

Beitrag Themenheft:
Von der Pathologisierung zur Potenzialorientierung

Magdalena Michalak und Kirstin Ulrich*

**Individualisierung bei Schülerinnen und
Schülern mit Deutsch als Zweitsprache
(DaZ) – Umsetzung von Potenzial-
orientierung am Übergang in den
Regelunterricht**

Individualisation for pupils with German as a
Second Language (GSL) – Implementation of
potential orientation at the transition to regular
classes

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2024-0061>

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht am Beispiel der Daten aus der Studie ForEST (Formative Evaluation von SPRINT) (Michalak/Lotter/Winter 2023), welche Möglichkeiten für individualisiertes Lernen in der Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I im DaZ-Unterricht und am Übergang in den Regelunterricht aufgegriffen werden. Hierfür werden Gruppendiskussionen ($n=139$) mit Realschullehrkräften inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Offenheit eines Förderkonzeptes für die Ausgestaltung der individualisierten Zugänge wesentlich ist.

Schlüsselwörter: Neuzugewanderte, Deutsch als Zweitsprache, Individualisierung im DaZ-Unterricht, Übergang

Abstract: Using the data from the study ForEST (Formative Evaluation of SPRINT) (Michalak/Lotter/Winter 2023) as an example, this article examines which possibilities for individualised learning are taken up in the work with newly immigrated pupils at lower secondary level in GSL lessons and at the transition to regular

*Kontaktpersonen: Magdalena Michalak, E-Mail: magdalena.michalak@fau.de

Kirstin Ulrich, E-Mail: kirstin.ulrich@fau.de

classes. To this end, group discussions ($n=139$) with secondary school teachers are content-analytically evaluated. The results indicate that the openness of a support concept is crucial for shaping individualised approaches.

Keywords: new immigrants, German as a Second Language, individualisation in GSL lessons, transition

1 Einleitung

Bei der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ist die Berücksichtigung ihrer individuellen Potenziale relevant, da diese Zielgruppe heterogene schulische, sprachliche und kognitive Voraussetzungen mitbringt (Diebel/Ahrenholz 2023; Michalak/Winter 2022; Baumann/Riedel 2016), an die die Sprachförderung als Hinführung an den Regelunterricht gezielt anknüpfen kann. Auf organisatorischer Ebene wird dieser Vielfalt begegnet, indem Differenzierungsmöglichkeiten unter anderem in Form von additivem Unterricht geschaffen werden (Fuchs/Birnbaum/Ahrenholz 2017). Differenzierung erleichtert zwar die Lernorientierung (Helmke 2022), ist aber kein Garant für individualisiertes, an die kindlichen Forder-Förder-Bedürfnisse angepasstes Lernen (vgl. Fischer 2014: 34). Empirische Erkenntnisse dazu, inwiefern sich derartige Konzepte in ihrer Umsetzung tatsächlich an den Ressourcen der Lernenden orientieren, liegen kaum vor (vgl. ebd.: 15). Zudem sind in den letzten Jahren Angebote wie zum Beispiel InGym – Integration am Gymnasium (STMUK o. J.) oder SPRINT – SPRachförderung INTensiv (BRN 2023) für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I entwickelt worden, die zum Ziel haben, das Potenzial der leistungsmotivierten und -starken Lernenden mit unzureichenden Deutschkenntnissen aufzugreifen und weiter zu entfalten. Potenzialorientierung bedeutet hierbei per definitionem, dass Lehrkräfte die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten, Lernbedürfnisse und Lernwege sowie Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler erkennen, diese als Ausgangspunkt für das pädagogisch-didaktische Handeln nutzen und den Lernenden Leistungsfähigkeit zutrauen (Veber 2015). Mit dem Leitgedanken der Potenzialentfaltung aller Schülerinnen und Schüler sind Bezüge zu inklusiver Bildung und der Forderung „nach einer Dekategorisierung, also nach dem Verzicht einer Zuordnung mittels Etikettierung“ (Fischer 2014: 12) gegeben. Zugleich gilt Potenzialorientierung als „Weg zur Realisierung als auch das Ziel inklusiver Bemühungen“ (Veber 2015: 2). Die potenzialorientierte Haltung findet sich in individueller Förderung wieder (vgl. Amrhein/Veber/Fischer 2014: 10), die als Passung von Lernpotenzialen und Lernumgebung verstanden wird und die Entfaltung von Begabungen sowie die Entwicklung der Persönlichkeit anstrebt (vgl. Fischer 2014: 30): Während die

Förderdiagnostik der Feststellung der Lernvoraussetzungen dient, fokussiert die individuelle Förderung die systematische Umsetzung entsprechender Lernangebote (vgl. Vohrmann/Fischer/Fischer-Ontrup 2021: 79). Mit Blick auf DaZ interessiert an dieser Stelle die Frage, wie im Kontext der etablierten Sprachfördermaßnahmen individuelle Förderung als Potenzialorientierung umgesetzt wird bzw. werden kann.

Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag die individuelle Förderung im DaZ-Unterricht sowie an der Schnittstelle zwischen dem DaZ- und dem Regelunterricht in den Mittelpunkt. Die Individualisierungsmöglichkeiten und deren Umsetzung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I werden exemplarisch anhand des ForEST-Korpus (Formative Evaluation von SPRINT) identifiziert, kategorisiert und beschrieben. Die Daten wurden im Zeitraum von 2016 bis 2019 an 17 bayerischen Realschulen erhoben (Michalak/Lotter/Winter 2023). Für diesen Beitrag werden Gruppendiskussionen mit den an dem Fördermodell SPRINT beteiligten Lehrkräften inhaltsanalytisch (Kuckartz/Rädiker 2022) ausgewertet. Es zeigt sich, dass für die Gestaltung von individualisierten Lernangeboten in der Sprachvermittlung das Zusammenspiel von organisatorischen, pädagogischen und didaktischen Faktoren entscheidend ist. Die Untersuchungsergebnisse werden anschließend im Kontext der Studie diskutiert.

2 Individualisierung – theoretische und empirische Verortung

Dass die Aufgabe der Schule darin besteht, die grundlegenden personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer Ausgangssituationen zu entfalten und für sie individuelle Lernchancen zu schaffen, ist heute umfassend anerkannt (Eisenmann/Grimm 2016; Veber 2019; ISB 2023). Die Unterstützung der Lernenden in ihren individuellen Sprachbildungspräzessen gilt ebenso als Prämisse und Qualitätsmerkmal der durchgängigen Sprachbildung (KMK 2019; Gogolin et al. 2020). Dies ist insbesondere mit Blick auf neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend. Nur wenn der Unterricht ausgehend von dem Lernpotenzial adaptiv geplant und/oder durchgeführt wird (Decristan et al. 2017), kann den vielfältigen mehrsprachigen Kompetenzen und plurikulturellen Erfahrungen der Lernenden, ihren unterschiedlichen Vorstellungen, Interessen, Lernzugängen und Lernverläufen Rechnung getragen und ihnen zieldifferentes Lehren und Lernen angeboten werden. Für die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse spielen somit eine Bedarfsanalyse und eine möglichst diagnosebasierte Passung von Lernausgangslagen und -angeboten eine wesentliche Rolle (Gibbons 2015). Dabei geht es nicht darum, nur die Schwierigkeiten der Lernenden

wahrzunehmen und ihre Lerndefizite zu beseitigen, wie dies bei der defizitorientierten Haltung der Fall ist. Im Fokus stehen die vorhandenen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler. „Im Sinne einer potenzialorientierten Haltung gilt es, die individuellen Begabungen und Interessen zu erkennen und Individuelle Förderung als schulische Herausforderung zu nutzen, um die jeweiligen Lern- und Leistungsschwierigkeiten zu bewältigen“ (Fischer 2014: 35–36).

Die Schaffung individueller Lernchancen umfasst die Auswahl an den Bedarf der Schülerinnen und Schüler angepasster Lernziele. Im aktuellen didaktischen Diskurs im Kontext DaZ wird Individualisierung jedoch meist ausschließlich auf die heterogenen Voraussetzungen der Zielgruppe und ihre vielfältigen Lernzugänge bezogen betrachtet, weniger im Hinblick auf die individuelle Ausdifferenzierung der zu erreichenden Sprach(lern)ziele (vgl. Breidenstein/Rademacher 2017: 1). Als Ziel wird überwiegend die Aneignung der Bildungssprache des Deutschen diskutiert (Feilke 2012); die Orientierung an den Potenzialen der Lernenden mit DaZ soll gewährleisten, dass sie am Regelunterricht in der deutschen Sprache partizipieren können, was zu einer vorrangig auf Einsprachigkeit ausgerichteten Sprachförderung führt (vgl. Döll 2023: 21). Dementsprechend wird meist ein bestimmtes Sprachniveau im Deutschen als Standard angestrebt (vgl. Tschirner/Bärenfänger/Möhring 2016: 10). Inwiefern die Bestimmung individuell zu erreichender sprachlicher Ziele für die DaZ-Förderung möglich ist, anstatt sich an den Anforderungen des Regelunterrichts in der deutschen Sprache zu orientieren, bleibt bisher offen.

