

Isabel Fuchs

**Entscheidungskriterien und Gelingensbedingungen der
erfolgreichen schulischen Integration neu zugewanderter
SchülerInnen aus der Perspektive professioneller
AkteurInnen – Ergebnisse einer Befragung**



FRIEDRICH-SCHILLER-
UNIVERSITÄT
JENA



EVA-Sek-Arbeitspapiere

herausgegeben

von

Bernt Ahrenholz (†)

Theresa Birnbaum

Janine Diebel

Göntje Erichsen

Isabel Fuchs

Stephanie Falkenstern

Udo Ohm

Julia Ricart Brede

Mira Rüter

Holger Schiffel

Hannah Schrage

Band 3



Isabel Fuchs

Entscheidungskriterien und Gelingensbedingungen der
erfolgreichen schulischen Integration neu zugewanderter
SchülerInnen aus der Perspektive professioneller AkteurInnen
– Ergebnisse einer Befragung

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://d-nb.info> abrufbar.

ISSN: 2513-0234

URN: urn:nbn:de:101:1-2022123020015074416726

Copyright © 2022

<https://www.phil.uni-passau.de/daz/forschung/abgeschlossene-projekte/eva-sek-formative-prozessevaluation-in-der-sekundarstufe-seiteneinsteiger-und-sprache-im-fach/>

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Isabel Fuchs

Entscheidungskriterien und Gelingensbedingungen der erfolgreichen schulischen Integration neu zugewanderter SchülerInnen aus der Perspektive professioneller AkteurInnen – Ergebnisse einer Befragung

1. Einleitung

Im Rahmen des BMBF-Projektes „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe (EVA-Sek) – Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“ wurde unter anderem erfasst, wie die Einzelschule die Integration von SeiteneinsteigerInnen in das Schulsystem gestaltet. Neu zugewanderten SchülerInnen das Lernen des Deutschen als Zweitsprache¹ und gleichzeitig fachliches Lernen mit dem Ziel eines Bildungsabschlusses zu ermöglichen, stellt die Einzelschulen dabei auch vor organisatorische Herausforderungen. Die Wege, die zum Umgang mit diesen Anforderungen gewählt werden, unterscheiden sich in der Praxis von Schule zu Schule und sind nur bedingt von dem im jeweiligen Bundesland bildungspolitisch vorgesehenen Beschulungsmodell abhängig. Vielmehr zeigte sich in Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften des Regel- und DaZ-Unterrichtes, dass professionelle AkteurInnen verschiedene Haltungen zu grundsätzlichen Fragen der Integration von SeiteneinsteigerInnen einnehmen. Diese können in praktischen Erwägungen (z. B. Ressourcenverwaltung), grundsätzlichen pädagogischen Überzeugungen (z. B. Schule als inklusiver Raum) oder eigenen Erfahrungen begründet liegen.

Auf Grundlage von Interviewdaten und Unterrichtsbesuchen konnten die in den Schulen tatsächlich umgesetzten Beschulungsmodelle beschrieben und systematisiert werden (vgl. Fuchs, Birnbaum & Ahrenholz 2017; Ahrenholz, Fuchs & Birnbaum 2016). Daraus ergab sich schließlich der Wunsch, die Perspektiven der professionellen AkteurInnen auf die Beschulungslösungen auch quantitativ zu erfassen. Wie beurteilen Lehrkräfte und Schulleitung beispielsweise die frühe Verzahnung sprachlichen und fachlichen Lernens (vgl. hierzu auch Birnbaum et al. 2018)? Halten die AkteurInnen die Beschulung in Vorbereitungsklassen für sinnvoll und für welche Besuchsdauer in Vorbereitungsklassen sprechen sie sich aus? Die Einstellung gegenüber einzelnen Kriterien der Gestaltung der schulischen Integration von SeiteneinsteigerInnen zu untersuchen, war Ziel einer im Frühjahr 2017 durchgeführten Fragebogenerhebung, deren Ergebnisse hier knapp dargestellt werden (weitere Auswertungen finden sich bei Fuchs 2023). Die Befragung richtete sich an die professionellen AkteurInnen in den am Projekt

¹ Im Folgenden auch *DaZ* bzw. *DaZ-U* für Deutsch als Zweitsprache-Unterricht.

beteiligten allgemein- und berufsbildenden Schulen (49 Schulen in sechs Bundesländern). Die Datenauswertung erfolgte anonymisiert.

2. Stichprobenbeschreibung

An der Befragung nahmen 196 professionelle AkteurInnen aus Projektschulen in sechs Bundesländern teil.² Die Stichprobe umfasst an allgemeinbildenden Schulen tätige AkteurInnen ebenso wie AkteurInnen berufsbildender Schulen. Mit 121 Bögen stammen rund 62 % des Rücklaufs von allgemeinbildenden Schulen. Für die berufsbildenden Schulen liegen 74 Bögen vor.

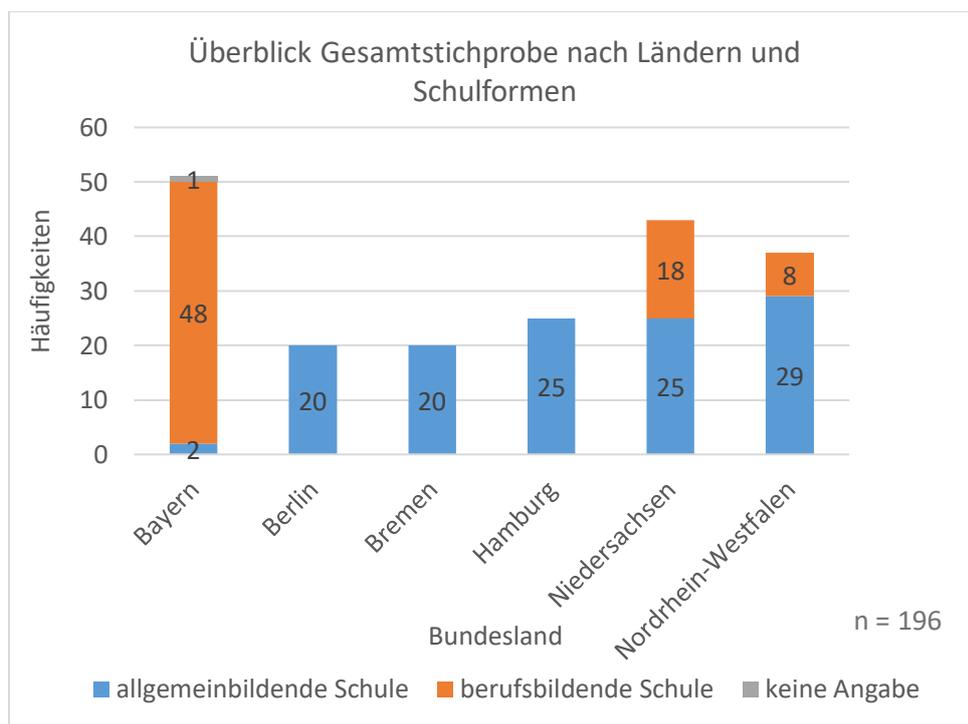


Abbildung 1: Verteilung des Rücklaufes nach Ländern und Schultyp

Im Projekt wurden in drei Bundesländern neben allgemein- auch berufsbildende Schulen betreut. Rückläufe von berufsbildenden Schulen sind entsprechend auch nur für diese Länder zu verzeichnen (vgl. Abb. 1). Die Befragten wurden auch gebeten, die an ihrer Schule angebotenen Schulabschlüsse anzugeben (vgl. Abb. 2).

