

Sprachliche Bildung im Programm „Schule für Alle“: Was wir aus Evaluationsergebnissen für die Weiterentwicklung des sprachlichen Potenzials (nicht) lernen können

Rebecca Schuler & Angela Guadatiello

*Im Programm „Schule für Alle“ führen Lehramtsstudierende über ein Schuljahr hinweg den Unterricht flankierende sprachbildende Maßnahmen für Kleingruppen von Schüler:innen verschiedener Schularten durch. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Weiterentwicklung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden gelegt. Im Schuljahr 2022/2023 wurde im Rahmen einer summativen, multimethodalen Evaluation untersucht (N=303), inwiefern sich durch die Maßnahmen das sprachliche Potenzial der Schüler:innen weiterentwickeln lässt. In der quantitativen Teilstudie wurde zu drei Messzeitpunkten das Verfahren BiSpra 2-4 (vgl. Heppt et al. 2020) eingesetzt. Ergänzend wurde eine qualitative Teilstudie durchgeführt, mit der die subjektive Sinnesebene der an den Maßnahmen beteiligten Schüler*innen (N=13) und Lehrpersonen (N=10) rekonstruiert wurde. Mithilfe von leitfadengestützten Interviews wurde ergründet, inwieweit sich die im Rahmen von „Schule für Alle“ angebotenen Maßnahmen auf weitere Erfahrungs- und Lernfelder auswirken. Die Ergebnisse zeigen, dass flankierende sprachbildende Maßnahmen zur Weiterentwicklung des sprachlichen Potenzials der Schüler:innen beitragen können, wobei individuelle Lernverläufe stark variieren. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine ressourcenorientierte Sprachbildung, die die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen systematisch einbezieht, weiter gestärkt werden muss. Der Beitrag diskutiert die Evaluationsergebnisse kritisch im Hinblick auf deren Potenziale und Grenzen, sprachliche Fähigkeiten empirisch zu erfassen, und leitet Konsequenzen für eine Ressourcenorientierung in der (Evaluation der) Sprachbildung ab.*

Schlagwörter: Sprachliche Bildung, „Schule für Alle“, Mehrsprachigkeit, sprachliches Potenzial, Evaluationsergebnisse

Einleitung

Die sprachliche Bildung von Schüler:innen nimmt im Rahmen der aktuellen Bildungsdebatten eine zentrale Rolle ein (vgl. bspw. für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche: SWK 2025). In einer zunehmend sprachlich heterogenen Gesellschaft stellt demnach die durchgängige Sprachbildung (vgl. Gogolin et al. 2011) nach wie vor sowohl eine gesellschaftliche Notwendigkeit als auch eine pädagogische Herausforderung dar.

Das Programm „Schule für Alle“ wurde in der Landeshauptstadt München institutionalisiert, um dieser Aufgabe nachzukommen. Seit 2009 verfolgt es das Ziel, sowohl Schüler:innen beim Ausbau ihrer (bildungs)sprachlichen Fähigkeiten zu unterstützen als auch Lehramtsstudierende in ihrer Professionalisierung im Bereich der sprachlichen Bildung zu begleiten. Die Lehramtsstudierenden setzen in 28 Partnerschulen auf Honorarbasis flankierende sprachbildende Maßnahmen für Kleingruppen von drei bis sieben Schüler:innen um, entweder als integratives Co-Teaching im Regelunterricht oder als additive Sprachbegleitkurse am Nachmittag. Dabei soll eine individuelle und nachhaltige sprachliche Bildung mit Fokus auf die Bildungssprache Deutsch ermöglicht werden, die sich an den spezifischen Bedürfnissen der Schüler:innen orientiert.

Trotz positiver Rückmeldungen seitens der Schulen und Lehrpersonen, die das Programm als wertvolle Unterstützung im schulischen Alltag wahrnehmen, fehlte es bislang an umfassenden empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit der flankierenden sprachbildenden Maßnahmen. Vor diesem Hintergrund wurde im Schuljahr 2022/2023 erstmals eine summative Evaluation durchgeführt. Diese kombinierte quantitative und qualitative Methoden, um die Wirksamkeit der Maßnahmen auf die sprachliche Entwicklung der Schüler:innen der dritten bis sechsten Jahrgangsstufe zu erfassen.

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die zentralen Evaluationsergebnisse und diskutiert deren Bedeutung für eine ressourcenorientierte Sprachbildung. Dabei werden insbesondere die Potenziale und Grenzen der Evaluation reflektiert sowie Konsequenzen für eine mehrsprachigkeitsorientierte Sprachbildung abgeleitet.