Als unentbehrliche Maßnahmen für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität bzw. „für eine begabungsgerechte Lernentwicklung in allen sprachlichen Kompetenzbereichen“ werden „Individualisierung und Differenzierung“ empfohlen (KMK 2019: 7). Setzt man sich mit diesen beiden Begriffen auseinander, wird deutlich, dass sie in vielen Publikationen zum Teil synonym verwendet werden (z.B. Kliemann 2012; Helmke 2013; Röhner 2017). Eberle, Kuch und Track (2016: 5) bezeichnen dagegen Individualisierung als Höchstform der Differenzierung; Meyer (2008: 101) sieht Differenzierung als Voraussetzung für Individualisierung. In deutschdidaktischen Handbüchern oder in Lexika für DaF/DaZ kommt indes der Begriff „Individualisierung“ als Lexem kaum vor (z.B. Rothstein/Müller-Brauers 2019; Barkowski/Krumm 2010), während Differenzierung als geeigneter Weg für den Umgang mit Vielfalt erfasst wird (vgl. Osburg 2019: 54–57). Zu berücksichtigen ist, dass beide Konzepte ursächlich unterschiedliche Zugänge für den Umgang mit Heterogenität bieten. Während Differenzierung (lat. *differentia* = Unterschied) von den im Unterricht zu beachtenden Unterschieden in den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgeht (vgl. Scherres 2013: 22), wird individualisierter Unterricht stärker auf die Lernvoraussetzungen, Lernwege und -ziele der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausgerichtet bzw. von diesen her gedacht (vgl. Altrichter et al. 2009: 344). Orientiert an den Leistungsunterschieden wird in

der DaZ-Unterrichtspraxis beispielsweise durch schulorganisatorische Maßnahmen *äußere Differenzierung* (vgl. Grimm 2016: 61 und siehe z.B. Modelle der schulischen Integration von Neuzugewanderten bei Fuchs 2023) vorgenommen, wodurch die Lernenden an die Anforderungen des Unterrichts angepasst werden (vgl. Buholzer/Kummer Wyss 2017: 82).

Dem vorliegenden Beitrag liegt ein Verständnis der Individualisierung – auch individuelle Förderung genannt – zugrunde, das die bestmögliche Abstimmung des Unterrichtsangebots auf die Lernenden und ihre Potenziale herausstellt (Schütz/Möller 2022; vgl. Altrichter et al. 2009: 344). Individualisierung besteht darin, Lernsituationen zu schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler Stärken entfalten und Schwächen kompensieren können (vgl. Meyer 2008: 97). Hierbei zeigt sich jedoch der Zusammenhang zwischen Individualisierung und Differenzierung: Auf die individuellen Potenziale der Schülerinnen und Schüler kann nur durch didaktische, methodische und organisatorische Differenzierungsmaßnahmen innerhalb einer Lerngruppe als *innere Differenzierung* (Trautmann/Wischer 2009) eingegangen werden. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in unterschiedlichem Tempo an gegebenenfalls unterschiedlichem Lerngegenstand und können dabei unterschiedliche Vorgehensweisen nutzen (Breidenstein/Rademacher 2017; Eisenmann/Grimm 2016). Derartige differenzierte Lernwege und -ziele können beispielsweise durch variierende Aufgabenstellungen und flexible Sozialformen (Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit) ermöglicht werden (Altrichter et al. 2009; Bönsch 2009). Der individualisierte Zugang kann durch situationsspezifische Differenzierung innerhalb eines Klassenverbandes erfolgen, indem Gruppen nach bestimmten Kriterien wie zum Beispiel Vorwissen, Erstsprache, Unterrichtsmethoden (Wochenpläne, Stationenlernen, Projektarbeit etc.) und -medien gebildet werden (vgl. Paradies/Linser/Greving 2008: 12). Gruppen können auch nach Zufall durch Abzählen oder nach Sitzplatz eingeteilt werden (ebd.). Dabei geht es nicht um die Auflösung der Heterogenität, sondern um das Ausschöpfen individueller Potenziale aller Lernenden, indem möglichst viele Möglichkeiten und Formen geschaffen werden, voneinander lernen zu können, in Aushandlungsprozesse unter Einbezug der mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden miteinander einzutreten und im Sinne des Zweitsprachenerwerbs sprachliche Handlungsfähigkeit in der Zielsprache Deutsch auszubauen.

Individualisierung bedeutet nicht unbedingt Einzelunterricht, sondern erfolgt durch Freiräume, Geduld und Zeit (vgl. Meyer 2008: 18). Die Stärken jedes Schülers bzw. jeder Schülerin werden durch individuelle Lernstandsanalysen sichtbar, aber zugleich werden die Lernenden dazu angehalten, ihre eigenen Lernfortschritte selbst zu reflektieren. Die Förderlehrpläne und das Lernangebot sind somit auf die Ergebnisse der pädagogischen Diagnostik abgestimmt, sodass den Schülerinnen und Schülern beispielsweise unterschiedliche Aufgaben oder verschieden lange Lernzeit gewährt werden können. Dies ist im DaZ-Unterricht insofern relevant, als

sich die Spracherwerbsverläufe sehr individuell gestalten und durch die Wechselwirkung zahlreicher Faktoren beeinflusst sind (Budde/Michalak 2021; Hufeisen 2020). Zudem werden die Lernenden durch spezifische Fördermethoden sowie an das individuelle Niveau angepasste Lernmaterialien und Aufgaben unterstützt (vgl. Meyer 2008: 97). Für die sprachliche Bildung mit Blick auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sind hierbei die Formulierung differenzierter, aber zugleich herausfordernder Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Hilfen für das Lösen der Aufgaben, die Ausrichtung des Unterrichts auf den Erwerb fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen oder die Bereitstellung eines Überangebotes an sprachlichen Mitteln, die für die Bearbeitung von Aufgaben individuell ausgewählt werden können, gemeint (vgl. Gogolin et al. 2020: 32). Während der Lernprozesse werden die Schülerinnen und Schüler individuell begleitet und erhalten gegebenenfalls Hilfestellungen durch weitere Personen (vgl. Bohl/Batzel-Kremer/Richey 2012: 44). Dementsprechend erfolgt die individuelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler auch durch Teamarbeit der Lehrkräfte, die sich über die Stärken und Schwächen der Lernenden austauschen und für sie gemeinsam bzw. in Absprache Unterstützungsmaßnahmen ausarbeiten oder vorbereiten (Meyer 2008).

Empirische Studien deuten darauf hin, dass unterschiedliche, individuell zugeschnittene Lerngelegenheiten im Regelunterricht in deutschen Schulen nur selten angeboten werden (für einen Überblick siehe Vock/Gronostaj 2017: 65–76). Analysiert man die Effektivität von individualisiertem Lernen, zeigt sich, dass es dem nicht individualisierten Unterricht bezogen auf fachliches Lernen nur knapp überlegen ist (vgl. ebd.: 66; Hattie 2009). Dabei ist jedoch die große Vielfalt an Umsetzungsmöglichkeiten der Individualisierung zu beachten, die in ihrem ganzen Spektrum kaum zu erfassen ist. Dies spiegelt sich in der Forschung zu DaZ wider, da hier meist nur einzelne Aspekte der im Unterricht stattfindenden individuellen Förderung betrachtet werden: zum Beispiel Anpassung der Aufgaben (Michalak/Winter 2024), sprachförderliches Lehrkräfteverhalten (Birnbaum/Ahrenholz 2021), Nutzung von Mehrsprachigkeit für kognitive Aktivitäten (Duarte 2019).

Röhner (2017) beleuchtet das Thema breiter, indem sie aus einer explorativen Studie zusammenfassend berichtet. Im Rahmen der Studie wurden problemzentrierte Interviews mit Lehrkräften in den Seiteneinsteigerklassen an Wuppertaler Grundschulen ($n=4$) durchgeführt sowie Lehrkräfte des Primarbereichs ($n=10$) befragt.

„Die Themenkomplexe richteten sich schwerpunktmäßig auf die Bereiche Dauer, Vorbereitung und Motivation der Lehrkräfte zur Tätigkeit in Seiteneinsteigerklassen, die Klassenzusammensetzung (Anzahl, Herkunftsänder), auf die Lernvoraussetzungen der neu zugewanderten Kinder, die Herausforderungen an die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte, die Gestaltung des Unterrichts, die Formen der Individualisierung und Differenzierung, die Verweildauer und Übergänge in Regelklassen sowie auf die Bewertung des Modells der separaten Beschulung im Hinblick auf sprachliche und soziale Integration“ (Röhner 2017: 184).

Die Individualisierung in Seiteneinsteigerklassen in Grundschulen erfolgt laut Selbstauskunft der Lehrkräfte

„in Form individueller Arbeitspläne in Deutsch und Mathematik, die adaptive Lernaufgaben nach Leistungsvermögen, Schwierigkeitsgrad und Grad des selbstständigen Lernens enthalten, sowie über eine materialbezogene Individualisierung, die über kommerzielle Arbeitsmittel und selbsthergestellte Arbeitsblätter und Materialien gestaltet wird“ (ebd.: 185).

