



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 30, Nummer 1 (April 2025), ISSN 1205-6545

THEMENSCHWERPUNKT:

Zwischen Separation und Inklusion – Beschulungsmodelle
und Unterrichtskonzepte für neu zugewanderte
Schüler*innen

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Inger Petersen, Göntje Erichsen & Inga Christiana Eckardt

Ankommen in der Sekundarstufe I: Von der Vorbereitungs- zur Regelklasse

Magdalena Michalak & Kirstin Ulrich

Abstract: Der Beitrag untersucht die Umsetzung eines Förderkonzepts an bayerischen Realschulen, das auf die Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler abzielt (Bayerisches Realschulnetz (BRN) 2023). Im Fokus stehen die Auswahlkriterien für die Teilnahme an der Fördermaßnahme sowie die Ausgestaltung verschiedener Beschulungsmodelle. Anhand der qualitativen Auswertung von Gruppeninterviews mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern wird aufgezeigt, dass das Konzept durch seine Flexibilität und Offenheit eine erfolgreiche Integration von Neuzugewanderten fördert. Dabei erweisen sich differenzierte Aufnahmekriterien und die Kombination aus Sprachförderung und stufenweiser Eingliederung in Regelklassen als entscheidend für den Lernerfolg.

Arriving at secondary school: from preparatory class to regular education classes

This article analyses the implementation of the support concept at Bavarian secondary schools, which aims to integrate newly immigrated pupils (Bayerisches Realschulnetz (BRN) 2023). The focus is on the selection criteria for participation and the design of various schooling models. The qualitative analysis of group interviews with teachers and pupils shows that the concept promotes the successful integration of new immigrants through its flexibility and openness. Differentiated admission criteria and the combination of language support and gradual integration into mainstream classes prove to be decisive for learning success.

Schlagwörter: Förderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, Förderkonzept, Auswahlkriterien, Beschulungsmodelle; Support for newly immigrated pupils, support concept, selection criteria, schooling models

Michalak, Magdalena & Ulrich, Kirstin (2025):
Ankommen in der Sekundarstufe I: Von der Vorbereitungs- zur Regelklasse.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 30: 1, 127–155.
<https://doi.org/10.48694/zif.4158>

1 Einleitung

Werden neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in das Bildungssystem gut integriert, haben sie mehr Chancen, ihre Potenziale auszuschöpfen. Ihre Motivation zum Lernen bleibt erhalten, wenn das Lernumfeld für Neuzugewanderte herausfordernd genug ist und die Schulen ihnen eine Unterstützung bereitstellen, die sie für die kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen benötigen (vgl. Eurydice 2019: 150). Dies setzt aber die Schaffung differenzierter Bildungsangebote voraus, die der vielfältigen Schülerschaft mit ihren heterogenen Vorkenntnissen und Erfahrungen sowie ihren Bedürfnissen gerecht werden und potenzialorientiert ausgerichtet sind (vgl. Nilsson/Axelsson 2013: 158). Hierfür sind Konzepte erforderlich, die über die Deutschförderung hinausgehen. Soll den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern der Anschluss an das Lernen in allen Fächern ermöglicht werden, ist auch das fachliche Lernen anknüpfend an die Ressourcen der Lernenden zu berücksichtigen bzw. das sprachliche Lernen in einer Vorbereitungsklasse mit dem fachlichen Lernen im Regelunterricht zu verzahnen. Das Ankommen im Zielland schließt zudem die Einbindung in die bestehende Gemeinschaft, einen Austausch und Interaktion mit Peers ein (vgl. von Dewitz/Bredthauer 2020: 433). Diese Teilhabe an der Gesellschaft kann die Sprachaneignung entscheidend unterstützen. So bedarf es Beschulungsmodelle, die das Anbahnen sozialer Kontakte und Freundschaften berücksichtigen.

Für die Konzeption derartiger Sprach- und Lernbildungsangebote sowie für die organisatorische und inhaltliche Gestaltung des Übergangs in die Regelklasse benötigen Schulen einen Orientierungsrahmen (vgl. von Dewitz/Massumi 2017: 37), der an ihre organisatorischen und pädagogischen Ressourcen angepasst werden kann. Für deren Entwicklung sind auch wissenschaftliche Evaluationen notwendig, welche Gelingensbedingungen für bedarfsgerechte Beschulungsmodelle ausarbeiten und aufzeigen, wie das Lernen im DaZ- und Regelunterricht sinnvoll aufeinander abgestimmt werden kann (vgl. Michalak/Lotter/Winter 2023; Montanari 2017). Zugleich ist von großem Interesse, wie die verschiedenen Förderangebote aus der Perspektive der betroffenen neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte eingeschätzt bzw. welche bevorzugt werden (vgl. Erichsen 2020).

An diese Thematik knüpft der vorliegende Beitrag an, der die Umsetzung eines Förderkonzeptes insbesondere bezogen auf die Auswahl der Schülerinnen und Schüler sowie auf die etablierten Beschulungsmodelle fokussiert. Zunächst wird ein Blick auf die Unterstützungsangebote und die Diagnose der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich geworfen und die Fragestellung für diesen Beitrag ausgearbeitet. Die zur folgenden Analyse herangezogenen Daten stammen aus dem umfangreichen Datenkorpus des Projektes ForEST (Formative Evaluation von SPRINT), in dem die Sprachfördermaßnahme SPRINT (Sprache intensiv) in drei Schuljahren von 2016/17 bis 2018/19 an 17 bayerischen Realschulen formativ evaluiert wurde (zum Evaluationskonzept s. Michalak/

Lotter/Winter 2023). Bei der Auswertung wird vor allem die Perspektive der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte herangezogen, indem exemplarisch Ergebnisse aus den qualitativ inhaltsanalytisch ausgewerteten Gruppeninterviews vorgestellt werden. Abschließend werden die Evaluationsergebnisse in Hinblick auf die genannten Fragestellungen diskutiert.

2 Vielfalt der schulischen Bildungsangebote für Neuzugewanderte

Die Bildungspolitik in den europäischen Ländern reagiert auf die aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklungen, indem in vielen Bildungssystemen Sprach- und Lernunterstützungsangebote für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler initiiert werden. Die hierfür geschaffenen Rahmenbedingungen und inhaltliche Ausrichtung der Fördermaßnahmen variieren jedoch stark (vgl. Karakayalı/zur Nieden/Gross/Kahveci/Heller/Güteryüz 2017: 24; Le Pichon-Vorstman 2020). Ebenso vielfältig, aber leider nur selten umfassend, verläuft die Eingangsbeurteilung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Ihre Kompetenzen in der Zielsprache und ihre früher erworbenen Kenntnisse werden nicht überall in Europa berücksichtigt (vgl. Eurydice 2019: 14). In nur 18 von 40 untersuchten europäischen Bildungssystemen gibt es dafür Kriterien, die der Einheitlichkeit der Kompetenzeinschätzung für diese Zielgruppe an allen Schulformen zugrunde gelegt werden. Nur Comunidad Autónoma de Cataluña (Spanien), Portugal, Schweden und Finnland geben die zusätzliche Einschätzung des sozialen und emotionalen Wohlbefindens der Kinder und Jugendlichen vor (vgl. ebda.).

Verfügen neu zugewanderte Lernende über ausreichende Sprachkenntnisse in der Zielsprache, um dem Regelunterricht zu folgen, werden sie in eine Regelklasse aufgenommen. Während in Tschechien, Lettland, der Slowakei, Schottland und Montenegro alle Neuzugewanderten in allen Bildungsetappen und in allen Unterrichtsfächern in Regelklassen beschult werden, ist dies in den anderen europäischen Ländern nicht immer der Fall (vgl. ebda.: 15). Besitzen die Kinder und Jugendlichen nur geringe oder gar keine Kenntnisse in der Zielsprache, werden sie meist zuerst in Vorbereitungsklassen beschult. Vergleicht man die Organisation und inhaltliche Ausgestaltung der Förderung von Personen mit geringen Sprachkenntnissen, lassen sich jedoch vier Tendenzen erkennen, die abhängig von den regionalen Richtlinien und Ressourcen der jeweiligen Schule angepasst bzw. weiter ausdifferenziert werden und dadurch ihre Berechtigung – ohne Hinweise auf die Qualität der Förderung – haben (vgl. El-Mafaalani/Massumi 2019; Erichsen 2020; Eurydice 2019; Fuchs 2022; Fuchs/Birnbaum/Ahrenholz 2017; Michalak et al. 2023; Montanari 2017):

- **Vollintegration:** Die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen werden direkt in die Regelklasse eingegliedert und nehmen am Unterricht in allen Fächern teil, werden aber stellenweise in getrennten Gruppen (additive Förderung) unterrichtet.

- **Vorangeschaltete Vorbereitungs-klasse:** Die Schülerinnen und Schüler werden in getrennten Gruppen in Vorbereitungsklassen aufgenommen, in denen sie in allen Fächern unterrichtet und auf den Regelunterricht intensiv vorbereitet werden. Im Vordergrund der Förderung steht die Vermittlung der Zielsprache. Nach vorgegebener Zeit (meist nach max. zwei Jahren) gehen die Neuzugewanderten in die Regelklassen über.
- **Teilintegration:** Die Neuzugewanderten besuchen eine Vorbereitungsklasse, in der sie spezifische Sprachförderung erhalten, und werden schrittweise in den Regelunterricht integriert. Bereits am Anfang nehmen sie aber am Unterricht in den als ‚spracharm‘ geltenden Fächern, in der Regel Sport, Kunst und Musik, teil.
- **Parallelmodell:** Die Schülerinnen und Schüler werden in allen Fächern in einer getrennten Gruppe unterrichtet. Ein Übergang in eine Regelklasse erfolgt nicht.

Die Verweildauer in den Vorbereitungsklassen variiert. Meist – wie beispielsweise in Deutschland – ist sie maximal auf ein oder zwei Jahre begrenzt (vgl. Eurydice 2019: 15). In manchen Ländern, wie Griechenland, Frankreich, Luxemburg, Finnland und der Schweiz können die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler bis zu sechs Jahren in Vorbereitungsklassen verbleiben, was in den jeweiligen Konzepten mit der Forderung begründet wird, in den Vorbereitungsklassen bereits eine relativ große Zahl von Fächern zu unterrichten (vgl. ebda.).