² Da die Befragung anonymisiert erfolgte, kann keine Aussage dazu getroffen werden, aus wie vielen Schulen sich Akteure an der Befragung beteiligten.

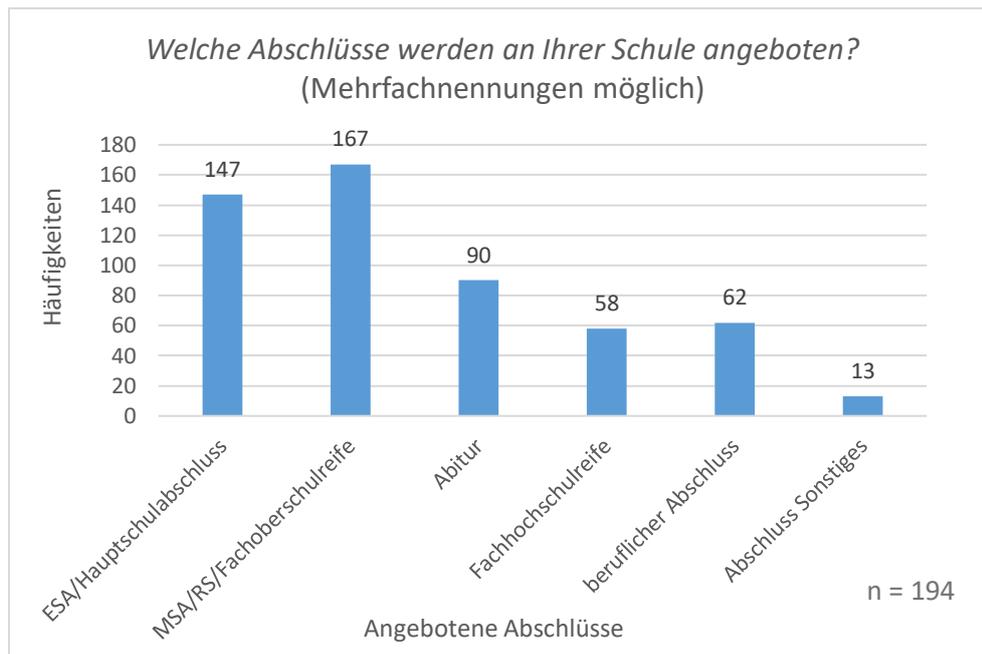


Abbildung 2: Angebotene Abschlüsse an den Schulen der befragten AkteurInnen³

Von besonderem Interesse war die aktuelle Tätigkeit der Befragten. Die Erhebung dieser Daten ermöglichte die Ermittlung und den Vergleich von Einstellungen in Abhängigkeit vom jeweiligen Tätigkeitsfeld. Da frühere Tätigkeitsfelder nicht erhoben wurden, kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass individuell auch Erfahrungen aus anderen Positionen vorliegen können. Die am häufigsten genannten Tätigkeiten waren Lehrtätigkeiten. So gab mit n=167 ein Großteil der Befragten an, an einer Schule lehrend tätig zu sein. Ausschließlich in einer Vorbereitungsklasse⁴ waren 40 der Befragten tätig, 48 lehrten ausschließlich in Regelklassen. Zum Zeitpunkt der Befragung unterrichteten immerhin 79 Lehrkräfte sowohl in Vorbereitungs- als auch in Regelklassen. Die Mehrheit der Befragten bekleidet mehrere Positionen (118 Mehrfachangaben, 60,8 %, vgl. auch Abb. 3).

³ Die Bezeichnungen der Schulabschlüsse unterscheiden sich zwischen den Bundesländern. In der Befragung wurde eine Auswahl der Bezeichnungen für die Abfrage des Bildungsangebotes der Schulen genutzt. Auflösung der hier verwendeten Abkürzungen: ESA = Erster allgemeinbildender Schulabschluss, MSA = Mittlerer Schulabschluss, RS = Realschulabschluss.

⁴ Es existieren viele verschiedene Bezeichnungen für Vorbereitungsformate für SeiteneinsteigerInnen. In dem eingesetzten Fragebogen wurde daher folgende Erläuterung gegeben: „Mit *Vorbereitungsklasse* sind hier sämtliche Klassen gemeint, in denen neu zugewanderte SchülerInnen außerhalb der Regelklassen beschult werden (z. B. Willkommensklassen in Berlin, Berufsintegrationsvorklassen (BIVK) und Berufsintegrationsklassen (BIK) in Bayern). Additive Sprachförderung, die parallel zur Beschulung in Regelklassen angeboten wird, wird als ASF gesondert aufgeführt.“ Im Folgenden werden folgende Termini abgekürzt verwendet: *Vorbereitungsklasse* mit *VK*, *Regelklasse* mit *RK* und *Regelunterricht* mit *RU*.

