

MEZ Arbeitspapiere

Nora Dünkel & Anouk Ticheloven

**Pädagogische Ansätze der MEZ-Schulen. Befragung von
Schulleiter(inne)n im Projekt “Mehrsprachigkeitsentwicklung im
Zeitverlauf“**



Pädagogische Ansätze der MEZ-Schulen. Befragung von Schulleiter(inne)n im Projekt
“Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“

Arbeitspapiere der Forschungsprojekte Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) und
Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf (MEZ-2) an der Universität Hamburg

In der Reihe erscheinen Beiträge zu Themen, die den Arbeitsprozess des MEZ-Projekts betreffen.
Die Beiträge stellen vorläufige Ergebnisse zu den theoretischen und empirischen Fragestellungen
des Projekts sowie Lösungen zum technischen Umgang mit den Projektdaten vor.

Die in den *MEZ-Arbeitspapieren* vertretenen Meinungen sind die der Autor(inn)en und entsprechen
nicht notwendigerweise den Auffassungen der Projektverantwortlichen.

Principal Investigator MEZ-2-Projekt:

Ingrid Gogolin, Universität Hamburg (Projektleitung)

Bezug:

www.mez.uni-hamburg.de

Kontakt:

Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf – MEZ-2

Universität Hamburg

Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft

Postanschrift: Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Besucheranschrift: Alsterterrasse 1, 5. Stock, 20354 Hamburg

E-Mail: mez@uni-hamburg.de

Tel.: +49 40 42838-2708

Bitte zitieren Sie dieses Arbeitspapier wie folgt:

Dünkel, Nora; Ticheloven, Anouk (2022): Pädagogische Ansätze der MEZ-Schulen. Befragung
von Schulleiter(inne)n im Projekt “Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“. MEZ Arbeits-
papier Nr. 14, Hamburg (Universität Hamburg), www.mez.uni-hamburg.de.

Nora Dünkel & Anouk Ticheloven

Pädagogische Ansätze der MEZ-Schulen. Befragung von Schulleiter(inne)n im Projekt “Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“

MEZ-Arbeitspapier Nr. 14

Zusammenfassung:

Im Zentrum dieses Arbeitspapiers stehen die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung, die im Rahmen der Studie „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ zur Erfassung schulspezifischer Kontextmerkmale einmalig durchgeführt wurde. Von den 78 teilnehmenden Schulen liegen 68 ausgefüllte Schulleitungsfragebögen vor, die u. a. Einblicke in die Heterogenität der Schülerschaft und des Lehrpersonals sowie die in den Schulen vorhandenen Förderangebote und -schwerpunkte geben.

Nach einer Einführung in das Forschungsprojekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ werden zunächst Inhalt und Ablauf der Schulleitungsbefragung sowie die MEZ-Schulstichprobe vorgestellt. Daran anschließend steht das Angebot pädagogischer Förderansätze und -Schwerpunkte der Schulen im Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit im Fokus dieses Arbeitspapiers. Hierzu gehören sowohl Integrationsansätze für Schüler(innen) mit nichtdeutscher Herkunftssprache, die Verfügbarkeit spezifischer Sprachförderangebote für Schüler(innen) im Deutschen, den Herkunftssprachen und Fremdsprachen als auch Fortbildungen für das Lehrpersonal zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Die Potentiale der MEZ-Schulleitungsbefragung liegen insbesondere darin, die Frage nach der Rolle kontextueller Bedingungen für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit in den Blick zu nehmen. Aus diesem Grund werden abschließend die Ergebnisse im Hinblick auf mögliche Fragestellungen für zukünftige Forschung, die sich mit den verfügbaren Informationen aus der Schulleitungsbefragung beantworten lassen, diskutiert.

Stichworte: Schulleiterbefragung, Mehrsprachigkeit, pädagogische Ansätze.

Abstract:

The present working paper presents results from the school principal questionnaire administered in the project “Multilingual Development: A longitudinal Perspective (MEZ)”. The survey was conducted on a single occasion and aimed to measure school-specific contextual characteristics. Out of 78 MEZ-schools 68 school leaders participated in the questionnaire. The questionnaire results give insight, among others, into the student and teacher heterogeneity as well as into support programs and pedagogical approaches followed by the schools. After introducing the MEZ-project, the working paper informs about the structure and procedure of the school principal questionnaire and presents school sample characteristics. Subsequently the working paper focusses on support programs and pedagogical approaches that promote language learning and multilingualism. These include approaches to integrate students with heritage languages other than German, the availability of support programs for students in the German language, heritage languages other than German, foreign languages, and the availability of teacher training in dealing with multilingualism in the classroom. As the questionnaire intended to clarify the role of contextual conditions in adolescents’ multilingual development, the working paper concludes with recommendations for research questions that may be addressed in future research by using information from the school principal questionnaire.

Keywords: school principal questionnaire, multilingualism, pedagogical approaches.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	7
2.	Schulstichprobe und Beschreibung des Fragebogeninstruments.....	8
2.1	Themen der Schulleitungsbefragung und ihre Begründung.....	8
2.2	Schulstichprobe.....	10
2.2.1	Schulstrukturelle und -organisatorische Merkmale.....	10
2.2.2	Angaben über die Lehrerschaft und die Schülerschaft.....	12
3.	Profile, Ansätze und (Förder-)Angebote der Schulen.....	14
3.1	Förderschwerpunkte der Schulen.....	14
3.2	Teilnahme an Projekten oder Modellprogrammen.....	16
3.3	Fortbildungen für das Lehrpersonal zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität.....	17
3.4	Angebote sprachförderlichen Lernens für Schüler(innen) außerhalb des Unterrichts..	17
3.5	Sprachförderangebote im Deutschen und in den Fremdsprachen.....	18
3.6	Bilingualer Unterricht.....	20
3.7	Spezielle Angebote für Schüler(inne)n mit nichtdeutscher Herkunftssprache.....	20
4.	Fazit.....	22
5.	Ausblick.....	23
	Literatur.....	27
	Anhang 1: Profile, Schwerpunkte und Teilnahme an Modellprogrammen mit nicht-sprachlichen Schwerpunkt.....	32
A.	<i>Studien- und Berufsorientierung</i>	32
B.	<i>Mathematik und Naturwissenschaften</i>	33
C.	<i>Gesund leben und Musik</i>	33
D.	<i>Netzwerke bilden in Deutschland und Europa</i>	34
E.	<i>Sozial-emotionale Entwicklung</i>	34
F.	<i>Begabtenförderung und Kultur</i>	34
G.	<i>Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung</i>	35
H.	<i>Inklusion und Integration von Schülern mit Förderbedarf</i>	35
I.	<i>Sonstige</i>	36

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Angaben zu den Schulen.....	11
Tabelle 2: Angaben über die Lehrer- und Schülerschaft.....	13
Tabelle 3: Förderschwerpunkte in Schulprofilen nach Anzahl genannter Schwerpunkte.....	15
Tabelle 4: Angebote zum sprachförderlichen Lernen außerhalb des Unterrichts.....	18
Tabelle 5: Zusatzangebote in sprachlichen Fächern bezogen auf Schulen mit entsprechendem Unterrichtsangebot.....	19
Tabelle 6: Förderangebote für Schüler(innen) mit nichtdeutscher Herkunftssprache (n = 68 Schulen).....	21
Tabelle 7: Geförderte Sprachen an Schulen mit Angeboten in der Herkunftssprache (n = 13 Schulen).....	22
Tabelle 8: Anzahl der Schüler(innen) pro Schule im Studienverlauf.....	25

1. Einleitung

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ) untersucht in langzeitlicher Perspektive die sprachliche Entwicklung von monolingual deutschsprachigen und lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen über den Verlauf der Sekundarstufe. Im Mittelpunkt stehen dabei die Herkunftssprachen Türkisch und Russisch, die Fremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch sowie die Schulsprache Deutsch.

Über einen Zeitraum von drei Jahren wurde eine Gesamtstichprobe von 2103 Schüler(inne)n mit deutsch-russischem, deutsch-türkischem und monolingual deutschem Sprachhintergrund begleitet (siehe hierzu und im Folgenden IEA Hamburg, 2017a, 2017b; Gogolin et al. 2017). Einbezogen wurden Teilnehmende, die zu Untersuchungsbeginn die Jahrgangsstufen 7 und 9 besuchten. Die Befragungen und Testungen wurden an vier Messzeitpunkten (MZP) in Zusammenarbeit mit der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA Hamburg) von Januar 2016 bis Juli 2018 an Schulen in acht deutschen Bundesländern durchgeführt. Mit Hilfe standardisierter Testungen wurden rezeptive und produktive sprachliche Fähigkeiten der Schüler(innen) in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch, den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch sowie der Unterrichtssprache Deutsch erfasst. Zudem kamen verschiedene Fragebogeninstrumente zum Einsatz: 1.) Eine einmalige Befragung der Eltern der Teilnehmer(innen) zur Erfassung sprachlicher und literaler Praktiken in der Familie, des sozioökonomischen Hintergrundes, der Migrationsbiographie sowie der Einstellungen zu Bildung und Sprache, 2.) regelmäßige Schülerbefragungen zu Einstellungen und Verhalten im Kontext von Schule und Lernen, Berufs- und Bildungszielen, Mehrsprachigkeit und Freizeit, und 3.) eine einmalige Befragung der Schulleitungen zur Erhebung kontextueller Merkmale der Schulen, wie deren Größe und regionale Umgebung, die Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft, die Ausstattung der Schulen sowie die Verfügbarkeit von Berufsorientierungs- und Sprachförderangeboten.

Gegenstand dieses Arbeitspapiers ist letztgenanntes Instrument zur Befragung der Schulleitungen, wobei ausgewählte Fragen zu den Themen Schulprofile, allgemeine pädagogische Ansätze, Teilnahme an Modellprogrammen, Förderangebote für Schüler(innen) und Fortbildungen für das Lehrpersonal ins Zentrum gerückt werden. Insbesondere stehen bei der Auswertung der Schulleitungsbefragung die sprachlichen Schwerpunkte und Förderangebote im Deutschen mit und ohne Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit sowie die Förderung von weiteren Herkunftssprachen und Fremdsprachen im Mittelpunkt. Zunächst werden in Kapitel 2 das Fragebogeninstrument und die Schulstichprobe beschrieben. Kapitel 3 widmet sich den schulischen Angeboten und Schwerpunkten im Bereich der sprachlichen Fächer und dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität.

2. Schulstichprobe und Beschreibung des Fragebogeninstruments

Die Gewinnung der Schulstichprobe erfolgte in Zusammenarbeit mit der IEA Hamburg auf Grundlage ausgewählter Kriterien, die eine ausreichende Beteiligung von Schüler(inne)n mit den untersuchten Herkunftssprachen Russisch und Türkisch sowie mit Unterricht in den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch gewährleisten (siehe IEA Hamburg 2017a, S. 8 ff.). Von den 1332 Schulen aus der Zielstichprobe nahmen insgesamt 72 Schulen aus acht Bundesländern am ersten MZP teil. Zum zweiten MZP wurden weitere sechs Schulen für die Teilnahme gewonnen (vgl. IEA Hamburg, 2017b). Von diesen insgesamt 78 Schulen nahmen 68 Schulen an der Schulleitungsbefragung teil, womit die Teilnahmequote 87,2 Prozent beträgt. Zu Beginn der Studie wurde den teilnahmebereiten Schulen zudem eine kurze Abfrage per Fax gestellt. Diese diente zur Gewinnung eines ersten Eindrucks über die ungefähre Anzahl von Schüler(inne)n mit den gesuchten Sprachhintergründen in den Jahrgängen 7 und 9, das Fremdsprachenangebot der Schulen sowie schulorganisatorische Merkmalen wie z. B. das Vorhandensein einer eigenen Oberstufe oder die Kooperation mit einer anderen Schule mit Oberstufe. Über diese Abfrage wurden von allen 78 Schulen Informationen zur Schülerschaft und zu schulorganisatorischen Merkmalen zurückgemeldet, die bei der Beschreibung der Schulstichprobe berücksichtigt werden. Detailliertere Informationen zu Schüler- und Lehrerschaft sowie den pädagogischen Schwerpunkten und Förderprogrammen der Schulen liegen dagegen nur von den 68 Schulen vor, deren Schulleiter(innen) im Verlauf der Studie den Fragebogen ausgefüllt haben. Im Folgenden werden zunächst die Inhalte des Schulleitungsfragebogens sowie die Schulstichprobe genauer beschrieben.

