unterschiedliche Wirksamkeiten der Sprachfördermaßnahmen hinweisen, während die KG konsistentere Fortschritte über die Zeitpunkte hinweg zeigt. Der insgesamt positive Median in beiden Gruppen und bei beiden Zeiträumen unterstreicht den allgemeinen Trend der Verbesserung, insbesondere in der Follow Up-Phase.

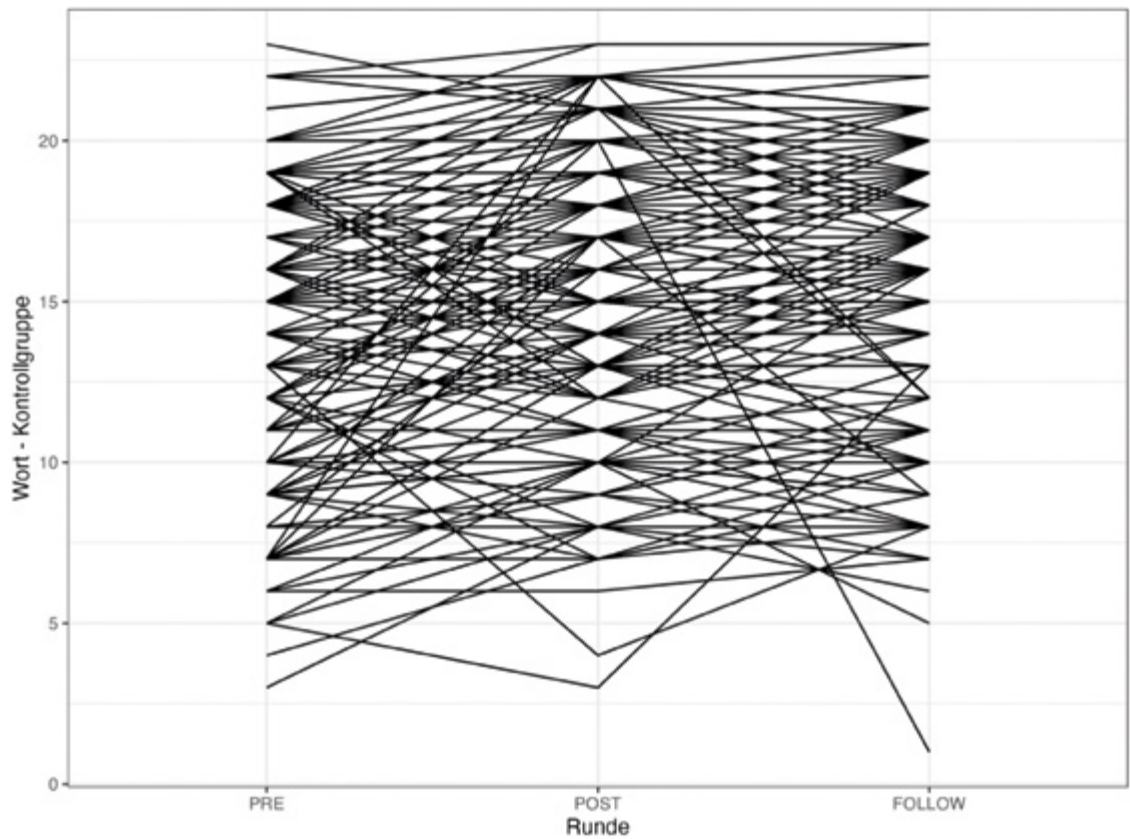
Ergänzend werden die **individuellen Entwicklungsverläufe** der Schüler\*innen in der Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) detailliert untersucht, um die Effektivität der Fördermaßnahmen genauer zu analysieren. Die Abbildungen 3–6 visualisieren die individuellen Verläufe der Schüler\*innen in den Untertests BiSpra-Wort und BiSpra-Satz über die drei Messzeitpunkte (Prä, Post, Follow Up).



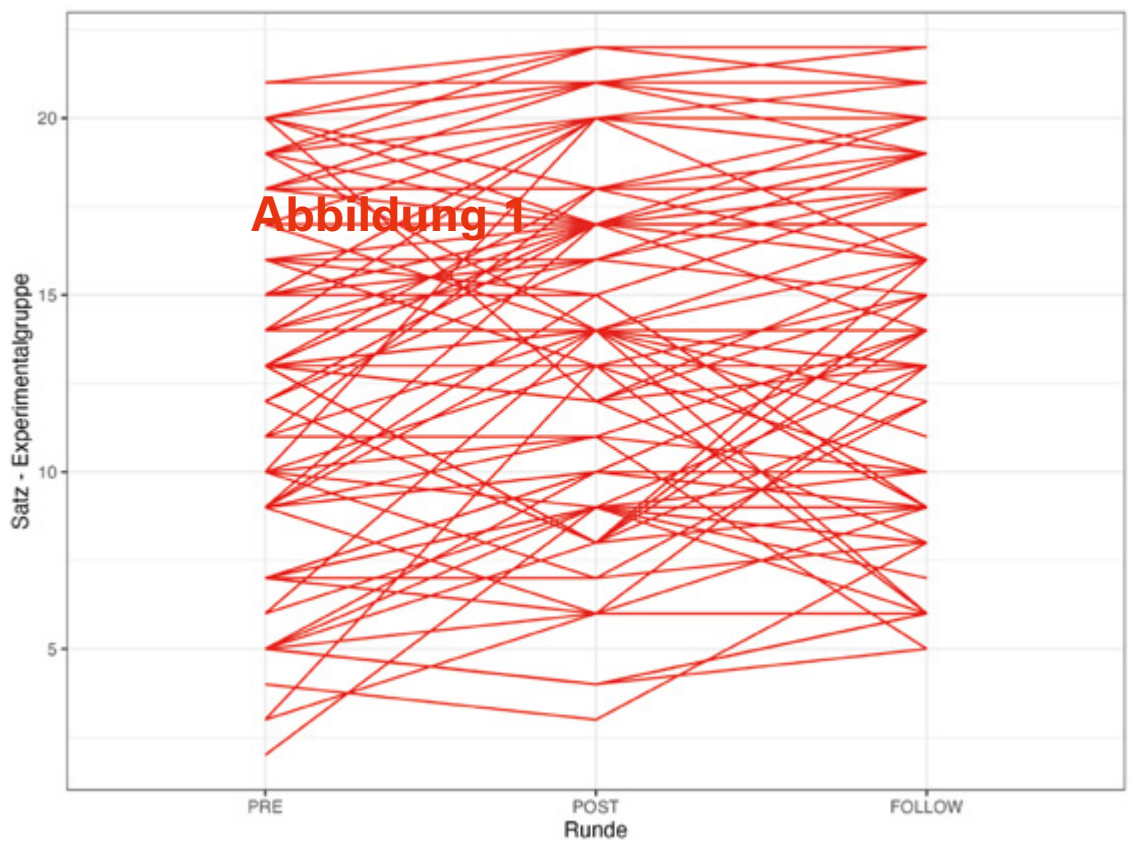
**Abbildung 3** Individuelle Entwicklungsverläufe der Experimentalgruppe im Untertest BiSpra-Wort im Untersuchungszeitraum

## Evaluationsbericht

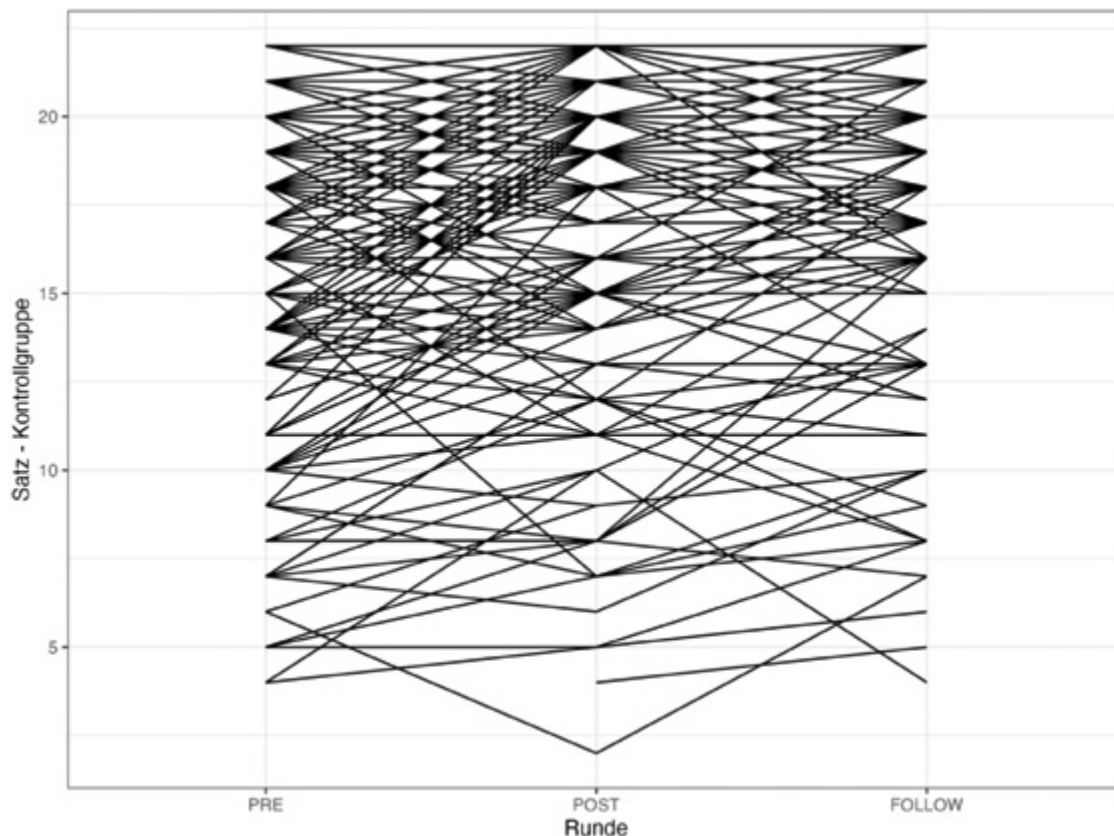
im Rahmen von „Schule für Alle“ auf Schüler\*innenebene, durchgeführt im Schuljahr 2022/2023



**Abbildung 4** Individuelle Entwicklungsverläufe der Kontrollgruppe im Untertest BiSpra-Wort im Untersuchungszeitraum



**Abbildung 5** Individuelle Entwicklungsverläufe der Experimentalgruppe im Untertest BiSpra-Satz im Untersuchungszeitraum



**Abbildung 6** Individuelle Entwicklungsverläufe der Kontrollgruppe im Untertest BiSpra-Satz im Untersuchungszeitraum

Die Abbildungen 3–6 verdeutlichen, dass die Verläufe insgesamt in der KG tendenziell stabiler und positiver sind als in der EG. In der KG ist eine deutliche Mehrheit der Schüler\*innen zu beobachten, die sich von Prä über Post bis Follow Up kontinuierlich verbessert (sichtbar durch ansteigende Linien). Im Gegensatz dazu zeigt die EG eine größere Variabilität, mit mehreren Schüler\*innen, deren Leistung sich verschlechtert oder stagniert (sichtbar durch abfallende oder flache Linien).

Im Untertest BiSpra-Wort steigt von Prä zu Follow Up die Anzahl der Schüler\*innen in der EG mit einer positiven Entwicklung, während die negativen Verläufe zurückgehen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Sprachfördermaßnahmen bei einem Teil der Schüler\*innen verzögert wirksam werden. Dennoch bleibt die Anzahl der Schüler\*innen mit negativen oder stagnierenden Verläufen von Post zu Follow Up relativ hoch. In der KG zeigt sich eine stabilere positive Entwicklung. Dennoch ist auch in der KG zu beobachten, dass Schüler\*innen von Post zu Follow Up eine Verschlechterung zeigen, was möglicherweise auf externe Einflüsse oder Testermüdung zurückzuführen ist.

Im Untertest BiSpra-Satz zeigt sich ein ähnliches Muster. Allerdings verschlechtern sich in der EG von Post zu Follow Up mehr Schüler\*innen. Die erzielten Fortschritte sind wohl nicht durchgehend stabil. Auch in der KG ist eine leichte Zunahme der negativen Verläufe von Post zu Follow Up zu beobachten.

Die Ergebnisse der individuellen Verläufe bestätigen die Tendenz, die bereits in den Gruppenergebnissen sichtbar ist: Während die Schüler\*innen der KG insgesamt stabilere und bessere Fortschritte erzielen, zeigt die EG eine größere Bandbreite an individuellen Entwicklungsverläufen. Besonders auffällig ist, dass ein Teil der Schüler\*innen in der EG erst im Follow Up-Test positive Effekte zeigt. Dies deutet darauf hin, dass die Förderung längerfristig wirksam ist; gleichzeitig greift sie nicht bei allen Schüler\*innen gleich schnell.

**3.11.2 Ergebnisse zu Fragestellung 2**

Ziel der Analyse war es, den Einfluss der Fördermaßnahmen auf die Testleistung zu untersuchen. Die statistischen Modelle berücksichtigen die Anzahl der durchgeführten Fördereinheiten sowie verschiedene demographische und schulische Faktoren wie Geschlecht, Geburtsjahr und Klassengruppe. Es wird ein lineares gemischtes Modell (Linear Mixed Model, LMM) verwendet, um sowohl feste als auch zufällige Effekte zu modellieren. Die Fördermaßnahmen (Sprachbegleitkurs SBK, Co-Teaching im Regelunterricht CT) wurden im Modell ausschließlich in Interaktion mit der Anzahl der Fördereinheiten berücksichtigt. Die Ergebnisse der Varianzanalyse (ANOVA)<sup>9</sup> werden im Fließtext gesondert ausgewiesen. Hier zeigen sich signifikante Effekte für die Prä-Testleistungen, jedoch keine signifikanten Unterschiede für die anderen Prädiktoren, einschließlich der Art der Fördermaßnahmen und deren Interaktionen.

**Untertest BiSpra-Wort, Post-Messung, Förderung**

Die Analyse für den Untertest BiSpra-Wort zur Post-Messung ergibt bzgl. des Effektes der Fördermaßnahme folgende Ergebnisse (vgl. Tabelle 3):

**Tabelle 3** Ergebnisse statistische Berechnung Untertest BiSpra-Wort, Post-Messung, Anzahl Förderung

<b>Coefficients</b>	<b>Estimate</b>	<b>Std. Error</b>	<b>t value</b>
<b>(Intercept)</b>	306.1475	452.5785	0.676
<b>Wort_PRÄ</b>	0.7045	0.0434	16.235
<b>Geschlecht</b>	0.5715	0.3615	1.581
<b>Geburtsjahr</b>	- 0.1496	0.2249	- 0.665
<b>SBK</b>	- 0.0053	0.0243	-0.218
<b>SBK + CT</b>	0.0169	0.0226	0.749
<b>CT</b>	- 0.0137	0.0124	- 1.101

Die Analyse der festen Effekte ergibt für den Untertest BiSpra-Wort zur Post-Messung, dass der Prädiktor „Testleistung zur Prä-Messung“ einen signifikanten positiven Einfluss auf die Testleistung zur Post-Messung hatte. Dies heißt, dass die Leistung vor den Sprachfördermaßnahmen stark mit der Leistung danach korreliert. Die anderen Prädiktoren, wie Geschlecht und Geburtsjahr, sind nicht signifikant.

Die zufälligen Effekte zeigen eine Varianz der Intercepts für die Klassenebene und für die Schulebene. Dies macht deutlich, dass es Unterschiede zwischen den Klassen und Schulen gibt, die nicht durch die festen Effekte erklärt werden können.

<sup>9</sup> ANOVA steht für Analysis of Variance und prüft, ob bestimmte Faktoren, wie das Ergebnis der Prä-Messung, das Geschlecht, das Geburtsjahr oder die Art und Anzahl der Förderung, einen statistisch nachweisbaren Einfluss auf die Ergebnisse der Post- oder Follow-up-Messung haben.

Die Sprachfördermaßnahmen (SBK und CT) werden im Modell ausschließlich in Interaktion mit der Anzahl der Fördereinheiten berücksichtigt. Diese Interaktionseffekte zeigen keinen signifikanten Einfluss auf die Testleistung. Die Ergebnisse der ANOVA zeigen, dass der Einfluss des Prädiktors „Testleistung zur Prä-Messung“ auf die Post-Testleistung signifikant ist ( $\chi^2(1) = 263.56$ ,  $p < 0.001$ ). Die Prädiktoren „Geschlecht“ ( $\chi^2(1) = 2.50$ ,  $p = 0.114$ ), „Geburtsjahr“ ( $\chi^2(1) = 0.44$ ,  $p = 0.506$ ) sowie die Interaktion zwischen der Fördermaßnahme und der Anzahl der Fördereinheiten ( $\chi^2(3) = 2.01$ ,  $p = 0.571$ ) zeigen jedoch keine signifikanten Effekte. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Prä-Leistung der stärkste Prädiktor für die Post-Testleistung ist, während andere demographische Variablen und die Fördermaßnahme selbst keinen signifikanten Einfluss auf die Post-Testleistung haben.

#### Untertest BiSpra-Wort, Post-Messung, Gruppe

Die Analyse für den Untertest BiSpra-Wort zur Post-Messung ergibt bzgl. des Effektes der Gruppenzugehörigkeit folgende Ergebnisse (vgl. Tabelle 4):

**Tabelle 4** Ergebnisse statistische Berechnung Untertest BiSpra-Wort, Post-Messung, Gruppe

Coefficients	Estimate	Std. Error	t value
(Intercept)	301.3716	443.7110	0.679
Wort_PRÄ	0.7038	0.0432	16.284
Geschlecht	0.6054	0.3605	1.679
Geburtsjahr	- 0.1473	0.2205	- 0.668
Gruppe:Anzahl Förderung	- 0.0073	0.0109	- 0.666

Die Analyse der festen Effekte ergibt für den Untertest BiSpra-Wort zur Post-Messung, dass der Prädiktor „Testleistung zur Prä-Messung“ einen signifikanten positiven Einfluss auf die Testleistung zur Post-Messung hat.

Die zufälligen Effekte zeigen eine gewisse Varianz zwischen den Klassen und Schulen. Die Varianzen deuten darauf hin, dass Unterschiede zwischen Klassen und Schulen bestehen, die in den festen Effekten nicht vollständig erfasst werden.

Es gibt keinen statistisch nachweisbaren Unterschied in der Leistung basierend auf dem Geschlecht. Auch das Geburtsjahr hat keinen signifikanten Effekt auf die Leistung. Die Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe) und der Anzahl der durchgeführten Fördereinheiten ist ebenfalls nicht signifikant. Dies deutet darauf hin, dass die Kombination von Gruppenzugehörigkeit und Anzahl der durchgeführten Fördereinheiten keinen messbaren Einfluss auf die Leistung nach der Sprachfördermaßnahme hat.

**Untertest BiSpra-Wort, Follow Up-Messung, Förderung**

Die Analyse für den Untertest BiSpra-Wort zur Follow Up-Messung ergibt bzgl. des Effektes der Fördermaßnahme folgende Ergebnisse (vgl. Tabelle 5):

**Tabelle 5** Ergebnisse statistische Berechnung Untertest BiSpra-Wort, Follow Up-Messung, Anzahl Förderung

Coefficients	Estimate	Std. Error	t value
(Intercept)	9.9591	412.2882	0.024
Wort_PRÄ	0.7234	0.0424	17.046
Geschlecht	0.2275	0.3636	0.626
Geburtsjahr	- 0.0023	0.2049	- 0.011
SBK	- 0.0125	0.0192	- 0.651
SBK + CT	0.0170	0.0175	0.971
CT	- 0.0021	0.0096	- 0.220

Die Analyse ergibt für den Untertest BiSpra-Wort zur Follow Up-Messung, dass der Prädiktor „Testleistung zur Prä-Messung“ einen signifikanten positiven Einfluss auf die Testleistung zur Follow Up-Messung hat.

Die zufälligen Effekte zeigen eine Varianz zwischen den Klassen, die in den festen Effekten nicht vollständig erfasst werden, wobei der Unterschied zwischen den Schulen geringer ausfällt.

Hingegen gibt es keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Das Geburtsjahr hatte ebenfalls keinen signifikanten Einfluss; dies heißt, dass das Alter der Schüler\*innen keinen Einfluss auf die Leistung im Follow Up-Test hat.

Die Sprachfördermaßnahmen (SBK und CT) werden im Modell ausschließlich in Interaktion mit der Anzahl der Fördereinheiten berücksichtigt. Diese Interaktionseffekte zeigen keinen signifikanten Einfluss auf die Testleistung. Die Ergebnisse der ANOVA zeigen, dass der Einfluss des Prädiktors „Testleistung zur Prä-Messung“ auf die Follow Up-Testleistung signifikant ist ( $\chi^2(1) = 290.57$ ,  $p < 0.001$ ). Die Prädiktoren „Geschlecht“ ( $\chi^2(1) = 0.39$ ,  $p = 0.531$ ), „Geburtsjahr“ ( $\chi^2(1) = 0.00$ ,  $p = 0.991$ ) sowie die Interaktion zwischen der Fördermaßnahme und der Anzahl der Fördereinheiten ( $\chi^2(3) = 1.53$ ,  $p = 0.675$ ) zeigen jedoch keine signifikanten Effekte. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Prä-Leistung der stärkste Prädiktor für die Follow up-Testleistung ist, während andere demographische Variablen und die Fördermaßnahme selbst keinen signifikanten Einfluss auf die Follow Up-Testleistung haben.

**Untertest BiSpra-Wort, Follow Up, Gruppe**

Die Analyse für den Untertest BiSpra-Wort zur Follow Up-Messung ergibt bzgl. des Effektes der Gruppenzugehörigkeit folgende Ergebnisse (vgl. Tabelle 6):

**Tabelle 6** Ergebnisse statistische Berechnung Untertest BiSpra-Wort, Follow Up-Messung, Gruppe

Coefficients	Estimate	Std. Error	t value
(Intercept)	- 2.462e+01	3.927e+02	-0.063
Wort_PRÄ	7.265e-01	4.186e-02	17.354
Geschlecht	2.511e-01	3.619e-01	0.694
Geburtsjahr	1.484e-02	1.951e-01	0.076
Gruppe:Anzahl Förderung	- 9.844e-05	8.429e-03	- 0.012

Die Analyse ergibt für den Untertest BiSpra-Wort zur Follow Up-Messung, dass der Prädiktor „Testleistung zur Prä-Messung“ einen signifikanten positiven Einfluss auf die Testleistung zur Follow Up-Messung hat.

Die zufälligen Effekte zeigen eine Varianz zwischen den Klassen, die in den festen Effekten nicht vollständig erfasst werden, wobei der Unterschied zwischen den Schulen geringer ausfällt. Hingegen gibt es keine statistisch nachweisbaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Das Geburtsjahr hatte ebenfalls keinen nachweisbaren Einfluss; dies heißt, dass das Alter der Schüler\*innen keinen Einfluss auf die Leistung im Follow Up-Test hat. Auch die Interaktion zwischen Gruppenzugehörigkeit und Anzahl der Fördereinheiten ist nicht signifikant. Dies deutet darauf hin, dass die Zugehörigkeit zur Experimental- oder Kontrollgruppe sowie die Anzahl der durchgeführten Fördereinheiten keinen signifikanten Einfluss auf die Follow Up-Leistung haben.

**Untertest BiSpra-Satz, Post-Messung, Förderung**

Die Analyse für den Untertest BiSpra-Satz zur Post-Messung ergibt bzgl. des Effektes der Fördermaßnahme folgende Ergebnisse (vgl. Tabelle 7):

**Tabelle 7** Ergebnisse statistische Berechnung Untertest BiSpra-Satz, Post-Messung, Anzahl Förderung

Coefficients	Estimate	Std. Error	t value
(Intercept)	- 50.0521	435.6265	- 0.115
Satz_PRÄ	0.7600	0.0388	19.589
Geschlecht	0.2444	0.3346	0.730
Geburtsjahr	0.0274	0.2165	0.730
SBK	- 0.0189	0.0231	0.126
SBK + CT	- 0.0035	0.0202	- 0.817
CT	- 0.0252	0.0113	- 2.223

Die Analyse ergibt für den Untertest BiSpra-Satz zur Post-Messung, dass der Prädiktor „Testleistung zur Prä-Messung“ einen signifikanten positiven Einfluss auf die Testleistung zur Follow Up-Messung hat. Dies deutet darauf hin, dass die Schüler\*innen mit besseren Ergebnissen in der Prä-Messung tendenziell auch bessere Ergebnisse bei der Post-Messung erzielen. Zudem ist der Zusammenhang zwischen der Interaktion von Gruppe und Anzahl der Fördereinheiten auf die Follow Up-Ergebnisse ebenfalls signifikant. Dabei weist die Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe für eine Fördereinheit mehr einen im Mittel um circa 0.02 niedrigeren Score in BiSpra-Satz zum Post-Zeitpunkt auf, gegeben die anderen Variablen sind konstant.

Die zufälligen Effekte zeigen eine Varianz zwischen den Klassen, die in den festen Effekten nicht vollständig erfasst werden, wobei der Unterschied zwischen den Schulen geringer ausfällt.

Hingegen gibt es keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Das Geburtsjahr hatte ebenfalls keinen signifikanten Einfluss; dies heißt, dass das Alter der Schüler\*innen keinen Einfluss auf die Leistung im Follow Up-Test hat. Auch die Interaktionseffekte zwischen Art der Sprachfördermaßnahmen und Anzahl der Fördereinheiten sind nicht signifikant.

Die Sprachfördermaßnahmen (SBK und CT) werden im Modell ausschließlich in Interaktion mit der Anzahl der Fördereinheiten berücksichtigt. Diese Interaktionseffekte zeigen keinen signifikanten Einfluss auf die Testleistung. Die Ergebnisse der ANOVA zeigen, dass der Einfluss des Prädiktors „Testleistung zur Prä-Messung“ auf die Post-Testleistung signifikant ist ( $\chi^2(1) = 283.75, p < 0.001$ ). Die Prädiktoren „Geschlecht“ ( $\chi^2(1) = 0.53, p = 0.465$ ), „Geburtsjahr“ ( $\chi^2(1) = 0.02, p = 0.900$ ) sowie die Interaktion zwischen der Fördermaßnahme und der Anzahl der Fördereinheiten ( $\chi^2(3) = 5.21, p = 0.157$ ) zeigen jedoch keine signifikanten Effekte. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Prä-Leistung der stärkste Prädiktor für die Post-Testleistung ist, während andere demographische Variablen und die Fördermaßnahme selbst keinen signifikanten Beitrag leisten.

**Untertest BiSpra-Satz, Post-Messung, Gruppe**

Die Analyse für den Untertest BiSpra-Satz zur Post-Messung ergibt bzgl. des Effektes der Gruppenzugehörigkeit folgende Ergebnisse (vgl. Tabelle 8):

**Tabelle 8** Ergebnisse statistische Berechnung Untertest BiSpra-Satz, Post-Messung, Gruppe

Coefficients	Estimate	Std. Error	t value
<b>(Intercept)</b>	- 64.3527	427.9648	- 0.150
<b>Satz_PRÄ</b>	0.7589	0.0385	19.697
<b>Geschlecht</b>	0.2636	0.3337	0.790
<b>Geburtsjahr</b>	0.0345	0.2127	0.162

Die Analyse ergab für den Untertest BiSpra-Satz zur Post-Messung, dass der Prädiktor „Testleistung zur Prä-Messung“ einen signifikanten positiven Einfluss auf die Testleistung zur Post-Messung hat.

Hingegen gibt es keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Das Geburtsjahr hatte ebenfalls keinen signifikanten Einfluss; dies heißt, dass das Alter der Schüler\*innen keinen Einfluss auf die Leistung im Follow Up-Test hat. Auch die Interaktionseffekte zwischen der Art der Sprachfördermaßnahmen und Anzahl der Fördereinheiten sind nicht signifikant. Die zufälligen Effekte zeigen eine Varianz zwischen den Klassen und den Schulen, die in den festen Effekten nicht vollständig erfasst wird.

**Untertest BiSpra-Satz, Follow Up-Messung, Förderung**

Die Analyse für den Untertest BiSpra-Satz zur Follow Up-Messung ergibt bzgl. des Effektes der Fördermaßnahme folgende Ergebnisse (vgl. Tabelle 9):

**Tabelle 9** Ergebnisse statistische Berechnung Untertest BiSpra-Satz, Follow Up-Messung, Anzahl Förderung

Coefficients	Estimate	Std. Error	t value
<b>(Intercept)</b>	- 3.875e+02	4.576e+02	- 0.847
<b>Satz_PRÄ</b>	6.621e-01	4.081e-02	16.223
<b>Geschlecht</b>	3.775e-01	3.445e-01	1.096
<b>Geburtsjahr</b>	1.960e-01	2.274e-01	0.862

Die Analyse ergibt für den Untertest BiSpra-Satz zur Follow Up-Messung, dass der Prädiktor „Testleistung zur Prä-Messung“ einen signifikanten positiven Einfluss auf die Testleistung zur Follow Up-Messung hat. Dies deutet darauf hin, dass die Schüler\*innen mit besseren Ergebnissen in der Prä-Messung tendenziell auch bessere Ergebnisse bei der Follow Up-Messung erzielen.

Hingegen gibt es keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Das Geburtsjahr hat ebenfalls keinen signifikanten Einfluss; dies heißt, dass das Alter der Schüler\*innen keinen Einfluss auf die Leistung im Follow Up-Test hat. Auch die Interaktionseffekte zwischen der Art der Sprachfördermaßnahmen und Anzahl der Fördereinheiten sind nicht signifikant. Die zufälligen Effekte zeigen eine Varianz zwischen den Klassen und den Schulen, die in den festen Effekten nicht vollständig erfasst wird.

Die Sprachfördermaßnahmen (SBK und CT) werden im Modell ausschließlich in Interaktion mit der Anzahl der Fördereinheiten berücksichtigt. Diese Interaktionseffekte zeigen keinen signifikanten Einfluss auf die Testleistung. Die Ergebnisse der ANOVA zeigen, dass der Einfluss des Prädiktors „Testleistung zur Prä-Messung“ auf die Follow up-Testleistung signifikant ist ( $\chi^2(1) = 263.18, p < 0.001$ ). Die Prädiktoren „Geschlecht“ ( $\chi^2(1) = 1.20, p = 0.273$ ), „Geburtsjahr“ ( $\chi^2(1) = 0.74, p = 0.389$ ) zeigen keine signifikanten Effekte, während die Interaktion zwischen der Fördermaßnahme und der Anzahl der Fördereinheiten ( $\chi^2(3) = 14.62, p < 0.01$ ) jedoch einen signifikanten Effekt zeigt.

**Untertest BiSpra-Satz, Follow Up-Messung, Gruppe**

Die Analyse für den Untertest BiSpra-Satz zur Follow Up-Messung ergibt bzgl. des Effektes der Gruppenzugehörigkeit folgende Ergebnisse (vgl. Tabelle 10):

**Tabelle 10** Ergebnisse statistische Berechnung Untertest BiSpra-Satz, Follow Up-Messung, Gruppe

Coefficients	Estimate	Std. Error	t value
(Intercept)	- 3.482e+02	4.349e+02	- 0.801
Satz_PRÄ	6.630e-01	3.962e-02	16.734
Geschlecht	4.743e-01	3.449e-01	1.375
Geburtsjahr	1.765e-01	2.161e-01	0.817

Die Analyse ergibt für den Untertest BiSpra-Satz zur Follow Up-Messung, dass der Prädiktor „Testleistung zur Prä-Messung“ einen signifikanten positiven Einfluss auf die Testleistung zur Follow Up-Messung hat. Dies deutet darauf hin, dass die Schüler\*innen mit besseren Ergebnissen in der Prä-Messung tendenziell auch bessere Ergebnisse bei der Follow Up-Messung erzielen.

Hingegen gibt es keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Das Geburtsjahr hatte ebenfalls keinen signifikanten Einfluss; dies heißt, dass das Alter der Schüler\*innen keinen Einfluss auf die Leistung im Follow Up-Test hat.

Die zufälligen Effekte zeigen eine Varianz zwischen den Klassen und Schulen, die in den festen Effekten nicht vollständig erfasst wird.

Zusammenfassend ergibt die statistische Modellierung mittels linearer gemischter Modelle zur Beantwortung der Fragestellung 2 Folgendes: Der Testwert im Untertest BiSpra-Wort zum Prä-Zeitpunkt ist der einzige signifikante Prädiktor für die Ergebnisse im Untertest BiSpra-Wort zum Post- und Follow Up-Zeitpunkt. Andere Variablen wie Geschlecht, Geburtsjahr oder die Art und Anzahl der Sprachfördermaßnahmen zwischen der Prä- und Post-Messung haben keinen signifikanten Einfluss auf die Ergebnisse im Untertest BiSpra-Wort. Ebendies trifft auch auf den Untertest BiSpra-Satz zu, mit der Ausnahme, dass sich im Untertest BiSpra-Satz signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in der Interaktion der Anzahl der Fördereinheiten und den Post- und Follow Up-Ergebnissen zeigen.

Somit ergibt sich – abgesehen von den Ausnahmen für den Untertest BiSpra-Satz – für beide Gruppen in beiden Untertests, dass abgesehen vom Testwert zum Prä-Zeitpunkt keine der Variablen (Förderung: Anzahl der Fördereinheiten + Rohwert PRÄ + Geschlecht + Geburtsjahr + Klasse + Schule) einen signifikanten Einfluss (zum Signifikanzniveau 5%) haben.

### 3.11.3 Zusammenfassung

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Schüler\*innen der Experimentalgruppe in beiden Tests (Untertest BiSpra-Wort und Untertest BiSpra-Satz) kontinuierlich hinter den Leistungen der Kontrollgruppe zurückbleiben. In beiden Gruppen gibt es positive Entwicklungen; jedoch sind diese in der Kontrollgruppe ausgeprägter. Die statistischen Analysen bestätigen, dass insbesondere die Ausgangswerte zum Prä-Zeitpunkt einen starken Einfluss auf die späteren Ergebnisse haben, während die Sprachfördermaßnahmen keinen nachweisbaren Effekt zeigen.

## 3.12 Diskussion

Im vorliegenden Abschnitt werden die oben dargestellten Ergebnisse der quantitativen Teilstudie unter Berücksichtigung der gestellten Fragestellungen und Hypothesen interpretiert und diskutiert. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Wirksamkeit der durchgeführten „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahmen gelegt, und es werden Implikationen für „Schule für Alle“ abgeleitet.

### 3.12.1 Diskussion zu Fragestellung 1

Die Fragestellung 1 dieser Studie lautet: „Welche Veränderungen lassen sich zwischen der Prä- und Post- bzw. Prä- und Follow Up-Messung bezüglich bildungssprachlicher Aspekte bei den Schüler\*innen feststellen?“ Zur Beantwortung dieser Frage wird die Hypothese aufgestellt, dass die Experimentalgruppe (EG), die an den „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahmen teilnimmt, im Vergleich zur Kontrollgruppe (KG) nach Durchführung der Maßnahmen im Prä-Post- und Prä-Follow Up-Vergleich stärker ausgeprägte rezeptive sprachliche Fähigkeiten in bildungssprachlichen Bereichen aufweist.

Die Ergebnisse zeigen dagegen, dass die Schüler\*innen der KG zu allen Messzeitpunkten (Prä, Post, Follow Up) im BiSpra-Wort- und BiSpra-Satz-Test durchgängig bessere Leistungen erzielen als die Schüler\*innen der EG. Die EG macht im Verlauf der Studie leichte Fortschritte; sie bleibt jedoch in beiden Tests hinter der KG zurück. Auffällig ist, dass die KG nicht nur höhere Mittelwerte erreicht, sondern auch eine größere Streuung der Ergebnisse aufweist. Innerhalb der KG scheint eine größere Heterogenität gegeben zu sein.

Im Vergleich der Untertests zeigt sich, dass die Schüler\*innen beider Gruppen im Untertest BiSpra-Satz durchweg höhere Leistungen erbringen als im Untertest BiSpra-Wort. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Schüler\*innen insgesamt besser in der Lage sind, satzbezogene Konnektoren zu erkennen und zu verstehen als spezifische bildungssprachliche Wörter auszuwählen. Die KG erzielt jedoch in beiden Tests konsistent bessere Ergebnisse, was möglicherweise auf bessere Ausgangsbedingungen hinweist.

Die Beobachtung, dass die KG in beiden Tests besser abschneidet, könnte darauf hinweisen, dass die Schüler\*innen der KG von Anfang an über bessere sprachliche Ausgangsbedingungen verfügen. Die Tatsache, dass die EG dennoch Fortschritte macht, unterstreicht jedoch den positiven Effekt der durchgeführten Sprachfördermaßnahmen. Insbesondere im Untertest BiSpra-Satz zeigt sich ein gewisser Zuwachs an sprachlicher Kompetenz in der EG, obwohl dieser Zuwachs nicht ausreicht, um die Leistungslücke zur KG zu schließen.

Die größere Streuung der Ergebnisse in der KG könnte auf unterschiedliche individuelle Voraussetzungen oder eine größere Bandbreite an Vorkenntnissen hindeuten. Dies könnte auch erklären, warum einige Schüler\*innen der KG außergewöhnlich hohe Fortschritte zeigen, während andere kaum Fortschritte verzeichnen können. In der EG ist die Streuung geringer, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass die Schüler\*innen ähnliche Ausgangsbedingungen im Bereich der bildungssprachlichen Mittel aufweisen und deren bildungssprachliche Entwicklung vergleichbar verläuft.

Die positive Entwicklung in der EG von Prä zu Follow Up, insbesondere im Untertest BiSpra-Wort, könnte darauf hindeuten, dass die Sprachfördermaßnahmen bei einigen Schüler\*innen erst längerfristig zu greifen beginnen. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass eine kontinuierliche und längerfristige Förderung notwendig ist, um nachhaltige Effekte zu erzielen.