Vorbereitungsklassen bilden eine Grundlage für den Übergang in das Regelschulsystem und sind in der Sprachlerneingangsphase unverzichtbar (vgl. Montanari 2017: 3). Sie werden aber meist an Haupt-, Real- und Gesamtschulen und selten an Gymnasien eingerichtet. Dies trägt dazu bei, dass neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler automatisch in niedrigeren Bildungsgängen eingestuft werden (vgl. Plöger 2022: 25). Vorteilhaft ist sicher, dass den Lernenden und den Lehrkräften in den Vorbereitungsklassen mehr Zeit und Raum als in den Regelklassen zur Verfügung stehen, um die Sprachaneignung möglichst individuell zu entfalten bzw. sie zu fördern. Dies spielt insbesondere für den Sekundarbereich eine wichtige Rolle, wenn die sprachlichen Anforderungen durch die Vielfalt der Fächer zunehmend komplexer werden und Sprache daher eine größere Hürde beim fachlichen Lernen in einer Zweitsprache darstellen kann (vgl. Koehler 2017). Wird in den Vorbereitungsklassen die Förderung zu stark bzw. zu einseitig auf die Sprachaneignung ausgerichtet, werden die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend gefordert. Dadurch könnte etwa der Erwerb der fachlichen Kompetenzen orientiert am Regellehrplan verzögert werden. Wenn die Lernenden einen erheblichen Teil ihres Schultages in Vorbereitungsklassen verbringen und hier hauptsächlich sprachlich unterstützt werden, gestaltet es sich als herausfordernd, eine Balance zwischen dem Ausbau fachlicher und sprachlicher Fähigkeiten herzustellen (vgl. Eurydice 2019: 91). Zudem können die getrennten Vorbereitungsklassen der sozialen Integration im Wege stehen, da in dieser Sprachlerneingangsphase der informelle Kontakt zu Gleichaltrigen, die Deutsch als Erstsprache sprechen –

sofern dieser besteht –, meist außerhalb der Lernumgebung stattfindet (vgl. Montanari 2017: 18).

Werden Neuzugewanderte in den Regelunterricht aufgenommen, erhalten sie durch die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten überwiegend einen komplexen sprachlichen Input. In der Fachliteratur (vgl. z.B. Tschirner/Bärenfänger/Möhrling 2016: 10) wird darauf hingewiesen, dass die bildungs- bzw. fachsprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts mindestens B2-, meist C-Niveau voraussetzen. Wissenschaftlich ist aber nicht gesichert, ob ein bestimmtes sprachliches Mindestniveau in der Vorbereitungsklasse erreicht sein muss bzw. ab welchem sprachlichen Niveau ein erfolgreiches Mitarbeiten im Regelunterricht aller Fächer möglich ist (vgl. z.B. Roth/Lengyel/Heintze/Scheinhardt-Stettner/Reich 2009 für die Entwicklung komplexer sprachlicher Handlungen wie das Erklären). Bislang wurde unzureichend untersucht, welche Kompetenzbereiche bzw. Aspekte (z.B. Sprachkenntnisse, kognitive Entwicklung, Lernverhalten oder rechtliche Vorgaben) für die Eingliederung in die Regelklasse tatsächlich in der Praxis ausschlaggebend sind.

Die Aufnahme in den Regelunterricht kann Neuzugewanderte vor Herausforderungen stellen, wenn sie hier keine ausreichende Unterstützung erfahren (vgl. Eurydice 2019: 151). Fehlen Strukturen und Ressourcen für geeignete didaktische und soziale Angebote im Regelunterricht, birgt dies die Gefahr, die Schülerinnen und Schüler sich selbst zu überlassen. Nilsson und Axelsson (2013: 160) sprechen in diesem Kontext von einem „Defizit-Paradigma“, wenn die Verantwortung und die Schuld für den schulischen Misserfolg den Lernenden zugeschoben werden. So plädieren die Autorinnen dafür, dass die Schulen einen Ansatz des bewussten Umgangs mit Neuzugewanderten verfolgen, der auf den schulischen Erfolg jedes einzelnen Lernenden ausgerichtet ist. Dabei finden die Akteurinnen und Akteure der Transitionsprozesse bzw. ihre Sichtweisen eine besondere Berücksichtigung.

3 Von der Vorbereitungsklasse zum Regelunterricht in Realschulen

Der dargestellte Problemaufriss bildet den Rahmen für die folgenden Analysen, in denen untersucht wird, wie die Förderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern durch die teilintegrative Maßnahme SPRINT in der Praxis umgesetzt wird und welche Aspekte aus der Sicht der beteiligten Personen wesentlich sind. Die Fragestellungen (FF), mit denen sich der vorliegende Beitrag auseinandersetzt, lauten:

- FF1: Welche Kriterien werden für die Auswahl der Schülerinnen und Schüler für eine Fördermaßnahme zugrunde gelegt?

Damit wird untersucht, wie die vorhandenen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler in der Praxis erfasst werden und welche Kompetenzbereiche für die Aufnahme in das Förderangebot entscheidend sind.

- FF2: Wie wird das vorgegebene organisatorisch-didaktische Konzept der Fördermaßnahme in der Praxis umgesetzt?

Hierbei stehen die schulorganisatorischen Modelle im Fokus, die durch die Modifikation des vorgegebenen SPRINT-Konzeptes (s. Kap. 3.1) je nach individuellen Gegebenheiten einer Einzelschule entstanden sind. Zudem ist die Ausgestaltung des Übergangs in den Regelunterricht von besonderem Erkenntnisinteresse.

Bei der Auswertung der beiden Forschungsfragen werden die organisatorisch-didaktischen Vorgaben, die Perspektiven der an der Fördermaßnahme teilnehmenden Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sowie die Sichtweisen der ehemaligen Lernenden in den Blick genommen.

3.1 Erhebungskontext und Forschungsgegenstand

Im Rahmen des zwischen 2015 und 2019 durchgeführten Forschungsprojekts ForEST erfolgte eine formative Evaluation der SPRINT-Maßnahme, um gegebenenfalls Optimierungsbedarf festzustellen und Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung des Förderprogramms zu formulieren (zu formativen Evaluation siehe z.B. Scriven 1972). Im Schuljahr 2015/2016 fand die Pilotierung an zwei Schulen statt. Die eigentliche Evaluation bezieht sich auf drei Schuljahre von 2016/2017 bis 2018/2019. Ziel dieser war es, auf Basis erzielter Zwischenergebnisse direkte Modifizierungsvorschläge laufend auszuarbeiten und dadurch die Fördermaßnahme SPRINT weiterzuentwickeln, um den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern eine bestmögliche Förderung an einer Realschule anzubieten und ihren Übergang in den Regelunterricht zu unterstützen (detailliertere Beschreibung des Evaluationskonzeptes siehe Michalak et al. 2023). Die politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger wurden mithilfe von Zwischenberichten stetig über die Ergebnisse dieser fortlaufenden Fremdevaluation informiert.

Zu dem Zeitpunkt der Evaluation wurden neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in Bayern in der Regel in eine Vorbereitungsklasse (sog. Deutschklasse, ehemalige Übergangsklasse) an einer Mittelschule¹ aufgenommen. Während die Mittelschule stärker auf praktische Fähigkeiten und Berufsvorbereitung ausgerichtet ist und flexiblere Bildungswege bietet, bereitet die Realschule auf anspruchsvollere berufliche Ausbildungen vor und vermittelt eine breite, theoretische Bildung². Um das Potenzial besonders leistungsstarker neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden Deutschkenntnissen der 6. und 7. Jahrgangsstufe gezielt zu fördern und ihnen den Erwerb

¹ Ab Schuljahr 2024/25 werden derartige Vorbereitungsklassen als schulartunabhängige Deutschklassen an allen Schulformen der Sekundarstufe I in Bayern, d.h. an Mittel-, Realschulen und Gymnasien, eingerichtet. Zur Übersicht der schulischen Maßnahmen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in Bayern siehe StMUK (2024: 15).

² Zum bayerischen Bildungssystem siehe <https://www.km.bayern.de/lernen/uebertritt-und-bildungswege/das-bayerische-schulsystem> (Zugriff am 12.12.2024).

eines Realschulabschlusses zu ermöglichen, wurde an 17 bayerischen Realschulen die Fördermaßnahme SPRINT implementiert (vgl. BRN 2023). Dieses Sprachbildungsangebot zielt darauf ab, die sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen in Deutsch zu stärken und sie schrittweise auf den regulären Schulalltag an einer Realschule vorzubereiten.

Das zugrunde liegende SPRINT-Förderkonzept sieht vor, dass ausgewählte Kinder und Jugendliche, die zuvor bereits eine Deutschklasse an einer bayerischen Mittelschule besuchten, im ersten Halbjahr eine intensive Förderung im Bereich des Deutschen als Zweitsprache an einer Realschule erhalten. Von insgesamt 42 Unterrichtsstunden pro Woche entfallen 34 auf handlungsorientiert ausgerichtete Spracharbeit, die in kleineren SPRINT-Klassen (bis zu 15 Lernenden) angeboten wird (s. Abb. 1: A1). Hier werden die Schülerinnen und Schüler zudem in den Fächern Mathematik und Englisch unterrichtet. Den Unterricht in der SPRINT-Klasse übernehmen an einem Standort im Durchschnitt vier Lehrkräfte, die ihn je nach inhaltlichem und organisatorischem Konzept der jeweiligen Schule aufteilen. Um den Integrationsprozess zu unterstützen, werden die Neuzugewanderten von Beginn an einer Stamm- bzw. Regelklasse zugeordnet. Gemeinsam mit dieser besuchen sie den Unterricht in praktisch ausgelegten Fächern wie Kunst/Werken, Musik oder Sport (vgl. BRN 2023). Diese Phase dient dazu, die Schülerinnen und Schüler gezielt auf die Anforderungen des Regelunterrichts vorzubereiten. Von der 13. bis zur 18. Woche sieht das SPRINT-Konzept einen sukzessiven Übergang in die anderen Fächer der Stammklasse vor. Diese Integration findet flexibel, ausgerichtet an den individuellen Potenzialen der Lernenden in Bezug auf ihre fachlichen und sprachlichen Kompetenzen statt. Die SPRINT-Lehrkräfte können in dieser Phase unterstützend im Regelunterricht eingesetzt werden. Am Nachmittag findet laut dem Konzept additive DaZ-Förderung im Einzel- oder Kleingruppenunterricht statt. Insgesamt verfolgt das Förderprogramm das Ziel, den schulischen Erfolg und die Integration der neu zugewanderten Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem nachhaltig zu sichern.