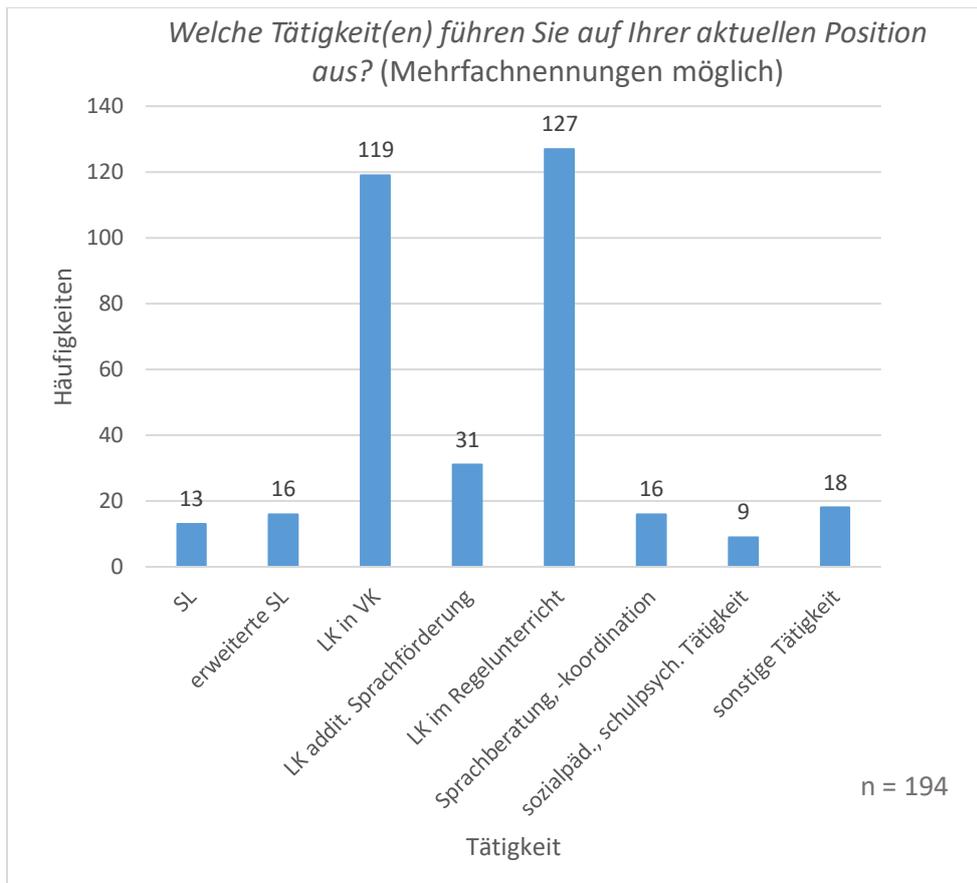


Abbildung 3: Aktuelle Tätigkeit(en) der Befragten⁵

Des Weiteren wurden die Befragten gebeten, anzugeben, welche Fächer bzw. Fachinhalte (DaZ, fachbezogener DaZ-U, Fachunterricht) sie momentan in welchen Formaten (VK, RK, additiv) unterrichten. Ziel war u. a. die Erfassung der Vermittlungsfoki im Vorbereitungsklassenunterricht, also die Beantwortung der Frage, wie viele AkteurInnen sich in diesem Format der Vermittlung fachlicher Inhalte (vgl. Allgemeine Angaben 5a im Fragebogen) des RU widmen oder im Sprachunterricht gezielt Bezüge zu diesen herstellen.

⁵ Auflösung der hier verwendeten Abkürzungen: LK = Lehrkraft, SL = Schulleitung bzw. Mitglied der Schulleitung, VK = Vorbereitungsklasse, RK = Regelklasse.

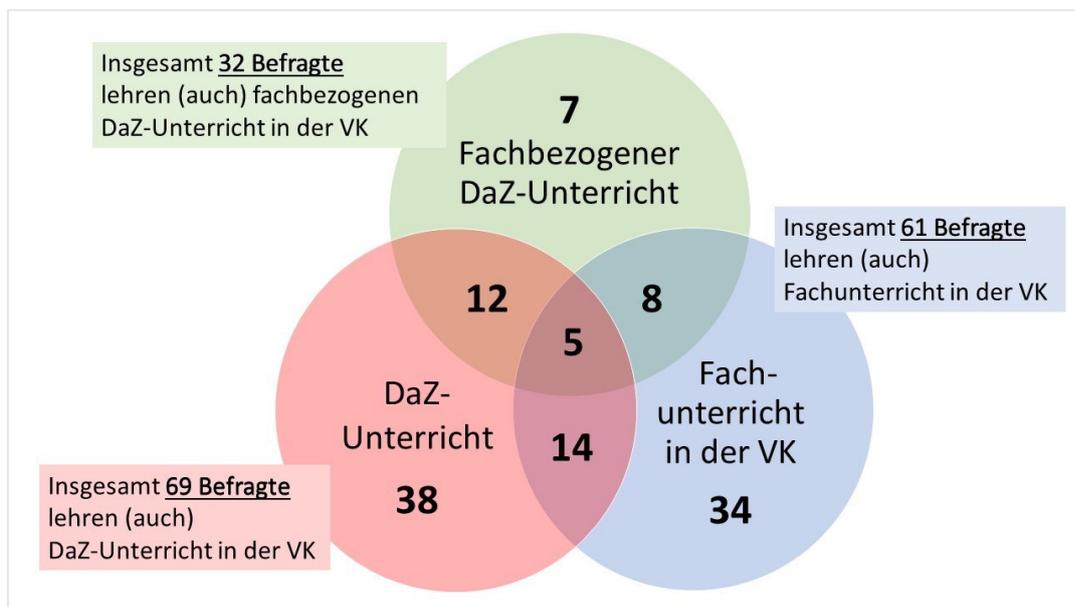


Abbildung 4: Angaben der Befragten VK-Lehrenden (n=119) zur Unterrichtsart in der VK

Von 119 befragten VK-Lehrkräften gaben 69 an, in der VK DaZ zu unterrichten⁶. 38 von diesen 69 Befragten, also 31,9 % der VK-Lehrenden, lehren dabei nach eigenen Angaben ausschließlich DaZ, nicht aber DaZ mit fachbezogenen Inhalten. 32 der 119 befragten VK-Lehrkräfte unterrichten hingegen (auch) DaZ mit fachbezogenen Anteilen⁷ und insgesamt 61 Befragte, die sich selbst als VK-Lehrkraft bezeichnen⁸, erteilen (auch) als solchen ausgewiesenen Fachunterricht in der VK (vgl. auch Abb. 4).⁹ Unter den 127 Lehrkräften in RK (vgl. Abb. 3) geben nach der aktuellen Lehrtätigkeit befragt n=119 an, im Fachunterricht der RK zu lehren, vier Lehrkräfte machen zu ihrer Tätigkeit dort keine näheren Angaben und weitere vier RK-Lehrkräfte lehren zum Befragungszeitpunkt nicht in Regelklassen. Im Bereich additiver Sprachförderung sind 67 Befragte tätig.¹⁰ Sie führen additive Sprachförderung (ASF:

⁶ Vgl. auch Tabelle 12 im Anhang. Mehrfachnennungen waren möglich.

⁷ Sieben VK-Lehrkräfte gaben an, ausschließlich DaZ mit fachbezogenen Inhalten zu unterrichten. Zwölf Befragte unter den VK-Lehrenden unterrichteten DaZ und DaZ mit fachbezogenen Inhalten gleichermaßen, 8 DaZ sowie Fachunterricht in der VK und fünf Lehrkräfte lehren DaZ, fachbezogenes DaZ und Fachunterricht in der VK.

⁸ Unter allen AkteurInnen, also auch jenen Befragten, die nach ihrer Tätigkeit befragt, nicht angeben, als VK-Lehrkraft tätig zu sein, lehren n=66 im Fachunterricht der VK.

⁹ 34 AkteurInnen lehren nach eigener Auskunft in der VK ausschließlich ausgewiesenen Fachunterricht. In einem Fall wurde keine Angabe zur Art des Unterrichts in der VK gemacht und zwei der 119 Befragten gaben bei der Frage nach ihrer Tätigkeit (Abb. 3) an, Lehrkraft in der VK zu sein, machten aber nach der Lehrtätigkeit gefragt die Angabe, aktuell nicht in der Vorbereitungsklasse zu lehren.

¹⁰ Nach ihrer Tätigkeit gefragt (vgl. Abb. 3) gaben trotz der Möglichkeit der Mehrfachnennung nur 31 Befragte an, LK in additiven Sprachförderangeboten zu sein. Bei der Auswertung der aktuellen Lehrtätigkeit findet sich jedoch in 67 Fragebögen die Angabe, dass der bzw. die Befragte momentan (auch) in ASF (additiver Sprachförderung), DSD-Vorbereitung oder sonstigen Formaten lehrt. Betrachtet man nur ASF und DSD-Vorbereitung, haben hier 28 AkteurInnen angegeben, in diesen Formaten zu lehren, jedoch bei der Frage nach ihrer Tätigkeit nicht „Lehrkraft in der additiven Sprachförderung“ gewählt. Die Frage „Welche

n=39) und Vorbereitungskurse für das *Deutsche Sprachdiplom* (DSD: n=27) durch oder unterrichten in sonstigen Formaten (n=14) wie Projekten und Sprachtausch oder sind als Integrationsbegleitung tätig.

