



Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation

WiKo-Studie

Evaluation der Willkommensklassen in Berlin.
Abschlussbericht

Marko Neumann, Elena-Christin Haas, Freya Müller & Kai Maaz

Unter Mitarbeit von Vivien Schweitzberger, Clara Zimmer und Katharina Sellnau

November 2020

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| 1. Hintergründe, Zielsetzungen und Erhebungsdesign der WiKo-Studie | 1 |
| 1.1 Hintergründe und Zielsetzungen | 1 |
| 1.2 Erhebungsdesign der WiKo-Studie | 4 |
| 1.3 Datengrundlage und inhaltliche Schwerpunkte des vorliegenden Abschlussberichtes der WiKo-Studie | 4 |
| 2. Vergleich von Lehrkräfteeinschätzungen mit Schulleitungsangaben aus der Ausgangserhebung | 9 |
| 2.1 Zusammensetzung der Schülerschaft in den Willkommensklassen | 10 |
| 2.2. Verweildauer in Willkommensklassen und der Übergang in die Regelklasse | 17 |
| 2.3 Einschätzung von Akzeptanz und Erfolgsbeurteilungen der Willkommensklassen | 21 |
| 2.3.1 Akzeptanz der Willkommensklassen | 21 |
| 2.3.2 Erfolgsbeurteilung der Willkommensklassen | 24 |
| 2.4 Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe in den Willkommensklassen | 27 |
| 2.4.1 Herausforderungen in den Willkommensklassen | 27 |
| 2.4.2 Unterstützungsbedarfe in den Willkommensklassen | 42 |
| 2.5 Austausch zwischen Willkommens- und Regelklassen | 45 |
| 2.6 Sprachstandsfeststellung | 47 |
| 3. Ergebnisse der vertiefenden Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung mit Fokus auf die Umsetzung der schulischen und unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen | 55 |
| 3.1 Unterricht in Willkommensklassen | 56 |
| 3.1.1 Unterrichtsumfang der Lehrkräfte in Willkommensklassen | 56 |
| 3.1.2 Stundentafeln der Willkommensklassen | 60 |
| 3.1.3 Differenzierung und Umgang mit Heterogenität | 66 |
| 3.1.4 Lernbegleitung und Lerndokumentation | 74 |
| 3.1.5 Umgang mit Mehrsprachigkeit und Einbezug der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen | 76 |
| 3.1.6 Lehr- und Lernmaterialien | 88 |
| 3.2 Lehrkräfte und weiteres Personal | 96 |
| 3.2.1 Ausbildung und Beschäftigung der Lehrkräfte | 96 |
| 3.2.2 Selbsteingeschätzte Kompetenzen der Lehrkräfte | 107 |
| 3.2.3 Fortbildungen der Lehrkräfte | 111 |
| 3.2.4 Zusätzliches Personal | 121 |
| 3.3 Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und Entwicklung nach dem Übergang in die Regelklassen | 124 |
| 3.3.1 Deutschsprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Willkommensklassen und beim Übergang in die Regelklassen | 124 |

| | |
|--|------------|
| 3.3.2 Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Regelklassen | 128 |
| 3.4 Übergang in die Regelklasse | 131 |
| 3.5 Austausch mit den Regelklassen | 136 |
| 3.6 Teilnahme an Nachmittagsangeboten | 142 |
| 3.7 Nutzung und Bewertung unterstützender Maßnahmen, Materialien und Angebote seitens der Bildungsverwaltung | 147 |
| 3.7.1 Bekanntheit, Nutzung und Bewertung von Maßnahmen, Materialien und Angeboten der Bildungsverwaltung..... | 147 |
| 3.7.2 Einschätzungen zum Ausmaß der Vorgaben für die Arbeit in den Willkommensklassen seitens der Senatsverwaltung | 152 |
| 3.8 Verankerung der Willkommensklassen in der Schulentwicklung | 157 |
| 4. Zusammenhänge zwischen schulkontextuellen Merkmalen, Erfolgsbewertungen und Akzeptanzeinschätzungen, Best Practice-Ansätze für die Sprachförderung und Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen..... | 159 |
| 4.1 Zusammenhänge zwischen schulkontextuellen Merkmalen, Erfolgsbewertungen und Akzeptanzeinschätzungen hinsichtlich der Willkommensklassen..... | 159 |
| 4.2 Hinweise auf Best Practice-Ansätze für die Sprachförderung aus Sicht der Lehrkräfte..... | 170 |
| 4.3 Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen aus Sicht der Lehrkräfte | 182 |
| 5. Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnisse(n) an Schulen mit und ohne Willkommensklassen – Vergleichende Auswertungen auf der Basis von Schulleitungsangaben..... | 192 |
| 5.1 Zusammensetzung der Schülerschaft | 195 |
| 5.2 Kriterien zur Bestimmung der Jahrgangsstufe an Schulen ohne Willkommensklassen | 198 |
| 5.3 Getrennter Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler | 199 |
| 5.4 Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte | 200 |
| 5.5 Akzeptanz- und Erfolgseinschätzung von Beschulungsformen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n)..... | 204 |
| 5.6 Herausforderungen und Unterstützungsbedarf bei der Beschulung neuzu-gewanderter Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutsch-kenntnisse(n)..... | 209 |
| 5.6.1 Herausforderungen und Belastungen bezüglich der schulischen Arbeit..... | 209 |
| 5.6.2 Zusätzlicher Unterstützungsbedarf für die schulische Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse | 216 |
| 5.7 Einbindung neuzugewanderter Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) in das Schulleben..... | 219 |
| 5.8 Sprachgebrauch und Sprachstandserfassung..... | 220 |

| | |
|---|------------|
| 5.9 Förderangebote für neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) und Maßnahmen für den Austausch mit den Eltern | 223 |
| 5.10 Organisation und Steuerung der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse..... | 225 |
| 6. Zusammenfassung und Diskussion der Befunde | 229 |
| 6.1 Zusammenfassung zentraler Befunde der Abschlusserhebungen | 230 |
| 6.1.1 Vergleich von Lehrkräfteeinschätzungen mit Schulleitungsangaben aus der Ausgangserhebung..... | 230 |
| 6.1.2 Ergebnisse der vertiefenden Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung mit Fokus auf die Umsetzung der schulischen und unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen | 233 |
| 6.1.3 Zusammenhänge zwischen schulkontextuellen Merkmalen, Erfolgsbewertungen und Akzeptanzeinschätzungen, Best Practice-Ansätze für die Sprachförderung und Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen | 242 |
| 6.1.4 Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnisse(n) an Schulen mit und ohne Willkommensklassen – Vergleichende Auswertungen auf der Basis von Schulleitungsangaben | 244 |
| 6.2 Einordnung der Befunde und Ableitung von Ansatzpunkten für die Verbesserung der Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler | 247 |
| 6.3 Grenzen der Untersuchung und Gesamtfazit | 250 |
| 7 Literaturverzeichnis..... | 252 |
| 8 Anhang..... | 255 |

1. Hintergründe, Zielsetzungen und Erhebungsdesign der WiKo-Studie¹

1.1 Hintergründe und Zielsetzungen

Spätestens mit der erhöhten Zuwanderung von schutz- und asylsuchenden Menschen im Jahr 2015 sehen sich Schulen und weitere Bildungseinrichtungen mit der Anforderung konfrontiert, in größerem Umfang Kinder und Jugendliche mit fehlenden oder geringen Kenntnissen in der Verkehrssprache Deutsch und zum Teil mit traumatisierenden Fluchterfahrungen in das deutsche Bildungssystem aufzunehmen. Für den Schulbereich ergibt sich dieser Anspruch nicht zuletzt aufgrund der bestehenden Schulpflicht für ausländische Kinder und Jugendliche, unabhängig davon ob sie über einen offenen, anerkannten oder abgelehnten Schutzstatus verfügen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018; Massumi et al., 2015; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF), 2018a).

Die Organisation der schulischen Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher mit Fluchthintergrund bzw. vorliegendem Asylwunsch fällt in die Zuständigkeit der Länder. Diese praktizieren zum Teil sehr unterschiedliche Ansätze und Verfahrensweisen, die sich auf einem Kontinuum von kompletter Integration in den Regelunterricht bis zu komplett paralleler Beschulung in gesonderten Lerngruppen verorten lassen. (vgl. für einen Überblick Massumi et al., 2015). Das Land Berlin sieht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne hinreichende Deutschkenntnisse überwiegend den Unterricht in so genannten „Willkommensklassen“ vor, die an Grundschulen, Integrierten Sekundarschulen (ISS), Gymnasien, Oberstufenzentren (OSZ) und in begründeten Ausnahmefällen auch an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt eingerichtet werden können. Ziel der Willkommensklassen ist es, die Schülerinnen und Schüler möglichst innerhalb eines Schuljahres auf den erfolgreichen Besuch einer Regelklasse vorzubereiten, wobei der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Sprachkenntnissen in Deutsch liegt (vgl. SenBJF, 2018a). Die Einführung spezieller Lerngruppen mit dem Fokus auf Spracherwerb für zugewanderte Schülerinnen und Schüler erfolgte in Berlin bereits in den 1990er Jahren mit wechselnden Begrifflichkeiten (vgl. Hoßmann-Büttner, 2018; vgl. für eine kritische Auseinandersetzung mit der Entstehungsgeschichte der Vorbereitungsklassen Karakayali et al., 2017a). Seit dem Schuljahr 2011/12 firmierten die Lerngruppen im Zuge der Umsetzung des *Berliner Aktionsplanes zur Einbeziehung ausländischer Roma* (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin Drucksache 17/1094 vom 19.7.2013) unter der Bezeichnung „Lerngruppen für Neuzugänge“, seit dem Schuljahr 2012/13 unter der Bezeichnung „Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse“. Der Begriff der „Willkommensklassen“ wurde im Schuljahr 2015/16 eingeführt (vgl. Hoßmann-Büttner, 2018).

Im November 2018, dem relevanten Ausgangszeitpunkt für die WiKo-Studie, wurden in Berlin 6.276 Schülerinnen und Schüler in insgesamt 573 Willkommensklassen an 327 Schulen (darunter 11 Schulen in freier Trägerschaft) unterrichtet (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF), 2018b). Tabelle 1.1 gibt einen Überblick über die Verteilung der Schülerinnen und Schüler, Klassen und Schulen auf die verschiedenen Schulformen. An rund 50 Prozent der Schulen wurde jeweils nur eine Willkommensklasse geführt, an 36 Prozent

¹ Das Kapitel basiert zu großen Teilen auf Ausführungen aus dem entsprechenden Einleitungskapitel des Zwischenberichts zur ersten Schulleitungsbefragung der WiKo-Studie (vgl. Neumann, Haas & Maaz, 2019).

der Schulen fanden sich zwei Willkommensklassen. Weitere 13 Prozent der Schulen führten zwischen drei und fünf Willkommensklassen. An jeweils zwei Schulen wurden sechs bzw. acht Willkommensklassen geführt. Die mittlere Schülerzahl betrug 10,7 Schülerinnen und Schüler je Klasse. Zwar hatte sich die Anzahl der in den Berliner Willkommensklassen unterrichteten Schülerinnen und Schüler in den beiden vorangegangenen Jahren gegenüber Januar 2017 von 12.570 Schülerinnen und Schülern (in 1.067 Klassen) um etwa die Hälfte reduziert, dennoch handelte es sich zum Zeitpunkt der Durchführung der WiKo-Studie weiterhin um eine hohe Anzahl von rund 6.300 Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen.

Tabelle 1.1: Anzahl von Schülerinnen und Schülern (SuS) in Willkommensklassen, von Willkommensklassen und von Schulen mit Willkommensklassen in Berlin unterteilt nach Schulformen im November 2018

| Schulform | Anzahl SuS | Anzahl Klassen | Anzahl Schulen |
|----------------------------------|------------|----------------|----------------|
| Grundschule | 2.586 | 248 | 169 |
| Integrierte Sekundarschule (ISS) | 1.405 | 126 | 61 |
| Gymnasium | 768 | 68 | 38 |
| Oberstufenzentrum (OSZ) | 1.153 | 97 | 42 |
| Förderschulen | 209 | 20 | 6 |
| Schulen in freier Trägerschaft | 155 | 14 | 11 |
| Schulen Gesamt | 6.276 | 573 | 327 |

Quelle: eigene Berechnungen nach SenBJF (2018b)

Die Schülerschaft in den Willkommensklassen ist in vielerlei Hinsicht durch eine besondere Heterogenität und weitere Spezifika gekennzeichnet (vgl. Hoßmann-Büttner, 2018). Besondere Anforderungen ergeben sich hierbei aus der Diversität der Schülerschaft in Bezug auf ihre Herkunftsstaaten sowie den jeweiligen sprachlichen und kulturellen Hintergrund, das Alter der Schülerinnen und Schüler, ihre bisherige Beschulung im Herkunftsland sowie Unterschiede im familiären Bildungshintergrund. Hinzu kommen vielfach zusätzliche Belastungsfaktoren der Schülerinnen und Schüler aufgrund traumatisierender Fluchterfahrungen, der oftmals unsicheren Bleibeperspektiven und nicht zuletzt der vielfach prekären sozioökonomischen Situation. Ein nicht unerheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen lebt zudem ohne die Eltern bzw. andere engere Familienangehörige in Deutschland.

Die aufgeführten Punkte machen deutlich, dass die Erstbeschulung dieser Schülerinnen und Schüler in Deutschland als große Herausforderung beschrieben werden kann, sowohl für die Bildungsverwaltung, insbesondere jedoch für die Schulen und die vor Ort tätigen Schulleitungen, Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal (z.B. Schulsozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Sprachpädagoginnen und Sprachpädagogen, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen) sowie natürlich auch für die Schülerinnen und Schüler selbst. Die organisatorische, inhaltliche und pädagogisch-didaktische Ausgestaltung der Arbeit in den Berliner Willkommensklassen liegt dabei in erster Linie in der Zuständigkeit der Schulen:

Eine Schule mit einer oder mehreren Willkommensklassen entwickelt ein schuleigenes Sprachbildungskonzept, das Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse einschließt. Sie werden entsprechend ihren Vorkenntnissen in der deutschen Sprache und so umfassend wie möglich auch in den Regelfachinhalten unterrichtet. Die Schule legt dafür geeignete Maßnahmen fest. Ziel ist immer die erfolgreiche Gewährleistung des Übergangs in eine Regelklasse.“ (SenBJF, 2018a, S. 14)

Seitens der Berliner Bildungsverwaltung wurden dazu verschiedene Unterstützungs- und Begleitangebote bereitgestellt (vgl. z.B. die durch das Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) erstellte Broschüre „Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse“ sowie den „Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule“ der Berliner Senatsverwaltung oder die verschiedenen Schulungs- und Fortbildungsangebote des Zentrums für Sprachbildung [ZES, 2019]).

Über die konkrete Umsetzung und den Erfolg der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen und ähnlichen Vorbereitungsklassen in anderen Bundesländern liegen bislang nur vereinzelt Forschungsbefunde vor (vgl. z.B. Massumi et al., 2015; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2018; Will et al., 2019). Karakayali et al. (2016, 2017b) haben anhand von Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften an 13 Berliner Grundschulen (davon einige Schulen mit Direktintegration in Regelklassen, einige mit Zuweisung zu Willkommensklassen) zu den konkreten Bedingungen der Beschulung neu zugewanderter Kinder ohne hinreichende Deutschkenntnisse sowie diesbezüglichen Herausforderungen und Bedarfen erste Einblicke in die Arbeit der Berliner Willkommensklassen gewinnen können. Die Befunde deuten auf eine große Heterogenität der schulischen Umsetzung der Willkommensklassen und besondere Herausforderungen in der praktischen Arbeit hin. In ihrem abschließenden Fazit sehen die Autorinnen und Autoren der Studie eine große Notwendigkeit darin, die schulische Arbeit an den Berliner Willkommensklassen einer eingehenderen Evaluation zu unterziehen (vgl. ebd.).

An dieser Stelle setzt die *WiKo-Studie* an, in deren Fokus die Evaluation der praktischen Umsetzung der schulischen Arbeit in den Berliner Willkommensklassen steht. Die Evaluation erfolgt im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF). Mit der Durchführung der Evaluation wurde das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Prof. Dr. Kai Maaz) beauftragt.

Folgende *übergreifende Forschungsfragen* sollen im Rahmen der WiKo-Studie untersucht werden:

- Durch welche organisatorischen (z.B. räumliche Verortung, teilweise Beschulung in Regelklassen) und pädagogisch-didaktischen Umsetzungsaspekte (z.B. Häufigkeit und Art der Sprachstandfeststellung) ist die Arbeit in Willkommensklassen gekennzeichnet und inwieweit finden sich diesbezüglich Unterschiede zwischen den Schulen?
- Inwieweit betrachten Schulleitungen und Lehrkräfte die Arbeit in den Willkommensklassen als geeigneten Weg für die Förderung und Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n)?
- Welche Gelingens- und Hinderungsbedingungen sehen sie? Welche der von ihnen erprobten Ansätze und Umsetzungsmaßnahmen halten sie für besonders wirksam, welche für weniger effektiv?
- Wie bewerten Lehrkräfte und Schulleitungen den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen?
- Wie gestaltet sich der Übergang in die Regelklassen und welche Fördermaßnahmen bestehen für ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen?

- In welcher Hinsicht finden sich Unterschiede im Umgang mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) zwischen Schulen mit Willkommensklassen und Schulen ohne Willkommensklassen, die integrativ direkt in Regelklassen beschulen?

1.2 Erhebungsdesign der WiKo-Studie

Das Erhebungsdesign der WiKo-Studie gliedert sich in zwei Teilschritte: In **Teilschritt 1 (Ausgangserhebung)** erfolgte eine **Bestandsaufnahme der Willkommensklassen** an den öffentlichen Grund-, weiterführenden und beruflichen Schulen sowie Förderschulen in Form einer **Schulleitungsbefragung**. Die Befragung fokussierte auf *strukturelle und organisatorische Aspekte* sowie die *Bewertung der Willkommensklassen* als geeigneten Weg zur Förderung und Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n). Die Ergebnisse dieser im Zeitraum von November 2018 bis Januar 2019 in Form einer Online-Erhebung durchgeführten ersten Schulleitungsbefragung wurden in einem Zwischenbericht zur WiKo-Studie dargestellt (vgl. Neumann, Haas & Maaz, 2019). Eine Zusammenfassung der Befunde des Zwischenberichtes findet sich in Anhang 8.1. Eine verkürzte und angepasste Fassung des Schulleitungsfragebogens haben auch *Schulen ohne Willkommensklassen* erhalten, um grundlegende Auskünfte über den dortigen Umgang mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne ausreichende Deutschkenntnisse zu erhalten, die integrativ direkt in Regelklassen beschult werden.

Der **Teilschritt 2 (Abschlusserhebung)** sah im Zeitraum Mai bis Juli 2019 an 120 zufällig ausgewählten Schulen mit Willkommensklassen (darunter 40 Grundschulen, 30 ISS, 25 Gymnasien und 25 OSZ) eine **vertiefende Befragung** (ebenfalls als Online-Erhebung) von **Schulleitungen und Lehrkräften** zu *schulischen, didaktischen und pädagogischen Konzepten und Organisationsformen* bezüglich des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen vor. Im Rahmen dieses Teilschritts wurde auch nach besonders *bewährten Konzepten und Methoden* sowie *potentiellen Hinderungsbedingungen für das Gelingen der Arbeit in den Willkommensklassen* gefragt. Darüber hinaus standen Einschätzungen zur *sprachstands-, lern- und integrationsbezogenen Entwicklung* der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen sowie zum *Verbleib und Umgang mit den Schülerinnen und Schülern nach dem Verlassen der Willkommensklassen* im Zentrum.

1.3 Datengrundlage und inhaltliche Schwerpunkte des vorliegenden Abschlussberichtes der WiKo-Studie

Im Folgenden sollen zunächst die Datengrundlagen der WiKo-Studie beschrieben werden. Anschließend werden die inhaltlichen Schwerpunkte des vorliegenden Abschlussberichtes dargelegt. Da es sich bei der WiKo-Studie um eine wissenschaftliche Evaluationsstudie nach § 9 (4) Berliner Schulgesetz handelt, war die Teilnahme an der Befragung für die Schulleitungen und Lehrkräfte verpflichtend. *Wir danken allen teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrerinnen und Lehrern für ihre Unterstützung der WiKo-Studie!*

Die *Grundgesamtheit für die Schulleitungsbefragung* zu Beginn der WiKo-Studie (Teilschritt 1) waren alle *öffentlichen Berliner Schulen, die zum Zeitpunkt des Befragungsbegins Willkommensklassen führten*. Dies waren gemäß Aufstellung der Berliner Senatsverwaltung vom November 2018 316 öffentliche Schulen. Nach Ausschluss einiger weniger Schulen, die im Zuge der Kontaktierung für die Befragung angaben, aktuell keine Willkommensklassen

mehr zu führen, resultierte eine Brutto-Schulstichprobe von $N = 308$ Schulen. Die realisierte Stichprobengröße der Schulleitungsbefragung lag bei $N = 268$ (vgl. Tabelle 1.2). Dies entspricht einer Teilnahmequote von 87 Prozent, die als sehr zufriedenstellend einzustufen ist. Die intendierte Stichprobe für die Befragung der Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen umfasste 200 Schulen, darunter jeweils 100 Grundschulen und weiterführende Schulen (ISS und Gymnasien). An der Befragung nahmen 147 Schulen teil (Teilnahmequote von 74 Prozent). Von diesen Schulen gaben zum Befragungszeitpunkt jedoch 45 Schulen an, aktuell keine neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnissen zu beschulen. Die Schulleitungen dieser Schulen bearbeiteten nur eine Frage des Fragebogens, in der es um generelle Einschätzungen zu den Willkommensklassen ging. Für den Großteil der Fragen beläuft sich die maximale realisierbare Stichprobengröße somit auf 102 Schulleitungen aus Schulen ohne Willkommensklassen (52 Grundschulen, 27 ISS, 23 Gymnasien).

Tabelle 1.2: Realisierte Stichprobe der Schulleitungen der öffentlichen Schulen mit Willkommensklassen in Berlin (Ausgangserhebung)

| | Absolut | % |
|------------------------------------|---------|------|
| Grundschule | 137 | 51,1 |
| ISS (einschl. Gemeinschaftsschule) | 53 | 19,8 |
| Förderschule | 3 | 1,1 |
| Gymnasium | 34 | 12,7 |
| OSZ | 41 | 15,3 |

$N = 268$

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Gegenstand der Abschlusserhebung der *WiKo-Studie* (Teilschritt 2) waren ergänzende *vertiefende Befragungen von Schulleitungen und Lehrkräften* an einer *Stichprobe der Berliner Schulen mit Willkommensklassen*. Für die vertiefende Schulleitungs- und Lehrerbefragung (Erhebungszeitraum Mai bis Juli 2019) wurden insgesamt 120 Schulen per Zufallsziehung aus den verschiedenen Schulformen (40 Grundschulen, 30 ISS, 25 Gymnasien und 25 OSZ) gezogen. Aus den gezogenen Schulen sollten jeweils die Schulleitung und alle in den Willkommensklassen der Schulen unterrichtenden Lehrkräfte an der Befragung teilnehmen. Aus den erhobenen Angaben der ersten Schulleitungsbefragung ergab sich eine anvisierte Zielstichprobe von insgesamt $N = 595$ Lehrkräften bei fehlenden Angaben zur Anzahl der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte von zwei Schulen. An der vertiefenden Schulleitungsbefragung nahmen 96 der 120 Schulleitungen teil (Teilnahmequote 80 %). Die Teilnahmequote an der Lehrkräftebefragung fiel deutlich niedriger aus. Insgesamt nahmen 275 Lehrkräfte (Teilnahmequote auf Lehrerebene 46%) aus 93 Schulen (Teilnahmequote auf Schulebene (78 %) teil, wobei die niedrigste Teilnahmequote für die Grundschulen (hier insbesondere auf Ebene der teilnehmenden Schulen) resultierte. Die Teilnehmerzahl je Schule bewegte sich zwischen einer und elf Lehrkräften. Tabelle 1.3 gibt einen Überblick über die anvisierten und realisierten Stichproben für die vertiefende Schulleitungs- und Lehrerbefragung getrennt nach Schulform. Die Datengrundlage für die Lehrkräftebefragung unterliegt somit durchaus gewissen Einschränkungen, so dass hier weder Repräsentativität auf der Gesamtebene oder auf Ebene der einzelnen Schulen vorausgesetzt werden kann. Inwieweit die Teilnahme oder Nichtteilnahme an der Lehrkräftebefragung unter Umständen Verzerrungen in den Ergebnissen nach sich zieht, lässt sich nicht genauer abschätzen, da für die nicht teilnehmenden Personen keine Hintergrundinformationen für einen möglichen

Abgleich vorliegen. Dennoch kann mit einer Fallzahl von über 270 Personen bzw. rund einem Fünftel aller in den Berliner Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte² in einem bislang nicht vorhandenen Umfang auf vielfältige Angaben und Einschätzungen hinsichtlich der schulischen und unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen zurückgegriffen werden.

Tabelle 1.3. Anvisierte und realisierte Stichproben für die vertiefende Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (Abschlusserhebung)

| | Schulleitungsbefragung | | | Lehrkräftebefragung | | | |
|-------------|------------------------|------------|----------------|---------------------|------------|------------------|------|
| | anvisiert | realisiert | Teilnahmequote | anvisiert* | realisiert | Teilnahmequote** | |
| Grundschule | 40 | 29 | 72,5 | 84 | 29 | 34,5 | 55,0 |
| ISS | 30 | 28 | 93,3 | 158 | 84 | 53,2 | 90,0 |
| GYM | 25 | 20 | 80,0 | 186 | 71 | 38,2 | 80,0 |
| OSZ | 25 | 19 | 76,0 | 167 | 91 | 54,5 | 96,0 |
| Insgesamt | 120 | 96 | 80,0 | 595 | 275 | 46,2 | 77,5 |

*fehlende Angaben zur Anzahl an unterrichtenden Lehrkräften in den Willkommensklassen an zwei Schulen

** Teilnahmequote Lehrkräftebefragung auf Lehrerebene (erster Wert) und Schulebene (zweiter Wert)

Gewichtung von Daten: Da die Schulen für die vertiefende Erhebung nicht proportional zu den Anteilen der Schulformen in der Gesamtpopulation der Schulen gezogen wurde (mit dem Ziel bei reduzierter Gesamtanzahl von Schulen für jede Schulform ausreichend viele Schulen einzubeziehen), erfolgte für schulformübergreifende Auswertungen auf Ebene aller untersuchten Schulen eine nachträgliche Gewichtung der Schulleitungsangaben, mit der die Populationsverhältnisse der Schulformen abgebildet werden. Für die Angaben der Lehrkräfte erfolgte keine entsprechende Gewichtung, da hier zusätzlich der Umstand unterschiedlicher intendierter und realisierter Lehrkräfteanzahlen je Schule für die Befragung hinzukommt. Aus diesem Grund werden Ergebnisse für die Lehrkräfte ausschließlich getrennt nach Schulform und nicht für die Gesamtstichprobe über alle Schulen hinweg berichtet. Für die Schulleitungsangaben der Schulen ohne Willkommensklassen erfolgte ebenfalls eine Gewichtung auf die Schulformrelationen in der Gesamtpopulation, so dass hier auch Befunde auf Ebene der Gesamtstichprobe berichtet werden können. Für die im Zwischenbericht zur WiKo-Studie zugrunde gelegten Daten der Ausgangserhebung war aufgrund der angestrebten Vollerhebung und der realisierten hohen Teilnahmequote keine Gewichtung erforderlich. Wichtig für die Einordnung der Befunde ist schließlich der Hinweis, dass für die Daten der Schulleitungsbefragungen und der Lehrkräftebefragung keine Gewichtung hinsichtlich der Schulgröße (Gesamtanzahl) bzw. der Anzahl der neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen erfolgte. Entsprechend gehen die Angaben aller Schulleitungen und Lehrkräfte mit dem gleichen Gewicht in die Analysen ein, unabhängig von der Zahl der jeweils unterrichteten Schülerinnen und Schüler.

² Die zugrunde gelegte Gesamtzahl der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte basiert auf den diesbezüglichen Angaben der Schulleitungen aus der Ausgangserhebung. Von $N = 259$ Schulleitungen lagen verwertbare Angaben vor, die sich zu einer Gesamtanzahl von $N = 1167$ in Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräften aufsummierten. Rechnet man diese Anzahl auf alle Schulen mit Willkommensklassen (Bruttostichprobe $N = 308$ Schulen) hoch, ergibt sich als Approximation für die Gesamtzahl der im Untersuchungszeitraum in den Berliner Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte eine Anzahl von $N = 1388$ Lehrkräften.

In den Befragungen der WiKo-Studie kamen zum Teil Fragen aus anderen ähnlich gelagerten Untersuchungen – unter anderem der ReGES-Studie³ – zum Einsatz, zum überwiegenden Teil wurden Fragen selbst entwickelt. Es wurden sowohl geschlossene Fragen im Multiple-Choice-Format als auch Fragen im offenen Antwortformat eingesetzt.

Der vorliegende Abschlussbericht zur WiKo-Studie knüpft an den Zwischenbericht (vgl. Neumann, Haas & Maaz, 2019) an und gliedert sich in vier größere Ergebniskapitel (vgl. Kapitel 2 bis 4).

Kapitel 2: Vergleich von Lehrkräfteeinschätzungen mit Schulleitungsangaben aus der Ausgangserhebung

In Kapitel 2 werden ausgewählte Aspekte der Ausgangsbefragung der Schulleitungen zur generellen Akzeptanz und Erfolgseinschätzung sowie zu den schulischen Rahmenbedingungen, wahrgenommenen Herausforderungen und Unterstützungsbedarfen hinsichtlich der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen durch entsprechende Einschätzungen der Lehrkräfte ergänzt, um Hinweise auf übereinstimmende und abweichende Einschätzungen in Abhängigkeit der jeweiligen Akteursperspektive zu erhalten.

Kapitel 3: Ergebnisse der vertiefenden Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung mit Fokus auf die Umsetzung der schulischen und unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen

Kapitel 3 liefert vertiefende Einblicke zur schulischen und unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen, unter anderem mit Blick auf die Ausgestaltung der Studentafeln, praktizierte Differenzierungsformen, verwendete Lehr- und Lernmaterialien, den Umgang mit Mehrsprachigkeit einschließlich des Einbezugs der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler, die eingeschätzten sprachlichen Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler bei Eintritt in die Willkommensklassen und beim Übergang in die Regelklassen sowie die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehrkräfte hinsichtlich der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen.

Kapitel 4: Zusammenhänge zwischen schulkontextuellen Merkmalen, Erfolgsbewertungen und Akzeptanzeinschätzungen, Best Practice-Ansätze für die Sprachförderung und Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen

In Kapitel 4 soll Hinweisen auf Gelingens- und Hinderungsbedingungen der schulischen und unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen nachgegangen werden. Dazu werden einerseits die Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte bezüglich der Willkommensklassen mit schulkontextuellen Ausgestaltungsmerkmalen und Rahmenbedingungen in Beziehung gesetzt, wobei wir uns auf bivariate Zusammenhangsanalysen zwischen jeweils zwei Variablen beschränken. Andererseits sollen auf Basis offener Antwortangaben der Lehrkräfte Anhaltspunkte für BestPractice-Ansätze im Rahmen der Sprachförderung sowie für Ansatzpunkte zur Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen erbracht werden.

Kapitel 5: Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnissen an Schulen mit und ohne Willkommensklassen – Vergleichende Auswertungen auf der Basis von Schulleitungsangaben

In Kapitel 5 sollen auf Basis der Gegenüberstellung von Angaben und Einschätzungen der Schulleitungen aus Schulen mit und ohne Willkommensklassen Hinweise auf

³ Wir danken dem ReGES-Team des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe e.V. in Bamberg (www.reges-studie.de) für die Möglichkeit, einzelne Fragen für die Schulleitungs- und Lehrkräftebefragungen im Rahmen der WiKo-Studie übernehmen zu können.

unterschiedliche Rahmenbedingungen und Ansätze der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnisse(n) erbracht werden.

Mit der vorliegenden Untersuchung werden anhand einer bislang nicht vorhandenen Datengrundlage in vielerlei Hinsicht neue Einblicke in die schulische und unterrichtliche Arbeit der Berliner Willkommensklassen gegeben. Gleichzeitig ist zu betonen, dass die hier berichteten Befunde ausschließlich auf den Angaben und individuellen Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte beruhen und entsprechend nur begrenzt den Status „objektiver“ Aussagen beanspruchen können. Gleichwohl liefern die fachlichen Einschätzungen und Bewertungen der Schulleitungen und Lehrkräfte wichtige Ansatzpunkte dazu, die empirische Befundlage bezüglich der schulischen Arbeit in den Berliner Willkommensklassen auf eine breitere Basis zu stellen.

2. Vergleich von Lehrkräfteeinschätzungen mit Schulleitungsangaben aus der Ausgangserhebung

Einleitung und Erläuterungen zum methodischen Vorgehen

Im ersten Ergebniskapitel des vorliegenden Abschlussberichtes der WiKo-Studie sollen nachfolgend die Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften zu verschiedenen strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen berichtet werden. Sämtliche dargestellten Aspekte waren bereits Gegenstand der Ausgangserhebung der Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen und wurden im Zwischenbericht zur WiKo-Studie (vgl. Neumann, Haas & Maaz, 2019) ausführlich beschrieben. Ziel der nachfolgenden Auswertungen ist die Erweiterung der Schulleitungseinschätzungen um eine zweite zentrale Akteursperspektive, um die Befunde der Ausgangsbefragung auf eine breitere empirische Basis zu stellen, weiter auszudifferenzieren und eventuell auch zu modifizieren. Dazu werden Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen ausgewählter Aspekte aus folgenden Bereichen gegenübergestellt: (1) Zusammensetzung der Schülerschaft in den Willkommensklassen, (2) Verweildauer in Willkommensklassen und Übergang in die Regelklasse, (3) Akzeptanz und Erfolgsbeurteilungen der Willkommensklassen, (4) Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe in den Willkommensklassen (5) Austausch zwischen Willkommens- und Regelklassen, (6) Sprachstandfeststellung.

Die Datengrundlage der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragungen wurden in Kapitel 1 beschrieben. Während es sich bei der ersten Befragung der Schulleitungen um eine Vollerhebung handelte, wurde die Befragung der Lehrkräfte nur an einer Teilstichprobe der Schulen durchgeführt. Da es sich hierbei um eine Zufallsziehung der Schulen für die Lehrkräftebefragung innerhalb der einzelnen Schulformen handelte, werden für den überwiegenden Teil der nachfolgenden vergleichenden Auswertungen die Angaben der Lehrkräfte aus den einzelnen Schulformen jeweils den Angaben der kompletten Gruppe der Schulleitungen aus der Ausgangserhebung der entsprechenden Schulform gegenübergestellt. Für ausgewählte Analysen (etwa zur Zusammensetzung der Schülerschaft) wurden die Lehrkräfteangaben nur mit den Schulleitungsangaben derjenigen Schulen, die auch für die Lehrkräftebefragung ausgewählt wurden, verglichen, um eine noch bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Zum Teil wurden die Angaben der Lehrkräfte auf Ebene der einzelnen Schulen zu einem Durchschnittswert aggregiert. Dies wird an den jeweiligen Stellen der Ergebnisbeschreibung und den entsprechenden Ergebnistabellen jeweils ausgewiesen.

Wichtig ist an dieser Stelle erneut der Hinweis, dass stichprobenbedingt alle Vergleichsanalysen ausschließlich auf Ebene der einzelnen Schulformen erfolgen können, was einerseits einen höheren Auflösungsgrad der Befunddarstellung impliziert und andererseits in Teilen zu relativ geringen Gruppengrößen führt, mit entsprechenden Auswirkungen auf die Prüfung der statistischen Signifikanz von Gruppenunterschieden zwischen Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen. Zur zufallskritischen Absicherung von Gruppenunterschieden zwischen Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen wurden für kontinuierliche Variablen t-Tests und für kategoriale Variablen logistische Regressionen durchgeführt. Dabei wurde die Clusterung der Daten (Lehrkräfte geclustert innerhalb von Schulen) berücksichtigt. Statistisch signifikante Unterschiede (auf dem $\alpha = .05$ -Signifikanzniveau) in den Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften sind in den Ergebnistabellen jeweils fett markiert. Neben der statistischen

Signifikanzbetrachtung sollte aufgrund der zum Teil geringen Gruppengrößen aber auch die Größe von Gruppenunterschieden im Sinne von Effektstärken einbezogen werden. Zur Beurteilung der Größe von Gruppenunterschieden wird dafür für kontinuierliche Merkmale das Effektstärkemaß *Cohen's d* (vgl. Cohen, 1988) herangezogen. Danach handelt es sich bei Effektstärken bis $d = .20$ um kleine, vernachlässigbare Effekte, bei Effektstärken ab $d = .50$ um mittlere und ab $d = .80$ um große Effekte. .

2.1 Zusammensetzung der Schülerschaft in den Willkommensklassen

In den Willkommensklassen werden Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und biografischen Hintergründen beschult (vgl. Hoßmann-Büttner, 2018). Vor diesem Hintergrund wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte um Auskünfte hinsichtlich verschiedener Aspekte der Zusammensetzung der Schülerschaft in den Willkommensklassen gebeten. Dazu wurden die beiden Akteursgruppen nach Anteilen von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund bzw. möglichen Traumatisierungsanzeichen in den Willkommensklassen befragt. Des Weiteren waren Angaben zur Altersspanne der Schülerschaft in den Willkommensklassen von Interesse. Für ergänzende Schulleitungsangaben zur Schülerzusammensetzung hinsichtlich der Herkunftsländer sei auf Abschnitt 2.1.2 aus dem Zwischenbericht zur WiKo-Studie verwiesen.

Die konkreten Umstände und Gründe der Zuwanderung der in den Willkommensklassen unterrichteten Schülerinnen und Schüler sind vielfältig. In den vergangenen Jahren, insbesondere seit der erhöhten Zuwanderung von schutz- und asylsuchenden Kindern und Jugendlichen im Jahr 2015, finden sich dabei in den Willkommensklassen hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern, die eine *Fluchterfahrung*⁴ aufweisen, wenngleich genauere Angaben unseres Wissens für Berlin bislang nicht vorliegen. Um zumindest näherungsweise Hinweise auf die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung innerhalb der Willkommensklassen an den Berliner Schulen zu erhalten, wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte um eine entsprechende Schätzung für ihre Schule gebeten⁵. Beim Vergleich der Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen bezüglich des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund in den Willkommensklassen werden lediglich die Schulen in den Blick genommen, an denen Lehrerinnen und Lehrer an der vertiefenden Lehrkräftebefragung teilgenommen haben. Dies umfasste 93 Schulen. Dabei werden die Schulleitungsangaben je Schule mit den gemittelten Angaben der Lehrkräfte pro Schule auf Ebene der jeweiligen Schulform verglichen.

Wie den Tabelle 2.1.a und 2.1.b entnommen werden kann, liegen für die einzelnen Schulformen zwischen 20 bis 26 Schulleitungsangaben bzw. 20 bis 27 aggregierte

⁴ Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung sind Personen nicht-deutscher Herkunft, die mit ihren Eltern bzw. mit einem Elternteil, im weiteren Familienverbund oder unbegleitet nach Deutschland geflüchtet sind, unabhängig davon, ob sie in Deutschland bereits einen Schutzstatus erhalten oder zunächst einen Asylantrag gestellt haben (vgl. Baisch, Lüders & Meiner-Teubner et al., 2017). Sie sind Schutz- und Asylsuchende, „die sich unter Berufung auf humanitäre Gründe in Deutschland aufhalten“ (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2018, S. VIII). Zu Schutz- und Asylsuchenden zählen entsprechend der Autorengruppe Bildungsberichtserstattung jene mit einem „offene[n] Schutzstatus“, einem „anerkannte[n] Schutzstatus oder einem „abgelehnten Schutzstatus“ (vgl. ebd.)

⁵ Die Schulleitungen und Lehrkräfte wurden explizit nach ihrer Einschätzung der Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund gefragt, um aus datenschutzrechtlichen Gründen keine eigenen Datenerhebungen durchzuführen, sofern keine genauen Zahlenwerte vorliegen.

Lehrkräfteangaben vor⁶. Als zusätzliche Vergleichsgröße sind weiterhin die Komplettangaben über alle Schulleitungen der Ausgangserhebung ausgewiesen, die mit Ausnahme einer größeren Abweichung bei den Grundschulen (vgl. Tabelle 2.1.b, Anteilskategorien mit 40 bis 60 und 60 bis 80 Prozent) hohe Übereinstimmungen mit der reduzierten Schulleitungsstichprobe für den Gruppenvergleich mit den Lehrkräften aufweisen.

Tabelle 2.1.a: Geschätzter Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund in den Willkommensklassen (Mittelwerte und Standardabweichungen der prozentualen Anteilseinschätzungen)

| Schulform | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) ^a | | | Schulleitungsangaben (Vergleichsgruppe zum LFB) ^b | | | Lehrkräfte- angaben ^c | | | $d_{(L-SL(b))}$ |
|-------------|---|-----------|----------|--|-----------|----------|-------------------------------------|-----------|----------|-----------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| Grundschule | 49.1 | 28.4 | 132 | 48.8 | 28.2 | 22 | 47.6 | 32.1 | 21 | -0.04 |
| ISS | 60.4 | 26.1 | 52 | 58.4 | 29.4 | 26 | 51.1 | 24.6 | 27 | -0.27 |
| Gymnasium | 46.0 | 26.2 | 33 | 43.7 | 26.3 | 20 | 45.1 | 21.5 | 20 | 0.06 |
| OSZ | 76.6 | 23.9 | 39 | 74.9 | 23.8 | 22 | 77.3 | 19.3 | 24 | 0.11 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, *d* = Effektstärke nach Cohen (1988), ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum; ^a Die Darstellung der Schulleitungsangaben aus der ersten Schulleitungsbefragung (SLFB) (Vollerhebung) dient lediglich dem Abgleich mit der reduzierten Stichprobengröße der SLFB-Vergleichsgruppe zum Lehrkräftefragebogen (LFB). Die Schulleitungsangaben aus der Vollerhebung werden nicht auf signifikante Unterschiede zu den Lehrkräfteangaben untersucht. ^b In die prozentualen Berechnungen werden ausschließlich Schulleitungsangaben der Schulen mit einbezogen, an denen Angaben von Lehrkräften erfasst werden konnten. Dabei haben Lehrkräfte von insgesamt 93 Schulen an der Lehrkräftebefragung teilgenommen. Lediglich statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen gültigen Angaben aller Schulleitungen und Lehrkräfte der 93 Schulen sind fett hervorgehoben. ^c aggregierte Angaben auf Schulebene; Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „Wie hoch schätzen Sie den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund in den Willkommensklassen an Ihrer Schule ein?“

Tabelle 2.1.a gibt zunächst einen Überblick über die durchschnittlichen Anteile an Schülerinnen und Schülern mit *Fluchthintergrund* gemäß Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzung. Wie der Tabelle entnommen werden kann, zeigten sich keine bedeutsamen und statistisch absicherbaren Unterschiede in den mittleren Lehrkräfte- und Schulleitungsangaben zur Einschätzung des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund in den Willkommensklassen. Beide Akteursgruppen schätzten die Anteile im Mittel ähnlich ein. Unterschiede fanden sich jedoch zwischen den Schulformen. Während an den Grundschulen und Gymnasien die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund durchschnittlich knapp unter 50 Prozent eingeschätzt wurden, fiel der Anteil an OSZ deutlich größer aus. Hier gaben Schulleitungen und Lehrkräfte an, dass rund Dreiviertel der Willkommensklassenschülerinnen und -schüler an ihrer Schule einen Fluchthintergrund aufweisen. Die Anteile an den ISS bewegten sich zwischen 51 Prozent und 58 Prozent. Die Streuungsangaben (Standardabweichung) in Tabelle 2.1.a deuten bezüglich der eingeschätzten Schüleranteile mit Fluchthintergrund in den Willkommensklassen sowohl für die Schulleitungs- als auch die Lehrkräfteangaben auf nicht unerhebliche Unterschiede zwischen den Schulen hin. Zur besseren Veranschaulichung dieser zwischenschulischen

⁶ Die Anzahl *N* an gültigen Angaben kann mit Blick auf Tabelle 2.1.a und 2.1.b zwischen Schulleitungsangaben und (auf Schulebene aggregierten) Lehrkräfteangaben zum Teil leicht differieren. Um die Daten möglichst umfassend auszuschöpfen und einer weiteren Reduktion der Fallzahlen vorzubeugen, wurden alle gültigen Angaben der für die Lehrkräftebefragung vorgesehenen Schulen, von denen mindestens eine Angabe seitens der Schulleitung oder der Lehrkräfte vorlag, in den Auswertungen berücksichtigt. Aufgrund teilweise fehlender Angaben (entweder der Lehrkräfte oder der Schulleitungen einer Schule), ergeben sich daraus zum Teil leicht differierende Fallzahlen für die beiden Befragungsgruppen.

Variation weist Tabelle 2.1.b die geschätzten Schüleranteile mit Fluchthintergrund in kategorisierter Form aus.

Tabelle 2.1.b: Kategorisierte Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund in den Willkommensklassen (Angaben in Prozent)

| Schulform | Anteile an SuS mit Fluchthintergrund | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) ^a | Schulleitungsangaben (Vergleichsgruppe zum SLFB) ^b | Lehrkräfteangaben ^c |
|-------------|--------------------------------------|--|---|--------------------------------|
| | | % | % | % |
| Grundschule | 0 bis unter 20 Prozent | 15,9 | 13,6 | 19,0 |
| | 20 bis unter 40 Prozent | 21,2 | 18,2 | 28,6 |
| | 40 bis unter 60 Prozent | 22,0 | 40,9 | 14,3 |
| | 60 bis unter 80 Prozent | 18,9 | 4,5 | 14,3 |
| | 80 bis 100 Prozent | 22,0 | 22,7 | 23,8 |
| | <i>N</i> | 132 | 22 | 21 |
| ISS | 0 bis unter 20 Prozent | 5,8 | 11,5 | 11,1 |
| | 20 bis unter 40 Prozent | 15,4 | 15,4 | 18,5 |
| | 40 bis unter 60 Prozent | 19,2 | 15,4 | 29,6 |
| | 60 bis unter 80 Prozent | 28,8 | 23,1 | 33,3 |
| | 80 bis 100 Prozent | 30,8 | 34,6 | 7,4 |
| | <i>N</i> | 52 | 26 | 27 |
| Gymnasium | 0 bis unter 20 Prozent | 15,2 | 20,0 | 15,0 |
| | 20 bis unter 40 Prozent | 24,2 | 25,0 | 20,0 |
| | 40 bis unter 60 Prozent | 30,3 | 30,0 | 40,0 |
| | 60 bis unter 80 Prozent | 15,2 | 10,0 | 20,0 |
| | 80 bis 100 Prozent | 15,2 | 15,0 | 5,0 |
| | <i>N</i> | 33 | 20 | 20 |
| OSZ | 0 bis unter 20 Prozent | 7,7 | 9,1 | 4,2 |
| | 20 bis unter 40 Prozent | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| | 40 bis unter 60 Prozent | 5,1 | 4,5 | 4,2 |
| | 60 bis unter 80 Prozent | 20,5 | 22,7 | 25,0 |
| | 80 bis 100 Prozent | 66,7 | 63,6 | 66,7 |
| | <i>N</i> | 39 | 22 | 24 |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum; ^a Die Darstellung der Schulleitungsangaben aus der ersten Schulleitungsbefragung (SLFB) (Vollerhebung) dient lediglich dem Abgleich mit der reduzierten Stichprobengröße der SLFB-Vergleichsgruppe zum Lehrkräftefragebogen (LFB). Die Schulleitungsangaben aus der Vollerhebung werden nicht auf signifikante Unterschiede zu den Lehrkräfteangaben untersucht.

^b In die prozentualen Berechnungen werden ausschließlich Schulleitungsangaben der Schulen mit einbezogen, an denen Angaben von Lehrkräften erfasst werden konnten. Dabei haben Lehrkräfte von insgesamt 93 Schulen an der Lehrkräftebefragung teilgenommen. Lediglich statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen gültigen Angaben aller Schulleitungen und Lehrkräfte der 93 Schulen sind fett hervorgehoben. ^c aggregierte Angaben auf Schulebene; Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „Wie hoch schätzen Sie den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund in den Willkommensklassen an Ihrer Schule ein?“

Mit detaillierterem Blick auf die kategorisierten Anteile in Tabelle 2.1.b deuten sich partiell größere, wenngleich nicht statistisch signifikant ausfallende Unterschiede in den Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte an. Während rund 41 Prozent der Schulleitungen an Grundschulen den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund zwischen 40 bis 60 Prozent einschätzten, waren dies auf Basis der Lehrkräfteeinschätzungen lediglich 14,3 Prozent der Schulen, wenngleich hier auf die oben bereits erwähnte Abweichung der reduzierten Schulleitungsstichprobe von der Gesamtstichprobe der Grundschulleitungen hinzuweisen ist. Ähnliches gilt für die Gruppenunterschiede in der Kategorie 60 bis 80 Prozent Schülerinnen und Schüler mit

Fluchterfahrung, für die sich etwas höhere Anteile auf Basis der Lehrkräfteeinschätzungen ergaben. An den ISS ist ein deutlicher Unterschied im Anteilsbereich von 80 bis 100 Prozent an Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung zu verzeichnen. Während etwa ein Drittel der Schulleitungen diese Anteilseinschätzung äußerte, waren dies auf Grundlage der Lehrkräfteeinschätzungen lediglich 7,4 Prozent. Die Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften an den Gymnasien und OSZ fielen auch in der kategorisierten Verteilung relativ ähnlich aus.

Die Tabellen 2.2.a und 2.2.b stellen die entsprechenden Anteile für Schülerinnen und Schüler dar, die nach Einschätzung der Schulleitungen und Lehrkräfte *Anzeichen von Traumatisierung* aufweisen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es sich nur um sehr grobe Einschätzungen von Traumatisierungsanzeichen handelt, da in der Befragung nicht weiter spezifiziert wurde, um was für Anzeichen es sich handelt und eine entsprechende Einschätzung ohne weiterführende individuelle Untersuchung der Schülerinnen und Schüler oftmals kaum möglich ist. Entsprechend können an dieser Stelle nur näherungsweise Anhaltspunkte für den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Traumatisierungsanzeichen aufweisen, gegeben werden.

Tabelle 2.2.a: Anteil an Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen, die Anzeichen von Traumatisierung aufweisen (Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärke der prozentualen Anteilseinschätzungen)

| Schulform | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) ^a | | | Schulleitungsangaben (Vergleichsgruppe zum LFB) ^b | | | Lehrkräfte- angaben ^c | | | $d_{(L-SL(b))}$ |
|-------------|---|-----------|----------|--|-----------|----------|-------------------------------------|-----------|------------|-----------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> * | |
| Grundschule | 28.1 | 23.4 | 130 | 26.3 | 23.0 | 20 | 34.4 | 25.7 | 22 | 0.33 |
| ISS | 25.3 | 23.8 | 49 | 26.4 | 27.8 | 24 | 28.4 | 21.5 | 27 | 0.08 |
| Gymnasium | 22.2 | 27.5 | 31 | 20.1 | 25.5 | 19 | 18.6 | 15.0 | 20 | -0.07 |
| OSZ | 40.8 | 24.5 | 37 | 32.4 | 21.5 | 21 | 40.6 | 22.7 | 24 | 0.37 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, *d* = Effektstärke nach Cohen (1988), ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum; ^a Die Darstellung der Schulleitungsangaben aus der ersten Schulleitungsbefragung (SLFB) (Vollerhebung) dient lediglich dem Abgleich mit der reduzierten Stichprobengröße der SLFB-Vergleichsgruppe zum Lehrkräftefragebogen (LFB). Die Schulleitungsangaben aus der Vollerhebung werden nicht auf signifikante Unterschiede zu den Lehrkräfteangaben untersucht.

^b In die prozentualen Berechnungen werden ausschließlich Schulleitungsangaben der Schulen mit einbezogen, an denen Angaben von Lehrkräften erfasst werden konnten. Dabei haben Lehrkräfte von insgesamt 93 Schulen an der Lehrkräftebefragung teilgenommen. Lediglich statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen gültigen Angaben aller Schulleitungen und Lehrkräfte der 93 Schulen sind fett hervorgehoben. ^c aggregierte Angaben auf Schulebene; Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „Wie hoch ist Ihrer Einschätzung nach an Ihrer Schule der Anteil an Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen, die Anzeichen von Traumatisierung aufweisen?“

Ähnlich wie bei den Einschätzungen zur Fluchterfahrung zeigten sich auch für die mittleren Einschätzungen der Schüleranteile mit Traumatisierungshintergrund keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Schulleitungen und Lehrkräften (vgl. Tabelle 2.2.a). Unterschiede werden hingegen erneut zwischen den Schulformen sichtbar. Während an den Grundschulen und ISS die jeweiligen Akteursgruppen die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Traumatisierungsanzeichen auf etwa ein Viertel einschätzten, lagen an den OSZ vergleichsweise höhere Anteilseinschätzungen vor (Schulleitungen: 32,4%, Lehrkräfte: 40,6%). Bei detaillierterer Betrachtung der kategorisierten Anteile an Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen, die Anzeichen von Traumatisierung aufweisen (vgl. Tabelle 2.2.b), zeigte sich ein vergleichsweise ähnliches Bild. Lehrkräfte sowie Schulleitungen (Vergleichsgruppe zur Lehrkräftebefragung) schätzten die prozentualen Anteile dieser Schülerschaft überwiegend ähnlich ein.

Tabelle 2.2.b: Kategorisierte Anteile an Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen, die Anzeichen von Traumatisierung aufweisen (Angaben in Prozent)

| Schulform | Anteile an SuS mit Fluchthintergrund | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) ^a | Schulleitungsangaben (Vergleichsgruppe zum LFB) ^b | Lehrkräfteangaben ^c |
|-------------|--------------------------------------|--|--|--------------------------------|
| | | % | % | % |
| Grundschule | 0 bis unter 20 Prozent | 38,5 | 45,0 | 31,8 |
| | 20 bis unter 40 Prozent | 30,8 | 25,0 | 27,3 |
| | 40 bis unter 60 Prozent | 19,2 | 20,0 | 18,2 |
| | 60 bis unter 80 Prozent | 5,4 | 5,0 | 18,2 |
| | 80 bis 100 Prozent | 6,2 | 5,0 | 4,5 |
| | <i>N</i> | 130 | 20 | 22 |
| ISS | 0 bis unter 20 Prozent | 42,9 | 41,7 | 33,3 |
| | 20 bis unter 40 Prozent | 32,7 | 33,3 | 37,0 |
| | 40 bis unter 60 Prozent | 16,3 | 12,5 | 18,5 |
| | 60 bis unter 80 Prozent | 0,0 | 0,0 | 7,4 |
| | 80 bis 100 Prozent | 8,2 | 12,5 | 3,7 |
| | <i>N</i> | 49 | 24 | 27 |
| Gymnasium | 0 bis unter 20 Prozent | 67,7 | 68,4 | 55,0 |
| | 20 bis unter 40 Prozent | 12,9 | 15,8 | 30,0 |
| | 40 bis unter 60 Prozent | 6,5 | 5,3 | 15,0 |
| | 60 bis unter 80 Prozent | 3,2 | 0,0 | 0,0 |
| | 80 bis 100 Prozent | 9,7 | 10,5 | 0,0 |
| | <i>N</i> | 31 | 19 | 20 |
| OSZ | 0 bis unter 20 Prozent | 16,2 | 19,0 | 8,3 |
| | 20 bis unter 40 Prozent | 32,4 | 47,6 | 45,8 |
| | 40 bis unter 60 Prozent | 24,3 | 14,3 | 25,0 |
| | 60 bis unter 80 Prozent | 16,2 | 14,3 | 12,5 |
| | 80 bis 100 Prozent | 10,8 | 4,8 | 8,3 |
| | <i>N</i> | 37 | 21 | 24 |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum; ^a Die Darstellung der Schulleitungsangaben aus der ersten Schulleitungsbefragung (SLFB) (Vollerhebung) dient lediglich dem Abgleich mit der reduzierten Stichprobengröße der SLFB-Vergleichsgruppe zum Lehrkräftefragebogen (LFB). Die Schulleitungsangaben aus der Vollerhebung werden nicht auf signifikante Unterschiede zu den Lehrkräfteangaben untersucht.

^b In die prozentualen Berechnungen werden ausschließlich Schulleitungsangaben der Schulen mit einbezogen, an denen Angaben von Lehrkräften erfasst werden konnten. Dabei haben Lehrkräfte von insgesamt 93 Schulen an der Lehrkräftebefragung teilgenommen. Lediglich statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen gültigen Angaben aller Schulleitungen und Lehrkräfte der 93 Schulen sind fett hervorgehoben. ^c aggregierte Angaben auf Schulebene; Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „Wie hoch ist Ihrer Einschätzung nach an Ihrer Schule der Anteil an Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen, die Anzeichen von Traumatisierung aufweisen?“

Darüber hinaus wurden Schulleitungen und Lehrkräfte nach der Altersspanne der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen befragt. Dies erfolgte in leicht abgewandelter Weise. Während im Schulleitungsfragebogen nach der Altersspanne der Schülerinnen und Schüler, entsprechend der Kategorisierung in Tabelle 2.3, gefragt wurde, sollten die Lehrkräfte Angaben zum Alter der/des jüngsten Schülerin/Schülers sowie zum Alter der/des ältesten Schülerin/Schülers machen. Aus den beiden Altersangaben zu den Schülerinnen und Schülern seitens der Lehrkräfte wurden die Altersspannen berechnet und den entsprechenden Kategorien des Schulleitungsfragebogens zugeordnet⁷. Entsprechend der altersbezogenen Rahmenvorgaben zur Beschulung in den Willkommensklassen sollen „Schülerinnen und Schüler im Alter von 8 bis 11 Jahren [...] in einer Willkommensklasse an einer Grundschule unterrichtet“ (SenBJF, 2018a, S. 17) werden; Schülerinnen und Schüler ab dem zwölften Lebensjahr in der Regel in Willkommensklassen an weiterführenden Schulen (vgl. ebd.). Ab dem 16. Lebensjahr können Schülerinnen und Schüler auch Willkommensklassen in Oberstufenzentren besuchen (vgl. ebd.). Die Vorgaben für die konkrete altersbezogene Lerngruppenzusammensetzung innerhalb der Willkommensklassen sind nicht näher bestimmt, so dass keine Begrenzungen der Altersspanne festgelegt sind.

Wie Tabelle 2.3 zu entnehmen ist, zeigten sich lediglich an den Grundschulen signifikant unterschiedliche Angaben der Lehrkräfte verglichen mit denen der Schulleitungen (Vergleichsgruppe zum Lehrkräftefragebogen). Als besonders auffällig ist hierbei zu vermerken, dass gemäß der Angaben der Grundschullehrkräfte an rund 40 Prozent der Grundschulen Schülerinnen und Schüler mit einer Altersdifferenz über fünf Jahren gemeinsam in einer Willkommensklasse beschult werden, während dies nach Einschätzungen der Schulleitungen für lediglich 14 Prozent der Schulen der Fall war. Dem hingegen besuchten laut der Schulleitungsangaben an etwa einem Viertel der Schulen Schülerinnen und Schüler Willkommensklassen mit einem Altersunterschied von zwei bis unter drei Jahren, was gemäß der Lehrkräfteangaben an keiner Grundschule der Fall war. Knapp über die Hälfte der Lehrkräfte sowie Schulleitungen an Grundschulen gaben an, Schülerinnen und Schüler mit einer Altersspanne von drei bis unter fünf Jahren zusammen in Willkommensklassen zu unterrichten. An ISS, Gymnasien und OSZ konnten keine signifikant unterschiedlichen Angaben der beiden Akteursgruppen verzeichnet werden. Rund 70 Prozent der Schulleitungen und Lehrkräfte an ISS gaben an, Schülerinnen und Schüler mit einem Altersunterschied von drei bis unter fünf Jahren gemeinsam zu beschulen. Ein ähnliches Bild zeichnet sich an den Gymnasien ab. Im Vergleich zu den ISS fällt an den Gymnasien jedoch der etwas höhere Anteil an Willkommensklassen mit einer Altersspanne von über fünf Jahren auf. An den OSZ werden laut Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben an 87 bzw. 92 Prozent der Schulen Schülerinnen und Schüler mit einem Altersunterschied von vier Jahren oder mehr gemeinsam in Willkommensklassen unterrichtet.

⁷ Inwieweit möglicherweise der abweichende Befragungsmodus (direkte Erfragung des Alters des jüngsten und ältesten Schülers bei den Lehrkräften vs. Abfrage vorgegebener Kategorien für die Altersspannen bei den Schulleitungen) zumindest in Teilen zu den unterschiedlichen Einschätzungen beitrug, lässt sich nicht abschließend beurteilen, ist jedoch nicht gänzlich auszuschließen.

Tabelle 2.3: Altersspanne der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Willkommensklassen (Angaben in Prozent)

| Schulform | Altersspanne | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) ^a | Schulleitungsangaben (Vergleichsgruppe zum LFB) ^b | Lehrkräfteangaben ^c |
|-------------|---------------------------|--|--|--------------------------------|
| | | % | % | % |
| Grundschule | 1 bis 2 Jahre | 6,0 | 0,0 | 0,0 |
| | 2 Jahre bis unter 3 Jahre | 21,1 | 27,3 | 0,0 |
| | 3 Jahre bis unter 4 Jahre | 27,1 | 27,3 | 31,8 |
| | 4 Jahre bis unter 5 Jahre | 27,8 | 31,8 | 27,3 |
| | Über 5 Jahre | 18,0 | 13,6 | 40,9 |
| | <i>N</i> | 133 | 22 | 22 |
| ISS | 1 bis 2 Jahre | 3,8 | 7,4 | 3,8 |
| | 2 Jahre bis unter 3 Jahre | 15,1 | 11,1 | 7,7 |
| | 3 Jahre bis unter 4 Jahre | 35,8 | 40,7 | 30,8 |
| | 4 Jahre bis unter 5 Jahre | 32,1 | 29,6 | 38,5 |
| | Über 5 Jahre | 13,2 | 11,1 | 19,2 |
| | <i>N</i> | 53 | 27 | 26 |
| Gymnasium | 1 bis 2 Jahre | 2,9 | 5,0 | 0,0 |
| | 2 Jahre bis unter 3 Jahre | 11,8 | 15,0 | 0,0 |
| | 3 Jahre bis unter 4 Jahre | 29,4 | 20,0 | 45,0 |
| | 4 Jahre bis unter 5 Jahre | 32,4 | 40,0 | 25,0 |
| | Über 5 Jahre | 23,5 | 20,0 | 30,0 |
| | <i>N</i> | 34 | 20 | 20 |
| OSZ | 1 bis 2 Jahre | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| | 2 Jahre bis unter 3 Jahre | 2,7 | 4,3 | 4,2 |
| | 3 Jahre bis unter 4 Jahre | 10,8 | 8,7 | 4,2 |
| | 4 Jahre bis unter 5 Jahre | 24,3 | 30,4 | 50,0 |
| | Über 5 Jahre | 62,2 | 56,5 | 41,7 |
| | <i>N</i> | 37 | 23 | 24 |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum,

^a Die Darstellung der Schulleitungsangaben aus der ersten Schulleitungsbefragung (SLFB) (Vollerhebung) dient lediglich dem Abgleich mit der reduzierten Stichprobengröße der SLFB-Vergleichsgruppe zum Lehrkräftefragebogen (LFB). Die Schulleitungsangaben aus der Vollerhebung werden nicht auf signifikante Unterschiede zu den Lehrkräfteangaben untersucht.

^b In die prozentualen Berechnungen werden ausschließlich Schulleitungsangaben der Schulen mit einbezogen, an denen Angaben von Lehrkräften erfasst werden konnten. Dabei haben Lehrkräfte von insgesamt 93 Schulen an der Lehrkräftebefragung teilgenommen. Lediglich statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen gültigen Angaben aller Schulleitungen und Lehrkräfte der 93 Schulen sind fett hervorgehoben. ^c aggregierte Angaben auf Schulebene.

Als *Zwischenfazit* kann bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft damit festgehalten werden, dass sich überwiegend ähnliche, zum Teil aber auch nicht unerhebliche Unterschiede in den Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften fanden. Während die mittleren Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund sowie mit Anzeichen von Traumatisierung von Schulleitungen und Lehrkräften ähnlich eingeschätzt werden, finden sich mit Blick auf die altersbezogene Zusammensetzung insbesondere für die Grundschulen deutlich höhere Einschätzungen der Lehrkräfte. Während auf Basis der Lehrkräfteeinschätzungen an 41 Prozent der Grundschulen eine Altersspanne von über 5 Jahren angegeben wird, ist dies bei den Schulleitungen der entsprechenden Schulen nur für 14 Prozent der Grundschulen der Fall. Umgekehrt finden sich auf Basis der Lehrkräfteeinschätzungen keine Grundschulen mit einer Altersspanne von unter drei Jahren, während dies von 27 Prozent der Schulleitungen der entsprechenden Schulen angegeben wird.

2.2. Verweildauer in Willkommensklassen und der Übergang in die Regelklasse

Eine zentrale Zielvorgabe für die Willkommensklassen ist, dass „der Aufenthalt der Schülerinnen und Schüler vorübergehend und auf einen schnellen Übergang in eine Regelklasse ausgerichtet ist“ (SenBJF, 2018a, S. 18). Der Wechsel von einer Willkommensklasse in eine Regelklasse und demnach auch die Verweildauer in einer Willkommensklasse sollten insbesondere von der Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz in der deutschen Sprache und der damit zusammenhängenden Empfehlung der Lehrkraft bzw. der Klassenkonferenz abhängig sein. Aber auch Kenntnisse in den Sachfächern sollen berücksichtigt werden (vgl. ebd.; Hoßmann-Büttner, 2018). Beim Übergang in eine Regelklasse ist sowohl eine Entscheidung für die geeignete Jahrgangsstufe als auch die Schulart für die Schülerinnen und Schüler zu treffen (vgl. SenBJF, 2018a). Der Wechsel in die Regelklasse ist nicht an Schulhalbjahre gebunden und kann dementsprechend jederzeit während des Schuljahres erfolgen (vgl. Hoßmann-Büttner, 2018).

Bereits in der ersten Schulleitungsbefragung wurden vor diesem Hintergrund verschiedene Aspekte hinsichtlich des Übergangs in die Regelklassen in den Blick genommen. Ergänzend wurden ausgewählte Punkte auch in der Lehrkräftebefragung thematisiert. Dazu zählen die Verweildauer der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen und die relevanten Kriterien für den Übergang in eine Regelklasse.

Für die Gruppenvergleiche werden erneut lediglich die Schulleitungsangaben der Ausgangserhebung aus Schulen herangezogen, an denen Lehrerinnen und Lehrer an der vertiefenden Befragung teilgenommen haben. Als zusätzliche Vergleichsgröße sind weiterhin die Komplettangaben über alle Schulleitungen ausgewiesen, die mit Ausnahme einer größeren Abweichung bei den Grundschulen (vgl. Tabelle 2.4, Anteilskategorien mit 12 bis 18 Monate) überwiegend hohe Übereinstimmungen mit der reduzierten Schulleitungsstichprobe für den Gruppenvergleich mit den Lehrkräften aufwiesen.

Wie Tabelle 2.4 entnommen werden kann, fielen die gemittelten Angaben der Schulleitungen (Vergleichsgruppe zum Lehrkräftefragebogen (LFB)) und Lehrkräfte an Grundschulen nicht statistisch signifikant unterschiedlich aus. Mehrheitlich gaben die Schulleitungen und Lehrkräfte an, Schülerinnen und Schüler 9 bis 12 bzw. 12 bis 18 Monate in Willkommensklassen zu beschulen, wenngleich bei den Schulleitungen die Kategorie 9 bis 12 Monate und bei den Lehrkräften die Kategorie 12 bis 18 Monate überwog. An den ISS zeichnet sich eine etwas längere Verweildauer in den Willkommensklassen ab, wie den höheren Anteilen in der Kategorie 18 bis 24 Monate zu entnehmen ist. Größere Unterschiede zwischen Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben sind nicht auszumachen. Deutlichere Unterschiede zwischen den beiden Gruppen werden für die Gymnasien sichtbar. Während die Hälfte der Gymnasialschulleitungen einen durchschnittlichen Beschulungszeitraum von einem bis zu anderthalb Jahren in den Willkommensklassen an ihren Schulen angab, war dies auf Basis der Lehrkräfteangaben ein signifikant geringerer Anteil von 28 Prozent (große Effektstärke: $d^{\circ} = -0,74$). Dagegen wurden von den Lehrkräften an knapp 10 Prozent der Gymnasien auch Beschulungszeiträume über 24 Monaten angegeben, was in der Vergleichsstichprobe der Schulleitungen nicht vorkam. Allerdings fanden sich auch für die Kategorien 3 bis 6 Monate sowie 6 bis 9 Monate höhere Anteilswerte für die Lehrkräfte der Gymnasien verglichen mit den Schulleitungen, so dass sich keine generelle Aussage über eine höhere oder niedrigere Einschätzung der Verweildauer in den Willkommensklassen bis zum Wechsel in die Regelklassen treffen lässt.

Tabelle 2.4: Besuchsdauer der Willkommensklasse vor dem Wechsel in die Regelklasse (Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärke der prozentualen Anteile)

| Schulform | | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) ^a | | Schulleitungsangaben (Vergleichsgruppe zum LFB) ^b | | Lehrkräfteangaben ^c | | $d_{(L-SL)}$ |
|-------------|----------------------|--|------|--|------|--------------------------------|------|--------------|
| | | M | SD | M | SD | M | SD | |
| Grundschule | weniger als 3 Monate | 2.0 | 9.4 | 0.5 | 2.1 | 3.0 | 9.1 | 0,39 |
| | 3 bis < 6 Monate | 4.8 | 10.6 | 2.0 | 5.0 | 1.8 | 3.5 | -0,05 |
| | 6 bis < 9 Monate | 11.0 | 18.3 | 7.0 | 11.3 | 6.4 | 10.1 | -0,06 |
| | 9 bis < 12 Monate | 38.5 | 32.9 | 28.6 | 31.8 | 41.8 | 33.2 | 0,41 |
| | 12 bis < 18 Monate | 29.6 | 31.1 | 48.6 | 36.4 | 33.9 | 27.6 | -0,45 |
| | 18 bis < 24 Monate | 9.9 | 21.9 | 12.3 | 27.4 | 9.1 | 15.0 | -0,14 |
| | 24 Monate und mehr | 4.3 | 16.7 | 0.9 | 2.9 | 4.2 | 13.5 | 0,35 |
| | | N = 131 | | N = 22 | | N = 20 | | |
| ISS | weniger als 3 Monate | - | - | - | - | 0.5 | 1.0 | - |
| | 3 bis < 6 Monate | 1.1 | 4.5 | 1.9 | 6.0 | 3.9 | 5.1 | 0,36 |
| | 6 bis < 9 Monate | 2.4 | 6.2 | 1.8 | 6.1 | 5.6 | 6.7 | 0,59 |
| | 9 bis < 12 Monate | 29.9 | 35.5 | 25.4 | 32.2 | 27.9 | 26.6 | 0,08 |
| | 12 bis < 18 Monate | 41.9 | 36.4 | 42.3 | 37.6 | 39.0 | 26.9 | -0,10 |
| | 18 bis < 24 Monate | 22.8 | 31.2 | 26.7 | 34.2 | 19.1 | 18.0 | -0,28 |
| | 24 Monate und mehr | 2.1 | 5.6 | 1.9 | 4.4 | 4.1 | 7.0 | 0,38 |
| | | N = 52 | | N = 27 | | N = 27 | | |
| Gymnasium | weniger als 3 Monate | 1.3 | 4.3 | - | - | 1.9 | 3.5 | - |
| | 3 bis < 6 Monate | 2.3 | 5.0 | 2.0 | 5.2 | 6.8 | 11.8 | 0,53 |
| | 6 bis < 9 Monate | 5.3 | 8.7 | 5.0 | 8.9 | 11.2 | 11.4 | 0,60 |
| | 9 bis < 12 Monate | 32.4 | 36.0 | 28.0 | 36.4 | 30.3 | 24.6 | 0,07 |
| | 12 bis < 18 Monate | 45.2 | 37.6 | 51.5 | 39.6 | 27.7 | 21.9 | -0,74 |
| | 18 bis < 24 Monate | 10.8 | 22.4 | 13.5 | 27.2 | 13.7 | 15.9 | 0,01 |
| | 24 Monate und mehr | 2.7 | 12.6 | - | - | 8.4 | 13.8 | - |
| | | N = 31 | | N = 20 | | N = 20 | | |
| OSZ | weniger als 3 Monate | 1.7 | 4.7 | 1.1 | 4.1 | 0.2 | 0.5 | -0,31 |
| | 3 bis < 6 Monate | 2.0 | 4.5 | 1.9 | 4.6 | 2.0 | 4.3 | 0,02 |
| | 6 bis < 9 Monate | 4.9 | 9.1 | 2.8 | 6.7 | 2.0 | 3.8 | -0,15 |
| | 9 bis < 12 Monate | 44.7 | 34.2 | 45.5 | 36.4 | 15.0 | 13.8 | -1,11 |
| | 12 bis < 18 Monate | 31.4 | 29.3 | 29.0 | 30.3 | 30.2 | 16.9 | 0,05 |
| | 18 bis < 24 Monate | 11.1 | 14.2 | 12.7 | 14.9 | 35.7 | 18.0 | 1,39 |
| | 24 Monate und mehr | 4.2 | 15.5 | 7.0 | 19.6 | 15.0 | 21.4 | 0,39 |
| | | N = 40 | | N = 24 | | N = 24 | | |

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum, Effektstärke d nach Cohen (1988). ^a Die Darstellung der Schulleitungsangaben aus der ersten Schulleitungsbefragung (Vollerhebung) dient lediglich dem Abgleich mit der reduzierten Stichprobengröße der SLFB-Vergleichsgruppe zum Lehrkräftefragebogen. Die Schulleitungsangaben aus der Vollerhebung werden nicht auf signifikante Unterschiede zu den Lehrkräfteangaben untersucht.

^b In die prozentualen Berechnungen werden ausschließlich Schulleitungsangaben der Schulen mit einbezogen, an denen Angaben von Lehrkräften erfasst werden konnten. Dabei haben Lehrkräfte von insgesamt 93 Schulen an der Lehrkräftebefragung teilgenommen. Lediglich statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen gültigen Angaben aller Schulleitungen und Lehrkräfte der 93 Schulen sind fett hervorgehoben. ^c aggregierte Angaben auf Schulebene.

Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „Wie lange besuchen Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule in der Regel die Willkommensklasse (inklusive der Ferienzeit) vor dem Wechsel in die Regelklasse?“

Auch für die OSZ zeigten sich teilweise statistisch signifikant unterschiedliche Angaben von Schulleitungen und Lehrkräften. Mit einer großen Effektstärke von $d^{\circ} = -1,11$ schätzten deutlich mehr Schulleitungen (45,5%) die Besuchszeit der Willkommensklassen auf neun Monate bis zu einem Jahr im Vergleich zu deutlich geringeren Anteilen bei den Lehrkräften (15,0%) ein. Der Großteil der OSZ-Lehrkräfte schätzte hingegen die mittlere Verweildauer in den Willkommensklassen auf ein bis zwei Jahre (65,9%). Auf Basis der Schulleitungsangaben betrug dieser Anteil nur 42 Prozent. An den OSZ finden sich in der Gesamtbetrachtung damit Anzeichen für längere Einschätzungen der Verweildauern in den Willkommensklassen durch die Lehrkräfte im Vergleich zu den OSZ.

Wie bereits ausgeführt, ist der Übergang von einer Willkommensklasse in eine Regelklasse in erster Linie an die Entwicklung der Sprachkenntnisse in Deutsch unter gleichzeitiger Berücksichtigung von Kenntnissen in den Sachfächern gebunden (vgl. SenBJF, 2018a; Hoßmann-Büttner, 2018). Zudem sollen soweit möglich auch individuelle Wünsche von Eltern und Schülerinnen und Schülern im Übergangsverfahren Berücksichtigung finden (vgl. SenBJF, 2018a). Um empirische Anhaltspunkte für die Relevanz der verschiedenen Übergangskriterien an den Schulen zu generieren, wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte danach gefragt, *„welche Kriterien [...] an [den jeweiligen] Schulen beim Wechsel der Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen in eine Regelklasse generell entscheidend [sind]“*. Die Relevanzeinschätzungen (1 = gar nicht relevant bis 4 = sehr relevant) der beiden Akteursgruppen werden in Tabelle 2.5 gegenübergestellt. Für die Auswertungen wurden die Lehrkräfteangaben abweichend vom bisherigen Vorgehen nicht auf der Ebene der einzelnen Schule aggregiert, sodass es sich entsprechend nicht um Vergleiche auf der Schulebene sondern der individuellen Personenebene (Schulleitungen und Lehrkräfte) innerhalb der einzelnen Schulformen handelt.

Aus Tabelle 2.5 geht hervor, dass die Relevanzen der verschiedenen Kriterien für den Übergang von der Willkommens- in die Regelklasse von Schulleitungen und Lehrkräften der Grundschulen und ISS ähnlich eingeschätzt wurden. Statistisch signifikante Unterschiede waren nicht feststellbar. Während an den Grundschulen deutsche Sprachkenntnisse durchschnittlich als am relevantesten (*„sehr relevant“*) eingestuft wurden (Schulleitungen: $M^{\circ} = 3,8, SD^{\circ} = 0,5$; Lehrkräfte: $M^{\circ} = 3,8, SD^{\circ} = 0,4$), wurden Wünsche der Schülerinnen und Schüler im Mittel für *„eher nicht relevant“* erachtet, wofür vor allem das niedrige Alter der Schülerinnen und Schüler an den Grundschulen ausschlaggebend sein dürfte. Den individuellen Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse) sowie das Arbeits- und Sozialverhalten schätzten sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte im Durchschnitt *„eher relevant“* ein. Ein ähnliches Bild zeichnet sich an den ISS ab, wobei hier jedoch die Wünsche der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen tendenziell etwas relevanter (Schulleitungen: $M^{\circ} = 2,7, SD^{\circ} = 0,9$; Lehrkräfte: $M^{\circ} = 2,5, SD^{\circ} = 0,8$) erachtet wurden. Mit Effektstärken von $d = -0,60$ Standardabweichungen ließen sich hingegen an den Gymnasien mittlere bis große statistisch signifikante Einschätzungsunterschiede zwischen Schulleitungen und Lehrkräften finden: Während Gymnasialschulleitungen den individuellen Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse) der Willkommensklassenschülerinnen und -schüler im Mittel als *„sehr relevant“* für den Übergang in die Regelklasse erachteten ($M^{\circ} = 3,7, SD^{\circ} = 0,5$), hielten die Lehrkräfte diesen Aspekt im Mittel für *„eher relevant“* ($M^{\circ} = 3,3, SD^{\circ} = 0,7$). Die Wünsche der Schülerinnen und Schüler wurden an den OSZ im Vergleich zu den übrigen Schulformen am höchsten gewichtet. Sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte an den OSZ erachteten diesen Aspekt im Mittel als *„eher relevant“* für den Übergang in die Regelklasse (Schulleitungen: $M^{\circ} = 3,4, SD^{\circ} = 0,7$; Lehrkräfte: $M^{\circ} = 3,1, SD^{\circ} = 0,9$). Dabei fielen die

Relevanzeinschätzungen der Lehrkräfte für diesen Aspekt bei einer Effektstärke von $d = -0,43$ statistisch signifikant niedriger aus.

Tabelle 2.5: Generell entscheidende Kriterien beim Wechsel der Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen in eine Regelklasse (Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärke)

| Schulform | | Schulleitungs- angaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfte- angaben | | | $d_{(L-SL)}$ |
|-------------|---|---|-----------|----------|------------------------|-----------|----------|--------------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| Grundschule | Deutsche Sprachkenntnisse | 3.8 | 0.5 | 129 | 3.8 | 0.4 | 29 | 0.09 |
| | Individueller Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse) | 3.0 | 0.7 | 127 | 3.0 | 0.8 | 27 | 0.03 |
| | Arbeits- und Sozialverhalten | 2.6 | 0.9 | 128 | 2.9 | 1.0 | 25 | 0.36 |
| | Wünsche der Schülerinnen und Schüler | 2.2 | 0.8 | 122 | 2.0 | 0.7 | 23 | -0.26 |
| ISS | Deutsche Sprachkenntnisse | 3.8 | 0.4 | 51 | 3.8 | 0.4 | 77 | 0.12 |
| | Individueller Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse) | 2.8 | 0.9 | 49 | 3.1 | 0.9 | 75 | 0.24 |
| | Arbeits- und Sozialverhalten | 2.9 | 0.9 | 49 | 2.9 | 0.9 | 75 | -0.08 |
| | Wünsche der Schülerinnen und Schüler | 2.7 | 0.9 | 51 | 2.5 | 0.8 | 70 | -0.28 |
| Gymnasium | Deutsche Sprachkenntnisse | 3.9 | 0.4 | 33 | 3.9 | 0.3 | 64 | 0.03 |
| | Individueller Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse) | 3.7 | 0.5 | 32 | 3.3 | 0.7 | 58 | -0.60 |
| | Arbeits- und Sozialverhalten | 3.3 | 0.9 | 31 | 3.0 | 0.7 | 62 | -0.39 |
| | Wünsche der Schülerinnen und Schüler | 2.5 | 1.0 | 30 | 2.7 | 0.8 | 56 | 0.17 |
| OSZ | Deutsche Sprachkenntnisse | 3.8 | 0.6 | 38 | 3.8 | 0.5 | 82 | 0.15 |
| | Individueller Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse) | 2.8 | 1.0 | 37 | 2.9 | 0.8 | 77 | 0.16 |
| | Arbeits- und Sozialverhalten | 2.8 | 0.8 | 36 | 2.9 | 0.8 | 75 | 0.16 |
| | Wünsche der Schülerinnen und Schüler | 3.4 | 0.7 | 37 | 3.1 | 0.9 | 78 | -0.43 |

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung, ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum; Effektstärke *d* nach Cohen (1988).

Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben.

Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „*Welche Kriterien sind an Ihrer Schule beim Wechsel der Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen in eine Regelklasse generell entscheidend?*“

Skalierung: 1=gar nicht relevant, 2=eher nicht relevant, 3=eher relevant, 4=sehr relevant

Als *Zwischenfazit* bezüglich des Übergangs in die Regelklassen kann damit herausgestellt werden, dass die Verweildauer der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen von Schulleitungen und Lehrkräften zum Teil unterschiedlich eingeschätzt wird, wobei sich nur für die OSZ eine klarere Tendenz zu höheren Einschätzungen durch die Lehrkräfte zeigt. Mit Blick auf die Relevanz verschiedener potentiell entscheidender Kriterien für den Übergang in die Regelklassen resultierten mehrheitlich ähnliche Einschätzungen von Schulleitungen und

Lehrkräften. Zufallskritisch absicherbare Unterschiede sind vereinzelt an den ISS (niedrigere Einschätzung der Relevanz des individuellen Leistungsstands jenseits der sprachlichen Kenntnisse durch die Lehrkräfte) und den OSZ (niedrigere Einschätzung der Relevanz der Wünsche und Schülerinnen durch die Lehrkräfte) feststellbar. Dominierendes Kriterium für den Übergang in die Regelklassen sowohl nach Einschätzung der Schulleitungen als auch der Lehrkräfte sind die deutschen Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler, gefolgt vom individuellen (über die sprachlichen Kenntnisse hinausgehenden) Leistungsstand und dem Arbeits- und Sozialverhalten. Wünsche der Schülerinnen und Schüler sind insbesondere an den OSZ von Relevanz und finden nach Einschätzung von Schulleitungen und Lehrkräften Berücksichtigung in der Entscheidung für den Übergang in die Regelklassen.

2.3 Einschätzung von Akzeptanz und Erfolgsbeurteilungen der Willkommensklassen

Um Hinweise auf die *globale Akzeptanz der Willkommensklassen als Beschulungsform* für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnissen(n) sowie Anhaltspunkte ihrer *wahrgenommenen Effektivität beziehungsweise ihres Erfolges* bezüglich verschiedener Zielbereiche zu erhalten, wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte der Schulen mit Willkommensklassen in zwei Fragen um ihre diesbezüglichen Einschätzungen gebeten. Die Auswertung erfolgte auf der Personenebene innerhalb der Schulformen (keine Aggregation der Lehrkräftedaten auf Ebene der einzelnen Schulen).

2.3.1 Akzeptanz der Willkommensklassen

Tabelle 2.6 enthält die *Einschätzungen zur globalen Akzeptanz der Willkommensklassen* durch die Schulleitungen und Lehrkräfte. Die Einschätzungen erfolgten auf einer vierstufigen Skala von 1 = „stimme überhaupt nicht“ zu bis 4 „stimme voll zu“, so dass der theoretische Skalenmittelwert bzw. Neutralitätspunkt der Skala bei einem Mittelwert von 2,5 liegt. Wie bereits im Zwischenbericht (vgl. Abschnitt 2.4) aufgezeigt, deuten die Ergebnisse der Schulleitungseinschätzungen in der Gesamtschau auf ein überwiegend hohes Maß an Akzeptanz der Willkommensklassen bei den Schulleitungen hin. Bei den Lehrkräften zeichnet sich im Wesentlichen ein ähnliches Meinungsbild ab, wenngleich sich deskriptiv überwiegend etwas zurückhaltendere Einschätzungen bei den Lehrkräften fanden, allerdings bei meist geringen Effektstärken, die sich nur vereinzelt zufallskritisch absichern ließen.

Sowohl die Einschätzungen der Schulleitungen als auch der Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen zur Aussage „[...] die Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen für eine geeignete und effektive Maßnahme, um den Sprachstand der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) zu verbessern“, bewegten sich überwiegend im „eher“ bis „voll“ zustimmenden Bereich. Im Mittel sind dabei leicht höhere Einschätzungen an den ISS und OSZ zu verzeichnen.

Auch die Aussage, „Willkommensklassen sind ein geeigneter Weg, die Schülerinnen und Schüler auf den Einstieg in das Regelschulsystem vorzubereiten“, wurde von Schulleitungen und Lehrkräften durchschnittlich überwiegend „eher“ bzw. „voll“ zustimmend eingeschätzt, wobei sich die höchsten Zustimmungswerte an den ISS fanden. Die niedrigste Zustimmung, wenngleich immer noch auf eher zustimmenden Niveau, zeigte sich bei den Lehrkräften an den Gymnasien.

Tabelle 2.6: Einschätzungen der Schulleitungen zur globalen Akzeptanz der Willkommensklassen (Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärke)

| | Schulform | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfteangaben | | | $d_{(L-SL)}$ |
|---|-------------|--|-----------|----------|-------------------|-----------|----------|--------------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| Ich halte die Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen für eine geeignete und effektive Maßnahme, um den Sprachstand der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) zu verbessern. | Grundschule | 3.4 | 0.8 | 131 | 3.5 | 0.7 | 28 | 0.14 |
| | ISS | 3.8 | 0.4 | 51 | 3.6 | 0.7 | 80 | -0.24 |
| | Gymnasium | 3.5 | 0.5 | 32 | 3.3 | 0.8 | 67 | -0.33 |
| | OSZ | 3.6 | 0.7 | 38 | 3.6 | 0.6 | 85 | 0.00 |
| Die Willkommensklassen sind ein geeigneter Weg, die Schülerinnen und Schüler auf den Einstieg in das Regelschulsystem vorzubereiten. | Grundschule | 3.3 | 0.8 | 129 | 3.3 | 0.8 | 27 | 0.05 |
| | ISS | 3.6 | 0.6 | 51 | 3.4 | 0.8 | 80 | -0.28 |
| | Gymnasium | 3.2 | 0.8 | 32 | 3.0 | 0.8 | 67 | -0.26 |
| | OSZ | 3.2 | 0.7 | 38 | 3.2 | 0.8 | 85 | -0.06 |
| Die Willkommensklassen sind eine geeignete Form, Schülerinnen und Schülern die kulturellen Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes (Deutschland) nahezubringen. | Grundschule | 2.9 | 0.9 | 132 | 3.3 | 0.9 | 28 | 0.38 |
| | ISS | 3.2 | 0.8 | 51 | 3.2 | 0.8 | 79 | -0.02 |
| | Gymnasium | 3.1 | 0.9 | 31 | 3.1 | 0.8 | 66 | -0.09 |
| | OSZ | 3.3 | 0.7 | 38 | 3.3 | 0.8 | 86 | 0.00 |
| Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen ist der Integration dieser Kinder und Jugendlichen eher abträglich. | Grundschule | 2.2 | 1.0 | 128 | 2.3 | 1.1 | 24 | 0.13 |
| | ISS | 1.8 | 0.8 | 48 | 2.0 | 1.0 | 79 | 0.20 |
| | Gymnasium | 2.1 | 0.9 | 31 | 2.4 | 1.0 | 61 | 0.32 |
| | OSZ | 1.9 | 0.9 | 37 | 2.1 | 1.0 | 80 | 0.18 |
| Anstelle des Besuchs der Willkommensklassen sollten die Schülerinnen und Schüler von Beginn am Regelunterricht teilnehmen (Direktintegration). | Grundschule | 2.0 | 1.1 | 127 | 2.0 | 1.0 | 25 | 0.02 |
| | ISS | 1.4 | 0.7 | 50 | 1.6 | 0.8 | 78 | 0.17 |
| | Gymnasium | 1.5 | 0.8 | 30 | 1.7 | 0.8 | 64 | 0.29 |
| | OSZ | 1.5 | 0.8 | 37 | 1.7 | 0.9 | 81 | 0.26 |
| Willkommensklassen sind ein geeignetes Instrument für den Spracherwerb, sollten aber in das gesamte schulische Leben eingebettet sein und so früh wie möglich durch Begegnungen mit gleichaltrigen deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen ergänzt werden. | Grundschule | 3.7 | 0.6 | 131 | 3.9 | 0.3 | 28 | 0.43 |
| | ISS | 3.6 | 0.8 | 50 | 3.6 | 0.8 | 77 | -0.05 |
| | Gymnasium | 3.6 | 0.7 | 31 | 3.6 | 0.7 | 64 | -0.07 |
| | OSZ | 3.6 | 0.7 | 38 | 3.6 | 0.7 | 85 | 0.01 |

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung, ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum; Effektstärke *d* nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben.

Skalierung: 1=stimme überhaupt nicht zu, 2=stimme eher nicht zu, 3=stimme eher zu, 4=stimme voll zu

Hinsichtlich der Beurteilung der Willkommensklassen als „*geeignete Form, Schülerinnen und Schülern die kulturellen Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes (Deutschland) nahezubringen*“, ist ein ähnliches Bild im durchschnittlich „*eher zustimmenden*“ Bereich zu verzeichnen. An den ISS, Gymnasien und OSZ fielen die Bewertungen von Schulleitungen und Lehrkräften im Mittel jeweils nahezu gleich aus. Lediglich an den Grundschulen zeigte sich mit einer Effektstärke von $d = 0,38$ ein mittelgroßer und statistisch signifikanter Unterschied zwischen beiden Akteursgruppen mit höheren Einschätzungen der Grundschullehrkräfte. Während unter den Grundschullehrkräften 81 Prozent dieser Aussage „eher“ bis „voll“ zustimmten, lag der Anteil bei den Schulleitungen bei rund 68 Prozent, etwa ein Viertel der Schulleitungen äußerte sich hierzu „eher nicht“ zustimmend (ohne Tabelle).

Korrespondierend mit diesen überwiegend positiven Einschätzungen zeigten sich im Mittel geringere Zustimmungswerte bezüglich der gegensätzlich formulierten Aussagen „*Anstelle des Besuchs der Willkommensklassen sollten die Schülerinnen und Schüler von Beginn am Regelunterricht teilnehmen (Direktintegration)*“ sowie „*Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen ist der Integration dieser Kinder und Jugendlichen eher abträglich*“. Hinsichtlich Letzterem äußerten sich die Grundschulen und Gymnasien im Durchschnitt etwas weniger ablehnend im Vergleich zu den ISS und OSZ (vgl. Tabelle 2.6). Zwischen 28 Prozent (OSZ) und 46 Prozent (Grundschule) der Lehrkräfte sowie zwischen 21 Prozent (ISS) und 36 Prozent (Gymnasium) der Schulleitungen vertreten die Ansicht, dass die Willkommensklassen der Integration der Schülerinnen und Schüler eher abträglich sind. Zwischen 12 Prozent (ISS) und 28 Prozent (Grundschule) der Lehrkräfte sowie zwischen 8 Prozent (ISS) und 27 Prozent (Grundschule) der Schulleitungen äußern Präferenzen für eine direktintegrative Beschulung der Schülerinnen und Schüler in Regelklassen anstelle des Besuchs der Willkommensklassen (ohne Tabelle). Die leicht unterschiedlichen Angaben zwischen den Akteursgruppen sind nicht statistisch signifikant.

Die höchsten Zustimmungswerte fanden sich für die Aussage, dass die „*Willkommensklassen ein geeignetes Instrument für den Spracherwerb [sind], [...] aber unbedingt in das gesamte schulische Leben eingebettet sein und so früh wie möglich durch Begegnungen mit gleichaltrigen deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen ergänzt werden [sollten]*“. Sowohl an den ISS, Gymnasien als auch OSZ fielen die Beurteilungen zwischen Lehrkräften und Schulleitungen beinahe identisch aus. Lediglich an den Grundschulen zeigte sich ein kleiner bis mittlerer und statistisch signifikanter Unterschied ($d = 0,43$) zwischen den beiden Akteursgruppen bei höheren Zustimmungen seitens der Grundschullehrkräfte.

2.3.2 Erfolgsbeurteilung der Willkommensklassen

In einer weiteren Frage wurden Schulleitungen und Lehrkräfte explizit zur eingeschätzten Effektivität bzw. zum *wahrgenommenen Erfolg der Willkommensklassen* hinsichtlich verschiedener Teilbereiche gefragt (vgl. Tabelle 2.7). Im Gegensatz zu den globalen Akzeptanzeinschätzungen fiel die Erfolgsbewertung der Willkommensklassen für die verschiedenen Teilbereiche durchaus differenziert aus. Darüber hinaus zeigten sich auch etwas stärkere Unterschiede in den Erfolgseinschätzungen zwischen Schulleitungen und Lehrkräften bei meist zurückhaltenderen Einschätzungen seitens der Lehrkräfte.

Die höchsten Erfolgseinschätzungen äußerten die Schulleitungen hinsichtlich des Spracherwerbs („Vermittlung ausreichender Deutschkenntnisse für den Übertritt in die Regelklassen“), die überwiegend im „eher hohen“ bis „hohen“ Bereich angesiedelt waren. Die Lehrkräfteangaben bewegten sich im Mittel im „eher hohen“ Bereich, wobei vor allem die Lehrkräfte der ISS und der OSZ bei nahezu mittleren Effektstärken statistisch signifikant niedrigere Erfolgseinschätzungen abgaben als die Schulleitungen. Größere Unterschiede zwischen den Schulformen waren nicht feststellbar.

Auch für die „Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschland“ und für die „Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland“ fanden sich mehrheitlich (eher) positive Erfolgsbewertungen seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte. Größere Unterschiede zwischen den Schulformen zeigten sich nicht. Auffällig ist jedoch die im Vergleich zu den Schulleitungseinschätzungen statistisch signifikant positivere Erfolgseinschätzung ($d = .38$) der Lehrkräfte an den ISS bezüglich der Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen.

Etwas niedrigere Erfolgseinschätzungen gaben Schulleitungen und insbesondere Lehrkräfte bezüglich der „Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in das Schulleben“ ab. An den Gymnasien lagen die durchschnittlichen Einschätzungen beider Akteursgruppen hier lediglich im mittleren Bereich. An den OSZ fielen die Erfolgsbewertungen der Lehrkräfte statistisch signifikant niedriger aus als die der Schulleitungen.

Deutlich zurückhaltendere und über die möglichen Antwortkategorien hinweg relativ ausgeglichene Einschätzungen sowohl der Schulleitungen als auch der Lehrkräfte fanden sich bezüglich der „Vermittlung hinreichender fachlicher Kenntnisse (über Spracherwerb hinausgehend) für den Übertritt in die Regelklassen“, die „Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in die Gesellschaft“ und den „sozialen Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen und Regelklassen“. Hier bewegten sich die Einschätzungen im Mittel meist leicht unter oder über dem theoretischen Skalenmittelwert. Auffällig sind ferner die an den OSZ für die drei Teilbereiche durchgängig negativer ausfallenden Lehrereinschätzungen im Vergleich zu den Einschätzungen der Schulleitungen.

Tabelle 2.7: Bewertung des Erfolgs der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen (Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärke)

| | Schulform | Schulleitungs- angaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfte- angaben | | | $d_{(L-SL)}$ |
|--|-------------|---|------|-----|------------------------|------|-----|--------------|
| | | M | SD | N | M | SD | N | |
| Vermittlung ausreichender Deutschkenntnisse für den Übertritt in die Regelklassen | Grundschule | 3.2 | 0.6 | 132 | 3.1 | 0.7 | 27 | -0.19 |
| | ISS | 3.3 | 0.6 | 50 | 3.0 | 0.7 | 78 | -0.40 |
| | Gymnasium | 3.2 | 0.5 | 33 | 3.0 | 0.6 | 61 | -0.33 |
| | OSZ | 3.2 | 0.7 | 40 | 2.9 | 0.7 | 83 | -0.44 |
| Vermittlung hinreichender fachlicher Kenntnisse (über Spracherwerb hinausgehend) für den Übertritt in die Regelklassen | Grundschule | 2.4 | 0.7 | 132 | 2.6 | 0.8 | 26 | 0.27 |
| | ISS | 2.5 | 0.7 | 51 | 2.6 | 0.8 | 76 | 0.03 |
| | Gymnasium | 2.4 | 0.8 | 32 | 2.4 | 0.7 | 59 | 0.05 |
| | OSZ | 2.7 | 0.8 | 40 | 2.2 | 0.8 | 80 | -0.65 |
| Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschland | Grundschule | 2.9 | 0.7 | 133 | 3.1 | 0.8 | 26 | 0.20 |
| | ISS | 3.0 | 0.7 | 52 | 3.2 | 0.8 | 76 | 0.38 |
| | Gymnasium | 3.2 | 0.6 | 31 | 3.1 | 0.7 | 62 | -0.25 |
| | OSZ | 3.1 | 0.6 | 40 | 3.1 | 0.7 | 72 | -0.08 |
| Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland | Grundschule | 3.0 | 0.7 | 131 | 3.0 | 0.8 | 26 | 0.03 |
| | ISS | 3.1 | 0.6 | 51 | 3.2 | 0.7 | 75 | 0.09 |
| | Gymnasium | 3.3 | 0.6 | 32 | 3.1 | 0.8 | 61 | -0.37 |
| | OSZ | 3.3 | 0.6 | 40 | 3.2 | 0.7 | 84 | -0.15 |
| Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in das Schulleben | Grundschule | 3.0 | 0.8 | 130 | 2.7 | 1.0 | 27 | -0.42 |
| | ISS | 2.9 | 0.7 | 52 | 2.8 | 0.8 | 75 | -0.15 |
| | Gymnasium | 2.4 | 0.7 | 30 | 2.4 | 0.8 | 62 | -0.08 |
| | OSZ | 2.8 | 0.8 | 39 | 2.4 | 0.9 | 83 | -0.50 |
| Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in die Gesellschaft | Grundschule | 2.5 | 0.8 | 118 | 2.5 | 1.0 | 24 | -0.06 |
| | ISS | 2.5 | 0.7 | 48 | 2.6 | 0.8 | 73 | 0.05 |
| | Gymnasium | 2.3 | 0.8 | 30 | 2.4 | 0.8 | 59 | 0.18 |
| | OSZ | 2.6 | 0.7 | 36 | 2.3 | 0.8 | 80 | -0.39 |
| Sozialer Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen und Regelklassen | Grundschule | 2.8 | 0.9 | 132 | 2.5 | 0.9 | 26 | -0.30 |
| | ISS | 2.6 | 0.8 | 52 | 2.4 | 0.9 | 74 | -0.30 |
| | Gymnasium | 2.4 | 0.9 | 33 | 2.2 | 0.9 | 62 | -0.27 |
| | OSZ | 2.3 | 0.8 | 38 | 2.0 | 0.9 | 80 | -0.46 |
| Umgang mit traumatisierenden Fluchterfahrungen der Kinder und Jugendlichen | Grundschule | 2.4 | 0.9 | 114 | 2.2 | 0.9 | 24 | -0.22 |
| | ISS | 2.2 | 0.8 | 44 | 2.2 | 1.0 | 68 | 0.00 |
| | Gymnasium | 1.8 | 0.9 | 24 | 1.9 | 0.9 | 54 | 0.11 |
| | OSZ | 2.3 | 0.9 | 31 | 1.9 | 0.8 | 76 | -0.47 |

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Effektstärke d nach Cohen (1988).

Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben.

Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „Wie bewerten Sie den Erfolg der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen an Ihrer Schule hinsichtlich nachstehender Teilaspekte?“

Skalierung: 1=gering, 2=eher gering, 3=eher hoch, 4=hoch

Die niedrigsten Erfolgseinschätzungen im „geringen“ bis „eher geringen“ Bereich zeigten sich an allen Schulformen für den „Umgang mit traumatisierenden Fluchterfahrungen der Kinder und Jugendlichen“. Im Schulformvergleich fielen hier die Bewertungen an den ISS am negativsten aus (Schulleitung: $M^{\circ}=^{\circ}1.8$, $SD^{\circ}=^{\circ}0.9$; Lehrkräfte: $M^{\circ}=^{\circ}1.9$, $SD^{\circ}=^{\circ}0.9$). An den OSZ ist ein mittelgroßer signifikanter Unterschied zwischen Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben zu verzeichnen ($d = -0,47$), wobei die Lehrkräfte den Erfolg geringer einschätzten. Rund 78 Prozent der Lehrkräfte an den OSZ gaben hier „geringe“ bis „eher geringe“ Erfolgseinschätzungen an, wobei der Anteil der Schulleitungen in diesem Bereich bei rund 61 Prozent lag (ohne Tabelle). An den übrigen Schulformen konnten keine signifikant unterschiedlichen Erfolgseinschätzungen zwischen den beiden Akteursgruppen festgestellt werden.

In einer globalen Einschätzung des Gelingens der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen äußerten sich Schulleitungen sowie Lehrkräfte in der Gesamtbetrachtung überwiegend zustimmend dahingehend, dass die schulische Arbeit in den Willkommensklassen der eigenen Schule „insgesamt gut gelingt“ (vgl. Tabelle 2.8). Dabei fanden sich durchgehend positivere Einschätzungen der Schulleitungen im Vergleich zu den Lehrkräften, die sich für die Gymnasien und die OSZ auch zufallskritisch absichern ließen.

Tabelle 2.8: Globale Erfolgseinschätzung des Gelingens der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen (Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken)

| <i>Die schulische Arbeit in den Willkommensklassen an meiner Schule...</i> | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfteangaben | | | <i>d_(L-SL)</i> |
|--|-------------------------------------|-----------|----------|-------------------|-----------|----------|---------------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| <i>... gelingt insgesamt gut.</i> | | | | | | | |
| Grundschule | 3.4 | 0.6 | 134 | 3.2 | 0.7 | 26 | -0.33 |
| ISS | 3.4 | 0.5 | 51 | 3.2 | 0.7 | 82 | -0.28 |
| Gymnasium | 3.6 | 0.5 | 33 | 3.1 | 0.7 | 68 | -0.79 |
| OSZ | 3.3 | 0.5 | 40 | 3.1 | 0.6 | 87 | -0.47 |

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung, ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum; Effektstärke *d* nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben.

Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „Bitte schätzen Sie die nachstehenden Aussagen bezüglich der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen an Ihrer Schule ein“

Skalierung: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft völlig zu

Fasst man die vorstehenden Befunde zu einem *Zwischenfazit* zusammen, lässt sich konstatieren, dass die Willkommensklassen beim überwiegenden Teil der Schulleitungen und Lehrkräfte auf grundsätzliche Akzeptanz stoßen, wobei der Vergleich von Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen durchaus differenziert zu betrachten ist. Einerseits gehen die wenigen zufallskritisch absicherbaren Unterschiede jeweils mit höheren Akzeptanzeinschätzungen der (Grundschul-)Lehrkräfte einher. Andererseits deuten sich auf deskriptiver Ebene für mehrere Teilaspekte geringere Akzeptanzeinschätzungen der Lehrkräfte an, die jedoch nicht statistisch signifikant ausfallen. Etwas stärker ausgeprägte Unterschiede zeigen sich hingegen für die Erfolgsbewertung der Arbeit in den Willkommensklassen, die von den Lehrkräften überwiegend geringer eingeschätzt wird als von den Schulleitungen. Dies gilt in besonderer Weise für die OSZ, für die sich die meisten statistisch signifikanten Unterschiede finden. Die globale Erfolgseinschätzung bewegt sich bei den Schulleitungen im Mittel im eher positiven bis sehr positiven Bereich, bei den Lehrkräften im eher positiven Bereich. Betrachtet man verschiedene Subfacetten der Erfolgsbewertung, differenziert sich das Bild weiter. Die höchsten Erfolgseinschätzungen äußern Schulleitungen und Lehrkräfte hinsichtlich der Sprachvermittlung, der Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschland sowie der Vermittlung von

Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland. Die Erfolgswertungen für die Vermittlung hinreichender fachlicher Kenntnisse (über Spracherwerb hinausgehend) für den Übertritt in die Regelklassen, die Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in das Schulleben und die Gesellschaft, den sozialen Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen und Regelklassen und insbesondere den Umgang mit traumatisierenden Fluchterfahrungen der Kinder und Jugendlichen fallen bei Schulleitungen und Lehrkräften zum Teil deutlich zurückhaltender aus.

2.4 Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe in den Willkommensklassen

Die Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in den Willkommensklassen bringt Anforderungen und Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen mit sich, und zwar sowohl in organisatorischer, didaktischer als auch pädagogischer Hinsicht (vgl. SenBJF, 2018a). Um Hinweise zu Ausmaß und Bedeutung verschiedener potentieller Belastungen für die schulische Arbeit in den Willkommensklassen zu erhalten, wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte um Einschätzungen zu verschiedenen vorgegebenen möglichen Belastungsfaktoren gebeten (vgl. Abschnitt 2.4.1). Darüber hinaus wurden die beiden Akteursgruppen nach den ihrerseits gesehenen Unterstützungsbedarfen gefragt (vgl. Abschnitt 2.4.2). Die Ergebnisse der Schulleitungseinschätzungen für die Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe wurden im Zwischenbericht (vgl. Abschnitt 2.5) bereits ausführlich dargelegt, so dass das Hauptaugenmerk der nachfolgenden Ergebnisbeschreibungen stärker auf feststellbare Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Schulleitungen und der Lehrkräfte gelegt werden soll.

2.4.1 Herausforderungen in den Willkommensklassen

Für die Einschätzung der Herausforderungen in den Willkommensklassen wurden den Schulleitungen und Lehrkräften unterschiedliche potentielle Belastungsaspekte vorgegeben. Dabei sollten sie für jeden Aspekt zunächst das jeweilige Ausmaß an ihrer Schule auf einer vierstufigen Antwortskala von „gering“ bis „hoch“ einschätzen. In einem weiteren Schritt wurden die beiden Gruppen explizit danach gefragt, „inwieweit die eben genannten Aspekte Einschränkungen bzw. Hürden für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen an Ihrer Schule“ darstellen, ebenfalls mit einer vierstufigen Antwortskala („trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“).

Die Ergebnisse zum Vergleich der Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben finden sich thematisch gegliedert in den Tabellen 2.9.a bis 2.9.c. Im linken Teil der Tabellen sind jeweils die gemittelten Einschätzungen zum *Ausmaß* der erfragten potentiellen Belastungsaspekte aufgeführt, im rechten Teil die durchschnittlichen Einschätzungen zur tatsächlich wahrgenommenen *Belastung* aufgrund der einzelnen Faktoren. Da einige Aspekte bezogen auf ihr reines Ausmaß in neutraler Weise erfragt wurden (z.B. „Motivation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen“), erfolgte die Abfrage der wahrgenommenen Einschränkung in leicht modifizierter Form, um explizit die Einschätzung eines potentiellen Belastungsfaktors zu ermöglichen („*Mangelnde* Motivation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen“). In den Tabellen sind die sprachlichen Abwandlungen für die Belastungseinschätzungen jeweils kursiv hervorgehoben.

Tabelle 2.9.a weist die Ergebnisse für den thematischen Teilbereich **Schülerinnen und Schüler** getrennt für die jeweiligen Schulformen aus. Die mittleren Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen zur *Fluktuation der Schülerinnen und Schüler* waren überwiegend in der Nähe des theoretischen Skalenmittelwertes zu verorten und bewegten sich mehrheitlich in den beiden mittleren Antwortkategorien „eher gering“ bis „eher hoch“ (ohne Tabelle). Im Schulformvergleich schätzten die Schulleitungen der OSZ die Fluktuation am höchsten ($M^{\circ}=2.7$, $SD^{\circ}=0.8$), die Schulleitungen der Gymnasien am niedrigsten ($M^{\circ}=2.2$, $SD^{\circ}=1.1$). Bei den Lehrkräften fanden sich keine größeren Unterschiede zwischen den Schulformen. Die sich zum andeutenden Gruppenunterschiede zwischen Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen fielen unsystematisch aus und ließen sich nicht zufallskritisch absichern. Mit Blick auf die Beurteilung der Fluktuation der Schülerschaft als Hürde für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen (rechte Seite der Tabelle 2.9.a) zeigte sich ein überwiegend ähnliches Antwortmuster. Auch hier unterschieden sich die Antworten der beiden Akteursgruppen nicht signifikant voneinander.

Das Ausmaß *unklarer Bleibeperspektiven* schätzten Schulleitungen an Grundschulen, ISS und insbesondere an OSZ im Durchschnitt als „eher hoch“ ein, an den Gymnasien im Mittel „eher gering“. Dieses Muster spiegelte sich auch bei den Lehrkräften wider. Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ließen sich entsprechend nicht feststellen. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich auch für die Belastungseinschätzungen aufgrund unklarer Bleibeperspektiven, wobei die Lehrkräfteeinschätzungen an den ISS hier zufallskritisch niedriger ausfielen als die Schulleitungseinschätzungen. Rund 70 Prozent der Schulleitungen an ISS stimmten diesbezüglich „eher“ bzw. „völlig“ zu, bei den Lehrkräften lag der Anteil bei nur knapp über der Hälfte (ohne Tabelle).

Überwiegend „eher hohe“ bis „hohe“ Einschätzungen fanden sich in beiden Akteursgruppen für das wahrgenommene Ausmaß der *Heterogenität in den Willkommensklassen*, sowohl mit Blick auf die *sprachliche und kulturelle Diversität*, die *Alterszusammensetzung* als auch die *deutschsprachigen Vorkenntnisse*. Für das Ausmaß der sprachlichen und kulturellen Diversität waren dabei keine bedeutsamen Schulformunterschiede feststellbar. Die Lehrkräfteeinschätzungen am Gymnasium fielen statistisch signifikant niedriger aus als die Einschätzungen der Schulleitungen. Hinsichtlich der Alterszusammensetzung fanden sich die niedrigsten Einschätzungen an den OSZ, zufallskritisch absicherbare Gruppenunterschiede zwischen Schulleitungen und Lehrkräften zeigten sich nicht. Hinsichtlich des wahrgenommenen Heterogenitätsausmaßes in den deutschsprachigen Vorkenntnissen fielen die Einschätzungen der Schulleitungen an den Gymnasien am höchsten und zugleich statistisch signifikant höher aus als die Lehrkräfteeinschätzungen. Vergleichen mit den Einschätzungen des Ausmaßes fanden sich für die Belastungseinschätzungen in den drei Heterogenitätsbereichen überwiegend niedrigere Einschätzungen. Statistisch signifikante Unterschiede zwischen Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzung ergaben sich für wahrgenommene Einschränkungen/Hürden aufgrund der sprachlichen und kulturellen Vielfalt (niedrigere Lehrkräfteeinschätzungen an ISS und OSZ), der Alterszusammensetzung (niedrigere Lehrkräfteeinschätzungen an ISS) und der Heterogenität in den deutschen Vorkenntnissen (niedrigere Lehrkräfteeinschätzungen an OSZ).

Überwiegend positive Einschätzungen fanden sich für die *Motivation der Schülerinnen und Schüler* in den Willkommensklassen, die im Mittel als „eher hoch“ wahrgenommen wurde. Dabei zeigten sich kaum Abweichungen zwischen den Schulformen. Auch für die beiden Akteursgruppen ließen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede feststellen,

wenngleich sich deskriptiv leicht höhere Einschätzungen der Lehrkräfte andeuten. Die Belastungseinschätzungen aufgrund *unzureichender Motivation der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen* lagen überwiegend in der Nähe des theoretischen Skalenmittelwertes. Auffällig sind die niedrigen Einschätzungen der Schulleitungen an den Grundschulen, die zugleich statistisch signifikant niedriger ausfielen als die Einschätzungen der Grundschullehrkräfte.