3.2 Untersuchungsdesign

Die vorliegende sekundäre Datenanalyse für diesen Beitrag basiert auf moderierten Gruppendiskussionen (vgl. Krell/Lamnek 2024) von drei Fokusgruppen (vgl. Bär/Kasberg/Geers/Clar 2020; Mäder 2013; Przyborski/Riegler 2010; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021), die im Rahmen des ForEST-Projekts erhoben wurden. In dem Projekt wurden auch andere Daten erfasst, unter anderem sprachlernbiografische Daten der Lernenden und ihre sprachlichen Kompetenzen im Deutschen (ausführlich zum Evaluationskonzept s. Michalak/Lotter/Winter 2023). Da diese jedoch für die in diesem Beitrag fokussierten Fragestellungen nicht relevant sind, werden sie hier nicht thematisiert.

Das gewählte Gruppenverfahren ist für formative Evaluationen besonderes geeignet, da es die Bewertung einer Maßnahme aus der Perspektive verschiedener Beteiligter und somit die Identifikation von Stärken und Schwächen im Programmverlauf ermöglicht (vgl. Krell/

Lamnek 2024: 394). Die Aussagen der Gruppenmitglieder werden als Gruppenmeinung erfasst (vgl. Morgan 2006). Während zu der ersten Fokusgruppe Lehrkräfte (insgesamt 73 Gruppeninterviews) gehören, die aktiv an der SPRINT-Fördermaßnahme beteiligt waren, bilden die SPRINT-Schülerinnen und Schüler, die zum Erhebungszeitpunkt an der Fördermaßnahme teilnahmen, die zweite Fokusgruppe (insgesamt 344 Gruppeninterviews). Die Diskussionen mit den beiden Fokusgruppen fanden während des dreijährigen Erhebungszeitraums an 17 bayerischen Realschulen zu zwei festgelegten Zeitpunkten statt: jeweils zum Schulhalbjahr und zum Schuljahresende. Alle Fokusgruppen umfassen durchschnittlich vier bis sechs Teilnehmende, wobei sich die Zusammensetzung der Fokusgruppen zu den beiden Erhebungszeitpunkten innerhalb eines jeden Schuljahres veränderte. Die dritte Fokusgruppe besteht aus 24 ehemaligen Schülerinnen und Schülern (vier Gruppeninterviews), die im Schuljahr 2018/2019 zum Schulhalbjahr rückblickend befragt wurden (s. Tab. 1). Die interviewten ehemaligen Schülerinnen und Schüler haben bereits die Fördermaßnahme SPRINT erfolgreich absolviert und besuchten die Realschulen.

Tab. 1: Zusammenstellung der Fokusgruppen

Fokusgruppe	Fokusgruppe 1	Fokusgruppe 2	Fokusgruppe 3
interviewte Personen	Lehrkräfte	SPRINT-Schülerinnen und Schüler	ehemalige SPRINT-Schülerinnen und Schüler
Erhebungszeitraum	je zum Schulhalbjahr und zum Schuljahresende 2016/17, 2017/18, 2018/19	je zum Schulhalbjahr und zum Schuljahresende 2016/17, 2017/18, 2018/19	zu Schuljahresende 2018/19
Anzahl der teilnehmenden Schulen	17	17	4
Gesamtzahl der Interviews	73	344	4

Die Fokusgruppendifkussionen wurden durch vorbereitete, offene Leitfragen (vgl. Lamnek 2008; Hussy 2013) strukturiert, um sowohl die Stärken als auch die Schwächen der SPRINT-Maßnahme zu identifizieren. Die Fragen umfassten Themen wie die Wahrnehmung des Lernverhaltens und der Lernpotenziale der SPRINT-Lernenden, die Unterrichtsgestaltung, organisatorische Rahmenbedingungen, den schulinternen und -externen Austausch sowie die Gesamteinschätzung des Projekts. Ergänzend dazu wurden in der ersten Fokusgruppe auch eigene Verbesserungsvorschläge der Lehrkräfte und die Elternarbeit thematisiert (vgl. Michalak et al. 2018). Der Moderationsstil war relativ direktiv, das Vorgehen ließ aber gleichwohl ausreichend Raum und Zeit für eigene Schwerpunktsetzungen der Teilnehmenden und Bezüge untereinander. Alle Befragungen erfolgten auf freiwilliger Basis.

Die Diskussionen, die zwischen 25 und 50 Minuten dauerten, wurden als digitale Audio-dateien aufgezeichnet und anschließend in Anlehnung an die Gesprächsanalytische

Transkription (GAT) mittels eines Regelwerks anonymisiert transkribiert (vgl. Selting et al. 2009). Die Kodierung der transkribierten Daten erfolgte mit der Software MAXQDA. Für die Auswertung wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022) angewendet, wobei eine Auswertung inhaltlich und themenorientiert anhand der Herausbildung von Ober- und Unterthemen vorgenommen wurde (s. Kap. 4). Bezogen auf die Fragestellungen des vorliegenden Beitrags wurden zwei Oberkategorien festgelegt: Auswahl der Lernenden für die Fördermaßnahme SPRINT sowie Modelle des Übergangs in den Regelunterricht. In einem nächsten Schritt wurden innerhalb der ersten Oberkategorie günstige Rahmenbedingungen für die Aufnahme in die Fördermaßnahme identifiziert, zu denen Transparenz der Auswahlkriterien, Austausch unter den Lehrkräften sowie die Wahrnehmung der Heterogenität gehören. Für die zweite Oberkategorie wurden auf der Grundlage der Lehrkräfteinterviews verschiedene Umsetzungslösungen erarbeitet, die eine Zuordnung der Beschulungsmodelle an allen Standorten und damit eine Ausdifferenzierung der Unterkategorien ermöglichen (s. Abb. 1). Auch hierbei wurden wesentliche Rahmenbedingungen bzw. Gelingensfaktoren für die Förderung als Unterkategorien definiert: Anpassung des Konzeptes an die Ressourcen vor Ort, Absprachen zwischen den Lehrkräften, Differenzierung, Förderung sozialer Aspekte, potenzialorientierte Ausgestaltung des Übergangs in den Regelunterricht.

4 Ergebnisse

Bei der Darstellung der Ergebnisse wird zuerst auf das Ausgangskonzept der Fördermaßnahme SPRINT Bezug genommen, bevor anhand der Interviews ausgearbeitete Modifikationen dargestellt und ausgewählte Aspekte mit exemplarischen Aussagen der Neuzugewanderten und der Lehrkräfte aus den Interviews belegt werden.

4.1 Auswahl der Schülerinnen und Schüler für die Förderung

Die Voraussetzung für die Teilnahme an dem Förderangebot SPRINT an einer bayerischen Realschule ist der Besuch einer Deutschklasse an einer Mittelschule. Eine entscheidende Rolle bei der Auswahl der Lernenden spielen die in den Deutschklassen betreuenden Lehrkräfte der jeweiligen Mittelschule, indem sie die geeigneten Schülerinnen und Schüler zur weiteren Beschulung an einer Realschule empfehlen. Die Befürwortung der Teilnahme an der Fördermaßnahme SPRINT erfolgt auf der Grundlage einer kriteriengeleiteten Beobachtung. Hierfür erarbeitete die Dienststelle des Ministerialbeauftragten für die Realschulen in Mittelfranken in Kooperation mit den Mittelschullehrkräften einen Kriterienkatalog, der auf dem Erfahrungsschatz der Lehrkräfte fußt und eine Orientierung für die Einschätzung der Entwicklungspotenziale der Lernenden bietet (s. Tab. 2). Im Vordergrund stehen hierbei kognitive Kompetenzen, die u.a. die Fähigkeiten zum problemlösenden Denken, zur Kategorisierung und Transferfähigkeiten umfassen. Zudem beobachten die Lehrkräfte, wie schnell die Teilnehmenden einen Lernfortschritt erreichen. In die Betrachtung fließen auch

die sozialen Kompetenzen wie beispielsweise die Mitwirkung an Gruppenarbeiten, die Hilfsbereitschaft oder das Befolgen von Vorgaben ein. Des Weiteren werden die Selbstkompetenz sowie das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler eingeschätzt. Evaluieren werden u.a. ihre Leistungsbereitschaft und das Durchhaltevermögen sowie ihre Reflexionsfähigkeiten im Lernprozess. Ebenso stehen das Lernen miteinander, die Hilfsbereitschaft und die Empathiefähigkeit, die als soziale Kompetenz erfasst werden, im Fokus der Betrachtung.

Für die Auswahl der Schülerinnen und Schüler, die für die Teilnahme an der Fördermaßnahme und für den Übergang an eine Realschule empfohlen werden, sieht das SPRINT-Konzept keinen Sprachtest bzw. den Einsatz keiner standardisierten Diagnoseverfahren vor. Auch eine Zuordnung der Deutschkenntnisse zu einem konkreten sprachlichen Niveau, beispielsweise in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (vgl. Europarat 2001), der zwar die DaZ-Spezifik nicht berücksichtigt, an dem sich aber die meisten im DaZ-Kontext eingesetzten Lehrwerke orientieren, findet laut dem vorliegenden Konzept nicht statt. Die Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen im Deutschen, die mithilfe der im SPRINT erarbeiteten Kriterien erfolgt (s. Tab. 2), bezieht sich vielmehr auf das autonome sprachliche Handeln und schließt die Anwendung von Kommunikations- und Erschließungsstrategien ein. Für die Auswahl der Kandidatinnen und Kandidaten, deren erfolgreiche Laufbahn an einer Realschule prognostiziert werden soll, ist die Einschätzung ihrer Lernfortschritte sowie ihrer Ressourcen entscheidend, die ihnen eine zügige Entwicklung in der Aneignung der Zielsprache Deutsch ermöglichen (s. Tab. 2).