Theoretischer Rahmen

Sprachliche Bildung gilt als Schlüssel zur gesellschaftlichen und schulischen Teilhabe. In der deutschsprachigen Bildungspolitik wird sprachliche Bildung jedoch häufig monolingual verstanden, was primär den Erwerb der deutschen Sprache als Voraussetzung für schulischen und beruflichen Erfolg in den Mittelpunkt stellt. Diese

einsprachige Fokussierung führt dazu, dass sprachliche Vielfalt häufig als Defizit oder Hindernis betrachtet wird, anstatt als Ressource (vgl. Montanari & Panagiotopoulou 2019). Die vorherrschende monolinguale Praxis ignoriert dabei die mehrsprachigen Lebensrealitäten vieler Schüler:innen und führt zu einem Ungleichgewicht in den schulischen Anforderungen, die von den Schüler:innen häufig eine Anpassung an monolinguale Normen erwarten (vgl. ebd.).

Insbesondere bei sprachbildenden Maßnahmen im schulischen Kontext wird deutlich, dass bestehende Ansätze nicht immer ausreichen, um den tatsächlichen sprachlichen Bedürfnissen lebensweltlich mehrsprachiger Schüler:innen gerecht zu werden. Das Ziel der integrativen oder additiven Zusatzangebote zur Sprachbildung besteht darin, Kinder auf die sprachlichen Anforderungen des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes vorzubereiten. Vor diesem Hintergrund wird ihnen ein Sprachförderbedarf im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache attestiert, aber ihre Mehrsprachigkeit nur begrenzt einbezogen (vgl. Heinemann & Dirim 2016; Dirim & Mecheril 2010; Panagiotopoulou & Zettl 2021; Panagiotopoulou 2020). Statt mit Mehrsprachigkeit als Ressource für (schulisches) Lernen zu arbeiten, wird sie strukturell als Hindernis gesehen, das den Erwerb der deutschen Sprache verlangsamt oder erschwert.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die bisherige Bildungspolitik und Praxis einen engen Fokus auf die deutsche Sprache legen, während die sprachliche Vielfalt der Schüler:innen weitgehend unberücksichtigt bleibt. Diese Lücke in der Sprachbildung gilt es zu schließen, wenn das Ziel erreicht werden soll, allen Kindern und Jugendlichen gleiche Bildungschancen zu bieten. Schließlich legen Forschungsergebnisse nahe, dass es förderlich ist, wenn sprachbildende Maßnahmen die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen systematisch einbeziehen und fördern (vgl. beispielsweise mit Blick auf Sprachbewusstheit Wildemann & Bien-Miller 2022). Statt eine rein assimilative Herangehensweise zu verfolgen, die den schnellen Erwerb der deutschen Sprache in den Vordergrund stellt, sollte Sprachbildung darauf abzielen, das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden zu nutzen und weiterzuentwickeln (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011; McMonagle & Hansen 2020). Eine solche ressourcenorientierte Herangehensweise ermöglicht es den Schüler:innen, ihre Mehrsprachigkeit aktiv in den Bildungsprozess einzubringen und sich nicht nur an monolinguale Normen anpassen zu müssen.

Das Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“

Das Förder- und Beratungsprogramm wurde im Jahr 2009 in der Landeshauptstadt München initiiert, ging 2015 in die Regelförderung der Landeshauptstadt München über und wird in Kooperation zwischen Universität (Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache) und

Kommune (Sozialreferat, Fachstelle für migrationsgesellschaftliche Diversität) umgesetzt. „Schule für Alle“ verfolgt einen zweifachen Ansatz: Einerseits sollen Schüler:innen bei der Weiterentwicklung ihrer (bildungs)sprachlichen Fähigkeiten unterstützt werden, andererseits dient das Programm der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. Der Fokus liegt auf dem Erwerb der deutschen (Bildungs)Sprache, jedoch mit einer wertschätzenden Einbindung der Mehrsprachigkeit der Lernenden.

Jährlich werden an 28 Partnerschulen unterschiedlicher Schularten rund 450–500 Schüler:innen in Kleingruppen, die in der Regel aus drei bis sieben Lernenden bestehen, von bis zu 80 Lehramtsstudierenden unterstützt. Diese Kleingruppen ermöglichen eine gezielte Unterstützung im Bereich der sprachlichen Bildung sowohl auf integrative Weise im Regelunterricht (Co-Teaching) als auch durch additive Sprachbegleitkurse. Ein zentrales Merkmal des Programms ist die flexible, auf den individuellen Bedarf zugeschnittene sprachbildende Unterstützung der Schüler:innen durch die Lehramtsstudierenden. Die Maßnahmen orientieren sich an den sprachlichen Bedürfnissen der Schüler:innen und sollen deren sprachliches Potenzial erweitern.

