



Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation

WiKo-Studie

Evaluation der Willkommensklassen in Berlin.
Ergebnisbericht zur ersten Schulleitungsbefragung

Marko Neumann, Elena-Christin Haas & Kai Maaz

August 2019

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 Ergebnisberichts zur ersten Schulleitungsbefragung im Rahmen der WiKo-Studie	4
2. Ergebnisse.....	6
2.1 Einrichtung und Zusammensetzung der Willkommensklassen in Berlin	6
2.1.1 Einführung von Willkommensklassen an Berliner Schulen	6
2.1.2 Zusammensetzung der Schülerschaft in Willkommensklassen.....	9
2.2 Verweildauer in Willkommensklassen und Übergang in Regelklassen	14
2.3 Lehrkräfte in Willkommensklassen	24
2.3.1 Anzahl der Lehrkräfte in Willkommensklassen	24
2.3.2 Ausbildung der Lehrkräfte in Willkommensklassen	26
2.4 Einschätzung von Akzeptanz und Effektivität der Willkommensklassen	32
2.5 Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe und Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen	38
2.5.1 Herausforderungen und Belastungen in den Willkommensklassen	39
2.5.2 Unterstützungsbedarfe in den Willkommensklassen	46
2.5.3 Wichtigste Ansatzpunkte für die Verbesserung der Arbeit in den Willkommensklassen....	48
2.6 Zusammenarbeit mit externen Partnern	53
2.7 Austausch zwischen Willkommensklassen und Regelklassen.....	57
2.8 Sprachgebrauch und Sprachstandfeststellung.....	66
2.9 Organisation und Steuerung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen.....	70
3. Zusammenfassung, Fazit und Ausblick.....	73
3.1 Zusammenfassung zentraler Befunde.....	73
3.2 Fazit und Ausblick.....	78
4. Literatur	81
5. Anhang.....	83

1. Hintergründe, Zielsetzungen und Erhebungsdesign der WiKo-Studie

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 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018; Massumi et al., 2015; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b).

Die Organisation der schulischen Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher mit Fluchthintergrund bzw. vorliegendem Asylwunsch fällt in die Zuständigkeit der Länder, die zum Teil sehr unterschiedliche Ansätze und Verfahrensweisen praktizieren (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 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b). 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). 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 wurden in Berlin 6726 Schülerinnen und Schüler in insgesamt 573 Willkommensklassen an 327 Schulen (darunter 11 Schulen in freier Trägerschaft) unterrichtet (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018a). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Verteilung der Schülerinnen und Schüler, Klassen und Schulen auf die verschiedenen Schulformen. An rund 50 Prozent der Schulen wird jeweils nur eine Willkommensklasse geführt, an 36 Prozent der Schulen finden sich zwei Willkommensklassen. Weitere 13 Prozent der Schulen führen zwischen drei und fünf Willkommensklassen. An jeweils zwei Schulen werden sechs bzw. acht Willkommensklassen geführt. Die mittlere Schülerzahl beträgt 10,7 Schülerinnen und Schüler je Klasse. Zwar hat sich die Anzahl der in den Berliner Willkommensklassen unterrichteten Schülerinnen und Schüler in den beiden Jahren gemessen vom Ausgangsniveau vom Januar 2017 von 12570

Schülerinnen und Schülern (in 1067 Klassen) um nahezu die Hälfte reduziert, dennoch handelt es sich weiterhin um eine hohe Anzahl von rund 6800 Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen.

Tabelle 1: Anzahl von Schülerinnen und Schülern (SuS) in Willkommensklassen, von Willkommensklassen und von Schulen mit Willkommensklassen in Berlin unterteilt nach Schulformen

Schulform	Anzahl SuS	Anzahl Klassen	Anzahl Schulen
Grundschule	2586	248	169
Integrierte Sekundarschule (ISS)	1405	126	61
Gymnasium	768	68	38
Oberstufenzentrum (OSZ)	1153	97	42
Förderschulen	209	20	6
Schulen in freier Trägerschaft	155	14	11
Schulen Gesamt	6276	573	327

Quelle: eigene Berechnungen nach SenBJF (2018a)

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 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.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b, 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). Karakayalı et al. (2016) 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. 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., S. 12).

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 die Lernfortschritte 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 Deutschkenntnissen(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** erfolgt eine **Bestandsaufnahme der Willkommensklassen** an den öffentlichen Grund-, weiterführenden und beruflichen Schulen sowie Förderschulen in Form einer **Schulleitungsbefragung**. Die Befragung fokussiert 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 werden im vorliegenden ersten Untersuchungsbericht zur WiKo-Studie dargestellt. Eine verkürzte und angepasste Fassung des Schulleitungsfragebogens haben auch *Schulen ohne Willkommensklassen* (nur Grund- und weiterführende Schulen, Zufallsstichprobe von jeweils 100 Grund- und weiterführenden Schulen) 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.

In **Teilschritt 2** erfolgt zum Ende des Schuljahres 2018/19 an 100 zufällig ausgewählten Schulen mit Willkommensklassen (darunter öffentliche Grundschulen, weiterführende Schulen, berufliche Schulen und Förderschulen) 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. Im Rahmen dieses Teilschritts soll auch nach besonders *bewährten Konzepten und Methoden* sowie *potentiellen Hinderungsbedingungen für das Gelingen der Arbeit in den Willkommensklassen* gefragt werden. Darüber hinaus stehen 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 Ergebnisberichts zur ersten Schulleitungsbefragung im Rahmen der WiKo-Studie

Die *Grundgesamtheit für die Schulleitungsbefragung* waren alle *öffentlichen Berliner Schulen, die zum Zeitpunkt des Befragungsbeginns 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 liegt bei $N = 268$ (vgl. Tabelle 2). Dies entspricht einer Teilnahmequote von 87 Prozent, die als sehr zufriedenstellend einzustufen ist. 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 verpflichtend. Wir danken allen teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleitern für ihre Unterstützung der WiKo-Studie!

Tabelle 2: Realisierte Stichprobe der Schulleitungen der öffentlichen Schulen mit Willkommensklassen in Berlin unterteilt nach Schulformen

	Absolut	%
Grundschule	137	51,1
ISS (einschl. Gemeinschaftsschule)	53	19,8
Förderschule	3	1,1
Gymnasium	34	12,7
OSZ	41	15,3
<i>N</i> = 268		

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Aufgrund der geringen Fallzahlen für die Förderschulen (drei Schulen bzw. 1,1 Prozent) wird im vorliegenden Bericht von einer schulformspezifischen Darstellung der Befunde für die Förderschulen abgesehen. Das Ausmaß fehlender Werte bewegte sich überwiegend in einem Rahmen von 3 Prozent bis 32 Prozent. Die den einzelnen Auswertungen jeweils zugrundeliegenden Fallzahlen werden in den entsprechenden Ergebnistabellen ausgewiesen.