Auch Unterstützung durch eine weitere Lehrkraft in der Face-to-Face-Interaktion wird als Möglichkeit der Adaption des Unterrichtsangebots an die Lernvoraussetzungen aufgelistet. Aufgrund der kleinen Stichprobe werden eine Systematisierung und eine ausdifferenzierte Beschreibung der Individualisierungsmaßnahmen nicht vorgenommen (vgl. ebd.). Weitere umfassende Studien zur Umsetzung von individualisierenden Maßnahmen im DaZ-Unterricht fehlen bislang.

Diesem Desiderat widmen sich die folgenden Analysen. Basierend auf dem skizzierten theoretischen Rahmen und den bisherigen empirischen Befunden zu Individualisierung wird ermittelt, inwiefern sich die Lehrkräfte an den Potenzialen der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I orientieren und welche Individualisierungsmaßnahmen sie hierfür im DaZ-Unterricht sowie am Übergang in den Regelunterricht realisieren. Die Datengrundlage für die Auswertung bildet das ForEST-Korpus (Michalak/Winter 2022).

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Projekts ForEST wurde im Zeitraum 2016 bis 2019 die Fördermaßnahme SPRINT an 17 bayerischen Realschulen formativ evaluiert (für eine detailliertere Beschreibung des Evaluationskonzeptes Michalak/Lotter/Winter 2023). Da das Konzept der Förderung die Ausgestaltung der Individualisierung beeinflusst, wird zunächst das Förderprogramm SPRINT als Erhebungsgegenstand mit besonderem Fokus auf das Individualisierungspotenzial skizziert, ehe anschließend das Forschungsdesign dargestellt wird.

3.1 Erhebungsgegenstand SPRINT

Neu zugewanderte schulpflichtige Jugendliche der Sekundarstufe I werden in Bayern in der Regel in Deutschklassen an Mittelschulen beschult, wo sie in erster Linie intensive Förderung in der deutschen Sprache erhalten. Dort können sie maximal zwei Jahre verbleiben, bevor sie in den Regelunterricht der passenden Jahrgangsstufe einer weiterführenden Schule aufgenommen werden. Abhängig von ihrer

Leistungsentwicklung und ihrem Lernverhalten haben sie hierbei die Möglichkeit, in eine Mittelschule, eine Realschule oder ein Gymnasium überzugehen (STMUK 2022).

Die Fördermaßnahme SPRINT hat zum Ziel, neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern einen Übergang in eine Realschule und zu einem Realschulabschluss zu ermöglichen (BRN 2023). Sie ist an leistungsstarke Lernende der Jahrgangsstufen 6 und 7 mit noch unzureichenden Deutschkenntnissen adressiert, die bereits eine Deutschklasse besucht haben. Die Auswahl geeigneter Schülerinnen und Schüler für die SPRINT-Klassen erfolgt orientiert an ihrem Entwicklungspotenzial in der Zweitsprache Deutsch, an dem erwarteten Leistungsfortschritt, an ihren kognitiven und sozialen Kompetenzen sowie an ihrem Lern- und Arbeitsverhalten (zu Beobachtungskriterien vgl. Michalak/Grimm/Lotter 2018: 127).

Das SPRINT-Konzept setzt zunächst auf die äußere Differenzierung. Etwa 15 Lernende bilden an der jeweiligen Realschule eine SPRINT-Klasse und erhalten insgesamt 42 Unterrichtsstunden pro Woche. Davon entfallen 34 Stunden auf die intensive Förderung in der Zweitsprache Deutsch; zudem findet Unterricht in den Fächern Mathematik und Englisch statt (BRN 2023). Von Beginn an sind alle Teilnehmenden jeweils einer Regelklasse, ihrer Stammklasse, zugeordnet und nehmen dort in weniger sprachintensiven Fächern wie Sport, Kunst oder Musik am Regelunterricht teil. Das SPRINT-Förderkonzept sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler der SPRINT-Klasse in allen Fächern sukzessive (spätestens in der 18. Woche des Schuljahres¹) in den Regelunterricht integriert werden. Der Übergang soll sich an den Potenzialen jedes bzw. jeder einzelnen Lernenden ausrichten und ist flexibel zu gestalten. Abhängig von den sprachlichen und fachlichen Kompetenzen einer bzw. eines Lernenden wird entschieden, wann sie oder er in welchen Fächern in den Regelunterricht übergeht. Der Übergang findet also für jeden Lernenden laut SPRINT-Konzept individuell statt. Ab diesem Zeitpunkt haben die SPRINT-Lehrkräfte, d.h. Lehrkräfte, die im ersten Schulhalbjahr die SPRINT-Klasse übernommen haben, die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler vormittags im Regelunterricht zu begleiten oder auch weitere Formen der Individualisierung wie zum Beispiel Einzelunterricht, Unterricht in Kleingruppen oder Nachmittagsunterricht zu nutzen.

¹ Dies entspricht ca. einem Schulhalbjahr. Der Einfachheit halber wird in diesem Beitrag von dem ersten Schulhalbjahr, in dem die SPRINT-Schülerinnen und -Schüler hauptsächlich am DaZ-Unterricht teilnahmen, und von dem zweiten Schulhalbjahr, in dem sie in den Regelunterricht ihrer Stammklasse integriert waren, gesprochen.

3.2 Forschungsdesign

Da die Individualisierung bei der Arbeit mit Neuzugewanderten weitestgehend unerforscht ist, ist die vorliegende, explorative Studie qualitativ angelegt. Für die Analysen zu diesem Beitrag wird auf die im Rahmen der Evaluation im ForEST-Projekt erhobenen Diskussionen der sogenannten Fokusgruppen (vgl. Mäder 2013: 25) zurückgegriffen. Die gleichzeitigen Befragungen von mehreren an der Fördermaßnahme beteiligten Lehrkräften fanden im dreijährigen Erhebszeitraum jeweils zu zwei Zeitpunkten – zum Schulhalbjahr und Schuljahresende – an jeder der 17 an SPRINT teilnehmenden Schulen statt. Die formulierten Aussagen der Gruppenmitglieder werden als Gruppenmeinung gesehen (Morgan 2001). In dem Projekt ForEST wurden weitere Daten erfasst, unter anderem sprachlernbiografische Daten der Lernenden und ihre sprachlichen Kompetenzen im Deutschen (ausführlich zum Evaluationskonzept siehe Michalak/Lotter/Winter 2023). Da diese jedoch für die in diesem Beitrag fokussierten Fragestellungen nicht relevant sind, werden sie hier nicht thematisiert.

Die hier analysierten Diskussionen wurden durch vorbereitete, offene Leitfragen strukturiert, welche die Identifizierung von Stärken und Schwächen der Maßnahme ermöglichten und sich unter anderem auf die Wahrnehmung der Lernpotenziale und des Lernverhaltens von SPRINT-Schülerinnen und -Schülern und deren Entwicklung, auf die Unterrichtsgestaltung, die organisatorischen Rahmenbedingungen, den schulinternen und -externen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, auf die Gesamteinschätzung des Projektes sowie die eigenen Verbesserungsvorschläge und die Elternarbeit bezogen (vgl. Michalak/Grimm/Lotter 2018: 136). Durchgeführt wurden die Gruppendiskussionen mit einem relativ direktiven Moderationsstil in einem informellen Setting an der jeweiligen Schule der einzelnen Fokusgruppen (vgl. Mäder 2013: 42–43). Alle Befragungen erfolgten freiwillig und wurden für die anschließende Auswertung anonymisiert.

Die Gruppendiskussionen der Lehrkräfte wurden als Audiodateien digital aufgenommen, in Anlehnung an GAT regelgeleitet transkribiert² (Selting et al. 2009) und mit der Software MAXQDA kodiert. Die Auswertung erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz/Rädiker 2022) durch formale Strukturierung nach thematischen Kriterien (vgl. Gläser-Zikuda 2013: 143). Dabei wurde überwiegend auf artikulierte Daten (*articulated data*) und teilweise auf attributive Daten

2 Das angewandte Transkriptionssystem beinhaltet neben der literarischen Umschrift der wortgetreuen Aussagen der Teilnehmenden die Verwendung der Standardorthografie, das Markieren von Pausen, parasprachlicher Handlungen sowie Kommentierungen zu Sprechgeschwindigkeit und Deutlichkeit der Aussagen.

(*attributional data*) zurückgegriffen (Massey 2011). Die Kategorien wurden deduktiv festgelegt und induktiv am Datenmaterial weiterentwickelt.

An den insgesamt 139 Gruppendiskussionen beteiligten sich erfahrene Realschullehrkräfte verschiedener Fächer, die in dem jeweiligen Schuljahr an der Fördermaßnahme SPRINT mitgewirkt hatten. Die Größe der gebildeten Fokusgruppen an allen 17 Realschulen betrug im Durchschnitt vier bis sechs Personen. Die Befragungen dauerten 25 bis 50 Minuten; die Zusammensetzung der Fokusgruppen veränderte sich zu den beiden Erhebungszeitpunkten in jedem Schuljahr.