Um einen Eindruck vom fachlichen Hintergrund der Befragten zu gewinnen, wurden die AkteurInnen ferner gebeten, ihre Bildungsabschlüsse anzugeben („Welche Berufsausbildung haben Sie absolviert? Mehrfachnennungen möglich“). Über ein Lehramtsstaatsexamen verfügen demnach 146 der befragten Personen. Einen Bachelor- oder Magister-/Masterabschluss im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geben zwölf Befragte, darunter elf VK-Lehrende, an. Über Zusatzqualifikationen im Bereich Sprachbildung und Integration verfügen weitere 56 Befragte.

Verteilung der Stichprobe, n=205*	Modelle der Beschulung von SeiteneinsteigerInnen in der Praxis (vgl. Ahrenholz et al. 2016, Fuchs et al. 2017)
20,0%	A) der Regelklasse (RK) vorgeschaltete Vorbereitungsklasse (VK)
55,6%	B) Vorbereitungsklasse mit integriertem Fachunterricht B1.1) Vorbereitung auf die Teilnahme am Regelunterricht: 13,3% B1.2) Vorbereitung auf die Teilnahme am Unterricht einer Regelklasse mit integrierter und/oder additiver Sprachförderung: 30,6% B2.1) Vorbereitung auf einen Berufsschulabschluss: 10,6% B2.2) Vorbereitung auf einen Berufsschulabschluss (mit Parallelmodell): 1,1%
21,7%	C) Teilintegration C1) sukzessive Integration mit vorgeschalteter Vorbereitungsklasse: 11,7% C2) direkte Teilintegration mit sukzessivem Übergang: 7,2% C3) direkte Teilintegration mit festem Übergangzeitpunkt: 2,8%
14,4%	D) Vollintegration D1) ohne DaZ-Förderung: RK D2) mit additiver DaZ-Förderung: RK mit ASF D3) mit integrierter DaZ-Förderung: RK mit ASF D4) mit integrierter und additiver DaZ-Förderung: RK mit ASF
2,2%	E) Parallelmodell ■ / ■ = sprachliches bzw. fachliches Lernen im Fokus VK = Vorbereitungsklasse RK = Regelklasse ASF = additive Sprachförderung
*180 Akteure, 205 Angaben (Mehrfachangaben möglich)	

Abbildung 5: Momentan an den Schulen der Befragten umgesetzte Integrationsmodelle (Mehrfachantworten möglich)

Tätigkeit(en) führen Sie auf Ihrer aktuellen Position aus? (Mehrfachnennungen möglich)“ erhob also entweder die primäre Selbstverortung der Lehrkräfte (als VK- oder RK-Lehrkraft) oder deren offiziell definierten Tätigkeitsbereich, während die Frage „Was lehren Sie momentan ... a) ... in Vorbereitungsklassen? (Mehrfachnennungen möglich), b) ... in Regelklassen, c) weitere (Mehrfachnennungen möglich)“ mit Antwortmöglichkeiten: a) Deutsch als Zweitsprache; Deutsch als Zweitsprache mit fachbezogenen Inhalten; Fachunterricht in der Vorbereitungsklasse, nämlich...; ich unterrichte nicht in Vorbereitungsklassen, b) Fachunterricht, nämlich ...; ich unterrichte nicht in Regelklassen, c) additive Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache; DSD-Vorbereitung; Sonstiges (z. B. kulturelle Projekte/AGs)“ ein genaueres Bild der tatsächlichen (Lehr-)Tätigkeit der Befragten zeichnet.

180 Befragte machen Angaben dazu, welche Modelle der schulischen Integration von SeiteneinsteigerInnen an ihrer Schule aktuell umgesetzt werden.¹¹ Da an einigen Schulen mehrere Modelle gleichzeitig vorgehalten bzw. schülerindividuell gewählt werden, sind hier ebenfalls Mehrfachangaben möglich. Abb. 5 zeigt die Modelle, wobei Modelle A, B und C VK-Unterricht vorsehen, wohingegen die Modelle D und E direktintegrativ sind. Für eine detaillierte Erläuterung der Modelle vgl. Ahrenholz, Fuchs & Birnbaum (2016) bzw. Fuchs, Birnbaum & Ahrenholz (2017) sowie die Darstellung im Anhang. Die erste Spalte in Abb. 5 zeigt, wie viele der Befragten angeben, dass das jeweilige Modell an ihrer Schule umgesetzt wird. Ein Großteil der AkteurInnen (n=155; 86,1 %) gibt an, dass an der Schule, für die sie tätig sind, momentan ein Modell durchgeführt wird, das Vorbereitungsklassen vorsieht. In 25 Fällen geben die AkteurInnen an, dass an ihrer Schule momentan keine Vorbereitungsklassen (Modelle A, B, C), sondern Modelle D und/oder E umgesetzt werden. Mehr als die Hälfte der Befragten (n=114) sind an einer Schule tätig, die zum Zeitpunkt der Erhebung (auch) Fachunterricht in der Vorbereitungsklasse anbietet.

Bei der Interpretation der folgenden Befragungsergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Akteure über unterschiedliche Erfahrungen mit den Beschulungsmodellen verfügen und auch in verschiedenen professionellen Rollen aktiv sind. Für die Akteure an allgemeinbildenden Schulen bietet Fuchs (2023) weiterführende, nach Befragtengruppen differenzierte Auswertungen. Die folgenden Darstellungen beziehen sich hingegen auf die Gesamtheit der Befragten, also alle Akteursgruppen an allgemein- sowie berufsbildenden Schulen in sechs Bundesländern und zeigen somit erste Tendenzen für präferierte Verfahren bei der Integration von SeiteneinsteigerInnen ins Schulsystem auf.

3. Favorisierte Lösungen bei der Beschulung von SeiteneinsteigerInnen

Im Hauptteil der Befragung wurden die professionellen AkteurInnen gebeten, anzugeben, inwiefern sie den betreffenden Aussagen zur Integrationsgestaltung jeweils zustimmen. Im Folgenden werden die Zustimmungswerte dargestellt und knapp beschrieben.

Alphabetisierungsangebote

Aussage	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	Stichprobe ¹²
Für nicht alphabetisierte SchülerInnen sollte eine gesonderte Alphabetisierungsklasse eingerichtet werden.	82,2 %	11,5 %	6,3 %	0 %	n = 191

¹¹ Es wurde nicht erfasst, ob Erfahrungen mit anderen Modellen vorliegen, die ggf. früher an der Schule durchgeführt wurden oder den Befragten aus der Tätigkeit an anderen Bildungseinrichtungen bekannt waren.

¹² Insgesamt wurden 196 Fragebögen ausgewertet. Die Spalte „Stichprobe“ gibt darüber Auskunft, in wie vielen Bögen Angaben zum jeweiligen Item gemacht wurden.

Die Alphabetisierungsklasse sollte dem Besuch der Vorbereitungsklasse vorgeschaltet sein.	69,7 %	18,1 %	10,6 %	1,6 %	n = 188
Der Alphabetisierungskurs könnte auch an einer anderen Institution, d.h. ausgelagert, stattfinden.	34,7 %	31,1 %	16,3 %	12,8 %	n = 186
Die SchülerInnen sollten nur stundenweise zur Alphabetisierung aus der Vorbereitungsklasse genommen werden.	6,0 %	15,3 %	32,8 %	45,9 %	n = 183

Tabelle 1: Einstellung der befragten AkteurInnen zu Alphabetisierungsangeboten

Unter den befragten AkteurInnen herrscht große Einigkeit darüber, dass die Alphabetisierung neu zugewandelter SchülerInnen in speziellen Alphabetisierungsangeboten erfolgen sollte (Zustimmung 93,7 %¹³), welche dem Besuch der VK gegebenenfalls vorzuschalten sind (Zustimmung 87,8 %). Die stundenweise Alphabetisierung parallel zum Besuch der VK lehnt eine Mehrheit der Befragten ab (78,7 %, Tab. 1, Zeile 4). Für ein gesondertes Alphabetisierungsangebot nähmen 65,8 % auch in Kauf, dass dieses ggf. außerhalb der Schule stattfindet.