Beim Ausmaß *unentschuldigter Fehlzeiten* in den Willkommensklassen fallen im Schulformvergleich insbesondere die an den OSZ deutlich höheren Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen auf, wobei die Einschätzungen der OSZ-Lehrkräfte nochmals zufallskritisch höher ausfielen als die der OSZ-Schulleitungen. Die Einschätzungen an den anderen Schulformen lagen in der Nähe des theoretischen Skalenmittelwertes, mit den niedrigsten Einschätzungen durch die Schulleitungen an den Grundschulen. Die wahrgenommenen Einschränkungen bzw. Hürden aufgrund eines hohen Ausmaßes an unentschuldigter Fehlzeiten korrespondieren im Wesentlichen mit den Ausmaßeinschätzungen.

Tabelle 2.9.a: Einschätzungen verschiedener Teilaspekte zu den Rahmenbedingungen in den Willkommensklassen sowie zu den wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden hinsichtlich der erfolgreichen Arbeit in Willkommensklassen – thematischer Teilbereich „Schülerinnen und Schüler“

| Beurteilung des <u>Ausmaßes</u> verschiedener Aspekte zu den Rahmenbedingungen in den Willkommensklassen. | | | | | | | | | Einschätzung, inwieweit die genannten Aspekte <u>Einschränkungen bzw. Hürden</u> für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen darstellen. | | | | | | |
|---|-------------|-------------------------------------|-----|-----|-------------------|-----|----|--------------|--|-----|-----|-------------------|-----|----|--------------|
| | Schulform | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfteangaben | | | $d_{(L-SL)}$ | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfteangaben | | | $d_{(L-SL)}$ |
| | | M | SD | N | M | SD | N | | M | SD | N | M | SD | N | |
| (Hohe) Fluktuation der Schülerinnen und Schüler | Grundschule | 2.6 | 0.9 | 131 | 2.3 | 0.8 | 23 | -0.39 | 2.6 | 1.0 | 124 | 2.5 | 0.9 | 27 | -0.11 |
| | ISS | 2.5 | 1.1 | 51 | 2.5 | 0.8 | 79 | 0.00 | 2.7 | 1.0 | 47 | 2.5 | 0.9 | 74 | -0.19 |
| | Gymnasium | 2.2 | 0.9 | 32 | 2.5 | 1.0 | 67 | 0.34 | 2.3 | 1.1 | 30 | 2.7 | 1.1 | 62 | 0.37 |
| | OSZ | 2.7 | 0.8 | 41 | 2.5 | 0.8 | 85 | -0.21 | 2.9 | 0.9 | 37 | 2.8 | 0.9 | 82 | -0.12 |
| Unklare Bleibeperspektiven der Schülerinnen und Schüler | Grundschule | 2.7 | 0.8 | 125 | 2.5 | 0.9 | 24 | -0.30 | 2.6 | 0.9 | 122 | 2.4 | 0.8 | 24 | -0.25 |
| | ISS | 2.8 | 0.9 | 48 | 2.7 | 0.7 | 71 | -0.06 | 2.9 | 0.9 | 45 | 2.6 | 0.8 | 72 | -0.41 |
| | Gymnasium | 2.3 | 0.8 | 32 | 2.4 | 0.9 | 61 | 0.11 | 2.3 | 0.9 | 30 | 2.6 | 0.9 | 60 | 0.31 |
| | OSZ | 3.1 | 0.6 | 37 | 3.1 | 0.8 | 82 | 0.01 | 3.0 | 0.8 | 36 | 3.1 | 0.9 | 81 | 0.06 |
| Sprachliche und kulturelle Diversität in den Willkommensklassen | Grundschule | 3.2 | 0.7 | 127 | 3.2 | 0.7 | 27 | 0.03 | 2.7 | 0.8 | 122 | 2.8 | 0.9 | 25 | 0.13 |
| | ISS | 3.2 | 0.8 | 50 | 3.1 | 0.8 | 81 | -0.09 | 2.7 | 0.8 | 46 | 2.4 | 0.8 | 78 | -0.49 |
| | Gymnasium | 3.4 | 0.6 | 32 | 3.2 | 0.7 | 67 | -0.44 | 2.7 | 0.9 | 30 | 2.8 | 0.9 | 62 | 0.10 |
| | OSZ | 3.2 | 0.6 | 39 | 3.0 | 0.7 | 85 | -0.19 | 2.8 | 0.7 | 36 | 2.4 | 0.8 | 80 | -0.53 |
| (Große) Heterogenität hinsichtlich des Alters | Grundschule | 3.1 | 0.9 | 132 | 3.0 | 0.9 | 26 | -0.07 | 2.8 | 0.9 | 121 | 2.8 | 0.9 | 25 | 0.02 |
| | ISS | 2.9 | 0.9 | 50 | 3.1 | 0.8 | 80 | 0.22 | 3.0 | 0.8 | 46 | 2.6 | 0.8 | 79 | -0.54 |
| | Gymnasium | 3.3 | 0.7 | 32 | 3.0 | 0.8 | 67 | -0.37 | 2.7 | 0.9 | 29 | 2.8 | 0.9 | 62 | 0.11 |
| | OSZ | 2.7 | 0.8 | 39 | 2.6 | 0.8 | 86 | -0.21 | 2.5 | 0.8 | 35 | 2.1 | 0.8 | 80 | -0.39 |

| | Schulform | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfte- angaben | | | | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfte- angaben | | | |
|--|-------------|--|-----|-----|------------------------|-----|----|--------------|--|-----|-----|------------------------|-----|----|--------------|
| | | M | SD | N | M | SD | N | d | M | SD | N | M | SD | N | d |
| <i>(Große)</i> Heterogenität hinsichtlich der deutschsprachigen Vorkenntnisse | Grundschule | 3.0 | 0.9 | 132 | 2.9 | 1.0 | 26 | -0.11 | 2.9 | 0.8 | 120 | 2.8 | 0.8 | 25 | -0.16 |
| | ISS | 2.9 | 1.0 | 50 | 3.0 | 0.8 | 79 | 0.11 | 2.9 | 1.0 | 46 | 2.8 | 1.0 | 77 | -0.04 |
| | Gymnasium | 3.4 | 0.8 | 32 | 3.0 | 0.9 | 65 | -0.46 | 3.1 | 0.9 | 29 | 3.0 | 0.9 | 63 | -0.15 |
| | OSZ | 3.0 | 0.9 | 40 | 2.8 | 0.9 | 85 | -0.22 | 3.1 | 0.8 | 35 | 2.6 | 0.9 | 80 | -0.56 |
| <i>(Unzureichende)</i> Motivation der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen | Grundschule | 2.9 | 0.7 | 130 | 3.0 | 0.5 | 26 | 0.15 | 2.1 | 0.8 | 122 | 2.5 | 1.0 | 24 | 0.48 |
| | ISS | 2.9 | 0.7 | 48 | 3.1 | 0.7 | 78 | 0.23 | 2.5 | 0.9 | 45 | 2.6 | 1.0 | 73 | 0.11 |
| | Gymnasium | 2.9 | 0.7 | 31 | 3.0 | 0.7 | 66 | 0.14 | 2.4 | 1.0 | 28 | 2.4 | 0.9 | 62 | 0.01 |
| | OSZ | 2.9 | 0.5 | 37 | 3.1 | 0.7 | 86 | 0.32 | 2.3 | 0.8 | 34 | 2.5 | 0.8 | 80 | 0.26 |
| <i>(Hohes Ausmaß)</i> Unentschuldigte(r) Fehlzeiten | Grundschule | 2.2 | 0.9 | 131 | 2.5 | 1.0 | 25 | 0.35 | 2.2 | 0.9 | 121 | 2.5 | 1.0 | 23 | 0.38 |
| | ISS | 2.5 | 0.7 | 50 | 2.6 | 0.9 | 73 | 0.12 | 2.7 | 0.7 | 45 | 2.5 | 1.0 | 72 | -0.17 |
| | Gymnasium | 2.3 | 1.0 | 33 | 2.4 | 0.9 | 63 | 0.09 | 2.1 | 1.0 | 30 | 2.3 | 0.9 | 60 | 0.16 |
| | OSZ | 3.0 | 0.9 | 40 | 3.4 | 0.7 | 85 | 0.46 | 3.0 | 0.9 | 36 | 3.2 | 0.8 | 81 | 0.29 |
| Disziplinprobleme im Unterricht | Grundschule | 2.4 | 0.9 | 131 | 2.8 | 0.9 | 24 | 0.37 | 2.4 | 0.8 | 121 | 2.8 | 1.1 | 24 | 0.41 |
| | ISS | 2.1 | 0.6 | 51 | 2.4 | 0.9 | 78 | 0.38 | 2.2 | 0.6 | 45 | 2.5 | 0.9 | 74 | 0.30 |
| | Gymnasium | 2.1 | 0.7 | 31 | 2.1 | 0.9 | 64 | 0.01 | 2.0 | 0.8 | 29 | 2.2 | 0.9 | 63 | 0.24 |
| | OSZ | 2.2 | 0.6 | 37 | 2.3 | 0.8 | 83 | 0.15 | 2.3 | 0.7 | 35 | 2.3 | 0.9 | 77 | 0.00 |
| Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern aufgrund unterschiedlicher kultureller und religiöser Hintergründe | Grundschule | 2.4 | 0.8 | 130 | 2.7 | 0.9 | 25 | 0.42 | 2.4 | 0.8 | 121 | 2.7 | 1.1 | 25 | 0.33 |
| | ISS | 2.2 | 0.6 | 51 | 2.2 | 0.8 | 74 | -0.05 | 2.1 | 0.7 | 44 | 2.1 | 0.9 | 72 | -0.05 |
| | Gymnasium | 1.9 | 0.7 | 31 | 1.9 | 0.8 | 64 | 0.05 | 1.9 | 0.7 | 28 | 2.0 | 0.9 | 62 | 0.16 |
| | OSZ | 2.2 | 0.6 | 37 | 2.1 | 0.7 | 86 | -0.25 | 2.3 | 0.7 | 33 | 2.0 | 0.7 | 77 | -0.45 |

| | <i>Schulform</i> | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | | Lehrkräfte- angaben | | | | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfte- angaben | | | |
|--|------------------|--|-----------|----------|--|------------------------|-----------|----------|----------|--|-----------|----------|------------------------|-----------|----------|-------------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>d</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>d</i> |
| Sprachliche Barrieren zwischen den Schüler*innen und Lehrkräften | Grundschule | 2.6 | 0.8 | 128 | | 2.8 | 0.8 | 25 | 0.16 | 2.3 | 0.9 | 116 | 2.4 | 0.9 | 24 | 0.09 |
| | ISS | 2.4 | 0.8 | 46 | | 2.3 | 0.9 | 77 | -0.07 | 2.3 | 0.7 | 44 | 2.4 | 0.9 | 72 | 0.11 |
| | Gymnasium | 2.1 | 0.6 | 30 | | 2.4 | 0.9 | 64 | 0.32 | 2.0 | 0.8 | 29 | 2.4 | 0.9 | 63 | 0.43 |
| | OSZ | 2.6 | 0.7 | 39 | | 2.4 | 0.7 | 81 | -0.28 | 2.4 | 0.9 | 32 | 2.4 | 0.7 | 77 | -0.06 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, Effektstärke *d* nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben.

ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Skalierung Ausmaß der Teilaspekte: 1 = gering, 2 = eher gering, 3 =eher hoch, 4 = hoch; Skalierung Belastungseinschätzungen: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft völlig zu

Die Einschätzungen für das Ausmaß an *Disziplinproblemen im Unterricht* sowie *Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern aufgrund unterschiedlicher kultureller und religiöser Hintergründe*⁸ fielen insgesamt betrachtet sehr ähnlich aus. Die höchsten Einschätzungen fanden sich jeweils an den Grundschulen, sowohl bei den Schulleitungen als auch den Lehrkräften. Die Grundschullehrkräfte nahmen in der Tendenz auch ein höheres Ausmaß an Disziplinproblemen und interkulturellen Auseinandersetzungen wahr als die Schulleitungen, wenngleich die Unterschiede nicht statistisch signifikant ausfielen. Dies war einzig für die höher eingeschätzten Disziplinprobleme der Lehrkräfte an den ISS im Vergleich zu den Schulleitungen der Fall. Die Einschätzungen zu wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden aufgrund von Disziplinproblemen und interkulturellen Auseinandersetzungen bewegten sich weitestgehend auf dem gleichen Niveau wie die Einschätzungen des Ausmaßes.

Das Ausmaß der *sprachlichen Barrieren zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften* wurde sowohl von den Schulleitungen als auch den Lehrkräften im Durchschnitt überwiegend in der Nähe des Neutralitätspunktes der Skala verortet. Die Lehrkräfte der Grundschulen schätzten das Ausmaß der sprachlichen Barrieren am höchsten ein ($M^{\circ}=2.8$, $SD^{\circ}=0.8$), die Schulleitungen an den Gymnasien am niedrigsten ($M^{\circ}=2.1$, $SD^{\circ}=0.6$). Systematische und zufallskritisch absicherbare Unterschiede zwischen Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen zeigten sich nicht. Auch für die sprachlichen Barrieren ergaben sich kaum Unterschiede in der Einschätzung des Ausmaßes und der wahrgenommenen Einschränkungen/Hürden. Einzig an den Grundschulen fanden sich Hinweise auf im Vergleich zum wahrgenommenen Ausmaß geringere Belastungseinschätzungen aufgrund der sprachlichen Barrieren. An den Gymnasien fallen die statistisch signifikant höheren Belastungseinschätzungen der Lehrkräfte im Vergleich zu den Schulleitungen ins Auge.

⁸ Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei „kulturellen und religiösen Hintergründen“ um allgemeingehaltene Formulierungen handelt, die verschiedene Interpretationen der Befragten zulassen. Entsprechend können an dieser Stelle nur grobe Anhaltspunkte für die Gründe der Disziplinprobleme gegeben werden.

Tabelle 2.9.b enthält die Ergebnisse zum Teilbereich **Personelle Ressourcen**. Die ersten fünf erfragten Teilaspekte beziehen sich jeweils auf spezifische personelle Bereiche. Die Kapazitäten an *spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich der sprachlichen Förderung* wurden von den Schulleitungen der Gymnasien im Mittel als „eher gering“ ($M^{\circ}=2.2$, $SD^{\circ}=0.8$), von den Schulleitungen der OSZ im Mittel als „eher hoch“ ($M^{\circ}=2.8$, $SD^{\circ}=0.8$) eingeschätzt. Die Schulformunterschiede waren für die Lehrereinschätzungen geringer ausgeprägt, statistisch signifikante Unterschiede zwischen Schulleitungs- und Lehrereinschätzungen konnten nicht nachgewiesen werden. Die Einschätzungen zu den wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden aufgrund nicht hinreichender personeller Ressourcen im Bereich der sprachlichen Förderung bewegten sich mit einer Mittelwertspanne zwischen $M = 2.2$ und $M = 2.6$ überwiegend in der Nähe bzw. unterhalb des theoretischen Skalenmittelwertes. Dabei deuten sich etwas höhere Einschätzungen der Lehrkräfte an, die jedoch nicht zufallskritisch abgesichert werden konnten.

Bei der Kapazitätseinschätzung zu *spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich der interkulturellen pädagogischen Arbeit* zeigte sich sowohl seitens der Schulleitungen als auch der Lehrkräfte ein weitgehend ähnliches Meinungsbild wie beim Ausmaß der sprachbezogenen Personalressourcen. Die höchsten Einschätzungen gaben die Schulleitungen der OSZ ab ($M^{\circ}=2.7$, $SD^{\circ}=0.8$), die niedrigsten die Schulleitungen der Gymnasien ($M^{\circ}=2.1$, $SD^{\circ}=0.8$). Die Lehrkräfteeinschätzungen an den verschiedenen Schulformen lagen sehr eng beisammen. In der Konsequenz fanden sich einige Hinweise auf abweichende Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften, die sich im Falle der OSZ mit niedrigeren Lehrkräfteeinschätzungen auch zufallskritisch absichern ließen. Die wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden wurden durch die Lehrkräfte insgesamt höher eingeschätzt als durch die Schulleitungen, was sich jedoch nur im Falle der Grundschulen auch als statistisch signifikant nachweisen ließ.

Merklich niedrigere Ausmaßbeurteilungen über die Schulformen und Akteursgruppen hinweg ließen sich für die wahrgenommenen *Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich des Umgangs mit Fluchthintergrund* sowie *hinsichtlich des Umgangs mit Traumaerfahrungen* aufzeigen. Sie lagen im Mittel überwiegend im „eher geringen“ Bereich. Besonders niedrige Einschätzungen zeigten sich für die Schulleitungen an den Gymnasien. Die Lehrkräfteeinschätzungen fielen mit Ausnahme der Gymnasien niedriger aus als die Einschätzungen der Schulleitungen, für die OSZ konnten diese Unterschiede für beide Bereiche zufallskritisch abgesichert werden. Ein gegensätzliches Bild zeigte sich für die wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden, die von den Lehrkräften insbesondere der Grundschulen deutlich und statistisch signifikant höher eingeschätzt wurden als von den Schulleitungen. Auch an den OSZ ließen sich die höheren Belastungseinschätzungen der Lehrkräfte aufgrund nicht hinreichender personeller Kapazitäten hinsichtlich des Umgangs mit Fluchthintergrund zufallskritisch absichern.

Auch die *Kapazitäten an Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern* als auch *Schulpsychologinnen und Schulpsychologen* wurden von Schulleitungen und Lehrkräften im Mittel überwiegend als „eher gering“ eingeschätzt. Besonders niedrige Einschätzungen äußerten erneut die Schulleitungen der Gymnasien ($M^{\circ}=1.4$, $SD^{\circ}=0.9$). Leicht über dem theoretischen Skalenmittelwert lagen ausschließlich die Einschätzungen der OSZ-Schulleitungen ($M^{\circ}=2.6$, $SD^{\circ}=1.0$). Die mittleren Einschätzungen der Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen bewegten sich in einer engeren Spanne von $M^{\circ}=2.1$ (Gymnasium) bis $M^{\circ}=2.4$ (ISS). Hinsichtlich der Unterschiede zwischen Schulleitungs- und

Lehrkräfteeinschätzungen fand sich kein einheitliches Muster. Während an den Gymnasien die Lehrkräfteeinschätzungen weniger kritisch als die Schulleitungseinschätzungen ausfielen, verhielt es sich an den OSZ genau anders herum, jeweils in statistisch signifikanter Weise. Beim wahrgenommenen Belastungserleben fielen die Einschätzungen der OSZ-Lehrkräfte statistisch signifikant höher aus als die Einschätzungen der OSZ-Schulleitungen.

Das Ausmaß der *Fluktuation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen* wurde von Schulleitungen und Lehrkräften überwiegend im Bereich von gering bis „eher gering“ eingeschätzt. Auffällig waren dabei die durchgängig höheren Einschätzungen der Lehrkräfte im Vergleich zu den Schulleitungen, die für die Grundschulen und OSZ auch statistisch abgesichert werden konnten. Die wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden einer hohen Lehrkräftefluktuation wurde nur von den Schulleitungen erfragt und in Entsprechung zu den Ausmaßeinschätzungen im Mittel als „nicht“ bzw. „eher nicht zutreffend“ eingestuft.

Das Ausmaß der *Motivation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen* wurde sowohl von Schulleitungen als auch Lehrkräften im Mittel mehrheitlich als „eher hoch“ bis „hoch“ eingeschätzt. Die niedrigsten Einschätzungen fanden sich bei den Lehrkräften der Gymnasien, die zugleich statistisch signifikant unter den Einschätzungen der Schulleitungen der Gymnasien lagen. Auch für die ISS und die OSZ deuten sich leicht niedrigere Einschätzungen der Lehrkräfte im Vergleich zu den Schulleitungseinschätzungen an, jedoch sind diese nicht statistisch absicherbar. Die wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden einer mangelnden Lehrkräftemotivation wurden erneut nur von den Schulleitungen erfragt. Dabei zeigten sich über alle Schulformen hinweg sehr niedrige Belastungseinschätzungen aufgrund mangelnder Lehrkräftemotivation.

Tabelle 2.9.b: Einschätzungen verschiedener Teilaspekte zu den Rahmenbedingungen in den Willkommensklassen sowie zu den wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden hinsichtlich der erfolgreichen Arbeit in Willkommensklassen – thematischer Teilbereich „personelle Ressourcen“

| Beurteilung des <i>Ausmaßes</i> verschiedener Aspekte zu den Rahmenbedingungen in den Willkommensklassen. | | | | | | | | | Einschätzung, inwieweit die genannten Aspekte <i>Einschränkungen bzw. Hürden</i> für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen darstellen. | | | | | | |
|---|-------------|-------------------------------------|-----|-----|-------------------|-----|----|--------------|--|-----|-----|-------------------|-----|----|-------------|
| | Schulform | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfteangaben | | | d | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfteangaben | | | |
| | | M | SD | N | M | SD | N | | M | SD | N | M | SD | N | d |
| <i>(Nicht hinreichende)</i> | Grundschule | 2.5 | 0.9 | 120 | 2.3 | 0.9 | 24 | -0.18 | 2.2 | 0.9 | 116 | 2.6 | 1.1 | 21 | 0.44 |
| Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich der sprachlichen Förderung | ISS | 2.7 | 0.8 | 46 | 2.4 | 0.9 | 68 | -0.36 | 2.3 | 0.8 | 43 | 2.5 | 1.1 | 68 | 0.18 |
| | Gymnasium | 2.2 | 0.8 | 29 | 2.5 | 1.0 | 61 | 0.36 | 2.3 | 0.9 | 28 | 2.6 | 1.1 | 61 | 0.34 |
| | OSZ | 2.8 | 0.8 | 34 | 2.5 | 1.0 | 79 | -0.25 | 2.2 | 1.0 | 31 | 2.5 | 1.0 | 74 | 0.33 |
| <i>(Nicht hinreichende)</i> | Grundschule | 2.6 | 0.9 | 120 | 2.3 | 1.0 | 24 | -0.29 | 2.3 | 0.9 | 118 | 2.8 | 1.1 | 23 | 0.58 |
| Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich der interkulturellen pädagogischen Arbeit | ISS | 2.5 | 0.9 | 44 | 2.4 | 0.9 | 69 | -0.11 | 2.3 | 0.8 | 44 | 2.4 | 1.0 | 66 | 0.08 |
| | Gymnasium | 2.1 | 0.8 | 30 | 2.4 | 0.9 | 62 | 0.31 | 2.3 | 0.9 | 27 | 2.7 | 1.0 | 60 | 0.35 |
| | OSZ | 2.7 | 0.8 | 34 | 2.3 | 0.9 | 81 | -0.41 | 2.4 | 1.1 | 29 | 2.7 | 0.9 | 76 | 0.27 |
| <i>(Nicht hinreichende)</i> | Grundschule | 2.3 | 0.9 | 114 | 2.0 | 1.0 | 25 | -0.30 | 2.5 | 0.9 | 114 | 3.2 | 0.9 | 22 | 0.78 |
| Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich des Umgangs mit Fluchthintergrund | ISS | 2.2 | 0.9 | 43 | 2.1 | 0.9 | 69 | -0.18 | 2.5 | 0.8 | 43 | 2.6 | 1.0 | 68 | 0.09 |
| | Gymnasium | 1.8 | 0.8 | 30 | 2.0 | 1.0 | 61 | 0.19 | 2.3 | 1.0 | 28 | 2.7 | 1.1 | 60 | 0.45 |
| | OSZ | 2.5 | 0.8 | 34 | 2.1 | 0.9 | 80 | -0.42 | 2.5 | 1.0 | 29 | 2.9 | 0.8 | 75 | 0.52 |
| <i>(Nicht hinreichende)</i> | Grundschule | 2.2 | 1.0 | 114 | 2.0 | 1.0 | 25 | -0.20 | 2.7 | 0.9 | 112 | 3.3 | 0.9 | 23 | 0.63 |
| Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich des Umgangs mit Traumaerfahrung | ISS | 2.1 | 1.0 | 45 | 1.9 | 0.9 | 69 | -0.26 | 2.8 | 0.9 | 42 | 2.7 | 1.0 | 66 | -0.08 |
| | Gymnasium | 1.6 | 0.7 | 30 | 1.8 | 1.0 | 61 | 0.22 | 2.5 | 1.1 | 28 | 2.8 | 1.1 | 59 | 0.28 |
| | OSZ | 2.4 | 1.0 | 33 | 1.9 | 0.9 | 81 | -0.45 | 2.8 | 1.0 | 28 | 3.1 | 0.8 | 75 | 0.34 |
| <i>(Nicht hinreichende)</i> | Grundschule | 2.1 | 1.0 | 126 | 2.2 | 1.2 | 25 | 0.12 | 2.7 | 1.1 | 115 | 3.0 | 1.2 | 22 | 0.25 |
| Kapazitäten an Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen | ISS | 2.1 | 1.1 | 47 | 2.4 | 0.9 | 70 | 0.27 | 2.7 | 1.0 | 44 | 2.6 | 1.1 | 68 | -0.13 |
| | Gymnasium | 1.4 | 0.9 | 23 | 2.1 | 1.1 | 57 | 0.64 | 2.5 | 1.4 | 24 | 2.7 | 1.2 | 61 | 0.16 |
| | OSZ | 2.6 | 1.0 | 30 | 2.2 | 0.9 | 78 | -0.45 | 2.5 | 1.2 | 31 | 3.0 | 0.8 | 76 | 0.62 |

| | <i>Schulform</i> | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfte- angaben | | | | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfte- angaben | | | |
|--|------------------|--|-----------|----------|------------------------|-----------|----------|--------------|--|-----------|----------|------------------------|-----------|----------|----------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>d</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>d</i> |
| <i>(Hohe)</i> Fluktuation der Lehrkräfte in Willkommensklassen | Grundschule | 1.7 | 0.9 | 127 | 2.2 | 0,94 | 23 | 0.57 | 1.7 | 0.9 | 119 | <i>nicht erhoben</i> | | | |
| | ISS | 1.8 | 0.8 | 48 | 2.1 | 0,84 | 75 | 0.38 | 1.8 | 0.8 | 43 | | | | |
| | Gymnasium | 1.8 | 0.9 | 31 | 2.1 | 0,98 | 62 | 0.34 | 1.6 | 0.9 | 29 | | | | |
| | OSZ | 1.5 | 0.7 | 36 | 2.0 | 0,92 | 82 | 0.56 | 1.3 | 0.7 | 34 | | | | |
| <i>(Mangelnde)</i> Motivation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen | Grundschule | 3.4 | 0.9 | 127 | 3.5 | 0.5 | 27 | 0.18 | 1.4 | 0.7 | 119 | <i>nicht erhoben</i> | | | |
| | ISS | 3.5 | 0.6 | 48 | 3.3 | 0.6 | 74 | -0.36 | 1.4 | 0.7 | 44 | | | | |
| | Gymnasium | 3.4 | 0.6 | 32 | 3.1 | 0.8 | 63 | -0.48 | 1.4 | 0.6 | 29 | | | | |
| | OSZ | 3.5 | 0.6 | 39 | 3.3 | 0.8 | 82 | -0.33 | 1.3 | 0.7 | 32 | | | | |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, Effektstärke *d* nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben.

ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

1 = gering, 2 = eher gering, 3 =eher hoch, 4 = hoch; 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft völlig zu

Tabelle 2.9.c: Einschätzungen verschiedener Teilaspekte zu den Rahmenbedingungen in den Willkommensklassen sowie zu den wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden hinsichtlich der erfolgreichen Arbeit in Willkommensklassen – thematischer Teilbereich „Austausch, Kooperation und Unterstützung“

| Beurteilung des <u>Ausmaßes</u> verschiedener Aspekte zu den Rahmenbedingungen in den Willkommensklassen. | | | | | | | | | Einschätzung, inwieweit die genannten Aspekte <u>Einschränkungen bzw. Hürden</u> für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen darstellen. | | | | | | |
|---|-------------|-------------------------------------|-----|-----|-------------------|-----|----|--------------|--|-----|-----|-------------------|-----|----|-------------|
| | Schulform | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfteangaben | | | d | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfteangaben | | | d |
| | | M | SD | N | M | SD | N | | M | SD | N | M | SD | N | |
| <i>(Nicht hinreichender)</i> Austausch mit anderen Schulen zur schulischen Arbeit in den Willkommensklassen | Grundschule | 2.4 | 0.9 | 121 | 2.3 | 0.8 | 25 | -0.12 | 2.2 | 0.9 | 114 | 2.2 | 0.9 | 22 | 0.03 |
| | ISS | 2.2 | 0.9 | 46 | 2.2 | 0.9 | 70 | -0.01 | 2.0 | 0.7 | 42 | 2.3 | 1.0 | 65 | 0.39 |
| | Gymnasium | 2.3 | 1.0 | 31 | 2.1 | 0.9 | 56 | -0.25 | 2.0 | 0.9 | 28 | 2.2 | 0.9 | 57 | 0.30 |
| | OSZ | 2.2 | 0.6 | 37 | 2.0 | 1.0 | 80 | -0.29 | 2.1 | 0.8 | 28 | 2.5 | 0.9 | 75 | 0.43 |
| <i>(Mangelnde)</i> Kooperation zwischen den Lehrkräften der Regelklassen und den Lehrkräften der Willkommensklassen | Grundschule | 3.0 | 0.8 | 131 | 2.7 | 1.0 | 24 | -0.38 | 1.8 | 0.8 | 117 | 2.3 | 1.1 | 24 | 0.58 |
| | ISS | 3.1 | 0.8 | 46 | 2.4 | 1.0 | 69 | -0.79 | 1.9 | 0.8 | 41 | 2.4 | 1.0 | 67 | 0.60 |
| | Gymnasium | 3.0 | 1.0 | 31 | 2.6 | 0.8 | 61 | -0.50 | 1.5 | 0.7 | 28 | 2.2 | 0.9 | 56 | 0.81 |
| | OSZ | 2.8 | 0.8 | 35 | 2.2 | 0.9 | 78 | -0.67 | 1.9 | 0.6 | 30 | 2.7 | 0.8 | 74 | 1.11 |
| <i>(Mangelnder)</i> Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen und Regelklassen | Grundschule | 2.6 | 0.8 | 132 | 2.3 | 1.0 | 24 | -0.31 | 2.3 | 0.8 | 121 | 2.7 | 1.1 | 25 | 0.50 |
| | ISS | 2.3 | 0.7 | 51 | 2.0 | 0.7 | 76 | -0.47 | 2.5 | 0.8 | 45 | 2.1 | 0.9 | 72 | -0.47 |
| | Gymnasium | 2.2 | 0.7 | 32 | 2.0 | 0.8 | 63 | -0.29 | 2.1 | 0.9 | 29 | 2.0 | 0.9 | 62 | -0.04 |
| | OSZ | 2.1 | 0.7 | 39 | 1.9 | 0.9 | 83 | -0.31 | 2.6 | 0.7 | 30 | 2.8 | 0.9 | 75 | 0.28 |
| <i>(Fehlender)</i> Kontakt zu den Eltern bzw. Sorgeberechtigten der Schülerinnen und Schüler | Grundschule | 2.8 | 0.9 | 130 | 2.9 | 1.0 | 27 | 0.07 | 2.5 | 0.9 | 114 | 2.5 | 1.0 | 24 | -0.01 |
| | ISS | 2.8 | 0.9 | 47 | 2.5 | 1.1 | 73 | -0.30 | 2.6 | 0.9 | 45 | 2.6 | 0.9 | 70 | -0.04 |
| | Gymnasium | 2.7 | 1.1 | 31 | 2.6 | 0.8 | 57 | -0.04 | 2.2 | 0.9 | 28 | 2.4 | 0.9 | 56 | 0.21 |
| | OSZ | 2.5 | 0.7 | 34 | 2.6 | 1.0 | 80 | 0.07 | 2.5 | 0.9 | 30 | 2.4 | 0.9 | 75 | -0.14 |

| | Schulform | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfte- angaben | | | | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfte- angaben | | | |
|--|-------------|--|-----|-----|------------------------|-----|----|--------------|--|-----|-----|------------------------|-----|----|-------------|
| | | M | SD | N | M | SD | N | d | M | SD | N | M | SD | N | d |
| <i>(Mangelnde)</i> Dokumentation über den Lernstand der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers in einer Willkommensklasse | Grundschule | 3.1 | 0.7 | 126 | 2.6 | 0.8 | 25 | -0.55 | 1.8 | 0.8 | 114 | 2.0 | 0.8 | 23 | 0.21 |
| | ISS | 3.2 | 0.7 | 47 | 2.9 | 0.8 | 66 | -0.34 | 1.7 | 0.6 | 43 | 2.0 | 0.9 | 65 | 0.30 |
| | Gymnasium | 3.3 | 0.8 | 31 | 2.8 | 0.8 | 61 | -0.60 | 1.6 | 0.8 | 29 | 2.0 | 0.9 | 58 | 0.46 |
| | OSZ | 3.3 | 0.7 | 36 | 2.9 | 0.8 | 81 | -0.43 | 1.7 | 0.6 | 33 | 2.0 | 0.8 | 77 | 0.35 |
| <i>(Nicht hinreichende)</i> Konzeptuelle und organisatorische Unterstützung durch die Bildungsverwaltung | Grundschule | 2.4 | 0.8 | 118 | 2.3 | 0.9 | 25 | -0.14 | 2.5 | 0.9 | 112 | 2.4 | 1.0 | 23 | -0.09 |
| | ISS | 2.3 | 1.0 | 44 | 2.2 | 0.9 | 63 | -0.16 | 2.6 | 0.9 | 43 | 2.7 | 0.9 | 62 | 0.15 |
| | Gymnasium | 2.1 | 1.0 | 31 | 2.2 | 1.0 | 57 | 0.05 | 2.6 | 1.0 | 27 | 2.8 | 1.0 | 56 | 0.14 |
| | OSZ | 2.0 | 0.8 | 36 | 2.1 | 0.9 | 78 | 0.10 | 3.0 | 0.9 | 32 | 2.9 | 0.9 | 76 | -0.06 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, Effektstärke *d* nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben.

ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

1 = gering, 2 = eher gering, 3 =eher hoch, 4 = hoch; 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft völlig zu

In Tabelle 2.9.c finden sich die Ergebnisse für den Teilbereich **Austausch, Kooperation und Unterstützung**. Das Ausmaß *des Austauschs mit anderen Schulen zur schulischen Arbeit in den Willkommensklassen* schätzten Schulleitungen und Lehrkräfte im Mittel „eher gering“ ein (alle Mittelwerte unterhalb des theoretischen Skalenmittelwertes). In der Tendenz zeigten sich dabei höhere Einschätzungen an den Grundschulen und niedrigere Einschätzungen an den OSZ, insgesamt sind die Schulformunterschiede aber nicht sehr deutlich ausgeprägt. Dies gilt auch für die Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen, für die sich keine zufallskritisch absicherbaren Unterschiede feststellen ließen, wenngleich sich deskriptiv an den Gymnasien und OSZ etwas niedrigere Einschätzungen der Lehrkräfte andeuteten. Auch die Einschätzungen zu wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden aufgrund eines nicht hinreichenden Austauschs mit anderen Schulen bewegten sich im Mittel nahezu vollständig unterhalb des Neutralitätspunktes der Skala („trifft eher nicht zu“), wobei an den ISS und OSZ statistisch signifikant höhere Belastungseinschätzungen der Lehrkräfte im Vergleich zu den Schulleitungen resultierten.

Durchgehende und vergleichsweise deutliche Unterschiede zwischen Lehrkräfte- und Schulleitungseinschätzungen zeigten sich bei der Beurteilung der *Kooperation zwischen den Lehrkräften der Regelklassen und den Lehrkräften der Willkommensklassen*. Während das Ausmaß der Kooperation von den Schulleitungen im Mittel als „eher hoch“ (Mittelwerte zwischen $M = 2.8$ und $M = 3.1$) eingeschätzt wurde, bewegten sich die Einschätzungen der Lehrkräfte eher um den theoretischen Skalenmittelwert mit den niedrigsten Einschätzungen an den OSZ ($M^{\circ} = 2.2$, $SD^{\circ} = 1.0$) und den höchsten Einschätzungen an den Grundschulen ($M^{\circ} = 2.7$, $SD^{\circ} = 1.0$). Die Unterschiede zwischen den beiden Akteursgruppen fielen bis auf die Grundschulen statistisch signifikant aus und erreichten bei niedrigeren Ausprägungen der Lehrkräfteeinschätzungen mittlere bis große Effektstärken. Korrespondierend damit wurden Einschränkungen und Hürden aufgrund mangelnder Kooperation zwischen Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen von den Lehrkräften deutlich stärker wahrgenommen, wenngleich auch ihre Einschätzungen im Mittel nur an den OSZ über dem theoretischen Skalenmittelwert lagen.

Das Ausmaß *des Austauschs zwischen Schülerinnen und Schülern in Willkommens- und Regelklassen* wurde mit Ausnahme der Schulleitungen an den Grundschulen im Mittel durchgehend als „eher gering“ (Mittelwerte zwischen $M = 1.9$ und $M = 2.3$) eingestuft. Im Schulformvergleich deuten sich sowohl bei den Schulleitungen als auch den Lehrkräften etwas höhere Einschätzungen an den Grundschulen an. Die Lehrkräfteeinschätzungen fielen durchgehend niedriger aus als die Einschätzungen der Schulleitungen, wobei sich die Unterschiede nur für die ISS statistisch absichern ließen. Für die wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden aufgrund eines mangelnden Austauschs zwischen den Schülerinnen und Schülern der Willkommens- und Regelklassen fielen die Lehrkräfteeinschätzungen zum Teil höher (Grundschule) und zum Teil niedriger (ISS, wenngleich bei ähnlicher Effektgröße nicht signifikant) als die Einschätzungen der Schulleitungen. Die höchsten Belastungseinschätzungen mit jeweils leicht über dem Neutralitätspunkt der Skala liegenden Mittelwerten zeigten sich im Schulformvergleich an den OSZ, sowohl bei den Schulleitungen als auch den Lehrkräften.

Die Einschätzungen des Ausmaßes *des Kontakts zu den Eltern bzw. Sorgeberechtigten der Schülerinnen und Schüler* lagen im Mittel entweder auf oder über dem theoretischen Skalenmittelwert in einer Bandbreite von $M = 2.5$ und $M = 2.9$. Die höchsten Einschätzungen zeigten sich an den Grundschulen, die niedrigsten an den OSZ, was angesichts der

Altersstruktur an den jeweiligen Schulformen wenig überrascht. Statistisch signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräfte- und Schulleitungseinschätzungen zeigten sich nicht. Dasselbe galt auch für die wahrgenommenen Einschränkungen aufgrund eines fehlenden Kontaktes zu den Eltern bzw. Sorgeberechtigten, deren mittlere Einschätzungen sich mit Ausnahme der Schulleitungen an den Gymnasien ($M^{\circ}=^{\circ}2.2$, $SD^{\circ}=^{\circ}0.9$) in einem engen Rahmen um den Neutralitätspunkt der Skala ($M = 2.4$ bis $M = 2.6$) bewegten.

Das Ausmaß der *Dokumentation über den Lernstand der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers in einer Willkommensklasse* wurde sowohl von Schulleitungen als auch von den Lehrkräften der verschiedenen Schulformen im Mittel mehrheitlich als „eher hoch“ eingeschätzt. Die Mittelwerte bewegten sich mit Ausnahme der Lehrkräfte an den Grundschulen ($M^{\circ}=^{\circ}2.6$, $SD^{\circ}=^{\circ}0.8$) in einer Bandbreite von $M = 2.8$ bis $M = 3.3$. Auffällig sind gleichwohl die durchgängig geringeren und mit Ausnahme der ISS auch statistisch signifikant niedriger ausfallenden Einschätzungen der Lehrkräfte. Einschränkungen bzw. Hürden aufgrund einer mangelnden Lernstandsdokumentation wurden von den Schulleitungen im Mittel kaum (Mittelwerte zwischen $M = 1.6$ und $M = 1.8$) und auch von den Lehrkräften nur in etwas stärkerem Maße (Mittelwerte einheitlich bei $M = 2.0$) wahrgenommen. Am Gymnasium fiel der Unterschied zwischen Lehrkräfte- und Schulleitungseinschätzung statistisch signifikant aus.

Abschließend wurden Schulleitungen und Lehrkräfte zu ihrer Einschätzung des Ausmaßes an *konzeptueller und organisatorischer Unterstützung durch die Bildungsverwaltung* und diesbezüglich wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden befragt. Bezüglich des Ausmaßes an Unterstützung bewegten sich die mittleren Einschätzungen an allen Schulformen und in beiden Akteursgruppen unterhalb des theoretischen Skalenmittelwertes und damit vorwiegend im „eher geringen“ Bereich. Die niedrigsten Einschätzungen resultierten an den OSZ (Mittelwerte zwischen $M = 2.0$ und $M = 2.1$), die höchsten an den Grundschulen (Mittelwerte zwischen $M = 2.3$ und $M = 2.4$). Bedeutsame Unterschiede in den Lehrkräfte- und Schulleitungseinschätzungen waren nicht feststellbar. Gleiches galt auch für die wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden aufgrund nicht hinreichender Unterstützung der Bildungsverwaltung, die sich von einer Ausnahme (Lehrkräfte an den Grundschulen $M^{\circ}=^{\circ}2.4$, $SD^{\circ}=^{\circ}1.0$) abgesehen im Mittel auf oder über dem Neutralitätspunkt der Skala bewegten. Korrespondierend mit den Ausmaßeinschätzungen fanden sich die höchsten Belastungseinschätzungen an den OSZ, die niedrigsten an den Grundschulen.

2.4.2 Unterstützungsbedarfe in den Willkommensklassen

Die vorstehenden Ausführungen und auch der Zwischenbericht zur WiKo-Studie machen deutlich, dass die Schulen bezüglich der Willkommensklassen mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sind und zum Teil nicht unerhebliche Einschränkungen bzw. Hürden für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen wahrnehmen. Gleichzeitig deuten die Ergebnisse auf zusätzliche Unterstützungsbedarfe in verschiedenen Bereichen hin. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden die Ergebnisse zur Frage „in welchen Bereichen Sie [die Schulleitungen und Lehrkräfte] zusätzlichen Unterstützungsbedarf für die Arbeit in den Willkommensklassen an Ihrer Schule“ sehen, vorgestellt werden. Tabelle 2.10 weist dazu die durchschnittlichen Einschätzungen der beiden Akteursgruppen getrennt nach Schulform aus. Der Fokus der Ergebnisbeschreibung soll auch hier auf potentiellen Unterschieden in den Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften liegen. Zu beachten ist, dass die Skalierung der Antworten für beide Gruppen leicht abweichend erfolgte (Schulleitungen: 1 = „geringer Bedarf“ bis 4 = „hoher Bedarf“; Lehrkräfte: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“). Entsprechend wären hier unter Umständen gewisse Verzerrungen in den Ergebnissen möglich, die wir jedoch als eher überschaubar erachten.

Hinsichtlich des Unterstützungsbedarfs an *speziell qualifizierten Lehrkräften* zeigte sich kein statistisch signifikant unterschiedliches Meinungsbild zwischen den beiden Akteursgruppen, wengleich sich deskriptiv mit Ausnahme der Grundschulen höhere Bedarfseinschätzungen der Lehrkräfte andeuten. Während die Schulleitungen in ihren mittleren Einschätzungen nur leicht über dem theoretischen Skalenmittelwert lagen, gaben die Lehrkräfte im Mittel überwiegend einen eher hohen zusätzlichen Bedarf („trifft eher zu“) an *speziell qualifizierten Lehrkräften* an.

Ein eher gegenläufiges Muster fand sich für die Einschätzungen hinsichtlich zusätzlichen Unterstützungsbedarfs an *Erzieherinnen und Erziehern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen* sowie *Schulpsychologinnen und Schulpsychologen*. Während die Schulleitungen diesen Bedarf im Mittel deutlich höher (überwiegend „eher hoch“) einschätzten als den Bedarf an zusätzlich speziell qualifizierten Lehrkräften, bewegten sich die Einschätzungen der Lehrkräfte im Wesentlichen auf dem gleichen Niveau. Dies führt dazu, dass die Lehrkräfte an Grundschulen und an ISS (hier auch zufallskritisch absicherbar) niedrigere Bedarfseinschätzungen für Erzieherinnen und Erziehern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen abgaben als die Schulleitungen.

Insgesamt geringer wurden zusätzliche Bedarfe für *Vernetzungsangebote zum Austausch mit anderen Schulen* eingeschätzt. Die mittleren Einschätzungen lagen mehrheitlich am oder unter dem Neutralitätspunkt der Skala. Die Bedarfseinschätzungen der Lehrkräfte fielen dabei überwiegend höher aus als die Schulleitungseinschätzungen, im Falle der vergleichsweise hohen Bedarfseinschätzungen an den OSZ ($M^{\circ}=^{\circ}3.0$, $SD^{\circ}=^{\circ}0.8$) auch zufallskritisch absicherbar.

Tabelle 2.10: Zusätzlicher Unterstützungsbedarf für die Arbeit in den Willkommensklassen (Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken)

| | Schulform | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfte- angaben | | | d |
|--|-------------|--|-----|-----|------------------------|-----|----|--------------|
| | | M | SD | N | M | SD | N | |
| speziell qualifizierte Lehrkräfte | Grundschule | 2.6 | 1.0 | 131 | 2.7 | 1.1 | 26 | 0.02 |
| | ISS | 2.6 | 1.0 | 49 | 2.9 | 1.0 | 76 | 0.35 |
| | Gymnasium | 2.6 | 1.2 | 31 | 3.1 | 0.9 | 63 | 0.44 |
| | OSZ | 2.7 | 1.0 | 36 | 3.0 | 0.9 | 79 | 0.26 |
| Erzieher*innen/ Sozialpädagog*innen/ Schulpsycholog*innen | Grundschule | 3.3 | 0.9 | 133 | 2.8 | 1.2 | 25 | -0.52 |
| | ISS | 3.2 | 0.9 | 48 | 2.8 | 0.9 | 70 | -0.46 |
| | Gymnasium | 3.1 | 1.1 | 30 | 3.0 | 1.1 | 63 | -0.17 |
| | OSZ | 3.2 | 0.9 | 37 | 3.1 | 0.9 | 84 | -0.09 |
| Vernetzungsangebote zum Austausch mit anderen Schulen | Grundschule | 2.4 | 0.8 | 130 | 2.3 | 1.0 | 24 | -0.08 |
| | ISS | 2.2 | 0.8 | 48 | 2.5 | 1.0 | 65 | 0.33 |
| | Gymnasium | 2.2 | 0.9 | 32 | 2.6 | 0.8 | 60 | 0.51 |
| | OSZ | 2.5 | 0.9 | 38 | 3.0 | 0.8 | 80 | 0.53 |
| Schulungs- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zur Sprachförderung | Grundschule | 2.9 | 0.8 | 130 | 2.6 | 0.9 | 25 | -0.35 |
| | ISS | 2.4 | 0.8 | 49 | 2.7 | 0.9 | 71 | 0.34 |
| | Gymnasium | 2.8 | 0.8 | 31 | 2.6 | 0.9 | 61 | -0.29 |
| | OSZ | 2.7 | 0.8 | 37 | 2.8 | 0.9 | 81 | 0.15 |
| Schulungs- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte im Bereich interkultureller Kompetenzen | Grundschule | 2.6 | 0.9 | 126 | 2.7 | 0.9 | 25 | 0.16 |
| | ISS | 2.5 | 0.8 | 48 | 2.6 | 0.9 | 70 | 0,13 |
| | Gymnasium | 2.7 | 0.9 | 30 | 2.6 | 0.9 | 58 | -0.11 |
| | OSZ | 2.7 | 0.9 | 37 | 2.8 | 0.7 | 82 | 0.13 |
| Räumliche Ausstattung | Grundschule | 2.8 | 1.1 | 131 | 3.2 | 1.1 | 25 | 0.40 |
| | ISS | 2.7 | 1.1 | 48 | 2.4 | 1.0 | 73 | -0.23 |
| | Gymnasium | 2.2 | 1.1 | 30 | 2.0 | 0.9 | 61 | -0.20 |
| | OSZ | 2.5 | 1.0 | 35 | 2.6 | 1.2 | 82 | 0.10 |
| Konzeptionelle und didaktische Vorgaben zur Arbeit in den Willkommensklassen | Grundschule | 2.6 | 1.0 | 129 | 2.7 | 1.0 | 25 | 0.06 |
| | ISS | 2.7 | 1.0 | 48 | 2.7 | 0.9 | 63 | -0.02 |
| | Gymnasium | 2.6 | 1.0 | 30 | 2.6 | 0.8 | 58 | -0.03 |
| | OSZ | 2.8 | 0.8 | 36 | 2.8 | 0.9 | 78 | 0.03 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Effektstärke d nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben.

ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „In welchen Bereichen sehen Sie zusätzlichen Unterstützungsbedarf für die Arbeit in den Willkommensklassen an Ihrer Schule?“

Skalierung im Schulleitungsfragebogen: 1=geringer Bedarf, 2=eher geringer Bedarf, 3=eher hoher Bedarf, 4=hoher Bedarf

Skalierung im Lehrkräftefragebogen: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft völlig zu

Überwiegend in der Nähe des theoretischen Skalenmittelwerts liegende mittlere Bedarfseinschätzungen zeigten sich für *Schulungs- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zur Sprachförderung* sowie *im Bereich interkultureller Kompetenz*. Größere Schulformunterschiede deuten sich ausschließlich für die Schulleitungseinschätzungen der sprachbezogenen Schulungsangebote ($M = 2.4$ ISS bis $M = 2.9$ Grundschule) an. Sich zum Teil abzeichnende Unterschiede zwischen Lehrkräfte- und Schulleitungseinschätzungen fielen unsystematisch aus und ließen sich nicht statistisch absichern.

Zusätzliche Bedarfe hinsichtlich der *räumlichen Ausstattung* wurden in stärkerem Maße von den Schulleitungen und Lehrkräften an Grundschulen angegeben, die im Mittel einen „eher hohen Bedarf“ einschätzten. Insbesondere die Einschätzungen der Lehrkräfte an den Grundschulen ($M^{\circ} = 3.2$, $SD^{\circ} = 1.1$) fielen dabei deutlich höher aus als die Einschätzungen an den anderen Schulformen. Statistisch signifikante Abweichungen zwischen Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzung fanden sich nicht, wenngleich sich gemessen an der Effektstärke betragsmäßig durchaus bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Akteursgruppen andeuten.

Relativ einheitlich fielen die mittleren Einschätzungen bezüglich eines zusätzlichen Bedarfs an *konzeptionellen und didaktischen Vorgaben für die Arbeit in den Willkommensklassen* aus. Sie bewegten sich in einer engen Spanne über dem Neutralitätspunkt der Skala ($M = 2.6$ bis $M = 2.8$). Entsprechend waren auch keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzung feststellbar.

Auf Grundlage der dargestellten Befunde zu den wahrgenommenen Herausforderungen und Unterstützungsbedarfen für die Arbeit in den Willkommensklassen lässt sich als *Zwischenfazit* zunächst festhalten, dass die Lehrkräfte und Schulleitungen eine Reihe von herausfordernden und einschränkenden Faktoren für die Arbeit in den Willkommensklassen wahrnehmen. Dazu zählen unter anderem die hohe Fluktuation der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen, die oftmals unklaren Bleibeperspektiven der Schülerinnen und Schüler, die vielfältige Heterogenität in der Schülerzusammensetzung, Engpässe in der personellen Ausstattung, insbesondere mit Blick auf die Kapazitäten an Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und den Umgang mit Traumaerfahrungen. Größere Teile der Schulleitungen und Lehrkräfte nehmen eher hohe bzw. hohe Einschränkungen aufgrund einer nicht hinreichenden konzeptuellen und organisatorischen Unterstützung durch die Bildungsverwaltung wahr. Für einzelne Teilbereiche zeichnen sich abweichende Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften ab. So schätzen die Lehrkräfte der Willkommensklassen das Ausmaß der Kooperation mit den Lehrkräften der Regelklassen überwiegend geringer ein als die Schulleitungen und nehmen höhere Einschränkungen und Hürden aufgrund eines nicht hinreichenden Austauschs zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen wahr. Auch das Ausmaß der Lernstandsdokumentation wird von den Lehrkräften geringer eingeschätzt als von den Schulleitungen. Die Lehrkräfte der OSZ schätzten die personellen Kapazitäten spezifisch vorgebildeten Personals in den Bereichen der interkulturellen pädagogischen Arbeit sowie bezogen auf den Umgang mit Fluchthintergrund und Traumaerfahrungen und die Ausstattung mit Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen geringer ein als die Schulleitungen. Die Lehrkräfte der Grundschulen nehmen höhere Einschränkungen bzw. Hürden für die erfolgreiche schulische Arbeit in den Willkommensklassen aufgrund einer nicht hinreichenden Ausstattung mit spezifisch vorgebildetem Personal in den Bereichen der

interkulturellen pädagogischen Arbeit sowie bezogen auf den Umgang mit Fluchthintergrund und Traumaerfahrungen wahr als die Schulleitungen. Ferner schätzen die Lehrkräfte die Fluktuation innerhalb der Lehrerschaft überwiegend höher ein als die Schulleitungen, um nur einige hervorstechende Unterschiede in den Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte zu benennen. Den größten zusätzlichen Unterstützungsbedarf sehen die Schulleitungen in der Ausstattung an Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Aber auch bezüglich der Ausstattung mit speziell qualifizierten Lehrkräften, der finanziellen, sächlichen und räumlichen Ausstattung, Schulungs- und Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte im Bereich der Sprachförderung und der interkulturellen Kompetenzen sowie konzeptionellen und didaktischen Vorgaben werden jeweils mehrheitlich eher hohe bzw. hohe zusätzliche Unterstützungsbedarfe durch die Schulleitungen angegeben. Die ergänzenden Einschätzungen der Lehrkräfte offenbaren zum Teil leicht abweichende Bedarfseinschätzungen. So wird in der Tendenz ein höherer Bedarf an speziell qualifizierten Lehrkräften geäußert, während die Bedarfseinschätzungen bezüglich zusätzlicher Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen von den Lehrkräften zum Teil (ISS, tendenziell auch Grundschule) niedriger, wenngleich absolut betrachtet immer noch „eher hoch“ ausfallen. Der Wunsch nach zusätzlichen Vernetzungsangeboten zum Austausch mit anderen Schulen scheint bei den Lehrkräften (insbesondere OSZ) stärker ausgeprägt als bei den Schulleitungen.

2.5 Austausch zwischen Willkommens- und Regelklassen

Bezüglich der Frage nach dem Austausch zwischen Willkommens- und Regelklassen wurden bereits in der ersten Schulleitungsbefragung (vgl. Abschnitt 2.7 im Zwischenbericht) unterschiedliche Teilaspekte betrachtet, die sich auf die räumliche Unterbringung der Willkommensklassen, die gemeinsame Beschulung mit den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen in ausgewählten Fächern, die Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen in Aktivitäten des allgemeinen Schullebens, das Angebot spezieller Maßnahmen für die Eltern von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen sowie den Austausch zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen beziehen. Zum zuletzt aufgeführten Teilaspekt wurden in der vertiefenden Erhebung ebenso Lehrkräfte zum *Austausch zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen* befragt. Beide Akteursgruppen wurden gebeten, den Umfang des Austausches in den erfragten Teilbereichen in vier Antwortvorgaben von „gering“ bis „hoch“ einzuschätzen. In Tabelle 2.11 werden die durchschnittlichen Angaben der Schulleitungen und Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen gegenübergestellt.

Tabelle 2.11: Austausch zwischen Lehrkräften aus Willkommensklassen und Lehrkräften aus Regelklassen beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen (Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken)

| | Schulform | Schulleitungsangaben (Vollerhebung) | | | Lehrkräfte- angaben | | | <i>d</i> |
|---|-------------|--|-----------|----------|------------------------|-----------|----------|--------------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| Deutsche Sprachkenntnisse | Grundschule | 3.5 | 0.6 | 131 | 3.3 | 0.6 | 27 | -0.33 |
| | ISS | 3.5 | 0.7 | 50 | 2.8 | 0.9 | 71 | -0.85 |
| | Gymnasium | 3.4 | 0.8 | 24 | 2.7 | 1.0 | 53 | -0.72 |
| | OSZ | 3.1 | 0.6 | 36 | 2.5 | 1.0 | 71 | -0.73 |
| Besondere Förderbedarfe | Grundschule | 3.4 | 0.6 | 131 | 3.3 | 0.7 | 26 | -0.26 |
| | ISS | 3.3 | 0.7 | 49 | 2.7 | 0.9 | 69 | -0.78 |
| | Gymnasium | 3.3 | 0.9 | 24 | 2.5 | 0.9 | 52 | -0.88 |
| | OSZ | 3.0 | 0.5 | 33 | 2.1 | 0.9 | 71 | -1.16 |
| Physische und psychische Verfassung der SuS | Grundschule | 3.3 | 0.7 | 132 | 3.1 | 0.8 | 27 | -0.24 |
| | ISS | 3.3 | 0.8 | 48 | 2.4 | 0.9 | 70 | -0.94 |
| | Gymnasium | 3.2 | 1.0 | 24 | 2.4 | 1.0 | 53 | -0.79 |
| | OSZ | 2.8 | 0.6 | 33 | 2.1 | 0.9 | 71 | -0.82 |
| Arbeits- und Sozialverhalten | Grundschule | 3.4 | 0.7 | 132 | 3.2 | 0.5 | 27 | -0.21 |
| | ISS | 3.3 | 0.7 | 49 | 2.7 | 0.9 | 70 | -0.71 |
| | Gymnasium | 3.2 | 0.9 | 24 | 2.8 | 0.9 | 54 | -0.48 |
| | OSZ | 3.0 | 0.4 | 35 | 2.3 | 0.9 | 71 | -1.01 |
| Familiäre Situation | Grundschule | 3.2 | 0.8 | 131 | 3.0 | 0.7 | 26 | -0.19 |
| | ISS | 3.1 | 0.8 | 48 | 2.4 | 1.0 | 70 | -0.73 |
| | Gymnasium | 3.1 | 0.9 | 23 | 2.3 | 0.9 | 54 | -0.93 |
| | OSZ | 2.4 | 0.7 | 33 | 1.9 | 0.8 | 71 | -0.72 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, Effektstärke *d* nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben.

ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „Inwiefern findet an Ihrer Schule ein Austausch zwischen den Lehrkräften aus Willkommensklassen und den Lehrkräften aus Regelklassen beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen hinsichtlich folgender Themen statt?“

Skalierung im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: 1=gering, 2=eher gering, 3=eher hoch, 4=hoch

In der Gesamtschau fallen mit Blick auf die im Fokus stehenden Unterschiede zwischen den beiden Akteursgruppen zunächst die durchgehend niedrigeren Einschätzungen der Lehrkräfte auf, und dies bei zum Teil erheblichen Effektstärken. Die Wahrnehmungen von Schulleitungen und Lehrkräften scheinen also für die erfragten Austauschbereiche am Übergang von der Willkommens- in die Regelklasse vergleichsweise stark zu divergieren. Lediglich an den Grundschulen waren die Unterschiede weniger stark ausgeprägt. Im Vergleich der Schulformen wurde der höchste Austausch – sowohl auf Seiten der Schulleitungen als auch der Lehrkräfte – an den Grundschulen angegeben, der geringste an den OSZ.

Die Abweichungen zwischen Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen manifestierten sich dadurch, dass sich die mittleren Einschätzungen der Schulleitungen nahezu ausnahmslos im „eher hohen“ bis „hohen“ Bereich bewegten, während dies bei den Lehrkräfteeinschätzungen mit Abstrichen nur für die Grundschulen der Fall war. An den anderen Schulformen lagen die mittleren Einschätzungen der Lehrkräfte überwiegend in der Nähe des theoretischen Skalenmittelwertes, insbesondere an den OSZ zum Teil deutlich darunter.

Die Mittelwerte der Schulleitungseinschätzungen lassen eine gewisse, aber keineswegs klar ausgeprägte, Abstufung in der Relevanz der verschiedenen Teilaspekte erkennen (vgl. dazu

auch Zwischenbericht, Abschnitt 2.7), wobei ein vergleichsweise stärkerer Austausch zwischen den Lehrkräften bezüglich der deutschen Sprachkenntnisse und besonderen Förderbedarfen der Schülerinnen und Schüler stattzufinden scheint als zu ihrer psychischen und physischen Verfassung sowie ihrer familiären Situation. Das Arbeits- und Sozialverhalten rangiert im Mittelfeld der erfragten Teilaspekte. Dieses Muster findet sich zum Teil auch für die Lehrkräfteeinschätzungen, jedoch scheint das Arbeits- und Sozialverhalten den Lehrkräfteeinschätzungen zufolge einen etwas größeren Stellenwert in der Rangreihe der verschiedenen Austausch Aspekte einzunehmen.

Als *Zwischenfazit* kann für den Austausch zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen somit herausgestellt werden, dass sich die Wahrnehmungen hinsichtlich der erfragten Teilaspekte mit Ausnahme der Grundschulen deutlich zwischen Schulleitungen und Lehrkräften unterscheiden. Die Lehrkräfte der Willkommensklassen beurteilen den Austausch durchgehend substantiell niedriger. Die Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen Schulleitungen und Lehrkräften sind so deutlich ausgeprägt wie für kaum einen anderen Aspekt in der vergleichenden Untersuchung von Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen bezüglich der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen.

2.6 Sprachstandsfeststellung

Bezogen auf die Sprachstandserfassung wurden Schulleitungen und Lehrkräfte nach der *Häufigkeit der Sprachstandserhebung* und den dafür genutzten *Diagnoseinstrumenten* befragt. In ursprünglicher Form wurden Schulleitungen und Lehrkräften jeweils kategorisierte Antwortmöglichkeiten zur Beantwortung der Frage nach der Häufigkeit der Sprachstandserfassung gegeben: „gar nicht“, „einmal im Schuljahr“, „einmal pro Schulhalbjahr“, „einmal pro Quartal“, „einmal im Monat“ oder „*Mehrmals im Monat*“. Um neben einem generellen Vergleich der Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften auch einen Vergleich auf Ebene der einzelnen Schulen zu ermöglichen, mussten die Lehrerangaben je Schule zu einem Schulmittelwert aggregiert werden, was ein metrisches Skalenniveau erfordert. Dies ist für die vorgegebenen Antwortkategorien nicht gegeben, da die inhaltlichen Zeitabstände von Kategorie zu Kategorie nicht gleich sind, es liegt somit nur ordinales Skalenniveau vor. Daher wurde nachträglich eine Überführung der Antwortskala auf metrisches Skalenniveau vorgenommen. Die neu gebildete Skala gibt Auskunft über die Anzahl jährlich durchgeführter Sprachstandserhebungen: 0=*nie*, 1=*einmal im Schuljahr*, 2=*einmal pro Schulhalbjahr*, 4=*einmal pro Quartal*, 12=*monatlich*, 24=*mehrmals im Monat*. Bezüglich der zuletzt genannten Ausprägung wurde angenommen, dass mit der Angabe „*mehrmals im Monat*“ jährlich 24 Mal und demnach monatlich zwei Sprachstandserfassungen stattfinden. Anhand dieser nachträglich angepassten metrisch skalierten Variable zur Berechnung der Anzahl jährlicher Sprachstandserfassungen können die Schulleitungsangaben je Schule mit den gemittelten Angaben der Lehrkräfte der entsprechenden Schule verglichen werden. Beim Vergleich der Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen werden lediglich die Schulen in den Blick genommen, an denen Lehrerinnen und Lehrer an der vertiefenden Lehrkräftebefragung teilgenommen haben. Dies umfasste 93 Schulen. Für die einzelnen Schulformen resultierten dabei zwischen 16 bis 26 Schulleitungsangaben bzw. 19 bis 24 aggregierte Lehrkräfteangaben (vgl. Tabelle 2.12.a).

Tabelle 2.12.a weist die Schulleitungs- und aggregierten Lehrkräfteangaben zur Anzahl jährlicher Sprachstandserfassungen in den Willkommensklassen getrennt nach Schulform aus. Für den Vergleich der beiden Akteursgruppen zeigten sich in allen Schulformen höhere Einschätzungen der Lehrkräfte, für die ISS und die OSZ auch in statistisch signifikanter Weise. In beiden Fällen fiel die Zahl der jährlichen Sprachstandfeststellungen nach Einschätzung der Lehrkräfte mit jeweils rund 7 jährlichen Testungen mehr als doppelt so hoch aus, als nach den Einschätzungen der Schulleitungen. Im Schulformvergleich deutet sich sowohl in den Schulleitungs- als auch den Lehrkräfteeinschätzungen eine geringere Anzahl jährlicher Sprachstandserfassungen an den Grundschulen an, an den Gymnasien ein vergleichsweise hohes Ausmaß, wenn die Einschätzungen beider Akteursgruppen zugrunde gelegt werden.

Tabelle 2.12.a: Anzahl jährlicher Sprachstandserhebungen in den Willkommensklassen (Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken)

| Schulform | Schulleitungsangaben (Vergleichsgruppe zum LFB) ^a | | | Lehrkräfte- angaben ^b | | | <i>d</i> _(L-SL) |
|-------------|---|-----------|----------|-------------------------------------|-----------|----------|----------------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| Grundschule | 2.3 | 1.3 | 16 | 3.9 | 3.2 | 19 | 0.62 |
| ISS | 2.5 | 1.1 | 26 | 6.8 | 4.6 | 24 | 1.31 |
| Gymnasium | 5.1 | 5.7 | 18 | 6.7 | 4.2 | 20 | 0.32 |
| OSZ | 3.4 | 4.9 | 24 | 7.0 | 4.1 | 24 | 0.79 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, Effektstärke *d* nach Cohen (1988), ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

^a In die Berechnungen werden ausschließlich Schulleitungsangaben der Schulen mit einbezogen, an denen Angaben von Lehrkräften erfasst werden konnten. Dabei haben Lehrkräfte von insgesamt 93 Schulen an der Lehrkräftebefragung teilgenommen.

Lediglich statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) zwischen gültigen Angaben aller Schulleitungen und Lehrkräfte der 93 Schulen sind fett hervorgehoben.

^b Die Schulleitungsangaben je Schule werden mit den gemittelten Angaben der Lehrkräfte der entsprechenden Schule verglichen. Dafür wurden die Lehrkräfteangaben auf Schulebene aggregiert.

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Wie häufig wird der Sprachstand in den Willkommensklassen an Ihrer Schule erhoben?“

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie häufig wird in den von Ihnen unterrichteten Willkommensklassen der Sprachstand erhoben?“

Tabelle 2.12.b weist ergänzend die Befunde anhand der ursprünglich vorgegebenen Antwortkategorien aus, ohne Aggregation der Lehrkräfteangaben auf Ebene ihrer jeweiligen Schule. Jede Lehrkraft geht auf Ebene der Schulform somit als einzelner Fall in die Vergleichsanalysen ein. Das grundlegende Muster deutlich häufigerer Sprachstandfeststellungen auf Basis der Lehrkräfteeinschätzungen ist auch in dieser Darstellungsform klar erkennbar. An allen Schulformen war die quartalsweise Sprachstandserfassung bei den Lehrkräften die am häufigsten besetzte Kategorie (zwischen 48 und 58 Prozent der Lehrkräfte), während es bei den Schulleitungen die Kategorie der halbjährlichen Erfassung war (zwischen 39 und 71 Prozent der Schulleitungen).

Tabelle 2.12.b: Häufigkeit der Sprachstandserhebungen in den Willkommensklassen (absolut und in Prozent)

| Schulform | Häufigkeit der Sprachstandserhebung | Schulleitungsangaben (Vergleichsgruppe zum LFB) ^a | | Lehrkräfteangaben | |
|-------------|-------------------------------------|---|------|-------------------|------|
| | | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Grundschule | Gar nicht | 1 | 6,3 | 2 | 8,7 |
| | Einmal im Schuljahr | 3 | 18,8 | 4 | 17,4 |
| | Einmal pro Schulhalbjahr | 7 | 43,8 | 4 | 17,4 |
| | Einmal pro Quartal | 5 | 31,3 | 11 | 47,8 |
| | Einmal im Monat | 0 | 0,0 | 2 | 8,7 |
| | Mehrmals im Monat | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | <i>N</i> | 16 | | 23 | |
| ISS | Gar nicht | 0 | 0,0 | 6 | 9,8 |
| | Einmal im Schuljahr | 3 | 11,5 | 0 | 0,0 |
| | Einmal pro Schulhalbjahr | 15 | 57,7 | 6 | 9,8 |
| | Einmal pro Quartal | 8 | 30,8 | 29 | 47,5 |
| | Einmal im Monat | 0 | 0,0 | 15 | 24,6 |
| | Mehrmals im Monat | 0 | 0,0 | 5 | 8,2 |
| | <i>N</i> | 26 | | 61 | |
| Gymnasium | Gar nicht | 0 | 0,0 | 3 | 7,9 |
| | Einmal im Schuljahr | 1 | 5,6 | 0 | 0,0 |
| | Einmal pro Schulhalbjahr | 7 | 38,9 | 4 | 10,5 |
| | Einmal pro Quartal | 7 | 38,9 | 22 | 57,9 |
| | Einmal im Monat | 2 | 11,1 | 6 | 15,8 |
| | Mehrmals im Monat | 1 | 5,6 | 3 | 7,9 |
| | <i>N</i> | 18 | | 38 | |
| OSZ | Gar nicht | 0 | 0,0 | 7 | 9,5 |
| | Einmal im Schuljahr | 3 | 12,5 | 1 | 1,4 |
| | Einmal pro Schulhalbjahr | 17 | 70,8 | 9 | 12,2 |
| | Einmal pro Quartal | 2 | 8,3 | 40 | 54,1 |
| | Einmal im Monat | 1 | 4,2 | 7 | 9,5 |
| | Mehrmals im Monat | 1 | 4,2 | 10 | 13,5 |
| | <i>N</i> | 24 | | 74 | |

Anmerkung: ISS = Integrierte Sekundarschule, OSZ = Oberstufenzentrum,

^a In die Berechnungen werden ausschließlich Schulleitungsangaben der Schulen mit einbezogen, an denen Angaben von Lehrkräften erfasst werden konnten. Dabei haben Lehrkräfte von insgesamt 93 Schulen an der Lehrkräftebefragung teilgenommen.

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Wie häufig wird der Sprachstand in den Willkommensklassen an Ihrer Schule erhoben?“

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie häufig wird in den von Ihnen unterrichteten Willkommensklassen der Sprachstand erhoben?“

Tabelle 2.13: Form der Sprachstandserfassung (absolut und in Prozent)

| Schulform | Erhebungsinstrument | Schulleitungsangaben (Vergleichsgruppe zum LFB) ^a | | | Lehrkräfteangaben | | |
|-------------|--|---|------|----|-------------------|------|----|
| | | Anzahl | % | N | Anzahl | % | N |
| Grundschule | über selbstentwickelte Diagnoseinstrumente | 14 | 77,8 | 18 | 16 | 72,7 | 22 |
| | über vorgegebene standardisierte Instrumente zur Sprachstandserfassung | 6 | 33,3 | 18 | 10 | 43,5 | 23 |
| | Beide Erhebungsinstrumente | 2 | 11,1 | 18 | 4 | 18,2 | 22 |
| ISS | über selbstentwickelte Diagnoseinstrumente | 9 | 36,0 | 25 | 26 | 42,6 | 61 |
| | über vorgegebene standardisierte Instrumente zur Sprachstandserfassung | 19 | 76,0 | 25 | 46 | 75,4 | 61 |
| | Beide Erhebungsinstrumente | 3 | 12,0 | 25 | 11 | 18,0 | 61 |
| Gymnasium | über selbstentwickelte Diagnoseinstrumente | 11 | 61,1 | 18 | 18 | 41,9 | 43 |
| | über vorgegebene standardisierte Instrumente zur Sprachstandserfassung | 12 | 66,7 | 18 | 31 | 72,1 | 43 |
| | Beide Erhebungsinstrumente | 5 | 27,8 | 18 | 6 | 14,0 | 43 |
| OSZ | über selbstentwickelte Diagnoseinstrumente | 16 | 69,6 | 23 | 39 | 48,8 | 80 |
| | über vorgegebene standardisierte Instrumente zur Sprachstandserfassung | 12 | 52,2 | 23 | 57 | 71,3 | 80 |
| | Beide Erhebungsinstrumente | 5 | 21,7 | 23 | 16 | 20,0 | 80 |

Anmerkung: ISS = Integrierte Sekundarschule, OSZ = Oberstufenzentrum,

^a In die prozentualen Berechnungen werden ausschließlich Schulleitungsangaben der Schulen mit einbezogen, an denen Angaben von Lehrkräften erfasst werden konnten. Dabei haben Lehrkräfte von insgesamt 93 Schulen an der Befragung teilgenommen.

Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „In welcher Form erfolgt die Sprachstandserfassung?“

Angaben zur Art der Sprachstandserfassung werden in Tabelle 2.13 aufgeführt. Die Gegenüberstellung der Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben beruhen auf der reduzierten Gruppe der 93 Schulen, an denen beide Akteursgruppen befragt wurden. Aufgrund des dichotomen Antwortformats mit der Möglichkeit zu Mehrfachantworten, konnten die Lehrkräfteangaben nicht auf Schulebene aggregiert werden. Somit ist keine äquivalente Gegenüberstellung einer Schulleitungsangabe zur durchschnittlichen Lehrkräfteangabe der gleichen Schule möglich, sondern nur eine grobe Vergleichsmöglichkeit der Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben auf Ebene der Schulformen gegeben.

Zur Form der Sprachstandserfassung der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen zeigten sich an Grundschulen und ISS jeweils weitgehend ähnliche Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften, sowohl hinsichtlich des Einsatzes von selbstentwickelten als auch von vorgegebenen standardisierten Instrumenten. Allerdings fand sich ein gegensätzliches Bild für die beiden Schulformen. Während an den Grundschulen jeweils etwa drei Viertel der Schulleitungen und Lehrkräften angaben, Sprachstandserfassungen hauptsächlich mittels selbstentwickelter Diagnoseinstrumente durchzuführen, waren dies an den ISS nur 36 Prozent (Schulleitungen) bzw. 43 Prozent (Lehrkräfte). Umgekehrt gaben an den ISS jeweils drei Viertel der Schulleitungen sowie der Lehrkräfte an, vor allem mit standardisierten Instrumenten den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen zu erfassen, was an den Grundschulen nur für 36 Prozent (Schulleitungen) bzw. 44 Prozent (Lehrkräfte) der Befragten der Fall war.

An den Gymnasien und OSZ deuten sich hingegen zum Teil stärker abweichende Angaben der beiden Akteursgruppen an, die jedoch aufgrund der oben angegebenen Einschränkungen (keine Vergleiche auf Ebene der einzelnen Schulen) zurückhaltend interpretiert werden sollten. Gaben mehr als 60 Prozent der Gymnasialschulleitungen an, eigenentwickelte Instrumente zu nutzen, waren dies auf Basis der Lehrkräfteangaben lediglich 42 Prozent. Hingegen gaben Gymnasialschulleitungen und -lehrkräfte zu etwa gleichgroßen Anteilen von rund zwei Dritteln an, standardisierte Instrumente einzusetzen. An den OSZ resultierten sowohl mit Blick auf die standardisierten als auch die eigenentwickelten Instrumente Unterschiede in den Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften, im Falle der standardisierten Instrumente zugunsten der Lehrkräfte (71% vs. 52% bei den Schulleitungen), im Falle der eigenentwickelten Instrumente zugunsten der Schulleitungen (70% vs. 49% bei den Lehrkräften).

Je nach Akteursgruppe und Schulform gaben zwischen 11 und 28 Prozent der Befragten an, sowohl standardisierte als auch eigenentwickelte Instrumente für die Erfassung des Sprachstandes heranzuziehen.

In weiterführenden Angaben von Schulleitungen und Lehrkräften zu den verwendeten standardisierten Diagnoseinstrumenten wurde hauptsächlich die *Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung* nach Grießhaber (2013) angegeben, welche vor allem an Grundschulen, aber auch den übrigen Schulformen eingesetzt wird. Insbesondere an ISS und Gymnasien aber auch an OSZ wurden vermehrt Instrumente des Goethe-Instituts (z.B. „Fit in Deutsch“) und standardisierte Instrumente zum Erreichen des „Deutschen Sprachdiploms“ (DSD) genannt. An den OSZ waren vermehrt Nennungen zum „The European Language Certificates –Europäischen Sprachzertifikate“ (TELC) zu finden. Weiterhin wurden von der Koordinierungsstelle entwickelte Instrumente sowie Vorgaben der Senatsverwaltung genannt.

Vertiefende Angaben der Lehrkräfte zum praktizierten Vorgehen bei der Sprachstandserfassung

Ergänzend zur Häufigkeit der Sprachstandserfassung und der Nutzung verschiedener Diagnoseinstrumente, wurden die Lehrkräfte vertiefend dazu befragt, „zu welchen Zeitpunkten und in welcher Form [...] die Sprachstandserfassung von Eintritt in die Willkommensklasse bis zum Übergang in die Regelklasse [erfolgt]“. Dabei sollten sie das von ihnen praktizierte Vorgehen bei der Sprachstandsfeststellung in Form einer offenen Angabe erläutern. Aufgrund des Interesses an spezifischen Einzelangaben der jeweiligen Lehrkräfte war diesbezüglich kein Vergleich zwischen den beiden Akteursgruppen intendiert. Die Angaben wurden in Form einer quantitativen Inhaltsanalyse (vgl. Bortz & Döring, 2006) ausgewertet.

Insgesamt lagen von $N=168$ Lehrkräften Angaben in Textform vor. In jedem Text waren dabei mehrere kodierbare Elemente enthalten, weshalb die Texte nach ihren kodierbaren semantischen Einheiten segmentiert wurden. Pro Text konnten durchschnittlich 2,6 Nennungen verwertet werden, sodass insgesamt $N=430$ Nennungen zur Analyse vorlagen. Zum Einsatz kam das Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse, woraus sich das Kategoriensystem in Abbildung 2.1 ergab.

| | | | |
|---|---|--|--|
| Zeitpunkt/ Frequenz (47) | Zu Beginn der Willkommensklasse (11) | | |
| | Mehrmals pro Halbjahr (16) | Nach Abschluss einer (thematischen) Einheit (1) Monatlich (6) | |
| | Halbjährlich (13) | | |
| | Jährlich/ am Ende des Schuljahres (4) | | |
| | Am Ende der Willkommensklasse (2) | | |
| | Zeitlich flexible Anpassung an die SuS (2) | | |
| | | | |
| Form der Erfassung (50) | Unspezifizierte Tests und Diagnostik (13) | | |
| | Schulinterne / selbst konzipierte Verfahren (2) | | |
| | Orientierung an sprachlichen Niveaustufen des GER (5) | | |
| | Tests aus Lehrwerken / von Schulbuchverlagen (4) | | |
| | Verfahren spezifischer Anbieter (20) | Profilanalyse nach Giesshaber (2) | |
| | | Telc (4) | |
| | | DTZ (1) | |
| | | Goethe-Institut (3) | |
| | | DSD (5) | |
| | | Fit in Deutsch (3) | |
| | | Pluspunkt Deutsch (1) | |
| | Start Deutsch (1) | | |
| Gespräch (3) | | | |
| Beobachtung (2) | | | |
| Bildgeschichte/-beschreibung (1) | | | |
| sonstige Formen der Sprachstandserfassung (2) | | | |
| Praktiken der Sprachstandserfassung unbekannt (3) | | | |

Abbildung 2.1 Kategoriensystem zu Zeitpunkten und Formen der Sprachstandserfassung in den Willkommensklassen (Anteile in Prozent der Gesamtnennungen).

Da jeder Lehrkraft im Durchschnitt mehrere Nennungen zuzuordnen sind, kann davon ausgegangen werden, dass meist eine Kombination verschiedener Formen und Zeitpunkte der Erfassung praktiziert wird. Häufig gaben die Lehrkräfte dabei beispielsweise für einen bestimmten Zeitpunkt auch eine spezifische Form der Erfassung und für einen anderen Zeitpunkt eine andere Erfassungsform an. Das folgende Zitat illustriert dies:

„Bei der Aufnahme eines Schülers in die Wiko-Klassen wird eine Sprachstandserfassung in Form eines Tests durchgeführt, in welchem die Leistungen im Schreiben, Lesen und Rechnen erfasst werden. Innerhalb des Unterrichts wird etwa nach einer Lehrbuchlektion ein selbstentwickeltes Diagnoseinstrument oder vorgeschlagene Tests unseres Lehrwerks Pluspunkt Deutsch angewandt, um den Lernfortschritt themenspezifisch zu überprüfen. Am Ende des ersten Halbjahres wird in jeder Klasse eine Sprachstandsfeststellung in Form eines standardisierten Tests (Goethe-Institut, telc, Niveau A1) durchgeführt. Am Ende eines Schuljahres wird klassenübergreifend ein standardisierter Test (Goethe, telc - Deutschtest für Zuwanderer; Niveaus A2/B1) durchgeführt, um den Lernerfolg in der Willkommensklasse insgesamt zu bestimmen.“

Es ergaben sich drei Hauptkategorien, in welche sich die Gesamtheit des Materials aufteilen ließ. Diese konstituieren die erste Ebene der Hierarchie in Abbildung 2.1 und lauten „Frequenzen und Zeitpunkte“, „Form der Erfassung“ und „Praktiken der Sprachstandserfassung unbekannt“. Im Folgenden werden nun die innerhalb dieser Hauptkategorien entstandenen Unterkategorien vorgestellt:

1. Frequenzen und Zeitpunkte

16 Prozent aller Nennungen beschreiben eine mehrmals im Schulhalbjahr erfolgende Sprachstandserfassung, dies ist damit die am häufigsten genannte Frequenz. Es finden sich darin Nennungen wie „Alle 6-12 Wochen“ oder „Der Sprachstand wird zwei Mal pro Halbjahr erhoben“. Ein häufig gewählter Zeitpunkt scheint dafür insbesondere nach Abschluss einer thematischen Einheit zu sein („Unterrichtseinheiten werden durch kleine, meist schriftliche Lernerfolgskontrollen abgeschlossen“) und geschieht meist in Bezug auf das gebrauchte Lehrwerk („regelmäßige Tests nach Lektionen im Lehrbuch“). Die zweithäufigste Frequenz ist mit 13 Prozent die halbjährliche Erfassung („Sprachniveautests zum Ende eines Halbjahres“). In 11 Prozent der Nennungen finden sich außerdem verschiedene Formen der Sprachstandserfassung zu Beginn der Beschulung in der Willkommensklasse („Einstufungstest zur Aufnahme“). Auch jährliche und abschließende Sprachstandserfassungen wurden im Umfang von jeweils 4 und 2 Prozent erwähnt. So gibt eine Lehrkraft an:

„Am Ende eines Schuljahres wird klassenübergreifend ein standardisierter Test (Goethe, telc - Deutschtest für Zuwanderer; Niveaus A2/B1) durchgeführt, um den Lernerfolg in der Willkommensklasse insgesamt zu bestimmen.“ Einige Lehrkräfte gaben darüber hinaus an, die Zeitpunkte und Frequenzen an die Lernenden anzupassen: „Je nach Lernstand der Schüler“.

2. Form der Erfassung

Die meisten Angaben (20%) bezogen sich auf spezifische Testverfahren von in diesem Bereich etablierten Anbietern. Die genannten Anbieter sind der Kategorie „Verfahren spezifischer Anbieter“ (Abbildung 2.1) zu entnehmen. Die mit 13 Prozent am zweithäufigsten genannte Form der Sprachstandserfassung waren Tests und diagnostische Instrumente, die jedoch oft nicht weiter spezifiziert wurden („Sprachtest“, „Prüfung“, „Diagnosebögen“) oder aber die erfasste sprachliche Dimension angaben („schriftliche und mündliche Prüfungen“,

„kleine Tests zu den Kompetenzen Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen [und bei den älteren Schülern Grammatik]“. In 5 Prozent der Nennungen wurde eine Erfassung beschrieben, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientiert („Am Ende eines jeden Schuljahres testen wir sie in der Kompetenzstufe des GER, in der sie auch den Unterricht erhalten haben“). 4 Prozent bezogen sich auf den Einsatz von Tests aus den gebrauchten Lehrwerken oder von Lehrwerksverlagen („Einstufungstest des Lehrwerks“). Auch Gespräche, Beobachtungen und Bildbeschreibungen wurden als Formen der praktizierten Sprachstandserfassung benannt: „durch Gespräche“, „Ich beobachte das Lernverhalten täglich“, „Ich legte dem Schüler eine Bildergeschichte vor, ließ ihn erzählen und zählte die Sätze in den jeweiligen Profilstufen“. Diese Formen scheinen dabei v. a. häufig zu Beginn der Beschulung gewählt zu werden („Aufnahmegespräch“, „in der Schulanfangsphase durch Unterrichtsbeobachtung“).

3. *Praktiken der Sprachstandserfassung unbekannt*

12 der 168 Lehrkräfte gaben außerdem an, keine Kenntnis über die Zeitpunkte und Formen der Sprachstandserfassung in den von ihnen unterrichteten Klassen zu besitzen („weiß ich nicht“). Dies wurde teilweise fachlich oder mit der Aufteilung der Zuständigkeiten begründet:

„Als Sportlehrer war ich daran nicht beteiligt, bzw. habe keine Kenntnis über das genaue Prozedere“, „Dazu kann ich keine Auskunft geben, da ich in den Prozess nicht involviert bin“, „Die zuständige DaZ Lehrerin erstellt ein Gutachten. Über das Verfahren ist mir nichts bekannt“ oder „führen die Klassenlehrer durch“.

Insgesamt lässt sich aus den Befunden zur Sprachstandserfassung unter Hinzunahme der Befunde aus dem Zwischenbericht (vgl. Abschnitt 2.8) folgendes *Zwischenfazit* ziehen: Der Sprachstand der Schülerinnen und Schüler wird nach Auskunft der Schulleitungen an etwas mehr als der Hälfte der Schulen einmal im Schulhalbjahr erfasst, an über einem Drittel der Schulen erfolgt eine häufigere Sprachstandserfassung. Knapp 10 Prozent der Schulen geben an, einmal im Schuljahr eine Sprachstandserfassung vorzunehmen. Die Sprachstandserfassung erfolgt an 58 Prozent der Schulen über eigenentwickelte Instrumente, an 45 Prozent der Schulen über vorgegebene standardisierte Instrumente, wobei einige Schulen beide Varianten nutzen. Über 80 Prozent der Schulleitungen geben (bei einem vergleichsweise hohen Anteil an fehlenden Antworten) an, dass mit dem eingesetzten Instrument zur Sprachstandserfassung eine Diagnose auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) möglich ist. Die Angaben der Lehrkräfte deuten insgesamt auf häufigere Sprachstandsfeststellungen in den Willkommensklassen hin. Sie geben am häufigsten an, den Sprachstand einmal im Quartal zu erfassen, während von den Schulleitungen am häufigsten halbjährliche Sprachstandserfassungen angegeben werden. Hinsichtlich des Einsatzes standardisierter und eigenentwickelter Instrumente deuten die Angaben der Lehrkräfte an Gymnasien und OSZ im Vergleich zu den Schulleitungsangaben auf einen selteneren Einsatz eigenentwickelter Instrumente hin, an den OSZ auf die häufigere Nutzung standardisierter Instrumente. Eine vertiefende Betrachtung konkret geschilderter Vorgehensweisen der Lehrkräfte offenbart ein heterogenes Bild in Bezug auf die Praktiken der Sprachstandserfassung in den Willkommensklassen. Die konzeptionelle Freiheit der Schulen und Lehrkräfte scheint demnach für ein großes Spektrum an Frequenzen bzw. Zeitpunkten und Formen der Erfassung zu sorgen. Die Sprachstandserfassung in den Berliner Willkommensklassen scheint entsprechend ein Bereich zu sein, der von mehr konzeptionellen Vorgaben profitieren und dadurch zu einer Vereinheitlichung der Beschulung in den Willkommensklassen beitragen könnte.

3. Ergebnisse der vertiefenden Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung mit Fokus auf die Umsetzung der schulischen und unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen

Einleitung und Erläuterungen zum methodischen Vorgehen

Im zweiten Ergebniskapitel des vorliegenden Berichtes soll eine vertiefende Perspektive auf die schulische und unterrichtliche Arbeit in den Berliner Willkommensklassen eingenommen werden. Dazu wurde ca. ein halbes Jahr nach der Ausgangsbefragung der Schulleitungen aller Schulen mit Willkommensklassen an einer Auswahl der Schulen eine erneute Online-Befragung der Schulleitungen und nun auch der Lehrkräfte durchgeführt (vgl. Kapitel 1 zum Erhebungsdesign und den Datengrundlagen der WiKo-Studie). Aus den Schulen sollten jeweils alle in Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte teilnehmen, was sich jedoch in der Umsetzung als herausfordernd erwies, wie die im Vergleich zu den beiden Schulleitungsbefragungen deutlich niedrigere Teilnahmequote der Lehrkräfte von unter 50 Prozent indiziert (vgl. Kapitel 1 für weiterführende Angaben zur anvisierten und realisierten Stichprobe). Positiv anzumerken ist dennoch, dass Lehrkräfteangaben aus rund 78 Prozent der Schulen vorliegen und damit insgesamt betrachtet eine hinreichende Breite der unterschiedlichen schulischen Kontexte abgedeckt sein sollte.

Die erfragten vertiefenden Aspekte wurden aus inhaltlichen und erhebungsökonomischen Gründen überwiegend entweder nur den Schulleitungen oder nur den Lehrkräften zur Bearbeitung vorgelegt. Einige ausgewählte Aspekte wurden jedoch auch von beiden Akteursgruppen bearbeitet, so dass hier – ähnlich wie in Kapitel 2 – eine Gegenüberstellung der Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften erfolgen kann. Die Ergebnisse werden jeweils auf Ebene der einzelnen Schulformen dargestellt. Für die ausschließlich auf den Angaben der Schulleitungen basierenden Befunde ist darüber hinaus über eine Nachgewichtung der Schulformen an die Populationsverhältnisse auch eine Gesamtdarstellung über alle Schulformen hinweg möglich. Für die Lehrkräfteangaben wurde aufgrund der zum Teil stark variierenden Teilnahmequoten auf Ebene der einzelnen Schulen von einer Nachgewichtung abgesehen, so dass hier ausschließlich schulformspezifische Ergebnisse ausgewiesen werden (vgl. Kapitel 1 für weiterführende Angaben zum Vorgehen bei der Stichprobengewichtung).

Die den einzelnen Befunden zugrundeliegende Akteursgruppe wird in den Ergebnistabellen und -beschreibungen jeweils benannt. Im Folgenden werden vertiefende Aspekte der schulischen und unterrichtlichen Arbeit in den Berliner Willkommensklassen aus folgenden Bereichen dargestellt: (1) Unterricht in Willkommensklassen, (2) Lehrkräfte und weiteres Personal, (3) Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und Entwicklung nach dem Übergang in die Regelklassen, (4) Übergang in die Regelklasse, (5) Austausch mit den Regelklassen, (6) Teilnahme an Nachmittagsangeboten, (7) Nutzung und Bewertung unterstützender Maßnahmen, Materialien und Angebote seitens der Bildungsverwaltung, (8) Verankerung der Willkommensklassen in der Schulentwicklung.

3.1 Unterricht in Willkommensklassen

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels stehen vertiefende Aspekte des Unterrichtsgeschehens in Willkommensklassen aus folgenden Bereichen im Fokus: (1) Unterrichtsumfang der Lehrkräfte, (2) Studentafeln, (3) Differenzierung und Umgang mit Heterogenität, (4) Lernbegleitung und Lerndokumentation, (5) Umgang mit Mehrsprachigkeit und Einbezug der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler, (6) Lehr- und Lernmaterialien.

3.1.1 Unterrichtsumfang der Lehrkräfte in Willkommensklassen

Eine *Doppelsteckung der Lehrkraft* – auch „*Teamteaching*“ genannt – wird in der wissenschaftlichen und praxisbezogenen pädagogischen Diskussion verschiedentlich als hilfreich erachtet, um verschiedenen Bedürfnissen und Lernständen in einer Klasse gerecht werden zu können (vgl. Halfhilde, 2009). Unterscheidet man zwischen überwiegend einer unterrichtenden Lehrkraft und überwiegendem Teamteaching, so zeigt sich auf Basis der Schulleitungsangaben, dass in rund 90 Prozent der Schulen in Willkommensklassen hauptsächlich lediglich eine Lehrkraft unterrichtet (vgl. Tabelle 3.1). An Grundschulen war dieser Anteil im Durchschnitt etwas höher, an Sekundarschulen lag er zwischen 81 und 90 Prozent. An etwa jeder dritten Schule wird ausschließlich mit einer Lehrkraft in der Willkommensklasse unterrichtet (an Gymnasien an jeder zweiten Schule). An einem großen Teil aller Schulen, je nach Schulform zwischen 40 und 60 Prozent, fand eine gelegentliche Doppelsteckung statt, insbesondere an Grundschulen scheint diese Praxis etwas stärker verbreitet.

Tabelle 3.1. Anzahl und Anteile an Lehrkräften, die in der Regel den Unterricht in den Willkommensklassen erteilen (*Schulleitungsangaben*, absolut und in Prozent).

| | Gesamt | | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|--|--------|------|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| ausschließlich eine Lehrkraft je Klasse | 30 | 35,2 | 9 | 33,3 | 8 | 34,8 | 9 | 47,4 | 5 | 31,3 |
| gelegentlich zwei Personen je Klasse (Teamteaching/Doppelsteckung) | 46 | 53,5 | 16 | 59,3 | 11 | 47,8 | 8 | 42,1 | 8 | 50,0 |
| überwiegend zwei Personen je Klasse (Teamteaching/Doppelsteckung) | 7 | 8,2 | 2 | 7,4 | 1 | 4,3 | 1 | 5,3 | 3 | 18,8 |
| in aller Regel zwei Personen je Klasse (Teamteaching/Doppelsteckung) | 3 | 3,1 | - | - | 3 | 13,0 | 1 | 5,3 | - | - |
| <i>N</i> | 86 | | 27 | | 23 | | 19 | | 16 | |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Wie viele Lehrkräfte erteilen in der Regel den Unterricht in den einzelnen Willkommensklassen?“

Überwiegend oder in aller Regel zwei Lehrkräfte in den Klassen gab es global betrachtet nur an etwas mehr als 10 Prozent aller Schulen mit Willkommensklassen. An den ISS lag dieser Anteil bei 17 Prozent und an Oberstufenzentren bei 19 Prozent, an den Grundschulen bei lediglich 7 Prozent.

Für den Fall, dass mehrere Willkommensklassen an einer Schule vorhanden waren, wurden die Lehrkräfte gefragt, *in wie vielen Willkommensklassen sie derzeit unterrichten*. Wie die Ergebnisse in Tabelle 3.2 ausweisen, ist der Unterricht in einer bzw. maximal zwei Willkommensklassen als Regelfall anzusehen. An mehr als zwei Willkommensklassen unterrichteten ausschließlich Lehrkräfte aus ISS und OSZ, und hier jeweils nur etwas mehr als 10 Prozent. An den Grundschulen gaben 86 Prozent der Lehrkräfte an, nur in einer Willkommensklasse zu unterrichten, was in Verbindung zum hohen Anteil an Grundschulen mit nur einer Willkommensklasse zu sehen ist (vgl. Kapitel 1). Aber auch an den Gymnasien unterrichtete der Großteil der Lehrkräfte in nur einer Willkommensklasse. An ISS und OSZ waren dies nur rund die Hälfte der Lehrkräfte.

Tabelle 3.2: Anzahl der Willkommensklassen, in denen die jeweiligen Lehrkräfte unterrichten (*Lehrkräfteangaben*, absolut und in Prozent)

| | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|---|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| 1 | 18 | 85,7 | 36 | 53,7 | 47 | 77,0 | 40 | 46,0 |
| 2 | 3 | 14,3 | 24 | 35,8 | 14 | 23,0 | 35 | 40,2 |
| 3 | - | - | 3 | 4,5 | - | - | 11 | 12,6 |
| 4 | - | - | 4 | 6,0 | - | - | 1 | 1,1 |
| | N=21 | | N=67 | | N=61 | | N=87 | |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

An jeder Schulform gab jeweils eine Lehrkraft an, derzeit in keiner Willkommensklasse zu unterrichten. Sie wurden daher hier von der Darstellung der Häufigkeiten ausgeschlossen. In fortfolgenden Fragen werden ihre Antworten hingegen vor dem Hintergrund von Erfahrungswerten berücksichtigt.

Frage im Lehrkräftefragebogen: „*Sofern an Ihrer Schule mehr als eine Willkommensklasse vorhanden ist: In wie vielen Willkommensklassen unterrichten Sie an Ihrer Schule?*“

Um Hinweise auf den Hauptfokus ihrer Lehrtätigkeit zu erhalten, wurden die Lehrkräfte weiterhin danach gefragt, inwiefern sie ausschließlich in Willkommensklassen unterrichten oder daneben auch Unterricht in den Regelklassen erteilen sowie wie viele Wochenstunden und Fächer sie in den Willkommensklassen unterrichten.

Tabelle 3.3: Unterricht in Willkommens- und Regelklassen (*Lehrkräfteangaben*, absolut und in Prozent)

| | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|--|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Ich unterrichte ausschließlich in den Willkommensklassen | 19 | 70,4 | 29 | 35,4 | 17 | 24,3 | 29 | 32,6 |
| Ich unterrichte auch in den Regelklassen | 8 | 29,6 | 53 | 64,6 | 53 | 75,7 | 60 | 67,4 |
| | N = 27 | | N = 82 | | N = 70 | | N = 89 | |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „*Unterrichten Sie ausschließlich in den Willkommensklassen oder auch in den Regelklassen Ihrer Schule?*“

Tabelle 3.3 weist zunächst die Verteilung auf den *Unterricht in Willkommens- und Regelklassen* aus. Dabei zeigt sich ein klares schulformspezifisches Muster. Während an den Grundschulen 70 Prozent der Lehrkräfte angaben, ausschließlich in den Willkommensklassen zu unterrichten, war dies an den anderen Schulformen nur für ein Viertel (Gymnasium) bis zu einem Drittel (ISS/OSZ) der Fall. Dies dürfte zumindest teilweise auch eine Folge des größeren

Fächerspektrums und des stärkeren Fachlehrerprinzips an den weiterführenden Schulformen sein, die sich auch im Unterricht in den Willkommensklassen wiederfinden.

Auskunft über die *Anzahl der wöchentlich unterrichteten Stunden der Lehrkräfte in den Willkommensklassen* gibt Tabelle 3.4. Korrespondierend mit den Ergebnissen zur Verteilung der Lehrtätigkeit auf die Willkommens- und Regelklassen findet sich auch hier eine schulformspezifische Abstufung zwischen der Grundschule (im Mittel 20 Stunden pro Woche) auf der einen und den weiterführenden Schulen (im Mittel zwischen 9 und 14 Stunden pro Woche) auf der anderen Seite. Knapp die Hälfte der Grundschullehrkräfte unterrichtete zwischen 25 und 32 Stunden pro Woche in Willkommensklassen, dies war an den weiterführenden Schulen nur für zwischen 10 Prozent (OSZ) und 20 Prozent (ISS) der Lehrkräfte der Fall. Hier lag der wöchentliche Unterrichtsumfang in Willkommensklassen für 38 Prozent (OSZ) bis 62 Prozent (Gymnasium) der Lehrkräfte in einem geringen Bereich von einer bis zu acht Wochenstunden. Insgesamt betrachtet gaben Lehrkräfte, die ausschließlich in Willkommensklassen unterrichteten, im Mittel auch eine deutlich höhere wöchentliche Unterrichtsstundenzahl in Willkommensklassen an. Dies zeigte sich konsistent für alle Schulformen (ohne Tabelle).

Tabelle 3.4: Unterrichtete Stunden pro Woche in den Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben*, absolut und in Prozent)

| Stunden/Woche | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|-------------------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| 1 bis 8 Stunden | 3 | 11,5 | 37 | 45,7 | 43 | 62,3 | 33 | 37,5 |
| 9 bis 16 Stunden | 6 | 23,1 | 15 | 18,5 | 12 | 17,4 | 21 | 23,9 |
| 17 bis 24 Stunden | 5 | 19,2 | 13 | 16,0 | 3 | 4,3 | 25 | 28,4 |
| 25 bis 32 Stunden | 12 | 46,2 | 16 | 19,8 | 11 | 15,9 | 9 | 10,2 |
| <i>M (SD)</i> | 19.9 (7.7) | | 12.8 (9.3) | | 9.3 (8.9) | | 13.6 (8.3) | |
| | <i>N</i> =26 | | <i>N</i> =81 | | <i>N</i> =69 | | <i>N</i> =88 | |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung
 An jeder Schulform gab jeweils eine Lehrkraft an, derzeit in keiner Willkommensklasse zu unterrichten. Sie werden daher hier von der Darstellung der Häufigkeiten ausgeschlossen. In fortfolgenden Fragen werden ihre Antworten hingegen vor dem Hintergrund von Erfahrungswerten berücksichtigt.

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie viele Stunden (je 45 Minuten) unterrichten Sie pro Woche in den Willkommensklassen?“

Mit Blick auf die Frage, ob die Lehrkräfte den Unterricht in *allen oder nur einzelnen Fächern* in ihren Willkommensklassen erteilen, gaben knapp 30 Prozent der Grundschullehrkräfte an, alle Fächer in ihren Willkommensklassen zu unterrichten, etwa 70 Prozent nur einzelne Fächer (vgl. Tabelle 3.5). An den anderen Schulformen gaben lediglich 10 Prozent oder weniger an, alle Fächer in ihren Willkommensklassen zu unterrichten, 90 Prozent oder mehr nur einzelne Fächer. Die Zusammenhänge mit der Gesamtanzahl der unterrichteten Wochenstunden in Willkommensklassen fielen weniger konsistent als im Falle der ausschließlichen oder nicht ausschließlichen Unterrichtserteilung in Willkommensklassen. Während Lehrkräfte, die angaben, alle Fächer in den Willkommensklassen zu unterrichten, an ISS und Gymnasien im Mittel auch deutlich höhere Wochenstundenzahlen in Willkommensklassen aufwiesen, war dieses Muster an Grundschulen und OSZ nicht beobachtbar (ohne Tabelle)

Tabelle 3.5: Unterrichtete Fächer in den Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben*, absolut und in Prozent)

| | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|---------------------|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Alle Fächer | 7 | 29,2 | 8 | 9,8 | 4 | 6,0 | 6 | 7,1 |
| Nur einzelne Fächer | 17 | 70,8 | 74 | 90,2 | 63 | 94,0 | 79 | 92,9 |
| | N = 24 | | N = 82 | | N = 67 | | N = 85 | |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Welche Fächer unterrichten Sie in den Willkommensklassen Ihrer Schule?“

Bezüglich des Umfangs des Unterrichts der Lehrkräfte in den Willkommensklassen lässt sich folgendes *Zwischenfazit* ziehen: An rund 90 Prozent der Schulen wird der Unterricht in den Willkommensklassen hauptsächlich durch eine Lehrkraft im Klassenzimmer erteilt. Überwiegendes oder ausschließliches Teamteaching (Doppelsteckung) findet nur an etwas mehr als 10 Prozent der Schulen statt, bei höheren Anteilen an den ISS (17%) und OSZ (19%) und geringeren Anteilen an den Grundschulen (7%). Die Lehrkräfte unterrichten in aller Regel in einer oder zwei Willkommensklassen. An den Grundschulen sind 70 Prozent der Lehrkräfte ausschließlich in den Willkommensklassen tätig, an den weiterführenden Schulformen lediglich zwischen 24 und 35 Prozent der Lehrkräfte. Damit einhergehend fällt an den Grundschulen auch der wöchentlich unterrichtete Stundenumfang der Lehrkräfte in den Willkommensklassen mit im Mittel 20 Stunden am höchsten aus, im Vergleich zu im Mittel zwischen 9 (Gymnasium) bis 14 (OSZ) Wochenstunden an den weiterführenden Schulformen. Knapp die Hälfte der Grundschullehrkräfte unterrichtete zwischen 25 und 32 Stunden pro Woche in Willkommensklassen, an den weiterführenden Schulen im Mittel nur zwischen 10 Prozent (OSZ) und 20 Prozent (ISS) der Lehrkräfte. Hier lag der wöchentliche Unterrichtsumfang in Willkommensklassen für 38 Prozent (OSZ) bis 62 Prozent (Gymnasium) der Lehrkräfte in einem geringen Bereich von einer bis zu acht Wochenstunden. Etwa 30 Prozent der Grundschullehrkräfte unterrichten alle Fächer in ihren Willkommensklassen, etwa 70 Prozent nur einzelne Fächer. An den weiterführenden Schulformen unterrichten 90 Prozent oder mehr der Lehrkräfte nur einzelne Fächer.

3.1.2 Stundentafeln der Willkommensklassen

Im Anschluss an die Befunde zum Unterrichtsumfang der Lehrkräfte in den Willkommensklassen, sollen im Folgenden die Stundentafeln für die Willkommensklassen genauer betrachtet werden. Datengrundlage sind dabei die Auskünfte der Schulleitungen zu den in den Willkommensklassen ihrer Schule unterrichteten Fächern und deren jeweiligen Stundenumfang (á 45 Minuten).

Wöchentliche Gesamtstundenzahl

Gemäß der Vorgaben der Senatsverwaltung sind für Grundschulen wöchentlich 28 Stunden, für ISS, Gymnasien und OSZ wöchentlich 31 Stunden für den Unterricht in den Willkommensklassen vorgesehen (vgl. SenBJF, 2018a). Wie den in Tabelle 20 ausgewiesenen Mittelwertangaben für die Wochenstundenzahlen entnommen werden kann, finden sich diese Rahmenvorgaben im Wesentlichen auch in den Angaben der Schulleitungen für ihre Schule wieder. Lediglich an den Grundschulen deutet sich eine gewisse Diskrepanz an. Hier wurden seitens der Grundschulleitungen im Mittel nur 25 anstelle der angedachten 28 Wochenstunden angegeben. Dabei ist auf zwei Grundschulen mit 10 bzw. unter 10 Wochenstunden in den Willkommensklassen hinzuweisen. Eine Grundschule, an der 10 Wochenstunden in Willkommensklassen unterrichtet wurden, beschrieb, dass diese durch 2 Stunden tägliche Deutschförderung zustande kommen, während sie den Rest der Unterrichtszeit in den Regelklassen beschult würden. Auch die zweite Grundschule, die angab, unter 10 Stunden pro Woche in Willkommensklassen zu unterrichten, beschrieb ein ähnliches Modell. Der Deutschunterricht wird an dieser Schule anscheinend stark nach Bedarf orientiert als Kleingruppen- oder Einzelunterricht erteilt und auch Arbeitstechniken, Methoden oder fachliche Inhalte können in dieser Zeit besprochen werden. Werden die beiden Grundschulen aus der Betrachtung der Gesamtwochenstunden herausgenommen, resultiert für die Grundschulen eine etwas höhere mittlere Gesamtstundenzahl von knapp 26 Wochenstunden.

Kategorisiert man die Angaben zu den Gesamtstundenzahlen zeigt sich, dass der weitaus größte Teil aller Schulen zwischen 21 und 30 Stunden in Willkommensklassen unterrichtet (vgl. Tabelle 3.6). Nur sehr wenige Schulen gaben an, 20 Stunden oder weniger pro Woche zu unterrichten. Der Großteil der Grundschulen (83,3 %) gab an, wöchentlich zwischen 21 und 30 Stunden zu unterrichten, größere Stundenumfänge kamen an den Grundschulen nicht vor. An den ISS und Gymnasien verteilte sich die Anzahl der wöchentlich unterrichteten Stunden sehr ähnlich, mit knapp unter 50 Prozent der Schulen, die zwischen 21 und 30 Stunden unterrichteten und etwas mehr als 50 Prozent der Schulen, die 30 und mehr Stunden unterrichteten. An den OSZ war es mit rund 65 Prozent aller Schulen etwas verbreiteter, bis zu 30 statt über 30 Stunden erteilen.

Tabelle 3.6: Wöchentliche Gesamtstundenzahl in Willkommensklassen (Schulleitungsangaben, über alle Schulen und getrennt nach Schulform)

| Gesamtstundenzahl | Gesamt ^a | | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|---------------------|---------------------|------|-------------|------|------------|------|------------|------|------------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Unter 10 Stunden | 3 | 4,2 | 2 | 8,3 | - | - | - | - | - | - |
| 11 – 20 Stunden | 4 | 5,1 | 2 | 8,3 | 1 | 4,3 | - | - | - | - |
| 21 – 30 Stunden | 55 | 67,8 | 20 | 83,3 | 10 | 43,5 | 8 | 47,1 | 11 | 64,7 |
| Mehr als 30 Stunden | 18 | 22,9 | - | - | 12 | 52,2 | 9 | 52,2 | 6 | 35,3 |
| <i>M (SD)</i> | 27.1 (5.3) | | 24.3 (5.8) | | 30.0 (3.0) | | 30.1 (2.1) | | 30.0 (2.2) | |
| <i>N</i> | 81 | | 24 | | 23 | | 17 | | 17 | |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

^a Da in der vertiefenden Schulleitungsbefragung die Schulen der verschiedenen Schulformen in der Stichprobenziehung nicht proportional zu ihrem Anteil in der Population gezogen wurden, erfolgte für die Darstellung der Ergebnisse auf schulformübergreifender Ebene eine entsprechende Gewichtung der Daten. Die absoluten Angaben können gewichtungsbedingt durch Rundungsdifferenzen zum Teil von den ungewichteten schulformspezifischen Werten abweichen.

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Nach welchem Stundenplan wird an Ihrer Schule in der(den) Willkommensklasse(n) unterrichtet? Bitte geben Sie die unterrichteten Fächer mit den jeweiligen Wochenstunden (z.B. Mathematik, 4 Stunden je Woche) sowie die wöchentliche Gesamtstundenanzahl an. Bitte beziehen Sie sich ausschließlich auf verpflichtende Unterrichtsfächer (keine freiwilligen Angebote)“.

Um einen Einblick in weitere Besonderheiten der schulischen Ausgestaltung der Stundentafeln zu geben, soll an dieser Stelle kurz auf zwei weitere Schulen mit vergleichsweise geringen Gesamtstundenumfängen eingegangen werden. Eine Grundschule bezifferte den Gesamtstundenumfang auf 20 Stunden, wobei aus den ergänzenden offenen Angaben hervorging, dass die Schülerinnen und Schüler zusätzlich eine Stunde täglich in Regelklassen verbrachten. Die Schulleitung einer ISS gab an, insgesamt 18 Stunden wöchentlichen Willkommensklassenunterricht durchzuführen und listete 12 Stunden DaZ/DaF-Unterricht und jeweils ein bis zwei Stunden Kunst, Sport, Musik und Mathematik auf. Es gab an dieser Stelle keinen Hinweis darauf, ob auch an dieser Schule weiterer Unterricht, zum Beispiel in Regelklassen, stattfand.

Anzahl unterrichteter Fächer

Gemäß der Rahmenvorgaben der Senatsverwaltung bestehen für die Schulen große Spielräume und kaum Vorgaben für die konkrete Ausgestaltung der Stundentafeln in den Willkommensklassen. Um einen Überblick über Inhalte und Differenziertheit der Stundentafeln zu erhalten, wurden die Schulleitungen gebeten, in zehn offenen Feldern anzugeben, welche Fächer mit wie vielen Wochenstunden in den Willkommensklassen unterrichtet werden. Daraus wurde im ersten Schritt eine Übersicht in Hinblick auf die „Unterrichtsvielfalt“ in Form der Anzahl der unterrichteten Fächer erstellt (vgl. Tabelle 3.7).

Tabelle 3.7: Anzahl unterrichteter Fächer in Willkommensklassen (*Schulleitungsangaben, über alle Schulen und getrennt nach Schulform*)

| Anzahl verschiedener Fächer | Gesamt | | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|-----------------------------|-----------|------|-------------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| 1 | 9 | 11,9 | 4 | 18,2 | - | - | - | - | 3 | 23,5 |
| 2 bis 4 | 20 | 25,4 | 6 | 27,3 | 2 | 8,3 | 4 | 23,5 | 7 | 41,2 |
| 5 | 16 | 20,8 | 4 | 18,2 | 6 | 25,0 | 7 | 41,2 | 1 | 5,9 |
| 6 | 19 | 24,0 | 6 | 27,3 | 5 | 20,8 | 4 | 23,5 | 3 | 17,6 |
| 7 bis 10 | 14 | 17,9 | 2 | 9,1 | 11 | 45,8 | 2 | 11,8 | 2 | 11,8 |
| <i>M (SD)</i> | 4.8 (2.2) | | 4.2 (2.1) | | 6.5 (2.0) | | 4.9 (1.7) | | 4.2 (2.3) | |
| <i>N</i> | 77 | | 22 | | 24 | | 17 | | 16 | |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Nach welchem Stundenplan wird an Ihrer Schule in der(den) Willkommensklasse(n) unterrichtet? Bitte geben Sie die unterrichteten Fächer mit den jeweiligen Wochenstunden (z.B. Mathematik, 4 Stunden je Woche) sowie die wöchentliche Gesamtstundenanzahl an. Bitte beziehen Sie sich ausschließlich auf verpflichtende Unterrichtsfächer (keine freiwilligen Angebote)“.