In der Befragung kamen zum Teil Fragen aus anderen ähnlich gelagerten Untersuchungen – unter anderem der ReGES-Studie¹ – 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.

Im vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse der zum Zwecke der Bestandsaufnahme durchgeführten Schulleitungsbefragung an den öffentlichen Berliner Schulen mit Willkommensklassen dargestellt. In der Befragung wurden zunächst strukturelle Aspekte wie die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Willkommensklassen, u.a. hinsichtlich des Alters der Schülerinnen und Schüler, ihrer Herkunftsländer und möglicher Fluchterfahrungen sowie die Verweildauer der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen erfragt. Darüber hinaus standen die in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte und ihre spezifische fachliche Ausbildung hinsichtlich der Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) im Zentrum. Ferner wurden die Schulleitungen um Einschätzungen zur generellen Bewertung der Beschulungsform der Willkommensklassen und deren wahrgenommener Effektivität bezüglich verschiedener Zielkriterien gebeten. Zudem wurde danach gefragt, an welchen Stellen besondere Herausforderungen bestehen und wo seitens der Schulleitungen zusätzliche Unterstützungsbedarfe gesehen werden. Im Zuge dessen wurde auch nach der Zusammenarbeit mit externen Partnern (z. B. der für die jeweilige Schule zuständigen Koordinierungsstelle) gefragt. Ferner kamen Fragen zum Austausch zwischen den Willkommens- und Regelklassen hinsichtlich der Einbindung der Schülerinnen und Schüler in das allgemeine Schulleben und deren Übergang von der Willkommensklasse in die Regelklasse zum Einsatz. Des Weiteren wurden ausgewählte Aspekte bezüglich des Sprachgebrauchs, der Sprachstanderfassung sowie zur Organisation und Steuerung der

¹ 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 Schulleitungsbefragung im Rahmen der WiKo-Studie übernehmen zu können.

Arbeit in den Willkommensklassen, z. B. durch Gremien oder schulspezifische Konzepte, thematisiert.

Mit der vorliegenden Untersuchung werden anhand einer bislang nicht vorhandenen Datengrundlage in vielerlei Hinsicht neue Einblicke in schulische Arbeit der Berliner Willkommensklassen gegeben. Gleichzeitig ist zu betonen, dass die hier berichteten Befunde ausschließlich auf den Angaben und individuellen Einschätzungen der Schulleitungen beruhen und entsprechend nur begrenzt den Status „objektiver“ Aussagen beanspruchen können. Gleichwohl liefern die fachlichen Einschätzungen und Bewertungen der Schulleitungen wichtige Ansatzpunkte dazu, die empirische Befundlage bezüglich der schulischen Arbeit in den Berliner Willkommensklassen auf eine breitere empirische Basis zu stellen. Mit den vorgesehenen Befragungen der Lehrkräfte soll die Perspektive der Schulleitungen im weiteren Verlauf der WiKo-Studie um eine weitere zentrale Akteursperspektive erweitert werden. Gleiches gilt für die noch ausstehenden Auswertungen der Einschätzungen der Schulleitungen der Schulen *ohne* Willkommensklassen (Direktintegration). Der vorliegende erste Ergebnisbericht stellt somit nur einen vorläufigen Teilausschnitt der WiKo-Studie dar. Er ist in erster Linie deskriptiv ausgerichtet und enthält keine Zusammenhangsanalysen, etwa für Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Effektivität der Arbeit in den Willkommensklassen und schulorganisatorischen oder unterrichtsbezogenen Ausgestaltungsmerkmalen. Entsprechende Analysen sind im Rahmen der zukünftigen Auswertungen angedacht.

2. Ergebnisse

2.1 Einrichtung und Zusammensetzung der Willkommensklassen in Berlin

Im folgenden Abschnitt werden zunächst ausgewählte strukturelle Aspekte der Willkommensklassen in den Blick genommen. In einem ersten Schritt wird eine Übersicht über die zeitliche Einführung der Willkommensklassen an den öffentlichen Schulen in Berlin gegeben. Die Grundgesamtheit der Analysen stellen diejenigen öffentlichen Berliner Schulen dar, die zum Zeitpunkt der Schulleitungsbefragung eine oder mehrere Willkommensklassen führten. In diesem Zusammenhang wird auch danach gefragt, inwieweit Grundschulen von der Ausnahmemöglichkeit Gebrauch machen, Willkommensklassen bereits in den ersten beiden Schuljahren der Schulanfangsphase zu führen (vgl. Abschnitt 2.1.1). Anschließend wird auf die Zusammensetzung der Schülerschaft in Willkommensklassen eingegangen (vgl. Abschnitt 2.1.2).

2.1.1 Einführung von Willkommensklassen an Berliner Schulen

Um Hinweise auf differierende zeitliche Erfahrungshorizonte der Schulen bezüglich der Arbeit in den Willkommensklassen zu erhalten, wurden die Schulleitungen zunächst danach gefragt, seit wann es an ihrer Schule Willkommensklassen gibt. Die Angaben der Schulleitungen über alle Schulen und getrennt nach Schulform finden sich in Tabelle 3.

Über 93 Prozent der Schulen führten nach Angaben der Schulleitungen erstmals ab dem Schuljahr 2011/12 – zeitgleich mit dem *Berliner Aktionsplan zur Einbeziehung ausländischer Roma* (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin Drucksache 17/1094 19.07.2013) – Willkommensklassen bzw. deren Vorläufer („Lerngruppen für Neuzugänge“, „Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse“, vgl. Abschnitt 1.1) an ihren Schulen. Die Anteile an Schulen mit Erstgründungen dieser speziellen Sprachlerngruppen bewegten sich in den

Schuljahren 2011/2012 bis 2014/15 zwischen rund 3 und 11 Prozent. Mit dem erhöhten fluchtbedingten Zuwanderungsaufkommen im Jahr 2015 ist im Schuljahr 2015/16 ein deutlicher Anstieg an Schulen mit neu eingerichteten Sprachlerngruppen als „Willkommensklassen“ zu erkennen: 43 Prozent der Schulleitungen gaben an, erstmalig im Schuljahr 2015/16 eine Willkommensklasse an ihrer Schule geführt zu haben. In den darauffolgenden drei Schuljahren bis 2018/19 zeichnet sich ein rückläufiger Trend ab. Entsprechend der Schulleitungsangaben führten im Schuljahr 2016/2017 rund zwölf Prozent aller Schulen erstmals Willkommensklassen, während der Anteil im Schuljahr 2018/19 nur noch bei 0,8 Prozent lag. Knapp 7 Prozent der befragten Schulleitungen gaben an, bereits vor dem Schuljahr 2011/12 vergleichbare Klassen geführt zu haben.