2.1 Themen der Schulleitungsbefragung und ihre Begründung

Die Schulleitungsbefragung in MEZ bezieht sich auf Aspekte, die sich in der Bildungsforschung als relevant für die Leistungsfähigkeit von Schulen erwiesen haben (vgl. z.B. Klieme, 2016). Demnach tragen Kontextbedingungen (wie Größe, Ausstattung, Lage, Zusammensetzung der Schülerschaft), personale Faktoren (wie die Qualifikation des Personals) sowie pädagogische Faktoren (wie Schulprogramme, Leitbilder) zum möglichen Erfolg von Schülerinnen und Schülern bei. Erfolg wird dabei gemessen an Ergebnissen ihrer Lernprozesse oder Resultaten ihrer Bildungslaufbahn (Zeugnisse, Zertifikate). Im Falle der MEZ-Studie war in Rechnung zu stellen, ob Schulen, die ein besonders ausgeprägtes Profil der Sprachförderung – ggf. sogar mit einem Fokus auf Mehrsprachigkeit – aufweisen, möglicherweise höhere Sprachlernerfolge bei ihren Schüler(inne)n erzielen als Schulen ohne ein solches Profil. Mit zu berücksichtigen wären dabei allerdings Einflussfaktoren, die die Arbeitsmöglichkeiten der Schulen betreffen – von der sozioökonomischen Lage ihrer Schülerschaft und Kompositionseffekten bis hin zu Merkmalen der Qualifizierung des pädagogischen Personals. Der im MEZ-Projekt verwendete Schulleitungsfragebogen folgt diesen Erwägungen und berücksichtigt Indikatoren der Leistungsfähigkeit und Leistungsmöglichkeiten der beteiligten Schulen in der Erwartung, dass die gewonnenen Antworten für die Interpretation der in den Sprachtests erzielten Ergebnisse nützlich sein könnten. Die Untersuchung ließ es aus forschungsökonomischen Gründen nicht zu, tiefergehende Einblicke in

die Arbeit der Schulen – etwa durch Beobachtungen oder Befragungen der Lehrerschaft – zu gewinnen. Mit den Antworten aus dem Schulleitungsfragebogen ist also eine grobe Annäherung an Informationen über den Kontext der Schulen intendiert, die möglicherweise ein zusätzliches Klärungsangebot bei der Interpretation der Testdaten beinhaltet.

Der Schulleitungsfragebogen enthält Fragen zu den Themenkomplexen 1.) allgemeine Merkmale der Schule, 2.) Zusammensetzung der Schülerschaft; 3.) Lehrerschaft und ihre Qualifikation, 4.) Elternbeteiligung, 5.) Angebote der Berufs- und Studienorientierung sowie 6.) schulische Profile, pädagogische Ansätze und Förderangebote. Folgende Informationen wurden erfragt:

(1) Fragen zur Schule allgemein:

- Trägerschaft der Schule
- Sozialräumliche Umgebung und Kooperationen mit Einrichtungen der Städte bzw. Gemeinde sowie lokalen Netzwerken, (Migranten-)Vereinen, Verbänden und Betrieben

(2) Fragen zur Schülerschaft:

- Schülerzahlen in den teilnehmenden Jahrgängen
- Soziodemographische Merkmale der Schülerschaft
- Anteil von Schulabgänger(inne)n

(3) Fragen zum Lehrerkollegium:

- Anzahl der Lehrkräfte nach Beschäftigungsform (Vollzeit, Teilzeit, Referendare)
- Anzahl der Lehrkräfte nach Fächern
- Qualifikation und Teilnahme an Qualifizierungen

(4) Fragen zur Elternschaft:

- Beteiligung der Eltern mit und ohne Migrationshintergrund (Spenden, Förderverein, Teilnahme an Schulgremien, Elternabenden, Schulveranstaltungen)

(5) Fragen zu Angeboten der Berufs- und Studienorientierung:

- Beratungsangebote, Trainings, Praktika und Aktivitäten für Schüler(innen) (z. B. Durchführung von Potentialanalysen, Dokumentation der Laufbahnentwicklung, Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Einzelgespräche)
- Einbindung und Beratung der Erziehungsberechtigten

(6) Fragen zum Schulprofil, zu pädagogischen Ansätzen und Förderangeboten

- Schulprofil allgemein und Schwerpunkte bestimmter Fächergruppen
- Pädagogische Ansätze und Integrationsansätze
- Teilnahme an Projekten oder Modellprogrammen
- Bilingualer Unterricht
- Zusatzangebote zur sprachlichen Förderung unabhängig von der Herkunftssprache
- Sprachförderangebote für Schüler(innen) nichtdeutscher Herkunftssprache(n)
- Förderangebote in Herkunftssprachen

Der Themenkomplex (6), in dem die Schulleitungen um Auskunft zu den spezifischen Profilen und pädagogischen Ansätzen der Schule, sprachlichen Förderangeboten sowie dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität gebeten wurden, bildet den Schwerpunkt dieses Arbeitspapiers und ist Gegenstand der Auswertungen in Kapitel 3. Auswertungen zu allgemeinen Merkmalen der Schule sowie der Lehrer- und Schülerschaft (Themenkomplexe 1–3) finden sich im folgenden Kapitel zur Beschreibung der Schulstichprobe.

2.2 Schulstichprobe

Die Angaben zur MEZ-Schulstichprobe entstammen sowohl einer vor Studienteilnahme gestellten Fax-Abfrage als auch den Angaben aus den Schulleitungsfragebögen. Thematisiert werden zunächst einige schulstrukturelle und schulorganisatorische Merkmale wie die angebotenen Bildungsgänge, die Trägerschaft der Schulen, die Schulform, die Siedlungsstruktur des Schulumfeldes und das Angebot von Fremdsprachenunterricht. In Abschnitt 2.2.2 folgen Angaben zur Anzahl der Schüler(innen) und Lehrkräfte insgesamt sowie ihrer Zusammensetzung an den teilnehmenden Schulen (z. B. die Anzahl deutsch-russischer und deutsch-türkischer Schüler[innen] und zum Anteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund).

2.2.1 Schulstrukturelle und -organisatorische Merkmale

Einen Überblick über Schulstruktur und organisatorische Merkmale der MEZ-Schulen gibt Tabelle 1. In Bezug auf die an den MEZ-Schulen angebotenen Bildungsgänge zeigt sich, dass mit 41 Prozent die Gymnasien den größten Anteil bilden. Hinzu kommen 24,4 Prozent MEZ-Schulen, die mehrere Bildungsgänge anbieten (inklusive eines gymnasialen Bildungsgangs). Schulen anderer Bildungsgänge machen 34,6 Prozent der MEZ-Schulstichprobe aus. Nach dem MEZ-Stichproben-design sollte etwa die Hälfte der teilnehmenden Schüler(innen) einen gymnasialen Bildungsgang besuchen, um in allen Sprachgruppen eine hinreichende Anzahl von leistungsstärkeren Teilnehmer(inne)n zu erreichen. Entsprechend lag der Anteil der Gymnasiast(inn)en unter den Studienteilnehmer(innen) zu MZP 2 bei 46 Prozent (vgl. Heimler 2019, S. 13). Unter die anderen Bildungsgänge fallen Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen (ohne gymnasialen Bildungszweig). Von den 78 teilnehmenden Schulen verfügen 51 über eine eigene Oberstufe (65,4 Prozent); die weiteren Schulen kooperieren mit Oberstufen anderer Schulen. Französisch als Fremdsprache wird von 66 der 78 Schulen angeboten (84,6 Prozent), während Russisch nur an elf Schulen (14,1 Prozent) als Fremdsprache unterrichtet wird. Insgesamt gibt es zehn Schulen, an denen sowohl Russisch als auch Französisch als Fremdsprachen angeboten wurden.

Die teilnehmenden Schulen stellen fast ausschließlich öffentliche Schulen dar, lediglich eine Schule gibt im Fragebogen eine private Trägerschaft an. Ferner sind über 70 Prozent der Schulen Ganztagschulen, wobei offene, teilgebundene und vollgebundene Ganztagschulen jeweils etwa ein Viertel der gesamten Schulstichprobe ausmachen (siehe Tab. 1). Ein weiteres Viertel aller Schulen stellen Halbtagschulen dar, von denen die meisten auch über Mittagsangebote verfügen (nur vier Schulen stellen reine Halbtagschulen ohne solche Angebote dar).

Tabelle 1: Angaben zu den Schulen

	Anzahl der Schulen	
<i>Faxabfrage</i>	<i>n = 78</i>	100 %
VORHANDENE BILDUNGSGÄNGE		
Gymnasium	32	41,0
Mehrere Bildungsgänge	19	24,4
Andere Bildungsgänge ohne gymnasialen Zweig	27	34,6
Keine Angabe	0	0
VERFÜGBARKEIT EINER OBERSTUFE		
Ja (nein)	51 (25)	65,4 (32,1)
Keine Angabe	2	2,6
KOOPERATION MIT WEITERFÜHRENDER SCHULE		
Ja (nein)	39 (30)	50,0 (38,5)
Keine Angabe	9	11,5
FREMDSPRACHENANGEBOT RUSSISCH/FRANZÖSISCH		
Fremdsprachenunterricht Französisch ja (nein)	66 (4)	84,6 (5,1)
Fremdsprachenunterricht Russisch ja (nein)	11 (54)	14,1 (69,2)
Keine Angabe Französisch / Russisch	8 / 13	10,3 / 16,7
<i>Schulleiterbefragung</i>	<i>n = 68</i>	100 %
SCHULTYP		
Halbtagschule	4	5,9
Halbtagschule mit Mittagsangeboten	14	20,6
Offene Ganztagschule	18	26,5
Teilgebundene Ganztagschule	15	22,1
Vollgebundene Ganztagschule	15	22,1
Keine Angabe	2	2,8
EINZUGSGEBIET		
Überregionales Einzugsgebiet	2	2,9
Dorf: rein ländliche Umgebung	0	0
Dorf: Nähe mittlere Stadt oder Großstadt	1	1,5
Kleinstadt: ländlich	9	13,2
Kleinstadt: industriell	4	5,9
Stadt mittlerer Größe: wenig Industrie	4	5,9
Stadt mittlerer Größe: viel Industrie	11	16,2
Großstadt: Innenstadtbereich	14	20,6
Großstadt: städtisches Randgebiet, Blockbebauung	13	19,1
Großstadt: städtisches Randgebiet, Einzelbebauung	1	1,5
Großstadt: städtisches Umland	0	0
keine Angabe	9	3,2

Die Frage nach der Siedlungsstruktur des Umfeldes der Schulen wurde von 59 der 68 Schulleiter(innen) beantwortet. Den größten Anteil (41 Prozent) machen Schulen in Großstädten aus, gefolgt von Städten mittlerer Größe (22 Prozent) und Kleinstädten (19 Prozent). Nur eine Schule lag in dörflicher Umgebung.

Insgesamt gewährleisteten die im Rahmen der MEZ-Studie teilnehmenden Schulen eine hinreichende Varianz in Bezug auf Schultypen, Bildungsgänge und Siedlungsstrukturen ihres Umfeldes, um für diesbezügliche Selektionseffekte kontrollieren zu können.