Obwohl der Unterschied zwischen der EG und der KG im Hinblick auf die erzielten Fortschritte nicht signifikant ist, ist dennoch ein Anstieg in der EG zu verzeichnen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Sprachfördermaßnahmen, auch wenn sie nicht zu einer statistisch signifikanten Verbesserung führen, dennoch positive Effekte haben. Es ist denkbar, dass ohne diese Förderung gar kein Anstieg der bildungssprachlichen Fertigkeiten in der EG zu verzeichnen gewesen wäre; dies unterstreicht wiederum die Bedeutung der Sprachfördermaßnahmen.

Ein möglicher Grund für den moderaten Anstieg in der EG könnte darin liegen, dass die Sprachfördermaßnahmen verstärkt auf die Entwicklung alltagsprachlicher Fertigkeiten abzielen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Studierenden, die die Förderung durchführen, eher Grundfertigkeiten vermitteln müssen, um eine stabile Basis für die weiterführende Sprachentwicklung zu schaffen. Davon wird im begleitenden Theorie-Praxis-Seminar auch oft berichtet. In diesem Fall richten die studentischen Sprachförderpersonen den Fokus der Sprachfördermaßnahmen weniger auf die spezifischen bildungssprachlichen Fähigkeiten, sondern vielmehr auf die allgemeine sprachliche Kompetenz der zu fördernden Schüler\*innen. In dieser Vorgehensweise könnte der Grund liegen, warum die Unterschiede zur KG nicht signifikant ausfallen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stehen im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen (verstärkt aus dem vorschulischen Bereich), die nahelegen, dass Sprachfördermaßnahmen positive Effekte auf die Sprachentwicklung von Schüler\*innen haben können, diese Effekte jedoch von vielen Faktoren abhängen, wie z. B. der Dauer und Intensität der Förderung, den individuellen Ausgangsbedingungen und der Qualität der Maßnahmen (Baldaeus et al., 2021; Voet Cornelli, Geyer & Müller, 2020; Kammermeyer, 2019).

Besonders auffällig ist die höhere Wirksamkeit der Förderung im Bereich der satzbezogenen Kompetenzen. Dies deutet darauf hin, dass die Schüler\*innen möglicherweise besser in der Lage sind, Kontextinformationen und syntaktische Hinweise zu nutzen, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Dies unterstützt die Annahme, dass rezeptive Sprachfähigkeiten, insbesondere in komplexeren sprachlichen Strukturen, durch gezielte Förderung gestärkt werden können. Welches Ausmaß an sprachlicher Komplexität erfolgsversprechender ist, lässt sich jedoch nicht definitiv bestimmen.

### 3.12.2 Diskussion zu Fragestellung 2

Die zweite Fragestellung dieser Studie zielt darauf ab, zu ergründen, inwieweit die beobachteten Veränderungen in den bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen auf die „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahmen zurückzuführen sind. Die dazugehörige Hypothese besagt, dass die Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe (KG) und der Experimentalgruppe (EG) nicht ausschließlich auf externe Einflussfaktoren zurückzuführen sind, sondern primär durch die Sprachfördermaßnahmen bedingt sind.

Die statistische Modellierung mittels linearer gemischter Modelle zur Beantwortung dieser Fragestellung zeigt, dass sowohl im Untertest BiSpra-Wort als auch im Untertest BiSpra-Satz der Testwert zum Prä-Messzeitpunkt der einzige signifikante Prädiktor für die Ergebnisse zum Post- und Follow Up-Messzeitpunkt ist. Dies bedeutet, dass Schüler\*innen, die bereits zu Beginn der Studie bessere Ergebnisse in beiden Untertests erzielen, auch nach den Sprachfördermaßnahmen und über den längeren Zeitraum hinweg bessere Ergebnisse zeigen. Andere untersuchte Variablen wie Geschlecht, Geburtsjahr oder die Art und Anzahl der Sprachfördermaßnahmen zwischen der Prä- und Post-Messung haben keinen signifikanten Einfluss auf die Ergebnisse im Untertest BiSpra-Wort. Dies trifft auch auf den Untertest BiSpra-Satz zu.

Die Interaktion zwischen Gruppenzugehörigkeit und Anzahl der Fördereinheiten zeigt für den Untertest BiSpra-Satz keine signifikanten Unterschiede, was darauf hinweist, dass der beobachtete Unterschied zwischen der Kontroll- und der Experimentalgruppe nicht vollständig durch die einbezogenen festen Effekte erklärt werden kann.

Die Hypothese, dass die Unterschiede zwischen der KG und der EG nicht ausschließlich auf externe Einflussfaktoren zurückzuführen sind, sondern primär durch die Sprachfördermaßnahmen bedingt sind, wird nur teilweise durch die Ergebnisse bestätigt. In beiden Untertests scheint der Prä-Wert der dominante Faktor zu sein, der die nachfolgenden Leistungen bestimmt. Dies könnte darauf hindeuten, dass Schüler\*innen, die bereits über ein höheres Maß an bildungssprachlichen Fähigkeiten verfügen, weniger von den Fördermaßnahmen profitieren als erwartet. Die Fördermaßnahmen reichen aber nicht aus, um die bestehenden Unterschiede zu kompensieren. Obwohl einige Einflussfaktoren, wie die vorherige Leistung, stark mit den Testleistungen zur Post- und Follow Up-Messung korrelieren, kann der Unterschied zwischen der Kontroll- und der Experimentalgruppe nicht ausschließlich auf diese Faktoren zurückgeführt werden. Der signifikant negative Einfluss der Sprachfördermaßnahme Co-Teaching im Regelunterricht deutet darauf hin, dass es weitere, nicht modellierte Variablen oder Aspekte der Sprachfördermaßnahme geben könnte, die diesen Unterschied erklären. Unter Umständen spielen andere, nicht untersuchte Faktoren eine größere Rolle. Denn die Ergebnisse zeigen, dass die Art der Sprachfördermaßnahmen in Kombination mit der Anzahl der durchgeführten Fördereinheiten keinen signifikanten Einfluss auf die Ergebnisse der Post-Messung haben. Dies könnte darauf hinweisen, dass entweder die Sprachfördermaßnahmen in ihrer aktuellen Form nicht ausreichend effektiv sind oder dass zusätzliche Faktoren, die in diesem Modell nicht berücksichtigt werden, eine Rolle spielen. Es geht jedenfalls nicht allein um eine bestimmte Anzahl an Fördereinheiten, um zu besseren Testleistungen zu gelangen.

Überdies zeigt das Modell Varianzen auf Klassen- und Schulebene, die darauf hindeuten, dass es Unterschiede zwischen den Schulen und Klassen gibt, die in den festen Effekten nicht erfasst werden.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass die bisherigen Sprachfördermaßnahmen und die Gruppenzugehörigkeit (EG / KG) möglicherweise nicht ausreichend sind, um signifikante Unterschiede in den Leistungsergebnissen zu bewirken. Die Leistung bei der Prä-Messung bleibt der beste Prädiktor für die Leistung bei der Post- und Follow Up-Messung. Dies deutet darauf hin, dass die aktuellen Sprachfördermaßnahmen möglicherweise nicht ausreichend differenzierte Effekte auf die spätere Leistung haben.

Andere Variablen wie Geschlecht, Geburtsjahr, Klasse und Schule haben keinen signifikanten Einfluss auf die Ergebnisse. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind wohl eher auf individuelle Unterschiede im Ausgangsniveau und auf die spezifische Art der Förderung zurückzuführen als auf demografische oder schulische Unterschiede. Jedoch muss auch in Betracht gezogen werden, dass die Variablen, die in dieser Studie untersucht werden, möglicherweise nicht alle relevanten Einflussfaktoren abdecken. Faktoren wie die Motivation der Schüler\*innen, die Qualität der Interaktion mit den Studierenden und der Förderung oder andere psychosoziale Variablen könnten ebenfalls eine Rolle spielen; diese werden aber in dieser Analyse nicht berücksichtigt.

Weitere Untersuchungen könnten sich auf andere Faktoren und zusätzliche Variablen konzentrieren, die zur Verbesserung der Leistungen nach der Sprachfördermaßnahme beitragen. So könnten spezifische Förderstrategien Berücksichtigung finden, um ein vollständigeres Bild der Einflussfaktoren zu erhalten. Die Effektivität der Sprachfördermaßnahmen sollte genauer erfasst werden.

Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit Forschungsergebnissen, die zeigen, dass frühe Sprachkompetenzen oft ein starker Prädiktor für spätere schulische Leistungen sind und dass Fördermaßnahmen in einem schulischen Kontext zwar positive Effekte haben können, diese Effekte jedoch oft von vielen individuellen und kontextuellen Faktoren überlagert werden (beispielsweise Chudaske 2012).

#### 3.12.3 Grenzen und Limitationen

Es gilt auch einige Limitationen der Studie zu berücksichtigen:

- a) Zu kleine Stichprobe: Die relativ kleine Stichprobe in der 6. Klasse schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein.
- b) Die Zuordnung in Kontroll- und Experimentalgruppe erfolgt durch das Lehrpersonal. Dies führte zu deutlich unterschiedlichen Ausgangsniveaus. Ideal wäre hier eine Randomisierung, die aber in diese Studie nicht möglich war. Dies schränkt ebenfalls die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein.
- c) Geringe zeitliche Intensität der Sprachfördermaßnahmen: Ein weiterer Punkt ist, dass die Sprachfördermaßnahmen möglicherweise nicht ausreichend intensiv sind, um die Leistungslücke zwischen EG und KG vollständig zu schließen. Zukünftige Studien sollten daher längere Förderzeiträume und damit zeitlich intensivere Maßnahmen einbeziehen, um die Wirksamkeit besser zu erfassen.
- d) Begrenzter Fokus auf bestimmte sprachliche Fertigkeiten: Ferner gilt es zu berücksichtigen, dass die vorliegende Studie lediglich einen Ausschnitt der bildungssprachlichen Fertigkeiten erfasst, und dies ausschließlich im rezeptiven Bereich. Dieser eingeschränkte Fokus führt dazu, dass andere wichtige Aspekte der Sprachkompetenz, wie beispielsweise produktive bildungssprachliche Fertigkeiten oder alltagssprachliche Fähigkeiten, nicht berücksichtigt werden. Insofern begrenzt dies die Aussagekraft der Ergebnisse in Bezug auf die Gesamtentwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen.

- e) Keine Berücksichtigung des mehrsprachigen Repertoires und dessen Einfluss auf die Bildungssprache Deutsch: Die Studie lässt lediglich Aussagen über die Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten in der deutschen Bildungssprache zu. Da viele der teilnehmenden Schüler\*innen mehrsprachig aufwachsen, bleibt die Frage über die Entwicklung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler\*innen und dessen Einfluss auf die bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen gänzlich offen.
- f) Testermüdung: Die Analyse zeigt, dass die Testwerte bei mehreren Schüler\*innen in beiden Gruppen zur Follow Up-Messung abfallen, anstatt anzusteigen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Eignung des Testverfahrens BiSpra 2–4 für drei Messungen innerhalb eines Schuljahres. Die hohe Testfrequenz könnte dazu geführt haben, dass sich bei den Schüler\*innen Effekte der Testermüdung einstellen, was die Ergebnisse möglicherweise verzerrt.
- g) Motivationale Aspekte: Zudem sind Schüler\*innen aus ihrem schulischen Umfeld gewohnt, nach einer Testung Rückmeldungen über ihre Leistungen zu erhalten. Da dies bei den durchgeführten Messungen nicht der Fall ist, könnte dies das Engagement und die Motivation der Schüler\*innen beeinflusst haben. Dies könnte ebenfalls die Ergebnisse verfälscht haben.

### 3.12.4 Implikationen für die Praxis

Anliegen der vorliegenden Hauptevaluation ist es, die generierten Ergebnisse unmittelbar in die Optimierung der Angebote innerhalb von „Schule für Alle“ und in die Gestaltung der Professionalisierungsmaßnahmen, die für die studentischen Sprachförderpersonen angeboten werden, einfließen zu lassen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass Sprachfördermaßnahmen im schulischen Kontext durchaus wirksam sein können, insbesondere wenn sie längerfristig angelegt und auf die spezifischen Bedarfe der Schüler\*innen abgestimmt sind. Die positive Entwicklung in der Experimentalgruppe, insbesondere im längerfristigen Verlauf, zeigt, dass eine kontinuierliche Förderung erforderlich ist, um nachhaltige Effekte zu erzielen.

Für die Praxis von „Schule für Alle“ an den Partnerschulen bedeutet dies, dass die bisher verfolgte Kontinuität der Sprachfördermaßnahmen der richtige Weg ist; das Angebot könnte zeitlich intensiviert werden. Die Erkenntnis, dass insbesondere satzbezogene Kompetenzen von den Schüler\*innen besser aufgenommen werden, könnte in die inhaltliche Ausgestaltung der zukünftigen Sprachfördermaßnahmen einfließen, um deren Effizienz zu steigern.

Die Testergebnisse zeigen, dass die Kontrollgruppe (Schüler\*innen, die nicht explizit an den Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ teilnehmen) mit ihren Werten höher als die Experimentalgruppe (die Schüler\*innen, die explizit an den Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ teilnehmen) liegen. Möglicherweise kann dies so interpretiert werden, dass die Lehrpersonen einen guten pragmatischen Blick dafür haben, welche Schüler\*innen die Förderung benötigen und demnach für die Teilnahme an den „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahmen ausgesucht werden, ohne vorher eine explizite Sprachstandserhebung mit ihnen durchzuführen. Damit einhergehend müsste jedoch erwartet werden, dass die Experimentalgruppe (die Schüler\*innen, die explizit an den Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ teilnehmen) im Vergleich zur Kontrollgruppe bei der Post- und der Follow Up-Messung deutlich besser abschneidet, also größere Fortschritte im Vergleich zur Kontrollgruppe aufweist. Dies ist jedoch nicht der Fall. Bzgl. der Auswahl der Schüler\*innen im Hinblick auf die Förderung sind wohl dennoch Unschärfen vorhanden. Die Auswahl von Schüler\*innen, die geeignet für die Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ sind, könnte also genauer, evtl. nach bestimmten Kriterien, erfolgen. In der Förderung müsste der Fokus auf die bildungssprachlichen Aspekte noch expliziter erfolgen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Testleistung zur Prä-Messung der stärkste Prädiktor für die Post- und Follow Up-Testergebnisse ist, während andere Faktoren wie Geschlecht, Geburtsjahr und Fördermaßnahmen keinen signifikanten Einfluss zeigen. Zukünftige Studien sollten versuchen, die Rolle von Ausgangsbedingungen stärker zu berücksichtigen und andere potenzielle Einflussfaktoren, die in dieser Studie nicht erfasst werden, zu untersuchen.

## Quantitative Teilstudie

Die quantitative Untersuchung fokussiert die bildungssprachlichen Fortschritte der Schüler\*innen durch ein quasi-experimentelles Studiendesign. Sie umfasst drei Messzeitpunkte (Prä, Post, Follow Up), um kurzfristige und langfristige Effekte der Sprachförderung zu messen.

### Stichprobe

- **252 Schüler\*innen:** 96 in der Experimentalgruppe (Teilnahme an „Schule für Alle“) und 156 in der Kontrollgruppe (ohne Teilnahme an „Schule für Alle“)
- Jahrgangsstufen 3–6 an 12 Partnerschulen in München

### Methode

Zwei Untertests des standardisierten Testverfahrens BiSpra 2–4 (Heppt et al. 2020) wurden verwendet:

- 1. BiSpra-Wort:** Testet den bildungssprachlichen Wortschatz (Instruktionsvokabular, komplexe Ausdrücke).
- 2. BiSpra-Satz:** Bewertet die Fähigkeit, Satzverbindungen mit Konnektoren korrekt zu interpretieren.

Die Ergebnisse wurden mit Hilfe linearer gemischter Modelle (LMM) analysiert, die individuelle, klassen- und schulübergreifende Variablen berücksichtigen.

### Zentrale Ergebnisse

- Die Experimentalgruppe zeigt Fortschritte in beiden Untertests, bleibt jedoch durchgängig hinter der Kontrollgruppe.
- Schüler\*innen der Kontrollgruppe erzielen zu jedem Messzeitpunkt stabilere und insgesamt bessere Ergebnisse.
- Die Förderung zeigt in der Experimentalgruppe bei einigen Schüler\*innen langfristige Effekte.

### Interpretation

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass Sprachfördermaßnahmen im schulischen Kontext durchaus wirksam sein können, insbesondere wenn sie längerfristig angelegt und auf die spezifischen Bedarfe der Schüler\*innen abgestimmt sind. Die positive Entwicklung in der Experimentalgruppe, insbesondere im längerfristigen Verlauf, zeigt, dass eine kontinuierliche Förderung erforderlich ist, um nachhaltige Effekte zu erzielen.

### 3.13 Exkurs: „absence of evidence“ bedeutet nicht „evidence of absence“

In der vorliegenden Studie können keine Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe festgestellt werden. Aufgrund der geringen Stichprobengröße und der vielen möglichen Einflussgrößen ist dies aber kein statistischer Nachweis für die Unwirksamkeit der Maßnahmen. Die entsprechenden Schwankungsbreiten der möglichen Effekte sind so groß, dass ein Zusammenhang zwischen den Maßnahmen und der Testleistung der Schüler\*innen nicht ausgeschlossen werden kann. Die verbreitete, falsche Schlussweise „nicht signifikant“ = „Nachweis dass kein Effekt vorhanden ist“ wird in der Statistik unter der Warnung „absence of evidence is not evidence of absence“ anschaulich zusammengefasst (Feres & Feres 2023).



## 4. Qualitative Teilstudie

In diesem Abschnitt wird die qualitative Teilstudie näher beleuchtet. Ausgehend von der Darstellung des Ausgangspunktes wird die Auswahl der Interviewpartner\*innen, das Erhebungsinstrument sowie die Vorgehensweise bei der Datenauswertung beleuchtet. Anschließend folgt die Präsentation und Diskussion der zentralen Ergebnisse, die die Interpretation der individuellen Perspektiven in Bezug auf die Forschungsfragen ermöglicht.

### 4.1 Ausgangspunkt

Die summativ und analytisch angelegte multimethodale Evaluation mit dem primären Ziel, die **Wirkungen und Effekte** von „Schule für Alle“ auf der Schüler\*innenebene zu analysieren und zu messen, umfasst neben dem quantitativen Erhebungsschwerpunkt eine qualitative Teilstudie. Um den individuellen Bedarfen der Kleingruppen jeweils bestmöglich gerecht werden zu können, zeichnen sich die im Rahmen von „Schule für Alle“ angebotenen **Sprachfördermaßnahmen** in ihrer Durchführung durch eine hohe **situations- und zielgruppenspezifische Individualität** aus. Angesichts der spezifischen individuellen Bedarfe und aufgrund der vielen nicht kontrollierbaren Variablen in der quantitativen Teilstudie gewährleistet die qualitative Teilstudie methodisch eine Offenheit gegenüber dem Feld und den darin bestehenden eigenen Relevanzstrukturen. Sie ergänzt die Messungen der quantitativen Teilstudie.

Die qualitative Teilstudie möchte mithilfe von leitfadengestützten Interviews herausfinden, inwieweit sich die im Rahmen von „Schule für Alle“ angebotenen Sprachfördermaßnahmen (Sprachbegleitkurs, Co-Teaching im Regelunterricht sowie individuelle Lernbegleitung) auf bestimmte Erfahrungs- und Lernfelder auswirken. Zudem soll festgestellt werden, ob über diese Erfahrungs- und Lernfelder hinaus gegebenenfalls weitere Themenfelder identifiziert werden können.

Die Interviewleitfäden wurden für die Interviews mit den Schüler\*innen und für die Interviews mit den Lehrpersonen entwickelt. Der Leitfaden für die Schüler\*innen umfasst die Themenfelder Selbstbild, Lernen / Kompetenzen / Strategien, Beziehung zu Peers, Beziehung zu Studierenden des Lehramts und die Maßnahmen des Förderprogramms „Schule für Alle“ an sich. Der Leitfaden für die Lehrpersonen wiederum umfasst die Themenfelder Lernen / Kompetenzen / Strategien, Persönlichkeit (der jeweils im Fokus stehenden Schüler\*innen), Unterricht / Klassenzimmer (sofern die befragte Lehrperson auch Klassenlehrkraft ist) und Bilanzierung bzgl. des Förderprogramms „Schule für Alle“. Die im Folgenden näher dargestellten Erfahrungs- und Lernfelder werden in regelmäßig stattfindenden schriftlichen Zwischen- und Endreflexionen sowie Evaluationen in Form von Feedback- und Standardgesprächen von den teilnehmenden Studierenden und Schulen (Schulleitungen und Lehrpersonen) immer wieder genannt.

### 4.2 Erfahrungs- und Lernfelder: Konstrukte und Operationalisierung

„Schule für Alle“ zielt darauf ab, den Schüler\*innen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu ermöglichen, die sich auf ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, ihre Persönlichkeitsentwicklung und auf soziale Interaktionen innerhalb und außerhalb des Unterrichts beziehen. Die folgenden Erfahrungs- und Lernfelder stehen im Fokus des qualitativen Teils der Evaluation. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass im Laufe der leitfadengestützten Interviews weitere Lern- und Erfahrungsfelder identifiziert, benannt und beschrieben werden können.

#### 4.2.1 (Persönlichkeits-)Dimension „Selbstvertrauen“

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive lässt sich das Kind von Geburt an als soziales Wesen betrachten. Ausgehend von den ersten Bezugs- und Bindungspersonen wächst das Kind in ein komplexes Beziehungsgeflecht hinein (engere und weitergefasste Familienmitglieder, Freunde; weitere Bezugspersonen, wie z. B. Nachbarn, Lehrpersonen etc.) Seine soziale Entwicklung steht in einem engen und komplexen Bezug zur Umwelt (Grossmann & Grossmann 2003; Schmidt-Denter 2005; Laireiter & Lager 2006).

Selbstvertrauen lässt sich als eine Persönlichkeitsdimension beschreiben, die mit der kindlichen Bindungsentwicklung zu den ersten Bindungspersonen zusammenhängt. Die Sicherheit einer Bindung und das Ausmaß des Vertrauens in die Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson gilt als Grundlage für das Selbstvertrauen, das ein Kind entwickelt. Selbstvertrauen wird in der weiteren Interaktion mit dem Umfeld in die eigene Persönlichkeit integriert:

„Die Entwicklung von Vertrauen beginnt aus Perspektive der Bindungsforschung in der Interaktion der Hauptbezugspersonen mit dem Kind, setzt sich im sozialen Lernen des Kindes fort und wird Teil des Selbstkonzeptes und der Persönlichkeit.“ (Zulauf Logoz 2012: 785)

Als Selbstvertrauen wird das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten bezeichnet. Menschen mit hohem Selbstvertrauen glauben, dass sie über die nötigen Ressourcen verfügen, um die vor ihnen liegenden Herausforderungen bewältigen zu können. Hank, Pohl & Krampen (2009) zeigen beispielsweise auf, dass unter anderem Selbstvertrauen als wichtige personale Ressource gilt, wenn es darum geht, mit Prüfungsangst umzugehen. Zu den Persönlichkeitskonstrukten des handlungstheoretischen Partialmodells der Persönlichkeit (HPP; Krampen 2002<sup>5</sup>) gehört unter anderem das Selbstvertrauen. Dieses beinhaltet subjektive situations- und handlungsspezifische Kompetenz- und Wirksamkeitserwartungen (Situations-Handlungs-Erwartungen). D.h., ein Individuum nimmt an, dass es in einer Situation über eine oder mehrere individuelle Handlungsmöglichkeiten verfügt („Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“; Krampen 1991). Die subjektive Handlungs-Ergebnis-Erwartung ist ein weiterer Aspekt von Selbstvertrauen, d.h., die Erwartung eines Individuums, durch eigene Handlungen ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen.

Mit dem Zuwachs an sprachlicher Kompetenz gewinnen die geförderten Schüler\*innen, so die Beobachtung, an Selbstvertrauen; sie trauen es sich selbst mehr zu, den schulischen Herausforderungen gewachsen zu sein. Bei den Schüler\*innen wächst der „Glaube an sich selbst“ und an die eigene Leistungsfähigkeit.

#### 4.2.2 Erfahrungsfeld „Gute Beziehungen zu pädagogischen Bezugspersonen“ (erfasst über Resilienzkonzept)

Das Konzept der Resilienz befasst sich mit dem Phänomen der psychisch gesunden Entwicklung von Menschen. Dabei wird Resilienz keineswegs als angeborene Eigenschaft, sondern vielmehr als kontextabhängiger und einem Wandel unterworfenen Prozess verstanden. Resilienz bedeutet die Bewältigung herausfordernder Lebensumstände und schwerer Belastungen (einer Häufung von Risikofaktoren) mit relativ geringem langfristigen Schaden. Diese Widerstandsfähigkeit gegenüber widrigen Umständen wird durch sogenannte Schutzfaktoren gefördert (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019: 9; Jungmann & Reichenbach 2016: 11).

Als protektive Faktoren zählen im Bereich soziale Ressourcen im weiteren sozialen Umfeld erwachsene nicht familienzugehörige Personen, die durch kompetente und fürsorgliche Zuwendung Sicherheit vermitteln und Vertrauen fördern. Diesem Kreis der als Rollenmodelle fungierenden Personen können auch pädagogische Fachkräfte angehören (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019: 9). Einen weiteren Schutzfaktor stellt eine sichere Bindungsbeziehung dar, die nicht nur eng verknüpft ist mit dem Herausbilden eines positiven Selbstbildes, sondern auch mit dem Erfahren von Selbstwirksamkeit (Jungmann & Reichenbach 2016: 12).

Jungmann & Reichenbach stellen folgende fünf Eigenschaften der Beziehungserfahrung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft heraus: Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz (2016: 37). Zuwendung bedeutet für die pädagogische Fachkraft, eine von emotionaler Wärme und Wertschätzung geprägte Kommunikation und die Vermittlung von Freude an der gemeinsamen Interaktion als Fundament der Bindungsbeziehung zu etablieren. In Hinblick auf Stressreduktion liegt es an der pädagogischen Fachkraft, dem Kind bei der Regulation und dem Umgang mit seinen Emotionen Unterstützung zu bieten (ebd.: 37). Um eine tragfähige professionelle Beziehung zu dem Kind zu gestalten, bedarf es von Seiten der pädagogischen Fachkraft Fingerspitzengefühl, Empathiefähigkeit und ein hohes Reflexionsvermögen, um das eigene fachliche Handeln auf das Kind in seinen individuellen Bedürfnissen auszurichten (ebd.: 36). Darüber hinaus benennen Jungmann und Reichenbach die Aspekte Zuhören (einfach und aktiv), Wahrnehmen, unbedingte Wertschätzung, Echtheit / Authentizität und Rituale / Strukturen / Grenzen setzen als Kernelemente der professionellen Beziehungsgestaltung (ebd.: 41ff.).

### 4.2.3 Dimension „Selbstwirksamkeit“

Selbstwirksamkeit beschreibt die subjektive Erwartung und Überzeugung einer Person, neue oder herausfordernde Anforderungssituationen aufgrund ihrer eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen kontrollieren und erfolgreich bewältigen zu können (Bandura 1977, 1997). Das Konstrukt geht auf die Forschungsarbeiten Banduras im Rahmen seiner sozial-kognitiven Theorie zurück (Bandura 1992, 1997). Dieser zufolge werden kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Konsequenzerwartungen (outcome expectancies) und subjektive Kompetenzüberzeugungen (Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. perceived self-efficacy) gesteuert. Konsequenzerwartungen beziehen sich auf Überlegungen zur erwarteten Kontingenz von Handlungen und erstrebter Konsequenzen. Kompetenzüberzeugungen hingegen basieren auf der Einschätzung eigener Kompetenzen und reflektieren die persönliche Überzeugung, über notwendige Handlungskompetenzen zu verfügen und diese sinnvoll und zielgerichtet zur Bewältigung spezifischer Anforderungen einsetzen zu können (Schwarzer & Jerusalem 2002; Voltmann-Hummel 2008). Auf diese Weise stellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unabhängig vom tatsächlichen Fähigkeitsniveau einer Person eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung herausfordernder Aufgaben dar (Bandura 1997; Satow 2002; Jerusalem 2005). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind somit ein zentraler Aspekt von Selbstregulation (Bandura 1997), indem sie sowohl Handlungsintentionen und das individuelle Anspruchsniveau prägen als auch Einfluss nehmen auf die tatsächliche Handlungsphase und die Aufrechterhaltung gesetzter Handlungsziele. So etwa weisen Individuen mit ausgeprägter Selbstwirksamkeit gegenüber Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit eine größere Anstrengungs- und Ausdauerbereitschaft auf, setzen sich selbst ein höheres Anspruchsniveau, zeigen in Problemlösesituationen eine größere strategische Flexibilität, adaptivere und problemorientierte Bewältigungsstrategien, bessere Leistungen, eine realistischere Beurteilung der eigenen Leistungen und verfügen über selbstwertdienlichere Attributionsstile (Jerusalem 1990; Bandura 1997; Schwarzer & Jerusalem 1994; Artelt 2000; Luszczynska et al. 2005; Zimmerman 2006; Voltmann-Hummel 2008).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen weisen unterschiedliche Grade an Spezifität auf. Ursprünglich als spezifische Kompetenzüberzeugung konzeptualisiert (Bandura 1997), werden Selbstwirksamkeitserwartungen in der Regel situations- bzw. bereichsspezifisch aufgefasst (Luszczynska et al. 2005; Bong & Skaalvik 2003). Während sie als bereichsspezifische Konzepte Kompetenzerwartungen fokussieren, die spezifisch auf einen bestimmten Handlungsbereich (z. B. das Handlungsfeld Schule) ausgerichtet sind, beschreiben situationspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen die subjektive Gewissheit, eine spezifische und konkrete Handlungs- bzw. Aufgabensituation erfolgreich bewältigen zu können (z. B. erfolgreiches Absolvieren einer Schulaufgabe). Zusätzlich wurde in den letzten Jahren auch das kontrovers diskutierte Konzept der allgemeinen Selbstwirksamkeit eingeführt (general self-efficacy; Bandura 1997; Cervone 1997; Stajkovic & Luthans 1998). Allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beschreiben eine über alle Lebensbereiche ausgedehnte, breite und stabile subjektive Kompetenzüberzeugung eines Individuums, etwa im Sinne einer situationsunabhängigen und bereichsübergreifenden Selbsteinschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenzen in komplexen Handlungssituationen (Schwarzer & Jerusalem 1995; Judge et al. 1998; Luszczynska et al. 2004).

Im schulischen Kontext erweisen sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als wichtigster Prädiktor für akademischen Erfolg und selbstreguliertes Lernen. Studien zeigen Zusammenhänge zu einem verbesserten Lern- und Leistungsverhalten, verstärkter Unterrichtsbeteiligung, verbesserter Stressbewältigung wie auch einer erhöhten Ausdauer (Robbins et al. 2004; Thijs & Verkuyten 2008; Majer 2009; Galyon et al. 2012; Richardson et al. 2012, Honicke & Broadbent 2016). Darüber hinaus wirken sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen positiv auf das Sozialverhalten und die psychosoziale Anpassung von Kindern und Jugendlichen aus (Caprara et al. 2004). Dies gilt insbesondere für empathiebezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Caprara & Steca 2007; Alessandri et al. 2009; Caprara et al. 2012; Eklund et al. 2012; Azimpour et al. 2012) wie auch für problemlösebezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (De Caroli & Sagone 2013).

### 4.2.4 Erfahrungsfeld „Anerkennung von Vielfalt und Diversität“

Die Kategorie Anerkennung gehört zu den Grundprinzipien pädagogischer Praxis und bietet den Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext (außerhalb der Familie) die Möglichkeit, Wertschätzung, Respekt und Selbstwert zu erfahren. Dazu bedarf es aber einer auf die Anerkennung von Diversität und Heterogenität ausgerichteten Pädagogik. Diese läuft den noch wirksamen Homogenitätsvorstellungen und Ausschluss zuwider und begünstigt Teilhabe. Dabei sind Diversität und Heterogenität angesichts zunehmender gesellschaftlicher Differenz (Pluralisierung der Lebenskonzepte und -entwürfe, unterschiedliche kulturelle, ethnische, sprachliche, religiöse Hintergründe u.v.m.) eher die Normalität, vor allem aber zentrales Merkmal moderner Gesellschaften. Moderne Schulen betrachten die Prinzipien Gleichheit und Diversität im dialektischen Verhältnis zueinander (Scheunpflug 2013) und sind sich der Bedeutung von Anerkennung für das Lernen, Selbstwertgefühl bzw. Selbstvertrauen und die Schulleistung bewusst (ebd.: 54–57, in Anlehnung an Helmkes „Lernmotor“).

KOMPASS (Modellversuch an 12 bayerischen Realschulen) hat gezeigt, dass die Anerkennung von Diversität, Stärkung des Selbstwertgefühls von Schüler\*innen und eine dem gerecht werdende Schul- und Lernkultur viele positive Effekte haben. Diese lassen sich sowohl auf der Schüler\*innen- als auch auf der Lehrpersonenebene messen. Neben positiven Auswirkungen auf schulische Leistungen sowie Motivation und das Selbstvertrauen konnten auch Effekte im Bereich Sozialkompetenzen und Umgang mit Misserfolg beobachtet werden.

Müller-Commichau betrachtet Anerkennung als eine „Haltung Dritten gegenüber“, die Respekt und Wertschätzung fokussiert (Müller-Commichau 2018: 10ff). Bezugnehmend auf Honneth umfasst Anerkennung in pädagogischen Prozessen drei Elemente:

1. die Bejahung der Lernenden durch die Lehrenden,
2. das Bemühen um Gleichbehandlung einer Gruppe von Lernenden und
3. die wertschätzende Hervorhebung sozialer Kompetenzen.

Honneth beschreibt Anerkennung als Angewiesenheit des Subjekts darauf, von anderen anerkannt und bestärkt zu werden, um sich als ein „geschätztes Wesen“ verstehen zu können (Honneth 1992: 217). Die Schule ist ein sozialer Raum mit vordefinierten Mustern, Regeln, Erwartungen, Werten usw. Diese sollen vorgeben, wie die Akteur\*innen miteinander interagieren (sollen), wie Normalität definiert wird (Küchler & Ivanova 2019: 319) und „was in einem normativen Sinne als richtig oder falsch gilt“ (Dederich & Schnell 2011: 116). Zur Vermeidung von Exklusionsprozessen ist es wichtig, sich der Ambivalenz von Anerkennung und Macht bewusst zu werden. Diese äußert sich durch die gleichzeitige Unterwerfung und Konstituierung von Subjekten (Küchler & Ivanova 2019; Balzer 2014: 524). Anerkennungs- und Differenzerfahrungen, die auf Respekt und auf einer „Kultur der Differenz“ basieren (Stojanov 2006) sowie die Machtperspektive anerkennen, ermöglichen Transformationsprozesse (bzgl. Selbst- und Weltbezüge der Subjekte, Stojanov 2006:168 und 177) und sind die Grundlage für Bildungsprozesse.

### 4.3 Interviewpartner\*innen

Befragt werden ausschließlich die an der Fördermaßnahme teilnehmenden Schüler\*innen am Übergang 3. / 4. Klasse Grundschule bzw. 5. / 6. Klasse der weiterführenden Schulen. Nach der Prä-Messung der quantitativen Teilstudie werden aus der Experimentalgruppe vier Schüler\*innen mit dem besten, vier mit dem schlechtesten und sechs Schüler\*innen mit einem durchschnittlichen Ergebnis im BiSpra-Testverfahren ausgewählt. Insgesamt nehmen an der qualitativen Teilstudie 14 Schüler\*innen teil. Diese sind auf vier Grundschulen und drei Mittelschulen verteilt. In der 3. Klasse befinden sich drei der interviewten Schüler\*innen, in der 4. Klasse fünf. Fünf interviewte Schüler\*innen gehen in die 5. Klasse, ein\*e Schüler\*in in die 6. Klasse. Von diesen Schüler\*innen werden 11 im Co-Teaching im Regelunterricht gefördert, zwei im Sprachbegleitkurs und ein\*e Schüler\*in erhält sowohl im Co-Teaching im Regelunterricht als auch im Sprachbegleitkurs Unterstützung durch „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahmen.

Überdies werden zehn Lehrpersonen, die an vier Grundschulen und drei Mittelschulen unterrichten, interviewt. Diese Lehrpersonen unterrichten Schüler\*innen der 3. bis 6. Klasse. Zwei sind in der 3. Klasse tätig, drei in der 4. Klasse, drei in der 5. Klasse und eine Lehrperson unterrichtet in der 6. Klasse. Von den Schüler\*innen der interviewten Lehrpersonen werden sieben im Co-Teaching im Regelunterricht gefördert und je ein\*e Schüler\*in im Sprachbegleitkurs. Ein\*e Schüler\*in erhält sowohl im Co-Teaching im Regelunterricht als auch im Sprachbegleitkurs Unterstützung durch „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahmen.

## 4.4 Datenerhebung

Ziel der qualitativen Teilstudie ist es, Erfahrungen der Schüler\*innen und Lehrpersonen mit den angebotenen Maßnahmen des Förderprogramms „Schule für Alle“ sichtbar zu machen. Gemäß einer komplementären Forschungsstrategie wird ergänzend zu den quantitativen Ergebnissen erfasst und beschrieben, welche subjektiven Sinngehalte und Konzepte die Schüler\*innen und Lehrpersonen mit dem Programm verbinden. Sodann werden diese Deutungen konkreten Erfahrungs-, Handlungs- und Lernfeldern gegenübergestellt, die als potenzielle Wirkfelder von „Schule für Alle“ theoretisch wie auch praktisch abgeleitet sind. Die leitfadengestützten Interviews ermöglichen es, Informationen zu gewinnen, die sowohl eine deduktive Überprüfung konkreter Inhaltskategorien zulassen als auch die induktive Entfaltung weiterer Wirkfelder und subjektiver Deutungen unterstützen (Kuckartz 2016; Mayring 2015).