Direktintegration in den Regelunterricht

Aussage	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	Stichprobe
Die SchülerInnen sollten von Anfang an vollständig in eine Regelklasse integriert werden.	8,5 %	11,1 %	38,1 %	42,3 %	n = 189

Tabelle 2: Einstellung der befragten AkteurInnen zur Direktintegration

Nur 19,6 % der Befragten befürworten die sofortige und vollständige Integration von SeiteneinsteigerInnen in den RU (vgl. Tab. 2). Hierbei muss jedoch die Zusammensetzung der Stichprobe berücksichtigt werden (vgl. Ausführungen oben).

Parallelmodell

Aussage	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	Stichprobe
Die VorbereitungsschülerInnen sollten im Klassenverband der Vorbereitungsklasse bis zum Schulabschluss geführt werden (Parallelmodell).	7,7 %	20,3 %	32,4 %	39,6 %	n = 182

Tabelle 3: Einstellung der befragten AkteurInnen zur parallelen Beschulung

¹³ Für die Anteile von Zustimmung und Ablehnung der Aussagen werden jeweils die Angaben „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“ respektive „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“ zusammengefasst. Die Anteile der Befragten beziehen sich hier und im Folgenden auf die jeweils angegebene Teilstichprobe. Befragte, die keine Angabe zum jeweiligen Item gemacht haben, werden nicht einbezogen.

Ein Vorgehen, das weder Direktintegration noch Vorbereitungsklassen mit anschließender Integration in den RU vorsieht, ist die Einrichtung von eigenen Klassen für SeiteneinsteigerInnen, die in ihrem Klassenverband RU erhalten und gemeinsam zum Schulabschluss geführt werden. Dieses Parallelmodell wird von 72,0 % der Befragten abgelehnt (vgl. Tab. 3). Allerdings haben nur vier Befragte der Stichprobe eigene Erfahrungen mit diesem Integrationsmodell.

Einrichtung von Vorbereitungsklassen und Besuchsdauer

Aussage	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	Stichprobe
Neu zugewanderte SchülerInnen sollten in einer Vorbereitungsklasse unterrichtet werden.	72,0 %	16,1 %	6,2 %	5,7 %	n = 193
Eine Schule sollte über lediglich eine Vorbereitungsklasse verfügen.	8,8 %	13,5 %	25,1 %	52,6 %	n = 171
Eine Schule sollte über mindestens 2 Vorbereitungsklassen verfügen.	29,2 %	35,1 %	18,2 %	17,5 %	n = 154

Tabella 4: Einstellung der befragten AkteurInnen zur Beschulung in VK

Das an den in der Stichprobe beteiligten Schulen am stärksten repräsentierte Modell der VK findet unter den Befragten große Zustimmung. So halten 88,1 % der AkteurInnen die Einrichtung von VK für sinnvoll (vgl. Tab. 4). Unter den Befragten, die Angaben dazu machten, ob sie eine oder mehrere VK pro Schule befürworten, zeigt sich in der Tendenz eine stärkere Zustimmung für die Einrichtung mehrerer VK an einer Schule (64,3 %), die unter anderem eine äußere Differenzierung der Lerngruppen ermöglicht. Mehr als drei Viertel der Befragten sprechen sich dagegen aus, nur eine einzelne VK je Schule einzurichten.

Eine Mehrheit von 78,8 % der AkteurInnen findet, dass SeiteneinsteigerInnen zu Beginn ihres Schulbesuches zunächst eine Zeit lang ausschließlich die VK besuchen, also nicht von Anfang an am RU teilnehmen, sollten (vgl. Tab. 5).

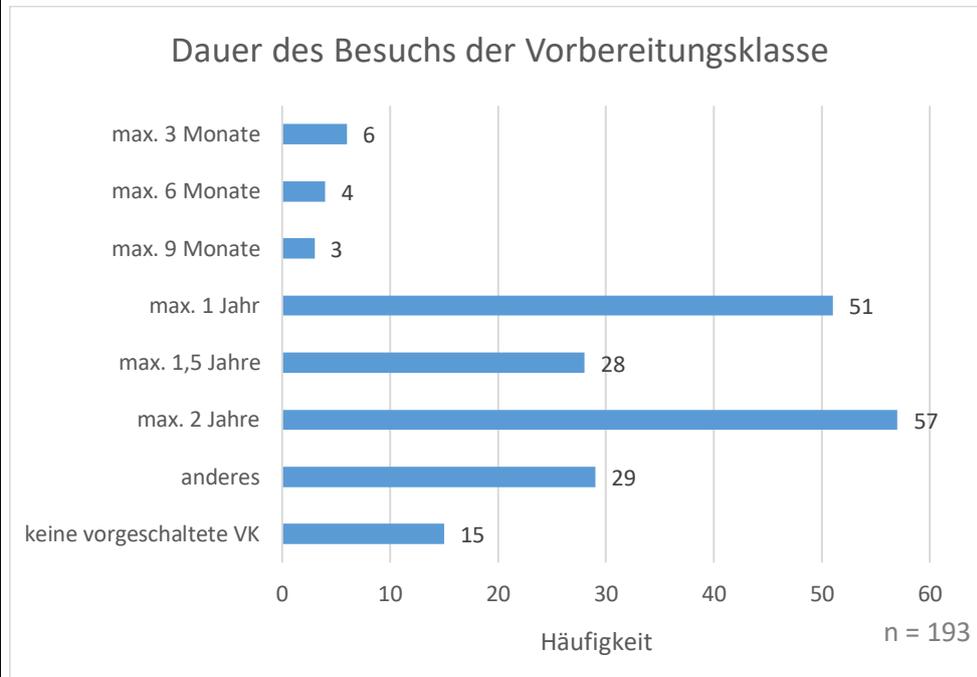
Aussage	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	Stichprobe
Die SchülerInnen sollten für einen gewissen Zeitraum ausschließlich die Vorbereitungsklasse besuchen.	57,0 %	21,8 %	13,0 %	8,3 %	n = 193

Tabella 5: Einstellung der befragten AkteurInnen zum alleinigen Besuch einer VK

Rund ein Viertel der AkteurInnen hält den Besuch der VK für bis zu einem Jahr für angemessen (max. 1 Jahr, vgl. Abb. 6, S. 13). 44,0 % finden, dass Vorbereitungsklassen den SchülerInnen länger als ein Jahr zur Verfügung stehen sollten (max. 1,5 Jahre, max. 2 Jahre).

Wie lange sollten SeiteneinsteigerInnen Ihrer Meinung nach eine Vorbereitungsklasse im Regelfall maximal besuchen, bevor sie vollständig in eine Regelklasse übergehen?