Über alle Schulen hinweg betrachtet wurden im Mittel 4.8 und damit knapp 5 Fächer in den Willkommensklassen unterrichtet. Dabei zeigten sich gewisse Abweichungen zwischen den Schulformen, wobei die Anzahl verschiedener Fächer mit einem Mittel von 6.5 an den ISS am höchsten und an den Grundschulen und OSZ mit durchschnittlich jeweils 4.2 Fächern am niedrigsten ausfiel. Die Spannweite der Anzahl verschiedener Fächer reichte von einem bis zu 10 Fächern und streute nicht unerheblich zwischen den Schulen, wie auch den in Tabelle 3.7 ausgewiesenen Standardabweichungen entnommen werden kann.

Für eine detailliertere Betrachtung der Fächeranzahl wurden die Angaben der Schulleitungen kategorisiert (vgl. Tabelle 3.7). Über alle Schulen betrachtet gaben 12 Prozent an, lediglich 1 Fach zu unterrichten. Dies war jedoch ausschließlich an Grundschulen und OSZ der Fall. In allen Fällen handelte es sich um das Fach Deutsch. Den ergänzenden Erläuterungen der entsprechenden Grundschulen konnte entnommen werden, dass sie teilintegrativ beschulten und die Schülerinnen und Schüler weiteren Unterricht in Regelklassen besuchten. Die Anzahl der Stunden „Deutsch“ variierte dabei zwischen 7 und 28 Wochenstunden. Die OSZ, die nur das Fach Deutsch angaben, unterrichteten zwischen 24 und 31 Stunden Deutsch beziehungsweise DaF/DaZ in der Woche. Eine Schule beschrieb, dass sie „nach dem Willkommenscurriculum“ und einem Baustein-Modell unterrichtete und Hospitationsmöglichkeiten in verschiedenen Berufsvorbereitungsklassen anbiete. Eine andere Schule berichtet zusätzlich Mathematik, Englisch und Sport zu unterrichten, ohne dies weiterführend zu erläutern. Für das dritte OSZ ließ sich aus diesem Fragebogenabschnitt keine ergänzende Erklärung für die Ausgestaltung des Curriculums ableiten.

An den Grundschulen zeigte sich die größte Varianz und gleichmäßigste Verteilung der Anzahl der Unterrichtsfächer. Sie reichte von einem Fach bis zu sieben Fächern. An den ISS war eine höhere Anzahl unterschiedlicher Fächer verbreitet. Fast die Hälfte aller ISS unterrichteten sieben bis zehn Fächer. An Gymnasien war ein Unterrichtsangebot aus 5 verschiedenen Fächern am häufigsten anzutreffen. Sieben oder mehr Fächer wurden hier nur vereinzelt angeboten, fast 90 Prozent aller Gymnasien unterrichteten zwei bis sechs Fächer in ihren Willkommensklassen. Die Oberstufenzentren gaben ein durchmisches Bild ab, bei dem zwei Drittel der Schulen unter vier verschiedene Fächer vorsahen und ein Drittel zwischen fünf und zehn verschiedene Fächer.

Am häufigsten unterrichtete Fächer

Um die curricularen Schwerpunktsetzungen in den Willkommensklassen zu veranschaulichen, weist Tabelle 3.8 zunächst die fünf am häufigsten genannten Fächer im Unterricht von Willkommensklassen aus.

Tabelle 3.8: Fünf am häufigsten in Willkommensklassen unterrichtete Fächer (*Schulleitungsangaben*, Anteil der Schulen, welche entsprechende Fächer angaben, über alle Schulen und getrennt nach Schulform)

| Gesamt | | Grundschule | |
|-------------------|-------|-------------------|-------|
| Häufigste Fächer | % | Häufigste Fächer | % |
| Deutsch (DaF/DaZ) | 100,0 | Deutsch (DaF/DaZ) | 100,0 |
| Mathematik | 78,8 | Sport | 77,3 |
| Sport | 72,5 | Mathematik | 72,7 |
| Kunst | 49,2 | Musik | 59,1 |
| Musik | 42,5 | Kunst | 54,5 |
| <i>N</i> | 77 | <i>N</i> | 22 |

| ISS | | GYM | |
|-------------------|-------|-------------------|-------|
| Häufigste Fächer | % | Häufigste Fächer | % |
| Deutsch (DaF/DaZ) | 100,0 | Deutsch (DaF/DaZ) | 100,0 |
| Mathematik | 82,1 | Mathematik | 60,0 |
| Sport | 75,0 | Sport | 50,0 |
| Kunst | 60,7 | Englisch | 45,0 |
| Englisch | 53,6 | Kunst | 40,0 |
| <i>N</i> | 24 | <i>N</i> | 17 |

| OSZ | |
|-----------------------------------|------|
| Häufigste Fächer | % |
| Deutsch | 100 |
| Mathematik | 81,3 |
| Sport | 50,0 |
| Sozialwissenschaften & Geschichte | 50,0 |
| Praxisorientierter Unterricht | 31,3 |
| <i>N</i> | 16 |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Nach welchem Stundenplan wird an Ihrer Schule in der(den) Willkommensklasse(n) unterrichtet? Bitte geben Sie die unterrichteten Fächer mit den jeweiligen Wochenstunden (z.B. Mathematik, 4 Stunden je Woche) sowie die wöchentliche Gesamtstundenanzahl an. Bitte beziehen Sie sich ausschließlich auf verpflichtende Unterrichtsfächer (keine freiwilligen Angebote)“.

Entsprechend des Ziels der Willkommensklassen, die Deutschkenntnisse der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme am Regelunterricht zu verbessern, gaben wenig überraschend alle Schulen an, das Fach Deutsch (DaF/DaZ) zu unterrichten. Das am zweit häufigsten genannte Fach war Mathematik, mit einer Bandbreite

zwischen 60 (Gymnasien) bis 82 (ISS) Prozent der Schulen. Für die Grundschulen ist darauf hinzuweisen, dass das Fach Sport noch etwas häufiger genannt wurde als Mathematik. Neben Deutsch und Mathematik waren an Grundschulen, ISS und Gymnasien Kunst/wahlweise Musik, Sport und Englisch die am häufigsten vorkommenden Fächer. An OSZ waren neben Deutsch, Mathematik und Sport vor allem Sozialwissenschaftlicher Unterricht/Geschichte sowie Praxisorientierter Unterricht verbreitet. Neben diesen häufig genannten Fächern wurden einige weitere genannt. Die Angaben umfassten diverse Fächer wie Ethik, EDV oder Geografie und wurden teilweise von alternativen Unterrichtsformen wie Klassenleiterstunden oder ähnlichen ergänzt.

Aus dem Überblick der am häufigsten genannten Fächer geht bereits hervor, dass Deutsch an allen Schulen unterrichtet wird, was nicht anders zu erwarten war. Um Hinweise für die Gewichtung des deutschen Sprachunterrichts im Verhältnis zum Gesamtcurriculum zu erhalten, wurde der wöchentliche Stundenumfang für das Fach Deutsch ins Verhältnis zum wöchentlichen Gesamtstundenumfang gesetzt. Dabei wurden die Angaben „Deutsch“ und die ebenfalls genannte spezifischere Angabe „DaF/DaZ“ zu einer gemeinsamen Kategorie zusammengefasst wurden. Die meisten Schulen gaben entweder Deutsch oder DaF/DaZ an, in drei Fällen wurden die beiden Angaben zu einer Stundenzahl zusammenaddiert. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 3.9.

Die höchste durchschnittliche Anzahl an wöchentlichen Deutschunterrichtsstunden wurde an Gymnasien und Oberstufenzentren mit 19 bzw. 20 Wochenstunden verzeichnet, während an Grundschulen und ISS im Mittel 15 Wochenstunden Deutschunterricht erteilt wurden. Dabei ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass der Gesamtstundenumfang zwischen den Schulen, insbesondere zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen unterschiedlich hoch ausfiel (vgl. oben Tabelle 3.6). Entsprechend finden sich im unteren Teil von Tabelle 3.9 auch noch einmal die Anteile des Deutschunterrichts am Gesamtunterricht. In dieser Betrachtung zeigt sich, dass der Anteil des Deutschunterrichts an der Gesamtstundenzahl an den Grundschulen mit durchschnittlich 63 Prozent nur leicht unter den entsprechenden Anteilen an den Gymnasien und OSZ liegt, während sich an den ISS ein Anteil von etwas über 50 Prozent fand, was auch mit der vergleichsweise hohen Fächervielfalt an den ISS korrespondiert.

Neben diesen generellen Tendenzen verdeutlicht Tabelle 3.9 aber auch, dass von nicht unerheblichen Unterschieden in der Gewichtung des Deutschstundenumfangs zwischen den Schulen auszugehen ist. So zeigt der Blick auf die kategorisierten Deutschanteile am Gesamtstundenumfang, dass mit Ausnahme der Kategorie 0-19% alle weiteren Kategorien in allen Schulformen besetzt sind, wenngleich hier auch auf die zum Teil kleinen Fallzahlen der Schulen hinzuweisen ist.

Die Angaben der Grundschulen sind, wie bei der Gesamtstundenzahl eher breit gestreut. Etwa die Hälfte aller Grundschulen unterrichtet zwischen 11 und 20 Stunden Deutsch oder DaF/DaZ, ein Drittel bis zu 10 Stunden und knapp 20 Prozent mehr als 21 Stunden. An ISS/Gesamtschulen zeigt sich auch insgesamt ein ähnliches Bild, wobei bis zu 10 Stunden Deutsch weniger üblich (ein Fünftel) und 11 bis 20 Stunden und über 21 Stunden etwas weiter verbreitet sind.

Ein besonders hoher Anteil des Deutschunterrichts, zwischen 80 und 100 Prozent, fand sich für rund ein Fünftel der Grundschulen und Gymnasien und ein Drittel der OSZ, während dies an den ISS nur in sehr geringem Maße zutraf. Über alle Schulen hinweg ergibt sich am häufigsten ein Anteil des Deutschunterrichts am gesamten Unterricht von 60 bis 80 Prozent.

Für die vorstehenden Ergebnisse ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass es sich hier ausschließlich um die Kategorisierung und Quantifizierung von Fächerbezeichnungen handelt. Entsprechend werden konkrete Ausgestaltungsmerkmale und Schwerpunktsetzungen innerhalb der einzelnen Fächer in dieser Betrachtung nicht weiter berücksichtigt. Nichtsdestoweniger liefern die Darstellungen einen grundlegenden Überblick über die Zusammensetzung der Stundentafeln in den Willkommensklassen und deuten in der Gesamtschau auf nicht unerhebliche Variationen in der curricularen Ausgestaltung zwischen den Schulen hin.

Tabelle 3.9. Wöchentlicher Stundenumfang Deutschunterricht in Willkommensklassen (*Schulleitungsangaben*, global und schulformspezifisch)

| Stundenzahl Deutsch/DaF/DaZ | Gesamt | | Grund- schule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|---|-------------|------|------------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|
| | An- zahl | % | An- zahl | % | An- zahl | % | An- zahl | % | An- zahl | % |
| 1 – 10 Stunden | 18 | 23,5 | 7 | 31,8 | 5 | 21,7 | 1 | 5,9 | 2 | 12,5 |
| 11 – 20 Stunden | 39 | 50,5 | 11 | 50,0 | 13 | 56,5 | 10 | 58,8 | 6 | 37,5 |
| Mehr als 21 Stunden | 20 | 26,5 | 4 | 18,2 | 5 | 21,7 | 6 | 35,3 | 8 | 50,0 |
| <i>M (SD)</i> | 16.3 (6.8) | | 15.1 (6.5) | | 15.3 (6.8) | | 19.1 (5.2) | | 19.9 (7.3) | |
| Anteil des Deutschunterrichts am Gesamtunterricht | An- zahl | % | An- zahl | % | An- zahl | % | An- zahl | % | An- zahl | % |
| 0 – 19 % | 1 | 1,0 | - | - | - | - | - | - | 1 | 6,7 |
| 20 – 39 % | 12 | 16,1 | 3 | 13,6 | 6 | 27,3 | 2 | 11,8 | 2 | 13,3 |
| 40 – 59 % | 19 | 24,9 | 7 | 31,8 | 5 | 22,7 | 4 | 23,5 | 1 | 6,7 |
| 60 – 79 % | 28 | 37,1 | 7 | 31,8 | 9 | 40,9 | 8 | 47,1 | 6 | 40,0 |
| 80 – 100 % | 16 | 20,9 | 5 | 22,7 | 2 | 9,1 | 3 | 17,6 | 5 | 33,3 |
| <i>M (SD)</i> | 61.7 (23.0) | | 63.0 (24.4) | | 52.7 (19.2) | | 63.7 (17.5) | | 67.7 (26.5) | |
| <i>N</i> | 75 | | 22 | | 22 | | 17 | | 15 | |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Nach welchem Stundenplan wird an Ihrer Schule in der(den) Willkommensklasse(n) unterrichtet? Bitte geben Sie die unterrichteten Fächer mit den jeweiligen Wochenstunden (z.B. Mathematik, 4 Stunden je Woche) sowie die wöchentliche Gesamtstundenanzahl an. Bitte beziehen Sie sich ausschließlich auf verpflichtende Unterrichtsfächer (keine freiwilligen Angebote)“.

Fasst man die Befunde für die Stundentafeln der Willkommensklassen zusammen, kann als *Zwischenfazit* festgehalten werden, dass an den Grundschulen im Durchschnitt 26 und an den weiterführenden Schulformen im Durchschnitt 30 Stunden pro Woche erteilt werden, was nur leicht unter den entsprechenden Vorgaben der Senatsverwaltung liegt. Die Anzahl der unterrichteten Fächer reicht je nach Schule von einem bis zu zehn Fächern. Die höchste Fächerzahl findet sich an den ISS, knapp die Hälfte aller Schulen sieht hier zwischen 7 und 10 Fächer in der wöchentlichen Stundentafel vor. Häufigstes und an allen Schulen unterrichtetes Fach ist wenig überraschend Deutsch (einschließlich DaZ/DaF), gefolgt von Mathematik, Kunst/Sport und Englisch. An OSZ sind zudem auch Sozialwissenschaftlicher Unterricht/Geschichte sowie Praxisbezogener Unterricht weit verbreitet. Über alle Schulen betrachtet beträgt der Anteil des Deutschunterrichts an der Gesamtstundenzahl 62 Prozent, allerdings bei großen Unterschieden zwischen den Schulen. Auf Ebene der Schulformen reichen die mittleren Anteile von 53 Prozent an den ISS bis zu 68 Prozent an den OSZ. Zusammengenommen verweisen die Befunde auf ein hohes Maß an Variabilität in der curricularen Ausgestaltung der Stundentafeln für die Willkommensklassen.

3.1.3 Differenzierung und Umgang mit Heterogenität

Die Schülerschaft in den Willkommensklassen ist in vielerlei Hinsicht durch eine besondere Heterogenität gekennzeichnet (vgl. Hoßmann-Büttner, 2018). Besondere Anforderungen ergeben sich hierbei aus der Diversität der Schülerschaft in Bezug auf ihre Herkunftsstaaten sowie den jeweiligen sprachlichen und kulturellen Hintergrund, das Alter der Schülerinnen und Schüler, ihre bisherige Beschulung im Herkunftsland sowie Unterschiede im familiären Bildungshintergrund. Das hohe Maß an Heterogenität spiegelt sich auch in den entsprechenden Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte hinsichtlich der Schülerzusammensetzung in den Willkommensklassen wider (vgl. Abschnitt 2.1). Entsprechend kommt Maßnahmen der Differenzierung und der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen eine wesentliche Bedeutung zu. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden Ergebnisse zu praktizierten Differenzierungsformen in den Willkommensklassen berichtet werden. Die Ergebnisse basieren größtenteils auf den Angaben der Lehrkräfte, die jeweils befragte Akteursgruppe wird in den Ergebnistabellen ausgewiesen.

Entsprechend des Leitfadens zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendliche in die Kindertagesförderung und die Schule können diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht alphabetisiert sind, in sogenannten „*Alphabetisierungslerngruppen*“ (SenBJF 2018a, S. 15) unterrichtet werden. Basierend auf den Auskünften der Schulleitungen gibt Tabelle 3.10 einen Überblick über die Anteile der Schulen mit Alphabetisierungslerngruppen. Über alle Schulen betrachtet, gab rund ein Drittel aller Schulleitungen an, an ihren Schulen gesonderte Alphabetisierungsklassen zu führen. Auf Ebene der einzelnen Schulformen fanden sich die höchsten Anteile an den OSZ (53 Prozent), die niedrigsten an den Gymnasien (21 Prozent). Die Anteile an Grundschulen und ISS lagen leicht unter bzw. leicht über einem Drittel.

Tabelle 3.10: Gesonderte Klassen bzw. Gruppen für Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf (*Schulleitungsangaben*, absolut und in Prozent)

| | Ja | | |
|-------------|--------|------|----|
| | Anzahl | % | N |
| Gesamt | 29 | 34,2 | 86 |
| Grundschule | 8 | 30,8 | 26 |
| ISS | 9 | 37,5 | 24 |
| Gymnasium | 4 | 21,1 | 19 |
| OSZ | 9 | 52,9 | 17 |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Gibt es an Ihrer Schule gesonderte Klassen oder Gruppen für Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf?“

Über die Einführung von gesonderten Alphabetisierungsklassen hinaus wurden Lehrkräfte an Schulen, an denen mehrere Willkommensklassen geführt werden, zu weiteren *externen Differenzierungskriterien* befragt, nach denen Schülerinnen und Schüler den jeweiligen Willkommensklassen zugeordnet werden. Dabei waren Mehrfachangaben möglich. Tabelle 3.11 weist die Ergebnisse getrennt für die einzelnen Schulformen aus. Aus den Ergebnissen gehen deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen hervor. Während an den Grundschulen nach Auskunft der Lehrkräfte zum Großteil Willkommensklassen für unterschiedliche Altersstufen eingerichtet werden (78 Prozent), scheint dies an den weiterführenden Schulen nur selten der Fall zu sein (ISS 12 Prozent, Gymnasium 13 Prozent, OSZ Null Prozent). Hier werden stattdessen größtenteils (an Gymnasien und OSZ nahezu vollständig) getrennte Willkommensklassen in Abhängigkeit der Sprachstände der Schülerinnen und Schüler eingerichtet.

Tabelle 3.11: Einrichtung getrennter Willkommensklassen hinsichtlich nachfolgender Aspekte (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, absolut und in Prozent)

| | Grundschule | | | ISS | | | Gymnasium | | | OSZ | | |
|--|-------------|------|---|-----|------|----|-----------|------|----|-----|------|----|
| | ja | % | N | ja | % | N | ja | % | N | ja | % | N |
| <i>Werden an Ihrer Schule getrennte Willkommensklassen für Schülerinnen und Schüler...</i> | | | | | | | | | | | | |
| ... unterschiedlicher Altersstufen eingerichtet? | 7 | 77,8 | 9 | 5 | 12,2 | 41 | 5 | 12,5 | 40 | - | - | 68 |
| ... unterschiedlicher Sprachstände eingerichtet? | 5 | 62,5 | 8 | 35 | 76,1 | 46 | 51 | 98,1 | 52 | 72 | 94,7 | 76 |
| ... aufgrund sonstiger Kriterien eingerichtet | - | - | 1 | 14 | 46,7 | 30 | 5 | 19,2 | 20 | 6 | 11,8 | 51 |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Sofern mehrere Willkommensklassen an Ihrer Schule geführt werden: Werden an Ihrer Schule getrennte Willkommensklassen für Schülerinnen und Schüler...“

Skalierung: 1=nein, 2=ja

Darüber hinaus wurden an ISS, Gymnasien und OSZ zudem „sonstige Kriterien“ zur Einrichtung getrennter Willkommensklassen als Differenzierungsmaßnahme genannt. Dazu zählten neben dem Grad der Alphabetisierung (N=7) Aspekte wie Leistung/Lernmotivation/Lernerfahrung (N=4) („an unserer Schule bestehen zwei Klassen, die nach relativ weichen Kriterien aufgeteilt werden, je nachdem, was für Schüler*innen unsere Schule besuchen, z.B.: Sprachniveau, Lerngeschwindigkeit, Erfahrung im schulischen Arbeiten, ...“; „Leistungsbereitschaft und Kompetenzen“; „Schnell Lerner/Langsam Lerner“) oder auch die Trennung von Geschwisterkindern (N=3) („Geschwisterkinder werden zwei verschiedenen Klassen zugewiesen.“; „GESCHWISTERKINDER TRENNEN“).

In Ergänzung zu den erfragten externen Differenzierungskriterien wurden die Lehrkräfte auch nach herangezogenen *Kriterien für die Binnendifferenzierung* innerhalb der Willkommensklassen befragt. Tabelle 3.12 gibt einen Überblick der Heranziehung unterschiedlicher Differenzierungskriterien für die Binnendifferenzierung im Unterricht in den jeweiligen Schulformen. Das mit Abstand am häufigsten herangezogene Differenzierungskriterium ist in allen Schulformen der Sprachstand der Schülerinnen und Schüler. Der Großteil der Lehrkräfte gab an, dieses Kriterium „eher oft“ (34-46 Prozent) oder „oft“ (43-65 Prozent) für Maßnahmen der Binnendifferenzierung zu nutzen (ohne Tabelle). Das zweitwichtigste Differenzierungskriterium scheinen den Lehrkräfteangaben zu Folge die fachlichen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu sein, wobei hier die deutlich niedrigeren Einschätzungen an den OSZ auffallen. Das Alter der Schülerinnen und Schüler wird im Mittel nur an den Grundschulen eher oft bis oft als Differenzierungskriterium genutzt, dies ist an den weiterführenden Schulformen im Mittel eher selten bis nie der Fall. Die Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler stellt zumindest an den Grundschulen ein vergleichsweise häufig genutztes Differenzierungskriterium für die Binnendifferenzierung dar, 31 Prozent der Lehrkräfte nutzten es „eher oft“, 12 Prozent „oft“ (ohne Tabelle). An den anderen Schulformen fanden sich durchgängig niedrigere Anteile. Beschulungserfahrungen im Herkunftsland wurden den Lehrkräfteangaben zufolge im Mittel in allen Schulformen in einem weitgehend ähnlichen Umfang als Differenzierungskriterium genutzt. Zwischen 31 und 38 Prozent der Lehrkräfte nutzten es „eher oft“, zwischen 11 und 25 Prozent „oft“.

Tabelle 3.12: Berücksichtigung unterschiedlicher Kriterien für Maßnahmen der Binnendifferenzierung in den Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | Grundschule (N=24-26) | | ISS (N=70-73) | | Gymnasium (N=56-61) | | OSZ (N=71-77) | |
|--|--------------------------|-----|------------------|-----|------------------------|-----|------------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Alter | 2.8 | 1.0 | 2.1 | 0.8 | 2.3 | 0.9 | 1.5 | 0.7 |
| Sprachstand | 3.7 | 0.5 | 3.4 | 0.8 | 3.3 | 0.8 | 3.5 | 0.6 |
| Herkunftssprache | 2.4 | 0.9 | 2.1 | 0.9 | 2.1 | 0.9 | 2.1 | 0.9 |
| Fachliche Kenntnisse | 3.1 | 0.8 | 2.9 | 0.9 | 2.8 | 0.9 | 2.5 | 0.8 |
| Beschulungserfahrungen im Herkunftsland | 2.5 | 1.0 | 2.5 | 1.1 | 2.4 | 0.9 | 2.6 | 0.9 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Inwieweit berücksichtigen Sie nachstehende Aspekte für Maßnahmen der Binnendifferenzierung in den von Ihnen unterrichteten Willkommensklassen?“

Skalierung: 1=nie, 2=eher selten, 3=eher oft, 4=oft

Um weiterführende Hinweise auf den *Einsatz und die Ausgestaltung* bestimmter *unterrichtlicher Differenzierungsmaßnahmen* in den Willkommensklassen zu erhalten, wurden die Lehrkräfte in Anlehnung an die Schulleistungsstudie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International⁹ (DESI, vgl. Wagner, Helmke & Rösner, 2009) nach der Vorkommenshäufigkeit bestimmter Differenzierungspraktiken gefragt. Dabei zeigte sich in der Gesamtschau auf Basis der Lehrkräfteangaben an Grundschulen ein höheres Ausmaß hinsichtlich der erfragten Differenzierungspraktiken als an den Schulformen, insbesondere im Vergleich zu den OSZ (vgl. Tabelle 3.13).

So gaben über 90 Prozent der Grundschullehrkräfte an, mehrmals in der Woche *Lern- und Arbeitsmaterialien entsprechend des Sprachniveaus in Deutsch* (gemessen am GER-Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) einzusetzen, während dies an den ISS nur 55 Prozent, an den Gymnasien nur 43 Prozent und an den OSZ lediglich 20 Prozent der Lehrkräfte angaben. Ein weitgehend ähnliches Grundmuster auf einem leicht niedrigeren Niveau fand sich auch für *Lern- und Arbeitsmaterialien entsprechend der fachlichen Kenntnisse* der Schülerinnen und Schüler. Auch die an den individuellen Voraussetzungen (Deutschsprachniveau/fachliche Kenntnisse) der Schülerinnen und Schüler orientierte Hausaufgabenvergabe wurde nach Auskunft der Lehrkräfte an den Grundschulen am häufigsten praktiziert, an den OSZ im Vergleich der Schulformen am seltensten.

Binnendifferenzierte Lerngruppen nach *ähnlichen Fähigkeiten* der Schülerinnen und Schüler wurden in den Willkommensklassen entsprechend beinahe aller Grundschullehrkräfteangaben „mindestens wöchentlich“ bis „mehrmals in der Woche“ gebildet (95,4%) („*Ich bilde Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit ähnlichen Fähigkeiten*“). Auch 77 Prozent der Lehrkräfte an den ISS gaben die Bildung von homogenen Lerngruppen entsprechend der jeweiligen Fähigkeiten an, ebenso zwei Drittel der Gymnasiallehrkräfte und rund 65 Prozent der Lehrkräfte an den OSZ. In jeweils 5 Prozent der Fälle an den ISS und OSZ werden

⁹ Im Rahmen der WiKo-Studie wurden an der DESI-Studie orientierte Items aus der Skala zur Erfassung der Differenzierung im Unterricht aus dem Teil der Lehrkräftebefragung aufgegriffen und hinsichtlich des Untersuchungskontextes der WiKo-Studie modifiziert (zur näheren Beschreibung der Skala „Differenzierung“ vgl. Wagner, Helmke & Rösner, 2009, S. 193f.).

binnendifferenzierte Lerngruppen nach ähnlichen Fähigkeiten „nie“ gebildet. An den Gymnasien gaben dies rund 11 Prozent der Lehrkräfte an.

In entgegengesetzter Richtung wurden die Lehrkräfte auch danach gefragt, inwiefern sie „[...] *Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Fähigkeiten [bilden]*“ (vgl. Tabelle 3.13). Wenn auch etwas geringer im Vergleich zum Unterricht in homogenen Lerngruppen, erfolgte entsprechend 81 Prozent der Grundschullehrkräfte ebenso „mindestens wöchentlich“ bis „mehrmals in der Woche“ die Bildung von fähigkeitsheterogenen Lerngruppen in Willkommensklassen. Dies gaben auch 79 Prozent der OSZ-Lehrkräfte und etwa zwei Drittel der Lehrkräfte an ISS an. Nach einem Viertel der Angaben wurden an den ISS „mindestens monatlich“ heterogene Lerngruppen differenziert nach Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gebildet. An den Gymnasien scheinen heterogene Lerngruppen vergleichsweise seltener gebildet zu werden. Hier gaben rund 69 Prozent der Gymnasiallehrkräfte an, „*Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Fähigkeiten*“ „mindestens monatlich“ bis „mindestens wöchentlich zu bilden. Rund 13 Prozent der Gymnasiallehrkräfte tun dies „nie“ in ihren Willkommensklassen. Aus den insgesamt hohen Anteilen sowohl für die Bildung fähigkeitshomogener als auch fähigkeitsheterogener Lerngruppen lässt sich schließen, dass ein Großteil der Lehrkräfte in den Willkommensklassen regelmäßig *beide Differenzierungsformen* für die Bildung von Lerngruppen im Rahmen der Binnendifferenzierung nutzt.

Tabelle 3.13: Maßnahmen zum Umgang mit unterschiedlichen Fähigkeiten (Lehrkräfteangaben, Angaben in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | | Grund- schule | ISS | Gym- nasium | OSZ |
|---|-----------------------|------------------|-----------|----------------|-----------|
| Entsprechend ihres Sprachniveaus in Deutsch (gemessen am GER) arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lern- und Arbeitsmaterialien. | nie | - | 7,7 | 10,2 | 23,5 |
| | mind. monatlich | - | 16,9 | 16,3 | 20,6 |
| | mind. wöchentlich | 9,5 | 20,0 | 30,6 | 35,3 |
| | mehrmals in der Woche | 90,5 | 55,4 | 42,9 | 20,6 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.9 (0.3) | 3.2 (1.0) | 3.1 (1.0) | 2.5 (1.1) |
| | <i>N</i> | 21 | 65 | 49 | 68 |
| Entsprechend ihrer fachlichen Kenntnisse arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lern- und Arbeitsmaterialien. | nie | 4,8 | 9,4 | 14,5 | 40,0 |
| | mind. monatlich | - | 21,9 | 18,2 | 15,0 |
| | mind. wöchentlich | 14,3 | 29,7 | 32,7 | 25,0 |
| | mehrmals in der Woche | 81,0 | 39,1 | 34,5 | 20,0 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.7 (0.7) | 3.0 (1.0) | 2.9 (1.1) | 2.3 (1.2) |
| | <i>N</i> | 21 | 64 | 55 | 60 |
| Ich gebe den Schülerinnen und Schülern entsprechend des jeweiligen Deutschsprachniveaus unterschiedliche Hausaufgaben auf. | nie | - | 15,9 | 25,5 | 28,6 |
| | mind. monatlich | 9,5 | 14,3 | 19,1 | 31,7 |
| | mind. wöchentlich | 42,9 | 27,0 | 19,1 | 15,9 |
| | mehrmals in der Woche | 47,6 | 42,9 | 36,2 | 23,8 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.4 (0.7) | 3.0 (1.1) | 2.7 (1.2) | 2.3 (1.1) |
| | <i>N</i> | 21 | 63 | 47 | 63 |
| Ich vergebe unterschiedliche Hausaufgaben entsprechend der individuellen fachlichen Kenntnisse. | nie | 10,0 | 20,3 | 24,0 | 47,5 |
| | mind. monatlich | 15,0 | 28,8 | 20,0 | 27,1 |
| | mind. wöchentlich | 40,0 | 22,0 | 24,0 | 13,6 |
| | mehrmals in der Woche | 35,0 | 28,8 | 32,0 | 11,9 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.0 (1.0) | 2.6 (1.1) | 2.6 (1.2) | 1.9 (1.0) |
| | <i>N</i> | 20 | 59 | 50 | 59 |
| Ich bilde Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit ähnlichen Fähigkeiten. | nie | - | 4,7 | 11,1 | 4,8 |
| | mind. monatlich | 4,5 | 18,8 | 22,2 | 30,6 |
| | mind. wöchentlich | 31,8 | 32,8 | 35,2 | 41,9 |
| | mehrmals in der Woche | 63,6 | 43,8 | 31,5 | 22,6 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.6 (0.6) | 3.2 (0.9) | 2.9 (1.0) | 2.8 (0.8) |
| | <i>N</i> | 22 | 64 | 54 | 62 |
| Ich bilde Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Fähigkeiten. | nie | 9,5 | 9,4 | 13,3 | 4,5 |
| | mind. monatlich | 9,5 | 25,0 | 35,6 | 16,7 |
| | mind. wöchentlich | 52,4 | 32,8 | 33,3 | 50,0 |
| | mehrmals in der Woche | 28,6 | 32,8 | 17,8 | 28,8 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.0 (0.9) | 2.9 (1.0) | 2.6 (0.9) | 3.0 (0.8) |
| | <i>N</i> | 21 | 64 | 45 | 66 |
| Ich bilde Gruppen nach anderen Kriterien. | nie | - | 7,7 | 10,0 | - |
| | mind. monatlich | 14,3 | 23,1 | 20,0 | 18,2 |
| | mind. wöchentlich | 42,9 | 38,5 | 40,0 | 18,2 |
| | mehrmals in den Woche | 42,9 | 30,8 | 30,0 | 63,6 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.3 (0.8) | 2.9 (1.0) | 2.9 (1.0) | 3.5 (0.8) |
| | <i>N</i> | 7 | 13 | 10 | 11 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie häufig finden die nachstehenden Maßnahmen zum Umgang mit unterschiedlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den von Ihnen unterrichteten Willkommensklassen Anwendung?“

Befragt nach weiteren Kriterien für die Gruppenbildung wurden von den Lehrkräften über alle Schulen hinweg 49 offene Angaben gemacht, die teilweise in Kategorien zusammengefasst werden konnten. Zu häufig genannten Aspekten zählten die Gruppenzusammensetzung nach sozialen Kriterien und nach Wunsch der Schülerinnen und Schüler („soziale Kriterien Freundschaften etc.“; „der sozialen Kompetenzen, da die Schülerinnen und Schüler einander oft helfen können oder der Hilfe bedürfen.“; „Schüler*innen sollen grundlegende Umgangsformen lernen und so bilde ich Gruppen, in denen sie sich immer mit anderen Schüler*innen auseinandersetzen müssen“) sowie nach Sprachkompetenzen (auch orientiert an sprachlicher Diversität) („Mutterspachler [sic!] trennen, um zum Deutschsprechen anzuhalten.“; „nach Bedarf bei der Ausbildung bestimmter Sprachkompetenzen (Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen)“), entsprechend den Interessen der Schülerinnen und Schüler („Interessen, praktischen Fähigkeiten“; „Kriterien sind Interesse an einem bestimmten Unterthema“) oder auch Gruppenbildung orientiert an Lerntypen oder Lernrhythmen („wenn wir Kunst machen, passe ich auf, dass die vier Lerntypen in der Gruppe miteinander arbeiten.“; „ich bilde die Lernwilligen Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit Nicht Lernwilligen Teilnehmer und Teilnehmerinnen“; „Fähigkeit der SchülerInnen einander zu befördern“). Insgesamt deuten die Lehrkräfteangaben damit auf vielfältige Differenzierungspraktiken in den Willkommensklassen hin.

Die Zusammensetzung der Willkommensklassen ist nicht nur durch ein hohes Maß an Heterogenität bezüglich der deutschsprachlichen und fachbezogenen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet, sondern auch durch ein hohes Maß an kultureller Vielfalt. Vor diesem Hintergrund wurden die Lehrkräfte im Rahmen der WiKo-Studie nach ihrer Bewertung der *Rolle von kultureller Vielfalt für die schulische Arbeit* in den Willkommensklassen befragt. Die Fragen wurden teilweise aus der Lehrkräftebefragung der Studie ReGES¹⁰ übernommen. Die ursprünglich sechsstufige Likertskala („stimme gar nicht zu“, „stimme nicht zu“, „stimme eher nicht zu“, „stimme eher zu“, „stimme zu“, „stimme völlig zu“) wurde in eine vierstufige Likertskala abgewandelt (1 = „stimme nicht zu“, 2 = „stimme eher nicht zu“, 3 = „stimme eher zu“, 4 = „stimme völlig zu“).

Wie sich Tabelle 3.14 entnehmen lässt, maßen die befragten Willkommensklassenlehrkräfte aller Schulformen den erhobenen Aspekten interkultureller Vielfalt für die Arbeit in den Willkommensklassen im Mittel eine sehr hohe Bedeutung bei. Demnach äußerten sich sowohl Lehrkräfte an Grundschulen, ISS als auch den OSZ im Mittel „völlig“ zustimmend dazu, dass „während der Lehrkräfteausbildung [...] der Umgang mit kultureller Vielfalt in den Seminaren unterrichtet werden [sollte]“. Lediglich an Gymnasien fiel die Zustimmung hierzu im Mittel etwas geringer aus, wenngleich sie sich auch im positiven Bereich bewegt ($M = 3.3$, $SD = 0.7$).

Darüber hinaus erachteten die Lehrkräfte es im Mittel „völlig“ relevant, dass „es [...] wichtig für Kinder und Jugendliche [ist,] zu lernen, dass andere Kulturen auch andere Wertevorstellungen haben können“ und „dass Kinder und Jugendliche lernen sollten, dass Menschen verschiedener kultureller Herkunft oft sehr viel gemeinsam haben“. Dabei zeigten sich ähnlich hohe Einschätzungen an allen Schulformen (vgl. Tabelle 3.14).

¹⁰ Die Studie ReGES – Refugees in the German Educational System ist eine Studie zu Bildungsverläufen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im deutschen Bildungssystem und wird seit 2017 am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe in Bamberg (LifBi) durchgeführt (vgl. Will et al., 2018; www.reges-studie.de). Wir danken dem ReGES-Team des LifBi für die Möglichkeit, einzelne Fragen für die Schulleitungsbefragung im Rahmen der WiKo-Studie übernehmen zu können.

Ferner äußerten sich die Lehrkräfte aller Schulformen im Mittel als „völlig zustimmend“ dahingehend, dass es im Unterricht *„wichtig [ist], dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher kultureller Herkunft Gemeinsamkeiten erkennen“*, gleichzeitig aber *„auch auf Unterschiede von verschiedenen Kulturen einzugehen“*. Auch dem Ziel von Schule, *„Gemeinsamkeiten von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen kulturellem Hintergrund zu fördern“* wurde im Mittel „völlig“ zugestimmt. Die Bewertungen der Lehrkräfte lassen keinen Zweifel an der hohen Bedeutung der Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt für die schulische Arbeit in den Willkommensklassen, wobei sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen zu thematisieren sind.

Tabelle 3.14: Bewertung der Rolle von kultureller Vielfalt für die schulische Arbeit in den Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | Grundschule (N=26-27) | | ISS (N=70-75) | | Gymnasium (N=63-64) | | OSZ (N=79-81) | |
|--|--------------------------|-----|------------------|-----|------------------------|-----|------------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Während der Lehrkräfteausbildung sollte der Umgang mit kultureller Vielfalt in den Seminaren unterrichtet werden. | 3.7 | 0.5 | 3.5 | 0.7 | 3.3 | 0.7 | 3.6 | 0.6 |
| Es ist wichtig für Kinder und Jugendliche zu lernen, dass andere Kulturen auch andere Wertvorstellungen haben können. | 3.9 | 0.3 | 3.7 | 0.6 | 3.7 | 0.5 | 3.7 | 0.5 |
| Kinder und Jugendliche sollten lernen, dass Menschen verschiedener kultureller Herkunft oft sehr viel gemeinsam haben. | 3.9 | 0.3 | 3.8 | 0.5 | 3.8 | 0.5 | 3.8 | 0.5 |
| Im Rahmen des Unterrichts ist es wichtig, auch auf Unterschiede von verschiedenen Kulturen einzugehen. | 3.6 | 0.6 | 3.6 | 0.6 | 3.6 | 0.6 | 3.7 | 0.6 |
| Im Unterricht ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher kultureller Herkunft Gemeinsamkeiten erkennen. | 3.8 | 0.4 | 3.7 | 0.6 | 3.7 | 0.5 | 3.7 | 0.5 |
| Ein Ziel der Schule sollte es sein, Gemeinsamkeiten von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund zu fördern. | 3.8 | 0.4 | 3.7 | 0.6 | 3.7 | 0.5 | 3.7 | 0.5 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: *„Im Folgenden finden Sie einige Aussagen dazu, welche Rolle kulturelle Vielfalt für die schulische Arbeit spielt. Bitte geben Sie für jede der folgenden Aussagen an, wie sehr Sie dieser zustimmen.“*

Skalierung: 1=stimme nicht zu, 2=stimme eher nicht zu, 3=stimme eher zu, 4=stimme völlig zu

Die berichteten Befunde zu Differenzierung und Umgang mit Heterogenität lassen sich zu folgendem *Zwischenfazit* zusammenfassen: In den Berliner Willkommensklassen werden vielfältige Maßnahmen sowohl der externen als auch internen Differenzierung praktiziert. An etwa einem Drittel der Schulen werden gesonderte Alphabetisierungsklassen geführt, am häufigsten an den OSZ (53 Prozent), am seltensten an den Gymnasien (21 Prozent). Werden mehrere Willkommensklassen an einer Schule geführt, ist an den Grundschulen das Alter der Schülerinnen und Schüler das zumeist herangezogene externe Differenzierungskriterium für die Zuweisung zu den jeweiligen Klassen, gefolgt vom Sprachstand, der an den anderen Schulformen das ausschlaggebende Kriterium darstellt. Auch innerhalb der einzelnen Willkommensklassen ist der Sprachstand das mit Abstand am häufigsten herangezogene Differenzierungskriterium und wird vom Großteil der Lehrkräfte „eher oft“ (34-46 Prozent) oder „oft“ (43-65 Prozent) für Maßnahmen der Binnendifferenzierung genutzt. Als weitere relevante Kriterien für Maßnahmen der Binnendifferenzierung werden von den Lehrkräften die fachlichen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler und an den Grundschulen auch das Alter der Schülerinnen und Schüler genannt. Die Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler scheint hingegen insbesondere an den weiterführenden Schulen eine eher untergeordnete Rolle für Maßnahmen der Binnendifferenzierung zu spielen. Das Spektrum der konkreten Praktiken für den Umgang mit den verschiedenen Schülervoraussetzungen ist vielfältig. Vor allem an den Grundschulen erhalten die Schülerinnen und Schüler oft (mindestens wöchentlich bzw. mehrmals wöchentlich) an die jeweiligen Lernstände angepasste Lern- und Arbeitsmaterialien sowie Hausaufgaben. An den OSZ ist dies seltener der Fall, ISS und Gymnasien bewegen sich hier im mittleren Bereich. Es werden sowohl fähigkeitshomogene als auch fähigkeitsheterogene Lerngruppen gebildet, so dass je nach Bedarf regelmäßig beide Differenzierungsformen zur Anwendung kommen. Nahezu alle Lehrkräfte betonen die große Rolle kultureller Vielfalt für die schulische Arbeit in den Willkommensklassen, wobei sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen zu thematisieren sind.

3.1.4 Lernbegleitung und Lerndokumentation

Zum Monitoring der Lernentwicklung und als Entscheidungshilfe für den Übertritt in die Regelklasse sollen in den Willkommensklassen gemäß des Integrationsleitfadens der Senatsverwaltung regelmäßige Dokumentationen der Lern- und Sprachstände erfolgen (vgl. SenBJF, 2018a):

„Die verantwortliche Lehrkraft ermittelt den Lernstand, erstellt einen darauf bezogenen Förderplan und führt eine prozessbegleitende Lern- und Sprachstandsdokumentation.“ (ebd., S. 18).

Im Schuljahr 2018/19 wurden für die Willkommensklassen einheitliche Vordrucke für so genannte „Lernstandsberichte“ eingeführt, die anstelle der Halbjahres- und Endjahreszeugnisse sowie beim Klassenwechsel vergeben werden. Sie können jedoch nicht als Instrumente einer kleinschrittigen und regelmäßigen Lerndokumentation angesehen werden, sondern dienen eher der Bilanzierung nach größeren Zeitabständen.

Befragt nach dem Einsatz von Instrumenten zur Lernbegleitung und Lerndokumentation der Schülerinnen und Schüler, gaben an allen Schulformen die Hälfte bis zwei Drittel der Lehrkräfte an, keine Instrumente zur Lernbegleitung oder Dokumentation einzusetzen (vgl. Tabelle 3.15). Insbesondere an Gymnasien waren dies fast 70 Prozent der befragten Lehrkräfte. Hier zeigte sich somit eine deutliche Diskrepanz zu den intendierten Vorgaben der Bildungsverwaltung.

Tabelle 3.15: Einsatz von Instrumenten zur Lernbegleitung und Lerndokumentation der Schülerinnen und Schüler (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, absolut und in Prozent)

| | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|---|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| nein | 8 | 50,0 | 25 | 56,8 | 30 | 69,8 | 36 | 62,1 |
| ja, ein selbstentwickeltes Instrument zur Lernbegleitung und -dokumentation | 7 | 43,8 | 10 | 22,7 | 7 | 16,3 | 10 | 17,2 |
| ja, ein standardisiertes Instrument zur Lernbegleitung und -dokumentation | 1 | 6,3 | 9 | 20,5 | 6 | 14,0 | 12 | 20,7 |
| | N=16 | | N=44 | | N=43 | | N=58 | |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Setzen Sie in den von Ihnen unterrichteten Willkommensklassen Instrumente zur Lernbegleitung und Lerndokumentation der Schülerinnen und Schüler ein?“

An Grundschulen und ISS war es jeweils etwa die Hälfte der Lehrkräfte, die angaben, keine Instrumente zur Lernbegleitung oder Lerndokumentation einzusetzen. An Grundschulen war es für die andere Hälfte der Lehrkräfte vor allem üblich, selbstentwickelte Instrumente einzusetzen (44 Prozent), während an ISS selbstentwickelte und standardisierte Dokumentationen gleichermaßen verbreitet zu sein scheinen. An Gymnasien sind ebenfalls beide Wege ähnlich stark repräsentiert, allerdings insgesamt weniger üblich (jeweils etwa 15 Prozent). Eine im Grundsatz ähnliche Verteilung zeigte sich auch an den OSZ, wenngleich der Anteil der Lehrkräfte ohne die Nutzung von Instrumenten zur Lernbegleitung und Lerndokumentation hier mit 62 Prozent etwas niedriger ausfiel als an den Gymnasien.

Von 34 Lehrkräften, die angaben, selbstentwickelte Instrumente zur Lernbegleitung und Dokumentation einzusetzen, nutzten 22 die Möglichkeit diese näher zu beschreiben. In den Beschreibungen wurden verbale Lernstandsberichte, Scaffolding, Aufzeichnungen der Lehrkräfte (zu den erzielten Leistungen, der Lernentwicklung und Lerntempo, Förderbedarf etc.), Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler und Sammlungen der erstellten Arbeiten und Reflexionsprozesse, beispielsweise im Praktikum, genannt. Dass die selbstentwickelten Instrumente häufig ein Amalgam verschiedener Aufzeichnungen sind, verdeutlicht diese Beschreibung der Lehrkraft eines Gymnasiums:

„Ein Hefter, in dem - alle LEKs und schriftlichen Arbeiten- Kompetenzraster zu sprachlichen und methodischen Kompetenzen - Selbst und Fremdeinschätzungsbögen zum Arbeits- und Sozialverhalten und - "schöne Arbeiten" (z.B. am Computer verfasste fehlerfreie Texte) dokumentiert werden.“

Die Lehrkräfte, die den Einsatz von standardisierten Instrumenten berichten, nennen am häufigsten „Lernstandsberichte“ und „Kompetenzraster“. Auch die Verwendung von „Portfolios“ wird angegeben.

Als *Zwischenfazit* bezüglich der Lernbegleitung und Lerndokumentation kann damit festgehalten werden, dass den Lehrkräfteangaben zufolge in zum Teil deutlich über der Hälfte der Willkommensklassen weder standardisierte, noch selbstentwickelte Instrumente der Lernbegleitung und Lerndokumentation zum Einsatz kommen. Bezogen auf die Vorgaben der Bildungsverwaltung hinsichtlich der prozessbegleitenden Lern- und Sprachstandsdokumentation werden hier entsprechend deutliche Diskrepanzen sichtbar. Sofern entsprechende Instrumente genutzt werden, sind es an den Grundschulen in erster Linie selbstentwickelte, an den anderen Schulformen in ähnlichem Umfang selbstentwickelte und standardisierte Instrumente. In der weiteren Forcierung der Lern- und Sprachstandsdokumentation ist sicherlich einer der wesentlichen Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Arbeit in den Willkommensklassen zu sehen. Dabei sollten auch digitale Formate verstärkt Einzug finden.

3.1.5 Umgang mit Mehrsprachigkeit und Einbezug der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen

Neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler bringen verschiedene sprachliche Hintergründe mit und entwickeln ein Verständnis für typisches Verhalten, Kommunikation und Kultur verschiedener Gruppen, Milieus und Regionen. Sprache wird dabei ein identitätsstiftender Charakter beigemessen. Hinsichtlich des schulischen Lernens wird der Einbezug der Herkunftssprache in den Unterricht zunehmend als selbstwertsteigerndes, motivierendes, die Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten erweiterndes Mittel diskutiert (vgl. Crosjean & Li, 2013; Garcia, 2009). Auch für den Erwerb einer neuen Sprache werden dabei Potentiale gesehen, wie etwa in der Interdependenzhypothese von Cummins (2000) angenommen.

Im Folgenden sollen vor diesem Hintergrund Anhaltspunkte für den Einbezug der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen gegeben werden, wobei hier auch die sprachlichen und migrationsbezogenen Hintergründe der unterrichtenden Lehrkräfte in den Blick genommen werden sollen.

Befragt nach der *eigenen Zuwanderungsgeschichte* (vgl. Tabelle 3.16) gab der größte Teil der *Lehrkräfte in Willkommensklassen* an, keine eigene oder familiäre Zuwanderungsgeschichte aufzuweisen. Die Lehrkräfte, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren sind, waren an Grundschulen, ISS und OSZ mit jeweils rund einem Drittel stärker vertreten als am Gymnasium mit unter 20 Prozent. Während der größte Teil der Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte an den Grundschulen und ISS eine eigene Migrationsgeschichte aufwies (selbst im Ausland geboren), war das Verhältnis von eigener und familiärer Zuwanderungsgeschichte an den Gymnasien und OSZ ausgeglichen.

Tabelle 3.16: Geburtsland der Lehrkraft (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform)

| | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|--|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Ja, ich selbst bin im Ausland geboren. | 8 | 29,6 | 19 | 25,3 | 5 | 8,5 | 12 | 15,0 |
| Ich bin in Deutschland geboren, aber mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. | 1 | 3,7 | 4 | 5,3 | 5 | 8,5 | 12 | 15,0 |
| nein | 18 | 66,7 | 52 | 69,3 | 49 | 83,1 | 56 | 70,0 |
| | N=27 | | N=75 | | N=59 | | N=80 | |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Sind Sie selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren?“

Auskünfte zu den sprachlichen Hintergründen (welche Sprachen im Laufe des Lebens erlernt) der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte liefert Tabelle 3.17a. Über 90 Prozent der Befragten gaben an, Englisch erlernt zu haben. Dass Deutsch als erlernte Sprache lediglich von circa 85 bis 90 Prozent der Befragten genannt wird, lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass einige Lehrkräfte mit deutscher Muttersprache dies nicht als eine „erlernte“ Sprache verstanden. Französisch ist nach Englisch und Deutsch die am weitesten verbreitete Sprache und wurde von zwei Drittel bis drei Viertel der Lehrkräfte als erlernte Sprache angegeben. Ebenfalls relativ weit verbreitet sind Spanisch, Russisch und Italienisch, wobei es teilweise zu nicht unerheblichen Unterschieden zwischen den Schulformen kommt.

Der Anteil der Lehrkräfte mit Kenntnissen in diesen Sprachen variiert zwischen 18 und fast 50 Prozent.

Weitere Sprachen wie Arabisch, Türkisch, Polnisch, Portugiesisch, Griechisch und Farsi kommen an allen Schulformen vor, werden jedoch nur von einem eher kleinen bis sehr kleinen Anteil der Lehrkräfte als erlernte Sprache angegeben (3-15 Prozent). Die Auflistung aller Nennungen zu den erlernten Sprachen in Tabelle 3.17.a macht deutlich, wie vielfältig die sprachlichen Hintergründe der Lehrkräfte in den Willkommensklassen sind.

Tabelle 3.17.a: Im Laufe des Lebens erlernte Sprachen der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform)

| | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|-------------------|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Englisch | 26 | 92,9 | 77 | 97,5 | 64 | 98,5 | 84 | 98,8 |
| Deutsch | 24 | 85,7 | 71 | 89,9 | 58 | 89,2 | 76 | 89,4 |
| Französisch | 19 | 67,9 | 52 | 65,8 | 45 | 69,2 | 65 | 76,5 |
| Spanisch | 7 | 25,0 | 25 | 31,6 | 20 | 30,8 | 36 | 42,4 |
| Russisch | 13 | 46,4 | 23 | 29,1 | 22 | 33,8 | 24 | 28,2 |
| Italienisch | 10 | 35,7 | 16 | 20,3 | 21 | 32,3 | 16 | 18,8 |
| Arabisch | 3 | 10,7 | 8 | 10,1 | 8 | 12,3 | 9 | 10,6 |
| Türkisch | 3 | 10,7 | 11 | 13,9 | 9 | 13,8 | 3 | 3,5 |
| Polnisch | 4 | 14,3 | 6 | 7,6 | 4 | 6,2 | 6 | 7,1 |
| Portugiesisch | 2 | 7,1 | 7 | 8,9 | 3 | 4,6 | 4 | 4,7 |
| Griechisch | 1 | 3,6 | 1 | 1,3 | 3 | 4,6 | 5 | 5,9 |
| Farsi | 1 | 3,6 | 3 | 3,8 | 2 | 3,1 | 2 | 2,4 |
| Bulgarisch | - | - | 3 | 3,8 | 1 | 1,5 | 2 | 2,4 |
| Kroatisch | - | - | 3 | 3,8 | 2 | 3,1 | 1 | 1,2 |
| Niederländisch | - | - | 1 | 1,3 | 1 | 1,5 | 3 | 3,5 |
| Bosnisch | - | - | 3 | 3,8 | 1 | 1,5 | - | - |
| Chinesisch | - | - | 2 | 2,5 | 1 | 1,5 | 1 | 1,2 |
| Hebräisch | 1 | 3,6 | 2 | 2,5 | 1 | 1,5 | - | - |
| Serbisch | - | - | 3 | 3,8 | 1 | 1,5 | - | - |
| Finnisch | - | - | 1 | 1,3 | 1 | 1,5 | 1 | 1,2 |
| Georgisch | 1 | 3,6 | 1 | 1,3 | | | 1 | 1,2 |
| Japanisch | - | - | 1 | 1,3 | 1 | 1,5 | 1 | 1,2 |
| Katalanisch | - | - | 2 | 2,5 | - | - | 1 | 1,2 |
| Kiswahili | - | - | 2 | 2,5 | - | - | 1 | 1,2 |
| Norwegisch | - | - | 1 | 1,3 | 2 | 3,1 | - | - |
| Ungarisch | - | - | - | - | 1 | 1,5 | 2 | 2,4 |
| Hindi | 1 | 3,6 | 1 | 1,3 | - | - | - | - |
| Kurdisch | - | - | - | - | 2 | 3,1 | - | - |
| Rumänisch | - | - | 1 | 1,3 | 1 | 1,5 | - | - |
| Slowenisch | - | - | 2 | 2,5 | - | - | - | - |
| Tschechisch | - | - | 1 | 1,3 | - | - | 1 | 1,2 |
| Abhast (Malaysia) | - | - | 1 | 1,3 | - | - | - | - |
| Chichewa | 1 | 3,6 | - | - | - | - | - | - |
| Dänisch | - | - | 1 | 1,3 | - | - | - | - |
| Hausa | - | - | 1 | 1,3 | - | - | - | - |
| Jakutisch | 1 | 3,6 | - | - | - | - | - | - |
| Koreanisch | - | - | - | - | 1 | 1,5 | - | - |

| | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|------------------------------|-------------|-----|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Luo | - | - | - | - | - | - | 1 | 1,2 |
| Schwedisch | - | - | 1 | 1,3 | - | - | - | - |
| Slowakisch | - | - | - | - | - | - | 1 | 1,2 |
| Somalisch | - | - | 1 | 1,3 | - | - | - | - |
| Tscherkessisch | - | - | 1 | 1,3 | - | - | - | - |
| Turkmenisch | 1 | 3,6 | - | - | - | - | - | - |
| Vietnamesisch | - | - | - | - | 1 | 1,5 | - | - |
| | | | - | - | - | - | - | - |
| Deutsche Gebärden Sprache | - | - | 1 | 1,3 | - | - | - | - |
| Alt-Sprachen | - | - | 8 | 10,1 | 8 | 14,1 | 12 | 14,1 |
| | N=28 | | N=79 | | N=65 | | N=85 | |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Welche Sprachen haben Sie im Laufe Ihres Lebens (inklusive Ihrer Muttersprache) gelernt?“

Auf Grundlage der neben Deutsch erlernten Sprachen wurden die Lehrkräfte darüber hinaus dazu befragt, wie häufig sie diese ergänzend zur Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern in den Willkommensklassen anwenden. In Tabelle 3.17.b wurde sich dabei auf die Darstellung der Verwendung der von den Lehrkräften vier am häufigsten erlernten Sprachen und deren Verwendung im Umgang mit den Willkommensklassenschülerinnen und -schülern beschränkt. Die Lehrkräfte konnten hier ungefähre Häufigkeitseinschätzungen von 1 = „nie“ bis 5 = „immer“ angeben.

Als die am häufigsten erlernte Sprache neben Deutsch wurde „Englisch“ angegeben (vgl. Tabelle 3.17.a). Mit Blick auf Tabelle 3.17.b wird deutlich, dass Englisch an vielen Schulen regelmäßig zur Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern genutzt wird. Je nach Schulform zwischen einem Sechstel (Grundschule) und einem Drittel (ISS) der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte nutzten Englisch den eigenen Angaben zufolge „oft“ in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern. Als am zweithäufigsten neben Deutsch erlernte Sprache nannten die Lehrkräfte „Französisch“. Wie die Angaben zur Verwendung der Sprache im Unterricht zeigen, wird die Sprache von den Lehrkräften jedoch deutlich seltener in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern genutzt. An Grundschulen, ISS und Gymnasien gab jeweils mehr als die Hälfte der Lehrkräfte an, die Sprache „nie“ in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen zu nutzen, zwischen 14 und 18 Prozent „selten“. Etwas häufiger kommt Französisch hingegen an den OSZ zum Einsatz. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte gab hier an, Französisch „manchmal“ (38%) oder oft (8%) zu nutzen. Die Sprache Spanisch scheint den Lehrkräfteangaben zufolge insbesondere von den Lehrkräften an den ISS zu Kommunikationszwecken mit den Schülerinnen und Schülern herangezogen zu werden. Knapp über die Hälfte der Lehrkräfte gab hier an, die Sprache „manchmal“ (30%) oder oft (22%) zu nutzen. An den OSZ scheint Spanisch hingegen – auch im Vergleich zur stärkeren Nutzung der französischen Sprache – von deutlich geringerer Relevanz in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern. Russisch wurde im Schulformvergleich ebenfalls von den Lehrkräften an den ISS am häufigsten angegeben, wird aber insgesamt betrachtet von der Mehrheit der Lehrkräfte nie oder nur selten in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern eingesetzt.

Tabelle 3.17.b: Verwendung der von den Lehrkräften vier am häufigsten erlernten Sprachen im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern in den Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Angaben in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| Vier am häufigsten erlernten Sprachen der Lehrkräfte | | Grundschule | ISS | Gymnasium | OSZ |
|--|---------------|-------------|-----------|-----------|-----------|
| Englisch | nie | 15,4 | 2,7 | 4,8 | 5,0 |
| | selten | 38,5 | 23,3 | 27,0 | 15,0 |
| | manchmal | 30,8 | 35,6 | 27,0 | 55,0 |
| | oft | 15,4 | 34,2 | 25,4 | 22,5 |
| | immer | - | 4,1 | 15,9 | 2,5 |
| | <i>M (SD)</i> | 2.5 (0.9) | 3.1 (0.9) | 3.2 (1.2) | 3.0 (0.8) |
| | <i>N</i> | 26 | 73 | 63 | 80 |
| Französisch | nie | 61,1 | 55,1 | 65,1 | 19,4 |
| | selten | 27,8 | 18,4 | 14,0 | 35,5 |
| | manchmal | 11,1 | 26,5 | 14,0 | 37,1 |
| | oft | - | - | 4,7 | 8,1 |
| | immer | - | - | 2,3 | - |
| | <i>M (SD)</i> | 1.5 (0.7) | 1.7 (0.9) | 1.7 (1.0) | 2.3 (0.9) |
| | <i>N</i> | 18 | 49 | 43 | 62 |
| Spanisch | nie | 57,1 | 43,5 | 57,9 | 41,2 |
| | selten | 14,3 | 4,3 | 21,1 | 52,9 |
| | manchmal | 28,6 | 30,4 | 21,1 | 2,9 |
| | oft | - | 21,7 | - | 2,9 |
| | immer | - | - | - | - |
| | <i>M (SD)</i> | 1.7 (1.0) | 2.3 (1.3) | 1.6 (0.8) | 1.7 (0.7) |
| | <i>N</i> | 7 | 23 | 19 | 34 |
| Russisch | nie | 46,2 | 13,0 | 47,6 | 33,3 |
| | selten | 23,1 | 43,5 | 33,3 | 42,9 |
| | manchmal | 30,8 | 30,4 | 14,3 | 14,3 |
| | oft | - | 13,0 | 4,8 | 9,5 |
| | immer | - | - | - | - |
| | <i>M (SD)</i> | 1.8 (0.9) | 2.4 (0.9) | 1.8 (0.9) | 2.0 (0.9) |
| | <i>N</i> | 13 | 23 | 21 | 21 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie häufig verwenden Sie diese Sprache(n) mit Ihren Schülerinnen und Schülern in den Willkommensklassen?“

Inwieweit beziehen die Lehrkräfte die *Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht* in den Willkommensklassen ein? Die Angaben aus Tabelle 3.18.a deuten zunächst darauf hin, dass der Großteil der Lehrkräfte die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in irgendeiner Art und Weise mit einbezieht. Dies scheint insbesondere an den Grundschulen der Fall zu sein. Hier gaben nahezu alle befragten Lehrkräfte an, die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubeziehen. An den OSZ waren es etwas mehr als ein Drittel der Lehrkräfte, an den ISS drei Viertel und an den Gymnasien rund 80 Prozent der Lehrkräfte.

Tabelle 3.18.a: Einbezug der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht (*Lehrkräfteangaben*, absolut und in Prozent)

| | Ja | | |
|-------------|--------|------|----|
| | Anzahl | % | N |
| Grundschule | 22 | 95,7 | 23 |
| ISS | 51 | 73,9 | 69 |
| Gymnasium | 46 | 79,3 | 58 |
| OSZ | 51 | 69,9 | 73 |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Nun geht es um die Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen: Beziehen Sie diese in den Unterricht mit ein?“

Um einen genaueren Einblick in die Art und Weise des Einbezugs der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht zu erhalten, wurden die Lehrkräfte in einer offenen Frage gebeten, darzulegen, in welcher Form der Einbezug der Herkunftssprachen erfolgt (vgl. Tabelle 3.18.b). Insgesamt lagen 156 verwertbare Angaben vor, die teilweise Mehrfachnennungen beinhalteten. Im Auswertungsprozess wurden insgesamt 259 Einzelnennungen ausgezählt und neun verschiedenen Kategorien zugeordnet. In Tabelle 3.18.b sind die neun Kategorien mit zugehörigen Beispielangaben aufgelistet. Etwa ein Drittel der Gesamtnennungen (ungewichtet) ließ sich der Kategorie „Wortschatzarbeit und Übersetzungen“ zuordnen. Weitere 30 Prozent bezogen sich auf Praktiken der „konstrastiven Linguistik“. Hierbei dient die Herkunftssprache als Grundlage zu sprachlichen Vergleichen mit der Zielsprache Deutsch. „Phonetik“ wurde explizit in 11 Nennungen (4%) erwähnt und die „Arbeit mit Wörterbüchern bzw. Sprachapps“ in acht (3%). Des Weiteren dienten die Herkunftssprachen als „Kommunikationsmittel“ (21 Nennungen, 8%). Die Kinder helfen sich in diesen Situationen als Sprachmittler untereinander. Auf einen alltäglicheren und spielerischen Einsatz der verschiedenen Sprachen durch die Lehrkraft lassen die Kategorien „Zeichen der Wertschätzung“, „Verbindung von Kultur und Sprache“ und „Lieder und Spiele im Unterricht“ schließen. Zusammengenommen machen diese Formen der Einbeziehung 16 Prozent der Gesamtnennungen aus.

Tabelle 3.18.b: Form des Einbezugs der Herkunftssprachen in den Unterricht (offene Lehrkräfteangaben)

| Kategorie | Absolute Anzahl an Gesamtnennungen | Anteil an Gesamtnennungen (in %) | Beispielangaben |
|---|------------------------------------|----------------------------------|---|
| Gesamt | 259* | 100,0 | |
| Wortschatzarbeit und Übersetzungen | 83 | 32,1 | „[...] Übersetzung einzelner Worte, die für das weitere Verständnis unablässig sind (Ex. im Deutschen gibt es zwei zwingend unterschiedliche Wörter, die in der Muttersprache mit dem selben Wort wiedergegeben werden)“; „Benennung von Arbeitsmaterialien und Übersetzung von Fachbegriffen [...]“; „[...] zum Anlegen von Vokabellisten“ |
| kontrastive Linguistik (allgemeiner Sprach- und Grammatikvergleich) | 78 | 30,1 | „Vergleiche über die Ähnlichkeiten (Grammatik, Wortschatz), Unterschiede (Genus, Artikel)“; „Grammatische Formen, Wortschatzähnlichkeiten [...]“; „[...] bei Sprachvergleichsübungen“ |
| Kommunikationsmittel (bspw. SuS als Sprachmittler) | 21 | 8,1 | „Manchmal lasse ich bei Hilfebedarf Schüler*innen füreinander übersetzen.“; „Kommunikation untereinander [...]“; „Sie erklären sich Aufgaben gegenseitig in ihrer Muttersprache, wenn dies erforderlich ist.“ |
| Zeichen der Wertschätzung (bspw. Begrüßung, Höflichkeitsformen) | 18 | 7,0 | „Begrüßung, Höflichkeitsformen, Anweisungen“; „Dinge in Herkunftssprachen benennen - Begrüßung - Über Herkunft sprechen“; „[...] Begrüßungen in allen Sprachen der Schüler [...]“ |
| Verbindung von Kultur und Sprache (bspw. Sprichwörter, Gedichte, Märchen, Herkunft) | 14 | 5,4 | „[...] Sprichwortvergleich, ähnliche Märchen“; „kleine Reime, Sprichwörter, Bedeutung der Namen“; „[...] Bei der Erarbeitung von Redewendungen Beim Schreiben von Gedichten (in Deutsch und in der Muttersprache z.B. Elfchen)“ |

| | | | |
|--|----|-----|--|
| Phonetik | 11 | 4,3 | „[...] Phonetikunterricht (Vorhandensein vs. Fehlen von Lauten)“; „[...] Gern lasse ich etwa einen Satz in die Muttersprache übersetzen und sprechen und die übrigen Schüler sollen erhören, was ein bestimmtes Wort aus dem Satz in der jeweiligen Sprache heißt. [...]“; „[...] Frage nach Wörtern, um Sprachklänge zu veranschaulichen“ |
| Arbeit mit Wörterbüchern bzw. Sprachapps | 8 | 3,1 | „Arbeit mit Wörterbüchern“; „Die SchülerInnen besitzen eigene Wörterbücher mit ihrer Muttersprache“; „[...] Verwendung von Wörterbüchern und Apps.“ |
| Lieder und Spiele im Unterricht | 8 | 3,1 | „Liedtexte“; „[...]Musik-Projekt "Nationalhymne"; Einbinden der Muttersprache in Rollenspielen und Dialogen“; „[...] Spiele, Lieder [...]“ |
| Anderes | 18 | 7,0 | „Etymologie von Wörtern. [...]“; „Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie zur Bewältigung sozialpädagogischer Herausforderungen und zur Kommunikation mit den Eltern/Betreuern.“; „[...] für organisatorische Fragen“ |

*Insgesamt wurden 156 gültige Angaben gemacht, die 259 Nennungen beinhalten. Aufgrund der Mehrfachnennungen wurden Angaben mehreren Kategorien zugeordnet.

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Nun geht es um die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen: Beziehen Sie diese in den Unterricht mit ein? Wenn ja, in welcher Form?“

Ergänzende Hinweise zum Einbezug der Herkunftssprachen im Unterricht sowie zu grundlegenden Einstellungen der Lehrkräfte zur Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit wurden über drei weitere Fragen (vgl. Tabelle 3.19, 3.20.1 und 3.20.2) erhoben. Dabei wurde sich an Fragen der Interventionsstudie „*Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung*“ (MIKS-Projekt)¹¹ (vgl. Fürstenau & Huxel 03/2014) orientiert. Tabelle 3.19 enthält die Ergebnisse bezüglich des Umgangs mit der Mehrsprachigkeit im Unterricht. Die Aussage, dass die Lehrkräfte Wert darauf legen, dass alle Schülerinnen und Schüler im Unterricht auch ihre Familiensprachen gebrauchen können, erfuhr im Durchschnitt mittlere

¹¹ Im Zentrum der Interventionsstudie „MIKS – *Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung*“, welche von 2013 bis 2016 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster durchgeführt wurde, steht die Professionalisierung von Grundschullehrkräften „im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und berücksichtigt *Überzeugungen und Einstellungen, Wissen und Handlungsstrategien* als Teilbereich der Professionalität von Lehrkräften“ (Fürstena & Huxel 03/2014) (vgl. dazu auch Fürstenau & Huxel 2017). Die Befragung als eine Teilstudie dient der wissenschaftlichen Begleitung der Intervention.

Zustimmung, wie die überwiegend in der Nähe des theoretischen Skalenmittelwertes liegenden Einschätzungen indizieren. An den Grundschulen deutet sich eine etwas höhere Zustimmung an. Im Mittel höhere Zustimmungen fanden sich für die grundsätzliche Berücksichtigung der Herkunftssprache, auch wenn diese seitens der Lehrkräfte nicht verstanden wird. Die Einschätzungen lagen hier im Mittel im eher zustimmenden Bereich, erneut mit höheren Zustimmungen auf Seiten der Grundschullehrkräfte. Die höchsten Zustimmungswerte fanden sich für die über das Unterrichtsgeschehen und die Schülerinnen und Schüler hinausgehende Aussage, dass die Kommunikation mit den Eltern (bzw. anderen Sorgeberechtigten) seitens der Lehrkräfte auch dann gut gestaltet wird, wenn diese kein Deutsch sprechen, was grundsätzlich sicherlich als positives Zeichen für den Einbezug des familiären Kontextes der Schülerinnen und Schüler zu werten ist, wenngleich es sich bei den Ergebnissen ausschließlich um Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte handelt.

Tabelle 3.19: Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht in den Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | Grundschule (N=23-25) | | ISS (N=65-75) | | Gym- nasium (N=39-58) | | OSZ (N=62-79) | |
|---|--------------------------|-----|------------------|-----|-----------------------------|-----|------------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| <i>Auch wenn...</i> | | | | | | | | |
| ...in den Willkommensklassen überwiegend Deutsch gesprochen wird, lege ich Wert darauf, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre Familiensprache gebrauchen können. | 2.8 | 1.0 | 2.6 | 1.0 | 2.5 | 1.0 | 2.4 | 0.9 |
| ...ich die Sprachen der Schülerinnen und Schüler nicht verstehe, versuche ich, diese Sprachen zu berücksichtigen. | 3.2 | 0.9 | 2.9 | 0.8 | 2.8 | 1.0 | 2.8 | 0.9 |
| ...Eltern (bzw. andere Sorgeberechtigte) kein Deutsch sprechen, schaffe ich es, die Kommunikation mit ihnen gut zu gestalten. | 3.4 | 0.8 | 3.2 | 0.8 | 3.3 | 0.8 | 2.9 | 1.1 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Skalierung: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie schätzen Sie sich im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht in der/den Willkommensklasse(n) ein?“

Die Ergebnisse zu den grundlegenden Einstellungen der Lehrkräfte bezüglich des Einbezugs und der Förderung der Mehrsprachigkeit finden sich in Tabelle 3.20.a. In der Gesamtschau lässt sich ein positives, wenngleich durchaus differenziertes Einstellungsmuster hinsichtlich des Einbezugs und der Förderung der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler konstatieren. Die höchsten Zustimmungswerte zeigten sich für die Aussagen, dass die Schülerinnen und Schüler auch in ihren Familiensprachen Lesen und Schreiben lernen sollten, eine mehrsprachige Sozialisation sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auswirkt und die Schülerinnen und Schüler von anderen Familiensprachen als Deutsch können im späteren (Berufs-)Leben profitieren können. Die mittleren Einschätzungen der Lehrkräfte aller Schulformen bewegten sich hier durchgehend im eher bis voll zustimmenden Bereich. Etwas niedrigere, im Mittel jedoch immer noch eher zustimmende Einschätzungen fanden sich dahingehend, dass es wichtig für die Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler sei, dass sie in der Schule auch ihre Familiensprachen sprechen können und die Mehrsprachigkeit in allen Fächern und in der (Nach-)Mittagsbetreuung berücksichtigt werden sollte. Gleichzeitig resultierte im Mittel jedoch auch eine eher zustimmende Haltung der Lehrkräfte dahingehend, dass die Schülerinnen und Schüler auch in den Pausen und in der (Nach-)Mittagsbetreuung Deutsch sprechen sollten, um besser Deutsch zu lernen. Eher zurückhaltende Zustimmung erfuhr die Aussage, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in anderen Familiensprachen als Deutsch erst dann gefördert werden sollten, wenn sie im Deutschen sicher sind. Hier lagen die mittleren Einschätzungen mit Ausnahme der Gymnasien im eher nicht zustimmenden Bereich, was mit den grundsätzlich positiven Einstellungen der Lehrkräfte zum Einbezug der Familiensprachen der Lehrkräfte korrespondiert.

Tabelle 3.20.a: Beurteilungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht in den Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)^a

| | Grundschule (N=20-25) | | ISS (N=61-68) | | Gym- nasium (N=51-57) | | OSZ (N=65-73) | |
|---|--------------------------|-----------|------------------|-----------|-----------------------------|-----------|------------------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sollten in anderen Familiensprachen als Deutsch erst dann gefördert werden, wenn sie im Deutschen sicher sind. | 2.3 | 0.8 | 2.2 | 1.1 | 2.6 | 1.1 | 2.4 | 1.0 |
| Von anderen Familiensprachen als Deutsch können Schülerinnen und Schüler im späteren (Berufs-)Leben profitieren. | 3.8 | 0.4 | 3.5 | 0.7 | 3.4 | 0.7 | 3.4 | 0.7 |
| Es ist wichtig für die Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler, dass sie in der Schule auch ihre Familiensprachen sprechen können. | 2.8 | 1.1 | 2.9 | 1.0 | 2.9 | 0.8 | 3.1 | 0.9 |
| Eine mehrsprachige Sozialisation wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler aus. | 3.5 | 0.5 | 3.4 | 0.8 | 3.4 | 0.8 | 3.3 | 0.7 |

| | Grundschule (N=20-25) | | ISS (N=61-68) | | Gym- nasium (N=51-57) | | OSZ (N=65-73) | |
|---|--------------------------|-----|------------------|-----|-----------------------------|-----|------------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Damit die Schülerinnen und Schüler besser Deutsch lernen, sollten sie auch in den Pausen und in der (Nach-)Mittagsbetreuung Deutsch sprechen. | 3.3 | 0.8 | 3.1 | 1.0 | 3.2 | 0.8 | 3.1 | 1.0 |
| Schülerinnen und Schüler sollten auch in ihren Familiensprachen Lesen und Schreiben lernen. | 3.6 | 0.6 | 3.4 | 0.8 | 3.4 | 0.8 | 3.4 | 0.8 |
| Die Mehrsprachigkeit sollte in allen Fächern und in der (Nach-)Mittagsbetreuung berücksichtigt werden. | 3.0 | 0.9 | 2.8 | 1.1 | 2.7 | 1.0 | 2.9 | 1.0 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum; ^a Im Rahmen der MIKS-Studie wurden die hier unterteilten Itembatterien in Tabelle 3.19.1 und 3.19.2 im Original in einer Itembatterie erfasst. Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie beurteilen Sie folgende Aspekte hinsichtlich der Mehrsprachigkeit im Unterricht in Willkommensklassen?“. Skalierung: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu

Dass sich die Betonung der deutschen Sprache und gleichzeitige Berücksichtigung der Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler nicht ausschließen müssen, zeigen auch die abschließenden Einschätzungen der Lehrkräfte zu ihrer eigenen Unterrichtspraxis (vgl. Tabelle 3.20.b). So scheint es einerseits in nennenswertem Umfang durchaus Regeln zu geben, die den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch in Willkommensklassen beschränken und die Lehrkräfte äußerten sich im Mittel eher zustimmend dahingehend, dass sie darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer Willkommensklasse nur Deutsch miteinander sprechen. Andererseits gaben die Lehrkräfte mit im Mittel eher zustimmenden Einschätzungen an, dass sie schon gute Erfahrungen damit gemacht haben, andere Sprachen als Deutsch im Unterricht oder Schulalltag zu berücksichtigen und dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht in Gesprächen untereinander andere Sprachen als Deutsch gebrauchen. Bezüglich dieser mittleren Einschätzungsmuster ist gleichwohl herauszustellen, dass sich die Lehrkräfte nicht unerheblich in ihren Einschätzungen unterschieden, wie Standardabweichungen nahe $SD = 1$ nahelegen.

Tabelle 3.20.b: Umgang mit Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht in den Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)^a

| | Grundschule (N=20-25) | | ISS (N=61-68) | | Gym- nasium (N=51-57) | | OSZ (N=65-73) | |
|---|--------------------------|-----|------------------|-----|-----------------------------|-----|------------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Die Schülerinnen und Schüler gebrauchen in meinem Unterricht in Gesprächen untereinander andere Sprachen als Deutsch. | 2.6 | 0.9 | 2.7 | 1.0 | 2.9 | 0.9 | 3.0 | 0.9 |
| Es gibt Regeln, die den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch in Willkommensklassen beschränken. | 3.3 | 1.0 | 3.0 | 1.1 | 3.0 | 1.1 | 3.0 | 1.0 |
| Ich achte darauf, dass die Schülerinnen und Schüler in meiner Willkommensklasse nur Deutsch miteinander sprechen. | 2.9 | 1.1 | 3.0 | 1.0 | 2.7 | 1.0 | 2.9 | 1.0 |
| Ich habe schon gute Erfahrungen damit gemacht, andere Sprachen als Deutsch im Unterricht oder Schulalltag zu berücksichtigen. | 3.2 | 0.9 | 3.0 | 1.0 | 3.0 | 1.0 | 2.9 | 0.9 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum. ^a Im Rahmen der MIKS-Studie wurden die hier unterteilten Itembatterien in Tabelle 3.19.1 und 3.19.2 im Original in einer Itembatterie erfasst. Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie beurteilen Sie folgende Aspekte hinsichtlich der Mehrsprachigkeit im Unterricht in Willkommensklassen?“. Skalierung: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu

Damit lässt sich folgendes *Zwischenfazit* zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und dem Einbezug der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler ziehen: Zwischen 17 (Gymnasium) und 33 (Grundschule) Prozent der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte weisen einen Zuwanderungshintergrund auf. Die Lehrkräfte mit Zuwanderungshintergrund an Grundschulen und ISS sind überwiegend selbst im Ausland geboren, an Gymnasien und OSZ ist das Verhältnis von eigener und familiärer Zuwanderungsgeschichte ausgeglichen. Die sprachlichen Hintergründe der Lehrkräfte in den Willkommensklassen sind vielfältig. Neben Deutsch gaben über 90 Prozent der Lehrkräfte an, Englisch erlernt zu haben, zwischen zwei Drittel und drei Viertel Französisch. Ebenfalls relativ weit verbreitet sind Spanisch, Russisch und Italienisch, wobei es teilweise zu nicht unerheblichen Unterschieden zwischen den Schulformen kommt. Weitere Sprachen wie Arabisch, Türkisch, Polnisch, Portugiesisch, Griechisch und Farsi kommen an allen Schulformen vor, werden jedoch nur von einem eher kleinen bis sehr kleinen Anteil der Lehrkräfte als erlernte Sprache angegeben (3-15 Prozent). Zwischen einem Sechstel (Grundschule) und einem Drittel (ISS) der Lehrkräfte mit Englischkenntnissen nutzen die Sprache „oft“ zur Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern. Französisch und Spanisch werden insgesamt deutlich seltener für Kommunikationszwecke mit den Schülerinnen und Schülern genutzt, wenngleich sich für Französisch an den OSZ und Spanisch an den ISS durchaus relevante Größenordnungen finden. Verfügen Lehrkräfte über Russischkenntnisse, kommen diese am häufigsten an ISS zum Einsatz. Rund 45 Prozent der entsprechenden Lehrkräfte nutzen die Sprache eigenen Angaben zufolge „manchmal“ (30%)

oder „oft“ (13%) für Kommunikationszwecke im Unterricht. Zwischen 70 (OSZ) und 96 (Grundschule) Prozent der Lehrkräfte beziehen die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler den eigenen Angaben zufolge in den Unterricht ein. Dies erfolgt unter anderem im Rahmen von Wortschatzarbeit und Übersetzungen, vergleichender sprachlicher und grammatikalischer Betrachtungen oder als Kommunikationsmittel, etwa wenn sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig in ihrer Muttersprache helfen). Die Lehrkräfte vertreten überwiegend offene und positive Einstellungen zur Kultivierung und Nutzung der Familiensprache der Schülerinnen und Schüler. Große Teile haben gute Erfahrungen mit dem Einbezug der Herkunftssprachen gemacht, wenngleich gleichzeitig der Großteil der Lehrkräfte angibt, dass es im Unterricht Regeln gibt, die den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch beschränken.

3.1.6 Lehr- und Lernmaterialien

Um sich ein Bild über die in den Willkommensklassen verwendeten Lehr- und Lernmaterialien machen zu können, wurden die Lehrkräfte um Angaben der in ihrem Unterricht eingesetzten Materialien gebeten. Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Häufigkeit der Verwendung verschiedener Formen von Materialien und digitalen Medien sowie auf eine anschließende Bewertung der Zufriedenheit mit den vorhandenen Angeboten. Abschließend folgt eine Auflistung seitens der Lehrkräfte empfohlener (digitaler) Lehr- und Lernmaterialien für die Sprachförderung.

In Tabelle 3.21 wird die Häufigkeit der Nutzung verschiedener Arten von Lehr- und Lernmaterialien in den Willkommensklassen schulformspezifisch dargestellt. Insgesamt wurden sechs verschiedene Arten von Unterrichtsmaterialien mithilfe einer vierstufigen Antwortskala hinsichtlich des Unterrichtseinsatzes von den befragten Lehrkräften bewertet. Diese erstreckt sich von „gar nicht“ bis „sehr oft“. *Lehrwerke von Verlagen zum Spracherwerb Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* wurden vom überwiegenden Teil der Lehrkräfte eher häufig bis sehr oft eingesetzt. In den OSZ gaben drei Viertel der befragten Lehrkräfte an, diese Form der Lehrmaterialien sehr oft zu verwenden, an den Grundschulen weniger als 50 Prozent. Je nach Schulform gaben 8 bis 24 Prozent der Lehrkräfte eine eher seltene bzw. gar keine Nutzung dieser Form der Lehrmaterialien an. Auf die einzelnen Fächer bezogene DaZ-Lehrwerke von Verlagen wurden den Lehrkräften zufolge in etwas geringerem Umfang, wenngleich im Mittel immer noch eher häufig genutzt. Insbesondere an den OSZ fiel die Nutzung niedriger aus als direkt spracherwerbsbezogene Lehrwerke von Verlagen. Der Einsatz von *fächerbezogenen Lehrwerken, die auch im normalen Regelunterricht verwendet werden*, unterscheidet sich je nach Schulform. Während an den Grundschulen nahezu 70 Prozent der Lehrkräfte eine eher oder sehr häufige Nutzung angaben, waren dies an den OSZ lediglich 14 Prozent. Auch an den ISS und Gymnasien wurden Lehrwerke aus dem Regelunterricht seltener eingesetzt als an den Grundschulen, gleichwohl immer noch häufiger als an den OSZ. Vergleichsweise einheitlich erfolgt den Lehrkräfteangaben zufolge die Nutzung *vorgefertigter Arbeitsblätter von Verlagen*, die je nach Schulform von zwischen 65 und 81 Prozent der Lehrkräfte eher oft bis sehr oft verwendet werden. In weitgehend ähnlicher Größenordnung bewegen sich auch die Nutzungseinschätzungen von *Lehrmaterialien aus dem Internet zum Ausdrucken*. Neben vorgefertigten Materialien nutzt der Großteil der Lehrkräfte den eigenen Angaben zu Folge in großem Umfang auch „*selbstentwickelte Unterrichtsmaterialien*“. 56 Prozent der Grundschullehrkräfte gaben an, sehr oft eigenentwickelte Materialien einzusetzen, an den Gymnasien waren dies 37 Prozent. Die Angaben der Lehrkräfte am ISS und OSZ bewegten sich dazwischen. Die Anteile der Lehrkräfte, die eher selten oder gar nicht von der Verwendung selbstentwickelter Materialien Gebrauch machten, bewegten sich je nach Schulform in einem Bereich von 15 bis 27 Prozent.

Tabelle 3.21: Form der verwendeten Lehr-/ Lernmaterialien in den Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Angaben in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | | Grund- schule | ISS | Gym- nasium | OSZ |
|---|---------------|------------------|-----------|----------------|-----------|
| Lehrwerke von Verlagen zum Spracherwerb Deutsch als Zweitsprache (DaZ) | gar nicht | - | 10,4 | 18,5 | 2,6 |
| | eher selten | 15,4 | 6,0 | 5,6 | 5,2 |
| | eher häufig | 38,5 | 26,9 | 14,8 | 15,6 |
| | sehr oft | 46,2 | 56,7 | 61,1 | 76,6 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.3 (0.7) | 3.3 (1.0) | 3.2 (1.2) | 3.7 (0.7) |
| | <i>N</i> | 26 | 67 | 54 | 77 |
| Fächerbezogene Lehrwerke von Verlagen für DaZ-Schülerinnen und -Schüler | gar nicht | 8,3 | 13,4 | 23,1 | 12,7 |
| | eher selten | 33,3 | 20,9 | 13,5 | 30,2 |
| | eher häufig | 29,2 | 20,9 | 28,8 | 19,0 |
| | sehr oft | 29,2 | 35,8 | 34,6 | 38,1 |
| | <i>M (SD)</i> | 2.8 (1.0) | 2.9 (1.1) | 2.8 (1.2) | 2.8 (1.1) |
| | <i>N</i> | 24 | 67 | 52 | 63 |
| Fächerbezogene Lehrwerke, die auch im normalen Regelunterricht verwendet werden | gar nicht | 8,0 | 18,5 | 24,1 | 37,5 |
| | eher selten | 24,0 | 35,4 | 33,3 | 48,4 |
| | eher häufig | 40,0 | 30,8 | 25,9 | 9,4 |
| | sehr oft | 28,0 | 15,4 | 16,7 | 4,7 |
| | <i>M (SD)</i> | 2.9 (0.9) | 2.4 (1.0) | 2.4 (1.0) | 1.8 (0.8) |
| | <i>N</i> | 25 | 65 | 54 | 64 |
| Vorgefertigte Arbeitsblätter von Verlagen | gar nicht | 7,7 | 5,8 | 13,0 | 5,5 |
| | eher selten | 11,5 | 24,6 | 22,2 | 17,8 |
| | eher häufig | 42,3 | 36,2 | 38,9 | 43,8 |
| | sehr oft | 38,5 | 33,3 | 25,9 | 32,9 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.1 (0.9) | 3.0 (0.9) | 2.8 (1.0) | 3.0 (0.9) |
| | <i>N</i> | 26 | 69 | 54 | 73 |
| Arbeitsmaterialien aus dem Internet zum Ausdrucken | gar nicht | 3,8 | 6,0 | 9,3 | 4,3 |
| | eher selten | 11,5 | 29,9 | 37,0 | 28,6 |
| | eher häufig | 53,8 | 35,8 | 27,8 | 32,9 |
| | sehr oft | 30,8 | 28,4 | 25,9 | 34,3 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.1 (0.8) | 2.9 (0.9) | 2.7 (1.0) | 3.0 (0.9) |
| | <i>N</i> | 26 | 67 | 54 | 70 |
| Selbstentwickelte Unterrichtsmaterialien | gar nicht | - | 1,4 | 1,7 | 1,3 |
| | eher selten | 20,0 | 15,5 | 25,4 | 13,2 |
| | eher häufig | 24,0 | 35,2 | 35,6 | 34,2 |
| | sehr oft | 56,0 | 47,9 | 37,3 | 51,3 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.4 (0.8) | 3.3 (0.8) | 3.1 (0.8) | 3.4 (0.8) |
| | <i>N</i> | 25 | 71 | 59 | 76 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Welche Form von Lehr-/Lernmaterialien verwenden Sie in Ihrem Unterricht in den Willkommensklassen?“

Skalierung: 1=gar nicht, 2=eher selten, 3=eher häufig, 4=sehr oft

Bei den vorstehenden Lehrmaterialien handelte es sich um papierbasierte Materialien. In Ergänzung dazu wurden die Lehrkräfte jedoch auch nach der *Nutzung von digitalen Medien im Unterricht* in den Willkommensklassen befragt. Die in Tabelle 3.22 dargestellten Ergebnisse verdeutlichen, dass digitale Lernmedien durchgängig in einem deutlich niedrigeren Ausmaß genutzt wurden. Für nahezu alle aufgeführten digitalen Lernmedien wurde vom Großteil der Lehrkräfte an den verschiedenen Schulformen eine eher seltene, zum größten Teil jedoch überhaupt keine Nutzung angegeben. Vergleichsweise häufig wird noch die Nutzung von Videos aus dem Internet angegeben, mit Ausnahme der Grundschulen auch die Nutzung von digitalen Wörterbüchern und begleitenden Online-Materialien von Verlagen. Insgesamt gesehen ist die Nutzung digitaler Medien jedoch deutlich geringer ausgeprägt. Inwieweit dafür ausstattungsbezogene Aspekte der Schulen und/oder Präferenzen und Kompetenzen der Lehrkräfte ausschlaggebend sind, muss an dieser Stelle offen bleiben. Die Gründe sollten jedoch für die Weiterentwicklung der unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Tabelle 3.22: Verwendete digitale Medien im Unterricht in den Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Angaben in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | | Grund- schule | ISS | Gym- nasium | OSZ |
|-----------------------|---------------|------------------|-----------|----------------|-----------|
| | | % | % | % | % |
| Sprachlernsoftware | gar nicht | 50,0 | 47,0 | 65,5 | 54,9 |
| | eher selten | 36,4 | 28,8 | 21,8 | 28,2 |
| | eher häufig | 4,5 | 18,2 | 7,3 | 9,9 |
| | sehr oft | 9,1 | 6,1 | 5,5 | 7,0 |
| | <i>M (SD)</i> | 1.7 (0.9) | 1.8 (0.9) | 1.5 (0.9) | 1.7 (0.9) |
| | <i>N</i> | 22 | 66 | 55 | 71 |
| Active Board | gar nicht | 68,2 | 40,9 | 70,4 | 65,2 |
| | eher selten | 18,2 | 24,2 | 9,3 | 18,8 |
| | eher häufig | 13,6 | 12,1 | 7,4 | 2,9 |
| | sehr oft | - | 22,7 | 13,0 | 13,0 |
| | <i>M (SD)</i> | 1.5 (0.7) | 2.2 (1.2) | 1.6 (1.1) | 1.6 (1.0) |
| | <i>N</i> | 22 | 66 | 54 | 69 |
| Sprachlernapps | gar nicht | 71,4 | 68,9 | 80,8 | 56,7 |
| | eher selten | 23,8 | 23,0 | 15,4 | 26,9 |
| | eher häufig | - | 8,2 | 1,9 | 11,9 |
| | sehr oft | 4,8 | - | 1,9 | 4,5 |
| | <i>M (SD)</i> | 1.4 (0.7) | 1.4 (0.6) | 1.3 (0.6) | 1.6 (0.9) |
| | <i>N</i> | 21 | 61 | 52 | 67 |
| Digitale Wörterbücher | gar nicht | 66,7 | 41,9 | 40,7 | 30,9 |
| | eher selten | 14,3 | 17,7 | 18,5 | 26,5 |
| | eher häufig | 14,3 | 25,8 | 31,5 | 26,5 |
| | sehr oft | 4,8 | 14,5 | 9,3 | 16,2 |
| | <i>M (SD)</i> | 1.6 (0.9) | 2.1 (1.1) | 2.1 (1.1) | 2.3 (1.1) |
| | <i>N</i> | 21 | 62 | 54 | 68 |

| | | Grund- schule | ISS | Gym- nasium | OSZ |
|---|---------------|------------------|-----------|----------------|-----------|
| | | % | % | % | % |
| Videos aus dem Internet | gar nicht | 31,8 | 16,9 | 31,6 | 22,2 |
| | eher selten | 31,8 | 35,4 | 47,4 | 34,7 |
| | eher häufig | 22,7 | 35,4 | 14,0 | 29,2 |
| | sehr oft | 13,6 | 12,3 | 7,0 | 13,9 |
| | <i>M (SD)</i> | 2.2 (1.1) | 2.4 (0.9) | 2.0 (0.9) | 2.3 (1.0) |
| <i>N</i> | | 22 | 65 | 57 | 72 |
| Begleitende Onlinematerialien von Lehrbuch-Verlagen | gar nicht | 60,9 | 35,9 | 44,6 | 29,7 |
| | eher selten | 13,0 | 25,0 | 21,4 | 21,6 |
| | eher häufig | 21,7 | 25,0 | 17,9 | 24,3 |
| | sehr oft | 4,3 | 14,1 | 16,1 | 24,3 |
| | <i>M (SD)</i> | 1.7 (1.0) | 2.2 (1.1) | 2.1 (1.1) | 2.4 (1.2) |
| <i>N</i> | | 23 | 64 | 56 | 74 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Frage im Lehrkräftefragebogen: „In welchem Maß nutzen Sie im Unterricht in den Willkommensklassen digitale Medien?“
Skalierung: 1=gar nicht, 2=eher selten, 3=eher häufig, 4=sehr oft

Neben der Häufigkeit der Verwendung von unterschiedlichen Arten der Lehr- und Lernmittel wurden die Lehrkräfte zusätzlich gebeten anzugeben, inwiefern sie mit dem Angebot und der Qualität der Lehr- und Lernmaterialien *zufrieden* sind. Hierzu wurde den Teilnehmenden eine vierstufige Antwortskala vorgelegt, welche von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“ reichte. Die prozentuale Verteilung sowie die Mittelwerte und Standardabweichungen der Einschätzungen sind in Tabelle 3.23 getrennt nach Schulform dargestellt. Die Befunde deuten insgesamt betrachtet darauf hin, dass die Lehrkräfte mit dem Angebot und der Qualität der Lehr- und Lernmittel eher zufrieden sind. Dies äußert sich sowohl in den ausgewiesenen Mittelwerten, die sich zumeist in der Nähe des Skalenwertes 3 bewegen, als auch in der Besetzung der Antwortkategorie „eher zufrieden“, die von wenigen Ausnahmen abgesehen für alle Lehr-Lernmittel von jeweils über 50 Prozent der Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen angegeben wurde. Die Anteile der Lehrkräfte, die mit dem Angebot und der Qualität der Materialien eher bzw. sehr unzufrieden sind, beliefen sich zumeist auf maximal 30 Prozent, wobei die eher unzufriedenen im Vergleich zu den sehr unzufriedenen Angaben deutlich überwogen. Herauszuheben sind vor dem Hintergrund der oben berichteten insgesamt niedrigen Nutzungseinschätzungen digitaler Medien die diesbezüglichen Angebots- und Qualitätseinschätzungen, die nicht niedriger ausfielen als die Einschätzungen zu den anderen Lehr-Lernmaterialien. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Anzahl der Lehrkräfte, die hierzu Angaben machte, deutlich geringer ausfiel als bei den anderen Lehr-Lernmaterialien. Es ist davon auszugehen, dass die Angaben in stärkerem Ausmaß von denjenigen Lehrkräften erfolgten, die für ihren Unterricht stärker auf digitale Lehr-Lernmaterialien zurückgreifen und entsprechend über eine vergleichsweise breitere Erfahrungsgrundlage bezüglich ihrer Angebots- und Qualitätseinschätzungen verfügen. Dies ließ sich in weiterführenden Analysen entsprechend bestätigen (ohne Tabelle).

Tabelle 3.23: Zufriedenheit mit dem Angebot und der Qualität der Lehr-/Lernmaterialien für den Unterricht in den Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Angaben in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | | Grund- schule | ISS | Gym- nasium | OSZ |
|--|------------------|------------------|-----------|----------------|-----------|
| Lehrwerke von Verlagen zum Spracherwerb Deutsch als Zweitsprache (DaZ) | sehr unzufrieden | 8,7 | 1,8 | 2,6 | 2,8 |
| | eher unzufrieden | 17,4 | 14,3 | 7,7 | 14,1 |
| | eher zufrieden | 56,5 | 60,7 | 53,8 | 49,3 |
| | sehr zufrieden | 17,4 | 23,2 | 35,9 | 33,8 |
| | <i>M (SD)</i> | 2.8 (0.8) | 3.1 (0.7) | 3.2 (0.7) | 3.1 (0.8) |
| | <i>N</i> | 23 | 56 | 39 | 71 |
| Fächerbezogene Lehrwerke von Verlagen für DaZ-Schülerinnen und -Schüler | sehr unzufrieden | - | 3,8 | - | 2,1 |
| | eher unzufrieden | 17,6 | 25,0 | 12,5 | 25,5 |
| | eher zufrieden | 64,7 | 53,8 | 62,5 | 46,8 |
| | sehr zufrieden | 17,6 | 17,3 | 25,0 | 25,5 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.0 (0.6) | 2.8 (0.8) | 3.1 (0.6) | 3.0 (0.8) |
| | <i>N</i> | 17 | 52 | 32 | 47 |
| Vorgefertigte Arbeitsblätter von Verlagen | sehr unzufrieden | - | 1,9 | 5,1 | - |
| | eher unzufrieden | 5,5 | 13,2 | 17,9 | 11,3 |
| | eher zufrieden | 65,0 | 69,8 | 59,0 | 64,5 |
| | sehr zufrieden | 30,0 | 15,1 | 17,9 | 24,2 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.3 (0.6) | 3.0 (0.6) | 2.9 (0.8) | 3.1 (0.6) |
| | <i>N</i> | 20 | 53 | 39 | 62 |
| Sonstige Arbeitsmaterialien aus dem Internet zum Ausdrucken | sehr unzufrieden | - | - | - | - |
| | eher unzufrieden | 9,1 | 25,0 | 11,1 | 14,8 |
| | eher zufrieden | 54,5 | 62,5 | 66,7 | 67,2 |
| | sehr zufrieden | 36,4 | 12,5 | 22,2 | 18,0 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.3 (0.6) | 2.9 (0.6) | 3.1 (0.6) | 3.0 (0.6) |
| | <i>N</i> | 22 | 56 | 36 | 61 |
| Digitale Medien zum Spracherwerb | sehr unzufrieden | - | - | - | 4,8 |
| | eher unzufrieden | 10,0 | 30,0 | 23,8 | 16,7 |
| | eher zufrieden | 60,0 | 50,0 | 61,9 | 54,8 |
| | sehr zufrieden | 30,0 | 20,0 | 14,3 | 23,8 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.2 (0.6) | 2.9 (0.7) | 2.9 (0.6) | 3.0 (0.8) |
| | <i>N</i> | 10 | 30 | 21 | 42 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Angebot und der Qualität der Lehr-/Lernmaterialien, die Sie im Unterricht in den Willkommensklassen verwenden?“

Um Hinweise darauf zu erhalten, welche Lehrbücher und Arbeitsmaterialien sich im Unterrichtsalltag bezüglich der Sprachförderung als besonders geeignet und empfehlenswert erwiesen haben, wurden die Lehrkräfte gebeten, entsprechende Lehrbücher/Arbeitsmaterialien aufzuführen: „*Welche Lehrbücher und Arbeitsmaterialien im Bereich der Sprachförderung schätzen Sie als besonders geeignet ein und könnten sie anderen Schulen weiterempfehlen?*“. Seitens der Lehrkräfte wurden insgesamt 329 Nennungen gemacht. Diese wurden im Auswertungsprozess kategorisiert und anschließend ausgezählt, wobei von einer schulformspezifischen Auswertung abgesehen wurde. Tabelle 3.24 listet alle genannten Lehrbücher und Arbeitsmaterialien auf, die mindestens zweimal genannt wurden. Damit werden etwa 62 Prozent der Antworten abgedeckt. In der Kategorie „Anderes“ wurden die restlichen insgesamt 126 Nennungen zusammengefasst.

Diese beziehen sich teilweise auf verschiedene Arbeitsmaterialien und Lehrbücher im DaZ- und fächerspezifischem Bereich. Des Weiteren wurden unterschiedliche Übungshefte zu den Kompetenzbereichen Lesen, Rechtschreibung und Grammatik empfohlen. Der allgemeine Einsatz von Bildwörterbüchern und Bildkarten im Unterricht wurde des Öfteren von den befragten Lehrkräften erwähnt. Neben dem Einsatz von Materialien wurde zudem darauf hingewiesen, dass auch Spiele wie „Werwölfe von Dusterwald“ oder Wimmelbilder zur Sprachförderung beitragen.

Tabelle 3.24: Empfohlene Lehrbücher und Arbeitsmaterialien zur Sprachförderung (offene Lehrkräfteangaben)

| Empfohlene Lehrbücher und Arbeitsmaterialien | Absolute Anzahl der Nennungen | Anteil an Gesamtnennungen (in %) |
|---|-------------------------------|----------------------------------|
| Gesamt | 329 | 100,0 |
| Schritte (plus/neu) (Hueber Verlag) | 27 | 8,2 |
| geni@I klick - Deutsch für Jugendliche (Klett Verlag) | 25 | 7,6 |
| Pluspunkt Deutsch (Cornelsen Verlag) | 23 | 7,0 |
| Das DaZ-Buch (Klett Verlag) | 16 | 4,9 |
| Prima Reihe (Cornelsen Verlag) | 10 | 3,0 |
| Willkommen in Deutschland (Mildenberger Verlag) | 9 | 2,7 |
| Grammatik aktiv (Cornelsen Verlag) | 8 | 2,4 |
| Prima plus-Deutsch für Jugendliche (Cornelsen Verlag) | 8 | 2,4 |
| Beste Freunde (Hueber Verlag) | 8 | 2,4 |
| Prima ankommen-Im Fachunterricht (Cornelsen Verlag) | 7 | 2,1 |
| Klick! (Cornelsen Verlag) | 7 | 2,1 |
| Menschen (Hueber Verlag) | 6 | 1,8 |
| INTRO (Westermann Verlag) | 5 | 1,5 |
| Hamburger ABC | 4 | 1,2 |
| Schritt für Schritt ins Grammatikland (Hueber Verlag) | 3 | 0,9 |
| Ideen-Deutsch als Fremdsprache (Hueber Verlag) | 3 | 0,9 |
| Netzwerk - Deutsch als Fremdsprache (Klett Verlag) | 3 | 0,9 |
| Alphamar (Klett Verlag) | 3 | 0,9 |
| Berliner Platz (Klett Verlag) | 3 | 0,9 |
| Begegnungen (Schubert Verlag) | 3 | 0,9 |
| DSD Bücher (Klett Verlag) | 2 | 0,6 |
| Von A bis Z (Klett Verlag) | 2 | 0,6 |
| Mit Erfolg zum Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1 (Klett Verlag) | 2 | 0,6 |
| Linie 1 (Klett Verlag) | 2 | 0,6 |
| Zebra (Klett Verlag) | 2 | 0,6 |
| Hier! Deutsch für die Integration (Klett Verlag) | 2 | 0,6 |
| Schritt für Schritt (Schroedel Verlag) | 2 | 0,6 |
| Deutsch am Arbeitsplatz (Cornelsen Verlag) | 2 | 0,6 |
| Alphabetisierung (Cornelsen Verlag) | 2 | 0,6 |
| Starte mit! (Westermann Verlag) | 2 | 0,6 |
| Deutsch für Besserwisser (Hueber Verlag) | 2 | 0,6 |
| Anderes | 126 | 38,3 |

Anmerkung: Fragestellung im Lehrkräftefragebogen: Welche Lehrbücher und Arbeitsmaterialien im Bereich der Sprachförderung schätzen Sie als besonders geeignet ein und könnten sie anderen Schulen weiterempfehlen?

In einem weiteren Schritt wurden die Lehrkräfte gebeten, digitale Lehr- und Arbeitsmaterialien zu benennen, die für den Einsatz der Sprachförderung zu empfehlen wären. Hierbei wurden insgesamt 150 verwertbare Nennungen gemacht. Rund die Hälfte der Antworten konnten in Kategorien zusammengefasst werden, welche in der Tabelle 3.25 aufgelistet sind. Im Allgemeinen wurden häufig Online-Übungen zu bestimmten Lehrbuchreihen und Internetadressen genannt. Arbeitsmaterialien der Internetseite „Deutsche Welle“ wurden mit 12 Nennungen von den Lehrkräften am häufigsten empfohlen. Online-Übungen des Schubert-Verlags und Materialien des Goethe-Instituts sind mit 6,7 Prozent und 4,7 Prozent die darauffolgend größten Kategorien. Antworten, die nicht zusammengefasst werden konnten, sind in dem Bereich „Anderes“ wiederzufinden. Neben Angaben zu einzelnen digitalen Lehr- und Arbeitsmaterialien wurde auch häufig der Einsatz von digitalen Geräten empfohlen. Hierzu wurden Smartphones, Computer und Smartboards für die Unterrichtsgestaltung benannt. Das Zeigen von Youtube-Videos und Spielfilmen wurde ebenso wie das Verwenden von CDs empfohlen. Des Weiteren wurde auf die Nützlichkeit von Lernapps und Nachrichtenseiten hingewiesen.

Tabelle 3.25: Empfohlene digitale Lehr- und Arbeitsmaterialien zur Sprachförderung (offene Lehrkräfteangaben)

| Empfohlene digitale Lehr- und Arbeitsmaterialien | Absolute Anzahl der Nennungen | Anteil an Gesamtnennungen (in %) |
|--|-------------------------------|----------------------------------|
| Gesamt | 150 | 100,0 |
| Deutsche Welle | 12 | 8,0 |
| Online-Übungen (Schubert Verlag) | 10 | 6,7 |
| Materialien des Goethe-Instituts | 7 | 4,7 |
| Ich will Deutsch lernen (iwdl.de) | 6 | 4,0 |
| Online-Übungen geni@I klick | 6 | 4,0 |
| islcollective.com | 6 | 4,0 |
| graf-gutfreund.at | 4 | 2,7 |
| kahoot.com | 4 | 2,7 |
| Online-Übungen (Hueber Verlag) | 4 | 2,7 |
| levrai.de | 3 | 2,0 |
| mein-deutschbuch.de | 2 | 1,3 |
| Probeproofung zum DSD | 2 | 1,3 |
| quizlet.de | 2 | 1,3 |
| Team Deutsch | 2 | 1,3 |
| Online-Material zu "Schritte" | 2 | 1,3 |
| Online-Material zu "Pluspunkt Deutsch" | 2 | 1,3 |
| Online-Übungen DaZ (Klett) | 2 | 1,3 |
| Anderes | 74 | 49,3 |

Anmerkung: Fragestellung im Lehrkräftefragebogen: Welche digitalen Lehr- und Arbeitsmaterialien im Bereich der Sprachförderung schätzen Sie als besonders geeignet ein und könnten sie anderen Schulen weiterempfehlen?

Mit Blick auf die Lehr- und Lernmittel in den Willkommensklassen lässt sich folgendes *Zwischenfazit* ziehen: Das Spektrum der genutzten Lehr- und Arbeitsmaterialien gestaltet sich vielfältig. Besonders häufig nutzen die Lehrkräfte Lehrwerke von Verlagen zum Spracherwerb Deutsch als Zweitsprache (DaZ), etwas seltener aber zu rund 60 Prozent immer noch eher häufig bis sehr oft auch fächerbezogene Lehrwerke von Verlagen für DaZ-Schülerinnen und -schüler. Ebenfalls vergleichsweise häufig kommen vorgefertigte Arbeitsblätter von Verlagen oder Arbeitsmaterialien aus dem Internet zum Ausdrucken zum Einsatz. Die Nutzung fächerbezogener Lehrwerke, die auch im normalen Regelunterricht verwendet werden, schwankt stark zwischen den Schulformen. Der Anteil mit eher oder sehr häufiger Nutzung schwankt von 14 Prozent an den OSZ bis 68 Prozent an den Grundschulen. An allen Schulformen wird in großem Umfang von selbstentwickelten Unterrichtsmaterialien Gebrauch gemacht. Verglichen mit papierbasierten Unterrichtsmaterialien wird der Nutzungsumfang digitaler Medien im Unterricht von den Lehrkräften deutlich niedriger eingeschätzt. Für nahezu alle erfragten digitalen Lernmedien wird vom Großteil der Lehrkräfte eine eher seltene, zum größten Teil jedoch überhaupt keine Nutzung berichtet. Vergleichsweise häufig wird noch die Nutzung von Videos aus dem Internet angegeben, mit Ausnahme der Grundschulen auch die Nutzung von digitalen Wörterbüchern und begleitenden Online-Materialien von Verlagen. Inwieweit dafür ausstattungsbezogene Aspekte der Schulen und/oder Präferenzen und Kompetenzen der Lehrkräfte ausschlaggebend sind, muss an dieser Stelle offen bleiben. Die Gründe sollten jedoch für die Weiterentwicklung der unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Der Großteil der Lehrkräfte (zwischen 47 und 70 Prozent) ist mit dem Angebot und der Qualität der Lehr-Lernmaterialien „eher zufrieden“, zwischen 13 und 36 Prozent „sehr zufrieden“. Die Anteile der Lehrkräfte, die mit der Angebotsqualität eher bzw. sehr unzufrieden sind, belaufen sich zumeist auf maximal 30 Prozent, wobei die eher unzufriedenen im Vergleich zu den sehr unzufriedenen Angaben deutlich überwiegen.

3.2 Lehrkräfte und weiteres Personal

3.2.1 Ausbildung und Beschäftigung der Lehrkräfte

Die Qualifikationen und Erfahrungshintergründe der Lehrkräfte bezüglich der Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) sind von grundlegender Bedeutung für die erfolgreiche Sprach- und Wissensvermittlung in den Willkommensklassen. Wie bereits im Zwischenbericht aufgeführt (vgl. Zwischenbericht, Abschnitt 2.3.2), wurden in einem ersten Schritt bereits die Schulleitungen zum Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte in den Willkommensklassen sowie zu willkommensklassenspezifischen Qualifikationen der Lehrkräfte an den jeweiligen Schulen in Form von Aus- und Weiterbildungen befragt. Um detailliertere Auskünfte zu den in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte und ihren Qualifikationen zu erhalten, wurden in der vertiefenden Erhebung nun auch die Lehrkräfte selbst zu ihren Erfahrungshintergründen bezüglich der Unterrichtung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n), ihrem Einstiegsweg zum Unterrichten in Willkommensklassen und ihrer Ausbildung befragt.

Um einen ersten Hinweis zu den Erfahrungshintergründen der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte zu erhalten, wurden diese zunächst danach gefragt, *seit wann sie generell in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) tätig sind*. Die Ergebnisse für die verschiedenen Schulformen finden sich in Tabelle 3.26. Nimmt man Zeitpunkt der offiziellen Einführung des Begriffs der „Willkommensklassen“ zum Schuljahresbeginn 2015/16 (vgl. Hoßmann-Büttner, 2018) als Ausgangspunkt zeigt sich, dass an Grundschulen, ISS und Gymnasien zwischen 72 Prozent und 74 Prozent der Lehrkräfte seit diesem Zeitpunkt oder später an Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) tätig sind und damit über einen zeitlichen Erfahrungshintergrund in dem spezifischen institutionellen Tätigkeitskontext von maximal rund 5 Jahren verfügten. An den OSZ betrug dieser Anteil 92 Prozent. Die Anteile der Lehrkräfte mit längeren zeitlichen Erfahrungshintergründen bewegten sich folglich in einem Rahmen zwischen 7 Prozent an den OSZ und 26 bis 28 Prozent an den anderen Schulformen.