2.2.2 Angaben über die Lehrerschaft und die Schülerschaft

Die Angaben zur Zusammensetzung der Lehrer- und Schülerschaft an den Schulen sind in Tabelle 2 dargestellt. Insgesamt gibt es nach den Fragebogenangaben 4832 Lehrkräfte (in $n = 68$ Schulen), mit einem Mittelwert von 71 Lehrkräften pro Schule, einem Minimum von 15 Lehrkräften in der kleinsten und einem Maximum von 150 Lehrer(inne)n in der größten Schule. Im Mittel liegt der Anteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund an den Schulen ($n = 65$) bei 5,5 Prozent. Dabei fiel lediglich eine Schule mit einem hohen Anteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund von 34,6 Prozent auf, während sieben Schulen keine einzige Lehrkraft mit Migrationshintergrund aufwiesen und der Anteil dieser Lehrkräfte bei allen weiteren Schulen bei unter 15 Prozent lag.

Durchschnittlich gibt es an den MEZ-Schulen ($n = 60$) 835,9 Schüler(innen) pro Schule. Ihre Anzahl beträgt im Minimum 183, im Maximum 1517 Schüler(innen); die Standardabweichung liegt bei 291,5. Dies zeigt, dass sowohl kleinere als auch große Schulen an der MEZ-Studie beteiligt waren. Die mittlere Schülerzahl (835,9) an den MEZ-Schulen liegt über dem Durchschnitt in Deutschland, der für das Schuljahr 2016/2017 bei 250 Schüler(innen) pro Schule lag (Statistisches Bundesamt, 2018). Da die Schülerzahl pro Schule jedoch z. B. vom Schultyp abhängig ist und Gymnasien durchschnittlich größer sind als beispielsweise integrierte Gesamtschulen und reine Hauptschulen (vgl. ebd.), könnte der höhere Anteil der Gymnasien in der MEZ-Studie den höheren Durchschnitt erklären.

Bezüglich der Größe der Startkohorten in den Jahrgängen 7 und 9 ergibt sich – dem MEZ-Stichprobendesign gemäß – insgesamt eine relativ gleichmäßige Verteilung der Jahrgangsgößen unter den teilnehmenden MEZ-Schulen, mit sowohl niedrigen als auch höheren Anzahlen von Schüler(inne)n. In zwei Schulen war der Jahrgang 7 nicht vertreten; diese nahmen nur mit dem Jahrgang 9 an der MEZ-Studie teil. Bezüglich der Anzahl deutsch-russischer und deutsch-türkischer Schüler(innen) zeigt sich, dass diese jeweils unterschiedlich stark an den Schulen repräsentiert sind: Der mittlere Anteil von Schüler(inne)n mit deutsch-russischem Hintergrund lag bei etwa sechs Prozent, wobei sich die prozentualen Anteile im Minimum auf null Prozent (berichtet von sieben Schulen) und im Maximum auf 43,9 Prozent beliefen. Für Schüler(innen) mit deutsch-türkischem Hintergrund ergab sich in den untersuchten Jahrgängen ein Anteil von durchschnittlich 13,3 Prozent pro Schule (bei einem Minimum von null Prozent und einem Maximum von 47,6 Prozent).

Tabelle 2: Angaben über die Lehrer- und Schülerschaft

<i>LEHRERSCHAFT</i>		Pro Schule
ANZAHL DER LEHRER(INNEN)		<i>n</i> = 68 Schulen
Minimum		15
Maximum		150
Mittelwert (SD)		71,1 (31,5)
%ANZAHL DER LEHRER(INNEN) MIT MIGRATIONS HinterGRUND		% pro Schule (<i>n</i> = 65)
Minimum		0
Maximum		34,6
Mittelwert (SD)		5,5 (5,4)
<i>SCHÜLERSCHAFT</i>		Pro Schule
GESAMTANZAHL DER SCHÜLER(INNEN) ¹		<i>n</i> = 60 Schulen
Minimum		183
Maximum		1517
Mittelwert (SD)		835,9 (291,5)
ANZAHL DER SCHÜLER(INNEN) IN JAHRGANG 7 + 9 ²		<i>n</i> = 73 Schulen
Minimum		63
Maximum		403
Mittelwert (SD)		217,0 (72,5)
%ANZAHL MIT DEUTSCH-RUSSISCHEM SPRACHHINTERGRUND		
Minimum		0
Maximum		43,9
Mittelwert (SD)		6,2 (7,2)
%ANZAHL MIT DEUTSCH-TÜRKISCHEM SPRACHHINTERGRUND		
Minimum		0
Maximum		47,6
Mittelwert (SD)		13,3 (11,5)
%Anteil der Schüler(innen)		% pro Schule
...AUS EHER NIEDRIGER SOZIALEN SCHICHT		<i>n</i> = 46 Schulen
Minimum-Anzahl		5
Maximum-Anzahl		100
Mittelwert (SD)		44,2 (24,6)
...AUS EHER MITTLERER SOZIALEN SCHICHT		<i>n</i> = 45 Schulen
Minimum-Anzahl		10
Maximum-Anzahl		90
Mittelwert (SD)		45,2 (19,2)
...AUS EHER HÖHEREN SOZIALEN SCHICHT		<i>n</i> = 43 Schulen
Minimum-Anzahl		0
Maximum-Anzahl		50
Mittelwert (SD)		12,4 (12,4)

¹ Die Werte von zwei Schulen wurden aufgrund inkonsistenter Angaben ausgeschlossen.

² Einige Schulen nahmen nur mit einem Jahrgang teil. Aus der Darstellung ausgeschlossen wurden drei Schulen, deren Angaben zur Schülerzahl in den Jahrgängen 7 und/oder 9 unplausibel waren und die Angaben aus der Faxabfrage und der Fragebogenerhebung erheblich voneinander abwichen.

Die Schulstichprobe umfasst Schulen mit Schüler(inne)n aus allen sozialen Schichten, wobei es im Durchschnitt deutlich weniger Schüler(innen) aus höheren sozialen Schichten als solche aus niedrigen und mittleren Schichten gibt (siehe Tab. 2). Während 16 Schulen den Anteil von Schüler(inne)n aus niedrigen sozialen Schichten auf über 50 Prozent schätzen, gibt es keine einzige Schule, die einen Anteil von Schüler(inne)n aus höheren sozialen Schichten von über 50 Prozent angibt. Die vielen fehlenden Angaben bei dieser Frage (diese belaufen sich auf bis zu 37 Prozent) lassen vermuten, dass es sich bei der Einschätzung der Schichtzugehörigkeit der Schüler(innen) um eine schwer quantifizierbare Frage handelt, weshalb die diesbezüglichen Auskünfte der Schulleiter(innen) insgesamt mit Vorsicht zu bewerten sind.

3. Profile, Ansätze und (Förder-)Angebote der Schulen

Im Folgenden werden spezifische Schulprofile, pädagogische Ansätze und die Teilnahme an Modellprogrammen differenziert betrachtet. Im Fokus stehen dabei Aktivitäten und Angebote der Schulen mit sprachlichem Schwerpunkt. Neben diesen berichteten Schulleitungen auch über etliche andere Schwerpunkte. Diese werden in diesem Arbeitspapier nicht berücksichtigt, aber der Vollständigkeit halber im Anhang dargestellt.

3.1 Förderschwerpunkte der Schulen

In der Schulleitungsbefragung konnte angegeben werden, ob die Schule besonderes Gewicht auf Förderung in sprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, musischen oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern legt; daneben konnte in einer offenen Frage eine Förderung in sonstigen Fächern oder Bereichen spezifiziert werden. Da Mehrfachnennungen möglich waren, wurden Schulen bei der Auswertung danach gruppiert, ob sie ein spezifisches Profil mit einem einzigen Förderschwerpunkt verfolgen, oder ob sie ein Profil mit zwei bis drei oder mehr als drei Förderschwerpunkten in unterschiedlichen Fächergruppen oder Bereichen aufweisen. Von den 68 an der Befragung teilnehmenden MEZ-Schulen machen Schulen mit einem einzigen Schwerpunkt knapp 31 Prozent ($n = 21$) der Stichprobe aus, zwei oder drei Schwerpunkte werden von etwa 41 Prozent ($n = 28$) und mehr als drei Schwerpunkte von rund 13 Prozent der Schulen angegeben ($n = 9$). Von 10 Schulen (rund 14 Prozent) liegen keine Angaben zu Schwerpunkten vor. In Tabelle 3 dargestellt sind die Nennungen unterschiedlicher Förderschwerpunkte insgesamt sowie eine nach der Anzahl der genannten Schwerpunkte getrennte Berechnung der Häufigkeiten, mit der bestimmte Fächergruppen genannt werden. Die Auswertungen beziehen sich auf die 58 Schulen, für die Angaben zu den verfolgten Förderschwerpunkten vorliegen.

Nach den Angaben dieser Schulen legen mit 69 Prozent die meisten Wert auf eine Förderung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, gefolgt von musischen (50 Prozent) und sprachlichen Fächern (45 Prozent). Gesellschaftswissenschaftliche Fächer werden zu rund 16 Prozent als Förderschwerpunkte im Rahmen des Schulprofils genannt. Zudem nennen ca. 40 Prozent der Schulen sonstige Förderschwerpunkte, deren heterogene Inhalte der Tabelle 9 im Anhang entnommen werden können.

Tabelle 3: Förderschwerpunkte in Schulprofilen nach Anzahl genannter Schwerpunkte

	Anzahl der Schwerpunkte						Alle Schulen (n = 58)	
	1 (n = 21)		2-3 (n = 28)		>3 (n = 9)			
Besonderen Wert wird gelegt auf...	n	%	n	%	n	%	n	%
mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer	5	23,8	26	92,9	9	100	40	69,0
sprachliche Fächer	6	28,6	13	46,4	9	100	26	44,8
musische Fächer	1	4,8	19	67,9	9	100	29	50,0
gesellschaftswissenschaftliche Fächer	-	-	3	10,7	6	66,7	9	15,5
sonstige Fächer oder Bereiche, und zwar...	9	42,9	11	39,3	3	33,3	23	39,7

Hinweis: Aufgrund von Mehrfachnennungen verschiedener Schwerpunkte lassen sich die relativen Häufigkeiten in den Spalten (ausgenommen der Schulen mit einem Schwerpunkt) nicht auf 100 Prozent aufsummieren.

Schulen mit einem Förderschwerpunkt

In der Gruppe der Schulen mit einem einzigen Schwerpunkt ($n = 21$) werden, ausgenommen gesellschaftswissenschaftliche Fächer, alle vorgegebenen Schwerpunktfächergruppen genannt. Profile mit einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt machen rund 24 Prozent dieser Schulen aus; einen Schwerpunkt in sprachlichen Fächern geben ca. 18 Prozent der Schulen an. Musische Fächer werden nur von einer Schule als Förderschwerpunkt genannt. Neun Schulen machen offene Angaben zu sonstigen Förderschwerpunkten. Ein Bezug zu einem sprachlichen Förderschwerpunkt liegt bei zwei Schulen vor, die angeben, eine „Sprachförderung“ und ein „umfangreiches Sprachförderkonzept Deutsch“ zu verfolgen.

Schulen mit zwei bis drei Schwerpunkten

In den Schulen mit zwei oder drei Schwerpunkten sind mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer am stärksten vertreten (93 Prozent), gefolgt von den musischen Fächern, die von 68 Prozent der Schulen genannt werden. Sprachliche Fächer werden in dieser Gruppe immerhin von etwas weniger als der Hälfte der Schulen genannt, gesellschaftswissenschaftliche Fächer dagegen lediglich von drei Schulen (elf Prozent). Elf Schulleiter(innen) (39 Prozent) beschreiben außerdem Schulprofile in sonstigen Bereichen und Fächern, deren vielfältige Inhalte keinen Schwerpunkt im Bereich Sprache erkennen ließen, weshalb auf eine differenzierte Beschreibung verzichtet wird.

Schulen mit drei oder mehr Schwerpunkten

Von allen neun Schulen, die eine Förderung im Rahmen ihres Schulprofils in mehr als drei Fächergruppen angeben, zählen die mathematisch-naturwissenschaftlichen, die sprachlichen und die musischen Fächer zu den genannten Schwerpunkten. Zusätzlich berichten sechs Schulen

über einen Förderschwerpunkt in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und drei Schulen machen Angaben zu weiteren (nicht sprachbezogenen) Schwerpunkten (siehe dazu Tabelle 9 im Anhang).