Gleichzeitig werden den Studierenden praktische Erfahrungen im Umgang mit und ihre Sensibilität für sprachliche Vielfalt vermittelt und gefördert. Zur Vorbereitung auf diese Aufgabe ist der Besuch eines begleitenden Seminars als Professionalisierungsmaßnahme vorgesehen. Sofern die Studierenden eine Praktikumsanerkennung anstreben, ist die Teilnahme verpflichtend. Ziel ist es, die Studierenden in die Lage zu versetzen, „Stolperfallen“ bei Lehr-Lern-Prozessen im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu erkennen. Damit einhergehend ist es wichtig, sie dafür zu sensibilisieren, Mehrsprachigkeit der Schüler:innen als Ressource in der sprachlichen Bildung zu verstehen, um eine rein assimilitative Sprachbildung zu vermeiden. Zudem sollen die Studierenden erkennen, dass ihre sprachbildenden Maßnahmen auf die Unterstützung des Spracherwerbs abzielen und damit auch Persönlichkeitsentwicklung und soziale Interaktion der Schüler:innen fördern.

Die konkrete Umsetzung der Maßnahmen variiert insofern stark, da die Studierenden flexibel auf die Bedarfe der Schüler:innen eingehen und kein festes Curriculum verfolgen. Vielmehr legen sie in Absprache mit den Lehrpersonen an den Schulen die inhaltliche Gestaltung der flankierenden sprachbildenden Maßnahmen fest und führen diese eigenverantwortlich durch. Diese Vielfalt an Herangehensweisen ermöglicht eine differenzierte, sich an den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen orientierte Unterstützung. Gleichzeitig stellt sie jedoch eine Herausforderung für die systematische Erfassung der Wirksamkeit dar.

Obwohl „Schule für Alle“ eine breite pädagogische Zielsetzung verfolgt, gibt es bislang nur begrenzte empirische Daten zur Wirksamkeit der einzelnen flankierenden

Maßnahmen zur sprachlichen Bildung. Die im Schuljahr 2022/2023 durchgeführte Evaluation stellt daher einen wichtigen Schritt dar, um nicht nur Effekte des Programms auf die Studierendenebene (vgl. Schuler 2023) zu untersuchen, sondern auch die Wirksamkeit auf der Schüler:innenebene systematisch zu erfassen und die bisherigen Rückmeldungen der Lehrpersonen empirisch zu fundieren.

Evaluation und Methodik

Die im Schuljahr 2022/2023 durchgeführte Evaluation untersuchte die Wirksamkeit der flankierenden sprachbildenden Maßnahmen anhand eines multimethodalen Designs. Insgesamt nahmen 303 Schüler:innen aus 12 Partnerschulen (sechs Grundschulen, fünf Mittelschulen und ein Gymnasium) an der Evaluation teil. Von 252 Schüler:innen liegen Daten zu allen drei Messzeitpunkten vor. Die Experimentalgruppe bildeten 96 Schüler:innen, die an den flankierenden sprachbildenden Maßnahmen von „Schule für Alle“ teilnahmen, während 156 Schüler:innen als Kontrollgruppe dienten, die nicht an den Maßnahmen teilnahmen.

Die Evaluation umfasste eine quantitative Teilstudie, in der die sprachliche Entwicklung der Schüler:innen mit dem standardisierten Testverfahren „BiSpra 2–4“ (vgl. Heppt et al. 2020) untersucht wurde. Dieses Testverfahren erfasst die rezeptiven Fähigkeiten bezogen auf den bildungssprachlichen Wortschatz (BiSpra Wort) und die Fähigkeit zur Verknüpfung von Sätzen mittels Konnektoren (BiSpra Satz). Die Tests wurden zu Beginn des Schuljahres (Prä), nach Abschluss der Fördermaßnahmen (Post) und zum Schuljahresende (Follow Up) durchgeführt, um sowohl kurzfristige als auch längerfristige Effekte der Maßnahmen zu dokumentieren.

Ergänzend zu den quantitativen Erhebungen wurden qualitative Interviews mit 13 Schüler:innen und zehn Lehrpersonen durchgeführt, um die subjektive Wahrnehmung der flankierenden sprachbildenden Maßnahmen von „Schule für Alle“ und deren Auswirkungen auf die Weiterentwicklung des sprachlichen Potenzials und weitere Lern- und Erfahrungsfelder zu erfassen. Die Interviews fokussierten auf das individuelle sprachliche Potenzial, das Selbstbild der Schüler:innen sowie auf ihre Erfahrungen mit den Co-Teachings und Sprachbegleitkursen.