Tabelle 3.26: Schuljahr seitdem Lehrkräfte generell in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) tätig sind (*Lehrkräfteangaben*, absolut und Angaben in Prozent)

| Schuljahr | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|-----------|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| vor 2011 | 1 | 3,4 | 6 | 7,3 | 2 | 2,9 | 3 | 3,4 |
| 2011 | - | - | 2 | 2,4 | - | - | - | - |
| 2012 | 1 | 3,4 | 4 | 4,9 | 6 | 8,8 | - | - |
| 2013 | 1 | 3,4 | 3 | 3,7 | 2 | 2,9 | 2 | 2,2 |
| 2014 | 5 | 17,2 | 6 | 7,3 | 8 | 11,8 | 2 | 2,2 |
| 2015 | 6 | 20,7 | 24 | 29,3 | 13 | 19,1 | 25 | 28,1 |
| 2016 | 6 | 20,7 | 8 | 9,8 | 9 | 13,2 | 35 | 39,3 |
| 2017 | 3 | 10,3 | 13 | 15,9 | 5 | 7,4 | 8 | 9,0 |
| 2018 | 6 | 20,7 | 14 | 17,1 | 20 | 29,4 | 13 | 14,6 |
| 2019 | - | - | 2 | 2,4 | 3 | 4,4 | 1 | 1,1 |
| | N = 29 | | N = 82 | | N = 68 | | N = 89 | |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Seit wann unterrichten Sie generell in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) (also einschließlich des Unterrichts in Vorläuferklassen der Willkommensklassen, z.B. „Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse“)?“

Ergänzend zum Zeitraum der generellen Tätigkeit in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) wurden die Lehrkräfte auch zur Beschäftigungsdauer an der Willkommensklasse ihrer aktuellen Schule zum Erhebungszeitpunkt befragt. Bei rund 85 Prozent der Lehrkräfte entsprachen die Zeiträume einander, bei rund 15 Prozent war der Beschäftigungszeitraum an der aktuellen Schule aufgrund von Schulwechseln kürzer als der Zeitraum der generellen Tätigkeit in Vorbereitungsklassen.

Im Zuge der Befragung zur Beschäftigungsdauer der Lehrkräfte in den Willkommensklassen wurden diese auch zu ihrer Anstellungsform (befristet/unbefristet) an ihrer jeweiligen Schule befragt. Mit Blick auf die verschiedenen Schulformen in Tabelle 3.27 zeigt sich hier ein gemischtes Bild. Während vor allem an den Gymnasien (91,3%) aber auch an den ISS (87,5%) beinahe alle Lehrkräfte eine unbefristete Anstellung an ihrer derzeitigen Schule angaben, waren nur rund 59 Prozent der Grundschullehrkräfte und rund 67 Prozent der Lehrkräfte an den OSZ in einem unbefristeten Anstellungsverhältnis an ihren Schulen beschäftigt. Dementsprechend waren rund 41 Prozent der Grundschullehrkräfte und ein Drittel der OSZ-Lehrkräfte lediglich befristet in den Willkommensklassen beschäftigt.

Tabelle 3.27: Anstellungsform (befristet/unbefristet) an der Schule (*Lehrkräfteangaben*)

| | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|-------------|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| unbefristet | 16 | 59,3 | 70 | 87,5 | 63 | 91,3 | 58 | 67,4 |
| befristet | 11 | 40,7 | 10 | 12,5 | 6 | 8,7 | 28 | 32,6 |
| | N = 27 | | N = 80 | | N = 69 | | N = 86 | |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „In welcher Form sind Sie an Ihrer Schule angestellt?“

In einem weiteren Schritt wurden die Lehrkräfte in den Willkommensklassen dazu befragt, *wie sie zu ihrer Lehrtätigkeit gelangt* sind. Bereits im Zuge der Ausgangserhebung wurden Schulleitungen nach den Anzahlen an Lehramtsabsolventinnen und -absolventen sowie „Quereinsteigerinnen“ und „Quereinsteigern“¹², die derzeit als Lehrkräfte in den Willkommensklassen ihrer Schule tätig sind, befragt (vgl. Zwischenbericht, Abschnitt 2.3.2). Ergänzend wurden nun auch die Lehrkräfte um Auskunft dazu gebeten. Von insgesamt 257 von ursprünglich 600 anvisierten Lehrkräften lagen gültige Angaben vor. Die Vergleichbarkeit mit den Schulleitungsangaben ist nur bedingt möglich, da, aufgrund der erneuten Zufallsstichprobenziehung, nicht alle Lehrkräfte, die von den Schulleitungen in ihren Angaben berücksichtigt wurden, auch an der Lehrkräftebefragung teilgenommen haben. Die nachstehenden Angaben dienen somit schwerpunktmäßig der Beschreibung unserer Lehrkräftestichprobe auf der Personenebene (innerhalb der Schulformen) und sind nicht direkt zu den Angaben der Schulleitungen (auf Ebene der einzelnen Schulen) in Beziehung zu setzen.

Aus Tabelle 3.28 geht hervor, dass an jeder Schulform die Mehrheit der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte ein Lehramtsstudium absolviert hat. Insbesondere an den Gymnasien machten Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums rund 84 Prozent an unterrichtenden Lehrkräften in Willkommensklassen aus. Nur 9 Prozent der Willkommensklassenlehrkräfte an Gymnasien gaben an, über einen Quereinstieg an ihre Lehrtätigkeit gelangt zu sein. Ähnliche Einschätzungen seitens der Schulleitungen zeichneten sich bereits in der ersten Schulleitungserhebung ab (vgl. Zwischenbericht, Abschnitt 2.3.2).

Tabelle 3.28: Einstieg in die Lehrtätigkeit (*Lehrkräfteangaben*, absolut und Angaben in Prozent)

| | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|-----------------|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Lehramtsstudium | 12 | 46,2 | 56 | 68,3 | 57 | 83,8 | 53 | 65,4 |
| Quereinstieg | 5 | 19,2 | 18 | 22,0 | 6 | 8,8 | 15 | 18,5 |
| Sonstiges | 9 | 34,6 | 8 | 9,8 | 5 | 7,4 | 13 | 16,0 |
| | N = 26 | | N = 82 | | N = 68 | | N = 81 | |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Über welchen Weg sind Sie zu Ihrer Lehrtätigkeit gelangt?“

¹² Mit Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern sind Personen gemeint, „die für eine Tätigkeit als Lehrkräfte geeignet sind, ohne über die herkömmliche Ausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer zu verfügen.“ (SenBJW, 2016, S. 1). Unbefristete Stellen können „mit Bewerberinnen und Bewerbern besetzt werden, die über einen lehramtsbezogenen Master (Master of Education), über eine Erste Staatsprüfung oder über einen Diplom-, Master- oder Magisterabschluss verfügen, der an einer Universität oder Fachhochschule erworben wurde und bei dem sich ein zweites Fach mit angemessenem Studienumfang feststellen lässt.“ (ebd.). Die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger absolvieren nach ihrer Einstellung einen berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst, der mit der Staatsexamensprüfung abschließt.

An den Grundschulen, ISS und OSZ scheinen vergleichsweise etwas höhere Anteile an Willkommensklassenlehrkräften über den Quereinstieg an ihre Lehrtätigkeit gelangt zu sein. An den ISS gaben dies 22 Prozent der Lehrkräfte an, an den Grundschulen und OSZ rund 19 Prozent. Dennoch verfügte an ISS und OSZ die Mehrheit der Lehrkräfte über ein Lehramtsstudium (ISS: 68,3%, OSZ: 65,4%), an den Grundschulen nur etwas weniger als die Hälfte (46,2%) (vgl. Tabelle 3.28).

An allen Schulformen, insbesondere an den Grundschulen, wurden neben dem Lehramtsstudium und dem Quereinstieg „sonstige“ Angaben bezüglich des Einstiegs in die Lehrtätigkeit gemacht. Am häufigsten wurden hier z.B. lediglich Bewerbungen als Willkommensklassenlehrkraft („*Bewerbung an der Schule auf eine Stellenausschreibung für Lehrkräfte in Willkommensklassen*“, „*Bewerbung als Vertretungslehrer über BEO in Berlin*“) genannt, gefolgt von Lehrerfahrungen bzw. erlangter Lehrbefähigung im Bereich Deutsch als Zweitsprache/ Deutsch als Fremdsprache (DaZ/DaF) („*es wurden qualifizierte DaZ/DaF-Lehrer gesucht*“, „*Ich habe zuvor bereits 7 Jahre als DaF-Lehrer gearbeitet*“), Lehrerfahrungen bzw. erlangter Lehrbefähigung im Ausland („*Studium in Spanien / Referendariat in Deutschland*“, „*nicht abgeschlossenes Lehramtsstudium und ca. 30 Jahre Berufserfahrung in der Lehrerfortbildung und in der Entwicklungszusammenarbeit (GIZ) im Grundschulbereich in Afrika, Lateinamerika und Asien*“, „*Lehramtsstudium dann Magisterabschluß [sic!]. 23 Jahre Berufserfahrung an einer deutschen, anerkannten Auslandsschule.*“) sowie Zusatzqualifikationen und / oder einem anderweitigen (Fach-)Hochschulabschluss („*Diplomstudium Übersetzungswissenschaften, Zusatzqualifizierung*“, „*Postgraduate Certificate in Education*“).

Um nähere Auskünfte über spezifisch erlangte Qualifikationen im Lehramtsstudium zu erhalten, wurden die Lehrkräfte mit absolviertem Lehramtsstudium dazu gesondert befragt. Dabei waren Mehrfachantworten für die abgefragten Kategorien möglich, sodass sich die Angaben über alle Kategorien zu Gesamtwerten über 100 Prozent aufaddieren können. Die Ergebnisse in Tabelle 3.29 verdeutlichen, dass der Großteil der Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen jeweils ein für die Schulform einschlägiges Lehramtsstudium absolviert hat. Dies gilt für die Grundschulen nur eingeschränkt, wobei hier auf die geringe Fallzahl von $N = 12$ Personen mit Lehramtsstudium hingewiesen sei.

Tabelle 3.29: Erworbene Lehrbefähigung im Rahmen des Lehramtsstudiums (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform)

| | Grundschule (N=12) | | ISS (N=56) | | Gymnasium (N=57) | | OSZ (N=53) | |
|--|-----------------------|------|---------------|------|---------------------|------|---------------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe | 5 | 41,7 | 1 | 1,8 | 1 | 1,8 | 2 | 3,8 |
| Übergreifendes Lehramt der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I | 0 | 0,0 | 6 | 10,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Lehramt für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I | 1 | 8,3 | 20 | 35,7 | 10 | 17,5 | 7 | 13,2 |
| Lehramt für die Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium | 4 | 33,3 | 36 | 64,3 | 53 | 93,0 | 24 | 45,3 |
| Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder die beruflichen Schulen | 1 | 8,3 | 1 | 1,8 | 1 | 1,8 | 21 | 39,6 |
| Sonderpädagogisches Lehramt | 0 | 0,0 | 1 | 1,8 | 0 | 0,0 | 2 | 3,8 |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Welche Lehrbefähigung haben Sie im Rahmen Ihres Lehramtsstudiums erworben?“

Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte, die angaben, ein Lehramtsstudium absolviert zu haben, bezüglich ihrer studierten Unterrichtsfächer befragt. Es konnten bis zu vier Unterrichtsfächer in einem offenen Antwortformat angegeben werden. Von 174 Lehrkräften lagen gültige Antworten vor. In der nachfolgenden schulformübergreifenden Tabelle 3.30.a sowie den schulformspezifischen Tabellen 3.30.b bis 3.30.e werden alle angegebenen Fächer nach der Häufigkeit ihrer Angaben sortiert aufgeführt.

Wie Tabelle 3.30.a entnommen werden kann, gab knapp über die Hälfte der Willkommensklassenlehrkräfte über alle Schulformen (ungewichtete Angaben) hinweg das Fach Deutsch als studiertes Lehramtsfach an. Somit ist das Fach Deutsch das meistgenannte Unterrichtsfach, in dem die Lehrkräfte eine Lehrbefähigung im Rahmen ihres Studiums erworben haben. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. Deutsch als Fremdsprache (DaF) wurde daneben explizit lediglich von rund 5 Prozent der Lehrkräfte genannt. Jede vierte Lehrkraft verfügte ferner über eine Lehrbefähigung im Fach Englisch, rund 15 Prozent der Lehrkräfte über eine Lehrbefähigung im Fach Geschichte. Darüber hinaus zählen Sport und Französisch (jeweils 11%) zu den fünf am häufigsten genannten Unterrichtsfächern im Rahmen des Lehramtsstudiums. Nur rund jede zehnte Lehrkraft hat eine Lehrbefähigung in Mathematik.

Tabelle 3.30.a: Fächer, in denen eine Lehrbefähigung im Rahmen des Lehramtsstudiums erworben wurde (*Lehrkräfteangaben, über alle Schulformen, ungewichtete Angaben*)

| | Anzahl | % |
|-------------------------------------|--------|------|
| Deutsch | 94 | 54,0 |
| Englisch | 42 | 24,1 |
| Geschichte | 26 | 14,9 |
| Sport | 19 | 10,9 |
| Französisch | 19 | 10,9 |
| Mathematik | 16 | 9,2 |
| Kunst | 13 | 7,5 |
| Wirtschaft | 12 | 6,9 |
| Biologie | 10 | 5,7 |
| Philosophie | 10 | 5,7 |
| Ethik | 9 | 5,2 |
| Russisch | 9 | 5,2 |
| Politik | 9 | 5,2 |
| Spanisch | 9 | 5,2 |
| DaF/DaZ | 8 | 4,6 |
| Latein | 7 | 4,0 |
| Sozialkunde | 7 | 4,0 |
| Ernährung | 6 | 3,4 |
| Chemie | 6 | 3,4 |
| Religion | 5 | 2,9 |
| Geographie/Erdkunde | 4 | 2,3 |
| Musik | 5 | 2,9 |
| Pädagogik | 5 | 2,9 |
| Land- und Gartenbau/Agrarwirtschaft | 4 | 2,3 |
| Italienisch | 3 | 1,7 |
| Physik | 3 | 1,7 |
| Darstellendes Spiel | 2 | 1,1 |
| Naturwissenschaften | 2 | 1,1 |
| Rechnungswesen | 2 | 1,1 |
| Sachunterricht | 2 | 1,1 |
| Bautechnik | 1 | 0,6 |
| Informatik | 1 | 0,6 |
| Medienproduktion | 1 | 0,6 |
| Metalltechnik | 1 | 0,6 |
| Niederländisch | 1 | 0,6 |
| Portugiesisch | 1 | 0,6 |
| Textiles Gestalten | 1 | 0,6 |
| Türkisch | 1 | 0,6 |
| WAT | 1 | 0,6 |

N=174

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Für welche Fächer haben Sie im Rahmen Ihres Lehramtsstudiums eine Lehrbefähigung erworben?“

Hier waren Mehrfachangaben möglich.

Mit Blick auf die jeweiligen Schulformen gab auch die Mehrheit (75%) der Grundschullehrkräfte mit absolviertem Lehramtsstudium an, eine Lehrbefähigung im Fach Deutsch erworben zu haben (vgl. Tabelle 3.30.b). Ein Viertel der Grundschullehrkräfte mit abgeschlossenem Lehramtsstudium verfügte über eine Lehrbefähigung im Fach Mathematik. Mit rund 17 Prozent gehören auch Englisch und Sachunterricht zu den mehrfach genannten studierten Unterrichtsfächern. Vereinzelt gaben Grundschullehrkräfte darüber hinaus auch an, über Lehrbefähigungen in den Fächern Sport, Geschichte, Kunst, Französisch, Musik, Ernährung, Russisch, Biologie, Geographie, Latein, Religion, Naturwissenschaft, Textiles Gestalten zu verfügen (jeweils nur eine Angabe).

Tabelle 3.30.b: Häufigste Fächer, in denen eine Lehrbefähigung im Rahmen des Lehramtsstudiums erworben wurde (*Lehrkräfteangaben, Grundschule*)

| Fach (Grundschule) | Anzahl | % |
|--------------------|--------|------|
| Deutsch | 9 | 75,0 |
| Mathematik | 3 | 25,0 |
| Englisch | 2 | 16,7 |
| Sachunterricht | 2 | 16,7 |
| Sport | 1 | 8,3 |
| Geschichte | 1 | 8,3 |
| Kunst | 1 | 8,3 |
| Französisch | 1 | 8,3 |
| Musik | 1 | 8,3 |
| Ernährung | 1 | 8,3 |
| Russisch | 1 | 8,3 |
| Biologie | 1 | 8,3 |
| Geographie | 1 | 8,3 |
| Latein | 1 | 8,3 |
| Religion | 1 | 8,3 |
| Naturwissenschaft | 1 | 8,3 |
| Textiles Gestalten | 1 | 8,3 |

N = 12

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Für welche Fächer haben Sie im Rahmen Ihres Lehramtsstudiums eine Lehrbefähigung erworben?“

Hier waren Mehrfachangaben möglich.

Auch an den ISS stellt mit 62 Prozent das Fach Deutsch das am meisten studierte Unterrichtsfach unter den Willkommensklassenlehrkräften mit absolviertem Lehramtsstudium dar (vgl. Tabelle 3.30.c). Daneben gaben rund 6 Prozent spezifisch eine Lehrbefähigung in DaF bzw. DaZ an. Fast jede fünfte Lehrkraft an den ISS gab ferner eine Lehrbefähigung in Englisch an. Zu rund 10 bis 14 Prozent wurden auch Fächer wie Geschichte, Kunst, Ethik und Politik genannt. Jeweils rund 8 Prozent machten des Weiteren Angaben zur Lehrbefähigung in den Fächern Sport, Französisch, Russisch und Biologie, jeweils rund 6 Prozent gaben Chemie, Spanisch, Philosophie an (vgl. Tabelle 3.30.c). Lediglich zwei Lehrkräfte führten Mathematik als studiertes Unterrichtsfach auf, ebenso wie, Musik, Latein und Darstellendes Spiel. Einzelne Lehrkräfte an den ISS machten zudem Angaben zur Lehrbefähigung in Physik, Geographie, Religion, Medienproduktion, Sozialkunde, Pädagogik, Naturwissenschaft, Türkisch, Portugiesisch und Niederländisch.

Tabelle 3.30.c: Häufigste Fächer, in denen eine Lehrbefähigung im Rahmen des Lehramtsstudiums erworben wurde (*Lehrkräfteangaben, ISS*)

| Fach (ISS) | Anzahl | % |
|---------------------|--------|------|
| Deutsch | 32 | 61,5 |
| Englisch | 10 | 19,2 |
| Geschichte | 7 | 13,5 |
| Kunst | 6 | 11,5 |
| Ethik | 6 | 11,5 |
| Politik | 5 | 9,6 |
| Sport | 4 | 7,7 |
| Französisch | 4 | 7,7 |
| Russisch | 4 | 7,7 |
| Biologie | 4 | 7,7 |
| Chemie | 3 | 5,8 |
| Spanisch | 3 | 5,8 |
| DaF/DaZ | 3 | 5,8 |
| Philosophie | 3 | 5,8 |
| Mathematik | 2 | 3,8 |
| Musik | 2 | 3,8 |
| Latein | 2 | 3,8 |
| Darstellendes Spiel | 2 | 3,8 |
| Physik | 2 | 3,8 |
| Geographie | 1 | 1,9 |
| Religion | 1 | 1,9 |
| Medienproduktion | 1 | 1,9 |
| Sozialkunde | 1 | 1,9 |
| Pädagogik | 1 | 1,9 |
| Naturwissenschaft | 1 | 1,9 |
| Türkisch | 1 | 1,9 |
| Portugiesisch | 1 | 1,9 |
| Niederländisch | 1 | 1,9 |

N = 52

Anmerkung: ISS = Integrierte Sekundarschule

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Für welche Fächer haben Sie im Rahmen Ihres Lehramtsstudiums eine Lehrbefähigung erworben?“

Hier waren Mehrfachangaben möglich.

Auch an den Gymnasien stellten die Fächer Deutsch und Englisch die am meisten studierten Unterrichtsfächer dar (vgl. Tabelle 3.30.d). Der Anteil der studierten Deutschlehrkräfte lag hier bei rund 39 Prozent (zusätzlich 5 % mit einer Lehrbefähigung in DaZ/DaF) im Schulformvergleich am niedrigsten, ein Drittel der Gymnasiallehrkräfte gaben eine Lehrbefähigung Englisch an.

Tabelle 3.30.d: Häufigste Fächer, in denen eine Lehrbefähigung im Rahmen des Lehramtsstudiums erworben wurde (*Lehrkräfteangaben, Gymnasium*)

| Fach (Gymnasium) | Anzahl | % |
|------------------|--------|------|
| Deutsch | 22 | 38,6 |
| Englisch | 19 | 33,3 |
| Geschichte | 12 | 21,1 |
| Sport | 9 | 15,8 |
| Französisch | 9 | 15,8 |
| Mathematik | 8 | 14,0 |
| Philosophie | 5 | 8,8 |
| Kunst | 3 | 5,3 |
| Russisch | 3 | 5,3 |
| DaF/DaZ | 3 | 5,3 |
| Latein | 3 | 5,3 |
| Politik | 3 | 5,3 |
| Ethik | 3 | 5,3 |
| Wirtschaft | 2 | 3,5 |
| Musik | 2 | 3,5 |
| Chemie | 2 | 3,5 |
| Biologie | 2 | 3,5 |
| Spanisch | 2 | 3,5 |
| Geographie | 1 | 1,8 |
| Italienisch | 1 | 1,8 |
| Religion | 1 | 1,8 |
| Physik | 1 | 1,8 |
| Sozialkunde | 1 | 1,8 |
| Pädagogik | 1 | 1,8 |
| Informatik | 1 | 1,8 |

N = 57

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Für welche Fächer haben Sie im Rahmen Ihres Lehramtsstudiums eine Lehrbefähigung erworben?“

Hier waren Mehrfachangaben möglich.

Ferner gehörten an den Gymnasien zu den sechs am häufigsten genannten Fächern Geschichte (21%), gefolgt von Sport und Französisch (jeweils 16%) sowie Mathematik (14%). Weniger als zehn Prozent der Lehrkräfte machten darüber hinaus Angaben zur Lehrbefähigung in den Fächern Philosophie (9%), Kunst, Russisch, Latein, Politik, Ethik (jeweils 5%) sowie Wirtschaft, Musik, Chemie, Biologie und Spanisch (jeweils 4%). Einzelne Gymnasiallehrkräfte verfügen zudem über eine Lehrbefähigung in Geographie, Italienisch, Religion, Physik, Sozialkunde, Pädagogik und Informatik (vgl. Tabelle 3.30.d).

Tabelle 3.30.e: Häufigste Fächer, in denen eine Lehrbefähigung im Rahmen des Lehramtsstudiums erworben wurde (*Lehrkräfteangaben, OSZ*)

| Fach (OSZ) | Anzahl | % |
|------------------------------------|--------|------|
| Deutsch | 31 | 58,5 |
| Englisch | 11 | 20,8 |
| Wirtschaft | 10 | 18,9 |
| Geschichte | 6 | 11,3 |
| Sport | 5 | 9,4 |
| Französisch | 5 | 9,4 |
| Ernährung | 5 | 9,4 |
| Sozialkunde | 5 | 9,4 |
| Land und Gartenbau Agrarwirtschaft | 4 | 7,5 |
| Spanisch | 4 | 7,5 |
| Mathematik | 3 | 5,7 |
| Kunst | 3 | 5,7 |
| Biologie | 3 | 5,7 |
| Pädagogik | 3 | 5,7 |
| DaF/DaZ | 2 | 3,8 |
| Italienisch | 2 | 3,8 |
| Religion | 2 | 3,8 |
| Philosophie | 2 | 3,8 |
| Rechnungswesen | 2 | 3,8 |
| Chemie | 1 | 1,9 |
| Russisch | 1 | 1,9 |
| Geographie | 1 | 1,9 |
| Latein | 1 | 1,9 |
| Politik | 1 | 1,9 |
| Bautechnik | 1 | 1,9 |
| Metalltechnik | 1 | 1,9 |
| WAT | 1 | 1,9 |

N = 53

Anmerkung: OSZ=Oberstufenzentrum,

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Für welche Fächer haben Sie im Rahmen Ihres Lehramtsstudiums eine Lehrbefähigung erworben?“. Hier waren Mehrfachangaben möglich.

Auch an den OSZ verfügte über die Hälfte der Willkommensklassenlehrkräfte über eine Lehrbefähigung im Fach Deutsch (59%). 4 Prozent gaben zudem die spezifische Ausbildung im Bereich DaZ/DaF durch das Lehramtsstudium an (vgl. Tabelle 3.30.e). Etwa ein Fünftel der Lehrkräfte an den OSZ gaben jeweils an, eine Lehrbefähigung in den Fächern Englisch (21%) und Wirtschaft (19%) im Lehramtsstudium erlangt zu haben (vgl. Tabelle 3.30.e). Ferner gehören mit 11 Prozent das Fach Geschichte und mit jeweils rund 9 Prozent die Fächer Sport, Französisch, Ernährung und Sozialkunde zu den am häufigsten genannten Unterrichtsfächern. Vor dem Hintergrund verschiedener inhaltlicher Profile der OSZ wurden auch Lehrbefähigungen in Bereichen wie Land und Gartenbau Agrarwirtschaft (8%), Pädagogik (6%), Rechnungswesen (4%), Bautechnik oder auch Metalltechnik (jeweils 2%) angegeben. Ferner liegen Angaben zur Lehrbefähigung in Fächern wie Spanisch (8%), Mathematik, Kunst oder Biologie (jeweils 6%) vor. Vereinzelt Angaben zu erlangten Lehrbefähigungen wurden

des Weiteren in Unterrichtsfächern wie Italienisch, Religion, Philosophie (jeweils 4%) sowie Chemie, Russisch, Geographie, Latein und Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) getätigt.

Hinsichtlich der Erfahrungs-, Beschäftigungs- und Qualifikationshintergründe der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte lässt sich zusammenfassend folgendes *Zwischenfazit* ziehen: Befragt nach den Erfahrungshintergründen für die Arbeit in den Willkommensklassen, geben an den Grundschulen, ISS und Gymnasien zwischen 72 und 74 Prozent und an den OSZ 92 Prozent der in der WiKo-Studie befragten Lehrkräfte an, seit dem Jahr 2015, also dem Jahr der Einführung des Begriffs der „Willkommensklasse“, in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) tätig zu sein und weisen damit einen Erfahrungshintergrund von maximal 5 Jahren oder weniger in dem spezifischen institutionellen Tätigkeitskontext auf. Während vor allem an Gymnasien und ISS hohe Anteile von rund 90 Prozent der in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte unbefristet an ihrer Schule angestellt sind, sind an den Grundschulen (41%) und OSZ (33%) höhere Anteile lediglich befristet an ihrer Schule beschäftigt. Zwischen 46 Prozent (Grundschule) und 84 Prozent (Gymnasium) der in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte verfügen über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium. Der Anteil an Quereinsteigern liegt an Grundschulen, ISS und OSZ bei rund 20 Prozent, an den Gymnasien knapp unter 10 Prozent. Unter den befragten Lehrkräften mit abgeschlossenem Lehramtsstudium war Deutsch mit 54 Prozent das mit Abstand am häufigsten absolvierte Studienfach, gefolgt von Englisch mit 24 Prozent.

3.2.2 Selbsteingeschätzte Kompetenzen der Lehrkräfte

Die vorstehenden Befunde zu den Qualifikationsprofilen und Erfahrungshintergründen der Lehrkräfte in den Willkommensklassen haben eine große Vielfalt aufgezeigt. Davon ausgehend sollen im Folgenden Ergebnisse hinsichtlich der selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehrkräfte in verschiedenen für die schulische und unterrichtliche Arbeit in den Willkommensklassen relevanten Kompetenzbereichen dargestellt werden (vgl. Tabelle 3.31). Die Selbsteinschätzung erfolgte auf einer vierstufigen Skala von 1 = „keine bis sehr gering“ bis 4 = „sehr hoch“.

Tabelle 3.31: Kompetenzeinschätzung bezüglich der eigenen Qualifikationen und Erfahrungen (getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | Grundschule (N=20-25) | | ISS (N=66-81) | | Gymnasium (N=57-65) | | OSZ (N=76-86) | |
|---|--------------------------|-----|------------------|-----|------------------------|-----|------------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Vermittlung des Spracherwerbs von Deutsch als Zweitsprache allgemein | 3.4 | 0.6 | 3.2 | 0.7 | 3.0 | 0.9 | 3.4 | 0.8 |
| Kenntnis von Theorien zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache | 2.8 | 0.7 | 2.9 | 0.8 | 2.5 | 0.9 | 2.9 | 0.9 |
| Grundlagen der Sprachstandsdiagnostik/ Sprachstandserfassung | 2.7 | 0.8 | 2.7 | 0.9 | 2.5 | 0.8 | 2.9 | 1.0 |
| Mündliche und schriftliche Korrektur- und Feedback-Verfahren | 3.0 | 0.6 | 3.0 | 0.8 | 3.0 | 0.7 | 3.3 | 0.7 |
| Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien für den Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache | 3.4 | 0.6 | 3.0 | 0.9 | 2.7 | 1.0 | 3.2 | 0.8 |
| Kenntnis unterschiedlicher didaktischer Ansätze für die Spracherwerbsvermittlung | 3.1 | 0.4 | 2.9 | 0.8 | 2.7 | 0.9 | 3.0 | 0.9 |
| Vermittlung Kenntnisse, Kompetenzen und Arbeitsformen für den späteren Fachunterricht in Regelklassen | 3.0 | 0.7 | 3.1 | 0.8 | 3.0 | 0.8 | 3.0 | 0.8 |
| Begleitung des Übergangs in die Regelklasse | 2.9 | 0.7 | 2.8 | 0.9 | 2.5 | 1.0 | 2.8 | 0.8 |
| Additive Fördermaßnahmen nach Übergang in die Regelklasse | 2.5 | 0.8 | 2.5 | 0.9 | 2.2 | 0.9 | 2.4 | 0.9 |
| Umgang mit Heterogenität in den Willkommensklassen hinsichtlich unterschiedlicher Deutschkompetenzniveaus | 3.3 | 0.6 | 3.0 | 0.8 | 2.8 | 0.9 | 3.1 | 0.8 |

| | Grundschule (N=20-25) | | ISS (N=66-81) | | Gymnasium (N=57-65) | | OSZ (N=76-86) | |
|--|--------------------------|-----|------------------|-----|------------------------|-----|------------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Umgang mit Heterogenität in den Willkommensklassen hinsichtlich des Alters der Schülerinnen und Schüler | 3.2 | 0.6 | 3.1 | 0.8 | 2.9 | 0.9 | 3.2 | 0.8 |
| Umgang mit der Heterogenität in den Willkommensklassen hinsichtlich fachlicher Kenntnisse | 3.0 | 0.6 | 3.0 | 0.8 | 2.8 | 0.8 | 3.0 | 0.8 |
| Umgang mit Heterogenität in den Willkommensklassen hinsichtlich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen/Lernerfahrungen (z.B. strukturiertes Lernen, Selbstorganisation) | 3.0 | 0.7 | 2.9 | 0.8 | 2.8 | 0.8 | 3.0 | 0.8 |
| Umgang mit Traumaerfahrungen der Schülerinnen und Schüler | 2.4 | 0.8 | 2.3 | 1.0 | 1.9 | 0.8 | 2.2 | 0.8 |
| Vermittlung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft | 3.3 | 0.8 | 3.3 | 0.7 | 3.0 | 0.9 | 3.4 | 0.7 |
| Vermittlung von Werten und Normen für das gesellschaftliche Zusammenleben in Deutschland | 3.6 | 0.7 | 3.4 | 0.6 | 3.3 | 0.7 | 3.5 | 0.5 |
| Vermittlung von Handlungs- und Orientierungswissen für den Alltag in Deutschland | 3.5 | 0.6 | 3.4 | 0.7 | 3.1 | 0.8 | 3.6 | 0.5 |
| Demokratiebildung | 3.2 | 0.8 | 3.3 | 0.8 | 3.2 | 0.8 | 3.3 | 0.7 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wenn Sie an Ihre eigenen Qualifikationen und Erfahrungen hinsichtlich der Arbeit in den Willkommensklassen denken, wie schätzen Sie Ihre Kompetenzen in den folgenden Bereichen ein?“

Skalierung: 1=keine bis sehr gering, 2=eher gering, 3=eher hoch, 4=sehr hoch

Die zentrale Fähigkeit, Deutsch als Zweitsprache vermitteln zu können, wurde im Mittel als „eher hoch“ mitunter als „sehr hoch“ eingeschätzt. Die Lehrkräfte scheinen sich somit im Allgemeinen für den Hauptauftrag der Willkommensklassen, überwiegend gut vorbereitet zu fühlen. Erwähnenswert sind hier die etwas niedrigeren Kompetenzeinschätzungen der Lehrkräfte an den Gymnasien, was vorsichtig als Indiz dafür angesehen werden kann, dass ein größerer Teil der Lehrkräfte an den Gymnasien seinen schulischen Tätigkeitsschwerpunkt nicht in den Willkommensklassen bzw. dem Schwerpunkt der Sprachvermittlung hat (vgl. Abschnitt 3.1.1) Im Vergleich der verschiedenen Kompetenzbereiche, werden außerdem mündliche und schriftliche Korrektur- und Feedback-Verfahren besonders positiv bewertet.

Die Bereiche, in denen die Lehrkräfte ihre eigenen Kompetenzen am höchsten einschätzten, d.h. im Mittel als eher hoch bis sehr hoch, sind die Vermittlung von Handlungs- und Orientierungswissen für den Alltag in Deutschland, Demokratiebildung und die Vermittlung von Werten und Normen für das gesellschaftliche Zusammenleben in Deutschland. Dieser Bereich könnte als Vermittlung von Werten und Wissen über Gesellschaft und Alltag beschrieben werden und konstituiert einen weniger klar definierten, aber dennoch mit in den Bildungsauftrag für die Willkommensklassen fallenden Zielbereich (vgl. SenBJF, 2018). Die hier abgegebenen positiven Einschätzungen bezeugen ein großes Vertrauen der Lehrkräfte in ihre Fähigkeiten, gesellschaftliches Wissen zu vermitteln.

Demgegenüber fielen die Kompetenzeinschätzungen für den Umgang mit eventuellen traumatischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler am geringsten aus. Gymnasiallehrer schätzen ihre Fähigkeiten diesbezüglich im Durchschnitt leicht niedriger als „eher gering“ ($M = 1.9$, $SD = 0.8$) ein, während die Lehrer an Grundschulen, sie insgesamt ebenfalls als eher gering bewerteten, aber eine leicht positivere Einschätzung abgaben ($M = 2.4$, $SD = 0.8$).

Auch die eigenen Fähigkeiten, einen guten Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Regelklasse zu ermöglichen, wurden zum Teil eher zurückhaltend eingeschätzt. Insbesondere die Kompetenzeinschätzungen bezüglich additiver Maßnahmen nach dem Übergang sind deutlich pessimistischer als für die meisten anderen Bereiche (Gymnasien: $M = 2.2$, $SD = 0.9$; ISS: $M = 2.5$, $SD = 0.9$), wobei hier offen bleiben muss, inwieweit die Willkommenslehrkräfte an ihren Schulen in die Durchführung entsprechender Maßnahmen nach dem Übergang in die Regelklassen eingebunden sind. Auch wenn Kompetenzen für die allgemeine Begleitung des Übergangs etwas höher eingeschätzt wurden, wurden sie im Vergleich zu anderen Bereichen als vergleichsweise geringer wahrgenommen – zwischen „eher gering“ und „eher hoch“. Andererseits zeigt sich ein sehr positives und einheitliches Bild der wahrgenommenen Kompetenz, „Kenntnisse, Kompetenzen und Arbeitsformen für den späteren Fachunterricht in Regelklassen“ zu vermitteln. Diese Kompetenz, stufen die Lehrkräfte in der Regel und an allen Schulformen als „eher hoch“ ein.

Während sich Lehrkräfte im Allgemeinen kompetent fühlen, Deutsch als Zweitsprache zu vermitteln, sind die Einschätzungen in Bezug auf das dafür erforderliche theoretische Fachwissen etwas zurückhaltender, wie die im Durchschnitt knapp als „eher hoch“ eingeschätzten Kenntnisse von Theorien zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache und vom Verständnis der Grundlagen der Sprachstanddiagnostik/ Sprachstandserfassung, andeuten. Wie in vielen anderen Kompetenzbereichen, waren auch hier die Selbsteinschätzungen der Kompetenzen an Gymnasien am geringsten ausgeprägt. Die positivste Sicht auf diese Kompetenzen zeigte sich hier an OSZ, mit durchschnittlich eher hohen Bewertungen ($M = 2.9$, $SD = 0.9 - 1.0$). An ISS wurde der Stand der Kenntnisse von Theorien zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache im Mittel ebenfalls als „eher hoch“ eingeschätzt ($M = 2.9$, $SD = 0.9$).

Auch hinsichtlich der Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien für den Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache und der Kenntnis verschiedener didaktischer Ansätze für die Spracherwerbsvermittlung wichen die Einschätzungen der Lehrkräfte an verschiedenen Schulformen zum Teil voneinander ab. In der Gesamttendenz werden die diesbezüglichen Kompetenzen als „eher hoch“ beschrieben, wobei die Selbsteinschätzung, kompetent Unterrichtsmaterialien selbst entwickeln zu können, an den Grundschulen im Mittel fast bei „sehr hoch“ lag ($M = 3.4$, $SD = 0.6$) und Gymnasiallehrkräfte auch hinsichtlich dieser beiden Aspekte ihre Kompetenzen weniger stark einschätzten ($M = 2.7$, $SD = 1.0/0.9$).

Weitere erfragte Kompetenzbereiche bezogen sich auf den Umgang mit Heterogenität. Dies umfasste Kompetenzeinschätzungen bezüglich des Umgangs mit heterogenen Deutschsprachkenntnissen, Altersheterogenität, Heterogenität der fachlichen Kenntnisse und Heterogenität der Lernvoraussetzungen in der Schülerschaft. Die Lehrkräfte schätzten ihre eigenen Kompetenzen in diesen Bereichen im Durchschnitt als „eher hoch“ ein. Auffällig ist jedoch auch hier, dass die Lehrerschaft an Gymnasien am geringsten auf den Umgang mit Heterogenität eingestellt zu sein scheint und im Durchschnitt die eigenen Kompetenzen am geringsten einschätzte (Gymnasium: $M = 2.8-2.9$, $SD = 0.8-0.9$). An Grundschulen wurden dagegen höhere Einschätzungen abgegeben, insbesondere in Bezug auf den Umgang mit unterschiedlichen deutschen Sprachkenntnissen und -niveaus zeigte sich hier ein bedeutender Unterschied zu den Gymnasien (Grundschulen: $M = 3.3$, $SD = 0.6$; Gymnasium: $M = 2.8$, $SD = 0.9$).

Als *Zwischenfazit* bezüglich der selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehrkräfte für verschiedene relevante Bereiche der Arbeit in den Willkommensklassen kann damit herausgestellt werden, dass von differenzierten Fähigkeitsselbsteinschätzungen bei den Lehrkräften auszugehen ist, sowohl hinsichtlich der verschiedenen Kompetenzbereiche als auch mit Blick auf die Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen. Die eigenen Kompetenzen bezüglich der Vermittlung des Spracherwerbs von Deutsch als Zweitsprache allgemein wird von den Lehrkräften an den Grundschulen, ISS und OSZ im Mittel zwischen „eher hoch“ bis „sehr hoch“ eingeschätzt, an den Gymnasien als „eher hoch“. Hohe Kompetenzeinschätzungen zeigen sich auch für die Vermittlung von Handlungs- und Orientierungswissen für den Alltag in Deutschland, Demokratiebildung und die Vermittlung von Werten und Normen für das gesellschaftliche Zusammenleben in Deutschland. Die Kompetenzen zum Umgang mit der vielfältigen Heterogenität in den Willkommensklassen werden im Mittel als „eher hoch“ eingestuft. Niedrigere Kompetenzeinschätzungen deuten sich für spezifischere Bereiche wie die Kenntnis von Theorien zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache und Grundlagen der Sprachstandsdiagnostik/Sprachstandserfassung an. Auch hinsichtlich der Begleitung des Übergangs in die Regelklassen (und hier vor allem mit Blick auf additive Fördermaßnahmen nach dem Übergang) finden sich niedrigere Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten, insbesondere der Lehrkräfte an Gymnasien. Am geringsten schätzen die Lehrkräfte ihre Kompetenzen im Umgang mit Traumaerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ein. Für alle Kompetenzbereiche ist trotz der generell feststellbaren mittleren Tendenzen jeweils von nicht unerheblichen Unterschieden in den Kompetenzeinschätzungen zwischen den Lehrkräften sowohl derselben Schulform als auch derselben Schule auszugehen.

3.2.3 Fortbildungen der Lehrkräfte

Im Anschluss an die Darstellungen zu den Ausbildungshintergründen und selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehrkräfte soll in diesem Teilabschnitt das Themenfeld der Fortbildungen für Lehrkräfte in Willkommensklassen näher beleuchtet werden. Dies umfasst Angaben zum Fortbildungsumfang und zur Art der besuchten Fortbildungen, zur Bewertung der Nützlichkeit besuchter Fortbildungen sowie zu bestehenden Fortbildungsbedarfen aus Sicht der Lehrkräfte.

Mit welcher *Häufigkeit* besuchen die Lehrkräfte *Fortbildungsveranstaltungen für die Arbeit in den Willkommensklassen*? Mittels einer fünfstufigen Antwortskala konnten die Teilnehmenden angeben, in welchen Zeitintervallen sie im Durchschnitt an Fortbildungen teilnehmen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3.32 schulformspezifisch dargestellt. Im Grundschulbereich ordnete sich die Mehrheit der Lehrkräfte den beiden höchsten Kategorien zu, was eine verstärkte Inanspruchnahme des Veranstaltungsangebots andeutet. Ein Drittel der Befragten gab an, sie würden durchschnittlich einmal pro Quartal eine Fortbildung für die Arbeit in Willkommensklassen besuchen. Weitere 25 Prozent schätzten ihren Besuch mit „häufiger als einmal pro Quartal“ ein. Nur eine Person gab an, keine Fortbildungsveranstaltungen für die Arbeit in den Willkommensklassen zu besuchen. Für die ISS zeichnet sich keine eindeutige Tendenz im Antwortverhalten der Lehrkräfte ab. Der größte Anteil (29 %) gab an, einmal pro Quartal eine Fortbildung zu besuchen. Im Vergleich zu den Grundschulen fällt auf, dass über 20 Prozent der ISS Lehrkräfte angaben, keine Fortbildungen hinsichtlich der Arbeit in den Willkommensklassen in Anspruch zu nehmen. Dies ist auch das kennzeichnende Merkmal für die Lehrkräfte an den Gymnasien. Rund die Hälfte von ihnen gab an, keine Fortbildungen mit Bezug zu den Willkommensklassen wahrzunehmen, was erneut vor dem Hintergrund des oftmals eher geringen Tätigkeitsumfangs vieler Lehrkräfte in den Willkommensklassen an den Gymnasien (vgl. Abschnitt 3.1.1) zu bewerten ist. Nicht unerwähnt sein soll jedoch, dass etwa jede sechste Gymnasiallehrkraft angab, mehrmals im Quartal an Fortbildungsveranstaltungen für die Willkommensklassen teilzunehmen. An den OSZ gab rund ein Drittel der Lehrkräfte an, einmal pro Schulhalbjahr eine Fortbildung für die Willkommensklassen zu besuchen. Das willkommensklassenbezogene Fortbildungsgeschehen scheint hier insgesamt geringer ausgeprägt als an den Grundschulen und ISS, jedoch stärker als an den Gymnasien.

Tabelle 3.32: Durchschnittlicher Besuch von Fortbildungsveranstaltungen (*Lehrkräfteangaben*, absolut und Angaben in Prozent)

| | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|---------------------------------|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| gar nicht | 1 | 4,2 | 15 | 20,8 | 29 | 50,9 | 12 | 14,6 |
| Einmal im Schuljahr | 4 | 16,7 | 11 | 15,3 | 8 | 14,0 | 18 | 22,0 |
| Einmal pro Schulhalbjahr | 5 | 20,8 | 11 | 15,3 | 7 | 12,3 | 27 | 32,9 |
| Einmal pro Quartal | 8 | 33,3 | 21 | 29,2 | 4 | 7,0 | 10 | 12,2 |
| Häufiger als einmal pro Quartal | 6 | 25,0 | 14 | 19,4 | 9 | 15,8 | 15 | 18,3 |
| | N = 24 | | N = 72 | | N = 57 | | N = 82 | |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie oft besuchen Sie durchschnittlich Fortbildungsveranstaltungen für die Arbeit in den Willkommensklassen?“

Lehrkräfte, die in der vorangegangenen Darstellung die Kategorie „gar nicht“ bezüglich ihres durchschnittlichen Fortbildungsbesuches gewählt haben, wurden weiterführend nach den *Gründen für den Nichtbesuch von Fortbildungen* gefragt. Dies erfolgte über die Bewertung von vier möglichen Begründungen mittels einer vierstufigen Antwortskala. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3.33 schulformspezifisch dargestellt. Für den Grundschulbereich liegen keine Ergebnisse vor, da hier lediglich eine Person angab, keine Fortbildungen für die Willkommensklassen zu besuchen. Lehrkräfte an ISS führten in erster Linie fehlende zeitliche Kapazitäten und mangelnde Informationen über Fortbildungsangebote als Gründe an. An den Gymnasien stimmten ferner viele der Lehrkräfte ohne Fortbildungsbesuche der Aussage zu, dass die Fortbildungen für die Arbeit in Willkommensklassen für sie keine Priorität darstellen. Dies galt in etwas abgeschwächter Form auch für die OSZ, für die ansonsten vor allem fehlende zeitliche Kapazitäten als Grund angeführt wurden. Die Begründung „*Ich verspreche mir keinen Nutzen aus diesen Fortbildungen*“ wurde über alle drei Schulformen hinweg als „eher nicht zutreffend“ bis „gar nicht zutreffend“ bewertet.

Tabelle 3.33: Begründung für bisher nicht besuchte Fortbildungen (*Lehrkräfteangaben, getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen*)

| | Grundschule (N=0) | | ISS (N=11-13) | | Gymnasium (N=15-21) | | OSZ (N=7-9) | |
|---|----------------------|----|------------------|-----|------------------------|-----|----------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Fehlende zeitliche Kapazitäten, um an einer Fortbildung teilzunehmen | - | - | 3.0 | 1.0 | 3.4 | 0.9 | 3.0 | 1.3 |
| Fortbildungen für die Arbeit in Willkommensklassen stellen für mich keine Priorität dar | - | - | 1.9 | 1.1 | 3.2 | 0.9 | 2.9 | 1.2 |
| Mangelnde Informationen über Fortbildungsangebote | - | - | 3.4 | 0.7 | 3.3 | 0.8 | 2.6 | 1.3 |
| Ich verspreche mir keinen Nutzen aus diesen Fortbildungen | - | - | 1.9 | 1.2 | 1.7 | 1.0 | 1.9 | 1.5 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Aus welchen Gründen haben Sie bisher noch keine Fortbildung besucht?“

Skalierung: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft völlig zu

Welchen *inhaltlichen Bereichen* die wahrgenommenen Fortbildungen zuzuordnen sind, ist in Tabelle 3.34 dargestellt. Die Lehrkräfte konnten in Anlehnung an die Lehrkräftebefragung der ReGES-Studie (vgl. Abschnitt 3.1.3) aus einer Liste mit vorgegebenen Themenbereichen alle zutreffenden Fortbildungsbereiche auswählen, in denen sie bereits Fortbildungen besucht haben. Über alle Schulformen hinweg als besonders häufig besuchter Fortbildungsbereich wurde die „Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund“ genannt. Rund 80 Prozent der Lehrkräfte an Grundschulen und ISS gaben an, bereits Fortbildungen in diesem Bereich besucht zu haben, an den OSZ waren dies 71 Prozent und an den Gymnasien 54 Prozent der Befragten. Fortbildungsveranstaltungen mit dem Fokus auf den „Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit traumatischen Erlebnissen“ wurden je nach Schulform von einem Anteil zwischen 52 und 64 Prozent der Lehrkräfte besucht und zählen damit ebenfalls zu den vergleichsweise häufig frequentierten Fortbildungen. Zu den drei am häufigsten besuchten Fortbildungsbereichen gehören auch Fortbildungen, die sich thematisch mit „*Unterrichtsmethodik & binnendifferenzierten Lernarrangements*“ beschäftigen. Je nach Schulform besuchten zwischen 51 und 66 Prozent der Willkommensklassenlehrkräfte Veranstaltungen mit dieser inhaltlichen Ausrichtung.

Vergleichsweise wenige Fortbildungen wurden im Bereich der Elternarbeit besucht, am häufigsten mit 38 Prozent noch an den Grundschulen, am seltensten an den OSZ, was auch vor dem Hintergrund der differierenden Altersstruktur der Schülerschaft an den beiden Schulformen zu sehen ist. Herauszustellen ist hier noch einmal, dass sich die vorstehenden Zahlen ausschließlich auf diejenigen Lehrkräfte in Willkommensklassen beziehen, die bereits Fortbildungsveranstaltungen besucht haben und nicht auf die Gesamtheit der Willkommensklassenlehrkräfte.

Tabelle 3.34: Besuchte Fortbildungen für Lehrkräfte (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform)

| | Grundschule (N=21) | | ISS (N=53) | | Gymnasium (N=28) | | OSZ (N=69) | |
|---|-----------------------|------|---------------|------|---------------------|------|---------------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund | 17 | 81,0 | 42 | 79,2 | 15 | 53,6 | 49 | 71,0 |
| Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit traumatischen Erlebnissen | 12 | 57,1 | 32 | 60,4 | 18 | 64,3 | 36 | 52,2 |
| Arbeit mit Eltern, die einen Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund haben | 8 | 38,1 | 14 | 26,4 | 6 | 21,4 | 2 | 2,9 |
| Fachunterricht in den Willkommensklassen | 6 | 28,6 | 30 | 56,6 | 14 | 50,0 | 22 | 31,9 |
| Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) | 2 | 9,5 | 14 | 26,4 | 12 | 42,9 | 29 | 42,0 |
| Sprachstandserfassung | 12 | 57,1 | 26 | 49,1 | 13 | 46,4 | 19 | 27,5 |
| Unterrichtsmethodik & binnendifferenzierte Lernarrangement | 12 | 57,1 | 35 | 66,0 | 18 | 64,3 | 35 | 50,7 |
| Förderung von interkulturellen Kompetenzen | 10 | 47,6 | 31 | 58,5 | 11 | 39,3 | 30 | 43,5 |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Haben Sie bereits an Fortbildungen in den folgenden Bereichen teilgenommen?“

Tabelle 3.35 gibt einen Überblick, in welchen *Fortbildungseinrichtungen* die bisherigen Veranstaltungen wahrgenommen wurden. Dabei werden Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen ersichtlich. Während nahezu die Hälfte der Grundschullehrkräfte das Zentrum für Sprachbildung (ZeS) für eine Fortbildung besucht haben, trifft dies an den ISS und Gymnasien nur auf rund ein Drittel der Lehrkräfte zu, an den OSZ nur auf rund 20 Prozent. Der Großteil der Fortbildungen erfolgte an allen Schulformen auf regionaler Ebene (84% bis 96%). „Sonstige Fortbildungseinrichtungen“ wurden im Grundschulbereich von ca. 30 Prozent der Lehrkräfte besucht. In den restlichen Schulformen lag dieser Anteil um die 40 Prozent. Mit 17 Nennungen ist das *Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg* (LISUM) unter den insgesamt 69 Sonstiges-Angaben die meist genannte Fortbildungseinrichtung, gefolgt von Verlagen (Klett, Cornelsen, Hueber, Langenscheidt u.a.) (N=11) und Universitäten (N=9).

Tabelle 3.35: Fortbildungseinrichtungen, in denen Fortbildungen besucht wurden (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform)

| | Grundschule (N=23-24) | | ISS (N=56) | | Gymnasium (N=28) | | OSZ (N=70) | |
|------------------------------------|--------------------------|------|---------------|------|---------------------|------|---------------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Zentrum für Sprachbildung (ZeS) | 11 | 47,8 | 19 | 33,9 | 8 | 28,6 | 15 | 21,4 |
| Regionale Fortbildungen | 21 | 91,3 | 54 | 96,4 | 24 | 85,7 | 59 | 84,3 |
| Sonstige Fortbildungseinrichtungen | 7 | 29,2 | 23 | 41,1 | 12 | 42,9 | 28 | 40,0 |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Über welche Fortbildungseinrichtungen haben Sie an Fortbildungen für Lehrkräfte in Willkommensklassen teilgenommen?“

Fortbildungsangebote des Zentrums für Sprachbildung (ZeS)

Nachfolgend soll die Rolle des Zentrums für Sprachbildung (ZeS) für die Lehrkräfte in den Willkommensklassen näher betrachtet werden. Hierzu werden Ergebnisse zur Bekanntheit der Angebote, ihrer Nutzung und ihrer wahrgenommenen Nützlichkeit bezüglich der Arbeit in den Willkommensklassen dargestellt.

Lehrkräfte, die in der vorangegangenen Darstellung angaben, sie hätten noch keine Fortbildung am Zentrum für Sprachbildung besucht, wurden gefragt, ob ihnen die Angebote des ZeS bekannt wären. Die Ergebnisse in Tabelle 3.36 deuten darauf hin, dass dem überwiegenden Teil dieser Lehrkräfte die Fortbildungsangebote am ZeS nicht bekannt waren, wenngleich die Anteile nicht unerheblich zwischen den Schulformen variieren (50% an der Grundschule bis 81% am Gymnasium). Was die genauen Gründe für die Unbekanntheit der Angebote ist, muss an dieser Stelle offen bleiben. Für einen Teil der Lehrkräfte an Gymnasien dürfte jedoch auch hier der Umstand eine Rolle spielen, dass sie generell Fortbildungen mit Blick auf die Willkommensklassen eine geringere Relevanz beimessen, da die Tätigkeit in den Willkommensklassen (im Vergleich zum Unterricht in den Regelklassen) für sie nicht prioritär ist (vgl. Abschnitt 3.1.1).

Tabelle 3.36: Bekanntheit der Fortbildungsangebote des ZeS (*Lehrkräfteangaben*, nur Personen ohne Fortbildungen am ZeS)

| | Ja | | Nein | | N |
|-------------|--------|------|--------|------|----|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | |
| Grundschule | 5 | 50,0 | 5 | 50,0 | 10 |
| ISS | 20 | 36,4 | 35 | 63,6 | 55 |
| Gymnasium | 10 | 14,1 | 43 | 81,1 | 53 |
| OSZ | 15 | 27,8 | 39 | 72,2 | 54 |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Sind Ihnen die Fortbildungsangebote des Zentrums für Sprachbildung (ZeS) bekannt?“

Des Weiteren wurde erfragt, welche Fortbildungen am ZeS von Lehrkräften besucht wurden, die angaben, sie hätten das ZeS als Fortbildungseinrichtung schon einmal in Anspruch genommen (N = 53). Die Ergebnisse über alle Lehrkräfte und getrennt nach Schulform sind in Tabelle 3.37 dargestellt. Die am häufigsten besuchte Fortbildungsveranstaltung am ZeS ist den Lehrkräfteangaben zufolge die „Jahresfortbildung für Lehrkräfte in Willkommensklassen“. Insgesamt gaben 60 Prozent der Befragten an, diese Fortbildung am ZeS besucht zu haben. Auch in der schulformspezifischen Betrachtung zeigte sich, dass mindestens die Hälfte der

jeweiligen Lehrkräfte an der Jahresfortbildung teilnahm. Die Fortbildung „Deutschunterricht in Willkommensklassen“ wurde von insgesamt 55 Prozent der befragten Lehrkräfte angegeben. An dritter Stelle befanden sich Fortbildungen zu dem Themengebiet „Sprachförderung im Fachunterricht“, die von 51 Prozent der Lehrkräfte besucht wurden.

Tabelle 3.37: Art der besuchten Fortbildungen am ZeS (*Lehrkräfteangaben*, absolut und Angaben in Prozent)

| | Gesamt (N=53) | | Grund- schule (N=11) | | ISS (N=19) | | Gym- nasium (N=8) | | OSZ (N=15) | |
|--|------------------|------|----------------------------|------|---------------|------|-------------------------|------|---------------|------|
| | An- zahl | % | An- zahl | % | An- zahl | % | An- zahl | % | An- zahl | % |
| Jahresfortbildung für Lehrkräfte in Willkommensklassen | 32 | 60,4 | 6 | 54,5 | 14 | 73,7 | 4 | 50,0 | 8 | 53,3 |
| Alphabetisierung | 20 | 37,7 | 4 | 36,4 | 11 | 57,9 | 1 | 12,5 | 4 | 26,7 |
| Deutschunterricht in Willkommensklassen | 29 | 54,7 | 6 | 54,5 | 12 | 63,2 | 3 | 37,5 | 8 | 53,3 |
| Fachunterricht in Willkommensklassen | 20 | 37,7 | 2 | 18,2 | 10 | 52,6 | 3 | 37,5 | 5 | 33,3 |
| Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) | 14 | 26,4 | - | - | 5 | 26,3 | 3 | 37,5 | 6 | 40,0 |
| Additive Sprachförderung am Übergang | 15 | 28,3 | 2 | 18,2 | 8 | 42,1 | 2 | 25,0 | 3 | 20,0 |
| Sprachförderung im Fachunterricht | 27 | 50,9 | 3 | 27,3 | 14 | 73,7 | 5 | 62,5 | 5 | 33,3 |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Welche Fortbildungen haben Sie in den nachstehenden Teilbereichen am ZeS besucht?“

In einem weiteren Schritt sollten die besuchten Fortbildungsformate am ZeS von den Lehrkräften hinsichtlich der Nützlichkeit für die Arbeit in den Willkommensklassen eingeschätzt werden. Dazu stand den Befragten eine vierstufige Skala von 1 = „gar nicht nützlich“ bis 4 = „sehr nützlich“ zur Verfügung. Die prozentualen Verteilungen der Nützlichkeitseinschätzungen einschließlich der zugehörigen Mittelwerte und Standardabweichungen sind über alle Lehrkräfte hinweg in Tabelle 3.38.a dargestellt. Ergänzend weist Tabelle 3.37.b die Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt für die einzelnen Schulformen aus, wobei hier auf die resultierenden geringen Gruppengrößen hinzuweisen ist. In der Gesamtbetrachtung machen die Ergebnisse deutlich, dass die Nützlichkeit der Fortbildungsangebote des ZeS von den Lehrkräften eher zurückhaltend eingeschätzt wurde. Für alle Angebote fand sich die größte Kategorienbesetzung (mit jeweils über 50%) in der Kategorie „eher nicht nützlich“. Auch die Mittelwerte der Einschätzungen erreichten maximal den theoretischen Skalenmittelwert von 2,5 oder lagen darunter. Gleichwohl bewerteten bei mehreren Angeboten ein Drittel und mehr der Lehrkräfte die Angebote als „eher nützlich“. Eine hohe Nützlichkeit („sehr nützlich“) wurde den Angeboten nur vereinzelt bescheinigt. Bei der Einordnung der Befunde ist zu berücksichtigen, dass sich keine Aussagen darüber treffen lassen, auf welche Zeiträume der Fortbildungsbesuche sich die Bewertungen beziehen, es sich also beispielsweise vorwiegend um bereits länger zurückliegende Veranstaltungen handelt. Zudem sind die vergleichsweise kleinen Gruppengrößen zu berücksichtigen.

Tabelle 3.38.a: Bewertung der besuchten Fortbildungen am ZeS (*Lehrkräfteangaben*, über alle Schulen*, Angaben in Prozent)

| | gar nicht nützlich | eher nicht nützlich | eher nützlich | sehr nützlich | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> |
|--|--------------------------|---------------------------|------------------|------------------|----------|-----------|----------|
| Jahresfortbildung für Lehrkräfte in Willkommensklassen | 0,0 | 65,6 | 31,3 | 3,1 | 2.4 | 0.6 | 32 |
| Alphabetisierung | 0,0 | 60,0 | 35,0 | 5,0 | 2.5 | 0.6 | 20 |
| Deutschunterricht in Willkommensklassen | 0,0 | 55,2 | 37,9 | 6,9 | 2.5 | 0.6 | 29 |
| Fachunterricht in Willkommensklassen | 0,0 | 57,9 | 42,1 | 0,0 | 2.4 | 0.5 | 19 |
| Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) | 0,0 | 78,6 | 7,1 | 14,3 | 2.4 | 0.7 | 14 |
| Additive Sprachförderung am Übergang | 0,0 | 80,0 | 13,3 | 6,7 | 2.3 | 0.6 | 15 |
| Sprachförderung im Fachunterricht | 0,0 | 66,7 | 29,6 | 3,7 | 2.4 | 0.6 | 27 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung

*Bei der Darstellung der Verteilungsangaben über alle Schulformen hinweg wurde nicht schulformspezifisch gewichtet. Die Befunde beziehen sich auf Lehrpersonen der Stichprobe, die die entsprechenden Fortbildungen am ZeS besuchten. Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie bewerten Sie die von Ihnen besuchten Fortbildungen des ZeS in den nachstehenden Teilbereichen für die Arbeit in den Willkommensklassen?“

Der Blick auf die schulformspezifischen Ergebnisse in Tabelle 3.38.b deutet zum Teil auf gewisse Unterschiede in den Lehrkräfteeinschätzungen hin, die jedoch aufgrund der zum Teil sehr geringen Gruppengrößen nicht überinterpretiert werden sollten. Das insgesamt eher zurückhaltende Bild zeigt sich davon ungeachtet auch auf Ebene der einzelnen Schulformen und sollte zum Anlass für eine genauere Eruiierung der Gründe für die zurückhaltenden Nützlichkeitsbewertungen der Fortbildungsangebote und Möglichkeiten ihrer Optimierung genommen werden. Hinzuweisen ist an dieser Stelle jedoch auch auf die positiver ausfallenden Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der globalen Einschätzung der Fortbildungsangebote des ZeS, ohne Bezug zu konkreten Einzelveranstaltungen, als im Mittel „eher nützlich“ (vgl. Abschnitt 3.7.1).

Tabelle 3.38.b: Bewertung der besuchten Fortbildungen am ZeS (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | Grundschule (N=0-6) | | ISS (N=5-14) | | Gymnasium (N=1-5) | | OSZ (N=3-8) | |
|--|------------------------|-----|-----------------|-----|----------------------|-----|----------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Jahresfortbildung für Lehrkräfte in Willkommensklassen | 2.5 | 0.5 | 2.4 | 0.5 | 2.0 | 0.0 | 2.5 | 0.8 |
| Alphabetisierung | 2.5 | 0.6 | 2.5 | 0.5 | 2.0 | 0.0 | 2.5 | 1.0 |
| Deutschunterricht in Willkommensklassen | 2.3 | 0.5 | 2.5 | 0.5 | 2.0 | 0.0 | 2.9 | 0.8 |
| Fachunterricht in Willkommensklassen | 2.5 | 0.7 | 2.6 | 0.5 | 2.3 | 0.6 | 2.0 | 0.0 |
| Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) | - | - | 2.4 | 0.9 | 2.0 | 0.0 | 2.5 | 0.8 |
| Additive Sprachförderung am Übergang | 2.0 | 0.0 | 2.3 | 0.5 | 2.0 | 0.0 | 2.7 | 1.2 |
| Sprachförderung im Fachunterricht | 2.7 | 0.6 | 2.4 | 0.6 | 2.2 | 0.4 | 2.4 | 0.5 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie bewerten Sie die von Ihnen besuchten Fortbildungen des ZeS in den nachstehenden Teilbereichen für die Arbeit in den Willkommensklassen?“

Skalierung: 1=gar nicht nützlich, 2=eher nicht nützlich, 3=eher nützlich, 4=sehr nützlich

Abschließend wurden die Lehrkräfte zu den aus ihrer Sicht bestehenden *Fortbildungsbedarfen* befragt. Dies erfolgte in einer offenen formulierten Frage (*„In welchen Bereichen sehen Sie Bedarfe für die Einrichtung zusätzlicher Fortbildungsangebote?“*). Es wurden insgesamt 168 verwertbare Angaben gemacht. Diese enthielten teilweise Mehrfachnennungen, so dass insgesamt 274 Nennungen für eine Kategorisierung vorlagen. In Tabelle 3.39 sind alle Kategorien, die sich im Auswertungsprozess ergaben, abgebildet. Es ließen sich insgesamt 25 thematische Einzelkategorien bilden. Hinzu kommt eine Kategorie, welche Nennungen zusammenfasst, die sich auf die Zufriedenheit mit der aktuellen Angebotspalette beziehen und keine Erweiterung dieser für nötig halten. Diese Kategorie repräsentiert rund 2 Prozent der Nennungen. Weiterhin wurde eine Restkategorie sonstiger Angaben gebildet, die 20 Nennungen umfasste und einen Anteil von ca. 7 Prozent an den Gesamtnennungen ausmachte.

Die seitens der Lehrkräfte formulierten Fortbildungsbedarfe decken ein breites inhaltliches Spektrum ab und lassen sich in den Bereichen Unterrichtsgestaltung, Sprache, spezielle Förderungen, Heterogenität, Kulturvermittlung, Anschlussbetreuung und psychologische Themen verorten. Die Kategorie „Umgang mit Traumatisierung“ ist mit einem Anteil von fast 14 Prozent (38 Nennungen) die am häufigsten genannte. Die Lehrkräfte in den Willkommensklassen äußerten den Wunsch, Umgangsweisen an die Hand zu bekommen, die sich auf traumatisierte Kinder und Jugendliche beziehen. Neben dem Erlangen von Grundlagenkenntnissen wurden auch Fortbildungen zur Vertiefung des diesbezüglich bereits vorhandenen Wissens gewünscht. Am zweithäufigsten wurden mit jeweils 17 Nennungen Fortbildungen zu den Themen „*Übergang Willkommensklasse – Regelklasse*“ und „*Didaktik und Methoden für Willkommensklassen*“ gewünscht. An dritter Stelle mit jeweils 16 Nennungen

stehen Fortbildungswünsche zu den Themen „*Interkulturelle Bildung*“ und „*Ansätze der Sprachvermittlung / Förderung der Sprachkompetenz*“. Tabelle 3.38 illustriert die gebildeten Kategorien für die geäußerten Fortbildungsbedarfe jeweils anhand von Beispielnennungen.

Tabelle 3.39: Bedarfe für die Einrichtung zusätzlicher Fortbildungsangebote (offene Lehrkräfteangaben)

| Kategorie | Absolute Anzahl der Nennungen | Anteil an Gesamtnennungen (in %) | Beispielangaben |
|--|-------------------------------|----------------------------------|---|
| Gesamt | 274* | 100,0% | |
| Didaktik und Methoden für WiKos | 17 | 6,2% | "[...] Lernarrangements, didaktisch-methodische Kompetenzen"; "Lerntechniken, Lernstrategien [...]" |
| Unterrichtsmaterialien (Einsatz und Erstellung) | 8 | 2,9% | "Sprachübergreifende Arbeitsmaterialien"; "Erstellen differenzierten Lehrmaterials"; "[...] Einsatz von U-materialien [...]" |
| Ansätze der Sprachvermittlung/ Förderung der Sprachkompetenz | 16 | 5,8% | "[...]Kenntnis unterschiedlicher didaktischer Ansätze für die Spracherwerbsvermittlung [...]"; "Im Bereich schriftlicher Ausdruck"; "[...] Sprachdidaktik, Sprachlogik" |
| DaZ | 12 | 4,4% | "berufsbegleitende Nachqualifikation der Lehrkräfte DaF/ DaZ mit Zertifikat [...]"; "Kenntnis von Theorien zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache [...]"; "Schulung von Fachlehrer*innen im Bereich DaZ" |
| Phonetik | 4 | 1,5% | "[...] Phonetik-Lehrwerke [...]"; "Phonetik" |
| Alphabetisierung | 10 | 3,7% | "Alphabetisierung - konkrete Vorgehensweise"; "Feststellung von Analphabetismus [...]" |
| Sprachstandserfassung | 8 | 2,9% | "einheitliche Sprachstandsermittlung v.a. im Übergang zur Ausbildung und/oder - Vorbereitung"; "Sprachstandserfassung, wirklich evaluiert und nicht so aus der Hüfte[...]" |
| DaZ im Fachunterricht bzw. Fachunterricht in WiKos | 11 | 4,0% | "Begleitende Übungen der deutschen Sprache für den naturwissenschaftlichen Fachunterricht."; "sprachsensibler Fachunterricht", "Heranführung an Fachsprachen[...]" |
| Fördermaßnahmen | 5 | 1,8% | "Sonderförderung"; "Fördermaßnahmen für den Fachunterricht" |
| Lernbereitschaft/ Motivation | 6 | 2,2% | "Umgang mit nicht lernwilligen SuS bzw. Eltern, welche nicht den Gedanken/Sinn der allgemeinen Schulbildung verfolgen."; "[...] Lernverweigerung" |

| Kategorie | Absolute Anzahl der Nennungen | Anteil an Gesamtnennungen (in %) | Beispielangaben |
|---|-------------------------------|----------------------------------|---|
| Soziale Kompetenz - Konfliktfähigkeit | 7 | 2,6% | "[...] Umgang mit Schülern mit Aggressionsverhalten"; "Gewaltprävention [...]" |
| Umgang mit Heterogenität (allgemein) | 9 | 3,3% | "Grundsätzlich ist die Heterogenität der Willkommenschülerschaft eine große Herausforderung."; "Umgang mit Heterogenität der Willkommensklassen (Neuzugänge und Abgänge im laufenden Schuljahr) [...]" |
| Umgang mit Heterogenität (untersch. Lernvoraussetzungen und -erfahrungen) | 6 | 2,2% | "Handwerkszeug für den Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen : lückenhafte Schulbiografien [...]"; "Heterogenität (verschiedene Aspekte, besonders bezüglich unterschiedlicher Vorkenntnisse und Deutschkenntnisse/Lerntempo)" |
| Binnendifferenzierung | 13 | 4,7% | "differenziertes Unterrichten ohne Hilfspersonal in großen altersgemischten Klassen mit Kindern unterschiedlichen Sprachstands"; "Differenzierung und Fachunterricht"; "[...] Binnendifferenzierung" |
| Demokratie- und Wertevermittlung | 13 | 4,7% | "[...] Werte- und Demokratieerziehung"; "Ethik, Werte und Normen unserer Gesellschaft, Frauenbild, Religion, Toleranz, Geschichte, Politik" |
| Interkulturelle Bildung | 16 | 5,8% | "Interkulturelle Aspekte [...]"; "[...] Werte und Normen unterschiedlicher Herkunftsländer, Kommunikation mit anderen Kulturen"; "[...] Rassismus in Willkommensklassen" |
| Handlungs- und Orientierungswissen für den Alltag | 3 | 1,1% | "[...] Umgangsformen (soziale) im Alltag"; "Vermittlung des sozialen Miteinander besonders für Jungen" |
| Übergang Willkommensklasse – Regelklasse | 17 | 6,2% | "Begleitung des Übergangs in die Regelklasse"; "[...] Unterstützung nach Übergang in die Regelklasse" |
| Anschlussbetreuung für SuS mit Alphabetisierungsbedarf | 2 | 0,7% | "[...] passende Anschlussbetreuung nach Wiko mit Alphabetisierungsbedarf [...]" |
| Berufsberatung/ Weitervermittlung | 4 | 1,5% | "Berufsorientierung [...]"; "[...] Berufsberatung Geflüchteter" |
| Psychologische Fortbildungen | 7 | 2,6% | "psychologische Betreuung [...]"; "Psychologische Begleitung [...]" |

| Kategorie | Absolute Anzahl der Nennungen | Anteil an Gesamtnennungen (in %) | Beispielangaben |
|--|-------------------------------|----------------------------------|--|
| Umgang mit Traumatisierung | 38 | 13,9% | "Umgang mit Traumaerfahrungen"; "Vertiefende Angebote Traumapädagogik [...]"; "Umgang mit traumatisierten Jugendlichen [...]" |
| Elternarbeit | 7 | 2,6% | "Hilfen zur Elternarbeit"; "Kommunikation mit den Eltern und Erziehungsberechtigten [...]" |
| rechtliches und verwaltungsspezifisches Wissen | 3 | 1,1% | "allgemeine und behördliche Bewältigung des Asylverfahrens und des Integrationsprozessen: Freizeitangebote, Unterstützungsangebote bei der Bewältigung von Behördengängen, Hilfsangebote bei der Bewältigung von Asylverfahren und etwa dem Familiennachzug. Allgemeines Verständnis verschiedener Asylverfahren." |
| EDV und digitale Medien | 6 | 2,2% | "EDV-Fortbildungen, Smartboard, Internetrecherche [...]"; "[...] Umgang mit Sozialen Medien - Umgang mit digitalen Medien" |
| Es wird kein Bedarf gesehen | 6 | 2,2% | "Das aktuelle Angebot ist aus meiner Sicht ausreichend, ich habe immer alles gefunden, was notwendig war." |
| Sonstiges | 20 | 7,3% | "[...] Arbeit mit Musik und Theaterpädagogik", "Praxisangebote" |

* Insgesamt wurden 168 gültige Angaben gemacht, die 274 Nennungen beinhalteten. Aufgrund der Mehrfachnennungen wurden Angaben mehreren Kategorien zugeordnet.

Frage im Lehrkräftefragebogen: „In welchen Bereichen sehen Sie Bedarfe für die Einrichtung zusätzlicher Fortbildungsangebote?“

Hinsichtlich der Fortbildungen der Lehrkräfte in Willkommensklassen lässt sich folgendes *Zwischenfazit* ziehen: Die Häufigkeit jährlich besuchter Fortbildungen für die Arbeit in den Willkommensklassen unterscheidet sich bedeutsam zwischen den befragten Lehrkräften, sowohl innerhalb als auch zwischen den Schulformen. An den Gymnasien besucht den eigenen Angaben zufolge rund die Hälfte der in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte keine Fortbildungen für die Willkommensklassen, was auch vor dem Hintergrund des oftmals eher geringen Tätigkeitsumfangs der Gymnasiallehrkräfte in den Willkommensklassen zu sehen ist. Die Anteile der Lehrkräfte ohne besuchte Fortbildungen fallen an den anderen Schulformen mit 4 Prozent (Grundschule), 15 Prozent (OSZ) und 21 Prozent (ISS) deutlich geringer aus. Vergleichsweise hohe Fortbildungshäufigkeiten zeichnen sich für die Lehrkräfte der Grundschulen und ISS ab. Etwa die Hälfte der Lehrkräfte an den ISS und 58 Prozent der befragten Grundschullehrkräfte geben an, mindestens einmal im Quartal oder häufiger eine Fortbildungsveranstaltung für die Willkommensklassen zu besuchen. An den OSZ sind dies rund ein Drittel, an den Gymnasien leicht unter einem Viertel der Lehrkräfte. Der Anteil der Lehrkräfte mit maximal ein bis zwei Fortbildungen pro Schuljahr bewegt sich zwischen einem Viertel der Lehrkräfte an den Gymnasien und 55 Prozent an den OSZ. Lehrkräfte, die nicht an Fortbildungen für die Willkommensklassen teilnehmen, begründen dies mit fehlenden zeitlichen Kapazitäten, mangelnden Informationen über Fortbildungsangebote (insbesondere ISS und Gymnasium). Größere Anteile der Lehrkräfte an den Gymnasien, zum Teil auch an

den OSZ, geben an, dass Fortbildungen für die Arbeit in den Willkommensklassen keine Priorität für sie darstellen. Unter den Lehrkräften mit besuchten Fortbildungsveranstaltungen für die Willkommensklassen hat die Hälfte der Lehrkräfte der Grundschulen an Fortbildungen des Zentrums für Sprachbildung (ZeS) teilgenommen, an den weiterführenden Schulformen zwischen 21 Prozent (OSZ) und 34 Prozent (ISS) der Lehrkräfte. Die Bewertung der Nützlichkeit der besuchten Fortbildungen am ZeS für die Arbeit in den Willkommensklassen fällt mit Blick auf die konkret bewerteten Einzelveranstaltungen eher zurückhaltend aus. Der Großteil der befragten Lehrkräfte schätzt die besuchten Fortbildungen als „eher nicht nützlich“ ein. Eine hohe Nützlichkeit wird den Angeboten nur vereinzelt bescheinigt. Positiver (im Mittel „eher nützlich“) fällt hingegen die globale Nützlichkeitseinschätzung der Fortbildungsangebote des ZeS, unabhängig von der konkreten Einzelveranstaltung, aus. Die Ergebnisse sollten dennoch als Anlass für eine genauere Eruiierung der Gründe für die zurückhaltenden Nützlichkeitseinschätzungen der einzelnen Fortbildungsangebote und Möglichkeiten ihrer Optimierung genommen werden. Die seitens der Lehrkräfte generell geäußerten Bedarfe hinsichtlich der Einrichtung von zusätzlichen Fortbildungsangeboten umfassen ein breites Spektrum. Sie reichen von generellen didaktischen und unterrichtsmethodischen Fortbildungen (z.B. zum Umgang mit Heterogenität) über Fortbildungen im Bereich der Demokratie- und Wertevermittlung und interkulturellen Bildung bis hin zu spezifischen Aspekten wie der Alphabetisierung, der Sprachstandserfassung, der Berufsberatung und Weitervermittlung junger Geflüchteter. Besonders häufig wird zusätzlicher Fortbildungsbedarf für den Umgang mit Traumaerfahrungen der Schülerinnen und Schüler geäußert.

3.2.4 Zusätzliches Personal

Um Aufschluss über zusätzliches und ergänzendes Personal für die Arbeit in den Willkommensklassen zu erhalten, wurden die Schulleitungen danach gefragt, ob und in welchem Umfang die Schule neben den unterrichtenden Lehrkräften über unterstützendes Personal in den verschiedenen Bereichen verfügt. Gemäß Tabelle 3.40.a wurden über alle Schulen betrachtet durch die Schulleitungen am häufigsten die Schulsozialarbeiterin und der Schulsozialarbeiter als zusätzliches Personal angegeben. 71 Prozent der Schulleitungen gaben an, über Schulsozialarbeiter*innen als unterstützendes Personal zu verfügen. Dabei fanden sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen mit Anteilen von 53 Prozent an den Gymnasien, 61 Prozent an den Grundschulen und rund 90 Prozent an ISS und OSZ. Am zweithäufigsten nannten Schulleitungen Erzieherinnen und Erzieher als ergänzendes Personal in den Willkommensklassen mit einem Anteil von rund 50 Prozent über alle Schulen. Die schulformvergleichende Perspektive macht jedoch deutlich, dass die nahezu ausschließlich an Grundschulen (71%) und ISS (55%) der Fall war. Weiterhin gaben rund 40 der Schulleitungen an, über Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als ergänzendes Fachpersonal zu verfügen, ebenfalls nahezu ausschließlich an Grundschulen und ISS mit 58 bzw. 57 Prozent. Außerdem wurden noch weitere Angaben (Kategorie „Sonstige“) über zusätzliches Personal an den Schulen gemacht. So gaben beispielsweise Schulleitungen aus Grundschulen an, dass neben „ehrenamtlichen Lesepaten“ auch „Sprachlernassistentinnen“ den Unterricht in den Willkommensklassen unterstützen. Schulleitungen von OSZ nannten zum Beispiel einen „Respekt-Coach“ oder „Sprachmittler“ für verschiedene Sprachen als zusätzliche Unterstützung (vgl. Tabelle 3.40.b).

Tabelle 3.40.a: Anzahl und Anteile der Schulen mit unterstützendem Personal in den nachstehenden Bereichen, (*Schulleitungsangaben*, absolut und in Prozent).

| | Gesamt | | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|--------------------------------|--------|------|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Erzieher*innen | 35 | 49,7 | 15 | 71,4 | 12 | 54,5 | 1 | 6,3 | - | - |
| Schulsozial- arbeiter*innen | 57 | 70,5 | 14 | 60,9 | 21 | 91,3 | 10 | 52,6 | 16 | 88,9 |
| Sonderpädagog*innen | 28 | 43,4 | 11 | 57,9 | 12 | 57,1 | - | - | 1 | 9,1 |
| Sonstige | 23 | 39,6 | 7 | 46,7 | 9 | 56,3 | 2 | 12,5 | 6 | 42,9 |
| <i>N</i> | 57-81 | | 8-23 | | 10-23 | | 2-19 | | 6-18 | |

Anmerkung: ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: *Verfügt Ihre Schule neben den unterrichtenden Lehrkräften in den Willkommensklassen über unterstützendes Personal in den nachstehenden Bereichen?*

Tabelle 3.40.b: Sonstige Angaben zum unterstützenden Personal, Beispielnennungen, schulformspezifisch

| Grundschule | ISS | Gymnasium | OSZ |
|------------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| Schulhelferinnen | Ehrenamtliche Rentnerin | Ehrenamtlicher Leseplate | Respekt-Coach |
| Lehrkräfte in Doppelsteckung | Übersetzer | Freier Träger (Horizonte) | Beratungslehrerin |
| Ehrenamtliche Lesepaten | Päd. Unterrichtshilfen | | Päd. Unterrichtshilfen |
| Sprachlernassistenten | Schulsozialarbeiterin | | Sprachmittler (Arabisch/Farsi/Dari) |

Anmerkung: ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: *2 Verfügt Ihre Schule neben den unterrichtenden Lehrkräften in den Willkommensklassen über unterstützendes Personal in den nachstehenden Bereichen?**

Um die unterstützenden Akteursgruppen in den Willkommensklassen möglichst umfassend abzudecken, wurden die Schulleitungen danach gefragt, in wieweit ihre Schule neben den unterrichtenden Lehrkräften in den Willkommensklassen mit externem unterstützenden Personal kooperiert. Die Ergebnisse in Tabelle 3.41.a verdeutlichen, dass vor allem Schulpsychologinnen und Schulpsychologen über alle Schulformen hinweg als externes Personal in der Arbeit mit Willkommensklassen eingesetzt werden. So gaben nahezu 70 Prozent aller Schulleitungen an, mit Schulpsychologinnen oder Schulpsychologen in der Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern zu kooperieren. An den OSZ waren es 100 Prozent, an den anderen Schulformen zwischen 63 und 73 Prozent. Am zweithäufigsten, mit 49 Prozent, gaben die Schulleitungen die Kooperation mit Sprachmittlerinnen und -mittlern an, je nach Schulform zwischen 41 und 63 Prozent. Auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendberufsagentur stellen einen wesentlichen externen Kooperationspartner für die Schulen mit Willkommensklassen dar, wobei dies plausiblerweise nur auf die weiterführenden Schulen zutrifft (67 Prozent am Gymnasium bis rund 90 Prozent an ISS und OSZ). Rund ein Drittel der Schulleitungen gaben zudem an, in Zusammenarbeit mit Schulhelferinnen und -helfer zu stehen, dies jedoch in erster Line an Grundschulen (93%) und ISS (33%). Bei den sonstigen Angaben über die Zusammenarbeit mit weiterem externem Personal gab es eine Vielzahl an Nennungen (vgl. Tabelle 3.41.b). So wurde neben der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt oder der Arbeitsagentur auch Institutionen wie die Polizei oder die Berufs- und Studienorientierung von den Schulleitungen aufgeführt. Außerdem

machten die Grundschule Angaben wie eine Zusammenarbeit mit dem Zirkus oder Musikschulen. Ferner stellen auch pensionierte Lehrkräfte an Grundschulen eine Unterstützung dar. An Oberstufenzentren wurde der Jugendmigrationsdienst von Schulleitungen erwähnt sowie ehrenamtliche Helferinnen und Helfer.

Tabelle 3.41.a. Anzahl und Anteile der Schulen, die mit externem Personal in nachstehenden Bereichen zusammenarbeiten (Schulleitungsangaben, absolut und in Prozent).

| | Gesamt (N=46-75) | | Grundschule (N=6-24) | | ISS (N=8-22) | | Gymnasium (N=4-18) | | OSZ (N=6-15) | |
|--|---------------------|------|-------------------------|------|-----------------|------|-----------------------|------|-----------------|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Schulpsycholog*innen | 52 | 69,2 | 15 | 62,5 | 16 | 72,7 | 10 | 62,5 | 12 | 100,0 |
| Sprachmittler*innen | 35 | 48,7 | 9 | 40,9 | 12 | 63,2 | 9 | 50,0 | 7 | 58,3 |
| Schulhelfer*innen | 22 | 31,7 | 9 | 39,1 | 6 | 33,3 | 2 | 12,5 | 1 | 12,5 |
| Mitarbeitende der Jugendberufsagentur | 31 | 43,9 | - | - | 19 | 90,5 | 12 | 66,7 | 13 | 86,7 |
| Sonstige | 17 | 36,7 | 4 | 26,7 | 6 | 60,0 | 3 | 27,3 | 5 | 62,5 |

Anmerkung: ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Kooperiert Ihre Schule neben den unterrichtenden Lehrkräften in den Willkommensklassen mit externem unterstützendem Personal in den nachstehenden Bereichen?“

Tabelle 3.41.b. Sonstige Angaben zum externen Personal, Beispielnennungen.

| | Grundschule | ISS | Gymnasium | OSZ |
|-------------------------|-------------|---|--|--|
| Jugendamt | | Bildungsberater Live e.V. | Alba Berlin | Arbeitsagentur |
| Musikschule | | Forum Berufsberatung | Berufs- und Studienorientierung | Betreuerinnen, ehrenamtliche Helferinnen |
| Zirkus „Cabuwazi“ | | „Trialog“ Jugendhilfe | Freier Träger (Horizonte) als Sprachvermittlerin | Polizei |
| Pensionierte Lehrkräfte | | Unterstützendes Personal (z.B. Elternversammlung, Übergang OSZ) | Nachbarschaftsheim Neukölln | Jugendmigrationsdienst |

Anmerkung: ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Kooperiert Ihre Schule neben den unterrichtenden Lehrkräften in den Willkommensklassen mit externem unterstützendem Personal in den nachstehenden Bereichen?“

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass zwar viele Schulen bezüglich der Arbeit in den Willkommensklassen neben den unterrichtenden Lehrkräften auf zusätzliches ergänzendes Personal zurückgreifen können. Bei bedeutsamen Anteilen scheint dies gleichermaßen jedoch nicht der Fall, wobei sich zum Teil schulformspezifische Muster andeuten. Rund 70 Prozent der Schulleitungen geben an, über Sozialarbeiter*innen als unterstützendes Personal zu verfügen, an den Gymnasien und Grundschulen zwischen 53 und 61 Prozent, an den ISS jeweils rund 90 Prozent. An Grundschulen und ISS sind daneben in bedeutsamen Ausmaß (57 bis 71 Prozent der Schulen) auch Erzieher*innen und Sonderpädagog*innen unterstützend in den Willkommensklassen tätig. 70 Prozent der Schulleitungen geben an, bezüglich der Arbeit in den Willkommensklassen auf Schulpsycholog*Innen zurückgreifen zu können, an den OSZ sind dies 100 Prozent, an den anderen Schulformen zwischen 63 und 73 Prozent. An vielen Schulen wird hinsichtlich der Willkommensklassen zudem mit Sprachmittlere*innen (je nach Schulform zwischen 41 und 63 Prozent), Schulhelfer*innen (an jeweils rund einem Drittel der Grundschulen und ISS) und an den weiterführenden Schulen in großem Umfang mit Mitarbeitenden der Jugendberufsagentur zusammengearbeitet (je nach Schulform zwischen 67 und 87 Prozent).

3.3 Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und Entwicklung nach dem Übergang in die Regelklassen

Im Zentrum der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen stehen die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse und die Vorbereitung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler auf die Teilnahme am Unterricht in den Regelklassen. Ziel des Besuchs der Regelklassen ist dann wiederum der spätere Erwerb von schulischen und beruflichen Abschlüssen (vgl. SenBJF, 2018a). Sowohl über die sprachlichen Kompetenzen beim Eintritt in und beim Austritt aus den Willkommensklassen als auch über die weiteren Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Regelklassen liegen bislang kaum Forschungsbefunde vor (vgl. Brüggemann & Nikolai, 2016). Auch im Rahmen der WiKo-Studie erfolgte keine direkte Untersuchung bzw. längsschnittliche Begleitung der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen. Um dennoch zumindest näherungsweise Hinweise auf die Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler und ihre Entwicklung nach dem Übergang in die Regelklassen zu erhalten, wurden die Lehrkräfte und Schulleitungen um entsprechende Einschätzungen gebeten. Dabei ist herauszustellen, dass es sich hierbei nicht um exakte Angaben für die Schülerinnen und Schüler der einzelnen Klassen bzw. Schulen handelt, sondern um ungefähre Abschätzungen der Lehrkräfte und Schulleitungen. Insofern sollten die nachstehenden Befunde mit einer gewissen Zurückhaltung interpretiert werden und können keineswegs als uneingeschränkt valide bzw. repräsentativ angesehen werden. Nichtsdestotrotz können die Ergebnisse erste empirische Anhaltspunkte für die Kompetenzen und Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen liefern. Im Folgenden werden zunächst die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den deutschsprachlichen Kompetenzständen der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Willkommensklassen und beim Übergang in die Regelklassen berichtet (vgl. Abschnitt 3.3.1). Daran anschließend werden die Ergebnisse von Schulleitungseinschätzungen bezüglich des Erreichens der Anforderungen des Regelklassenunterrichts der ehemaligen Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen dargelegt (vgl. Abschnitt 3.3.2).

3.3.1 Deutschsprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Willkommensklassen und beim Übergang in die Regelklassen

Um Hinweise auf die Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler bei Eintritt in die Willkommensklassen zu erhalten, wurden die Lehrkräfte zunächst um eine Einschätzung des *Anteils der Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf* gebeten. Die Ergebnisse für die verschiedenen Schulformen finden sich in Tabelle 3.42. Der höchste Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Alphabetisierungsbedarf wurde von den Lehrkräften der Grundschulen angegeben. Im Mittel wies den Lehrkräften zufolge hier nahezu die Hälfte der Schülerinnen und Schüler einen Alphabetisierungsbedarf auf. Wie der Standardabweichung und den Angaben für die einzelnen Anteilskategorien zu entnehmen ist, streuten die Angaben jedoch stark zwischen den Lehrkräften. Jeweils ein Viertel gab Alphabetisierungsanteile zwischen 50 und 74,99 bzw. 75 bis 100 Prozent an, rund 30 Prozent Anteile zwischen 0 bis 24,99 Prozent und 19 Prozent Anteile zwischen 25 und 49,99 Prozent. Die an den weiterführenden Schulformen angegebenen Alphabetisierungsanteile fielen deutlich geringer aus. Die mittleren Anteile bewegten sich hier zwischen 22 Prozent an den Gymnasien und 29 Prozent an den OSZ. Der Anteil mit Alphabetisierungsanteilen von 50 Prozent oder mehr lagen zwischen 13 (Gymnasium) und 21 Prozent (OSZ).

Tabelle 3.42: Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf zum Zeitpunkt des Eintritts in die Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Angaben in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf | Grundschule | ISS | Gymnasium | OSZ |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | % | % | % | % |
| 0 bis 24,99 Prozent | 29,6 | 58,3 | 68,5 | 49,3 |
| 25 bis 49,99 Prozent | 18,5 | 27,8 | 18,5 | 29,3 |
| 50 bis 74,99 Prozent | 25,9 | 6,9 | 3,7 | 14,7 |
| 75 bis 100 Prozent | 25,9 | 6,9 | 9,3 | 6,7 |
| <i>M (SD)</i> | 49.3 (29.3) | 26.0 (22.4) | 21.6 (25.2) | 29.3 (23.7) |
| <i>N</i> | 27 | 72 | 54 | 75 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie hoch schätzen Sie den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Alphabetisierungsbedarf zum Zeitpunkt des Eintritts in die Willkommensklasse?“

In einem weiteren Schritt wurden die Lehrkräfte um Einschätzungen bezüglich des sprachlichen Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler gemessen an den *Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)* gebeten, und zwar sowohl zum Zeitpunkt des Eintritts in die Willkommensklassen als auch beim Übergang in die Regelklassen. Bezüglich des Übergangs in die Regelklassen ist dabei zu betonen, dass es seitens der Bildungsverwaltung keine offiziellen Vorgaben mit Blick auf das Erreichen einer bestimmten GER-Niveaustufe als Voraussetzung für den Übergang gibt. Lediglich für die Aufnahme in einen berufsqualifizierenden Lehrgang (BQL, Niveaustufe A2) und eine Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung (IBA, Niveaustufe B1) sind entsprechende Vorgaben expliziert (vgl. SenBJF, 2018). Auf die seitens der einzelnen Schulen angesetzten Voraussetzungen wird in Abschnitt 3.4 eingegangen.

Im Zusammenhang mit Kompetenzeinstufung wurden die Lehrkräfte auch um eine Selbsteinschätzung hinsichtlich ihrer Vertrautheit mit der Spracheinstufung gemäß des GER gebeten. Die Ergebnisse dieser Selbsteinschätzung finden sich in Tabelle 3.43. Die Befunde deuten für den überwiegenden Teil der Lehrkräfte auf ein eher hohes (22-35%) bis sehr hohes (41 bis 59%) Vertrautheitsmaß mit der GER-Einstufung hin. Je nach Schulform äußerten zwischen 14 und 30 Prozent der Lehrkräfte eine eher geringe bzw. geringe Vertrautheit mit der GER-Einstufung.

Tabelle 3.43: Vertrautheit mit der Spracheinstufung entsprechend des GER (*Lehrkräfteangaben* in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | gar nicht vertraut | eher nicht vertraut | eher vertraut | sehr vertraut | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> |
|-----------|--------------------|---------------------|---------------|---------------|----------|-----------|----------|
| | Grundschule | 7,7 | 11,5 | 34,6 | 46,2 | 3.2 | 0.9 |
| ISS | 8,3 | 15,3 | 22,2 | 54,2 | 3.2 | 1.0 | 72 |
| Gymnasium | 19,0 | 11,1 | 28,6 | 41,3 | 2.9 | 1.1 | 63 |
| OSZ | 8,5 | 4,9 | 28,0 | 58,5 | 3.4 | 0.9 | 82 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie vertraut sind Sie mit der Spracheinstufung entsprechend den Kompetenzstufen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“?“

Für die nachfolgend berichteten Ergebnisse zur Einschätzung der Kompetenzstände auf dem GER wurden ausschließlich die Angaben derjenigen Lehrkräfte berücksichtigt, die angaben, „sehr vertraut“ mit der Spracheinstufung entsprechend der Kompetenzstufen des GER zu sein. Dies führt zwar zu einer Reduktion der zur Verfügung stehenden Fallzahlen, sollte aber dennoch die Aussagekraft der Befunde erhöhen.

Tabelle 3.44 enthält die Befunde zu den eingeschätzten Kompetenzständen der Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt des Eintritts in die Willkommensklassen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler den Lehrkräfteeinschätzungen zufolge beim Eintritt in die Willkommensklassen auf einem Kompetenzniveau unterhalb der Stufe A1 verortet wurde. Die mittleren Anteile für diese Kompetenzeinstufung bewegten sich in einem Rahmen von 58 Prozent an den Grundschulen bis 77 Prozent an den ISS. Die Standardabweichungen indizieren dabei ein nicht unerhebliches Maß an Unterschieden zwischen den Lehrkräfteangaben innerhalb der einzelnen Schulformen. Auf der Niveaustufe A1 wurden im Mittel Anteile zwischen 15 Prozent (ISS) und 29 Prozent (Grundschule) der Schülerinnen und Schüler verortet. Im Mittel zwischen und 14 Prozent bewegten sich den Lehrkräfteeinschätzungen zufolge hinsichtlich ihrer deutschen Sprachkompetenzen oberhalb der Niveaustufe A1. Mit Blick auf die einzelnen Schulformen deuten sich für die Grundschulen insgesamt betrachtet leicht höhere Kompetenzeinstufungen an, es ist jedoch auf die vergleichsweise geringe Gruppengröße der Grundschullehrkräfte hinzuweisen.

Tabelle 3.44: Einschätzung der Anteile an Schülerinnen und Schülern (in den letzten 2 bis 3 Schuljahren in Willkommensklassen unterrichtet) mit deutschen Sprachkenntnissen auf den Kompetenzstufen gemäß des GER beim Eintritt in die Willkommensklasse (Lehrkräfteangaben, Mittelwerte und Standardabweichungen der Prozentangaben)

| | Grundschule (N=11*) | | ISS (N=36*) | | Gymnasium (N=25*) | | OSZ (N=45*) | |
|------------------|------------------------|------|----------------|------|----------------------|------|----------------|------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| unterhalb von A1 | 57.8 | 35.4 | 76.7 | 25.8 | 69.8 | 27.1 | 66.4 | 28.4 |
| A1 | 28.5 | 24.2 | 14.8 | 16.5 | 18.0 | 15.7 | 22.9 | 21.1 |
| oberhalb von A1 | 13.7 | 23.9 | 8.4 | 11.5 | 12.2 | 22.6 | 10.8 | 17.7 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

*Hier werden ausschließlich Einschätzungen von Lehrkräften aufgeführt, die angaben, „sehr vertraut“ mit der Spracheinstufung entsprechend den Kompetenzstufen des GER zu sein (Frage: *Wie vertraut sind Sie mit der Spracheinstufung entsprechend den Kompetenzstufen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“?*) (N=125). Von 117 dieser Lehrkräfte liegen Angaben zur Einschätzungsfrage bzgl. der Anteile der Schülerinnen und Schüler und deren deutschen Sprachkenntnissen auf den Kompetenzstufen gemäß des GER beim Eintritt in die Willkommensklasse vor.

Frage im Lehrkräftefragebogen: *„Welche Anteile der Schülerinnen und Schüler in den von Ihnen in den letzten 2 bis 3 Schuljahren unterrichteten Willkommensklassen befanden sich Ihrer Einschätzung nach beim Eintritt in die Willkommensklasse hinsichtlich ihrer deutschen Sprachkenntnisse auf den Kompetenzstufen gemäß des GER?“*

Tabelle 3.45 enthält die entsprechenden Einschätzungen für den Zeitpunkt des Übergangs in die Regelklassen. Wie sich zeigt, wurde der Großteil der Schülerinnen und Schülern von den Lehrkräften nun auf den Kompetenzniveaus A2 oder höher eingestuft. An Grundschulen, ISS und OSZ wurden jeweils rund 50 Prozent auf der Niveaustufe A2 verortet. An den Gymnasien war dies für rund 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Fall. Hier wurden die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zum größten Teil (41%) auf der Niveaustufe B1 verortet. Die Anteile von Schülerinnen und Schülern auf B2-Niveau oder höher fallen vernachlässigbar gering aus. Die mittleren Anteile unterhalb von A2 bewegten sich hingegen mit einem Rahmen von 14 bis 31 Prozent auf einem nicht unbedeutenden Niveau,

wenngleich sie sich im Vergleich zum Eintritt in die Willkommensklassen (Anteile zwischen 86 und 92 Prozent) beträchtlich reduziert haben. Die Ergebnisse deuten damit insgesamt betrachtet auf substanzielle Kompetenzzantriege, wobei erneut deutlich herauszustellen ist, dass es sich hierbei ausschließlich um Einschätzungen der Lehrkräfte handelt und nicht um idealerweise längsschnittlich angelegte Kompetenzmessungen auf Ebene der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 3.45: Einschätzung der Anteile an Schülerinnen und Schülern (in den letzten 2 bis 3 Schuljahren in Willkommensklassen unterrichtet) mit deutschen Sprachkenntnissen auf den Kompetenzstufen gemäß des GER beim Übergang in die Regelklasse (Lehrkräfteangaben, Mittelwerte und Standardabweichungen der Prozentangaben)

| | Grundschule (N=10*) | | ISS (N=34*) | | Gymnasium (N=20*) | | OSZ (N=43*) | |
|------------------|------------------------|------|----------------|------|----------------------|------|----------------|------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| unterhalb von A2 | 31.2 | 33.2 | 13.8 | 24.9 | 24.0 | 39.8 | 22.9 | 29.7 |
| A2 | 52.3 | 25.2 | 52.2 | 31.7 | 30.5 | 33.7 | 49.7 | 25.4 |
| B1 | 15.5 | 16.7 | 31.3 | 28.3 | 41.0 | 37.1 | 26.0 | 22.9 |
| B2 | 1.0 | 3.2 | 2.6 | 6.7 | 4.0 | 10.3 | 1.4 | 3.4 |
| oberhalb von B2 | - | - | 0.2 | 0.9 | 0.5 | 2.2 | 0.1 | 0.5 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

*Hier werden ausschließlich Einschätzungen von Lehrkräften aufgeführt, die angaben, „sehr vertraut“ mit der Spracheinstufung entsprechend den Kompetenzstufen des GER zu sein (Frage: *Wie vertraut sind Sie mit der Spracheinstufung entsprechend den Kompetenzstufen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“?*) (N=125). Von 107 dieser Lehrkräfte liegen Angaben zur Einschätzungsfrage bzgl. der Anteile der Schülerinnen und Schüler und deren deutschen Sprachkenntnissen auf den Kompetenzstufen gemäß des GER beim Übergang in die Regelklasse vor.

Frage im Lehrkräftefragebogen: *„Welche Anteile der Schülerinnen und Schüler in den von Ihnen in den letzten 2 bis 3 Schuljahren unterrichteten Willkommensklassen befanden sich Ihrer Einschätzung nach beim Übergang in die Regelklasse hinsichtlich ihrer deutschen Sprachkenntnisse auf den Kompetenzstufen gemäß des GER?“*

Als *Zwischenfazit* hinsichtlich der deutschsprachlichen Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler bei Eintritt in die Willkommensklassen und beim Übergang in die Willkommensklassen lässt sich festhalten: Der mittlere Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Alphabetisierungsbedarf fällt den Einschätzungen der Lehrkräfte zu Folge an den Grundschulen mit rund 50 Prozent am höchsten aus, bei deutlichen Schwankungen zwischen den Lehrkräften. Etwa ein Viertel der Grundschullehrkräfte berichtet Alphabetisierungsanteile von 75 Prozent oder mehr, rund 30 Prozent von unter 25 Prozent. An den weiterführenden Schulformen ist den Lehrkräfteangaben zufolge von deutlich geringeren Alphabetisierungsanteilen auszugehen, im Mittel zwischen 22 Prozent an den Gymnasien und 29 Prozent an den OSZ. Der überwiegende Teil der Lehrkräfte ist den eigenen Angaben zufolge „eher“ (22 bis 35 Prozent) oder „sehr vertraut“ (41 bis 59 Prozent) mit den Kompetenzeinstufungen gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Zieht man ausschließlich die Lehrkräfte mit hoher selbsteingeschätzter Vertrautheit mit der GER-Einstufung heran, beträgt der mittlere Anteil der Schülerinnen und Schüler, die bei Eintritt in die Willkommensklasse nach Einschätzung der Lehrkräfte unterhalb des GER-Niveaus A1 zu verorten sind, je nach Schulform zwischen 58 Prozent an den Grundschulen und 77 Prozent an den ISS. Zwischen 15 Prozent (ISS) und 29 Prozent (Grundschule) werden auf dem A1-Niveau verortet, zwischen 8 Prozent (ISS) und 14 Prozent (Grundschule) oberhalb des A1-Niveaus, jeweils auch bei bedeutsamen Unterschieden zwischen den Lehrkräften innerhalb einer Schulform. Zum Zeitpunkt des Übergangs in die

Regelklassen bewegt sich der mittlere Anteil der Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrkräften auf der Niveaustufe A2 oder höher verortet werden, zwischen 69 Prozent an der Grundschule und 86 Prozent an den ISS, auf der Niveaustufe B1 oder höher zwischen 16 Prozent an der Grundschule und 46 Prozent am Gymnasium. Insgesamt deuten sich damit nach Einschätzung der Lehrkräfte deutliche Zuwächse in den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen an. Im Mittel zwischen 14 und 31 Prozent der Schülerinnen und Schüler kommen den Einschätzungen der Lehrkräfte zufolge jedoch auch zum Zeitpunkt des Übergangs in die Regelklasse nicht über die Niveaustufe A1 hinaus.

3.3.2 Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Regelklassen

Wie verläuft die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen nach dem Wechsel in die Regelklassen? Die aktuelle Datenlage erlaubt dazu bislang kaum belastbare Aussagen. Auch in der WiKo-Studie können dazu keine Ergebnisse auf Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler erbracht werden, da die Datengrundlage sich auf die Angaben aus der Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften beschränkt.

Um Anhaltspunkte für den weiteren Bildungsweg nach dem Übergang in die Regelklassen zu erhalten, wurden die Schulleitungen um Einschätzungen dazu gebeten, wie sich die Entwicklung der Schülerinnen 6 bzw. 18 Monate nach dem Übergang in die Regelklassen gestaltet. Auch hier wurden die Schulleitungen ergänzend danach befragt, wie gut sie generell den schulischen Erfolg ehemaliger Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen einschätzen können. Die Befunde aus Tabelle 3.46 zeigen, dass insgesamt rund zwei Drittel der Schulleitungen angaben, den Erfolg der ehemaligen Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen eher gut (44%) bzw. sehr gut (24%) einschätzen zu können. Nur die Angaben dieser Schulleitungen wurden für die weiteren Betrachtungen berücksichtigt, auch wenn sich dadurch Reduktionen in den zur Verfügung stehenden Fallzahlen ergeben.

Tabelle 3.46: Selbsteingeschätzte Fähigkeit der Schulleitungen, den Erfolg ehemaliger Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen nach dem Übergang in die Regelklasse einzuschätzen (*Schulleitungsangaben*, über alle Schulformen, absolut und in Prozent)

| | Anzahl | % |
|------------|--------|------|
| gar nicht | 8 | 9,4 |
| eher wenig | 20 | 23,5 |
| eher gut | 37 | 43,5 |
| sehr gut | 20 | 23,5 |
| <i>N</i> | 85 | |

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Wie gut können Sie den Erfolg der ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Willkommensklasse an Ihrer Schule nach dem Übergang in die Regelklasse einschätzen?“

Tabelle 3.47 enthält die Ergebnisse zu den Einschätzungen der Schulleitungen, wie sie den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler 6 und 18 Monate nach dem Übergang in die Regelklassen beurteilen. Die Beurteilungen erfolgten bezüglich dreier Aussagen, die sich auf die Anteile der Schülerinnen und Schüler bezogen, die (1) den Anforderungen des Regelunterrichts in angemessener Weise folgen können, die (2) große Probleme haben, den Anforderungen des Regelunterrichts in angemessener Weise zu folgen und die (3) zur Gruppe der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler gehören.

Über alle Schulen hinweg betrachtet, schätzten die Schulleitungen den Anteil der ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen, die den Anforderungen des Regelunterrichts 6 Monate nach dem Übergang angemessen folgen konnten im Mittel auf rund 34 Prozent ein. Ein Jahr später, 18 Monate nach dem Übergang in die Regelklasse, beträgt dieser Anteil nach Einschätzung der Schulleitungen bereits 58 Prozent. Im Vergleich der Schulformen zeigte sich für die Grundschulen und ISS im Wesentlichen ein gleiches Muster wie für die Gesamtgruppe der Schulen. An Gymnasien und ISS deuten sich etwas höhere Schüleranteile bereits 6 Monate nach dem Übergang an, dafür allerdings auch ein geringerer Anstieg des Anteils bis 18 Monate nach dem Übergang um nur ca. 10 Prozentpunkte. Im Wesentlichen spiegelbildlich fielen die Einschätzungen für die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die große Probleme haben, den Anforderungen des Regelunterrichts in angemessener Weise zu folgen, aus. Waren dies nach Einschätzung der Schulleitungen 6 Monate nach dem Übergang im Mittel über alle Schulen 57 Prozent, reduzierte sich dieser Anteil auf 42 Prozent für den Zeitpunkt 18 Monate nach dem Übergang. Gleichwohl ist dieser Anteil von über 40 Prozent 18 Monate nach dem Übergang als sehr hoch einzustufen, was die Herausforderungen für die unterrichtliche Arbeit sowohl in den Willkommensklassen als auch in den Regelklassen verdeutlicht. Andererseits ist es durchaus als erfreulich anzusehen, dass den Schulleitungseinschätzungen zufolge 18 Monate nach dem Übergang in die Regelklassen auch nennenswerte Anteile der ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen zur Gruppe der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler gezählt werden. Je nach Schulform bewegt sich dieser Anteil zwischen 10 (OSZ) und 18 Prozent (ISS).

Tabelle 3.47: Einschätzung der Anteile, die den Anforderungen des Regelunterrichts angemessen, schlecht oder sehr gut folgen können 6 Monate (obere Angabe) und 18 Monate (untere Angabe) nach dem Übergang in die Regelklasse (Schulleitungsangaben, mittlere Prozentangaben und Standardabweichung)

| | Gesamt (N = 51-53) (N = 51-53) | | Grundschule (N= 16) (N= 17) | | ISS (N = 16-17) (N = 16-17) | | Gymnasium (N = 11-13) (N = 10-12) | | OSZ (N=7) (N = 5-6) | |
|--|--------------------------------------|------|-----------------------------------|------|-----------------------------------|------|---|------|---------------------------|------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Anteil von ehemaligen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen, die den Anforderungen des Regelunterrichts in angemessener Weise folgen können | 33.5 | 23.1 | 28.8 | 21.8 | 32.6 | 22.3 | 43.2 | 26.8 | 45.0 | 23.1 |
| | 57.8 | 21.4 | 58.5 | 21.9 | 57.9 | 17.1 | 55.6 | 29.3 | 55.8 | 18.5 |
| Anteil von ehemaligen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen, die große Probleme haben, den Anforderungen des Regelunterrichts in angemessener Weise zu folgen | 56.6 | 27.7 | 57.0 | 30.3 | 58.4 | 24.0 | 55.5 | 29.5 | 52.1 | 24.6 |
| | 41.7 | 20.9 | 43.8 | 22.0 | 37.1 | 18.8 | 41.5 | 24.7 | 40.0 | 17.0 |
| Anteil von ehemaligen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen, die zur Gruppe der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler gehören | 8.1 | 9.7 | 7.3 | 7.6 | 10.8 | 10.5 | 8.6 | 16.7 | 6.4 | 3.8 |
| | 13.5 | 17.6 | 13.1 | 18.5 | 17.5 | 19.0 | 11.2 | 17.5 | 10.0 | 6.1 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Frage im Schulleitungsfragebogen: „Und wie beurteilen Sie den Erfolg der ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen im Regelunterricht in Hinblick auf die nachstehenden Aspekte? Bitte schätzen Sie jeweils ein, wie hoch der jeweilige prozentuale Anteil unter den ehemaligen Schülerinnen und Schülern aus den Willkommensklassen ausfällt. Anteil der ehemaligen Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen, die den Anforderungen des Regelunterrichts in angemessener Weise folgen können...“

Als *Zwischenfazit* bezüglich der weiteren Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Regelklassen, kann zunächst festgehalten werden, dass sich rund zwei Drittel der Schulleitungen eher gut bis sehr gut dazu in der Lage sehen, die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Verlassen der Willkommensklassen einzuschätzen. Gemäß Einschätzung dieser Schulleitungen können 18 Monate nach dem Übergang rund 58 Prozent der ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen den Anforderungen des Regelunterrichts in angemessener Weise folgen. Ein Jahr zuvor, 6 Monate nach dem Übergang, sind dies den Schulleitungsangaben zufolge nur etwa 34 Prozent, bei größeren Anteilen an den Gymnasien und den OSZ. Im Mittel etwas über 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben auch 18 Monate nach dem Übergang in die Regelklassen große Probleme, den Anforderungen des Unterrichts zu folgen. Zwischen 10 Prozent (OSZ) und 18 Prozent (ISS) werden von den Schulleitungen zu diesem Zeitpunkt bereits zu den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern in den Regelklassen gezählt. Die Befunde sprechen damit insgesamt für weitere ausgeprägte Anpassungsleistungen der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Regelklassen. Erheblichen Schüleranteilen fällt es

jedoch anscheinend auch noch 18 Monate nach dem Übergang in die Regelklassen schwer, den Anforderungen des Regelunterrichts in angemessener Weise zu folgen.

3.4 Übergang in die Regelklasse

Die Vorbereitung auf den Regelklassenunterricht ist das zentrale Ziel der Willkommensklassen (vgl. SenBJF, 2018a). Entsprechend wurden auch in der WiKo-Studie verschiedene relevante Aspekte des Übergangs in die Regelklasse näher beleuchtet (vgl. Abschnitt 2.2 aus dem Zwischenbericht sowie Abschnitt 2.2 [Abgleich Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben] aus dem vorliegenden Bericht). Im diesem Abschnitt sollen die diesbezüglichen Befunde durch ergänzende Angaben von Schulleitungen und Lehrkräften aus der Vertiefungserhebung ausgeweitet werden.

Um Hinweise auf die konkrete Ausgestaltung des Übergangs von der Willkommens- in die Regelklasse zu bekommen, wurden die Schulleitungen zunächst danach gefragt, inwieweit der *Übergang an ihrer Schule stufenweise organisiert* ist, etwa über Probeunterricht, Hospitationen und Teilintegrationen in den Regelklassen. Die Ergebnisse in Tabelle 3.48 deuten darauf hin, dass dies am überwiegenden Teil der Schulen der Fall ist. Insgesamt findet nach Auskunft der Schulleitungen an 74 Prozent der Schulen ein stufenweiser Übergang in Regelklassen statt. Eine Ausnahme stellen die OSZ dar, an fast 70 Prozent der Schulen findet ein solcher Prozess hier nicht statt. Die Grundschulen folgen dem Gesamttrend während an ISS und Gymnasien der stufenweise Übergang die Regel ist (90 bis 95 Prozent).