Die Durchführung der Interviews findet gegen Ende der Fördermaßnahme in Einzelsettings statt. Die Schüler\*innen (Selbsteinschätzung) sowie die betreffenden Lehrpersonen (Fremdeinschätzung) werden gebeten, an den leitfadengestützten Interviews teilzunehmen. Die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis und findet vor Ort an der Schule zu einem aus schulorganisatorischer Sicht passenden Zeitpunkt statt. Die Interviews mit den teilnehmenden Lehrpersonen werden einzeln terminiert und ebenso an der Schule durchgeführt. Während die Interviews mit den Schüler\*innen im Durchschnitt 15:29 Minuten lang sind, dauern die Interviews mit den Lehrpersonen durchschnittlich 15:58 Minuten.

Die Datenerfassung erfolgt über Audioaufnahmen der im Zuge der Face-to-Face-Kommunikation getätigten Äußerungen mit einer sich anschließenden Transkription gemäß des einfachen Transkriptionssystems nach Dresing & Pehl (2018), bei der jegliche personenbezogenen Daten pseudonymisiert werden.

Der Einstieg in die Interviewsituation erfolgt über eine erzählgenerierende Einstiegsfrage, die keine Engführung auf einen thematischen Aspekt der Fragestellung aufweist und somit ein angenehmes und vertrauensvolles Gespräch ermöglichen soll. Anhand der folgenden Leitfragen wird ein möglichst breites Spektrum der in Frage kommenden Aspekte abgedeckt. Insofern beziehen sich diese auf fünf allgemeine Themenfelder, die den Schulkontext prägen bzw. sich direkt auf die Sprachfördermaßnahme „Schule für Alle“ beziehen (Selbstbild bzw. Persönlichkeit der jeweils im Fokus stehenden Schüler\*innen, Lernen / Kompetenzen / Strategien, Beziehung zu Peers, Beziehung zu Studierenden, Unterricht / Klassenzimmer (sofern die befragte Lehrperson auch Klassenlehrperson ist) und Bilanzierung des Programms „Schule für Alle“). Die Leitfragen unterstützen ein strukturiertes und themenzentriertes Gespräch, ohne jedoch die Befragungsteilnehmenden in ihren freien Deutungsbezügen und Assoziationen einzuengen. Nachfragen dienen gegebenenfalls dazu, den thematischen Fokus aufrechtzuerhalten oder nähere Details zu von den Befragten benannten Aspekten zu erhalten.

## 4.5 Datenauswertung

Die Auswertung erfolgt mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) für die Interviews mit den Schüler\*innen und den Lehrpersonen getrennt. Die Qualitative Inhaltsanalyse (QIA) ist ein datenreduzierendes (Groeben & Rustemeyer 2002:234; Früh 2011:42), kategorienorientiertes, latente Bedeutungen berücksichtigendes Analyseverfahren. Sie geht über vornehmlich manifestierte Textmerkmale hinaus und erfordert Verstehens- und Interpretationsleistung der auswertenden Person (Kuckartz 2016:39) und systematisches und regelgeleitetes Vorgehen zur Analyse von bedeutungshaltigem Material (Heins 2018). Mit der QIA werden Bedeutungsaspekte bestimmt, auf die das Datenmaterial reduziert werden soll. Die QIA eignet sich dann, wenn sich Fragestellung und in ihr enthaltene Kategorien in inhaltsanalytischen Kategorien operationalisieren lassen (Groeben & Rustemeyer 2002:240; Hussy et al. 2013:256).

Zur Datenanalyse wird auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) zurückgegriffen: In einem mehrstufigen Verfahren wird ein Kategoriensystem entwickelt. Als kleinstmögliche Kodiereinheit wird dafür ein einzelnes Wort festgelegt, als größtmögliche Kodiereinheit wird die Antwort auf eine Frage, einschließlich möglicher Nachfragen, festgelegt. Alle Interviews werden in ihrer Gesamtheit kodiert.

Für die Auswertung der Interviewtranskripte werden zunächst sieben Hauptkategorien erstellt. Grundlage für die Erstellung dieser sieben Hauptkategorien sind die Frage nach folgenden Handlungs- oder Erfahrungs- und Lernfeldern, die in den vorausgehenden Jahren als Rückmeldung zu den Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ in schriftlichen und mündlichen Reflexionen immer wieder genannt wurden. Daraufhin führen zwei Personen eine erste Kodierung mit den Hauptkategorien (Persönlichkeits-)Dimension „Selbstvertrauen“, das Erfahrungsfeld „Gute Beziehungen zu pädagogischen Bezugspersonen“, Dimension „Selbstwirksamkeit“ sowie Erfahrungsfeld „Anerkennung von Vielfalt und Diversität“ durch. In einem zweiten Kodierdurchgang werden die sieben Hauptkategorien mit insgesamt 112 Unter- und Unterunterkategorien für die Interviews mit den Schüler\*innen sowie 67 für die Interviews mit den Lehrpersonen ausdifferenziert. Insgesamt werden alle Interviewtranskripte von den beiden Personen unabhängig voneinander doppelt kodiert und unterschiedlich kodierte Aussagen in einer Interkoderkonferenz ausgeglichen. In dieser Konferenz wurden für die Interviews mit den Schüler\*innen das Kategoriensysteme in Tabelle 11 erarbeitet, während die Interviews mit den Lehrpersonen mit dem finalen Kategoriensystem in Tabelle 12 kodiert werden:

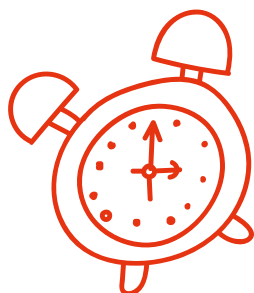
**Tabelle 11** Kodierrichtlinien für die einzelnen Hauptkategorien der Interviews mit den Schüler\*innen

<b>Kategorie</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Ankerbeispiel</b>
Hobbies	Von den Schüler*innen (SuS) ausgeübte Hobbies und präferierte Freizeitgestaltung	<i>Mein Hobby ist halt (...) ist Fußball spielen. (...) Das mag ich am gernsten und spiele auch fast jeden Tag Fußball.</i>
Häusliches Umfeld – Familie	SuS erzählen über ihre familiären Verhältnisse, Wohnsituation und die Unterstützung, welche sie zu Hause erhalten.	<i>[...], wenn wir eine Wohnung finden (...) [...], dann fühl ich mich vielleicht besser und so. (...) Ich hoffe mal, weil ich wohne grade so in einem Heim, weil wir suchen immer weiter nach Häusern und so. Aber es geht nicht, weil wir große Familie sind.</i>
Beziehung(en)	SuS sprechen über ihre Beziehung(en) zu Peers.	<i>Ich hatte bei Kindergarten viele Freunde und dann, (.) wo ich hier war, (.) hatte ich noch kein Freunden. Aber bei zweite Klasse hatte ich schon Freunde.</i>
	SuS beschreiben ihre Beziehung zur „Schule für Alle“-Förderlehrperson.	<i>Das ist beides. Freundin, sie ist Lehrerin. Das war gut. Ist gut.</i>

Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
Eigenschaften der geförderten Schüler*innen	Probleme der geförderten Schüler*innen: SuS geben an, welche Probleme sie im schulischen Bereich haben und worauf sie diese zurückführen.	<i>Also, (...) wo ich in der 5 war (...) da war ich bin ich gar nicht mitgekommen (...) in Mathe und Deutsch. (...) Und ich habe auch meine Lehrerin gefragt, ob sie es mir noch mal erklären kann. (...) Ich habe es aber trotzdem nicht verstanden.</i>
	Adäquates Schulverhalten: SuS geben an, wie sie sich in der Schule verhalten. Dabei berühren sie v.a. die Themen Problembewältigung, Motivation, Interessensgebiete und Selbsteinschätzung.	<i>Also wir schreiben jetzt so (...) Geschichten (...) und (...) ich kann keine sinnvolle Geschichten schreiben. Ich weiß auch nicht warum, (...) aber ich versuch's schon. Ich les extra Bücher dafür, dass ich's kann.</i>
Sprachen	Die SuS nennen die Sprachen, welche sie sprechen.	<i>(.) Halt, ich spreche auch andere Sprachen. (.) Halt zum Beispiel Bosnisch, Kroatisch, (.) Deutsch, Englisch.</i>
Deutschlernprozess	SuS sprechen darüber, wie schwer bzw. leicht es ihnen fällt, Deutsch zu lernen, wo sie Deutsch lernen bzw. gelernt haben und wie sie ihre eigenen Deutschkenntnisse einschätzen.	<i>Ich konnte nur hallo sagen (.) und dann also da war nicht Frau Y da war, sondern Frau R. (.) Und dann sie hat mir immer also (.) Wörter gesagt, (.) ich kenn und dann haben wir alle gelernt.</i>
Einschätzung des Programms „Schule für Alle“	Beschreibung der Wahrnehmung des Programms „Schule für Alle“ einschließlich Inhalten, Lernsituation, Unterschieden zum Regelunterricht und von Schüler*innen gewünschten Veränderungen	<i>Ich glaub dieses Deutsch üben in der kleinen Gruppe, da ist es auch ruhiger.</i>

**Tabelle 12** Kodierrichtlinien für die einzelnen Hauptkategorien der Interviews mit den Lehrpersonen

<b>Kategorie</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Ankerbeispiel</b>
Eigenschaften der geförderten Schüler*innen	Wird kodiert, wenn Eigenschaften der SuS benannt werden, hierzu zählen sowohl Stärken als auch Schwächen.	<i>Und xxxxx ist jemand, der sich auch öfter mal unterschätzt, also der jetzt eher ein negatives Selbstkonzept hat, nicht so ganz so stark ausgeprägt und auch oft auch leichtere Aufgaben zurückgreift, obwohl er schon schwierigere Aufgaben auch schaffen könnte.</i>
Vorteile für Studierende	Wird kodiert, wenn Aspekte benannt werden, die als Mehrwert einer Tätigkeit bei „Schule für Alle“ auf Seiten der Studierenden betrachtet werden.	<i>Also, ich finde es. (.) Es ist immer was Neues, wenn jemand Neues in die Klasse kommt. (.) Es ist aber richtig. Es ist sehr, sehr schön, gemeinsam in den Austausch zu treten über den Unterrichtsinhalt, weil man dann auch nochmal viel mehr Ideen hat. Und generell finde ich es auch sehr, sehr hilfreich, dass jemand, der gerade in der Uni irgendwie neue Dinge kennenlernt, dass die Person das auch in der Praxis umsetzen kann.</i>
Anpassungen	Wird kodiert, wenn benannt wird, was beim Programm „Schule für Alle“ angepasst werden könnte.	<i>Vielleicht irgendwie eine gemeinsame Art, das zu dokumentieren. Das fände ich schön. Die KR hat ja (.) immer sehr viel dokumentiert, was sie gemacht hat. Aber dass man in so einem Fall einen gemeinsamen Bewertungsbogen oder Einschätzungsbogen der Kinder ausfüllt.</i>



Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
Einschätzung „Schule für Alle“	Wird kodiert, wenn Lehrpersonen eine persönliche Einschätzung des Programms „Schule für Alle“ abgeben.	<i>Und ich glaube, auch die Studenten und Studentinnen von Schule für Alle sind ja auch, haben wir doch öfter die Kinder gesehen, sind auch so kleine Bezugspersonen und ich glaube, das muss man immer wieder sich ins Gedächtnis rufen, dass man für die Kinder schon viel wert ist und sie da so einen kleinen Anker irgendwie haben.</i>
Beziehung	Wird kodiert, wenn die Beziehungsebene thematisiert wird; hier wird unterschieden zwischen der Beziehung der SuS auf der Peer-Ebene, zu den Studierenden oder zu den Lehrpersonen.	<i>Und ich habe schon das Gefühl, dass auch dieses soziale Miteinander in der Klasse besser geworden ist. Und auch bei den Kindern, die jetzt bei Schule für Alle dabei sind.</i>
Veränderung	Wird kodiert, wenn im Unterricht bei den geförderten SuS wahrnehmbare Veränderungen, die innerhalb der Förderzeit erkennbar wurden, benannt oder Veränderungsaspekte angesprochen werden.	<i>Aber in einer kleinen Gruppe ist er aufgeweckter geworden und hat sich dann mehr zugetraut sich zu melden und mitzumachen und er ist auch ja ein Stück weit selbstbewusster geworden.</i>

Mithilfe dieses finalen Kategoriensystems werden die Selbsteinschätzungen der Schüler\*innen und Fremdeinschätzungen der Lehrpersonen zu den oben aufgeführten Erfahrungs- und Lernfeldern operationalisiert und dadurch auswertbar.

Nachfolgend werden die Ergebnisse deskriptiv zusammenfassend dargestellt. Dies erfolgt in Kapitel 4.6 zunächst für die Interviews mit den Schüler\*innen, bevor die Ergebnisse der Interviews mit den Lehrpersonen in Kapitel 4.7 präsentiert werden.

### 4.6 Darstellung der qualitativen Interviews mit den Schüler\*innen

Um mehr über die Selbsteinschätzung der geförderten Schüler\*innen zu den erwähnten Lern- und Erfahrungsfelder zu erfahren, wurde ein Leitfaden für die Interviews mit den Schüler\*innen konzipiert. Der Leitfaden enthält folgende Fragen und Impulse:

1. Erzähle etwas über dich.
2. Was denkst du über dich selbst? Was kannst du gut/nicht so gut?
3. Wie gehst du damit um, wenn du dich unsicher fühlst?
4. Was macht dich stark?
5. Denke an das vergangene Schuljahr zurück. Gab es etwas, was dir schwergefallen ist?
6. Wie gehst du damit um, wenn du in der Schule etwas nicht verstehst?
7. Was fällt dir ein, wenn du an das Thema „Freunde“ denkst?
8. Wie findest du neue Freunde?
9. Was machst du, wenn ein Freund oder eine Freundin von dir sauer ist?
10. Im letzten Schuljahr war außer eurer Lehrperson auch eine „Schule für Alle“-Förderperson da. Wie war es für dich, dass die in der Klasse war?
11. Was habt ihr mit der „Schule für Alle“-Förderperson gemacht?
12. Hat es dir geholfen, was du mit der „Schule für Alle“-Förderperson gemacht hast?
13. Hast du dich mit der „Schule für Alle“-Förderperson verstanden?
14. Was fällt dir zum Thema „Sprachen“ ein?
15. Wie ist Deutschlernen für dich?
16. Gibt es etwas, was du noch gerne lernen möchtest? Was?
17. Möchtest du sonst noch etwas erzählen?

Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Darstellung der Ergebnisse. Aus diesem Grund stehen in Kapitel 4.6.1 zunächst die quantitativen Aspekte der Auswertung im Fokus, bevor dann in Kapitel 4.6.2 die Darstellung auf die qualitativ inhaltlichen Ebene fokussiert erfolgt.

#### 4.6.1 Ergebnisse des quantitativen Analyseschritts der Interviews mit den Schüler\*innen

Als Reaktion auf die Aufforderung, von sich zu erzählen, kommen die Lernenden auf Hobbies zu sprechen. Sie geben unterschiedliche Hobbies an, wobei die weit überwiegenden Antworten sportliche Aktivitäten (z. B. Fußball, Schwimmen, Volleyball) umfassen (12 Personen). Einige Lernende gehen Hobbies wie beispielsweise Malen, Basteln und Lesen (5 Personen) nach. Selten werden dagegen fernsehen und die Beschäftigung mit elektronischen Medien oder Musik machen bzw. hören als Hobbies aufgeführt (je 2 Personen).

Ihre Beziehungen zu Peers schätzen die Lernenden in der Regel als positiv ein. Sie fühlen sich zumeist gut in ihre Klasse integriert (11 Personen). Zum Teil wird jedoch auch ein Mangel an Einbindung und das Fehlen stabiler Freundschaften beklagt (3 Personen). Auch das Verhältnis zur „Schule für Alle“-Förderperson wird in der Regel als positiv eingeschätzt. Die Lernenden nehmen die Studierenden zumeist als „nett“ wahr und beschreiben diese manchmal sogar als Freunde.

Als eigene Schwächen, mit denen sie in der Schule konfrontiert werden, sehen die Lernenden vor allem sprachliche Aspekte (8 Personen), aber auch Mathematik wird von einigen als problematisch eingeschätzt (5 Personen). Demgegenüber steht eine allgemein positive Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und vielfältige Interessensgebiete im schulischen Bereich in Form von Benennung eines Schulfaches (s. Tab. 13).

**Tabelle 13** Ergebnisse des quantitativen Analyseschritts der Auswertung der qualitativen Interviews (Interessensgebiete – Schulfächer)

Fach	Anzahl der Nennungen
Mathematik	10
Fremdsprachen	10
Deutsch	8
Kunst, Werken und Gestalten, Musik	8
Sport	7
Informatik	5
Andere	4

Verständnisprobleme versuchen die Schüler\*innen zum weit überwiegenden Teil dadurch zu lösen, dass sie die Lehrperson fragen (22 Codings). Häufig bilden auch Freunde eine wichtige Anlaufstelle bei Verständnisschwierigkeiten und Problemen (6 Codings).

Insgesamt benennen 12 der befragten Schüler\*innen schulische Stärken. Sie erklären dabei etwa, dass sie allgemein gut in der Schule sind (5 Personen) oder nennen Fächer, in denen sie ihrer Meinung nach gute schulische Leistungen erzielen. Dies sind vor allem Deutsch (4 Personen), Mathe, Englisch und Sport (je 3 Personen).

Auf die Frage 14) „Was fällt dir zum Thema ‚Sprachen‘ ein?“ nennen 12 Lernende die Sprachen, welche sie beherrschen (s. Tab. 14). Die Lernenden geben dabei bis zu sechs verschiedene Sprachen an, wobei sie klar unterscheiden zwischen solchen, die sie nach eigener Einschätzung gut beherrschen, und solchen, in denen sie nur wenige Wörter sagen können.

**Tabelle 14** Ergebnisse des quantitativen Analyseschrittes der Auswertung der qualitativen Interviews (Anzahl Sprachen)

Sprache	Anzahl der Sprecher*innen
Albanisch	1
Bosnisch	1
Deutsch	12
Englisch	11
Französisch	2
Griechisch	2
Kroatisch	2
Polnisch	1
Russisch	1
Spanisch	1
Türkisch	6

Ihren eigenen Deutschlernprozess beschreiben die Schüler\*innen als positiv. Viele bringen das Deutschlernen mit Lernfreude in Verbindung oder äußern, dass ihnen das Lernen leichtfalle bzw. sie schnell Deutsch gelernt haben oder Deutsch gut beherrschen. Selten werden in diesem Zusammenhang problematische Aspekte genannt, etwa Wortschatzprobleme oder die Anstrengung, mit der das Deutschlernen verbunden ist.

Die deskriptiven Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dienen als Grundlage für die weiterführende tiefergehende Interpretation der Ergebnisse.

### 4.6.2 Ergebnisse des qualitativen Analyseschritts der Interviews mit den Schüler\*innen

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse entlang der gebildeten Kategorien zusammenfassend dargestellt.

#### 4.6.2.1 Hobbies/Häusliches Umfeld – Familie

Die Schüler\*innen beginnen, wenn sie gebeten werden, etwas über sich selbst zu erzählen, in der Regel mit einer Aufzählung ihrer Hobbies; auch Alter und Klassenstufe werden häufig genannt. Im weiteren Verlauf der Interviews nennen einzelne Schüler\*innen auch Details über ihre Familie: die beengte Wohnsituation und die Tatsache, dass sie ihre Eltern bzw. Geschwister unterstützen, beispielsweise durch Übersetzungen:

*Wann ich gehe mit meiner Mama. Ich gehe irgendwo. Dann sie weiß nicht Deutsch. Ich muss helfen. Sie oder Papa. Egal. Und dann (..) Ich kann sich helfen. Aber ich kann nicht so viel Deutsch, dass ich kann gehen jetzt (..) zu Doktor oder sagen ich so. (K195)*

Die Schülerin erzählt hier, wie sie trotz eigener Probleme mit dem Deutschen ihre Eltern unterstützt, wenn diese Hilfe benötigen. Dabei ist bemerkenswert, dass sie ihre eigenen Grenzen klar benennt; denn sie weiß, dass sie für manche Situationen, wie Arztbesuche (noch) nicht ausreichend deutsch spricht bzw. versteht. Ein Kind hingegen erklärt, dass es von seinem Vater Unterstützung bei schulischen Problemen erhält.

#### 4.6.2.2 Beziehung(en)

Zwei Schüler\*innen geben an, dass sie eine positive Beziehung zu ihren Lehrpersonen haben. In einem Fall bezieht sich das Kind, das mittlerweile die Mittelschule besucht, dabei jedoch nicht auf die aktuelle Lehrperson, sondern auf ihre Grundschullehrerin. Die Verteilung der Codings zum Thema „Beziehung(en)“ gestaltet sich wie folgt:

- zu Peers (80 Codings)
- zu Sprachförderperson (16 Codings)
- zu Lehrperson (2 Codings)

##### a) Beziehung(en) zu Peers

Viele der befragten Schüler\*innen sprechen dagegen ausführlich über ihre Beziehung zu Mitschüler\*innen. Viele berichten dabei von stabilen Freundschaften, die durch gegenseitige Unterstützung geprägt sind. Diese besteht einerseits in gegenseitigem Erklären, wenn jemand etwas nicht verstanden hat, andererseits aber auch aus positiver Bestärkung, wenn ein Kind schlechte Noten hat, oder aus aktiver Unterstützung bei sozialen Problemen:

*I: Und hast du da auch so ein Beispiel, wo du wem geholfen hast?*

*B: Ja, letztes Mal hat ein Mädchen geweint, weil ihre Mutter weg war. Dann hab ich versucht sie abzulenken und ein Junge wurde auch gemobbt und dann habe ich mit denen geredet, die mit den Mobbern und dann habe ich gesagt, sie sollen das halt nicht machen und ja. (K12)*

Das befragte Kind geht nach eigener Ansicht aktiv auf andere zu, die in der Schule traurig oder sozialen Konflikten ausgesetzt sind. Es tröstet es und versucht sogar selbst Probleme zwischen anderen Schüler\*innen zu lösen, indem es den scheinbar Schwächeren zur Seite steht und mobbende Kinder verbal konfrontiert.

Vereinzelte berichten Schüler\*innen davon, nur wenige Freund\*innen zu haben oder von anderen ausgegrenzt zu werden. Für diese Schüler\*innen gehört es scheinbar zum Schulalltag, verspottet oder ausgenutzt zu werden. Darüber hinaus erleben sie Situationen, in denen in ihrem Beisein negativ über sie gesprochen wird. Zwei Schüler\*innen berichten auch davon, dass sie selbst schon einmal handgreiflich geworden sind bzw. dass sie regelmäßig Handgreiflichkeiten auf dem Schulhof beobachten.

### **b) Beziehung(en) zur studentischen Sprachförderperson**

Zehn der vierzehn befragten Schüler\*innen berichten davon, ein positives Verhältnis zur studentischen Sprachförderperson zu haben, die übrigen Schüler\*innen äußern sich nicht dazu. Häufig wird die Sprachförderperson dabei als (sehr/so) nett (z. B. K16, K76) beschrieben. Einige Lernende stellen die Studierenden auf die gleiche Stufe mit Lehrpersonen, manche sehen sie sogar als Lehrperson und Freund\*in an (z. B. K198). Manchmal bewerten die Lernenden dabei auch die Fähigkeiten der studentischen Sprachförderpersonen:

*I: Was fällt dir denn zu dem Projekt ein? Also zu dem (...) Sprachbegleitkurs?*

*B: (...) Also mir fällt ein, dass sie gut unterrichten können. Weil sie auch so wie du sind. Und ich glaub, die wollen mal Lehrer werden. (K179)*

Im vorliegenden Zitat wird zunächst erwähnt, dass die Studierenden gut unterrichten können. K179 erkennt den Sprachbegleitkurs als Unterricht an und bewertet die Förderpersonen positiv. Zwar bemerkt sie, dass diese das Studium noch nicht abgeschlossen haben; ihre Fähigkeiten Unterricht zu erteilen, werden trotzdem mit dem Prädikat gut ausgezeichnet.

### **4.6.2.3 Eigenschaften der geförderten Schüler\*innen**

Während die studentischen Sprachförderpersonen positiv beurteilt werden, betrachten die Schüler\*innen sich selbst differenziert. Sie führen sowohl ihre Probleme in der Schule als auch Eigenschaften und Handlungsweisen an, die ein für die Schule adäquates Verhalten darstellen. Die Codes sind dabei folgendermaßen gegliedert:

- Probleme der geförderten Schüler\*innen (48 Codings)
- adäquates Schulverhalten (115 Codings)

#### **a) Probleme der geförderten Schüler\*innen**

Der Code „Probleme der geförderten Schüler\*innen“ ist wiederum untergliedert in die folgenden Subcodes:

- Fächer (30 Codings)
- Lernstrategie (7 Codings)
- Fehler/Noten (4 Codings)
- Selbstkompetenz (7 Codings)

Abgesehen von den fächerspezifischen Problembereichen, die im quantitativen Analyseteil dargestellt sind, führen die Schüler\*innen ihr Lernverhalten, ihre Noten sowie Schwierigkeiten an, die sich unter dem Bereich Selbstkompetenz zusammenfassen lassen.

Zwei Schüler\*innen geben an, zu Hause nicht zu lernen, obwohl die Mutter sie zum Lernen auffordert und trotz der Erfahrung, dass sie Erfolgserlebnisse in der Schule haben, wenn sie doch zu Hause lernen. Zwei Lernende beschreiben, dass sie Probleme damit haben, die richtigen Lerninhalte auszuwählen und diese langfristig zu behalten:

*Ich habe jetzt Mathe gelernt für die Matheprobe heute. (...) Aber es kam das, was ich gelernt habe, (...) kam nicht in der Matheprobe vor. (...), also, ich verstehe das nicht. [...] Komisch, weil ich habe ja extra für die Probe gelernt (...) und es kommt ja nicht dran also habe ich umsonst gelernt so gesagt. (K84)*

Das befragte Kind gibt an, zwar für die Probe gelernt zu haben, kann jedoch keinen Bezug zwischen den gelernten Inhalten und den abgefragten Inhalten herstellen. Dies ist für das Kind demotivierend; es hat den Eindruck, umsonst gelernt zu haben.

Als weiteres Problem sehen die Schüler\*innen zu viele Fehler bzw. schlechte Noten an. Sie erklären etwa, dass die von ihnen erledigten Aufgaben von den Lehrpersonen mit vielen Fehlermarkierungen versehen seien oder dass sie durch viele Rechtschreibfehler schlechtere Noten erhalten haben. Ein Kind gibt an, auf Grund von schlechten Noten im letzten Zeugnis freiwillig die Jahrgangsstufe wiederholen zu wollen.

Bezüglich der Selbstkompetenz geben die Schüler\*innen häufig an, dass ihnen die Motivation zum Lernen fehle. Es kommt zu Interessenskonflikten zwischen dem Lernen für die Schule und der Freizeitgestaltung. Die Schüler\*innen verbringen ihre Zeit lieber draußen oder haben andere Verpflichtungen, wie Fußballturniere, die sie dem gründlichen und damit zeitintensiveren Erledigen der Hausaufgaben und dem Lernen vorziehen. Weitere Probleme sind mangelnde Konzentration im Unterricht sowie Hemmungen davor, die Lehrperson zu fragen:

*[...] ich (...) finde es doof, weil ich mag das nicht Lehrer zu fragen. Nochmal, wenn die mir vor einer Minute erklärt haben. (...) Und dann denke ich immer, ich (...) die schimpfen mich dann. (K84)*

*Meistens trau ich mich nicht [die Lehrkraft zu fragen], [...]. Dann (.) sagt meine Lehrerin, die Kinder, die noch nicht genau wissen, sollen zu mir vorkommen. Wir machen zusammen. Da geh ich auch immer mit und dann (.) versteh ich es. (K44)*

Beide Schüler\*innen berichten davon, dass es Überwindung kostet, bei der Lehrperson nachzufragen, wenn man etwas nicht verstanden hat. Während das erste Kind eine Sanktionierung von Nachfragen in Form von Schimpfen fürchtet, hat die Lehrperson des zweiten Kindes wohl eine Möglichkeit gefunden, auf den unausgesprochenen Fragebedarf der Lernenden zu reagieren. Sie bietet eine individuelle Besprechung in der Kleingruppe an, womit es ihr scheinbar gelingt, (mindestens) dem befragten Kind die Inhalte verständlich zu machen, die es zuvor noch nicht verstanden hatte.

### b) erwünschtes Schulverhalten

Die befragten Lernenden haben jedoch nicht nur schulische Probleme, sie zeigen auch zahlreiche Coping-Strategien, um Probleme zu bewältigen, einige sind motiviert und haben eine positive schulische Selbsteinschätzung. Dies wird mit „erwünschtes Schulverhalten“ zusammengefasst. Hierzu werden die folgenden Subcodes identifiziert:

- (selbstständige) Problembewältigung (48 Codings)
- Motivation (10 Codings)
- Interessensgebiete (33 Codings)
- positive Selbsteinschätzung (24 Codings)

Die schulischen Interessensgebiete werden unter dem quantitativen Analyseschritt aufgeführt. Für die Problembewältigung nutzen die Lernenden einerseits Verstehensstrategien, Strategien, um sich auf Prüfungen vorzubereiten bzw. Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, und Ausgleichsstrategien. Ein Großteil der Lernenden erklärt, bei Verstehensproblemen proaktiv nachzufragen. Dabei werden vor allem die Lehrperson oder Freunde als Anlaufstelle für Hilfestellungen genutzt. Viele Lernende geben an, dass sie erfolgreicher sind, wenn sie für Prüfungen gelernt haben. Einige Lernende bereiten sich selbstgesteuert auf Prüfungen vor. Manche Schüler\*innen geben aber auch an, von den Eltern zum Lernen motiviert zu werden. Als Lernstrategien selbst nennen die Kinder häufig kurz üben, Bücher lesen, das Schreiben trainieren, im Unterricht gut aufpassen und Lern-Apps verwenden. Wenn die Lernenden in der Schule oder anderen Bereichen Probleme haben, nutzen sie Ausgleichsstrategien, um wieder eine positivere Stimmung aufzubauen. Die Strategien sind sehr unterschiedlich und variieren von der Interaktion mit Eltern, Freunden und Haustieren über Ausruhen und Fernsehen bis hin zu sportlicher Betätigung.

Sieben der befragten Schüler\*innen geben an, für die Schule motiviert zu sein. Sie verspüren etwa Lernfreude oder streben ein klares Ziel an, beispielsweise gute Noten, eine Leistungssteigerung oder sogar eine gute Arbeit (K200) zu finden. Eine positive Selbsteinschätzung zeigen die Lernenden vor allem in Bezug auf bestimmte Schulfächer.

#### 4.6.2.4 Deutschlernprozess

Ihren eigenen Deutschlernprozess beschreiben die Schüler\*innen als positiv. Viele bringen das Deutschlernen mit Lernfreude in Verbindung oder äußern, dass ihnen das Lernen leichtfalle bzw. sie schnell Deutsch gelernt haben oder Deutsch gut beherrschen. Selten werden in diesem Zusammenhang problematische Aspekte benannt.

Auf die Frage, wie sie Deutsch gelernt haben bzw. lernen, antworten vier Schüler\*innen, dass sie Deutsch in der Schule gelernt bzw. verbessert haben. Einige assoziieren das Deutschlernen mit Lernfreude oder geben an, dass sie sich im Deutschen sicher fühlen. Wenige erwähnen dabei auch Probleme, die für sie mit dem Deutschlernprozess verbunden sind, etwa dass Deutschlernen anstrengend sei, dass ihnen das Sprechen leichter falle als das Lesen oder dass sie Probleme mit Wortschatz oder Grammatik haben. Manche Lernende befinden sich dabei offenbar in einem Zwiespalt:

*I: Was fällt dir denn zum Thema Sprachen ein?*

*B: Also ich brauche nicht wirklich Deutsch, aber wo wir diese kleine Test gemacht haben, da sind mir paar Wörter so komisch vorgekommen, weil ich kenne auch paar Wörter auf Deutsch nicht wirklich, weil die sind (..) manche habe ich die noch nie gehört, weil ich spreche so normales Deutsch. [...] Also weil es gibt ja verschiedene Wörter, die man nicht kennt. (K179)*

K179 gibt an, nicht (mehr) Deutsch lernen zu müssen. Trotzdem erkennt K179, dass im Test Schwierigkeiten aufgrund des Wortschatzes aufgetreten sind. K179 setzt das normale Deutsch, das er\*sie spricht, in einen Gegensatz zu einem anderen Deutsch. Er\*Sie hält es dabei für nichts Ungewöhnliches, manche Wörter nicht zu kennen. K179 bemerkt hier zwar, dass ein Unterschied zwischen dem „normalen“ Deutsch und dem Deutsch aus dem Test besteht, scheint die im Test verlangte Sprachform jedoch nicht zwangsläufig als von ihm\*ihr selbst zu erlernende Sprachform anzusehen. Ein gewisser Widerwille gegenüber bildungssprachlicher Lernprozesse scheint sich zu verfestigen. Ähnliches zeigt das folgende Beispiel:

*Deutschlernen? Also ich kann ja Deutsch, aber manchmal manchmal (...) zum Beispiel verstehe ich nicht manche Begriffe auf Deutsch, weil ich weiß nicht, ich habe eigentlich kann ich gut Deutsch, aber. (...) Ich weiß nicht sicher, ob das gut deutsch ist, aber eigentlich schon für mich. Und (...) halt manche Begriffe versteh ich (...) ehrlich nicht. Gar nicht. (K76)*

K76 gibt zunächst selbstbewusst an, Deutsch zu können. Ebenso wie im vorherigen Zitat räumt er\*sie jedoch dann ein, Wortschatzschwierigkeiten zu haben, um im Folgenden nochmal zu betonen, *eigentlich kann ich gut Deutsch*. Dies relativiert er\*sie im nächsten Satz wieder. Zu einer klaren Bewertung seiner\*ihrer eigenen Deutschfähigkeiten kommt es folglich nicht.

Überdies berichten die Lernenden teilweise davon, dass der Deutschunterricht für die Schüler\*innen nicht immer ansprechend gestaltet ist:

*I: Und dann würde ich noch gerne von dir wissen, was dir denn zum Thema Deutschlernen so alles einfällt.*

*B: (...) Langeweile auf jeden Fall. (...) Dann noch (...) aufpassen, (...) sich viel mehr melden (...) und Verben. Nomen, Adjektive. (...) Und ja.*

*I: Warum denn Langeweile? Das hast du ganz am Anfang gesagt.*

*B: (...) Weil meistens sprechen wir auch über Sachen, die wir schon in der zweiten und der dritten gelernt haben. (K13)*

K13 empfindet den Deutschunterricht als wiederholend, was bei ihm\*ihr Langeweile hervorruft. Zusätzlich ist er für ihn\*sie eng verknüpft mit der wahrscheinlich von der Lehrperson an sie herangetragenen Forderung, sich aktiver am Unterricht zu beteiligen, sowie mit den Wortarten. Der Deutschunterricht hat für K13, so kann die Aussage interpretiert werden, nichts Neues zu bieten.

Nur eines der befragten Kinder bezeichnet sich explizit als sprachlernend, wobei im weiteren Verlauf klar wird, dass wahrscheinlich das Deutsche gemeint ist:

*I: Was fällt dir denn (...) zum Thema Sprachen ein?*

*B: (...) Sprachen, (...) dass ich eine Sprache lerne. (K38)*

### 4.6.2.5 Einschätzung des Programms „Schule für Alle“

Einige der befragten Schüler\*innen erklären explizit, dass sie wieder an „Schule für Alle“ teilnehmen würden bzw. dass ihnen das Programm geholfen habe. Da die Frage so nicht allen Schüler\*innen gestellt wird, ist die Anzahl der Aussagen jedoch nicht aussagekräftig für Rückschlüsse auf die tatsächliche Zufriedenheit der Schüler\*innen mit „Schule für Alle“ insgesamt. Bei der Schilderung ihrer Einschätzung zu „Schule für Alle“ gehen die Schüler\*innen deskriptiv vor. Dies spiegelt sich auch in den Unterkategorien wider:

- Inhalte von SfA (16 Codings)
- positive Aspekte (27 Codings)
- Anpassungen (4 Codings)

Die Lernenden beschreiben, welche Inhalte im Fokus der Sprachfördermaßnahmen standen, was sie positiv fanden und welche Veränderungen sie sich wünschen würden. Zu den Inhalten nehmen fast alle der befragten Schüler\*innen Stellung. So erklären sie, dass Rechtschreibung, Grammatik, Schreibtraining, Leseübungen und Hörverstehen auf dem Programm standen. Wenige berichten auch davon, in den Förderstunden Mathematik oder andere Fächer geübt zu haben. Positiv erwähnen die Schüler\*innen, dass durch die studentischen Sprachförderpersonen eine Abwechslung im Unterrichtsalltag entstanden sei. Vor allem aber heben die meisten der befragten Schüler\*innen hervor, dass sie sich durch die individuellere Betreuung in der Kleingruppe bzw. dadurch, dass im Klassenraum eine zweite „Lehrperson“ anwesend war, unterstützt gefühlt haben:

*Sonst ist halt nur unsere Klassenlehrerin da, die hat und die kann halt nicht immer allen helfen. Weil es halt immer (.) unterschiedlich ist. Aber bei Frau LE ist es halt gut (.), weil dann (.) wenn die Klassenlehrerin dort ist, dann kann sie halt dort sein. (K206)*

*I: Und hat dir die Frau JF auch geholfen (.) im Unterricht?*

*B: Ja, weil ich verstande nicht. Dann ich rufe sie an und sie sagt (.) ich helfe dich und dann ich versteh. (K195)*

*Also im Unterricht hat er uns geholfen. Wenn jemand zum Beispiel gemeldet hat, dann (...) ist er natürlich gekommen (...) und hat gefragt: Was brauchst du also mit der Aufgabe, (...) was du nicht verstehst? Und dann hat (...) dann habe ich auch gefragt, ihn. (...) Und dann hat er mir eine Aufgabe erklärt. (...) Und dann habe ich es auch verstanden. (K84)*

Die drei aufgeführten Zitate zeigen kleine Erfolgsgeschichten von „Schule für Alle“:

Die Lernenden berichten übereinstimmend, dass sie die zusätzliche Unterstützung durch die studentischen Sprachförderpersonen positiv erlebt haben. Während im ersten Zitat betont wird, dass die Lehrperson durch die studentische Sprachförderpersonen unterstützt wird, sodass mehr Schüler\*innenfragen gleichzeitig beantwortet werden können, sagen die beiden anderen Schüler\*innen ganz konkret, dass sie durch die Erklärungen der Förderperson etwas verstanden haben. Es kann also konstatiert werden, dass sowohl Lehrpersonen als auch Lernende durch die Anwesenheit der studentischen Sprachförderpersonen profitieren.