Die Lernvoraussetzungen der SPRINT-Schülerinnen und -Schüler ($n=477$) wiesen ein Höchstmaß an Heterogenität auf (u.a. 49 verschiedene Erstsprachen und 55 Herkunftsänder; durchschnittliche Deutschlernzeit in Monaten: $M=18.46$ [Mittelwert], $SD=15.64$ [Standardabweichung]; C-Test-Ergebnisse zu Schuljahresanfang in Punkten: $M=44.08$, $SD=17.7$), wobei die Zusammensetzung der drei Kohorten in dem evaluierten Zeitraum variierte (zur ausdifferenzierten Beschreibung der Lernzielgruppe und ihrer Kompetenzen Michalak/Lotter/Winter 2023).

4 Ergebnisse

Aus der Fragestellung wurden in einem ersten Schritt Strukturierungsdimensionen deduktiv abgeleitet. Die in diesem Prozess festgelegten vier Hauptkategorien (Wahrnehmung der Heterogenität, situationsspezifische Zugänge, kollegialer Austausch und organisatorische Maßnahmen mit Definitionen und Ankerbeispielen) bildeten die Ausgangsbasis für die Analyse des Datenmaterials. In einem weiteren Schritt wurden die Hauptkategorien induktiv in weitere Unterkategorien ausdifferenziert (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Festgelegtes Kategoriensystem

Wahrnehmung der Heterogenität	
Unterschiedliche Lernvoraussetzungen	<ul style="list-style-type: none">- allgemeine Heterogenität- Bildungsaspiration und Motivation- Lernstand- Sprachstand in Deutsch- Lerntempo- (mitgebrachte) Lernstrategien- Beobachtung von Auffälligkeiten
Diagnose der Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none">- bezogen auf sprachliche Kompetenzen- bezogen auf fachliche Kompetenzen

Tabelle 1: (fortgesetzt)

Situationsspezifische Zugänge	
Inhaltliche Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> - Nutzung von kulturell bedingt unterschiedlichen Lösungsansätzen und Perspektive auf diese - unterschiedliche Lerngegenstände
Sprachliche Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> - variierende Erklärungsansätze - variierende Aufgabenstellungen
Ausgestaltung der Sozialformen	<ul style="list-style-type: none"> - flexible Sozialformen bzw. Unterrichtsmethoden - vertieft auf Schüler/innen im Unterricht eingehen - Gruppeneinteilung nach Erstsprachen
Kollegialer Austausch	
Genereller Austausch	
Absprache bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> - SPRINT-Lehrkräfte untereinander - mit Fachlehrkräften
Organisatorische Maßnahmen	
Individueller Übertritt in den Regelunterricht	
Einzel- oder Gruppenunterricht	
Co- und Teamteaching	
Unterstützung durch Schülerinnen und Schüler aus der Regelklasse	
Nachmittagsunterricht zur Vertiefung	

Im Folgenden werden einzelne Kategorien beschrieben und mit exemplarischen Auszügen aus den Gruppendiskussionen belegt.

4.1 Wahrnehmung der Heterogenität

Förderung ohne differenzierte Analyse der Ausgangslagen bleibt beliebig und unsystematisch. Potenzialorientierung im Sinne einer Passung von Lernausgangslagen und Lernangeboten kann nur dann gelingen, wenn Lehrkräfte in der Lage sind, die Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu bestimmen, anzuerkennen und wertzuschätzen (vgl. Latzko/Gottlebe 2022: 43). Die Auswertung zeigt, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Facetten von Diversität der SPRINT-Schülerinnen und -Schüler wahrnehmen, die den Ausgangspunkt für die Auswahl geeigneter Individualisierungsmaßnahmen bilden. Beachtet wird die Vielfalt der bisherigen Erfahrungen, die beispielsweise je nach Lebensbedingungen (z.B. Geflüchtete versus Kinder von Arbeitsmigrantinnen und -migranten) oder je nach

Aufenthaltsdauer in Deutschland (z.B. bezogen auf Vorerfahrungen im deutschen Schulsystem) variieren:

„Nicht homogen, also sie sind sehr unterschiedlich, nicht alle kommen jetzt aus dem Flüchtlingsgebiet. Wir haben auch Schüler dabei, die auch schon in Deutschland gelebt haben und a bissel Vorerfahrung haben. Von dem her ist das Ausgangsniveau unterschiedlich. Also manche sind noch nicht so gut und manche haben schon mehr Fortschritte erzielt oder können schon wesentlich besser mit der deutschen Sprache umgehen. Zumindest in Wort; in Schrift sieht es anders aus“ (1b18L_20607, Zeile 47–52³).

Neben den klassischen Heterogenitätsmerkmalen wie Geschlecht und Lebensalter verweisen die Befragten auf die Erstsprachen und Herkunft der Schülerinnen und Schüler, ihre mitgebrachten Werte und Normen, Motivation und Bildungsaspiration. Einige Schülerinnen und Schüler werden als „unglaublich organisiert, unglaublich leistungswillig“ (1b14L_62759, Zeile 114) beschrieben. Sie würden in der Schule eine Chance sehen, bestimmten Berufswünschen nachzugehen. Hier beobachteten die Lehrkräfte den Entwicklungsprozess:

„Es sind auch welche dabei, in denen wacht jetzt der Ehrgeiz auf. Also die hat ich. Ähm, in den ersten zwei, drei Wochen hab ich mir so gedacht ‚Oh, ob des was wird, hm‘ und die drehn jetzt total auf“ (1b14L_70866, Zeile 120–122).

Während bei einigen DaZ-Lernenden Schwierigkeiten aufgrund der Alphabetisierung in einem anderen Schriftsystem wahrgenommen werden und bei anderen ihre alltagssprachlichen Kompetenzen noch ausbaufähig sind, kann sich eine Schülerin in der Gruppe befinden,

„die halt viel weiter is. Mit der macht [man] halt dann den Stoff des aktuellen Schuljahrs und mit den anderen macht [man] die Basics quasi, eigentlich aus der Fünften. Anfang mit Name, also mit Zahlen und mit das. Mach ich aber auch mit meinen Gruppen“ (1b19L_37568, Zeile 102–106).

Bei manchen Jugendlichen sehen die Lehrkräfte die Notwendigkeit einer anderen Ausrichtung der Förderung, weil sie sich aufgrund der Sprachbarriere nicht trauen und eher im Hintergrund bleiben würden. Gerade diese sprachlich und fachlich „ganz breite Streuung vom Niveau her“ wird als herausfordernd eingeschätzt, denn

³ Erklärung der Anonymisierung: Die Kombination von Buchstaben und Zahlen gibt an, zu welchem Messzeitpunkt (1) und in welchem Schuljahr (b) die Daten erhoben wurden. Darauf folgen eine zufällig vergebene Zahl für die jeweilige Schule (18), ein L für Lehrkraft und eine zufällig vergebene Ziffernfolge (20607) für die Lehrkräfte. Die zufälligen Zahlen wurden mit einem Zufallszahlengenerator erstellt.

„in einer Klasse ist des sehr schwierig zu handeln mit einem Lehrer“ (1b16L_11263, Zeile 50–52).

Häufig werden das Lerntempo („Von [...] einer Schülerin, die fast ne ganze DIN-A4-Seite beschrieben hat, von eben in der selben Zeit einem Schüler, der vier, fünf Zeilen schafft“ [1b17L_18892, Zeile 284–286]) oder vertraute Lernstrategien als individuelle Dispositionen der Zielgruppe genannt. Beobachtet werden auch soziale bzw. andere Auffälligkeiten, zum Beispiel mangelndes Selbstwertgefühl, häufiges Streiten, Stottern.

Um die sprachlichen Bedürfnisse der SPRINT-Schülerinnen und -Schüler individuell einzuschätzen, werden meist Beobachtungen im Unterrichtsalltag, aber auch punktuell der Jahrgangsstufentest Deutsch, Lesetests oder Tests aus den Lehrwerken durchgeführt. Fachliche Kompetenzen werden mit Eingangstests, Grundwissenstests und Jahrgangsstufentests in den Fächern Englisch, Mathematik oder Physik erfasst. Hier entscheiden die Lehrkräfte orientiert an den Potenzialen der Lernenden, ob der Schüler bzw. die Schülerin einen Test mitschreiben soll:

„Und eine andere Schülerin hat also, Jahrgangsstufentest ham wir sie auch einfach mal mit-schreiben lassen. [...] Hat in Englisch ne zwei hingelecht und das ham nicht viele aus der normalen Klasse geschafft“ (1b17L_38671_1, Zeile 514–516).

Durch das Ergebnis des Jahrgangsstufentests der Schülerin bestätigt sich das von den Lehrkräften vermutete Potenzial. Da die SPRINT-Schülerinnen und -Schüler den Status eines Gastschülers bzw. einer Gastschülerin haben, werden ihre Leistungen nicht benotet.