Tabelle 3.48: Stufenweiser Übergang von der Willkommens- in die Regelklasse (z.B. Hospitationen, Probeunterricht, Teilintegration in Regelklassen) (*Schulleitungsangaben absolut und in Prozent*)

| | Gesamt | | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|------|--------|------|-------------|------|--------|------|-----------|------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Ja | 61 | 74,3 | 20 | 74,1 | 19 | 90,5 | 17 | 94,4 | 4 | 30,8 |
| Nein | 21 | 25,7 | 7 | 25,9 | 2 | 9,5 | 1 | 5,6 | 9 | 69,2 |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Erfolgt an Ihrer Schule ein stufenweiser Übergang in die Regelklassen in der Form, dass Hospitationsphasen, Probeunterricht bzw. Teilintegration in den Regelklassen stattfinden?“

Ergänzende offene Angaben der Schulleitungen offenbarten eine große Vielfalt hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung des stufenweisen Übergangs. Nachstehend werden exemplarisch einige Nennungen aufgeführt:

- „1 Tag/Woche in einer Regelklasse“
- „Besuch von ausgewähltem Fachunterricht, individuelle sukzessive Erweiterung“
- „Beginnend mit den Fächern Sport, Kunst und Musik gehen die Kinder schrittweise nach ihrem Leistungsniveau in Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch, Gesellschaftswissenschaften und dann auch in den Deutschunterricht der Regelklasse über.“
- „Der Übergang erfolgt in einer ersten Phase in den Fächern Sport und Kunst komplett und ohne Hospitationsstatus; in Musik komplett, aber mit Hospitation. In den Hauptfächern erfolgt zunächst nur eine stundenweise Hospitation. Im zweiten Schritt werden die Fächer Sport, Kunst und Musik sowie PC und WPU komplett und ohne Hospitation durchgeführt. So es der Stundenplan zulässt, kann auch der Rest der Stunden nun angehoben werden.“
- „Die Schülerinnen und Schüler besuchen von Anfang an immer in der 1. Stunde den Unterricht der Regelklasse, nehmen an Ausflügen usw. teil. Nach und nach nehmen sie am Kunstunterricht, Musikunterricht und Sport teil.“

- „Dies wird individuell auch in Bezug auf einzelne Fächer entschieden. Besonders in den Fächern Mathematik und Englisch hat sich eine vorzeitige Teilnahme am Regelunterricht in einzelnen Fällen bewährt.“
- „erst Zuweisung einer Partnerklasse für den Nachmittag im Gebundenen Ganzttag, dann stundenweise Teilnahme, dann Integration“
- „Es finden Hospitationswochen vor dem Übergang statt.“
- „In bestimmten Fächern befinden sich die Schüler_innen aus den WiKo-Klassen schon im Regelunterricht. Ist absehbar, dass ein Übergang sinnvoll ist, erfolgen Hospitationen, bis zum Ende eines Schuljahres. Zu Beginn eines neuen Schuljahres oder Halbjahres erfolgt der Übergang in die Regelklasse.“
- „je nach Fähigkeiten und Kompetenzen Hospitationen in Regelklassen in unterschiedlichen Fächern (individuelle Lösung für einzelne Schüler)“
- „Nach Erreichen der B1-Prüfung findet Probeunterricht in der Regelklasse statt. Teilintegration findet bereits über gemeinsame Kurse mit den Regelklassenschüler*innen von Anfang an statt.“
- „Schüler*innen der WK-Klasse, die leistungs- und sprachmäßig so eingeschätzt werden, dass sie u.U. dem Regelunterricht folgen können, gehen temporär in Regelklassen zur Hospitation und erhöhen sukzessive diesen Stundenanteil.“
- „WK--> Sprachstand mind. A2.2 in LV und SK (in der Regel nach 10- 12 Monaten) --> Teilintegration (weniger sprachlastige Fächer) ---> vollständiger Übergang in die Regelklasse nach ca. 4-6 Wochen
Ausnahme:WK --> sofortige Teilintegration in Fachunterricht (Mathematik, Englisch)---> Sprachstand mind A2.2. (in der REgel früher als nach 12 Monate) ----> Teilintegration in weitere Fächer----> vollständiger Übergang nach ca. 4 Wochen“

Wie die Ergebnisse des Zwischenberichtes (vgl. Abschnitt 2.2, vgl. auch Abschnitt 2.2 des vorliegenden Berichtes) zeigen, ist das erreichte Sprachniveau das zentrale Kriterium für den Übergang in die Regelklasse. Offizielle Vorgaben hinsichtlich eines zwingend vorausgesetzten Sprachniveaus, etwa mit Bezug zu den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) gibt es mit Ausnahme der Aufnahme eines Berufsqualifizierenden Lehrgangs (BQL, Niveaustufe A2) oder einer Integrierten Berufsausbildungsvorbereitung (IAB, Niveaustufe B1) (vgl. SenBJF, 2018, S. 20) nicht. Um genauere Einblicke in die angesetzten Sprachniveaus für den Übergang auf Ebene der einzelnen Schulen zu erhalten, wurden die Schulleitungen nach dem *üblicherweise vorausgesetzten Sprachniveau gemäß des GER* für den Übergang in die Regelklassen gefragt. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 3.49.

Tabelle 3.49: Üblicherweise vorausgesetztes Sprachniveau gemäß GER für Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen beim Übergang in Regelklasse, (*Schulleitungsangaben in Prozent*)

| | Gesamt (N = 66) | Grund- schule (N = 15) | ISS (N = 23) | Gymnasium (N = 18) | OSZ (N = 17) |
|---------------------------|--------------------|------------------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|
| | % | % | % | % | % |
| Unterhalb A2 | 4,7 | 6,7 | - | 5,6 | 5,9 |
| A2 | 32,6 | 33,3 | 39,1 | 11,1 | 41,2 |
| B1 | 35,5 | 13,3 | 47,8 | 55,6 | 47,1 |
| Höher als B1 | 1,9 | - | - | 11,1 | - |
| Keine expliziten Vorgaben | 25,3 | 46,7 | 13,0 | 16,7 | 5,9 |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „*Welches Sprachniveau bezogen auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) wird an Ihrer Schule für den Übergang in die Regelklasse bzw. Regelbeschulung üblicherweise vorausgesetzt?*“

Zunächst ist herauszustellen, dass es den Schulleitungsangaben zufolge an einem Viertel der Schulen keine expliziten Vorgaben bezüglich des vorausgesetzten Sprachniveaus gibt, wobei sich erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen zeigten. Dabei stechen die Grundschulen hervor, an denen an jeder zweiten keine expliziten Vorgaben vorhanden sind und auch sonst die niedrigsten Voraussetzungen angegeben wurden. Die geringeren und weniger expliziten Voraussetzungen an Grundschulen sind sicher auch Folge des insgesamt geringeren Sprachniveaus der Schülerinnen und Schüler, die auch in Regelklassen das Schreiben und Lesen erst erlernen müssen und einen größeren Wortschatz aufbauen können. An den anderen Schulformen (insbesondere an den OSZ) verfügt der Großteil der Schulen über Vorgaben hinsichtlich des Sprachniveaus für den Übergang in die Regelklassen. Über alle Schulen hinweg betrachtet stellen die Sprachniveaus A2 und B1 mit jeweils rund einem Drittel die mit Abstand am häufigsten genannten Niveaustufen für den Übergang in die Regelklassen dar. An den Grundschulen ist es mehrheitlich das Sprachniveau A2, an den weiterführenden Schulen – und hier insbesondere an den Gymnasien – mehrheitlich das Sprachniveau B1. Höhere oder niedrigere Sprachniveaus wurden nur vereinzelt angegeben.

Die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in die Regelklasse ist vielschichtig und weist weit über die Vermittlung von sprachlichen und fachlichen Kenntnissen hinaus. Vor diesem Hintergrund wurden die Lehrkräfte dazu befragt, inwieweit sie die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen auf verschiedene *Methoden und Sozialformen des Lernens in den Regelklassen* vorbereiten. Die Einschätzung erfolgte auf einer vierstufigen Skala von 1 = „gar nicht“ bis 4 = „sehr umfassend“. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3.50 ausgewiesen.

Tabelle 3.50: Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen auf Methoden und Sozialformen in den Regelklassen (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | Grundschule (N=19-25) | | ISS (N=61-68) | | Gymnasium (N=47-58) | | OSZ (N=65-75) | |
|--|--------------------------|-----|------------------|-----|------------------------|-----|------------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Fachbezogener Sprachunterricht | 2.8 | 0.8 | 2.7 | 0.8 | 2.7 | 0.7 | 2.4 | 0.8 |
| Rezeption von Texten zu Fachthemen | 2.3 | 0.8 | 2.7 | 0.7 | 2.7 | 0.7 | 2.5 | 0.8 |
| Produktion von nichtfiktionalen Texten (z.B. Protokoll, Bericht) | 2.2 | 0.7 | 2.2 | 0.8 | 2.2 | 0.8 | 2.2 | 0.8 |
| Produktion von fiktionalen Texten (z.B. Tagebucheintrag, Phantasiegeschichte) | 2.5 | 0.7 | 2.2 | 0.7 | 2.3 | 0.9 | 2.3 | 0.7 |
| Recherche zu Sachthemen | 2.3 | 0.7 | 2.5 | 0.8 | 2.5 | 0.9 | 2.4 | 0.8 |
| Präsentation von Arbeitsergebnissen | 2.7 | 0.6 | 2.9 | 0.8 | 2.9 | 0.8 | 2.8 | 0.7 |
| Unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen (z.B. Gruppenarbeit, Partnerarbeit) | 3.2 | 0.7 | 3.1 | 0.7 | 3.3 | 0.7 | 3.4 | 0.7 |

| | Grundschule (N=19-25) | | ISS (N=61-68) | | Gymnasium (N=47-58) | | OSZ (N=65-75) | |
|-------------------------------|--------------------------|-----|------------------|-----|------------------------|-----|------------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Diskutieren und Argumentieren | 2.9 | 0.9 | 2.8 | 0.8 | 2.7 | 0.9 | 2.9 | 0.9 |
| Klassenrat | 2.3 | 1.0 | 2.2 | 1.1 | 1.7 | 0.9 | 1.9 | 0.8 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Fragebogen: „Inwieweit bereiten Sie die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen auf die nachstehenden Methoden und Sozialformen in den Regelklassen vor?“

Skalierung: 1=gar nicht, 2= eher wenig, 3=eher umfassend, 4=sehr umfassend

Die weitaus am umfangreichsten eingeschätzte Vorbereitung auf methodischer und Sozialformebene ist die Übung „Unterschiedliche(r) Arbeits- und Sozialformen“, die an allen Schulformen im Durchschnitt als eher umfassend und höher eingeschätzt wurden. Am wenigsten verbreitet war den Lehrkräfteeinschätzungen zufolge die Vorbereitung auf die Produktion von nichtfiktionalen/fiktionalen Texten und die Übung des Formats des Klassenrats. Die Vorbereitung auf das Schreiben fiktionaler Texte scheint etwas verbreiteter an Grundschulen. Fachbezogener Sprachunterricht ist an allen Schulformen im Durchschnitt in mittlerem Ausmaß Inhalt der methodischen und sozialformbezogenen Vorbereitung auf den Regelunterricht. Das gilt auch für die Präsentation von Ergebnissen und das Diskutieren und Argumentieren. Die Rezeption von Texten zu Fachthemen ist an Grundschulen eher weniger Bestandteil der Vorbereitung auf das Regelsystem, während dieser Aspekt der Vorbereitung an den weiterführenden Schulen eine mittlere Stellung einnimmt. Auch die Recherche von Sachthemen ist an Grundschulen eher wenig verbreitet und auch nur geringfügig üblicher an den weiterführenden Schulen. Die Befunde deuten insgesamt betrachtet darauf hin, dass viele Schülerinnen und Schüler wesentliche Aspekte der Methoden- und Sozialformen erst nach dem Übergang in die Regelklassen erlernen und erproben können.

Da das Erlernen einer Sprache auf bildungssprachlichem Niveau ein über mehrere Jahre andauernder Prozess ist und davon ausgegangen werden kann, dass dieser mit dem Übergang in Regelklassen nicht vollständig abgeschlossen ist (vgl. Hoßmann-Büttner, 2018), wurden die Lehrkräfte gebeten einzuschätzen, inwieweit *Sprachbildung* „auch nach dem Übergang in Regelklassen als Aufgabe aller Fächer verstanden [...]“ wird. Wie Tabelle 3.51 entnommen werden kann, bewegten sich die mittleren Einschätzungen der Lehrkräfte an allen Schulformen über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5 im Bereich leichter Zustimmung. Zwischen 22 (Gymnasium) und 32 Prozent (Grundschule) der Lehrkräfte äußerten eine starke Zustimmung, zwischen 22 (OSZ) und 39 Prozent (Grundschule) eine leichte Zustimmung. Stark ablehnende Einschätzungen („trifft überhaupt nicht zu“) wurden von 3 (ISS) bis 11 Prozent (Grundschule) der Lehrkräfte geäußert. In der Gesamttendenz fanden sich die positivsten Einschätzungen an den Grundschulen, die zurückhaltendsten an den OSZ.

Tabelle 3.51: Einschätzung zu Sprachbildung in allen Schulfächern nach dem Übergang von einer Willkommensklasse in die Regelklasse (*Lehrkräfteangaben in Prozent*)

| | trifft über- haupt nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft völlig zu | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> |
|-------------|--------------------------------------|----------------------------|-------------------|---------------------|----------|-----------|----------|
| Grundschule | 10,7 | 17,9 | 39,3 | 32,1 | 2.9 | 1.0 | 28 |
| ISS | 2,8 | 36,6 | 35,2 | 25,4 | 2.8 | 0.8 | 71 |
| Gymnasium | 10,3 | 34,5 | 32,8 | 22,4 | 2.7 | 0.9 | 58 |
| OSZ | 10,3 | 44,1 | 22,1 | 23,5 | 2.6 | 1.0 | 68 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Würden Sie sagen, dass Sprachbildung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) an Ihrer Schule auch nach dem Übergang in die Regelklasse als Aufgabe aller Fächer verstanden und umgesetzt wird?“

Bezüglich der vorstehend betrachteten Aspekte zum Übergang in die Regelklassen kann zusammenfassend das *Zwischenfazit* gezogen werden, dass der Übergang in die Regelklassen nach Auskunft der Schulleitungen am Großteil der Schulen stufenweise, etwa über Probeunterricht, Hospitationen und Teilintegrationen in den Regelklassen, organisiert ist. Im Vergleich der Schulformen am häufigsten an ISS und OSZ mit über 90 Prozent der Schulen, am seltensten an den OSZ mit rund 30 Prozent. An den Grundschulen berichten rund drei Viertel der Schulleitungen einen stufenweisen Übergang. Der Großteil der Schulen (ca. zwei Drittel) setzt für den Übergang in die Regelklassen das Erreichen der GER-Niveaus A2 oder B1 voraus. An den Grundschulen gibt nahezu die Hälfte der Schulleitungen an, nicht über entsprechende explizite Vorgaben zu verfügen. An den weiterführenden Schulen ist dies nur vereinzelt der Fall. Bezüglich der neben sprachlichen und fachlichen Kompetenzen ebenfalls relevanten Einübung von Methoden und Sozialformen für den Unterricht in den Regelklassen deuten die Einschätzungen der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte darauf hin, dass viele Schülerinnen und Schüler wesentliche Aspekte der Methoden- und Sozialformen erst nach dem Übergang in die Regelklassen erlernen und erproben können. Mit Blick auf die weitere Sprachbildung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Regelklassen vertreten zwischen 46 Prozent (OSZ) und 71 Prozent (ISS) der Lehrkräfte der Willkommensklassen eine eher oder stark zustimmende Einschätzung dahingehend, dass die Sprachbildung der ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen an ihrer Schule auch nach dem Übergang in die Regelklassen als Aufgabe aller Fächer verstanden und umgesetzt wird. Zwischen 29 und 54 Prozent der Lehrkräfte äußern diesbezüglich entsprechend eine eher oder stark ablehnende Einschätzung.

3.5 Austausch mit den Regelklassen

Auch hinsichtlich des Austauschs zwischen Willkommens- und Regelklassen wurden im Zwischenbericht (vgl. Abschnitt 2.7) sowie im vorliegenden Bericht (vgl. Abschnitt 2.5 [Abgleich Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben]) bereits Ergebnisse zu verschiedenen relevanten Aspekten berichtet, die im Folgenden durch weiterführende Angaben von Schulleitungen und Lehrkräften ergänzt werden sollen. Dazu erfolgen Angaben zum Ausmaß und zur Organisation des Austauschs der Lehrkräfte von Willkommens- und Regelklassen, zur allgemeinen Einbettung der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in das Schulleben sowie zum Peer-Learning als spezifischer Form des Austauschs zwischen Willkommens- und Regelklassen.

Für Lehrkräfte der Willkommensklassen können Informationen über die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Regelklasse eine wichtige Rückmeldung für die erbrachte „Vorbereitungsleistung“ in den Willkommensklassen darstellen. Aus diesem Grund wurden die Lehrkräfte der Willkommensklassen danach befragt, inwiefern an ihrer Schule ein *Austausch zwischen den Lehrkräften der Willkommensklassen und Regelklassen hinsichtlich der weiteren Lernentwicklung und des Bildungserfolgs nach dem Übergang in die Regelklassen* stattfindet. Die Einschätzung erfolgte auf einer vierstufigen Skala von 1 = „gering“ bis 4 = „hoch“. Die in Tabelle 3.52 ausgewiesenen Mittelwerte deuten in der Gesamtbetrachtung zunächst überwiegend auf ein mittelhohes Austauschniveau hin, an den OSZ auf einen geringeren Austausch. Die Anteile der Willkommensklassenlehrkräfte, die das Ausmaß des Austauschs als eher hoch oder hoch einschätzten, beliefen sich an den OSZ auf 26 Prozent, an den anderen Schulformen auf 42 bis 50 Prozent. Dies heißt im Umkehrschluss, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte – mit Ausnahme der Grundschulen – mehrheitlich im geringen bis eher geringen Bereich angesiedelt waren.

Tabelle 3.52: Einschätzung des Austauschs zwischen den Lehrkräften der Willkommensklassen und den Regelklassen hinsichtlich der weiteren Lernentwicklung und des Bildungserfolgs nach dem Übergang in die Regelklassen (*Lehrkräfteangaben* in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | gering | eher gering | eher hoch | hoch | M | SD | N |
|-------------|--------|-------------|-----------|------|-----|-----|----|
| Grundschule | 9,1 | 40,9 | 31,8 | 18,2 | 2.6 | 0.9 | 22 |
| ISS | 17,4 | 36,2 | 30,4 | 15,9 | 2.4 | 1.0 | 69 |
| Gymnasium | 15,1 | 43,4 | 26,4 | 15,1 | 2.4 | 0.9 | 53 |
| OSZ | 34,3 | 40,0 | 17,1 | 8,6 | 2.0 | 0.9 | 70 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Inwiefern findet an Ihrer Schule ein Austausch zwischen den Lehrkräften der Willkommensklassen und den Regelklassen hinsichtlich der weiteren Lernentwicklung und des Bildungserfolgs nach dem Übergang in die Regelklassen statt?“

Wie Lehrkräfte der Willkommensklassen ihre eigenen *Fähigkeiten* bewerten, *den Lern- und Bildungserfolg ehemaliger Willkommensklassenschülerinnen und -schüler nach dem Übergang in die Regelklasse einzuschätzen*, ist in Tabelle 3.53 ausgewiesen. Zwischen 44 Prozent (ISS) und 52 Prozent (Grundschule) der Lehrkräfte beurteilten ihre diesbezüglichen Fähigkeiten als „gut“, zwischen 34 Prozent (OSZ) und 42 Prozent (ISS) als „eher schlecht“. An den OSZ schätzte knapp ein Sechstel der Lehrkräfte seine entsprechenden Fähigkeiten als „sehr schlecht“ ein. Als „sehr gut“ stuften ihre Fähigkeiten zwischen 7 und 11 Prozent der

Lehrkräfte ein. Wie sich in weiterführenden Analysen zeigte, hingen die Einschätzungen der Willkommensklassenlehrkräfte zum wahrgenommenen Ausmaß des Austauschs mit den Regellehrkräften bezüglich der weiteren Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang mittelstark und statistisch signifikant mit den Selbsteinschätzungen zur Beurteilung des weiteren Lern- und Bildungserfolgs der Schülerinnen und Schüler zusammen (Korrelation $r = .38$, $p < .001$).

Tabelle 3.53: Selbsteingeschätzte Fähigkeit der Lehrkräfte, den Lern- und Bildungserfolg ehemaliger Willkommensklassenschülerinnen und -schüler nach dem Übergang in die Regelklasse einzuschätzen (*Lehrkräfteangaben* in Prozent)

| | sehr schlecht | eher schlecht | gut | sehr gut | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> |
|-------------|------------------|------------------|------|----------|----------|-----------|----------|
| Grundschule | 0,0 | 38,1 | 52,4 | 9,5 | 2.7 | 0.6 | 21 |
| ISS | 3,1 | 42,2 | 43,8 | 10,9 | 2.6 | 0.7 | 64 |
| Gymnasium | 6,1 | 36,7 | 46,9 | 10,2 | 2.6 | 0.8 | 49 |
| OSZ | 14,3 | 34,3 | 44,3 | 7,1 | 2.4 | 0.8 | 70 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie gut können Sie den Lern- und Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler, die eine Willkommensklasse besucht haben, nach dem Übergang in die Regelklasse einschätzen?“

Auskünfte zur *Organisation und strukturellen Verankerung des Austauschs und der Kooperation zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen* können Tabelle 3.54 entnommen werden. Zuerst wurden die Lehrkräfte gefragt, ob an der Schule feste Abläufe für den Austausch etabliert sind. Dies traf nach Auskunft der Lehrkräfte an allen Schulformen nur für einen geringen Teil zu. Die entsprechenden Anteile bewegten sich in einem Rahmen von 6 (OSZ) bis 27 Prozent (ISS). Als zweites wurde danach gefragt, ob es eine verantwortliche Person an der Schule gibt, die für die Koordination des Austauschs verantwortlich sei. Hier fanden sich zum Teil höhere Anteile zustimmender Aussagen. So gab rund die Hälfte der Lehrkräfte an ISS und Gymnasien an, dass es eine verantwortliche Person für die Austauschkoordination an der Schule gäbe. An den Grundschulen bejahten dies 32 Prozent der Lehrkräfte, an den OSZ lediglich 17 Prozent. Um Hinweise auf die Regelmäßigkeit des Austauschs zu bekommen, wurde drittens danach gefragt, inwieweit der Austausch zu festgeschriebenen Zeitpunkten stattfindet. Dies wurde mehrheitlich verneint. Die Zustimmungsteile an Grundschulen, Gymnasien und OSZ lagen durchgängig unter 10 Prozent, an den ISS bei 18 Prozent. Insgesamt deuten die Ergebnisse damit aus Sicht der Willkommensklassenlehrkräfte auf ein eher geringes strukturell verankertes Organisationsausmaß des Austauschs mit den Lehrkräften der Regelklassen hin.

Tabelle 3.54: Organisation des Austauschs und der Kooperation zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Angaben in Prozent)

| | Grundschule (N=22-23) | | ISS (N=62-65) | | Gymnasium (N=49-52) | | OSZ (N=66) | |
|--|--------------------------|------|------------------|------|------------------------|------|---------------|------|
| | ja | nein | ja | nein | ja | nein | ja | nein |
| An unserer Schule gibt es feste Abläufe für den Austausch zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen. | 18,2 | 81,2 | 26,6 | 73,4 | 17,6 | 82,4 | 6,1 | 93,9 |
| An unserer Schule gibt es eine verantwortliche Person, die für die Koordination des Austauschs zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen zuständig ist. | 31,8 | 68,2 | 50,8 | 49,2 | 50,0 | 50,0 | 16,7 | 83,3 |
| Der Austausch zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen erfolgt zu festgeschriebenen Zeitpunkten. | 8,7 | 91,3 | 17,7 | 82,3 | 8,2 | 91,8 | 9,1 | 90,9 |

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie sind der Austausch und die Kooperation zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen an Ihrer Schule organisiert?“

Die grundsätzliche *Bereitschaft zur Kooperation der Lehrkräfte aus den Regelklassen zur Zusammenarbeit bezüglich der Förderung der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen* scheint aus Sicht des überwiegenden Teils der Willkommensklassenlehrkräfte gegeben (vgl. Tabelle 3.55). An Grundschulen und Gymnasien wurde die Kooperationsbereitschaft von jeweils rund 70 Prozent der Lehrkräfte der Willkommensklassen als „eher hoch“ bis „hoch“ eingestuft, an den ISS von 58 und an den OSZ von 49 Prozent. Insbesondere an den OSZ deutet sich auf Basis der Lehrkräfteeinschätzungen eine etwas niedrigere Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte aus den Regelklassen an.

Tabelle 3.55: Bewertung der generellen Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte aus den Regelklassen zur Zusammenarbeit bezüglich der Förderung der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen (*Lehrkräfteangaben* in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | gering | eher gering | eher hoch | hoch | M | SD | N |
|-------------|--------|-------------|-----------|------|-----|-----|----|
| Grundschule | 3,8 | 26,9 | 42,3 | 26,9 | 2,9 | 0,8 | 26 |
| ISS | 9,9 | 32,4 | 36,6 | 21,1 | 2,7 | 0,9 | 71 |
| Gymnasium | 3,4 | 25,9 | 50,0 | 20,7 | 2,9 | 0,8 | 58 |
| OSZ | 14,3 | 36,5 | 34,9 | 14,3 | 2,5 | 0,9 | 63 |

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie bewerten Sie die generelle Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte aus den Regelklassen Ihrer Schule zur Zusammenarbeit bezüglich der Förderung der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen?“

In Tabelle 3.56 sind die Ergebnisse für die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der *Einbettung der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen in der Schule* dargestellt. Insgesamt wurden vier Aussagen mittels einer vierstufigen Antwortskala beurteilt. Die Antwortskala reichte von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“. Als erstes stand die Aussage zur Beurteilung, dass alle Lehrkräfte der Schule an einem Strang ziehen, wenn es um die Förderung und Integration der Kinder aus den Willkommensklassen in das Schulleben geht. Lehrkräfte aus den Grundschulen, ISS und Gymnasien gaben eine durchschnittliche Bewertung von „trifft eher zu“ ab. Auf diese Antwortkategorie entfielen auch jeweils die größten prozentualen Anteile. An den OSZ fanden sich niedrigere Zustimmungsraten. Rund die Hälfte der Einschätzungen bewegte sich hier im eher bzw. klar ablehnenden Bereich. Die zweite Aussage bezog sich darauf, dass die Schülerinnen und Schüler der Regelklassen eine offene Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern aus den Willkommensklassen haben. Im Durchschnitt kann für jede Schulform festgestellt werden, dass dies eher zutrifft. Die höchste Zustimmung zeigte sich dabei für die Gymnasien. 63 Prozent wählten dabei die Antwortkategorie „trifft eher zu“ aus, weiter 21 Prozent die Kategorie „trifft voll zu“. Der niedrigste Zustimmungswert fand sich erneut an den OSZ. In den beiden weiteren Aussagen wurde das grundsätzliche Interesse der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte der Regelklassen an den Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen erfragt. Es ist zu beachten, dass die Aussagen so formuliert wurden, dass hohe Ausprägungen für ein niedriges Interesse stehen (vgl. Tabelle 3.56). An Grundschulen, ISS und Gymnasien wurden die Aussage eines fehlenden Interesses sowohl seitens Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte der Regelklassen von den Willkommensklassenlehrkräften zwar mehrheitlich abgelehnt. Gleichwohl bewegten sich die zustimmenden Einschätzungen in einem Rahmen von 28 bis 44 Prozent. Noch höhere Zustimmungswerte resultierten für die OSZ. Hier äußerten sich 57 bzw. 68 Prozent der Lehrkräfte zustimmend hinsichtlich eines geringen Interesses von Seiten der Lehrkräfte bzw. der Schülerinnen und Schüler der Regelklassen.

Tabelle 3.56: Einschätzung zur Einbettung der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen in die Schule (*Lehrkräfteangaben*, getrennt nach Schulform, Angaben in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | | Grund- schule | ISS | Gym- nasium | OSZ |
|--|----------------------|------------------|-----------|----------------|-----------|
| An unserer Schule ziehen alle Lehrkräfte an einem Strang, wenn es um die Förderung und die Integration der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen in das Schulleben geht. | trifft nicht zu | 11,5 | 18,3 | 11,7 | 17,3 |
| | trifft eher nicht zu | 19,2 | 26,8 | 26,7 | 41,3 |
| | trifft eher zu | 42,3 | 35,2 | 43,3 | 30,7 |
| | trifft voll zu | 26,9 | 19,7 | 18,3 | 10,7 |
| | <i>M (SD)</i> | 2.8 (1.0) | 2.6 (1.0) | 2.7 (0.9) | 2.3 (0.9) |
| | <i>N</i> | 26 | 71 | 60 | 75 |
| Die Schülerinnen und Schüler der Regelklassen haben eine offene Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen. | trifft nicht zu | 12,0 | 5,8 | 1,6 | 9,7 |
| | trifft eher nicht zu | 24,0 | 23,2 | 14,5 | 34,7 |
| | trifft eher zu | 44,0 | 50,7 | 62,9 | 47,2 |
| | trifft voll zu | 20,0 | 20,3 | 21,0 | 8,3 |
| | <i>M (SD)</i> | 2.7 (0.9) | 2.9 (0.8) | 3.0 (0.7) | 2.5 (0.8) |
| | <i>N</i> | 25 | 69 | 62 | 72 |
| Die meisten Lehrkräfte zeigen kaum Interesse an den Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen. | trifft nicht zu | 32,0 | 28,2 | 12,3 | 9,1 |
| | trifft eher nicht zu | 40,0 | 36,6 | 53,8 | 33,8 |
| | trifft eher zu | 24,0 | 25,4 | 24,6 | 42,9 |
| | trifft voll zu | 4,0 | 9,9 | 9,2 | 14,3 |
| | <i>M (SD)</i> | 2.0 (0.9) | 2.2 (1.0) | 2.3 (0.8) | 2.6 (0.8) |
| | <i>N</i> | 25 | 71 | 65 | 77 |
| Die meisten Schülerinnen und Schüler der Regelklassen zeigen kaum Interesse an den Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen. | trifft nicht zu | 16,7 | 19,1 | 16,1 | 5,3 |
| | trifft eher nicht zu | 50,0 | 36,8 | 50,0 | 26,3 |
| | trifft eher zu | 20,8 | 35,3 | 24,2 | 50,0 |
| | trifft voll zu | 12,5 | 8,8 | 9,7 | 18,4 |
| | <i>M (SD)</i> | 2.3 (0.9) | 2.3 (0.9) | 2.3 (0.9) | 2.8 (0.8) |
| | <i>N</i> | 24 | 68 | 62 | 76 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie schätzen Sie die nachstehenden Aussagen zur Einbettung der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen in Ihrer Schulen ein?“

Skalierung: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft voll zu

Abschließend sollen Ergebnisse zum Peer-Learning als spezifischer Form des Austauschs zwischen Willkommens- und Regelklassen berichtet werden. Die Schulleitungen wurden gebeten anzugeben, ob zum Zeitpunkt der Befragung an ihrer Schule Angebote des Peer-Learnings zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen implementiert waren. Sofern dies der Fall war, konnten die Schulleitungen angeben, inwieweit es sich um Peer-Learning-Formate zwischen Willkommensklassen- und Regelklassenschülerinnen und Schüler handelte bzw. ob auch nach dem Übergang in die Regelklassen Peer-Learning mit den ehemaligen Schülerinnen und Schülern aus den Willkommensklassen praktiziert werden. Die Schulleitungen konnten auch beide Möglichkeiten ankreuzen, sollte dies für ihre Schule zutreffend sein. Aus Tabelle 3.57 geht hervor, dass Peer-Learning-Formate nach Auskunft der Schulleitungen nur in geringem Umfang implementiert zu sein scheinen. Über alle Schulen betrachtet, gaben rund 80 Prozent der Schulleitungen an, dass es keine entsprechenden Lern- und Austauschformate an ihrer Schule gab. An den Gymnasien war dies in etwas geringerem Ausmaß nur an 58 Prozent der Schulen der Fall. Den beiden rechten Spalten kann entnommen werden, dass beide

abgefragten Formate des Peer-Learnings praktiziert werden. Auf Aussagen zur stärkeren Vorkommenshäufigkeit einer der beiden Formen wird aufgrund der sehr geringen Gruppengrößen jedoch verzichtet.

Tabelle 3.57: Formen von Peer-Learning für Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen (z.B. Nachhilfe durch Schülerinnen und Schüler der Regelklassen, Patenschaft von Schülerinnen und Schülern der Regelklasse mit gleicher Muttersprache), (Schulleitungsangaben absolut und in Prozent)

| | Nein | | | Ja, im Rahmen der Willkommensklassen | | | Ja, nach dem Übergang in die Regelklassen | | |
|-------------|--------|------|----|--------------------------------------|-------|----|---|-------|----|
| | Anzahl | % | N | Anzahl | % | N | Anzahl | % | N |
| Gesamt | 70 | 79,9 | 88 | 10 | 56,5 | 18 | 13 | 72,7 | 18 |
| Grundschule | 23 | 85,2 | 27 | 1 | 25,0 | 4 | 4 | 100,0 | 4 |
| ISS | 20 | 83,3 | 24 | 3 | 75,0 | 4 | 4 | 100,0 | 4 |
| Gymnasium | 11 | 57,9 | 19 | 5 | 62,5 | 8 | 4 | 50,0 | 8 |
| OSZ | 13 | 76,5 | 17 | 4 | 100,0 | 4 | 1 | 25,0 | 4 |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Werden für die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen an Ihrer Schule Formen des Peer-Learning (z.B. Nachhilfe durch Schülerinnen und Schüler der Regelklassen, Patenschaft von Schülerinnen und Schülern der Regelklasse mit gleicher Muttersprache) praktiziert?“

Hinsichtlich der betrachteten Aspekte bezüglich des Austauschs zwischen Willkommens- und Regelklassen kann folgendes *Zwischenfazit* gezogen werden: Die Lehrkräfte der Willkommensklassen bewerten das Ausmaß des Austauschs mit den Lehrkräften der Regelklassen hinsichtlich der weiteren Lernentwicklung und des Bildungserfolgs der Schülerinnen und Schüler nach dem Wechsel in die Regelklasse an Grundschulen, ISS und Gymnasien zu zwischen 42 und 50 Prozent als eher hoch bis hoch, zu zwischen 50 und 58 Prozent als eher gering bis gering. An den OSZ stufen rund drei Viertel der Lehrkräfte den diesbezüglichen Austausch als eher gering bis gering ein. Ihre Fähigkeit, den Lern- und Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Willkommensklasse einzuschätzen und damit ein wichtiges Feedback hinsichtlich deren Vorbereitung auf den Regelklassenunterricht zu erhalten, stufen zwischen 51 Prozent (OSZ) und 63 Prozent (Grundschule) der Lehrkräfte als gut bis sehr gut ein, zwischen 37 Prozent (Grundschule) 49 Prozent (OSZ) als eher schlecht bis sehr schlecht. Je höher die Einschätzung des Ausmaßes des Austauschs mit den Lehrkräften der Regelklassen, umso höher fällt die Selbsteinschätzung der Fähigkeit zur weiteren Beurteilung des Lern- und Bildungserfolgs nach dem Übergang aus. Die Einschätzungen der Lehrkräfte deuten auf ein eher geringes strukturell verankertes Organisationsausmaß (mit festen Abläufen und Verantwortlichkeiten) des Austauschs mit den Lehrkräften der Regelklassen hin. Die generelle Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte der Regelklassen wird von zwischen 49 Prozent (OSZ) und 71 Prozent (Gymnasium) der Lehrkräfte als eher hoch bis hoch bewertet, von zwischen 29 und 51 Prozent als eher gering bis gering. An Grundschulen, ISS und Gymnasien wird die Aussage eines fehlenden Interesses sowohl seitens Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte der Regelklassen von den Willkommensklassenlehrkräften mehrheitlich abgelehnt. Gleichwohl finden sich auch zustimmende Einschätzungen von 28 bis 44 Prozent der Lehrkräfte, an den OSZ von bis zu 68 Prozent. Peer-Learning-Formate mit Schülerinnen und Schülern der Regelklassen, entweder im Rahmen der Willkommensklassen oder nach dem Übergang in die Regelklassen, werden an rund 20 Prozent der Schulen praktiziert, am häufigsten an den Gymnasien (42 Prozent), am seltensten an den Grundschulen (15 Prozent).

3.6 Teilnahme an Nachmittagsangeboten

Ein wichtiger Teilaspekt der Integration der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen in das Schulleben ist die Teilnahme an Nachmittagsangeboten, da diese in aller Regel gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen besucht werden und somit den Austausch und den aktiven Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler befördern können. Vor diesem Hintergrund wurden die Schulleitungen danach gefragt, inwieweit die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen von Nachmittagsangeboten an ihrer Schule Gebrauch machen können, welcher Anteil die Angebote nutzt und wie sie die Auswirkungen der Teilnahme an Nachmittagsangeboten einschätzen.

Tabelle 3.58 gibt zunächst Auskunft zur *prinzipiellen Möglichkeit zur Nutzung von Nachmittagsangeboten*. Die Möglichkeit an Arbeitsgemeinschaften und dem Ganztagsangebot der Schulen teilzunehmen, gibt es an etwa 80 Prozent der Schulen. Dabei zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen, wobei auf die zum Teil geringen Fallzahlen pro Schulform hinzuweisen ist. Arbeitsgemeinschaften (außerhalb des Ganztags) können den Schulleitungsangaben zufolge an 100 Prozent der Gymnasien und 90 Prozent der Grundschulen besucht werden. An den ISS ist dies bei etwas über der Hälfte der Schulen möglich, an den OSZ bei 40 Prozent der Schulen. Das Nachmittagsangebot im Rahmen des Ganztags (einschl. der ergänzenden Förderung EFÖB) kann von den Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen an fast allen Grundschulen genutzt werden (95 Prozent), während dies an ISS für rund zwei Drittel und an Gymnasien für etwa 70 Prozent der Gymnasien möglich ist.

Tabelle 3.58: Möglichkeit zur Nutzung von Nachmittagsangeboten von Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen (*Schulleitungsangaben* absolut und in Prozent)

| | Gesamt | | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|--|--------|------|-------------|------|--------|------|-----------|-------|--------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften (außerhalb des Ganztags) | 54 | 78,4 | 20 | 90,9 | 12 | 54,5 | 14 | 100,0 | 4 | 40,0 |
| Teilnahme an Ganztagsangeboten einschließlich der ergänzenden Förderung und Betreuung (EFÖB) | 51 | 79,3 | 23 | 95,8 | 12 | 63,2 | 5 | 71,4 | - | - |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Inwieweit können die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen an Ihrer Schule von Nachmittagsangeboten in den nachstehenden Bereichen Gebrauch machen?“

Neben der prinzipiellen Möglichkeit zur Teilnahme an Nachmittagsangeboten wurden die Schulleitungen an Schulen mit vorhandener Möglichkeit zur Angebotsteilnahme auch um Einschätzungen zum *Ausmaß der tatsächlichen Nutzung* gebeten (vgl. Tabelle 3.59). In der Gesamtbetrachtung über alle Schulen gaben jeweils rund 40 Prozent der Schulleitungen an, dass an ihrer Schule unter 20 Prozent bzw. zwischen 20 und 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Arbeitsgemeinschaften (außerhalb des Ganztags) teilnehmen. Knapp ein Sechstel der Schulleitungen gab an, dass die Arbeitsgemeinschaften von 80 bis 100 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen genutzt werden. Der schulformspezifische Vergleich zeigt, dass dies in erster Linie an ISS der Fall war. Hinsichtlich der Teilnahme an

Ganztagsangeboten (einschl. EFÖB) wurden bei etwas stärker ausgeprägten Unterschieden zwischen den Schulen insgesamt etwas höhere Nutzungsquoten berichtet. Über 40 Prozent der Schulleitungen gaben eine Nutzungsquote von wenigstens 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler an. An den ISS nutzten nach Auskunft der Schulleitungen an der Hälfte der Schulen zwischen 80 und 100 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen die Angebote des Ganztags.

Tabelle 3.59: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen, die von Nachmittagsangeboten innerhalb der Schule Gebrauch machen (Schulleitungsangaben in Prozent).

| | | Ge- samt | Grund- schule | ISS | Gym- nasium | OSZ |
|--|-------------------------|-------------|------------------|------|----------------|------|
| | | % | % | % | % | % |
| Teilnahme an Arbeits- gemeinschaften (außerhalb des Ganztags) | 0 bis unter 20 Prozent | 38,8 | 35,3 | 16,7 | 64,3 | 66,7 |
| | 20 bis unter 40 Prozent | 38,6 | 41,2 | 41,7 | 28,6 | 33,3 |
| | 40 bis unter 60 Prozent | 7,1 | 11,8 | - | - | - |
| | 60 bis unter 80 Prozent | 1,4 | 11,8 | 8,3 | - | - |
| | 80 bis 100 Prozent | 14,0 | | 33,3 | 7,1 | - |
| <i>N</i> | | 48 | 17 | 12 | 14 | 3 |
| Teilnahme an Ganztagsangeboten einschließlich der ergänz- enden Förderung und Betreuung (EFÖB) | 0 bis unter 20 Prozent | 21,2 | 15,0 | 25,0 | 80,0 | - |
| | 20 bis unter 40 Prozent | 27,8 | 35,0 | 8,3 | - | - |
| | 40 bis unter 60 Prozent | 9,0 | 10,0 | 8,3 | - | - |
| | 60 bis unter 80 Prozent | 20,3 | 25,0 | 8,3 | - | - |
| | 80 bis 100 Prozent | 21,7 | 15,0 | 50,0 | 20,0 | - |
| <i>N</i> | | 46 | 20 | 12 | 5 | 0 |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Welche Anteile der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen machen an Ihrer Schule von den nachstehenden Nachmittagsangeboten Gebrauch?“

Die Schulleitungen wurden zur besseren Einordnung der Nutzungsquoten ergänzend gebeten, die Nutzung der Nachmittagsangebote durch die Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern aus den Regelklassen einzuschätzen. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 3.60. Drei Viertel bzw. rund zwei Drittel der Schulleitungen gaben an, dass die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen etwas oder deutlich seltener als die Regelklassenschülerinnen und -schüler an den Nachmittagsangeboten der Schule teilnahmen. 14 bzw. 27 Prozent der Schulleitungen gaben an, dass die Nutzungsumfänge der beiden Schülergruppen ähnlich ausfielen. Größere Nutzungsquoten für die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen wurden nur vereinzelt berichtet. Insgesamt betrachtet lässt sich nach Einschätzung der Schulleitungen damit für die meisten Schulen ein (oftmals deutlich) geringerer Nutzungsumfang der Nachmittagsangebote der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen im Vergleich zu den Regelklassenschülerinnen und -schülern konstatieren.

Tabelle 3.60: Teilnahme am Nachmittagsangebot innerhalb der Schule der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen im Vergleich zu der Schülerschaft aus den Regelklassen (*Schulleitungsangaben* in Prozent).

| | deutlich seltener | etwas seltener | in ähn- lichem Umfang | in etwas stärkere m Umfang | in deut- lich stärke- rem Umfang | für unsere Schule nicht zu- treffend | N |
|---|----------------------|-------------------|-----------------------------|-------------------------------------|--|---|----|
| Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften (außerhalb des Ganztags) | 51,5 | 23,4 | 14,4 | 1,3 | 2,7 | 6,7 | 48 |
| Teilnahme an Ganztagsangeboten einschließlich der ergänzenden Förderung und Betreuung (EFÖB) | 42,0 | 19,2 | 26,8 | 3,0 | 1,5 | 7,4 | 43 |

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Inwieweit machen die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen von Nachmittagsangeboten an Ihrer Schule Gebrauch?“

Wie bewerten die Schulleitungen die Auswirkungen des Besuchs der Nachmittagsangebote auf verschiedene Teilbereiche? Tabelle 3.61 enthält die diesbezüglichen Einschätzungen der Schulleitungen unter Ausschluss derjenigen Schulleitungen, die angaben, dass Nachmittagsangebote an der Schule nicht von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen genutzt werden können.

Die eingeschätzten Auswirkungen der Teilnahme an Nachmittagsangeboten, sowohl Arbeitsgemeinschaften außerhalb des Ganztags als auch Angeboten des Ganztags (einschließlich EFÖB) wurde im Bereich der Förderung der Integration in das allgemeine Schulleben und für den Austausch mit Schülerinnen und Schülern aus den Regelklassen am höchsten bewertet. Jeweils über 80 Prozent der befragten Schulleitungen schätzten die Auswirkungen als „eher hoch“ oder „hoch“ ein. Die positivste Bewertung fand sich hier bei den Ganztags-Angeboten, deren Auswirkungen 43 Prozent der Befragten als „hoch“ einschätzten. Ebenfalls überwiegend „eher hoch“ (53-56%) oder „hoch“ (25-26%) schätzten die Schulleitungen die Auswirkungen der Nachmittagsangebote auf den Spracherwerb ein.

In Bezug auf die Kooperation des in den Willkommensklassen eingesetzten pädagogischen Personals fiel die Einschätzung etwas zurückhaltender und gemischerter aus, bei im Mittel positiveren Einschätzungen für die Ganztagsangebote (einschließlich EFÖB). Während die Schulleitungen diese im Mittel eher hoch ($M=2.8$; $SD=1.0$) bewerteten, lagen die mittleren Einschätzungen für die Auswirkungen der Nachmittagsangebote jenseits des Ganztags im Mittel leicht unter dem theoretischen Skalenmittelwert von $M=2.5$ ($M=2.4$; $SD = 1.0$).

Die geringsten Auswirkungen der Nachmittagsangebote schätzten die Schulleitungen hinsichtlich der Förderung der Kommunikation mit den Eltern ein, ebenfalls bei leicht positiveren Einschätzungen für die Ganztagsangebote (einschließlich EFÖB). Über 80 Prozent sahen für die Angebote außerhalb des Ganztags „eher geringe“ bis „geringe“ Auswirkungen, während die Auswirkungen der Ganztagsangebote auf die Kommunikation mit den Eltern von 36 Prozent der Schulleitungen als „eher hoch“ und von 8 Prozent als „hoch“ eingestuft wurde. Insbesondere der letzte Aspekt dürfte stark von der jeweiligen Ausrichtung der

Nachmittagsangebote beeinflusst sein, inwieweit sich diese mehr oder weniger explizit auf die Einbindung der Eltern beziehen.

Tabelle 3.61. Beurteilung der Auswirkung der Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften und den Ganztagsangeboten einschließlich der ergänzenden Förderung und Betreuung (EFÖB) auf folgende Bereiche (*Schulleitungsangaben*, global, Angaben in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Schulen)

| | | <i>Eingeschätzte Auswirkungen der Teilnahme an den Arbeitsgemeinschaften (außerhalb des Ganztags) für die Förderung...</i> | <i>Eingeschätzte Auswirkungen der Teilnahme an den Ganztagsangeboten einschließlich der ergänzenden Förderung und Betreuung (EFÖB) für die Förderung...</i> |
|---|---------------|--|---|
| ...des Spracherwerbs | gering | 5,2 | 6,6 |
| | eher gering | 15,7 | 12,0 |
| | eher hoch | 53,2 | 56,2 |
| | hoch | 25,8 | 25,2 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.0 (0.8) | 3.0 (0.8) |
| | <i>N</i> | 45 | 45 |
| ...der Integration in das allgemeine Schulleben | gering | 4,0 | 5,0 |
| | eher gering | 12,4 | 7,9 |
| | eher hoch | 49,9 | 50,4 |
| | hoch | 33,7 | 36,7 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.1 (0.8) | 3.2 (0.8) |
| | <i>N</i> | 43 | 47 |
| ...Austausch mit den SchülerInnen der Regelklasse | gering | 3,9 | 5,0 |
| | eher gering | 11,2 | 9,4 |
| | eher hoch | 53,2 | 43,0 |
| | hoch | 31,7 | 42,6 |
| | <i>M (SD)</i> | 3.1 (0.8) | 3.2 (0.8) |
| | <i>N</i> | 44 | 47 |
| ...der Kooperation des im Rahmen der Willkommensklassen tätigen päd. Personals (z.B. ErzieherInnen) | gering | 18,9 | 13,6 |
| | eher gering | 38,5 | 17,8 |
| | eher hoch | 26,0 | 46,1 |
| | hoch | 16,6 | 22,4 |
| | <i>M (SD)</i> | 2.4 (1.0) | 2.8 (1.0) |
| | <i>N</i> | 41 | 44 |
| ...der Kommunikation mit den Eltern | gering | 32,4 | 26,1 |
| | eher gering | 50,2 | 30,5 |
| | eher hoch | 11,7 | 35,8 |
| | hoch | 5,7 | 7,6 |
| | <i>M (SD)</i> | 1.9 (0.8) | 2.2 (0.9) |
| | <i>N</i> | 41 | 45 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, *ISS*=Integrierte Sekundarschule, *OSZ*=Oberstufenzentrum; *RK*=Regelklassen

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Wie beurteilen Sie die Auswirkungen der Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften (außerhalb des Ganztags) Ihrer Schule auf die folgenden Bereiche? | Wie beurteilen Sie die Auswirkungen der Teilnahme an den Ganztagsangeboten einschließlich der ergänzenden Förderung und Betreuung (EFÖB) Ihrer Schule auf die folgenden Bereiche?“

Skalierung: 1=gering, 2=eher gering, 3=eher hoch, 4=hochAls **Zwischenfazit** für die Teilnahme an

Nachmittagsangeboten kann festgehalten werden, dass an rund 80 Prozent der Schulen die Möglichkeit zur Nutzung von Nachmittagsangeboten durch die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen besteht. Dies gilt in stärkerem Maße für Grundschulen und Gymnasien, in geringerem Umfang für ISS und OSZ. Die tatsächlichen Nutzungsquoten liegen für Arbeitsgemeinschaften außerhalb des Ganztags bei zwei Dritteln der Schulen zwischen Null und unter 40 Prozent. Für die Teilnahme an Ganztagsangeboten (einschließlich der ergänzenden Förderung und Betreuung [EFÖB]) zeichnen sich höhere Teilnahmequoten ab. An über der Hälfte der Schulen berichten die Schulleitungen hier Teilnahmequoten von über 40 Prozent. Im Schulformvergleich finden sich die niedrigsten Teilnahmequoten an Gymnasien und OSZ. An den ISS nutzen nach Auskunft der Schulleitungen an der Hälfte der Schulen zwischen 80 und 100 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen die Angebote des Ganztags. Der überwiegende Teil der Schulleitungen gibt an, dass die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen etwas oder deutlich seltener als die Regelklassenschülerinnen und -schüler an den Nachmittagsangeboten der Schule teilnehmen. Die höchsten Auswirkungen der Teilnahme an den Nachmittagsangeboten nehmen die Schulleitungen für die Förderung der Integration in das allgemeine Schulleben und für den Austausch mit Schülerinnen und Schülern aus den Regelklassen wahr. Ebenfalls überwiegend eher hoch oder hoch werden die Auswirkungen auf den Spracherwerb eingestuft. Die geringsten Auswirkungen der Nachmittagsangebote schätzen die Schulleitungen hinsichtlich der Förderung der Kommunikation mit den Eltern ein, wobei dies stark von der jeweiligen Ausrichtung der Nachmittagsangebote beeinflusst sein dürfte, inwieweit sich diese mehr oder weniger explizit auf die Einbindung der Eltern beziehen.

3.7 Nutzung und Bewertung unterstützender Maßnahmen, Materialien und Angebote seitens der Bildungsverwaltung

Die schulische und unterrichtliche Arbeit in den Willkommensklassen wird durch verschiedenen rahmenden Vorgaben der Bildungsverwaltung und unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen gesteuert und begleitet. Darunter fallen neben schulgesetzlichen Regelungen und Verordnungen insbesondere praxisorientierte Leitfäden, Fachbriefe, Fortbildungsangebote, Arbeitsmaterialien, telefonische Unterstützungsangebote und in Teilen auch curriculare Vorgaben wie etwa das im Jahr 2016 eingeführte Willkommenscurriculum für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen Berlins (vgl. Wiazewicz et al., 2017). Im Folgenden sollen zum einen Ergebnisse zur Bekanntheit dieser Unterstützungsangebote, ihrer Nutzung und ihrer wahrgenommenen Nützlichkeit für die Arbeit der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte und Schulleitungen berichtet werden (vgl. Abschnitt 3.7.1). Anschließend sollen Befunde zur Einschätzung des Ausmaßes der organisatorischen und inhaltlichen Vorgaben für die Arbeit in den Willkommensklassen durch die Bildungsverwaltung sowie der Präferenz für mehr oder weniger Vorgaben dargelegt werden (vgl. Abschnitt 3.7.2).

3.7.1 Bekanntheit, Nutzung und Bewertung von Maßnahmen, Materialien und Angeboten der Bildungsverwaltung

In einem ersten Schritt wurde für die in Tabelle 3.62 aufgeführten Maßnahmen, Materialien und Angebote deren *Bekanntheit* auf Seiten der Schulleitungen und Lehrkräfte erfragt. Für den Großteil der aufgeführten Aspekte lässt sich in der Gesamtbetrachtung zunächst ein höherer Bekanntheitsgrad für die Gruppe der Schulleitungen ausmachen. So sind etwa der Integrationsleitfaden und die Fachbriefe der Senatsverwaltung sowie Vorlagen für Lernstandsberichte nahezu allen Schulleitungen bekannt, während auf Seiten der Lehrkräfte zumeist zwischen 15 und 35 Prozent angaben, dass ihnen diese begleitenden Maßnahmen und Vorgaben nicht bekannt seien. Etwas geringere aber dennoch eher hohe Bekanntheitsgrade wurden von Schulleitungen und Lehrkräften unter anderem für Veröffentlichungen/Fachtagungen des LISUM Berlin-Brandenburg, das Starterpaket der Senatsverwaltung für die Willkommensklassen sowie den Laufzettel beim Wechsel von der Willkommensklasse in die Regelklasse (Ausnahme OSZ) berichtet. Niedrigere Bekanntheitsgrade fanden sich für die Fortbildungsangebote des ZeS (vgl. dazu auch Abschnitt 3.2.3), die LISUM-Publikation „Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse - ein dokumentiertes Verfahren“ (hier insbesondere auf Seiten der Lehrkräfte) sowie für die telefonischen Unterstützungsangebote. Das im Jahr 2016 eingeführte Willkommenscurriculum für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen war allen Schulleitungen und rund 80 Prozent der Lehrkräfte an den OSZ bekannt. Für das an den Grundschulen verbreitete KIKUS-Konzept fanden sich – abweichend von den meisten anderen Befunden – deutlich höhere Bekanntheitsgrade auf Seiten der Grundschullehrkräfte (78%) als bei den Schulleitungen der Grundschulen (24%).

Tabelle 3.62: Bekanntheit von begleitenden und unterstützenden Maßnahmen, Materialien und Angeboten der Bildungsverwaltung (*Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben* in Prozent)

| Bekannte Maßnahmen, Materialien und Angebote | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|--|-------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
| | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB |
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| „Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule“ (Senatsverwaltung) | 91,7 | 87,5 | 100,0 | 71,9 | 100,0 | 62,0 | 90,9 | 67,8 |
| „Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse - ein dokumentiertes Verfahren“ (LISUM-Brandenburg) | 57,9 | 66,7 | 76,5 | 55,7 | 77,8 | 49,0 | 41,7 | 42,9 |
| Fachbriefe der Senatsverwaltung (z.B. zur durchgängigen Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache) | 100,0 | 95,7 | 100,0 | 75,0 | 94,4 | 71,4 | 100,0 | 67,2 |
| Fortbildungsangebote des Zentrums für Sprachentwicklung (ZeS) | 64,7 | 83,3 | 73,3 | 62,5 | 62,5 | 56,5 | 69,2 | 58,6 |
| Veröffentlichungen/Fachtaugungen des LISUM Berlin-Brandenburg | 90,5 | 75,0 | 78,6 | 66,7 | 82,4 | 58,7 | 85,7 | 67,2 |
| Telefonische Ansprechpartner*innen bei der Bildungsverwaltung | 60,0 | 61,9 | 72,2 | 43,4 | 70,6 | 44,4 | 78,6 | 41,4 |
| Starterpaket der Senatsverwaltung für die Willkommensklassen | 90,0 | 72,7 | 87,5 | 60,7 | 76,5 | 51,1 | 69,2 | 64,5 |
| Vorlagen Lernstandsberichte für Willkommensklassen | 100,0 | 82,6 | 88,9 | 67,2 | 100,0 | 71,4 | 100,0 | 85,5 |
| Laufzettel beim Wechsel von der Willkommensklasse in eine andere Klasse | 91,7 | 78,3 | 83,3 | 67,2 | 93,8 | 62,2 | 16,7 | 28,6 |
| Nur OSZ: „Willkommenscurriculum für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen Berlins“ | - | - | - | - | - | - | 100,0 | 79,4 |
| <i>N</i> | 17-24 | 18-24 | 16-22 | 53-64 | 16-18 | 45-50 | 11-15 | 56-64 |

| | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|--|-------------|-------|---------|-------|-----------|-------|---------|-------|
| | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB |
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Nur Grundschule: KIKUS Konzept (Kinder und Kulturen in Sprachen) | 23,5 | 77,8 | - | - | - | - | - | - |
| N | 17-24 | 18-24 | 16-22 | 53-64 | 16-18 | 45-50 | 11-15 | 56-64 |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum, 2. SLFB = zweite Schulleitungsbefragung, LFB = Lehrkräftebefragung; Statistisch signifikante Unterschiede wurden bei diesem Gruppenvergleich noch nicht ermittelt. Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „Die Bildungsverwaltung stellt verschiedene unterstützende Maßnahmen, Materialien und Angebote für die Arbeit in den Willkommensklassen zur Verfügung. Sind Ihnen die nachstehenden Maßnahmen, Materialien und Angebote bekannt und macht Ihre Schule davon Gebrauch (bzw. hat sie davon Gebrauch gemacht)?“ Skalierung im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: 1=nicht bekannt, 2=bekannt

Im zweiten Schritt soll für diejenigen Schulleitungen und Personen, die angaben, dass ihnen die verschiedenen Maßnahmen, Materialien und Angebote der Bildungsverwaltung bekannt seien, deren *Nutzung* betrachtet werden. Die Befunde in Tabelle 3.63 deuten insgesamt betrachtet darauf hin, dass die aufgeführten Maßnahmen, Materialien und Angebote bei Bekanntheit vom überwiegenden Teil der Schulleitungen und Lehrkräfte auch genutzt werden, in aller Regel von wenigstens rund zwei Drittel der Akteure, vielfach auch von deutlich höheren Anteilen. Klare und konsistente Unterschiede im Nutzungsverhalten zwischen Schulleitungen und Lehrkräften sind kaum auszumachen, einzig beim Integrationsleitfaden der Senatsverwaltung und der Nutzung von telefonischen Ansprechpartnern bei der Senatsverwaltung wurden über alle Schulformen hinweg höhere Nutzungsquoten durch die Schulleitungen berichtet, wobei einschränkend auf die zum Teil sehr geringen Gruppengrößen hinzuweisen ist.

Tabelle 3.63: Nutzung von begleitenden und unterstützenden Maßnahmen, Materialien und Angeboten der Bildungsverwaltung (*Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben* in Prozent)

| Maßnahmen, Materialien und Angebote genutzt | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|--|-------------|-------|---------|-------|-----------|-------|---------|-------|
| | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB |
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| „Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule“ (Senatsverwaltung) | 100,0 | 76,9 | 93,8 | 79,5 | 100,0 | 79,2 | 85,7 | 57,1 |
| „Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse - ein dokumentiertes Verfahren“ (LISUM-Brandenburg) | 71,4 | 71,4 | 72,7 | 62,5 | 60,0 | 73,7 | 80,0 | 32,0 |
| Fachbriefe der Senatsverwaltung (z.B. zur durchgängigen Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache) | 93,3 | 81,3 | 100,0 | 73,5 | 78,6 | 84,6 | 100,0 | 57,1 |
| Fortbildungsangebote des Zentrums für Sprachentwicklung (ZeS) | 63,6 | 91,7 | 50,0 | 83,3 | 57,1 | 66,7 | 100,0 | 59,3 |
| Veröffentlichungen/Fachtagungen des LISUM Berlin-Brandenburg | 62,5 | 63,6 | 70,0 | 70,8 | 66,7 | 70,0 | 90,0 | 64,7 |
| Telefonische Ansprechpartner*innen bei der Bildungsverwaltung | 77,8 | 72,7 | 77,8 | 45,8 | 85,7 | 64,7 | 75,0 | 60,9 |
| Starterpaket der Senatsverwaltung für die Willkommensklassen | 86,7 | 76,9 | 36,4 | 87,5 | 83,3 | 81,0 | 88,9 | 74,2 |
| Vorlagen Lernstandsberichte für Willkommensklassen | 95,2 | 100,0 | 81,3 | 91,9 | 81,3 | 88,9 | 100,0 | 91,8 |
| Laufzettel beim Wechsel von der Willkommensklasse in eine andere Klasse | 89,5 | 88,2 | 75,0 | 88,2 | 84,6 | 96,3 | 33,3 | 63,6 |
| Nur OSZ: „Willkommenscurriculum für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen Berlins“ | - | - | - | - | - | - | 60,0 | 87,0 |
| Nur Grundschule: KIKUS Konzept (Kinder und Kulturen in Sprachen) | 60,0 | 87,5 | - | - | - | - | - | - |
| <i>N</i> | 5-21 | 7-18 | 9-17 | 24-39 | 7-16 | 17-27 | 3-14 | 11-49 |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum, 2. SLFB = zweite Schulleitungsbefragung, LFB = Lehrkräftebefragung; Statistisch signifikante Unterschiede wurden bei diesem Gruppenvergleich noch nicht ermittelt. Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „Die Bildungsverwaltung stellt verschiedene unterstützende Maßnahmen, Materialien und Angebote für die Arbeit in den Willkommensklassen zur Verfügung. Sind Ihnen die nachstehenden Maßnahmen, Materialien und Angebote bekannt und macht Ihre Schule davon Gebrauch (bzw. hat sie davon Gebrauch gemacht)?“

Im Anschluss an die Einschätzung der Bekanntheit und Nutzung der begleitenden und unterstützenden Maßnahmen, Materialien und Angebote der Bildungsverwaltung wurden Schulleitungen und Lehrkräfte um Bewertungen hinsichtlich der *Nützlichkeit* der verschiedenen Unterstützungsangebote gebeten. Wie Tabelle 3.64 entnommen werden kann, bewegten sich die Nützlichkeitseinschätzungen im Mittel zumeist im eher positiven Bereich („eher nützlich“), zum Teil aber auch darüber. Eine vergleichsweise hohe Nützlichkeit wurde für die Beratung durch die telefonischen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei der Senatsverwaltung, das Starterpaket für die Willkommensklassen (hier mit Ausnahme der Schulleitungen an den ISS), die Vorlagen für die Lernstandsberichte, den Laufzettel bei Wechsel in die Regelklasse, das Willkommenscurriculum an den OSZ sowie seitens der Grundschullehrkräfte auch des KIKUS-Konzeptes berichtet. Hier bewegten sich die Einschätzungen zu größeren Anteilen im „sehr nützlichen“ Bereich. Vereinzelt werden Unterschiede in den Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften sichtbar, die jedoch zumeist nicht systematisch ausfallen und aufgrund der eher geringen Gruppengrößen auf Ebene der einzelnen Schulformen nicht überinterpretiert werden sollten. Sie werden an dieser Stelle entsprechend nicht weiter vertieft. Nicht unerwähnt bleiben sollen jedoch die im Vergleich zu Abschnitt 3.2.3 positiver ausfallenden Einschätzungen der Nützlichkeit der Fortbildungsangebote des Zentrums für Sprachentwicklung (ZeS). In der globalen Bewertung, unabhängig von der konkret zu bewertenden Fortbildungsveranstaltung, zeichnet sich hier ein positiveres Ergebnis mit im Mittel „eher nützlichen“ Einschätzungen ab.

Tabelle 3.64: Bewertung der Nützlichkeit von begleitenden und unterstützenden Maßnahmen, Materialien und Angeboten der Bildungsverwaltung (*Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben*, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | Schulform | Schulleitungs- angaben ^a | | | Lehrkräfte- angaben | | | $d_{(L-SL)}$ |
|--|-------------|--|-----------|----------|------------------------|-----------|----------|--------------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| „Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule“ (Senatsverwaltung) | Grundschule | 2.9 | 0.4 | 13 | 2.8 | 0.6 | 13 | -0.16 |
| | ISS | 2.9 | 0.4 | 13 | 2.8 | 0.6 | 24 | -0.19 |
| | Gymnasium | 3.1 | 0.5 | 11 | 2.9 | 0.6 | 15 | -0.28 |
| | OSZ | 2.9 | 0.8 | 8 | 2.8 | 0.6 | 20 | -0.18 |
| „Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse - ein dokumentiertes Verfahren“ (LISUM-Brandenburg) | Grundschule | 2.8 | 0.5 | 5 | 3.1 | 0.3 | 9 | 0.82 |
| | ISS | 2.9 | 0.6 | 9 | 3.0 | 0.6 | 20 | 0.10 |
| | Gymnasium | 3.3 | 0.5 | 7 | 3.0 | 0.6 | 11 | -0.50 |
| | OSZ | 2.8 | 0.5 | 4 | 3.2 | 0.4 | 12 | 1.00 |
| Fachbriefe der Senatsverwaltung (z.B. zur durchgängigen Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache) | Grundschule | 2.9 | 0.5 | 11 | 3.0 | 0.0 | 14 | 0.25 |
| | ISS | 2.7 | 0.5 | 15 | 2.9 | 0.8 | 27 | 0.18 |
| | Gymnasium | 2.8 | 0.8 | 10 | 2.8 | 0.6 | 18 | 0.04 |
| | OSZ | 3.1 | 0.3 | 9 | 3.1 | 0.7 | 21 | -0.09 |
| Fortbildungsangebote des Zentrums für Sprachentwicklung (ZeS) | Grundschule | 3.2 | 0.8 | 5 | 3.3 | 0.8 | 14 | 0.11 |
| | ISS | 2.7 | 0.5 | 7 | 3.2 | 0.5 | 22 | 1.00 |
| | Gymnasium | 3.0 | 0.7 | 5 | 3.0 | 0.8 | 13 | 0.00 |
| | OSZ | 3.4 | 0.5 | 7 | 3.2 | 0.5 | 16 | -0.44 |
| Veröffentlichungen/Fachtagungen des LISUM Berlin-Brandenburg | Grundschule | 2.8 | 0.4 | 9 | 3.0 | 0.8 | 8 | 0.36 |
| | ISS | 2.6 | 0.5 | 8 | 2.9 | 0.7 | 22 | 0.35 |
| | Gymnasium | 2.5 | 0.8 | 8 | 3.1 | 0.8 | 17 | 0.80 |
| | OSZ | 2.9 | 0.6 | 9 | 3.0 | 0.5 | 15 | 0.20 |

| | Schulform | Schulleitungs- angaben ^a | | | Lehrkräfte- angaben | | | <i>d</i> _(L-SL) |
|---|-------------|--|-----------|----------|------------------------|-----------|----------|----------------------------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| Telefonische Ansprechpartner*innen bei der Bildungsverwaltung | Grundschule | 3.4 | 0.8 | 7 | 3.0 | 1.0 | 9 | -0.47 |
| | ISS | 2.9 | 1.1 | 7 | 3.0 | 0.5 | 10 | 0.18 |
| | Gymnasium | 3.6 | 0.5 | 7 | 3.0 | 0.7 | 9 | -0.89 |
| | OSZ | 3.5 | 0.5 | 8 | 3.0 | 0.9 | 14 | -0.65 |
| Starterpaket der Senatsverwaltung für die Willkommensklassen | Grundschule | 3.6 | 0.7 | 9 | 3.1 | 0.6 | 10 | -0.71 |
| | ISS | 2.6 | 0.5 | 8 | 3.4 | 0.6 | 20 | 1.26 |
| | Gymnasium | 2.8 | 0.9 | 8 | 3.2 | 0.8 | 13 | 0.56 |
| | OSZ | 3.9 | 0.4 | 7 | 3.1 | 0.8 | 20 | -1.08 |
| Vorlagen Lernstandsberichte für Willkommensklassen | Grundschule | 3.5 | 0.5 | 11 | 3.4 | 0.5 | 11 | -0.17 |
| | ISS | 3.2 | 0.9 | 12 | 3.0 | 1.0 | 21 | -0.17 |
| | Gymnasium | 3.1 | 0.7 | 7 | 3.0 | 0.9 | 17 | -0.16 |
| | OSZ | 3.6 | 0.7 | 11 | 3.4 | 0.8 | 25 | -0.26 |
| Laufzettel beim Wechsel von der Willkommensklasse in eine andere Klasse | Grundschule | 3.4 | 0.5 | 10 | 3.3 | 0.7 | 10 | -0.17 |
| | ISS | 3.2 | 0.6 | 10 | 3.4 | 0.8 | 19 | 0.24 |
| | Gymnasium | 3.4 | 0.5 | 8 | 3.5 | 0.7 | 11 | 0.11 |
| | OSZ | 3.0 | - | 1 | 2.7 | 1.0 | 6 | -0.35 |
| Nur OSZ: „Willkommenscurriculum für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen Berlins“ | Grundschule | - | - | - | - | - | - | - |
| | ISS | - | - | - | - | - | - | - |
| | Gymnasium | - | - | - | - | - | - | - |
| | OSZ | 3.4 | 0.8 | 11 | 3.2 | 0.8 | 27 | -0.26 |
| Nur Grundschule: KIKUS Konzept (Kinder und Kulturen in Sprachen) | Grundschule | 2.7 | 1.5 | 3 | 3.4 | 0.5 | 10 | 0.84 |
| | ISS | - | - | - | - | - | - | - |
| | Gymnasium | - | - | - | - | - | - | - |
| | OSZ | - | - | - | - | - | - | - |

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Effektstärke *d* nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben. ^a Angaben aus der vertiefenden Schulleitungsbefragung

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Wie bewerten Sie die Nützlichkeit der genannten Maßnahmen, Materialien und Angebote seitens der Bildungsverwaltung?“

Frage im Lehrkräftefragebogen: „Die Bildungsverwaltung stellt verschiedene unterstützende Maßnahmen, Materialien und Angebote für die Arbeit in den Willkommensklassen zur Verfügung. Wie bewerten Sie deren Nützlichkeit?“
Skalierung im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: 1=nicht nützlich, 2=eher nicht nützlich, 3=eher nützlich, 4=sehr nützlich

3.7.2 Einschätzungen zum Ausmaß der Vorgaben für die Arbeit in den Willkommensklassen seitens der Senatsverwaltung

Wie bewerten Schulleitungen und Lehrkräfte das Ausmaß der Vorgaben für die Arbeit in den Willkommensklassen seitens der Senatsverwaltung und welche Präferenzen äußern sie bezüglich einer Verringerung oder Erhöhung dieser Vorgaben? Voranzustellen ist dabei, dass insbesondere in der Anfangsphase die konkrete Ausgestaltung der Arbeit in den Willkommensklassen in hohem Maße der Schule übertragen wurde. So hieß es unter anderem im Integrationsleitfaden der Senatsverwaltung aus dem Jahr 2016:

„Es obliegt der Schule im Rahmen ihres schuleigenen Sprachbildungskonzepts, Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse entsprechend ihren Vorkenntnissen zu unterrichten und dafür geeignete Maßnahmen festzulegen.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF), 2016, S. 11).

Seither wurden viele Regelungen, Verfahrensabläufe aber auch inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den Willkommensklassen weiter präzisiert (vgl. SenBJF, 2018a).

Gleichwohl sind nach wie vor große Freiräume für die Ausgestaltung der Arbeit in den Willkommensklassen gegeben. Vor diesem Hintergrund wurden Schulleitungen und Lehrkräfte um Einschätzungen zu ihrerseits wahrgenommenen *Ausmaß der vorhandenen Vorgaben* für verschiedene Teilaspekte der Arbeit in den Willkommensklassen gebeten. Die Einschätzungen erfolgten auf einer vierstufigen Skala, die sich von 1 = „geringes Ausmaß“ bis 4 = „hohes Ausmaß“ erstreckte. Die in Tabelle 3.65 dargestellten Befunde liefern ein differenziertes Bild. Insbesondere auch deshalb, weil sich für viele Bereiche niedrigere Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich des wahrgenommenen Ausmaßes an Vorgaben abzeichnen.

Das Ausmaß im Bereich *curricularer Vorgaben für die Spracherwerbsvermittlung* wird von Schulleitungen und Lehrkräften im Mittel überwiegend im eher geringen Bereich verortet. Für die OSZ deuten sich etwas höhere Einschätzungen an, was auch als Folge der Einführung des Willkommenscurriculums für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen im Jahr 2016 zu werten sein dürfte. An den Grundschulen fallen die niedrigeren Einschätzungen der Lehrkräfte im Vergleich zu den Schulleitungen auf. Die Einschätzungen hinsichtlich der *Vorgaben gemäß des Rahmenlehrplanes für die Vermittlung fachlicher Inhalte* fallen weitestgehend ähnlich aus. Auch hier zeichnen sich für die OSZ höhere Einschätzungen für das Ausmaß der wahrgenommenen Vorgaben ab, wenngleich für die Lehrkräfte in geringerem Maße als für die Schulleitungen. Die mittleren Einschätzungen für das Ausmaß der *Vorgaben für die Sprachstandserfassung* bewegen sich überwiegend im Bereich des theoretischen Skalenmittelwertes und indizieren damit ein mittelhohes Ausmaß an wahrgenommenen Vorgaben. Für die Grundschulen deuten sich erneut niedrigere Einschätzungen an, wenngleich sich diese nicht zufallskritisch absichern lassen. Das Ausmaß der *Vorgaben für die Lernstandsdocumentation* wurde von den Schulleitungen mit Ausnahme der Gymnasien im Mittel als eher hoch eingestuft. Die Einschätzungen der Lehrkräfte fielen durchgängig niedriger aus. Dies galt insbesondere für die Grundschulen, wo sich der Unterschied auch als statistisch signifikant erwies. Im Mittel als eher hoch bis hoch schätzten die Schulleitungen das Ausmaß der *Vorgaben für den Übergang in die Regelklassen* ein. Vor allem an Grundschulen und OSZ fielen die diesbezüglichen Einschätzungen der Lehrkräfte allerdings deutlich niedriger aus und deuten auf unterschiedliche Wahrnehmungen der beiden Akteursgruppen hin. Das Ausmaß der *Vorgaben für das (zertifizierte) Sprachstandsniveau beim Erwerb von Abschlüssen und Übergangsberechtigungen* wurde von den Schulleitungen an Grundschulen, ISS und Gymnasien als mittelhoch, an OSZ als eher hoch eingestuft. Bei den Lehrkräften fallen die höheren Ausmaßeinschätzungen an den ISS im Vergleich zu den Schulleitungen auf, die sich jedoch nicht als statistisch signifikant erwiesen. An Grundschulen und OSZ gaben die Lehrkräfte hingegen im Mittel erneut niedrigere Einschätzungen ab als die Schulleitungen, wenngleich ebenfalls nicht statistisch absicherbar. In der letzten Kategorie *Vorgaben für den Einsatz und die Qualifikation der Lehrkräfte* bewerteten Schulleitungen der weiterführenden Schulformen das Ausmaß als eher hoch, an den Grundschulen als mittelhoch. Die Lehrkräfte schätzten das Ausmaß im Mittel überwiegend als eher gering ein, einzig an den ISS berichteten die Lehrkräfte im Mittel ein eher hohes Ausmaß der wahrgenommenen Vorgaben.

Tabelle 3.65: Bewertung des Ausmaßes an verbindlichen Vorgaben für die Arbeit in den Willkommensklassen durch die Senatsverwaltung (Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | Schulform | Schulleitungsangaben ^a | | | Lehrkräfteangaben | | | $d_{(L-SL)}$ |
|---|-------------|-----------------------------------|-----------|----------|-------------------|-----------|----------|--------------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| Curriculare Vorgaben für die Spracherwerbsvermittlung | Grundschule | 2.6 | 0.9 | 17 | 2.0 | 0.7 | 13 | -0.73 |
| | ISS | 2.1 | 1.0 | 18 | 2.1 | 1.0 | 38 | -0.06 |
| | Gymnasium | 2.2 | 1.0 | 14 | 2.0 | 1.0 | 30 | -0.22 |
| | OSZ | 2.4 | 1.1 | 11 | 2.5 | 1.0 | 50 | 0.12 |
| Vorgaben gemäß des Rahmenlehrplanes für die Vermittlung fachlicher Inhalte | Grundschule | 2.5 | 1.0 | 18 | 2.1 | 0.8 | 12 | -0.47 |
| | ISS | 1.9 | 0.9 | 17 | 2.1 | 1.1 | 36 | 0.26 |
| | Gymnasium | 1.9 | 1.1 | 14 | 2.2 | 1.1 | 27 | 0.30 |
| | OSZ | 2.9 | 1.1 | 10 | 2.4 | 1.0 | 41 | -0.53 |
| Vorgaben für die Sprachstandserfassung (z.B. Häufigkeit, einheitliche Diagnoseverfahren) | Grundschule | 2.6 | 1.1 | 18 | 2.1 | 1.1 | 13 | -0.48 |
| | ISS | 2.7 | 0.9 | 18 | 2.5 | 1.1 | 36 | -0.24 |
| | Gymnasium | 2.4 | 1.1 | 14 | 2.4 | 0.9 | 30 | 0.01 |
| | OSZ | 2.4 | 1.0 | 10 | 2.4 | 0.9 | 47 | -0.04 |
| Vorgaben für die Lernstandsdokumentation | Grundschule | 3.1 | 0.9 | 17 | 2.1 | 0.9 | 14 | -1.13 |
| | ISS | 2.9 | 0.8 | 17 | 2.5 | 1.0 | 37 | -0.48 |
| | Gymnasium | 2.6 | 1.1 | 14 | 2.5 | 1.1 | 29 | -0.15 |
| | OSZ | 3.0 | 1.1 | 10 | 2.6 | 1.0 | 44 | -0.44 |
| Vorgaben für den Übergang in die Regelklassen | Grundschule | 3.4 | 0.7 | 20 | 2.1 | 1.0 | 12 | -1.62 |
| | ISS | 2.9 | 0.8 | 16 | 2.7 | 0.9 | 35 | -0.22 |
| | Gymnasium | 2.7 | 1.1 | 14 | 2.3 | 0.9 | 28 | -0.42 |
| | OSZ | 3.5 | 0.5 | 12 | 2.5 | 1.0 | 43 | -1.17 |
| Vorgaben für das (zertifizierte) Sprachstandsniveau beim Erwerb von Abschlüssen und Übergangsberechtigungen | Grundschule | 2.6 | 1.0 | 18 | 2.0 | 1.1 | 6 | -0.55 |
| | ISS | 2.5 | 1.1 | 19 | 3.1 | 0.8 | 33 | 0.59 |
| | Gymnasium | 2.7 | 1.1 | 14 | 2.6 | 0.9 | 25 | -0.15 |
| | OSZ | 2.9 | 0.8 | 11 | 2.5 | 1.0 | 41 | -0.42 |
| Vorgaben für den Einsatz und die Qualifikation der Lehrkräfte | Grundschule | 2.5 | 1.1 | 6 | 2.0 | 1.0 | 5 | -0.49 |
| | ISS | 2.8 | 1.1 | 15 | 3.0 | 1.1 | 28 | 0.18 |
| | Gymnasium | 3.2 | 1.1 | 11 | 2.2 | 1.0 | 23 | -0.97 |
| | OSZ | 2.8 | 0.8 | 10 | 2.3 | 1.0 | 44 | -0.48 |

Anmerkungen: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Effektstärke *d* nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben. ^a Angaben aus der vertiefenden Schulleitungsbefragung

Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „Wie hoch bewerten Sie das Ausmaß an verbindlichen Vorgaben für die Arbeit in den Willkommensklassen durch die Senatsverwaltung bezogen auf die nachstehenden Aspekte? Inwieweit würden Sie ein stärkeres Maß an verbindlichen Vorgaben als sinnvoll erachten?“

Skalierung im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: 1=geringes Ausmaß, 2=eher geringes Ausmaß, 3=eher hohes Ausmaß, 4=hohes Ausmaß

Als stark vergrößertes Befundmuster lässt sich damit für die meisten erfragten Aspekte ein eher hohes Ausmaß an wahrgenommenen Vorgaben auf Seiten der Schulleitungen und ein eher geringes Ausmaß auf Seiten der Lehrkräfte konstatieren. Im Folgenden sollen davon ausgehend die geäußerten *Präferenzen von Schulleitungen und Lehrkräften hinsichtlich eines stärkeren Maßes an verbindlichen Vorgaben* für die Arbeit in den Willkommensklassen berichtet werden (vgl. Tabelle 3.66). Dabei ist voranzustellen, dass die Fallzahlen für diese Einschätzung bei den Schulleitungen um ca. ein Drittel und bei den Lehrkräften um ca. ein Sechstel niedriger ausfielen als bei der vorangegangenen Frage zum wahrgenommenen Ausmaß der Vorgaben. Möglicherweise fiel es einigen Schulleitungen und Lehrkräften schwer, sich hier zu positionieren und sie sahen deshalb von einer Bearbeitung der Frage ab. Die Abnahme der Fallzahlen führt im Rahmen der schulformspezifischen Betrachtung zum Teil zu sehr geringen Gruppengrößen, was bei der Interpretation der Befunde zu berücksichtigen ist. Aus diesem Grund soll sich bei der Beschreibung der Ergebnisse nur auf ausgewählte Teilaspekte beschränkt werden. Als Gesamteindruck kann zunächst festgehalten werden, dass für alle erfragten Bereiche durchaus bedeutsame Größenordnungen sowohl der Schulleitungen als auch der Lehrkräfte Präferenzen für mehr verbindliche Vorgaben äußerten. Für die Sprachstandserfassung lagen die Anteile durchgängig über 50 Prozent. Hinsichtlich des Übergangs in die Regelklassen fällt auf, dass auch hier von Seiten der Lehrkräfte überwiegend ein stärkeres Ausmaß an verbindlichen Vorgaben präferiert wurde, während die Schulleitungen diesbezüglich durchgängig geringere Einschätzungen abgaben. Hinsichtlich der curricularen Vorgaben für die Spracherwerbsvermittlung sowie der Vorgaben gemäß des Rahmenlehrplanes für die Vermittlung fachlicher Inhalte äußerten von einer Ausnahme abgesehen zwischen 29 und 55 Prozent der Schulleitungen und Lehrkräfte Präferenzen für mehr verbindliche Vorgaben. Die Schulleitungen der Grundschulen äußerten sich zu zwei Dritteln zustimmend bezüglich stärkerer verbindlicher Vorgaben für die curricularen Vorgaben für die Spracherwerbsvermittlung. Mit Blick auf die Vorgaben für das (zertifizierte) Sprachstandsniveau beim Erwerb von Abschlüssen und Übergangsberechtigungen sind die großen Präferenzen der vergleichsweise großen Gruppe der Lehrkräfte an den OSZ für mehr verbindliche Vorgaben im Vergleich zu den anderen Gruppen herauszustellen. Gleiches gilt auch für die Vorgaben zum Übergang in die Regelklassen, wenngleich diese Einschätzung von den Schulleitungen der OSZ nicht mitgetragen zu werden scheint.

Tabelle 3.66: Anteile an Schulleitungen und Lehrkräften mit Präferenzen für ein stärkeres Maß an verbindlichen Vorgaben für die Arbeit in den Willkommensklassen durch die Senatsverwaltung (*Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben*, Angaben in Prozent)

| | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|--|-------------|------|---------|------|-----------|------|---------|------|
| | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB |
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Mehr Vorgaben gewünscht | | | | | | | | |
| Curriculare Vorgaben für die Spracherwerbsvermittlung | 33,3 | 30,0 | 54,5 | 47,1 | 41,7 | 51,6 | 66,7 | 39,4 |
| Vorgaben gemäß des Rahmenlehrplanes für die Vermittlung fachlicher Inhalte | 28,6 | 33,3 | 54,5 | 51,5 | 36,4 | 53,3 | 40,0 | 53,8 |
| Vorgaben für die Sprachstandserfassung (z.B. Häufigkeit, einheitliche Diagnoseverfahren) | 85,7 | 53,8 | 54,5 | 54,8 | 50,0 | 51,9 | 75,0 | 71,0 |

| Mehr Vorgaben gewünscht | Grundschule | | ISS | | Gymnasium | | OSZ | |
|---|-------------|------|---------|-------|-----------|-------|---------|-------|
| | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB | 2. SLFB | LFB |
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Vorgaben für die Lernstandsdocumentation | 85,7 | 61,5 | 11,1 | 42,9 | 33,3 | 42,9 | 37,5 | 53,3 |
| Vorgaben für den Übergang in die Regelklassen | 50,0 | 60,0 | 20,0 | 58,6 | 33,3 | 63,3 | 16,7 | 76,5 |
| Vorgaben für das (zertifizierte) Sprachstandsniveau beim Erwerb von Abschlüssen und Übergangsberechtigungen | 50,0 | 60,0 | 30,0 | 46,2 | 27,3 | 56,5 | 50,0 | 78,1 |
| Vorgaben für den Einsatz und die Qualifikation der Lehrkräfte | 50,0 | 33,3 | 42,9 | 76,9 | 50,0 | 50,0 | 66,7 | 57,1 |
| <i>N</i> | 2-8 | 5-13 | 7-11 | 26-34 | 10-12 | 23-31 | 5-8 | 26-34 |

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum, 2. SLFB = zweite Schulleitungsbefragung, LFB = Lehrkräftebefragung; Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben.

Frage im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: „Wie hoch bewerten Sie das Ausmaß an verbindlichen Vorgaben für die Arbeit in den Willkommensklassen durch die Senatsverwaltung bezogen auf die nachstehenden Aspekte? Inwieweit würden Sie ein stärkeres Maß an verbindlichen Vorgaben als sinnvoll erachten?“

Skalierung im Schulleitungs- und Lehrkräftefragebogen: 1=mehr verbindliche Vorgaben gewünscht 2=nicht mehr verbindliche Vorgaben gewünscht

Als *Zwischenfazit* hinsichtlich der begleitenden Steuerungs- und Unterstützungsmaßnahmen der Senatsverwaltung kann festgehalten werden, dass die verschiedenen begleitenden und unterstützenden Maßnahmen, Materialien und Angebote der Bildungsverwaltung dem überwiegenden Teil der Schulleitungen und Lehrkräfte bekannt sind, wobei Lehrkräfte zumeist einen niedrigeren Bekanntheitsgrad berichten. Sofern die Unterstützungsangebote bekannt sind, werden sie in aller Regel vom Großteil der Schulleitungen und Lehrkräfte für die Arbeit in den Willkommensklassen genutzt. Die Nützlichkeits einschätzungen für die verschiedenen Angebote bewegen sich im Mittel zumeist im eher positiven Bereich („eher nützlich“), zum Teil aber auch darüber. Vor allem direkt praxisbezogene Materialien wie das Starterpaket für die Willkommensklassen, Vorlagen für die Lernstandsberichte sowie der Laufzettel beim Wechsel von der Willkommensklasse in die Regelklasse werden von Schulleitungen und Lehrkräften als besonders nützlich eingeschätzt. Nicht unerhebliche Teile der Schulleitungen und Lehrkräfte äußern eine Präferenz für mehr verbindliche Vorgaben bezüglich der Arbeit in den Willkommensklassen, etwa mit Blick auf die Sprachstandserfassung, curriculare Vorgaben sowie Vorgaben für die Lernstandsdocumentation und den Übergang in die Regelklassen.

3.8 Verankerung der Willkommensklassen in der Schulentwicklung

Welcher Stellenwert wird den Willkommensklassen im Rahmen der generellen Schulentwicklung beigemessen? Tabelle 3.67 weist die Einschätzungen der Schulleitungen zur Frage, inwiefern die Willkommensklassen in den aufgeführten Bereichen explizit in der gesamten Schulentwicklung an ihrer Schule verankert sind. Die Ergebnisse liefern ein gemischtes Bild. Vergleichsweise hohe Zustimmungen äußerten die Schulleitungen hinsichtlich der Verankerung der Willkommensklassen im Sprachbildungskonzept (Mittelwert über alle Schulen $M = 3.0$, $SD = 0.9$) und der strukturell verankerten Zusammenarbeit der Lehrkräfte der Willkommensklassen und Regelklassen ($M = 3.0$, $SD = 0.9$). Letzterer Aspekt scheint dabei im Vergleich zu den in Abschnitt 2.5 berichteten Ergebnissen im Rahmen der Organisation des Austauschs zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen hier etwas positiver eingestuft zu werden.

Tabelle 3.67: Verankerung der Willkommensklassen in den nachstehenden Bereichen der Schulentwicklung (*Schulleitungsangaben*, Mittelwerte und Standardabweichungen)

| | Gesamt ($N=60-88$) | | Grundschule ($N=17-27$) | | ISS ($N=17-24$) | | Gymnasium ($N=12-20$) | | OSZ ($N=11-18$) | |
|---|-------------------------|-----------|------------------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------------|-----------|----------------------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Schulische Konferenzen | 2.7 | 1.0 | 2.8 | 1.0 | 2.9 | 1.1 | 2.2 | 0.8 | 2.6 | 1.0 |
| Schulische Gremien | 2.3 | 1.0 | 2.3 | 1.0 | 2.6 | 1.0 | 2.2 | 0.9 | 2.2 | 0.9 |
| Sprachbildungskonzept | 3.0 | 0.9 | 2.9 | 0.9 | 3.1 | 0.9 | 2.9 | 0.9 | 3.3 | 0.8 |
| Schulinternes Curriculum | 2.6 | 0.9 | 2.6 | 0.9 | 2.9 | 0.9 | 2.2 | 1.0 | 2.5 | 0.9 |
| Schulprogramm | 2.4 | 1.0 | 2.4 | 1.0 | 2.7 | 0.8 | 2.1 | 1.0 | 2.1 | 0.9 |
| Konzeption von Ganztagsangeboten | 2.1 | 0.9 | 2.1 | 0.7 | 2.8 | 1.1 | 2.0 | 1.1 | 1.3 | 0.6 |
| Strukturell verankerte Zusammenarbeit von Lehrkräften der Willkommensklassen und Regelklassen | 3.0 | 0.9 | 3.1 | 0.8 | 3.1 | 0.9 | 3.0 | 1.0 | 2.9 | 0.9 |
| Interne Evaluation | 2.0 | 1.0 | 2.0 | 1.1 | 2.5 | 0.9 | 1.8 | 1.0 | 1.8 | 0.7 |

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Inwiefern sind die Willkommensklassen in den nachstehenden Bereichen explizit in der gesamten Schulentwicklung an Ihrer Schule verankert?“

Skalierung: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft völlig zu

Eine etwas geringere, aber immer noch eher zustimmende Einschätzung gaben die Schulleitungen zum Einbezug von Willkommensklassen in Schulkonferenzen ab. Eine Ausnahme mit einer tendenziell eher negativen Einschätzung stellen hier die Einschätzungen der Schulleitungen an Gymnasien dar (Gymnasium: $M = 2.2$, $SD = 0.8$; Gesamt: $M = 2.7$, $SD = 1.0$). Mit Blick auf die Verankerung im Schulprogramm fand sich im Durchschnitt über alle Schulen eine mittlere Zustimmung (Gesamt: $M = 2.4$, $SD = 1.0$), allerdings bei erkennbaren Unterschieden zwischen den Schulformen. An Gymnasien und OSZ wurde die Verankerung im Schulprogramm am geringsten bewertet, an den ISS am höchsten.

In den Bereichen Schulische Gremien, Konzeption von Ganztagsangeboten und Interne Evaluation deuten die Angaben der befragten Schulleitungen auf eine geringere Verankerung der Willkommensklassen hin. Eine gewisse Ausnahme stellen hier die ISS dar, an denen in größerem Maße als an den anderen Schulformen davon berichtet wird, die Willkommensklassen in diese Bereiche der Schulentwicklungsarbeit miteinzubeziehen

(ISS: $M = 2.5$, $SD = 0.9$ für „Interne Evaluation“; $M = 2.6$, $SD = 1.0$ für „Schulische Gremien“; $M = 2.8$, $SD = 1.1$ für „Ganztagsangebote“).

Insgesamt betrachtet lässt sich als *Zwischenfazit* aus den Einschätzungen der Schulleitungen keine umfassende Einbettung bzw. Verankerung der Willkommensklassen in den Schulentwicklungsprozessen der Schulen ableiten. Wenn, dann ist dies nur punktuell für ausgewählte Bereiche der Fall, und auch hier keineswegs an allen Schulen.

4. Zusammenhänge zwischen schulkontextuellen Merkmalen, Erfolgsbewertungen und Akzeptanzeinschätzungen, Best Practice-Ansätze für die Sprachförderung und Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen

Einleitung

Nachdem in den ersten beiden Ergebniskapiteln des vorliegenden Berichtes überwiegend eine deskriptiv orientierte Perspektive eingenommen wurde, soll im dritten Ergebnisteil für ausgewählte Teilbereiche ergänzend eine stärker analytisch ausgerichtete Betrachtung vorgenommen werden. Dies erfolgt in drei Teilschritten. Im ersten Teil des Kapitels (vgl. Abschnitt 4.1) werden die Ergebnisse von bivariaten Korrelationsanalysen berichtet, in denen Zusammenhänge einzelner Merkmale des schulischen Kontextes mit den in Kapitel 2 berichteten Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte hinsichtlich der Willkommensklassen untersucht werden. Damit sollen Hinweise auf mögliche Gelingens- und Hinderungsbedingungen für die Arbeit in den Willkommensklassen erbracht werden, wenngleich deutlich zu betonen ist, dass die Ergebnisse keineswegs im Sinne kausaler Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge interpretierbar sind, sondern lediglich statistische Zusammenhänge zwischen den jeweils betrachteten Untersuchungsvariablen widerspiegeln. Im zweiten Teil des Kapitels (vgl. Abschnitt 4.2) sollen Hinweise auf *Best-Practice*-Ansätze der Sprachförderung gegeben werden. Die Grundlage bilden hier offene Angaben der Lehrkräfte bezüglich der ihrerseits praktizierten und als besonders förderlich erachteten Unterrichtsmethoden, Förderansätze oder organisatorischen Maßnahmen im Bereich der Sprachförderung. Ergänzend werden in Abschnitt 4.3 die Ergebnisse offener Lehrkräfteangaben zur Frage möglicher Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen berichtet.

4.1 Zusammenhänge zwischen schulkontextuellen Merkmalen, Erfolgsbewertungen und Akzeptanzeinschätzungen hinsichtlich der Willkommensklassen

Im Zwischenbericht zur WiKo-Studie (vgl. Abschnitt 2.4) sowie in Kapitel 2 des vorliegenden Ergebnisberichtes (vgl. Abschnitt 2.3) wurden Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte hinsichtlich des ihrerseits wahrgenommenen Erfolges der Arbeit in den Willkommensklassen und der grundsätzlichen Akzeptanz dieser Form der Beschulung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse berichtet. Die Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen sollen im Folgenden als Ausgangspunkt für bivariate Zusammenhangsanalysen mit Merkmalen des schulischen Kontextes, insbesondere mit Blick auf verschiedene Aspekte der Ausgestaltung der schulischen und unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen, genommen werden. Bivariat heißt dabei, dass Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen in Zusammenhang mit jeweils einem Merkmal des schulischen Kontextes gebracht werden. Von komplexeren multivariaten Analysen, in denen das gemeinsame Zusammenspiel mehrerer Vorhersagevariablen für die Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen untersucht wird, wurde für den vorliegenden Ergebnisbericht abgesehen. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass es sich sowohl bei den Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen als auch den erhobenen schulkontextuellen Aspekten ausschließlich um subjektive Einschätzungen und Angaben der befragten Akteure handelt, die somit keinen Objektivitätscharakter beanspruchen können. Entsprechend ist das

Erkenntnispotential der nachfolgenden Analysen zweifelsohne begrenzt. Dennoch können die Ergebnisse als empirische Grundlage für die vorsichtige Ableitung von Anhaltspunkten für mögliche Gelingens- und Hinderungsbedingungen der Arbeit in den Willkommensklassen dienen.

In den nachfolgenden Ergebnisübersichten werden so genannte „Korrelationskoeffizienten“ ausgewiesen. Korrelationen drücken die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen bzw. Variablen aus (z.B. Soziale Herkunft und Kompetenzen in Mathematik). Der Wertebereich der Korrelationskoeffizienten bewegt sich zwischen 1 und -1. Eine Korrelation von 1 steht für einen perfekten positiven Zusammenhang (mit dem Anstieg der Ausprägung des einen Merkmals erhöht sich auch die Ausprägung des anderen Merkmals, und zwar in genau identischer Weise), eine Korrelation von -1 steht für einen perfekten negativen Zusammenhang (mit dem Anstieg der Ausprägung des einen Merkmals verringert sich die Ausprägung des anderen Merkmals, und zwar in genau identischer Weise). Eine Korrelation von 0 bedeutet, dass es keinerlei Zusammenhänge zwischen den Ausprägungen von zwei Merkmalen gibt. Als grobe Faustregel gilt: Korrelationen zwischen .10 und .30 (bzw. -.10 und -.30) werden üblicherweise als kleiner Zusammenhang betrachtet, Korrelationen zwischen .30 und .50 (bzw. -.30 bis -.50) als mittelstark und Korrelationen größer .50 (bzw. -.50) als starker Zusammenhang.

Zusammenhangsanalysen auf Basis der Schulleitungsbefragung

Bevor die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen dargestellt werden, soll zunächst noch einmal ein kurzer Überblick über die herangezogenen Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen gegeben werden. In Tabelle 4.1 sind die verwendeten Skalen und Einzelitems für die Einschätzungen durch die Schulleitungen und Lehrkräfte ausgewiesen. Die Akzeptanz der Willkommensklassen als Beschulungsform für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne hinreichende Deutschkenntnisse (AKZ) wurde in Form einer aus 5 Einzelitems zusammengesetzten Skala operationalisiert. Die Reliabilitäten von $>.80$ sprechen für eine gute Messgenauigkeit der Skala sowohl bei Schulleitungen als auch Lehrkräften. Für die Erfolgsbeurteilungen wurde auf insgesamt fünf Teilaspekte zurückgegriffen. Zunächst wurde eine globale Einschätzung des Erfolgs der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen (ERF_GLO) in Form eines Einzelitems einbezogen. Weiterhin wurden drei Skalen verwendet, die zum einen eine Gesamtskala hinsichtlich verschiedener Erfolgskriterien (ERF_GES) und zum anderen zwei Subskalen für die Bereiche der Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen (ERF_KF) sowie Integration/Austausch (ERF_IA) umfassen. Die den Skalen jeweils zugehörigen Einzelitems können Tabelle 4.1 entnommen werden. Alle Skalen zeigten zufriedenstellende bis gute Reliabilitäten. Für die Erfolgseinschätzung hinsichtlich des Umgangs mit Traumaerfahrungen der Schülerinnen und Schüler (ERF_TR) wurde ein Einzelitem genutzt.

Tabelle 4.1: Skalen und Items bezüglich der Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen durch Schulleitungen und Lehrkräfte

| Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen | Items | Reliabilitätsangaben (Cronbachs Alpha) |
|---|--|---|
| Akzeptanzeinschätzung der Willkommensklassen (Skala, AKZ) | <p>„Ich halte die Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen für eine geeignete und effektive Maßnahme, um den Sprachstand der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) zu verbessern.“</p> <p>„Die Willkommensklassen sind ein geeigneter Weg, die Schülerinnen und Schüler auf den Einstieg in das Regelschulsystem vorzubereiten.“</p> <p>„Die Willkommensklassen sind eine geeignete Form, Schülerinnen und Schülern die kulturellen Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes (Deutschland) nahezubringen.“</p> <p>„Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen ist der Integration dieser Kinder und Jugendlichen eher abträglich.“ (<i>umgepolt</i>)</p> <p>„Anstelle des Besuchs der Willkommensklassen sollten die Schülerinnen und Schüler von Beginn am Regelunterricht teilnehmen (Direktintegration).“ (<i>umgepolt</i>)</p> | Schulleitungen = .85 Lehrkräfte = .81 |
| Globale Erfolgseinschätzung (Einzelitem, ERF_GLO) | „Die schulische Arbeit in den Willkommensklassen an meiner Schule gelingt insgesamt gut.“ | - |
| Erfolgseinschätzung Gesamt (Skala, ERF_GES) | <p>„Vermittlung ausreichender Deutschkenntnisse für den Übertritt in die Regelklassen“</p> <p>„Vermittlung hinreichender fachlicher Kenntnisse (über Spracherwerb hinausgehend) für den Übertritt in die Regelklassen“</p> <p>„Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschland“</p> <p>„Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland“</p> <p>„Vermittlung von Kompetenzen und Arbeitsformen für den Übertritt in die Regelklassen“ (<i>nur Lehrkräfte</i>)</p> <p>„Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in das Schulleben“</p> | Schulleitungen = .84 Lehrkräfte = .86 |

| | | |
|---|--|--|
| | „Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in die Gesellschaft“ | |
| | „Sozialer Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen und Regelklassen“ | |
| | „Umgang mit traumatisierenden Fluchterfahrungen der Kinder und Jugendlichen“ | |
| Erfolgseinschätzung Kenntnisse/Fähigkeiten (Subskala, ERF_KF) | „Vermittlung ausreichender Deutschkenntnisse für den Übertritt in die Regelklassen“ | Schulleitungen = .75 Lehrkräfte = .77 |
| | „Vermittlung hinreichender fachlicher Kenntnisse (über Spracherwerb hinausgehend) für den Übertritt in die Regelklassen“ | |
| | „Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschland“ | |
| | „Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland“ | |
| | „Vermittlung von Kompetenzen und Arbeitsformen für den Übertritt in die Regelklassen“ (<i>nur Lehrkräfte</i>) | |
| Erfolgseinschätzung Integration/Austausch (Subskala, ERF_IA) | „Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in das Schulleben“ | Schulleitungen = .83 Lehrkräfte = .86 |
| | „Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in die Gesellschaft“ | |
| | „Sozialer Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen und Regelklassen“ | |
| Erfolgseinschätzung Umgang mit Traumata (Einzelitem, ERF_TR) | „Umgang mit traumatisierenden Fluchterfahrungen der Kinder und Jugendlichen“ | - |

Wie die Korrelationskoeffizienten in den Tabellen 4.2 und 4.3 ausweisen, sind die Einschätzungen der verschiedenen Akzeptanz- und Erfolgsindikatoren in erwartbarer Weise nicht unabhängig voneinander. Die Korrelationen fielen durchgängig statistisch signifikant, jedoch größtenteils nur mittelhoch aus, so dass davon auszugehen ist, dass die verschiedenen Aspekte zumindest in Teilen unterschiedliche Facetten der Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen abdecken. Dies gilt mit Korrelationen von $r = .55$ (Schulleitungen) bzw. $r = .58$ (Lehrkräfte) auch für die beiden Erfolgssubskalen „Kenntnisse/Fähigkeiten“ und „Integration/Austausch“, ungeachtet ihrer deutlich stärkeren Korrelationen mit der Erfolgsgesamtskala ($r = .86$ bis $r = .88$).

Tabelle 4.2: Korrelationen der Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen untereinander (*Schulleitungsangaben*, Partialkorrelationen nach Kontrolle der Schulform)

| | AKZ | ERF_GLO | ERF_GES | ERF_KF | ERF_IA | ERF_TR |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| AKZ | 1,00 | 0,28 | 0,40 | 0,36 | 0,35 | 0,19 |
| ERF_GLO | | 1,00 | 0,52 | 0,43 | 0,46 | 0,35 |
| ERF_GES | | | 1,00 | 0,87 | 0,86 | 0,63 |
| ERF_KF | | | | 1,00 | 0,55 | 0,42 |
| ERF_IA | | | | | 1,00 | 0,41 |
| ERF_TR | | | | | | 1,00 |

Anmerkung: N = 202, statistisch signifikante Korrelationen ($p < .05$) fett

Tabelle 4.3: Korrelationen der Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen untereinander (*Lehrkräfteangaben*, Partialkorrelationen nach Kontrolle der Schulform)

| | AKZ | ERF_GLO | ERF_GES | ERF_KF | ERF_IA | ERF_TR |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| AKZ | 1,00 | 0,45 | 0,43 | 0,39 | 0,40 | 0,17 |
| ERF_GLO | | 1,00 | 0,47 | 0,47 | 0,35 | 0,24 |
| ERF_GES | | | 1,00 | 0,87 | 0,88 | 0,62 |
| ERF_KF | | | | 1,00 | 0,58 | 0,37 |
| ERF_IA | | | | | 1,00 | 0,50 |
| ERF_TR | | | | | | 1,00 |

Anmerkungen: N = 209, statistisch signifikante Korrelationen ($p < .05$) fett

Tabelle 4.4 enthält die Korrelationen zwischen den Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen der Schulleitungen einerseits und ausgewählten Merkmalen des schulischen Kontextes andererseits, ebenfalls basierend auf Angaben der Schulleitungen. Es sei nochmals daran erinnert, dass es sich bei den Kennwerten ausschließlich um bivariate statistische Zusammenhänge von jeweils zwei Untersuchungsvariablen (eingeschätzt durch die Schulleitungen) handelt, die keineswegs im Sinne kausaler Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge interpretiert werden können. Lediglich die Schulform wurde für die Korrelationsanalysen kontrolliert (sogenannte „Partialkorrelationen“), um auszuschließen, dass resultierende Zusammenhänge lediglich auf unterschiedliche Merkmalsausprägungen in den Schulformen zurückzuführen sind, innerhalb der Schulformen hingegen keine Zusammenhänge zwischen den jeweils betrachteten Merkmalen bestehen.

Wie sich zeigt, ließen sich für eine Reihe von Merkmalen des schulischen Kontextes statistisch signifikante Zusammenhänge mit den Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen identifizieren. Die Korrelationen fielen jedoch überwiegend gering aus ($r < .30$) und bezogen sich vielfach nur auf ein oder zwei Teilfacetten der Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen. So steht etwa das Jahr der Einführung von Willkommensklassen (oder ähnlich ausgerichteten Vorläufereinrichtungen) an der Schule in einem kleinen statistisch absicherbaren negativen Zusammenhang ($r = -.14$) mit dem eingeschätzten Erfolg hinsichtlich der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten (ERF_KF). Je später die Einrichtung der Willkommensklassen erfolgte, umso geringer die Erfolgseinschätzung hinsichtlich der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten. Für die anderen Akzeptanz- und Erfolgsindikatoren waren keine zufallskritisch absicherbaren Zusammenhänge feststellbar. Ein höherer geschätzter Anteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund an der Schule stand in einem leicht positiven Zusammenhang sowohl mit der Gesamterfolgsskala als auch mit den beiden gebildeten Subskalen hinsichtlich der Vermittlung von Kenntnissen/Fähigkeiten sowie mit Blick auf Integration/Austausch. Es gilt hier erneut zu betonen, dass diese Zusammenhänge nicht als kausale Zusammenhänge interpretierbar sind, sondern lediglich statistische Assoziationen abbilden. Auch für den eingeschätzten Aus- und Fortbildungshintergrund der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte ließen sich vereinzelt kleine Korrelationen zu den Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen ausmachen. So ging etwa ein höherer eingeschätzter Fortbildungsanteil im Bereich der Elternarbeit mit einer höheren Akzeptanzeinschätzung sowie einer höheren Gesamtbewertung des Erfolgs und der beiden Subskalen für die Vermittlung von Kenntnissen/Fähigkeiten sowie Integration/Austausch einher. Auch hier sind die Zusammenhänge jedoch eher als gering einzustufen. Relativ konsistente und durchgehende Zusammenhänge fanden sich hinsichtlich der eingeschätzten Motivation der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen sowie dem Ausmaß an Fehlzeiten und Disziplinproblemen im Unterricht. Bezüglich der beiden letzten Aspekte resultierten dabei in plausibler Weise negative Zusammenhänge mit den Erfolgseinschätzungen. Zum Teil etwas größere Zusammenhänge ergaben sich für das eingeschätzte Ausmaß des Austauschs zwischen Willkommens- und Regelklassen, wengleich hierbei einschränkend zu ergänzen ist, dass dieser Teilaspekt auch Gegenstand der Gesamterfolgsskala sowie der Subskala Integration und Austausch war (vgl. Tabelle 4.1) und höhere Korrelationen hier dementsprechend naheliegender bzw. erwartbarer sind. Positive und statistisch signifikante Zusammenhänge mit einzelnen Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen waren ferner für das wahrgenommene Ausmaß an räumlichen Kapazitäten, die Kapazitäten an interkulturell vorgebildetem Personal und den Umgang mit Fluchthintergrund feststellbar. Negative Zusammenhänge ergaben sich für das wahrgenommene Ausmaß an Fluktuation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen. Weiterhin ging eine höhere Einschätzung der Motivation der Lehrkräfte durchgängig mit höheren Erfolgseinschätzungen einher. Gleiches galt für das Ausmaß des wahrgenommenen fachlichen Austauschs zwischen Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen sowie (mit Ausnahme der Subskala Erfolg Vermittlung/Kenntnisse/Fähigkeiten) auch für das generelle Ausmaß an wahrgenommener Kooperation zwischen Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen. Hinsichtlich unterrichtsorganisatorischer Aspekte (Anzahl gemeinsam unterrichteter Fächer mit den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen sowie dem Umfang des Teamteaching) waren von einer Ausnahme abgesehen keine Zusammenhänge mit den Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen identifizierbar. Hervorzuheben sind hingegen die vergleichsweise hohen Zusammenhänge der eingeschätzten Verankerung der Willkommensklassen im

Rahmen der Schulentwicklung sowohl mit der Gesamterfolgsskala als auch der Subskala Integration und Austausch in Höhe von $r = .44$. Auch die Korrelation mit der Subskala Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten lag über $r = .30$. Fasst man die Verankerung der Willkommensklassen im Rahmen der Schulentwicklung als Indikator für den generellen Stellenwert der Arbeit in den Willkommensklassen einer Schule auf, lassen sich hier somit die stärksten beobachtbaren Zusammenhänge mit den Erfolgseinschätzungen feststellen, wenngleich einschränkend auf die geringer und nicht statistisch signifikant ausgefallenen Zusammenhänge mit den weiteren Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen hinzuweisen ist.