Negativ bewerten die Lernenden „Schule für Alle“, wenn sie sich in den Förderstunden unterfordert fühlen:

*Also am Anfang hatte ich Spaß wegen den Spielen, aber danach wurde es mir irgendwie nicht so cool, weil wir müssen ja auch lernen, nicht nur spielen, weil ich dachte mir so, das bringt ja dann nichts, wenn wir nur spielen und so. Aber ich habe immer auch gesagt, lass das so spielen, aber jetzt will ich es irgendwie nicht mehr. Und ich wollte dann auch nicht, weil meine Freunde auch nicht mehr wollten. Ich wollte immer so machen, was meine Freunde machen. (K179)*

K179 beschreibt, dass in den Förderstunden häufig Spiele gespielt worden seien. Dies habe den Schüler\*innen zwar Freude bereitet, allerdings sehen diese selbst eine Notwendigkeit, in der Fördermaßnahme zu lernen. Innerhalb der Fördergruppe ist dann, der Aussage von K179 zufolge, eine Gruppendynamik entstanden, in der mehrere Lernenden beschlossen haben, die Förderstunde nicht mehr zu besuchen, was auch Auswirkungen auf die übrigen Teilnehmer\*innen hatte. Eine weitere Unterforderungssituation schildert ein weiteres Kind, das angibt, die Inhalte bereits zu kennen (*diese Blätter [Anmerk. die in der Förderstunde bearbeitet wurden] (.) habe ich schon mal dritte Klasse, glaube ich (K16)*). Zwar sind dies Einzelfälle, sie weisen aber darauf hin, dass die Schüler\*innen an das Programm „Schule für Alle“ die Erwartung knüpfen, ihre sprachlichen und/oder schulischen Fähigkeiten zu verbessern. Ist dies ihrer Ansicht nach nicht der Fall, so verlieren sie die Motivation, auch wenn die Förderstunden selbst, z. B. durch Spiele, eigentlich attraktiv gestaltet

sind. Die Motivation nimmt ab, wenn durch das Spiel und im Spiel der Lerneffekt nicht deutlich wird. Ein weiteres Kind weist darauf hin, dass die Förderstunden nicht zu viel Freizeit beanspruchen sollten (*weil ich will dann noch Nachmittag haben (K44)*). Dies wird auch in einer weiteren Aussage desselben Kindes deutlich:

*Das [Anmerk. der Förderunterricht] war eigentlich anstrengend, weil ich mit meiner Freundin auch im Hort weiterspielen wollte. Aber dann musste her. (.) Und dann haben wir immer gelernt, die Kinder waren auch witzig, die Lehrer auch und dann haben wir halt gelernt und wir durften mal auch ein Spiel machen, am Ende oder am Anfang und dann mit spielen ging es auch besser, damit ich mich freuen konnte. (K44)*

Das Zitat könnte als eine Art Zusammenfassung der Best-Practice-Ansätze der Sprachfördermaßnahmen gelesen werden. Zwar beschreibt K44, dass es zunächst unangenehm war, das nachmittägliche Spielen im Hort zu unterbrechen und zur Sprachfördermaßnahme von „Schule für Alle“ zu gehen. Die studentischen Sprachförderpersonen haben es jedoch geschafft, eine positive Stimmung in der Fördergruppe zu etablieren. K44 hatte den Eindruck, etwas zu lernen, wurde dafür aber in der Sprachfördermaßnahme auch mit einem Spiel belohnt, was dazu führte, dass er\*sie sich im Förderunterricht *freuen konnte*.

### 4.7 Darstellung der qualitativen Interviews mit den Lehrpersonen

Zusätzlich zu den Selbsteinschätzungen der geförderten Schüler\*innen zu den erwähnten Lern- und Erfahrungsfelder werden die Lehrpersonen um eine Fremdeinschätzung dessen gebeten, inwiefern sich die im Rahmen von „Schule für Alle“ angebotenen Sprachfördermaßnahmen im Bereich Sprache auf Erfahrung- und Lernfelder der Schüler\*innen auswirken. Hierfür wird ein eigenständiger Leitfaden für die Interviews mit den Lehrpersonen konzipiert und eingesetzt. Der Leitfaden enthält folgende Fragen und Impulse:

1. Die Schülerinnen und Schüler sind seit XX bei „Schule für Alle“ dabei. Das Schuljahr ist fast vorüber. Wie ist Ihre Einschätzung dazu: Was nehmen die geförderten Schülerinnen und Schüler aus der Förderung mit?
2. Wie gehen die geförderten Schülerinnen und Schüler mit Herausforderungen um?
3. Neben Wissensvermittlung trägt die Schule ja auch zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Was hat sich auf dieser Ebene bei den geförderten Schülerinnen und Schülern getan?
4. Wie zeigen die Kinder ihre Stärken?
5. Wie gestalten die geförderten Schülerinnen und Schüler Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern?
6. Wie bringen sich die geförderten Schülerinnen und Schüler in den Unterricht ein?
7. Nehmen Sie im Unterricht bei den geförderten Schülerinnen und Schülern im Vergleich zum Schuljahresanfang einen Unterschied wahr?
8. Welche Bedeutung haben die Studierenden für die geförderten Schülerinnen und Schüler?
9. Welche Beziehung haben die geförderten Schülerinnen und Schüler zu Ihnen?
10. Was bräuchten die geförderten Schülerinnen und Schüler noch?
11. Was nehmen Sie für sich und für Ihre Schule mit?

Nachfolgend stehen in Kapitel 4.7.1 zunächst die quantitativen Aspekte der Auswertung der Interviews mit den Lehrpersonen im Fokus, bevor dann der qualitative Analyseschritt in Kapitel 4.7.2 deskriptiv zusammenfassend präsentiert wird.

#### 4.7.1 Ergebnisse des quantitativen Analyseschritts der Interviews mit den Lehrpersonen

Entlang des folgenden Überblicks lassen sich die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse präsentieren. Deskriptiv lassen sich die Ergebnisse des quantitativen Analyseschritts sortiert nach der Anzahl der vergebenen Codings wie folgt darstellen (s. Tab. 15):

**Tabelle 15** Ergebnisse des quantitativen Analyseschritts der Auswertung der Interviews mit den Lehrpersonen

Hauptkategorie	Anzahl der Codings
Einschätzung „Schule für Alle“	97
Veränderung	92
Eigenschaften der geförderten Schüler*innen	82
Beziehung	70
Anpassungen	56
Vorteile für Studierende	4

Die deskriptiven Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dienen als Grundlage für die weiterführende tiefergehende Darstellung der Ergebnisse.

#### 4.7.2 Ergebnisse des qualitativen Analyseschritts der Interviews mit den Lehrpersonen

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse bzgl. der in den Interviews rekonstruierten Erfahrungs-, Lern- und Handlungsfelder entlang der gebildeten Kategorien zusammenfassend dargestellt.

##### 4.7.2.1 Einschätzung „Schule für Alle“

Die Lehrpersonen kommen bei ihrer persönlichen Einschätzung im Zusammenhang mit dem Programm „Schule für Alle“ auf unterschiedliche Aspekte zu sprechen. Dies spiegelt sich in den gewählten Subkategorien – sortiert nach der Häufigkeit der Codings – wider:

- a) Individualisierung (36 Codings)
- b) Positiv (22 Codings)
- c) Erfolgserlebnisse (21 Codings)
- d) Best-Practice (15 Codings)
- e) Negativ (3 Codings)

Die Individualisierung scheint in den Augen der Lehrpersonen ein wichtiger Aspekt des Programms zu sein.

*Und auf jeden Fall fanden die Kinder das schon immer sehr wertvoll, dass sie in der Kleingruppe arbeiten durften (.) und dass sie da, ähm, viel, viel mehr Aufmerksamkeit bekommen haben. Und sie haben vor allem viel am Schreiben und an Schreibideen und an allgemein ihrem Wortschatz gearbeitet. Und das war (.) Sie fanden es immer toll, dass sie da mitgehen durften. Sie haben sich jede Woche sehr darauf gefreut und vor allem hatten sie da noch so eine, so eine kleine Gruppe, die ein ähnliches Niveau hatte, auch ein sprachliches Niveau, in der sie arbeiten konnten. Und das fanden sie eigentlich immer sehr hilfreich. (L5)*

## Evaluationsbericht

im Rahmen von „Schule für Alle“ auf Schüler\*innenebene, durchgeführt im Schuljahr 2022/2023

*Naja, durch die Förderung oder eben durch die Unterstützung kann halt speziell auf das Kind geschaut werden. Und bei gewissen Aufgaben, wo halt der Lehrer nicht jetzt auf jeden einzelnen schauen kann, einfach unterstützen. Und vor allem K195 und K198 sind schon eher schwache Kinder. K195 hat immer sehr viel Fragen und da merke ich es ja auch. Da war es dann gut immer wenn die JN wirklich hingegangen ist und von hinten mit drauf geschaut hat und weil der würde jetzt nicht von selber fragen, das heißt, da kriege ich dann einfach auch nicht mit, wenn er was nicht versteht, weil er sich quasi nicht meldet. Und deswegen ist es dann gut, wenn die JN da auch dann im Klassenzimmer herumgegangen ist und halt einfach geschaut hat, wo sie helfen kann. (L10)*

Von Bedeutung für die Lehrpersonen ist dies insofern, als dass Probleme und Fragen von unterschiedlichen Schüler\*innen direkt bearbeitet werden können. Texte und Stundeninhalte werden in den Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ an die Interessen, Bedürfnisse, Fragen und speziellen Probleme der Schüler\*innen angepasst. Themen werden speziell auf die Schüler\*innen zugeschnitten. Lehrpersonen werden entlastet und können besser auf andere Schüler\*innen eingehen, während sich die „Schule für Alle“-Studierenden auf einzelne Schüler\*innen konzentrieren können. Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang zudem, dass die Lernenden durch die Individualisierung in ihrem eigenen Tempo arbeiten bzw. lernen können.

Die Rückmeldungen, die mit dem Code „positiv“ kodiert werden, umfassen verschiedene Bereiche.

Wie sich in der nachfolgenden Interviewpassage zeigt, betonen die Lehrpersonen, dass ein positiver Aspekt darin gesehen wird, dass mit den Studierenden eine wichtige Bezugsperson für die Schüler\*innen bereitgestellt wird:

*Und ich glaube, auch die Studenten und Studentinnen von Schule für Alle sind ja auch, haben wir doch öfter die Kinder gesehen, sind auch so kleine Bezugspersonen und ich glaube, das muss man immer wieder sich ins Gedächtnis rufen, dass man für die Kinder schon viel wert ist und sie da so einen kleinen Anker irgendwie haben. (L6)*

Überdies benennen die Lehrpersonen als positive Aspekte von „Schule für Alle“, dass das Programm die Motivation und das Interesse der Schüler\*innen steigert, die Fragen der Schüler\*innen beantwortet werden, die Schüler\*innen sich mehr trauen zu sprechen, ein Schonraum/Safe Space für die Schüler\*innen geschaffen wird, sie selbst durch die Anwesenheit einer zusätzlichen Lehrperson unterstützt werden, das Programm niederschwellig und kostenfrei ist sowie eine ruhige Arbeitsumgebung ermöglicht.

Die Lehrpersonen berichten – wie nachfolgend aufgeführt – von Erfolgserlebnissen:

*Okay. Ja, also zum K13. Sein persönliches Verhalten ist ja eher so, dass er ziemlich zurückhaltend ist. Und ich glaube, das hat ihm in diesem Schuljahr auch viel gebracht, weil er eben in der kleineren Gruppe dann auch aufgeweckter ist und sich auch mehr zutraut, auch zu sprechen, gerade vor einer Klasse. (L1)*

Diese Erfolgserlebnisse werden von den Lehrpersonen insbesondere auf den geringeren Druck und den reduzierten sozialen Vergleich aufgrund der geringeren Heterogenität in der Kleingruppe zurückgeführt.

Unter den Best-Practice-Beispielen werden Vorgehensweisen beschrieben, die sich im Laufe des Schuljahres als besonders passend erweisen. In diesem Zusammenhang benennen die Lehrpersonen einen gut angepassten Zeitrahmen, die Reduktion von Ablenkungen durch Kleingruppenarbeit, feste Gruppenstrukturen, die Eigeninitiative der Studierenden, die Verwendung sprachlicher Beispiele/das Einüben typischer Formulierungsmuster, Kontinuität und regelmäßiger Austausch, gute Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen sowie die Anpassung an das Niveau und die Interessen der Schüler\*innen.

Auch negative Aspekte werden in den Interviews vereinzelt angesprochen:

*Genau da muss ich dann nochmal das von vorher zurückgreifen, dass die Schüler am Anfang eben sehr motiviert waren und gern lernen wollten und dass ihnen dann aber eben zu viel gespielt wurde und sie dann eben nicht mehr hingegangen sind, auch oft nicht Bescheid gesagt haben, einfach dann nicht mehr gekommen sind. (L7)*

Diese negativen Aspekte umfassen beispielsweise Schwierigkeiten bei der Umsetzung bestimmter methodischer Aspekte und gelegentliche Missverständnisse zwischen Lehrpersonen und Studierenden oder unklare Kommunikationswege.

### 4.7.2.2 Veränderung

Die Hauptkategorie „Veränderung“ umfasst jegliche Ebenen, die sich laut der Lehrpersonen bei den geförderten Schüler\*innen über das Schuljahr hinweg verändert haben. Diese werden durch die folgenden Subkategorien näher beschrieben:

- a) Kompetenzen/sprachlich (20 Codings)
- b) Veränderungsdilemma (20 Codings)
- c) Mitarbeit (12 Codings)
- d) Selbstwirksamkeit/Selbstvertrauen (11 Codings)
- e) wenig/kaum Veränderung (9 Codings)
- f) Motivation (6 Codings)
- g) Selbsteinschätzung (6 Codings)
- h) Selbstständigkeit (3 Codings)
- i) Konzentrationsfähigkeit (3 Codings)
- j) Nachfragen (2 Codings)

In den Interviews wird deutlich, dass die Lehrpersonen bei den Schüler\*innen Veränderungen erkennen:

*Bei ihr, da war das jetzt eigentlich mit der Förderung so, dass sie wirklich auch Fortschritte machen konnte, was ihren Wortschatz angeht, dass sie ihren Wortschatz eben auch erweitern konnte. (L1)*

Entlang des Interviewausschnittes lässt sich exemplarisch aufzeigen, dass Fortschritte mit Blick auf sprachliche Kompetenzen der Schüler\*innen verzeichnet werden. Diese umfassen – wie im Interviewausschnitt verdeutlicht – den Bereich Wortschatz, die sprachrezeptiven Fähigkeiten Lesen und Hören und die sprachproduktiven Fähigkeiten Sprechen und Schreiben.

Während die Lehrpersonen vielfach Veränderungen auf Seiten der Schüler\*innen hervorheben, zeigt sich in den Interviews jedoch auch vermehrt ein Veränderungsdilemma. Das häufig angesprochene Dilemma besteht darin, dass Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, die Wirkung des „Schule für Alle“-Programms von anderen Faktoren wie dem Regelunterricht zu trennen:

*Von daher ist er eigentlich schon gut reingestartet in das Projekt. Aber ich habe jetzt keinen Vergleichswert jetzt von danach, ob sich jetzt zu viel geändert hat. (L4)*

Der Interviewauszug verdeutlicht exemplarisch, wie die Lehrpersonen im Interview darauf hinweisen, dass sie die Förderwirkung von „Schule für Alle“ nicht isoliert beschreiben können. Die Schwierigkeit, einen klaren Vergleichspunkt festzulegen, die allgemeine Sprachentwicklung der Kinder und weitere Faktoren, die auf die Entwicklung der Schüler\*innen – auch losgelöst von der Sprachfördermaßnahme – einwirken, werden als mögliche Einflüsse genannt.

Während einige Lehrpersonen positive Wirkungen des Programms annehmen, berichten andere Lehrpersonen, dass nur wenige oder kaum Veränderungen bei den Schüler\*innen festzustellen seien:

*Deswegen waren bei mir nicht so großartige Entwicklungsschritte zu sehen, weil bei mir ja die leistungsstarken dann immer mitgegangen sind zur Förderung. (L1)*

Dies führen die Lehrpersonen – wie exemplarisch im Interviewausschnitt verdeutlicht – auf bereits vor der Förderung leistungsstarke Schüler\*innen zurück. Darüber hinaus werden als mögliche Gründe tagesabhängige Schwankungen in der Leistung, wenig Eigeninitiative der Schüler\*innen, fehlende Vergleichsmöglichkeiten oder auf eine ihrer Ansicht nach zu geringe Förderzeit erwähnt. Dies wählen die Lehrpersonen als Begründung dafür, dass sie nicht von einem signifikanten Einfluss auf die Leistungen der Schüler\*innen ausgehen.

Werden Veränderungen festgestellt, die die Lehrpersonen auf „Schule für Alle“ zurückführen und die über die bereits erwähnten Veränderungen auf der Ebene der sprachlichen Kompetenzen hinausgehen, dann betreffen diese z. B. Mitarbeit, Arbeitsverhalten und Motivation. Eine im Regelunterricht verzeichnete erhöhte Mitarbeit wird von den Lehrpersonen teilweise mit erhöhter Übung oder mehr Eigenverantwortung in der Kleingruppe in Verbindung gebracht. Weitere Beobachtungen umfassen ein verbessertes Arbeitsverhalten und höhere Motivation durch das Programm. Die Lehrpersonen stellen bei den geförderten Schüler\*innen eine erhöhte Motivation fest und bringen dies teilweise mit steigenden sprachlichen Fähigkeiten in Verbindung. Auch zeigt sich die erhöhte Motivation den Lehrpersonen zufolge durch steigende Mitarbeit, Interessenentwicklung, Vorfreude auf die Förderstunden sowie Eigeninitiative der Schüler\*innen bei Zusatzarbeit:

*Doch, eigentlich schon. Also gerade aus den Phasen, wo er dann auch hoch kommt, macht er wirklich voll gut auch im Unterricht mit, weil er ja weiß, okay, er hat jetzt unten was geschafft, dann wird er es vielleicht auch hier schaffen. Und dann nach eine Woche, flacht es dann wieder ein bisschen ab. Ja, aber immer nach dem Projekt, also immer Feuer und Flamme. (L4)*

Darüber hinaus beobachten die Lehrpersonen, dass sich Schüler\*innen im Laufe des Schuljahres mehr zutrauen, selbstbewusster werden und ein gestärktes Selbstkonzept sowie Selbstwertgefühl entwickeln:

*Aber in einer kleinen Gruppe ist er aufgeweckter geworden und hat sich dann mehr zugetraut sich zu melden und mitzumachen und er ist auch ja ein Stück weit selbstbewusster geworden. Auch frei zu reden. (L1)*

Die Lehrpersonen berichten, dass die Schüler\*innen gegen Ende des Schuljahres eine bessere und realistischere Selbsteinschätzung entwickeln. Diese erkennen ihre eigenen Stärken und erkennen ihre positiven Leistungen selbst an. Einige Schüler\*innen zeigen eine erhöhte Fähigkeit, Aufgaben selbstständig anzugehen oder zu bewältigen, dies manifestiert sich durch eine verbesserte Arbeitshaltung und etablierte Arbeitsroutinen.

Überdies berichten die Lehrpersonen in den Interviews, dass sie eine Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit beobachten, die sich in längere Konzentrationsphasen, dem Abschluss von Aufgaben durch Kleingruppenarbeit und einer verbesserten Arbeitshaltung niederschlägt. Es wird ebenfalls von einem vermehrten Nachfragen bei Problemen berichtet. Hier zeigt sich, dass die Schüler\*innen bei unterschiedlichen Personengruppen nachfragen, bei Lehrpersonen, bei Schüler\*innen oder den Studierenden.

### 4.7.2.3 Eigenschaften der geförderten Schüler\*innen

Die Lehrpersonen thematisieren in den Interviews unterschiedliche Eigenschaften, die die geförderten Schüler\*innen auszeichnen. Diese umfassen sowohl Stärken als auch Schwächen. Dies spiegelt sich in den gewählten Subkategorien wider:

- a) Probleme (41 Codings)
- b) Motivation (15 Codings)
- c) Selbstvertrauen (14 Codings)
- d) Leistungsstark andere (5 Codings)
- e) Leistungsstark sprachlich (4 Codings)
- f) Erwünschtes Schulverhalten (3 Codings)

Unter der Kategorie „Probleme“ werden 41 Codings verzeichnet. Die Probleme sind: zurückhaltendes und unsicheres Verhalten, Sprechhemmungen und ein geringes Selbstvertrauen. Einige Schüler\*innen scheinen kaum Freude an schulischen Aufgaben zu haben. Überdies heben die Lehrpersonen in Bezug auf einzelne der geförderten Schüler\*innen hervor, dass diese schüchtern sind, keine Nachfragen stellen und deren Mitarbeit nur nach Aufforderung erfolgt; es fehlt diesen an Eigeninitiative. Die Lehrpersonen benennen überdies, dass die Lernenden sprachliche Probleme in den Bereichen Verständnis, Schreiben, Lesen und Aussprache haben:

*Es ist tatsächlich so, dass er sehr, sehr große sprachliche Defizite hat, die natürlich ganz, ganz breit gefächert sind. (L2)*

Zudem berichten die Lehrpersonen von Schüler\*innen mit negativem Selbstkonzept, das sich konkret in Form einer Selbstunterschätzung zeigt:

*Und K13 ist jemand, der sich auch öfter mal unterschätzt, also der jetzt eher ein negatives Selbstkonzept hat, nicht so ganz so stark ausgeprägt und auch oft auch leichtere Aufgaben zurückgreift, obwohl er schon schwierigere Aufgaben auch schaffen könnte. (L1)*

Es wird auch von wenig oder nachlassender Motivation sowie geringer Frustrationstoleranz der geförderten Schüler\*innen berichtet. Weitere Schwierigkeiten, die die Lehrpersonen benennen, sind eine mangelnde Konzentrationsfähigkeit sowie Probleme im mathematischen Bereich.

Jedoch heben die Lehrpersonen in den Interviews nicht ausschließlich Probleme oder Schwächen der Schüler\*innen hervor. So wird in den Interviews (15 Codings) vielmehr auch verdeutlicht, dass sich unter den geförderten Schüler\*innen Kinder befinden, deren Motivation von den Lehrpersonen besonders betont wird:

*Andere auch jetzt von Schule für Alle. Ein Kind hat jetzt auch extra zu Hause noch mal zwei Märchen geschrieben und war einfach so stolz drauf, dass er das auch unbedingt der Klasse nochmal persönlich vor allem vorlesen wollte. Also manche sind da sehr so offen und wollen es nach außen auch irgendwie preisgeben, was sie gerade gut gemacht haben und kommen auch immer und holen sich irgendwie Bestätigung von mir oder von anderen Kindern ab. (L6)*

Überdies verzeichnen die Schüler\*innen den Lehrpersonen zufolge ein hohes Selbstvertrauen (14 Codings). Dieses spiegelt sich beispielsweise dadurch wider, dass die Schüler\*innen Nachfragen stellen, selbstbewusst auch bei Nichtverstehen auftreten, extrovertiertes Verhalten an den Tag legen, Bereitschaft zeigen, Herausforderungen anzunehmen, und auch ein sehr gutes Selbstwertgefühl haben:

*sowieso ein sehr gutes Selbstwertgefühl, auch bezüglich ihrer eigenen Kompetenzen. Was ich sowieso immer gefördert habe, dass die Kinder selber sich einschätzen können. (L9)*

Einzelne der geförderten Schüler\*innen werden von den Lehrpersonen als leistungsstark beschrieben:

*Sie haben es von Anfang an von der Schule schon supergemacht. Also ich glaube, dass man das fast nicht steigern konnte. Natürlich, man muss das immer trainieren und üben und das mach ich jetzt weiterhin. (L7)*

Überdies wird von guten sprachlichen Fähigkeiten berichtet:

*Wie gesagt, Artikel klappen, die Nebensätze macht er perfekt. Also eigentlich wirklich. Satzbau ist einwandfrei. (L4)*

Auch in den Interviews der Lehrpersonen finden sich Aspekte, die mit dem Code „erwünschtes Schulverhalten“ kodiert werden. Dieser Code umfasst Eigenschaften wie *brav und leise, hilfsbereit, kontaktfreudig und ausgeglichen*.

### 4.7.2.4 Beziehung

Wenn der Aspekt Beziehung der geförderten Schüler\*innen zu anderen Personen fokussiert wird, lässt sich dieser mit Blick auf die Beziehung zu unterschiedlichen Personengruppen differenzieren. Dies wird in den folgenden Unterkapiteln näher ausgeführt.

#### a) Beziehung zu Peers

Mit Blick auf die Beziehungen der Schüler\*innen untereinander zeichnen sich in den Interviews unterschiedliche Fokussierungen ab.

Dies spiegelt sich in den gewählten Subkategorien wider:

- Positive Sozialkontakte (11 Codings)
- Kooperation (9 Codings)
- Sozialer Umgang (3 Codings)

Die Lehrpersonen verdeutlichen in den Interviewpassagen, die mit dem Code „Sozialkontakte“ kodiert werden, dass sich unter den geförderten Schüler\*innen solche befinden, die viele und positive soziale Kontakte in der Klasse haben, während sich unter den geförderten Schüler\*innen auch solche befinden, die wenige oder keine engen und dauerhaften sozialen Beziehungen in der Klasse pflegen. Dies wird von den Lehrpersonen in den Interviews teilweise mit dem Sozialverhalten der einzelnen Schüler\*innen, deren mangelnden sprachlichen Fähigkeiten oder unter den Schüler\*innen vorhandenen Vorurteilen aufgrund von Nationalitäten erklärt.

Überdies berichten die Lehrpersonen davon, dass die geförderten Schüler\*innen im Unterricht mit anderen kooperieren, indem sie ihnen ihre Unterstützung anbieten:

*Also sie sind auch gegenseitig sehr hilfsbereit (L5)*

Mit dem Code „Kooperation“ werden Situationen erfasst, in denen die geförderten Schüler\*innen den Mitschüler\*innen Empathie entgegenbringen. Die Schüler\*innen suchen Hilfe, helfen sich gegenseitig und das soziale Miteinander verbessert sich; dies führt wiederum zu einer engagierteren Zusammenarbeit.

Die Beschreibungen der Lehrpersonen fokussieren zudem den sozialen Umgang der Schüler\*innen mit ihren Peers. Hierbei zeigen sich erneut sowohl eher positiv hervorgehobene als auch eher negativ anmutende Aspekte. So werden beispielweise Streitigkeiten thematisiert, aber auch die Fähigkeit der Schüler\*innen, Konflikte selbstständig zu lösen:

*leider fällt es K12 öfter mal ein bisschen schwierig, durch ihre Art auch die passenden Worte zu finden oder auch manchmal die Grenzen von anderen Kindern zu akzeptieren. Dann hat sie öfter mal Konflikte. Da war sie aber auch in der Lage, dass sie die Konflikte selbstständig lösen konnte. (L1)*

## b) Beziehung zu „Schule für Alle“-Studierenden

Hinsichtlich der Beziehung der Schüler\*innen zu den Studierenden werden von den Lehrpersonen unterschiedliche Aspekte hervorgehoben. Diese werden durch die folgenden Subkategorien näher beschrieben:

- Motivation für „Schule für Alle“ (19 Codings)
- Beziehung positiv (13 Codings)
- „Schule für Alle“-Annahme (5 Codings)
- Konzentration in „Schule für Alle“ (3 Codings)

Die Subkategorie „Motivation für ‚Schule für Alle‘“ umfasst 19 Codings und beschreibt, dass die Motivation der Schüler\*innen durch Individualisierung, wie die Adressatenorientierung bei Texten, und durch eine längerfristige sowie enge Begleitung durch die Studierenden entsteht. Auch die Eigenverantwortung in der Kleingruppe wirkt sich motivierend aus:

*Sie haben auf jeden Fall (.). Sie schon ganz, ganz schnell angenommen und Ihre Hilfe auch sehr angenommen. Und ich glaube, das war es. Generell finden Sie es immer toll, wenn Sie in der kleineren Gruppe mit jemanden unterstützt arbeiten können. Gerade habe ich einen Praktikanten da? Das mögen Sie auch recht gern. Aber ich glaube, die KR war vor allem für sie jemand, den sie auch genauso fragen können und die mit ihnen das gemeinsam erarbeitet. (L5)*

Die Subkategorie „Beziehung positiv“ mit 13 Codings beschreibt, dass die Schüler\*innen die Studierenden akzeptieren, mit ihnen kooperieren und ihnen Wertschätzung und Dankbarkeit entgegenbringen:

*Ich glaube eine große [Bedeutung], weil sie sich mit den Schüler\*innen beschäftigen. Der X zum Beispiel also der ist sehr einfühlsam und der setzt sich mit den Schüler\*innen hin und ähm schaut sich wirklich an, was ihr Problem ist und er begegnet ihnen auf persönlicher Ebene. Und ich glaube, das bringt den gefährdeten Kindern ganz viel wenn sie jemanden haben, der Ihnen so persönlich begegnet. Genau der fragt sie dann auch Sachen und wie es ihnen geht und so. Und da fühlen sie sich einfach abgeholt. (L1)*

In den Interviewpassagen verdeutlichen die Lehrpersonen, dass die Schüler\*innen eine persönliche Beziehung zu den Studierenden haben, die auch einen Motivationsfaktor darstellt. Diese Beziehung wird durch Aspekte wie Akzeptanz, Kommunikation auf einer persönlichen Ebene, Wertschätzung, Herzlichkeit, Bindung, Harmonie und Vertrauen charakterisiert.

In der Subkategorie „‚Schule für Alle‘-Annahme“, die 5 Codings umfasst, wird beschrieben, dass „Schule für Alle“ für die Schüler\*innen zur Normalität geworden ist. Den Ausführungen der Lehrpersonen ist zu entnehmen, dass die Schüler\*innen „Schule für Alle“ als etwas Positives wahrnehmen, dass sie gut mit den Studierenden zusammenarbeiten und im Klassenverband davon erzählen:

*Also Sie haben auch oft in der Klasse dann erzählt, was sie gemacht haben (L5)*

Überdies zeigt sich in der Subkategorie „Konzentration in ‚Schule für Alle‘“, die 3 Codings umfasst, dass in „Schule für Alle“ ruhig und mit Fokus auf die Aufgaben gearbeitet werden kann:

*Sie waren positiv. Sie haben sich immer mittwochs gefreut und waren immer sehr bei der Sache und sind da gerne mitgegangen. (L1)*

Den Lehrpersonen zufolge scheint es von großer Bedeutung zu sein, dass die Schüler\*innen mit dem Programm „Schule für Alle“ einen Rahmen haben, um leise und konzentriert arbeiten zu können.

### c) Beziehung zu den interviewten Lehrpersonen

Wenn die Lehrpersonen nach der Beziehung der Schüler\*innen zu ihnen selbst gefragt werden, wird in den insgesamt 7 Codings mit dem Subcode „positiv“ verdeutlicht, dass sich die Schüler\*innen ihnen gegenüber rollenadäquat verhalten und sie die Lehrperson als Ansprechperson bei schulischen, fachlichen und privaten Problemen annehmen. Die Beziehung wird von den Lehrpersonen als durch Vertrauen und Beziehungsstabilität gekennzeichnet beschrieben.

#### 4.7.2.5 Anregungen zu Anpassungen

Die Lehrpersonen werden in den Interviews überdies nach Anregungen gefragt, inwiefern Anpassungen im Programm „Schule für Alle“ vorgenommen werden könnten. Die Lehrpersonen benennen mögliche Anpassungen auf unterschiedlichen Ebenen:

- a) Organisatorisches (41 Codings)
- b) Grundfertigkeiten (13 Codings)
- b) Strategien (2 Codings)

Unter der Kategorie „Organisatorisches“ mit 41 Codings wird eine Vielzahl von Aspekten angesprochen. Die Lehrpersonen schlagen vor, den Förderzeitraum zu verlängern und die Anzahl der Fördereinheiten pro Woche zu erhöhen, weniger spielerische Elemente einzubringen und die Zusammensetzung der Fördergruppen zu überdenken. Der zuletzt genannte Aspekt ist wohl eher als Selbstkritik zu bewerten, da die Zusammensetzung der zu fördernden Schüler\*innengruppe der Schule obliegt und damit konkret die jeweilige koordinierende Lehrperson verantwortet.

Weitere Verbesserungsmöglichkeiten betreffen die Kompetenz sowie Eigeninitiative der Studierenden. Der Austausch zwischen Lehrpersonen und Studierenden wird ebenfalls als wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Umsetzung der Förderziele genannt:

*Ja, dass man wahrscheinlich, wenn man das alles noch ein bisschen besser abspricht, dass man dann noch mehr daraus rausholen kann. Also es ist so auf jeden Fall generell super und für mich total erleichternd und unterstützend, aber für den einzelnen Schüler wird mehr rauskommen, wenn man mal wirklich spricht, was man gezielt fördern kann und wie. (L10)*

Die Lehrpersonen, die in gutem Austausch mit den Studierenden stehen, sind in Bezug auf „Schule für Alle“ und bzgl. des Mehrwerts für sie und ihre Schüler\*innen zufriedener.<sup>10</sup>

Dies spiegelt sich auch darin wider, dass sich die Lehrpersonen eine bessere Passung von „Schule für Alle“ mit dem regulären Unterricht wünschen, insbesondere in Bezug auf Methodik, Förderschwerpunkte für die Schüler\*innen und Inhalte. Es wird vorgeschlagen, eine Kennenlernstunde zu Beginn der Förderung einzuplanen und feste Absprachezeiten sowie engen E-Mail- oder Telefonkontakt je nach den Wünschen und Bedürfnissen der Studierenden und Lehrpersonen zu vereinbaren. Auch die Information der Eltern, Studierenden und Lehrpersonen wird als wichtig erachtet. Da sich diese Vorschläge in den von „Schule für Alle“ vorgegebenen Standards wiederfinden, wird hier deutlich, dass die Schulen sich unterschiedlich stark an die Standards halten. Werden die Standards nicht eingehalten, so ergeben sich kommunikative Ungereimtheiten und Abstimmungsschwierigkeiten, die sich bis in die Förderschwerpunkte hinein auswirken können. Hier manifestiert sich die Wichtigkeit scheinbar formaler Vorgaben bei der Implementierung und Durchführung von Projekten und Programmen.

---

<sup>10</sup> Auch Kollmannsberger (2013) weist auf die Bedeutung der Einbettung der studentischen Sprachförderpersonen in die Abläufe der Schule für deren Professionalisierung, aber auch für die Wirksamkeit der Förderung, hin.

Die Kategorie „Grundfertigkeiten“ mit 13 Codings betont die Notwendigkeit, dass die Studierenden bei den Grundfertigkeiten der Schüler\*innen ansetzen und diese fördern. Dabei soll auf einem niedrigen Niveau begonnen werden, beispielsweise bei den sprachlichen Grundfertigkeiten der zweiten Klasse anstatt der vierten Klasse, um Wissenslücken zu schließen:

*Also wenn ich jetzt an meine Schüler, die gefördert wurden, denke, wäre es tatsächlich wichtig, so eine Grundlage zu schaffen. Und tatsächlich noch gar nicht bei der Textebene oder bei der Satzebene anzufangen, sondern noch auf der Wortebene tatsächlich anzufangen. Dass da noch Wortverständnis nicht vorhanden ist und auch grundlegende Dinge einfach den Kindern noch fehlen. Das wäre tatsächlich nicht schlecht, muss ich sagen. Ja, also wirklich gar nicht auf die vierte Klasse angepasst, sondern vielleicht noch Stand zweite Klasse. Und was sollen sie jetzt eigentlich können? Da diesen Cut würde ich auf jeden Fall ziehen, dass sie ihn komplett rausziehen und da wo ganz anders ansetzen. (L2)*

Die Schüler\*innen sollten sowohl im Schreiben als auch im mathematischen Bereich gefördert werden; zudem sollte Grammatik integrativ mit anderen Fähigkeiten geübt werden. Der Wortschatz wird als wichtiger Bestandteil der Förderung genannt.

Die Kategorie „Strategien“ umfasst 2 Codings. Die Lehrpersonen wünschen sich, dass die Studierenden spezifische Lernstrategien bezogen auf das Rechnen und Lesen fokussieren.