Tab. 2: Die im Rahmen des Konzeptes zusammengestellten Kriterien der Beobachtung für die Auswahl der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler für die Fördermaßnahme SPRINT (vgl. Michalak/Grimm/Lotter 2018: 127)

		trifft voll zu			trifft nicht zu
Kognitive Kompetenz	1. Der Schüler kann neue Inhalte rasch erfassen.				
	2. Der Schüler kann problemlösend denken.				
	3. Der Schüler besitzt die Fähigkeit zur Mustererkennung.				
	4. Der Schüler besitzt die Fähigkeit zur Kategorisierung.				
	5. Der Schüler kann Transferleistung erbringen.				
	6. Der Schüler zeigt einen raschen Lernzuwachs.				
Selbstkompetenz/ Lernverhalten	1. Der Schüler hat die Fähigkeit zur Selbstorganisation.				
	2. Der Schüler zeigt ein angemessenes Auffassungsvermögen.				
	3. Der Schüler hat eine hohe Leistungsbereitschaft.				
	4. Der Schüler zeigt Durchhaltevermögen und Ausdauer beim Lernen.				
	5. Der Schüler zeigt eine hohe Frustrationsgrenze.				
	6. Der Schüler reflektiert selbstkritisch sein Verhalten im Lernprozess.				
Sprachliche Kompetenz	1. Der Schüler kann im persönlichen Dialog effektiv kommunizieren.				
	2. Der Schüler kann mit Hilfe kommunikativer Strategien fehlende Lexik überbrücken.				
	3. Der Schüler kann einfachere Inhalte aus Gesprächen und Texten entnehmen.				
	4. Dem Schüler gelingt eine gute Aussprache und Akzentuierung des Deutschen.				
	5. Der Schüler kann einfachere Inhalte so wiedergeben, dass der Inhalt verständlich wird.				
Soziale Kompetenz	1. Der Schüler fügt sich problemlos in Gemeinschaften ein.				
	2. Der Schüler ist hilfsbereit und zeigt Empathie.				
	3. Der Schüler kann aktiv und selbstständig in Gruppenarbeiten mitwirken.				
	4. Der Schüler hält Vereinbarungen/ Vorgaben ein.				
	5. Der Schüler ist fähig mit Kritik umzugehen.				

Nach der Pilotierungsphase der Fördermaßnahmen im Schuljahr 2015/16 wurde der Kriterienkatalog um die Einschätzung der fachlichen Vorkenntnisse der neu zugewanderten

Schülerinnen und Schüler in den Fächern Mathematik und Englisch erweitert. Diese Entscheidung lag darin begründet, dass die Fachleistungen der Kandidatinnen und Kandidaten in einigen Fällen dem Anforderungsniveau an einer Realschule nicht entsprachen (vgl. Michalak et al. 2018: 126).

Aus der Analyse der Fokusgruppeninterviews geht hervor, dass die Realschullehrkräfte das Auswahlverfahren als bewährt betrachten und sich auf die Einschätzung der Mittelschullehrkräfte verlassen: „Dann muss man den Mittelschulen dann schon vertrauen, dass die das einschätzen können.“ (2b11L_62461, Pos. 3). Entscheidend hierbei ist es zum einen, dass die Auswahlkriterien allen Lehrkräften bekannt sind. Dies war gerade zu Beginn der Fördermaßnahme im ersten Evaluationsjahr nicht immer der Fall, wurde aber nach der ersten Evaluationsphase optimiert. Zum anderen zeigt sich, dass der enge Austausch zwischen den SPRINT- und Mittelschullehrkräften sowie die Hospitationen der Realschullehrkräfte an den kooperierenden Mittelschulen in einer Deutschklasse die Vertrauensbasis für die getroffenen Entscheidungen bilden:

Also wir ham ja unsere Schüler praktisch auch in nem Übergangsklassenumfeld gesehen und – also kann ich mich noch sehr gut dran erinnern. Des war auch klar, da ham die schon die richtige Wahl getroffen. Also die richtige Vorauswahl. Das hat sich auch an einem Tag schon gezeigt. (2b25 L_75752, Pos. 2)

Nach Kooperationen wird gezielt gesucht, um gemeinsam intensiv über Bildungswege zu beraten. Leitend ist hierbei ein ganzheitlicher Blick auf die Potenziale der einzelnen Schülerinnen und Schüler: „Wir diskutieren ja oder haben diskutiert ob (...) [ein Schüler] fürs Gymnasium sogar [geeignet ist] und dann sollte der nicht mal bei uns landen.“ (3c13L_83945, Pos. 258–261).

Die festgelegten Auswahlkriterien werden von den interviewten Lehrkräften im Laufe der Fördermaßnahme nicht in Frage gestellt. So erkennen sie selbst, dass das aktuelle Sprachniveau nicht unbedingt aussagekräftig ist, um den Schülerinnen und Schülern die Teilnahme an dem Förderangebot zuzutrauen. Sie bestätigen, dass das Arbeitsverhalten und der schnelle Lernzuwachs eine gute Orientierung bieten: „Ich habe jetzt [...] von den Noten her kein Bild. Aber ich habe zum Beispiel bei dem einen Schüler [...] gedacht: Oh Gott, der kann ja noch fast gar nichts. Aber dann habe ich erfahren, dass der erst seit neun Monaten in Deutschland ist.“ (GI 2: Pos. 253).

Die Lehrkräfte nehmen die große Heterogenität der Schülerschaft in jeder Hinsicht wahr. Die Vielfalt bezieht sich beispielsweise auf die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen:

Des ist wieder von [...] Sprintschüler zu Sprintschüler unterschiedlich. Ich hab eine Schülerin, ähm die trägt bei mir den Unterricht. Die ist schriftlich also auch, ich hab gestern ne Stegreifaufgabe geschrieben, da warn auch textlastige Aufgaben und da hat sie die Musterlösung dazu hingeschrieben. Und dann gibts andere, die=die

denen sieht man schon während dem Lösen an, dass sie das grad nicht verstehen. Und also das ist ja, Heterogenität. (3b27L_50897, Pos. 81)

Auch Unterschiede hinsichtlich des Arbeits- bzw. Lerntempos werden berücksichtigt (vgl. Michalak/Ulrich 2024). So sprechen die Lehrkräfte „von [...] einer Schülerin, die fast ne ganze DINA4-Seite beschrieben hat, von eben in derselben Zeit einem Schüler, der vier, fünf Zeilen schafft“ (1b17L_18892, Pos. 284–286). Von Anfang an nehmen die Lehrpersonen wahr, „welche Schüler da mehr Potenzial einfach schon mitbringen und auch mehr Ehrgeiz und mehr; ja wo a bissl mehr Power auch dahinter is und wos Schwächen gibt.“ (2b15L_16474, Pos. 15). Die Lehrkräfte weisen jedoch darauf hin, dass die Lernenden diese Heterogenität bzw. die Leistungsunterschiede innerhalb der SPRINT-Klasse nicht immer als motivierend erleben:

Sie haben natürlich jetzt speziell auch den Vergleich untereinander, dass die dann sehen: Oh, die kann das viel besser und ich bin so schlecht, ich trau mich das nicht. Ich glaub, dass sie das selber nicht so motiviert. Aber allgemein kann man sagen, dass sie alle versuchen und wollen. (1b18L_20607, Pos. 25)

Die Wahrnehmung der divergierenden Kompetenzen bei den Mitschülerinnen und Mitschülern bestätigen auch die Jugendlichen selbst. In den Gruppeninterviews merken sie den Unterschied bei der Arbeit in einer SPRINT-Klasse in Leistung, Intensität und Tempo im Vergleich zu einer Deutschklasse, in der „haben wir nicht so viel gelernt und wir haben nicht so wichtige Sachen, Sachen wie hier gelernt und hier lernen wir intensiver sozusagen“ (1d13G_38462, Pos. 20). Es zeigt sich, dass gerade der starke Fokus auf Deutsch in einer Vorbereitungsklasse als intensiv empfunden, dafür aber das fachliche Lernen vermisst wird: „In meinem Fall. wir haben ziemlich intensiv Deutsch gelernt, aber andere Fächer waren irgendwie gelassen.“ (1d13G_38462, Pos. 21). Obwohl die SPRINT-Schülerinnen und Schüler die Heterogenität innerhalb ihrer Gruppe wahrnehmen, äußern sie sich in den Gruppeninterviews nicht zu dem Auswahlverfahren und zu den Auswahlkriterien für das Förderprogramm.

Die ehemaligen SPRINT-Schülerinnen und Schüler als dritte Fokusgruppe reflektieren rückblickend, dass die erste Zeit in der Fördermaßnahme herausfordernd war: „Also am Anfang wars schon bisschen schwierig so mitzukomm, aber danach gings.“ (E_98733, Pos. 1). Die Aufnahme in SPRINT und die dem Auswahlverfahren zugrunde gelegten Kriterien werden aber auch von dieser Fokusgruppe nicht diskutiert.

4.2 Ankommen im Regelunterricht

Nach einer intensiven Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache erfolgt gemäß dem SPRINT-Konzept schrittweise der Übergang in die Regelklasse der jeweiligen Realschule.

Das **Basismodell SPRINT-Übergang** (s. Abb. 1), das dem teilintegrativen Modell entspricht (vgl. Fuchs et al. 2017, s. auch Kap. 2), bildet den Ausgangspunkt für die strukturelle Ausdifferenzierung für alle an dem Projekt teilnehmenden Schulen (s. Kap. 3.1). Nach einer intensiven Förderung in der SPRINT-Klasse im ersten Halbjahr wird die Teilnahme an dem Regelunterricht schrittweise auf alle Fächer ausgedehnt. Dieser Übergang, der an die Kompetenzen der Lernenden angepasst werden sollte, findet nicht zu einem festen Zeitpunkt statt, sondern kann nach einem offenen Konzept von den Beteiligten gestaltet werden. In der Praxis lassen sich demnach verschiedene Übergangsmodelle unterscheiden (s. Abb. 1). Im zweiten Schulhalbjahr wird am Nachmittag zusätzlich eine differenzierte Förderung im SPRINT-Klassenverband angeboten, die Hausaufgabenbetreuung, fachliche und (fach-)sprachliche Förderung als Vor- und Nachbereitung des Regelunterrichts umfasst.