Tabelle 3: Einführung der Willkommensklassen an den Schulen (Schuljahr der erstmaligen Einführung einer Willkommensklasse)

Schuljahr	Gesamt		Grundschule		ISS		Gymnasium		OSZ	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
1992/1993 - 2010/2011	17	6,8	8	6,4	8	16,2	1	2,9	0	0,0
2011/2012	9	3,6	5	4,0	4	8,2	0	0,0	0	0,0
2012/2013	24	9,6	7	5,6	8	16,3	7	20,6	0	0,0
2013/2014	20	8,0	12	9,6	4	8,2	4	11,8	0	0,0
2014/2015	27	10,8	15	12,0	3	6,1	8	23,5	0	0,0
2015/2016	109	43,4	54	43,2	17	34,7	7	20,6	31	77,5
2016/2017	31	12,4	15	12,0	5	10,2	4	11,8	7	17,5
2017/2018	12	4,8	8	6,4	0	0,0	2	5,9	2	5,0
2018/2019	2	0,8	1	0,8	0	0,0	1	2,9	0	0,0
	N = 251		N = 125		N = 49		N = 34		N = 40	

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Frage im Schulleitungsfragebogen: „Seit wann gibt es an Ihrer Schule Willkommensklassen?“

Bei schulformspezifischer Betrachtung werden zum Teil Unterschiede in den Einrichtungszeitpunkten der Willkommensklassen sichtbar. So wurden an den OSZ alle Willkommensklassen erst ab dem Schuljahr 2015/16 oder später eingerichtet, während der überwiegende Teil der Ersteinrichtungen an den Gymnasien bereits in den Schuljahren davor erfolgte. An den ISS fällt der Anteil der Frühgründungen (Schuljahr 2010/11 oder früher) im Schulformvergleich mit 16 Prozent am höchsten aus. Nach dem Schuljahr 2016/17 wurden nach Angabe der befragten Schulleitungen keine Ersteinrichtungen von Willkommensklassen vorgenommen. Das Entwicklungsmuster der Grundschulen entspricht im Wesentlichen dem Muster der Gesamtheit der Schulen, wonach an über 60 Prozent der befragten Schulen Willkommensklassen erstmals ab dem Schuljahr 2015/16 oder später eingerichtet wurden.

Für die Grundschulen ist eine gesonderte Regelung vorgesehen, die die Einrichtung einer Willkommensklasse in den Jahrgangsstufen 1 und 2, die in Berlin organisatorisch in Form

einer gemeinsamen Schulanfangsphase zusammengelegt werden², nur in begründeten Ausnahmefällen vorsieht. So heißt es im *Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule* (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b), dass die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringe(n) Deutschkenntnissen „in den ersten beiden Jahrgangsstufen in der Regel im Rahmen der Schulanfangsphase“ (ebd., S. 14) in wohnortnahen Grundschulen zu unterrichten sind (vgl. ebd., S. 14, S. 17). Demnach ist die gesonderte Beschulung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Willkommensklassen in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe der Grundschule regulär nicht vorgesehen. Eine Ausnahmegenehmigung zur Einrichtung separater Willkommensklassen können Grundschulen erhalten, die sich in der Nähe von sogenannten „Übergangseinrichtungen“ (temporäre Unterbringung in einer Erst-, Notaufnahmeeinrichtung o.ä., Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b, S. 15) befinden. Separate Willkommensklassen in der Schulanfangsphase werden dabei jeweils für das laufende Schuljahr genehmigt. Begründet wird dies mit der limitierten Verweildauer in Übergangseinrichtungen von rund drei Monaten, bevor ein Umzug in eine andere Einrichtung oder Wohnung stattfindet (vgl. ebd.). Entsprechend des Integrationsleitfadens „[würde] die damit verbundene Fluktuation [...] den Unterricht und die sozialen Lernprozesse in bestehenden Klassen der Schulanfangsphase zu stark belasten.“ (ebd.).

Um Aufschluss über das Ausmaß erfolgter Einrichtungen von Willkommensklassen in der Schulanfangsphase zu erhalten, wurden die Schulleitungen der Grundschulen um eine entsprechende Angabe gebeten. Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, führen nach Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter derzeit rund 27 Prozent der Grundschulen Willkommensklassen in der Schulanfangsphase. Befragt nach den dafür ausschlaggebenden Gründen wurde dies entsprechend des Leitfadens am häufigsten mit der Schulstandortnähe zu Übergangseinrichtungen, in denen die Kinder zunächst untergebracht sind, begründet. Darüber hinaus wurden auch Gründe wie eine hohe Anzahl an neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern im Altersbereich der Schulanfangsphase an den jeweiligen Schulen oder Sprachbarrieren aufgrund nicht hinreichender Deutschkenntnisse genannt. Hinzu kommen Kapazitätsgründe, wonach die Einrichtung von Willkommensklassen laut Angaben der Schulleitungen aus mangelnden Platzgründen in Regelklassen für sinnvoll erachtet wurde. Ebenso wurden Empfehlungen oder Anordnungen durch das Schulamt genannt.