Tabelle 4.4: Korrelationen der Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen mit ausgewählten Merkmalen des schulischen Kontextes (*Schulleitungsangaben*, Partialkorrelationen nach Kontrolle der Schulform)

| | AKZ | ERF_GLO | ERF_GES | ERF_KF | ERF_IA | ERF_TR | N |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-----|
| Jahr der WiKo-Einführung an Schule (1992-2019) | -0,02 | -0,04 | -0,11 | -0,14 | -0,08 | 0,00 | 191 |
| Altersspanne der SuS in den Willkommensklassen | 0,06 | 0,05 | 0,03 | 0,06 | -0,04 | 0,10 | 198 |
| <i>Lehrkräfte in Willkommensklassen</i> | | | | | | | |
| geschätzter Anteil Lehrkräfte mit MGH an Schule | 0,05 | 0,02 | 0,24 | 0,16 | 0,29 | 0,08 | 188 |
| geschätzter Anteil WiKo-LK mit Sprachförderausbildung | 0,06 | 0,15 | 0,13 | 0,11 | 0,13 | 0,05 | 178 |
| geschätzter Anteil WiKo-LK mit regulärem Lehramtsstudium | 0,02 | 0,16 | 0,09 | 0,06 | 0,08 | 0,09 | 179 |
| geschätzter Anteil WiKo-LK mit Fortbildung Sprachförderung | 0,12 | 0,21 | 0,09 | 0,11 | 0,07 | 0,01 | 176 |
| geschätzter Anteil WiKo-LK mit Fortbildung Umgang Traumata | 0,20 | 0,17 | 0,14 | 0,13 | 0,11 | 0,10 | 167 |
| geschätzter Anteil WiKo-LK mit Fortbildung Elternarbeit | 0,18 | 0,14 | 0,24 | 0,17 | 0,27 | 0,09 | 156 |
| geschätzter Anteil WiKo-LK mit Fortbildung interkulturelle Kompetenzen | 0,08 | 0,12 | 0,17 | 0,17 | 0,13 | 0,09 | 155 |
| <i>eingeschätztes Ausmaß verschiedener Rahmenbedingungen der Arbeit in den Willkommensklassen</i> | | | | | | | |
| Ausmaß Fluktuation der WiKo-SuS | -0,03 | -0,09 | -0,01 | -0,03 | -0,03 | 0,07 | 201 |
| Ausmaß Unklare Bleibeperspektiven der WiKo-SuS | -0,14 | -0,09 | -0,05 | -0,01 | -0,04 | -0,07 | 192 |
| Ausmaß Sprachliche/kulturelle Diversität in WiKo | -0,05 | -0,08 | -0,02 | 0,03 | -0,06 | -0,01 | 196 |
| Ausmaß Heterogenität hinsichtlich Alter | -0,04 | -0,02 | 0,03 | 0,09 | -0,04 | 0,04 | 199 |
| Ausmaß Heterogenität hinsichtlich deutschsprachiger Vorkenntnisse | -0,01 | 0,04 | 0,05 | 0,05 | 0,04 | 0,04 | 199 |
| Ausmaß Motivation der WiKo-SuS | 0,17 | 0,22 | 0,25 | 0,19 | 0,28 | 0,06 | 193 |
| Ausmaß Fehlzeiten der WiKo-SuS | -0,04 | -0,18 | -0,19 | -0,17 | -0,16 | -0,07 | 200 |
| Ausmaß Disziplinprobleme im Unterricht | -0,08 | -0,29 | -0,25 | -0,21 | -0,26 | -0,05 | 197 |
| Ausmaß Auseinandersetzungen WiKo-SuS aufgrund untersch. kultureller/religiöser Hintergründe | -0,04 | -0,22 | -0,17 | -0,11 | -0,21 | -0,04 | 198 |
| Ausmaß Austausch zwischen SuS Willkommensklassen und Regelklassen | -0,03 | 0,17 | 0,36 | 0,15 | 0,46 | 0,27 | 201 |
| Ausmaß räumliche Kapazitäten für die Willkommensklassen | 0,03 | 0,08 | 0,19 | 0,18 | 0,17 | 0,07 | 185 |
| Ausmaß Kapazitäten sprachlich vorgebildetes Personal | -0,10 | 0,09 | 0,14 | 0,13 | 0,13 | 0,05 | 183 |
| Ausmaß Kapazitäten interkulturell vorgebildetes Personal | -0,02 | 0,06 | 0,20 | 0,17 | 0,14 | 0,17 | 183 |
| Ausmaß Kapazitäten Personal für Umgang mit Fluchthintergrund | -0,09 | 0,05 | 0,19 | 0,16 | 0,15 | 0,19 | 182 |
| Ausmaß Kapazitäten Personal für Umgang mit Traumataerfahrungen | -0,06 | 0,04 | 0,21 | 0,14 | 0,21 | 0,19 | 184 |
| Ausmaß Fluktuation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen | -0,14 | -0,26 | -0,16 | -0,14 | -0,16 | -0,07 | 191 |
| Ausmaß Kapazitäten Erzieher, Sozialarbeiter, Schulpsychologen | -0,09 | 0,02 | 0,10 | 0,05 | 0,11 | 0,11 | 179 |
| Ausmaß Motivation der WiKo-Lehrkräfte | 0,13 | 0,23 | 0,34 | 0,30 | 0,27 | 0,23 | 196 |
| Ausmaß Sprachliche Barrieren zwischen WiKo-SuS und Lehrkräften | -0,11 | -0,18 | -0,16 | -0,15 | -0,19 | 0,00 | 191 |
| Ausmaß Kontakt zu Sorgeberechtigten | 0,05 | 0,09 | 0,25 | 0,22 | 0,23 | 0,10 | 192 |
| Ausmaß konzeptuelle/organisatorische Unterstützung durch Bildungsverwaltung | 0,01 | 0,06 | 0,14 | 0,08 | 0,19 | 0,01 | 186 |
| Ausmaß Austausch mit anderen Schulen zur Arbeit in den WiKo | 0,09 | 0,14 | 0,27 | 0,24 | 0,23 | 0,16 | 187 |
| Ausmaß Fachlicher Austausch zwischen WiKo-LK und Regel-LK bei Eintritt in die Regelklasse | 0,19 | 0,21 | 0,28 | 0,17 | 0,27 | 0,28 | 190 |
| Ausmaß Individuelle Lernstandsdokumentation | 0,14 | 0,06 | 0,17 | 0,14 | 0,15 | 0,12 | 188 |
| Ausmaß Kooperation WiKo-LK und Regel-LK | -0,01 | 0,22 | 0,25 | 0,12 | 0,30 | 0,21 | 193 |
| <i>weitere Aspekte</i> | | | | | | | |
| Bewertung Zusammenarbeit mit Koordinierungsstelle | 0,04 | -0,02 | -0,03 | -0,02 | -0,01 | -0,06 | 193 |
| Anzahl zumindest zum Teil gemeinsam unterrichteter Fächer (Deu, Ma, En, Sp, Mu, Ku) | -0,15 | 0,07 | 0,08 | -0,03 | 0,16 | 0,10 | 161 |
| Anzahl Lehrkräfte im WiKo-Unterricht (Teamteaching) | 0,12 | 0,02 | 0,02 | 0,05 | 0,00 | -0,07 | 61 |
| WiKo-Verankerung im Rahmen der Schulentwicklung (Skala) | 0,06 | 0,12 | 0,44 | 0,31 | 0,44 | 0,22 | 59 |

Anmerkungen: statistisch signifikante Korrelationen (p<.05) fett

Zusammenhangsanalysen auf Basis der Lehrkräftebefragung

Tabelle 4.5 enthält die Ergebnisse der Korrelationsanalysen auf Basis der Lehrkräfteeinschätzungen. In der Gesamtschau deuten sich im Vergleich zu den Schulleitungsangaben zum Teil etwas stärker ausgeprägte Zusammenhangsmuster an.

Mit Blick auf die Erfahrungs- und Qualifikationshintergründe ging eine höhere Tätigkeitsdauer der Lehrkräfte in Willkommensklassen bzw. Vorbereitungsklassen mit einer höheren Globaleinschätzung des Erfolgs in den Willkommensklassen sowie hinsichtlich des Umgangs mit Traumataerfahrungen der Schülerinnen und Schüler einher. Der Erfolg im Umgang mit Traumataerfahrungen wurde ferner von Lehrkräften mit einer spezifischen Sprachförderausbildung (z. B. DAZ/DAF) sowie mit einer höheren Häufigkeitsdauer des Besuchs von Fortbildungsveranstaltungen positiver eingeschätzt. Die Korrelationen sind jedoch als gering einzustufen. Etwas stärkere und nahezu durchgängig zufallskritisch absicherbare Korrelationen resultierten für die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehrkräfte. Die Befunde deuten auf klare Zusammenhänge der eigenen Kompetenzzuschreibungen mit den Erfolgseinschätzungen hinsichtlich der Arbeit in den Willkommensklassen hin. Am stärksten zeigte sich dies hinsichtlich des Umgangs mit Traumataerfahrung mit einer Korrelation zwischen selbsteingeschätzter Kompetenz und eingeschätztem Erfolg in Höhe von $r = .63$.

Überwiegend konsistent positive Zusammenhänge mit den Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen der Lehrkräfte waren auch für das wahrgenommene Ausmaß der personellen Kapazitäten hinsichtlich verschiedener Teilaspekte einschließlich der Kapazitäten an Schulpsycholog*Innen, Erzieher*Innen und Sozialarbeiter*Innen feststellbar. Je höher die Einschätzung der personellen Kapazitäten, je höher die Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen.

Die wahrgenommene Motivation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen, das Ausmaß des Kontakts zu den Sorgeberechtigten, die wahrgenommene konzeptuelle und organisatorische Unterstützung durch die Bildungsverwaltung, der Austausch mit anderen Schulen zur Arbeit in den Willkommensklassen sowie das eingeschätzte Ausmaß der individuellen Lernstandsdokumentation gingen ebenfalls durchgängig mit höheren Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen einher, zum Teil mit mittelstarken Korrelationen $r > .30$.

Auch die betrachteten Aspekte des Austauschs zwischen Willkommensklassen und Regelklassen standen mehrheitlich in positivem und statistisch signifikantem Zusammenhang mit den Erfolgseinschätzungen, wobei hierbei erneut einschränkend darauf hinzuweisen ist, dass dieser Teilaspekt des Austauschs zwischen Willkommens- und Regelklasse auch Gegenstand der Gesamterfolgsskala sowie der Subskala Integration und Austausch war (vgl. Tabelle 4.5). Dennoch deuten die relativ konsistenten positiven Zusammenhänge für die verschiedenen Teilaspekte des Austauschs zwischen Willkommens- und Regelklassen auf eine bedeutende Rolle der Wahrnehmung dieses Austauschs für die Erfolgseinschätzungen hinsichtlich der Arbeit in den Willkommensklassen hin.

Als weitere betrachtete Merkmale des schulischen Kontextes hinsichtlich der Arbeit und Ausgestaltung der Willkommensklassen konnten mit Ausnahme der Skala zur Offenheit im Umgang mit Mehrsprachigkeit und der Kultivierung der Herkunftssprachen für alle am Ende von Tabelle 4.5 aufgeführten Teilaspekte Zusammenhänge mit den Erfolgseinschätzungen festgestellt werden. Besonders konsistent zeigte sich dies für die Selbsteinschätzungen

bezüglich der Häufigkeit der Sprachstandfeststellung, des Einsatzes differenzierender Maßnahmen im Unterricht, einer gelingenden Kommunikation mit den Eltern sowie der praktizierten Vorbereitung auf die Lern- und Sozialformen in den Regelklassen. Die Korrelationen erreichten auch hier zum Teil ein mittelhohes Niveau ($r > .30$).

Tabelle 4.5: Korrelationen der Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen mit ausgewählten Merkmalen des schulischen Kontextes (*Lehrkräfteangaben*, Partialkorrelationen nach Kontrolle der Schulform)

| | AKZ | ERF_GLO | ERF_GES | ERF_KF | ERF_IA | ERF_TR | N |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------|-----|
| <i>Erfahrungshintergründe/Qualifizierung</i> | | | | | | | |
| Jahre tätig in Willkommensklassen/Vorbereitungsklassen | 0,05 | 0,21 | 0,10 | 0,06 | 0,03 | 0,24 | 194 |
| Besitz einer spezifischen Sprachförderausbildung (z.B. DAZ, DAF) | 0,06 | 0,14 | 0,07 | 0,05 | 0,02 | 0,17 | 195 |
| vorhandenes Lehramtsstudium | -0,05 | 0,07 | 0,02 | 0,01 | 0,00 | 0,10 | 198 |
| Häufigkeit Besuch Fortbildungsveranstaltungen | 0,05 | 0,12 | 0,08 | 0,05 | 0,03 | 0,20 | 183 |
| <i>selbsteingeschätzte Kompetenzen</i> | | | | | | | |
| eigene Kompetenzen Sprachvermittlung (Skala) | 0,27 | 0,27 | 0,41 | 0,38 | 0,31 | 0,31 | 199 |
| eigene Kompetenzen Übergang Regelklasse (Skala) | 0,16 | 0,27 | 0,41 | 0,39 | 0,32 | 0,24 | 199 |
| eigene Kompetenzen Umgang mit Heterogenität (Skala) | 0,20 | 0,28 | 0,46 | 0,42 | 0,39 | 0,30 | 203 |
| eigene Kompetenzen Interkulturalität, Werte/Normen, Orientierungs-Handlungswissen, Demokratiebildung (Skala) | 0,20 | 0,34 | 0,40 | 0,36 | 0,34 | 0,26 | 201 |
| eigene Kompetenzen Umgang Traumata | 0,12 | 0,23 | 0,39 | 0,25 | 0,29 | 0,63 | 203 |
| <i>eingeschätztes Ausmaß verschiedener Rahmenbedingungen der Arbeit in den Willkommensklassen</i> | | | | | | | |
| Ausmaß Fluktuation der WiKo-SuS | -0,20 | -0,07 | -0,01 | -0,04 | 0,03 | 0,00 | 202 |
| Ausmaß Unklare Bleibeperspektiven der WiKo-SuS | -0,13 | -0,07 | 0,05 | -0,02 | 0,07 | 0,13 | 200 |
| Ausmaß Sprachliche/kulturelle Diversität in WiKo | -0,05 | -0,05 | 0,09 | 0,07 | 0,09 | 0,06 | 208 |
| Ausmaß Heterogenität hinsichtlich Alter | -0,17 | -0,12 | -0,04 | -0,10 | 0,00 | 0,05 | 207 |
| Ausmaß Heterogenität hinsichtlich deutschsprachiger Vorkenntnisse | -0,05 | -0,09 | 0,10 | 0,12 | 0,08 | 0,01 | 207 |
| Ausmaß Heterogenität hinsichtlich fachlicher Vorkenntnisse | -0,13 | -0,10 | -0,01 | 0,01 | -0,05 | 0,04 | 205 |
| Ausmaß Heterogenität hinsichtlich Beschulungserfahrungen Heimatland | -0,05 | -0,06 | 0,06 | 0,02 | 0,05 | 0,14 | 206 |
| Ausmaß Motivation der WiKo-SuS | 0,05 | 0,15 | 0,19 | 0,14 | 0,24 | 0,00 | 208 |
| Ausmaß Fehlzeiten der WiKo-SuS | -0,17 | -0,27 | -0,03 | -0,04 | -0,01 | -0,01 | 200 |
| Ausmaß Disziplinprobleme im Unterricht | -0,16 | -0,26 | -0,01 | 0,00 | -0,04 | 0,04 | 202 |
| Ausmaß Auseinandersetzungen WiKo-SuS aufgrund untersch. kultureller/religiöser Hintergründe | -0,12 | -0,15 | 0,04 | 0,01 | 0,05 | 0,05 | 204 |
| Ausmaß gegenseitige Unterstützung zwischen SuS in den Willkommensklassen | 0,15 | 0,19 | 0,20 | 0,17 | 0,18 | 0,14 | 204 |
| Ausmaß räumliche Kapazitäten für die Willkommensklassen | 0,14 | 0,11 | 0,21 | 0,19 | 0,16 | 0,20 | 204 |
| Ausmaß Kapazitäten sprachlich vorgebildetes Personal | 0,23 | 0,21 | 0,31 | 0,29 | 0,21 | 0,31 | 193 |
| Ausmaß Kapazitäten interkulturell vorgebildetes Personal | 0,34 | 0,29 | 0,45 | 0,36 | 0,38 | 0,41 | 200 |
| Ausmaß Kapazitäten Personal für Umgang mit Fluchthintergrund | 0,30 | 0,25 | 0,41 | 0,28 | 0,37 | 0,42 | 195 |
| Ausmaß Kapazitäten Personal für Umgang mit Traumataerfahrungen | 0,23 | 0,22 | 0,38 | 0,30 | 0,30 | 0,42 | 198 |
| Ausmaß Fluktuation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen | -0,17 | -0,24 | -0,14 | -0,16 | -0,07 | -0,09 | 201 |
| Ausmaß Kapazitäten Erzieher, Sozialarbeiter, Schulpsychologen | 0,16 | 0,17 | 0,34 | 0,29 | 0,28 | 0,26 | 193 |
| Ausmaß Motivation der WiKo-Lehrkräfte | 0,20 | 0,21 | 0,24 | 0,24 | 0,18 | 0,17 | 201 |
| Ausmaß Sprachliche Barrieren zwischen WiKo-SuS und Lehrkräften | -0,05 | -0,18 | -0,09 | -0,11 | -0,03 | -0,08 | 203 |
| Ausmaß Kontakt zu Sorgeberechtigten | 0,08 | 0,19 | 0,22 | 0,16 | 0,15 | 0,30 | 197 |
| Ausmaß kontzeptuelle/organisatorische Unterstützung durch Bildungsverwaltung | 0,26 | 0,24 | 0,33 | 0,29 | 0,27 | 0,24 | 193 |
| Ausmaß Austausch mit anderen Schulen zur Arbeit in den WiKo | 0,21 | 0,28 | 0,33 | 0,25 | 0,27 | 0,37 | 196 |
| Ausmaß Individuelle Lernstandsdokumentation | 0,27 | 0,25 | 0,43 | 0,42 | 0,34 | 0,29 | 194 |

Anmerkungen: statistisch signifikante Korrelationen ($p < .05$) fett

Fortsetzung Tabelle 4.5.

| | AKZ | ERF_GLO | ERF_GES | ERF_KF | ERF_IA | ERF_TR | N |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----|
| <i>Aspekte des Austauschs zwischen Willkommens- und Regelklassen</i> | | | | | | | |
| Ausmaß Austausch zwischen SuS Willkommensklassen und Regelklassen | 0,32 | 0,17 | 0,44 | 0,28 | 0,52 | 0,24 | 203 |
| Ausmaß Fachlicher Austausch zwischen WiKo-LK und Regel-LK bei Eintritt in die Regelklasse | 0,20 | 0,23 | 0,35 | 0,36 | 0,27 | 0,15 | 198 |
| Ausmaß Kooperation WiKo-LK und Regel-LK | 0,13 | 0,28 | 0,34 | 0,33 | 0,29 | 0,14 | 195 |
| Austausch über weitere Lernentwicklung/Bildungserfolg mit Regel-LK nach Übergang in die Regelklasse | 0,13 | 0,19 | 0,40 | 0,37 | 0,36 | 0,18 | 172 |
| Strukturiertheit des Austauschs zwischen WiKo und Regelklassen (Skala) | 0,10 | 0,14 | 0,30 | 0,26 | 0,29 | 0,15 | 168 |
| Einschätzung weitere Lernentwicklung der WiKo-SuS nach Übergang | 0,09 | 0,31 | 0,31 | 0,34 | 0,18 | 0,22 | 167 |
| Bewertung Kooperationsbereitschaft der Regelklassen-LK bezüglich der Förderung der WiKo-SuS | 0,00 | 0,10 | 0,28 | 0,32 | 0,20 | 0,08 | 177 |
| Offenheit Lehrer/SuS Regelklassen gegenüber WiKo (Skala) | 0,16 | 0,19 | 0,36 | 0,30 | 0,35 | 0,19 | 192 |
| <i>weitere Aspekte</i> | | | | | | | |
| Häufigkeit Sprachstandserfassung (gar nicht bis mehrmals im Monat) | 0,07 | 0,16 | 0,26 | 0,18 | 0,26 | 0,23 | 166 |
| Vertrautheit mit Sprachstandseinstufung gemäß Kompetenzstufen GER | 0,07 | 0,18 | 0,13 | 0,17 | 0,03 | 0,14 | 195 |
| Sprachbildung der WiKo-SuS auch in Regelklasse als Aufgabe aller Fächer verstanden/umgesetzt | 0,03 | 0,06 | 0,19 | 0,22 | 0,16 | -0,03 | 185 |
| Einsatz von Instrumenten für Lernbegleitung/Lerndokumentation (nein, ja selbstentwickelt, ja standardisiert) | 0,00 | 0,17 | 0,23 | 0,22 | 0,12 | 0,23 | 131 |
| Binnendifferenzierung nach verschiedenen Kriterien (Skala) | 0,08 | 0,27 | 0,38 | 0,33 | 0,30 | 0,30 | 190 |
| Differenzierende Maßnahmen im Umgang mit Heterogenität (Skala) | 0,14 | 0,32 | 0,40 | 0,34 | 0,29 | 0,39 | 156 |
| Kommunikation mit Eltern gelingt, auch wenn diese kein Deutsch sprechen | 0,15 | 0,26 | 0,26 | 0,22 | 0,18 | 0,29 | 161 |
| Offenheit Umgang mit Mehrsprachigkeit/Kultivierung der Herkunftssprache (Skala) | -0,10 | 0,02 | 0,05 | -0,03 | 0,09 | 0,10 | 180 |
| Vorbereitung auf Lern- und Sozialformen in den Regelklassen (Skala) | 0,12 | 0,21 | 0,42 | 0,43 | 0,28 | 0,25 | 182 |

Anmerkungen: statistisch signifikante Korrelationen ($p < .05$) fett

Mit Blick auf die bivariaten Zusammenhangsanalysen zwischen Akzeptanz- und Erfolgsbeurteilungen auf der einen und den betrachteten ausgestaltungsbefugten Merkmalen der Schulen auf der anderen Seite kann damit als *Zwischenfazit* festgehalten werden, dass sich für viele Aspekte Hinweise auf bestehende Zusammenhänge finden, wenngleich es sich lediglich um statistische Zusammenhänge handelt, die nicht im Sinne kausaler Ursache-Wirkungszusammenhänge interpretiert werden können. Vor allem für die Einschätzungen der Lehrkräfte werden vielfältige und zum Teil als mittelstark einzustufende Zusammenhänge sichtbar. Besonders konsistent zeigt sich dies für die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehrkräfte hinsichtlich der Arbeit in den Willkommensklassen, die nahezu durchgängig positiv mit ihren Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen in Verbindung stehen. Gleiches gilt für die Einschätzungen hinsichtlich des Ausmaßes der vorhandenen personellen Kapazitäten. Relevant für die Akzeptanz- und Erfolgsbeurteilungen der Lehrkräfte scheint ferner der Austausch zwischen Willkommens- und Regelklassen (sowohl auf Ebene der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler). Auch für das selbsteingeschätzte Ausmaß der Sprachstandserfassung und der Lerndokumentation, den selbstberichteten Umfang praktizierter Differenzierungsmethoden, die Vorbereitung auf die Lern- und Sozialformen in den Regelklassen, das eingeschätzte Ausmaß der konzeptuellen und organisatorischen Unterstützung durch die Bildungsverwaltung sowie das berichtete Ausmaß des Austauschs mit anderen Schulen zeigen sich nahezu durchgängig (statistische) Zusammenhänge mit den

Akzeptanz- und Erfolgsbeurteilungen der Lehrkräfte. Die Zusammenhangsmuster bei den Schulleitungen sind insgesamt geringer ausgeprägt, deuten jedoch ebenfalls auf vielfältige Assoziationen zwischen schulkontextuellen Ausgestaltungsmerkmalen und Akzeptanz- und Erfolgsbeurteilungen hin, etwa mit Blick auf den Austausch zwischen Willkommens- und Regelklassen und die eingeschätzte Motivation der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte. Auch für das eingeschätzte Ausmaß der Verankerung der Willkommensklassen in der Schulentwicklung der ganzen Schule lassen sich zum Teil mittelstarke Zusammenhänge mit den Erfolgsbeurteilungen der Schulleitungen feststellen. Auch wenn die Zusammenhänge nicht im Sinne von einfachen Ursache-Wirkungs-Mechanismen interpretiert werden können und ausschließlich auf den subjektiven Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften beruhen, liefern die Ergebnisse in der Gesamtschau somit dennoch Hinweise für Gelingens- und Hinderungsbedingungen für die schulische Arbeit in den Willkommensklassen.

4.2 Hinweise auf Best Practice-Ansätze für die Sprachförderung aus Sicht der Lehrkräfte¹³

Bei den im Folgenden ausgewerteten Daten handelt es sich um offene Angaben, die von den befragten Lehrkräften im Rahmen zweier inhaltlich verwandter Fragen gemacht wurden. In diesen wurde nach erfolgreichen bzw. bewährten und nicht erfolgreichen bzw. nicht bewährten Methoden, Ansätzen und Maßnahmen im Bereich der Sprachförderung gefragt. Die Fragen bilden eine thematische Einheit und wurden daher gemeinsam ausgewertet.

Die gemachten Angaben lagen von jeder Lehrkraft in Form eines eigenen Texts vor, der für die weitere Kategorisierung nach semantisch relevanten Bestandteilen segmentiert wurde. Die Anzahl der gemachten Nennungen pro Lehrkraft variierte im Bereich der bewährten Praktiken zwischen eins und neun und im Bereich der nicht bewährten Praktiken zwischen eins und fünf. Für die bewährten Methoden, Ansätze und Maßnahmen lagen Angaben von $N=132$ Lehrkräften vor. Im Durchschnitt wurden dabei 3,3 Angaben gemacht, sodass insgesamt 434 Angaben zur Auswertung zur Verfügung standen. Für die nicht bewährten Praktiken lagen dagegen lediglich Angaben von $N=52$ Lehrkräften vor. Im Durchschnitt wurden hier 1,3 Angaben gemacht, wodurch in diesem Bereich insgesamt 69 Nennungen ausgewertet werden konnten. Im Bereich der erfolgreichen Maßnahmen haben somit nicht nur vergleichsweise mehr Lehrkräfte geantwortet, sondern diese haben durchschnittlich auch mehr Angaben gemacht. Damit liegen deutlich umfangreichere Daten zu den bewährten Praktiken vor, als zu den nicht bewährten.

Für die Analyse der Angaben kam das Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse zum Einsatz. Das Ziel der quantitativen Inhaltsanalyse besteht darin, einzelnen Textteilen übergeordnete Kategorien zuzuweisen, deren Vorkommenshäufigkeit im Nachhinein ausgezählt werden kann (vgl. Bortz & Döring, 2006). Die jeweiligen Kategorien werden induktiv durch die Sichtung des Materials gebildet, wobei sich für die vorliegenden Auswertungen an dem von Mayring (2002) beschriebenen Vorgehen orientiert wurde. Das Ergebnis der Analyse besteht in einem hierarchischen Kategoriensystem, in welchem die gebildeten Kategorien einerseits unter

¹³ Der vorliegende Berichtsabschnitt ist schwerpunktmäßig im Rahmen der Praktikumstätigkeit von Frau Katharina Sellnau am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation entstanden. Wir danken Frau Katharina Sellnau für ihre engagierte und qualitätsvolle Arbeit.

Haupt- bzw. Oberkategorien subsummiert und andererseits teilweise durch Subkategorien weiter ausdifferenziert wurden.¹⁴

Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über das entstandene Kategoriensystem gegeben, um einen grundlegenden Eindruck von den Bereichen, in denen Nennungen erfolgten, zu gewinnen. Danach werden sieben übergreifende Tendenzen bewährter Unterrichtsmethoden, Förderansätze und organisatorischer Maßnahmen vorgestellt, die innerhalb des Materials identifiziert werden konnten. Daran anschließend werden zum Teil aufgetretene Widersprüche innerhalb der Nennungen beleuchtet und es wird auf schulstufenspezifische Tendenzen im Bereich der bewährten Praktiken eingegangen.

Vorstellung der Hauptkategorien

Als Hauptkategorien im Bereich *erfolgreich praktizierter Ansätze, Methoden und Maßnahmen* wurden die Kategorien „Schule“ sowie „Unterricht und Lernen“ identifiziert. Die Gesamtheit des gesichteten Materials ließ sich demnach grundsätzlich auf diese beiden übergeordneten Bereiche aufteilen. Dabei lässt sich konstatieren, dass der Bereich „Unterricht und Lernen“, welcher u. a. von den Lehrkräften eingesetzte Sozialformen, benutzte Materialien sowie Inhalte und Zieldimensionen des Unterrichts als weitere Oberkategorien umfasst (vgl. dazu auch die Abbildungen 3 bis 6), mit 85,5 Prozent die meisten Nennungen beinhaltet. In der Hauptkategorie „Schule“, die u. a. organisatorisch-strukturelle Aspekte oder Charakteristika des pädagogischen Personals umfasst, waren 14,5 Prozent der Gesamtnennungen zu verorten (vgl. Abb. 4.1).

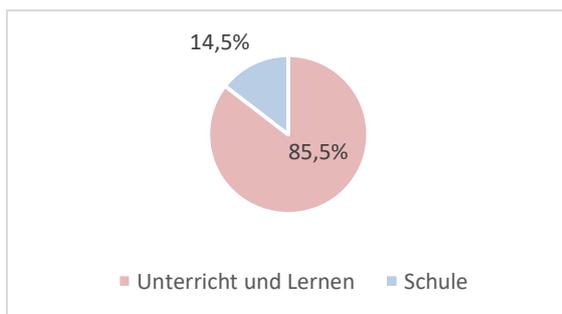


Abbildung 4.1: Anteile der Hauptkategorien bewährter Praktiken an den Gesamtnennungen (in Prozent).

¹⁴ Als „Hauptkategorie“ werden die Kategorien erster Ebene bezeichnet. Mit dem Begriff der „Oberkategorie“ werden Kategorien der zweiten Ebene innerhalb der obigen Systemhierarchien bezeichnet. Als „Subkategorie“ werden alle weiteren Kategorien der folgenden Ebenen bezeichnet.

Im Bereich der *nicht bewährten Praktiken* war mit 75 Prozent ebenfalls die Mehrheit der Nennungen der Hauptkategorie „Unterricht und Lernen“ zuzuordnen (vgl. Abb. 4.2). Die darin gefassten Oberkategorien wiesen dabei eine große Ähnlichkeit zu jenen der *bewährten Praktiken* auf. Rund ein Viertel der Angaben (25%) ließ sich außerdem in der Hauptkategorie „Schule“ verorten, womit zu diesem Themenbereich innerhalb der nicht bewährten Praktiken relational etwas mehr Angaben vorlagen als bei den bewährten Praktiken.

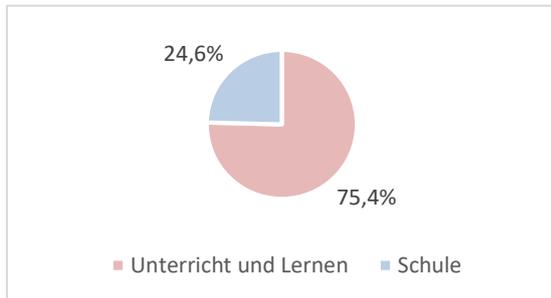


Abbildung 4.2: Anteile der Hauptkategorien nicht bewährter Praktiken an den Gesamtnennungen (in Prozent).

Vorstellung der hierarchischen Kategoriensysteme

Die Abbildungen 4.3 und 4.4 bieten einen Überblick über die aus der Analyse entstandenen Kategoriensysteme in hierarchischer Form. Die Hauptkategorien („Unterricht und Lernen“, „Schule“) weisen dabei verschiedene subordinierte Oberkategorien sowie weitere Subkategorien auf. Dabei sind die Namen der Kategorien so gewählt, dass sie deren Inhalt bereits möglichst akkurat wiedergeben, weshalb an dieser Stelle auf eine detailliertere Beschreibung der Kategorien verzichtet wird. Zusätzliche Informationen zu den jeweiligen Kategorien können jedoch bei Bedarf dem im Anhang befindlichen Kategoriensystem entnommen werden (vgl. Anhang 8.2). Die Färbung und Strukturierung der Kategoriensysteme für die bewährten und nicht bewährten Praktiken wurde, soweit möglich, analog vorgenommen, um inhaltliche Bezüge zwischen den beiden Kategorisierungen auch optisch aufzuzeigen. Die ausgewiesenen Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Gesamtzahl aller erfolgten Nennungen ($N = 434$ bzw. $N = 69$).

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| Unterricht und Lernen (85,5) | Sozialformen (9,0) | Klassenverband (2,1) Gruppenarbeit (3,9) Partnerarbeit (2,5) Einzelarbeit (0,2) alternierend (0,2) | | |
| | Materialien (10,4) | Analoge Medien (6,7) | Lehrwerke (0,7) Arbeitsblätter/ Materialsammlungen (2,5)* Bilder (2,5) Sonstige (0,9) | * allgemeine Nennungen zu Subkategorie addiert vorgefertigt (0,5) selbst entwickelt (1,2) |
| | | Digitale Medien (3,7) | Videos / Filme (1,2) Computer und Software (1,8) Sonstiges / keine Spezifizierung (0,7) | |
| | Didaktische Prinzipien (15,0) | Strukturierung (2,5) Methodenvielfalt (1,2) Lebensweltbezug (3,2) Selbsttätigkeit (2,1) Handlungsorientierung (4,8) | Demokratiepädagogik (0,5)** Lernen durch Lehren (0,7)* | ** zur nächsthöheren Kategorie zu addieren * zur nächsthöheren Kategorie zu addieren |
| | | erwünschte Heterogenität (0,5) | | |
| | Organisatorisch-struktureller Umgang mit Heterogenität (10,6) | Differenzierung (7,1)* | Binnendifferenzierung (2,3) äußere Differenzierung (4,4) integrativ (1,2) Mischform (0,2) individuell (0,9) additiv (0,7) | * allgemeine Nennungen zur nächsthöheren Kategorie addiert |
| | | spezielle Förderung (3,0) | | |
| | Außerunterrichtliche Aktivitäten (10,8) | Innerschulisch (5,1) | Projekte und klassenübergreifender Austausch (3,0) Patenschaften (0,9) | musisch-künstlerische Projekte (1,2)* * zu nächsthöherer Kategorie zu addieren |
| | | Außerschulisch (5,8)** | Ausflüge (3,0) Praktikum (0,9) Sonstige Aktivitäten (1,2) | ** allgemeine Nennungen zur Kategorie addiert |
| | Unterrichtsaktivitäten (12,7) | Spiele / darstellendes Spiel (3,5) Musisch-künstlerische (2,5) Dialoge (1,4) Präsentationen (0,9) Leistungskontrollen (1,4) Bewegung (1,6) Sonstige Aktivitäten (1,4) | | |
| Grammatik (1,6) | | | | |
| Inhalte / Zieldimensionen (14,1) | Produktion (4,6) | Schreiben (2,8) Sprechen (1,8) | | |
| | Rezeption (1,8) Automatisierung (1,2) sozio-emotionale Aspekte (1,4) Wortschatz (1,2) Fachunterricht (2,3) | Leseverstehen (1,2) Hörverstehen (0,7) | | |
| Bezug zur Erstsprache (0,9) | | | | |
| Sonstiges (Unterricht und Lernen) (2,1) | | | | |
| Schule (14,5) | Bezug zu Regelklassen (4,8) | Soziale Beziehungen (0,9) Teilnahme am Unterricht (2,5) zeitnaher Übergang (0,7) Gemeinsame Projekte (0,7) | | |
| | | spezifische Qualifikation (0,9) Arbeit im Team (2,8) | | |
| | Pädagogisches Personal (6,0) | kollegialer Austausch (2,1)** individuelle Disposition (0,2) | mit RKLK (0,2) mit Sozialpädagog*innen (0,5) mit WKLK (0,7) | ** allgemeine Nennungen addiert |
| | | Ressourcen (0,2) Administration (0,5) Räumliche Lage im Gebäude (0,2) Diagnostik (0,7) Verringerung der Klassengröße (0,7) | | |
| | Sonstiges (Schule) (0,2) | | | |
| | Post-WiKo (1,2) | | | |

Abbildung 4.3: Hierarchisches Kategoriensystem zu den erfolgreich praktizierten Ansätzen, Maßnahmen und Methoden der Sprachförderung in den Willkommensklassen¹⁵.

¹⁵Abkürzungen: „RKLK“= Regelklassenlehrkraft, „WKLK“= Willkommensklassenlehrkraft, „Post-WiKo“=nach der Zeit in der Willkommensklasse.

| | | | |
|--|---|--|-----------------------------|
| Unterricht und Lernen (75,4) | Sozialformen (14,5) | Frontalunterricht im Klassenverband (4,3) | |
| | | Gruppenarbeit (8,7) | |
| | | Partnerarbeit (1,4) | |
| | Materialien (10,1) | Lehrwerke (8,7) | Spezifische Lehrwerke (4,3) |
| | | Filme (1,4) | Art des Einsatzes (4,3) |
| | Didaktische Prinzipien (27,5) | Strukturierung (1,4) | |
| | | (mangelnde) Methodenvielfalt (2,9) | |
| | | (mangelnder) Lebensweltbezug (7,2) | |
| | | Selbsttätigkeit / freies Lernen (15,9) | |
| | Organisatorisch-struktureller Umgang mit Heterogenität (7,2) | Binnendifferenzierung (2,9) | |
| keine Differenzierung (2,9) | | | |
| ausschließlich äußere Differenzierung (1,4) | | | |
| Spezifische Lernformate und Aktivitäten (5,8) | Außerschulisches Lernen (2,9) | | |
| | Präsentationen (1,4) | | |
| | Auswendiglernen (1,4) | | |
| Inhalte (4,3) | Reduktion auf sprachliche Inhalte (1,4) | | |
| | Fachunterricht (1,4) | | |
| | keine grammatikalischen Inhalte (1,4) | | |
| Sonstiges (Unterricht und Lernen) (5,8) | | | |
| Schule (24,6) | Bezug zu Regelklassen (8,7) | Teilnahme am Unterricht (1,4) | |
| | | Verfrühter Übergang (1,4) | |
| | | Segregation (2,9) | |
| | | Paten aus RKs (2,9) | |
| | Pädagogisches Personal (13,0) | Fachlehrer ohne sprachdidaktischen Hintergrund (4,3) | |
| | | Eine LK allein im Unterricht (2,9) | |
| | | individuelle Dispositionen (1,4) | |
| Strukturelle und organisatorische Aspekte (2,9) | Mangelnde personelle Kontinuität (4,3) | | |

Abbildung 4.4: Hierarchisches Kategoriensystem zu den nicht erfolgreich praktizierten Ansätzen, Maßnahmen und Methoden der Sprachförderung in den Willkommensklassen¹⁶.

Die abgebildeten Hierarchien weisen im Falle der *bewährten Praktiken* fünf Ebenen auf; im Bereich der *nicht bewährten Praktiken* sind vier Ebenen entstanden. Dies lässt sich auf die Detailliertheit der gemachten Angaben zurückführen. Es gilt dabei, je detaillierter die Angaben, umso differenzierter kann kategorisiert werden und umso mehr Ebenen können entstehen. Nachdem nun bereits die Hauptkategorien (erste Ebene der Hierarchie) vorgestellt wurden, soll im Folgenden eine Betrachtung der Oberkategorien (zweite Ebene der Hierarchie) beider Systeme erfolgen.

Vorstellung der Oberkategorien

Die am häufigsten auftretenden Oberkategorien im Bereich der *bewährten Ansätze*, Methoden und Maßnahmen waren „Didaktische Prinzipien“ (15%), „Inhalte und Zieldimensionen“ (14 %) sowie „Unterrichtsaktivitäten“ (13%). Ebenfalls häufig genannt wurden Aspekte im Bereich außerunterrichtlicher Aktivitäten (11%), des Umgangs mit Heterogenität (11%) sowie Materialien (10%) und Sozialformen (9%). All diese Oberkategorien sind der Hauptkategorie „Unterricht und Lernen“ zuzuordnen, was in Anbetracht der gewählten Fragestellung naheliegt.

¹⁶ Abkürzungen: „RK“=Regelklasse, „LK“=Lehrkraft.

Es wurden jedoch auch Angaben zum „Pädagogischen Personal“ (6%), dem „Bezug zu Regelklassen“ (5%) oder „strukturellen und organisatorischen Aspekten“ (2%) gemacht. All diese Oberkategorien sind der Hauptkategorie „Schule“ zuzuordnen, womit deutlich wird, dass die Praktiken auf Schulebene ebenfalls eine Bedeutung für eine erfolgreiche Sprachförderung besitzen können. Ebenfalls vereinzelt Erwähnung fanden der „Bezug zur Erstsprache“ (1%) und die Zeit nach der Beschulung in den Willkommensklassen („Post-WiKo, 1%). Durch diese insgesamt breite Verteilung der Angaben werden sowohl Erkenntnisse im Bereich der inhaltlichen als auch der methodischen Gestaltung der Sprachförderung in den Willkommensklassen ermöglicht. Eine Übersicht aller Oberkategorien im Bereich bewährter Ansätze, Methoden und Maßnahmen und ihrer prozentualen Anteile an den Gesamtnennungen bietet die Abbildung 4.5.

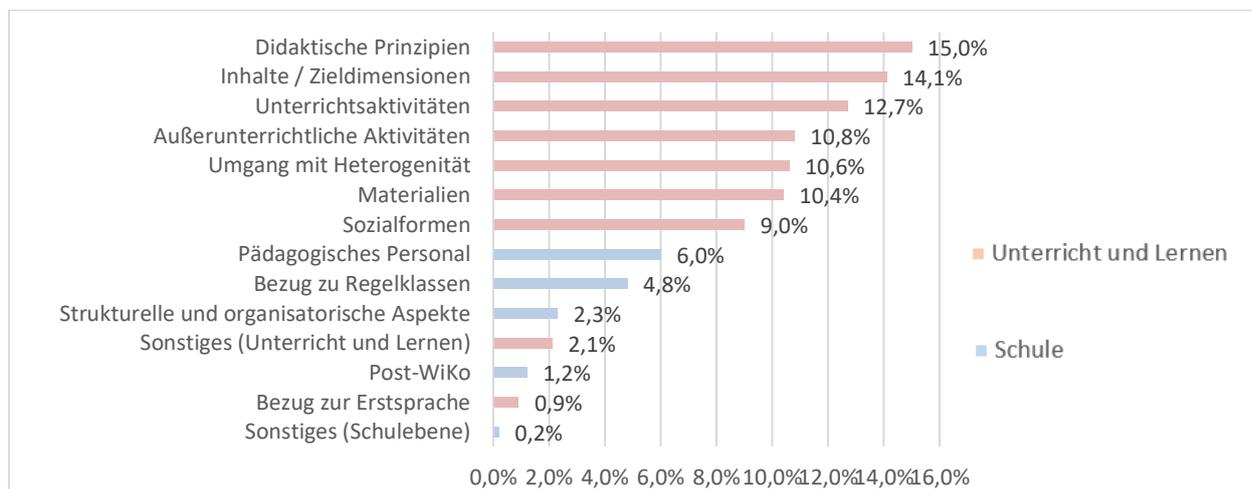


Abbildung 4.5: Anteile der Oberkategorien erfolgreicher Ansätze an den Gesamtnennungen (in Prozent).

Im Bereich *nicht bewährter Praktiken* war die Kategorie „Didaktische Prinzipien“ ebenfalls diejenige mit den häufigsten Nennungen (28%), gefolgt von den eingesetzten „Sozialformen“ (15%) und der Kategorie „Pädagogisches Personal“ (13%) (vgl. Abbildung 4.6). Es scheinen demnach auch Spezifika des Personals für den Erfolg der Sprachförderung nicht unerheblich zu sein, welche im Bereich erfolgreicher Ansätze eine eher untergeordnete Rolle spielten. Hier wurden v. a. Angaben zu den sprachdidaktischen Fähigkeiten der Lehrkräfte gemacht („Einsatz von Lehrern, die nicht Sprachlehrer sind“). Auch die eingesetzten „Materialien“ (10%), der „Bezug zu Regelklassen“ (9%) sowie der „Umgang mit Heterogenität“ (8%) ließen sich häufig in den Nennungen finden. Es zeigt sich im Bereich nicht bewährter Praktiken damit eine andere Verteilung der jeweiligen Kategoriumfänge als im Bereich bewährter Praktiken, wobei auch auf die deutlich kleinere Fallzahl der Nennungen hinzuweisen ist, was die Aussagekraft der Nennungen im Bereich nicht bewährter Praktiken unter Umständen etwas einschränkt.

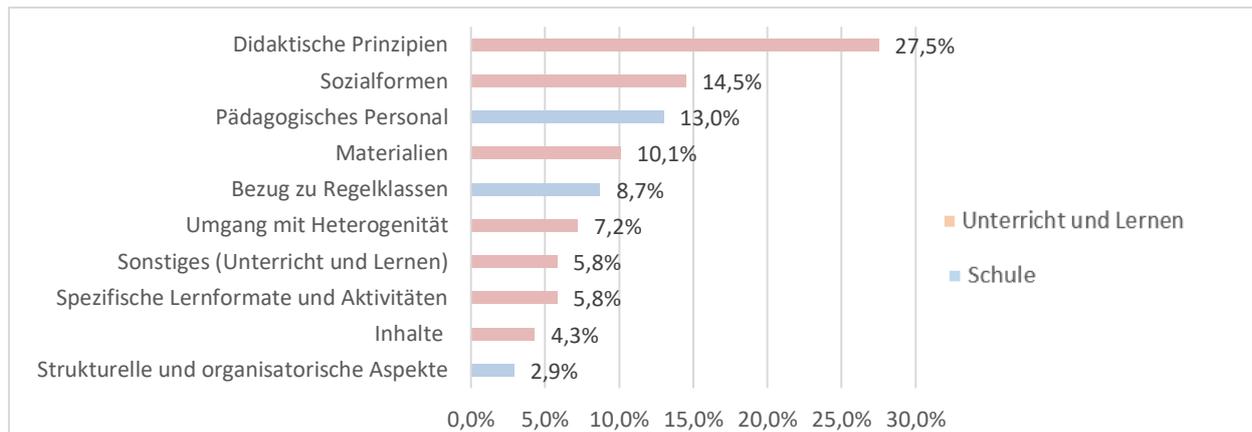


Abbildung 4.6: Anteile der Oberkategorien nicht erfolgreicher Ansätze an den Gesamtnennungen (in Prozent).

Sieben Tendenzen erfolgreicher Sprachförderung

Im Anschluss an die Darstellung des Kategoriensystems sollen im Folgenden *sieben grundsätzliche Tendenzen* erfolgreicher Sprachförderung in den Willkommensklassen beschrieben werden, die sich aus der Gesamtschau des Materials ableiten lassen. Um diese Tendenzen zu identifizieren und gleichzeitig eine möglichst hohe Informationsdichte zu generieren, wurden die Daten beider Fragen (sowohl bewährte als auch nicht bewährte Praktiken) zueinander in Bezug gesetzt. Die benannten Aspekte erfolgreicher Sprachförderung werden zur Veranschaulichung jeweils anhand von ausgewählten Zitaten der Lehrkräfte illustriert. Die identifizierten Tendenzen können als ein Bezugspunkt innerhalb der administrativen und pädagogischen Auseinandersetzung mit Sprachförderungsmaßnahmen in den Berliner Willkommensklassen dienen. Sie bilden übergreifende Muster erfolgreicher Ansätze, Methoden und Maßnahmen ab, welche die Lehrkräfte der Willkommensklassen berichtet haben – entweder in Form einer Empfehlung oder eines Beispiels für ein nicht erfolgreiches Vorgehen.

1. Herstellung eines Lebensweltbezugs und Handlungsorientierung

Die von den Lehrkräften benannten didaktischen Prinzipien sowie das vermehrte Vorkommen außerunterrichtlicher Aktivitäten deuten auf eine hohe Relevanz eines lebensweltlichen Bezugs und einer handlungsorientierten Pädagogik hin. Im Bereich der didaktischen Prinzipien umfassen die Kategorien „Lebensweltbezug“ und „Handlungsorientierung“ mit 3 Prozent und 5 Prozent die häufigsten Nennungen. Die Lehrkräfte empfahlen hier u. a. „*gemeinsame Erkundungen der Schulumgebung, der Stadt oder der Natur mit Benennung der Gegenstände*“ oder „*Kochen und Gartenarbeit*“. Im Bereich der außerschulischen Aktivitäten wurden „*regelmäßige Exkursionen*“ oder „*Praktika*“, insbesondere für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe, als besonders erfolgreich eingeschätzt. Im Bereich unterrichtlicher Aktivitäten wurde außerdem häufig das Führen von Dialogen („*Dialoge*“) genannt. Mit einem handlungsorientierten Ansatz steht auch der Einsatz von „*Total-Physical-Response-Materialien*“ (in „*Arbeitsblätter und Materialsammlungen*“), einem bewegungsbasierten Ansatz der Sprachdidaktik, in Verbindung. Zusätzlich bekräftigt wird diese Tendenz durch Nennungen

im Bereich nicht bewährter Ansätze wie „*Lebensweltfremde Themen*“ oder „*reines Lehrwerksarbeiten*“. Eine Lehrkraft beschrieb: „*Es bringt keinen Nutzen, wenn man versucht die Vokabeln einfach auswendig zu lernen*“. Es ist so davon auszugehen, dass statt eines ‚reinen Auswendiglernens‘ beispielsweise ein Bezug zur Lebenswelt hergestellt oder vermehrt handlungsorientiert gelehrt werden sollte, um Erfolge in der Sprachförderung zu erzielen.

2. *Eine ganzheitliche Pädagogik*

Die Angaben der Subkategorien „Bewegung“, „*musisch-künstlerische Aktivitäten*“, „*Spiele und darstellendes Spiel*“ innerhalb der Kategorie „*Unterrichtsaktivitäten*“ sowie „*sozio-emotionale Aspekte*“ innerhalb der Kategorie „*Inhalte und Zieldimensionen*“ deuten auf den Erfolg eines holistischen Paradigmas hin. Die Lehrkräfte beschreiben hier eine ganzheitliche Herangehensweise, welche zusätzlich zur kognitiven auch die physische und psychische Dimension der Lernenden in den Willkommensklassen adressiert. Im Bereich der „Bewegung“ wurden beispielsweise „*Gymnastik*“ oder „*Tanz*“ als besonders erfolgreich für die Sprachförderung eingeschätzt. Des Weiteren wurden spielerisch-darstellende Aktivitäten wie „*Theater*“ und „*Rollenspiele*“ genannt. Im Bereich des Musisch-Künstlerischen wurden „*gemeinsames Musizieren*“, „*kreatives Schreiben*“ oder „*Kunst (Zeichnen, Malen, Bildhauerei)*“ genannt. Als erfolgreicher Unterrichtsinhalt mit Bezug zu sozio-emotionalen Aspekten wurden beispielsweise „*viel Beziehungsarbeit*“ oder „*Festigung des Gruppenzusammenhalts*“ empfohlen. Aber auch Methoden wie beispielsweise „*Laufdiktate*“ scheinen sich in verschiedenen Kontexten bewährt zu haben.

3. *Einsatz von Differenzierung unterstützt durch Diagnostik*

7 Prozent der Gesamtnennungen bezogen sich auf verschiedene Maßnahmen der Differenzierung als eine spezifische Art des Umgangs mit der Heterogenität der Schülerschaft. Darunter fallen sowohl Formen der äußeren Differenzierung, wie beispielsweise „*Differenzierung der Klassen nach Sprachniveaus*“ oder „*Trennung von Schnell- und Langsamlernern*“, aber auch solche der Binnendifferenzierung („*individueller, binnendifferenzierter Unterricht*“). Passend zu diesen Empfehlungen lassen sich auch verschiedene Nennungen im Bereich der eingesetzten Unterrichtsmaterialien finden, die eine Differenzierung im Kontext des Materialeinsatzes thematisieren, so u. a. „*Themenbezogene Unterrichtsmaterialien mit unterschiedlichem Sprachstand aus verschiedenen Büchern zusammensammeln*“ oder „*Einsatz von Videos aus dem Internet. Binnendifferenzierung gut möglich!*“. Die Nennungen im Bereich der „*Diagnostik*“ (vgl. Abb. 3, Hauptkategorie „*Schule*“, Oberkategorie „*Strukturelle und organisatorische Aspekte*“) deuten außerdem auf den Erfolg einer Verbindung zwischen dem Einsatz diagnostischer Verfahren und unterrichtlicher Differenzierungsmaßnahmen hin. So empfahl eine Lehrkraft beispielsweise „*äußere Differenzierung nach Eingangstests*“. Es kann angenommen werden, dass eine individuelle Förderung auf Basis diagnostischer Daten besser gelingt.

Auch im Bereich der nicht empfehlenswerten Praktiken lag der Anteil von Nennungen, die sich auf Differenzierungsmaßnahmen bezogen, bei 7 Prozent. Dabei wurde insbesondere von einem zu hohen Grad der Differenzierung abgeraten („*zu individuelle Arbeit*“) aber ein

gänzlicher Verzicht auf Differenzierung durch ausschließlich „gemeinsames Lernen mit demselben Material“ ebenfalls nicht empfohlen. Das Ausmaß einer erfolgreich praktizierten Differenzierung variiert demnach vermutlich in Abhängigkeit von den spezifischen Voraussetzungen der jeweiligen Klasse und den Ressourcen der betreffenden Schule.

4. Formen des gemeinsamen Lehrens und enger, strukturierter kollegialer Austausch

Die Sprachförderung in den Willkommensklassen scheint insbesondere von Formen des gemeinsamen Lehrens und einem regen Austausch der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen zu profitieren. So bezogen sich 5 Prozent der Nennungen bewährter Methoden auf diese Bereiche. Als Formen des gemeinsamen Unterrichtens empfahlen die Lehrkräfte beispielsweise das „*Teamteaching*“ oder die „*Doppelsteckung*“. Als Beispiele für Praktiken des kollegialen Austauschs wurden „*regelmäßige Treffen mit den in den WiKo-Klassen arbeitenden Fachkollegen*“ und „*in den Stundenplan der WiKo-Klassenlehrer u. der Koordinatorin fest integrierte wöchentliche Teamzeit*“ genannt. Aber auch der Austausch mit Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen und Regelklassenlehrkräften (RKLK) wurden als bewährte Maßnahmen benannt. Häufig tauchten Angaben zum gemeinsamen Lehren im Kontext von Differenzierungsmaßnahmen auf, womit sich die Relevanz dieser unterrichtlichen Organisationsform für einen differenzierten Unterricht andeutet. Im Bereich der nicht bewährten Ansätze schrieb beispielsweise eine befragte Lehrkraft: „*Gleichzeitige Differenzierungen mit einer Lehrkraft: - eine Illusion!*“. Empfohlen wurden dagegen: „*Gruppeneinteilungen nach Sprachniveau und fachlichen Kompetenzen und Betreuung durch mehrere Lehrkräfte*“. Die Annahme, dass Differenzierung in den Willkommensklassen auch auf Formen des gemeinsamen Unterrichtens angewiesen ist, scheint daher naheliegend.

5. Fachliche und methodische Vielfalt

2 Prozent aller Nennungen im Bereich der bewährten Ansätze bezogen sich auf den Erfolg einer kontinuierlichen und regelmäßigen Erteilung von Fachunterricht für die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen. Dabei wurden sowohl Fachunterricht im Allgemeinen („*Fachunterricht in den WK*“) als auch spezifische Fächer („*WAT- Unterricht*“) empfohlen. Für den Erfolg des Fachunterrichts spricht ebenfalls der Umfang von 3 Prozent der Nennungen in der Kategorie „Teilnahme am Unterricht“ (Hauptkategorie „Schule“, Oberkategorie „Bezug zu Regelklassen“), worin beispielsweise „*Unterricht in Regelklasse in ausgesuchten Fächern*“ empfohlen wird oder „*Sehr bald nach Beginn der Willkommensklasse Besuch des Sportunterrichts der Regelklassen, spätestens nach A1 Besuch von Englisch, Mathe, ggf. weiterer Fächer von Regelklassen*“. Neben der fachlichen wird aber auch die methodische Vielfalt (vgl. Kategorie „Methodenvielfalt“ unter „Didaktische Prinzipien“) als erfolgreicher Ansatz benannt. So empfiehlt eine Lehrkraft die „*Anpassung des Unterrichts an die Lerngewohnheiten der SuS im Wechsel mit für die SuS neuen Lernformen*“. Eine andere Empfehlung lautet: „*Methoden- und Arbeitsphasen-/Entspannungs-/Bewegungsmix*“. Im Bereich der nicht bewährten Ansätze wird analog dazu ein Mangel an methodischer Abwechslung als nicht erfolgreich geschildert: „*einseitige Übungen in den Büchern*“, womit eine methodisch abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung ein förderliches Erfolgskriterium der Sprachförderung in den Willkommensklassen darstellen kann.

6. Berücksichtigung unterschiedlicher sprachlicher Dimensionen und visueller Zugänge

Die Angaben im Bereich der behandelten Unterrichtsinhalte und Lerndimensionen legen eine breite Auseinandersetzung mit Sprache in unterschiedlichen Formen und anhand von unterschiedlichen Zugängen nahe. Es finden sich dort Nennungen in den Bereichen der Produktion, Rezeption, des Wortschatzes und der Grammatik (vgl. die ebenso benannten Kategorien, Abb. 4.3). Damit scheint eine erfolgreiche Sprachförderung über verschiedene Zugänge zu und Erscheinungsformen von Sprache abzulaufen. Der größte Anteil ist dabei der aktiven Produktion von Sprache in Form von Schreiben oder Sprechen mit 5 Prozent zuzurechnen; konkret empfohlen wird hier beispielsweise die „Anregung zum selbstformulierten Sprechen und Schreiben“. Häufig findet auch der Einsatz von Bildern („Bildeinsatz als Schreibanlass“) bzw. anderer unterstützender visueller Inputs Erwähnung. So bezieht sich ein Großteil der Nennungen im Bereich des empfohlenen Unterrichtsmaterials auf den Einsatz von Bildern („Bildbeschreibung“, „mit Bildkarten“) oder anderen visuellen Medien, wie „Poster, Tafelbilder“ oder „Symbole“ bzw. „Piktogramme“. In diesem Zusammenhang werden besonders die *KIKUS-Methode* (vgl. www.kikus.org) sowie die Piktogramme des Herstellers *Metacom* (vgl. www.metacom-symbole.de) empfohlen. Visuelle Inputs stellen einen konkreten Bezug zu lebensweltlichen Situationen, Objekten oder Personen her, womit sich wiederum eine Verbindung zur ersten geschilderten Tendenz (*der Herstellung eines Lebensweltbezugs und Handlungsorientierung*) ergibt.

7. Integration in den Regelschulalltag

Die Nennungen im Bereich außerunterrichtlicher Aktivitäten sowie die Prominenz der Kategorie „Bezug zu Regelklassen“ lassen auf den Erfolg von Maßnahmen schließen, die eine Art von Integration in den Regelschulalltag anstreben. So wird beispielsweise die Teilnahme am Ganztagsangebot oder an schulinternen Veranstaltungen empfohlen: „*Integration der Schüler in den Schulalltag (Schulfeste, Sportveranstaltungen, Theateraufführungen etc.)*“. Es scheinen sich ebenfalls gemeinsame Projekte von Willkommens- und Regelklassen („*Projekte mit den Regelklassen*“) sowie die Förderung „*authentische[r] Freundschaften zwischen Willkommenschülern und Regelklässlern*“ für die Sprachförderung bewährt zu haben. In diesem Zusammenhang wird auch empfohlen, die räumliche Lage der Willkommensklassen zu berücksichtigen und anzupassen: „*Integration der Willkommensklassen im zentralen Bereich des Schulgebäudes*“.

Widersprüche bezüglich des Erfolgs spezifischer Praktiken

Durch die Zusammenschau der bewährten und nicht bewährten Praktiken konnten zum Teil auch gegensätzliche Einschätzungen bezüglich einiger Praktiken in den Willkommensklassen gefunden werden. So wurden beispielsweise Gruppen- und Partnerarbeit einerseits als besonders erfolgreiche Sozialformen eingeschätzt, andererseits aber auch als explizit nicht erfolgreich benannt (vgl. Abbildungen 3 und 4). Dies gilt ebenfalls für das didaktische Prinzip der *Selbsttätigkeit*, welches sich sowohl im Bereich der bewährten als auch der nicht bewährten Maßnahmen findet. Hierbei kann es sich um spezifische Aktivitäten wie „*Stationsarbeit*“ oder „*Selbstständiges Arbeiten und Lernen*“ im Allgemeinen handeln. Eine Lehrkraft, die vom Einsatz selbstorganisierter Lernformate abriet, begründete ihre Angabe folgendermaßen: „*dies muss oft erst erlernt werden, weil es häufig im Herkunftsland nicht geschult wurde*“. Ob Methoden und Organisationsformen, die auf ein selbstständiges Arbeiten der Lernenden angewiesen sind, erfolgreich sind oder nicht, könnte danach also u. a. von der schulischen Vorbildung dieser Schülerinnen und Schüler abhängen. Auch für Formate des außerschulischen Lernens, welche von einer Vielzahl der befragten Lehrkräfte als erfolgreich eingeschätzt wurden, finden sich, aufgrund von negativen Erfahrungen, auch explizite Ablehnungen dieses Formats („*Den Schülern sind außerunterrichtliche Veranstaltungen nicht vertraut, werden oft nicht wahrgenommen*“). Der Einsatz von Filmen bzw. Videos wird teilweise ebenfalls stark gegensätzlich eingeschätzt. So begründet eine Lehrkraft ihre Bewertung des Mediums wie folgt:

„Durch die Trennung von Produkt und Konsument, die Schüler sehen einen Film und tun weiter nichts, helfen in der Regel auch die in den didaktisierten Versionen bereitgestellten Aufgaben und Vorübungen nicht effektiv genug, um sagen zu können, dass der Film einen guten Beitrag für die Sprachentwicklung geliefert hat. Sie fallen allzuleicht in eine passive Rolle zurück und es ist ungeheuer schwer, eine handlungsorientierte Situation zu schaffen...“

Die gegensätzlichen Befunde der fusionierten Daten legen die Annahme nahe, dass im Rahmen der Arbeit in den Willkommensklassen, wie auch der pädagogischen Arbeit im Allgemeinen, keine universellen Lösungen, die sich im Falle aller Akteure und Kontexte bewähren, zu finden sind. Es ist deshalb zu betonen, dass die obig aufgeführten Tendenzen keine feststehenden Handlungsanweisungen darstellen, sondern lediglich eine Orientierung bieten können und auf den subjektiven Wahrnehmungen und Überzeugungen der Lehrkräfte beruhen.

Spezifika der unterschiedlichen Schulstufen im Bereich bewährter Praktiken

In einem weiteren Analyseschritt wurden die Nennungen in Hinsicht auf ihr Vorkommen innerhalb unterschiedlicher Schulstufen untersucht. Dafür wurde die gängige Aufteilung in *Primarstufe*, *Sekundarstufe I* und *Sekundarstufe II* verwendet. Es konnten dabei allerdings nur für die *Sekundarstufe II* spezifische Praktiken identifiziert werden, sodass sich bewährte Ansätze, Methoden und Maßnahmen für die Primarstufe und Sekundarstufe I nur in Kombination mit den jeweils anderen Stufen berichten lassen. Im Bereich der Primarstufe und Sekundarstufe I (Sek I) wurde besonders häufig der Einsatz von *Bildmaterial* und *spielerischen Aktivitäten* als erfolgreicher Ansatz der Sprachförderung beschrieben. Für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II (Sek II) lassen sich v. a. demokratiepädagogische Ansätze, die

Teamarbeit der Lehrkräfte (LK), die Teilnahme am Unterricht der Regelklassen (RK) sowie die Sozialform der Gruppenarbeit und das didaktische Prinzip der Selbsttätigkeit als erfolgreich eingeschätzt hervorheben. Spezifisch für die Sekundarstufe II lässt sich der Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen als bewährt berichten. Eine Übersicht bietet Abbildung 4.7.

| | |
|-------------------------------|--|
| Primarstufe und Sek I: | Bildmaterial, Spiele |
| Sek I und II: | Demokratiepädagogik, LK arbeiten im Team, Teilnahme am RK-Unterricht, Gruppenarbeit, Selbsttätigkeit |
| Spezifisch Sek II: | Differenzierungsmaßnahmen |

Abbildung 4.7: Spezifika der Schulstufen in Bezug auf die sich bewährten Praktiken erfolgreicher Sprachförderung.

Als Limitationen ist diesbezüglich einerseits der geringe Umfang der vorliegenden Nennungen in den jeweiligen Subkategorien zu sehen, wodurch eine zuverlässige Ableitung stufenspezifischer Tendenzen erschwert wird. Andererseits ist nicht auszuschließen, dass schulformspezifische Praktiken möglicherweise zur Abbildung der für diese Form üblichen Ansätze und Methoden führen, obwohl sie auch für andere Klassenstufen oder Schulformen geeignet sind und dort Anwendung finden könnten bzw. sollten.

Zwischenfazit und Verortung der Ergebnisse

Ein Großteil der ausgewerteten Angaben weist Bezüge zu weiteren Themenkomplexen innerhalb der standardisierten Lehrkräftebefragung auf. Die dort erhobenen Daten geben Aufschluss über die Häufigkeit des Einsatzes der jeweiligen Praktiken bzw. Materialien. Die vorliegende Auswertung der offenen Angaben kann nun darüber hinaus Hinweise geben, inwiefern diese verschiedenen Praktiken bzw. Materialien von den Lehrkräften als erfolgreich eingeschätzt werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Inhaltsanalyse haben einerseits aufzeigen können, dass die befragten Lehrkräfte sehr unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Förderansätze und organisatorische Maßnahmen für die Sprachförderung innerhalb der Willkommensklassen empfehlen. Andererseits haben sich grundlegende Gemeinsamkeiten über die befragten Lehrkräfte hinweg gezeigt, deren Quintessenz die obig skizzierten sieben Tendenzen erfolgreicher Sprachförderung darstellen. Es konnten darüber hinaus jedoch auch Widersprüche hinsichtlich der Bewertung des Erfolgs verschiedener Praktiken festgestellt werden. Der Einsatz bestimmter Praktiken kann sich so in einem Kontext bewähren und in einem anderen wiederum als nicht erfolgreich herausstellen. Bei der Planung von Lernprozessen sollten deshalb immer auch die spezifischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule (mit ihren spezifischen Ressourcen und Konzepten) und Klasse (beispielsweise der Klassengröße, den individuellen SchülerInnen-Merkmalen und dem Ausmaß der Heterogenität) Berücksichtigung finden. Die festgestellten Widersprüche könnten so u. a. auf den Grad der schulischen Sozialisation der betreffenden SchülerInnen zurückzuführen sein. Damit wären die schulischen Vorerfahrungen der Lernenden ein wichtiger Faktor für den Erfolg bzw. Misserfolg bestimmter Unterrichtsmethoden, Förderansätze sowie organisatorischer Maßnahmen und sollten bei der Planung von Lernprozessen in den Willkommensklassen entsprechend berücksichtigt werden.

4.3 Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen aus Sicht der Lehrkräfte¹⁷

Die im Folgenden ausgewerteten Angaben beziehen sich auf die Frage nach den drei wichtigsten Ansatzpunkten zur Verbesserung der Arbeit in den Berliner Willkommensklassen aus Sicht der befragten Lehrkräfte. Die Frage war als offene Frage gestellt; es lagen somit keine thematischen Einschränkungen oder Vorgaben vor, wodurch die Antworten eine große inhaltliche Bandbreite aufweisen. Die Frage ist dem Komplex Bewertungen und Herausforderungen der Willkommensklassen zuzuordnen und schließt an standardisierte Fragen zu den Erfolgen, wahrgenommenen Einschränkungen und Unterstützungsbedarfen in Bezug auf die Willkommensklassen an. Sie wurde in gleicher Weise bereits den Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen gestellt (vgl. Zwischenbericht, Abschnitt 2.5.3).

Es beteiligten sich insgesamt N=217 Lehrkräfte mit mindestens einer Angabe, N=200 mit mindestens zwei Angaben und N=178 Lehrkräfte gaben drei Verbesserungsansätze an, wodurch insgesamt 595 Angaben zur Verfügung standen. Davon waren sechs Nennungen nicht verwertbar, sodass N=589 valide Angaben anhand des Verfahrens der quantitativen Inhaltsanalyse¹⁸ ausgewertet werden konnten. Da in der Onlinebefragung für jeden Ansatzpunkt ein Textfeld zur Verfügung gestellt wurde, konnten die Angaben ohne weitere Segmentierung kategorisiert werden. Das so entstandene Kategoriensystem aus Haupt-, Ober- und Subkategorien¹⁹ wird nachfolgend vorgestellt und anhand der relativen Vorkommenshäufigkeiten der einzelnen Kategorien ausgewertet. Dabei wird mit den Hauptkategorien begonnen und sukzessiv tiefer in die jeweiligen subordinierten Ebenen eingestiegen.

Das Kategoriensystem

Um auf die entstandenen Oberkategorien und ihre Subkategorien verweisen zu können, soll zunächst ein Überblick über das entstandene Kategoriensystem in seiner Gänze ermöglicht werden.

Die Auswertung ergab ein hierarchisches System mit insgesamt fünf Ebenen. Der Aufbau des Kategoriensystems ist Abbildung 4.8 dargestellt. Die in Klammern gesetzten Werte entsprechen dabei den jeweiligen prozentualen Anteilen der Kategorien an den Gesamtnennungen. Das System als Ganzes gibt so einen umfassenden Überblick über die Fülle der angesprochenen inhaltlichen Bereiche. Im Folgenden werden, entlang der hierarchischen Ebenen, die identifizierten Themenkomplexe in Form ihrer jeweiligen Kategorien beschrieben und so die wichtigsten Verbesserungsansätze für die Arbeit in den

¹⁷ Der vorliegende Berichtsabschnitt ist schwerpunktmäßig im Rahmen der Praktikumstätigkeit von Frau Katharina Sellnau am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation entstanden. Wir danken Frau Katharina Sellnau für ihre engagierte und qualitätsvolle Arbeit.

¹⁸ vgl. für weiterführende Erläuterungen zum Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse Abschnitt 4.2 des vorliegenden Berichts sowie 2.5.3. des Zwischenberichts.

¹⁹ *Hauptkategorien* beschreiben die Kategorien der ersten Ebene innerhalb der Systemhierarchie, sie sind in weitere Kategorien unterteilt, die im vorliegenden Bericht als *Oberkategorien* bezeichnet werden und sich wiederum auf der zweiten Ebene der Hierarchie finden lassen. Alle weiteren Kategorien werden als *Subkategorien* bezeichnet.

Berliner Willkommensklassen vorgestellt. Im Anschluss sollen einige ausgewählte Ergebnisse nochmal eingehender betrachtet und abschließend ein kurzes Zwischenfazit gezogen werden.

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| Schule (61,1) | Personal (28,2) | allgemeine qualitative Ausstattung (4,2) | | | |
| | | allgemeine quantitative Ausstattung (1,4) | | | |
| | | Spezifische formale Qualifikationen (13,1) | SprachmittlerInnen/DolmetscherInnen (1,2) | | |
| | | | ErzieherInnen(0,7) | | |
| | | | SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (2,7) | | |
| | | | PsychologInnen/TherapeutInnen (2,9) | | |
| | | | SonderpädagogInnen (0,8) | | |
| | | | DaZ/Alphabetsierung (2,4) | | |
| | | Sonstige Dispositionen/Qualifikationen (2,4) | | | |
| | Kooperation und Austausch (3,4) | | | | |
| | Beschäftigungssituation und -konditionen (1,4) | | | | |
| | personelle Kontinuität (1,5) | | | | |
| | Fortbildungen (3,2) | | | | |
| | Schulische Ressourcen (ohne Personal) (11,9) | Räumliche Ausstattung (3,2) | | | |
| | | Zeitliche Ressourcen (0,5) | | | |
| | | Materielle Ausstattung (6,5) | Technik (1,9) | | |
| | | Finanzielle Ressourcen (1,2) | Lehrmittel (4,6) | | |
| | Schulische Praktiken (19,0) | Schulübergreifender Austausch (0,5) | | | |
| Diagnostik (0,7) | | | | | |
| Innerschulische Integration und Vernetzung (11,5) | | Bezug zu Regelklassen (7,8) | Kontakt und gemeinsame Projekte (4,2) | | |
| | | | Teilnahme am Unterricht (1,9) | | |
| | | | Übergang und Integration (1,7) | | |
| Allgemeine Vernetzung und Integration (3,7) | | | | | |
| Spezifische Förder-, Unterstützungs- und Beratungsangebote (3,6) | | Lernbetreuung und individuelle Förderung (1,0) | | | |
| | | Psychologische Unterstützung (1,5) | | | |
| Berufsvorbereitung und Ausbildungsberatung (0,8) | | | | | |
| Außerschulische Aktivitäten (1,0) | | | | | |
| Elternarbeit (1,7) | | | | | |
| Organisation und Konzeption (2,5) | Übergangsphase und Post-wiKo (1,2) | | | | |
| | Verweildauer der SuS in wiKo (1,0) | | | | |
| | Abschaffung wiKo (0,3) | | | | |
| | | | | | |
| Unterricht und Lernen (27,5) | Inhalte und Zieldimensionen (10,4) | Fachunterricht (4,2) | | | |
| | | Sozio-emotionale Aspekte (1,9) | | | |
| | | Demokratie und Werte (0,8) | | | |
| | | Sprachliche Aspekte (1,0) | | | |
| | | (gesteigerter) Lebensweltbezug (0,8) | | | |
| | | sonstige Inhalte und Zieldimensionen (1,5) | | | |
| | Organisation und Rahmenbedingungen (17,1) | Teilungsunterricht und Doppelsteckung (2,7) | | | |
| | | Verringerung der Klassenstärke (1,3) | | | |
| | | Umgang mit Heterogenität der Schülerschaft (4,3) | Herstellung von Homogenität (3,6) | Homogenität des Alters (1,2) | |
| | | | | Homogenität der Vorkenntnisse (1,2) | |
| | | Heterogenität fördern (1,0) | | Heterogenität der Herkunftsnationen/- sprachen (0,8) | |
| | | Umgang mit Fehlzeiten und Regelverstößen (2,2) | Anwesenheitspflicht (0,5) | | |
| | | Kontinuität und Verbindlichkeit (2,9) | Schülerschaft (1,5) | | |
| | | | Fachlich und räumlich (0,8) | | |
| Verlässlichkeit der Perspektiven der SuS (1,5) | Aufenthaltsstatus (0,8) | | | | |
| Sonstige Bedingungen (1,0) | Schulabschluss und weitere Ausbildung (0,7) | | | | |
| Verwaltung und Behörden (10,9) | Unterstützung (6,8) | Bezüglich Konzeptionen, Standards und Regelungen (3,4) | | | |
| | | Bezüglich Didaktik, Material und Curriculum (2,2) | | | |
| | Arbeitsweise und Kooperation (4,1) | Bei sozialpsychologischen Anliegen (1,2) | | | |
| | | Verkürzte Reaktionszeiten und vereinfachte Abläufe (0,8) | | | |
| Zuweisung und Verteilung der SuS (2,0) | | | | | |

Abbildung 4.8: Hierarchisches Kategoriensystem zu den drei wichtigsten Ansatzpunkten zur Verbesserung der Arbeit in den Willkommensklassen aus Sicht der Lehrkräfte.

Vorstellung der Hauptkategorien

Die Sichtung der Nennungen ergab insgesamt drei Hauptkategorien (vgl. erste Ebene der Hierarchie in Abbildung 4.8). Die Hauptkategorie mit dem deutlich größten Anteil (61%) ist die Kategorie „Schule“. Darin finden sich Angaben zu Bereichen wie dem schulischen Personal, schulischen Praktiken, schulischen Ressourcen (jenseits des Personals) sowie der schulischen Organisation und Konzeption. Die Hauptkategorie mit dem zweitgrößten Anteil an den Gesamtnennungen ist die Kategorie „Unterricht und Lernen“. Sie weist einen Umfang von

28 Prozent auf. In dieser Hauptkategorie finden sich Angaben zu den Inhalten und Zieldimensionen des Unterrichts sowie seiner Organisation und verschiedenen unterrichtlichen Rahmenbedingungen. Die letzte, und mit einem Anteil von 11 Prozent an den Gesamtnennungen vergleichsweise kleinste, ist die Hauptkategorie „Verwaltung und Behörden“. Sie umfasst Nennungen zur Arbeitsweise beteiligter Verwaltungsorgane und Behörden sowie der schulischen Kooperation mit diesen. Auch die Unterstützung der Schulen durch jene Instanzen wird in dieser Hauptkategorie thematisiert. Es kann konstatiert werden, dass die Hauptkategorie „Schule“ nicht nur den größten prozentualen Anteil an den Gesamtnennungen aufweist, sondern auch die meisten Oberkategorien im Vergleich zu den übrigen beiden Hauptkategorien beinhaltet (vgl. Abbildung 4.8). Dies deutet darauf hin, dass die auf Schulebene vorliegenden Rahmenbedingungen für die befragten Lehrkräfte eine besonders hohe Relevanz hinsichtlich einer Verbesserung der Arbeit in den Willkommensklassen besitzen. Eine Übersicht der Anteile der jeweiligen Hauptkategorien an den Gesamtnennungen ist Abbildung 4.9 zu entnehmen.

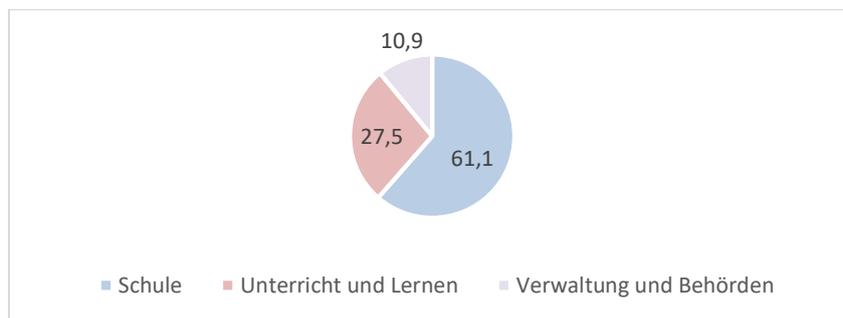


Abbildung 4.9: Anteile der Hauptkategorien an den Gesamtnennungen (in Prozent).

Vorstellung der Oberkategorien

Im Folgenden werden die Oberkategorien des Kategoriensystems vorgestellt und einschließlich der jeweils zugehörigen Subkategorien beschrieben. Eine Übersicht aller Oberkategorien, geordnet nach ihrem Umfang, ist Abbildung 4.10 zu entnehmen.

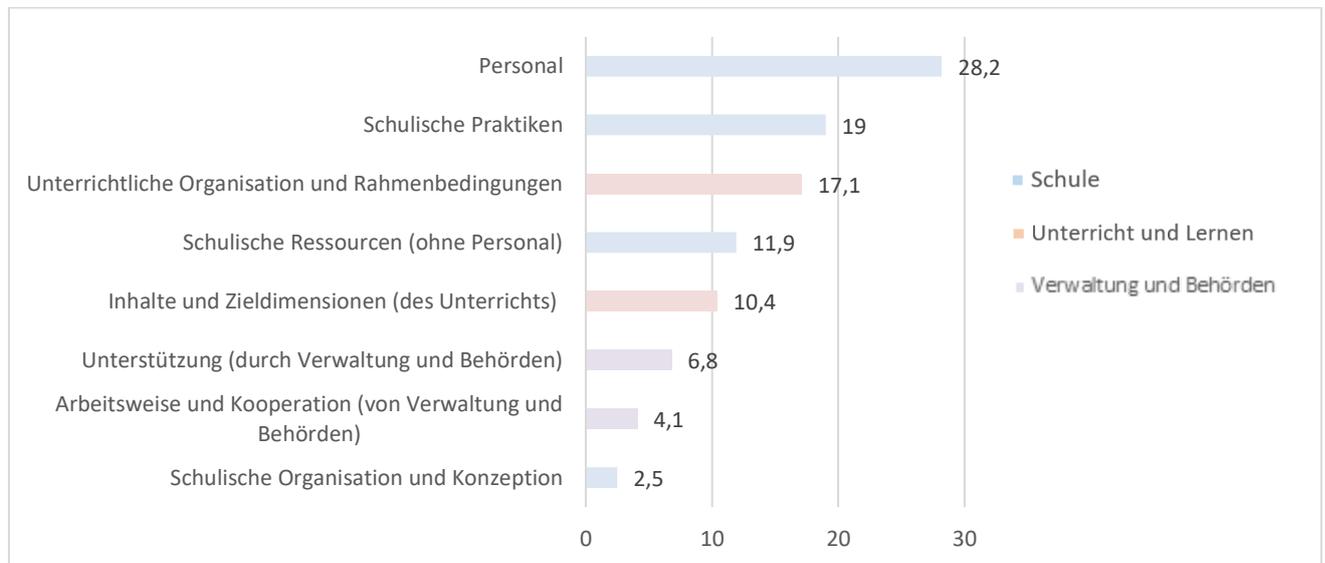


Abbildung 4.10: Anteile der Oberkategorien an den Gesamtnennungen (in Prozent).

Personal

Die Oberkategorie mit dem größten Umfang ist die Kategorie „Personal“ mit 28 Prozent der Nennungen. Hierunter fallen alle Nennungen, die sich auf Verbesserungsansätze im Bereich des schulischen Personals beziehen. Dazu gehören die allgemeine qualitative Ausstattung, der quantitative Umfang des Personals, spezifische formale Qualifikationen, Kooperation und Austausch untereinander, die Beschäftigungssituation der Lehrkräfte und der Themenbereich Fortbildungen. Die Subkategorie „spezifische formale Qualifikationen“ weist dabei einen Anteil von 13 Prozent an den Gesamtnennungen auf und stellt so die mit Abstand größte Subkategorie im Themenbereich Personal dar. Darin wird insbesondere der erhöhte Bedarf an Psychologinnen und Psychologen (3%), Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern (3%) sowie DaZ- bzw. Alphabetisierungs-Lehrkräften (2%) thematisiert („Mehr Schulpsychologen“, „jede Schule mit WK muss einen Sozialpädagogen mit mindestens 30 Wochenstunden Einsatz an dieser Schule haben“, „mehr DaZ ausgebildete Fachlehrer“). Einen wichtigen Ansatzpunkt zur Verbesserung stellt aus Sicht der befragten Lehrkräfte somit die vermehrte Einstellung von speziell qualifiziertem Personal, vor allem aus den oben genannten Gruppen, dar. Auch die Nennungen der zweitgrößten Subkategorie „allgemeine qualitative Ausstattung“ (4%) bestärken diesen Eindruck. Dort finden sich Angaben wie: „Qualifikation der Lehrkräfte“ oder „Mehr geschultes Personal“, die zwar keine spezifischen Qualifikationen nennen, jedoch grundsätzlich für besser ausgebildetes Personal an den Schulen plädieren. 3% der Nennungen lassen sich weiterhin der Kategorie „Kooperation und Austausch“ zuordnen, worin „Zusammenarbeit aller unterrichtenden Lehrkräfte“, „Mehr Zusammenarbeit mit Regelklassenlehrern“ oder „enges

Miteinander der Lehrkräfte, keine Einzelkämpfer“ als Verbesserungsansätze genannt werden. 3 Prozent der Angaben bezogen sich außerdem auf Fortbildungen für das Personal, wie beispielsweise „Schulung der Lehrer in Regelklassen, die ehemalige WiKo-Schüler unterrichten“, „Fortbildungsangebote! (verpflichtend für eingesetzte Lehrkräfte!“, „Schulung für den Umgang mit traumatisierten Schülern“.

Schulische Praktiken

Die zweitgrößte Oberkategorie, ebenfalls der Hauptkategorie „Schule“ zuzuordnen, ist mit 19 Prozent die Kategorie „Schulische Praktiken“. Die Oberkategorie umfasst Nennungen, die bestimmte institutionelle Praktiken der Schule betreffen. Dazu gehören der schulübergreifende Austausch, die Durchführung diagnostischer Maßnahmen, die innerschulische Integration und Vernetzung, spezifische Förder-, Unterstützungs- und Beratungsangebote, außerschulische Aktivitäten sowie der Kontakt zu Eltern bzw. Sorgeberechtigten. Die mit Abstand größte Subkategorie stellt dabei „Innerschulische Integration und Vernetzung“ (12%) dar. Darin wird sowohl eine allgemeine Integration der Schülerinnen und Schüler in den Schulalltag thematisiert („Enge Vernetzung innerhalb der Schule“, „Einbindung in den Schulalltag“ oder „Mehr Wertschätzung der WiKo-SuS innerhalb der Schule“) als auch explizit der Bezug der WiKo-SchülerInnen zu den Kindern und Jugendlichen der Regelklassen fokussiert (vgl. Subkategorie „Bezug zu Regelklasse“). Die letztgenannte Kategorie weist dabei einen Umfang von 8 Prozent auf und beinhaltet v. a. Nennungen, die im Bereich des allgemeinen sozialen Kontakts zwischen Willkommensklassen- und Regelklassenschülerinnen und -schülern einen wichtigen Verbesserungsansatz sehen („Kontakt zu deutschen Regelschülern“, „möglichst früh Kontakt zu deutschen Schülern“ oder „Förderung des Austauschs mit RegelschülerInnen“. Darüber hinaus beziehen sich 2 Prozent der Nennungen auf die Teilnahme am Unterricht der Regelklassen (vgl. Subkategorie „Teilnahme am Unterricht“) und 2 Prozent auf die Gestaltung des Übergangs bzw. der folgenden Beschulung in den Regelklassen (vgl. Subkategorie „Übergang und Integration“) als wichtige Ansätze zur Verbesserung. Nennungen wie „Hospitationen in Regelklassen standardmäßig ermöglichen“ oder „frühzeitige Integration der Kinder in Regelklassen und Kontakt mit deutschsprachigen SuS“²⁰ illustrieren die Art der hier angestrebten Verbesserungen.

Eine andere Subkategorie der Oberkategorie „Schulische Praktiken“ bezieht sich außerdem in einem Umfang von 4 Prozent auf „spezifische Förder-, Unterstützungs- und Beratungsangebote“, worin insbesondere das Angebot psychologischer Unterstützung (vgl. die gleichnamige Kategorie) als ein wichtiger Ansatzpunkt der Verbesserung benannt wird. Dies steht vermutlich in engem Zusammenhang mit dem geäußerten Bedarf an psychologisch qualifiziertem Personal. Auch im Bereich der „Elternarbeit“ (2%) werden Verbesserungsmöglichkeiten benannt, wie beispielsweise „Unterstützung bei Elternbesuchen“. Diese Kategorie steht offenbar aufgrund von häufiger benannten „Sprachbarrieren zwischen Eltern und Lehrkräften“ in Verbindung mit dem ebenfalls geäußerten Bedarf an Dolmetscherinnen und Dolmetschern bzw. Sprachmittlerinnen und Sprachmittlern (vgl. die gleichnamige Kategorie unter „Personal“), welche im Bereich der Elternarbeit zu fehlen scheinen („besserer Zugang zu Sprachmittlern für Elterngespräche“).

²⁰ Die von der Lehrkraft verwendete Abkürzung „SuS“ steht für „Schülerinnen und Schüler“.

Unterrichtliche Organisation und Rahmenbedingungen

Die Oberkategorie mit dem drittgrößten Anteil an den Gesamtnennungen (17%) ist die Kategorie „Unterrichtliche Organisation und Rahmenbedingungen“. Sie umfasst alle Nennungen, die wichtige Verbesserungsansätze im Bereich unterrichtlicher Organisation oder Rahmenbedingungen beschreiben. Darunter fallen die Durchführung von Teilungsunterricht bzw. Doppelsteckungen, die Verringerung der Klassenstärke, der Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft, der Umgang mit Fehlzeiten und Regelverstößen, kontinuierliche und verbindliche Lernbedingungen sowie die Verlässlichkeit von Perspektiven für die Schülerschaft. Die Subkategorie „Umgang mit Heterogenität der Schülerschaft“ weist hier mit 5 Prozent die meisten Nennungen auf. Es wird darin einerseits eine verbesserte Herstellung von Homogenität innerhalb der Schülerschaft genannt („Aufhebung der großen Altersheterogenität“ oder „Einteilung der Lerngruppen nach Vorbildung im Heimatland“) und andererseits eine Verbesserung von Praktiken, die vorhandene Heterogenität fördern und nutzen („Durchmischung der Klassen hinsichtlich ihrer Herkunftsländer (rein türkisch-arabische Klassen kommen sehr viel langsamer voran)“ oder „heterogenere Zusammensetzung der Schüler (Cliquenbildung vermeiden)“). Beide Ansatzpunkte zur Verbesserung des Umgangs mit Heterogenität sind damit nicht als gegenseitig exklusiv, sondern möglicherweise sogar eher als komplementär zu denken, da sie lediglich unterschiedliche Akzentuierungen bezüglich bestimmter Eigenschaften der Schülerschaft setzen.

Weiterhin stellen die Subkategorien „Kontinuität und Verbindlichkeit“ (3%) sowie „Teilungsunterricht und Doppelsteckung“ (3%) die zweit- und drittgrößte Subkategorie im Bereich der unterrichtlichen Organisation und Rahmenbedingungen dar. In Ersterer finden sich Angaben, welche die Kontinuität der Schülerschaft sowie der unterrichteten Fächer oder auch der Nutzung der Klassenräume thematisieren. Beispielsweise wurden eine „regelmäßige und kontinuierliche Teilnahme der SuS am Unterricht“ oder die „Verlässliche Verweildauer an der Schule“ als wichtige Verbesserungsansätze betrachtet. Auch eine „geklärte Raumsituation“ oder „kein Unterrichtsausfall“ werden genannt. Die Lehrkräfte benennen außerdem für eine mögliche Verbesserung im Bereich der gemeinsamen Lehre („mehrere Lehrer zeitgleich [parallel im Unterricht]“, „Unterstützung in Alphabetisierungsklassen mit einer zweiten Lehrkraft“, „Mehr zusätzliche Förderung durch Teamteaching“). In der Kategorie „Umgang mit Fehlzeiten und Regelverstößen“ finden sich außerdem Nennungen wie „Durchsetzung der Anwesenheitspflicht, unentschuldigte Fehlzeiten sanktionieren durch Schulausschluss“ oder „Klare Sanktionen bei Nichteinhaltung der Regeln bzw. des Schulbesuchs“, welche aufgrund des Umfangs von 2 Prozent ein regelmäßiges Auftreten derartiger Situationen und Sachverhalte durchaus nahelegen.

Auch die allgemeinen asylrechtlichen Rahmenbedingungen, häufig verbunden mit Unklarheit in Bezug auf die Bleibeperspektive der Kinder und Jugendlichen, scheinen einen erfolgreichen Unterricht zu erschweren. So ist in der Kategorie „Aufenthaltsstatus“ (unter „Verlässlichkeit der Perspektiven der SuS“) zu lesen:

„Ganz klar die vorgängige Bleibereichtsperspektive. [...]. Daraus folgt, dass in der Eingangsphase, d.h. der Zulassung für die Wiko-Klassen genau die Perspektive ermittelt werden muss, mit der jeder Schüler in die Wikoklasse kommt. Ich hatte hochmotivierte

afrikanische Schüler, die angesichts einer sehr wahrscheinlichen Abschiebung völlig orientierungslos wurden.“

Auch wenn hier eine rechtliche Ursache für die dargestellte Problemlage vorliegt, sollte diese als ein wichtiger Kontextfaktor der Arbeit in den Willkommensklassen in die Überlegungen zur allgemeinen Verbesserung mit einbezogen werden.

Schulische Ressourcen

12 Prozent aller Nennungen lassen sich in der Oberkategorie „Schulische Ressourcen“ verorten. Damit stellt diese die viertgrößte Oberkategorie des Systems dar. 7 Prozent sind der Subkategorie „Materielle Ausstattung“ zuzuordnen. Die Lehrkräfte thematisieren darin sowohl die Bereitstellung von Computern und anderen technischen Geräten („bessere technische Ausstattung im Klassenzimmer, insbesondere 1-3 Computer“ oder „CD-Player für Hörtexte“) als auch die Ausstattung mit adäquaten Lehrmaterialien („besseres Unterrichtsmaterial“, „Bereitstellung von umfassenden DaZ-Lehrmaterial“). In einem Umfang von 3 Prozent werden im Rahmen der schulischen Ausstattung ebenfalls die vorhandenen Raumkapazitäten sowie die Ausstattung der bestehenden Räumlichkeiten thematisiert (vgl. die Subkategorie „räumliche Ausstattung“). Hier werden beispielsweise die „Bereitstellung von adäquaten Räumlichkeiten“ oder „Raummangel beheben“ als Verbesserungsansätze angegeben. Darüber hinaus finden auch die zur Verfügung stehenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen häufiger Erwähnung, sodass auch diese als Subkategorien innerhalb der Oberkategorie der schulischen Ressourcen zu finden sind. Die Nennungen innerhalb der Kategorie „finanzielle Ressourcen“ (1%) beziehen sich dabei meist auf die Beschaffung von Materialien oder Ausflüge als Verwendungszweck („Geld für Lehrmittel“, „Mittel für schulische Aktivitäten an anderem Ort [Exkursionen]“) und die Erhöhung zeitlicher Ressourcen wird beispielsweise mit „Zeit für die Schüler haben“ begründet.

Inhalte und Zieldimensionen

10 Prozent der Gesamtnennungen sind der Oberkategorie „Inhalte und Zieldimensionen“ zuzuordnen. Den größten Umfang weist darin die Subkategorie „Fachunterricht“ mit einem Anteil von 4 Prozent auf. Es geht dabei entweder um Fachunterricht im Allgemeinen („Mehr Fachunterricht“, „Recht auf Fachunterricht von Anfang an“) oder um den Unterricht in spezifischen Fächern („Frühstmögliche Angebote in den MINT-Fächern“, „Nicht nur DaZ, sondern auch Sport, Englisch anbieten“). Damit scheinen viele Lehrkräfte einen ausschließlichen Fokus auf die Vermittlung der deutschen Sprache ohne anderweitige fachliche Bezüge als zu einseitig anzusehen. Als ebenfalls wichtiger Verbesserungsansatz werden Berücksichtigung und Einbezug sozio-emotionaler Belange in Bezug auf die Schülerschaft gesehen. Die Nennungen der Subkategorie „sozio-emotionale Aspekte“ (2%) beziehen sich dabei z. B. auf eine Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden („Vertrauen aufbauen“, „Wertschätzung der SuS“) oder auf die Adressierung spezifischer Dispositionen der SchülerInnen („Motivation fördern, Deutschland und die deutsche Sprache anzunehmen“). Die Beschulung in den Willkommensklassen scheint demnach verstärkt sozialpädagogische und psychologische Kompetenzen zu erfordern, womit

sich eine Verbindung zur Forderung nach mehr diesbezüglich ausgebildetem Fachpersonal ergibt (vgl. die Kategorie „spezifisch qualifiziertes Personal“).

Unterstützung durch Verwaltung und Behörden

Einen weiteren wichtigen Bereich der Verbesserung stellt aus Sicht der befragten Lehrkräfte die Unterstützung durch die beteiligten administrativen Strukturen dar. So umfasst die gleichnamige Kategorie (in der Hauptkategorie „Verwaltung und Behörden“) 7 Prozent aller Nennungen. Es wurden dabei drei verschiedene Formen der Unterstützung identifiziert, welche aus Sicht der Lehrkräfte verbessert werden sollten. Die meisten Nennungen beziehen sich dabei auf eine Unterstützung „bezüglich Konzeptionen, Standards und Regelungen“ (4%), worin beispielsweise „Konzeptionelle Unterstützung“, „einheitliche, verbindliche Sprachstandszertifizierung“ oder „Klare Perspektiven durch SenBJF“ genannt werden. Auch Unterstützung „bezüglich Didaktik, Material und Curriculum“ (2%) wird häufig thematisiert, beispielsweise in Form von „Weiterentwicklung des Unterrichtsmaterials“, „Didaktisch aufgearbeitetes Programm für die Sprachbildung“ oder „Erarbeitung eines Curriculums“. Aber auch „bei sozialpsychologischen Anliegen“ (1%) wird von den Lehrkräften Unterstützung gefordert. Es werden in dieser Kategorie u. a. Verbesserungsmöglichkeiten in Bezug auf „Unterstützung bei Schuldistanz“ oder „Umgang mit flucht- und/oder kriegstraumatisierten Schülern“ benannt.

Arbeitsweise von und Kooperation mit Verwaltung und Behörden

Nennungen im Umfang von 4 Prozent beziehen sich außerdem auf Aspekte der Arbeitsweise von oder Kooperation mit Verwaltung und Behörden (vgl. Oberkategorie „Arbeitsweise und Kooperation“ in Hauptkategorie „Verwaltung und Behörden“). Darin werden Ansatzpunkte wie „Deutliche Verbesserung der Verwaltung und behördlichen Infrastruktur auf Schul-, Senats-, Landes- und Bundesebene“, „bessere Vernetzung mit dem Jugendamt und dem Ausländeramt“ oder „Absprache Senat – Schulamt“ zur Verbesserung genannt. Es scheint also eine engere Vernetzung zwischen den verschiedenen beteiligten Akteuren als ein wichtiger Ansatzpunkt für eine erfolgreichere Arbeit gesehen zu werden. 2 Prozent der Oberkategorie entfallen außerdem auf die Subkategorie „Zuweisung und Verteilung der SchülerInnen“, die sich auf behördliche Praktiken in diesem Bereich beziehen. Darin werden „schnellere Zuweisungen der SuS“, „keine über das gesamte Schuljahr verteilte Zuweisung“, „bessere Vorauswahl und Verteilung der Schüler“ oder die „genauere Einstufung der Sprachkenntnisse der Schüler vor Zuteilung an Schule“ als wichtige Verbesserungsansätze beschrieben.

Schulische Organisation und Konzeption

Die Oberkategorie „Schulische Organisation und Konzeption“ umfasst 3 Prozent aller ausgewerteten Nennungen. Sie beinhaltet die Subkategorien „Übergangsphase und Post-WiKo“ (1%), „Verweildauer der SuS in WiKo“ und „Abschaffung WiKo“ (0,3%). Verbesserungsansätze reichen dabei von „Mehr Unterstützung beim Übergang in die

Regelklassen“ und „Sprachbildung/Förderung nach Übergang in die Regelklasse“ (innerhalb der erstgenannten Subkategorie) über „Kinder sollten länger in Willkommensklassen bleiben dürfen“ bzw. „Zeitbegrenzung in Willkommensklassen, um eine klare Frist für den Übergang in Regelklassen zu schaffen“ (innerhalb der zweitgenannten Subkategorie) bis hin zu „Auflösung der Willkommensklassen, direkte Integration in die Regelklassen!!!!“ (innerhalb der letztgenannten Subkategorie). Dabei wird deutlich, dass innerhalb des Themenbereichs der Verweildauer in den Willkommensklassen durchaus unterschiedliche bzw. sogar gegensätzliche Positionen vertreten werden.

Vertiefende Betrachtung ausgewählter Ergebnisse

Ausgehend vom vorliegenden Umfang der Oberkategorie „Personal“ scheint dieser Bereich einen besonders hohen Stellenwert in Bezug auf eine Verbesserung der Arbeit in den Willkommensklassen zu besitzen. Die quantitative und qualitative personelle Ausstattung der Berliner Schulen scheint aus Sicht der Lehrkräfte (wie schon der befragten Schulleitungen) für eine erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen aktuell nur begrenzt ausreichend zu sein. Es scheint naheliegend, dass bestimmte Bereiche der schulischen Arbeit gerade aufgrund dieses personellen Mangels als besonders verbesserungswürdig benannt wurden. Beispielsweise kann psychologische Unterstützung nur gelingen, wenn dafür ausgebildetes Personal zugegen ist; gleiches gilt für die Arbeit mit Eltern, die keine Deutschkenntnisse haben, sodass die Lehrkräfte in ihrer Kommunikation auf Sprachmittlerinnen und Sprachmittlern angewiesen sind. Der Wunsch vieler Lehrkräfte nach mehr gemeinsamer Lehre (vgl. Kategorie „Teilungsunterricht und Doppelsteckung“) stellt vor dem Hintergrund eines allgemein zu geringen Umfangs an verfügbarem Personal eine besondere Herausforderung dar.

Der Bereich des Personals scheint dabei stellvertretend für den allgemein hohen Bedarf der befragten Lehrkräfte an Unterstützung zu stehen. Denn auch die Nennungen der Kategorie „Schulische Ressourcen“ lassen bei vielen Lehrkräften auf die Existenz eines Mangels an geeignetem Unterrichtsmaterial, technischer Ausstattung und ausreichenden Räumlichkeiten schließen, welcher die Arbeit in den Klassen potenziell erschwert. Eine Entlastung der Lehrkräfte durch die Einführung verbindlicher Standards bzw. Regelungen, von beispielsweise Sprachfeststellungen oder unterrichteten Curricula, stellt aus ihrer Sicht einen ebenfalls wichtigen Ansatzpunkt der Verbesserung dar.

Weiterhin ist der Umfang der Subkategorie „Innerschulische Integration und Vernetzung“ und insbesondere auch ihre Unterkategorie „Bezug zu Regelklassen“ mit 12 Prozent bzw. 8 Prozent zu beachten. Der Umfang dieser Kategorie(n) deutet dabei auf einen oftmals allgemein als zu gering empfundenen Austausch zwischen Willkommens- und Regelklassen (vgl. dazu auch die entsprechenden Einschätzungen der Lehrkräfte in Kapitel 2, Abschnitte 2.4.1 und 2.5) innerhalb des schulischen Gefüges hin und könnte hier segregierende Effekte des Formats andeuten. Es ist zu konstatieren, dass die Willkommensklässler aus Sicht vieler Lehrkräfte keine ausreichenden Berührungspunkte mit Schülerinnen und Schülern der Regelklassen haben und allgemein besser in den Schulalltag eingebunden werden sollten. Dies impliziert einen Mangel an sozialem Kontakt zwischen Lernenden der Willkommens- und

der Regelklassen, der von den Lehrkräften als hinderlich für den Erfolg der Willkommensklassen eingeschätzt wird.

Zwischenfazit

Das vorgestellte Kategoriensystem bildet die große Bandbreite der angegebenen Verbesserungsansätze für die Arbeit in den Willkommensklassen ab. Die meisten Ansatzpunkte (61%) sahen die Lehrkräfte auf Ebene der Schule, während die übrigen Nennungen sich im Bereich des Unterrichts (28%) sowie der externen Administration (11%) verorten lassen.

Auf Ebene der Schule gibt ein Großteil der befragten Lehrkräfte an, mehr Unterstützung bzw. Entlastung durch qualifiziertes Personal (insbesondere Lehrkräfte mit DaZ-Ausbildung, Psychologinnen und Psychologen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Dolmetscherinnen und Dolmetschern) sowie eine Verbesserung der räumlichen, finanziellen und v. a. materiellen Ausstattung zu benötigen. Die genannten Verbesserungsansätze sind dabei solche, die meist für einen funktionierenden Schulbetrieb als „selbstverständlich“ vorausgesetzt werden: Kontinuität bezüglich der unterrichteten Fächer und Lehrenden sowie der benutzten Räume, die regelmäßige Anwesenheit der Lernenden, ausreichend geschultes Personal oder eine basale technische Ausstattung mit Computer und Internetanschluss. Die Arbeit in den Willkommensklassen scheint die befragten Lehrkräfte nicht nur aufgrund verschiedener Spezifika ihrer Schülerschaft, wie dem ungewissen Aufenthaltsstatus oder der fehlenden schulischen Sozialisierung, sondern ebenfalls aufgrund der zuvor benannten disruptiven Alltagscharakteristika vor Herausforderungen zu stellen, die sich ohne externe Unterstützung in Form von bereitgestellten Materialien, Konzepten und Curricula, verbindlichen Standards und Regelungen sowie Fortbildungen und enger administrativer Kooperation nicht oder nur erschwert bewältigen lassen.

Die Auswertung der Angaben im Schulleitungsfragebogen zur gleichen Frage kam sowohl in Hinsicht auf Inhalt als auch Verteilung der Angaben zu einem sehr ähnlichen Ergebnis (vgl. Zwischenbericht, Abschnitt 2.5.3). Insbesondere in Hinblick auf die personelle und sächliche Ausstattung der Schulen bezog sich in beiden Gruppen mehr als jede dritte Nennung auf diese Bereiche. Dabei betonten die Schulleitungen eher die räumlichen und finanziellen Ressourcen und die Lehrkräfte eher die materielle Ausstattung mit Lehrmitteln und Technik. Darüber hinaus unterscheiden sich die Angaben hauptsächlich dahingehend, dass die Lehrkräfte insgesamt ein etwas umfangreicheres Bild liefern und v. a. auch Aspekte auf Ebene des Unterrichts (vgl. die Inhalte der Hauptkategorie „Unterricht und Lernen“) thematisieren, welche den Schulleitungen meist weniger zugänglich ist und in den Nennungen dieser Gruppe dementsprechend seltener auftaucht. Damit könnte auch der bereits genannte Unterschied hinsichtlich der Verbesserung spezifischer Ressourcen erklärt werden. Innerhalb der Lehrkräfte-Angaben beziehen sich außerdem relational mehr Nennungen auf eine Verbesserung der administrativen Unterstützung und des kollegialen Austauschs.

5. Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnisse(n) an Schulen mit und ohne Willkommensklassen – Vergleichende Auswertungen auf der Basis von Schulleitungsangaben

Einleitung und Erläuterungen zum methodischen Vorgehen

Die Hauptzielstellung der WiKo-Studie liegt darin, vertiefte Einblicke in die schulische Arbeit in den Berliner Willkommensklassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) zu gewinnen. Der Schwerpunkt der Erhebungen im Rahmen der WiKo-Studie lag entsprechend auf Befragungen von Schulleitungen und Lehrkräften an Schulen mit Willkommensklassen (vgl. Kapitel 1 zum Studiendesign der WiKo-Studie). Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne hinreichende Sprachkenntnisse werden in Berlin zwar überwiegend, aber nicht ausschließlich in Willkommensklassen unterrichtet. Zahlreiche Schulen führen keine Willkommensklassen und nehmen dennoch neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnisse(n) auf und integrieren diese bei zum Teil ergänzenden spezifischen Fördermaßnahmen direkt in ihren Regelunterricht. Offizielle Angaben zum zahlenmäßigen Umfang der Gruppe der so beschulten neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in Berlin liegen unseres Wissens nicht vor.

Gemäß Vorgaben der Bildungsverwaltung kann die direkte Beschulung in einer Regelklasse anstelle des Besuchs einer Willkommensklasse erfolgen, wenn „die Schülerin oder der Schüler [...]

- [...] über ausreichend Deutschkenntnisse [verfügt], um dem Regelunterricht folgen zu können (unter Berücksichtigung von integrativen und additiven Förderangeboten),
- [...] in der Erstsprache alphabetisiert [ist] und
- [...] Schulerfahrung [hat].“ (SenBJF, 2018a, S. 17).

Diesen Vorgaben zufolge sollte es sich bei den Schülerinnen und Schülern, die nicht in eine Willkommensklasse übergehen, im Mittel um eine hinsichtlich ihrer deutschen Sprachkenntnisse fortgeschrittenere Schülerschaft als in den Willkommensklassen handeln. Vergleichende Untersuchungen zu Sprachständen der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler und ihrer Entwicklung an Schulen mit und ohne Willkommensklassen liegen unseres Wissens allerdings nicht vor, so dass sich keine Abschätzung von möglichen Kompetenzunterschieden und ihrer Entwicklung im weiteren Beschulungsverlauf vornehmen lässt.

Um Hinweise auf die schulische Arbeit mit neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende Deutschkenntnisse an Schulen ohne Willkommensklassen zu gewinnen, wurden in der WiKo-Studie in der Ausgangserhebung im Schuljahr 2018/19 nicht nur die Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen, sondern auch eine realisierte Stichprobe von $N = 147$ Schulleitungen (davon 102 mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern zum Untersuchungszeitpunkt, vgl. Stichprobenbeschreibung in Kapitel 1, Abschnitt 1.3) an Schulen ohne Willkommensklassen nach den Rahmenbedingungen für die schulische Arbeit

mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern befragt und um Einschätzungen zu Erfolg, Herausforderungen und vorhandenen Unterstützungsbedarfen gebeten. Die eingesetzten Fragen orientierten sich dabei an den Fragen für die Schulen mit Willkommensklassen und wurden für die Schulen ohne Willkommensklassen jeweils leicht angepasst.

In der nachfolgenden Ergebnisdarstellung werden die Befunde der Schulleitungsbefragung an den Schulen ohne Willkommensklassen berichtet und dabei den entsprechenden Angaben der Schulleitungen aus den Schulen mit Willkommensklassen aus der Ausgangserhebung gegenübergestellt. Es ist an dieser Stelle deutlich herauszustellen, dass der Vergleich ausschließlich dem Zweck dient, möglichen Unterschieden in schulischen Rahmenbedingungen und Einschätzungen nachzugehen, jedoch keinerlei Aussagen über eine mögliche Überlegenheit einer der beiden Beschulungsarten abgeleitet werden können. Dies ist im Rahmen des Designs der WiKo-Studie nicht möglich und auch nicht zielführend, da Umfang und vermutlich auch Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schülern nicht unerheblich zwischen beiden Beschulungsformen divergieren und es sich letztlich ausschließlich um Angaben und subjektive Einschätzungen der Schulleitungen handelt, die keinen Objektivitätsstatus beanspruchen können. Hinzukommt, dass die Auswertungen der WiKo-Studie klar aufzeigen, dass nicht von einer Beschulung in „den Willkommensklassen“ gesprochen werden kann, da sich die konkrete Ausgestaltung der Willkommensklassen an den Schulen stark unterscheiden kann und in einigen Fällen sehr nahe an Praktiken einer „Direktintegration“ liegt. Gleiches gilt unseren nachstehenden Auswertungen zufolge auch für die Schulen ohne Willkommensklassen. Ferner ist generell fraglich, dass bestimmte Formen der Beschulung für alle betreffenden Schülerinnen und Schüler in gleichem Maße bestimmte Vor- oder Nachteile mit sich bringen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass für verschiedene Schülergruppen unterschiedliche Auswirkungen der Beschulungsformen auftreten, ein Phänomen, das in der pädagogisch-psychologischen Forschung unter dem Begriff der „*Aptitude-Treatment-Interaktion*“ bekannt ist. Insofern ist es das primäre Ziel der nachfolgenden Ergebnisdarstellungen, für ausgewählte Teilaspekte einen grundlegenden Eindruck der Beschulung neu zugewandeter Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen an Schulen ohne Willkommensklassen im Vergleich zu den Willkommensklassen zu liefern, ohne daraus ein Urteil über eine generell bessere oder schlechtere Eignung eines der beiden Beschulungsansätze neu zugewandeter Schülerinnen und Schüler abzuleiten.

An der Befragung nahmen die Schulleitungen von $N = 147$ Schulen ohne Willkommensklassen teil (vgl. Kapitel 1, Abschnitt 1.3). Von diesen Schulen gaben zum Befragungszeitpunkt 45 Schulleitungen an, aktuell keine neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnissen zu beschulen. Die Schulleitungen dieser 45 Schulen bearbeiteten nur eine Frage des Fragebogens, in dem es um generelle Einschätzungen zu den Willkommensklassen ging. Für den Großteil der Fragen beläuft sich die maximale realisierbare Stichprobengröße somit auf $N = 102$ Schulleitungen aus Schulen ohne Willkommensklassen, darunter 52 Grundschulen, 27 ISS und 23 Gymnasien.

Die Anzahl der aktuell an den Schulen ohne Willkommensklassen beschulten neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) bewegte sich nach den Angaben der $N = 86$ Schulleitungen, die Auskunft zu dieser Anzahl gaben, an den Grundschulen zwischen 2 und 110 Schülerinnen und Schülern ($M = 20,6$;

$SD = 23,5$), an den ISS zwischen 2 und 80 Schülerinnen und Schülern ($M = 17,3$; $SD = 17,8$) und an den Gymnasien zwischen 1 und 20 Schülerinnen und Schülern ($M = 5,9$; $SD = 5,3$)²¹.

Die Befragung an den Schulen ohne Willkommensklassen erfolgte ausschließlich an Grundschulen, ISS und Gymnasien. Da die Schulen ohne Willkommensklassen der verschiedenen Schulformen in der Stichprobenziehung nicht proportional zu ihrem Anteil in der Population gezogen wurden (vgl. Kapitel 1, Abschnitt 1.3), erfolgte für die Darstellung der Ergebnisse auf schulformübergreifender Ebene eine entsprechende Gewichtung der Daten. Neben der Gesamtdarstellung werden die Befunde jeweils auch getrennt für die Schulformen ausgewiesen, wofür keine Gewichtung erforderlich ist, da die Ziehung innerhalb der Schulformen per einfacher Zufallsziehung erfolgte. Für den Vergleich der Beschulungsformen von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen an Schulen mit bzw. ohne Willkommensklassen, werden auch an den Schulen mit Willkommensklassen lediglich Grundschulen, ISS²² und Gymnasien berücksichtigt ($M = 223$ Schulen mit Willkommensklassen). OSZ und Förderschulen mit Willkommensklassen wurden aus der Stichprobe der Schulen mit Willkommensklassen ausgeschlossen. Zur zufallskritischen Absicherung von Gruppenunterschieden zwischen Schulen ohne und mit Willkommensklassen wurden für kontinuierliche Variablen t-Tests und für kategoriale Variablen logistische Regressionen durchgeführt. Für die Interpretation der Gruppenunterschiede wird das Effektstärkemaß d nach Cohen (1988) herangezogen. Danach handelt es sich bei Effektstärken bis $d = .20$ um kleine, vernachlässigbare Effekte, bei Effektstärken ab $d = .50$ um mittlere und ab $d = .80$ um große Effekte. Beim Ausweis der statistischen Signifikanz wird das $\alpha = .05$ -Signifikanzniveau zugrunde gelegt. Signifikante Unterschiede werden fett hervorgehoben. Bei der signifikanzstatistischen Interpretation der Gruppenunterschiede ist die zum Teil geringe Gruppengröße zu berücksichtigen (insbesondere auf Ebene der einzelnen Schulformen), die das Auffinden zufallskritischer Gruppenunterschiede trotz hoher Effektstärken erschwert.

Anders als in den vorangegangenen Kapiteln sehen wir für das vorliegende Kapitel von der Verfassung von Zwischenfazits am Ende der einzelnen Abschnitte ab und fassen die Ergebnisse stattdessen am Kapitelende zusammen.

²¹ Die Angaben der Schulleitungen bezüglich der Anzahl der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse fielen für einige Schulen ohne Willkommensklassen überdurchschnittlich hoch aus. Weiterführende Prüfungen auf Grundlage schulstatistischer Angaben ergaben jedoch für das Schuljahr 2018/19 für alle betreffenden Schulen eine mindestens doppelte, mehrheitlich drei- bis vierfache Gesamtanzahl an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunft, so dass die Angaben der Schulleitungen eine gewisse Plausibilität aufweisen, wenngleich die betreffenden Schülerinnen und Schüler wie oben ausgeführt im Mittel andere Lernvoraussetzungen und Hintergrundcharakteristika aufweisen dürften als die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen.

²² Die Schulformbezeichnung ISS schließt die Schulform Gemeinschaftsschule mit ein.