Insgesamt zeigt die differenzierte Betrachtung, dass mathematisch-naturwissenschaftliche sowie musische Fächer häufiger in den Profilen der MEZ-Schulen genannt werden. Ein auf sprachliche Fächer konzentriertes Profil wird an lediglich sechs Schulen verfolgt.

3.2 Teilnahme an Projekten oder Modellprogrammen

Einen weiteren Einblick in die schulischen Förderschwerpunkte und Ansätze erlauben Antworten auf die Frage nach der Teilnahme an besonderen Projekten oder Modellprogrammen innerhalb der letzten fünf Jahre. Die Schulleiter(innen) konnten eine Teilnahme entweder verneinen oder waren aufgefordert, die spezifischen Projekte oder Programme zu nennen, an denen sie teilnahmen. Nur eine Schule beantwortete diese Frage nicht; 38 Schulleitungen gaben an, nicht an Projekten und Modellprogrammen innerhalb der vergangenen fünf Jahre partizipiert zu haben. Von den 29 Schulen, die über eine Teilnahme an speziellen Projekten oder Modellprogrammen berichten, gaben zwölf Schulen die Teilnahme an *einem* Angebot an; die meisten (17) Schulen berichten über die Teilnahme an mehreren Projekten oder Programmen (es wurden bis zu vier genannt). Ein Blick auf die inhaltliche Orientierung der Projekte oder Programme hilft zu klären, inwieweit mit besonderem Bezug zu sprachlichem Lernen in einem Teil der Schulen zu rechnen ist.

Die Schulleitungen nennen diesbezüglich u.a. Ansätze zur Integration von Schüler(inne)n mit Flucht- oder Migrationshintergrund. In sechs Fällen wird Deutsch als Zweitsprache (DaZ) allgemein oder DaZ im Fachunterricht und einmal Deutsch als Fremdsprache (DaF) genannt.³ Außerdem wird in einem Fall auf Sprachförderung in einer Sprachlernklasse für einzelne Schüler verwiesen.

Ferner werden diverse Projekte und Programme genannt, die unterschiedliche Zugänge zu sprachlichem Lernen und der Förderung literaler Fähigkeiten beinhalten. Zwei Schulen nennen Projekte zu „sprachsensiblen Unterricht“ oder „sprachsensibler Schule“.⁴ In einem weiteren Fall wird auf die Teilnahme an der Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift* verwiesen (BiSS; Titz et al., 2019). Drei Angaben beziehen sich auf Programme zur Leseförderung. Eines davon betrifft *Antolin*, ein digitales Programm zur Leseförderung von der 1. bis zur 10. Klasse. Neben Übungen im Deutschen werden hier Buchtipps, Buchquiz und Bücher auch in den Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Polnisch, Russisch, Schwedisch, Slowenisch, Spanisch und Türkisch angeboten (Antolin-Webseite, o. D.; Viertel, Ehrenspeck-Kolasa, & Spies, 2017). Das

³ Zu den Termini vgl. z.B. Ahrenholz und Oomen-Welke (2010) oder Rösler (2012).

⁴ Diese Termini werden in der pädagogischen Literatur genutzt, um Ansätze der Sensibilisierung für den Zusammenhang zwischen sprachlichen und fachlichen Leistungen zu bezeichnen. Einbezogen werden hier auch Konzepte zum konstruktiven Umgang mit der Mehrsprachigkeit von Schüler(inne)n, die zu Hause andere Sprachen als Deutsch sprechen (Butler & Goschler, 2019).

Programm *Lesen macht stark* für die Sekundarstufe I ist das zweite genannte Programm zur Leseförderung. In ganz Deutschland sind rund 200 Schulen an diesem Projekt beteiligt; wissenschaftliche Begleitstudien schreiben dem Projekt große Zuwächse in der Lesekompetenz von Schüler(inne)n mit Leseproblemen zu (Riecke-Baulecke, 2012; Bredthauer et al., 2018). Drittens wird das Unterstützungsangebot *mBook Gemeinsames Lernen* genannt. Hier soll differenziertes Lesen am gemeinsamen Gegenstand im Schulfach Geschichte gefördert werden. Es ermöglicht eine differenzierte Auswahl von Texten unterschiedlicher Komplexität sowie die Option, Texte zu lesen, die in unterschiedliche Sprachen übersetzt wurden (Sochatzy & Ventzke, 2016).

In drei Fällen werden weitere Hinweise auf Angebote in Herkunfts- oder Fremdsprachen gegeben: Eine Schule hatte an einer „Russisch-Olympiade“ teilgenommen; eine weitere beteiligte sich am *DELTA-DALF*-Programm des Institut Français, bei dem ein international anerkanntes Zertifikat für Französisch als Fremdsprache vergeben wird. Im dritten Fall wurde über eine türkische Elternschule berichtet, wobei den Angaben nicht entnommen werden konnte, auf welche Inhalte diese ausgerichtet ist.

3.3 Fortbildungen für das Lehrpersonal zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Die hohe Bedeutung der Qualifikation pädagogischen Personals für den Lern- und Bildungserfolg der Lernenden ist unstrittig. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen der Schulleitungsbefragung nach speziellen Kursen und Schulungen für Lehrkräfte zur Unterstützung der Arbeit im Umgang mit sprachlicher Heterogenität gefragt. Explizit angesprochen sind in den Fragen spezielle Fördertechniken und der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht.

38 Schulleiter(innen) geben an, dass keine Angebote im Bereich der sprachlichen Heterogenität wahrgenommen worden seien. Vier Schulleiter(innen) machen keine Angaben. Die verbleibenden 26 Schulleiter(innen) berichten über spezielle Kurse und Schulungen für Lehrer(innen). Häufiger genannt werden darunter z. B. die Themen *Deutsch als Zweitsprache* sowie *sprachsensibler Unterricht* sowie vereinzelt weitere Fortbildungsthemen, wie beispielsweise der „Aufbau von Bildungs- und Fachsprache“, Fortbildungen für Unterricht in internationalen Vorbereitungsklassen und ein interkulturelles Kompetenztraining. Einige der weiteren Angaben sind sehr unspezifisch oder beziehen sich nur auf den Fortbildungsanbieter (z.B. „Angebote der Landschulbehörde“, „verschiedene individuelle Fortbildungen“ oder „Schulinterne Lehrerfortbildungen“).

3.4 Angebote sprachförderlichen Lernens für Schüler(innen) außerhalb des Unterrichts

Die Frage nach Möglichkeiten zum sprachförderlichen Lernen, die den Schüler(inne)n auch außerhalb des Unterrichts an der Schule zur Verfügung stehen, wurde von insgesamt 65 Schulleiter(inne)n beantwortet. Dabei konnten verschiedene Antwortmöglichkeiten (siehe Tab. 4) mehrfach genannt werden; in einer offenen Antwortoption konnten zudem weitere Angaben zum sprachförderlichen Lernen an der Schule gemacht werden.

Tabelle 4: Angebote zum sprachförderlichen Lernen außerhalb des Unterrichts

Angebote vorhanden:	Anzahl Schulen (n = 68)	
	n	%
Bildwörterbücher/zweisprachige Wörterbücher	39	57,4
Partnerschulen im französischsprachigen Ausland	34	50,0
Sonstige Angebote	29	42,6
Partnerschulen im englischsprachigen Ausland	27	39,7
Computer mit Sprachlernsoftware	24	35,3
Partnerschulen im russischsprachigen Ausland	15	22,1
Bücher in Russisch	15	22,1
Bücher in Türkisch	10	14,7
Sprachlernsoftware zum Ausleihen	8	11,8
Partnerschulen im türkischsprachigen Ausland	4	5,9
Sprachlabor	1	1,5
Keine Angabe	3	4,4

Hinweis: Zeilenprozent. Aufgrund von Mehrfachnennungen verschiedener Angebote lassen sich die Häufigkeiten nicht auf 100 Prozent aufsummieren.

Tabelle 4 zeigt, dass Bildwörterbücher und zweisprachige Wörterbücher mit 57 Prozent an den meisten Schulen vorhanden sind. Die Hälfte der Schulen unterhält eine Partnerschaft mit einer Schule im französischsprachigen Ausland. Rund 43 Prozent der Schulleitungen spezifizieren in der offenen Antwortoption „sonstige“ Angebote sprachförderlichen Lernens. Darunter werden am häufigsten Austauschprogramme mit unterschiedlichsten Ländern genannt (z.B. mit Spanien, den Niederlanden, Polen, der Slowakei, Italien, Ukraine, China, Argentinien und Israel). Berichtet wird ferner von einer Zusammenarbeit mit einer Schule in der Türkei und einer Türkisch-AG in der Vergangenheit. Unter die Nennungen „sonstiger“ Angebote fielen zudem die Schülerbücherei, die Stadtteilbibliothek, Ausflüge ins Ausland, Förderunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund und ein Tandem-Büro, in dem sich Sprachlernpartner treffen können. Die nach „sonstigen“ Angeboten nächsthäufigsten Kategorien von sprachlernförderlichen Angeboten entfallen mit rund 40 Prozent auf Partnerschulen im englischsprachigen Ausland, mit 35 Prozent auf Computer mit Lernsoftware, mit 22 Prozent auf Partnerschulen im russischsprachigen Ausland und das Vorhandensein von russischsprachigen Büchern (22 Prozent). Bücher auf Türkisch und türkischsprachige Partnerschulen werden von 15 Prozent bzw. sechs Prozent der Schulen als sprachlernförderlicher Angebote genannt. Sprachlernsoftware zum Ausleihen nennen knapp zwölf Prozent der Schulen. Eine Schule gibt an, über ein Sprachlabor zu verfügen.

3.5 Sprachförderangebote im Deutschen und in den Fremdsprachen

Eine weitere Frage richtete sich auf Zusatzangebote zur Förderung von leistungsstarken bzw. leistungsschwachen Schüler(inne)n im Deutschen und in den Fremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch. Mehrfachnennungen waren zulässig. Da nicht an allen Schulen Französisch bzw. Russisch als Fremdsprachen angeboten wird (siehe Tab. 1), beziehen sich die Auswertungen

zu den Angeboten zur Förderung leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler(innen) im Folgenden nur auf Schulen mit entsprechendem Fremdsprachenangebot. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Zusatzangebote in sprachlichen Fächern bezogen auf Schulen mit entsprechendem Unterrichtsangebot

Zusatzangebote für...		
Leistungsstarke Schüler(innen)	<i>n</i>	%
• Im Fach Deutsch (<i>n</i> = 68 Schulen)	33	48,5
• Im Fach Englisch (<i>n</i> = 68 Schulen)	39	57,4
• Im Fach Französisch (<i>n</i> = 65 Schulen mit Fremdsprachenangebot)	19	29,3
• Im Fach Russisch (<i>n</i> = 10 Schulen mit Fremdsprachenangebot)	5	50,0
Leistungsschwache Schüler(innen)		
• Im Fach Deutsch (<i>n</i> = 68 Schulen)	62	91,2
• Im Fach Englisch (<i>n</i> = 68 Schulen)	57	83,8
• Im Fach Französisch (<i>n</i> = 65 Schulen mit Fremdsprachenangebot)	21	32,3
• Im Fach Russisch (<i>n</i> = 10 Schulen mit Fremdsprachenangebot)	7	70,0

Während an allen 68 an der Befragung teilnehmenden Schulen Deutsch und Englisch unterrichtet wird, liegt ein Fremdsprachenangebot im Französischen an 65 und im Russischen an 10 Schulen vor. Mit über 90 Prozent der Schulen berichten nahezu alle über Förderangebote für leistungsschwache Schüler(innen) im Deutschen. Auch eine Förderung leistungsschwacher Schüler(innen) im Englischen wird an rund 84 Prozent der Schulen angeboten. Relativ häufig werden nach Angaben der Schulleitungen zudem Angebote für Schüler(innen) mit schwachen Leitungen in der Fremdsprache Russisch bereitgestellt: Sieben von zehn Schulen berichten über ein solches Förderangebot. Die Hälfte der Schulen mit Russischunterricht berichtet zudem über eine Förderung leistungsstarker Schüler(innen). Eine Förderung leistungsstarker Schüler(innen) für das Fach Englisch wird von 57 Prozent der Schulen angegeben; für das Fach Deutsch fällt dieser Anteil mit rund 49 Prozent etwas niedriger aus. Von einer Förderung in der Fremdsprache Französisch für leistungsstarke und leistungsschwache Schüler(innen) wird jeweils von 30 Prozent der Schulen mit entsprechendem Fremdsprachenangebot berichtet.