Tabelle 4: Anzahl Grundschulen mit Willkommensklassen in der Schulanfangsphase (N=135)

	Anzahl	%
Ja	37	27,4
Nein	98	72,6

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Insofern es sich bei Ihrer Schule um eine Grundschule handelt, sind an Ihrer Schule Willkommensklassen in der Schulanfangsphase?“

² „Ziel der Schulanfangsphase ist es, jahrgangsübergreifend „Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler durch Formen des gemeinsamen Lernens, Arbeitens und Spielens zu entwickeln und erweitern und dabei die soziale Kompetenz zu fördern“ (§ 20, Absatz 2 des Berliner Schulgesetzes (SchulG))

2.1.2 Zusammensetzung der Schülerschaft in Willkommensklassen

In den Willkommensklassen werden Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und biografischen Hintergründen beschult (Hoßmann-Büttner, 2018). Vor diesem Hintergrund wurden die Schulleitungen um Auskünfte hinsichtlich verschiedener Aspekte der Zusammensetzung der Schülerschaft in den Willkommensklassen gebeten. Dazu zählen die häufigsten Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler, die Altersspanne innerhalb der Willkommensklassen sowie die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund. Ferner wurden die Schulleitungen gebeten einzuschätzen, wie hoch der Anteil von Schülerinnen und Schülern ausfällt, die Anzeichen von Traumatisierung aufweisen.

Tabelle 5: Altersspanne der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen

	Gesamt		Grund- schule		ISS		Gym- nasium		OSZ	
	An- zahl	%	An- zahl	%	An- zahl	%	An- zahl	%	An- zahl	%
1 bis 2 Jahre	11	4,2	8	6,0	2	3,8	1	2,9	0	0,0
2 bis unter 3 Jahre	42	16,2	28	21,1	8	15,1	4	11,8	1	2,7
3 bis unter 4 Jahre	70	26,9	36	27,1	19	35,8	10	29,4	4	10,8
4 bis unter 5 Jahre	75	28,8	37	27,8	17	32,1	11	32,4	9	24,3
über 5 Jahre	62	23,8	24	18,0	7	13,2	8	23,5	23	62,2
	N = 260		N = 133		N = 53		N = 34		N = 37	

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Wie groß ist die Altersspanne der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Willkommensklassen in Ihrer Schule?“

Wir beginnen mit den Ergebnissen bezüglich der *Altersspanne der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen*. 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“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b, 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 aus Tabelle 5 hervorgeht, fallen die Altersunterschiede innerhalb der Willkommensklassen den Schulleitungsangaben zufolge durchaus beträchtlich aus. Lediglich 4 Prozent der Schulleitungen gaben an, die Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen in annähernd altershomogenen Lerngruppen mit einem Altersunterschied von einem bis zu maximal zwei Jahren zu unterrichten. In nahezu 80 Prozent der Schulen werden die Schülerinnen und Schüler hingegen in altersheterogenen Willkommensklassen mit einer Altersspanne von drei Jahren oder mehr gemeinsam unterrichtet. Der größte Anteil entfällt mit 29 Prozent auf die Altersspanne vier bis unter fünf Jahre. Nahezu ein Viertel der Schulleitungen gab eine Altersspanne von fünf Jahren oder mehr an. Dies trifft mit Anteilen von über 60 Prozent vor allem für die OSZ zu. Aber auch an

jeder sechsten Grundschule findet sich nach Angaben der Schulleitungen eine Altersspanne von fünf oder mehr Jahren.

Darüber hinaus wurden die Schulleitungen im offenen Antwortformat nach den fünf häufigsten *Herkunftsländern der Schülerinnen und Schüler* in den Willkommensklassen ihrer Schule befragt, wobei die Länder in absteigender Reihenfolge angegeben werden sollten. Für die Ergebnisdarstellung beschränken wir uns im Folgenden auf die seitens der Schulleitungen drei erstgenannten Herkunftsländer, für die jeweils ausreichend hohe und vergleichbare Fallangaben vorliegen.

Wie Tabelle 6 ausweist, gaben 70 Prozent der Schulleitungen an, dass die Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen ihrer Schule am häufigsten aus Syrien stammen. An den übrigen Schulen stammen die Schülerinnen und Schüler den Schulleitungsangaben zufolge am häufigsten aus Afghanistan, Rumänien, Bulgarien und dem Irak. Die fünf Länder führen auch die Rangreihe der von den Schulleitungen als am zweithäufigsten genannten Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler an, nur dass sich die Reihenfolge verändert hat. Ähnliches gilt auch für die Ergebnisse zum dritthäufigsten Herkunftsland, wobei sich Syrien hier nicht mehr unter den Nennungen findet und stattdessen der Iran als weiteres häufiges Herkunftsland genannt wird. Die Befunde zu den Herkunftsländern auf Ebene der einzelnen Schulen decken sich damit auch mit den Ergebnissen der im Rahmen der Berliner Schulstatistik erfassten Staatsangehörigkeit der Gesamtheit der in den Willkommensklassen unterrichteten Schülerinnen und Schüler (vgl. Hoßmann-Büttner, 2018).

Tabelle 6: Häufigste Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen

Häufigstes Herkunftsland (N = 259)			
	Anzahl	%	kumulierte %
Syrien	182	70,3	70,3
Afghanistan	20	7,7	78,0
Rumänien	15	5,8	83,8
Bulgarien	12	4,6	88,4
Irak	5	1,9	90,3
Zweithäufigstes Herkunftsland (N = 255)			
	Anzahl	%	kumulierte %
Afghanistan	85	33,3	33,3
Syrien	42	16,5	49,8
Bulgarien	24	9,4	59,2
Irak	24	9,4	68,6
Rumänien	23	9,0	77,6
Dritthäufigstes Herkunftsland (N = 245)			
	Anzahl	%	kumulierte %
Irak	44	18,0	18,0
Bulgarien	30	12,2	30,2
Afghanistan	26	10,6	40,8
Rumänien	23	9,4	50,2
Iran	14	5,7	55,9

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Welche sind die fünf häufigsten Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler?“

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*³ 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 um eine entsprechende Schätzung für ihre Schule gebeten⁴:

„In Willkommensklassen werden neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnisse(n) unterrichtet, worunter sich auch Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung befinden. Wie hoch schätzen Sie den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund in den Willkommensklassen an Ihrer Schule ein?“

Die Ergebnisse finden sich in den Tabellen 7.1 und 7.2. Tabelle 7.1 weist die Mittelwerte und Standardabweichungen der von den Schulleitungen angegebenen Schüleranteile aus. In Tabelle 7.2 wurde zur anschaulicheren Darstellung eine Kategorisierung der Anteilsangaben in fünf Kategorien vorgenommen.