5.1 Zusammensetzung der Schülerschaft

Sowohl Schulleitungen aus Schulen mit und ohne Willkommensklassen wurden gebeten, die häufigsten Herkunftsländer der neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) an ihrer Schule anzugeben. Wie Tabelle 5.1 entnommen werden kann, gaben jeweils rund zwei Drittel der Schulleitungen Syrien als häufigstes Herkunftsland an. Gleiche Angaben zwischen den Gruppen fanden sich auch bei den am zweit- und dritthäufigsten genannten Herkunftsländern (Afghanistan, Irak), so dass insgesamt keine Hinweise auf größere Unterschiede bezüglich der Herkunftsländer der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an Schulen mit und ohne Willkommensklassen feststellbar waren.

Tabelle 5.1. Häufigste Herkunftsländer der neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) an Schulen mit und ohne Willkommensklassen (über alle Schulen, Angaben in Prozent)

| Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | |
|--------------------------------------|------|--------------------------------|------|
| Häufigstes Herkunftsland | | | |
| | % | | % |
| Syrien | 65,8 | Syrien | 70,0 |
| Afghanistan | 6,7 | Rumänien | 6,9 |
| Bulgarien | 5,1 | Bulgarien | 5,5 |
| Irak | 2,6 | Afghanistan | 3,7 |
| Polen | 2,6 | Irak | 2,3 |
| <i>N</i> | 98 | | 217 |
| Zweithäufigstes Herkunftsland | | | |
| | % | | % |
| Afghanistan | 22,4 | Afghanistan | 28,2 |
| Syrien | 15,6 | Syrien | 14,1 |
| Irak | 11,9 | Bulgarien | 11,7 |
| Rumänien | 6,8 | Rumänien | 10,8 |
| Bulgarien | 5,8 | Irak | 10,3 |
| <i>N</i> | 86 | | 213 |
| Dritthäufigstes Herkunftsland | | | |
| | % | | % |
| Irak | 18,5 | Irak | 14,0 |
| Bulgarien | 9,9 | Bulgarien | 13,5 |
| Rumänien | 8,2 | Rumänien | 11,1 |
| Afghanistan | 7,0 | Afghanistan | 10,6 |
| Iran | 4,2 | Syrien | 6,3 |
| <i>N</i> | 66 | | 207 |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Welche sind die fünf häufigsten Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen an Ihrer Schule / der neu gewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) an Ihrer Schule?“

Weiterhin sollten die Schulleitungen einschätzen, welche Anteile der Schülerinnen und Schüler einen Fluchthintergrund aufweisen. Tabelle 5.2.a weist aus, dass sich die Anteile deutlich zwischen den Gruppen unterschieden. So berichteten Schulleitungen aus Schulen ohne

Willkommensklassen, dass im Mittel 31 Prozent der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse einen Fluchthintergrund aufweisen. Demgegenüber lag der mittlere prozentuale Anteil von Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund in den Willkommensklassen bei 51 Prozent. Der Mittelwertunterschied zwischen den Gruppen ist statistisch signifikant und kann als mittelstarker Effekt eingestuft werden. Neben dem deutlichen Mittelwertunterschied ist jedoch auch auf die starken Streuungen der Angaben (Standardabweichung, SD) zwischen den Schulen in beiden Gruppen hinzuweisen. Tabelle 5.2.b veranschaulicht dies über eine kategorisierte Darstellung der Anteilsangaben. Dabei wird auch deutlich, dass über die Hälfte der Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen einen maximalen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund unter allen neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern von weniger als 20 Prozent angab, während dies an den Schulen mit Willkommensklassen nur für knapp ein Sechstel der Schulen der Fall war.

Tabelle 5.2.a. Anteile an neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen mit Fluchthintergrund an Schulen mit und ohne Willkommensklassen (Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärke der Prozentangaben (Gesamtstichproben))

| Schulen ohne Willkommensklassen | | | Willkommensklassen | | | $d_{(w-d)}$ |
|---------------------------------|-----------|----------|--------------------|-----------|----------|-------------|
| <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| 30.9 | 34.4 | 98 | 51.3 | 27.9 | 217 | 0.68 |

Anmerkungen. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *d* = Effektstärke *d* nach Cohen (1988); Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$)

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Wie hoch schätzen Sie den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund in den Willkommensklassen an Ihrer Schule ein?“ / „Wie hoch ist Ihrer Einschätzung nach der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund an allen neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen an Ihrer Schule?“

Tabelle 5.2.b: Anteile an neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen mit Fluchthintergrund an Schulen mit und ohne Willkommensklassen (kategorial; Angaben in absoluten und prozentualen Häufigkeiten (über alle Schulen))

| | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | |
|-------------------------|---------------------------------|------|--------------------------------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % |
| 0 bis unter 20 Prozent | 53 | 54,0 | 29 | 13,4 |
| 20 bis unter 40 Prozent | 10 | 10,0 | 44 | 20,3 |
| 40 bis unter 60 Prozent | 10 | 10,0 | 49 | 22,6 |
| 60 bis unter 80 Prozent | 11 | 11,3 | 45 | 20,7 |
| 80 bis 100 Prozent | 14 | 14,6 | 50 | 23,0 |
| <i>N</i> | 98 | | 217 | |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Wie hoch schätzen Sie den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund in den Willkommensklassen an Ihrer Schule ein?“ / „Wie hoch ist Ihrer Einschätzung nach der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund an allen neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen an Ihrer Schule?“

Ähnlich stark unterschieden sich die Angaben zu den Anteilen der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, die nach Einschätzungen der Schulleitungen Anzeichen von Traumatisierung aufweisen, ohne dass diese in der Befragung näher spezifiziert wurden (vgl.

Tabelle 5.3.a). Während an den Schulen ohne Willkommensklassen nach Einschätzung der Schulleitungen im Durchschnitt weniger als ein Sechstel der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler Anzeichen von Traumatisierung aufwiesen, waren dies an den Schulen mit Willkommensklassen mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler. Der Mittelwertunterschied zwischen den Gruppen ist signifikant und kann ebenfalls als mittelstarker Effekt eingestuft werden. Die Streuung der Schulleitungsangaben in den beiden Gruppen fiel erneut bedeutsam aus, wie den kategorisierten Angaben aus Tabelle 5.3.b zu entnehmen ist.

Tabelle 5.3.a: Anteile an neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) mit Anzeichen von Traumatisierung an Schulen mit und ohne Willkommensklassen; Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärke der Prozentangaben (über alle Schulen)

| Schulen ohne Willkommensklassen | | | Schulen mit Willkommensklassen | | | $d_{(w-d)}$ |
|---------------------------------|-----------|----------|--------------------------------|-----------|----------|-------------|
| <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| 13.6 | 21.4 | 93 | 26.6 | 24.1 | 210 | 0.56 |

Anmerkungen. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *d* = Effektstärke *d* nach Cohen (1988); Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$)

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Wie hoch ist Ihrer Einschätzung nach an Ihrer Schule der Anteil an Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen, die Anzeichen von Traumatisierung aufweisen?“ / „Wie hoch ist Ihrer Einschätzung nach der Anteil an neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) an Ihrer Schule, die Anzeichen von Traumatisierung aufweisen?“

Tabelle 3.3.b: Anteile an neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) mit Anzeichen von Traumatisierung an Schulen mit und ohne Willkommensklassen; kategorial; Angaben in absoluten und prozentualen Häufigkeiten über alle Schulen

| | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | |
|-------------------------|---------------------------------|------|--------------------------------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % |
| 0 bis unter 20 Prozent | 70 | 75,4 | 92 | 43,8 |
| 20 bis unter 40 Prozent | 9 | 10,0 | 60 | 28,6 |
| 40 bis unter 60 Prozent | 8 | 8,3 | 35 | 16,7 |
| 60 bis unter 80 Prozent | 4 | 4,0 | 8 | 3,8 |
| 80 bis 100 Prozent | 2 | 2,3 | 15 | 7,1 |
| N | 93 | | 210 | |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Wie hoch ist Ihrer Einschätzung nach an Ihrer Schule der Anteil an Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen, die Anzeichen von Traumatisierung aufweisen?“ / „Wie hoch ist Ihrer Einschätzung nach der Anteil an neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) an Ihrer Schule, die Anzeichen von Traumatisierung aufweisen?“

Bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft lässt sich damit konstatiert werden, dass sich hinsichtlich der Herkunftsländer der neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler kaum Unterschiede ausmachen ließen, während die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund ebenso wie die Anteile mit Hinweisen auf Traumatisierungserfahrungen an den Schulen mit Willkommensklassen deutlich höher eingeschätzt wurden.

5.2 Kriterien zur Bestimmung der Jahrgangsstufe an Schulen ohne Willkommensklassen

Ähnlich wie die Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen zu den Kriterien für den Übergang in die Regelklasse (einschließlich der Jahrgangsstufe) befragt wurden (vgl. Zwischenbericht, Abschnitt 2.2), wurden die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen um Angaben zur Relevanz verschiedener Kriterien zur Bestimmung der Jahrgangsstufe für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler gebeten.

Tabelle 5.4: Relevanz verschiedener Kriterien zur Bestimmung der Jahrgangsstufe für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) (Prozentangaben, Mittelwerte und Standardabweichungen über alle Schulen)

| | gar nicht relevant | eher nicht relevant | eher relevant | sehr relevant | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> |
|--|--------------------------|---------------------------|------------------|------------------|----------|-----------|----------|
| Alter | - | 11,8 | 61,0 | 27,2 | 3.2 | 0.6 | 86 |
| Schulbesuchsdauer im Herkunftsland | 8,2 | 28,4 | 43,9 | 19,5 | 2.8 | 0.9 | 87 |
| Deutsche Sprachkenntnisse | 9,4 | 17,7 | 35,4 | 37,5 | 3.0 | 1.0 | 92 |
| Individueller Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse) | 4,9 | 20,5 | 50,4 | 24,3 | 2.9 | 0.8 | 94 |
| Arbeits- und Sozialverhalten | 18,8 | 39,4 | 31,1 | 10,7 | 2.3 | 0.9 | 86 |

Anmerkungen; *M*= Mittelwert; *SD*= Standardabweichung

Frage im Schulleitungsfragebogen ohne Willkommensklassen: „Welche Kriterien sind zur Bestimmung der Jahrgangsstufe für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) an Ihrer Schule entscheidend?“
Skalierung: 1= gar nicht relevant 2= eher nicht relevant 3= eher relevant 4= sehr relevant

Die Ergebnisse der Tabelle 5.4 zeigen, dass besonders das Alter entscheidend für die Bestimmung der Jahrgangsstufe bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an Schulen ohne Willkommensklassen ist, gefolgt von den deutschen Sprachkenntnissen, dem darüberhinausgehenden Leistungsstand und der Schulbesuchsdauer im Herkunftsland. Im Vergleich zu den genannten Kriterien scheint das Arbeits- und Sozialverhalten weniger ausschlaggebend für die Bestimmung der Jahrgangsstufe zu sein. Mit einem Mittelwert von $M = 2.3$ ist dieses Kriterium in seiner Bedeutsamkeit durch die Schulleitungen am geringsten eingeschätzt worden und liegt auch unterhalb des theoretischen Skalenmittelwertes von 2.5 im leicht ablehnenden Bereich. Die geringere eingeschätzte Bedeutsamkeit könnte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass Einschätzungen für die Lehrkräfte und Schulleitungen innerhalb dieses Bereiches aufgrund fehlender vorangehender Erfahrungsgrundlagen schwieriger vorzunehmen sind als in den anderen Bereichen.

5.3 Getrennter Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler

Wie bereits im Zwischenbericht zur WiKo-Studie (vgl. Abschnitt 2.7 im Zwischenbericht) dargelegt, findet an einem großen Teil der Schulen mit Willkommensklassen (zumindest anteilig) gemeinsamer Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern aus den Regelklassen statt. Die Anteile bewegten sich den Schulleitungsangaben zufolge von 35 Prozent der Schulen im Fach Deutsch, über 51 und 43 Prozent in den Fächern Mathematik und Englisch bis zu 73 Prozent im Fach Sport. An vielen Schulen mit Willkommensklassen wird entsprechend von einer vollständig separierten Beschulung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler abgesehen.

In ähnlicher Weise wurden die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen gefragt, inwieweit die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse trotz des Nichtvorhandenseins expliziter Willkommensklassen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch ganz oder teilweise getrennt von den anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 5.5. Es zeigt sich, dass insbesondere im Fach Deutsch ganz oder zumindest anteilig Unterricht in getrennten Lerngruppen an einem nicht unerheblichen Teil der Schulen ohne Willkommensklassen praktiziert wird. Die Anteile bewegten sich in einem Rahmen von 32 Prozent an den Gymnasien bis zu 52 Prozent an den ISS. Die Grundschulen nahmen hier mit 37 Prozent eine Mittelstellung ein. In den Fächern Mathematik und Englisch fielen die entsprechenden Anteile deutlich geringer aus und bewegten sich in einer Spanne zwischen 9 und 20 Prozent. Damit wird deutlich, dass ein Teil der Schulen ohne Willkommensklassen für die Beschulung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler von einer vollständigen Direktintegration absieht und stattdessen (überwiegend anteilig) getrennten Unterricht für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler durchführt. Die berichteten Anteile anteilig getrennten Unterrichts (insbesondere im Fach Deutsch) verweisen darauf, dass es sich hier um additive Förderangebote handeln könnte, ohne dass dies mit Blick auf den getrennten Unterricht explizit erfragt wurde. Ein genereller Überblick über Förderangebote für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an den Schulen ohne Willkommensklassen wird in Abschnitt 5.9 gegeben.

Tabelle 5.5: Getrennter Unterricht der neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse an Schulen ohne Willkommensklassen (*Schulleitungsangaben*, getrennt nach Schulform, Angaben in Prozent)

| | Grundschule (N=45-46) | | | ISS (N=25) | | | Gymnasium (N=22) | | |
|------------|---|--|------|---|--|------|---|--|------|
| | ja, in vollständigem Stunden- umfang | ja, in anteiligem Stunden- umfang | nein | ja, in vollständigem Stunden- umfang | ja, in anteiligem Stunden- umfang | nein | ja, in vollständigem Stunden- umfang | ja, in anteiligem Stunden- umfang | nein |
| Deutsch | - | 37,0 | 63,0 | 4,0 | 48,0 | 48,0 | 9,1 | 22,7 | 68,2 |
| Mathematik | - | 10,9 | 89,1 | 8,0 | 8,0 | 84,0 | 9,1 | 4,5 | 86,4 |
| Englisch | - | 8,9 | 91,1 | 4,0 | 16,0 | 80,0 | 9,1 | 4,5 | 86,4 |

Anmerkung: ISS=Integrierte Sekundarschule

Frage im Schulleitungsfragebogen ohne Willkommensklassen: „Werden in den folgenden Fächern die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnis(n) an Ihrer Schule getrennt von den anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet?“

5.4 Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte

Die Qualifikations- und Erfahrungshintergründe der mit der Unterrichtung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnisse(n) betrauten Lehrkräfte können als wesentliche Gelingensbedingung für die erfolgreiche Beschulung der Schülerinnen und Schüler angesehen werden. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden Ergebnisse zu dem Aus- und Fortbildungsniveau der Lehrkräfte an Schulen mit und ohne Willkommensklassen dargestellt. Da der Kreis der in die Unterrichtung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler eingebundenen Lehrkräfte an Schulen ohne Willkommensklassen deutlich breiter ausfällt (alle Lehrkräfte der Regelklassen), sollte das auf diesen spezifischen Tätigkeitsbereich bezogene Aus- und Fortbildungsniveau der Lehrkräfte an den Schulen ohne Willkommensklassen niedriger ausfallen.

Tabelle 5.7: Anteil der im Rahmen der Unterrichtung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern tätigen Lehrkräfte mit einer spezifischen fachlichen Ausbildung im Bereich Sprachförderung (z.B. DaZ-Ausbildung oder ähnliche Zusatzqualifikation; Angaben in Prozent; über alle Schulen)

| | Schulen ohne Willkommensklassen | Schulen mit Willkommensklassen |
|---------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| Anteil der Lehrkräfte | % | % |
| Null bis unter 25 Prozent | 67,5 | 18,0 |
| 25 bis unter 50 Prozent | 8,6 | 19,1 |
| 50 bis unter 75 Prozent | 7,0 | 27,3 |
| 75 bis 100 Prozent | 16,8 | 35,6 |
| <i>N</i> | 70 | 194 |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Wie viele der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte / Wie viele der im Rahmen der Unterrichtung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) tätigen Lehrkräfte besitzen eine spezifische fachliche Ausbildung im Bereich Sprachförderung (z. B. DaZ-Ausbildung oder eine ähnliche Zusatzqualifikation)?“

Tabelle 5.7 weist aus, wie sich die Angaben der Schulleitungen bezüglich des geschätzten Anteils an Lehrkräften mit einer *Qualifikation im Bereich Sprachförderung* an Schulen mit und an Schulen ohne Willkommensklassen verteilen. Im Vergleich zu den Schulen mit Willkommensklassen zeigte sich bei den Schulen ohne Willkommensklassen ein deutlich geringerer Anteil an Lehrkräften mit einer spezifischen fachlichen Ausbildung im Bereich Sprachförderung. So gaben 68 Prozent der Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen an, dass der prozentuale Anteil an Lehrkräften mit einer entsprechenden Ausbildung an ihrer Schule zwischen 0 und 25 Prozent liegt. Unter den Schulen mit Willkommensklassen waren dies lediglich 18 Prozent. Etwa ein Drittel der Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen gab hier an, dass der Anteil spezifisch sprachförderbezogen ausgebildeter Lehrkräfte an ihrer Schule zwischen 75 und 100 liegt, an etwas mehr als einem Viertel der Schulen schätzten die Schulleitungen diesen Anteil auf 50 bis 75 Prozent. Die sprachförderbezogenen Ausbildungshintergründe der Lehrkräfte unterscheiden sich somit erwartungsgemäß deutlich zwischen Schulen mit und ohne Willkommensklassen, was sich auch in statistisch signifikanten Mittelwertunterschieden bei erheblichen Effektstärken manifestierte (vgl. Tabelle 5.8). Dabei fallen die Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Willkommensklassen an den Grundschulen am höchsten und an den Gymnasien am geringsten aus.

Tabelle 5.8: Anteil der im Rahmen der Unterrichtung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern tätigen Lehrkräfte mit einer spezifischen fachlichen Ausbildung im Bereich Sprachförderung (z.B. DaZ-Ausbildung oder ähnliche Zusatzqualifikation; Mittlere Prozentangaben, Standardabweichungen und Effektstärken; über alle Schulen und getrennt nach Schulform)

| | Schulen ohne Willkommensklassen | | | Schulen mit Willkommensklassen | | | $d_{(w-d)}$ |
|-------------|---------------------------------|-----------|----------|--------------------------------|-----------|----------|-------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| Gesamt | 28.2 | 34.9 | 70 | 57.6 | 35.0 | 194 | 0.84 |
| Grundschule | 26.8 | 35.0 | 35 | 64.7 | 36.4 | 118 | 1.05 |
| ISS | 26.7 | 30.9 | 21 | 47.5 | 28.8 | 43 | 0.71 |
| Gymnasium | 37.4 | 42.2 | 14 | 45.3 | 31.0 | 33 | 0.23 |

Anmerkungen. *M*= Mittelwert; *SD*= Standardabweichung; *d*= Effektstärke *d* nach Cohen (1988); Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett markiert

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Wie viele der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte / Wie viele der im Rahmen der Unterrichtung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) tätigen Lehrkräfte besitzen eine spezifische fachliche Ausbildung im Bereich Sprachförderung (z. B. DaZ-Ausbildung oder eine ähnliche Zusatzqualifikation)?“

Deutliche Unterschiede zeigten sich auch im Bereich des *Fortbildungshintergrundes*, wie den gruppenvergleichenden Gegenüberstellungen in den Tabellen 5.9.a und 5.9.b zu entnehmen ist. In allen betrachteten Fortbildungsbereichen (Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund, Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit traumatisierenden Erlebnissen, Zusammenarbeit mit Eltern, die einen Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund haben, Förderung interkultureller Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften) finden sich durchgängig und über alle Schulformen hinweg deutlich höhere Anteile an den Schulen mit Willkommensklassen.

Tabelle 5.9.a: Fortbildungen von Lehrkräften der Willkommensklassen bzw. im Rahmen der Unterrichtung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern; Angaben in Prozent; (Gesamtstichproben)

| | | Schulen ohne Willkommensklassen | Schulen mit Willkommensklassen |
|---|---------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| | | % | % |
| Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund | Null bis unter 25 Prozent | 70,4 | 19,8 |
| | 25 bis unter 50 Prozent | 10,7 | 12,5 |
| | 50 bis unter 75 Prozent | 7,9 | 26,6 |
| | 75 bis 100 Prozent | 10,9 | 41,1 |
| <i>N</i> | | 73 | 192 |
| Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit traumatisierenden Erlebnissen | Null bis unter 25 Prozent | 91,1 | 34,8 |
| | 25 bis unter 50 Prozent | 3,0 | 18,2 |
| | 50 bis unter 75 Prozent | 1,8 | 21,5 |
| | 75 bis 100 Prozent | 4,0 | 25,4 |
| <i>N</i> | | 68 | 181 |
| Zusammenarbeit mit Eltern, die einen Zuwanderungs-bzw. Fluchthintergrund haben | Null bis unter 25 Prozent | 88,9 | 39,8 |
| | 25 bis unter 50 Prozent | 4,0 | 15,2 |
| | 50 bis unter 75 Prozent | 3,1 | 19,3 |
| | 75 bis 100 Prozent | 4,0 | 25,7 |
| <i>N</i> | | 63 | 171 |
| Förderung interkultureller Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften | Null bis unter 25 Prozent | 64,4 | 33,3 |
| | 25 bis unter 50 Prozent | 13,7 | 14,6 |
| | 50 bis unter 75 Prozent | 7,9 | 22,2 |
| | 75 bis 100 Prozent | 14,1 | 29,8 |
| <i>N</i> | | 64 | 171 |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Wie viele der aktuell an Ihrer Schule in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte/ im Rahmen der Unterrichtung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) tätigen Lehrkräfte haben Fortbildungen in den nachstehenden Bereichen besucht?“

Tabelle 5.9.b: Fortbildungen von Lehrkräften der Willkommensklassen bzw. im Rahmen der Unterrichtung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern; (Mittlere Prozentangaben, Standardabweichungen, Effektstärken über alle Schulen und getrennt nach Schulform)

| | Schulform | Schulen ohne Willkommensklassen | | | Schulen mit Willkommensklassen | | | $d_{(w-d)}$ |
|---|-------------|---------------------------------|-----------|----------|--------------------------------|-----------|----------|-------------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund | Gesamt | 21.6 | 32.8 | 73 | 60.9 | 35.9 | 192 | 1.12 |
| | Grundschule | 24.6 | 33.7 | 45 | 67.7 | 35.5 | 121 | 1.23 |
| | ISS | 17.0 | 29.3 | 23 | 53.4 | 33.9 | 42 | 1.13 |
| | Gymnasium | 16.2 | 35.8 | 14 | 43.2 | 33.2 | 29 | 0.79 |
| Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit traumatisierenden Erlebnissen | Gesamt | 7.7 | 21.4 | 68 | 44.1 | 37.4 | 181 | 1.07 |
| | Grundschule | 7.4 | 19.6 | 35 | 54.4 | 38.8 | 115 | 1.33 |
| | ISS | 7.3 | 22.6 | 21 | 29.0 | 26.9 | 37 | 0.85 |
| | Gymnasium | 10.7 | 29.9 | 11 | 22.6 | 27.0 | 29 | 0.43 |
| Zusammenarbeit mit Eltern, die einen Zuwanderungs-bzw. Fluchthintergrund haben | Gesamt | 8.4 | 21.9 | 63 | 41.7 | 38.6 | 171 | 0.95 |
| | Grundschule | 11.6 | 25.8 | 33 | 51.7 | 40.4 | 107 | 1.07 |
| | ISS | 0.2 | 0.9 | 17 | 30.5 | 29.2 | 35 | 1.26 |
| | Gymnasium | 6.1 | 15.2 | 11 | 18.2 | 26.6 | 29 | 0.50 |
| Förderung interkultureller Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften | Gesamt | 25.5 | 34.1 | 64 | 47.4 | 38.4 | 171 | 0.59 |
| | Grundschule | 26.5 | 32.4 | 33 | 53.7 | 40.3 | 107 | 0.70 |
| | ISS | 28.9 | 39.8 | 19 | 41.6 | 34.8 | 38 | 0.35 |
| | Gymnasium | 12.0 | 31.2 | 10 | 30.1 | 28.5 | 26 | 0.62 |

Anmerkungen. *M*= Mittelwert; *SD*= Standardabweichung; *d*= Effektstärke *d* nach Cohen (1988); Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett markiert; ISS= Integrierte Sekundarschule/Gemeinschaftsschule

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Wie viele der aktuell an Ihrer Schule in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte/ im Rahmen der Unterrichtung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) tätigen Lehrkräfte haben Fortbildungen in den nachstehenden Bereichen besucht?“

Auf Grundlage der vorgestellten Ergebnisse der Schulleitungsangaben kann der Schluss gezogen werden, dass Lehrkräfte aus Willkommensklassen in zu erwartender Weise in allen betrachteten Bereichen hinsichtlich der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in größerem Umfang spezifisch aus- und fortgebildet sind im Vergleich jeweils zur Gesamtheit der Lehrkräfte an Schulen ohne Willkommensklassen. Die Unterschiede fallen deutlich aus. Besonders an Grundschulen und ISS fanden sich substantielle Unterschiede, während an den Gymnasien geringere Unterschiede im berichteten Aus- und Fortbildungsniveau der Lehrkräfte an Schulen mit und ohne Willkommensklassen auftraten.

5.5 Akzeptanz- und Erfolgseinschätzung von Beschulungsformen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n)

Um Hinweise auf die generelle *Akzeptanz der Willkommensklassen als Beschulungsform* für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnissen(n) sowie Anhaltspunkte ihrer *wahrgenommenen Effektivität* zu erhalten, wurden die Schulleitungen von Schulen mit und ohne Willkommensklassen in zwei Fragen um ihre diesbezüglichen Einschätzungen gebeten. Die Ergebnisse für die Einschätzungen der Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen wurden bereits im Zwischenbericht (vgl. Abschnitt 2.4) ausführlich dargestellt (vgl. zudem für den Vergleich mit den Einschätzungen der Lehrkräfte der Willkommensklassen Abschnitt 2.3 des vorliegenden Berichts). Insofern soll nachfolgend von einer erneuten umfassenden Beschreibung der einzelnen Einschätzungen abgesehen werden. Stattdessen sollen insbesondere Übereinstimmungen und Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den beiden Gruppen der Schulleitungen an Schulen mit und ohne Willkommensklassen fokussiert werden.

Tabelle 5.10 enthält die Einschätzungen zur generellen *Akzeptanz der Willkommensklassen* durch die Schulleitungen von Schulen mit und ohne Willkommensklassen. Bei Betrachtung der Gesamtergebnisse wird sichtbar, dass sowohl Schulleitungen an Schulen mit als auch ohne Willkommensklassen im Mittel eher hohe bis hohe Akzeptanzeinschätzungen gegenüber dieser Beschulungsform hinsichtlich der erfragten Teilaspekte abgaben. Im Gruppenvergleich deuten sich dabei in der Tendenz mehrheitlich leicht höhere Akzeptanzeinschätzungen der Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen an, die Unterschiede sind jedoch in aller Regel nicht zufallskritisch abzusichern. Eine Ausnahme stellen die größeren und statistisch signifikanten Unterschiede der ISS-Schulleitungen zur Aussage, dass die Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen eine geeignete und effektive Maßnahme darstelle, um den Sprachstand der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) zu verbessern. Dieser Aussage wurde von den Schulleitungen an ISS mit Willkommensklassen mit einer Effektstärke $d = .74$ nochmals deutlich stärker zugestimmt als an Schulen ohne Willkommensklassen, wenngleich auch hier überwiegend eher hohe bis hohe Einschätzungen feststellbar waren. Insgesamt können damit recht ähnliche und überwiegend hohe Akzeptanzeinschätzungen für die Willkommensklassen für beide befragten Schulleitungsgruppen konstatiert werden, also auch seitens der Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen.

Tabelle 5.10: Einschätzungen der Schulleitungen zur globalen Akzeptanz der Willkommensklassen (über alle Schulen und getrennt nach Schulform)

| | Schulform | Schulen ohne Willkommensklassen | | | Schulen mit Willkommensklassen | | | $d_{(w-d)}$ |
|--|-------------|---------------------------------|-----------|----------|--------------------------------|-----------|----------|-------------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| Ich halte die Beschulung von SuS in Willkommensklassen für eine geeignete und effektive Maßnahme, um den Sprachstand der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) zu verbessern. | Gesamt | 3.3 | 0.8 | 135 | 3.5 | 0.7 | 214 | 0.18 |
| | Grundschule | 3.3 | 0.8 | 68 | 3.4 | 0.9 | 131 | 0.07 |
| | ISS | 3.3 | 0.8 | 35 | 3.8 | 0.4 | 51 | 0.74 |
| | Gymnasium | 3.5 | 0.7 | 32 | 3.5 | 0.5 | 32 | 0.00 |
| Die Willkommensklassen sind ein geeigneter Weg, die Schülerinnen und Schüler auf den Einstieg in das Regelschulsystem vorzubereiten. | Gesamt | 3.2 | 0.8 | 134 | 3.3 | 0.7 | 212 | 0.11 |
| | Grundschule | 3.2 | 0.8 | 68 | 3.3 | 0.8 | 129 | 0.03 |
| | ISS | 3.3 | 0.8 | 34 | 3.6 | 0.6 | 51 | 0.38 |
| | Gymnasium | 3.2 | 0.7 | 32 | 3.2 | 0.8 | 32 | 0.04 |
| Die Willkommensklassen sind eine geeignete Form, Schülerinnen und Schülern die kulturellen Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes (Deutschland) nahezubringen. | Gesamt | 2.9 | 1.0 | 132 | 3.0 | 0.9 | 214 | 0.17 |
| | Grundschule | 2.8 | 0.9 | 67 | 2.9 | 0.9 | 132 | 0.08 |
| | ISS | 3.0 | 1.1 | 33 | 3.2 | 0.8 | 51 | 0.27 |
| | Gymnasium | 2.8 | 1.0 | 31 | 3.1 | 0.9 | 31 | 0.38 |
| Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen ist der Integration dieser Kinder und Jugendlichen eher abträglich. | Gesamt | 2.2 | 0.9 | 127 | 2.1 | 1.0 | 207 | -0.16 |
| | Grundschule | 2.3 | 0.8 | 64 | 2.2 | 1.0 | 128 | -0.11 |
| | ISS | 2.1 | 0.9 | 32 | 1.8 | 0.8 | 48 | -0.27 |
| | Gymnasium | 2.3 | 1.1 | 31 | 2.1 | 0.9 | 31 | -0.16 |
| Anstelle des Besuchs der Willkommensklassen sollten die Schülerinnen und Schüler von Beginn am Regelunterricht teilnehmen (Direktintegration). | Gesamt | 1.9 | 1.0 | 129 | 1.8 | 1.0 | 207 | -0.13 |
| | Grundschule | 1.9 | 1.0 | 65 | 2.0 | 1.1 | 127 | -0.08 |
| | ISS | 1.5 | 1.0 | 34 | 1.4 | 0.70 | 50 | -0.13 |
| | Gymnasium | 1.8 | 0.9 | 30 | 1.5 | 0.8 | 30 | -0.40 |
| Willkommensklassen sind ein geeignetes Instrument für den Spracherwerb, sollten aber in das gesamte schulische Leben eingebettet sein und so früh wie möglich durch Begegnungen mit gleichaltrigen deutschsprachigen Kinder und Jugendlicher ergänzt werden. | Gesamt | 3.5 | 0.8 | 133 | 3.7 | 0.6 | 212 | 0.28 |
| | Grundschule | 3.5 | 0.8 | 67 | 3.7 | 0.6 | 131 | 0.39 |
| | ISS | 3.4 | 0.8 | 34 | 3.6 | 0.8 | 50 | 0.20 |
| | Gymnasium | 3.6 | 0.7 | 32 | 3.6 | 0.7 | 31 | 0.03 |

Anmerkungen. *M*= Mittelwert; *SD*= Standardabweichung; Effektstärke *d* nach Cohen (1988), statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben; ISS= Integrierte Sekundarschule/Gemeinschaftsschule; SuS= Schülerinnen und Schüler

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Gemäß §15 (2) des Berliner Schulgesetzes sollen Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, die die deutsche Sprache so wenig beherrschen, dass sie dem Unterricht nicht ausreichend folgen können und eine Förderung in Regelklassen nicht möglich ist, in besonderen Lerngruppen zusammengefasst werden, in denen auf den Übergang in Regelklassen vorbereitet wird. Ganz unabhängig von dieser administrativen Vorgabe möchten wir Sie in Ihrer Rolle als Schulleitung um Ihre fachliche Einschätzung folgender Aussagen bezüglich der Willkommensklassen in Berlin bitten.“

Skalierung: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme zu

Im Gegensatz zu den mehrheitlich ähnlichen Akzeptanzeinschätzungen der Schulleitungen aus Schulen mit und ohne Willkommensklassen offenbarten die Einschätzungen zum wahrgenommenen *Erfolg der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen beziehungsweise mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in Regelklassen* vielfach deutliche und statistisch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (vgl. Tabelle 5.11). Gleichwohl handelt es sich um eine differenzierte Befundlage, sowohl in Hinblick auf das betrachtete Erfolgskriterium als auch in Abhängigkeit der verschiedenen Schulformen. Hinsichtlich der Vermittlung ausreichender Deutschkenntnisse für den Übertritt in die Regelklassen an Schulen mit Willkommensklassen bzw. für die erfolgreiche Teilnahme der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler am Unterricht in den Regelklassen an Schulen ohne Willkommensklassen fanden sich durchgängig höhere mittlere Einschätzungen der Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen. Dies galt mit Effektstärken nahe 1 insbesondere für die ISS und die Gymnasien. Bezogen auf die Vermittlung fachlicher (über den Spracherwerb hinausgehender) Kenntnisse, fanden sich im Mittel höhere Erfolgseinschätzungen bei den Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen, wobei dies ausschließlich auf die Schulleitungen der Grundschulen zutraf, wie die schulformspezifische Betrachtung zeigt. Auffällig sind die Befunde für das Gymnasium für die Erfolgsbewertung hinsichtlich der Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschlandes sowie der Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland. Hier wurden seitens der Schulleitungen an den Gymnasien mit Willkommensklassen im Mittel deutlich höhere Erfolgseinschätzungen vorgenommen, während für die Schulleitungen der anderen Schulformen keine Unterschiede zwischen den Gruppen feststellbar waren. Ein klareres Bild zeichnete sich hingegen für die Austausch- und integrationsbezogenen Erfolgseinschätzungen der Schulleitungen ab. Diese fielen an den Schulen mit Willkommensklassen im Mittel nahezu durchgängig höher aus. Sowohl hinsichtlich der Integration der Schülerinnen und Schüler in das Schulleben und die Gesellschaft als auch des sozialen Austauschs mit den nicht neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern der Schule gaben die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen zum Teil deutlich höhere Erfolgsbewertungen ab. Bezüglich des Umgangs mit traumatisierenden Fluchterfahrungen der Kinder und Jugendlichen waren hingegen keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Erfolgseinschätzungen feststellbar.

Tabelle 5.11: Bewertung des Erfolgs der schulischen Arbeit in Willkommensklassen bzw. im Umgang mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) (über alle Schulen und getrennt nach Schulform)

| | Schulform | Schulen ohne Willkommensklassen | | | Schulen mit Willkommensklassen | | | $d_{(w-d)}$ |
|--|------------|---------------------------------|-----|----|--------------------------------|-----|-----|--------------|
| | | M | SD | N | M | SD | N | |
| Vermittlung ausreichender Deutschkenntnisse für den Übertritt in die Regelklassen bzw. für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht. | Gesamt | 2.9 | 0.6 | 95 | 3.2 | 0.6 | 215 | 0.55 |
| | Grundschul | 3.0 | 0.6 | 49 | 3.2 | 0.6 | 132 | 0.34 |
| | ISS | 2.7 | 0.6 | 23 | 3.3 | 0.6 | 50 | 0.92 |
| | Gymnasium | 2.7 | 0.6 | 22 | 3.2 | 0.5 | 33 | 0.96 |
| Vermittlung hinreichender fachlicher Kenntnisse (über Spracherwerb hinausgehend) für den Übertritt in die Regelklassen | Gesamt | 2.6 | 0.7 | 94 | 2.4 | 0.7 | 215 | -0.28 |
| | Grundschul | 2.7 | 0.8 | 49 | 2.4 | 0.7 | 132 | -0.42 |
| | ISS | 2.5 | 0.6 | 23 | 2.5 | 0.7 | 51 | 0.08 |
| | Gymnasium | 2.5 | 0.8 | 21 | 2.4 | 0.8 | 32 | -0.13 |
| Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschlands. | Gesamt | 3.0 | 0.8 | 89 | 3.0 | 0.7 | 216 | 0.00 |
| | Grundschul | 3.1 | 0.8 | 46 | 2.9 | 0.7 | 133 | -0.21 |
| | ISS | 3.0 | 0.7 | 23 | 3.0 | 0.7 | 52 | -0.05 |
| | Gymnasium | 2.7 | 0.7 | 19 | 3.2 | 0.6 | 31 | 0.86 |
| Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland. | Gesamt | 3.0 | 0.7 | 91 | 3.1 | 0.7 | 214 | 0.14 |
| | Grundschul | 3.1 | 0.8 | 48 | 3.0 | 0.7 | 131 | -0.12 |
| | ISS | 3.1 | 0.6 | 22 | 3.1 | 0.6 | 51 | 0.00 |
| | Gymnasium | 2.7 | 0.8 | 19 | 3.3 | 0.5 | 32 | 0.91 |
| Integration der Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) in das Schulleben. | Gesamt | 3.3 | 0.6 | 94 | 2.9 | 0.8 | 212 | -0.54 |
| | Grundschul | 3.3 | 0.5 | 49 | 3.0 | 0.8 | 130 | -0.45 |
| | ISS | 3.3 | 0.6 | 24 | 2.9 | 0.7 | 52 | -0.53 |
| | Gymnasium | 3.1 | 0.8 | 19 | 2.4 | 0.7 | 30 | -0.83 |
| Integration der Schülerinnen und Schüler in die Gesellschaft. | Gesamt | 2.9 | 0.8 | 83 | 2.5 | 0.8 | 196 | -0.50 |
| | Grundschul | 2.9 | 0.8 | 44 | 2.5 | 0.8 | 118 | -0.49 |
| | ISS | 3.1 | 0.7 | 20 | 2.5 | 0.7 | 48 | -0.79 |
| | Gymnasium | 2.7 | 0.8 | 17 | 2.3 | 0.8 | 30 | -0.54 |
| Sozialer Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen und Regelklassen bzw. mit nicht neu zugewanderten | Gesamt | 3.2 | 0.7 | 93 | 2.7 | 0.8 | 217 | -0.65 |
| | Grundschul | 3.2 | 0.8 | 48 | 2.8 | 0.8 | 132 | -0.57 |
| | ISS | 3.3 | 0.6 | 24 | 2.6 | 0.8 | 52 | -0.93 |
| | Gymnasium | 2.9 | 0.8 | 20 | 2.4 | 0.9 | 33 | -0.61 |
| Umgang mit traumatisierenden Fluchterfahrungen der Kinder und Jugendlichen | Gesamt | 2.2 | 0.9 | 62 | 2.3 | 0.9 | 182 | 0.10 |
| | Grundschul | 2.2 | 0.8 | 34 | 2.4 | 0.9 | 114 | 0.22 |
| | ISS | 2.3 | 0.9 | 15 | 2.2 | 0.8 | 44 | -0.18 |
| | Gymnasium | 1.8 | 0.9 | 10 | 1.8 | 0.9 | 24 | 0.04 |

Anmerkungen: M= Mittelwert; SD= Standardabweichung; Effektstärke d nach Cohen (1988), statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben; ISS=Integrierte Sekundarschule/Gemeinschaftsschule. Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Wie bewerten Sie den Erfolg der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen an Ihrer Schule / Ihrer Einrichtung im Umgang mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) hinsichtlich nachstehender Teilaspekte?“. Skalierung 1= gering 2= eher gering 3= eher hoch 4=hoch

In einer ergänzenden globalen Einschätzung des Gelingens der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen beziehungsweise mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern äußerten die Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen im Mittel eine höhere Zustimmung im Vergleich zu Schulen ohne Willkommensklassen (vgl. Tabelle 5.12). Bewegten sich die Zustimmungen der Schulleitungen an den Schulen mit Willkommensklassen mehrheitlich im eher bis völlig zutreffenden Bereich, resultierten für die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen im Mittel eher zutreffende Zustimmungen hinsichtlich der Gesamtbewertung des Erfolgs der schulischen Arbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen. Die stärksten Gruppenunterschiede in der globalen Erfolgsbewertung fanden sich mit Effektstärken größer 1 an den Gymnasien und den ISS. An den Grundschulen waren die Unterschiede weniger deutlich ausgeprägt.

Tabelle 5.12: Globale Erfolgseinschätzung der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) bzw. mit Schülerinnen und Schülern aus den Willkommensklassen; (über alle Schulen und getrennt nach Schulform; Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken)

| <i>Die schulische Arbeit in den Willkommensklassen bzw. mit den neu zugewanderten SuS ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen an meiner Schule...</i> | Schulen ohne Willkommensklassen | | | Schulen mit Willkommensklassen | | | $d_{(w-d)}$ |
|---|---------------------------------|-----------|----------|--------------------------------|-----------|----------|-------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| ... gelingt insgesamt gut. | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| Gesamt | 3.0 | 0.6 | 98 | 3.4 | 0.5 | 218 | 0.72 |
| Grundschule | 3.1 | 0.6 | 50 | 3.4 | 0.6 | 134 | 0.49 |
| ISS | 2.8 | 0.7 | 24 | 3.4 | 0.5 | 51 | 1.06 |
| Gymnasium | 2.9 | 0.4 | 23 | 3.6 | 0.5 | 33 | 1.35 |

Anmerkungen.: *M*= Mittelwert; *SD*= Standardabweichung; Effektstärke *d* nach Cohen (1988), statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben; ISS= Integrierte Sekundarschule/Gemeinschaftsschule

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Bitte schätzen Sie die nachstehenden Aussagen bezüglich der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen/ mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) an Ihrer Schule ein!“

Skalierung 1= trifft überhaupt nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

5.6 Herausforderungen und Unterstützungsbedarf bei der Beschulung neuzugewanderter Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n)

Die Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnissen(n) bringt Anforderungen und Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen mit sich, und zwar sowohl in organisatorischer, didaktischer als auch pädagogischer Hinsicht (vgl. SenBJF, 2018a). Um Hinweise zu Ausmaß und Bedeutung verschiedener potentieller Belastungen für die schulische Arbeit in den Willkommensklassen zu erhalten, wurden die Schulleitungen in der Ausgangserhebung um Einschätzungen zu verschiedenen vorgegebenen möglichen Belastungsfaktoren gebeten, einerseits zu deren eingeschätztem Ausmaß und andererseits, „inwieweit die eben genannten Aspekte Einschränkungen bzw. Hürden für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen an Ihrer Schule“ darstellen. In einem weiteren Schritt wurden die Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen nach den ihrerseits gesehenen Unterstützungsbedarfen gefragt. Die Ergebnisse dieser Auswertungen wurden ausführlich im Zwischenbericht zur WiKo-Studie (vgl. Abschnitt 2.5) beschrieben. Vergleichende Analysen mit den Einschätzungen der Lehrkräfte der Willkommensklassen wurden im ersten Ergebnisteil des vorliegenden Berichtes dargelegt (vgl. Kapitel 2, Abschnitt 2.4).

Im Folgenden sollen die diesbezüglichen Einschätzungen der Schulleitungen ohne Willkommensklassen berichtet werden. Der Fokus der Betrachtung liegt dabei auf *übereinstimmenden und insbesondere abweichenden Einschätzungen der Schulleitungen der Schulen mit und ohne Willkommensklassen*. Dabei ist voranzustellen, dass die Ausgangslage an Schulen mit und ohne Willkommensklassen in vielerlei Hinsicht eine andere ist, etwa mit Blick auf die Anzahl der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler je Schule, die in aller Regel geringer ausfällt als an Schulen mit Willkommensklassen, aber vermutlich auch bezogen auf die sprachlichen und lernbezogenen Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft, die – wie einleitend dargelegt – aufgrund der Vorgaben der Bildungsverwaltung für die direkte Beschulung in Regelklassen höher angesetzt sind (vgl. SenBJF, 2018a).

5.6.1 Herausforderungen und Belastungen bezüglich der schulischen Arbeit

Für die Einschätzung der Herausforderungen und Belastungsfaktoren wurden den Schulleitungen unterschiedliche potentielle Belastungsaspekte vorgegeben. Dabei sollten sie für jeden Aspekt zunächst das jeweilige Ausmaß an ihrer Schule auf einer vierstufigen Antwortskala von „gering“ bis „hoch“ einschätzen. In einem weiteren Schritt wurden die Schulleitungen explizit danach gefragt, inwieweit die jeweiligen Aspekte Einschränkungen bzw. Hürden für die erfolgreiche Arbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse darstellen, ebenfalls auf einer vierstufigen Antwortskala („trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“). An den Schulen mit Willkommensklassen bezogen sich die Fragen auf die schulische Arbeit in den Willkommensklassen, an den Schulen ohne Willkommensklassen auf die Arbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse.

Die Ergebnisse finden sich thematisch gegliedert in den Tabellen 5.13 bis 5.15. Im linken Teil der Tabellen sind jeweils die Einschätzungen der Schulleitungen zum *Ausmaß* der erfragten potentiellen Belastungsaspekte aufgeführt, im rechten Teil die Einschätzungen zur tatsächlich

wahrgenommenen *Belastung* der einzelnen Faktoren. Da einige Aspekte bezogen auf ihr reines Ausmaß in neutraler Weise erfragt wurden (z.B. „Motivation der Lehrkräfte“), erfolgte die Abfrage der wahrgenommenen Einschränkung in leicht modifizierter Form, um explizit die Einschätzung eines potentiellen Belastungsfaktors zu ermöglichen („*Mangelnde* Motivation der Lehrkräfte“). In den Tabellen sind die sprachlichen Abwandlungen für die Belastungseinschätzungen jeweils kursiv hervorgehoben.

Tabelle 5.13 weist die Ergebnisse für den thematischen Teilbereich **Schülerinnen und Schüler** aus. Wie sich zeigt, waren für einzelne der erfragten Aspekte statistisch signifikante und auch gemessen am Effektstärkemaß Cohen's d durchaus bedeutsame Unterschiede feststellbar, für den Großteil der potentiellen Belastungsfaktoren fielen die Einschätzungen der Schulleitungen der Schulen mit und ohne Willkommensklassen jedoch weitgehend ähnlich aus. Feststellbare Unterschiede bezogen sich auf das Ausmaß der Fluktuation der Schülerinnen und Schüler, die von den Schulleitungen der Willkommensklassen im Mittel als höher eingestuft wurde, ebenso wie die damit verbundenen wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden für die erfolgreiche Arbeit. In der Tendenz (jedoch nicht zufallskritisch absicherbar) wurde auch das Ausmaß unklarer Bleibeperspektiven von den Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen höher eingeschätzt. Die ihrerseits damit verbundenen wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden fielen statistisch signifikant höher aus, als die der Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen. Deutlich höhere Einschätzungen der Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen fanden sich für das eingeschätzte Ausmaß der sprachlichen und kulturellen Diversität sowie der Heterogenität des Alters der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler. Hinsichtlich der Altersheterogenität wurden auch die damit verbundenen wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden bedeutsam und statistisch signifikant höher eingeschätzt. Für sämtliche weiteren potentielle Belastungsfaktoren aus dem thematischen Teilbereich „Schülerinnen und Schüler“ waren keine zufallskritisch absicherbaren Unterschiede zwischen den Schulleitungen von Schulen mit und Willkommensklassen feststellbar.

Tabelle 5.13: Einschätzungen verschiedener Teilaspekte zu den Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – thematischer Bereich „Schülerinnen und Schüler“ (Gesamtstichproben; Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken)

| | <i>Beurteilung des <u>Ausmaßes</u> verschiedener Aspekte der Rahmenbedingungen des Unterrichts mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern.</i> | | | | | <i>Einschätzung, inwieweit die genannten Aspekte <u>Einschränkungen bzw. Hürden</u> für die erfolgreiche Arbeit darstellen</i> | | | | |
|--|---|-----------|--------------------------------|-----------|-------------|--|-----------|--------------------------------|-----------|-------------|
| | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | | $d_{(w-d)}$ | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | | $d_{(w-d)}$ |
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | |
| <i>(Hohe)</i> Fluktuation der Schülerinnen und Schüler | 2.1 | 1.0 | 2.5 | 0.9 | 0.44 | 2.2 | 0.9 | 2.6 | 1.0 | 0.42 |
| Unklare Bleibeperspektiven der Schülerinnen und Schüler | 2.5 | 0.9 | 2.7 | 0.9 | 0.24 | 2.3 | 0.9 | 2.6 | 0.9 | 0.35 |
| Sprachliche und kulturelle Diversität bzw. in den Willkommensklassen | 2.8 | 0.9 | 3.2 | 0.7 | 0.56 | 2.6 | 0.9 | 2.7 | 0.8 | 0.19 |
| <i>(Große)</i> Heterogenität hinsichtlich des Alters | 2.6 | 0.8 | 3.1 | 0.8 | 0.60 | 2.4 | 0.8 | 2.9 | 0.9 | 0.51 |
| <i>(Große)</i> Heterogenität hinsichtlich der deutschsprachigen Vorkenntnisse | 3.0 | 0.8 | 3.0 | 0.9 | 0.00 | 2.9 | 0.9 | 2.9 | 0.8 | 0.03 |
| <i>(Unzureichende)</i> Motivation der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen | 2.9 | 0.7 | 2.9 | 0.7 | -0.01 | 2.2 | 0.9 | 2.3 | 0.9 | 0.03 |
| <i>(Hohes Ausmaß)</i> Unentschuldigte(r) Fehlzeiten | 2.4 | 1.0 | 2.3 | 0.9 | -0.08 | 2.2 | 1.0 | 2.3 | 0.9 | 0.05 |
| Disziplinprobleme im Unterricht | 2.3 | 0.9 | 2.3 | 0.8 | 0.07 | 2.2 | 0.9 | 2.3 | 0.8 | 0.13 |
| Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern aufgrund unterschiedlicher kultureller und religiöser Hintergründe | 2.1 | 1.0 | 2.3 | 0.8 | 0.23 | 2.1 | 0.9 | 2.3 | 0.8 | 0.18 |

| | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | | $d_{(w-d)}$ | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | | $d_{(w-d)}$ |
|--|---------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|-------------|---------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|-------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | |
| Sprachliche Barrieren zwischen den Schüler*innen und Lehrkräften | 2.4 | 0.8 | 2.5 | 0.8 | 0.07 | 2.4 | 0.8 | 2.3 | 0.8 | -0.15 |
| <i>N</i> | 82-92 | | 204-214 | | | 83-86 | | 189-201 | | |

Anmerkungen. Skalierung 1= trifft überhaupt nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu *M*= Mittelwert *SD*= Standardabweichung; Effektstärke *d* nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben

Tabelle 5.14 enthält die Befunde für den thematischen Teilbereich **Personelle Ressourcen**. Die ersten fünf erfragten Teilaspekte beziehen sich jeweils auf die Kapazitäten in spezifischen personellen Bereichen. Die Befunde sind insofern auffällig, als dass sich die Einschätzungen bezüglich des Ausmaßes der verschiedenen Kapazitätsbereiche von einer Ausnahme abgesehen – die Kapazitäten an Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen wurden für die Schulen mit Willkommensklassen geringer eingeschätzt ($d = -.33$) – nicht zwischen den Schulleitungen der Schulen mit und ohne Willkommensklassen unterschieden. Die Einschätzung der wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden aufgrund nicht hinreichender personeller Kapazitätsausstattungen fielen hingegen bei den Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen nahezu durchgängig höher aus (die einzige Ausnahme auch hier die Kapazitäten an Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen). Bei ähnlicher Einschätzung des Ausmaßes der vorhandenen personellen Kapazitäten nahmen also die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen höhere Einschränkungen bzw. Hürden aufgrund einer nicht hinreichenden Ausstattung in diesen Bereichen wahr, was sich auch in entsprechenden Einschätzungen hinsichtlich zusätzlicher Unterstützungsbedarfe niederschlug (siehe dazu weiter unten). Mit Blick auf die Fluktuation der Lehrkräfte zeigten sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der Schulleitungen. Dagegen schätzten die Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen die Motivation der Lehrkräfte statistisch signifikant höher ein und nahmen damit korrespondierend geringere Einschränkungen bzw. Hürden aufgrund einer nicht hinreichenden Motivation für die erfolgreiche Arbeit wahr als die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen, wobei herauszustellen ist, dass im Mittel auch an den Schulen ohne Willkommensklassen im Mittel eher geringe bis geringe wahrgenommene Einschränkungen geäußert wurden.

Tabelle 5.14: Einschätzungen verschiedener Teilaspekte zu den Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – thematischer Teilbereich „personelle Ressourcen“; (Gesamtstichproben; Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken)

| | <i>Beurteilung des Ausmaßes verschiedener Aspekte der Rahmenbedingungen des Unterrichts mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern.</i> | | | | | <i>Einschätzung, inwieweit die genannten Aspekte <u>Einschränkungen bzw. Hürden</u> für die erfolgreiche Arbeit darstellen</i> | | | | |
|--|--|-----------|--------------------------------|-----------|-------------|--|-----------|--------------------------------|-----------|--------------|
| | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | | $d_{(w-d)}$ | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | | $d_{(w-d)}$ |
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | |
| <i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich der sprachlichen Förderung | 2.5 | 1.0 | 2.5 | 0.9 | 0.01 | 2.8 | 0.9 | 2.2 | 0.8 | -0.59 |
| <i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich der interkulturellen pädagogischen Arbeit | 2.5 | 1.0 | 2.5 | 0.9 | 0.01 | 2.7 | 0.9 | 2.3 | 0.8 | -0.42 |
| <i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich des Umgangs mit Fluchthintergrund | 2.3 | 1.1 | 2.2 | 0.9 | -0.05 | 2.9 | 0.9 | 2.5 | 0.9 | -0.46 |

| | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | | $d_{(w-d)}$ | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | | $d_{(w-d)}$ |
|--|---------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|--------------|---------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|--------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | |
| <i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich des Umgangs mit Traumaerfahrung | 2.1 | 1.1 | 2.1 | 1.0 | 0.00 | 3.0 | 1.0 | 2.7 | 0.9 | -0.34 |
| <i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen | 2.3 | 1.2 | 2.0 | 1.0 | -0.33 | 2.7 | 1.0 | 2.7 | 1.1 | 0.04 |
| <i>(Hohe)</i> Fluktuation der Lehrkräfte | 1.5 | 0.7 | 1.7 | 0.9 | 0.22 | 1.6 | 0.7 | 1.7 | 0.9 | 0.05 |
| <i>(Mangelnde)</i> Motivation der Lehrkräfte | 2.9 | 0.8 | 3.4 | 0.8 | 0.63 | 1.7 | 0.8 | 1.4 | 0.7 | -0.42 |
| <i>N</i> | 78-86 | | 189-201 | | | 83-86 | | 189-201 | | |

Anmerkungen. *M* = Mittelwert *SD* = Standardabweichung; Effektstärke *d* nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben.

Auch für den thematischen Teilbereich **Austausch, Kooperation und Unterstützung** konnten für einzelne Aspekte Unterschiede in den Einschätzungen der beiden Schulleitungsgruppen festgestellt werden (vgl. Tabelle 5.15). So schätzten die Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen den Austausch mit anderen Schulen zur schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schüler*innen statistisch signifikant höher ein. Dagegen zeigten sich höhere Einschätzungen für das Ausmaß des Austauschs mit den (anderen) Schülerinnen und Schülern der Regelklassen für die Schulen ohne Willkommensklassen, bei gleichzeitig niedriger Wahrnehmung von Einschränkungen und Hürden aufgrund eines nicht hinreichenden Austauschs. Das eingeschätzte Ausmaß des Kontaktes zu den Eltern bzw. Sorgeberechtigten der Schülerinnen und Schüler unterschied sich nicht zufallskritisch zwischen den Gruppen. Die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen äußerten jedoch statistisch signifikant höhere wahrgenommene Einschränkungen bzw. Hürden aufgrund eines nicht hinreichenden Austauschs. Deutliche Unterschiede fanden sich für die Einschätzung des Ausmaßes der Lernstanddokumentation der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, dass von den Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen mit einer Effektstärke von $d = .71$ substantiell höher eingeschätzt wurde. Damit korrespondierend wurden von den Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen geringere Einschätzungen bzw. Hürden aufgrund einer nicht hinreichenden Lernstanddokumentation angegeben. Bezüglich der konzeptuellen und organisatorischen

Unterstützung durch die Bildungsverwaltung konnten keine zufallskritisch absicherbaren Unterschiede in den Einschätzungen der Schulleitungen der Schulen mit und ohne Willkommensklassen festgestellt werden.

Tabelle 5.15: Einschätzungen verschiedener Teilaspekte zu den Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – thematischer Teilbereich „Austausch, Kooperation und Unterstützung“ (Gesamtstichproben; Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken)

| | <i>Beurteilung des <u>Ausmaßes</u> verschiedener Aspekte der Rahmenbedingungen des Unterrichts mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern.</i> | | | | | <i>Einschätzung, inwieweit die genannten Aspekte <u>Einschränkungen bzw. Hürden</u> für die erfolgreiche Arbeit darstellen</i> | | | | |
|---|---|-----------|--------------------------------|-----------|--------------|--|-----------|--------------------------------|-----------|--------------|
| | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | | $d_{(w-d)}$ | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | | $d_{(w-d)}$ |
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | |
| <i>(Nicht hinreichender)</i> Austausch mit anderen Schulen zur schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schüler*innen | 2.0 | 0.9 | 2.3 | 0.9 | 0.38 | 2.2 | 0.8 | 2.1 | 0.8 | -0.18 |
| <i>(Mangelnder)</i> Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen und Regelklassen bzw. aus anderen Regelklassen | 2.8 | 0.8 | 2.4 | 0.8 | -0.45 | 2.1 | 0.8 | 2.3 | 0.8 | 0.28 |
| <i>(Fehlender)</i> Kontakt zu den Eltern bzw. Sorgeberechtigten der Schülerinnen und Schüler | 2.6 | 0.9 | 2.8 | 0.9 | 0.18 | 2.8 | 0.9 | 2.5 | 0.9 | -0.26 |
| <i>(Mangelnde)</i> Dokumentation über den Lernstand der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers in einer Willkommensklasse bzw. neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen | 2.6 | 0.9 | 3.1 | 0.7 | 0.64 | 2.3 | 1.0 | 1.8 | 0.7 | -0.71 |

| | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | | | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | | |
|--|---------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|--------------------------|---------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|--------------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>d_(w-d)</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>d_(w-d)</i> |
| (Nicht hinreichende) Konzeptuelle und organisatorische Unterstützung durch die Bildungverwaltung | 2.6 | 1.0 | 2.3 | 0.9 | -0.28 | 2.8 | 1.0 | 2.5 | 0.9 | -0.25 |
| <i>N</i> | 77-88 | | 193-215 | | | 76-86 | | 182-195 | | |

Anmerkungen. *M*= Mittelwert *SD*= Standardabweichung; Effektstärke *d* nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede (*p*<.05) sind fett hervorgehoben

5.6.2 Zusätzlicher Unterstützungsbedarf für die schulische Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse

An die Frage nach potentiellen Belastungsfaktoren und wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden für die erfolgreiche Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern schließt unmittelbar die Frage nach *zusätzlichem Unterstützungsbedarf* an, deren Ergebnisse für die Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen bereits ausführlich im Zwischenbericht (vgl. Abschnitt 2.5) beschrieben wurden, so dass auch hier der Schwerpunkt der Betrachtungen auf eventuell feststellbare Unterschiede in den seitens der Schulleitungen der Schulen mit und ohne Willkommensklassen geäußerten Unterstützungsbedarfe gelegt werden soll.

Tabelle 5.16 weist die entsprechenden Einschätzungen der beiden Schulleitungsgruppen getrennt für die einzelnen Schulformen aus. Hinsichtlich der personellen Ressourcen äußerten die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen einen höheren zusätzlichen Unterstützungsbedarf bezüglich der Ausstattung mit speziell ausgebildeten Lehrkräften. Insbesondere an den ISS fiel der Unterschied in der Einschätzung mit einer Effektstärke von *d* = .87 deutlich aus. Für die Ausstattung mit Erzieherinnen und Erziehern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen resultierten hingegen keine abweichenden Einschätzungen zwischen den beiden Schulleitungsgruppen. Auch mit Blick auf die Vernetzung mit anderen Schulen zum Austausch über die Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern äußerten die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen höhere zusätzliche Unterstützungsbedarfe, wenngleich die Unterschiede nur an den ISS statistisch signifikant ausfielen. Bezogen auf den Bedarf an zusätzlichen Schulungs- und Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte zur Sprachförderung fielen die Einschätzungen der ISS-Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen ebenfalls deutlich höher aus, während sich für Fortbildungsangebote im interkulturellen Bereich keine statistisch signifikanten Unterschiede zeigten. Auch die Einschätzungen zu räumlichen und sächlich-finanziellen Unterstützungsbedarfen deuten insgesamt auf höhere Einschätzungen der Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen hin, wenngleich die unterschiedlichen Einschätzungen jeweils nur vereinzelt (Grundschule hinsichtlich räumlicher Ausstattung, ISS hinsichtlich

sächlich-finanzieller Ausstattung) zufallskritisch abgesichert werden konnten. Das sich abzeichnende Bild höherer geäußerter zusätzlicher Unterstützungsbedarfe durch die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen wird komplettiert durch die zumindest deskriptiv feststellbare Tendenz höherer zusätzlicher Bedarfseinschätzungen für zusätzliche Unterstützung im Bereich konzeptioneller und didaktischer Vorgaben zur Arbeit mit neu zugewanderten Schüler*innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen.

Tabelle 5.16: Zusätzlicher Unterstützungsbedarf für die Arbeit in den Willkommensklassen bzw. mit neu zuwanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) an Ihrer Schule; (für die Gesamtstichproben und getrennt nach Schulform; Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken)

| | Schulform | Schulen ohne Willkommensklassen | | | Schulen mit Willkommensklassen | | | $d_{(w-d)}$ |
|--|-------------|---------------------------------|-----------|----------|--------------------------------|-----------|----------|--------------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| Speziell qualifizierte Lehrkräfte | Grundschule | 3.0 | 0.9 | 47 | 2.6 | 1.0 | 131 | -0.38 |
| | ISS | 3.4 | 0.7 | 25 | 2.6 | 1.0 | 49 | -0.87 |
| | Gymnasium | 2.9 | 1.0 | 21 | 2.6 | 1.1 | 31 | -0.23 |
| Erzieher*innen/ Sozialpädagog*innen/ Schulpsycholog*innen | Grundschule | 3.3 | 0.9 | 47 | 3.3 | 0.9 | 133 | 0.03 |
| | ISS | 3.5 | 0.7 | 26 | 3.2 | 0.9 | 48 | -0.32 |
| | Gymnasium | 3.3 | 0.9 | 21 | 3.1 | 1.1 | 30 | -0.15 |
| Vernetzungsangebote zum Austausch mit anderen Schulen | Grundschule | 2.6 | 0.8 | 46 | 2.4 | 0.8 | 130 | -0.28 |
| | ISS | 2.7 | 0.9 | 25 | 2.2 | 0.8 | 48 | -0.55 |
| | Gymnasium | 2.5 | 0.6 | 19 | 2.2 | 0.9 | 32 | -0.47 |
| Schulungs- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zur Sprachförderung | Grundschule | 2.7 | 0.9 | 47 | 2.6 | 0.8 | 130 | -0.11 |
| | ISS | 3.1 | 0.8 | 25 | 2.4 | 0.8 | 49 | -0.9 |
| | Gymnasium | 3.0 | 0.7 | 21 | 2.8 | 0.8 | 31 | -0.30 |
| Schulungs- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte im Bereich interkultureller Kompetenzen | Grundschule | 2.6 | 0.8 | 47 | 2.6 | 0.9 | 126 | 0.04 |
| | ISS | 2.5 | 0.9 | 25 | 2.5 | 0.8 | 48 | 0.00 |
| | Gymnasium | 3.0 | 0.8 | 21 | 2.7 | 0.9 | 30 | -0.34 |
| räumliche Ausstattung | Grundschule | 3.2 | 1.0 | 45 | 2.7 | 1.1 | 131 | -0.39 |
| | ISS | 3.0 | 1.1 | 25 | 2.6 | 1.1 | 48 | -0.36 |
| | Gymnasium | 2.5 | 1.1 | 19 | 2.2 | 1.1 | 30 | -0.33 |
| finanzielle und sächliche Ausstattung | Grundschule | 3.0 | 0.9 | 45 | 2.8 | 1.0 | 128 | -0.29 |
| | ISS | 3.3 | 0.8 | 25 | 2.8 | 0.9 | 46 | -0.59 |
| | Gymnasium | 3.1 | 0.8 | 20 | 2.6 | 1.0 | 30 | -0.53 |

| | Schulform | Schulen ohne Willkommensklassen | | | Schulen mit Willkommensklassen | | | $d_{(w-d)}$ |
|--|-------------|---------------------------------|-----------|----------|--------------------------------|-----------|----------|-------------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | |
| konzeptionelle und didaktische Vorgaben zur Arbeit mit neu zugewanderten Schüler*innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen | Grundschule | 2.8 | 0.9 | 45 | 2.6 | 1.0 | 129 | -0.24 |
| | ISS | 3.1 | 0.9 | 24 | 2.7 | 0.9 | 48 | -0.44 |
| | Gymnasium | 3.1 | 0.8 | 20 | 2.6 | 1.0 | 30 | -0.53 |

Anmerkungen: *M*= Mittelwert *SD*= Standardabweichung, Effektstärke *d* nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett hervorgehoben; ISS= Integrierte Sekundarschule/Gemeinschaftsschule

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „In welchen Bereichen sehen Sie zusätzlichen Unterstützungsbedarf für die Arbeit in den Willkommensklassen / neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) an Ihrer Schule?“

Skalierung: 1= geringer Bedarf 2= eher geringer Bedarf 3= eher hoher Bedarf 4= hoher Bedarf

5.7 Einbindung neuzugewanderter Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) in das Schulleben

Um Hinweise auf die Einbindung der neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) in das Schulleben zu gewinnen, weist Tabelle 5.17 die Anteile der Schülerinnen und Schüler aus, die nach Auskunft der Schulleitungen an verschiedenen Schulaktivitäten teilnehmen. Wie bereits im Zwischenbericht zur Schulleitungsbefragung (vgl. Abschnitt 2.7) dargelegt, fielen diese Anteile an den Schulen mit Willkommensklassen abgesehen von der Teilnahme an Klassenfahrten und der Beteiligung in der Schüler*innenvertretung hoch bis sehr aus. Die Angaben der Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen deuten auf eine nochmals höhere Einbindung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler hin. Die Anteile bewegten sich durchgängig bei 100 Prozent oder knapp darunter. Auch die Möglichkeit zur Mitwirkung an der Schüler*innenvertretung fiel nach Auskunft der Schulleitungen mit 90 Prozent nahezu doppelt so hoch aus wie an den Schulen mit Willkommensklassen.

Tabelle 5.17: Einbindung der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen bzw. von neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) in das allgemeine Schulleben gemeinsam mit den Regelschülerinnen und -schülern (über alle Schulen; Angaben in Prozent)

| | Schulen ohne Willkommensklassen | Schulen mit Willkommensklassen |
|---|---------------------------------|--------------------------------|
| | Ja | Ja |
| Teilnahme an Klassenfahrten | 97,1 | 32,9 |
| Teilnahme an Schulfesten | 100,0 | 100,0 |
| Teilnahme an Schulsportfesten | 100,0 | 99,1 |
| Teilnahme an Schul-AGs (Theater, Sport, Ganztagsangeboten etc.) | 97,9 | 92,5 |
| Teilnahme an Projekttagen | 98,5 | 97,7 |
| Teilnahme am Tag der offenen Tür | 97,2 | 81,9 |
| Beteiligung an Schulausflügen | 100,0 | 89,8 |
| Gemeinsame Pausenzeiten | 100,0 | 97,7 |
| Beteiligung in der Schüler*innenvertretung | 89,5 | 49,8 |
| <i>N</i> | 78-93 | 193-217 |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Sind die Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen an Ihrer Schule in den folgenden Bereichen in das allgemeine Schulleben gemeinsam mit den Regelschülerinnen und -schülern eingebunden?“ / „Sind neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) an Ihrer Schule in den folgenden Bereichen in das allgemeine Schulleben gemeinsam mit den anderen Schülerinnen und Schülern aus den Regelklassen eingebunden?“

5.8 Sprachgebrauch und Sprachstandserfassung

Der Vergleich der Angaben von Schulleitungen an Schulen mit beziehungsweise ohne Willkommensklassen deutet auf erhebliche Unterschiede im *Sprachgebrauch innerhalb und außerhalb des Unterrichts* hin (vgl. Tabelle 5.18). Fast alle Schulleitungen (95 Prozent) an Schulen ohne Willkommensklassen gaben an, dass die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts hauptsächlich Deutsch sprechen würden – was dem Konzept des Sprachbads entspricht. Von den Befragten an Schulen mit Willkommensklassen waren es lediglich etwa zwei Drittel der Schulleitungen, die Deutsch als überwiegend gesprochene Sprache während des Unterrichts sahen. Es ist denkbar, dass Kinder mit der gleichen Herkunftssprache diese untereinander nutzen, beispielsweise um sich gegenseitig helfen (vgl. für weiterführende Ergebnisse hinsichtlich des aktiven Einbezugs der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht Abschnitt 3.1.5 in diesem Bericht).

Tabelle 5.18.: Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen bzw. der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) im Schulalltag; (über alle Schulen; Angaben in Prozent)

| | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | |
|---|---------------------------------|----|--------------------------------|-----|
| | % | N | % | N |
| überwiegend Deutsch mit Schülerinnen und Schülern innerhalb der Willkommensklasse bzw. während des Unterrichts | 95,0 | 95 | 67,6 | 207 |
| überwiegend Deutsch mit Schülerinnen und Schülern außerhalb der Willkommensklasse (aus Regelklassen) bzw. im Schulleben außerhalb des Unterrichts | 52,4 | 84 | 85,9 | 199 |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Welche Sprache sprechen die Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen / die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) an Ihrer Schule im Schulalltag?“

Der umgekehrte Trend zeigt sich bei der Frage nach der außerhalb des Unterrichts gesprochenen Sprache. Nach den Angaben der Schulleitungen sprechen die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an der Hälfte der Schulen ohne Willkommensklassen hauptsächlich Deutsch außerhalb des Unterrichts. Dementsprechend werden an der anderen Hälfte der Schulen ohne Willkommensklassen überwiegend andere Sprachen als Deutsch außerhalb des Unterrichts gesprochen. Die Schulleitungen von Schulen mit Willkommensklassen gaben zu einem deutlich größeren Anteil an, dass die Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts überwiegend Deutsch sprechen (86 Prozent). Über mögliche dafür ausschlaggebende Gründe lässt sich an dieser Stelle nur spekulieren. Neben verschiedenen Faktoren, die die Schülerinnen und Schüler beziehungsweise die Schulen mit und ohne Willkommensklassen unterscheiden, lassen sich die Ergebnisse unter Umständen auch dahingehend interpretieren, dass die hauptsächlich im Unterricht gesprochene Sprache und die Durchmischung der Klasse das erwartete Verhalten, die gewählten Freunde und die gesprochene Sprache außerhalb des Unterrichts beeinflussen.

Bezogen auf die Sprachstandserfassung wurden die Schulleitungen sowohl nach der *Häufigkeit der Sprachstandserfassung* als auch nach den dabei genutzten *Diagnoseinstrumenten* gefragt. Sowohl an Schulen mit als auch an Schulen ohne Willkommensklassen wird nach Auskunft der Schulleitungen am häufigsten, an ungefähr der Hälfte aller Schulen, einmal im Schulhalbjahr der Sprachstand neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler erfasst (vgl. Tabelle 5.19). Die zweithäufigste Erfassungsfrequenz lag an Schulen mit Willkommensklassen bei rund 20 Prozent, die angaben, einmal im Quartal eine Sprachstandserfassung durchzuführen. In Schulen ohne Willkommensklassen erfasst ein Anteil von rund 18 Prozent der Schulen lediglich einmal im Schuljahr den Sprachstand. Außerdem gaben mit 15 Prozent der Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen im Vergleich zu Schulen mit Willkommensklassen mehr als doppelt so viele Schulleitungen an, dass der Sprachstand neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler gar nicht erfasst werde. Dies betrifft immerhin fast jede sechste Schule. An Schulen mit Willkommensklassen nahmen lediglich 5 Prozent diese Einstufung vor. In der Gesamtschau deuten die Befunde auf eine etwas häufigere Erfassung der Sprachstände der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an den Schulen mit Willkommensklassen.

Tabelle 5.19: Häufigkeit der Sprachstandserfassung in Willkommensklassen bzw. bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n); (über alle Schulen, Angaben in Prozent)

| | Schulen ohne Willkommensklassen | Schulen mit Willkommensklassen |
|--------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| | % | % |
| einmal im Schuljahr | 18,4 | 12,6 |
| einmal pro Schulhalbjahr | 47,0 | 49,2 |
| einmal pro Quartal | 12,2 | 21,6 |
| einmal im Monat | 2,2 | 6,5 |
| mehrmals im Monat | 4,9 | 4,4 |
| gar nicht | 15,4 | 5,8 |
| <i>N</i> | 76 | 223 |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Wie häufig wird der Sprachstand in den Willkommensklassen an Ihrer Schule / der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) an Ihrer Schule erhoben?“

Hinsichtlich der *Form der Sprachstandserfassung* (vgl. Tabelle 5.20) gaben die Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen mit rund 46 Prozent häufiger den Einsatz von vorgegebenen standardisierten Erhebungsinstrumenten an als die Schulleitungen der Schulen mit 27 Prozent. Sowohl an den Schulen mit als auch ohne Willkommensklassen erfolgt die Sprachstandserfassung nach Auskunft der Schulleitungen häufiger über selbstentwickelte Diagnoseinstrumente, an den Schulen mit Willkommensklassen mit 58 Prozent leicht häufiger als an Schulen ohne Willkommensklassen.

Tabelle 5.20: Form der Sprachstandserfassung in den Willkommensklassen bzw. bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n); (über alle Schulen, absolute und prozentuale Angaben)

| | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | |
|--|---------------------------------|------|--------------------------------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % |
| über selbst entwickelte Diagnoseinstrumente | 51 | 51,9 | 125 | 58,1 |
| über vorgegebene standardisierte Instrumente zur Sprachstandserfassung (z. B. Profilanalyse, Fit in Deutsch) | 27 | 27,1 | 99 | 46,0 |
| <i>N</i> | 98 | | 215 | |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „In welcher Form erfolgt die Sprachstandserfassung?“

5.9 Förderangebote für neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) und Maßnahmen für den Austausch mit den Eltern

Wie bereits in Abschnitt 5.3 angedeutet, verweisen die berichteten Anteile anteilig getrennten Unterrichts (insbesondere im Fach Deutsch) darauf, dass es sich hier um additive Förderangebote handeln könnte, ohne dass dies mit Blick auf den getrennten Unterricht explizit erfragt wurde. Im Folgenden soll ein genereller Überblick über Förderangebote für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an den Schulen ohne Willkommensklassen im Vergleich zu den Schulen mit Willkommensklassen gegeben werden.

Die vergleichenden Ergebnisse zu vorhandenen speziellen Förderangeboten für neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) an Schulen ohne Willkommensklassen und nach dem Übergang in die Regelklassen an Schulen mit Willkommensklassen finden sich in Tabelle 5.21. Die Ergebnisse deuten insgesamt nicht auf große Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Willkommensklassen hin. In beiden Gruppen gaben rund 15 Prozent der Schulleitungen an, keine entsprechenden Angebote für die Schülerinnen und Schüler vorzuhalten. Jeweils knapp 60 Prozent der Schulleitungen gaben additive Sprachförderangebote für die Schülerinnen und Schüler an, jeweils etwas über die Hälfte der Schulleitungen integrative Sprachförderangebote. Die Art der zusätzlichen Förderangebote sind sowohl an Schulen mit als auch ohne Willkommensklassen ähnlich: Demnach findet an Schulen mit Willkommensklassen die additive Sprachförderung u.a. in Form von zusätzlichem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. weiterer Sprachlernkurse (auch mit Kooperationspartnern), sogenannten „Brückenkursen“²³, durch Unterstützung von Lesepatinnen und -paten, Nachmittagsbetreuungen oder Lernen in Kleingruppen sowie in Form von Lernwerkstätten statt. Neben zusätzlichem DaZ - bzw. DaF - Unterricht und weiterer Sprachförderkurse, werden auch an den Schulen ohne Willkommensklassen temporäre Lerngruppen angeboten. Integrative Sprachförderung wird an Schulen mit und ohne Willkommensklassen z. B. durch zusätzliche Lehrkräfte (Doppelsteckungen mit zwei Lehrkräften je Klasse) und binnendifferenzierten Unterricht gestaltet. Gesonderte Angebote zur Förderung der fachlichen Kenntnisse und weitere spezielle Projekte für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler wurden sowohl an Schulen mit als auch ohne Willkommensklassen deutlich seltener (zwischen 22 und 32 Prozent der Schulleitungen) angegeben. In der Art der Ausgestaltung der Förderung fachlicher Kenntnisse ähneln sich die Schulen hingegen: Dabei gibt es Nachhilfeangebote bzw. werden zusätzliche Förderkurse (z. B. in Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch) angeboten. Häufig wird fachgebundenes Sprachmaterial eingesetzt (Schulen ohne Willkommensklassen) und mit zusätzlichem Lehrpersonal kooperiert (Schulen mit Willkommensklassen). Im Bereich „spezieller Projekte“ wurden z. B. in musisch-künstlerischen sowie sportlichen Projekten, (Lese-)Patenschaften, AG-Angebote oder seitens der Schulen mit Willkommensklassen auch außerschulische Kooperationsangebote mit externen Trägern oder Ehrenamtlichen als weitere Förderangebote genannt.

²³ „Brückenkurse“ sollen der Förderung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang von einer Willkommensklasse in eine Regelklasse dienen. Damit ist sowohl die sprachliche und fachliche Unterstützung gemeint als auch das Erlernen von Arbeitstechniken (vgl. Schulte, 2017).

Tabelle 5.21: Spezielle Förderangebote für neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) (an den Schulen mit Willkommensklassen nach dem Übergang in die Regelklassen; Angaben in Prozent; über alle Schulen)

| | Schulen ohne Willkommensklassen | Schulen mit Willkommensklassen |
|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| | % | % |
| Nein | 14,0 | 15,7 |
| Additive Sprachförderung | 57,8 | 58,5 |
| Integrative Sprachförderung | 53,6 | 52,5 |
| Förderung der fachlichen Kenntnisse | 24,1 | 32,3 |
| Spezielle Projekte | 21,5 | 25,8 |
| <i>N</i> | 101 | 217 |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Gibt es spezielle Förderangebote für Schülerinnen und Schüler in Regelklassen, die zuvor eine Willkommensklasse besucht haben?“ / „Gibt es spezielle Förderangebote für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) an Ihrer Schule?“

Inwieweit sind Schulen mit und ohne Willkommensklassen spezielle Maßnahmen für die Eltern von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern implementiert? Betrachtet man zunächst in Tabelle 5.22 die Anteile der Schulleitungen die angaben, keine entsprechenden Angebote vorzuhalten, zeigt sich, dass dies mit rund zwei Dritteln in deutlich stärkerem Maße an Schulen ohne Willkommensklassen der Fall war. An Schulen mit Willkommensklassen gaben nur etwa 40 Prozent der Schulleitungen an, keine entsprechenden Angebote vor die Eltern vorzusehen. Der Blick auf die konkreten Angebote zeigt dabei, dass die größten Unterschiede in den Angeboten auf gesonderte Elternabende zurückzuführen sind, die an Schulen mit Willkommensklassen deutlich häufiger genannt wurden, während bei den anderen aufgeführten Maßnahmen, die wesentlich seltener vorkamen, keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Schulen mit und ohne Willkommensklassen festgestellt werden konnten. Weiterführende Analysen auf Ebene der einzelnen Schulformen deuteten darauf hin, dass die Unterschiede in den Maßnahmen für die Eltern der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien am stärksten ausgeprägt waren (ohne Tabelle).

Tabelle 5.22: Spezielle Maßnahmen für Eltern von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen bzw. für Eltern von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern; Angaben in Prozent

| | Schulen ohne Willkommensklassen | Schulen mit Willkommensklassen |
|--|------------------------------------|-----------------------------------|
| | % | % |
| Nein | 67,3 | 40,1 |
| Deutschkurse für Eltern | 14,8 | 12,0 |
| Spezielle Elternabende | 10,4 | 39,6 |
| Elternvertreter*innen mit Zuwanderungshintergrund in schulischen Gremien (Schulkonferenz, Gesamtelternvertretung) | 10,8 | 14,7 |
| Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation der Eltern untereinander (z.B. Elterncafé) | 22,8 | 27,8 |

| | Schulen ohne Willkommensklassen | Schulen mit Willkommensklassen |
|--|------------------------------------|-----------------------------------|
| | % | % |
| Gemeinsame Aktivitäten (Backen, Kochen, Tanzen) in der Schule | 15,3 | 16,6 |
| <i>N</i> | 92 | 217 |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Werden spezielle Maßnahmen für Eltern von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen an Ihrer Schule angeboten? / „Werden an Ihrer Schule spezielle Maßnahmen für Eltern von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) angeboten?“

5.10 Organisation und Steuerung der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse

Abschließend sollen mit Blick auf die Organisation und Steuerung der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse Ergebnisse zur Frage berichtet werden, inwieweit die diesbezüglichen curricularen, pädagogisch-didaktischen und/oder organisatorischen Eckpunkte im Rahmen eines schriftlichen Konzepts dokumentiert sind und inwieweit es an den Schulen gesonderte Gremien für die Organisation und Steuerung der schulischen Arbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern gibt.

Wie Tabelle 5.23 ausweist, gaben an den Schulen mit Willkommensklassen zum Befragungszeitpunkt etwa 40 Prozent der Schulleitungen an, nicht über ein schriftliches Konzept zur Arbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern zu verfügen. An den Schulen ohne Willkommensklassen war dies für etwas mehr als die Hälfte der Schulleitungen der Fall (53 Prozent). Knapp ein Drittel der Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen gab an, über ein gesondertes Konzept dazu zu verfügen, an den Schulen ohne Willkommensklassen war dies nach Auskunft der Schulleitungen bei gut einem Fünftel der Schulen der Fall. 29 Prozent (Schulen mit Willkommensklassen) bzw. 26 Prozent (Schulen ohne Willkommensklassen) der Schulleitungen gaben an, die entsprechenden curricularen, pädagogisch-didaktischen und/oder organisatorischen Eckpunkte mit im Rahmen ihres generellen Schulprogramms festzuhalten. Insgesamt sind damit nur vergleichsweise geringe Unterschiede zwischen beiden Gruppen feststellbar.

Tabelle 5.23: Vorhandensein eines schriftlichen Konzepts für die curricularen, pädagogisch-didaktischen und/oder organisatorischen Eckpunkte für die schulische Arbeit in den Willkommensklassen bzw. für die Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnis(n); (über alle Schulen, absolute und prozentuale Angaben)

| | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | |
|--|---------------------------------|------|--------------------------------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Nein | 43 | 52,7 | 77 | 39,3 |
| Ja, im Rahmen unseres Schulprogramms | 21 | 25,6 | 57 | 29,1 |
| Ja, im Rahmen eines gesonderten Konzepts | 18 | 21,7 | 62 | 31,6 |
| <i>N</i> | 81 | | 196 | |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Gibt es ein schriftliches Konzept, dass die curricularen, pädagogischen, didaktischen und/oder organisatorischen Eckpunkte der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen an Ihrer Schule enthält?“ / „Gibt es an Ihrer Schule ein schriftliches Konzept, das die curricularen, pädagogisch-didaktischen und/oder organisatorischen Eckpunkte der schulischen Arbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnis(n) enthält?“

Tabelle 5.24 enthält die Angaben zum Vorhandensein eines speziellen Gremiums für die Steuerung der schulischen Arbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende Deutschkenntnisse. Während an Schulen mit Willkommensklassen rund ein Drittel der Schulleitungen angab, über ein entsprechendes Gremium zu verfügen, war dies an den Schulen ohne Willkommensklassen nur für rund ein Fünftel der Schulen der Fall.

Tabelle 5.24: Vorhandensein eines speziellen Gremiums für die Steuerung der schulischen Arbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnis(n); (über alle Schulen, absolute und prozentuale Angaben)

| | Schulen ohne Willkommensklassen | | Schulen mit Willkommensklassen | |
|----------|---------------------------------|------|--------------------------------|------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % |
| nein | 65 | 80,3 | 135 | 65,2 |
| ja | 16 | 19,7 | 72 | 34,8 |
| <i>N</i> | 81 | | 207 | |

Frage im Schulleitungsfragebogen (mit/ohne Willkommensklassen): „Gibt es spezielle Gremien für die Steuerung der Arbeit in den Willkommensklassen an Ihrer Schule?“ / „Gibt es an Ihrer Schule Gremien für die Steuerung der Arbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnis(n)?“

Zwischenfazit zum Vergleich der Schulleitungseinschätzungen an Schulen mit und ohne Willkommensklassen

Hinsichtlich der Zusammensetzung der Schülerschaft der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten, aber auch deutliche Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Willkommensklassen. Werden an Schulen mit und ohne Willkommensklassen von den Schulleitungen als häufigste Herkunftsländer der neuzugewanderten Schülerinnen und

Schüler jeweils Syrien, Afghanistan und der Irak genannt, fallen die Einschätzungen bezüglich des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund sowie mit Anzeichen von Traumatisierung an Schulen ohne Willkommensklassen jeweils deutlich niedriger aus. Während über die Hälfte der Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen einen maximalen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund unter allen neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern von weniger als 20 Prozent angab, war dies an den Schulen mit Willkommensklassen nur für knapp ein Sechstel der Schulen der Fall. Der mittlere Anteil von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern mit Anzeichen von Traumatisierung beträgt nach Einschätzung der Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen 14 Prozent, an Schulen mit Willkommensklassen 27 Prozent, jeweils bei deutlichen Schwankungen zwischen den Schulen.

Ähnlich wie an Schulen mit Willkommensklassen an vielen Schulen zumindest anteilig gemeinsamer Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen erfolgt, findet auch an Schulen ohne Willkommensklassen insbesondere im Fach Deutsch oftmals separater Unterricht für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler statt (an den ISS an etwa der Hälfte der Schulen), was unter Umständen jedoch auch als Hinweis auf additive Förderangebote interpretiert werden kann.

Die spezifisch sprachbildungsbezogenen Ausbildungshintergründe der Lehrkräfte der Willkommensklassen unterscheiden sich in zu erwartender Weise deutlich von den entsprechenden Qualifikationshintergründen der Gesamtheit der Lehrkräfte an Schulen ohne Willkommensklassen. Während den Schulleitungsangaben zufolge im Mittel 58 Prozent der Lehrkräfte in den Willkommensklassen über eine spezifische fachliche Ausbildung im Bereich Sprachförderung (z.B. DaZ-Ausbildung oder ähnliche Zusatzqualifikation) verfügen, sind dies an den Schulen ohne Willkommensklassen lediglich 28 Prozent. Durchgängig und deutlich höhere Anteile an Schulen mit Willkommensklassen zeigen sich auch im Bereich des Fortbildungshintergrundes der Lehrkräfte bezüglich der Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern.

Sowohl die Schulleitungen der Schulen mit als auch ohne Willkommensklassen äußern überwiegend hohe bis sehr hohe Akzeptanzeinschätzungen hinsichtlich der Beschulung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen. Auch von den Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen wird eine komplette Direktintegration der Schülerinnen und Schüler anstelle des Besuchs der Willkommensklassen mehrheitlich abgelehnt. Gleichwohl sprechen sich an Schulen mit Willkommensklassen rund 20 Prozent und an Schulen ohne Willkommensklassen knapp 30 Prozent der Schulleitungen für direktintegrative Beschulungsformate anstelle der Willkommensklassen aus. 30 Prozent (Schulen mit Willkommensklassen) bzw. 40 Prozent (Schulen ohne Willkommensklassen) der Schulleitungen vertreten (überwiegend eher) zustimmende Einschätzungen dahingehend, dass die Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen der Integration der Kinder und Jugendlichen eher abträglich ist. Die Erfolgsbeurteilungen der Schulleitungen hinsichtlich der schulischen Arbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse deuten für die Vermittlung sprachlicher Kenntnisse auf höhere Erfolgseinschätzungen für die Schulen mit Willkommensklassen, für die Integration der Schülerinnen und Schüler in Schule und Gesellschaft sowie den Austausch zwischen neu zugewanderten und nicht neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler auf höhere Erfolgseinschätzungen an den Schulen ohne Willkommensklassen hin. Hinsichtlich der

Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschland sowie der Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland werden seitens der Schulleitungen an den Gymnasien mit Willkommensklassen im Mittel deutlich höhere Erfolgseinschätzungen als von Schulleitungen an Gymnasien ohne Willkommensklassen vorgenommen, während für die Schulleitungen der anderen Schulformen keine Unterschiede zwischen den Gruppen feststellbar sind. Für die Vermittlung fachlicher (über den Spracherwerb hinausgehender) Kenntnisse finden sich nur an den Grundschulen höhere Erfolgsbeurteilungen der Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen. Die Erfolgsbeurteilungen fallen somit je nach betrachtetem Erfolgskriterium und zum Teil auch nach betrachteter Schulform differentiell aus.

Auch hinsichtlich bestehender Herausforderungen und wahrgenommener Einschränkungen bezüglich der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern finden sich zum Teil abweichende Einschätzungen zwischen den Schulleitungen an Schulen mit und ohne Willkommensklassen. So stufen die Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen das Ausmaß der Fluktuation der Schülerinnen und Schüler im Mittel als höher ein, ebenso wie die damit verbundenen wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden für die erfolgreiche Arbeit. Letzteres gilt auch mit Blick auf die unklaren Bleibeperspektiven der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler. Deutlich höher schätzen die Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen auch das Ausmaß der sprachlichen und kulturellen Diversität sowie der Heterogenität des Alters der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ein. Auffällig sind die Befunde bezüglich der personellen Ausstattung. Bei überwiegend ähnlicher Einschätzung des Ausmaßes der vorhandenen personellen Kapazitäten nehmen die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen höhere Einschränkungen bzw. Hürden aufgrund einer nicht hinreichenden Ausstattung in diesen Bereichen wahr. Höhere Einschätzungen seitens der Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen finden sich ferner für den Austausch mit anderen Schulen zur schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern sowie des Ausmaßes der Lernstanddokumentation der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, während die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen den Austausch mit den (anderen) Schülerinnen und Schülern der Regelklassen höher einstufen. Hinsichtlich weiterer Unterstützungsangebote äußern die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen zum Teil höhere Bedarfe, etwa bezüglich der Ausstattung mit speziell ausgebildeten Lehrkräften, der Vernetzung mit anderen Schulen (nur ISS) sowie Schulungs- und Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte zur Sprachförderung (ebenfalls nur ISS).

Die Einbindung der neuzugewandelter Schülerinnen und Schüler ohne hinreichende Deutschkenntnisse in verschiedene Bereiche des Schullebens wurde von den Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen nochmals höher eingeschätzt als die insgesamt ebenfalls hohen Einschätzungen der Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen.

Hinsichtlich des Sprachgebrauchs berichten die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen einen deutlich höheren Deutschanteil im Unterricht, was dem Konzept des Sprachbads entspricht. Bezogen auf die Erfassung des Sprachstands deuten die Befunde auf eine häufigere Erfassung der Sprachstände der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an den Schulen mit Willkommensklassen hin. An jeder sechsten Schule ohne Willkommensklassen findet den Angaben der Schulleitungen zufolge überhaupt keine Sprachstandserfassung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler statt.

Für spezielle Förderangebote der neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen (an den Schulen mit Willkommensklassen nach dem Wechsel in die Regelklassen) sind keine größeren Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Willkommensklassen feststellbar. In beiden Gruppen sehen rund 15 Prozent der Schulen nach Auskunft der Schulleitungen keine entsprechenden Angebote vor. Jeweils knapp 60 Prozent verfügen über additive Sprachförderangebote für die Schülerinnen und Schüler, jeweils etwas über die Hälfte der Schulen über integrative Sprachförderangebote. Gesonderte Angebote zur Förderung der fachlichen Kenntnisse und weitere spezielle Projekte für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler werden sowohl an Schulen mit als auch ohne Willkommensklassen deutlich seltener angegeben. Spezielle Angebote für den Einbezug der Eltern der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler sind an Schulen mit und ohne Willkommensklassen in ähnlich geringem Umfang implementiert. Lediglich spezielle Elternabende finden an den Schulen mit Willkommensklassen häufiger statt (an ca. 40 Prozent der Schulen).

6. Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

Gegenstand des vorliegenden Abschlussberichts der WiKo-Studie zur Evaluation der Berliner Willkommensklassen war die Darstellung der Befunde aus den Abschlusserhebungen bei Schulleitungen und Lehrkräften. Der Bericht knüpft an den Zwischenbericht zur WiKo-Studie (vgl. Neumann, Haas & Maaz, 2019) an, in welchem auf Basis einer Onlinebefragung aller Schulleitungen von öffentlichen Berliner Schulen mit Willkommensklassen (Vollerhebung im Zeitraum November 2018 bis Januar 2019, $N = 268$, Teilnahmequote 87 Prozent) grundlegende Basisinformationen zu den Rahmenbedingungen und der schulischen Arbeit in den Berliner Willkommensklassen dargelegt wurden. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse des Zwischenberichtes findet sich in Anhang 8.1. Der Schwerpunkt der WiKo-Studie liegt auf vertieften Einblicken in die schulische und unterrichtliche Arbeit der Berliner Willkommensklassen und der Generierung steuerungsrelevanter Informationen für die weitere Optimierung der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Die WiKo-Studie ist eine Evaluationsstudie im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF). Die Durchführung der Evaluation erfolgt durch das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Prof. Dr. Kai Maaz).

Grundlage der vertiefenden Abschlusserhebungen sind die ebenfalls im Rahmen einer Onlinebefragung im Zeitraum von Mai bis Juli 2019 erhobenen Angaben von Schulleitungen und Lehrkräften aus einer intendierten Stichprobe von 120 Schulen mit Willkommensklassen. An der Befragung nahmen 96 Schulleitungen (Teilnahmequote 80 Prozent) und 275 Lehrkräfte aus Willkommensklassen aus 93 Schulen (Teilnahmequote auf Lehrerebene 46 Prozent, auf Schulebene 78 Prozent) teil. Darüber hinaus liegen Angaben aus einer Onlinebefragung von Schulleitungen aus 146 Schulen ohne Willkommensklassen, darunter 102 Schulen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern zum Befragungszeitpunkt, vor. *Das WiKo-Forschungsteam am DIPF dankt allen Schulleitungen und Lehrkräften für ihre Unterstützung der WiKo-Studie!*

Im Folgenden sollen zunächst die zentralen Befunde der Abschlusserhebungen entlang der vier übergreifenden Ergebnisteile des vorliegenden Berichts zusammengefasst werden, wobei

wir uns stark an den entsprechenden Zwischenfazits innerhalb der einzelnen Ergebnisteile orientieren (vgl. Abschnitt 6.1). Danach werden die Ergebnisse der WiKo-Studie in ihrer Gesamtheit diskutiert und eingeordnet, wobei ein Schwerpunkt auf sich abzeichnende Ansatzpunkte für die weitere Unterstützung und Optimierung der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern durch die Bildungsverwaltung gelegt werden soll (vgl. Abschnitt 6.2). Abschließend werden Grenzen der vorliegenden Untersuchung dargelegt und ein Gesamtfazit gezogen (vgl. Abschnitt 6.3).

6.1 Zusammenfassung zentraler Befunde der Abschlusserhebungen

6.1.1 Vergleich von Lehrkräfteeinschätzungen mit Schulleitungsangaben aus der Ausgangserhebung

Gegenstand des ersten Ergebnisteils (vgl. Kapitel 2) war die vergleichende Untersuchung ausgewählter Aspekte der Ausgangserhebung bei den Schulleitungen mit den entsprechenden Einschätzungen der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte. Damit sollten Hinweise auf übereinstimmende, insbesondere jedoch auch abweichende Einschätzungen in Abhängigkeit der jeweiligen Akteursperspektive erbracht werden.

Hinsichtlich der *Zusammensetzung der Schülerschaft* finden sich überwiegend ähnliche, zum Teil aber auch nicht unerheblich abweichende Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften. Während die mittleren Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund sowie mit Anzeichen von Traumatisierung von Schulleitungen und Lehrkräften ähnlich eingeschätzt werden, finden sich mit Blick auf die altersbezogene Zusammensetzung insbesondere für die Grundschulen deutlich höhere Einschätzungen der Lehrkräfte. Wird auf Basis der Lehrkräfteeinschätzungen an 41 Prozent der Grundschulen eine Altersspanne von über 5 Jahren angegeben, ist dies bei den Schulleitungen der entsprechenden Schulen nur für 14 Prozent der Grundschulen der Fall. Umgekehrt finden sich auf Basis der Lehrkräfteeinschätzungen keine Grundschulen mit einer Altersspanne von unter drei Jahren, während dies von 27 Prozent der Schulleitungen der entsprechenden Schulen angegeben wird.

Auch die *Verweildauer der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen bis zum Übergang in die Regelklassen* wird von Schulleitungen und Lehrkräften zum Teil unterschiedlich eingeschätzt, wobei sich nur für die OSZ eine klarere Tendenz zu höheren Einschätzungen durch die Lehrkräfte zeigt. Im Mittel über alle Schulen werden nach Auskunft der Schulleitungen rund 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler zwischen neun und unter 18 Monaten in den Willkommensklassen unterrichtet, bevor sie in die Regelklassen übergehen. In nennenswertem Umfang treten aber auch Beschulungszeiten von 18 Monaten und mehr auf. An über 90 Prozent der Schulen besteht für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, im Anschluss an den Besuch der Willkommensklasse in eine Regelklasse an derselben Schule übergehen zu können. Mit Blick auf die Relevanz verschiedener potentiell entscheidender *Kriterien für den Übergang* in die Regelklassen resultieren mehrheitlich ähnliche Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften. Zufallskritisch absicherbare Unterschiede sind vereinzelt an den ISS (niedrigere Einschätzung der Relevanz des individuellen Leistungsstands jenseits der sprachlichen Kenntnisse durch die Lehrkräfte) und den OSZ (niedrigere Einschätzung der Relevanz der Wünsche und Schülerinnen durch die Lehrkräfte) feststellbar. Dominierendes Kriterium für den Übergang in die Regelklassen sowohl

nach Einschätzung der Schulleitungen als auch der Lehrkräfte sind die deutschen Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler, gefolgt vom individuellen (über die sprachlichen Kenntnisse hinausgehenden) Leistungsstand und dem Arbeits- und Sozialverhalten. Wünsche der Schülerinnen und Schüler sind insbesondere an den OSZ von Relevanz und finden nach Einschätzung von Schulleitungen und Lehrkräften Berücksichtigung in der Entscheidung für den Übergang in die Regelklassen.

Die Willkommensklassen stoßen beim überwiegenden Teil der Schulleitungen und Lehrkräfte auf grundsätzliche *Akzeptanz*, wobei der Vergleich von Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen durchaus differenziert zu betrachten ist. Einerseits gehen die wenigen zufallskritisch absicherbaren Unterschiede jeweils mit höheren Akzeptanzeinschätzungen der (Grundschul-)Lehrkräfte einher. Andererseits deuten sich auf deskriptiver Ebene für mehrere Teilaspekte geringere Akzeptanzeinschätzungen der Lehrkräfte an, die jedoch nicht statistisch signifikant ausfallen. Zwischen 28 Prozent (OSZ) und 46 Prozent (Grundschule) der Lehrkräfte sowie zwischen 21 Prozent (ISS) und 36 Prozent (Gymnasium) der Schulleitungen vertreten die Ansicht, dass die Willkommensklassen der Integration der Schülerinnen und Schüler eher abträglich sind. Zwischen 12 Prozent (ISS) und 28 Prozent (Grundschule) der Lehrkräfte sowie zwischen 8 Prozent (ISS) und 27 Prozent (Grundschule) der Schulleitungen äußern Präferenzen für eine direktintegrative Beschulung der Schülerinnen und Schüler in Regelklassen anstelle des Besuchs der Willkommensklassen. Etwas stärker ausgeprägte Unterschiede zwischen Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen zeigen sich hingegen für die *Erfolgsbewertung* der Arbeit in den Willkommensklassen, die von den Lehrkräften überwiegend geringer eingeschätzt wird als von den Schulleitungen. Dies gilt in besonderer Weise für die OSZ, für die sich die meisten statistisch signifikanten Unterschiede finden. Die globale Erfolgseinschätzung bewegt sich bei den Schulleitungen im Mittel im eher positiven bis sehr positiven Bereich, bei den Lehrkräften im eher positiven Bereich. Betrachtet man verschiedene Subfacetten der Erfolgsbewertung, differenziert sich das Bild weiter. Die höchsten Erfolgseinschätzungen äußern Schulleitungen und Lehrkräfte hinsichtlich der Sprachvermittlung, der Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschland sowie der Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland. Die Erfolgsbewertungen für die Vermittlung hinreichender fachlicher Kenntnisse (über Spracherwerb hinausgehend) für den Übertritt in die Regelklassen, die Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in das Schulleben und die Gesellschaft, den sozialen Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen und Regelklassen und insbesondere den Umgang mit traumatisierenden Fluchterfahrungen der Kinder und Jugendlichen fallen bei Schulleitungen und Lehrkräften zum Teil deutlich zurückhaltender aus. Sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte äußern hier zu großen Teilen eher geringe bis geringe Erfolgseinschätzungen.

Lehrkräfte und Schulleitungen nehmen eine Reihe von *herausfordernden und einschränkenden Faktoren für die Arbeit in den Willkommensklassen* wahr. Dazu zählen unter anderem die hohe Fluktuation der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen, die oftmals unklaren Bleibeperspektiven der Schülerinnen und Schüler, die vielfältige Heterogenität in der Schülerzusammensetzung, Engpässe in der personellen Ausstattung, insbesondere mit Blick auf die Kapazitäten an Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen

und den Umgang mit Traumaerfahrungen. Größere Teile der Schulleitungen und Lehrkräfte nehmen eher hohe bzw. hohe Einschränkungen aufgrund einer nicht hinreichenden konzeptuellen und organisatorischen Unterstützung durch die Bildungsverwaltung wahr. Für einzelne Teilbereiche zeichnen sich abweichende Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften ab. So schätzen die Lehrkräfte der Willkommensklassen das Ausmaß der Kooperation mit den Lehrkräften der Regelklassen überwiegend geringer ein als die Schulleitungen und nehmen höhere Einschränkungen und Hürden aufgrund eines nicht hinreichenden Austauschs zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen wahr. Auch das Ausmaß der Lernstandsdocumentation wird von den Lehrkräften geringer eingeschätzt als von den Schulleitungen. Die Lehrkräfte der OSZ schätzen die personellen Kapazitäten spezifisch vorgebildeten Personals in den Bereichen der interkulturellen pädagogischen Arbeit sowie bezogen auf den Umgang mit Fluchthintergrund und Traumaerfahrungen und die Ausstattung mit Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen geringer ein als die Schulleitungen. Die Lehrkräfte der Grundschulen nehmen höhere Einschränkungen bzw. Hürden für die erfolgreiche schulische Arbeit in den Willkommensklassen aufgrund einer nicht hinreichenden Ausstattung mit spezifisch vorgebildetem Personal in den Bereichen der interkulturellen pädagogischen Arbeit sowie bezogen auf den Umgang mit Fluchthintergrund und Traumaerfahrungen wahr als die Schulleitungen. Ferner schätzen die Lehrkräfte die Fluktuation innerhalb der Lehrerschaft überwiegend höher ein als die Schulleitungen, um nur einige hervorstechende Unterschiede in den Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte zu benennen. Den größten *zusätzlichen Unterstützungsbedarf* sehen die Schulleitungen in der Ausstattung an Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Aber auch bezüglich der Ausstattung mit speziell qualifizierten Lehrkräften, der finanziellen, sächlichen und räumlichen Ausstattung, Schulungs- und Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte im Bereich der Sprachförderung und der interkulturellen Kompetenzen sowie konzeptionellen und didaktischen Vorgaben werden jeweils mehrheitlich eher hohe bzw. hohe zusätzliche Unterstützungsbedarfe durch die Schulleitungen angegeben. Die ergänzenden Einschätzungen der Lehrkräfte offenbaren zum Teil leicht abweichende Bedarfseinschätzungen. So wird in der Tendenz ein höherer Bedarf an speziell qualifizierten Lehrkräften geäußert, während die Bedarfseinschätzungen bezüglich zusätzlicher Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen von den Lehrkräften zum Teil (ISS, tendenziell auch Grundschule) niedriger, wenngleich absolut betrachtet immer noch „eher hoch“ ausfallen. Der Wunsch nach zusätzlichen Vernetzungsangeboten zum Austausch mit anderen Schulen scheint bei den Lehrkräften (insbesondere OSZ) stärker ausgeprägt als bei den Schulleitungen.

Für den *Austausch zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen* kann herausgestellt werden, dass sich die Wahrnehmungen hinsichtlich der erfragten Teilaspekte mit Ausnahme der Grundschulen deutlich zwischen Schulleitungen und Lehrkräften unterscheiden. Die Lehrkräfte der Willkommensklassen beurteilen den Austausch durchgehend substantiell niedriger. Die Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen Schulleitungen und Lehrkräften sind so deutlich ausgeprägt wie für kaum einen anderen Aspekt in der vergleichenden

Untersuchung von Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen bezüglich der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen.

Der *Sprachstand* der Schülerinnen und Schüler wird nach Auskunft der Schulleitungen an etwas mehr als der Hälfte der Schulen einmal im Schulhalbjahr *erfasst*, an über einem Drittel der Schulen erfolgt eine häufigere Sprachstandserfassung. Knapp 10 Prozent der Schulleitungen gaben an, einmal im Schuljahr eine Sprachstandserfassung vorzunehmen. Die Sprachstandserfassung erfolgt an 58 Prozent der Schulen über eigenentwickelte Instrumente, an 45 Prozent der Schulen über vorgegebene standardisierte Instrumente, wobei einige Schulen beide Varianten nutzen. Über 80 Prozent der Schulleitungen gaben (bei einem vergleichsweise hohen Anteil an fehlenden Antworten) an, dass mit dem eingesetzten Instrument zur Sprachstandserfassung eine Diagnose auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) möglich ist. Die Angaben der Lehrkräfte deuten insgesamt auf häufigere Sprachstandsfeststellungen in den Willkommensklassen hin. Sie gaben am häufigsten an, den Sprachstand einmal im Quartal zu erfassen, während von den Schulleitungen am häufigsten halbjährliche Sprachstandserfassungen angegeben wurden. Hinsichtlich des Einsatzes standardisierter und eigenentwickelter Instrumente deuten die Angaben der Lehrkräfte an Gymnasien und OSZ im Vergleich zu den Schulleitungsangaben auf einen selteneren Einsatz eigenentwickelter Instrumente hin, an den OSZ auf die häufigere Nutzung standardisierter Instrumente. Eine vertiefende Betrachtung konkret geschilderter Vorgehensweisen der Lehrkräfte offenbart ein heterogenes Bild in Bezug auf die Praktiken der Sprachstandserfassung in den Willkommensklassen. Die konzeptionelle Freiheit der Schulen und Lehrkräfte scheint demnach für ein großes Spektrum an Frequenzen bzw. Zeitpunkten und Formen der Erfassung zu sorgen. Die Sprachstandserfassung in den Berliner Willkommensklassen scheint entsprechend ein Bereich zu sein, der von mehr konzeptionellen Vorgaben profitieren und dadurch zu einer Vereinheitlichung der Beschulung in den Willkommensklassen beitragen könnte.

6.1.2 Ergebnisse der vertiefenden Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung mit Fokus auf die Umsetzung der schulischen und unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen

Bezüglich des *Umfangs des Unterrichts der Lehrkräfte in den Willkommensklassen* zeigt sich, dass der Unterricht in den Willkommensklassen an rund 90 Prozent der Schulen hauptsächlich durch eine Lehrkraft im Klassenzimmer erteilt wird. Überwiegendes oder ausschließliches Teamteaching (Doppelsteckung) findet nur an etwas mehr als 10 Prozent der Schulen statt, bei höheren Anteilen an den ISS (17 Prozent) und OSZ (19 Prozent) und geringeren Anteilen an den Grundschulen (7 Prozent). Die Lehrkräfte unterrichten in aller Regel in einer oder zwei Willkommensklassen. An den Grundschulen sind 70 Prozent der Lehrkräfte ausschließlich in den Willkommensklassen tätig, an den weiterführenden Schulformen lediglich zwischen 24 und 35 Prozent der Lehrkräfte. Damit einhergehend fällt an den Grundschulen auch der wöchentlich unterrichtete Stundenumfang der Lehrkräfte in den Willkommensklassen mit im Mittel 20 Stunden am höchsten aus, im Vergleich zu im Mittel zwischen 9 (Gymnasium) bis 14 (OSZ) Wochenstunden an den weiterführenden Schulformen. Knapp die Hälfte der Grundschullehrkräfte unterrichtet zwischen 25 und 32 Stunden pro Woche in Willkommensklassen, an den weiterführenden Schulen im Mittel nur zwischen 10 Prozent (OSZ) und 20 Prozent (ISS) der Lehrkräfte. Hier lag der wöchentliche Unterrichtsumfang in Willkommensklassen für 38 Prozent (OSZ) bis 62 Prozent (Gymnasium) der Lehrkräfte in einem geringen Bereich von einer bis zu acht Wochenstunden. Etwa 30 Prozent der

Grundschullehrkräfte unterrichten alle Fächer in ihren Willkommensklassen, etwa 70 Prozent nur einzelne Fächer. An den weiterführenden Schulformen unterrichten 90 Prozent oder mehr der Lehrkräfte nur einzelne Fächer.

Mit Blick auf die *Studentafeln der Willkommensklassen* festgehalten werden, dass an den Grundschulen im Durchschnitt 26 und an den weiterführenden Schulformen im Durchschnitt 30 Stunden pro Woche erteilt werden, was nur leicht unter den entsprechenden Vorgaben der Senatsverwaltung liegt. Die Anzahl der unterrichteten Fächer reicht je nach Schule von einem bis zu zehn Fächern. Die höchste Fächerzahl findet sich an den ISS, knapp die Hälfte aller Schulen sieht hier zwischen 7 und 10 Fächer in der wöchentlichen Studentafel vor. Häufigstes und an allen Schulen unterrichtetes Fach ist wenig überraschend Deutsch (einschließlich DaZ/DaF), gefolgt von Mathematik, Kunst/Sport und Englisch. An OSZ sind zudem auch Sozialwissenschaftlicher Unterricht/Geschichte sowie Praxisbezogener Unterricht weit verbreitet. Über alle Schulen betrachtet beträgt der Anteil des Deutschunterrichts an der Gesamtstundenzahl 62 Prozent, allerdings bei großen Unterschieden zwischen den Schulen. Auf Ebene der Schulformen reichen die mittleren Anteile von 53 Prozent an den ISS bis zu 68 Prozent an den OSZ. Zusammengefasst verweisen die Befunde auf ein hohes Maß an Variabilität in der curricularen Ausgestaltung der Studentafeln für die Willkommensklassen.