4.2 Situationsspezifische Zugänge

Den individuellen Lern- und Entwicklungspotenzialen der Schülerinnen und Schüler in ihrer Unterschiedlichkeit wird durch passende Lernangebote im Unterricht begegnet (Sliwka 2010). Dies kann auf unterschiedliche Weise realisiert werden. Die Interviews aus dem ForEST-Korpus belegen, dass die Lehrkräfte zahlreiche individuelle Maßnahmen im Unterricht situationsspezifisch einsetzen. Da sich viele Fragen der SPRINT-Schülerinnen und -Schüler erst im Unterricht ergeben, muss von der eigentlichen Unterrichtsplanung abgewichen werden. Dies betrifft den Wechsel von Themen oder Unterrichtsmethoden. Die Lehrkräfte differenzieren inhaltlich, indem sie die kulturell geprägten Perspektiven bzw. vertraute Vorgehensweisen berücksichtigen. So lassen sich insbesondere Mathematiklehrkräfte die angewandten Lösungswege von den Schülerinnen und Schülern erklären und bestärken sie dabei, diese weiter zu nutzen:

„Also teilweise ich hab überhaupt nicht verstanden, was sie gemacht ham. Ich hab wirklich versucht mich reinzudenken. Habs nicht hingekriegt. Des war glaub ich grad (–) Division, aber es hat gestimmt. Ich konnte u:ngefähr nachvollziehen, was die da machen. Aber ich sag: wenns klappt, dann solln se des Verfahren natürlich weitermachen und des is ja kein Problem“ (2c27L_72934, Zeile 280–284).

Orientiert an den Potenzialen der Lernenden variieren die Lehrkräfte die Auswahl der Inhalte bzw. den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. So wird berichtet, dass in manchen Fächern in der SPRINT-Klasse (insbesondere im Fach Englisch) Inhalte jahrgangsübergreifend vermittelt werden können. Während einige Schülerinnen und Schüler bereits an Inhalten aus der siebten Klasse arbeiten können, werden andere dabei unterstützt, Lücken aus der fünften Klasse zu schließen.

Die Lehrkräfte erkennen, dass die Arbeit in SPRINT-Klassen andere Zugänge erfordert:

„ganz anderes Arbeiten. Ganz nah dran. Ganz viel erklären; von einem zum anderen“ (1b11L_64707, Zeile 354–355).

Sprachliche Adaptionen finden ad hoc statt, indem die Lehrkräfte ihre mündlichen Erklärungen anpassen und wiederholen, um das Verständnis sicherzustellen. Die Veränderungen betreffen Umschreibungen von Fachbegriffen sowie sprachliche Ergänzungen. Zum Teil wird hierbei Gestik und Mimik eingesetzt, zum Teil in die englische Sprache gewechselt, um den Schülerinnen und Schülern, sofern sie Englisch sprechen, eine weitere Unterstützung bieten zu können. Zudem wird auf Visualisierungen zurückgegriffen:

„[...] das geht mit Händen und Füßen und Modellen und Gott sei Dank gibt es Modelle. Es gibt Modelle mit Kreisscheiben, mit Rechteckscheiben. [...] Stark über die Anschauung. Verschiedene Darstellungsebenen und dann halt die deutschen Fachbegriffe, weil ich weiß ja nicht, was auf Arabisch kürzen heißt zum Beispiel. Und das kann ein arabisches Kind noch nicht wissen, da es den Stoff noch nicht hatte“ (1b16L_38108, Zeile 60–66).

Gleichzeitig fordern die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler dazu auf, für Erklärungen der Fachinhalte die Erstsprache untereinander zu nutzen:

„Wenn die sich helfen müssen mit Erklären, das jetzt eine nicht verstanden hat, dann erklärt es vielleicht die eine der anderen auf Arabisch“ (1b18L_20607, Zeile 227–229).

Bei Aufgabenstellungen weisen die Lehrkräfte auf unterschiedliche Operatoren als sprachliche Herausforderung hin. Hier erhalten die Schülerinnen und Schüler Unterstützung dadurch, dass Aufgabenstellungen sprachlich vereinfacht oder die Aufgaben in kleinere Teilschritte zerlegt und schrittweise bearbeitet werden. Andere Lehrkräfte bieten differenzierte Aufgaben beispielsweise bei Textarbeit an.

Auch die angewandten Sozialformen werden an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst:

„Also wir ham jetzt zum Beispiel Gruppenarbeit noch gar nicht eingesetzt. Ich hab jetzt viel mit Einzelarbeit, Partnerarbeit, mit Sitzkreis, mit ja Gesprächskreisen gearbeitet, mit Blitzlicht. Aber ich weiß nicht, ob ich mich täusche, aber vielleicht is des a kultureller Punkt. Ich glaub die Kinder brauchen sehr sehr strukturierte Anweisungen und klare Anweisungen was zu tun is und sind mit relativ offenen Methoden, Portfolio oder ja nachdem Freiarbeitsgeschichten, ja fast schlachtweg überfordert“ (1b16L_30850, Zeile 197–203).

Die heterogenen Voraussetzungen der Schülerschaft führen dazu, dass Sozialformen schrittweise eingeführt werden. Die Lehrkräfte nehmen sich Zeit,

„um mit den Schülern zu besprechen, was versteh ich unter Einzelarbeit, was versteh ich unter Partnerarbeit un was versteh ich unter Gruppenarbeit. Un hab dann auch für jede ähm ja Sozialform hinten 7–9 Regeln“ (1b12L_48567, Zeile 254–256).

Sie variieren die Sozialformen abhängig von den Arbeitsphasen:

„Es is dann schon auch viel Partnerarbeit zum Verbessern. Dann einfach kooperativ angelegt. Das heißt, der beschäftigt sich zunächst erst mal mit seiner Aufgabe, bespricht die oder geht in den Dialog mit dem anderen und dann wird des eben wieder zusammengefasst im Plenum“ (1b16L_30850, Zeile 215–219).

Innerhalb der SPRINT-Klasse wird Peerunterstützung genutzt, indem Lernende mit derselben Erstsprache Aufgaben in Partnerarbeit bewältigen. Manche Lehrkräfte erläutern, dass sie die Mitschülerinnen und Mitschüler als Hilfslehrkräfte einsetzen, um Aufgaben zu erklären oder leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

4.3 Kollegialer Austausch

Der Austausch bzw. die enge Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams tragen zu einer Passung von Lernvoraussetzungen und potenzialorientierten Lernangeboten bei (vgl. Fischer 2014: 11 sowie Dexel 2020: 22). Die ForEST-Daten belegen die große Bedeutung derartiger Kooperationen, um die Schülerinnen und Schüler gemeinsam bei der Entfaltung ihrer Stärken gezielt unterstützen zu können. Deren Ausgestaltung hängt jedoch von verschiedenen Faktoren ab. Diesbezüglich berichten die Lehrkräfte, dass der Austausch über die SPRINT-Klassen erst gelernt werden musste, um einzelne, im Konzept vorgesehene Phasen aufeinander abzustimmen. Dieser unterscheidet sich je nach Anlass. Im generellen Austausch werden in erster Linie administrative und organisatorische Themen

besprochen, aber auch die Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler thematisiert. Es sind immer

„wieder Beobachtungen, wo ma des Gefühl hat, da is jetzt einer dabei, der steigt uns grad abisschen aus. Oder wie siehst du den? Könn ma den net langsam mal schicken? Oder so“ (1b14L_70866, Zeile 155–157).

Der generelle Austausch scheint „leider [...] halt alles zwischen Tür und Angel“ (1b14L_70866, Zeile 158) stattzufinden oder am Rand der Unterrichtszeiten:

„Ich komm, bin sowieso immer früher da und gehe später. Und wenn ich einen meiner SPRINT-Kollegen im Lehrerzimmer treffe, reden wir immer über die SPRINT-Kinder. Also wir reden halt bei jeder Gelegenheit, die sich uns bietet“ (1b14L_93794, Zeile 359–361).

Bei Absprachen zu Unterrichtsplanung und -gestaltung suchen die SPRINT-Lehrkräfte dagegen aktiv Zeiten für regelmäßigen Austausch. An manchen Schulen werden dafür Pausen genutzt, an anderen wöchentliche Besprechungsstunden eingerichtet, in denen „nachgefragt wie is es in Englisch, wie is es in Mathe“ (1b11L_31058, Zeile 427) und reflektiert wird

„was nehmen wir gemeinsam wahr? Wo differenzierts einfach? Wo sag mer einfach: naja da haperts noch, da hängts noch, da machens Fortschritte? Wie geh mer weiter mitm Material? Wie geh mer mitm Stoff?“ (1b16L_11263, Zeile 284–287).

und in denen Unterricht geplant wird:

„Wenn der eine für Schreiben macht, dann versucht der Nächste für Lesen das Gleiche, irgendwie das Thema aufzugreifen oder umgekehrt“ (1b12L_16365, Zeile 439–441).

Besprochen werden inhaltliche Ideen und die Auswahl bzw. Adaption von Materialien. Im Fokus steht auch die individuelle Entfaltung der SPRINT-Schülerinnen und -Schüler bezüglich ihres Leistungsniveaus, des Sozialverhaltens und der schulischen Entwicklungspotenziale im Einklang mit ihren Lebensumständen, um daran die Förderung anzupassen und deren Gelingen zu beurteilen. Andere Wege der Kommunikation sind Gruppen in Messenger-Diensten oder detaillierte Notizen in Klassentagebüchern, in denen

„die Kollegin sagt, du heut Nachmittag, soll ich was vertiefen für dich, soll ich da noch mal ne Übung machen oder hast du das Gefühl ich kann weiter machen mit was Neuem und so“ (1b17L_18892, Zeile 168–170).