Tabelle 7.1: Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund in Willkommensklassen (Mittelwerte und Standardabweichungen der Prozentangaben)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Gesamt	55,4	28,6	259
Grundschule	49,1	28,4	132
ISS	60,4	26,1	52
Gymnasium	46,0	26,2	33
OSZ	76,6	23,9	39

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

Tabelle 7.2: Kategorisierte Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund in Willkommensklassen (Angaben in Prozent)

	Gesamt	Grundschule	ISS	Gymnasium	OSZ
Null bis unter 20 Prozent	12,4	15,9	5,8	15,2	7,7
20 bis unter 40 Prozent	17,0	21,2	15,4	24,2	5,1
40 bis unter 60 Prozent	19,7	22,0	19,2	30,3	20,5
60 bis unter 80 Prozent	21,2	18,9	28,8	15,2	0,0
80 bis 100 Prozent	29,7	22,0	30,8	15,2	66,7
	<i>N</i> =259	<i>N</i> =132	<i>N</i> =52	<i>N</i> =33	<i>N</i> =39

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

³ 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.)

⁴ Die Schulleitungen 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.

Nach Angaben der Schulleitungen über alle Schulen haben im Mittel mit rund 55 Prozent etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Willkommensklassen einen Fluchthintergrund (vgl. Tabelle 7.1). Die höchsten Anteile finden sich mit 77 Prozent an den OSZ, die niedrigsten mit 46 Prozent an den Gymnasien. Die mittleren Anteile an den Grundschulen und ISS bewegen sich mit 49 bzw. 60 Prozent dazwischen.

Die Streuungsangaben (Standardabweichung) in Tabelle 7.1 deuten bezüglich der eingeschätzten Schüleranteile mit Fluchthintergrund in den Willkommensklassen auf nicht unerhebliche Unterschiede zwischen den Schulen hin. Der Blick auf die kategorisierten Anteile in Tabelle 7.2 bestätigt diesen Eindruck. Während 12 Prozent der Schulleitungen für ihre Schule einen Anteil von unter 20 Prozent an Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung angaben, bewegt sich der Anteil an 30 Prozent der Schulen in einem Bereich von 80 Prozent und mehr. Die entsprechenden Anteile für die drei Mittelkategorien liegen in einer Spanne zwischen 17 und 21 Prozent. Im Schulformvergleich fallen die hohen Anteile der Kategorie 80 bis 100 Prozent an den OSZ auf, während die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund an den Gymnasien nach Schulleiterauskunft nur an knapp einem Drittel der Schulen in einem Bereich von 60 bis 100 Prozent liegen.

Die Tabellen 8.1 und 8.2 stellen die entsprechenden Anteile für Schülerinnen und Schüler dar, die nach Einschätzung der Schulleitungen Anzeichen von Traumatisierungen aufweisen (Frage: *Wie hoch ist Ihrer Einschätzung nach an Ihrer Schule der Anteil an Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen, die Anzeichen von Traumatisierung aufweisen?*). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es sich nur um sehr grobe Einschätzungen der Schulleitungen 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 8.1: Anteile an Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen mit Anzeichen von Traumatisierung (Mittelwerte und Standardabweichungen der Prozentangaben)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Gesamt	28,9	24,6	250
Grundschule	28,1	23,4	130
ISS	25,3	23,8	49
Gymnasium	22,2	27,5	31
OSZ	40,8	24,5	37

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

Tabelle 8.2: Kategorisierte Anteile an Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen mit Anzeichen von Traumatisierung (Angaben in Prozent)

	Gesamt	Grundschule	ISS	Gymnasium	OSZ
Null bis unter 20 Prozent	39,2	38,5	42,9	67,7	16,2
20 bis unter 40 Prozent	28,8	30,8	32,7	12,9	32,4
40 bis unter 60 Prozent	18,4	19,2	16,3	6,5	24,3
60 bis unter 80 Prozent	6,0	5,4	0,0	3,2	16,2
80 bis 100 Prozent	7,6	6,2	8,2	9,7	10,8
	<i>N</i> =250	<i>N</i> =130	<i>N</i> =49	<i>N</i> =31	<i>N</i> =37

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Über alle Schulen hinweg betrachtet liegt der mittlere Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Traumatisierungsanzeichen innerhalb der Willkommensklassen laut Schulleitungseinschätzungen bei 29 Prozent (vgl. Tabelle 8.1). Die höchsten mittleren Anteile finden sich mit 40 Prozent an den OSZ. Die Anteile an den Grundschulen, ISS und Gymnasien liegen in einem Bereich zwischen 22 und 28 Prozent. Aus den kategorialen Angaben in Tabelle 8.2 geht hervor, dass über 60 Prozent der Schulleitungen Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Traumatisierungsanzeichen von 20 Prozent oder mehr berichteten. An 14 Prozent der Schulen wurden Anteile von 60 Prozent oder mehr angegeben, was insbesondere auf die OSZ (27 Prozent) zutraf. Die Kategorie der Anteile unter 20 Prozent wurde von den Gymnasien am häufigsten besetzt. Zwei Drittel der Gymnasien fallen in diese Kategorie mit vergleichsweise niedrigen Anteilen an Schülerinnen und Schülern innerhalb der Willkommensklassen, die Traumatisierungsanzeichen aufweisen.

Vor dem Hintergrund der seit dem Höhepunkt des fluchtbedingten Zuwanderungsaufkommens rückläufigen Anzahl von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen wurden die Schulleitungen in einem letzten Schritt danach gefragt, inwieweit sich mit dem Rückgang der absoluten Schüleranzahl auch die Zusammensetzung der Schülerschaft „[...] innerhalb der Willkommensklassen in den vergangenen zwei bis drei Jahren (nach dem Höhepunkt des fluchtbedingten Zuwanderungsaufkommens) an [ihrer] Schule verändert“ hat. Die Ergebnisse sind in Tabelle 9 ausgewiesen.

Tabelle 9: Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft innerhalb der Willkommensklassen nach dem Höhepunkt des fluchtbedingten Zuwanderungsaufkommens

	stark redu- ziert	etwas redu- ziert	unver- ändert	etwas gestie- gen	stark gestie- gen	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Anteil Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund	26,9	44,6	21,7	2,4	4,4	2,1	1,0	249
Anteil traumatisierter Schülerinnen und Schüler	30,3	35,1	23,8	5,2	5,6	2,2	1,1	231

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

Demnach waren 72 Prozent der Schulleitungen der Ansicht, dass sich der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund innerhalb der Willkommensklassen an ihren Schulen „etwas“ (45 Prozent) bzw. „stark reduziert“ (27 Prozent) hat. Nur rund 7 Prozent der Schulleitungen gaben an, dass der Anteil an geflüchteten Kindern und Jugendlichen in den Willkommensklassen „etwas“ bzw. „stark gestiegen“ ist. Etwas mehr als ein Fünftel gab an, dass sich der Anteil nicht verändert hat. Bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulformen waren nicht feststellbar (vgl. Anhang 1.1 und 1.2).