A1) SPRINT – Übergang:

Basismodell



A2) SPRINT – Übergang mit Begleitung



A3) SPRINT – Übergang mit Begleitung plus



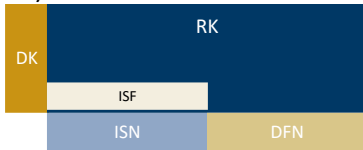
A4) SPRINT – Übergang mit punktueller Differenzierung



B) Späterer SPRINT – Übergang



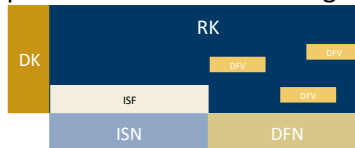
C1) Schnellstart: Basismodell



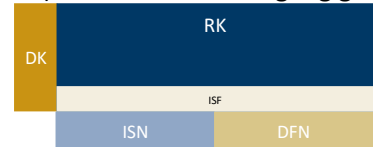
C2) Schnellstart mit Begleitung



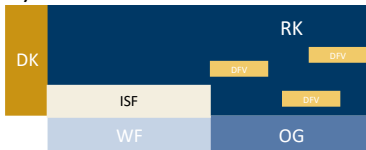
C3) Schnellstart mit punktueller Differenzierung













C4) Schnellstart durchgängig



D) Sonderform



-  Vorgeschalteter Unterricht innerhalb der Deutschklasse
-  Intensive Sprachförderung im SPRINT-Klassenverband
-  Intensive Sprachförderung im SPRINT-Klassenverband am Nachmittag
-  Regelklasse
-  Differenzierte Förderung Vormittag
-  Differenzierte Förderung Nachmittag
-  Wahlfach
-  Offener Ganztag
-  One teach – one support
-  Alternative teaching

*Nebenfächer: Umfasst praktische Fächer wie Sport, Kunst, Musik, IT und Werken, selten auch Nebenfächer wie Geschichte, Biologie oder Erdkunde

Abb. 1: Übersicht Beschulungsmodelle (vgl. Michalak et al. 2023: 51)

Bei der Auswertung der Lehrkräfteinterviews wurden insgesamt vier Grundtypen dieses teilintegrativen Modells identifiziert (s. Abb. 1):

- Das **Basismodell SPRINT-Übergang (A)** entspricht dem im Konzept vorgesehen Modell. Dieses wird in der Praxis an verschiedenen Standorten insofern modifiziert, dass das zweite Halbjahr unterschiedlich ausgestaltet wird. Hierbei wird die Verzahnung zwischen der sprachlichen Förderung in der SPRINT-Klasse (Vorbereitungsklasse) und der Förderung im Regelunterricht dadurch gewährleistet, dass in den Beschulungsmodellen A2, A3 und A4 die Lernenden im Regelunterricht zusätzlich von einer zweiten Lehrkraft begleitet werden. Während eine Lehrkraft die Unterrichtsverantwortung übernimmt, werden die SPRINT-Schülerinnen und Schüler von einer SPRINT-Lehrkraft, die sie im ersten Halbjahr bei der Sprachförderung betreut hat und ihre Lernpotenziale bereits gut kennt, unterstützt. In der Variante A3 wird das Prinzip der zwei Lehrkräfte auf die Nachmittagsförderung ausgeweitet, indem die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler differenzierend bei selbständigem Arbeiten begleiten. In dem Beschulungsmodell A4, das an den Schulen am häufigsten eingeführt wird, erhalten einzelne oder mehrere SPRINT-Schülerinnen und Schüler eine differenzierte additive Förderung, wofür sie aus dem Regelunterricht punktuell herausgenommen werden.
- Im **Beschulungsmodell Späterer SPRINT-Übergang (B)** nehmen die Neuzugewanderten im ersten Halbjahr nicht am Regelunterricht teil, sondern erhalten ihre Förderung ausschließlich in der SPRINT-Klasse. Anschließend erfolgt aber – wie im Basismodell – ein sukzessiver Übergang in die Regelklasse, der sich an den individuellen Potenzialen und Bedürfnissen der Jugendlichen richtet. Werden die Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht aufgenommen, erhalten sie hier im zweiten Schulhabjahr der Fördermaßnahme zusätzlich die Unterstützung seitens einer SPRINT-Lehrkraft.
- Beim **Basismodell Schnellstart (C)** werden die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler im ersten Halbjahr innerhalb des SPRINT-Klassenverbandes intensiv in der Zielsprache Deutsch gefördert, nehmen aber bereits an einzelnen Stunden des Fachunterrichts innerhalb der Regelklasse teil. Der Übergang in die Regelklasse wird erst mit Beginn des zweiten Halbjahres für alle Jugendlichen vollzogen. Die angebotene Unterstützung variiert: Die Schülerinnen und Schüler werden in der SPRINT- und in der Regelklasse im Teamteaching unterrichtet (Variante C2) oder erhalten im zweiten Halbjahr additiven Förderunterricht (Variante C3) oder die Lernenden nehmen von Anfang an am Regelunterricht in den einzelnen Fächern mit der Regelklasse teil und werden zudem im SPRINT-Klassenverband sprachlich gefördert (Variante C4).

- Die **Sonderform (D)** weicht von dem ursprünglichen Konzept insofern ab, dass die Zielgruppe von Schuljahresanfang an in den Regelunterricht in den von den Schulen ausgewählten Fächern integriert ist, im ersten Halbjahr aber zugleich eine intensive Sprachförderung im Deutschen innerhalb des SPRINT-Klassenverbandes erhält. In dieser Phase besuchen die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler am Nachmittag gemeinsam mit Lernenden der Regelklasse die von ihnen gewählten Wahlfächer. Alle SPRINT-Schülerinnen und Schüler werden zu dem gleichen Zeitpunkt zu Beginn des zweiten Halbjahres in die Regelklasse aufgenommen und nehmen am Regelunterricht in allen Fächern teil. Zusätzlich wird ihnen Förderung im additiven DaZ-Unterricht angeboten, wofür sie punktuell aus dem Regelunterricht herausgenommen werden. Nachmittags können die Lernenden das Angebot der Offenen Ganztagschule in Anspruch nehmen.

Im ersten Schuljahr, in dem SPRINT eingeführt wurde, zeigt sich, dass die Lehrkräfte das grundlegende Konzept an ihre Vorstellungen und pädagogische Ressourcen anpassen. Dies betrifft u.a. die inhaltliche Einteilung der Sprachförderung unter den Lehrkräften im ersten Halbjahr. Diese Einteilung erfolgt an jedem Standort anders, indem die Lehrkräfte z.B. die Schulung unterschiedlicher sprachlicher Fertigkeiten übernehmen oder die Inhalte nach Kapiteln in einem Lehrwerk verteilen oder in den jeweiligen Stunden flexibel unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Entscheidend ist, dass die beteiligten Lehrkräfte Zeit und Erfahrung benötigen, um auf die Herausforderungen zu reagieren und das Konzept zu „ihrem eigenen“ zu machen: „(...) aber am Anfang hatten wir alle s Gefühl, wir fahrn da ohne Licht mitm Auto im Nebel.“ (1b11L_97079, Pos. 386). SPRINT unterliegt demnach immer einer gewissen Dynamik.

Die Basis für die Arbeit in allen identifizierten Beschulungsmodellen sind die nahezu täglichen Absprachen unter den Lehrkräften im SPRINT. In einer gemeinsamen Besprechungsstunde tauschen sich die Lehrkräfte u.a. hinsichtlich der Unterrichtsplanung und -durchführung, des Leistungsniveaus, des Sozialverhaltens, schulischer Entwicklungspotenziale oder der persönlichen Lebensumstände der Schülerinnen und Schüler aus. Die Lehrkräfte betonen ausdrücklich die Bedeutsamkeit der zeitlichen Ressourcen für derartige Absprachen:

Wir ham eine gemeinsame Stunde, eine Besprechungsstunde und des is ganz hilfreich. Also wir besprechen immer, was nehmen wir gemeinsam wahr, wo differiert einfach, wo sag mer einfach naja da haperts noch, da hängt's noch, da machens Fortschritte, wie geh mer weiter mitm Material, wie geh mer mitm Stoff. (L_11263, Pos. 100)

Dieser Austausch darf allerdings nicht zufällig erfolgen, sondern bedarf dafür vorgesehener Stunden, die regelmäßig stattfinden:

Also wir haben im Stundenplan festgelegt eine Stunde die Woche, wo wir Besprechungs-Jour-Fixe haben und uns absprechen grob, welche Termine eben anstehen, welche Dinge zu organisieren sind in der Klasse bezüglich der Schüler oder eben auch, wer stofflich wie weit ist, welche Themen aufgeteilt werden damit nicht jeder an der gleichen Grammatikbaustelle arbeitet. (1b19L_84477, Pos. 42–43)

Essenziell für das Ankommen im Regelunterricht sind die Orientierung an den Potenzialen der Schülerinnen und Schüler und die positive Einstellung der Lehrkräfte: „Ich sehe da Potenzial, Potenzial ist da. Also auch und also ich hab halt nur die Fächer Mathematik, ich hab halt viel auch gemacht, um=um die in die Klasse zu integrieren. Und äh es is zum großen Teil gelungen, ne?“ (3b23L_28742, Pos. 14). So verwundert es nicht, dass die Lehrkräfte die Möglichkeit der flexiblen Entscheidungen über den Übergang der Lernenden in den Regelunterricht sehr positiv empfinden: „Ich finds au ganz gut, dass man dann individueller bisschen mehr schauen kann und wirklich auch gezielt dann sagen kann, den schicken wa mal in Regelunterricht, den holn ma aus dem Unterricht raus.“ (2c15L_74061, Pos. 89).

Die Schulen nutzen beinahe in jedem Modell die Offenheit des Konzeptes diesbezüglich und treffen individuelle Entscheidungen über die Integration von einzelnen SPRINT-Schülerinnen und Schülern in den Regelunterricht. Um den Lernenden, ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen gerecht zu werden, wählen die Lehrkräfte unterschiedliche Differenzierungswege (vgl. Michalak/Ulrich 2024). Hierbei profitieren die SPRINT- und Regelklasselehrkräfte u.a. von gemeinsam durchgeführtem Unterricht, der einen großen Beitrag zur Verzahnung der Förderung in einer Vorbereitungsklasse (hier: SPRINT-Klasse) mit dem Regelunterricht leistet. So betonen die SPRINT-Lehrkräfte, dass durch *Co-Teaching* die SPRINT-Schülerinnen und -Schüler im Regelunterricht „aufgefangen“ werden können. Die Unterstützung bezieht sich nicht ausschließlich auf sprachliche Hilfen und eine kleinschrittige Vorgehensweise bzw. wiederholte Erklärung einer Aufgabenstellung, sondern schließt auch motivationale Aspekte ein. In diesen Fällen passen die Lehrkräfte ihr pädagogisches Handeln ad hoc an:

L1: Wir teachen da nicht so, wir sitzen einfach nur drin.

L2: Und beobachten sie und versuchen dann halt Hilfestellungen zu geben, aber das kann man wirklich nicht Teamteaching nennen.