Bei pädagogischen Themen werden nicht nur Besprechungen im Team vorgenommen, sondern auch die Kommunikation mit der Schulleitung gesucht, um individuelle Vorrückentscheidungen zu treffen.

Der Austausch zwischen SPRINT-Lehrkräften und Fachlehrkräften, die im zweiten Schulhalbjahr mit den SPRINT-Schülerinnen und -Schülern im Regelunterricht arbeiten, gestaltet sich anders:

„Mit den Fachlehrkräften sans wirklich Gespräche zwischen Tür und Angel und mit den Lehrkräften, die am SPRINT beteiligt sind, ham wir eine feste Besprechungsstunde in der Woche. Und mit der Kollegin, mit der ich jetzt unmittelbar in Deutsch betroffen bin, telefonier i quasi täglich und in den Freistunden und also es bedarf da a ganz ganz großer Absprache einfach“ (1b16L_30850, Zeile 285–289)

Er erfolgt hauptsächlich durch Co-/Teamteaching im Regelunterricht (siehe Kap. 4.4).

4.4 Organisatorische Maßnahmen

Auf das Gelingen einer potenzialorientierten Förderung wirken organisatorische Rahmenbedingungen, die eine leistungsfördernde Lernkultur schaffen (vgl. Fischer 2014: 61). Im zweiten Schulhalbjahr werden individualisierende organisatorische Maßnahmen in Anspruch genommen. Orientiert an den Vorgaben des SPRINT-Konzeptes zeigt sich, dass Entscheidungen zum Übertritt in den Regelunterricht individuell getroffen werden:

„[...] da hamma noch ein Mädchen, das den andern noch ein auf jeden Fall weit voraus is. Wo wir gesagt ham, des wird mal g- also des Mädchen würd ma gern nach Allerheiligen dann in die Regelklassen geben“ (1b11L_31058, Zeile 108–110).

Es kommt auch vor, dass innerhalb der 18 Wochen – d.h. früher als im Konzept vorgesehen – einzelne Schülerinnen und Schüler in bestimmten Unterrichtsfächern wie Englisch oder Mathematik in den Regelunterricht wechseln. Die Lehrkräfte entscheiden auch mit Blick auf die Motivation der Lernenden, wann sie wechseln können. Zur individuellen Förderung können diese Schülerinnen und Schüler in den Nachmittagsunterricht zur SPRINT-Klasse hinzukommen, damit ihnen Inhalte näher oder anders erklärt werden können. Es gibt aber auch Schülerinnen und Schüler, die mehr Zeit für ihre Potenzialentfaltung benötigen, dementsprechend in dem vorgegebenen Zeitraum in den Regelunterricht noch nicht wechseln können und nach 18 Wochen weiterhin an intensiver Sprachförderung teilnehmen. In solchen Fällen wird von dem vorgesehenen Konzept (siehe Kap. 3.1) abgewichen.

Sind die SPRINT-Schülerinnen und -Schüler im Regelunterricht integriert, erhalten sie separat Förderung in Kleingruppen oder im Einzelunterricht. Sie werden aus dem Regelunterricht herausgenommen und abhängig von vorhandenen Kompetenzen gefördert:

„Da, wo wir sehn, da sind noch extremere oder mehr Schwächen da, die holen wir öfter raus. [...] Bestimmte Schüler, die holen wir vielleicht in der Woche dann dreimal noch oder zwei dreimal, also bei manchen reichen zweimal und andere ham wa auch acht neunmal zehnmal zwölfmal“ (2c15L_74061, Zeile 172–176).

Im Regelunterricht hat sich Co-Teaching etabliert, indem eine Lehrkraft den Unterricht durchführt und eine SPRINT-Lehrkraft einzelne Schülerinnen und Schüler begleitet. Die Lehrkräfte nutzen das, um

„die einen äh mit schwierigeren Aufgaben schon mal zu betrauen und die anderen einfach noch a bissel das hervorzuholen, dass sie sich da a bissl leichter tun“ (1b12L_16365, Zeile 27).

Das Co-Teaching wird auch zur Unterstützung bei Sicherstellung des Verständnisses von Arbeitsanweisungen genutzt, damit die Schülerinnen und Schüler dem Unterricht folgen können. Im Rahmen des Co-Teachings wird von Lehrkräften beschrieben, dass die begleitende Lehrkraft einzelne Lernende aus dem Unterricht herausnimmt und ihnen intensiven Unterricht bietet.

In einigen wenigen SPRINT-Schulen planen und gestalten zwei Lehrkräfte den Unterricht gemeinsam. Diese Form des Teamteachings beschreiben sie als gewinnbringend. Dabei kommt es vor, dass die Klasse geteilt wird:

„Aber ich mach des= ich mach des mit einigen sehr intensiv. Da sitzt ned einer nebendran, sondern mitm-. Mit dem einen Kollegen mach ich des in IT zum Beispiel. Da haben wir ne kleine Gruppe. Des sind die äh die Hälften fast sind SPRINT-Kinder, so auf die Art und da=da unterrichten wir wirklich äh zu zweit eigentlich. Also da sitzt ned einer nebendran, sondern wir machen des gemeinsam“ (2b27L_27259, Zeile 240–245).

An vielen Schulen werden den SPRINT-Schülerinnen und -Schülern Paten oder Tandemschülerinnen und -schüler im Regelunterricht zugewiesen, die sie unterstützen bzw. begleiten. So sind „auch richtige Freundschaften daraus entstanden“ (1b12L_48567, Zeile 367). Paten dienen als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, wenn sich zum Beispiel sprachliche oder organisatorische Unsicherheiten ergeben. Dadurch unterstützen sie nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrkräfte, die sich in der Zeit auf die Arbeit mit der ganzen Gruppe konzentrieren können. Es wird versucht, als Paten Personen zu finden, die dieselbe Erstsprache wie die SPRINT-Schülerinnen und -Schüler sprechen. Das gelingt aber nur in den wenigsten Fällen.

Als eine wichtige Individualisierungsmaßnahme wird der Nachmittagsunterricht genannt, in dem die Inhalte des Vormittagsunterrichts wiederholt und Verständnisfragen geklärt werden. Hierbei reagieren die Lehrkräfte flexibel auf aktuelle Bedürfnisse und Interessen der SPRINT-Gruppe. Die Absprachen, was im Nachmittagsunterricht gefördert werden soll, finden zudem in vielen Schulen über

die Klassentagebücher statt. Im Nachmittagsunterricht werden die Lernenden zum Teil in Gruppen eingeteilt, die unterschiedliche Arbeitsaufträge erhalten.

5 Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag zeigt die Möglichkeiten der individuellen, stärke-orientierten Förderung am Übergang vom DaZ- in den Regelunterricht am Beispiel ausgewählter ForEST-Daten. Aus den Analysen der Gruppendiskussionen von beteiligten Lehrkräften geht hervor, dass sowohl in SPRINT-Klassen als auch im Regelunterricht die heterogenen Kompetenzen und Erfahrungen der Neuzugewanderten wahrgenommen werden. Die Lehrkräfte erkennen die Vielfalt individueller Voraussetzungen und Bedürfnisse hinsichtlich der mitgebrachten Erstsprachen, herkunftsbedingter Sozialisation, der sprachlichen Kompetenzen im Deutschen, der fachlichen Kompetenzen sowie verschiedener Facetten des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens, kultureller oder schulischer Erfahrungen in Deutschland und in anderen Ländern etc. Die Diversität der Lernenden wird anhand mehrerer Merkmale erfasst. Diese Sensibilität ist insofern entscheidend für eine individuelle Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse, als Individualisierung auf Lernstandsanalysen aufbaut (vgl. Meyer 2008: 18). Gezielte Beobachtungen ermöglichen einen speziellen Zugang zu den Potenzialen der Lernenden (vgl. Fischer 2014: 15). Die Aussagen der Lehrkräfte bezüglich der Vielfalt basieren in der evaluierten Fördermaßnahme jedoch überwiegend auf eigenen beruflichen Erfahrungen und auf dem Vergleich der Schülerinnen und Schüler untereinander, weniger auf systematisch angewandter Diagnostik. Aber auch auf diese Weise werden die Potenziale der Lernenden erkannt und anerkannt, sodass ihnen verschiedene Formen individuellen Lernens angeboten und Entscheidungen bezüglich ihres weiteren Bildungsweges orientiert an ihren individuellen Potenzialen getroffen werden. Hierbei wird deutlich, dass die Offenheit des Konzeptes und die damit einhergehende Gestaltungsfreiheit jeder Schule für die individuelle Anpassung des Lernangebots entscheidend sind (vgl. Michalak/Lotter/Winter 2023: 96).