Ergebnisse der Evaluation

Die Evaluation von „Schule für Alle“ lieferte wertvolle Einblicke in die Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen sowie in die Wirksamkeit der durchgeführten flankierenden sprachbildenden Maßnahmen. Nachfolgend werden die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Teilstudie separat beleuchtet.

Quantitative Teilstudie

In der quantitativen Teilstudie wurden die rezeptiven bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen der Experimental- und der Kontrollgruppe mittels des standardisierten Verfahrens „BiSpra 2–4“ zu drei Messzeitpunkten erfasst. Die Datenauswertung umfasst neben der deskriptiven Statistik zur Ermittlung grundlegender Merkmale und Verteilungen der erhobenen Daten ebenfalls eine inferenzstatistische Analyse unter Anwendung eines linearen gemischten Modells (LMM) mit der Restricted Maximum Likelihood (REML)-Methode zur Analyse der Gruppenunterschiede und der Einflussfaktoren auf die Testergebnisse. Alle Berechnungen basieren auf Prozentwerten, weswegen die unterschiedliche Gruppengröße keinen Einfluss auf die Ergebnisse hat.

Die deskriptive Analyse der quantitativen Daten zeigt mit Blick auf die prozentualen Mittelwerte deutliche Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe (vgl. Abb. 1).

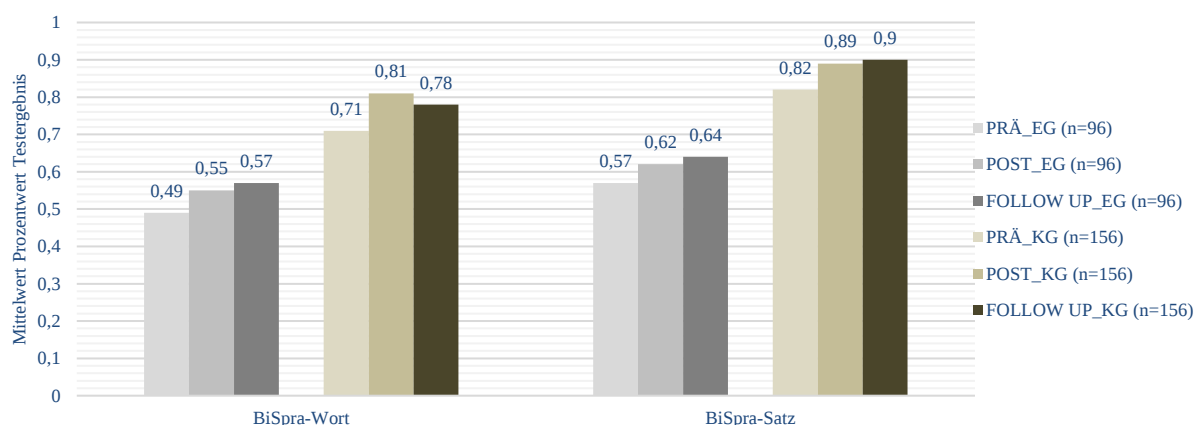


Abb. 1. Mittelwerte in Prozent | BiSpra-Wort und BiSpra-Satz | Experimentalgruppe (EG) und Kontrollgruppe (KG) | drei Messzeitpunkte (PRÄ, POST, FOLLOW UP)

Die Kontrollgruppe erzielte in beiden Untertests – sowohl beim bildungssprachlichen Wortschatz (BiSpra-Wort) als auch bei den Satzverbindungen mit Konnektoren (BiSpra-Satz) – durchgehend bessere Ergebnisse als die Experimentalgruppe. Diese Tendenz setzte sich bei allen drei Messzeitpunkten (Prä-, Post- und Follow Up) fort. Die Mittelwerte der Experimentalgruppe stiegen zwar im Verlauf der sprachbildenden Maßnahme leicht an, blieben jedoch hinter den Fortschritten der Kontrollgruppe zurück.

Die individuellen Verläufe innerhalb der Experimentalgruppe zeigten eine größere Bandbreite in der Entwicklung. Hierfür wurden die Differenzen zwischen den beiden Gruppen über die Erhebungszeit genauer betrachtet und in Form von Boxplots einander gegenübergestellt (vgl. Abb. 2 und Abb. 3).