### 4.7.2.6 Vorteile für Studierende

Wenngleich dies nicht im Fokus der Interviews steht, betonen die Lehrpersonen in den Interviews die Bedeutung des Praxiseinblicks durch „Schule für Alle“ für die Studierenden. Mit insgesamt 3 Codings wird deutlich, dass sie es als positiv empfinden, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich auszuprobieren und eigene Förderansätze für die Kinder zu entwickeln und sie praktisch umzusetzen. Ein Lehrpersonenzitat formuliert dies folgendermaßen aus:

*Ich finde es auch toll, dass die Studenten auch die Möglichkeit haben, sich auszuprobieren, sich Förderansätze zu überlegen für die Kinder wie genau sie das machen und dann auch praktisch umzusetzen und vielleicht auch zu überlegen, waren die jetzt passend. Hat sich was in die richtige Richtung bewegt oder kann ich vielleicht noch was daran ändern? Das finde ich schön und das würde ich toll finden, wenn es auch in den weiteren Schulen so ist, dass man einfach den Student\*innen die Möglichkeit gibt, sich auszuprobieren und auch Förderansätze zu entwickeln für einzelne Schüler\*innen und das wahrzunehmen. (L1)*

Darüber hinaus wird mit einem Coding hervorgehoben, dass die Umsetzung von Theorie in die Praxis sowie der Einblick in die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen und die Entwicklung sowie das Ausprobieren von Lehrstrategien durch die Studierenden als wertvoll angesehen werden. Die Lehrpersonen nehmen die Professionalisierung, die die Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ den angehenden Lehrpersonen bietet, wahr: Das Ausprobieren von Förderansätzen im Rahmen von „Schule für Alle“ bietet den Studierenden die Gelegenheit, ihre theoretischen Kenntnisse praktisch anzuwenden und zu überprüfen, ob die entwickelten Ansätze effektiv sind oder angepasst werden müssen.

### 4.8 Diskussion

Nachfolgend werden die in Kapitel 4.6.2 und 4.7.2 dargestellten Ergebnisse unter Bezugnahme auf die Zielsetzung der qualitativen Interviewteilstudie für die Interviews mit den Schüler\*innen und den Lehrpersonen getrennt diskutiert. Darauf folgen Ausführungen zu Limitationen und Grenzen der vorliegenden qualitativen Interviewteilstudie mit den Schüler\*innen und Lehrpersonen. Ausgehend davon werden Überlegungen hinsichtlich Implikationen für die weitere Umsetzung von „Schule für Alle“ an den Partnerschulen formuliert.

#### 4.8.1 Diskussion der Ergebnisse der Interviews mit den Schüler\*innen

Das Ziel der qualitativen Teilstudie ist es, Erfahrungen der Schüler\*innen mit den angebotenen Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ sichtbar zu machen. Dabei kommen die Schüler\*innen selbst zur Sprache. Die durchgeführten Leitfadenterviews geben unterschiedliche Einblicke in die Perspektive der Schüler\*innen. Nachfolgend werden die oben dargestellten Ergebnisse diskutiert und in einen größeren Zusammenhang eingeordnet. Dies erfolgt entlang der drei Hauptaspekte „Die Lernenden und ihr schulischer Alltag“, „Die Schüler\*innen als Deutschlernende und demnach als Zielgruppe von ‚Schule für Alle‘“ und „Die Gestaltung der Förderstunden“.

##### 4.8.1.1 Die Lebenswelt der Schüler\*innen

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) zeigt verschiedene Aspekte der schulischen und häuslichen Lebenswelt der Schüler\*innen. Die Schüler\*innen äußern sich zu ihren Hobbies und zu ihren familiären Umfeldern sowie Unterstützungspflichten. Sie heben ihre Interessen für verschiedene Schulfächer hervor und berichten auch über ihre Beziehungen zu Lehrpersonen, Mitschüler\*innen und studentischen Sprachförderpersonen, wobei überwiegend positive Erfahrungen betont werden, insbesondere bei der Unterstützung durch Mitschüler\*innen und die studentischen Sprachförderpersonen.

Wie auch in der Analyse der Kurzinterviews deutlich wird (s. Kapitel 5), bringen die Schüler\*innen, die an „Schule für Alle“ teilnehmen, beachtliche sprachliche Kompetenzen mit. Sie sprechen nicht nur oft mehr als zwei Sprachen, sondern sind zum Teil auch dazu bereit, aktiv Mediationsaufgaben für ihre Eltern zu übernehmen oder Eltern und Geschwister beim Spracherwerb zu unterstützen. Die hier sich offenbarenden mehr- und metasprachlichen Kompetenzen der Lernenden sind bemerkenswert, spielen jedoch im schulischen Regelunterricht und im Lehr-Lernprozess mit Fokus auf die (Weiter-)Entwicklung (bildungs-)sprachlicher Fähigkeiten keine Rolle. Hierin spiegelt sich der monolinguale Habitus (Gogolin 2008) der prinzipiell mehrsprachigen Schule.

Es stellt sich die Frage, inwiefern den zusätzlichen Leistungen, die sich aus den familiären Verpflichtungen ergeben, im Rahmen der Sprachfördermaßnahmen – und gegebenenfalls auch im Regelunterricht – Raum gegeben wird. Schließlich zeugen die Interviewdaten von einem mehr oder weniger vorhandenen Sprachbewusstsein. Es bedarf einer expliziteren und systematischer erfolgenden Anerkennung von Vielfalt und Diversität im Rahmen von „Schule für Alle“.

Betrachtet man den schulischen Alltag der Lernenden genauer, so wird deutlich, dass diese in zahlreiche soziale Konflikte involviert sind oder diese beobachten. Ein Kind schildert, dass es sich selbst mobbenden Mitschüler\*innen entgegenstellt. Ein anderes berichtet davon, regelmäßig Handgreiflichkeiten auf dem Schulhof zu beobachten. Aus den Interviews mit den Schüler\*innen wird doch deutlich, dass physische und psychische Gewalt zwischen Lernenden keine Ausnahme darstellen. Im Rahmen von „Schule für Alle“ könnte die bewusste Gestaltung einer gewaltfreien Lernumgebung und die Überwindung von Gewalt, die durch Sprache und argumentative Debatten geprägt ist, als Thema bewusst aufgegriffen werden.

#### 4.8.1.2 Die Schüler\*innen als Deutschlernende – Wahrnehmungen und Strategien

Im Rahmen der leitfadengestützten Interviews mit den Schüler\*innen wird insbesondere der Kontext der Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ fokussiert. Dabei wird deutlich, dass die Schüler\*innen trotz positiver Rückmeldungen zur Sprachförderung auch Herausforderungen in ihrem Lernprozess ansprechen, wie Schwierigkeiten beim Deutschlernen oder Probleme mit der Selbstkompetenz und Motivation. Insgesamt scheint es den Lernenden schwer zu fallen, ihre Deutschkenntnisse genau einzuschätzen. Zwar bezeichnen einzelne Lernende Deutsch als eine Stärke oder geben an, „gut Deutsch“ zu sprechen; dies wird aber häufig mit Einschränkungen versehen, wie mit der Aussage, dass sie im Bereich Wortschatz oder Grammatik noch Schwierigkeiten haben. Von Bedeutung scheint hierbei vor allem die Diskrepanz zwischen der Selbst- und der Fremdwahrnehmung hinsichtlich der Deutschkompetenzen. Dies zeigt sich vor allem daran, dass einzelne Schüler\*innen von den Lehrpersonen für eine Sprachfördermaßnahme im Rahmen von „Schule für Alle“ ausgewählt wurden, sie selbst dagegen im Interview angeben, nicht (mehr) Deutsch lernen zu müssen. Hervorzuheben gilt es an dieser Stelle, dass die Schüler\*innen ihre eigenen Deutschkompetenzen unter Rückgriff auf ein eigens hierfür erwähntes Gegensatzpaar, „mein normales Deutsch“ vs. „ein anderes Deutsch“ konkretisieren. Untermauert wird dieser Unterschied beispielweise damit, dass manche Wörter nicht gekannt werden. Diese Schilderungen erwecken den Eindruck, dass hierbei auf die Diskrepanz zwischen der Alltagssprache der Lernenden und der in der Schule verlangten Bildungssprache hingedeutet wird. Von den Lernenden wird hier zwar ein Unterschied bemerkt; jedoch scheint die schulisch verlangte Sprachform bemerkenswerterweise nicht zwangsläufig als eine von ihnen selbst zu erlernende Sprachform angesehen zu werden. Eine Erklärung für das hier beobachtete Phänomen könnte sein, dass die Lernenden sich in einer Umgebung bewegen, in der viele Schüler\*innen (noch) Deutsch lernen bzw. bildungssprachliche Fähigkeiten gerade erwerben. Vergleichen sie sich also mit ihrer (schulischen) Peer-Group, sehen sie eventuell keine große Diskrepanz in den vorhandenen (mündlichen) sprachlichen Fähigkeiten, sondern nur zur Sprache, welche die Lehrpersonen von ihnen verlangen. Ihr alltagssprachliches Deutsch erscheint ihnen dann als ausreichend; sie erleben es für ihre kommunikativen Zwecke als funktional, das schulisch verlangte Deutsch dagegen als ungewöhnlich und damit zurecht als „schwierig“. In den Äußerungen spiegelt sich eine Problematik wider, die aus der Forschungsliteratur zu bildungssprachlichen Praktiken (Morek & Heller 2012) bekannt ist. Beispielsweise hebt Feilke (2012) hervor, dass die Schule die Beherrschung bestimmter sprachlicher Formen für das Lernen selbstverständlich voraussetzt, aber den Gebrauch dieser Formen nicht lehrt. Auch lässt sich in dem, was die Schüler\*innen in der vorliegenden Interviewstudie explizieren, ein Qualitätsmerkmal von durchgängiger Sprachbildung (Gogolin et al. 2011) im Unterricht finden; Lehrpersonen kennzeichnen Bildungssprache nicht immer als solche und erklären deren Nutzen explizit, fordern diese Sprache jedoch trotzdem von den Lernenden ein.

Die Schüler\*innen zeigen jedoch auch eine Vielzahl von Strategien zur Bewältigung der von ihnen erwähnten Probleme. Hierbei erwähnen sie beispielsweise das proaktive Nachfragen bei Lehrpersonen. Nachfragen stellt innerhalb der Institution Schule eine wichtige Verstehensstrategie für die Schüler\*innen dar. Jedoch scheint es, manchen Schüler\*innen Überwindung zu kosten, bei der Lehrperson nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstehen.

Die Befragung zeigt überdies, dass die Lernenden zwar bereits Strategien anwenden, jedoch teilweise Schwierigkeiten bei der Auswahl, dem Einprägen und dem Abrufen von Lerninhalten haben. Daraus könnte für „Schule für Alle“ gefolgert werden, dass in den Sprachfördermaßnahmen hier expliziter angesetzt und diese Lernstrategien und Mnemotechniken mit den Schüler\*innen eingeübt werden sollten.

### 4.8.1.3 Die Gestaltung der Förderstunden als Gelingensfaktor

Entlang der Auswertung zeigt sich, dass die Lernenden das Programm „Schule für Alle“ insgesamt als Unterstützung wahrnehmen und es ihnen als sinnvoll bzw. weiterempfehlenswert erscheint. Aus den Aussagen der Lernenden lässt sich dabei ablesen, was sie als positiv bzw. negativ erleben. Ihre Einschätzung des Programms „Schule für Alle“ ist größtenteils positiv, insbesondere wegen der individuellen Unterstützung und der Abwechslung im Unterricht. Wichtig ist für die Schüler\*innen indes, dass die Sprachförderpersonen ansprechbar sind. Wenn diese im Regelunterricht eingesetzt werden, greifen die Lernenden scheinbar gerne auf deren Rat zurück, wenn sie bei der Bearbeitung von Aufgaben Schwierigkeiten haben. Die Schüler\*innen sehen die studentischen Sprachförderpersonen als Personen an, bei denen sie nach noch nicht verstandenen Lerninhalten nachfragen können. Den Sprachförderpersonen gelingt es in Gesprächen mit einzelnen Schüler\*innen, nach Einschätzung der Lernenden, sie zu unterstützen und zu einem Verstehen zu führen. Sie schaffen es also, sich den unterschiedlichen sprachlichen Bedürfnissen der Schüler\*innen anzupassen und zu einem Verstehen der Lerninhalte verhelfen zu können. Hier wären weitere tiefergehende Analysen notwendig, um erfassen zu können, wie genau die studentischen Sprachförderpersonen diese kognitiven Verstehensprozesse sprachlich unterstützen.

Es kamen auch kritische Stimmen und weniger euphorische Schüler\*innen zu Wort. Die Sprachförderung wird zum Teil als Zusatzangebot (Sprachbegleitkurs und / oder Lernbegleitung) am Nachmittag terminiert. Dies scheint sich negativ auf motivationale Faktoren auszuwirken. Die Lernenden bewerten dies eher kritisch, da sie darin eine Einschränkung ihrer Freizeitmöglichkeiten sehen. Einzelne Schüler\*innen empfinden das Programm als zeitintensiv. Überdies empfinden es Schüler\*innen eindeutig negativ, wenn sie sich im Sprachförderprogramm unterfordert fühlen. Sie haben das Ziel dazuzulernen, wenn dies ihrer Einschätzung nach ausbleibt, brechen sie die Teilnahme an der Sprachfördermaßnahme ab.

### 4.8.2 Diskussion der Ergebnisse der Interviews mit den Lehrpersonen

Mit der qualitativen Teilstudie werden ergänzend zu den Erfahrungen der Schüler\*innen auch die Einschätzungen der Lehrpersonen zu den angebotenen Maßnahmen des Förderprogramms „Schule für Alle“ sichtbar gemacht. Nachfolgend werden die oben dargestellten Ergebnisse diskutiert und in einen größeren Zusammenhang eingeordnet. Dies erfolgt entlang der drei Hauptaspekte „Die Lernenden und ihr schulischer Alltag“, „Die Schüler\*innen als Deutschlernende und demnach als Zielgruppe von ‚Schule für Alle‘“ und „Die Gestaltung der Förderstunden und demnach der Professionalisierung der Studierenden“.

#### 4.8.2.1 Die Fremdeinschätzung bzgl. der Schüler\*innen im schulischen Alltag

Entlang der Auswertung zeigt sich, dass die Lehrpersonen in den Interviews auf unterschiedliche Eigenschaften der geförderten Schüler\*innen zu sprechen kommen, die sowohl Stärken als auch Schwächen umfassen. Unter der Kategorie „Probleme“ werden Aspekte verzeichnet, die als solche oft negativ konnotiert sind: zurückhaltendes und unsicheres Verhalten, Sprechhemmungen und geringes Selbstvertrauen, wenige Freund\*innen, Schüchternheit, mangelnde Eigeninitiative, sprachliche Probleme, negatives Selbstkonzept, wenig oder nachlassende Motivation, geringe Frustrationstoleranz, mangelnde Konzentrationsfähigkeit und mathematische Schwierigkeiten.

#### 4.8.2.2 Die Schüler\*innen als Deutschlernende – wahrzunehmende Veränderungsprozesse

Laut den Lehrpersonen lassen sich bei den geförderten Schüler\*innen über das Schuljahr hinweg Veränderungen verzeichnen. Während Fortschritte auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen beschrieben werden, wiegt das Veränderungsdilemma sehr schwer. Denn die Lehrpersonen haben in den Interviews Schwierigkeiten, die Wirkung des Programms „Schule für Alle“ von anderen Faktoren wie dem Regelunterricht zu trennen. Dieses Dilemma wird durch schwierig zu fassende Vergleichspunkte, große allgemeine Entwicklungen bzgl. der Persönlichkeit der Schüler\*innen und viele zur Entwicklung beitragende Faktoren verstärkt. Da „Schule für Alle“ nicht als klassische Interventionsmaßnahme konzipiert, sondern als ergänzende Fördermaßnahme angelegt ist, ist dieses Dilemma aus wissenschaftlicher Perspektive gut nachvollziehbar.

Lehrpersonen beobachten, dass sich Schüler\*innen im Laufe des Schuljahres mehr zutrauen, selbstbewusster werden und ein gestärktes Selbstkonzept sowie Selbstwertgefühl entwickeln.<sup>11</sup> Auswirkungen scheinen die Sprachfördermaßnahmen auch auf der Ebene des schulbezogenen Aspektes Konzentrationsfähigkeit zu haben.<sup>12</sup> Ebenso wird eine erhöhte Motivation festgestellt, die teilweise mit steigenden sprachlichen Fähigkeiten in Verbindung gebracht wird. Die erhöhte Motivation drückt sich durch steigende Mitarbeit, Interessenentwicklung, Vorfreude auf Förderung und Eigeninitiative bei Zusatzarbeit aus. Schüler\*innen entwickeln gegen Ende des Schuljahres eine bessere und realistischere Selbsteinschätzung, erkennen ihre eigenen Stärken und können ihre positiven Leistungen selbst anerkennen. Damit lassen sich entlang der vorliegenden Interviewdaten förderliche Wirkungen feststellen, die über das veränderte ‚Selbstbewusstsein‘ hinausgehen, beispielsweise bezogen auf die Selbstkompetenzen in Form einer stärkeren Eigeninitiative (Foik 2008). Insofern spiegelt sich in den Interviews wider, dass im Rahmen von Fördermaßnahmen, die auf Kleingruppen fokussieren, über die Hauptzielsetzung auch die Ebene der Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere eine veränderte Selbstwahrnehmung, tangiert wird. Die Lehrpersonen betonen, dass sie bei den Schüler\*innen Auswirkungen der Fortschritte in der Kleingruppenförderung auch im Regelunterricht, insbesondere in Form einer erhöhten Mitarbeit, beobachten können. Damit lassen sich Erkenntnisse von einem Tanzprojekt auf die Kleingruppenförderung im Bereich Sprache übertragen: Es lassen sich in der Kleingruppe persönliches Wachstum und Lernerfolge stärken sowie das Selbstwertgefühl und den Mut, sich an neue Aufgabenstellungen zu wagen (Becker et al. 2018).

Die in den mündlichen Erfahrungsberichten angeführten potenziellen Wirkungen der Sprachfördermaßnahmen lassen sich somit in den vorliegenden Interviews wiederfinden. Die Annahme, dass mit den Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ Ziele erreicht werden können, die über die primäre Zielsetzung hinausgehen und auf der sprachlichen Ebene greifen, wird bestätigt.

Die Lehrpersonen in der vorliegenden Interviewteilstudie bringen diese Veränderungen teilweise mit erhöhter Übung oder mehr Eigenverantwortung in der Kleingruppe in Verbindung.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Auch Becker et al. (2018) berichten davon, dass die Schüler\*innen Veränderungen bezüglich des Selbstbewusstseins wahrnehmen und von diesen berichten.

<sup>12</sup> Dies wird auch von den Lehrpersonen als Rückmeldung auf das Tanzprojekt von Becker et al. (2018) berichtet.

<sup>13</sup> Becker et al. (2018) führen an, dass die kleine Fördergruppe die Chance birgt, persönliche Gespräche zu ermöglichen, alle Schüler\*innen zu Wort kommen zu lassen sowie Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler\*innen sichtbar werden zu lassen..

### 4.8.2.3 Die individuelle Ausrichtung der Förderstunden und die Professionalisierung der Studierenden

Die Individualisierung wird von den Lehrpersonen als ein besonders wichtiger Aspekt des Programms hervorgehoben. Probleme und Fragen können direkt bearbeitet werden, und die Texte sowie Unterrichtsstunden werden im Rahmen der Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ an die Interessen, Bedürfnisse, Fragen und speziellen Probleme der Schüler\*innen angepasst. Themen werden speziell auf die Schüler\*innen zugeschnitten, was einerseits zu einer Entlastung der Lehrpersonen und andererseits zu einer verbesserten individuellen Lernbegleitung der Schüler\*innen führt. Die Lernenden können in ihrem eigenen Tempo arbeiten und lernen. Insofern spielen die studentischen Sprachförderpersonen eine zentrale Rolle für die Schüler\*innen.

Überdies wird davon berichtet, dass die Schüler\*innen die Studierenden akzeptieren, mit ihnen kooperieren und ihnen Wertschätzung und Dankbarkeit entgegenbringen. Diese positiv geprägte Beziehung stellt auch einen Motivationsfaktor dar und wird durch Aspekte wie Akzeptanz, Pflege der persönlichen Ebene, Wertschätzung, Herzlichkeit, Bindung, Harmonie und Vertrauen charakterisiert. In den Interviews zeigt sich, dass die Motivation der Schüler\*innen durch Individualisierung und eine längerfristige sowie enge Begleitung durch die Studierenden zu entstehen scheint. Demnach lässt sich das, was Becker et al. (2018) für die Förderlehrer\*innen im Tanzprojekt betonen, auf die studentischen Sprachförderpersonen von „Schule für Alle“ übertragen: Diese scheinen den Schüler\*innen durch die individuelle Unterstützung Stabilität zu bieten, ihnen als Vorbild zu fungieren und ihnen gegenüber einen hohen Stellenwert mit Blick auf fachliche Fragen zu haben.

Die positiven Rückmeldungen der Lehrpersonen umfassen verschiedene Bereiche, wie die Steigerung der Motivation und des Interesses der Schüler\*innen, das Beantworten ihrer Fragen, das Fördern des Mutes zu sprechen, die Schaffung eines Schonraums bzw. Safe Spaces, die Unterstützung durch eine zusätzliche Lehrperson, die Niederschwelligkeit und Kostenfreiheit des Programms „Schule für Alle“, eine ruhige Arbeitsumgebung und das Bereitstellen einer wichtigen Bezugsperson für die Schüler\*innen. Erfolgserlebnisse werden insbesondere auf den geringeren Druck und den reduzierten sozialen Vergleich aufgrund der geringeren Heterogenität in der Kleingruppe zurückgeführt. Standardisierte Vorgehensweisen im Rahmen von „Schule für Alle“, wie einen gut angepassten Zeitrahmen, die Reduktion von Ablenkungen durch Kleingruppenarbeit, feste Gruppenstrukturen, die Eigeninitiative der Studierenden, die Verwendung sprachlicher Beispiele, Kontinuität und regelmäßiger Austausch, gute Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Studierenden sowie die Anpassung an das Niveau und die Interessen der Schüler\*innen lassen „Schule für Alle“ zu einem Best-Practice-Programm werden. Negative Aspekte werden ebenfalls angesprochen, jedoch nur in geringem Umfang. Diese umfassen Schwierigkeiten bei der Umsetzung bestimmter methodischer Aspekte (z. B. die Frage, wie groß der Anteil an Spielen innerhalb der Sprachfördermaßnahme sein soll) sowie gelegentliche Missverständnisse oder unklare Kommunikationswege.

Überdies betonen die Lehrpersonen in den Interviews die Notwendigkeit, dass die Studierenden bei den Grundfertigkeiten der Schüler\*innen ansetzen und diese fördern. Dabei soll auf einem niedrigen Niveau begonnen werden, beispielsweise bei den sprachlichen Grundfertigkeiten der zweiten Klasse anstatt der vierten Klasse.

Entlang der Auswertung zeigt sich zudem, dass die Lehrpersonen auch auf den Theorie-Praxis-Konnex mit Blick auf die Studierenden zu sprechen kommen, obwohl dieser Aspekt in den Interviews nicht explizit erfragt wird.

### 4.8.3 Grenzen und Limitationen

Das Ziel der vorliegenden qualitativen Teilstudie besteht darin, zu ermitteln, inwiefern die im Rahmen des Programms „Schule für Alle“ angebotenen Fördermaßnahmen im Bereich Sprache auf die Erfahrungs- und Lernfelder der Schüler\*innen wirken. Es soll aufgezeigt werden, dass „Schule für Alle“ den Schüler\*innen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ermöglicht, die ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, ihre Persönlichkeitsentwicklung sowie ihre sozialen Interaktionen innerhalb und außerhalb des Unterrichts betreffen. Um dies zu erreichen, wird der Einstieg in die Interviewsituation durch eine erzählgenerierende Einstiegsfrage gestaltet, die eine thematische Engführung vermeidet und so ein angenehmes und vertrauensvolles Gespräch ermöglicht. Durch die anschließenden Leitfragen soll ein breites Spektrum relevanter Aspekte abgedeckt werden. Diese Fragen beziehen sich auf fünf allgemeine Themenfelder, die den Schulkontext prägen bzw. direkt auf die Fördermaßnahme „Schule für Alle“ abzielen: Selbstbild bzw. Persönlichkeit (der jeweils im Fokus stehenden Schüler\*innen), Lernen / Kompetenzen / Strategien, Beziehung zu Peers, Beziehung zu Studierenden, Unterricht / Klassenzimmer (sofern die befragte Lehrperson auch Klassenlehrer\*in ist) und Bilanzierung des Programms „Schule für Alle“. Die Leitfragen unterstützen ein strukturiertes und themenzentriertes Gespräch, ohne die Teilnehmenden in ihren freien Deutungsbezügen und Assoziationen einzuschränken. Hervorzugeben gilt es an dieser Stelle die Differenziertheit der Antworten, die erzielt werden kann, indem die Schüler\*innen im Interview selbst zur Sprache kommen, während Vorgängerstudien, beispielweise die Evaluation des Mercator-Förderunterrichtes, Schulnoten erheben, um Aussagen über Wirksamkeit der Fördermaßnahmen auf der Ebene der Schüler\*innen treffen zu können (efms 2009).

Einschränkend muss an dieser Stelle ebenfalls erwähnt werden, dass Selbsteinschätzungen zur Wirkung einer Sprachfördermaßnahme nicht mit Fremdeinschätzungen oder objektiven Maßen, die die Wirkung auf die Beteiligten erfassen, gleichzusetzen sind. Die hiesigen Ergebnisse veranschaulichen somit die subjektiven Einschätzungen der Befragten. Während die Aussagen bezogen auf die Deutschkompetenz durch die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie ergänzt werden können, ist es erforderlich, auf die weiteren Aspekte, die in dieser qualitativen Interviewteilstudie thematisiert werden, durch quantitative Analysen zu ergänzen, in denen Indikatoren der Wirksamkeit erhoben werden, die über retrospektive Selbstberichte hinausgehen. In zukünftiger Forschung könnten die hier herausgearbeiteten Kategorien als Grundlage für quantitative Befragungen genutzt werden, mit denen große Stichproben erreicht werden.

Überdies zeigt sich bei der Analyse, dass sowohl das Erfahrungsfeld „Anerkennung von Vielfalt und Diversität“ als auch der Aspekt der Mehrsprachigkeit in den Interviews der Lehrpersonen explizit wenig als solche thematisiert werden. Dies wirft die Frage auf, wann und wie Aspekte von Vielfalt und Diversität in den schulischen Kontexten wahrgenommen werden. Jedoch gilt es an dieser Stelle auch die Frage zu stellen, ob dieses Erfahrungsfeld nicht explizit erfragt hätte werden müssen. Diese Lücke deutet darauf hin, dass es notwendig ist, in zukünftigen Untersuchungen gezielt nach diesen Themen zu fragen, um deren Bedeutung im Schulalltag zu erfassen.

Überdies werden in den Interviews keine eher negativ konnotierte Beziehungen zwischen den befragten Lehrpersonen und den Schüler\*innen beschrieben. Es stellt sich die Frage, was das Fehlen solcher Aussagen bedeutet. Einerseits könnte es darauf hindeuten, dass die Beziehungen grundsätzlich als positiv wahrgenommen werden. Dies deckt sich mit den Antworten in den Interviews mit den Schüler\*innen, die ebenfalls keine negativen Beziehungen zu ihren Lehrpersonen – auch nicht zu den studentischen Sprachförderpersonen – beschreiben. Andererseits lässt sich an dieser Stelle nicht klären, ob möglicherweise negative Aspekte in den Interviews mit den Lehrpersonen in der Interviewsituation aufgrund sozialer Erwünschtheit – bewusst oder unbewusst – ausgeblendet werden.

Damit zusammenhängend gilt es an dieser Stelle eine wichtige Limitation dieser Studie zu benennen, die in einer möglichen sozialen Erwünschtheit der Antworten gesehen werden kann. Die Lehrpersonen könnten sich in ihren Antworten an gesellschaftlichen Normen und Erwartungen orientiert haben, was die Authentizität der Aussagen beeinflussen kann. Dies gilt besonders in Interviewsituationen, in denen Lehrpersonen von Studierenden im Rahmen eines Förderprogrammes an ihrer Schule spezifisch nach das Förderprogramm betreffenden Aspekten gefragt werden, wohl wissend, dass die Antworten von den Förderprogrammverantwortlichen ausgewertet werden.

Eine weitere Limitation wird in der Spezifität der Antworten gesehen, die sich auf die Anlage der Interviewführung zurückführen lässt. Während in manchen Interviews nach einem\*einer bestimmten Schüler\*in gefragt wird, werden an anderer Stelle eher allgemeinere Fragen und demnach Fragen gestellt, welche die gesamte Schüler\*innengruppe betreffen. Diese Variabilität in der Befragungspraxis kann dazu führen, dass nicht in allen Interviews alle relevanten Erfahrungsfelder gleichermaßen abgedeckt werden.

### 4.9 Implikationen für die Praxis

Anliegen der vorliegenden Hauptevaluation ist es, die generierten Ergebnisse unmittelbar in die Optimierung der Angebote innerhalb von „Schule für Alle“, u.a. auch in die Gestaltung der Professionalisierungsmaßnahmen, die für die studentischen Sprachförderpersonen angeboten werden, einfließen zu lassen. Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die befragten Schüler\*innen, nach ihren eigenen Aussagen und denen der Lehrpersonen zu urteilen, in der Mehrheit durch die Teilnahme an den Sprachfördermaßnahmen profitiert haben, sowohl mit Blick auf die Deutschkompetenzen als auch auf der Ebene der Persönlichkeitsmerkmale. Durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ist es möglich, ein umfassendes Bild zu der wahrgenommenen Wirkung der Sprachfördermaßnahmen zu gewinnen. In der überwiegenden Mehrheit decken sich die Einschätzung der Schüler\*innen mit den Aussagen der Lehrpersonen, wenngleich die Fortschritte aus den Sprachfördermaßnahmen von den Lehrpersonen noch expliziter betont werden als von den Schüler\*innen. Dies könnte durchaus auch daran liegen, dass die beteiligten Gruppen unterschiedliche Maßstäbe anlegen, um die für sie erfolgten Fortschritte abbilden zu können. Unterschiede in den Aussagen der Schüler\*innen und der Lehrpersonen zeichnen sich bezüglich der Gewichtung des gesamtsprachlichen Repertoires ab: Während die Schüler\*innen zumindest stellenweise ihr gesamtes sprachliches Repertoire zur Sprache bringen, fokussieren die Lehrpersonen – auch mit Blick auf die Fördermaßnahmen von „Schule für Alle“ – auf die Fähigkeiten mit Blick auf die (Bildungs-)Sprache Deutsch. Demnach gilt es in den Sprachfördermaßnahmen zum einen das **gesamte sprachliche Repertoire der Schüler\*innen aktiv** einzubeziehen und damit im Hinblick auf Sprachlichkeit und auf vorhandener Mehrsprachigkeit zu einem **diskriminierungsfreien Schulsystem** beizutragen.

Die in der Diskussion herausgearbeiteten unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven der Schüler\*innen und Lehrpersonen bieten wertvolle Einblicke, insbesondere in Bezug auf die Wirksamkeit und Verbesserungspotenziale des Programms „Schule für Alle“. Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Kapitel nun ausgehend von den Erkenntnissen der vorliegenden Studie Implikationen für die Fortführung des Programms „Schule für Alle“ formuliert.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die **Individualisierung und Differenzierung** im „Schule für Alle“-Programm von zentraler Bedeutung sind. Das Programm und die darin eingesetzten studentischen Sprachförderpersonen sollten weiterhin und verstärkt auf die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Schüler\*innen eingehen. In den Interviews mit den Schüler\*innen werden ein breites Interessensspektrum an schulischen Fächern sowie die Involvierung in oder Beobachtung von sozialen Konflikten offenbar. Demnach gilt es in den Sprachfördermaßnahmen zum einen die **Interessen der Schüler\*innen für verschiedene Schulfächer** zu nutzen und die Motivation, sich in diesen zu vertiefen, aufrechtzuerhalten.

Zum anderen gilt es, immer wieder Gesprächsangebote für die Thematisierung der sozialen Konflikte zu schaffen und hierfür, wenn nötig, auch externe Unterstützung zur Gewaltprävention und -intervention zu nutzen, um letztlich ein **gewaltfreies Lernumfeld für alle** zu schaffen. Dies ist nicht nur durch das Programm „Schule für Alle“ umzusetzen; vielmehr sind hier diversitätssensible bzw. diskriminierungskritische Schulentwicklungsmaßnahmen gefragt und Programme gegen Rassismus und Diskriminierung bzw. für Teilhabe und gewaltfreie Kommunikation zu nutzen.

Die positiven Effekte der sozialen Interaktionen und der Zusammenarbeit in Kleingruppen deuten darauf hin, dass kooperative Lernmethoden und Peer-Tutoring gut angenommen werden und weiterhin verstärkt eingesetzt werden können. Durch gezielte Maßnahmen zur Förderung von Ko-Konstruktion und sozialen Kompetenzen unter den Schüler\*innen kann die Zusammenarbeit und der Zusammenhalt innerhalb der Klasse verbessert werden. Dies könnte auch dazu beitragen, dass sich der soziale Umgang von und mit Schüler\*innen, die wenig positiv geprägte soziale Kontakte haben, sich zum Besseren entwickeln kann. Mit Blick auf die Studierenden sollte darauf geachtet werden, dass diese die notwendige Unterstützung erhalten, um diesen **differenzierten und auf soziale Kompetenzen ausgerichteten Ansatz** verfolgen zu können (z. B. Hospitationen mit anschließenden Feedbackgesprächen, Beratung bzgl. Vorbereitung und Nachbereitung der Förderstunden etc.).

Die Ergebnisse zeigen, dass eine gute Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Studierenden wesentlich zur Zufriedenheit und zum Erfolg des Programms „Schule für Alle“ beiträgt. Dieser Kommunikationsprozess wird seitens des Programms „Schule für Alle“ im Rahmen der vorgegebenen Standards empfohlen. Die Umsetzung regelmäßiger Absprachen und ein offener Austausch kann jedoch nur durch die beiderseitige Bereitschaft sowie in Eigenverantwortung seitens der schulischen Akteur\*innen und der studentischen Sprachförderpersonen gelingen. Hier ist also das Ernstnehmen der vorgesehenen jeweiligen Rollen gefragt. Das Programm „Schule für Alle“ nimmt diese **Rollenklärung** immer wieder wahr (z. B. durch regelmäßige Standardgespräche mit den Schulleitungen und den koordinierenden Lehrpersonen an der Schule, um gegebenenfalls Standards gemeinsam anzupassen, durch Einführungsgespräche in die Standardvorgaben und durch eine Seminarsitzung zur Rollenklärung für die Studierenden).

Insgesamt scheint es den Schüler\*innen schwer zu fallen, ihre Deutschkenntnisse genau einzuschätzen. Zwar bezeichnen einige Deutsch als eine Stärke oder geben an, „gut Deutsch“ zu sprechen; dies wird aber häufig mit Einschränkungen versehen, wie der Aussage, dass sie im Bereich Wortschatz oder Grammatik noch Schwierigkeiten hätten. Es besteht nach wie vor das Forschungsdesiderat, mehr darüber zu erfahren, wie genau das sprachliche Selbstkonzept (Pokitsch & Bjegač 2022) – also auch das Vertrauen in die eigenen (ausgeprägten) Deutschfähigkeiten – Einfluss auf die Lernmotivation der Schüler\*innen und auf ihren weiteren Spracherwerb nimmt. Für die praktische Arbeit scheint es relevant zu sein, die Schüler\*innen in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch und genauer einzuschätzen. Dies könnte etwa durch Sprachstandsbeobachtungen der studentischen Sprachförderpersonen (**Fremdeinschätzung**), ergänzend durch das Ausfüllen eines **Selbsteinschätzungsbogens** durch die Schüler\*innen und ein systematisches gemeinsames **Feedbackgespräch** über die Ergebnisse unterstützt werden (**Förderplanerstellung**). Im Idealfall würde dies ergänzt durch eine Einschätzung der Fähigkeiten in weiteren von den Schüler\*innen gesprochenen Sprachen. So kann den Schüler\*innen ein umfassendes Bild ihrer sprachlichen Fähigkeiten bewusst werden. Dies könnte weiterhin dazu verhelfen, ihnen die Relevanz aufzuzeigen, weitere Energie in das Sprachen- bzw. Deutschlernen zu investieren.

Wie die Interviews verdeutlichen, kann das Programm „Schule für Alle“ – neben der Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen – auch in Bezug auf weitere Erfahrungs-, Lern- und Handlungsfelder eine positive Wirkung entfalten. Bezüglich des Erfahrungsfeldes „Anerkennung von Vielfalt und Diversität“ lässt sich Folgendes festhalten:

Bildungssprache wird in Deutschland nach wie vor häufig nicht explizit thematisiert, sondern in Form eines sogenannten „geheimen Curriculums“ (Schlepperegell 2004:2) implizit präsentiert, wobei die Lehrpersonen davon ausgehen, dass Lernende bereits bildungssprachliche Fähigkeiten beherrschen oder sich diese ohne weitere Vermittlung selbst aneignen. Wenn die Schüler\*innen angeben, im Bereich Wortschatz oder Grammatik noch Schwierigkeiten zu haben, so kann es sein, dass sie hier auf den Aspekt der bildungssprachlichen Lernprozesse fokussieren, ohne diese als solche benennen zu können. Demnach ist es unabdingbar, den Lernenden die **Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache** zu vermitteln, sie zu befähigen, diese funktional anzuwenden und ihnen damit die Sinnhaftigkeit, Bildungssprache zu erwerben, anhand konkreter sprachlicher Praxis zu verdeutlichen. Die Schüler\*innen können – je nach Alter – in einem weiteren Schritt reflektieren, welche Auswirkungen ein Nicht-Beherrschen von Bildungssprache für ihren individuellen Bildungsprozess hat, und sich gezielter bildungssprachliche Fähigkeiten aneignen. In der Professionalisierung der Studierenden im Rahmen von „Schule für Alle“ gilt es, im Theorie-Praxis-Seminar die Kontrastierung von Alltags- und Bildungssprache stärker als bisher als eine geeignete Möglichkeit, bildungssprachliche Prozesse voranzutreiben, an konkreten Beispielen bewusst zu machen und einzuüben.