Auf die Vielfalt und die Bedürfnisse der Zielgruppe reagieren die SPRINT-Lehrkräfte flexibel. Dies spiegelt sich unter anderem darin wider, dass sie verschiedene individuelle Interventionen meist nicht geplant, d.h. als *makroadaptive* Anpassung der Unterrichtsplanung und -gestaltung an die Entwicklungspotenziale der Schülerinnen und Schüler (vgl. Fischer 2014: 32), sondern situationsspezifisch, d.h. als *mikroadaptives* Handeln in konkreten Lehr-Lern-Situationen (vgl. ebd.) einsetzen. Somit adaptieren sie den Unterricht zum Beispiel bei Erklärungen von Aufgabenstellungen oder sprachlichen Unsicherheiten ad hoc. Ob und welche sprachlichen Hilfen für die Bewältigung der Aufgaben konkret eingesetzt werden

(vgl. Gogolin et al. 2020: 32), ist den Interviews nicht zu entnehmen. Hier liegt auch die Limitation der Studie: Die Untersuchung basiert ausschließlich auf Selbstaus sagen der Lehrkräfte, die aufgrund des Evaluationskonzeptes durch Unterrichtsbeobachtungen und Unterrichtsmitschnitte nicht verifiziert werden konnten. Auch die Effektivität der eingesetzten Maßnahmen konnte mit der Studie nicht erfasst werden.

Die Lehrkräfte stellen aber fest, dass sie von den bisherigen Erfahrungen in SPRINT profitieren und bereits im ersten Jahr der Maßnahme erprobte individualisierte Formate (z.B. schrittweise, systematische Einführung der Sozialformen) einsetzen. Die Gruppengröße der SPRINT-Klassen lässt laut der Berichte der Lehrkräfte zu, sich Zeit zu nehmen, auf individuelle Stärken einzugehen und jeder bzw. jedem Einzelnen Feedback zu geben. Anders sieht es aber im Regelunterricht aus, in dem die Fachlehrkräfte für die verschiedenen sprachlichen Zugänge zum Teil erst durch die Mitwirkung der SPRINT-Lehrkräfte am Regelunterricht und deren Erfahrungen sensibilisiert werden.

Der kollegiale Austausch ermöglicht Absprachen für die Vorbereitung von Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Bohl et al. 2012: 44). Dieser findet unter SPRINT-Lehrkräften oft institutionalisiert statt, was von den SPRINT-Beteiligten gefordert wird (vgl. Michalak/Lotter/Winter 2023: 96). Im Regelunterricht überwiegen kurze Absprachen zwischen Tür und Angel. Der Austausch ist sehr zeitintensiv, betrifft zum Teil das Weitergeben von Informationen, hat zum Teil aber den Charakter einer gegenseitigen Beratung bzw. des Voneinander-Lernens. Er umfasst Aussprachen zu Fortschritten, die Klärung didaktischer, methodischer und pädagogischer Fragen bzw. Aufteilung der zu vermittelnden Inhalte oder die Abstimmung bezüglich vorgenommener Themen, damit die Teamkolleginnen und -kollegen den Unterricht weiterführen können. Er bezieht sich aber weniger auf eine gemeinsame Unterrichtsplanung.

Die SPRINT-Lehrkräfte nehmen regelmäßig die durch das Förderkonzept vorgegebene Möglichkeit in Anspruch, im zweiten Schulhalbjahr die SPRINT-Schülerinnen und -Schüler vormittags im Regelunterricht zu begleiten. Dies geschieht, indem neben einer unterrichtenden Person eine weitere, assistierende Lehrkraft im Sinne des Co-Teachings die Schülerinnen und Schüler unterstützt. Das bietet den Vorteil, den Fachunterricht von der unterstützenden Lehrkraft an die sprachlichen Vorkenntnisse einzelner Schülerinnen und Schüler anzupassen, individuelle Wortschatzarbeit zu betreiben und Aufgabenstellungen zu erklären. Die Lehrkräfte, die Co-Teaching einsetzen, berichten von den positiven Effekten auf die gesamte Klasse im Regelunterricht. Einige SPRINT-Schülerinnen und -Schüler trauen sich dadurch, öfters Verständnisfragen zu stellen, die sich nicht nur auf das Fachliche, sondern auch auf den sprachlichen Ausdruck beziehen. Der Unterricht muss bei Verständnisfragen einzelner Schülerinnen und Schüler somit nicht unterbrochen werden

und die Lehrkräfte haben mehr Zeit für einzelne Lernende. Den Interviews ist aber nicht zu entnehmen, ob gestellte Fragen der Lernenden in solchen Fällen in einer Lehrkraft-Schüler-Interaktion eins zu eins oder im Plenum geklärt werden. Von Nachfragen Einzelner und entsprechenden Antworten bzw. Erklärungen könnten der ganze Klassenverband und insbesondere die zurückhaltenden Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Erstsprachen profitieren.

Bezogen auf die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler konnten erste Wege der Individualisierung identifiziert werden. So wird bei der Tandempartnerwahl im Regelunterricht versucht, Sprachpaare zu bilden. In den SPRINT-Klassen wird zwar der Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander in der Erstsprache zugelassen, der bewusste Einsatz der Erstsprachen wird aber bei der Unterrichtsplanung eher nicht berücksichtigt. Ebenso zeigt sich, dass verschiedene kulturell geprägte Vorgehensweisen (wie z.B. Rechenwege) und das damit verbundene vorhandene schulische Wissen behutsam didaktisch genutzt werden. Dies geschieht ad hoc und in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrkraft.

Die identifizierten Kategorien bestätigen, wie komplex das Thema der Individualisierung am Übergang vom DaZ-Unterricht in den Regelunterricht ist. Es wird deutlich, dass die Förderung als Gesamtgefüge (Helmke 2022) zu betrachten ist, um didaktisch-pädagogische Schlussfolgerungen formulieren zu können. Den Ausgangspunkt bilden hierbei eine potenzialorientierte Haltung sowie die Wahrnehmung und die Wertschätzung der sprachlichen und kulturellen Heterogenität der Schülerschaft. Um das individuelle Potenzial der Lernenden auszuschöpfen, muss ihre Entwicklung nicht punktuell, sondern laufend beobachtet werden. Für eine individuelle Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen zeigt sich die ausschlaggebende Rolle der Absprachen zwischen den Lehrkräften untereinander sowie mit der Schulleitung. Das individualisierte Lernangebot – so die Ergebnisse aus dem Projekt ForEST – wird je nach Möglichkeit an den einzelnen Schulen und je nach Lehrperson unterschiedlich intensiv und vielfältig umgesetzt.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert; Trautmann, Matthias; Wischer, Beate; Sommerauer, Sonja; Doppler, Birgit (2009): „Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl“. In: Specht, Werner (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 341–360.
DOI: <https://doi.org/10.17888/NBB2009-2-C3>.
- Amrhein, Bettina; Veber, Marcel; Fischer, Christian (2014): „Potenzialorientierung in der Inklusiven Bildung: Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen“. In: *Journal für Begabtenförderung* 14 (2), 7–19.

- Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Bern: Francke (utb-studi-e-book 8422).
- Baumann, Barbara; Riedl, Alfred (2016): *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen: Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik 34).
- Birnbaum, Theresa; Ahrenholz, Bernt (2021): „Beobachtungsbogen zum sprachförderlichen Lehrerverhalten im fachlich orientierten Sprachunterricht: Zur Entwicklung und Erprobung eines Reflexionsinstruments in der Lehrerbildung“. In: Scherger, Anna-Lena; Lütke, Beate; Montanari, Elke; Müller, Anja; Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Forschungsfelder und Ergebnisse*. Beiträge aus dem 14. und 15. Workshop „Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“. Stuttgart: Fillibach, 35–54 (Schriftenreihe Beiträge aus dem Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“).
- Bohl, Thorsten; Batzel-Kremer, Andrea; Richey, Petra (2012): „Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität: Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität“. In: Bohl, Thorsten; Bönsch, Manfred; Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (Hrsg.): *Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 40–69 (Theorie und Praxis der Schulpädagogik 17).
- Bönsch, Manfred (2009): *Intelligente Unterrichtsstrukturen: Eine Einführung in die Differenzierung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik 31).
- Breidenstein, Georg; Rademacher, Sandra (2017): *Individualisierung und Kontrolle: Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 60).
- BRN – Bayerisches Realschulnetz (2023): *Weiterführende Informationen zu SPRINT*. Online: <https://www.realschulebayern.de/bezirke/mittelfranken/schulentwicklung/sprint/inhalte-von-sprint/> (01.08.2023).
- Budde, Monika A.; Michalak, Magdalena (2021): „Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache“. In: Michalak, Magdalena; Döll, Marion (Hrsg.): *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*. Münster: Waxmann, 31–55 (Deutsch als Zweitsprache – Positionen, Perspektiven, Potenziale 2).
- Buholzer, Alois; Kummer Wyss, Annemarie (2017): „Zur Einführung: Reaktionen auf Heterogenität in Schule und Unterricht“. In: Buholzer, Alois; Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.): *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Zug: Klett, 78–87.
- Decristan, Jasmin; Hardy, Ilonca; Klieme, Eckhard; Büttner, Gerhard; Hertel, Silke; Kunter, Mareike; Lühken, Arnim (2017): „Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht“. In: Hartmann, Ulrike; Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas (Hrsg.): *Entwicklungsverläufe verstehen: Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern*. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDE-A-Zentrums. Stuttgart: Kohlhammer, 312–326.
- Dexel, Timo (2020): *Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule: Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchung zu Gelingensbedingungen inklusiven Mathematiklernens*. Münster: WTM (Diversität und Inklusion im Kontext Mathematischer Lehr-Lern-Prozesse 2). DOI: <https://doi.org/10.37626/>.
- Diebel, Janine; Ahrenholz, Bernt (2023): „Schulische und sprachliche Voraussetzungen von Seiteneinstieger*innen: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung“. In: Ohm, Udo; Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem: Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 19–56.