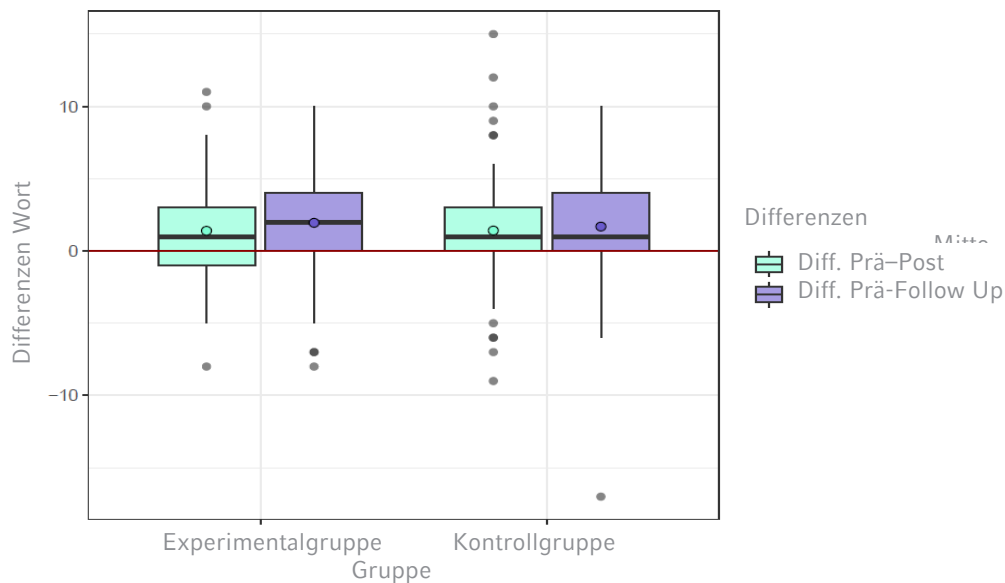


Abb. 2: Differenzen Mittelwerte Prä-Post und Prä-Follow Up | | Experimentalgruppe (EG) und Kontrollgruppe (KG) | BiSpra-Wort

In Abbildung 2 sind die Differenzen zwischen Prä und Post sowie Prä und Follow Up im Untertest BiSpra-Wort für die Experimentalgruppe um den Nullpunkt zentriert, mit einem Median nahe 0, während die Kontrollgruppe tendenziell positivere Differenzen mit einem etwas höheren Median und geringerer Streuung aufweist.

Abbildung 3 zeigt für die Experimentalgruppe im Untertest BiSpra-Satz eine leichte Verbesserung mit einem Median knapp über 0 und einer moderaten Streuung, während die Kontrollgruppe ebenfalls eine positive Entwicklung mit einem stabileren Median und homogenerer Streuung zeigt. Die größere Variabilität in der Experimentalgruppe könnte auf unterschiedliche Wirkungen der flankierenden sprachbildenden Maßnahmen hinweisen, während die Kontrollgruppe insgesamt konsistentere Fortschritte über die Zeitpunkte hinweg erzielt.

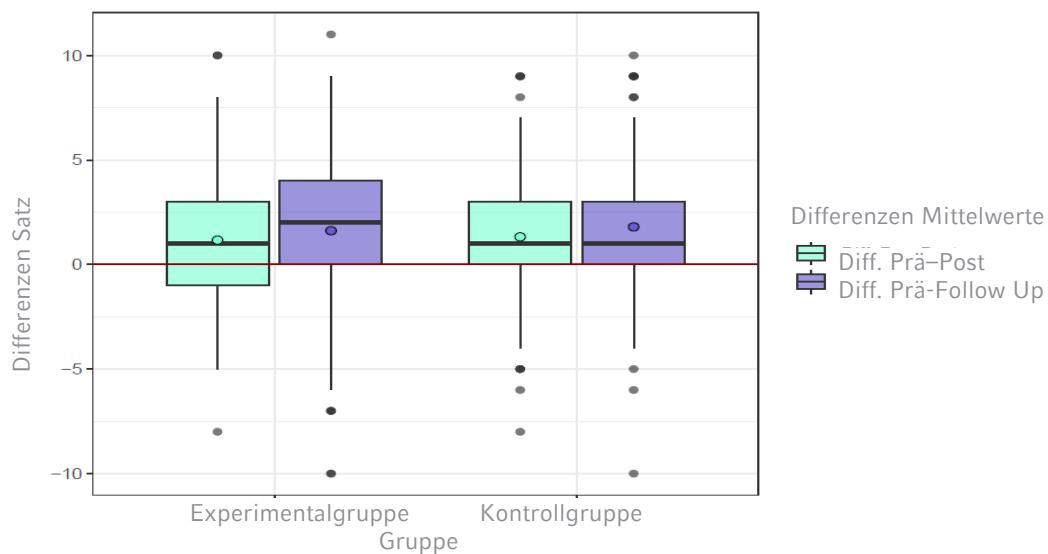


Abb. 3: Differenzen Mittelwerte Prä-Post und Prä-Follow Up | Experimentalgruppe (EG) und Kontrollgruppe (KG) | BiSpra-Satz