L3: Ne- also das ist, wenn man merkt, dass die gedanklich abdriften oder gerade nicht mitkommen, dann stupst man sie nochmal an oder ermuntert sie, vor allen Dingen auch, hey, das weißt du doch, jetzt meld dich doch mal so aber. (2c17L_88995, Pos. 31–33)

Fachlehrkräfte berichten, dass sie durch *Co-Teaching* sprachlich sensibilisiert und unterstützt werden:

Also ich fands am Anfang auch ganz gut, jemanden drin zu haben aus dem Deutschen, der mir dann auch gesagt hat „Du bist zu schnell“ oder „Den Wortschatz haben se nicht“. Ich hab dann auch Leistungsnachweise geschrieben und die dann wirklich der Kollegin vorgelegt und gesagt „Können die das?“ „Schaffen die das zu erlesen, verstehen die die Frage?“, denn das ist ja wieder Leseverständnis. Und das war für mich dann wieder auch hilfreich, wenn ich das Feedback hatte „Ja, das können sie“ oder „Den Satz, den musste vielleicht kürzen. Nicht so viel (...) ich bin so’n Freund von langen Sätzen.“ (...) Das fand ich auch hilfreich, wenn da mit jemand drin war und gesagt hat „Sprache reduzieren“. (GI 2: Pos. 323)

Deutlich wird auch, dass sich die Förderung nicht ausschließlich auf die sprachliche Unterstützung konzentriert, sondern viel breiter angelegt ist und auch die sozialen Aspekte und die Einbindung in die Schulgemeinschaft inkludiert. Hervorgehoben wird hierbei die Bedeutung gemeinsamer Vorhaben wie Skilager, Theatergang oder Projektstage, an denen die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler mit der Stammklasse partizipieren. Die Lehrkräfte erkennen hierbei die ausschlaggebende Rolle der Kontakte mit Peers:

Ich hab sie [SPRINT-Lernende] auch mal gefragt, wie sie es beurteilen, woran sie ihren Fortschritt festmachen. Und sie meinten schon, dass das Sprechen untereinander und der Kontakt zu den Gleichgesinnten am meisten hilft. Klar, wäre aus ihrer Sicht unser Unterricht schon unterstützend, aber das, was sie zum Leben brauchen, passiert draußen oder mit den Klassenkameraden. (2b26L_52477, Pos. 190)

Auf der anderen Seite merken die Lehrkräfte an, dass eine Förderung in einer SPRINT-Klasse unverzichtbar ist, weil die Neuzugewanderten dadurch gezielter an den Regelunterricht herangeführt werden können: „Die Kinder die kommen, die fühl’n sich ganz anders abgeholt als wenn se jetzt einfach in a Klasse kommen. (---) Sie können sich viel besser einstellen auf die ganze Gschichte und ja, wern da praktisch hingführt.“ (L_63846, Pos. 263).

Die Fokusgruppe der SPRINT-Schülerinnen und Schüler hebt in den Interviews den Übergang in den Regelunterricht als eine besondere Schwelle hervor, obwohl die Teilnahme am Unterricht in allen Fächern als motivierend erachtet wird: „Am Anfang war auch nicht so leicht, aber und dann ham wir gewusst, wir sind jetzt im Regelunterricht (...).“ (2d12G_18434, Pos. 9).

Das SPRINT-Konzept sieht eine Ganztagsbeschulung vor, die von allen evaluierten Schulen umgesetzt wird. In den Augen der SPRINT-Schülerinnen und Schüler ist der tägliche zeitliche Umfang der Förderung zwar herausfordernd, sie erkennen aber ihren eigenen Lernprozess bezogen auf das Arbeits- und Lernverhalten:

(...) eigentlich hatten wir ja auch SPRINT und auch Regelklasse und dann wars viel für uns und wir müssen bis siebzehn Uhr in der Schule bleiben. (-) Und dann waren

wir auch noch müde, müssen Hausaufgaben machen, aber jetzt ist viel besser, weil wir haben auch gelernt, wie wir das machen sollen und ja. (3d22G_18342, Pos. 48)

Den Übergang in die Regelklasse erachtet auch die dritte Fokusgruppe, d.h. die ehemaligen SPRINT-Schülerinnen und Schüler, als prägend in ihrer schulischen Laufbahn:

Also am Anfang war es also relativ bisschen schwer also neue Fächer also ham auch neue Fächer dazu bekommen (--) und also die sind gar nicht leicht, also wir mussten alles nochmal lernen. Wir kamen also halbes Jahr da, da mussten wir auch das lernen, was die schon vor uns gem=gelernt haben (--) ja, es war schon schwer aber dann (--) hat schon geklappt. (E_27364, Pos. 2–3)

Sie berichten über ihre Unsicherheiten in dieser Phase aufgrund ihrer noch ausbaufähigen Deutschkenntnisse: „Man hatte Angst, dass man vielleicht ausgelacht wird“ (E_45779, Pos. 68–72). Auf der anderen Seite sind sie davon überzeugt, dass der frühere Übergang in den Regelunterricht für manche Lernenden von Vorteil wäre:

(...) ich finde, es gab auch Sprint-Schüler, die besser warn als wir und ich finde, man könnte eigentlich das so machen, dass manche Leute schon früher in der Regel=Regelklasse schickt, also nur zum schauen, wie die=die das so machen, wenn es gar nicht funktioniert natürlich, dann kann man das (--) lassen, aber es wäre für manchen echt besser gewesen, wenn sie schon früher reingeschickt gewesen wären. (E_76674, Pos. 72)

Die ehemaligen SPRINT-Schülerinnen und Schüler sehen die entscheidende Rolle der SPRINT-Förderung in ihrem Lernprozess, da sie es „gar nicht ohne Sprint hätten (...) es=das gema=geschafft.“ (E_93743, Pos. 20). Hier trauen sie sich auch mehr: „Also bei in SPRINT, wenn wir was nicht verstanden ham, dann ham wir gefragt und dann wurde uns das erzählt. (--) Aber in der reguläre Klasse hat man nicht immer gefragt.“ (E_45779, Pos. 68–72).

Rückblickend weisen alle ehemaligen SPRINT-Schülerinnen und Schüler in den Interviews darauf hin, dass die angebotene Förderung sehr hilfreich war. Durch SPRINT konnten sie eine bessere Ausgangslage im Regelunterricht erlangen und zudem zahlreiche Freundschaften schließen:

Also ich finde das Projekt hat uns wirklich geholfen mit der Sprache, also wir haben uns verbessert und wir haben es nicht bemerkt, weil wir einfach jeden Tag auf Deutsch gesprochen haben, aber wir haben uns auf jeden Fall verbessert und das haben wir erst am Ende gemerkt und ich glaube es war ein sehr schönes Jahr, weil wir sehr viele Freunde auf der Schule gefunden haben in der SPRINT und auch in den anderen Klassen und ich glaube, wir sind wirklich zusammengewachsen, also

wir haben immer noch Freunde aus diesem Jahr, aus unserem Jahr, aus SPRINT.
(E_26374, Pos. 51)

5 Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag sind wir der Frage nachgegangen, wie das Förderkonzept SPRINT bezogen auf die Auswahl der Schülerinnen und Schüler (s. Kap. 4.1) sowie auf die etablierten Beschulungsmodelle (s. Vorbereitungsklasse, additive sowie inklusive Förderung) umgesetzt wird. Ausgehend von der vorliegenden Analyse können einige Tendenzen hinsichtlich der Ausgestaltung der Unterstützungsmaßnahme aufgezeigt werden.

5.1 Identifizierung der Lernpotenziale

Während in der Forschungsliteratur sprachliche Kompetenzen von Neuzugewanderten in der Zielsprache als entscheidender Faktor für den Übertritt in den Regelunterricht gesehen werden (vgl. Cinar/Hardy 2017: 115; Reichert/Rick/Gill/Marx 2020), legt das Auswahlverfahren im SPRINT-Konzept andere Schwerpunkte fest (FF1). Die Studie zeigt, dass für die Entscheidung über die Aufnahme in den Regelunterricht an einer Realschule ein breiterer Blick notwendig ist. Im SPRINT-Projekt wurden, ebenso wie in einigen anderen Ländern Europas (siehe Kap. 2, vgl. Eurydice 2019), Kriterien zur Einschätzung der Sozialkompetenz als relevant eingestuft. So werden nicht in erster Linie die sprachlichen Kompetenzen der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler im Deutschen für die weiteren Lernprozesse als ausschlaggebend erachtet, sondern vielmehr stellen ihr Arbeits- und Lernverhalten, ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten die Basis für zukunftsorientierte Einschätzungen dar. Wie die identifizierten Lernpotenziale in den einzelnen Kompetenzbereichen zusammenwirken sollen bzw. welche Bereiche für die Aufnahme in die Fördermaßnahme entscheidend sind, konnte durch die Evaluation nicht ermittelt werden. Zwar werden auch einige wenige sprachliche Aspekte fokussiert, diese konzentrieren sich aber u.a. auf sprachliches Handeln und den Einsatz von Strategien. Weder eine Testung noch eine Zuordnung zu bestimmten sprachlichen Niveaus findet statt. Die erwähnten Entwicklungspotenziale der Lernenden werden vor der Aufnahme in die Fördermaßnahme SPRINT von den Lehrkräften an den Mittelschulen mithilfe eines von ihnen entwickelten und auf ihren bisherigen Lehrerfahrungen basierenden Kriterienkatalogs festgestellt.

Die Vielfalt der Kompetenzen von neu zugewanderten Lernenden wird in SPRINT durch das Auswahlverfahren insofern potenziert, als dass an der Fördermaßnahme auch Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die zu Schuljahresanfang zwar noch über geringe Deutschkenntnisse verfügen und nur kurz in einer Deutschklasse verweilt haben, bei denen aber die Mittelschullehrkräfte ihr Leistungsvermögen und ihre Entfaltungsmöglichkeiten als vielversprechend werten. Die Aussagen der Fokusgruppe Lehrkräfte bestätigen, dass dieses kriteriengeleitete Auswahlverfahren sich bewährt hat: Die dem SPRINT-Konzept

zugrunde liegenden Aufnahmekriterien haben sich als verlässliche Prädiktoren für den schulischen Erfolg von ausgewählten Neuzugewanderten erwiesen, die ihren Bildungsweg in einer Realschule fortsetzen können. Im Verlauf der Fördermaßnahme bauen die Lernenden ihre sprachlichen Kompetenzen deutlich aus und finden in der Realschule Anschluss (vgl. Michalak et al. 2023). Die Daten geben aber keine Hinweise darauf, ob durch derartige Auswahlstrategien einige Jugendliche mit ähnlich gutem Lernpotenzial von den Mittelschullehrkräften übersehen werden konnten.