- max. 3 Monate max. 1 Jahr anderes: _____
 max. 6 Monate max. 1,5 Jahre Es sollte keine vorgeschaltete
 max. 9 Monate max. 2 Jahre Vorbereitungsklasse geben.



Freie Angaben unter „anderes“

- schülerindividuell zu regeln, im Einzelfall früher in die Regelklasse wechseln (7 Nennungen)
- mind. 2 Jahre, je nach Leistungsstand (6)
- es sollte keine VK geben (2)
- mind. 3 Jahre (2)
- 9 Monate oder keine VK; zwischen 9 Monaten und 1 Jahr; mind. 1 Jahr; i. d. R. 1-2,5 Jahre; 2-3 Jahre (je eine Nennung)

Abbildung 6: Einstellung der befragten AkteurInnen zur Besuchsdauer der VK

Unter den freien Angaben fanden sich zehn weitere BefürworterInnen einer längeren Besuchsdauer über zwei Jahre hinaus (vgl. Abb. 6). Nur 13 von 193 Angaben entfielen hingegen auf kurze Besuchszeiten bis zu drei, sechs und maximal neun Monaten. Sieben Personen merkten in den freien Angaben an, dass die Dauer des Besuchs von schülerindividuellen Faktoren abhängig sei und im Einzelfall entschieden werden müsse. Diese Haltung bestätigt sich auch durch 84,7 % Zustimmung bei der direkten Frage nach einer flexiblen Besuchsdauer (vgl. Tab. 6). Die abgefragte „Gesamtbesuchsdauer“ bezieht sich dabei auf die Zeit, während der einE SchülerIn die VK insgesamt besucht – auch stundenweise bei ggf. bereits bestehender Teilintegration in den RU.

Aussage	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	Stichprobe
Die Gesamtdauer der Vorbereitungs-klasse sollte je nach den Bedürfnissen der einzelnen SchülerInnen flexibel gestaltet werden können.	56,1 %	28,6 %	7,1 %	1,5 %	n = 183

Tabelle 6: Einstellung der befragten AkteurInnen zur flexiblen Besuchsdauer einer VK

Inhalte des Vorbereitungsklassen-Unterrichts

Aussage	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	Stichprobe
Die Vorbereitungsklasse sollte ausschließlich den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache fördern.	7,0 %	21,9 %	42,8 %	28,3 %	n = 187
Die Vorbereitungsklasse sollte auch fachliche Inhalte des Regelunterrichts thematisieren.	43,3 %	43,9 %	7,5 %	5,3 %	n = 187

Tabelle 7: Einstellung der befragten AkteurInnen zu Inhalten des VK-Unterrichts

Lediglich 28,9 % der AkteurInnen befürworten den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache als alleiniges Vermittlungsziel des VK-Unterrichtes (vgl. Tab. 7). Die Mehrheit der Befragten empfindet die Einbindung fachlicher Inhalte des RU in das Curriculum der VK als richtig (Zustimmung 87,2 %).

Verzahnung der Vorbereitungsklasse mit dem Regelunterricht

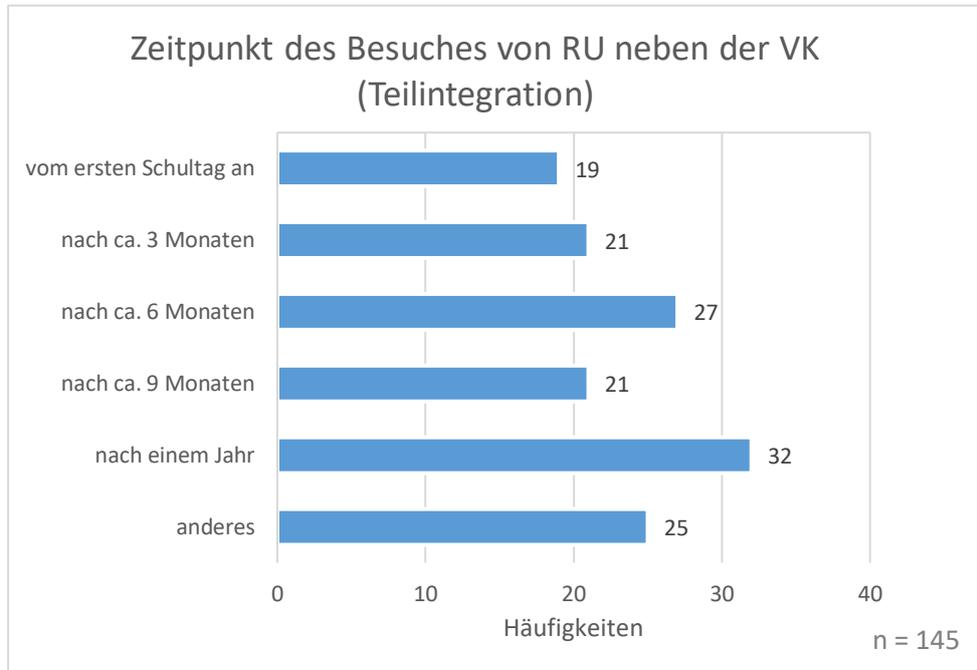
Aussage	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	Stichprobe
Der Fachunterricht sollte vor dem Übergang in die Regelklasse im Klassenverband der Vorbereitungsklasse angeboten werden.	26,1 %	50,0 %	21,6 %	2,3 %	n = 176
Die SchülerInnen sollten ab einem bestimmten Zeitpunkt parallel zur Vorbereitungsklasse auch Regelunterricht besuchen (Teilintegration).	34,8 %	39,1 %	21,7 %	4,3 %	n = 184

Tabelle 8: Einstellung der befragten AkteurInnen zu Fachunterricht in der VK

Drei Viertel der Befragten finden es sinnvoll, ausgewiesenen Fachunterricht im Rahmen der VK anzubieten, allerdings befürwortet nur rund jeder vierte Befragte diese Unterrichtsform voll (vgl. Tab. 8, Zeile 1). Für einen gleichzeitigen Besuch von VK und RU im Rahmen einer Teilintegration sprechen sich insgesamt 73,9 % aus (vgl. Tab. 8, Zeile 2), wobei sich keine eindeutige Tendenz für einen favorisierten Zeitpunkt dieser Teilintegration abzeichnet (vgl. Abb. 7, S. 15).

Falls Sie das Modell der Teilintegration befürworten: Ab wann sollten Ihrer Meinung nach die neu zugewanderten SchülerInnen im Regelfall beginnen, neben der Vorbereitungsklasse auch den Regelunterricht zu besuchen?

- vom ersten Schultag an nach ca. 9 Monaten
 nach ca. 3 Monaten nach einem Jahr
 nach ca. 6 Monaten anderes: _____



Freie Angaben unter „anderes“

- schülerindividuell im Einzelfall zu entscheiden (7 Nennungen)
- sobald die für den Regelunterricht nötige Sprachkompetenz erreicht ist (6)
- nach wenigstens 2 Jahren VK oder ggf. später (5)
- nach mehr als einem Jahr VK (3)
- ab A2-Niveau; 1 Monat vor dem Ende der VK; Entscheidung des Fachlehrers (je eine Nennung)

Abbildung 7: Zeitpunkt der Teilintegration in den RU

Aussage	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	Stichprobe
Die SeiteneinsteigerInnen sollten in den ersten zwei Jahren ein Berufspraktikum absolvieren.	31,6 %	41,8 %	20,9 %	5,6 %	n = 177

Tabelle 9: Einstellung der befragten AkteurInnen zur Teilnahme der SeiteneinsteigerInnen am Berufspraktikum

Die Integration in den Regelbetrieb der Schule kann auch durch die Teilnahme der SeiteneinsteigerInnen an regulären schulischen Abläufen wie dem Absolvieren von Praktika unterstützt werden. Für die Teilnahme an Berufspraktika innerhalb der ersten beiden Schulbesuchsjahre, also ggf. auch während des Besuchs einer VK, sprechen sich 73,4 % der Befragten aus (vgl. Tab. 9).