Ein Aspekt, der in den Interviews zwar von den Schüler\*innen selbst, aber nicht von den Lehrpersonen – auch nicht im Zusammenhang mit den benannten Eigenschaften der Schüler\*innen – thematisiert wird, ist deren Mehrsprachigkeit. Die Schüler\*innen bringen beachtliche sprachliche Kompetenzen mit ein und berichten von Leistungen, die sie erbringen, beispielsweise Übersetzungsleistungen für Familienangehörige. An dieser Stelle gilt es, Möglichkeiten auszuloten, wie die sprachlichen Fähigkeiten und das vorhandene Sprachbewusstsein der Schüler\*innen in den Sprachfördermaßnahmen aktiv aufgegriffen werden können, sodass sie nicht nur als Deutschlernende, sondern auch als kompetente Sprecher\*innen anderer Sprachen wahrgenommen und gewürdigt werden. Um das Erfahrungsfeld „Anerkennung von Vielfalt und Diversität“ aktiv zu vertiefen, müsste auf der institutionellen Ebene angesetzt werden. Dies ist zwar nicht der Auftrag und die Zielsetzung des Programms „Schule für Alle“. Dennoch bieten die Sprachfördermaßnahmen Möglichkeiten, im Kleinen, z. B. im Co-Teaching im Regelunterricht, zusammen mit den jeweiligen Lehrpersonen, die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen in den Unterricht einzubeziehen. „Schule für Alle“ könnte zukünftige **Erprobungsfelder** für andere Ansätze der **Mehrsprachigkeitsdidaktik** eröffnen. So könnten beispielsweise Translanguaging (García & Li Wei 2014) oder Gelegenheiten, die Language Awareness (James & Garrett 1992) der Schüler\*innen zu erweitern, aktiv in den Unterricht integriert und deren Wirksamkeit für den bildungssprachlichen Lernprozess bei mehrsprachigen (und monolingual deutschsprachigen) Schüler\*innen eruiert werden. Mehrsprachige Ansätze können umfassender als bisher im Rahmen des Programms „Schule für Alle“ möglich dazu beitragen, die Motivation und das Selbstvertrauen der Schüler\*innen zu stärken und ihre sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln. Die **Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit** bei den Schüler\*innen sollte weiterhin ein zentrales Ziel der Praxis von „Schule für Alle“ sein. Zentrale Aufgaben innerhalb der Förderung sind ermutigende Rückmeldungen und Gelegenheiten, bei denen Schüler\*innen Verantwortung übernehmen und ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen. Dies kann – wie bis dato auch – durch Projekte, Präsentationen oder die Übernahme kleinerer organisatorischer Aufgaben im Klassenverband geschehen.

Die Interviews zeigen auch, dass das Nachfragen eine wichtige Verstehensstrategie für die Schüler\*innen darstellt. Daher müssen besonders für zurückhaltende Schüler\*innen eine **positive Fragekultur** und / oder **geschützte Frageräume**, wie sie im Rahmen von „Schule für Alle“ möglich werden, erhalten werden.

Eine weitere Praxis, die in den Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ relevant ist, ist die **Vermittlung von Mnemotechniken und Lernstrategien**. Die Befragung zeigt, dass die Lernenden zwar bereits Strategien anwenden, einige jedoch Probleme bei der Fokussierung auf die Lerninhalte, bei deren Memorierung und Erinnern haben. Diesbezüglich zeigen die studentischen Sprachförderpersonen im Rahmen von „Schule für Alle“ den Schüler\*innen gezielt passende Strategien für verschiedene Fächer und Lernsituationen auf. Sowohl im Co-Teaching im Regelunterricht als auch in den Sprachbegleitkursen und Lernbegleitungen ist es möglich, dies als explizite Förderaufgabe zu intensivieren.

In den Interviews wird deutlich, dass die Schüler\*innen sich in den Sprachbegleitkursen und / oder Lernbegleitungen nicht unterfordert fühlen möchten. Sie haben das Ziel dazuzulernen; wenn dies ihrer Einschätzung nach ausbleibt, besuchen sie die Sprachfördermaßnahmen nicht mehr. Es ist also geboten, die Lernenden im Rahmen von „Schule für Alle“ möglichst genau an die **„Zone der nächsten Entwicklung“** (Wygotski 1934/1993<sup>5</sup>) heranzuführen. Unterrichtsbeobachtungen durch die Sprachförderpersonen oder vorausgehende systematische Sprachstandserhebungen bzgl. der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen helfen, diese Anpassung zu verfolgen.

Hierbei gilt es weiterhin zu berücksichtigen, dass die studentischen Sprachförderpersonen auf die besondere Situation vorbereitet werden, dass die Schüler\*innen die zum Teil nachmittags stattfindenden Sprachfördermaßnahmen, wenn es sich um einen Sprachbegleitkurs und / oder eine Lernbegleitung handelt, oftmals in Konkurrenz zu Freizeitaktivitäten betrachten. Vor diesem Hintergrund gilt es die Studierenden auch dahingehend zu unterstützen, die Sprachfördermaßnahmen als für die Schüler\*innen fordernde, aber nicht über- bzw. unterfordernde Lerneinheiten zu gestalten und diese innerhalb einer sinnvollen **Rhythmisierung** mit kurzen Ruhepausen oder spielerischen Lernelementen zu versehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Für eine möglichst hohe Akzeptanz der Sprachfördermaßnahmen sind die Balance zwischen schulischen Aufgaben, Lernstrategien und spielerischen Elementen, die eher der Freizeit zugeordnet werden, sowie eine ausgewogene rhythmisierte Gestaltung der Förderstunden insgesamt wichtig, in denen sowohl das Lernen als auch motivierende Elemente zentral sind.



### Qualitative Teilstudie

In der qualitativen Untersuchung wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, um die subjektiven Erfahrungen der Beteiligten hinsichtlich weiterer Erfahrungs- und Lernfelder zu erfassen.

#### Teilnehmende

- 14 Schüler\*innen und 10 Lehrpersonen von sieben Partnerschulen

#### Zentrale Ergebnisse

- **Positive Wirkung auf sprachliche und soziale Kompetenzen:**

Die Sprachfördermaßnahmen von „Schule für Alle“ fördern die Deutschkompetenzen der Schüler\*innen, insbesondere in Wortschatz, Grammatik und bildungssprachlichem Ausdruck. Zusätzlich trägt die individuelle Ausrichtung der Förderstunden in Kleingruppen zur Persönlichkeitsentwicklung der geförderten Schüler\*innen bei, stärkt deren Selbstbewusstsein und verbessert insgesamt die sozialen Interaktionen innerhalb der Klasse.

- **Wahrnehmung und Rolle der Sprachförderpersonen:**

Die studentischen Sprachförderpersonen werden von den Schüler\*innen als unterstützende und vertrauenswürdige Bezugspersonen wahrgenommen. Sie bieten gezielte Unterstützung bei Verständnisproblemen und schaffen eine lernförderliche Atmosphäre. Lehrpersonen heben hervor, dass diese zusätzliche Unterstützung auch den Regelunterricht entlastet.

- **Herausforderungen und Verbesserungsbedarf:**

Über die positiven Rückmeldungen seitens der Schüler\*innen und der Lehrpersonen hinaus zeigen die Ergebnisse, dass Unter- oder Überforderung sowie mangelnde Passung der Förderinhalte negative Auswirkungen auf die Motivation zur Teilnahme haben können. Die Tatsache, dass durch die Lehrpersonen das Erfahrungsfeld „Anerkennung von Vielfalt und Diversität“ als auch der Aspekt der Mehrsprachigkeit in den Interviews wenig zum Ausdruck kommt, wirft die Frage auf, wann und wie Aspekte von Vielfalt und Diversität im schulischen Kontext explizit wahrgenommen werden.

#### Zentrale Implikation

Das Programm sollte die Balance zwischen Individualisierung, differenzierten Lernstrategien und motivierenden Elementen weiter ausbauen. Eine gezielte Bewusstmachung der Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache, die stärkere Integration des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler\*innen sowie eine gezielte Förderung von Lernstrategien können dazu beitragen, die Effizienz der Sprachfördermaßnahmen und die Motivation der Schüler\*innen weiter zu steigern.



## 5. Kurzinterviews

In diesem Abschnitt werden die im Rahmen der Evaluation durchgeführten Kurzinterviews näher betrachtet. Zunächst wird das methodische Vorgehen bei der Durchführung der Kurzinterviews beschrieben, einschließlich der Auswahl der befragten Schüler\*innen und der eingesetzten Fragen. Anschließend erfolgt eine Darstellung der wichtigsten Ergebnisse und deren Relevanz für die übergeordneten Fragestellungen der Evaluation.

### 5.1 Ausgangspunkt

Im Rahmen der Evaluation zu „Schule für Alle“ wurden auch Kurzinterviews mit Schüler\*innen durchgeführt. Mit dem Fokus auf die Erfassung der bildungssprachlichen Fähigkeiten reiht sich die quantitative Teilstudie der Hauptevaluation – für die das standardisierte Sprachstandserhebungsverfahren BiSpra 2–4 (Heppt et al. 2020) eingesetzt wurde – in eine Reihe von Forschungsarbeiten ein, die sich hauptsächlich mit Deutsch als Zweitsprache beschäftigen, ohne der (Mehr)Sprachigkeit der Schüler\*innen eine klare Zustimmung zu erteilen (Şahiner 2022: 69). Unter Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt der Schüler\*innen und angesichts dessen, dass die gesamte Hauptevaluation der Tatsache vorbeugen möchte, lediglich Aussagen über defizitäre sprachliche Leistungen der Schüler\*innen treffen zu können, wird in der vorliegenden Studie ergänzend zur Erfassung der bildungssprachlichen Fähigkeiten ein Kurzinterview durchgeführt.

Abweichend zu Vorgängerstudien, die beispielsweise mit Fragebögen gearbeitet haben, werden im Rahmen von Kurzinterviews die Schüler\*innen zu ihren Sprachkenntnissen und deren Sprachanwendung befragt. Damit wird das Ziel verfolgt, von den Schüler\*innen eine Selbsteinschätzung zu deren Sprachkenntnissen und deren Sprachanwendung in unterschiedlichen sozialen Kontexten einzuholen. Zwar werden von den Schüler\*innen entsprechende biographische Daten erhoben; es wird jedoch auf eine Selbsteinschätzung der Schüler\*innen abgezielt. Dies erfolgt vor dem Hintergrund dessen, dass Fragen über die (Mehr)Sprachigkeit der Schüler\*innen nur zu beantworten sind, „wenn man Kindern zusieht und zuhört, mit ihnen spricht und mit ihnen handelt“ (Heinzel 2000:17). Es wird demnach nicht über die Zielgruppe gesprochen, sondern die Lernenden kommen selbst zu Wort und erlauben Einblicke in ihre Sprachkenntnisse und ihre Sprachanwendung in unterschiedlichen sozialen Kontexten.

Im Rahmen der Pilotierung im Schuljahr 2021/22 wurde – neben der quantitativen Teilstudie – ein „Fragebogen zur Erfassung der biographischen Daten“ erprobt. Entlang dieses Fragebogens wurden die Schüler\*innen um eine Selbsteinschätzung hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse und ihrer Sprachanwendung in unterschiedlichen sozialen Kontexten gebeten. So enthielt der Fragebogen beispielsweise Fragen nach der Motivation der Schüler\*innen, die deutsche Sprache zu erlernen, und nach deren konkreten Sprachkenntnissen – über die deutsche Sprache hinaus. Die Pilotierung zeigt jedoch, dass der Einsatz dieses Fragebogens in der Hauptevaluation methodische Herausforderungen und problematische inhaltliche Ausrichtungen mit sich bringt. So führen offene Fragen zur Bedeutung der deutschen Sprache („Warum ist es wichtig für dich, Deutsch zu lernen/zu sprechen?“) zu Antworten, die auf komplexe Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen hinweisen. Die Reaktionen der Schüler\*innen deuten auf ein bewusstes sprachliches Verhalten hin, das auf die Wahrnehmung der Interviewenden als Nicht-Sprecher\*innen deren Erstsprache zurückgeführt werden kann.<sup>14</sup> Zudem birgt eine solche Vorgehensweise das Risiko, Othering-Prozesse zu verstärken, indem Mehrsprachigkeit als Abweichung von einer einsprachigen Norm markiert wird (Rühlmann 2021). Diese sich zeigenden Thematiken hätten alles in allem eine eigenständige Studie erfordert. Um

---

<sup>14</sup> Auf die Frage „Warum ist es wichtig für dich, Deutsch zu lernen/zu sprechen?“ antworteten die Schüler\*innen unter anderem mit „ich bin Deutscher“. Auf die Frage „Welche Sprache(n) sprichst du?“ benannten die Schüler\*innen zunächst ihre Erstsprache nicht, sondern verwiesen lediglich mit „eine andere Sprache“ auf diese. Auf Nachfrage buchstabierten sie die Schreibweise der Erstsprache.

diesen Herausforderungen zu begegnen und dennoch Selbsteinschätzungen der Schüler\*innen hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse und ihrer Sprachanwendung in unterschiedlichen sozialen Kontexten einzuholen, wurde der Fragebogen zu einem „Interviewleitfaden zur Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und Sprachanwendung durch die Schüler\*innen“ überarbeitet und dem Bayerischen Staatsministerium zur Genehmigung vorgelegt.

Selbstkritisch muss weiterhin angemerkt werden, dass ursprünglich im Rahmen der quantitativen Teilstudie geplant war, ein Matching anhand von persönlichen Daten, die mithilfe eines Leitfadens erfasst werden sollten, vorzunehmen. Da das Ausfüllen eines Leitfadens mit persönlichen Daten zu jedem\*jeder Schüler\*in, der\*die mit BiSpra 2–4 (Heppt et al. 2020) getestet werden sollte, jedoch in der Durchführung nicht für möglich erachtet wurde, wurde dieser Leitfaden letztlich weggelassen. Der Aspekt, einige Schüler\*innen zu ihrer Sprachanwendung zu befragen, wurde dennoch weiterverfolgt. So wurde der Leitfaden für das vorliegende Kurzinterview erstellt.<sup>15</sup> Weiterhin war geplant, diese Kurzinterviews mit allen getesteten Schüler\*innen aus den Grundschulen durchzuführen. Aufgrund der knapp bemessenen Zeit war dies nur mit 32 Schüler\*innen möglich.

### 5.2 Interviewpartner\*innen

Insgesamt wurden 32 Schüler\*innen der 3. und 4. Klasse aus vier Grundschulen interviewt. Von diesen Schüler\*innen sind acht in der 3. Klasse und 24 in der 4. Klasse. 26 Schüler\*innen davon wurden im Co-Teaching im Regelunterricht gefördert, fünf im Sprachbegleitkurs und 3 Schüler\*innen wurden sowohl im Co-Teaching im Regelunterricht als auch im Sprachbegleitkurs der „Schule für Alle“-Maßnahmen unterstützt.

### 5.3 Datenerhebung

Im Folgenden werden genauere Angaben zu den Inhalten und der Durchführung des Kurzinterviews beschrieben, um anschließend die zentralen Ergebnisse darzustellen.

#### 5.3.1 Darstellung der Kurzinterviews

Um mehr über die Sprachkenntnisse und die Sprachanwendung der Lernenden in unterschiedlichen sozialen Kontexten zu erfahren, wurde ein Leitfaden für das Kurzinterview mit den Schüler\*innen konzipiert. Die Kurzinterviews sollten nur ergänzend stattfinden; es galt, eine maximale Kurzinterviewzeit von 5 Minuten einzuhalten.

Der Leitfaden enthält folgende Fragen:

1. In welchen Sprachen kannst du sagen: Ich heiße X?
2. Welche von diesen Sprachen benutzt du in der Schule?
3. Welche Sprache(n) sprichst du mit deinen Freunden?
4. Welche Sprache(n) würdest du gerne lernen?
5. Warum möchtest du diese Sprache(n) gerne lernen?
6. Ist dir schon mal etwas Lustiges passiert, als du eine deiner Sprachen gesprochen hast?
7. Hat dich schon mal jemand dafür gelobt, als du eine deiner Sprachen gesprochen hast?
8. Hat dich schon mal jemand ausgelacht, als du eine deiner Sprachen gesprochen hast?
9. Hast du noch eine Frage an mich?<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Zu den Konsequenzen in der Durchführung und zu der methodischen Kritik siehe Kapitel 5.6.2.

<sup>16</sup> Fragen 6)-9) wurden aufgrund der nicht operationalisierbaren Auskünfte der Schüler\*innen, die teilweise durchaus auch auf mangelnde Interviewdurchführung zurückgeführt werden können, nicht in die folgende Auswertung einbezogen (siehe dazu Kap. 5.6.2).

### 5.3.2 Darstellung der Durchführung der Kurzinterviews

Die Kurzinterviews wurden nach der Follow Up-Messung der quantitativen Teilstudie mit BiSpra 2–4 (Heppt et al. 2020), die gegen Ende des Schuljahres 2022/23 erfolgte, an vier teilnehmenden Grundschulen vor Ort durchgeführt. Die Schulen erhielten im Vorfeld Einverständniserklärungen, um die Eltern der Schüler\*innen über die Durchführung der Kurzinterviews, deren Zweck, Dauer, Durchführungsmodalitäten sowie Datenschutzmaßnahmen zu informieren. Auf Basis der Einverständniserklärungen konnten 32 Lernende der dritten und vierten Jahrgangsstufen befragt werden. Die geringe Rücklaufquote kann auf evaluationsorganisatorische Abläufe zurückgeführt werden. Je Schule konnten zwei bis zwölf Kurzinterviews mit einer Dauer von durchschnittlich 3:54 Minuten durchgeführt werden.

Die Schüler\*innen wurden in einem Eins-zu-eins-Setting von Lehramtsstudierenden befragt, die zuvor für diese Aufgabe geschult wurden. Die Studierenden, führten jeweils Gespräche mit zwei bis vier Schüler\*innen. Die Schüler\*innen kamen während des Unterrichts einzeln für die Dauer der Kurzinterviews in einen separaten Raum, in dem das Interview geführt wurde, und kehrten anschließend in den Unterricht zurück.

Nach einer kurzen Vorstellung und Interessensbekundung durch die interviewenden Lehramtsstudierenden wurden den Schüler\*innen die Interviewfragen entlang des Interviewleitfadens gestellt.

Die Kurzinterviews wurden mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufgezeichnet und anschließend mit der automatischen Transkriptionssoftware f4x von audiotranskription transkribiert. Die entstandenen Transkripte wurden im Anschluss von Projektmitarbeiter\*innen anonymisiert und, falls notwendig, wurde das automatisch erstellte Transkript von einer studentischen Hilfskraft korrigiert. Die Transkripte wurden im Anschluss mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet.

## 5.4 Datenauswertung

Die Kurzinterviewstudie ist explorativ angelegt und verfolgt zunächst das Ziel, die Sprachen der befragten Schüler\*innen zu erfassen. Zusätzlich soll geklärt werden, wie die Schüler\*innen ihre Sprachen in Schule und Alltag verwenden. Im Folgenden werden zunächst die Informationen über die Sprachfähigkeiten der Schüler\*innen deskriptiv dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt die Beantwortung der inhaltlichen Fragestellung. Beide Analyseschritte erfordern eine Strukturierung der verbalen Daten. Hierfür wird die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) eingesetzt<sup>17</sup>.

Während die sprachbiographischen Daten der Schüler\*innen in einer Studie von Ahrenholz & Maak (2013) durch Fragebögen erfasst werden, liegt der Fokus der vorliegenden Analyse auf der Untersuchung der verbalen Selbsteinschätzung der Sprachanwendung durch die Schüler\*innen. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse werden die Selbsteinschätzungen der Schüler\*innen zur Sprachanwendung operationalisiert und dadurch auswertbar. Die auf diese Weise gewonnenen Daten werden schließlich deskriptiv zusammenfassend dargestellt. Durch die Erfassung latenter Bedeutungsaspekte lassen sich auch Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, Wissen und stillschweigende Annahmen der Schüler\*innen aus dem Datenmaterial herausarbeiten.

Als kleinstmögliche Kodiereinheit wird dafür ein einzelnes Wort (z. B. *Deutsch*) festgelegt, als größtmögliche Kodiereinheit wird die Antwort auf eine Frage, einschließlich möglicher Nachfragen, festgelegt. Aufgrund der geringen Länge der einzelnen Interviews werden alle Interviews in ihrer Gesamtheit kodiert.

---

<sup>17</sup> Eine nähere Beschreibung der theoretischen Grundlage zur qualitativen Inhaltsanalyse findet sich in Kap. 4.5.

Grundlage für die Erstellung der Kategorien ist die Frage danach, wie die Schüler\*innen die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen im schulischen Umfeld nutzen. Als theoretische Basis für diese Fragestellung kann das Komplementaritätsprinzip nach Grosjean (2018) angesehen werden. Der Autor stellt fest, dass die Sprachen mehrsprachiger Menschen in der Regel unterschiedliche soziale Funktionen erfüllen. Sprachen werden jeweils mit unterschiedlichen Personen in verschiedenen Lebensbereichen gelernt bzw. gesprochen. So ergibt sich für jede mehrsprachige Person ein individuelles Muster der Sprachverwendung und Sprachkompetenz, je nachdem in welchen Domänen sie ihre Sprachen regelmäßig anwendet (Grosjean 2018:67–69). Als Personengruppen, mit denen verschiedene Sprachen zur Anwendung kommen können, werden z. B. Eltern, Geschwister, Verwandte und Freunde genannt. Eine Studie von Gasser (2000) erfasst zudem über zwanzig verschiedene Domänen, darunter etwa Familie, Freizeit, Einkaufen, Bildung, Gesundheit, Sport, Arbeit, Alltagskommunikation und Vereinsbesuch. Für die vorliegende Studie wird folglich angenommen, dass die befragten mehrsprachigen Lernenden in unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedliche Sprachen verwenden. Die Studie soll erfassen, welche Sprachen die Lernenden sprechen und in welchen Domänen sie diese jeweils nutzen. Daraus ergibt sich das in Tab. 16 dargestellte Kodiersystem:

**Tabelle 16** Kodierrichtlinien für die einzelnen Kategorien

<b>Kategorie</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Ankerbeispiel</b>
Beherrschte Sprache	Von den Schüler*innen (SuS) beherrschte Sprache(n), die so aufgeführt werden, wie sie von den SuS benannt werden.	<i>Deutsch (u.a. K4)</i>
In Schule verwendete Sprache(n)	Sprachen, die in der Schule (z. B. im Unterricht, aber auch auf dem Pausenhof) Verwendung finden.	<i>Danach haben wir Englischunterricht. Da sprechen wir auch Englisch. (K38)</i>
Minus x	SuS geben an, eine Sprache in einem bestimmten Umfeld weniger zu sprechen als eine andere.	<i>Nur deutsch und manchmal kroatisch. (K4)</i>
Sprechen (Familie) / Sprechen (Freunde)	Sprachen weisen für die SuS einen sozialen Bezug auf. Es werden Personen(gruppen) genannt, mit der eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (z. B. Familie, Freunde, Eltern, Cousins).	<i>Ja, mit vielen Freundinnen [spreche ich] englisch. Ja, und chinesisch auch. (K35)</i>
Grund	Es wird ein Grund genannt, warum eine Sprache (mit bestimmten Personen/in bestimmtem Umfeld) (nicht) gesprochen wird.	<i>Weil die anderen können nicht kroatisch. (K4)</i>
Unterscheidung	SuS erklären Sprachen jeweils in dem Land (mehr) zu sprechen, wo diese Amtssprache sind.	<i>In Deutschland normal deutsch und in Kroatien kroatisch. (K1)</i>

## Evaluationsbericht

im Rahmen von „Schule für Alle“ auf Schüler\*innenebene, durchgeführt im Schuljahr 2022/2023

Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
Lernwunsch	SuS führen einen Grund dafür auf, warum sie weitere Sprache(n) lernen möchten.	<i>Weil ich Französisch gern mag und Paris. Und ich will mal zum Disneyland. (K131)</i>
Bewertung (eigene Fähigkeiten)	SuS schätzen eigene Fähigkeiten in einer Sprache ein.	<i>Ich kann [diese Sprache] nicht so gut sprechen. (K132)</i>
Bewertung (Fähigkeiten anderer)	SuS schätzen die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Gesprächspartner*innen ein. Dabei erfolgt häufig ein Vergleich mit den eigenen Fähigkeiten.	<i>Also, es können nicht. Die Kinder können nicht so gut Englisch reden. Vielleicht die Lehrer. (K138)</i>
Language Awareness	SuS zeigen Sprachbewusstheit, etwa dadurch, dass sie Sprache(n) beschreiben, Sprachvergleiche anstellen oder Sprachspiele machen.	<i>Ich kann (.) auf deutsch (.) Und auf meiner Sprache, (.) also auf deutsch, sagt man [nennt Namen] und auf meine Sprache. Da sagt man, (.) ich glaub ein bisschen tiefer. (spricht andere Sprache) [nennt Namen]. (K128)</i>
Nähere Beschreibung	SuS erklärt, was eine Sprache oder Varietät ausmacht.	<i>(.) Also unter Freunden spreche ich (...) wie man halt (.) in. (.) Unter Jugendlichen halt so spricht. Also manche nennen? Also (.) ich finde, (.) manche sagen. (..) Die Wörter, die man da verwendet. Also (.) ein bisschen asozial, (.) also zum Beispiel Digga (...). (K142)</i>
mehrsprachige Praktiken	SuS sprechen mit anderen Person(en) mehr als eine Sprache	<i>[Ich spreche mit meinen Geschwistern] Deutsch und Englisch. (K138)</i>

Die qualitative Inhaltsanalyse wird von zwei Autorinnen unabhängig voneinander durchgeführt. Bei Differenzen in der Bewertung von Interviewauszügen werden diese gemeinsam besprochen, bis ein Konsens erreicht werden kann.

An dieser Stelle gilt es darauf hinzuweisen, dass die Interviewpassagen zu den Fragen 6)–9) nicht ausgewertet wurden<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Eine weiterführende Auseinandersetzung in Form einer Methodenreflexion erfolgt in (Heithorst & Schuler, einger.).

## 5.5 Ergebnisse der Kurzinterviews

Mit der qualitativen Inhaltsanalyse wurde das Ziel verfolgt, die sprachlichen Daten der Kurzinterviews zunächst deskriptiv darzustellen. Im Anschluss daran erfolgt die Überprüfung der inhaltlichen Fragestellung.

Deskriptiv lassen sich die Ergebnisse des quantitativen Analyseschrittes wie folgt darstellen:

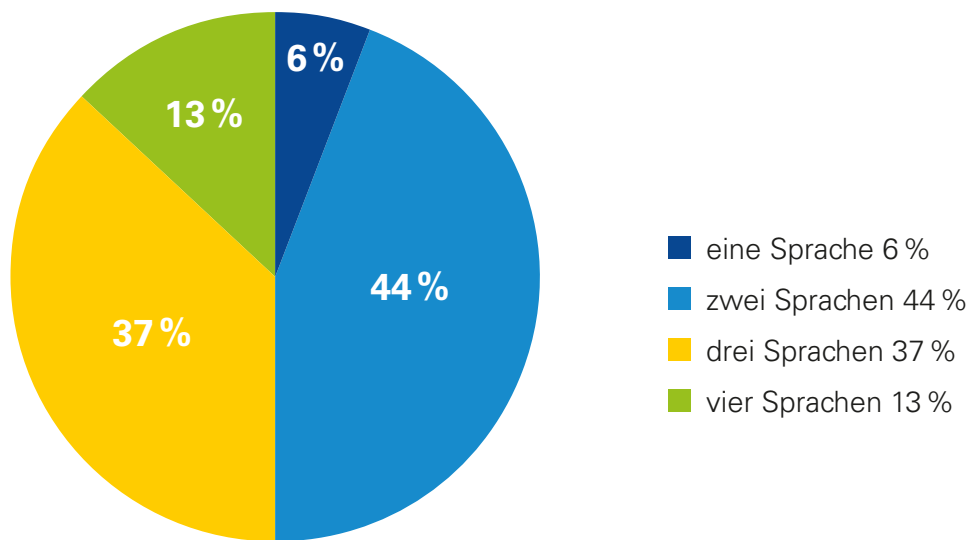
Deutlich wird eine markante Vielfalt der Sprachfähigkeit und -anwendung der Schüler\*innen. Die 32 befragten Schüler\*innen sprechen insgesamt 21 verschiedene Sprachen.

**Tabelle 17** Ergebnisse des quantitativen Analyseschrittes der Auswertung der Kurzinterviews (Anzahl Sprachen)

Sprache	Anzahl der Sprecher*innen
Afghanisch	2
Albanisch	4
Arabisch	2
Bosnisch	1
Chinesisch	1
Deutsch	32
Englisch	19
Igbo	1
Irakisch	1
Italienisch	1
Kosovarisch	2
Kroatisch	2
Kurdisch	2
Russisch	1
Somali	1
Tamil	1
Tunesisch	1
Türkisch	3
Twi	1
Ukrainisch	2
Vietnamesisch	1

Die hohe Anzahl an Schüler\*innen, die angibt, Englisch zu sprechen, ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass Grundschüler\*innen in Bayern ab Jahrgangsstufe drei Englischunterricht erhalten. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass Englisch nach dem Deutschen am häufigsten auf die Frage genannt wird, welche Sprachen in der Schule gesprochen werden. Andere Sprachen werden in diesem Kontext nicht erwähnt.

Die Sprachenvielfalt der interviewten Schüler\*innen zeigt sich nicht nur in der Anzahl der unterschiedlichen Sprachen, sondern auch darin, dass nur zwei Schüler\*innen angeben, nur eine Sprache, nämlich Deutsch, zu beherrschen. Vier Schüler\*innen erklären, sogar vier Sprachen zu sprechen (vgl. Abb. 7).



**Abbildung 7** Anzahl der von den Lernenden gesprochenen Sprachen

Das Lehren und Lernen in der Schule berücksichtigt die Sprachenvielfalt der Lernenden jedoch nicht. So gibt die Mehrheit der Schüler\*innen an, in der Schule ausschließlich Deutsch und im Englischunterricht Englisch zu sprechen. Nur vier Schüler\*innen geben an, auch weitere Sprachen in der Schule zu verwenden, wobei unklar bleibt, ob sie die Sprachen tatsächlich im Unterrichtsgeschehen nutzen oder etwa in der Pause in der Schüler\*innen-Kommunikation.

Für die Schüler\*innen spielt der soziale Bezug bei der Sprachauswahl eine bedeutende Rolle. Die Schüler\*innen differenzieren zwei Personengruppen, mit denen sie unterschiedliche Sprachen sprechen, Familienmitglieder und Freund\*innen. Als Familienmitglieder werden Eltern, Großeltern, Geschwister und Cousins bzw. Cousinen aufgeführt. Mit Freund\*innen sprechen die Lernenden hauptsächlich Deutsch. Vier geben an, mit Freund\*innen zusätzlich Albanisch zu sprechen und jeweils zwei Englisch und Türkisch. Des Weiteren nennen einzelne Schüler\*innen Afghanisch, Bosnisch, Chinesisch, Griechisch, Kosovarisch und Tamil. Einige Schüler\*innen betonen in diesem Zusammenhang, dass ihre Freund\*innen eine von ihnen gesprochene Sprache nicht (in ausreichendem Maße) beherrschen oder dass sie andere Sprachen mit ihren Freund\*innen seltener sprechen als Deutsch, wie im folgenden Interviewauszug zu erkennen ist:

*P1: Sprichst du mit denen [mit deinen Freunden] dann deutsch oder eher türkisch?*

*P2: Beides.*

*P1: Also sprichst du ja doch türkisch, oder?*

*P2: Ja, aber viel mehr deutsch. (K137)*

Auf die Frage, welche weitere(n) Sprache(n) die Schüler\*innen lernen möchten, werden 19 verschiedene Sprachen genannt. Neben Deutsch (2) sowie den klassischen Schulfremdsprachen Englisch (5), Französisch (6) und Spanisch (5) werden auch viele Sprachen genannt, wie z. B. Türkisch (4), Arabisch (3), Italienisch (2), Albanisch (1) und Kurdisch (1). Die Gründe für den Lernwunsch sind vielfältig. Am häufigsten nennen die Schüler\*innen positive Assoziationen mit der jeweiligen Sprache als Grund, etwa dass diese *cool* (z. B. K137) oder *schön* (z. B. K133) seien. Als zweithäufigster Grund wird der Kommunikationswunsch mit Familienmitgliedern oder Freund\*innen aufgeführt, die die Sprache bereits beherrschen. Auch hier ist folglich der soziale Bezug bei der Auswahl der Sprachen relevant. Hinzu kommt das Interesse an verschiedenen Ländern bzw. Sprachen oder etwa der Wunsch, eine weit verbreitete Sprache zu erlernen.

Wenngleich die Interviews mit allen Schüler\*innen auf Deutsch geführt wurden, während die sprachliche Kompetenz im Deutschen bei den Schüler\*innen zum Zeitpunkt des Interviews unterschiedlich ausgeprägt war, werden keine auffälligen Unterschiede in der Länge der Antworten oder stärkere Interviewer\*in-Steuerung deutlich.

Diese deskriptiven Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dienen als Grundlage für die folgende weiterführende tiefergehende Interpretation der Ergebnisse entlang der gebildeten Kategorien.

### 5.5.1 Sprachkenntnisse

In der Regel nennen die Schüler\*innen bei der Frage „In welchen Sprachen kannst du deinen Namen sagen?“ lediglich verschiedene Sprachen.

Auf den zweiten Blick zeigen sich jedoch Besonderheiten, die eine tiefergehende Feinanalyse der Antworten lohnenswert erscheinen lassen (z. B. *In gar keiner eigentlich. Nur in deutsch. (K133)* oder *und mehr nicht (K131)* oder *Name. Aber eigentlich so nennen sie Deutsch. Aber ich heiße (...)* (K197)).

### 5.5.2 Sprachanwendung/Kommunikation in der Schule

Neben der Benennung von (konkreten) Sprachen spielt für die Schüler\*innen eine gewichtige Rolle, dass sie eine Sprache in einem bestimmten Umfeld weniger sprechen als eine andere. Dies spiegelt sich in den gewählten Kategorien wider:

- Benennung (konkrete Sprache) (39 Codings)
- Minus x (2 Codings)
- Sonstige (8 Codings)

Mit Blick auf die darauffolgende Frage, welche der von den Schüler\*innen gesprochenen Sprachen in der Schule Verwendung finden, nennen die Befragten in erster Linie Schulsprachen. Auf die Fragen nach Sprachen, die sie sprechen, in der Schule sprechen oder lernen möchten (Fragen 1), 2) und 4)), folgt in der Regel eine Aufzählung der jeweiligen Einzelsprachen. Auffällig ist dabei, dass manche Kinder, wie beispielsweise K128, zunächst von „meiner Sprache“ sprechen (s. auch K137 und K106). In diesen Fällen wird in der Regel erst auf Nachfrage der Interviewenden oder im späteren Verlauf des Interviews aufgelöst, auf welche Sprache die Schüler\*innen mit ihrer Aussage referieren. Das Nicht-Benennen der Familiensprache lässt sich unter Umständen darauf zurückführen, dass die Schüler\*innen möglicherweise Ausgrenzungserfahrungen aufgrund ihrer Sprachen gemacht haben. Es ist aber auch denkbar, dass die Familiensprachen, wie das von Kind K108 gesprochene Twi, in Deutschland eher unbekannt sind und die Schüler\*innen längere Erklärungen vermeiden möchten.<sup>19</sup> Tatsächlich kennt die Interviewerin Twi offenbar nicht und stellt mehrere Nachfragen dazu.

---

<sup>19</sup> Eine Interviewsituation aus der Pilotierungsphase untermauert diese Hypothese: Hier fing ein\*e Schüler\*in an, die genannte Familiensprache Ewe für die interviewende und mitschreibende Person zu buchstabieren – eine Technik, die angewendet wird, wenn Wörter / Benennungen unbekannt sind.

### 5.5.3 Sprachanwendung/Kommunikation mit Freund\*innen

Wenn die Sprachanwendung/Kommunikation mit Freund\*innen fokussiert wird, kommt eine Differenziertheit in den Antworten zum Ausdruck. Dies spiegelt sich in den gewählten Kategorien wider:

- Benennung (konkrete Sprache(n)) (46 Codings)
- Sprechen (11 Codings)
- Grund (9 Codings)
- Unterscheidung (8 Codings)

Mit der Kategorie „Sprechen“ werden Interviewpassagen kategorisiert, in denen die Schüler\*innen eine bestimmte Person(engruppe) angeben, mit der sie in einer bestimmten Sprache kommunizieren. Unter „Sprechen“ werden folgende Subkategorien subsumiert:

- Familie (2 Codings)
- Freund\*innen (9 Codings)

Der Code „Grund“ wird vergeben, wenn ein Grund genannt wird, warum eine Sprache (mit einer bestimmten Person in einem bestimmten Umfeld) (nicht) gesprochen wird. Dieser Code umfasst folgende Subcodes:

- „Unfähigkeit andere“ (4 Codings) wird dann vergeben, wenn andere die Sprache des\*der Schüler\*in nicht (ausreichend gut) sprechen.
- „Können“ (2 Codings) wird dann vergeben, wenn andere die Sprache des\*der Schüler\*in auch sprechen.
- „Erstsprache“ (2 Codings) wird dann vergeben, wenn deutlich wird, dass die Sprache als Interaktionssprache gewählt wird, weil sie die Erstsprache ist.
- „Lehrer\*innen-Impuls“ (1 Coding) wird dann vergeben, wenn die Sprache auf Anweisung der Lehrperson gesprochen wird.