Einige Schüler:innen der Experimentalgruppe erzielten erst zum Follow Up-Messzeitpunkt signifikante Verbesserungen, was darauf hindeutet, dass die flankierenden sprachbildenden Maßnahmen längerfristig wirksam sein könnten, jedoch nicht bei allen Schüler:innen gleich schnell greifen.

Zusätzlich wurde ein lineares gemischtes Modell (LMM) verwendet, um den Zusammenhang zwischen verschiedenen unabhängigen Prädiktoren (z.B. Geschlecht, Geburtsjahr, Gruppe, Anzahl der Fördermaßnahmen) und den BiSpra-Testergebnissen zu untersuchen. Diese inferenzstatistische Analyse ergab, dass der Ausgangswert zum Prä-Messzeitpunkt einen starken Einfluss auf die späteren Leistungen hatte, während Faktoren wie Geschlecht oder Geburtsjahr nur einen geringen Einfluss auf die Ergebnisse im jeweiligen Untertest zeigten.

Qualitative Teilstudie

Die qualitative Teilstudie der Evaluation konzentrierte sich auf die subjektiven Erfahrungen einer Auswahl der an der Fördermaßnahme teilnehmenden Schüler:innen am Übergang 3. / 4. Klasse der Grundschule bzw. 5. / 6. Klasse der weiterführenden Schulen und ihrer Lehrpersonen. Die Auswahl der Schüler:innen aus der Experimentalgruppe erfolgte gezielt auf Basis der Prä-Messung im BiSpra-Testverfahren, wobei vier Schüler:innen mit den besten Ergebnissen, vier mit den schwächsten Ergebnissen und fünf mit durchschnittlichen Ergebnissen berücksichtigt wurden, um eine möglichst breite Leistungsspanne innerhalb der Gruppe abzubilden. Mit diesen 13

Schüler:innen und ihren Klassenlehrpersonen wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die Analyse der Interviews ergab, dass die flankierenden sprachbildenden Maßnahmen als wertvoll wahrgenommen wurden. Die Lehrpersonen berichteten (vgl. hierzu exemplarisch den Interviewauszug mit LP), dass die Schüler:innen durch die intensivere Betreuung nicht nur sprachliche Fortschritte gemacht hätten, sondern auch an Selbstvertrauen und Motivation gewonnen hätten:

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

In den Schüler:innen-Interviews betonen diese häufig eine Diskrepanz zwischen ihrem „normalen Deutsch“ und der „Schulsprache“ (vgl. K1 und K2). Einige gaben an, dass sie im Alltag Deutsch sprechen, jedoch bestimmte Wörter und grammatikalische Strukturen, die in der Schule verwendet werden, nicht vollständig verstehen (K1):

Also ich kann ja Deutsch, aber manchmal manchmal (...) zum Beispiel verstehe ich nicht manche Begriffe auf Deutsch, weil ich weiß nicht, ich habe eigentlich kann ich gut Deutsch, aber. (...) Ich weiß nicht sicher, ob das gut deutsch ist, aber eigentlich schon für mich. (K1)

Also ich brauche nicht wirklich Deutsch, aber wo wir diese kleine Test gemacht haben, da sind mir paar Wörter so komisch vorgekommen, weil ich kenne auch paar Wörter auf Deutsch nicht wirklich, weil die sind (..) manche habe ich die noch nie gehört, weil ich spreche so normales Deutsch. [...] Also weil es gibt ja verschiedene Wörter, die man nicht kennt. (K2)

Diese Diskrepanz zwischen Alltagssprache und Bildungssprache stellt einen zentralen Anknüpfungspunkt für die sprachliche Bildung dar und zeigt, dass die Unterstützung durch die angebotenen flankierenden sprachbildenden Maßnahmen (sowohl innerhalb als auch außerhalb des Regelunterrichtes) weiterhin fortgeführt werden sollten.

Dabei müssen die vielfältigen sprachlichen Bedürfnisse der Schüler:innen differenzierter aufgegriffen werden.

Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Evaluation von „Schule für Alle“ bieten wertvolle Einblicke in die Wirksamkeit der flankierenden sprachbildenden Maßnahmen, die im Rahmen von „Schule für Alle“ angeboten werden. Sie zeigen jedoch auch auf, wo die Grenzen solcher Programme liegen. Die zentrale Fragestellung dieses Artikels lautete: Was können wir aus den Evaluationsergebnissen von „Schule für Alle“ für den Ausbau sprachlicher Potenziale lernen – und was nicht?

Demnach lässt sich als ein zentrales Ergebnis der Evaluation fassen, dass die flankierenden sprachbildenden Maßnahmen von „Schule für Alle“ durchaus positive Effekte auf den Ausbau des sprachlichen Potenzials der Schüler:innen haben, insbesondere wenn diese längerfristig angelegt sind. Die quantitativen Daten zeigen, dass die sprachlichen Fähigkeiten Schüler:innen der Experimentalgruppe zwar zunächst hinter der Kontrollgruppe zurückblieben. Die Schüler:innen machten aber im Verlauf des Schuljahres schrittweise Fortschritte. Dies deutet darauf hin, dass flankierende sprachbildende Maßnahmen, innerhalb und außerhalb des Regelunterrichts, nicht kurzfristig evaluiert werden sollten, da deren Wirkung erst nach einer längeren Unterstützung sichtbar wird.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist die Heterogenität der individuellen Lernverläufe (vgl. Abb. 2 und Abb. 3 sowie die qualitative Teilstudie). Die Analyse der unterschiedlichen Verläufe zeigt, dass sich die Fortschritte der Schüler:innen in der Geschwindigkeit voneinander unterscheiden und dass individuell ausgerichtete flankierende sprachbildende Maßnahmen explizit auf die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sein müssen, um nachhaltig erfolgreich zu sein. Diese Erkenntnis unterstreicht die Notwendigkeit flexibler Unterstützungsstrategien, die sich an den individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Lernbedarfen der Schüler:innen orientieren.

Trotz der positiven Aspekte gibt es auch deutliche Grenzen, was aus den Evaluationsergebnissen hinsichtlich des Ausbaus des sprachlichen Potenzials gelernt werden kann. Ein wesentlicher Kritikpunkt ist, dass die Evaluation primär auf den Ausbau der deutschen Bildungssprache fokussiert war und die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen nur unzureichend – ausschließlich in der qualitativen Teilstudie kam diese zum Tragen – berücksichtigt wurde. Zwar kommen die Schüler:innen in den Interviews selbst immer wieder auf ihr eigenes sprachliches Repertoire zu sprechen, jedoch

wurden im Rahmen der quantitativen Tests keine umfassenden Aussagen über das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden getroffen.

Ein weiterer Punkt, der in der Diskussion berücksichtigt werden muss, ist die Abhängigkeit der Wirksamkeit von den äußeren Rahmenbedingungen. Viele der in der Literatur diskutierten Herausforderungen, wie der zeitliche Umfang der sprachbildenden Maßnahmen, die Gruppengröße und die Kompetenz der Personen, die die sprachbildenden Maßnahmen durchführen (vgl. Hofmann et al. 2008; Lisker 2011; Schuler 2023), sind auch in „Schule für Alle“ relevant. Die Evaluation konnte keine endgültigen Aussagen darüber treffen, ob die Maßnahmen unter streng kontrollierten Bedingungen – beispielsweise im Rahmen einer gezielten Interventionsstudie, die neben den Leistungen der Schüler:innen auch die der Studierenden und die Inhalte der durchgeführten Maßnahmen selbst fokussiert – noch bessere Ergebnisse erzielen könnten.

Fazit und Handlungsempfehlungen

Zusammenfassend zeigt die Evaluation von „Schule für Alle“, dass flankierende sprachbildende Maßnahmen im schulischen Kontext positive Effekte auf die sprachliche Entwicklung und das Selbstvertrauen der Schüler:innen haben können. Die Heterogenität der Lernverläufe verdeutlicht die Notwendigkeit einer stark differenzierten und individuell angepassten flankierenden sprachlichen Bildung.

Aus den Ergebnissen ergeben sich für zukünftige flankierende sprachbildende Maßnahmen wichtige Handlungsempfehlungen:

- Zum einen sollten flankierende sprachbildende Maßnahmen über längere Zeiträume hinweg kontinuierlich durchgeführt werden, um nachhaltige Effekte zu erzielen.
- Zudem sollten zukünftige Programme das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler:innen berücksichtigen und Mehrsprachigkeit als Ressource in den sprachbildenden Prozess integrieren.
- Darüber hinaus verdeutlicht die Heterogenität der Lernverläufe die Notwendigkeit einer stark differenzierten und flexibel auf die individuellen Lernbedarfe angepasste flankierende sprachliche Bildung, um möglichst effektive Lernprozesse in Gang zu setzen.