Gestaltung des Übergangs von der Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht

Aussage	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	Stichprobe
Der Übergang in die Regelklasse sollte an derselben Schule erfolgen.	43,2 %	43,2 %	12,4 %	1,1 %	n = 185
Der Übergang in den Regelunterricht sollte zu einem festen Zeitpunkt vollständig erfolgen.	20,0 %	25,9 %	41,1 %	13,0 %	n = 185
Der Übergang in den Regelunterricht sollte sukzessive/stufenweise zunehmend gestaltet werden.	28,7 %	39,2 %	24,9 %	7,2 %	n = 181

Tabelle 10: Einstellung der befragten AkteurInnen zur Organisation des Übergangs in den RU

Starke Zustimmung (86,4 %) findet die Aussage, dass der Übergang von der VK in den RU an derselben Schule erfolgen sollte (vgl. Tab. 10). Geteilter Ansicht ist die Gruppe der Befragten bzgl. der Frage, ob der Übergang zu einem festen Zeitpunkt vollständig erfolgen sollte (Zustimmung 45,9 %, Ablehnung 54,1 %). Für den stufenweise gestalteten Übergang (durch Teilintegrationsphasen) sprechen sich 67,9 % der AkteurInnen aus. Hier erscheint wahrscheinlich, dass schulorganisatorische Überlegungen individuellen Übergangsentscheidungen gegenüberstehen.¹⁴

Anschlussförderung

Aussage	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	Stichprobe
Nach dem vollständigen Übergang in die Regelklasse sollten die SeiteneinsteigerInnen eine Anschlussförderung in Deutsch als Zweitsprache erhalten. <i>(Im Fall berufsbildender Schulen: auch zusätzlich zur Ausbildung)</i>	75,3 %	21,6 %	2,1 %	1,1 %	n = 190
Die DaZ-Anschlussförderung sollte in Form eines zusätzlichen Lernangebots zum Regelunterricht erfolgen. <i>(Im Fall berufsbildender Schulen: zusätzlich zur Ausbildung)</i>	63,3 %	19,9 %	9,2 %	3,6 %	n = 188

¹⁴ Die Befragten hatten die Möglichkeit, für jedes Item zusätzlich zu ihrer Angabe auch einen Kommentar zu hinterlassen. Zur Frage nach einem festen Zeitpunkt für den Übergang in den RU merken zwölf Personen kritisch an, dass viel mehr als feste Zeitpunkte der Sprachstand, das Alter und die individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen für die Übergangsentscheidung zu berücksichtigen seien (vgl. dazu auch die freien Angaben in Abb. 7). Auch für die sukzessive Übergangsgestaltung beschreiben die Befragten einen ausreichenden Sprachstand als Voraussetzung, außerdem bemerken einzelne AkteurInnen organisatorische Einschränkungen z. B. durch Unruhe im RU aufgrund der Fluktuation von SchülerInnen in Teilintegration oder allgemein für die Umsetzbarkeit an Berufsschulen.

Die DaZ-Anschlussförderung sollte in den Regelunterricht integriert (z. B. durch Doppelsteckung) erfolgen. <i>(Im Fall berufsbildender Schulen: auch integriert in Ausbildung)</i>	34,5 %	27,5 %	29,8 %	8,2 %	n = 171
Für SeiteneinsteigerInnen sollten Schulen auch ein Sprachlernangebot in den Ferien anbieten können.	36,2 %	42,7 %	11,9 %	9,2 %	n = 185

Tabelle 11: Einstellung der befragten AkteurInnen zur Anschlussförderung

Die befragten AkteurInnen sind sich darin einig, dass neu zugewanderten SchülerInnen nach der vollständigen Integration in die Regelklasse eine Anschlussförderung in DaZ ermöglicht werden sollte (Zustimmung 96,9 %, vgl. Tab. 11). Diese könnte nach Meinung von 83,2 % additiv außerhalb des RU angeboten werden. Für eine in den RU integrierte Förderung sprechen sich die Akteure mit 62 % weniger deutlich aus. Schließlich ist für mehr als drei Viertel der Akteure das Sprachenlernen im Rahmen eines Ferienangebotes der Schule denkbar (Zustimmung 78,9 %).

4. Literatur

Ahrenholz, Bernt / Fuchs, Isabel / Birnbaum, Theresa (2016): „dann haben wir natürlich gemerkt der Übergang ist der Knackpunkt“ – Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. In: BiSS-Journal, 5. Ausgabe, 11/2016. Verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-november-2016-2.pdf> [25.05.2022].

Birnbaum Theresa / Erichsen, Göntje / Fuchs, Isabel / Ahrenholz, Bernt (2018): Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen. In: Dewitz, Nora von / Terhart, Henrike / Massumi, Mona (Hrsg.): Übergänge in das deutsche Bildungssystem: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Neuzuwanderung. Beltz Juventa, S. 231-250.

Fuchs, Isabel (2023): Zwischen Inklusion und Parallelklasse: Perspektiven professioneller Akteur*innen auf die Integration von Seiteneinsteiger*innen in den Regelunterricht. In: Ohm, Udo / Ricart Brede, Julia (Hrsg.): Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fuchs, Isabel / Birnbaum, Theresa / Ahrenholz, Bernt (2017): Zur Beschulung von Seiteneinsteigern. Strukturelle Lösungen in der Praxis. In: Fuchs, Isabel / Jeuk, Stefan / Knapp, Werner (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge zum 11. Workshop "Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund". Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 259-280.