- Döll, Marion (2023): „Zum Verhältnis von inklusiver Pädagogik, Migrationspädagogik und Deutsch als Zweitsprache“. In: Döll, Marion; Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung*. Münster: Waxmann, 11–28 (Deutsch als Zweitsprache – Positionen, Perspektiven, Potenziale 3).
- Duarte, Joana (2019): „Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach“. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22 (2), 150–164.
- Eberle, Thomas; Kuch, Helge; Track, Sabine (2016): „Differenzierung 2.0“. In: Eisenmann, Maria; Grimm, Thomas (Hrsg.): *Heterogene Klassen: Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1–36.
- Eisenmann, Maria; Grimm, Thomas (2016): „Vorwort: Differenzierung im Unterricht“. In: Eisenmann, Maria; Grimm, Thomas (Hrsg.): *Heterogene Klassen: Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, I–VIII.
- Feilke, Helmuth (2012): „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. In: *Praxis Deutsch* 39 (233), 4–13.
- Fischer, Christian (2014): *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung 31).
- Fuchs, Isabel (2023): „Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem: Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek“. In: Ohm, Udo; Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem: Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 133–166 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 38).
- Fuchs, Isabel; Birnbaum, Theresa; Ahrenholz, Bernt (2017): „Zur Beschulung von Seiteneinstieglern: 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 (Schriftenreihe Beiträge aus dem Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“).
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2013): „Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien“. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Lang, 136–159.
- Gogolin, Ingrid; Lengyel, Drorit; Lange, Imke; Bainski, Christiane; Michel, Ute; Rutten, Sabine; Scheinhardt-Stettner, Heidi (2020): *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann (FörMig Material 10).
- Grimm, Thomas (2016): „Differenzierung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht“. In: Eisenmann Maria; Grimm, Thomas (Hrsg.): *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 59–78.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2013): „Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven“. In: *Pädagogik* 65 (2), 34–37.
- Helmke, Andreas (2022): *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Hannover: Klett Kallmeyer (Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern Orientierungsband).
- Hufiesen, Britta (2020): „Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen“. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 75–80.

- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2023): *LehrplanPLUS Realschule: Lehrplan für die bayerische Realschule*. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Realschule%20-%20Oktober%202023.pdf> (30.11.2023).
- Kliemann, Sabine (2012): *Diagnostizieren und Fördern: Kompetenzen erkennen, unterstützen und erweitern*. Beispiele und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4. Berlin: Cornelsen Scriptor (Lehrerbücherei Grundschule Kompakt).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019): *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessel/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (30.11.2023).
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse – Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagenexemplare Methoden).
- Latzko, Brigitte; Gottlebe, Katrin (2022): „Der Nutzen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik für eine Diversitätssensitive und inklusive, pädagogische Praxis“. Kramer, Klaudia; Hoyer, Brigit (Hrsg.): „*INDIVIDUELL FÖRDERN*“ – wissenschaftlicher Hintergrund sowie Ansatzpunkte aus und für die Praxis. Erlangen: FAU University Press, 43–67 (FAU Lehren und Lernen 8).
- Mäder, Susann (2013): „Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode: Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen“. In: *Zeitschrift für Evaluation* 12 (1), 23–51.
- Massey, Oliver T. (2011): „A proposed model for the analysis and interpretation of focus groups in evaluation research“. In: *Evaluation and Program Planning* 34 (1), 21–28.
- Meyer, Hilbert (2008): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Michalak, Magdalena; Winter, Evelina (2022): „Geflüchtete, Migranten oder Jugendliche mit DaZ? Zwischenergebnisse aus dem Projekt ForEST“. In: Birkner, Karin; Hufeisen, Britta; Rosenberg, Peter (Hrsg.): *Spracharbeit mit Geflüchteten: Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten*. Berlin: Peter Lang, 207–236 (Forum angewandte Linguistik 69).
- Michalak, Magdalena; Winter, Evelina (2024): „Aufgabenauswahl für die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Neuzugewanderten in der Sekundarstufe I am Beispiel des Projektes ForEST. Eine längsschnittliche Analyse“. In: Bien-Miller, Lena; Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Aufgabenstellungen für sprachlich heterogene Gruppen: Perspektive auf DaZ- und Regelunterricht*. Wiesbaden: Springer VS, 155–187 (Edition Fachdidaktiken).
- 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, 123–139 (Schriftenreihe Beiträge aus dem Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“).
- Michalak, Magdalena; Lotter, Simone; Winter, Evelina (2023): *Formative Evaluation von SPRINT*. Abschlussbericht. Erlangen, Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität. DOI: <https://doi.org/10.25593/OPUS4-FAU-22779>.
- Morgan, David L. (2001): „Focus Group Interviewing“. In: Gubrium, Jaber F.; Holstein, James A. (Hrsg.): *Handbook of interview research*. Thousand Oaks: Sage, 141–160.
- Osburg, Claudia (2019): „Differenzierung“. In: Rothstein, Björn; Müller, Claudia (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch: Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 54–57 (Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache. 1).
- Paradies, Liane; Linser, Hans Jürgen; Greving, Johannes (2008): *Diagnostizieren, Fordern und Fördern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Röhner, Charlotte (2017): „Individualisierung im Unterricht für neu zugewanderte Kinder“. In: Heinzel, Friederike; Koch, Katja (Hrsg.): *Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken*. Wiesbaden: Springer VS, 183–187 (Jahrbuch Grundschulforschung 21).

- Rothstein, Björn; Müller-Brauers, Claudia (Hrsg.) (2019): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch: Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache 1).
- Scherres, Christine (2013): *Niveauangemessenes Arbeiten in selbstdifferenzierenden Lernumgebungen: Eine qualitative Fallstudie am Beispiel einer Würfelnetz-Lernumgebung*. Wiesbaden: Springer Spektrum (Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts 12).
- Schütz, Kai; Möller, Matthias (2022): „Individualisierte Streifzüge durchs Hinterland: Innensichtsperspektive und Standortbestimmung einer hessischen Schule“. In: Röhrig, Michael; Kron, Thomas; Naglik, Felix; Nehl, Yvonne (Hrsg.): *Individualisierung und Schule*. Weinheim: Beltz Juventa, 84–101.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; 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; Stuckenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. In: *Gesprächsforschung* 10, 353–402.
- Sliwka, Anne (2010): „From homogeneity to diversity in German education“. In: OECD (Hrsg.): *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD Publishing and Centre for Educational Research and Innovation, 205–217 (Educational Research and Innovation).
- STMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur (ohne Jahr): *InGym*. Online: <http://www.mb-gym-mfr.de/InGym.pdf> (30.11.2023).
- STMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur (2022): *Das bayerische Schulsystem*. Online: https://www.km.bayern.de/download/20193_STMUK-Das-bayerische-Schulsystem_2022_Ansts.pdf (30.11.2023).
- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2009): „Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs“. In: Meyer, Meinert A.; Prenzel, Manfred; Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 159–172.
- 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 (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Schriften des Herder-Instituts 7).
- Veber, Marcel (2015): „Potenzialorientierung – Weg und Ziel inklusiver Bildung“. In: *Schulpädagogik heute* 6 (12), 1–21.
- Veber, Marcel (2019): „Potenzialorientierung, Partizipation und Fachlichkeit – eine reflexive Verortung“. In: Veber, Marcel; Benölken, Ralf; Pfitzner, Michael (Hrsg.): *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, 15–41.
- Vock, Miriam; Gronostaj, Anna (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung).
- Vohrmann, Anne; Fischer, Christian; Fischer-Ontrup, Christiane (2021): „Teilprojekte 4–6: Adaptive Formate des diagnosebasierten individualisierten Forderns und Förderns“. In: Weigand, Gabriele; Fischer, Christian; Käpnick, Friedhelm; Perleth, Christoph; Preckel, Franzis; Vock, Miriam; Wollersheim, Heinz-Werner (Hrsg.): *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz, 76–84.

Biographische Angaben

Magdalena Michalak

studierte Germanistik mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań in Polen, wo sie 2004 promovierte. Nach verschiedenen Tätigkeiten in Kiel, Lüneburg und Köln ist sie seit 2014 Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre aktuellen Forschungsinteressen gelten dem Zweitsprachenerwerb und der Zweitsprachendidaktik, Sprachförderung und Sprachbildung sowie sprachbewusstem Fachunterricht.

Kirstin Ulrich

studierte Deutsch, Geographie und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache auf Lehramt Gymnasium an der Ludwig-Maximilians-Universität München und ist nach verschiedenen Tätigkeiten in Bayreuth und Augsburg seit 2019 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg tätig. Sie promoviert bei Prof. Dr. Magdalena Michalak zur Verschriftlichung von deskriptionalen Repräsentationen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Zweitsprachendidaktik, Sprachförderung, fächerübergreifende Ansätze der Sprachförderung in der Sekundarstufe I und Digitalität sowie Lehrerprofessionalisierung im Kontext DaZ.