Insgesamt sprechen die Angaben der Schulen für ein stärker kompensatorisch ausgerichtetes Angebot der Förderung leistungsschwacher Schüler(innen). Leistungsstarke Schüler(innen) werden immerhin im Fach Englisch an etwas mehr als der Hälfte der Schulen mit zusätzlichen Angeboten gefördert. Auffällig ist zudem, dass bezogen auf den Anteil der Schulen mit entsprechendem Fremdsprachenangebot Lerner(innen) des Englischen und Russischen deutlich stärker gefördert werden als Schüler(innen) mit Französisch als Fremdsprache.

3.6 Bilingualer Unterricht

Die Frage nach bilingualem Unterricht an den Schulen bezog sich in erster Linie auf die in MEZ untersuchten Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Türkisch. In einer offenen Antwortoption konnten die Schulleiter(innen) weitere Sprachen nennen. Rund 70 Prozent der Schulen ($n = 50$) gaben an, dass sie nicht über ein bilinguales Unterrichtsangebot verfügen. Von einer Schule fehlen Angaben zu dieser Frage. Unter den verbleibenden 17 Schulen mit einem bilingualen Angebot wird das Sprachenpaar Deutsch-Englisch mit 16 Nennungen von fast allen Schulen erwähnt. Eine dieser Schulen bietet Deutsch-Französisch-Unterricht an; an einer anderen Schule gibt es ein Angebot für Deutsch-Niederländisch. Die in der MEZ Studie vertretenen Herkunftssprachen Russisch und Türkisch werden von keiner der Schulen genannt.

3.7 Spezielle Angebote für Schüler(inne)n mit nichtdeutscher Herkunftssprache

Ein weiterer Teil der Schulleitungsbefragung richtete sich auf Maßnahmen zur Förderung von Schüler(inne)n mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Dabei wurden verschiedene Maßnahmen an den Schulen für die Klassenstufen 7 und 9 getrennt abgefragt, wobei jeweils mehrere der folgenden Antwortoptionen ausgewählt werden konnten:

- (1) Diese Schüler(innen) besuchen den Regelunterricht und erhalten zusätzlich Unterricht, der auf die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse abzielt (z. B. Deutsch als Zweitsprache).
- (2) Diese Schüler(innen) besuchen den allgemeinen Förderunterricht/Nachhilfeunterricht für Schüler(innen) mit schwachen Leistungen im Fach Deutsch.
- (3) Diese Schüler(innen) werden zu einem beträchtlichen Teil in ihrer Herkunftssprache unterrichtet, um die Beherrschung von Herkunftssprache und Deutsch zu verbessern.
- (4) Die Klassengröße wird reduziert, um den besonderen Bedürfnissen dieser Schüler(innen) gerecht zu werden.
- (5) Diese Schüler(innen) erhalten Unterricht zur Förderung ihrer Herkunftssprache.
- (6) Diese Schüler(innen) erhalten eine speziell auf sie ausgerichtete Hausaufgabenbetreuung/Hausaufgabenhilfe.

Aufgrund der nur geringfügigen Unterschiede in den Angaben der Schulleitungen nach Klassenstufe werden die Auswertungen im Folgenden für beide Jahrgänge zusammengefasst. Die Ergebnisse sind in Tabelle 6 dargestellt. Berichtet werden die Häufigkeiten, mit der die jeweils abgefragte Maßnahme an den Schulen in den Klassenstufen 7 und/oder 9 umgesetzt wird. Insgesamt wird bei 39 von 68 Schulen am häufigsten von Zusatzunterricht zur Verbesserung der Deutschkenntnisse (ca. 57 Prozent der Schulen) berichtet. Ein allgemeiner Förder- oder Nachhilfeunterricht für Schüler(innen) mit schwachen Leistungen im Fach Deutsch findet an 44 Prozent der Schulen statt. Jeweils 10 Schulen berichten, Unterricht zur Förderung in der Herkunftssprache und eine speziell ausgerichtete Hausaufgabenbetreuung für Schüler(innen) mit nicht-deutscher Herkunftssprache anzubieten. Die Möglichkeit, einen Teil des Unterrichts in Herkunftss-

sprachen anzubieten, um sowohl Deutsch als auch die Herkunftssprache zu fördern, wird lediglich von fünf Schulleitungen angegeben (7,4 Prozent). Eine Reduzierung von Klassengrößen, um den besonderen Bedürfnissen der Schüler(innen) mit nichtdeutscher Herkunftssprache gerecht zu werden, wird nur von drei Schulen berichtet.

Tabelle 6: Förderangebote für Schüler(innen) mit nichtdeutscher Herkunftssprache (n = 68 Schulen)

	Anzahl Schulen mit entsprechendem Förderangebot	
	n	%
(1) DaZ-Zusatzunterricht zur Verbesserung der Deutschkenntnisse	39	57,4
(2) Förder- oder Nachhilfeunterricht für Schüler(innen) mit schwachen Leistungen im Fach Deutsch	30	44,1
(5) Unterricht zur Förderung der Herkunftssprache	10	14,7
(6) Speziell ausgerichtete Hausaufgabenbetreuung/Hausaufgabenhilfe.	10	14,7
(3) Teil des Unterrichts in der Herkunftssprache	5	7,4
(4) Reduzierte Klassengrößen	3	4,4

Hinweis 1: Zeilenprozent. Aufgrund von Mehrfachnennungen verschiedener Maßnahmen lassen sich die Häufigkeiten nicht auf 100% aufsummieren.

Wenngleich keine Schule alle der vorgegebenen Maßnahmen markierte, gab es immerhin neun Schulen, die mehr als drei der Maßnahmen umsetzen. Es zeigt sich dabei, dass insbesondere Angebote, die die Herkunftssprachen der Schüler(innen) einbeziehen, nur an jenen Schulen vorkommen, die auch andere Maßnahmen zur Förderung von Schüler(inne)n mit nichtdeutscher Herkunftssprache anbieten. Insgesamt berichten 13 Schulen über Angebote in der Herkunftssprache in Form von Unterricht zur Förderung dieser Sprache (Item 5) und/oder Angeboten, bei denen ein Teil des Unterrichts in der Herkunftssprache abgehalten wird (Item 3). Schulen mit einem solchen Angebot sollten im Fragebogen zudem angeben, für welche Herkunftssprachen eine Förderung zur Verfügung steht. Die Häufigkeit, mit der unterschiedliche Herkunftssprachen berichtet werden, sind in Tabelle 7 dargestellt.

Von den insgesamt 13 Schulen, die über Förderangebote in Herkunftssprachen berichten, wird Türkisch zwölfmal und Russisch zehnmal als dabei geförderte Sprache benannt. Neun Schulen machen Angaben zur Förderung in weiteren Herkunftssprachen, dabei werden Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch und Serbisch genannt. Während sich an den meisten Schulen die Förderung auf eine Herkunftssprache beschränkte, boten vier Schulen herkunftssprachlichen Unterricht in mehreren Sprachen an.

Tabelle 7: Geförderte Sprachen an Schulen mit Angeboten in der Herkunftssprache (n = 13 Schulen)

Förderung in den Herkunftssprachen	n
Türkisch	12
Russisch	10
anderen Sprachen, und zwar...	9
Albanisch	1
Arabisch	2
Bosnisch	2
Farsi	2
Griechisch	1
Italienisch	1
Kroatisch	2
Polnisch	2
Serbisch	2
Unterschiedliche Sprachen extern	2

Hinweis: Die ausgewiesenen Häufigkeiten beziehen sich auf n = 13 Schulen mit Angeboten zur Förderung in der Herkunftssprache. Aufgrund von Mehrfachnennungen lassen sich die Häufigkeiten nicht auf n = 13 aufsummieren.

Insgesamt zeigen die Auswertungen, dass Angebote zur Förderung der Herkunftssprachen an den MEZ-Schulen eher selten und in relativ wenigen Sprachen vorkommen. Dies entspricht Erwartungen, die nach einer Übersicht über herkunftssprachlichen Unterricht in Deutschland anzunehmen sind (vgl. Mediendienst, 2020; Lengyel und Neumann, 2017).

4. Fazit

Ziel des Arbeitspapiers ist es, Näherungsinformationen über die Arbeitsbedingungen und pädagogischen Schwerpunkte der MEZ-Schulen vorzustellen, die sich aus der Schulleitungsbefragung ergeben. Im Fokus stehen dabei Fragen, die zum Themenfeld Sprache und sprachliches Lernen im Deutschen, den Fremdsprachen und den Herkunftssprachen sowie dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität Auskunft geben.

Nach der berichteten Auswertung vertreten die MEZ-Schulen ein breites Spektrum an Angeboten zur Förderung sprachlichen Lernens und an Kontextbedingungen, die ihre Arbeit beeinflussen könnten. Die Schulleitungen berichten über eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen im Kontext von Sprache und sprachlicher Heterogenität. Diese beziehen sich – was zu erwarten war – überwiegend auf die Förderung des Deutschen. Im geringen Umfang finden sich auch Angebote zur Unterstützung des Lernens anderer Sprachen, wobei Hinweise auf Aktivitäten überwiegen, die den Kanon des üblichen Fremdsprachenunterrichts betreffen. Einige wenige Schulen bieten Förderung in Herkunftssprachen an; über besondere Maßnahmen wie Schulpartnerschaften oder Austausch zu diesen Sprachen wird nur in wenigen Fällen berichtet.

Nach den Antworten der Schulleitungen ist nicht davon auszugehen, dass sich aus den Arbeitsbedingungen, Profilen oder Aktivitäten der beteiligten Schulen differenzielle Effekte bei den Sprachtestergebnissen ergeben. Lediglich in Einzelfällen, in denen Schulen etliche Angebote zu-

gleich vorhalten, dürfte sich ein vertiefter Blick in die MEZ-Sprachdaten lohnen, um in qualitativen Analysen zu ermitteln, ob Spuren der Anstrengungen in den Leistungsergebnissen der Lernenden sichtbar werden. Eine erste entsprechende Analyse wird in Gogolin und Usanova (2022) vorgestellt.

Neben Angeboten im Bereich des sprachlichen Lernens wurden aus den Schulen Hinweise auf viele weitere Aktivitäten im Rahmen ihrer Programme oder Profile gegeben (vgl. Anhang 1). Sie geben Einblick in die Vielfalt der von den Schulen wahrgenommenen Förderbedarfe. Denkbar ist, dass einige der dort aufgeführten Aktivitäten vermittelt auch auf die Sprachentwicklung Einfluss haben. Zu erwarten ist dies etwa bei Programmen, bei denen eine Kooperation mit Eltern stattfindet, oder bei solchen, die das Selbstbewusstsein und die Resilienz der Schüler(innen) stärken sollen. Da wir hier aber keine weiteren Informationen besitzen – etwa zur Frage, inwieweit Eltern oder Lernende mit mehrsprachigem Hintergrund explizit adressiert werden bzw. partizipieren – kann diese Vermutung aus den Daten heraus nicht weiter erhellt werden.