Die Befunde für die Veränderungen hinsichtlich des Anteils an Schülerinnen und Schülern innerhalb der Willkommensklassen, die Traumatisierungsanzeichen aufweisen, fielen weitgehend ähnlich aus. 65 Prozent der Schulleitungen gaben eine leichte (30 Prozent) bis starke (35 Prozent) Reduktion des Anteils an (s. Tabelle 9). 5 bzw. 6 Prozent nahmen einen leichten bzw. stärkeren Anstieg wahr. Knapp ein Viertel gab an, dass sich die entsprechenden Schüleranteile innerhalb der Willkommensklassen nicht verändert haben. Im Schulformvergleich wurden die stärksten Rückgänge von den Schulleitungen der Gymnasien wahrgenommen, die geringsten von den Schulleitungen der OSZ (vgl. Anhang 1.1 und 1.2).

Bezüglich der Einführung der Willkommensklassen sowie der Zusammensetzung der Schülerschaft in diesen Klassen lässt sich als *Zwischenfazit* festhalten, dass neben vereinzelt Schulen, die vergleichbare Lerngruppen bereits vor der Einführung der „Lerngruppen für Neuzugänge“ im Schuljahr 2011/12 führten, die Mehrheit der befragten Schulen Willkommensklassen erstmals im Zuge der erhöhten Zuwanderung von schutz- und asylsuchenden Kindern und Jugendlichen im Schuljahr 2015/2016 einrichteten. 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 der entsprechenden Ausnahmeregelung Gebrauch. Hinsichtlich der altersbedingten Zusammensetzung der Schülerschaft in den Willkommensklassen zeigt sich 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.

2.2 Verweildauer in Willkommensklassen und Übergang in Regelklassen

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“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b, 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 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b, S. 19). Der Wechsel in die Regelklasse ist nicht an Schulhalbjahre gebunden und kann dementsprechend jederzeit während des Schuljahres erfolgen (vgl. Hoßmann-Büttner, 2018).

In der Schulleitungsbefragung wurden vor diesem Hintergrund verschiedene Aspekte hinsichtlich des Übergangs in die Regelklassen in den Blick genommen. Dazu zählen die Verweildauer der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen, die Möglichkeit zum Wechsel in eine Regelklasse innerhalb der eigenen Schule, die relevanten Kriterien für den Übergang in eine Regelklasse (einschließlich der Bestimmung der Jahrgangsstufe), die Zeitpunkte der Wechsel in die Regelklasse sowie das Vorhandensein spezieller Förderangebote für ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen nach dem Übergang in die Regelklassen.

Hinsichtlich der *Verweildauer in Willkommensklassen* wurden die Schulleitungen um eine Einschätzung dazu gegeben, welche Schüleranteile in unterschiedliche vorgegebene Verweilzeiträume fallen. Konkret sollte angegeben werden, wie hoch für jeden der aufgeführten Zeiträume der durchschnittliche prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler ausfällt (s. Tabelle 10). Die prozentualen Anteile sollten sich dabei für jede Schule zu 100 aufaddieren. Schulen, deren angegebene Schüleranteile sich nicht zu 100 Prozent aufaddierten, wurden von den Analysen ausgeschlossen ($N = 11$), so dass sich eine Fallzahl von $N = 257$ ergibt. Für die Interpretation der Ergebnisse ist herauszustellen, dass nicht nach der generellen Verweildauer der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen, sondern explizit nach der Verweildauer bis zum Übergang in die Regelklasse gefragt wurde. Vorzeitige Abgänge, etwa aufgrund von Schul- oder Wohnortwechseln, werden also nicht berücksichtigt.

Tabelle 10: Verweildauer in einer Willkommensklasse (inklusive der Ferienzeit) bis zum Wechsel in die Regelklasse (Mittelwerte und Standardabweichungen der Prozentangaben)

		Gesamt ($N=257$)	Grund- schule ($N=131$)	ISS ($N=52$)	Gym- nasium ($N=31$)	OSZ ($N=40$)
weniger als 3 Monate:	<i>M</i>	1,4	2,0	0	1,3	1,7
	<i>SD</i>	7,2	9,4	0	4,3	4,7
3 bis unter 6 Monate:	<i>M</i>	3,2	4,8	1,1	2,3	2,0
	<i>SD</i>	8,3	10,6	4,5	5,0	4,5
6 bis unter 9 Monate :	<i>M</i>	7,6	11,0	2,4	5,3	4,9
	<i>SD</i>	14,6	18,3	6,2	8,7	9,1
9 bis unter 12 Monate:	<i>M</i>	36,8	38,5	29,9	32,4	44,7
	<i>SD</i>	34,0	32,9	35,5	36,0	34,2
12 bis unter 18 Monate:	<i>M</i>	34,5	29,6	41,9	45,2	31,4
	<i>SD</i>	33,2	31,1	36,4	37,6	29,3
18 bis unter 24 Monate:	<i>M</i>	12,9	9,9	22,8	10,8	11,1
	<i>SD</i>	23,6	21,9	31,2	22,4	14,2
24 Monate und mehr:	<i>M</i>	3,6	4,3	2,1	2,7	4,2
	<i>SD</i>	14,3	16,7	5,6	12,6	15,5

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Frage im Schulleiterfragebogen: „Wie lange besuchen Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule in der Regel die Willkommensklasse (inklusive der Ferienzeit) vor dem Wechsel in die Regelklasse?“

Wie Tabelle 10 zu entnehmen ist, besuchen nach Auskunft der Schulleitungen im Mittel über alle Schulen rund 37 Prozent der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen etwa neun bis zwölf Monate eine Willkommensklasse, bevor sie in Regelklassen übergehen. Durchschnittlich etwas mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler verweilt nach Einschätzung der Schulleitungen ein bis anderthalb Jahre in den Willkommensklassen, bevor sie in die Regelklasse übergehen. Verweildauern von 18 bis unter 24 Monaten sowie von 24 Monaten und mehr wurden von den Schulleitungen im Mittel für Schüleranteile von 13 bzw. 4 Prozent angegeben. Kürzere Verweilzeiten von bis zu neun Monaten wurden im Mittel für rund zwölf Prozent der Schülerinnen und Schüler angegeben. Anhand der Streuungen (*SD*) zeigt sich insgesamt

jedoch auch eine große Heterogenität hinsichtlich der Angaben zur Verweildauer der Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen zwischen den Schulen.