In den Berliner Willkommensklassen werden vielfältige *Maßnahmen sowohl der externen als auch internen Differenzierung* praktiziert. An etwa einem Drittel der Schulen werden gesonderte Alphabetisierungsklassen geführt, am häufigsten an den OSZ (53 Prozent), am seltensten an den Gymnasien (21 Prozent). Werden mehrere Willkommensklassen an einer Schule geführt, ist an den Grundschulen das Alter der Schülerinnen und Schüler das zumeist herangezogene externe Differenzierungskriterium für die Zuweisung zu den jeweiligen Klassen, gefolgt vom Sprachstand, der an den anderen Schulformen das ausschlaggebende Kriterium darstellt. Auch innerhalb der einzelnen Willkommensklassen ist der Sprachstand das mit Abstand am häufigsten herangezogene Differenzierungskriterium und wird vom Großteil der Lehrkräfte „eher oft“ (34-46 Prozent) oder „oft“ (43-65 Prozent) für Maßnahmen der Binnendifferenzierung genutzt. Als weitere relevante Kriterien für Maßnahmen der Binnendifferenzierung werden von den Lehrkräften die fachlichen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler und an den Grundschulen auch das Alter der Schülerinnen und Schüler genannt. Die Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler scheint hingegen insbesondere an den weiterführenden Schulen eine eher untergeordnete Rolle für Maßnahmen der Binnendifferenzierung zu spielen. Das Spektrum der konkreten Praktiken für den Umgang mit den verschiedenen Schülervoraussetzungen ist vielfältig. Vor allem an den Grundschulen erhalten die Schülerinnen und Schüler den Lehrkräfteangaben zufolge oft (mindestens wöchentlich bzw. mehrmals wöchentlich) an die jeweiligen Lernstände angepasste Lern- und Arbeitsmaterialien sowie Hausaufgaben. An den OSZ ist dies seltener der Fall, ISS und Gymnasien bewegen sich hier im mittleren Bereich. Es werden sowohl fähigkeitshomogene als auch fähigkeitsheterogene Lerngruppen gebildet, so dass je nach Bedarf regelmäßig beide Differenzierungsformen zur Anwendung kommen. Nahezu alle Lehrkräfte betonen die große Rolle kultureller Vielfalt für die schulische Arbeit in den Willkommensklassen, wobei sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen zu thematisieren sind.

In zum Teil deutlich über der Hälfte der Willkommensklassen kommen den Lehrkräfteangaben zufolge weder standardisierte noch selbstentwickelte *Instrumente der Lernbegleitung und Lerndokumentation* zum Einsatz. Bezogen auf die Vorgaben der Bildungsverwaltung hinsichtlich der prozessbegleitenden Lern- und Sprachstandsdokumentation werden hier entsprechend deutliche Diskrepanzen sichtbar. Sofern entsprechende Instrumente genutzt werden, sind es an den Grundschulen in erster Linie selbstentwickelte, an den anderen Schulformen in ähnlichem Umfang selbstentwickelte und standardisierte Instrumente. In der weiteren Forcierung der Lern- und Sprachstandsdokumentation ist sicherlich einer der wesentlichen Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Arbeit in den Willkommensklassen zu sehen. Dabei sollten auch digitale Formate verstärkt Einzug finden.

Bezüglich des *Umgangs mit Mehrsprachigkeit* sowie des *Einbezugs der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler* kann zunächst vorangestellt werden, dass zwischen 17 Prozent (Gymnasium) und 33 Prozent (Grundschule) der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte einen Zuwanderungshintergrund aufweisen und entsprechend oftmals selbst über vielfältige Sprachhintergründe verfügen. Die Lehrkräfte mit Zuwanderungshintergrund an Grundschulen und ISS sind überwiegend selbst im Ausland geboren, an Gymnasien und OSZ ist das Verhältnis von eigener und familiärer Zuwanderungsgeschichte ausgeglichen. Die sprachlichen Hintergründe der Lehrkräfte in den Willkommensklassen sind divers. Neben Deutsch geben über 90 Prozent der Lehrkräfte an, Englisch erlernt zu haben, zwischen zwei Drittel und drei Viertel Französisch. Ebenfalls relativ weit verbreitet sind Spanisch, Russisch und Italienisch, wobei es teilweise zu nicht unerheblichen Unterschieden zwischen den Schulformen kommt. Weitere Sprachen wie Arabisch, Türkisch, Polnisch, Portugiesisch, Griechisch und Farsi kommen an allen Schulformen vor, werden jedoch nur von einem eher kleinen bis sehr kleinen Anteil der Lehrkräfte als erlernte Sprache angegeben (3-15 Prozent). Zwischen einem Sechstel (Grundschule) und einem Drittel (ISS) der Lehrkräfte mit Englischkenntnissen nutzen die Sprache „oft“ zur Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern. Französisch und Spanisch werden insgesamt deutlich seltener für Kommunikationszwecke mit den Schülerinnen und Schülern genutzt, wenngleich sich für Französisch an den OSZ und Spanisch an den ISS durchaus relevante Größenordnungen finden. Verfügen Lehrkräfte über Russischkenntnisse, kommen diese am häufigsten an ISS zum Einsatz. Rund 45 Prozent der entsprechenden Lehrkräfte nutzen die Sprache eigenen Angaben zufolge „manchmal“ (30 Prozent) oder „oft“ (13 Prozent) für Kommunikationszwecke im Unterricht. Zwischen 70 Prozent (OSZ) und 96 Prozent (Grundschule) der Lehrkräfte beziehen die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler den eigenen Angaben zufolge in den Unterricht ein. Dies erfolgt unter anderem im Rahmen von Wortschatzarbeit und Übersetzungen, vergleichender sprachlicher und grammatikalischer Betrachtungen oder als Kommunikationsmittel, etwa wenn sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig in ihrer Muttersprache helfen. Die Lehrkräfte vertreten überwiegend offene und positive Einstellungen zur Kultivierung und Nutzung der Familiensprache der Schülerinnen und Schüler. Große Teile haben gute Erfahrungen mit dem Einbezug der Herkunftssprachen gemacht, wenngleich gleichzeitig der Großteil der Lehrkräfte angibt, dass es im Unterricht Regeln gibt, die den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch beschränken.

Das Spektrum der genutzten *Lehr- und Arbeitsmaterialien in den Willkommensklassen* gestaltet sich vielfältig. Besonders häufig nutzen die Lehrkräfte Lehrwerke von Verlagen zum Spracherwerb Deutsch als Zweitsprache (DaZ), etwas seltener aber zu rund 60 Prozent immer

noch eher häufig bis sehr oft auch fächerbezogene Lehrwerke von Verlagen für DaZ-Schülerinnen und -schüler. Ebenfalls vergleichsweise häufig kommen vorgefertigte Arbeitsblätter von Verlagen oder Arbeitsmaterialien aus dem Internet zum Ausdrucken zum Einsatz. Die Nutzung fächerbezogener Lehrwerke, die auch im normalen Regelunterricht verwendet werden, schwankt stark zwischen den Schulformen. Der Anteil mit eher oder sehr häufiger Nutzung schwankt von 14 Prozent an den OSZ bis 68 Prozent an den Grundschulen. An allen Schulformen wird in großem Umfang von selbstentwickelten Unterrichtsmaterialien Gebrauch gemacht. Verglichen mit papierbasierten Unterrichtsmaterialien wird der Nutzungsumfang digitaler Medien im Unterricht von den Lehrkräften deutlich niedriger eingeschätzt. Für nahezu alle erfragten digitalen Lernmedien wird vom Großteil der Lehrkräfte eine eher seltene, zum größten Teil jedoch überhaupt keine Nutzung berichtet. Vergleichsweise häufig wird noch die Nutzung von Videos aus dem Internet angegeben, mit Ausnahme der Grundschulen auch die Nutzung von digitalen Wörterbüchern und begleitenden Online-Materialien von Verlagen. Inwieweit dafür ausstattungsbezogene Aspekte der Schulen und/oder Präferenzen und Kompetenzen der Lehrkräfte ausschlaggebend sind, muss an dieser Stelle offen bleiben. Die Gründe sollten jedoch für die Weiterentwicklung der unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Der Großteil der Lehrkräfte (zwischen 47 und 70 Prozent) ist mit dem Angebot und der Qualität der Lehr-Lernmaterialien „eher zufrieden“, zwischen 13 und 36 Prozent „sehr zufrieden“. Die Anteile der Lehrkräfte, die mit der Angebotsqualität eher bzw. sehr unzufrieden sind, belaufen sich zumeist auf maximal 30 Prozent, wobei die eher unzufriedenen im Vergleich zu den sehr unzufriedenen Angaben deutlich überwiegen.

Befragt nach den *Erfahrungs-, Qualifikations- und Beschäftigungshintergründen* für die Arbeit in den Willkommensklassen geben an den Grundschulen, ISS und Gymnasien zwischen 72 und 74 Prozent und an den OSZ 92 Prozent der in der WiKo-Studie befragten Lehrkräfte an, seit dem Jahr 2015, also dem Jahr der Einführung des Begriffs der „Willkommensklasse“, in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) tätig zu sein und weisen damit einen Erfahrungshintergrund von maximal 5 Jahren oder weniger in dem spezifischen institutionellen Tätigkeitskontext auf. Während vor allem an Gymnasien und ISS hohe Anteile von rund 90 Prozent der in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte unbefristet an ihrer Schule angestellt sind, sind an den Grundschulen (41 Prozent) und OSZ (33 Prozent) höhere Anteile lediglich befristet an ihrer Schule beschäftigt. Zwischen 46 Prozent (Grundschule) und 84 Prozent (Gymnasium) der in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte verfügen über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium. Der Anteil an Quereinsteigern liegt an Grundschulen, ISS und OSZ bei rund 20 Prozent, an den Gymnasien knapp unter 10 Prozent. Unter den befragten Lehrkräften mit abgeschlossenem Lehramtsstudium war Deutsch mit 54 Prozent das mit Abstand am häufigsten absolvierte Studienfach, gefolgt von Englisch mit 24 Prozent.

Hinsichtlich der *selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehrkräfte* für verschiedene relevante Bereiche der Arbeit in den Willkommensklassen zeigen sich differenzierte Fähigkeitsselbsteinschätzungen, sowohl für die verschiedenen Kompetenzbereiche als auch mit Blick auf die Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen. Die eigenen Kompetenzen bezüglich der Vermittlung des Spracherwerbs von Deutsch als Zweitsprache allgemein wird von den Lehrkräften an den Grundschulen, ISS und OSZ im Mittel zwischen „eher hoch“ bis „sehr hoch“ eingeschätzt, an den Gymnasien als „eher hoch“. Hohe

Kompetenzeinschätzungen zeigen sich auch für die Vermittlung von Handlungs- und Orientierungswissen für den Alltag in Deutschland, Demokratiebildung und die Vermittlung von Werten und Normen für das gesellschaftliche Zusammenleben in Deutschland. Die Kompetenzen zum Umgang mit der vielfältigen Heterogenität in den Willkommensklassen werden im Mittel als „eher hoch“ eingestuft. Niedrigere Kompetenzeinschätzungen deuten sich für spezifischere Bereiche wie die Kenntnis von Theorien zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache und Grundlagen der Sprachstandsdiagnostik/Sprachstandserfassung an. Auch hinsichtlich der Begleitung des Übergangs in die Regelklassen (und hier vor allem mit Blick auf additive Fördermaßnahmen nach dem Übergang) finden sich niedrigere Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten, insbesondere der Lehrkräfte an Gymnasien. Am geringsten schätzen die Lehrkräfte ihre Kompetenzen im Umgang mit Traumaerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ein. Für alle Kompetenzbereiche ist trotz der generell feststellbaren mittleren Tendenzen jeweils von nicht unerheblichen Unterschieden in den Kompetenzeinschätzungen zwischen den Lehrkräften sowohl derselben Schulform als auch derselben Schule auszugehen.

Die Häufigkeit jährlich besuchter *Fortbildungen für die Arbeit in den Willkommensklassen* unterscheidet sich bedeutsam zwischen den befragten Lehrkräften, sowohl innerhalb als auch zwischen den Schulformen. An den Gymnasien besucht den eigenen Angaben zufolge rund die Hälfte der in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte keine Fortbildungen für die Willkommensklassen, was auch vor dem Hintergrund des oftmals eher geringen Tätigkeitsumfangs der Gymnasiallehrkräfte in den Willkommensklassen zu sehen ist. Die Anteile der Lehrkräfte ohne besuchte Fortbildungen fallen an den anderen Schulformen mit 4 Prozent (Grundschule), 15 Prozent (OSZ) und 21 Prozent (ISS) deutlich geringer aus. Vergleichsweise hohe Fortbildungshäufigkeiten zeichnen sich für die Lehrkräfte der Grundschulen und ISS ab. Etwa die Hälfte der Lehrkräfte an den ISS und 58 Prozent der befragten Grundschullehrkräfte geben an, mindestens einmal im Quartal oder häufiger eine Fortbildungsveranstaltung für die Willkommensklassen zu besuchen. An den OSZ sind dies rund ein Drittel, an den Gymnasien leicht unter einem Viertel der Lehrkräfte. Der Anteil der Lehrkräfte mit maximal ein bis zwei Fortbildungen pro Schuljahr bewegt sich zwischen einem Viertel der Lehrkräfte an den Gymnasien und 55 Prozent an den OSZ. Lehrkräfte, die nicht an Fortbildungen für die Willkommensklassen teilnehmen, begründen dies mit fehlenden zeitlichen Kapazitäten und mangelnden Informationen über Fortbildungsangebote (insbesondere ISS und Gymnasium). Größere Anteile der Lehrkräfte an den Gymnasien, zum Teil auch an den OSZ, geben an, dass Fortbildungen für die Arbeit in den Willkommensklassen keine Priorität für sie darstellen. Unter den Lehrkräften mit besuchten Fortbildungsveranstaltungen für die Willkommensklassen hat die Hälfte der Lehrkräfte der Grundschulen an Fortbildungen des Zentrums für Sprachbildung (ZeS) teilgenommen, an den weiterführenden Schulformen zwischen 21 Prozent (OSZ) und 34 Prozent (ISS) der Lehrkräfte. Die Bewertung der Nützlichkeit der besuchten Fortbildungen am ZeS für die Arbeit in den Willkommensklassen fällt mit Blick auf die konkret bewerteten Einzelveranstaltungen eher zurückhaltend aus. Der Großteil der befragten Lehrkräfte schätzt die besuchten Fortbildungen als „eher nicht nützlich“ ein. Eine hohe Nützlichkeit wird den Angeboten nur vereinzelt bescheinigt, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich keine Aussagen darüber treffen lassen, auf welche Zeiträume der Fortbildungsbesuche sich die Bewertungen beziehen, es sich also beispielsweise vorwiegend um bereits länger zurückliegende Veranstaltungen handelt. Positiver (im Mittel „eher nützlich“) fällt hingegen die globale Nützlichkeitseinschätzung der

Fortbildungsangebote des ZeS, unabhängig von der konkreten Einzelveranstaltung, aus. Die Ergebnisse sollten dennoch als Anlass für eine genauere Eruierung der Gründe für die zurückhaltenden Nützlichkeits einschätzungen der einzelnen Fortbildungsangebote und Möglichkeiten ihrer Optimierung genommen werden. Die seitens der Lehrkräfte generell geäußerten Bedarfe hinsichtlich der Einrichtung von zusätzlichen Fortbildungsangeboten umfassen ein breites Spektrum. Sie reichen von generellen didaktischen und unterrichtsmethodischen Fortbildungen (z.B. zum Umgang mit Heterogenität) über Fortbildungen im Bereich der Demokratie- und Wertevermittlung und interkulturellen Bildung bis hin zu spezifischen Aspekten wie der Alphabetisierung, der Sprachstandserfassung, der Berufsberatung und Weitervermittlung junger Geflüchteter. Besonders häufig wird zusätzlicher Fortbildungsbedarf für den Umgang mit Traumaerfahrungen der Schülerinnen und Schüler geäußert.

Viele Schulen können bezüglich der Arbeit in den Willkommensklassen neben den unterrichtenden Lehrkräften auf *zusätzliches ergänzendes Personal* zurückgreifen. Bei bedeutsamen Anteilen scheint dies gleichermaßen jedoch nicht der Fall, wobei sich zum Teil schulformspezifische Muster andeuten. Rund 70 Prozent der Schulleitungen geben an, über Sozialarbeiter*innen als unterstützendes Personal zu verfügen, an den Gymnasien und Grundschulen zwischen 53 und 61 Prozent, an den ISS und OSZ jeweils rund 90 Prozent. An Grundschulen und ISS sind daneben in einem Ausmaß von 57 bis 71 Prozent der Schulen auch Erzieherinnen und Erzieher sowie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen unterstützend in den Willkommensklassen tätig. 70 Prozent der Schulleitungen geben an, bezüglich der Arbeit in den Willkommensklassen auf Schulpsychologinnen und Schulpsychologen zurückgreifen zu können, an den OSZ sind dies 100 Prozent, an den anderen Schulformen zwischen 63 und 73 Prozent. An vielen Schulen wird hinsichtlich der Willkommensklassen zudem mit Sprachmittlere*innen (je nach Schulform zwischen 41 und 63 Prozent), Schulhelferinnen und Schulhelfer (an jeweils rund einem Drittel der Grundschulen und ISS) und an den weiterführenden Schulen in großem Umfang mit Mitarbeitenden der Jugendberufsagentur zusammengearbeitet (je nach Schulform zwischen 67 und 87 Prozent). Die an vielen Schulen vorhandenen ergänzenden personellen Kapazitäten dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Bereich der personellen Ausstattung sowohl von Schulleitungen als auch den Lehrkräften die größten zusätzlichen Bedarfe für die Unterstützung und Ansatzpunkte für die weitere Verbesserung der Arbeit in den Willkommensklassen geäußert werden.

Hinsichtlich der *deutschsprachlichen Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler* bei Eintritt in die Willkommensklassen und beim Übergang in die Willkommensklassen zeichnet sich auf Basis der Einschätzungen der Lehrkräfte folgendes Bild ab: Der mittlere Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Alphabetisierungsbedarf fällt den Einschätzungen der Lehrkräfte zu Folge an den Grundschulen mit rund 50 Prozent am höchsten aus, bei deutlichen Schwankungen zwischen den Lehrkräften. Etwa ein Viertel der Grundschullehrkräfte berichtet Alphabetisierungsanteile von 75 Prozent oder mehr, rund 30 Prozent von unter 25 Prozent. An den weiterführenden Schulformen ist den Lehrkräfteangaben zufolge von deutlich geringeren Alphabetisierungsanteilen auszugehen, im Mittel zwischen 22 Prozent an den Gymnasien und 29 Prozent an den OSZ. Der überwiegende Teil der Lehrkräfte ist den eigenen Angaben zufolge „eher“ (22 bis 35 Prozent) oder „sehr vertraut“ (41 bis 59 Prozent) mit den Kompetenzeinstufungen gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für

Sprachen (GER). Zieht man ausschließlich die Lehrkräfte mit hoher selbsteingeschätzter Vertrautheit mit der GER-Einstufung heran, beträgt der mittlere Anteil der Schülerinnen und Schüler, die bei Eintritt in die Willkommensklasse nach Einschätzung der Lehrkräfte unterhalb des GER-Niveaus A1 zu verorten sind, je nach Schulform zwischen 58 Prozent an den Grundschulen und 77 Prozent an den ISS. Zwischen 15 Prozent (ISS) und 29 Prozent (Grundschule) werden auf dem A1-Niveau verortet, zwischen 8 Prozent (ISS) und 14 Prozent (Grundschule) oberhalb des A1-Niveaus, jeweils auch bei bedeutsamen Unterschieden zwischen den Lehrkräften innerhalb einer Schulform. Zum Zeitpunkt des Übergangs in die Regelklassen bewegt sich der mittlere Anteil der Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrkräften auf der Niveaustufe A2 oder höher verortet werden, zwischen 69 Prozent an der Grundschule und 86 Prozent an den ISS, auf der Niveaustufe B1 oder höher zwischen 16 Prozent an der Grundschule und 46 Prozent am Gymnasium. Insgesamt deuten sich damit nach Einschätzung der Lehrkräfte deutliche Zuwächse in den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen an. Im Mittel zwischen 14 und 31 Prozent der Schülerinnen und Schüler kommen den Einschätzungen der Lehrkräfte zufolge jedoch auch zum Zeitpunkt des Übergangs in die Regelklasse nicht über die Niveaustufe A1 hinaus.

Mit Blick auf die weitere *Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Regelklassen* kann zunächst festgehalten werden, dass sich rund zwei Drittel der Schulleitungen eher gut bis sehr gut dazu in der Lage sehen, die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Wechsel in die Regelklassen einzuschätzen. Gemäß Einschätzung dieser Schulleitungen können 18 Monate nach dem Übergang im Mittel rund 58 Prozent der ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen den Anforderungen des Regelunterrichts in angemessener Weise folgen. Ein Jahr zuvor, 6 Monate nach dem Übergang, sind dies den Schulleitungsangaben zufolge nur etwa 34 Prozent, bei größeren Anteilen an den Gymnasien und den OSZ. Im Mittel etwas über 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben auch 18 Monate nach dem Übergang in die Regelklassen große Probleme, den Anforderungen des Unterrichts zu folgen. Zwischen 10 Prozent (OSZ) und 18 Prozent (ISS) werden von den Schulleitungen zu diesem Zeitpunkt bereits zu den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern in den Regelklassen gezählt. Die Befunde sprechen damit insgesamt für weitere ausgeprägte Anpassungsleistungen der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Regelklassen. Erheblichen Schüleranteilen fällt es jedoch anscheinend auch noch 18 Monate nach dem Übergang in die Regelklassen schwer, den Anforderungen des Regelunterrichts in angemessener Weise zu folgen.

Der *Übergang in die Regelklassen* erfolgt nach Auskunft der Schulleitungen am Großteil der Schulen stufenweise, etwa über Probeunterricht, Hospitationen und Teilintegrationen in den Regelklassen. Im Vergleich der Schulformen am häufigsten an ISS und Gymnasien mit über 90 Prozent der Schulen, am seltensten an den OSZ mit rund 30 Prozent. An den Grundschulen berichten rund drei Viertel der Schulleitungen einen stufenweisen Übergang. Der Großteil der Schulen (ca. zwei Drittel) setzt für den Übergang in die Regelklassen das Erreichen der GER-Niveaus A2 oder B1 voraus. An den Grundschulen gibt nahezu die Hälfte der Schulleitungen an, nicht über entsprechende explizite Vorgaben zu verfügen. An den weiterführenden Schulen ist dies nur vereinzelt der Fall. Bezüglich der neben sprachlichen und fachlichen Kompetenzen ebenfalls relevanten Einübung von Methoden und Sozialformen für den Unterricht in den Regelklassen deuten die Einschätzungen der in den Willkommensklassen

unterrichtenden Lehrkräfte darauf hin, dass viele Schülerinnen und Schüler wesentliche Aspekte der Methoden- und Sozialformen erst nach dem Übergang in die Regelklassen erlernen und erproben können. Mit Blick auf die weitere Sprachbildung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Regelklassen vertreten zwischen 46 Prozent (OSZ) und 71 Prozent (ISS) der Lehrkräfte der Willkommensklassen eine eher oder stark zustimmende Einschätzung dahingehend, dass die Sprachbildung der ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen an ihrer Schule auch nach dem Übergang in die Regelklassen als Aufgabe aller Fächer verstanden und umgesetzt wird. Zwischen 29 und 54 Prozent der Lehrkräfte äußern diesbezüglich eine eher oder stark ablehnende Einschätzung.

Bezogen auf den *Austausch zwischen Willkommens- und Regelklassen* bewerten die Lehrkräfte der Willkommensklassen das Ausmaß des Austauschs mit den Lehrkräften der Regelklassen hinsichtlich der weiteren Lernentwicklung und des Bildungserfolgs der Schülerinnen und Schüler nach dem Wechsel in die Regelklasse an Grundschulen, ISS und Gymnasien zu zwischen 42 und 50 Prozent als eher hoch bis hoch, zu zwischen 50 und 58 Prozent als eher gering bis gering. An den OSZ stufen rund drei Viertel der Lehrkräfte den diesbezüglichen Austausch als eher gering bis gering ein. Ihre Fähigkeit, den Lern- und Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Willkommensklasse einzuschätzen und damit ein wichtiges Feedback hinsichtlich deren Vorbereitung auf den Regelklassenunterricht zu erhalten, stufen zwischen 51 Prozent (OSZ) und 63 Prozent (Grundschule) der Lehrkräfte als gut bis sehr gut ein, zwischen 37 Prozent (Grundschule) 49 Prozent (OSZ) als eher schlecht bis sehr schlecht. Je höher die Einschätzung des Ausmaßes des Austauschs mit den Lehrkräften der Regelklassen, umso höher fällt die Selbsteinschätzung der Fähigkeit zur weiteren Beurteilung des Lern- und Bildungserfolgs nach dem Übergang aus. Die Einschätzungen der Lehrkräfte deuten auf ein eher geringes strukturell verankertes Organisationsausmaß (mit festen Abläufen und Verantwortlichkeiten) des Austauschs mit den Lehrkräften der Regelklassen hin. Die generelle Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte der Regelklassen wird von zwischen 49 Prozent (OSZ) und 71 Prozent (Gymnasium) der Lehrkräfte als eher hoch bis hoch bewertet, von zwischen 29 und 51 Prozent als eher gering bis gering. An Grundschulen, ISS und Gymnasien wird die Aussage eines fehlenden Interesses sowohl seitens Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte der Regelklassen von den Willkommensklassenlehrkräften mehrheitlich abgelehnt. Gleichwohl finden sich auch zustimmende Einschätzungen von 28 bis 44 Prozent der Lehrkräfte, an den OSZ von bis zu 68 Prozent. Peer-Learning-Formate mit Schülerinnen und Schülern der Regelklassen, entweder im Rahmen der Willkommensklassen oder nach dem Übergang in die Regelklassen, werden an rund 20 Prozent der Schulen praktiziert, am häufigsten an den Gymnasien (42 Prozent), am seltensten an den Grundschulen (15 Prozent).

An rund 80 Prozent der Schulen besteht die Möglichkeit zur *Nutzung von Nachmittagsangeboten* durch die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen. Dies gilt in stärkerem Maße für Grundschulen und Gymnasien, in geringerem Umfang für ISS und OSZ. Die tatsächlichen Nutzungsquoten liegen für Arbeitsgemeinschaften außerhalb des Ganztags bei zwei Dritteln der Schulen zwischen Null und unter 40 Prozent. Für die Teilnahme an Ganztagsangeboten (einschließlich der ergänzenden Förderung und Betreuung [EFÖB]) zeichnen sich höhere Teilnahmequoten ab. An über der Hälfte der Schulen berichten die Schulleitungen hier Teilnahmequoten von über 40 Prozent. Im Schulformvergleich finden sich die niedrigsten Teilnahmequoten an Gymnasien und OSZ. An den ISS nutzen nach Auskunft

der Schulleitungen an der Hälfte der Schulen zwischen 80 und 100 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen die Angebote des Ganztags. Der überwiegende Teil der Schulleitungen gibt an, dass die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen etwas oder deutlich seltener als die Regelklassenschülerinnen und -schüler an den Nachmittagsangeboten der Schule teilnehmen. Die höchsten Auswirkungen der Teilnahme an den Nachmittagsangeboten nehmen die Schulleitungen für die Förderung der Integration in das allgemeine Schulleben und für den Austausch mit Schülerinnen und Schülern aus den Regelklassen wahr. Ebenfalls überwiegend eher hoch oder hoch werden die Auswirkungen auf den Spracherwerb eingestuft. Die geringsten Auswirkungen der Nachmittagsangebote schätzen die Schulleitungen hinsichtlich der Förderung der Kommunikation mit den Eltern ein, wobei dies stark von der jeweiligen Ausrichtung der Nachmittagsangebote abhängig sein dürfte, inwieweit sich diese mehr oder weniger explizit auf die Einbindung der Eltern beziehen.

Die unterstützenden und begleitenden *Maßnahmen, Materialien und Angebote der Bildungsverwaltung für die Arbeit in den Willkommensklassen* sind dem überwiegenden Teil der Schulleitungen und Lehrkräfte bekannt, wobei Lehrkräfte zumeist einen niedrigeren Bekanntheitsgrad berichten. Sofern die Unterstützungsangebote bekannt sind, werden sie in aller Regel vom Großteil der Schulleitungen und Lehrkräfte für die Arbeit in den Willkommensklassen genutzt. Die Nützlichkeits einschätzungen für die verschiedenen Angebote bewegen sich im Mittel zumeist im eher positiven Bereich („eher nützlich“), zum Teil aber auch darüber. Vor allem direkt praxisbezogene Materialien wie das Starterpaket für die Willkommensklassen, Vorlagen für die Lernstandsberichte sowie der Laufzettel beim Wechsel von der Willkommensklasse in die Regelklasse werden von Schulleitungen und Lehrkräften als besonders nützlich eingeschätzt. Nicht unerhebliche Teile der Schulleitungen und Lehrkräfte äußern eine Präferenz für mehr verbindliche Vorgaben bezüglich der Arbeit in den Willkommensklassen, etwa mit Blick auf die Sprachstandserfassung, curriculare Vorgaben sowie Vorgaben für die Lernstandsdokumentation und den Übergang in die Regelklassen.

Die Einschätzungen der Schulleitungen sprechen überwiegend nicht für eine umfassende *Verankerung der Willkommensklassen in den Schulentwicklungsprozessen* der Schulen. Wenn, dann ist dies nur punktuell für ausgewählte Bereiche der Fall, und auch hier keineswegs an allen Schulen.

6.1.3 Zusammenhänge zwischen schulkontextuellen Merkmalen, Erfolgsbewertungen und Akzeptanzeinschätzungen, Best Practice-Ansätze für die Sprachförderung und Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen

Mit dem Ziel, *Hinweise auf Gelingens- und Hinderungsbedingungen für die Arbeit in den Willkommensklassen* zu generieren, wurden bivariate *Zusammenhangsanalysen zwischen Akzeptanz- und Erfolgsbeurteilungen auf der einen und verschiedenen ausgestaltungsbezogenen Merkmalen der Schulen* auf der anderen Seite durchgeführt, wobei deutlich zu betonen ist, dass die Ergebnisse keineswegs im Sinne kausaler Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge interpretierbar sind, sondern lediglich statistische Zusammenhänge zwischen den jeweils betrachteten Untersuchungsvariablen widerspiegeln. Zudem basieren alle einbezogenen Variablen ausschließlich auf den subjektiven Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften. In den Auswertungen werden vor allem für die Einschätzungen der Lehrkräfte vielfältige und zum Teil als mittelstark einzustufende Zusammenhänge sichtbar. Besonders konsistent zeigt sich dies für die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehrkräfte hinsichtlich der Arbeit in den Willkommensklassen, die nahezu durchgängig positiv mit ihren Akzeptanz- und Erfolgseinschätzungen in Verbindung stehen. Gleiches gilt für die Einschätzungen hinsichtlich des Ausmaßes der vorhandenen personellen Kapazitäten. Relevant für die Akzeptanz- und Erfolgsbeurteilungen der Lehrkräfte scheint ferner der Austausch zwischen Willkommens- und Regelklassen (sowohl auf Ebene der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler). Auch für das selbsteingeschätzte Ausmaß der Sprachstandserfassung und der Lerndokumentation, den selbstberichteten Umfang praktizierter Differenzierungsmethoden, die Vorbereitung auf die Lern- und Sozialformen in den Regelklassen, das eingeschätzte Ausmaß der konzeptuellen und organisatorischen Unterstützung durch die Bildungsverwaltung sowie das berichtete Ausmaß des Austauschs mit anderen Schulen zeigen sich nahezu durchgängig (statistische) Zusammenhänge mit den Akzeptanz- und Erfolgsbeurteilungen der Lehrkräfte. Die Zusammenhangsmuster bei den Schulleitungen sind insgesamt geringer ausgeprägt, deuten jedoch ebenfalls auf vielfältige Assoziationen zwischen schulkontextuellen Ausgestaltungsmerkmalen und Akzeptanz- und Erfolgsbeurteilungen hin, etwa mit Blick auf den Austausch zwischen Willkommens- und Regelklassen und die eingeschätzte Motivation der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte. Auch für das eingeschätzte Ausmaß der Verankerung der Willkommensklassen in der Schulentwicklung der ganzen Schule lassen sich zum Teil mittelstarke Zusammenhänge mit den Erfolgsbeurteilungen der Schulleitungen feststellen. Auch wenn die Zusammenhänge nicht im Sinne von einfachen Ursache-Wirkungs-Mechanismen interpretiert werden können und ausschließlich auf den subjektiven Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräfte beruhen, liefern die Ergebnisse in der Gesamtschau somit dennoch Hinweise für Gelingens- und Hinderungsbedingungen für die schulische Arbeit in den Willkommensklassen.

Hinweise auf Best Practice-Ansätze für die Sprachförderung konnten anhand vertiefter Auswertungen offener Antwortangaben der Lehrkräfte gewonnen werden. Eine umfassende Kategorisierung der seitens der Lehrkräfte als bewährt und nicht bewährt erachteten Ansätze, Praktiken und Methoden lässt sich zu sieben übergreifenden Tendenzen für eine erfolgreiche Sprachförderung verdichten: (1) Herstellung eines Lebensweltbezugs und Handlungsorientierung, (2) Nutzung eines ganzheitlichen pädagogischen Paradigmas, das zusätzlich zur kognitiven auch die physische, psychische und sozio-emotionale Dimension der Lernenden in den Willkommensklassen adressiert, (3) Einsatz von

Differenzierungsmaßnahmen unterstützt durch individuelle Diagnostik, (4) Gemeinsames Lehren (z.B. Teamteaching) und enger, strukturierter kollegialer Austausch, (5) Fachliche und methodische Vielfalt, (6) Berücksichtigung unterschiedlicher sprachlicher Dimensionen (Rezeption, Produktion, Wortschatz, Grammatik etc.) und visueller Zugänge, (7) Integration der Schülerinnen und Schüler in den Regelschulalltag. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte sehr unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Förderansätze und organisatorische Maßnahmen für die Sprachförderung innerhalb der Willkommensklassen empfehlen. Andererseits lassen sich grundlegende Gemeinsamkeiten über die befragten Lehrkräfte hinweg ableiten, deren Quintessenz die herausgearbeiteten übergreifenden Tendenzen erfolgreicher Sprachförderung darstellen. Es können darüber hinaus jedoch auch Widersprüche hinsichtlich der Bewertung des Erfolgs verschiedener Praktiken festgestellt werden, wonach die gleiche Praktik von manchen Lehrkräften als bewährt, von anderen als nicht bewährt eingestuft wird. Der Einsatz bestimmter Praktiken kann sich so in einem Kontext bewähren und in einem anderen wiederum als nicht erfolgreich herausstellen. Bei der Planung von Lernprozessen sollten deshalb immer auch die spezifischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule (mit ihren spezifischen Ressourcen und Konzepten) und Klasse (beispielsweise der Klassengröße, den individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler und dem Ausmaß der Heterogenität) Berücksichtigung finden. Die zum Teil festgestellten Widersprüche könnten so unter anderem auf den Grad der schulischen Sozialisation der betreffenden Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sein. Damit wären die schulischen Vorerfahrungen der Lernenden ein wichtiger Faktor für den Erfolg bzw. Misserfolg bestimmter Unterrichtsmethoden, Förderansätze sowie organisatorischer Maßnahmen und sollten in die Planung von Lernprozessen in den Willkommensklassen entsprechend einbezogen werden. Wie für die pädagogischen Arbeit im Allgemeinen zeichnet sich somit auch für die Arbeit in den Willkommensklassen ab, dass in der Regel keine universellen Lösungen, die sich im Falle aller Akteure und Kontexte bewähren, zu finden sind. Zudem kommt der qualitätsvollen Umsetzung der jeweiligen Maßnahmen eine entscheidende Rolle zu. Es ist deshalb zu betonen, dass die aufgeführten Tendenzen keine feststehenden Handlungsanweisungen darstellen, sondern lediglich eine Orientierung bieten können und auf den subjektiven Wahrnehmungen und Überzeugungen der Lehrkräfte beruhen.

Auch in Hinblick auf die generellen *Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen* zeichnet sich auf Basis der Lehrkräfteangaben eine große Bandbreite der angegebenen Verbesserungsansätze ab. Die meisten Ansatzpunkte (61 Prozent) sehen die Lehrkräfte auf Ebene der Schule, während die übrigen Nennungen sich im Bereich des Unterrichts (28 Prozent) sowie der externen Administration (11 Prozent) verorten lassen. Auf Ebene der Schule gibt ein Großteil der befragten Lehrkräfte an, mehr Unterstützung bzw. Entlastung durch qualifiziertes Personal (insbesondere Lehrkräfte mit DaZ-Ausbildung, Psychologinnen und Psychologen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Dolmetscherinnen und Dolmetschern) sowie eine Verbesserung der räumlichen, finanziellen und vor allem materiellen Ausstattung zu benötigen. Die genannten Verbesserungsansätze sind dabei solche, die meist für einen funktionierenden Schulbetrieb als „selbstverständlich“ vorausgesetzt werden: Kontinuität bezüglich der unterrichteten Fächer und Lehrenden sowie der benutzten Räume, die regelmäßige Anwesenheit der Lernenden, ausreichend geschultes Personal oder eine basale technische Ausstattung mit Computer und Internetanschluss. Die Arbeit in den Willkommensklassen scheint die befragten Lehrkräfte nicht nur aufgrund verschiedener Spezifika ihrer Schülerschaft, wie dem ungewissen

Aufenthaltsstatus oder der fehlenden schulischen Sozialisierung, sondern ebenfalls aufgrund der zuvor benannten disruptiven Alltagscharakteristika vor Herausforderungen zu stellen, die sich ohne externe Unterstützung in Form von bereitgestellten Materialien, Konzepten und Curricula, verbindlichen Standards und Regelungen sowie Fortbildungen und enger administrativer Kooperation nicht oder nur erschwert bewältigen lassen. Die Auswertung der Lehrkräfteangaben weist damit sowohl in Hinsicht auf Inhalt als auch Verteilung der Angaben viele Parallelen zu den entsprechenden Einschätzungen der Schulleitungen aus dem Zwischenbericht (Abschnitt 2.5.3) auf. Insbesondere in Hinblick auf die personelle und sächliche Ausstattung der Schulen bezog sich in beiden Gruppen mehr als jede dritte Nennung auf diese Bereiche. Dabei betonten die Schulleitungen eher die räumlichen und finanziellen Ressourcen und die Lehrkräfte eher die materielle Ausstattung mit Lehrmitteln und Technik. Darüber hinaus unterscheiden sich die Angaben hauptsächlich dahingehend, dass die Lehrkräfte insgesamt ein etwas umfangreicheres Bild liefern und v. a. auch Aspekte auf Ebene des Unterrichts (vgl. die Inhalte der Hauptkategorie „Unterricht und Lernen“) stärker thematisieren, die den Schulleitungen meist weniger zugänglich ist und in den Nennungen dieser Gruppe dementsprechend seltener auftaucht. Innerhalb der Lehrkräfte-Angaben beziehen sich außerdem relational mehr Nennungen auf eine Verbesserung der administrativen Unterstützung und des kollegialen Austauschs.

6.1.4 Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnisse(n) an Schulen mit und ohne Willkommensklassen – Vergleichende Auswertungen auf der Basis von Schulleitungsangaben

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne hinreichende Sprachkenntnisse werden in Berlin zwar überwiegend, aber nicht ausschließlich in Willkommensklassen unterrichtet. Zahlreiche Schulen führen keine Willkommensklassen und nehmen dennoch neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen auf und integrieren diese bei zum Teil ergänzenden spezifischen Fördermaßnahmen direkt in ihren Regelunterricht.

Um Hinweise auf die schulische Arbeit mit neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende Deutschkenntnisse an Schulen ohne Willkommensklassen zu gewinnen, wurden die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen (nur Grundschulen, ISS und Gymnasien) nach den Rahmenbedingungen für die schulische Arbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern befragt und um Einschätzungen zu Erfolg, Herausforderungen und vorhandenen Unterstützungsbedarfen gebeten. Die eingesetzten Fragen orientierten sich dabei an den Fragen für die Schulen mit Willkommensklassen und wurden für die Schulen ohne Willkommensklassen jeweils leicht angepasst. Es ist herauszustellen, dass der Vergleich ausschließlich dem Zweck dient, möglichen Unterschieden in schulischen Rahmenbedingungen und Einschätzungen nachzugehen, jedoch keinerlei Aussagen über eine mögliche (generelle) Überlegenheit einer der beiden Beschulungsarten abgeleitet werden können.

Hinsichtlich der *Zusammensetzung der Schülerschaft* der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten, aber auch deutliche Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Willkommensklassen. Werden an Schulen mit und ohne Willkommensklassen von den Schulleitungen als häufigste Herkunftsländer der neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler jeweils Syrien, Afghanistan und der Irak genannt, fallen die Einschätzungen bezüglich

des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund sowie mit Anzeichen von Traumatisierung an Schulen ohne Willkommensklassen jeweils deutlich niedriger aus. Während über die Hälfte der Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen einen maximalen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund unter allen neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern von weniger als 20 Prozent angab, war dies an den Schulen mit Willkommensklassen nur für knapp ein Sechstel der Schulen der Fall. Der mittlere Anteil von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern mit Anzeichen von Traumatisierung beträgt nach Einschätzung der Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen 14 Prozent, an Schulen mit Willkommensklassen 27 Prozent, jeweils bei deutlichen Schwankungen zwischen den Schulen.

Ähnlich wie an Schulen mit Willkommensklassen an vielen Schulen zumindest anteilig gemeinsamer Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen erfolgt, findet auch an Schulen ohne Willkommensklassen insbesondere im Fach Deutsch oftmals *separater Unterricht für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler* statt (an den ISS an etwa der Hälfte der Schulen), was unter Umständen jedoch auch als Hinweis auf additive Förderangebote interpretiert werden kann. Auch in den Fächern Mathematik und Englisch erfolgt an einigen Schulen ohne Willkommensklassen getrennter Unterricht für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler.

Die spezifisch *sprachbildungsbezogenen Ausbildungshintergründe der Lehrkräfte* der Willkommensklassen unterscheiden sich in zu erwartender Weise deutlich von den entsprechenden Qualifikationshintergründen der Gesamtheit der Lehrkräfte an Schulen ohne Willkommensklassen. Während den Schulleitungsangaben zufolge im Mittel 58 Prozent der Lehrkräfte in den Willkommensklassen über eine spezifische fachliche Ausbildung im Bereich Sprachförderung (z.B. DaZ-Ausbildung oder ähnliche Zusatzqualifikation) verfügen, sind dies an den Schulen ohne Willkommensklassen lediglich 28 Prozent. Durchgängig und deutlich höhere Anteile an Schulen mit Willkommensklassen zeigen sich auch im Bereich des Fortbildungshintergrundes der Lehrkräfte bezüglich der Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern.

Sowohl die Schulleitungen der Schulen mit als auch ohne Willkommensklassen äußern *überwiegend hohe bis sehr hohe Akzeptanzeinschätzungen* hinsichtlich der Beschulung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen. Auch von den Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen wird eine ausschließlich direkt integrative Beschulung der Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) anstelle des Besuchs der Willkommensklassen mehrheitlich abgelehnt. Gleichwohl sprechen sich an Schulen mit Willkommensklassen rund 20 Prozent und an Schulen ohne Willkommensklassen knapp 30 Prozent der Schulleitungen für direkt integrative Beschulungsformate anstelle der Willkommensklassen aus. 30 Prozent (Schulen mit Willkommensklassen) bzw. 40 Prozent (Schulen ohne Willkommensklassen) der Schulleitungen vertreten (überwiegend eher) zustimmende Einschätzungen dahingehend, dass die Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen der Integration der Kinder und Jugendlichen eher abträglich ist. Die *Erfolgsbeurteilungen* der Schulleitungen hinsichtlich der schulischen Arbeit mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse deuten für die Vermittlung sprachlicher Kenntnisse auf höhere Erfolgseinschätzungen für die Schulen mit Willkommensklassen, für die Integration der Schülerinnen und Schüler in Schule und Gesellschaft sowie den Austausch

zwischen neu zugewanderten und nicht neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler auf höhere Erfolgseinschätzungen an den Schulen ohne Willkommensklassen hin. Hinsichtlich der Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschlands sowie der Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland werden seitens der Schulleitungen an den Gymnasien mit Willkommensklassen im Mittel deutlich höhere Erfolgseinschätzungen als von Schulleitungen an Gymnasien ohne Willkommensklassen vorgenommen, während für die Schulleitungen der anderen Schulformen keine Unterschiede zwischen den Gruppen feststellbar sind. Für die Vermittlung fachlicher (über den Spracherwerb hinausgehender) Kenntnisse finden sich nur an den Grundschulen höhere Erfolgsbeurteilungen der Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen. Die Erfolgsbeurteilungen fallen somit je nach betrachtetem Erfolgskriterium und zum Teil auch nach betrachteter Schulform differentiell aus.

Auch hinsichtlich bestehender *Herausforderungen und wahrgenommener Einschränkungen* bezüglich der schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern finden sich zum Teil abweichende Einschätzungen zwischen den Schulleitungen an Schulen mit und ohne Willkommensklassen. So stufen die Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen das Ausmaß der Fluktuation der Schülerinnen und Schüler im Mittel als höher ein, ebenso wie die damit verbundenen wahrgenommenen Einschränkungen und Hürden für die erfolgreiche Arbeit. Letzteres gilt auch mit Blick auf die unklaren Bleibeperspektiven der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler. Deutlich höher schätzen die Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen auch das Ausmaß der sprachlichen und kulturellen Diversität sowie der Heterogenität des Alters der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ein. Auffällig sind die Befunde bezüglich der personellen Ausstattung. Bei überwiegend ähnlicher Einschätzung des Ausmaßes der vorhandenen personellen Kapazitäten nehmen die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen höhere Einschränkungen bzw. Hürden aufgrund einer nicht hinreichenden Ausstattung in diesen Bereichen wahr. Höhere Einschätzungen seitens der Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen finden sich ferner für den Austausch mit anderen Schulen zur schulischen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern sowie das Ausmaß der Lernstanddokumentation der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, während die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen den Austausch mit den (anderen) Schülerinnen und Schülern der Regelklassen höher einstufen. Hinsichtlich weiterer Unterstützungsangebote äußern die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen zum Teil höhere Bedarfe, etwa bezüglich der Ausstattung mit speziell ausgebildeten Lehrkräften, der Vernetzung mit anderen Schulen (nur ISS) sowie Schulungs- und Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte zur Sprachförderung (ebenfalls nur ISS).

Die *Einbindung* der neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne hinreichende Deutschkenntnisse *in verschiedene Bereiche des Schullebens* wurde von den Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen nochmals höher eingeschätzt als die insgesamt ebenfalls hohen Einschätzungen der Schulleitungen an Schulen ohne Willkommensklassen.

Hinsichtlich des *Sprachgebrauchs* berichten die Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen einen deutlich höheren Deutschanteil im Unterricht, was dem Konzept des Sprachbads entspricht. Bezogen auf die *Erfassung des Sprachstands* deuten die Befunde auf eine häufigere Erfassung der Sprachstände der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an den Schulen mit Willkommensklassen hin. An jeder sechsten Schule ohne

Willkommensklassen findet den Angaben der Schulleitungen zufolge überhaupt keine Sprachstandserfassung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler statt.

Für *spezielle Förderangebote der neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen* (an den Schulen mit Willkommensklassen nach dem Wechsel in die Regelklassen) sind keine größeren Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Willkommensklassen feststellbar. In beiden Gruppen sehen rund 15 Prozent der Schulen nach Auskunft der Schulleitungen keine entsprechenden Angebote vor. Jeweils knapp 60 Prozent verfügen über additive Sprachförderangebote für die Schülerinnen und Schüler, jeweils etwas über die Hälfte der Schulen über integrative Sprachförderangebote. Gesonderte Angebote zur Förderung der fachlichen Kenntnisse und weitere spezielle Projekte für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler werden sowohl an Schulen mit als auch ohne Willkommensklassen deutlich seltener angegeben. *Spezielle Angebote für den Einbezug der Eltern* der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler sind an Schulen mit und ohne Willkommensklassen in ähnlich geringem Umfang implementiert. Lediglich spezielle Elternabende finden an den Schulen mit Willkommensklassen häufiger statt (an ca. 40 Prozent der Schulen).

6.2 Einordnung der Befunde und Ableitung von Ansatzpunkten für die Verbesserung der Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler

Welches sind die übergreifenden Kernbefunde der WiKo-Studie und welche Ansatzpunkte für die Verbesserung der Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler lassen sich daraus ableiten? Betrachtet man die Befunde der WiKo-Studie in der Gesamtschau, kann als Kernbefund zunächst – wie schon im Zwischenbericht ausgeführt – herausgestellt werden, dass die Rahmenbedingungen und die Ausgestaltung der schulischen und unterrichtlichen Arbeit in den Willkommensklassen für einen großen Teil der untersuchten Aspekte stark zwischen den Schulen variieren. Die Unterschiede lassen sich dabei nur teilweise auf Unterschiede zwischen den Schulformen zurückführen. Je nach besuchter Schule, Klasse und unterrichtender Lehrkraft treffen die Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen somit auf zum Teil stark variierende organisatorische und lernkontextuelle Rahmenbedingungen, die ihre weitere Entwicklung beeinflussen können. Neben schulkontextuellen Merkmalen (z.B. Ausstattung und Umgang mit Ressourcen, Qualifikation der Lehrkräfte) dürfte dies zu nicht unerheblichen Teilen auch Folge oftmals nicht klar definierter Zielvorgaben und Abläufe, etwa mit Blick auf curriculare Vorgaben, Regelungen zur Sprachstandserfassung (Häufigkeit, Instrumente etc.) und fortlaufenden Lerndokumentation oder zum Übergang in die Regelklassen sein. Einige Schulen (vermutlich eher diejenigen mit langjährigen Erfahrungshintergründen) mögen darin willkommene Freiräume für die Umsetzung eigener Ausgestaltungsideen und -ansätze sehen, während die vielfach vorhandene Offenheit an anderen Schulen zu Orientierungslosigkeit und Unsicherheit führen kann, zum Beispiel bei Lehrkräften mit weniger Erfahrung in dem spezifischen Tätigkeitsfeld. Entsprechend kann in der weiteren Bereitstellung zumindest orientierender oder empfehlender Vorgaben ein wesentlicher Ansatzpunkt gesehen werden, die Lern- und Entwicklungsbedingungen an den Schulen stärker zu vereinheitlichen und dadurch gleichzeitig für mehr Transparenz hinsichtlich der Erwartungshaltungen und Entscheidungsgrundlagen für die schulische Arbeit in den Willkommensklassen zu sorgen. Wie die Ergebnisse der WiKo-Studie zeigen, sprechen sich nicht unerhebliche Teile der Schulleitungen und Lehrkräfte für

mehr unterstützende Vorgaben aus, etwa mit Blick auf die Sprachstandserfassung, curriculare Vorgaben sowie Vorgaben für die Lernstandsdokumentation und den Übergang in die Regelklassen. Dies scheint nicht zuletzt deshalb wesentlich, da nach Auskunft der Schulleitungen rund ein Drittel der Schulen mit Willkommensklassen nicht über ein schriftliches Konzept (sei es gesondert oder als Bestandteil des Schulprogramms), das die organisatorischen, pädagogisch-didaktischen und/oder organisatorischen Eckpunkte der Arbeit in den Willkommensklassen enthält, verfügt. Die Ergebnisse zur heterogenen Ausgestaltung der Willkommensklassen knüpfen damit zugleich auch an vorangegangene Untersuchungen (vgl. Karakayalı et al., 2017b) an.

Als weiterer Kernbefund der WiKo-Studie lassen sich die vielfältigen Herausforderungen herausstellen, vor denen sowohl das pädagogische Personal als auch die Schülerinnen und Schüler stehen. Dazu zählen unter anderem die hohe Fluktuation – vor allem der Schülerinnen und Schüler aber auch der Lehrkräfte – in den Willkommensklassen, die oftmals unklaren Bleibeperspektiven der Schülerinnen und Schüler, die vielfältige Heterogenität in der Schülerzusammensetzung sowie Engpässe in der personellen Ausstattung, insbesondere mit Blick auf die Kapazitäten an Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und den Umgang mit Traumaerfahrungen. Insbesondere für den Umgang mit den ungleichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, ihren diversen sprachlichen und kulturellen Hintergründen sowie der alters- und herkunftsbezogenen Heterogenität der Schülerschaft bedarf es weiterer Unterstützungsmaßnahmen sowohl auf personeller Ebene (etwa zur Umsetzung von Teamteachingmaßnahmen) als auch auf materieller Ebene (z.B. Arbeitsmaterialien und Lehrwerke für unterschiedliche Sprach- und Kompetenzniveaus) sowie Qualifizierungsmaßnahmen der Lehrkräfte zur individuellen Förderung und zum Umgang mit Heterogenität. Entsprechender Unterstützungsmaßnahmen bedarf es diesbezüglich jedoch nicht nur an Schulen mit sondern auch an Schulen ohne Willkommensklassen, wie die Einschätzungen der Schulleitungen nahelegen.

In Anbetracht der vielfältigen Herausforderungen in den Willkommensklassen kommt auch den Akzeptanzeinschätzungen und Erfolgsbeurteilungen der Schulleitungen und Lehrkräfte eine wesentliche Rolle zu. Sie deuten darauf hin, dass die Beschulungsform der Willkommensklasse vom überwiegenden Teil der Schulleitungen und Lehrkräfte mitgetragen zu werden scheint, insbesondere wenn gleichzeitig eine Einbettung in das gesamte Schulleben erfolgt und der Austausch mit gleichaltrigen deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen gewährleistet ist. Gleichwohl sprechen sich rund 20 Prozent der Schulleitungen und je nach Schulform zwischen 12 und 28 Prozent der Lehrkräfte für eine direkte, integrative Beschulung in Regelklassen anstelle der Beschulung in Willkommensklassen aus. Mit Blick auf die Erfolgsbeurteilungen findet sich ein differenziertes Bild. Während die Erfolge bezüglich der Sprachvermittlung, der Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschland sowie der Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland überwiegend positiv beurteilt werden, fallen die Erfolgsbeurteilungen für die Vermittlung hinreichender fachlicher Kenntnisse (über Spracherwerb hinausgehend) für den Übertritt in die Regelklassen, die Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in das Schulleben und die Gesellschaft, den sozialen Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen und Regelklassen und insbesondere den Umgang mit traumatisierenden

Fluchterfahrungen der Kinder und Jugendlichen bei Schulleitungen und Lehrkräften zum Teil deutlich zurückhaltender aus.

Für fast alle zurückhaltender bewerteten Erfolgsaspekte scheint ein Faktor eine besonders zentrale Gelingensbedingung darzustellen: Der Austausch zwischen den Willkommens- und Regelklassen, und zwar sowohl auf Ebene der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler. So standen die verschiedenen Facetten des Austauschs in den Zusammenhangsanalysen insbesondere bei den Lehrkräften, in vielen Bereichen aber auch bei den Schulleitungen in positivem Zusammenhang mit den Erfolgseinschätzungen. Weiterhin werden verschiedene Aspekte des Austauschs von Schulleitungen und Lehrkräften explizit als Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen benannt. Auch die positiveren Erfolgseinschätzungen der Schulleitungen der Schulen ohne Willkommensklassen für die integrations- und austauschbezogenen Aspekte fügen sich in dieses Gesamtbild ein. Betrachtet man die im Vergleich zu den Schulleitungen deutlich geringeren Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich des vorhandenen Austauschs zwischen Willkommens- und Regelklassen, scheinen hier an vielen Schulen noch erhebliche Potentiale für eine Stärkung des Austauschs und eine Einbindung der Schülerinnen und Schüler in das allgemeine Schulleben gegeben zu sein. Darunter fällt auch die stärkere Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Nachmittagsangebote der Schulen, gerade auch vor dem Hintergrund der überwiegend positiven Einschätzung der Auswirkungen der Angebote auf die Schülerinnen und Schüler. Wichtig scheint eine strukturelle Verankerung des Austauschs mit klar festgehaltenen Regelungen, Zuständigkeiten und Abläufen. Der Austausch auf Ebene der Lehrkräfte sollte auch hinsichtlich der weiteren Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang erfolgen, da dies eine wichtige Rückmeldung für die in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte bezüglich ihrer Vorbereitungsarbeit darstellen kann. Auch mit Blick auf die Feststellung additiver Förderbedarfe nach dem Übergang sowie der passgenauen Konzipierung und Umsetzung entsprechender Förderangebote kann der Austausch zwischen den Lehrkräften der Regel- und Willkommensklassen eine wichtige Ressource darstellen. Gleiches gilt für die Vorbereitung auf die fachlichen Anforderungen und die Arbeits- und Sozialformen des Regelklassenunterrichts, da so die Anforderungen und Erwartungen an den Unterricht in den Regelklassen kommuniziert und berücksichtigt werden können.

Ein weiterer wesentlicher Ansatzpunkt für die Verbesserung der schulischen Arbeit kann in der Qualifizierung und Fortbildung des pädagogischen Personals gesehen werden. Die berichteten Zusammenhänge der selbsteingeschätzten Kompetenzen und Fähigkeiten der Lehrkräfte mit ihren Erfolgsbewertungen stützen die Relevanz der regelmäßigen und fortlaufenden Weiterqualifizierung (einschließlich des Austauschs mit anderen Schulen). Vor allem Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, die zu Beginn ihrer Tätigkeit oftmals noch weniger mit den Fachinhalten der Regelklassen vertraut sind, sollten von entsprechenden Schulungsangeboten profitieren. Dafür sind entsprechende Freiräume für die Lehrkräfte zu schaffen und ausreichende Informationen über die Schulungsangebote zu kommunizieren. Unabdingbar ist jedoch auch die Motivation und Eigeninitiative der Lehrkräfte für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen. Gleiches gilt für die Qualitätssicherung der Schulungsangebote, unter anderem über Nutzeneinschätzungen von Seiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Neben diesen zentralen Ansatzpunkten deuten die Ergebnisse der WiKo-Studie auf weitere mögliche Bereiche hinsichtlich der Weiterentwicklung der Willkommensklassen und der Verbesserung ihrer Rahmenbedingungen hin. Darunter fallen die stärkere Einbindung der Eltern ebenso wie die Ausweitung der Nutzung und Erprobung digitaler Lernmedien, die bislang nur in geringem Umfang zum Einsatz kommen. Digitale Formate könnten auch unterstützend in den Bereichen der fortlaufenden Sprachstandserfassung und Lernstandsdokumentation genutzt werden. Von befristeten Anstellungen der Lehrkräfte sollte soweit wie möglich abgesehen werden, da sie die Fluktuation befördern und aufgrund der unsicheren Perspektiven auch den Anschluss an das „Regelkollegium“ erschweren können. Vor dem Hintergrund der hohen eingeschätzten Anteile der Schülerinnen und Schüler, die den Anforderungen des Regelunterrichtes auch 18 Monate nach Übergang nicht folgen können, sollte ein noch stärkerer Fokus auf additive Förderangebote nach dem Übergang gelegt werden, und sowohl mit Blick auf sprachliche Kenntnisse (wobei Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer verstanden werden sollte), als auch auf fachliche Inhalte. An den letzten Punkt, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Regelklassen, knüpft schließlich auf Ebene der Bildungsverwaltung auch die Suche nach Möglichkeiten an, die weiteren Bildungslaufbahnen der ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen nachzuverfolgen, um Auskünfte über ihre später erworbenen Abschlüsse und die Einmündung in Ausbildung, Studium und Beruf zu erhalten. Dies leitet gleichsam über zu den Grenzen der Untersuchung.

6.3 Grenzen der Untersuchung und Gesamtfazit

Mit der vorliegenden Untersuchung werden anhand einer bislang nicht vorhandenen Datengrundlage in vielerlei Hinsicht neue Einblicke in die schulische und unterrichtliche Arbeit der Berliner Willkommensklassen, aber auch der Schulen ohne Willkommensklassen gegeben. Gleichzeitig ist zu betonen, dass die hier berichteten Befunde ausschließlich auf den Angaben und individuellen Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte beruhen und entsprechend nur begrenzt den Status „objektiver“ Aussagen beanspruchen können. Gleichwohl liefern die fachlichen Einschätzungen und Bewertungen der Schulleitungen und Lehrkräfte wichtige Ansatzpunkte dazu, die empirische Befundlage bezüglich der schulischen Arbeit in den Berliner Willkommensklassen auf eine breitere Basis zu stellen.

Mit den Schulleitungen und Lehrkräften wurden zwei zentrale Akteursgruppen in den Blick genommen, die das Lehren und Lernen in den Willkommensklassen maßgeblich prägen. Auf der anderen Seite bleiben die Perspektiven weiterer wichtiger Akteure unberücksichtigt. Darunter fallen natürlich zuallererst die Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen selbst. Wie erleben sie den Unterricht in den Willkommensklassen? Wie sehen ihre außerschulischen Umwelten (z.B. mit Blick auf ihre Unterbringungssituation) aus? Welche Ziele, Hoffnungen und möglicherweise auch Ängste haben sie? Wie gut fühlen sie sich in die Schule eingebunden? Wie sehen ihre tatsächlichen Sprach- und fachlichen Kompetenzzuwächse aus und wie verläuft ihre weitere Entwicklung nach dem Übergang in die Regelklassen? Die Beantwortung dieser Fragen setzt eine direkte Untersuchung und idealerweise längsschnittliche Begleitung der Schülerinnen und Schüler voraus, die sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht realisieren ließ (vgl. für eine entsprechend ausgerichtete Studie das ReGES-Projekt; Will et al., 2018; www.reges-studie.de). Auch die Einschätzungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals an den Schulen sowie der Eltern

bzw. Sorgeberechtigten der Schülerinnen und Schüler wurden nicht in die Untersuchung einbezogen. Kritisch betrachtet werden kann ferner die unbefriedigende Teilnahmequote auf Ebene der Lehrkräfte, die unter Umständen Einschränkungen mit Blick auf die Repräsentativität der Untersuchung und die Generalisierbarkeit der Befunde nach sich ziehen kann, ohne dass sich dies im Rahmen der vorliegenden Untersuchung prüfen ließe.

Offen bleiben muss ebenfalls, ob und in welchen Bereichen sich möglicherweise abweichende Befunde gezeigt hätten, wenn die Untersuchung bereits früher, zum Höhepunkt der Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden im Jahr 2015, stattgefunden hätte – einem Zeitpunkt, zu dem an vielen Schulen erstmalig Willkommensklassen eingeführt wurden und auch rein quantitativ eine rund doppelt so große Anzahl von Schülerinnen und Schülern in den Willkommensklassen unterrichtet wurde, als dies zum Untersuchungszeitpunkt der Fall war. Mit Blick auf die aktuelle Corona-Pandemie ist schließlich zu betonen, dass diese keine Relevanz für die vorliegende Untersuchung hatte, da die Datenerhebungen weit davor stattfanden. Nichtsdestoweniger ist es keine Frage, dass die Herausforderungen für die Beschulung neu zugewandter Schülerinnen und Schüler in Zeiten der Pandemie nochmals zugenommen haben und entsprechend nochmals größere Anstrengungen von allen beteiligten Akteuren erfordern. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sollen dazu einen Beitrag leisten.

7 Literaturverzeichnis

Abgeordnetenhaus Berlin (2013). *Berliner Aktionsplan zur Einbeziehung ausländischer Roma*. Drucksache 17/1094. 19.07.2013.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Baisch, B., Lüders, K., Meiner-Teubner, C., Riedel, B., & Scholz, A. (2017). *Flüchtlingskinder in der Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlingskinder“ zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016*. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/Fluechtlingskinder_in_Kindertagesbetreuung.pdf [Abrufdatum: 28.03.2019].

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Brüggemann, C. & Nikolai, R. (2016). *Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12406.pdf> [Abrufdatum: 16.06.2020].

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fürstenau, S. & Huxel, K. (03/2014). *Fragebogen zum Thema Mehrsprachigkeit für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte im MIKS-Projekt*. Verfügbar unter: <https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiKpK3ClfDpAhVOMewKHbJYDF4QFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fdbk.gesis.org%2Fdbksearch%2Fdownload.asp%3Fdb%3DE%26id%3D61701&usg=AOvVaw0pRKV y2BI0myK0oxYyvEor> [Abrufdatum: 7.6.2020].

Fürstenau, S. & Huxel, K. (2017). *Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung. Eine Interventionsstudie in Grundschulen: Schlussbericht*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.2314/GBV:892794208> [Abrufdatum: 18.06.2020].

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.

Griesshaber, W. (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [27.03.2019].

- Grosjean, F. & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Halfhide, T. (2009). Teamteaching. In S. Fürtenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 103-120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoßmann-Büttner, I. (2018). Willkommensklassen an den allgemeinbildenden Schulen in Berlin. Eigenständige Klassen für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse. *Zeitschrift für amtliche Statistik Berlin Brandenburg*, 12 (3+4), 42–46.
- Karakayalı, J., Nieden, B. z., Kahveci, Ç., Groß, S., Heller, M. & Güteryüz, T. (2016). „Willkommensklassen“ in Berlin. Mit Segregation zur Inklusion? Berlin: Mediendienst Integration.
- Karakayalı, J., Nieden, B., Kahveci, C., Groß, S. & Heller, M. (2017a). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *Die Deutsche Schule*, 109(3), 223-235.
- Karakayalı, J., Nieden, B., Kahveci, C., Groß, S., Tutuku, G. & Heller, M. (2017b). *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung.
- Massumi, M. & Dewitz, v. N. et al. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Neumann, M., Haas, E.-C. & Maaz, K., (2019). *WiKo-Studie. Evaluation der Willkommensklassen in Berlin. Ergebnisbericht zur ersten Schulleitungsbefragung*. Berlin.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Forschungsbereich. (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Berlin.
- Schulte, B (2017). Durchgängige Sprachbildung/ Deutsch als Zweitsprache. Fachbrief Nr. 22. SONDERREIHE „Brüche vermeiden, Brücken bauen“ Zum Übergang von der Willkommens- in die Regelklasse. Teil 1: Integration von Anfang an. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/sprachfoerderung/Fachbrief_Sprachfoerderung_DaZ_22_UEbergang_Teil_1.pdf [Abrufdatum: 19.06.2020].
- SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2016). *Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule*. Berlin: SenBJF.

SenBJW – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016). *Hinweise zur Einstellung von Quereinsteigern/-innen in den Berliner Schuldienst und zum berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst*. Berlin. Verfügbar unter: www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/quereinsteiger.pdf [Abrufdatum: 19.06.2020].

SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018a). *Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule*. Berlin: SenBJF.

SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018b). *Willkommensklassen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern an allgemein bildenden und beruflichen Schulen nach Bezirk und Schulart*. Berlin: SenBJF.

Wagner, W., Helmke, A. & Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-32520> [Abrufdatum: 18.06.2020].

Wiazewicz, M., Kahleyss, M., Vöge, M., Sven Walter Institut der gemeinnützigen Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen mbH (2017). *Das Willkommenscurriculum für die beruflichen und zentralverwalteten Schulen Berlins. Curriculum zur sprach- und berufsübergreifenden Didaktik in den Willkommensklassen für Neuzugewanderte über 16 Jahre*. 2. überarbeitete Auflage 2017. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/83423215-Das-willkommenscurriculum-fuer-die-beruflichen-und-zentral-verwalteten-schulen-berlins.html> [Abrufdatum: 20.06.2020].

Will, G., Balaban, E., Dröscher, A., Homuth, C. & Welker, J. (2018). *Integration von Flüchtlingen: Erste Ergebnisse der ReGES-Studie* (Aktualisierung LIfBi Working Paper No. 76). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.

Zentrum für Sprachbildung (ZeS). (2019). *Durchgängige Sprachbildung. Fortbildungen für Lehrkräfte in Willkommensklassen und am Übergang*. Berlin.

8 Anhang

Anhang 8.1: Zusammenfassung zentraler Befunde des Zwischenberichts der WiKo-Studie (aus. Neumann, Haas & Maaz, 2019, S. 73ff.):

Zusammenfassung und Ausblick

Gegenstand des vorliegenden Ergebnisberichts war die Darstellung der Befunde aus der ersten Schulleitungsbefragung der WiKo-Studie zur Evaluation der Willkommensklassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) in Berlin. Das Ziel der Schulleitungsbefragung bestand in der Generierung grundlegender Basisinformationen zu den Rahmenbedingungen und der schulischen Arbeit in den Berliner Willkommensklassen. Die Zielpopulation stellten die Schulleitungen sämtlicher öffentlicher Berliner Schulen (Grundschule, ISS, Gymnasium, OSZ und Förderschule), die zum Zeitpunkt der Befragung Willkommensklassen führten, dar. An der Befragung nahmen 87 Prozent der Schulleitungen teil. Im Folgenden sollen zunächst die zentralen Befunde der untersuchten Themenbereiche zusammengefasst werden, wobei wir uns stark an den Darstellungen der Zwischenfazits zu den einzelnen Ergebnisteilen orientieren. Anschließend wird ein vorläufiges Fazit gezogen und ein Ausblick auf die nächsten Untersuchungsschritte gegeben.

Einrichtung und Zusammensetzung der Willkommensklassen in Berlin

Neben vereinzelt Schulen, die vergleichbare Lerngruppen bereits vor der Einführung der „Lerngruppen für Neuzugänge“ im Schuljahr 2011/12 als Vorläufer der Willkommensklassen führten, richtete die Mehrheit der befragten Schulen Willkommensklassen erstmals im Zuge der erhöhten Zuwanderung von schutz- und asylsuchenden Kindern und Jugendlichen im Schuljahr 2015/2016 ein. Seitdem ist der Anteil an Ersteinrichtungen von Willkommensklassen stetig zurückgegangen. Rund ein Viertel der Grundschulen führt Willkommensklassen bereits in der zweijährigen Schulanfangsphase und macht damit von einer entsprechenden Ausnahmeregelung Gebrauch.

Hinsichtlich der altersbedingten Zusammensetzung der Schülerschaft in den Willkommensklassen zeigt sich sowohl im Primar- als auch im Sekundarschulbereich eine überwiegend hohe Altersspanne an gemeinsam unterrichteten Schülerinnen und Schülern. In über der Hälfte aller Schulen werden Schülerinnen und Schüler mit einem Altersunterschied von vier Jahren oder mehr, an knapp einem Viertel der Schulen mit einem Altersunterschied von fünf Jahren oder mehr gemeinsam in Willkommensklassen beschult. Mit Blick auf die am häufigsten aufgeführten Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen wurde von zwei Dritteln der Schulleitungen Syrien als häufigstes Herkunftsland genannt, gefolgt von Afghanistan, Rumänien, Bulgarien und dem Irak. Im Mittel weisen den Schulleitungseinschätzungen zufolge über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen einen Fluchthintergrund auf. Anzeichen von Traumatisierung werden von den Schulleitungen im Mittel bei rund 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler in die Willkommensklassen wahrgenommen. Die Anteile variieren jeweils stark zwischen den Schulen und sind seit dem Höhepunkt des fluchtbedingten Zuwanderungsaufkommens im Jahr 2015 an der Mehrheit der Schulen zurückgegangen.

Verweildauer in Willkommensklassen und Übergang in Regelklassen

Im Mittel über alle Schulen werden rund 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler zwischen neun und unter 18 Monaten in den Willkommensklassen unterrichtet, bevor sie in die Regelklassen übergehen. In nennenswertem Umfang treten aber auch Beschulungszeiten von 18 Monaten und mehr auf. An über 90 Prozent der Schulen besteht für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, im Anschluss an den Besuch der Willkommensklasse in eine Regelklasse an derselben Schule übergehen zu können. Die Anteile der tatsächlich in eine Regelklasse der Schule übergehenden Schülerinnen und Schüler fällt mit durchschnittlich 59 deutlich niedriger aus, wobei die Anteile stark zwischen den Schulformen und Schulen variieren. Die Befunde können einerseits implizieren, dass ein nicht unerheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler die Willkommensklassen bereits vor dem Übergang in die Regelklasse wieder verlässt (z.B. aufgrund eines Umzuges oder einer Rückführung in das Herkunftsland aufgrund eines abgewiesenen Asylantrages). Andererseits dürfte davon auszugehen sein, dass viele Schülerinnen und Schüler nach dem Besuch der Willkommensklasse in die Regelklasse einer anderen Schule übergehen. Was in welchem Maße zutrifft, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Dominierendes Kriterium für den Übergang in die Regelklassen sind die deutschen Sprachkenntnisse. Aber auch der individuelle (über die deutschen Sprachkenntnisse hinausgehende) Leistungsstand sowie das Arbeits- und Sozialverhalten fließen an der Mehrheit der Schulen (insbesondere an den Gymnasien) in die Entscheidungsfindung ein. An etwas mehr als der Hälfte der Schulen finden auch Wünsche der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung. Für die Einordnung in die Jahrgangsstufe der Regelklasse kommt das Alter als weiteres relevantes Kriterium hinzu, während die Beschulungsdauer im Herkunftsland den Einschätzungen der Schulleitungen zufolge von geringerer Bedeutung für die Jahrgangsstufeneinordnung zu sein scheint. An rund der Hälfte der Schulen ist der Übergang in die Regelklassen zu mehr als zwei Zeitpunkten während des Schuljahres möglich, wobei der Übergang an den OSZ überwiegend nur zum Schuljahresbeginn erfolgt.

An über 80 Prozent der Schulen sind spezielle Förderangebote für ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen vorgesehen, insbesondere im Bereich der additiven und integrativen Sprachförderung. An 20 Schulen (zum überwiegenden Teil OSZ) sind nach Schulleitungsauskunft genehmigungspflichtige Regelklassen eingerichtet, die sich ausschließlich aus ehemaligen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen zusammensetzen.

Lehrkräfte in Willkommensklassen

Die Anzahl der in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte bewegt sich in einer Spanne von einer bis 20 Lehrkräften je Schule und variiert stark zwischen den Schulen. Dies ist jedoch allein aufgrund der unterschiedlichen Anzahlen von Willkommensklassen in den Schulen erwartbar. An rund 60 Prozent der Schulen sind die Lehrkräfte in der Regel (nahezu) ausschließlich in den Willkommensklassen tätig (vor allem an Grundschulen und OSZ), an rund 40 Prozent der Schulen sind sie in größerem Umfang auch in den Unterricht in den Regelklassen eingebunden (vor allem an ISS und Gymnasien).

An rund zwei Dritteln der Schulen besitzt wenigstens die Hälfte der Lehrkräfte in den Willkommensklassen eine spezifische Ausbildung im Bereich Sprachförderung (z.B. DaZ-Ausbildung oder ähnliche Zusatzqualifikation), an 9 Prozent der Schulen verfügt keine Lehrkraft in den Willkommensklassen über eine entsprechende Qualifikation. Rund 60 Prozent der Schulleitungen gaben an, dass mindestens die Hälfte der Lehrkräfte in den Willkommensklassen ein reguläres Lehramtsstudium absolviert hat, an rund 40 Prozent der Schulen liegt der Anteil zwischen 75 und 100 Prozent. An 27 Prozent der Schulen verfügt keine der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte über ein reguläres Lehramtsstudium. Jede dritte Schulleitung gab an, dass mindestens die Hälfte der Willkommensklassenlehrkräfte nur befristet an den Schulen angestellt ist, an 44 Prozent der Schulen befinden sich alle Lehrkräfte in den Willkommensklassen in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis. An jeder fünften Schule sind über drei Viertel der Lehrkräfte in Willkommensklassen befristet an den Schulen tätig. An rund 70 Prozent der Schulen zählen weniger als ein Viertel der Lehrkräfte in den Willkommensklassen zur Gruppe der sogenannten „Quereinsteigerinnen“ und „Quereinsteiger“. An 11 Prozent der Schulen liegt ihr Anteil bei 75 Prozent oder höher.

An zwei Dritteln der Schulen hat über die Hälfte der Lehrkräfte in Willkommensklassen Fortbildungen im Bereich der Sprachförderung besucht, wobei die Anteile entsprechend fortgebildeter Lehrkräfte an den Gymnasien deutlich niedriger ausfielen. Die Anteile an Schulen, an denen wenigstens die Hälfte der Willkommenslehrkräfte Fortbildungen in den Bereichen Umgang mit Traumata, Elternarbeit und interkultureller Kompetenzförderung von pädagogischen Fachkräften absolviert hat, bewegen sich je nach Fortbildungsbereich zwischen 42 und 53 Prozent. An etwa jeder fünften Schule hat gemäß Schulleitungsauskunft keine Lehrkraft in Willkommensklassen Fortbildungen hinsichtlich des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern mit traumatisierenden Erfahrungen oder im Bereich der Förderung interkultureller Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften besucht.

Einschätzung von Akzeptanz und Effektivität der Willkommensklassen

Die Beschulungsform „Willkommensklasse“ stößt beim überwiegenden Anteil der Schulleitungen aus Schulen mit Willkommensklassen auf Akzeptanz, insbesondere wenn gleichzeitig eine Einbettung in das gesamte Schulleben erfolgt und der Austausch mit gleichaltrigen deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen gewährleistet wird. Allerdings beurteilt etwa ein Drittel der Schulleitungen die Willkommensklassen hinsichtlich des integrativen Aspekts eher kritisch und hält die Willkommensklassen eher abträglich für die Integration. Ein Fünftel der Schulleitungen vertritt die Ansicht, dass die Schülerinnen und Schüler anstelle des Besuches der Willkommensklassen von Beginn am Regelunterricht teilnehmen sollten (Direktintegration).

Entsprechend einer allgemeinen Beurteilung ist der überwiegende Teil der Schulleitungen der Auffassung, dass „die schulische Arbeit in den Willkommensklassen insgesamt gut gelingt“. Gleichwohl zeigt sich bei differenzierterer Betrachtung ein gemischteres Bild. Vergleichsweise hohe Erfolgsbewertungen der Willkommensklassen finden sich für den Erwerb der deutschen Sprache, dem primären Ziel der Willkommensklassen, der von knapp einem Drittel als „hoch“ und von rund 60 Prozent der Schulleitungen als „eher hoch“ eingeschätzt wird. Auch für die Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen sowie alltagsbezogenen

Orientierungswissens und die Integration der Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen in das Schulleben finden sich überwiegend positive Erfolgseinschätzungen, wenn auch auf einem etwas niedrigeren Niveau als für den Spracherwerb. Ein Drittel der Schulleitungen schätzt die Integration der Schülerinnen und Schüler in das Schulleben eher weniger erfolgreich ein. Auch der Erfolg bezüglich des Erwerbs fachlicher (über den Spracherwerb hinausgehender) Kenntnisse, des Austauschs mit den Schülerinnen und Schülern aus den Regelklassen, der Integration der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft und insbesondere der Umgang mit traumatisierten Schülerinnen und Schülern wird von substantiellen Anteilen der Schulleitungen deutlich geringer eingeschätzt. Zum Teil deuten sich schulformbezogene Unterschiede in den Einschätzungen der Schulleitungen an, die jedoch keine nennenswerten Auswirkungen auf das Gesamtbild der Ergebnisse haben.

Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe und Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen

Bezüglich der wahrgenommenen Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe und möglichen Verbesserungsansätzen für die Arbeit in den Willkommensklassen ist festzuhalten, dass die Schulleitungen eine Reihe von herausfordernden und einschränkenden Faktoren für die Arbeit in den Willkommensklassen wahrnehmen. Dazu zählen unter anderem die hohe Fluktuation in den Willkommensklassen, die oftmals unklaren Bleibeperspektiven der Schülerinnen und Schüler, die vielfältige Heterogenität in der Schülerzusammensetzung, Engpässe in der personellen Ausstattung, insbesondere mit Blick auf die Kapazitäten an Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und den Umgang mit Traumaerfahrungen. Über die Hälfte der Schulleitungen nehmen eher hohe (34 Prozent) bzw. hohe (19 Prozent) Einschränkungen aufgrund einer nicht hinreichenden konzeptuellen und organisatorischen Unterstützung durch die Bildungsverwaltung wahr.

Den größten zusätzlichen Unterstützungsbedarf sehen die Schulleitungen in der Ausstattung an Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Schulpsychologinnen Schulpsychologen. Rund die Hälfte der Schulleitungen äußert hier einen hohen zusätzlichen Bedarf, rund 30 Prozent einen eher hohen Bedarf. Aber auch bezüglich der Ausstattung mit speziell qualifizierten Lehrkräften, der finanziellen, sächlichen und räumlichen Ausstattung, Schulungs- und Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte im Bereich der Sprachförderung und der Förderung von interkulturellen Kompetenzen sowie konzeptionellen und didaktischen Vorgaben werden jeweils mehrheitlich eher hohe bzw. hohe zusätzliche Unterstützungsbedarfe angegeben.

Befragt nach den wichtigsten Ansatzpunkten für die Verbesserung der Arbeit in den Willkommensklassen ließen sich 38 Prozent der Nennungen der Schulleitungen dem Bereich Personal zuordnen, weitere 16 Prozent der Nennungen entfielen auf weitere schulische Ressourcen (finanzielle, räumliche und sächliche Ausstattung [einschließlich Arbeitsmaterialien] sowie Netzwerke und Kooperationen). Ein Viertel der Nennungen bezog sich auf den Bereich der Schülerinnen und Schüler und das Lernen, unter anderem hinsichtlich der Bildung homogenerer Lerngruppen (z.B. nach Sprachkompetenzniveau, Alphabetisierungsgrad), des Austauschs und der Integration in die Regelklassen sowie

schulischer und außerschulischer Unterstützungs- und Förderangebote. Vier Prozent der Nennungen waren im Bereich der Elternarbeit zu verorten.

Zusammenarbeit mit externen Partnern

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit externen Partnern kann herausgestellt werden, dass an den Schulen mit vielen verschiedenen Einrichtungen intensive Kontakte bestehen, wobei sich zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen finden. So sind intensive Kontakte zu Kooperationspartnern mit stärkerem berufs- oder ausbildungsorientiertem Bezug an den Grundschulen im Gegensatz zu den weiterführenden Schulen nur in sehr geringem Maße vorhanden, was angesichts der unterschiedlichen Altersgruppen jedoch wenig überraschend ist. Auch für das Ausmaß intensiver Kontakte mit ehrenamtlich Tätigen treten mit einer Spanne von 16 Prozent an den OSZ bis zu 42 Prozent an den Gymnasien deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen zu Tage.

Die Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle wird von der Mehrheit der Schulleitungen positiv eingeschätzt, wobei jedoch insbesondere an den OSZ der Wunsch nach mehr Unterstützung seitens der Koordinierungsstelle verstärkt geäußert wurde.

Austausch zwischen Willkommensklassen und Regelklassen

An 90 Prozent der Schulen sind die Willkommensklassen im gleichen Gebäudekomplex wie alle anderen Klassen untergebracht. An fünf Schulen (alles ISS) sind die Willkommensklassen in deutlicher räumlicher Abgrenzung zu den anderen Klassen ohne gemeinsame Nutzung von Gemeinflächen wie z.B. Schulhof, Sanitäre Anlagen verortet.

An 22 bis 37 Prozent der Schulen erfolgt der Unterricht in den Fächern Sport, Musik und Kunst in vollständigem Stundenumfang gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen. Die entsprechenden Anteile für die „Kernfächer“ Deutsch, Mathematik und Englisch fallen deutlich niedriger aus. Im Vergleich der Schulformen wird der gemeinsame Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen am häufigsten an den Grundschulen und am seltensten an den OSZ praktiziert. An der überwiegenden Mehrheit der Schulen (zwischen 83 und 100 Prozent) sind die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen den Schulleitungsangaben zufolge in Aktivitäten des allgemeinen Schullebens jenseits des Unterrichts (z.B. Teilnahme an Schulfesten, Tag der offenen Tür, Schul-AGs, Ganztagsangebote) eingebunden. Für die Teilbereiche der Teilnahme an Klassenfahrten und der Beteiligung in der Schülerinnen- und Schülervertretung finden sich hingegen geringere Anteile unter den Schulen.

Der Austausch zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen beim Übergang in die Regelklasse wird von den Schulleitungen der meisten Schulen als eher hoch bis hoch eingeschätzt. Dies betrifft in erster Linie den Austausch zu deutschen Sprachkenntnissen, besonderen Förderbedarfen oder das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler, weniger jedoch deren psychische und physische Verfassung oder die jeweilige familiäre Situation.

Über die Hälfte der Schulleitungen gaben an, spezielle Maßnahmen für die Eltern der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen wie z.B. Deutschkurse für Eltern, spezielle Elternabende oder gemeinsame Aktivitäten in der Schule (Backen, Kochen, Tanzen)

anzubieten. An knapp der Hälfte der Schulen werden hingegen keine speziellen Maßnahmen für Eltern von Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen angeboten.

Sprachgebrauch und Sprachstandfeststellung

Nach Einschätzung der Schulleitungen sprechen die Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen an zwei Dritteln der Schulen untereinander überwiegend Deutsch, an einem Drittel der Schulen überwiegend nicht Deutsch. Bezüglich des Sprachgebrauchs mit den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen gaben 85 Prozent der Schulleitungen an, dass der sprachliche Austausch überwiegend auf Deutsch erfolgt. Unterricht zur Förderung der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen findet mit Ausnahme von drei Grundschulen nicht statt.

Der Sprachstand der Schülerinnen und Schüler wird an etwas mehr als der Hälfte der Schulen einmal im Schulhalbjahr erfasst, an über einem Drittel der Schulen erfolgt eine häufigere Sprachstandserfassung. Knapp 10 Prozent der Schulen gaben an, einmal im Schuljahr eine Sprachstandserfassung vorzunehmen. Die Sprachstandserfassung erfolgt an 58 Prozent der Schulen über eigenentwickelte Instrumente, an 45 Prozent der Schulen über vorgegebene standardisierte Instrumente, wobei einige wenige Schulen beide Varianten nutzen. Über 80 Prozent der Schulleitungen gaben (bei einem vergleichsweise hohen Anteil an fehlenden Antworten) an, dass mit dem eingesetzten Instrument zur Sprachstandserfassung eine Diagnose auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) möglich ist.

Organisation und Steuerung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen

An etwas mehr als einem Drittel der Schulen sind spezielle Gremien für die Steuerung der Arbeit in den Willkommensklassen vorhanden. An knapp der Hälfte der Schulen erfolgen wöchentlich gemeinsame Besprechungen zwischen den Lehrkräften der Willkommensklassen zum fachlichen Austausch. Gegenseitige Hospitationen und supervidierende Maßnahmen finden deutlich seltener und an deutlich weniger Schulen statt. Über ein schriftliches Konzept (sei es gesondert oder als Bestandteil des Schulprogramms), das die organisatorischen, pädagogisch-didaktischen und/oder organisatorischen Eckpunkte der Arbeit in den Willkommensklassen enthält, verfügen nach Auskunft der Schulleitungen nahezu zwei Drittel der Schulen.

Fazit und Ausblick

Betrachtet man die Befunde der Schulleitungsbefragung in der Gesamtschau, kann als Kernbefund zunächst herausgestellt werden, dass die Rahmenbedingungen und die Ausgestaltung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen für den Großteil der untersuchten Aspekte stark zwischen den Schulen variieren. Die Unterschiede lassen sich dabei nur zu einem Teil auf Unterschiede zwischen den Schulformen zurückführen. Je nach besuchter Schule treffen die Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen somit auf stark variierende organisatorische und lernkontextuelle Rahmenbedingungen, die ihre weitere Entwicklung beeinflussen können.

Für die Mehrheit der Schulleitungen stellen die Willkommensklassen eine geeignete Form der Beschulung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler dar, insbesondere wenn die Schülerinnen und Schüler in das Schulleben einbezogen werden und der Austausch mit gleichaltrigen deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen gewährleistet wird. Zwischen 20 und 30 Prozent der Schulleitungen vertreten jedoch eher kritische Einschätzungen bezüglich der Beschulungsform der Willkommensklassen und sprechen sich für stärker integrative Beschulungsmodelle für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler aus.

Hinsichtlich des wahrgenommenen Erfolgs der Arbeit in den Willkommensklassen finden sich insbesondere für den Spracherwerb, aber auch für die Vermittlung kultureller Normen und Werte und von Orientierungswissens sowie die Integration der Schülerinnen und Schüler in das Schulleben mehrheitlich positive Einschätzungen. Für den Erwerb von Fachwissen, den Austausch mit den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen, die Integration in die Gesellschaft sowie den Umgang mit traumatisierenden Fluchterfahrungen fallen die Erfolgsbewertungen der Schulleitungen deutlich geringer aus.

Trotz vieler durchaus positiver Einschätzungen äußern die Schulleitungen gleichzeitig große Einschränkungen und zusätzliche Unterstützungsbedarfe, um den vielfältigen Herausforderungen in den Willkommensklassen besser begegnen zu können. Besonderer Unterstützungsbedarf besteht nach Einschätzung der Schulleitungen für die Ausstattung mit Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Aber auch bezüglich der Ausstattung mit speziell qualifizierten Lehrkräften, der finanziellen, sächlichen und räumlichen Ausstattung, Schulungs- und Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte im Bereich der Sprachförderung und der interkulturellen Kompetenzen, konzeptionellen und didaktischen Vorgaben durch die Bildungsverwaltung werden zusätzliche Unterstützungsbedarfe geäußert.

Die vorliegende Untersuchung liefert somit vielfältige Ansatzpunkte für die Unterstützung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen. Gleichzeitig ist jedoch noch einmal darauf hinzuweisen, dass die berichteten Ergebnisse ausschließlich auf den subjektiven Einschätzungen der Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen beruhen. Somit tragen sie lediglich einen Teil zur Untersuchung der Willkommensklassen bei, die jedoch facettenreicher betrachtet werden sollte. In den kommenden Untersuchungsschritten werden die Schulleitungseinschätzungen daher um Einschätzungen der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte ergänzt und um zusätzliche inhaltliche Aspekte (u.a. zu als besonders bewährt und erfolgreich eingeschätzten Ansätzen in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen) erweitert. Dabei sollen Teilbereiche, die im Rahmen der vorliegenden Generierung grundlegender Basisinformationen zu den Willkommensklassen nur grob erfasst wurden, spezifischer und differenzierter betrachtet werden. Weiterhin ist herauszustellen, dass die vorliegenden Befunde keine Aussagen darüber erlauben, inwieweit alternative Formen der Beschulung neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler – etwa in Form einer sofortigen integrativen Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen (Direktintegration) – erfolgreicher oder weniger erfolgreicher sind. Offen bleiben muss ebenfalls, ob und in welchen Bereichen sich möglicherweise abweichende Befunde gezeigt hätten, wenn die Untersuchung bereits früher, zum Höhepunkt der Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden im Jahr 2015, stattgefunden hätte. Einem Zeitpunkt, zu dem an vielen Schulen erstmalig Willkommensklassen eingeführt wurden und auch rein quantitativ eine annähernd doppelt so

große Anzahl von Schülerinnen und Schülern in den Willkommensklassen unterrichtet wurde, wie dies gegenwärtig der Fall ist. Insofern handelt es sich bei den vorliegenden Ergebnissen um eine ausschnitthafte Momentaufnahme der schulischen Arbeit in den Berliner Willkommensklassen.

Anhang 8.2: Detailliertes Kategoriensystem zu Hinweisen auf Best Practice-Ansätze für die Sprachförderung aus Sicht der Lehrkräfte, mit entsprechenden Kategorienbeschreibungen und -abgrenzungen und mit Ankerbeispielen

| Kategorie | Beschreibung / Abgrenzung | Ankerbeispiel |
|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| <u>Unterricht und Lernen</u> | Die Hauptkategorie Unterricht und Lernen beinhaltet alle Nennungen, die sich auf die Ebene des Unterrichts oder außerunterrichtliche Lernformate beziehen. Dazu gehören <i>Sozialformen, Materialien, didaktische Prinzipien, der organisatorisch-strukturelle Umgang mit Heterogenität, konkrete Aktivitäten, Inhalte und Zieldimensionen</i> der initiierten Lernprozesse und die <i>Bezugnahme auf die Erstsprache</i> der Lernenden. | / |
| Sozialformen | Die Oberkategorie Sozialformen umfasst alle Nennungen, bei denen die Umsetzung spezifischer sozialer Konstellationen der Lernenden empfohlen wird. Sie umfasst die Konstellationen <i>Klassenverband, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit</i> oder die Empfehlung des Einsatzes <i>alternierender Sozialformen</i> . | / |
| <i>Klassenverband</i> | Die Lernenden gehen gemeinsam als Klasse einer Aktivität nach. Häufig involviert dies die Bildung eines Kreises ("Gesprächskreise", "Sitzkreis"). Lediglich eine Nennung beinhaltet dabei den Einsatz frontaler Instruktion seitens der Lehrkraft. | "gemeinsame Phasen in jeder Stunde" |
| <i>Gruppenarbeit</i> | Die Lernenden arbeiten in Gruppen von unspezifizierter Größe. Wurde Gruppenarbeit genannt, so häufig in Kombination mit der Sozialform <i>Partnerarbeit</i> . | "Gruppenarbeit empfehle ich sehr" |
| <i>Partnerarbeit</i> | Die Lernenden arbeiten zu zweit. Der Partner wird manchmal nach Gesichtspunkten der fachlichen Leistungen ausgesucht. Wurde Partnerarbeit genannt, so häufig in Kombination mit der Sozialform <i>Gruppenarbeit</i> . | "Partnerarbeit", "Lerntandem" |
| <i>Einzelarbeit</i> | Die Lernenden arbeiten allein. | "Einzelarbeit" |

| | | |
|--|---|--|
| <i>alternierend</i> | Es wird empfohlen, die Sozialformen zu wechseln. Zwischen welchen Sozialformen dabei spezifischen gewechselt werden soll, wurde jedoch nicht angegeben. [Anm.: Aus der häufigen Kombination der Nennungen <i>Partnerarbeit</i> und <i>Gruppenarbeit</i> , liegt ein Wechsel zwischen diesen jedoch besonders nah.] | "Wechselnde Sozialformen" |
| Materialien | Die Oberkategorie Materialien umfasst alle Nennungen, die eingesetzte Lehr- und Lernmaterialien beschreiben. Es wird dabei zwischen <i>analogen</i> und <i>digitalen</i> Medien unterschieden. Erstere Subkategorie umfasst <i>Lehrwerke, Arbeitsblätter bzw. Materialsammlungen</i> und <i>Bilder</i> , letztere beinhaltet <i>Videos</i> bzw. <i>Filme</i> sowie <i>Computer</i> und <i>Software</i> . | / |
| <i>Analoge Medien</i> | Alle Medien, die in greifbarer Form vorliegen. Es handelt sich dabei in der Regel um Print-Material. | / |
| Lehrwerke | Konkrete Benennungen eingesetzter Lehrwerke. | "Lehrwerk "Das DaZ-Buch" " |
| Arbeitsblätter / Materialsammlungen | Der Einsatz unspezifizierter Arbeitsblätter und -materialien wird empfohlen. Spezifische, vorgefertigte Arbeitsblätter und -materialien werden empfohlen. Der Einsatz selbst entwickelter Materialien wird empfohlen. | "Arbeitsblätter" "Ich kann "Total Physical Response" Materialien empfehlen" "individuelle Arbeitsmittel entwickeln, die genau auf d i e s e Klasse passen" |
| 1.vorgefertigt | | |
| 2.selbst entwickelt | | |
| Bilder | Die Kategorie umfasst den Einsatz von Bildmaterial, u. a. Bildkarten, Poster oder Piktogramme. Der Einsatz von Bildern wird dabei häufig als Anlass zur Sprachproduktion genutzt. | "mithilfe von Bildern" |
| Sonstige | Sonstige analoge Materialien, wie Spielzeuge. | "mit Handpuppen" |
| <i>Digitale Medien</i> | Alle Medien, die in digitaler Form vorliegen. Dazu gehören Filme, Videos, Websites und Software sowie allgemein der Einsatz von Computern. | / |
| Videos / Filme | Der Einsatz von Filmen oder Videos aus dem Internet wird empfohlen. | "Arbeit mit Filmen" |
| Computer und Software | Lernprogramme und -software sowie der Umgang mit dem Computer werden empfohlen. | "Computer-Unterrichtstunden mit Sprachsoftware" |

| | | |
|---------------------------------|---|---|
| Sonstige / keine Spezifizierung | Allgemein wird der Einsatz digitaler Medien empfohlen. | "Arbeit mit den digitalen Medien" |
| Didaktische Prinzipien | Die Oberkategorie Didaktische Prinzipien umfasst alle Nennungen, die spezifische Prinzipien pädagogischen Handelns beschreiben. Dazu gehören <i>Strukturierung</i> von Inhalten und Abläufen, <i>Methodenvielfalt</i> , die Herstellung eines <i>Lebensweltbezugs</i> , die Anregung zur <i>Selbsttätigkeit</i> sowie <i>Handlungsorientierung</i> . | / |
| <i>Strukturierung</i> | Unterrichtliche Abläufe und Inhalte werden ritualisiert, rhythmisiert oder anderweitig, bspw. durch das Aufstellen bestimmter Regeln oder Definieren von Zielsetzungen, verbindlich strukturiert. | "Verlässliche Wochenplanung für die Schüler, z.B. Dialogtraining immer am Mittwoch etc." |
| <i>Methodenvielfalt</i> | Eine flexible Variation der eingesetzten Methoden wird empfohlen. | "Unterrichtsmethoden variieren" |
| <i>Lebensweltbezug</i> | Konkrete Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden, die den jeweiligen Inhalten Anschaulichkeit verleihen und somit nicht auf einem zu hohen Abstraktionsniveau operieren. In Abgrenzung zur Handlungsorientierung, steht hier jedoch der weltliche Bezug und nicht die Handlung selbst im Mittelpunkt. | "Recherchearbeit", "gemeinsame Erkundungen der Schulumgebung, der Stadt oder der Natur mit Benennung der Gegenstände" |
| Demokratiepädagogik | Als spezifische Form des Lebensweltbezugs werden demokratiepädagogische Ansätze empfohlen. | "Demokratiepädagogik" |
| <i>Selbsttätigkeit</i> | Die Lernenden werden an eine selbstständige Arbeitsweise herangeführt, die ihnen selbstgesteuerte Lernprozesse ermöglicht. | "selbstständiges Arbeiten und Lernen" |
| Lernen durch Lehren | Als spezifische Form der Selbsttätigkeit empfehlen Lehrkräfte, die Vermittlung von Inhalten an Mitlernende durch die SchülerInnen. | "Anleiten der Unterrichtstätigkeit durch die Schüler*innen selbst" |
| <i>Handlungsorientierung</i> | Der Lernprozess ist orientiert an praktischen Handlungen, wie bspw. gemeinsamem Kochen | "lernen durch Handeln", "Experimentieren, praktisch arbeiten" |

| | | |
|---|---|--|
| | oder der Ausübung von Gartenarbeit. Sprache und Handlung wird dabei verknüpft. | |
| (Organisatorisch-struktureller) Umgang mit Heterogenität | Die Oberkategorie Umgang mit Heterogenität umfasst Nennungen, die sich auf bestimmte Formen des organisatorischen oder strukturellen Umgangs mit der Heterogenität der Schülerschaft beziehen. Dazu gehört die <i>Erwünschtheit</i> dieser Heterogenität, Maßnahmen zur <i>Differenzierung</i> und Formen <i>spezieller Förderung</i> . | / |
| <i>erwünschte Heterogenität</i> | Die Heterogenität der Lernenden ist erwünscht und wird als Teil des Lernarrangements genutzt. | "Heterogene Lerngruppen während Übungsphasen im Unterricht" |
| <i>Differenzierung</i> | Die Heterogenität der Lernenden wird durch Differenzierungsmaßnahmen adressiert. | "Differenzierung" |
| Binnendifferenzierung | Als spezifische Form der Differenzierung wird binnendifferenziert gearbeitet. | "Binnendifferenzierung" |
| äußere Differenzierung | Als spezifische Form der Differenzierung werden die Lernenden bspw. nach Alphabetisierungsgrad, Lerngeschwindigkeit oder anderen Vorkenntnissen in verschiedene Gruppen aufgeteilt. | "Einteilung in Klassen mit ähnlichem Sprachstand" |
| <i>spezielle Förderung</i> | Die Heterogenität der Lernenden wird durch spezielle Fördermaßnahmen adressiert. | |
| integrativ | Die Förderung ist in das Unterrichtsgeschehen integriert, hauptsächlich in Form von Scaffolding. | "Scaffolding für Fachunterricht" |
| Mischform | Die Förderung findet sowohl in den Unterricht integriert statt als auch außerhalb dessen. | "Mischung aus integrativen und additiven Sprachbildungsmaßnahmen, die auch den SuS aus den Regelklassen offenstehen" |
| individuell | Die Förderung erfolgt individuell in Form von Einzelförderung der Lernenden. Ob dies innerhalb oder außerhalb des Unterrichts geschieht, ist nicht eindeutig zu bestimmen. | "gezielte Einzelförderung" |
| additiv | Die Förderung findet zusätzlich zum Unterricht und außerhalb dessen statt. | "parallel zum Deutschunterricht organisierter Alphabetisierungskurs" |
| Unterrichtsaktivitäten | Die Oberkategorie Unterrichtsaktivitäten umfasst Nennungen, die konkrete Aktivitäten während des | |

| | | |
|--|--|---|
| | Unterrichts beschreiben. Dazu gehören <i>Spiele bzw. darstellendes Spiel, musisch-künstlerische Aktivitäten</i> , das Führen von <i>Dialogen</i> , das Halten von <i>Präsentationen</i> sowie die Durchführung von <i>Leistungskontrollen</i> und <i>bewegungsbasierte Aktivitäten</i> . | |
| <i>Spiele / darstellendes Spiel</i> | Einsatz verschiedener Arten von Spielen, wie bspw. bestimmte Lernspiel sowie Theater bzw. Rollenspiele. | "Einsatz von Spielen" / "szenisches Spiel (Theater, Mimen, Kino)" |
| <i>Musisch-künstlerische Aktivitäten</i> | Kreative Aktivitäten mit Bezug zu musischen oder künstlerischen Ansätzen, u. a. Bildhauerei, Singen oder das Aufnehmen von Hörspielen. | "gemeinsames Musizieren" / "Kunst (Zeichnen, Malen, Bildhauerei)" |
| <i>Dialoge</i> | Das Führen von Dialogen wird empfohlen. | "Dialoge führen" |
| <i>Präsentationen</i> | Die Lernenden präsentieren erarbeitete Inhalte vor der Klasse oder halten Referate. | "etwas vor der Klasse zu präsentieren" |
| <i>Leistungskontrollen</i> | Das Verständnis der behandelten Inhalte wird durch Tests und Arbeiten geprüft. Häufig verbunden mit dem Verweis auf Regelmäßigkeit. | "Zum gelernten Thema durchgeführte Tests und Arbeiten" |
| <i>Bewegung</i> | Bewegungsbasierte Aktivitäten wie Tanz, Gymnastik oder Laufdiktate werden empfohlen. | "Sprachförderung durch Bewegung (Sport)" |
| <i>Sonstige Aktivitäten</i> | Sonstige spezielle Unterrichtsaktivitäten. | "Gebrauch eines Fingeralphabets", "Legen von Satzstreifen" |
| | | |
| Außerunterrichtliche Aktivitäten | Die Oberkategorie umfasst Nennungen, die konkrete Aktivitäten außerhalb des Unterrichts beschreiben. Dabei werden <i>innerschulische</i> und <i>außerschulische</i> Aktivitäten unterschieden. Dazu gehören <i>Projekte, Patenschaften, Ausflüge</i> oder <i>Praktika</i> . | |
| <i>Innerschulisch</i> | Aktivitäten, die außerhalb des Unterrichts in der Schule stattfinden. | |
| Projekte und klassenübergreifender Austausch | Projekte und andere innerschulische Formate wie Arbeitsgemeinschaften oder Klassentreffen. | "Besuch des Ganztags (AG und Freizeitband)" |
| Musisch-künstlerische Projekte | Empfehlung von Theater-, Kunst- und Filmprojekten. | "Projektarbeit mit KünstlerInnen und MusikpädagogInnen" |

| | | |
|------------------------------------|--|---|
| Patenschaften | Patenschaften, die bestimmte Zwecke verfolgen, wie bspw. das gemeinsame Lesen. Die Person der Paten ist nicht immer spezifiziert, es kommen jedoch SchülerInnen sowie externe Akteure infrage. | "Einsatz von Lernpaten" |
| <i>Außerschulisch</i> | Aktivitäten, die außerhalb des Unterrichts und außerhalb der Schule stattfinden. | "Gemeinsame außerschulische Aktivitäten (Fußballturnier, Kochen..)" |
| Ausflüge | Gemeinsame Ausflüge im Klassenverband, bspw. zu Museen, Gedenkstätten oder Begegnungsorten. | "Exkursionen zu Museen, Bildungsstätten, Parks" |
| Praktikum | Die Lernenden absolvieren Praktika. | "Praktikum" |
| Sonstige Aktivitäten | Sonstige außerschulische Aktivitäten. | "Klassenfahrt" |
| | | |
| Inhalte und Zieldimensionen | Die Oberkategorie umfasst Nennungen, die Inhalte und Zieldimensionen der unterrichtlichen Lernprozesse beschreiben. Darunter fallen <i>Grammatik, Produktion, Rezeption, Automatisierung, sozio-emotionale Aspekte</i> sowie <i>Wortschatz und Fachunterricht</i> . | / |
| <i>Grammatik</i> | Die Grammatik der deutschen Sprache ist Lerninhalt des Unterrichts. | "Ich unterrichte Grammatik explizit und lasse Deklination, Präpositionen und unregelmäßige Verben lernen" |
| <i>Produktion</i> | Die Produktion von Sprache als Zieldimension des Unterrichts, dies kann in Form von <i>Schreiben</i> oder <i>Sprechen</i> stattfinden. | / |
| Schreiben | Die Lernenden schreiben auf Deutsch. | "Aufsätze schreiben lassen, korrigieren, verbessern" |
| Sprechen | Die Lernenden sprechen auf Deutsch. | "Gemeinsames Sprechen und Diskutieren" |
| <i>Rezeption</i> | Die Rezeption von Sprache als Zieldimension des Unterrichts, das Ziel kann dabei das Leseverstehen oder das Hörverstehen sein. | / |
| Leseverstehen | Übungen zum Leseverstehen. | "Förderung und Stärkung der Lesekompetenz" |
| Hörverstehen | Übungen zum Hörverstehen. | "Hörverstehen" |
| <i>Automatisierung</i> | Die Lernenden wiederholen, festigen und automatisieren Lerninhalte. | "Üben und Festigen von Strukturen und Wortschatz" |

| | | |
|--|---|---|
| <i>sozio-emotionale Aspekte</i> | Die soziale und emotionale Ebene wird adressiert und ist Gegenstand des Unterrichts, es wird bspw. an der Festigung sozialer Beziehungen oder dem Aufbau gegenseitigen Vertrauens gearbeitet. | "Festigung des Gruppenzusammenhalts", "Beziehungsarbeit als Voraussetzung für erfolgreiches fachliches Lernen braucht Zeit und Raum" |
| <i>Wortschatz</i> | Aktivitäten, die auf eine Festigung und/oder Vergrößerung des Wortschatzes der Lernenden abzielen. | "Wortschatzarbeit: fächerübergreifend (z.B. Sachunterricht und Deutsch und Kunst)" |
| <i>Fachunterricht</i> | Die Erteilung von Fachunterricht im Allgemeinen oder von spezifischen Fächern wird empfohlen. | "Fachunterricht in den WK" |
| | | |
| Bezug zur Erstsprache | Der Unterricht verhält sich in einer bestimmten Weise zur Erstsprache der Lernenden, entweder in Form eines positiv konnotierten Einbezugs oder der Beschränkung ihres Einbezugs. | "Einbezug und Wertschätzung der Muttersprache" |
| | | |
| Sonstiges (Unterricht und Lernen) | Sonstige Ansätze und Methoden, die im Unterricht Anwendung finden oder den Umgang mit den Lernenden betreffen. | "freiwillige Teilnahme am Unterrichtsgeschehen", "Konstruktivismus" |

| | | |
|----------------------|---|---|
| <u>Schule</u> | Die Hauptkategorie Schulebene umfasst Nennungen, die sich auf der institutionellen Ebene | / |
|----------------------|---|---|

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| | verorten lassen. Dazu gehören die Gestaltung von <i>Beziehungen zu den Regelklassen</i> , das <i>pädagogische Personal</i> , <i>strukturelle bzw. organisatorische Aspekte</i> sowie die <i>Gestaltung der Abläufe nach Verlassen der Willkommensklassen</i> . | |
| Bezug zu Regelklassen | Verschiedene Arten der Herstellung eines Bezugs zwischen Willkommensklassen und Regelklassen werden empfohlen. Dazu gehören die <i>Teilnahme der WiKo-SchülerInnen am Regelklassenunterricht</i> , der <i>zeitnahe Übergang</i> in die Regelklasse, der <i>Aufbau sozialer Beziehungen</i> zwischen SchülerInnen der Willkommens- und Regelklassen sowie <i>gemeinsame Projekte</i> . Obwohl eine gewisse inhaltliche Nähe zu innerschulischen Aktivitäten besteht, umfasst die vorliegende Kategorie ausschließlich solche Nennungen, die den Bezug zu Regelklassen explizit erwähnen. | / |
| <i>Teilnahme am Unterricht</i> | Die Lernenden der Willkommensklassen nehmen am Unterricht der Regelklassen teil. Der Umfang der Teilnahme variiert dabei und kann sowohl nur ein Unterrichtsfach als auch mehrere oder lediglich vereinzelte Hospitationen beinhalten. | "stundenweise Teilnahme am Regelunterricht" |
| <i>zeitnahe Übergang</i> | Die Lernenden der Willkommensklassen gehen möglichst zeitnah in eine Regelklasse über. | "schnelle Integration in die Regelklassen mit zusätzlichen Sprachbildungsstunden" |
| <i>soziale Beziehungen</i> | Zwischen den SchülerInnen der Willkommensklassen und denen der Regelklassen werden soziale Beziehungen in Form von Freundschaften, allgemeinen Austauschs oder Patenschaften gefördert. | "authentische (!) Freundschaften zwischen Willkommensschülern und Regelklasslern fördern" |
| <i>gemeinsame Projekte</i> | Die SchülerInnen der Willkommensklassen führen gemeinsame Projekte mit den SchülerInnen der Regelklassen durch. | "Projekte mit den Regelklassen" |

| | | |
|--|--|--|
| Pädagogisches Personal | Die Oberkategorie umfasst alle Nennungen, die sich auf das pädagogische Personal an den befragten Schulen beziehen, diese betreffen <i>spezifische Qualifikationen</i> des Personals, die <i>Arbeit im Team</i> , den <i>kollegialen Austausch</i> sowie <i>individuelle Dispositionen</i> des Personals. | |
| <i>spezifische Qualifikation</i> | Das Personal verfügt über spezifische pädagogische Qualifikationen. | "DAZ Ausblidung" |
| <i>Arbeit im Team</i> | Die Pädagogen arbeiten im Team innerhalb des Unterrichts in den Willkommensklassen oder kollaborieren anderweitig eng miteinander. | "Teamteaching/Doppelsteckung" |
| <i>kollegialer Austausch</i> | Das Personal trifft gemeinsame Absprachen und pflegt einen regelmäßigen Austausch, dieser kann zwischen verschiedenen Instanzen erfolgen. | "Absprachen innerhalb des Kollegiums bezüglich der Förderung der Schüler" |
| mit RKLK | Lehrkräfte der Willkommensklassen tauschen sich mit Lehrkräften der Regelklassen aus. | "enger Austausch zwischen Lehrkräften der Regelklassen und der Willkommensklassen" |
| mit Sozialpädagog*innen | Lehrkräfte der Willkommensklassen tauschen sich mit SozialpädagogInnen aus. | "enge Vernetzung mit den Sozialpädagogen" |
| mit WKLK | Lehrkräfte der Willkommensklassen tauschen sich untereinander aus. | "Kontinuierlicher Austausch der Wiko-Lehrkräfte untereinander" |
| <i>individuelle Dispositionen</i> | Die individuelle Einstellung der Lehrkräfte in den Willkommensklassen. | "motivierte Lehrkräfte" |
| | | |
| Strukturelle und organisatorische Aspekte | Die Oberkategorie umfasst alle strukturellen und organisatorischen Aspekte auf Schulebene, die die Willkommensklassen betreffen. Dazu gehören schulische <i>Ressourcen</i> , die <i>räumliche Lage</i> der Klassen im Schulgebäude, die schulische <i>Administration</i> , die <i>Größe der Willkommensklassen</i> sowie Maßnahmen zur <i>Diagnostik</i> . | / |
| <i>Ressourcen</i> | Eine gute schulische Ausstattung wird empfohlen. | "gute Infrastruktur in der Schule (Materialien, finanzielle Ausstattung, Unterstützung durch Verwaltung und eigenen Schulsozialarbeiter für Willkommensklassen)" |
| <i>Räumliche Lage im Gebäude</i> | Eine bestimmte räumliche Lage der Willkommensklassen innerhalb des Schulgebäudes wird empfohlen. | "Integration der Willkommensklassen im zentralen Bereich des Schulgebäudes" |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| <i>Administration</i> | Administrative Prozesse innerhalb der Schule oder in Kooperation mit Behörden. | "Ich teile der Person, die in unserem Bezirk Neuzugänge an die Schulen verteilt, in regelmäßigen Abständen mit, welche Leistungsniveaus wir derzeit unterrichten" |
| <i>Verringerung der Klassengröße</i> | Die Kategorie beinhaltet Empfehlungen bezüglich einer Verringerung der Größe der Willkommensklassen. | "kleine Klassen" |
| <i>Diagnostik</i> | Der Einsatz diagnostischer Verfahren zum Erkenntnisgewinn über die Lernenden werden empfohlen. | "sonderpädagogische Feststellungsverfahren frühzeitig vornehmen (bereits nach 6 Monaten in der WK)" |
| | | |
| Post-Wiko | Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für die Lernenden nach dem Übergang von der Willkommens- in die Regelklasse. | "Brückenkurs, in dem die SuS, die in die Regelklassen gewechselt haben, weiter in der Dt. sprache gefördert und auch auf die Prüfungen (VERA, BBR, MSA) vorbereitet werden" |