Wie es scheint, verfolgen viele Schulen eher ein breites Spektrum an Angeboten und Maßnahmen anstelle der Fokussierung auf ein – zum Beispiel sprachbezogenes – spezialisiertes Profil. Mit Blick auf eine Förderung der Mehrsprachigkeit sind nur wenige Aktivitäten berichtet worden. Die zahlreichen verfügbaren Programme und die heterogenen Bedürfnisse der Schülerschaft stellen Schulen möglicherweise vor die große Herausforderung, sich für passende Angebote zu entscheiden und diese aufeinander abzustimmen. Dass mit der Teilnahme an unterschiedlichen Programmen für Schulen auch eine Überforderung einhergehen kann, deutet sich im Rahmen internationaler Studien an (Neeleman, 2019). Im Kontext der Schulrekrutierung für die MEZ-Studie zeigte sich zudem, dass Schulen an ihre Leistungsgrenzen geraten, wenn sie von zu vielen Seiten zur Beteiligung an wissenschaftlichen Studien gebeten werden. Dies jedenfalls gehörte zu den häufig vorgebrachten Gründen für die Ablehnung der Teilnahme an der MEZ-Studie: „mangelnde Kapazitäten durch Beteiligung der Schule an anderen Studien“ (IEA, 2017a, S. 9). Es scheint jedenfalls nach der Analyse der Schulleitungsbefragung, dass wir keine ungewöhnliche Auswahl an Schulen für die MEZ-Studie gewonnen haben – wohl aber Schulen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie für die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft offen und bereit sind.

5. Ausblick

Es herrscht immer noch ein Mangel an Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen schulischen Angeboten zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität, der Entwicklung mehrsprachiger Fähigkeiten und dem Bildungserfolg von Schüler(inne)n in den Blick nehmen. Die MEZ-Studie bietet mit ihren Kontextdaten über die Schulen einige – wenn auch recht grobe – Möglichkeiten zur Verfolgung solcher Fragestellungen. So zeigen Gogolin und Usanova (2022) in einer Studie mit MEZ-Daten auf, dass sich Fortbildungen in Schulen zum Thema „Sprachliche Heterogenität“ tendenziell positiv in den multiliteralen Schreibfähigkeiten der mehrsprachigen Schülerschaft bemerkbar machen. Möglichkeiten, weitere Zusammenhänge zwischen schulischen Angeboten und Ressourcen sowie der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Schüler(inne)n zu untersuchen, bieten sich im Rahmen der MEZ-Erhebungen durch den Einbezug der Mehrebenenstruktur

der Daten, indem die Schule als bedeutender Bildungskontext für Lern- und Entwicklungsprozesse (siehe Becker & Schulze, 2013) mitmodelliert wird.

Schulen bieten Opportunitätsstrukturen, da in ihnen Ressourcen in unterschiedlichem Ausmaß bereitstehen (vgl. Ditton 2013, S. 178). In der Bildungsforschung wurde gezeigt, dass der schulische Kontext (z. B. Schulform, schulische Angebote und Ressourcen, Curriculum) und Kompositionsbedingungen (z. B. Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich sozialer, kultureller und leistungsbezogener Merkmale) sich auf die Schulqualität auswirken – auch insofern, dass Leistungen beeinflusst werden (Klieme, 2016). Allerdings wären für die empirische Rekonstruktion eines Einflusses nicht nur Informationen über die Frage notwendig, welche Angebote gemacht werden, sondern auch (und unbedingt) Erkenntnisse über die Nutzung der Angebote (Vieluf et al., 2020).

Zwar wurde der Bedeutung verschiedener Kontexte für Lern- und Entwicklungsprozesse auch in der Anlage der MEZ-Studie Rechnung getragen, indem neben der Erhebung individueller Merkmale auf Schülerebene und familialer Kontextmerkmale auch Daten zum Schulkontext erfasst wurden, die im vorliegenden Arbeitspapier vorgestellt wurden. Allerdings sind auf der Grundlage der von uns erhobenen Daten nur sehr grobe Annäherungen an die Bedeutung des Schulkontextes für erzielte Leistungen in den Sprachtests möglich. Die Einbeziehung von Informationen aus den vorgestellten Merkmalen der Schulen, etwa zu deren Profil, Förderangeboten, zur Komposition der Schülerschaft oder der Qualifikation der Lehrerschaft, können in Analysen der Entwicklung individueller und sprachlicher Leistungen einbezogen werden. Durch Berücksichtigung des Schulkontexts kann auch dem methodischen Problem begegnet werden, dass bei Erhebungen in Schulen Schüler(innen) derselben Schule statistisch nicht unabhängig voneinander sind (siehe Hox 2018, S. 4 ff.).

Mit Hilfe mehrebenenanalytischer Methoden kann die hierarchische Datenstruktur, die sich aus der Schachtelung von Schüler(inne)n (Level 1) in Schulen (Level 2) ergibt, berücksichtigt werden. Zu beachten ist dabei jedoch, dass abhängig vom verwendeten Schätzverfahren und davon, welche statistischen Parameter von Interesse sind, unterschiedliche Minimal-Anforderungen an die Fallzahlen auf den Analyseebenen gestellt werden (siehe dazu Hox 2018, S. 212 ff.). Geht es allein um die Berechnung der Regressionskoeffizienten (*fixed effects*), so ist für die meisten Verfahren eine Anzahl von 30 bis 50 Gruppen ausreichend (vgl. Hox 2018, S. 214). Für eine korrekte Schätzung von Interaktionen von Merkmalen auf den untersuchten Ebenen (*Cross-Level*-Interaktionen) sowie Varianzkomponenten sind in erster Linie die Anzahl der Elemente zweiter Ebene von Bedeutung, wobei Hox (2018, S. 216) als Faustregel eine 50/20 Gruppierung (20 Individuen in 50 Gruppen) für *Cross-Level*-Interaktionen und 100/10 Gruppierung für Varianzkomponenten vorschlägt. Je nach Fragestellung, die unter Einbezug der hierarchischen Datenstruktur beantwortet werden soll, bleibt somit individuell zu prüfen, ob die Anzahl der Gruppen und Gruppenstärke für eine mehrebenenanalytische Modellierung ausreichend ist.

Tabelle 8: Anzahl der Schüler(innen) pro Schule im Studienverlauf

		MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
Teilnehmende Schulen insgesamt					
	<i>n</i>	72	75	76	66
Teilnehmende Schüler(innen) in Schulen					
	Min.	5	4	4	4
	Max.	64	65	58	56
	m	25,3	23,8	22,3	17,6
	sd	13,7	13,1	12,8	10,2
Schulen mit Teilnahme an der Schulleitungsbefragung					
	<i>n</i>	64	66	66	57
Teilnehmende Schüler(innen) in Schulen					
	Min.	5	4	4	4
	Max.	64	65	58	56
	m	26,3	24,3	23,0	18,2
	sd	14,0	13,2	13,1	10,6

Hinweis: Die in der Tabelle ausgewiesene Anzahl der Schüler(innen) bezieht sich auf jene Teilnehmer(innen), die am jeweiligen Messzeitpunkt an mindestens einem Erhebungsinstrument im Schulkontext teilgenommen haben. Schüler(innen), die die MEZ-Schulen bereits verlassen haben oder krankheitsbedingt ausfielen, sind in den Fallzahlen nicht berücksichtigt.

Tabelle 8 zeigt die Clusterung der Daten über den Verlauf der MEZ-Studie, wobei einerseits die Fallzahlen von Schüler(inne)n in Schulen insgesamt berichtet werden und andererseits die Fallzahlen für jene Schulen ausgewiesen sind, die an der Schulleitungsbefragung teilgenommen haben. Dabei zeigt sich, dass die Fallzahlen je Schule stark variieren: Im Minimum betrug die Teilnehmerzahl 4 und im Maximum 64 Schüler(innen) pro Schule, wobei der Mittelwert über die Messzeitpunkte zwischen rund 18 und 26 Schüler(innen) pro Schule lag. Ferner wird deutlich, dass zu Messzeitpunkt 4 eine deutliche Reduktion auf Ebene der Schulen zu verzeichnen ist. Ursächlich hierfür war vor allem der Umstand, dass die teilnehmenden Jahrgänge an den Schulen ausgelaufen waren oder die Teilnehmerzahlen an den Schulen durch Schüler(innen), die die Schule gewechselt oder verlassen hatten, nicht mehr die Mindestanzahl von drei Teilnehmer(inne)n pro Schule erreichten (siehe IEA Hamburg, 2018, S.10).

Eine Zuordnung von Schüler(inne)n zu Schulklassen ist aufgrund der gezielten Rekrutierung von Teilnehmer(inne)n mit bestimmten sprachlichen Hintergründen und Fremdsprachenkombination innerhalb von Schulen (siehe dazu IEA Hamburg, 2017a) für mehrebenenanalytische Auswertungen nicht angemessen; die Anzahl der Schüler(innen) auf Klassenebene wäre sehr gering, so dass hier Selektionseffekte angenommen werden müssten.

Inhaltlich geben die im Arbeitspapier aufgezeigten Unterschiede zwischen den Schulen – z. B. in der Ausgestaltung von schulischen Schwerpunkten, verfügbaren Angeboten für sprachförderliches Lernen und zur Förderung von Schüler(innen) mit nicht-deutscher Herkunftssprache – An-

stoß, eine Vielzahl interessanter Fragestellungen zu den Ergebnissen der Sprachstandsmessungen weiterzuverfolgen, die im Rahmen der MEZ-Studie realisiert wurden. Allerdings wird es dabei darauf ankommen, das methodische Potenzial der vorliegenden Daten angemessen zu nutzen; wie schon angedeutet, bieten sich für einige Fragen eher qualitative tiefergehende Analysen an als quantitative Näherungsweisen.

Literatur

- Ahrenholz, B., & Oomen-Welke, I. (2010). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Antolin Website (o. D.). *Neu bei Antolin!* <https://antolin.westermann.de/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Becker, R., & A. Schulze (Hrsg.) (2013). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beer, T. (2017). Qualitätsmerkmale Von Kooperation In Der Schulischen Berufsorientierung? Erste Erkenntnisse aus einer Experten-Und Expertinnenbefragung zur Berufsorientierung an Hamburger Stadtteilschulen. In J. Schroeder und L. Seukwa (Hrsg.), *Soziale Bildungsarbeit mit jungen Menschen* (S. 227-248). Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V., & Van Holt, N. (Hrsg.). (2015). *Netzwerkba-sierte Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt 'Schulen im Team'*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bernecker, K., Blascke, N., Charnitzky, J., Geisler, W., Krainz-Dürr, M., Rück-Hofmann, D., Ruf, T., Schwarz, W., Scheerer, J., & Spanke, R. (2010). *Hessische Europaschulen: Ein Schulent-wicklungsprogramm des Landes Hessen*. Hessen: Hessisches Kultusministerium.
- Bredthauer, S., Jambor-Fahlen, S., Prien, A., Scholz, V., & Weiß, J. (2018). Niemanden zurückklas-sen – Lesen macht stark – Grundschule – Diagnose und Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen im Primarbereich. In C. Titz, S. Weber, A. Ropeter, S. Geyer und M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und über-prüfen* (S. 128-145). Unter Mitarbeit von M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, M. Hasselhorn und P. Stanat. Stuttgart: Kohlhammer Verlag (Bildung durch Sprache und Schrift, 2).
- Bundesweite Mathematik-Wettbewerbe (o. D.). *Mathematik-Olympiade: Mathe und Medaillen*. <https://www.mathe-wettbewerbe.de/mathematik-olympiade>. Zugegriffen: 09.06.2021.
- Butler, M., & Goschler, J. (2019). *Sprachsensibler Fachunterricht*. Berlin: Springer Verlag.
- Carl, F., Bruhn, M., Kleemann, N., Sell, S., & Niessen, A. (2019). *Schulen lernen von Schulen. Ein Leit-faden für Peer-Reviews im Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ (BüZ)*. Universität Ham-burg. [https://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uplo-ads/2019/11/B%C3%BCZ_Schulen-lernen-von-Schulen.-Leitfaden-Peer-Reviews.pdf](https://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2019/11/B%C3%BCZ_Schulen-lernen-von-Schulen.-Leitfaden-Peer-Reviews.pdf). Zu-gegriffen: 04.06.2021.
- Darge, K., König, J., & Schreiber, M. (2010). *Skalendokumentation der Schüler-und Lehrerbefra-gung im Rahmen des Projektes "Komm Mit – Fördern statt Sitzenbleiben"*. Universität zu Köln: KUPS.

- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173-206). Wiesbaden: Springer VS.
- EU-Info (o. D.). *Comenius: Das Programm für den Schulbereich – ein Überblick*. <https://www.eu-info.de/leben-wohnen-eu/6509/6896/6897/8092/>. Zugegriffen: 08.06.2021.
- Gogolin, I.; Klinger, T.; Lagemann, M. & Schnoor, B. (2017). Indikatoren, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). *MEZ Arbeitspapier Nr. 1. Hamburg (Universität Hamburg)*, <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf>. Zugegriffen: 25.01.2022.
- Gogolin, I & Usanova, I. (2022). Zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit. Ergebnisse einer Langzeitstudie. Anregungen für die Schulentwicklung aus dem Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)“ der Universität Hamburg. In V. Busse, N. Müller & L. Siekmann (Hrsg.). *Schreiben fachübergreifend fördern. Theoretische Grundlagen und Praxisanregungen für Schule, Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Gol-Guven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575-594.
- Gut Drauf Website (o. D.). *Gut Drauf in Kürze*. <https://www.gutdrauf.net/was-ist-gut-drauf/gut-drauf-in-kuerze/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Heimler, J. (2019). Stichprobenentwicklung im Projekt Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). *MEZ Arbeitspapier Nr. 3. Hamburg (Universität Hamburg)*, <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier03.pdf>. Zugegriffen: 02.09.2021.
- Holtappels, H. G., Ackeren, I. V., Kamarianakis, E., Kamski, I., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A., & Webs, T. (2021). Das Schulentwicklungsdesign des Projekts "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". In I. van Ackeren und H. Holtappels (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen–Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"* (S. 38-71). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hox, J. J., Moerbeek, M., van de Schoot, R. (2018). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications, 3rd Edition*. New York/Abingdon: Routledge.
- IEA Hamburg (2017a). *Methodenbericht: MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 9. 1. Messzeitpunkt – Januar bis März 2016*. Unter Mitarbeit von M. Hellrung, N. Hugk, O. Mora, A. Waschk, K. Penon und P. Hillen. Hamburg. <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht1-iea-pdf.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>. Zugegriffen: 07.09.2021.

- IEA Hamburg (2017b): *Methodenbericht MEZ – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf Erhebung in den Jahrgangsstufen 8 und 10. 2. Messzeitpunkt - Oktober bis Dezember 2016.* Unter Mitarbeit von Miriam Hellrung, Nina Hugk, Gleb Turezkiy und Ulrich Sievers. Hamburg. <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/methodenbericht2-iea.pdf#Methodenbericht%20IEA%20Hamburg>. Zugegriffen: 29.10.2021.
- IEA Hamburg (2018). *Methodenbericht: MEZ - Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Erhebung in den Jahrgangsstufen 9 und 11. 4. Messzeitpunkt – Mai bis Juni 2018.* Unter Mitarbeit von M. Hellrung, N. Hugk, G. Turezkiy, U. Sievers. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mez-methodenbericht4-iea-pdf.pdf>. Zugegriffen: 07.09.2021.
- Jordan, A., Blum, W., Kleine, M., & Leiß, D. (2007). *Verändertes Lernen – verbesserte Leistungen? Zur Entwicklung von Schülerfähigkeiten bei SINUS-Transfer.* *Journal für Mathematik-Didaktik*, 28(2), 99-127.
- Klieme, E. (2016). *Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung. Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung?* In U. Steffens und T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 45-64). Münster; New York: Waxmann.
- „Klasse! Wir singen“-Website (o. D.). *„Klasse! Wir Singen“ Projekt.* <https://www.klasse-wir-singen.de/projekt/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Kommunale Koordinierungsstelle NRW (2021). *Beispiele guter Praxis aus der Arbeit der Kommunalen Koordinierungsstellen: Kein Abschluss ohne Anschluss.* https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/arbeit_kaoa_bgp_uebersicht.pdf. Zugegriffen: 09.06.2021.
- Kulturagenten (o. D.). *Kulturagenten für kreative Schulen.* <http://kulturagenten-programm.de/startseite/aktuelles/index.html>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Lengyel, D., & Neumann, U. (2017). *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg: Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE).* *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(3), 273-282.
- Lions Deutschland (o. D.). *Das Lebenskompetenzprogramm für junge Menschen.* <https://www.lions-quest.de/lions-quest/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Mathe-sicher-können Website (o. D.). *Mathe sicher können.* <https://mathe-sicher-koennen.dzlm.de/>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Mediendienst (2020). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>. Zugegriffen: 11.01.2022.
- Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) (2019). *Variablenhandbuch Querschnittsdaten: Schulleitungsfragebogen.* Hamburg (Universität Hamburg, MEZ-Projekt), Mimeo.

MINT-Schule Hamburg (o. D.). *Exzellenznetzwerk für die Sekundarstufe 1*. <https://mint-schulen.de/hamburg/>. Zugegriffen: 04.06.2021.

Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O., & Baumert, J. (2017). *Erfolgreich integrieren – Die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann Verlag.

Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31-55.

Pasch-Website (o. D.). *Weltkarte aller PASCH-Schulen*. <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html>. Zugegriffen: 10.06.2021.

ProfiLe (2018). *Professionelle Lehrerrolle evidenzbasiert entwickeln. Seminartage zur Entwicklung professioneller Haltungen*. https://www.bildungspakt-bayern.de/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Struktur-Seminartag_2020.pdf. Zugegriffen: 04.06.2021.

Riecke-Baulecke, T. (2012). Niemanden zurücklassen: Lesen macht stark – mathe macht stark! IQSH: Bundesweite Fachtagung in Frankfurt. [file:///C:/Users/WissMit.DESKTOP-AHR9MBB/AppData/Local/Temp/NZL Praesentation Riecke Baulecke Frankfurt 2012.pdf](file:///C:/Users/WissMit.DESKTOP-AHR9MBB/AppData/Local/Temp/NZL%20Praesentation%20Riecke%20Baulecke%20Frankfurt%202012.pdf). Zugegriffen: 04.06.2021.

Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Springer-Verlag.

Schilf-Akademie (o. D.). <https://www.schilf-akademie.de/>. Zugegriffen: 04.06.2021.

Schlausch, R., Schütte, M., & Von Scheven, B. (2017). *Ausbildungslotsen in der Region Hannover. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt*. Flensburg: Europa-Universität Flensburg.

Schulministerium NRW (o. D.). *Bundes- und Landesolympiade der russischen Sprache, Kultur und Landeskunde*. <https://www.schulministerium.nrw/schuelerinnen/mitmachen/bundes-und-landesolympiade-der-russischen-sprache-kultur-und-landeskunde>. Zugegriffen: 04.06.2021.

Sochatzy, F., & Ventzke, M. (2016). *mBook. Geschichte für die Zukunft. Geschichtsbuch für die Sekundarstufe I an Gymnasien*. Eichstätt: IdeeL GmbH. <https://mbook.schule/index.php?id=2059>. Zugegriffen: 04.06.2021.

Statistisches Bundesamt (Destatis), (2018). *Schulen auf einen Blick, Ausgabe 2018*. https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035140/Schulen_auf_einen_Blick_2018_Web_bf.pdf;jsessionid=5BBFAA19E06C8B05F31D4EF0E0326230. Zugegriffen: 11.01.2022.

The Young ClassX Webseite, (o. D.). *The Young ClassX. Sounds like X*. <https://www.theyoungclassx.de/>. Zugegriffen: 04.06.2021.

- Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2019). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vieluf, S., Praetorius, A., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 66*, S. 63-80.
- Viertel, M., Ehrenspeck-Kolasa, Y., & Spies, A. (2017). Digitale Leseförderung an Grundschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Nutzung und Bewertung der web-basierten Leseförderung › Antolin‹ durch Grundschullehrkräfte in Niedersachsen (NuBeAn). In K. Mayrberger, J. Fromme und P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien* (S. 151-164). Wiesbaden: Springer VS.
- Wasmann-Frahm, A. (2012). *Evaluation des Enrichment-Programms für besonders begabte Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2010/2011*. <https://www.enrichment.schleswig-holstein.de/content/dateien/Enrichment-Programm%20Evaluation%202010-11%20fin.pdf>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Zierer, K., Lachner, C., Tögel, J., & Weckend, D. (2018). Teacher mindframes from an educational science perspective. *Education Sciences*, 8(4), 1-12.
- Zukunftsschulen NRW (o. D.). *Komm mit! – Fördern statt Sitzenbleiben: Grundlagen, Ziele und Durchführung*. <https://www.zukunftsschulen-nrw.de/unterstuetzungsangebote/archiv/komm-mit-grundlagen>. Zugegriffen: 04.06.2021.
- Zukunftsschulen NRW (o. D.). *Netzwerk Lernkultur Individuelle Förderung*. <https://www.zukunftsschulen-nrw.de/>. Zugegriffen: 04.06.2021.

Anhang 1: Profile, Schwerpunkte und Teilnahme an Modellprogrammen mit nicht-sprachlichen Schwerpunkt

Neben der Förderung in sprachlichen Bereichen, welche den Schwerpunkt dieses MEZ-Arbeitspapiers bilden, berichten Schulleiter(innen) auch etliche andere Schwerpunkte. Diese werden im Folgenden dargestellt. In den offenen Antworten der Schulleitungen wird sowohl auf thematische Schwerpunkte als auch auf Teilnahme an spezifischen und teilweise weitverbreiteten Programmen verwiesen.

In Tabelle 9 sind die Antworten auf die offenen Fragen zusammengetragen. Häufigkeiten werden in dieser Auflistung nicht berücksichtigt, vielmehr geht es darum, die Vielzahl der an den MEZ-Schulen vertretenen Schwerpunkte und Ansätze mit nicht-sprachlichem Fokus aufzuzeigen. Diese werden in Themenbereichen zusammengefasst, die in den Abschnitten A–I näher erläutert werden.

Tabelle 9: Nicht-sprachliche Profile, Schwerpunkte und Ansätze

Themenbereich	Erwähnte Programme / Ansätze (im Lauftext erklärt)
Berufs- und Studienorientierung	„BOSO“, „Ausbildungslotse“, „KAOA
Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer	„MINT“, Mathe-Olympiade, „Mathe sicher können“, „SINUS“
Bewegung und gesund leben	„Bewegte Schule“, „Gut Drauf“
Musik	Bläserklassen, Instrumentalunterricht, „Klasse wir singen“, „The Young ClassX“
Netzwerke Bilden	„Potenziale entwickeln – Schulen stärken (PeSs)“, „Schulen im Team“, „Zukunftsschulen NRW“, „Comenius“, „Europaschulen“
Sozial-emotionales Lernen	„Lions-Quest“
Begabtenförderung und Kultur	„Lernpotenziale I und II“, „Enrichmentprojekte“, „Kulturagenten“-Programm, Profilklassen in der Orientierungsstufe, Theater
Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung	„Rastatter Modell“, Reformpädagogische Ansätze, wie „Blick über den Zaun“, „ProfiLe“ Projekte, „Komm mit! Fördern statt Sitzenbleiben“
Inklusion und Integration	Einzelintegration, Integrationsklassen; Schüler mit Förderbedarf körperliche-motorische Entwicklung, Sehen/Hören, emotional, sozial
Sonstige	iPad-Klassen, Demokratie-Erziehung, Nachhaltigkeit, Jahrgangsteams, Ganztage, Selbstwirksamkeit erhöhen, selbstständig Lernen, Ferienkurse

A. Studien- und Berufsorientierung

Vor dem Hintergrund der Berufs- und Studienorientierung nennen einige Schulleiter(innen) das Konzept *BOSO* (Berufsorientierung und Studienorientierung) aus Hamburg. Das *BOSO* Konzept wurde speziell entwickelt mit dem Ziel, Schüler(innen) in Stadtteilschulen ab Klasse acht bei der Berufs- und Studienorientierung zu begleiten, in Kooperation mit berufsbildenden Schulen und

weiteren außerschulischen Partnern, wie Bildungsträgern und Betrieben (Beer, 2017). Eine andere Schule nimmt am Projekt „Ausbildungslotsen“ teil, das 2015 in der Region Hannover gestartet wurde (Schlausch, Schütte, & Von Scheven, 2017). Die sogenannten Ausbildungslotsen bieten Schüler(inne)n beim Übergang von der Schule in das berufliche Leben individuelle Unterstützung, zum Beispiel bei der Berufswahl sowie beim Finden von Praktikums- und Ausbildungsplätzen. Zudem ist im Bereich der frühen Berufsorientierung das Projekt *KAoA* (Kein Abschluss ohne Anschluss) aus Nordrhein-Westfalen vertreten, was sich ebenfalls dafür einsetzt, den Übergang zwischen Schule und Studium, Ausbildung oder Beruf nachhaltig zu verbessern (Kommunale Koordinierungsstelle NRW, 2021).