Zudem finden sich in den Interviews Passagen, die Auskunft darüber geben, dass die Schüler\*innen (eine) Sprache(n) situationsbezogen sprechen. Dies wird mit dem Code „Unterscheidung“ kodiert, welcher sich in folgende Subcodes untergliedern lässt:

- „Ort/Land“ (2 Codings) wird dann vergeben, wenn der\*die Schüler\*in erklärt, die Sprache(n) jeweils in dem Land (mehr) zu sprechen, in dem diese Amtssprache(n) sind.
- „Herkunft Interaktionspartner\*in“ (6 Codings) wird dann vergeben, wenn der\*die Schüler\*in erklärt, die Sprache(n) jeweils abhängig von der (sprachlichen) Herkunft des\*der Interaktionspartner\*in zu sprechen.

Bei den im Folgenden aufgeführten Interviewstellen handelt es sich um solche, die aufgrund der Detailliertheit der Äußerungen einen genaueren Einblick in die Sprachverwendung der Lernenden geben. Sie erlauben daher einen vertiefteren Zugang dazu, wie die Lernenden ihre sprachliche Praxis erleben und reflektieren. Im Folgenden sollen einige dieser Transkriptauszüge qualitativ untersucht werden.

Kind K108 produziert die folgende Antwort auf die Frage, welche Sprachen es in der Schule spreche:

*(.) Und. (..) Eigentlich sprech ich auch meine Muttersprache. (.) Möglich. Aber (.) manchmal kenne ich. Ich kenne es von meinen Freunden, ein bisschen Türkisch, ein bisschen Kosovarisch, Albanisch. Das habe ich von meinen Freunden gelernt, kann auch ein paar Wörter davon. (..) Und. (.) Zum Beispiel von meiner Schwester. Die andere ist ja in Frankreich. Die andere lernt Französisch (.) und in. (..) Merci bedeutet. Dankeschön. (...) und (.) Bonjour (.) gut. (.) Guten Morgen. (..) Hm. Aber. (.) Und auf einer. Ich kenne gefühlt alle Sprachen, die von meiner Freundin eine. Sie kommt aus Ghana und ich weiß, wie herzlich willkommen ihre Sprache ist. Das heißt (..) Aquaba. (..) Und. (.) Auf Afghanisch heißt es also guten Morgen heißt auf Afghanisch. Weil wir machen immer. (.) Also wir machen immer so einen Sitzkreis und machen immer auf irgendeine Sprache guten Morgen. Oder von meinem Papa kenne ich griechisch, weil mein Papa war früher in Griechenland und zum Beispiel Kalimera heißt guten Morgen.*

An der Antwort ist zu erkennen, dass die Schüler\*innen zum Teil keinen Unterschied zwischen der Frage „Welche Sprachen sprichst du in der Schule?“ und der Frage „Welche Sprache sprichst du mit deinen Freunden?“ machen. Während viele Schüler\*innen wie selbstverständlich erklären, in der Schule (nur) Deutsch zu sprechen (z. B. K129, K142) und in manchen Fällen noch auf den Englischunterricht verweisen (z. B. K131, K127), gibt es auch Fälle, in denen die Schüler\*innen, wie K128, Sprachen angeben, in denen sie mit anderen Schüler\*innen im schulischen Umfeld gängige Formeln wiedergeben (z. B. K134, K137).

Schüler\*in K128 springt in der Erzählung assoziativ zwischen verschiedenen Themen. Dabei zählt Schüler\*in K128 vor allem eine Vielzahl an Sprachen auf, die er\*sie scheinbar punktuell spricht. Er\*sie räumt deutlich ein, dass seine\*ihre Fähigkeiten in jeder einzelnen Sprache eher Formeln umfassen. Jede Sprache verknüpft Schüler\*in K128 mit einer Person, von der er\*sie diese Wörter gelernt hat, und nennt häufig auch Wörter und Übersetzungen, scheinbar um zu demonstrieren, dass er\*sie diese tatsächlich beherrscht. Das schulische Umfeld der Interviewsituation könnte an dieser Stelle den Ausschlag dazu geben, ähnlich wie in einer Prüfung, Beweise für die eigenen Angaben zu erbringen.

Die Tatsache, dass Übersetzungen stattfinden, zeugt von einem hohen Sprachbewusstsein; ebenso die Aussage „ich kenne gefühlt alle Sprachen“. Schüler\*in K128 scheint sprachliche Fähigkeiten tatsächlich als Repertoire zu begreifen, in dem alles zählt, auf was man zurückgreifen kann, auch wenn es nur wenige Wörter sind, und bringt ein entsprechendes Sprachbewusstsein zum Vorschein. Gleichzeitig deutet das Bestreben von Schüler\*in K128, die Sprachen ihrer Freund\*innen zu erlernen, darauf hin, dass er\*sie ein großes Interesse für Sprachen mitbringt. Während die Sprachen der Freund\*innen einen großen Raum in Schüler\*in K128s Erzählung einnehmen, wird die eigene Erstsprache nur am Rande erwähnt. Dies lässt die Interpretation zu, dass diese im schulischen Umfeld bzw. in der Kommunikation mit ihren Freund\*innen keine Rolle spielt.

Im Zusammenhang mit der Erzählung über Sprachen schildert Schüler\*in K128 auch ein schulisches Ritual, bei dem die Klasse im Morgenkreis die Grußformel „Guten Morgen“ in verschiedenen Sprachen nachspricht. Das Ritual kann als Versuch der Lehrperson interpretiert werden, allen Sprachen Raum zu geben. Je nachdem, wie dies umgesetzt wird und ob es im Klassenzimmer noch weitere Gelegenheiten gibt, verschiedene Sprachen zu nutzen (z. B. durch Translanguaging, Garcia & Li Wei 2014), sollte jedoch bedacht werden, dass dies auch zu einer Inferiorisierung von Migrationssprachen führen kann (Dirim 2016).

Auf die Frage, welche Sprachen er mit seinen Freund\*innen spreche, antwortet Schüler\*in K4:

*(.) Deutsch. Manchmal auch mit meinem Cousin X kroatisch. (.) Weil die anderen können nicht kroatisch. Ich und X sind die Einzigen, die kroatisch können. Also, X [Cousin] kann ein bisschen kroatisch wegen seinem Papa halt. Aber nicht so viele Wörter.*

Der\*Die Schüler\*in K4 erklärt zunächst, dass er\*sie mit Freund\*innen Deutsch spreche, macht dann aber eine Ausnahme, in der er\*sie erklärt, er\*sie spreche mit seinem Cousin teilweise Kroatisch. Er\*Sie sieht dabei die Fähigkeit, Kroatisch sprechen zu können, als Alleinstellungsmerkmal. An dieser Stelle könnte man eine Parallele zu Schüler\*in K128 ziehen. Sein\*Ihr Wunsch, die Sprachen seiner\*ihrer Freund\*innen zu erlernen, könnte der Tatsache geschuldet sein, dass er\*sie sich mit keinem\*keiner Schüler\*in in seiner\*ihrer Erstsprache unterhalten kann. Die Aussagen der beiden Lernenden erwecken den Eindruck, dass beide keine weiteren Schüler\*innen kennen, die ihre jeweilige Erstsprache sprechen. Dies deutet auf eine kommunikative Vereinzelung von mehrsprachigen Kindern in der Schule hin, die in ihren Sprachen keine oder nur wenige Gesprächspartner\*innen in ihrem Lernumfeld finden.

Dass es ein anderes Kind gibt, das die Erstsprache von Kind K4 spricht, scheint folglich aus seiner Sicht erklärungsbedürftig zu sein. So gibt es an, der Cousin spreche die Sprache „wegen seinem Papa“, was die Interpretation zulässt, dass der Vater des Cousins, wie mindestens ein Elternteil des\*der Schüler\*in K4, Kroatisch spricht. Im Folgenden leistet der\*die Schüler\*in K4 eine Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten seines Cousins. In den Interviews ist immer wieder zu beobachten, dass Einschätzungen über die jeweiligen Sprachfähigkeiten gegeben werden, wenn die Schüler\*innen über eigene Sprachkenntnisse und jene anderer Personen sprechen (z. B. der\*die Schüler\*in K138). Der\*Die Schüler\*in K4 erklärt, sein\*ihr Cousin beherrsche „nicht so viele Wörter“. Er\*sie scheint sprachliche Fähigkeiten, die nur einzelne Wörter einer Sprache umfassen, als Wortschatzkenntnisse zu konzeptualisieren. Diese Konzeptualisierung wendet er\*sie auf sich selbst und seinen\*ihren Cousin an. Interessant ist an dieser Stelle, dass der\*die Schüler\*in K4, obwohl er\*sie angibt, sich mit seinem\*ihrer Cousin auf Kroatisch zu unterhalten, dessen Wortschatz als klein beschreibt. Dabei bleibt unklar, ob der Cousin allein im Vergleich zu dem\*der Schüler\*in K4 weniger Kroatisch beherrscht, ob vielleicht allein ein Austausch von Grüßen etc. auf Kroatisch erfolgt oder ob K4 die sprachlichen Fähigkeiten des Cousins (noch) nicht klar genug beschreiben kann.

Anders als Kind K128 und Kind K4 gibt der\*die Schüler\*in K142 an, mit seinen\*ihren Freund\*innen ausschließlich Deutsch zu sprechen. Seine\*Ihre eigene Erstsprache, Ukrainisch, scheint dagegen, wie bei Schüler\*in K128, keine Rolle in der Peer-Kommunikation zu spielen. Trotzdem sieht er\*sie Unterschiede zwischen der Sprache, die er\*sie mit seinen Freund\*innen nutzt, zu jener, die er\*sie in der Schule spricht:

*(.) Also unter Freunden spreche ich halt jetzt zum Beispiel jetzt nicht so, wie (.) ich in der Schule spreche, sondern (.) halt anders, (.) so wie man halt (.) in. (.) Unter Jugendlichen halt so spricht. Also manche nennen? Also (.) ich finde, (.) manche sagen. (..) Die Wörter, die man da verwendet. Also (.) ein bisschen asozial, (.) also zum Beispiel Digga oder so. (.) Aber wenn man sich dann mal beleidigt, dann meint man es immer nicht ernst oder nur so aus Spaß.*

Der\*Die Schüler\*in K140 ist dazu in der Lage, die beiden Varietäten des Deutschen, Bildungssprache und Jugendsprache, voneinander abzugrenzen, und ist sich dessen bewusst, dass sie verschieden sind und in unterschiedlichen sozialen Situationen genutzt werden. Auch dies zeugt von Language Awareness (James & Garrett 1992). Sprachvergleiche finden sich in den Kurzinterviews auch bei anderen Schüler\*innen. Diese vergleichen eine von ihnen gesprochene Erstsprache mit dem Deutschen bzw. mit anderen Erstsprachen (vgl. Schüler\*in K128, Schüler\*in K136).

Bei dem Vergleich der Varietäten Bildungssprache und Jugendsprache reflektiert der\*die Schüler\*in K142, was andere Menschen über Jugendsprache denken. Dabei kann er\*sie sowohl Gründe für eine negative Außensicht auf Jugendsprache durch andere aufführen, nämlich dass „asoziale“ Wörter verwendet würden, als auch diese entkräften. Nach Meinung des\*der Schüler\*in K142 sind eventuell unter Jugendlichen genutzte Beleidigungen „nicht ernst oder nur so aus Spaß“. Den Gesprächspartner\*innen ist jeweils bewusst, dass es sich nicht um echte Beleidigungen handelt. Die Fähigkeit, korrekt zu interpretieren, was beleidigend gemeint ist und was nicht, könnte folglich als Distinktionsmerkmal zwischen den Jugendlichen als In-Group und den Erwachsenen als Outsiders verstanden werden. Wie schon bei Schüler\*in K128 und K4 ist auch in der Aussage von K142 ein Gleichsetzen von Sprache mit Wortschatz erkennbar.

Anders als in den anderen Kurzinterviews entspinnt sich zwischen Schüler\*in K38 und der Interviewenden ein echtes Gespräch, das zum Teil über die eigentlichen Interviewfragen hinausgreift. Die Interviewerin findet auf diese Weise heraus, dass die Eltern des\*des Schüler\*in K38 außer Deutsch auch Englisch und Twi, die Sprachen, die auch der\*die Schüler\*in K38 spricht, sowie Französisch, die Sprache, die der\*die Schüler\*in K38 lernen möchte, und eine weitere Sprache beherrschen. Diese nicht näher benannte Sprache, sprechen die Eltern des\*der Schüler\*in K38 mit den Großeltern. Auf die Frage der Interviewerin, ob der\*die Schüler\*in K38 auch diese Sprache erlernen möchte, erklärt er\*sie:

*Also, es [die Sprache der Großeltern] ist schwer zu lernen. Wenn mein Vater sagt, ich muss das nicht lernen. Ich bin hier in Deutschland, um Deutsch zu lernen. Also die andere Sprache brauche ich nicht so sehr.*

Diese Aussage ist insofern bemerkenswert, als dass sie sich in zwei Punkten stark von den Äußerungen der anderen befragten Schüler\*innen unterscheidet. Erstens gibt kein anderes Kind an, dass Sprachen allgemein oder eine Sprache im Besonderen schwer zu erlernen seien. In Bezug auf das Sprachlernen zeigen die übrigen befragten Schüler\*innen in der Regel eine Selbstsicherheit, welche der von Schüler\*in K128 gleicht, die selbstbewusst erklärt, gefühlt *alle Sprachen* (s.o.) zu sprechen. Zweitens wird hier der Vater als Autorität einbezogen, der scheinbar versucht, Einfluss auf die Auswahl der von Schüler\*in K38 zu lernenden Sprachen zu nehmen. Während die anderen befragten Schüler\*innen andere Personen höchstens als Motivation für die Präferenz für eine Sprache nennen, ist an dieser Stelle zu beobachten, dass der Vater sein Kind scheinbar nicht zum Erlernen einer Sprache auffordert. Die (vermeintliche) Komplexität der Sprache scheint für den Vater ein guter Grund zu sein. Die Aussagen lassen die Interpretation zu, dass Sprachen in der Familie des\*der Schüler\*in K38 hierarchisch nach Relevanz und Funktionalität für die aktuelle Lebenssituation geordnet werden. Sprachen, welche sich in dieser Hierarchie an niedrigerer Position befinden, sollen nicht gelernt werden, wohingegen höher eingestufte Sprachen besondere Aufmerksamkeit verdienen. Der\*die Schüler\*in K38 äußert dann auch: *Ich bin hier in Deutschland, um Deutsch zu lernen*. Deutsch nimmt in der familiären Sprachenhierarchie eine hervorgehobene Position ein. Die Formulierung könnte gewissermaßen ein Zitat des Vaters sein. Unter Umständen hat er\*sie sich die darin geäußerte Überzeugung bereits zu eigen gemacht hat. Die Fähigkeit von Kindern, mehrere Sprachen gleichermaßen zu lernen, scheint ausgeblendet zu werden. Gemäß der – wohl auch unter Laien verbreiteten – time-on-task-Hypothese (Prediger & Redder 2020) scheint die Schlussfolgerung entstanden zu sein, dass eine Priorisierung des Deutschlernens notwendig sei, um (bildungs-)sprachliche Fähigkeiten auszubauen.

Die hier fokussierten Interviewpassagen zeigen, dass die Schüler\*innen der untersuchten Altersgruppe dazu in der Lage sind, differenzierte Angaben über ihre Sprachverwendung zu machen. Sie zeigen exemplarisch Themen auf, die für viele der interviewten Schüler\*innen eine Rolle zu spielen scheinen, so etwa die Tatsache, dass die meisten Befragten angeben, in der Schule ausschließlich Deutsch zu sprechen und dass die von den Lernenden gesprochenen Erstsprachen für die Peer-Kommunikation in der Schule höchstens eine untergeordnete Bedeutung haben. Zusätzlich setzen die Lernenden Sprache in der Regel mit Wortschatz gleich. Einige der Befragten sind in der Lage, nicht unerhebliche Sprachvergleiche bzw. Übersetzungen anzustellen, was auf Language Awareness hindeutet. Die meisten Schüler\*innen scheinen das Sprach(en)lernen an sich nicht als herausfordernd wahrzunehmen.

## 5.6 Diskussion

Mit den Kurzinterviews werden die Selbsteinschätzungen der Schüler\*innen zu ihren Sprachkenntnissen und ihrer Sprachanwendung in unterschiedlichen sozialen Kontexten sichtbar gemacht. Nachfolgend werden die vorausgehend dargestellten Ergebnisse diskutiert und in einen größeren Zusammenhang eingeordnet, bevor die Grenzen und Limitationen der durchgeführten Kurzinterviews in der vorliegenden Evaluation beleuchtet werden.

### 5.6.1 Erkenntnisse über Sprachkenntnisse und die Sprachanwendung der geförderten Schüler\*innen

Aus den Kurzinterviews lassen sich inhaltliche Schwerpunkte ableiten, die sich prinzipiell auf den Umgang mit vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen im Kontext der Schule ergeben. Dieser Aspekt ist zwar nicht das primäre Ziel der vorliegenden Evaluation, da die Ergebnisse jedoch von Interesse für die Institution Schule – aber auch für sprachbildende und -fördernde Maßnahmen – sind, seien sie im Folgenden dargestellt.

Anhand der Interviewantworten der Schüler\*innen zeigt sich, dass diese dazu in der Lage sind, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu beschreiben und die Verwendung verschiedener Sprachen in Beziehung zu setzen. Anders als in Vorgängerstudien (bspw. von Dewitz, Maahs & Wamhoff 2022), die die sprachlichen Fertigkeiten von Schüler\*innen durch offene Befragungen zu ermitteln versuchen, scheinen die Schüler\*innen in der vorliegenden Studie eher aus ihrer Sicht klar abgrenzbare Sprachen zu nennen. Das Konzept eines (gesamt)sprachlichen Repertoires scheint unter den befragten Schüler\*innen nur bedingt vertreten zu sein.

Zusätzlich wird deutlich, dass das konkrete Benennen von vermeintlich im Kontext der Schule unbekannt Sprachen für die Schüler\*innen nicht immer selbstverständlich ist. Ob dies eine Reaktion der Schüler\*innen auf möglicherweise erfolgte Linguizismus-Erfahrungen mit negativen Zuschreibungen, also der Abwertung von Sprachen bzw. damit einhergehend ihrer Sprecher\*innen (Skutnabb-Kangas 1988:13), ist oder ob die Lernenden schlichtweg längere Erklärungen zu Sprache(n) und Herkunft vermeiden möchten, lässt sich entlang der vorliegenden Daten nicht beantworten. Nicht auszuschließen ist an dieser Stelle ebenfalls ein Einfluss des strukturell wirkenden Neo-Linguizismus (Dirim 2010), der sich darin niederschlägt, dass schulischer und beruflicher Erfolg sowie gesellschaftliches Ansehen in ausgeprägter Weise an sprachliche Assimilation gekoppelt sind, respektive ein Mangel daran zu Benachteiligung führt. Das bewusste oder unterbewusste Wahrnehmen dieses Assimilationsdrucks könnte die Lernenden dazu veranlassen, nur in bestimmten Kontexten und jedenfalls nicht im Kontext der Schule manche von ihnen gesprochenen Sprachen unsichtbar zu belassen.

Dieser Effekt könnte also durch den Befragungsort Schule verstärkt worden sein. Denn gerade im Schulalltag finden die Sprachen der befragten Schüler\*innen kaum Berücksichtigung. Der Realität, dass sich deren Lebenswelt außerhalb der Schule ganz selbstverständlich mehrsprachig gestaltet, steht die Tatsache gegenüber, dass Schüler\*innen das Deutsche und Englische praktisch als die einzigen legitimen Schulsprachen konzeptualisieren. Gelebte Mehrsprachigkeit hat an den Schulen der befragten Schüler\*innen keine Relevanz für ihre schulischen Lernprozesse.

Gerade im Raum Schule gelten Sprachen als unterschiedlich legitim; der Gebrauch bestimmter Sprachen und Sprachvarietäten wird durch Sprachgebote und -verbote geregelt und unter Umständen sanktioniert (Heinemann & Dirim 2016). Diese Mechanismen haben einen Effekt auf die Lebenswirklichkeit der dort Lernenden. Sie tragen dazu bei, gesellschaftliche Gruppen zu marginalisieren und umgekehrt Machtstrukturen zu Gunsten der Mehrheitsgesellschaft zu festigen. Das Ziel eines zügigen, effizienten Erwerbs der Mehrheitsprache Deutsch wird von Wissenschaft und Didaktik nicht grundsätzlich abgelehnt. Kritisiert wird von Teilen der Fachcommunity vielmehr die undifferenzierte, rein normativ ausgerichtete Forderung nach Assimilation bei gleichzeitiger Unterdrückung der vorhandenen Sprachkompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Denn auf diese Weise wird der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Lernenden keinerlei Rechnung getragen, und Lernprozesse (sowohl sprachlicher als auch nicht-sprachlicher Art) werden gleichzeitig erschwert (Heinemann & Dirim 2016; Dirim & Mecheril 2010).

Durch Beibehaltung dieses „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) ist die Institution Schule ein Ort, an dem migrationsgesellschaftliche Sprachen keine Berücksichtigung finden: Zum einen werden Familiensprachen ausgeschlossen, und zum anderen wird das Potenzial zur Förderung in der Zweitsprache Deutsch nicht systematisch ausgeschöpft. Dabei wird zudem nicht berücksichtigt, dass die Art und Weise, wie die Sprache(n) eines Individuums sich in sein Selbstkonzept einfügen, eine Auswirkung auf Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstverortung im Sozialgefüge und somit auch auf individuellen Erfolg in Schule und Gesellschaft hat (Kresic 2006; Tankir 2018). Die wenigen empirischen Arbeiten zum Thema, die die Lerner\*innenperspektive untersuchen, zeigen, dass die Einstellungen und Bewertungen auch von den betroffenen Sprecher\*innen selbst bewusst oder unbewusst reproduziert werden (Binanzer & Jessen 2020; von Dewitz, Maahs & Wamhoff 2022). Dies kann in der vorliegenden Studie bei dem\*der Schüler\*in AF deutlich beobachtet werden.

### 5.6.2 Grenzen und Limitationen

Die Kurzinterviews zielen darauf ab, mehr über die Sprachkenntnisse und die Sprachanwendung der geförderten Schüler\*innen in unterschiedlichen sozialen Kontexten zu erfahren. Jedoch wurde versäumt, das tatsächliche sprachliche Repertoire der Schüler\*innen zu ergründen. Demnach lässt sich kritisch in Bezug auf die Durchführung der Kurzinterviews innerhalb der vorliegenden Evaluation Folgendes feststellen:

Die bereits dargestellte quantitative Teilstudie zur Erhebung der bildungssprachlichen Fähigkeiten der Lernenden steht im Zentrum dieser Evaluation. Die Kurzinterviews sollten nur ergänzend zu dieser stattfinden. Vor diesem Hintergrund galt es eine maximale Kurzinterviewzeit von 5 Minuten einzuhalten. Ursprünglich war geplant, diese Kurzinterviews mit allen Kindern durchzuführen. Allerdings wurde die Zustimmung der Eltern, die Kinder zu ihren Sprachen befragen zu dürfen, nur in 32 Fällen erteilt.

Ursprünglich war geplant, ein Matching anhand von persönlichen Daten, die ein Fragebogen zur Selbstauskunft erfassen sollte, vorzunehmen. Da dies jedoch in der Durchführung und aus inhaltlichen Gründen (um einem Othering entgegenzuwirken) nicht für möglich erachtet wurde, wurde aus diesem ursprünglichen Leitfaden ein Leitfaden für das vorliegende Kurzinterview erstellt. Dies geschah unter großem zeitlichem Druck und führte dazu, dass dessen Bezug zur vorliegenden Evaluation des Programms „Schule für Alle“ unklar blieb.

Die Tatsache, dass der Bezug zum Programm „Schule für Alle“ in den Interviewfragen nicht eindeutig genannt ist, setzt sich in der fehlenden Einbettung der Kurzinterviews bei der Befragung der Schüler\*innen fort; diese ist weder für die interviewenden Lehramtstudent\*innen noch für die interviewten Schüler\*innen deutlich. Es scheint vielmehr so, als würden die eingesetzten Interviewer\*innen ein eigenes Ziel mit den Kurzinterviews verfolgen.

Mit Blick auf die Knappheit der Antworten lässt sich auf der methodischen Ebene festhalten, dass eine offenere Interviewpraxis, die sich nicht ausschließlich am Interviewleitfaden orientiert, sondern stärker auf die Antworten der Schüler\*innen Bezug nimmt, tiefergehende Einblicke hätte liefern können.

Damit einhergehend wäre ebenso wichtig gewesen, ein genaues Augenmerk auf die Auswahl und die Einweisung der interviewenden Personen zu legen. Dies wurde im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie eindeutig unterschätzt. Als interviewende Personen wurden aus zeitlichen und finanziellen Gründen Lehramtsstudierende mit wenig Erfahrung im Interviewen von Kindern gewählt. Ebenso wurde nicht berücksichtigt, dass die Schüler\*innen in der Regel auch über keinerlei Interviewerfahrungen verfügen. Die Interviewführung scheint aus dieser Perspektive noch wichtiger zu sein als bei Interviews mit Erwachsenen. Hier gilt es die Frage zu stellen, wie diese angepasst werden kann, damit ein „echtes Gespräch“ ermöglicht wird.

Die interviewende Person sollte den Schüler\*innen vertraut sein oder eine Vertrauensbasis zu diesen aufbauen, um einen sicheren Gesprächsrahmen zu schaffen und auch schüchternen Schüler\*innen reichhaltigere Antworten zu ermöglichen. Ihnen sollte ebenso bekannt sein, dass die interviewten Schüler\*innen eine Förderung durch „Schule für Alle“ erhalten. So hätte situationsgebunden danach gefragt werden können, inwieweit die Sprachen der Schüler\*innen innerhalb der Förderung von „Schule für Alle“ einen Stellenwert erhalten. Die interviewenden Personen hätten in der Lage sein müssen, auf das gesamtsprachliche Repertoire der befragten Schüler\*innen in seinen Nutzungsmöglichkeiten und Differenzierungen einzugehen. So hätten sie beispielweise solche Interviewstellen, an denen sich ein Sprachbewusstsein der Schüler\*innen abzeichnet (z. B. wenn diese von Übersetzungsleistungen sprechen, aber auch von Sprachwitz, der durch das (nicht-) Beherrschen bzw. Verwechseln bestimmter Wörter bestimmter Sprachen zustandekommt)<sup>20</sup>, erkennen und entsprechend im Interview vertiefen können. Die Frage der personellen und finanziellen Ressourcen gilt es bei nächsten inhaltlich ähnlich ausgerichteten Interviews deutlich zu überdenken; es sollten mehr Ressourcen und qualifizierte Interviewende eingesetzt werden, um durch die Interviews zu reichhaltigeren Ergebnissen zu kommen.

Die Kurzinterviewdaten verdeutlichen insgesamt, dass eine eigene Evaluationsstudie erfolgen müsste, um der Komplexität der kindlichen Erfahrungen mit deren Sprachanwendung in den unterschiedlichen sozialen Kontexten Rechnung zu tragen. Eine Anpassung der Interviewfragen ist dabei ein unerlässlicher erster Schritt.

---

<sup>20</sup> Darauf zielten die Fragen 6 – 9 ab. Diese sind jedoch aufgrund der Interviewdurchführung inhaltlich nicht angereichert und können nicht ausreichend operationalisiert werden.

## Kurzinterviews

Die Kurzinterviews ergänzen die quantitative und qualitative Teilstudie und bieten zusätzliche Einblicke in die Perspektiven der Schüler\*innen hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten in unterschiedlichen sozialen Umfeldern.

### Zentrale Ergebnisse

- **Vielfalt der Sprachfähigkeiten und -anwendung:**

Die befragten Schüler\*innen sprechen insgesamt 21 verschiedene Sprachen. Diese Sprachenvielfalt spiegelt die mehrsprachige Lebenswelt der Schüler\*innen wider. Diese findet als solche im schulischen Kontext kaum Beachtung. In der Schule wird fast ausschließlich Deutsch verwendet, und die mehrsprachigen Ressourcen spielen kaum eine Rolle im Unterricht.

- **Interesse an Sprachen:**

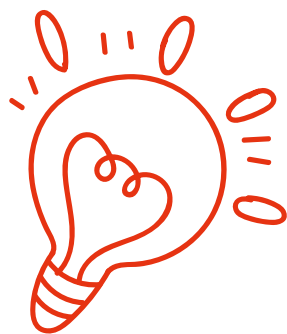
Der Wunsch, zusätzliche Sprachen zu lernen, wird häufig mit sozialen oder ästhetischen Gründen begründet, wie Kommunikation mit Angehörigen oder der Wahrnehmung einer Sprache als „schön“ oder „cool“.

- **Language Awareness und Selbstkonzepte:**

Einige Schüler\*innen zeigen ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein, reflektieren ihre Sprachverwendung in verschiedenen Kontexten und ziehen Vergleiche zwischen unterschiedlichen Sprachvarietäten. Die Schüler\*innen berichten von Anpassungsdruck und der von außen geforderten Priorisierung des Deutschen.

### Zentrale Implikation

Die schulische Praxis sollte die vorhandene Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen aktiv einbeziehen, um ihre sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten vollumfänglich zu fördern. Das gesamtsprachliche Repertoire könnte stärker berücksichtigt und für Lehr-Lernprozesse nutzbar gemacht werden, beispielsweise durch den Translanguaging-Ansatz. Language Awareness und die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Praxis von Lehrpersonen könnte dazu beitragen, die in Teilen vorhandene Sprachreflexion bei Schüler\*innen weiter auszubauen.



## **6. Aus den Evaluationsergebnissen abgeleitete Anpassungen im Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“**

### **6.1 Kommunikation über Konkretisierung der Zielsetzung der Förderung (inklusive Grundfertigkeiten)**

In der qualitativen Studie zeigt sich, dass die Zielsetzung der jeweiligen Förderung in den unterschiedlichen Sprachfördermaßnahmen unterschiedlich deutlich konkretisiert bzw. unterschiedlich deutlich kommuniziert wird. Deshalb werden alle programmintern erarbeiteten Standardpapiere diesbezüglich angepasst (vor allem die internen Papiere zum Standardprozess, zum Co-Teaching im Regelunterricht, die Mail mit den Informationen zur Einteilung der studentischen Sprachförderpersonen, das Planungsraster für die studentischen Sprachförderpersonen). Allen Akteur\*innen – Lehrpersonen und studentischen Sprachförderpersonen – wird nahegelegt, sich über die konkrete Zielsetzung der Förderung zu verständigen. Unabhängig von den Vorgaben bzgl. der jeweiligen Jahrgangsstufe kann es dabei auch um die Förderung von Grundfertigkeiten (z. B. Grundrechenarten, Leseverständnis, Alphabetisierung etc.) gehen. Diese Lernziele werden in der qualitativen Teilstudie, in den Interviews mit den Lehrpersonen, hervorgehoben. Die gemeinsam festgelegte Zielsetzung wird im Planungsraster, das die studentischen Sprachförderpersonen pro Fördereinheit erstellen, schriftlich festgehalten.

### **6.2 Teilnahme ausgewählter Schüler\*innen an Sprachfördermaßnahmen über zwei Schuljahre hinweg**

Die Ergebnisse bzgl. der individuellen Verläufe im Untertest BiSpra-Wort zeigen, dass sich vor allem zur Follow Up-Messung Verbesserungen zeigen. Aufgrund dieses Ergebnisses und um längerfristig zu stabileren Leistungsverbesserungen zu gelangen, wird den koordinierenden Lehrpersonen der jeweiligen Partnerschulen empfohlen, bei der Auswahl der zu fördernden Schüler\*innen darauf zu achten, soweit wie möglich Schüler\*innen für die „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahmen vorzusehen, die bereits ein Schuljahr lang an der Förderung teilgenommen haben. Vor allem leistungsschwächere Schüler\*innen sollten also möglichst über zwei Schuljahre hinweg gefördert werden, damit sich längerfristige Erfolge einstellen können. Damit wird auch dem Anpassungsvorschlag nachgekommen, den die Lehrpersonen in den leitfadengestützten Interviews formuliert haben: Den Förderzeitraum verlängern bzw. intensivieren.

### **6.3 Durchführung eines Verfahrens zur Erhebung des Sprachstandes, beispielsweise der Untertests BiSpra-Wort und BiSpra-Satz aus dem Testverfahren BiSpra 2-4 zu Beginn und zum Ende der Förderung**

Um die Zielsetzung besser konkretisieren zu können und einen individuellen Förderplan zu erstellen, wird in den Sprachbegleitkursen und in den individuellen Lernbegleitungen z. B. der Untertest BiSpra-Wort und der Untertest BiSpra-Satz aus dem Testverfahren BiSpra 2–4 in der ersten Fördersitzung durchgeführt. Aus den Testergebnissen werden Inhalte für die individuelle Förderung abgeleitet. Die Zielsetzung der gesamten Förderung wird hinsichtlich sprachlicher Bereiche konkretisiert. Die zu fördernden Schüler\*innen erhalten in der zweiten Fördersitzung ein Feedback zu ihrem jeweiligen Testergebnis mit einem Förderplan, so dass den Schüler\*innen die Zielsetzung der Förderung bekannt ist. Im Co-Teaching im Regelunterricht kann die Durchführung der Untertests BiSpra-Wort und BiSpra-Satz aus dem Testverfahren BiSpra 2–4 in Absprache mit der Lehrperson erfolgen. Die Durchführung der Untertests in der gesamten Klasse hätte den Vorteil, dass Testergebnisse bzgl.

## **6. Aus den Evaluationsergebnissen abgeleitete Anpassungen im Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“**

der gesamten Klasse vorliegen, die der Lehrperson eine Grundlage für Förderaspekte innerhalb der gesamten Klasse bieten. Über die Durchführung müsste sich die Lehrperson mit der studentischen Sprachförderperson verständigen.

Die Durchführung eines Verfahrens zur Erhebung des Sprachstandes, z. B. der Untertest BiSpra-Wort und BiSpra-Satz aus dem Testverfahren BiSpra 2-4, erfolgt erneut gegen Ende der Förderung (vor oder nach den Pfingstferien), um den Schüler\*innen ein konkretes Feedback bzgl. ihrer individuellen Lernfortschritte in Bezug auf die (bildungs)sprachlichen Aspekte, die das Verfahren fokussiert, geben zu können. Die studentischen Sprachförderpersonen überprüfen kritisch, inwieweit die konkretisierte Zielsetzung der Förderung erreicht werden konnte. Diese Reflexion wird im Portfolio festgehalten.

Aus Steuerungssicht erfolgen diesbezüglich Standardgespräche zwischen den jeweiligen Schulleitungen an den Partnerschulen, der Programmsteuerung an der Landeshauptstadt München und der Projektleitung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, um eine breite Akzeptanz an den Partnerschulen hinsichtlich dieser Anpassung zu erreichen. Darüber hinaus wird jeder Partnerschule ein Test-Kit des Testverfahrens BiSpra 2-4 als Dauerleihgabe zur Verfügung gestellt. Bisher wurde ein Test-Kit des Testverfahrens BiSpra 2-4 nur den Partnerschulen zur Verfügung gestellt, die an der Evaluation teilgenommen haben.

### **6.4 Vertiefung der Kenntnisse morphologischer Aspekte im Deutschen innerhalb des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars und Erarbeitung von diesbezüglichen Fördermöglichkeiten**

Die statistischen Auswertungen der Differenzen zwischen Prä- und Follow Up-Messung bzgl. des Untertests BiSpra-Wort zeigen in der Experimentalgruppe, also in der Gruppe der geförderten Schüler\*innen, eine leicht höhere Anzahl positiver Verläufe. Daraus lässt sich vermuten, dass die geförderten Schüler\*innen im Bereich des Wortschatzes über eine längere Zeitspanne hinweg Fortschritte machen. Deshalb wird bzgl. der Inhalte der Förderung auch ein Schwerpunkt auf die Wortschatzförderung gelegt. Abgeleitet aus den Testinhalten sollen spezifisch die Gesetzmäßigkeiten der Wortbildung in der deutschen Sprache als ein Ausschnitt der Morphologie im Rahmen des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars den studentischen Sprachförderpersonen bewusst vermittelt werden. Vor allem die Komposition, die Konversion und die Derivation (Präfigierung bei Verben, Suffigierung bei Substantiven und Adjektiven, implizite Ableitung) als die produktivsten grammatischen Phänomene der Wortbildung der deutschen Sprache werden fokussiert. Da viele studentische Sprachförderpersonen Erstsprecher\*innen der deutschen Sprache sind, sind diese Gesetzmäßigkeiten ihnen oft nicht bewusst. Sie müssen erst in die Lage versetzt werden, solche Gesetzmäßigkeiten in bildungssprachlichen Kontexten zu erkennen und als Förderinhalt zu identifizieren. Hier muss also zunächst einmal das Sprachbewusstsein der studentischen Sprachförderpersonen geschärft werden.

Damit einhergehend sollen Fördermöglichkeiten dieser morphologischen Aspekte im begleitenden Theorie-Praxis-Seminar und in der Peer Group erarbeitet werden. Dafür werden zwei von 12 Sitzungen vorgesehen. Darüber hinaus kann diesbezüglich ein Selbstlernkurs, der allen Studierenden als zusätzliche Stütze dient, zur Verfügung gestellt werden.