Die Empfehlungen der Mittelschullehrkräfte werden als zutreffend wahrgenommen. Weder ihre Entscheidungen noch die festgesetzten Kriterien werden in Frage gestellt. Maßgeblich tragen die Transparenz des Auswahlverfahrens sowie enge Kooperationen und der stetige Austausch zwischen den Mittelschullehrkräften und den Lehrkräften in SPRINT zum Erfolg bei (vgl. Michalak/Lotter/Grimm 2020), was Vertrauen und zeitliches Engagement erfordert (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006: 210).

In den Fokusgruppeninterviews formulieren die Lehrkräfte an keiner Stelle Anforderungen bezüglich der Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler bei Eintritt in die Regelklasse verfügen sollten. Auch die ForEST-Daten zeigen keinen Anhaltspunkt dafür, dass die Lehrkräfte an den SPRINT-Schulen innerhalb eines Schuljahres der Fördermaßnahme selbst Sprachdiagnose mithilfe von gängigen Diagnoseinstrumenten durchführen, obwohl ihnen das große Spektrum der sprachlichen Kenntnisse und auch anderer Fähigkeiten der ausgewählten Lernenden auffallen (vgl. Michalak et al. 2023: 24–48). Diese Ergebnisse decken sich mit Beobachtungen von Reichert et al. (2020), dass erreichte Kompetenzniveaus im Deutschen in den Vorbereitungsklassen nicht durchgehend attestiert werden. Die Lehrkräfte in SPRINT scheinen sich im schulischen Alltag vielmehr auf eigene Erfahrungen zu stützen und die Entwicklungsverläufe von Neuzugewanderten im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern in den Regelklassen einzuschätzen (vgl. Michalak et al. 2023: 95).

Die beiden Fokusgruppen der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler thematisieren in den Interviews das Auswahlverfahren nicht. Dies ist damit zu begründen, dass während der Evaluation ausschließlich Lernende befragt wurden, die an der Fördermaßnahme teilnahmen, d.h. das Auswahlverfahren erfolgreich durchlaufen haben. Sie nehmen aber zum einen die große Heterogenität der SPRINT-Gruppe wahr. Zum anderen empfinden sie den Unterricht zu Beginn der SPRINT-Fördermaßnahme als intensiv und herausfordernd aufgrund der sprachlichen Anforderungen, aber sie bemerken auch, dass sie sich im Laufe der Zeit Strategien aneignen, mit derartigen Herausforderungen umzugehen. So scheint gerade die Anfangsphase an einer neuen Schule für das Ankommen entscheidend, worauf bereits Montanari (2017) verwies.

5.2 Umsetzung des Förderkonzeptes

Das organisatorisch-didaktische Konzept der Fördermaßnahme SPRINT ist für alle beteiligten Schule eine gemeinsame und verbindliche Grundlage, die als Prämisse für Aufbau professioneller Lerngemeinschaften gilt (vgl. dazu FörMig-Transfer Berlin 2009: 12). Das SPRINT-Konzept legt einen Rahmen für die Beschulung von Neuzugewanderten fest, bietet aber gleichzeitig durch seine Offenheit verschiedene Ausgestaltungsmöglichkeiten (FF2). Diese Gestaltungsfreiheit und Flexibilität der Schulen sind ein wichtiger Erfolgsfaktor für derartige Förderprogramme (vgl. Montanari 2017: 38), da die Schulen die bestehenden Freiräume ausprobieren bzw. nutzen, indem sie die Vorgaben sowohl an die Ressourcen und Rahmenbedingungen der Standorte als auch an die Entwicklungspotenziale und den Bedarf der Schülerinnen und Schüler anpassen können. So zeigt die Auswertung, dass das organisatorisch-didaktische SPRINT-Übergang: Basismodell in verschiedenen Variationen vorhanden ist, in denen separierende und inkludierende Unterrichtsanteile miteinander kombiniert werden. Durch die Ergänzung mit Nachmittagsangeboten kann eine stärkere Differenzierung variabel eingeführt werden, indem die Neuzugewanderten im Sinne des Alternativen *Teaching* nach Johnson (2015), d.h. in Kleingruppen je nach Leistungsniveau bzw. Bedarf aufgeteilt und beim selbstständigen Arbeiten, Wiederholen und bei Hausaufgaben möglichst individuell unterstützt werden.

Bis auf die Sonderform D (Abb. 1) sind alle identifizierten Beschulungsmodelle der teiltintegrativen Form (vgl. Fuchs et al. 2017) zuzuordnen, die jedoch in verschiedenen Kombinationen auftreten, zugleich teilweise von Schuljahr zu Schuljahr je nach vorhandenen Kapazitäten und je nach Erfahrungen der Lehrkräfte weiterentwickelt werden. Hierbei sind ebenso die Zwischenergebnisse aus der ForEST-Evaluation eingeflossen (vgl. Michalak et al. 2023). Die vorgenommenen Anpassungen des Konzeptes an die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Standorte führen dazu, dass die Effektivität der einzelnen Beschulungsmodelle empirisch kaum überprüfbar ist. Zudem profitieren die Schülerinnen und Schüler von der Fördermaßnahme gerade im sprachlichen Bereich unterschiedlich stark, beispielsweise abhängig von ihren Vorerfahrungen, Voraussetzungen oder der Deutschlernzeit. Durch die damit verbundene Notwendigkeit der Clusterung der Schülergruppen für die Auswertung wäre eine zu geringe Samplegröße zu vergleichen, wodurch eine stichhaltige Aussage nicht möglich wäre. Des Weiteren wurden in der ForEST-Studie affektive Faktoren wie das Stressempfinden beim Ankommen in einer Regelklasse mit nur geringen Deutschkenntnissen, das Aufbauen neuer Kontakte, das Einfinden in einer neuen Schulfamilie etc. nicht erhoben (vgl. ebda.: 54).

Analysiert man die Aussagen der Fokusgruppen, wird die Wichtigkeit der vorgeschalteten Vorbereitungsklassen bzw. der intensiven Sprachförderung vor der vollständigen Aufnahme in den Regelklassen bestätigt. Das schließt an Ergebnisse aus der Evaluationsstudie von Montanari (2017) an, in der alle befragten Lehrkräfte die Sprachlernklassen als positiv und wichtig wahrnehmen. Die ForEST-Daten erweitern diesen Blick um die Perspektive

der teilnehmenden und ehemaligen SPRINT-Schülerinnen und Schüler. Sie weisen in den Interviews darauf hin, dass ihnen eine SPRINT-Klasse zuerst einen langsameren Einstieg in den Regelunterricht erlaubt und zugleich eine gewisse Sicherheit bietet, in einer Gruppe mit ähnlichen Zielen und Bedürfnissen voranzukommen. Zugleich wird von allen Fokusgruppen die Notwendigkeit einer möglichst früh beginnenden Begegnung mit allen Schülerinnen und Schülern und der Einbindung in die schulische Gemeinschaft betont (vgl. von Dewitz/Bredthauer 2020: 433). Die soziale Integration wird in SPRINT durch den Besuch von Unterricht in einzelnen Fächern in den Stammklassen ab Beginn der Fördermaßnahme angestrebt und unterstützt.

Eine weitere Gemeinsamkeit in den Aussagen aller befragten Fokusgruppen besteht in der durchgängig individualisierten Förderung und in dem individuell ausgestalteten, sukzessiven Übergang in den Regelunterricht. Die Schülerinnen und Schüler werden individuell beobachtet und begutachtet; über ihre Lernwege wird bedarfsorientiert entschieden. Dieser Befund geht mit Forderungen in der Literatur einher, die auf die Notwendigkeit der Orientierung an den Potenzialen einzelner Lernender hindeuten (vgl. Amrhein/Veber/Fischer 2014; Henrichs 2016). Die Wahrnehmung und Behandlung der Schülerinnen und Schüler als individuelle Akteurinnen und Akteure ist ausschlaggebend für die Ausgestaltung der Beschulungsmodelle (vgl. Erichsen 2020). Im Projekt ForEST wurden Absprachen und der Austausch unter den Lehrkräften als eine wesentliche Voraussetzung für eine individuelle Gestaltung der Lernwege identifiziert. Die Lehrkräfte sehen dies als festen Bestandteil der Fördermaßnahme an. Daher ist es sinnvoll, solche Rahmenbedingungen verbindlich festzulegen, um sicherzustellen, dass diese wichtigen Ressourcen auch nach Abschluss einer Projektphase an den Schulen erhalten bleiben.

Die Förderung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ist mit dem Übergang in den Regelunterricht nicht abgeschlossen. Wie dies Nilsson und Axelsson (2013) vorschlagen, werden in SPRINT dafür pädagogische Strukturen zum einen durch den Nachmittagsunterricht (s.o.), zum anderen durch verschiedene Kooperationsformen unter den Lehrkräften geschaffen. Diese entsprechen den drei Formen nach Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006): Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion. Bei der arbeitsteiligen Kooperation können die Lehrkräfte gelegentlich in Form des *Co-Teachings* zusammenarbeiten, d.h., dass eine Lehrkraft den Unterricht leitend durchführt, während eine weitere Lehrperson assistiert und bei Bedarf einzelne Lernende unterstützt. Kokonstruktion, die sich durch einen intensiven Austausch zwischen den Lehrpersonen auszeichnet, ist die am weitesten fortgeschrittene Form der Zusammenarbeit. Hierbei teilen sich die Lehrkräfte die Verantwortung für den Unterricht, den sie gemeinsam im *Teamteaching* planen, gestalten und evaluieren. Sie ergänzen sich gegenseitig und arbeiten stetig an einer gemeinsamen Aufgabe (vgl. Halfhide 2009: 109). *Teamteaching* wird in der aktuellen Debatte um den inklusiven Unterricht als besonders förderlich angesehen (vgl. Geiling/Hinz 2005). Während *Teamteaching* in den evaluierten SPRINT-Schulen selten vorkommt, sind fast alle

identifizierten SPRINT-Beschulungsmodelle von *Co-Teaching* im Regelunterricht gekennzeichnet (vgl. Michalak et al. 2023: 58–59). Beim *Co-Teaching* wird die Lehrperson von einer SPRINT-Lehrkraft unterstützt, die beispielsweise den Schülerinnen und Schülern beratend zur Seite steht, Impulse gibt, ihnen durch Differenzierungsmöglichkeiten nach Bedarf helfen kann oder sie zur Partizipation am Unterricht motiviert. Die Ergebnisse stimmen mit der Forschung überein, dass „ressourcenarme Kooperationsformen“ wie Austausch oder *Co-Teaching* regelmäßig, aufwändigere Kooperationen dagegen eher selten stattfinden (vgl. Richter/Pant 2016: 35). Trotzdem empfinden die Lehrkräfte die Kooperationen als positiv und bewerten sie in den Gruppeninterviews als wichtige Maßnahme. So bekommen die Schülerinnen und Schüler reichhaltigere Lernerfahrungen und schnellere Hilfen (vgl. Mariën/Vandelinde/Struyf 2023). Das bestätigt zugleich, dass Kooperationen für inklusiv ausgerichtete Didaktik notwendig sind (vgl. Kricke/Reich 2016; Abegglen/Schwab/Hessels 2017). In der Literatur wird zudem der Vorteil für Lehrkräfte hervorgehoben, der durch die enge Zusammenarbeit entsteht: Lehrkräfte erreichen eine Steigerung ihres Professionalisierungsgrades, wenn sie als partizipierende Lehrpersonen eingesetzt werden (vgl. Bauer 2012).