B. Mathematik und Naturwissenschaften

Die Schulen, die Mathematik oder Naturwissenschaften als Schwerpunkt nennen, bieten sowohl zusätzliche Angebote für leistungsstarke Schüler(innen) als Ergänzung zum eigentlichen Unterricht an als auch eine Förderung für Schüler(innen) mit Schwierigkeiten in Mathematik. Mit Blick auf die leistungsstarken Mathematik-Schüler(innen) berichten einige Schulen, eine *MINT*-Schule zu sein. Solche Schulen bieten überdurchschnittlich viele und vielfältige Unterrichtsthemen in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik an (*MINT*-Schule Hamburg, o. D.). Eine Schule nimmt an jährlichen Mathematik-Olympiaden teil, ein Wettbewerbslauf über mehrere Runden für Mathematik-Fans (Bundesweite Mathematik-Wettbewerbe Webseite, o. D.). Weiterhin beteiligt sich eine Schule am Projekt *Mathe sicher können*, das sich um leistungsschwache Schüler(innen) im Fach Mathematik kümmert (*Mathe-sicher-können* Webseite, o. D.). Dazu nennen sechs Schulleiter(innen) die Teilnahme an *SINUS*. Anliegen dieses wissenschaftlich begleiteten Modellprogramms ist die Steigerung der Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts durch eine Veränderung der Aufgaben- sowie der Unterrichtskultur (Jordan, Blum, Kleine & Leiß, 2007).

C. Gesund leben und Musik

Auch die Themen „Gesund Leben“ und „Musik“ finden sich in den Antworten der Schulleitungen wieder. Mehrere Schulen verweisen auf Ansätze und Programme zur Schaffung guter Bedingungen für einen gesunden Lebensstil durch Sport, Bewegung, Entspannung und Ernährung. Vertreten ist beispielsweise das Programm *Gut Drauf*, welches einen gesunden Lebensstil bei Kindern und Jugendlichen fördert, indem auf eine ausgewogene Ernährung und ausreichende Bewegung und Entspannung geachtet wird (*Gut Drauf* Website, o. D.). Außerdem scheint Musik in mehreren Schulen einen hohen Stellenwert einzunehmen. Genannt werden musikalische Programme wie das Projekt *Klasse! Wir singen*, in dem das Singen von Kindern aus den Klassen 1-7 in Schule, Freizeit und Familie gefördert wird (*Klasse! Wir singen*-Webseite, o. D.). Zudem gibt es das Programm *The Young ClassX*, das Jugendliche von der 5. bis 13. Klasse genreübergreifend an Musik heranführt (*The Young ClassX* Website, o. D.). Berichtet wird ferner von einer Kooperation mit der Stadtteiloper und Kammerphilharmonie, von einem afrikanischen Klassenorchester sowie speziellen Bläserklassen und Instrumentalunterricht.

D. Netzwerke bilden in Deutschland und Europa

Einige Schulleitungen verweisen auf die Teilnahme an speziellen Programmen zur Netzwerkarbeit. Für Schulen mit schwierigen Standortbedingungen ist das beispielsweise das Programm *Potenziale entwickeln – Schulen stärken*, das zum Ziel hat, evidenzbasiert Schulentwicklungsprozesse zu begleiten (Holtappels et al., 2021). Teil dieses Schulentwicklungskonzepts ist die Nutzung von Netzwerken und externer Beratung. Weiterhin genannt werden das Projekt *Schulen im Team* (Berkemeyer et al., 2015) und *Zukunftsschulen NRW* (Zukunftsschulen NRW, o. D.). Das Projekt *Schulen im Team* macht die Kompetenzen und Erfahrungen von Einzelschulen sichtbar und eröffnet damit die Möglichkeit für Schulen voneinander zu lernen und sich zu vernetzen. Das Netzwerk *Zukunftsschulen NRW* dokumentiert Profile von teilnehmenden Schulen in Nordrhein-Westfalen und ermöglicht damit eine begleitete Netzwerkarbeit mit thematischen Angeboten zur Unterstützung der Unterrichts- und Schulentwicklung. Auch das europäische Schulbildungsprogramm *Comenius* wird erwähnt, welches die europäische Zusammenarbeit von Schulen und Bildungsinstitutionen zum Zweck hat. In diesem Programm findet unter anderem ein Austausch über die Fremdsprachenausbildung und die europäische Dimension im Ausbildungssystem statt (EU-Info, o. D.). Eine Schulleitung gibt an, eine *Europaschule* zu sein. Wie *Comenius*-Schulen haben auch Europaschulen – wie der Name schon verrät – eine Europäische Dimension. Europaschulen stehen unter deutschem Landesschulrecht, aber fordern Interkulturalität, sind Teil des Europäischen Schulnetzwerkes und dürfen nur Europaschulen heißen, wenn sie methodisch innovativ sind, zum Beispiel, weil sie an vielen Programmen und Schülerwettbewerben teilnehmen, länderübergreifende Projekte durchführen, oder besonders viele Fremdsprachen anbieten (Bernecker et al., 2010; Möller et al., 2017).

E. Sozial-emotionale Entwicklung

Obwohl mehrere Schulen sozial-emotionale Schwerpunkte – insbesondere soziale Kompetenzen – anführen, verweist nur eine Schulleitung dabei auf ein Programm, und zwar das international bekannte Programm *Lions-Quest*. Dieses Präventionsprogramm unterstützt Lehrkräfte bei der Vermittlung sozialer und persönlicher Lebenskompetenzen, um Resilienz zu stärken und sozialen Entwicklungsproblemen vorzubeugen (Gol-Guven, 2017; Lions Deutschland, o. D.). Bei der offenen Frage zur Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nennen unterschiedliche Schulleitungen Förderbedarf für Schüler(innen) mit sozial-emotionalen Problemen (darunter fielen Angaben, wie z. B. „Förderbedarf in der emotionalen Entwicklung“, „psychosoziale Bereiche“, „wegen sozial-emotionalen Problemen“, oder *ESE*-Schüler (emotionale und soziale Entwicklung) sowie Integration von Schüler(inne)n mit Asperger.

F. Begabtenförderung und Kultur

Unterrichtsergänzende Angebote über das eigentliche Kurrikulum hinaus, für Schüler(innen) insgesamt sowie für leistungsstarke Schüler(innen) im Besonderen, werden von mehreren Schul-

leitungen hervorgehoben. Genannt wird zum Beispiel Hochbegabtenförderung und Talentförderung. Ferner werden *Enrichment*-Projekte erwähnt, welche sich zum Ziel setzen, besonders interessierte und begabte Schüler(innen) Erfahrungen mit Themen, Problemen und Fachgebieten zu ermöglichen, die sie im regulären Unterricht nicht machen würden (z.B. Wasmann-Frahm, 2012; Werner-von-Siemens-Gymnasium, 2020). Auch Profilklassen in der Orientierungsstufe werden erwähnt, welche darauf ausgerichtet sind, Schüler(innen) schon früh schwerpunktmäßig in bestimmten Bereichen zu fördern. Ferner werden die Schwerpunkte Kultur und kulturelle Bildung, inklusive Theater erwähnt, allerdings ohne Hinweis auf konkrete Programme. Lediglich eine Schule gibt eine Teilnahme am *Kulturagenten*-Programm an, welches in fünf Bundesländern von 2011 bis 2019 durchgeführt wurde, um Kooperationen zwischen ungefähr 250 Schulen und unterschiedlichen Kulturinstitutionen wie Museen, Theatern, Konzerthäusern und auch Bibliotheken aufzubauen (Kulturagenten Website, o. D.).

G. Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung

Von einigen Schulleiter(inne)n werden unterschiedliche Schulentwicklungsprojekte sowie Angebote der Lehrerprofessionalisierung genannt. So wird auf das Projekt *ProfiLe* („Professionelle Lehrerrolle evidenzbasiert entwickeln“) verwiesen, welches darauf abzielt, angehenden Lehrkräften dabei zu helfen, evidenzbasiert eine professionelle pädagogische Haltung zu entfalten (ProfiLE, 2020; Zierer, Lachner, Tögel, & Weckend, 2018). Eine Schulleitung berichtet über intern entwickelte reformpädagogische Ansätze, eine andere Schule über den reformpädagogischen Verbund *Blick über den Zaun*. In diesem Verbund wird besonderer Wert auf die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler(innen) gelegt; Herausforderungen für die Schüler(innen) sollen individuell gestaltet werden (Carl, Bruhn, Kleemann, Sell, & Niessen, 2019). Berichtet wird auch über eine Teilnahme am Programm *Komm mit! – Fördern statt Sitzenbleiben*. Die Initiative setzte sich zum Ziel, die „Sitzenbleiberquote“ in Schulen zu reduzieren. Dafür wurden Daten sowohl auf individueller als auch auf Schulebene gesammelt, um Determinanten des Sitzenbleibens zu verfolgen und aufeinander zu beziehen (Darge, König, & Schreiber, 2010). Schließlich wird auch die Teilnahme einem regionalen Projekt erwähnt, welches die Stärkung von Schulen in sozial besonders herausfordernden Lagen zum Ziel hat.

H. Inklusion und Integration von Schülern mit Förderbedarf

Unter den knapp 30 Prozent der Schulen, die angeben, Schüler(innen) mit Förderbedarf zu integrieren, werden verschiedene Förderbedarfe und Förderansätze erwähnt. Genannt werden z. B. die Integration von Schüler(innen) mit Förderbedarf im Bereich Lernen, im Bereich Sehen und Hören, im Bereich körperlicher und motorischer Entwicklung sowie die Integration von Schüler(innen) mit geistiger Behinderung. Wie erwähnt (Anhang 1: E), berichten außerdem mehrere Schulleitungen über Schüler(innen) mit emotionalen und sozialen Förderbedarfen. Bei vielen Schulen bleiben die Angaben jedoch sehr allgemein, mit Aussagen wie „6 Prozent der Schüler in Sek 1 haben diagnostizierten Förderbedarf“, „Einzelintegration von zwei Schülern“, „Inklusion als

Aufgabe aller Stadtteilschulen“, „inklusive Schule“, oder „Schüler mit Förderbedarf in allen Klassen“. Zudem wird von einigen Schulen eine Kombination von Inklusionsklassen und Einzelintegration berichtet.

1. Sonstige

Weitere Schwerpunkte richten sich auf organisatorische Schulmerkmale wie die Einführung von Jahrgangsteams oder Ganztagsangeboten. Außerdem wird in einigen Schulen Nachhaltigkeitsthemen oder Demokratie-Erziehung berücksichtigt. Vor dem Hintergrund der Digitalisierung werden zudem iPad-Klassen und eine *BYOD* („bring your own device“)-Schule erwähnt. Benannt werden weiter Ferienkurse und Schwerpunkte, bei denen Wert auf Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit für besseres Lernen gelegt wird, ohne in ein spezifisches Programm eingebunden zu sein.