Bei schulformspezifischer Betrachtung lässt sich den Schulleitungsangaben entnehmen, dass an allen Schulformen jeweils mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (zwischen 68 und 77 Prozent) zwischen neun und 18 Monaten eine Willkommensklasse besuchen, bevor sie in eine Regelklasse wechseln. Bei den Anteilen mit einer Verweildauer von 18 Monaten oder mehr findet sich mit rund 25 Prozent ein vergleichsweise hoher Anteil an den ISS, während Anteile von weniger als neun Monaten hier nur in sehr geringem Umfang zu verzeichnen sind. An den Grundschulen fielen die entsprechenden Anteile mit kürzeren Verweildauern mit 18 Prozent hingegen durchaus substantiell aus. Die Anteile für die Gymnasien und die OSZ lagen mit jeweils rund neun Prozent im mittleren Bereich.

Hinsichtlich des Übergangs in eine Regelklasse wurden die Schulleitungen des Weiteren danach gefragt, ob Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen die Möglichkeit haben, ihren Bildungsweg in *Regeklassen an der gleichen Schule* fortzusetzen (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Möglichkeit zum Übergang von einer Willkommensklasse in eine Regelklasse an der gleichen Schule

	Ja		Nein		N
	Anzahl	%	Anzahl	%	
Gesamt	236	93,3	17	6,7	253
Grundschule	128	97,7	3	2,3	131
ISS	46	97,9	1	2,1	47
Gymnasium	28	87,5	4	12,5	32
OSZ	34	85,0	6	15,0	40

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Besteht die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen an Ihrer Schule in die Regelklasse überzugehen?“

Die übergroße Mehrheit (93 Prozent) der Schulleitungen gab an, dass die Möglichkeit zum Übergang gegeben ist. 7 Prozent der befragten Schulleitungen gaben hingegen an, dass Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen nicht die Möglichkeit hätten, an ihrer bereits besuchten Schule in eine Regelklasse überzugehen. Befragt nach den tatsächlich in eine Regelklasse derselben Schule übergehenden Schülerinnen und Schülern aus den Willkommensklassen fanden sich mit 59 Prozent deutlich niedrigere Anteile (vgl. Tabelle 12). Trotz der weitverbreiteten grundsätzlichen Möglichkeit, in eine Regelklasse an der gleichen Schule wechseln zu können, gehen laut Angaben der Schulleitungen somit weniger als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen in eine Regelklasse an ihrer Schule über. Es bestehen jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen. Während an den Grundschulen nach Auskunft der Schulleitungen im Mittel rund 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen in eine Regeklasse an der bereits besuchten Schule wechseln, gehen den Schulleitungsangaben zufolge an den Gymnasien im Durchschnitt lediglich rund 17 Prozent der Schülerschaft in eine Regelklasse am gleichen Schulstandort über (s. Tabelle 12). An den ISS sind es im Mittel 56 Prozent, an den OSZ 38 Prozent.

Tabelle 12: Durchschnittlicher Anteil an übergehenden Schülerinnen und Schüler von einer Willkommensklasse in eine Regelklasse an der gleichen Schule (Mittelwerte und Standardabweichung der Prozentangaben)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Gesamt	59,1	33,9	230
Grundschule	74,6	27,9	125
ISS	56,2	30,5	45
Gymnasium	16,9	23,3	26
OSZ	38,1	25,0	34

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ= Oberstufenzentrum
Frage im Schulleitungsfragebogen: „Welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler geht durchschnittlich in die Regelklasse an Ihrer Schule über?“

Sofern ein Übergang in eine Regeklasse am gleichen Schulstandort nicht möglich ist, wurde nachgefragt, „aus welchen Gründen [...] der Übergang von einer Willkommensklasse in eine Regelklasse nicht möglich [ist]“. Als diesbezügliche Erklärungen wurden u.a. mangelnde Kapazitäten aufgrund zu voller Regelklassen („volle Regelklassen“, „Die Verteilung der SuS [Schülerinnen und Schüler] erfolgt in Absprache mit dem Träger und der Schulaufsicht entsprechend den Einzugsgebieten der Schulen oder in direkter Absprache, um eine gleichmäßigere Verteilung zu gewährleisten“, „Platzmangel in den Regelklassen“) oder hohe Leistungsniveaus („Leistungsniveau“, „Die Klassen sind voll belegt. Das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen genügt in den meisten Fällen nicht dem zwölfjährigen gymnasialen Bildungsgang“) genannt. Darüber hinaus wurden auch schulstrukturelle Gründe, wonach ein Übergang in eine Regeklasse an gewissen Schulen nicht vorgesehen ist, angebracht („An einem Oberstufenzentrum werden WiKo-Schüler/innen nur zum neuen Schuljahr in die Berufsvorbereitung aufgenommen“).

Wie bereits aufgeführt, 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. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b, Hoßmann-Büttner, 2018). Zudem sollen soweit möglich auch individuelle Wünsche von Eltern und Schülerinnen und Schülern im Übergangsverfahren Berücksichtigung finden (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b). Um empirische Anhaltspunkte für die Relevanz der verschiedenen Übergangskriterien an den Schulen zu generieren, wurden die Schulleitungen danach gefragt, „welche Kriterien [...] an [den jeweiligen] Schulen beim Wechsel der Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen in eine Regelklasse generell entscheidend [sind]“.

Aus Tabelle 13.1 geht hervor, dass die Mehrheit der befragten Schulleitungen mit rund 80 Prozent „Deutsche Sprachkenntnisse“ als „sehr relevant“ für den Übergang in die Regelklasse einschätzen und auch der „Individuelle Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse)“ überwiegend als „eher relevant“ (45,2%) bis „sehr relevant“ (30,6%) erachtet wird. Deutlich über die Hälfte der Schulleitungen bewertet auch das Arbeits- und Sozialverhalten als „eher relevantes“ bis „sehr relevantes“ Kriterium für den Übergang in die Regelklasse. Etwa die Hälfte der Schulleitungen sieht die Wünsche der Schülerinnen und Schüler als „eher“ bzw. „sehr“ übergangsrelevant an. Darüber hinaus wurden als weitere zu berücksichtigende Kriterien beim Wechsel von einer Willkommens- in eine Regelklasse u.a. Aspekte wie die Motivation der Schülerinnen und Schüler („*Arbeitshaltung, Anstrengungsbereitschaft*“), das Alter („*Alter der Schülerinnen und Schüler*“, „*das Alter im Hinblick auf Wechsel zur Oberschule*“) oder auch die Wohnortnähe zum Schulstandort („*Wohnortsnähe*“, „*Einzugsgebiet*“) sowie generell die Voraussetzung vorhandener Plätze an den jeweiligen Schulen als weitere relevante Kriterien genannt.