### **6.5 Vertiefung der Fördermöglichkeiten auf Satzebene innerhalb des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars**

Die statistischen Auswertungen haben durchgängig zu jedem Messzeitpunkt gezeigt, dass der Untertest BiSpra-Satz von den Schüler\*innen besser bewältigbar ist. Die Schüler\*innen sind besser in der Lage, Kontextinformationen und syntaktische Hinweise zu nutzen, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu zeigen und auszubauen. Aus diesen Ergebnissen wird abgeleitet, dass die Förderung schwerpunktmäßig auf Satzebene erfolgen sollte. Entsprechend werden die Professionalisierungsmaßnahmen angepasst. Im Rahmen des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars wird der satzbezogenen Förderung als zentralem Mittel zwei von insgesamt zwölf Seminarsitzungen gewidmet.

### **6.6 Umsetzung von Methoden zum kontrastiven Gebrauch von Alltags- und Bildungssprache**

Die Ergebnisse der Leitfadeninterviews mit den Schüler\*innen im Rahmen der qualitativen Teilstudie zeigen deutlich, dass den Schüler\*innen der formale Gebrauch von bildungssprachlichen Ausdrucksweisen oftmals fremd ist und dass deren Funktionalität nicht erkannt ist. Damit ist den Schüler\*innen der Zweck, Bildungssprache zu erlernen, nicht einsichtig. Um dies anzugehen, werden im Rahmen des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars Methoden zur Verfügung gestellt, die Form und Funktion von Alltagssprache und Bildungssprache kontrastiv bearbeiten (Leisen 2010). Die studentischen Sprachförderpersonen werden angehalten, immer wieder solche Methoden einzusetzen und deren Einsatz im Planungsraster zu dokumentieren und zu reflektieren. Aus den Planungsrastern wird ein (persönliches) diesbezügliches Feedback an die studentischen Sprachförderpersonen durch die Projektleitung formuliert.

### **6.7 Mnemotechniken und Lernstrategien als explizite Förderziele**

Die Ergebnisse der Leitfadeninterviews mit den Schüler\*innen im Rahmen der qualitativen Teilstudie haben ebenso gezeigt, dass nicht allen Schüler\*innen Lernstrategien und Mnemotechniken bekannt sind. In den leitfadengestützten Interviews der Lehrpersonen wird als ein inhaltlicher Anpassungsvorschlag formuliert, den Schüler\*innen im Rahmen der „Schule für Alle“-Sprachfördermaßnahmen Lernstrategien zu vermitteln. Aus diesen Gründen werden die studentischen Sprachförderpersonen angehalten, im Rahmen der Sprachfördermaßnahmen bewusst Mnemotechniken und weitere Lernstrategien einzubauen und diese den Schüler\*innen entweder neu zu vermitteln oder diese immer wieder zu wiederholen und einzuüben. Diese Förderziele werden durch die studentischen Sprachförderpersonen im Planungsraster dokumentiert und reflektiert. Aus den Planungsrastern wird ein (persönliches) diesbezügliches Feedback an die studentischen Sprachförderpersonen durch die Projektleitung formuliert.

### **6.8 Empowerment der Schüler\*innen in ihrer Vielfalt und Diversität**

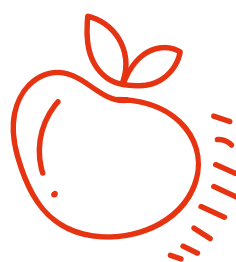
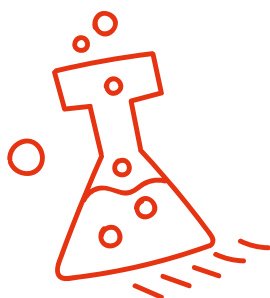
Die Schüler\*innen berichten von ihren sprachlichen Kompetenzen in mehreren Sprachen und sogar von Übersetzungsleistungen, die sie erbringen. Dies wird als Sprachbewusstsein gewertet. Im Rahmen des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars werden die studentischen Sprachförderpersonen dafür sensibilisiert, solche Ansätze von Sprachbewusstsein zu erkennen und der Frage nachzugehen, wie sich vorhandenes Sprachbewusstsein bei den Schüler\*innen äußert, ohne dass diese es unter Umständen bewusst als solches benennen können. In einem weiteren Schritt erlernen die studentischen Sprachförderpersonen Formen des Feedbacks, um den Schüler\*innen gegenüber ihr vorhandenes Sprachbewusstsein bewusst werden zu lassen – im Sinne eines Empowermentprozesses. Dazu wird eine Sitzung von insgesamt 12 Sitzungen gestaltet. Darüber hinaus wird im Rahmen des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars eine von 12 Sitzungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik gewidmet. Die studentischen Sprachförderpersonen sollen damit in die Lage versetzt werden, diesbezügliche Impulse in die Partnerschulen hineinzutragen und evtl. Ansätze, die die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen bewusst für die Lehr-Lernprozesse nutzen, zu erproben.

### **6.9 Integration von deeskalierenden sprachlichen Fördermöglichkeiten**

Um der psychischen und physischen Gewalt, die Schüler\*innen in der Peer Group in beträchtlichem Ausmaß erleben, einen Kontrapunkt zu setzen, werden im begleitenden Theorie-Praxis-Seminar deeskalierende Vorgehensweisen als weitere sprachliche Fördermöglichkeiten integriert (z. B. gewaltfreie Kommunikation, Debattierwettbewerbe etc.) An dieser Stelle wird auch explizit auf die in der jeweiligen Partnerschule bereits vorhandene Vorgehensweisen gegen Gewalt und Diskriminierung Bezug genommen (z. B. Streitschlichter\*innen, „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“). Hierzu wird konkret eine Aufgabe im Reflexions-Portfolio bearbeitet.



<b>Anpassung</b>	<b>umgesetzt durch ...</b>
1) Kommunikation über Konkretisierung der Zielsetzung der Förderung (inkl. Grundfertigkeiten)	<b>Überarbeitung folgender schriftlicher Unterlagen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Standardprozess</li><li>• Checkliste zum Co-Teaching im Regelunterricht</li><li>• Mail mit den Informationen zur Einteilung der studentischen Sprachförderpersonen zu Beginn des Schuljahres</li><li>• Planungsraster für die studentischen Sprachförderpersonen</li></ul>
2) Teilnahme ausgewählter Schüler*innen an Sprachfördermaßnahmen über zwei Schuljahre hinweg	<b>Empfehlung an koordinierenden Lehrpersonen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Schüler*innen möglichst über zwei Schuljahre hinweg für eine Sprachfördermaßnahme im Rahmen von „Schule für Alle“ vorsehen</li></ul>



## 6. Aus den Evaluationsergebnissen abgeleitete Anpassungen im Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“

Anpassung	umgesetzt durch ...
3) Durchführung eines Verfahrens zur Erhebung des Sprachstandes, beispielsweise der Untertests BiSpra-Wort und des Untertests BiSpra-Satz aus dem Testverfahren BiSpra 2–4, zu Beginn und zum Ende der Förderung	<p data-bbox="751 304 1406 376"><b>Im Sprachbegleitkurs und / oder in der individuellen Lernbegleitung:</b></p> <ul data-bbox="751 383 1406 1160" style="list-style-type: none"><li data-bbox="751 383 1406 600">• Standardmäßige Durchführung eines Verfahrens zur Erhebung des Sprachstandes, z. B. der Untertests BiSpra-Wort und BiSpra-Satz, in den Sprachbegleitkursen und in den digitalen Lernbegleitungen in der ersten Fördersitzung</li><li data-bbox="751 607 1406 786">• Förderplanerstellung und Feedback an die zu fördernden Schüler*innen zu ihrem jeweiligen Testergebnis in der zweiten Fördersitzung; Ziel: Transparenz und Bewusstmachung von Lernzielen</li><li data-bbox="751 792 1406 972">• Standardmäßige Durchführung eines Verfahrens zur Erhebung des Sprachstandes, z. B. der Untertests BiSpra-Wort und BiSpra-Satz, gegen Ende der Förderung (vor oder nach den Pfingstferien)</li><li data-bbox="751 978 1406 1160">• Überprüfung des Förderplans und Feedback an die geförderten Schüler*innen zu ihrem jeweiligen Testergebnis Ziel: Transparenz und Bewusstmachung von erreichten Lernzielen</li></ul> <p data-bbox="751 1167 1406 1216"><b>Im Co-Teaching im Regelunterricht:</b></p> <ul data-bbox="751 1223 1406 1841" style="list-style-type: none"><li data-bbox="751 1223 1406 1440">• Kommunikation zwischen Lehrperson und studentischer Sprachförderperson zu Beginn des Co-Teachings im Regelunterricht über Durchführung eines Verfahrens zur Erfassung des Sprachstandes, z. B. der Untertests BiSpra-Wort und BiSpra-Satz</li><li data-bbox="751 1447 1406 1664">• Durchführung eines Verfahrens zur Erfassung des Sprachstandes, z. B. der Untertests BiSpra-Wort und BiSpra-Satz, in der gesamten Klasse Ziel: Grundlage für Förderaspekte innerhalb der gesamten Klasse</li><li data-bbox="751 1671 1406 1841">• Förderplanerstellung und Feedback an die zu fördernden Schüler*innen zu ihrem jeweiligen Testergebnis Ziel: Transparenz und Bewusstmachung von Lernzielen</li></ul>

Anpassung	umgesetzt durch ...
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Durchführung eines Verfahrens zur Erfassung des Sprachstandes, z. B. der Untertests BiSpra-Wort und BiSpra-Satz, gegen Ende der Förderung</li><li>• Überprüfung des Förderplans und Feedback an die geförderten Schüler*innen zu ihrem jeweiligen Testergebnis Ziel: Transparenz und Bewusstmachung von erreichten Lernzielen</li><li>• Konkretisierung der Förderinhalte aus den Testergebnissen für die individuelle Förderung durch die studentischen Sprachförderpersonen im Reflexionsportfolio zu Beginn der Förderung</li><li>• Kritische Überprüfung der konkretisierten Zielsetzung der Förderung und der Zielerreichung gegen Ende der Förderung durch die studentischen Sprachförderpersonen im Reflexionsportfolio</li><li>• Standardgespräche zwischen den jeweiligen Schulleitungen an den Partnerschulen, der Programmsteuerung an der Landeshauptstadt München und der Projektleitung an der Ludwig-Maximilians-Universität München Ziel: breite Akzeptanz hinsichtlich dieser Anpassung</li><li>• Test-Kit des Testverfahrens BiSpra 2–4 als Dauerleihgabe für jede Partnerschule</li></ul>
4) Vertiefung der Kenntnisse morphologischer Aspekte im Deutschen innerhalb des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars und Erarbeitung von diesbezüglichen Fördermöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"><li>• zwei Sitzungen des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars und Selbstlernkurs zu Gesetzmäßigkeiten der Wortbildung in der deutschen Sprache, vor allem Komposition (Determinativ-/ Kopulativkompositum), Konversion, Derivation (Präfigierung bei Verben, Suffigierung bei Substantiven und Adjektiven, implizite Ableitung) Ziel: Studentische Sprachförderpersonen erkennen diese Gesetzmäßigkeiten in bildungssprachlichen Kontexten, identifizieren sie als Förderinhalt und erarbeiten dafür Fördermöglichkeiten im Theorie-Praxis-Seminar und in der Peer Group</li></ul>

## 6. Aus den Evaluationsergebnissen abgeleitete Anpassungen im Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“

Anpassung	umgesetzt durch ...
5) Vertiefung der Fördermöglichkeiten auf Satzebene innerhalb des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zwei Sitzungen des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars zur satzbezogenen Förderung Ziel: Studentische Sprachförderpersonen erarbeiten im Theorie-Praxis-Seminar und in der Peer Group Fördermöglichkeiten auf Satzebene, in denen die Schüler*innen Kontextinformationen und syntaktische Hinweise nutzen, um ihre sprachlichen Fähigkeiten auszubauen</li> </ul>
6) Umsetzung von Methoden zum kontrastiven Gebrauch von Alltags- und Bildungssprache	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereitstellung von Methoden, die Form und Funktion von Alltagssprache und Bildungssprache kontrastiv bearbeiten (Leisen 2010)</li> <li>• Dokumentation und Reflexion der Durchführung im Planungsraster durch die studentischen Sprachförderpersonen</li> <li>• (persönliches) diesbezügliches Feedback an die studentischen Sprachförderpersonen durch die Projektleitung</li> </ul>
7) Mnemotechniken und Lernstrategien als explizite Förderziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentation und Reflexion von Mnemotechniken und Lernstrategien im Planungsraster</li> <li>• (persönliches) diesbezügliches Feedback an die studentischen Sprachförderpersonen durch die Projektleitung</li> </ul>
8) Empowerment der Schüler*innen in ihrer Vielfalt und Diversität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine Sitzung des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars zum Thema Anzeichen und Ausdrucksformen von Sprachbewusstsein Ziel: Empowerment der Schüler*innen durch explizites Feedback zu vorhandenem Sprachbewusstsein</li> <li>• Eine Sitzung des begleitenden Theorie-Praxis-Seminars zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik Ziel: Eröffnung von Erprobungsfeldern der Mehrsprachigkeitsdidaktik</li> </ul>
9) Integration von deeskalierenden sprachlichen Fördermöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine Aufgabe im Reflexions-Portfolio zu an der Partnerschule vorhandenen oder eingeführten deeskalierenden sprachlichen Fördermöglichkeiten, z. B. gewaltfreie Kommunikation, Debattierwettbewerbe, Streitschlichter*innen, Programm „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ etc.</li> </ul>

## 7. Schlussbetrachtung

Die Durchführung der Evaluation auf Schüler\*innenebene stellte angesichts der im Rahmen von „Schule für Alle“ vorhandenen finanziellen und personellen Ressourcen eine große Herausforderung dar. Innerhalb kürzester Zeit mussten zum Anfang des Schuljahres Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Schüler\*innen ausgewählt und dazu ermutigt werden, an der geplanten Evaluation teilzunehmen. Die Organisation von Gruppentests für an die 300 Schüler\*innen musste an den Schulen logistisch bewältigt werden. Für die Gruppentests mussten die Partnerschulen drei Mal im Schuljahr räumliche Möglichkeiten und organisatorische Lösungen finden. All dies war nicht zuletzt deshalb möglich, weil alle Beteiligten auf die langjährige und vertrauensvolle Zusammenarbeit aufbauen konnten.

Viele Lehramtsstudierende zeigten großes Interesse daran, an einer Evaluation als testende Person bzw. als Interviewer\*innen mitzuwirken und ihr wissenschaftsmethodisches Grundwissen anzuwenden. Sie wurden im Rahmen von Seminaren bzw. zusätzlich zum Lehrbetrieb akquiriert und auf ihre Rolle zur Durchführung sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Teilstudie vorbereitet.

Unser Dank geht an die zuständigen Entscheidungsträger, die die Genehmigung zur vorliegenden Evaluation erteilt haben, an die Schulleiter\*innen, die beteiligten koordinierenden Lehrpersonen und Klassenlehrpersonen, an die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, die Lehramtsstudierenden und nicht zuletzt an die Schüler\*innen. Als Team sind wir stolz darauf, allen Herausforderungen begegnet zu sein – auch wenn dies nicht immer zu methodisch unangreifbaren und inhaltlich eindeutigen und befriedigenden Ergebnissen geführt hat.

So zeigen sich in der quantitativen Teilstudie lediglich auf individueller Ebene positive Entwicklungsverläufe bei den Schüler\*innen; eine statisch relevante Grundaussage lässt sich jedoch – vor allem angesichts des sehr kurzen Evaluationszeitraumes, aber auch aufgrund der verhältnismäßig geringen Stichprobengröße und der vielen weiteren möglichen Einflussgrößen – nicht treffen. Gleichzeitig kann jedoch festgestellt werden, dass ein Zusammenhang zwischen den im Rahmen von „Schule für Alle“ durchgeführten Sprachfördermaßnahmen und der positiven Testleistungen der Schüler\*innen nicht ausgeschlossen werden kann. Es ist also falsch zu schlussfolgern, dass die Tatsache, dass keine statistisch signifikanten Ergebnisse zu konstatieren sind, gleichzeitig bedeute, dass die Sprachfördermaßnahmen keinen Effekt hätten. In der Statistik wird dieses Phänomen unter dem Stichwort „absence of evidence is not evidence of absence“ diskutiert. Wenn kein Beweis für die Wirksamkeit des Sprachförderangebots erbracht werden kann, so ist dies kein Beweis dafür, dass die Wirksamkeit des Sprachförderangebots nicht existiert. Diese Erkenntnis lässt sich auf viele andere Projekte übertragen, deren Wirksamkeit sich in kurzer Zeit nicht messen lässt.

In der grundsätzlichen Ausrichtung wird das Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“ durch die Evaluationsergebnisse bestätigt. So wird beispielsweise deutlich, dass vom Programm sowohl die Schüler\*innen als auch die Lehramtsstudierenden und die Schulen profitieren. „Schule für Alle“ stellt eine Win-win-win-Situation für alle Beteiligten her. Darüber hinaus können aus den Evaluationsergebnissen konkret neun Anpassungen vorgenommen werden, die die Sprachfördermaßnahmen in ihrer Zielsetzung für die Schüler\*innen schärfen und die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden, die sich in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung befinden, vertieft.

Die quantitative Teilstudie bestätigt das Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“ darin, die durch die vorgegebenen Standards verfolgte Kontinuität hinsichtlich des Angebots der Sprachfördermaßnahmen beizubehalten und immer wieder darauf zu bestehen, dass die einmal ausgewählten Schüler\*innen über einen längeren Zeitraum gefördert werden. Hier ist „variatio delectat“ also kein zielführendes Prinzip. Für die inhaltliche Ausgestaltung der Sprachfördermaßnahmen ist bedeutend, dass besonders die Förderung satzbezogener Kompetenzen die Effizienz und Wirksamkeit der sprachlichen Förderung steigert.

Darüber hinaus fokussiert die qualitative Teilstudie bestimmte Erfahrungsfelder und lässt diese durch die leitfadengestützten Interviews sichtbar werden. Vor allem eine sichere Bindungsbeziehung, die eng verknüpft ist mit Selbstwirksamkeit und mit der Entwicklung eines positiven Selbstbildes, lässt sich in den Interviews mit den Schüler\*innen und den Lehrpersonen zeigen. Die Beziehung zur studentischen Sprachförderperson wird von den Schüler\*innen und den Lehrpersonen explizit als positiv bezeichnet. Derzeit sind im Theorie-Praxis-Seminar zwei Sitzungen zum Thema „Lösungsorientiertes Arbeiten in herausfordernden Situationen“ eingebettet, in denen mit der Methode der kollegialen Beratung Fallarbeit betrieben wird. Damit können im Rahmen der Professionalisierung vor allem bzgl. pädagogischer Fähigkeiten Elemente wie aktives Zuhören, Wertschätzung, authentisches Handeln und Grenzsetzung sowie Ritualisierung zur Verfolgung einer professionellen Beziehungsgestaltung bewusst gemacht und eingeübt werden. Der Tatsache, dass Lehramtsstudierende mit familiärer Migrationsgeschichte als Rollenbilder dienen, kommt in diesem Zusammenhang sicherlich eine eigene Bedeutung zu – auch wenn dies aus den Interviews nicht explizit deutlich wird.

Das Stichwort „Wertschätzung“ knüpft am Erfahrungsfeld „Anerkennung von Vielfalt und Diversität“ an. Anerkennung spielt für das Lernen, das Selbstwertgefühl bzw. Selbstvertrauen, für die Sozialkompetenzen, für die Schulleistungen und für den Umgang mit Misserfolg eine nicht zu unterschätzende Rolle. In den Interviews mit den Schüler\*innen findet Vielfalt und Diversität im Zusammenhang mit ihren mehrsprachigen kommunikativen Kompetenzen eine Konkretisierung; dies erfolgt jedoch so, als sei die Mehrsprachigkeit ein Teil der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule. In den Interviews mit den Lehrpersonen kommt dem Erfahrungsfeld „Anerkennung von Vielfalt und Diversität“ explizit wenig Raum zu. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Aspekte von Vielfalt und Diversität im schulischen Kontext nicht vorkommen. Hier gilt es vielmehr, auf der Makroebene Möglichkeiten zu eröffnen, diesen Aspekten des schulischen Handelns eine durchgängig tragende Rolle zukommen zu lassen, sie bewusst wahrzunehmen und als solche benennen zu können. Hier zeigen sich die Grenzen dessen, was ein einzelnes Förder- und Beratungsprogramm wie „Schule für Alle“ leisten kann; gleichzeitig wird ein großes Desiderat bzgl. des schulischen Handelns aufgedeckt: Um der gesellschaftlich gegebenen Vielfalt und Diversität sowohl in Lehr-Lernprozessen als auch in der Schule als sozialem Partizipationsort gerecht zu werden, bedarf es Transformationsprozesse, die die Makro-, Meso- und Mikroebene von Schule betreffen.

## 8. Literatur

- Ahrenholz**, B. & Maak, D. (2013). *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“*; durchgeführt im Auftrage des TMBWK. 2. Aufl. [http://www.daz-portal.de/images/Berichte/bm\\_band\\_01\\_mats\\_bericht\\_20130618\\_final.pdf](http://www.daz-portal.de/images/Berichte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf).
- Alessandri, G., Caprara, G.V., Eisenberg, N. & Steca, P. (2009). Reciprocal relations among self-efficacy beliefs and prosociality across time. *Journal of Personality*, 77, 1229–1259.
- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Azimpour, A., Neasi, A., Shehni-Yailagh, M. & Arshadi, N. (2012). Validation of “Prosocial Tendencies Measure” in Iranian university students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2, 34–42.
- Baldaeus**, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen* (Sprachliche Bildung – Praxiskonzepte, Band 1). Münster, New York: Waxmann.
- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychology Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere. 3–38
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Becker, J., Troschke, H. & Hannover, B. (2018). Wirkung eines schulischen Tanzprojekts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2(2), 159–177.
- Binanzer, A. & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1), 221–252.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.
- Caprara**, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: Predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 751–763.
- Caprara, G. V. & Steca, P. (2007). Prosocial agency: The contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behavior across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, 220–241.
- Caprara, G.V., Alessandri, G. & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: the contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1289–1303.
- Cervone, D. (1997). Social-cognitive mechanisms and personality coherence. Self-knowledge, situational beliefs, and cross-situational coherence in perceived self-efficacy. *Psychological Science*, 8, 43–50.
- Chen, C. (1998). Theory-driven evaluations. *Advances in Educational Productivity*, 7, 15–34.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Chudaske, J. (2012). Einfluss der sprachlichen Kompetenz auf schulfachliche Leistungen. In: *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93495-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93495-2_6)

**Dane**, A. V. & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23–45.

De Caroli, M. E. & Sagone, E. (2013). Self-efficacy and prosocial tendencies in Italian adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 92, 239–245.

Dederich, M. & Schnell, M.W. (2011) (Hrsg.). *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik*. Bielefeld: transcript.

Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.). *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann. 91–111.

Dirim, İ. (2016). Sprachverhältnisse. In: P. Mecheril, V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz. 311–325.

Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril, M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz. 99.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg.

**efms** (2009). *Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator. Kurzfassung*.

Ehlich, K. (2009). Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll (Hrsg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. 15–24.

Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.) (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (Bildungsforschung Band 29/I). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung.

Eklund, J., Loeb, C., Hansen, E.M. & Andersson-Wallin, A.C. (2012). Who cares about others?: Empathic self-efficacy as an antecedent to prosocial behavior. *Current Research in Social Psychology*, 2, 31–41.

**Feilke**, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.

Feres, M., & Feres, M. F. N. (2023). Absence of evidence is not evidence of absence. *Journal of applied oral science: revista FOB*, 31, ed001. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-7757-2023-ed001>

Ferrier, D. E., Bassett, H. H. & Denham, S. A. (2014). Relations between executive function and emotionality in preschoolers: exploring a transitive cognition-emotion linkage. *Frontiers in Psychology*, 5, 487. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00487.

Foik, J. (2008). *Tanz zwischen Kunst und Vermittlung. Community Dance am Beispiel des Tanzprojekts Carmina Burana (2006) unter der choreographischen Leitung von Royston Maldoom*. München.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2019). *Resilienz* (5., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

**Galyon, C. E.,** Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L. & Williams, R. L. (2012).

Relationship of academic self- efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education, 15*, 233–249.

---

Gasser, C. (2000). *Exploring the Complementarity Principle: The case of first generation English–German bilinguals in the Basle area*. Master's thesis, English Linguistics, University of Basle, Switzerland.

---

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Münster/New York: Waxmann.

---

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 107–129.

---

Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster/New York: Waxmann.

---

Groebe, N. & Rustemeyer, R. (2002). Inhaltsanalyse. In: E. König & P. Zedler. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Beltz. 233–258.

---

Grosjean, F. (2018). The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In: J. Treffers-Daller & C. Silva-Corvalán (Hrsg.). *Language Dominance in Bilinguals. Issues of Measurement and Operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press. 66–84.

---

Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (Hrsg.) (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby und Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

---

**Hank, P.,** Pohl, V. & Krampen, G. (2009). Die Vertrauens-Trias als personale Ressource für die Bewältigung von Prüfungsangst. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 23(1)*, 19–30.

---

Heinemann, A. M. B. & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.). *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer. 199–214.

---

Heins, J. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: J. M. Boelmann (Hrsg.). *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren. 303–321.

---

Heinzel, F. (2000). (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszusammenhänge zur kindlichen Perspektive*. Juventa.

---

Heithorst, M. & Schuler, R. (eingereicht). Zwischen (Er-)Leben und Erfahren: Studierende befragen Grundschul Kinder zu deren Sprache(n).

---

Helfferich, C. (2011<sup>4</sup>). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung von Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

---

Henschel, S. & Stanat, P. (2018). Konzepte der Sprachbildung und Sprachförderung erproben, überprüfen und optimieren. In: C. Titz, S. Weber, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen*. Stuttgart: Kohlhammer. 13–27.

---

Heppt, B., Köhne-Fuetterer, J., Eglinsky, J., Volodina, A., Stanat, P. & Weinert, S. (2020). *BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4*. Münster: Waxmann.

---

Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63–84.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin/Heidelberg: Springer.

**James**, C. & Garrett, P. (1992). The Scope of Language Awareness. In: C. James & P. Garrett (Hrsg.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman (Applied Linguistics and Language).

Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.

Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit. In: H. Weber & T. Rammseyer (Hrsg.). *Handbuch der Differentiellen Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. 438–445.

Jeuk, S. (2013). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Jude, N. (2008): *Zur Struktur von Sprachkompetenz*. [On the structure of language competence] Frankfurt a.M.: Univ. Internet: [http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2009/6794/pdf/Jude\\_Zur\\_Struktur\\_von\\_Sprachkompetenz.pdf](http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2009/6794/pdf/Jude_Zur_Struktur_von_Sprachkompetenz.pdf)

Judge, T. A., Erez, A. & Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relationship between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11, 167–187.

Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2016). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln: Ein Praxisleitfaden* (4., verbesserte und erweiterte Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.

**Kammermeyer**, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2019). *Mit Kindern im Gespräch (Kita). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen* (3. Auflage). Augsburg: Auer.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 15–43.

Kollmannsberger, M. (2013). *Fördern und gefordert werden: wie Lehramtsstudierende Anforderungen in Praxiskontakten begegnen*. Dissertation, LMU München. Verfügbar unter: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/16563/>.

Kresic, M. (2006). *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: Iudicium.

Krampen, G. (1991). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)*. Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (2002<sup>5</sup>). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. München: Psychologie Verlags Union, 675–710.

Kuckartz, U. (2016<sup>3</sup>). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Küchler, A. & Ivanova, A. (2019). Anerkennung als Voraussetzung für inklusives und migrationspädagogisches Handeln in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*. 3, 315–334.

**Laireiter**, A.-R. & Lager, C. (2006). Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 38/2, 69–78.

Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus Verlag.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5(3), 1–17.

Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Piko, B. & Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology and Health*, 19, 577–593.

Luszczynska A., Scholz U. & Schwarzer R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *Journal of Psychology*, 139, 439–457.

**Majer**, J. M. (2009). Self-efficacy and academic success among ethnically diverse first generation community college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2, 243–250.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.

Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57(1), 67–101.

Müller-Commichau, W. (2018). *Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

**Pokitsch**, D. & Bjegač, V. (2022). Von (Un-)Möglichkeiten mehrsprachig zu sein. Eine subjektivierungsanalytische Betrachtung mehrsprachiger Bildungskonzepte. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit (ZDKM)*, Gastherausgeber:innen: Ruck, J., Schicker, S., Akbulut, M., & Dorner-Pau, M., 83–98.

Prediger, S. & Redder, A. (2020). Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer. 189–194.

**Richardson**, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387.

Robbins, S. B., Lauer, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.

Rühlmann, L. (2021). Mit Kindern über Mehrsprachigkeit sprechen. Methodische (Selbst-)Reflexion einer Befragung von Viertklässler\*innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(4), 448–462.

**Şahiner**, P. (2022). Wer hat keinen „Migrationshintergrund“? Konstruierte Subjektmodelle im DaZ-Diskurs. Eine kritische Abwägung der institutionellen im Verhältnis zur individuellen Perspektive. In E. Yüksel & L. Hoffmann (Hrsg.). *Tagungsband „Mehrsprachigkeit und -kulturalität im Konflikt“*. Iudicium. 59–71.

Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 174–191.

Scheunpflug, A. (2013). Anerkennung wagen. Herausforderung für die Schulen im Umgang mit Diversität. In: M. Jäggle, T. Krobath, H. Stockinger & R. Schelander (Hrsg.). *Kultur der Anerkennung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 51–64.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey/London: Routledge.

- Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf*. Weinheim: Beltz.
- 
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1994). *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis: Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen*. Weinheim: Juventa.
- 
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Optimistic self-beliefs as a resource factor in coping with stress. In: S. E. Hobfoll & M. W. Vries (Hrsg.). *Extreme stress and communities: impact and intervention*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers. 159–178.
- 
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44*, 28–53.
- 
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In: T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Hrsg.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters 9–44.
- 
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*, 240–261.
- 
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschliessung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 
- Tankir**, M. (2018). Sprache und Individuum: Einfluss von sozioökonomischen und sprachpolitischen Missverhältnissen auf das Identitätskonstrukt. *mitSprache, 3*, 5–14.
- 
- Thijs, J. & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 100*, 754–764.
- 
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 212–233.
- 
- Voet** Cornelli, B., Geyer, S. & Müller, A. (2020). *Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. Linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule*. Weinheim, München: Beltz.
- 
- Voltmann-Hummes, I. (2008). *Traumjob Sportlehrer/in? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften*. Cuvillier.
- 
- von Dewitz, N., Maahs, I.-M. & Wamhoff, D. (2022). Die eigene Mehrsprachigkeit im Blick: Perspektiven migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler\*innen auf Sprache in der Schule. *Zeitschrift Leseräume, 8/9*, 1–18.
- 
- Wygotski**, L. S. (1934/1993<sup>5</sup>) *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- 
- Zimmerman**, B. J. (2006). Integrating Classical Theories of Self-Regulated learning: A cyclical phase approach to vocational education. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 20*, 37–48.
- 
- Zulauf** Logoz, M. (2012). Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen. *Zeitschrift für Pädagogik, 58(6)*, 784–798.

## 9. Anhang

### Schule für Alle – Professionalisierung durch Praxis und fachliche Begleitung

		Wintersemester					Sommersemester				
		Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Feb.	März	April	Mai	Juni	Juli
Praxis	Hospitationen in der Klasse	Vor- & Nachbereitung der einzelnen Förderstunden									
							Austausch auf Peer-Ebene + Peer-Feedback + Feedback durch Projektleitung				
Reflexionsportfolio	Hospitationsnotizen						Zwischenreflexion				Endreflexion
	Anfangsreflexion										Abgabe des Reflexionsportfolios inkl. Peer-Reflexion
Theorie-Praxis-Seminar		12 Seminarsitzungen									

## Inhalte des Theorie-Praxis-Seminars im Rahmen von „Schule für Alle“ – unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse und daraus abgeleiteter Programmweiterentwicklungen

### 1. Grundlegende Orientierung & Rollenklärung

→ Anpassung 1, 2, 3

- **Auftaktveranstaltung:** Einführung in die Standards und Zielsetzung des Programms, Hospitationsstunden, Planungsraster, Zielklärung, Austausch zu Best-Practice
- **Rolle der „Schule für Alle“-Mitglieder:** Aufgabenprofil, Peer-to-Peer-Beratung, Verantwortlichkeiten, Kommunikationsabläufe
- **Reflexion & Dokumentation** im Planungsraster: Förderziele, individuelle Rückmeldung an Schüler\*innen, für Transparenz sorgen

### 2. Diagnostik, Zielorientierung & Feedbackprozesse

→ Anpassung 1, 3

- **Theoretische Grundlagen der sprachlichen Bildung:** Diagnostische Kompetenzen, durchgängige Sprachbildung
- **Umgang mit BiSpra 2–4:** Einführung in Testverfahren, Nutzung zur Zielsetzung und Evaluation der Förderung
- **Portfolioarbeit:** Dokumentation von Testergebnissen, Förderzielen und Reflexion (im Planungsraster und im Reflexionsportfolio)

### 3. Sprachförderung auf Wort- und Satzebene

→ Anpassung 4, 5, 6

- **Vertiefung morphologischer Aspekte:** Förderstrategien in der Praxis
- **Satzbezogene Förderung:** Nutzung syntaktischer Hinweise und Kontexte für Sprachentwicklung
- **How to sprachliche Bildung:** Methoden, Strategien und Dos/Don'ts der sprachlichen Bildung

### 4. Sprachliche Bildung im Fach

→ Anpassung 4, 5, 6

- **Sprachliche Bildung im Fachunterricht:** Sprachsensibler Fachunterricht und Konzept von Scaffolding
- **Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im digitalen Wandel:** Potentiale & Herausforderungen für mehrsprachige Schüler\*innen

### 5. Förderung des Leseverständnisses

→ Anpassung 1, 4, 5, 7

- **Lesestrategien und Textverarbeitung:** Methoden zur schulischen Leseförderung
- **Besuch der Stadtbibliothek:** Einführung in Kinder- und Jugendliteratur

### 6. Mehrsprachigkeit & Empowerment

#### → Anpassung 6, 8

- **Mehrsprachigkeit in Praxis & Didaktik:** Reflexion, Erprobung & Einbindung in Lehr-Lernprozesse
- **Diskriminierungskritische Sprachbildung:** Umgang mit Diskriminierung im Kontext von Sprachlicher Bildung
- **Empowerment durch Sprachbewusstsein:** Feedbackstrategien, die das Sprachrepertoire der Schüler\*innen sichtbar machen

### 7. Lernstrategien, Mnemotechniken & Motivation

#### → Anpassung 7

- **Mnemotechniken & Lernstrategien in der Förderung:** Vermittlung, Übung und Reflexion im Planungsraster
- **Motivation und Lernklima:** Reflexion eigener Praxis in der sprachlichen Bildung, Feedback- & Verstärkungsstrategien

### 8. Deeskalierende sprachliche Praktiken

#### → Anpassung 9

- **Sozio-emotionale & kommunikative Kompetenzen im DaZ-Kontext**
- **Lösungsorientierte Fallberatung**
- **Deeskalierende Verfahren:** Reflexion im Portfolio zur gewaltfreien Kommunikation, Schulprojekten („Schule ohne Rassismus“ etc.)

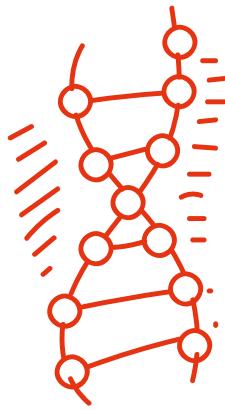
### 9. Nachhaltigkeit, Differenzierung & Projektarbeit

#### → Querschnittsthema

- **Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE):** Sprachbildung als Teil nachhaltiger Bildungsprozesse
- **Differenzierung in der sprachlichen Bildung:** Umgang mit sprachlich heterogenen Lerngruppen
- **Projektarbeit & Praxisreflexion:** Umsetzung eigener Projekte

### 10. Individuelle Beratung & Praxisreflexion

- **Laufende Beratung**
- **Fallbesprechungen & lösungsorientiertes Arbeiten**
- **Abschlussveranstaltung:** Rückblick, Projektpräsentationen, Transfer



## Impressum

### **Landeshauptstadt München**

Büro der 3. Bürgermeisterin Verena Dietl  
Migrationsgesellschaftliche Diversität  
Marienplatz 8, 80331 München

### **Redaktion**

schulefueralle.soz@muenchen.de  
Mai 2025, 1. Auflage  
ISBN: 978-3-937170-30-5

### **Bildnachweis**

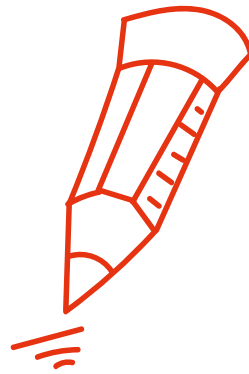
Titel: vectorwin, Adobe Stock  
Titel, Seite 6 und Rücktitel: Logodesign, Sven Quass Grafikdesign  
Seite 6: Erol Gurian

### **Grafische Gestaltung**

Sven Quass Grafikdesign

### **Druck**

Fuchs Druck GmbH



Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Sozialreferats der Landeshauptstadt München gefördert und vom Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus unter dem Aktenzeichen IV.7-BO4106.2019/55/12 vom 27.05.2020 und IV.7-BO4106.2019/55/15 vom 29.04.2021 genehmigt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

**Schule für Alle** wird als verstetigtes Förder- und Beratungsprogramm von der Landeshauptstadt München, Sozialreferat, finanziert und in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache, umgesetzt. Es ist aus dem Projekt „Mercator – Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ entstanden und wurde von 2012 bis Mitte 2020 aus Mitteln des Europäischen Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds kofinanziert.



Schule  
für  
**Alle** 😊