Abschließend bleibt die Frage offen, wie flankierende sprachbildende Maßnahmen in einer mehrsprachigen Gesellschaft so gestaltet werden können, dass sie die gesamten sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden ausschöpfen. Unabdingbar dafür ist die dringende Notwendigkeit, „die Einsprachigkeit zu verlernen“ (vgl. Scarino, 2014;

Spence-Brown, 2014) und stattdessen die sprachlichen Ressourcen der Lernenden gezielt zu nutzen (vgl. García & Kley, 2016).

Literaturangaben

- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril, M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 99.
- Fürstenau, S., & Gomolla M. (2009). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- García, O., & Kley, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Abingdon: Routledge.
- Gogolin, I., Dirim, İ., Neumann, U., Reich, H. H., et al. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (FörMig Edition). Münster & New York: Waxmann.
- Heinemann, A. M. B., & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.). *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 199–214.
- Heppt, B., Köhne-Fuetterer, J., Eglinsky, J., Volodina, A., et al. (2020). *BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4*. Waxmann.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 291–300.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern: Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- McMonagle, S., & Hansen, A. (2020). *Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit. Projektvorstellungen und Ergebnisse. 1. und 2. Förderphase 2013-2020*. Hamburg: Universität Hamburg (2020).
- Montanari, E. G., & Panagiotopoulou, J. A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung*. Tübingen: utb.
- Panagiotopoulou, J. A. (2020). Inklusion und Migration: Zur Konstruktion von und zum Umgang mit ‚migrationsbedingter Heterogenität‘ in Kindertageseinrichtungen und Schulen. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Inklusion in Schule und Gesellschaft*, Bd. 13, Stuttgart: Kohlhammer, S. 73–89
- Panagiotopoulou, J. A., & Zettl, E. (2021). Sprachpolitik in zugewanderten Familien und Einrichtungen frühpädagogischer Erziehung und Bildung. In V. Georgi & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.). *Bildung in früher Kindheit. Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49–64.
- Scarino, A. (2014). Situating the challenges in current languages education policy in Australia – Unlearning monolingualism. *International Journal of Multilingualism*, 11:3, S. 289–306.
- Schuler, R. (2023). *Zwischen Wissen und Erwartung – Studierende in der Sprachförderung. Eine empirische Studie zur Relevanz sprachförderbezogenen Professionswissens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spence-Brown, R. (2014). On rocky ground: Monolingual educational structures and Japanese language education in Australia. In: N. Murray & A. Scarino (Hrsg.). *Dynamic ecologies, Multilingual education*. Dordrecht: Springer, S. 83–198.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2025). *Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:32124>

Wildemann, A., & Bien-Miller, L. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15, S. 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>

Über die Autorinnen

Dr.ⁱⁿ Rebecca Schuler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin im Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“ an der Ludwig-Maximilians-Universität am Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Sprachförderung und sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit, Virtual Reality und diskriminierungskritischen Lehrer:innenbildung. Zentrale Anliegen ihrer Arbeit sind die Verbindung von Wissenschaft und Praxis sowie die Entwicklung interaktiver Lehr-Lern-Formate, insbesondere im Kontext diskriminierungskritischer und inklusiver (Lehrer:innen)Bildung.

Kontakt: r.schuler@lmu.de

Dr.ⁱⁿ Angela Claudia Guadatiello ist 1966 als Kind italienischer Einwanderer in Deutschland geboren; ihre Migrationsgeschichte hat sie im Studium der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Psycholinguistik und Psychologie professionalisiert. 2001 wurde sie an der Ludwig-Maximilians-Universität München promoviert.

Sie arbeitete als Kursleiterin und Beraterin für Deutsch als Fremdsprache und als wissenschaftliche Referentin im interdisziplinären Projekt „Schlüsselkompetenz Sprache“ (DJI München).

Seit 2008 leitet sie das Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“ (ursprünglich Mercator - Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund), das im Sozialreferat der Landeshauptstadt München angesiedelt ist.

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Deutschförderung für Kinder nicht-deutscher Erstsprache und Migrationsfragen. Seit 2012 ist Dr. Guadatiello als Coach für Persönlichkeitsentwicklung tätig (pädagogische Fachkräfte & Führungskräfte).

Kontakt: info@agua-consulting.de