Die Auswertung der ForEST-Daten zeigt, wie komplex das Ankommen der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in der Regelklasse bzw. im Regelunterricht ist. Die Ausgestaltung der Sprachförderungsangebote und deren Erfolg lassen sich nicht allein auf der Grundlage des sprachlichen Lernzuwachses untersuchen, sondern sind differenzierter zu betrachten und verlangen die Berücksichtigung unterschiedlicher Faktoren, die auch die Perspektive aller Akteurinnen und Akteure einschließen.

Literatur

- Abegglen, Hansjörg; Schwab, Susanne & Hessels, Marco G.P. (2017): Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik* 63: 4, 437–456.
- Amrhein, Bettina; Veber, Marcel & Fischer, Christian (2014): Potenzialorientierung in der Inklusiven Bildung: Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen. *Journal für Begabtenförderung* 14: 2, 7–19.
- Bär, Gesine; Kasberg, Azize; Geers, Silke & Clar, Christine (2020): Fokusgruppen in der partizipativen Forschung. In: Hartung, Susanne; Wihofszky, Petra & Wright, Michael T. (Hrsg.): *Partizipative Forschung: Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. Wiesbaden, Heidelberg: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 207–232.
- Bauer, Karl-Oswald (2012): Erlebte pädagogische Wirksamkeit. Wenn das professionelle Selbst sich seiner Effektivität erfreut. In: Bauer, Karl-Oswald & Logemann, Niels (Hrsg.): *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*. Münster u.a.: Waxmann, 31–53.

- BRN [Bayerisches Realschulnetz] (2023): Weiterführende Informationen zu SPRINT. <https://www.realschulebayern.de/bezirke/mittelfranken/schulentwicklung/sprint/inhalte-von-sprint/> (14.08.2024).
- Cinar, Melihan & Hardy, Ilonca (2017): Die Bedeutung der Bildungssprache für die Gestaltung von Bildungskontexten in Kindergarten und Schule. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja-Kristin; Bos, Wilfried & Holtappels, Heinz G. (Hrsg.): *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster: Waxmann, 115–128.
- Dewitz, Nora von & Bredthauer, Stefanie (2020): Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47: 4, 429–442.
- Dewitz, Nora von & Massumi, Mona (2017): Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja-Kristin; Bos, Wilfried & Holtappels, Heinz G. (Hrsg.): *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster: Waxmann, 27–40.
- El-Mafaalani, Aladin & Massumi, Mona (2019): *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. State-of-Research Papier 08a, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn.
- Erichsen, Göntje (2020): Zur Situation der Beschulung neu zugewanderter Schüler/innen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47: 4, 392–409.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Nachdruck: Stuttgart: Klett Sprachen.
- Eurydice [Education, Audiovisual and Culture Executive Agency] (2019): *Integration von Schülern mit Migrationshintergrund an Schulen in Europa: Nationale politische Strategien und Maßnahmen*. Publications Office.
- FörMig-Transfer Berlin (2009): Wege zur durchgängigen Sprachbildung: Ein Orientierungsrahmen für Schulen <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/wege-zur-durchgaengigen-sprachbildung.pdf> (28.08.2024).
- Fuchs, Isabel (2022): *Entscheidungskriterien und Gelingensbedingungen der erfolgreichen schulischen Integration neu zugewanderter SchülerInnen aus der Perspektive professioneller AkteurInnen: Ergebnisse einer Befragung*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Inst. für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien, Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache.
- Fuchs, Isabel; Birnbaum, Theresa & Ahrenholz, Bernt (2017): Zur Beschulung von Seiteneinsteigern. Strukturelle Lösungen in der Praxis. In: Fuchs, Isabel; Jeuk, Stefan & Knapp, Werner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit. Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge aus dem 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ 2015*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 259–280.

- Geiling, Ute & Hinz, Andreas (2005): *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* Bad Heilbrunn.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52: 2, 205–219.
- Halfhide, Therese (2009): Teamteaching. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 103–120.
- Henrichs, Jutta (2016): Individuelle Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler an der Theodor Goldschmidt Realschule: Von der Auffangklasse in die Regelklasse. In: Benholz, Claudia; Magnus, Frank K.; Niederhaus, Constanze; Frank, Magnus & Löhrmann, Sylvia (Hrsg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster, New York: Waxmann, 83–92.
- Hussy, Walter (2013): Quantitative Forschungsmethoden. In: Hussy, Walter; Schreier, Margrit & Echterhoff, Gerald (Hrsg.): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. [2. Aufl.]. Berlin, Heidelberg: Springer, 115–164.
- Johnson, Magdalena (2015): Co-Teaching: Voraussetzung und Garant für eine Schule für Alle - Erfahrungen aus den USA. *Zeitschrift für Inklusion* 1.
- Karakayali, Juliane; zur Nieden, Birgit; Gross, Sophie; Kahveci, Çağrı; Heller, Mareike & Güleriyüz, Tutku (2017): *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung.
- Koehler, Claudia (2017): Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe. *Neset II as hoc question* 1.
- Krell, Claudia & Lamnek, Siegfried (2024): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Julius Beltz.
- Kricke, Meike & Reich, Kersten (2016): *Teamteaching: Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* [5. Aufl.]. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, Siegfried (2008): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* [4. Aufl.]. Weinheim, Basel: Beltz.
- Le Pichon-Vorstman, Emmanuelle (2020): Bildung für Asylsuchende und Geflüchtete. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique P. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 245–250.
- Mäder, Susann (2013): Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. *Zeitschrift für Evaluation* 12: 1, 23–51.

- Mariën, Dries; Vanderlinde, Ruben & Struyf, Elke (2023): Teaching in a Shared Classroom: Unveiling the Effective Teaching Behavior of Beginning Team Teaching Teams Using a Qualitative Approach. *Education Sciences* 13: 1075.
- Michalak, Magdalena; Grimm, Thomas & Lotter, Simone (2018): Mit SPRINT (SPRachförderung INTensiv) in die bayerische Realschule. Projekt- und Evaluationsbeschreibung. In: Ricart Brede, Julia; Maak, Diana & Pliska, Enisa (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit: Beiträge aus dem „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“ 2016*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 123–139.
- Michalak, Magdalena; Lotter, Simone & Grimm, Thomas (2020): Bewältigung der Übergänge in die Realschule.: Perspektive der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und der Lehrkräfte. In: Prüsmann, Franziska & Budde, Monika (Hrsg.): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht: Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*. Münster: Waxmann, 33–55.
- Michalak, Magdalena; Lotter, Simone & Winter, Evelina (2023): *Formative Evaluation von SPRINT. Abschlussbericht*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg [FAU].
- Michalak, Magdalena & Ulrich, Kirstin (2024): Individualisierung bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Umsetzung von Potenzialorientierung am Übergang in den Regelunterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 51: 4, 305–330.
- Montanari, Elke (2017): *Beschulung von neu in das niedersächsische Bildungssystem zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I*. Stiftung Universität Hildesheim.
- Morgan, David L. (2006): Focus Group Interviewing. In: Gubrium, Jaber F. (Hrsg.): *Handbook of interview research: Context & method*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 141–160.
- Nilsson, Jenny & Axelsson, Monica (2013): “Welcome to Sweden...”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education* 6: 1, 137–164.
- Plöger, Simone (2022): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja & Riegler, Julia (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 436–448.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* [5. Aufl.]. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Reichert, Marie-Christin; Rick, Bettina; Gill, Christian & Marx, Nicole (2020): Sprachliche Integration neu zugewanderter Schüler/innen in den Regelunterricht der Sekundarstufe I am Beispiel eines Curriculumsentwurfs für Vorkurse. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47: 4, 443–458.

- Richter, Dirk & Pant, Hans A. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf (18.08.2024).
- Roth, Hans-Joachim; Lengyel, Dorit; Heintze, Andreas; Scheinhardt-Stettner, Heidi & Reich, Hans H. (2009): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung: Beobachtung von schriftlichen Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. In: Lengyel, Dorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, 131–138.
- Scriven, Michael (1972): Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München: Piper, 60–91.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg R.; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10.
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2024): Schulartunabhängige Deutschklassen der Jahrgangsstufen 5 und 9 an Mittelschulen, Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien am dem Schuljahr 2024/2025. Rahmenkonzept. https://www.km.bayern.de/download/4-24-04/Rahmenkonzept_Schulartunabh%C3%A4ngige_Deutschklassen_ab_dem_Schuljahr_2024_2025.pdf (16.12.2024).
- Tschirner, Erwin; Bärenfänger, Olaf & Möhring, Jupp (2016): Einführung in den Sammelband. In: Tschirner, Erwin; Bärenfänger, Olaf & Möhring, Jupp (Hrsg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg, 9–20.

Kurzbio:

Magdalena Michalak ist Professorin für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Zweitspracherwerb und Zweitsprachendidaktik, Sprachförderung von Neuzugewanderten, sprachliche Bildung, Lernen in der Zweitsprache und sprachbewusster Unterricht.

Kirstin Ulrich ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Zweitsprachendidaktik, Sprachförderung, fächerübergreifende Ansätze der Sprachförderung in der Sekundarstufe I und Digitalität sowie Lehrerprofessionalisierung im Kontext DaZ.

Anschrift:

magdalena.michalak@fau.de
kirstin.ulrich@fau.de