5. Anhang

Auszug Fragebogen – Abfrage der aktuell umgesetzten Integrationsmodelle

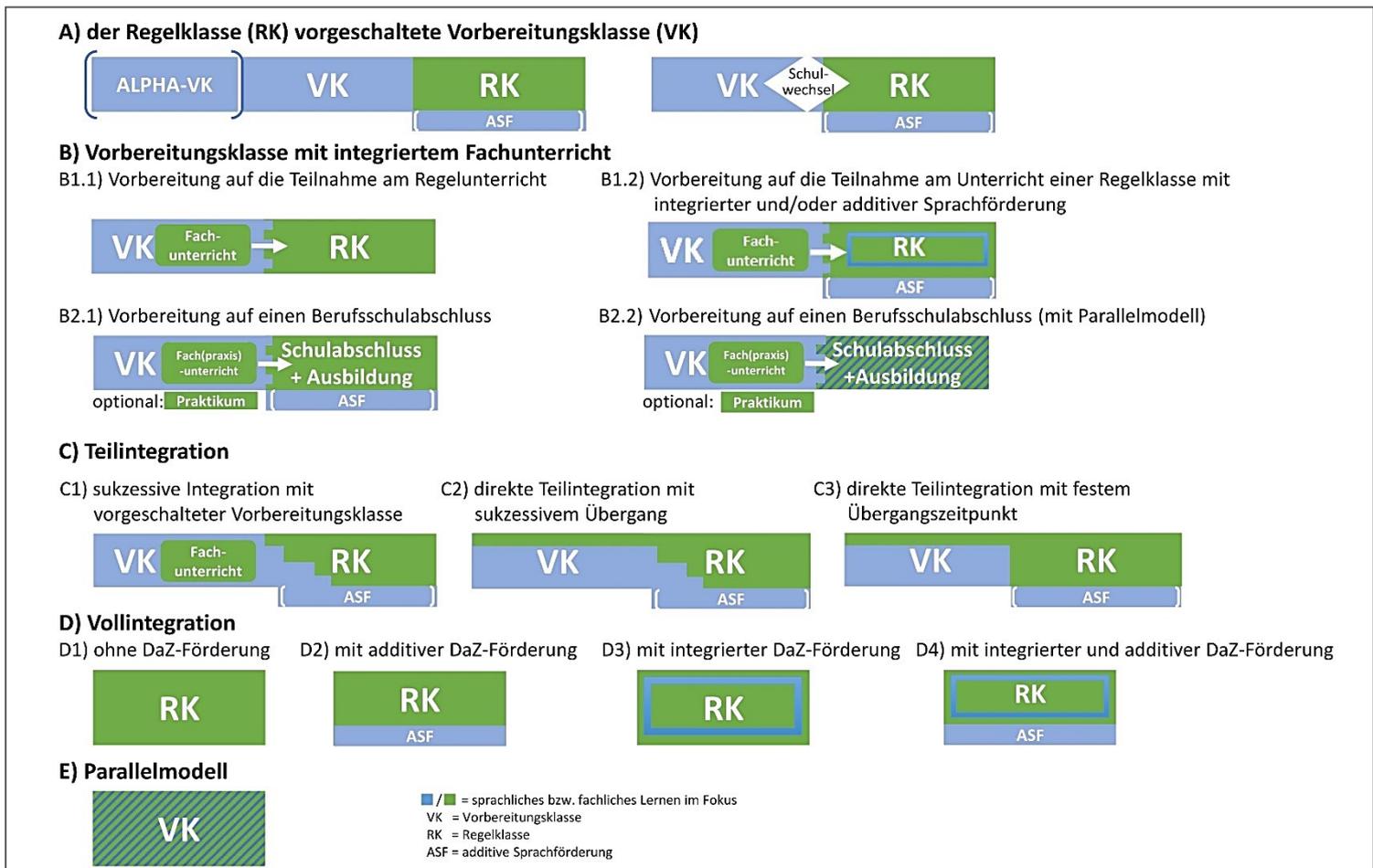


Abbildung 8: Modelle der schulischen Integration neu zugewanderter SchülerInnen in der Praxis (Ahrenholz et al. 2016, Fuchs et al. 2017)

Wo würden Sie das aktuell an Ihrer Schule umgesetzte Modell zur Beschulung von SeiteneinsteigerInnen am ehesten einordnen?

- Modell A:** Der Regelklasse wird eine Vorbereitungs-klasse vorgeschaltet, in der der Fokus auf dem sprachlichen Lernen liegt. Die VK-SchülerInnen können beim/nach dem Übergang in die Regelklasse eine Anschlussförderung erhalten.
- Modell B1.1:** Der Regelklasse wird eine Vorbereitungs-klasse vorgeschaltet, in der neben der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache auch fachliches Lernen angebahnt wird, z. B. durch das Unterrichten bestimmter Fächer in den Vorbereitungs-klassen. Die SchülerInnen erhalten in der Regelklasse später *keine* Anschlussförderung.
- Modell B1.2:** Der Regelklasse wird eine Vorbereitungs-klasse vorgeschaltet, in der neben der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache auch fachliches Lernen angebahnt wird, z. B. durch das Unterrichten bestimmter Fächer im Vorbereitungs-klassenverband. Die SchülerInnen erhalten beim/nach dem Übergang in die Regelklasse integrierte und/oder additive Sprachförderung.

- Modell B2.1:** Dem Beginn der Ausbildung bzw. der Vorbereitung auf einen Berufsschulabschluss wird eine Vorbereitungsklasse vorgeschaltet, in der sowohl sprachliche als auch fachliche Inhalte gelehrt werden (wie im Modell B1.1.). Während der Ausbildung/der Vorbereitung auf einen Schulabschluss erhalten die SchülerInnen eine zusätzliche Anschlussförderung. Ein Praktikum ist möglich.
- Modell B2.2:** Entspricht Modell B2.1. mit dem Unterschied, dass die VorbereitungsschülerInnen im Klassenverband bis zum Berufsschulabschluss geführt werden.
- Modell C1:** Nach einer vorgeschalteten Vorbereitungsklasse mit Deutsch-als-Zweitspracheunterricht, der auch fachbezogene Anteile enthalten kann, werden die SchülerInnen sukzessive in den Regelunterricht integriert.
- Modell C2:** Neben dem Vorbereitungsunterricht nehmen die SchülerInnen von Anfang an bereits stundenweise am Unterricht einer Regelklasse teil. Der Anteil des Regelunterrichts nimmt sukzessive zu.
- Modell C3:** Entspricht Modell C2 mit dem Unterschied, dass die SchülerInnen nicht sukzessive sondern zu einem festgelegten Zeitpunkt direkt und vollständig in die Regelklasse übergehen.
- Modelle D:** Die SchülerInnen werden von Anfang an in den Regelunterricht integriert. Es gibt verschiedene Optionen der integrierten oder anschließenden Sprachförderung.
- Modell E:** Die VorbereitungsschülerInnen werden im Klassenverband bis zum Schulabschluss geführt.

Übersicht zu erteiltem Unterricht in den Vorbereitungsklassen

Anteil unter den befragten VK-LE*, die sich n=119 (1 fehlende Angabe)	Ich erteile in der VK...		
	DaZ- Unterricht	fachbezogenen DaZ- Unterricht	Fachunterricht
38	Ja, ausschließlich	nein	nein
7	nein	Ja, ausschließlich	nein
34	nein	nein	Ja, ausschließlich
12	Ja	Ja	nein
14	Ja	nein	Ja
8	nein	Ja	Ja
5	Ja	Ja	Ja
Lehrende in den Formaten insgesamt	69	32	61

Tabelle 12: Durch die Befragten angebotene Unterrichtsformate/-inhalte in der VK (*Befragte, die sich selbst als VK-LE eingeordnet haben)

Reihe EVA-Sek-Arbeitspapiere

In der lose angelegten Reihe *EVA-Sek-Arbeitspapiere* erscheinen Beiträge aus dem Projekt *EVA-Sek (Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach)*. Das Projekt begleitete von 2015 bis 2018 in einer formativen Evaluation Sprachförder- und Integrationsmaßnahmen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche an 50 Schulen in sechs Bundesländern. *EVA-Sek* wurde im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Da es sich bei dem Projekt um eine Prozessevaluation handelt, im Rahmen derer eine Vielzahl an Themen zur Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler bearbeitet wurden, können durch diese Publikationsform einzelne Themenschwerpunkte detaillierter dargestellt werden. Die Arbeitspapiere ergänzen somit auch die Printpublikationen des Projektes.

Arbeitspapiere

EVA-Sek