Tabelle 13.1: Relevanz verschiedener Kriterien für den Übergang von einer Willkommensklasse in eine Regelklasse (über alle Schulen, Angaben in Prozent)

	gar nicht relevant	eher nicht relevant	eher relevant	sehr relevant	M	SD	N
Deutsche Sprachkenntnisse	0,4	1,2	18,5	79,9	3,8	0,5	254
Individueller Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse)	4,4	19,8	45,2	30,6	3,0	0,8	248
Arbeits- und Sozialverhalten	9,3	28,7	38,9	23,1	2,8	0,9	247
Wünsche der Schülerinnen und Schüler	12,3	36,6	32,5	18,5	2,6	0,9	243

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tabelle 13.2: Relevanz verschiedener Kriterien für den Übergang von einer Willkommensklasse in eine Regelklasse (getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Grundschule (N=122-129)		ISS (N=49-51)		Gymnasium (N=30-33)		OSZ (N=36-38)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Deutsche Sprachkenntnisse	3,8	0,5	3,8	0,4	3,9	0,4	3,8	0,6
Individueller Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse)	3,0	0,7	2,8	0,9	3,7	0,5	2,8	1,0
Arbeits- und Sozialverhalten	2,6	0,9	2,9	0,9	3,3	0,9	2,8	0,8
Wünsche der Schülerinnen und Schüler	2,2	0,8	2,8	0,9	2,5	1,0	3,4	0,7

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Skalierung: 1=gar nicht relevant bis 4=sehr relevant

In der schulformbezogenen Betrachtung der übergangsrelevanten Kriterien werden zum Teil klare Unterschiede erkennbar (vgl. Tabelle 13.2). Besonders auffällig ist dabei die deutlich höher eingeschätzte Relevanz des individuellen fachlichen (über den Sprachstand hinaus gehenden) Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien, der nahezu ähnlich bedeutsam eingestuft wird, wie die Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler. Ein ähnliches, wenn auch etwas weniger deutlich ausgeprägtes, Bild zeigt sich hinsichtlich

der Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler. Ferner scheinen nach Einschätzung der Schulleitungen an OSZ Wünsche der Schülerinnen und Schüler beim Wechsel aus einer Willkommens- in eine Regelklasse von deutlich größerer Relevanz zu sein als an den anderen Schulformen, insbesondere im Vergleich zur Grundschule, wo die Wünsche der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den anderen Kriterien nur eine untergeordnete Rolle zu spielen scheinen, was sicherlich auch eine Folge der unterschiedlichen Altersgruppen in Grund- und weiterführenden Schulen darstellen dürfte.

Neben den generell entscheidenden Kriterien beim Wechsel aus einer Willkommensklasse in eine Regelklasse wurde zusätzlich nach den spezifischen Übergangskriterien, die ausschlaggebend für die *Bestimmung der Jahrgangsstufe sind*, gefragt. Die Ergebnisse finden sich in den Tabellen 14.1 und 14.2.

Tabelle 14.1: Relevanz verschiedener Kriterien für die Bestimmung der Jahrgangsstufe beim Übergang von einer Willkommensklasse in eine Regelklasse (über alle Schulen, Angaben in Prozent)

	gar nicht relevant	eher nicht relevant	eher relevant	sehr relevant	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Alter	6,0	13,4	46,3	34,3	3,1	0,8	216
Schulbesuchsdauer im Herkunftsland	11,6	33,3	42,6	12,5	2,6	0,9	216
Deutsche Sprachkenntnisse	1,7	6,9	26,7	64,7	3,5	0,7	232
Individueller Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse)	1,7	13,9	42,0	42,4	3,3	0,8	231
Arbeits- und Sozialverhalten	5,8	32,7	39,9	21,5	2,8	0,9	223

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

Tabelle 14.2: Relevanz verschiedener Kriterien für die Bestimmung der Jahrgangsstufe beim Übergang von einer Willkommensklasse in eine Regelklasse (getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Grundschule (<i>N</i> =120-129)		ISS (<i>N</i> =44-48)		Gymnasium (<i>N</i> =28-30)		OSZ (<i>N</i> =19-24)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Alter	3,2	0,8	3,4	0,6	2,8	0,9	2,2	1,0
Schulbesuchsdauer im Herkunftsland	2,5	0,8	2,6	0,9	3,0	0,8	2,2	0,9
Deutsche Sprachkenntnisse	3,5	0,7	3,6	0,6	3,7	0,6	3,6	0,9
Individueller Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse)	3,2	0,7	3,1	0,7	3,8	0,4	3,0	1,1
Arbeits- und Sozialverhalten	2,6	0,8	2,9	0,8	3,2	0,9	2,9	0,9

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Skalierung 1=gar nicht relevant bis 4=sehr relevant

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass auch für die Festlegung der Jahrgangsstufe der Regelklassen den Sprachkenntnissen in Deutsch eine besondere Bedeutung zukommt. 65 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter erachteten sie als „sehr relevant“.

Aber auch der sonstige individuelle Leistungsstand (ohne Sprachkenntnisse) wird zur Bestimmung der Jahrgangsstufe beim Übergang in eine Regelklasse von hohen Anteilen der Schulleitungen als „eher relevant“ und „sehr relevant“ eingeschätzt. Dies gilt insbesondere für die Gymnasien. Auch das chronologische Alter der Schülerinnen und Schüler wird mehrheitlich als „eher“ bzw. „sehr relevant“ erachtet. Eine Ausnahme stellen hier die Schulleitungen der OSZ mit deutlich niedrigeren Einschätzungen dar. Die Schulbesuchsdauer im Herkunftsland wurde insgesamt und vor allem an den OSZ als vergleichsweise wenig ausschlaggebender Faktor für die Bestimmung der Jahrgangsstufe eingestuft, wenngleich zumindest die Einschätzungen der Schulleitungen an den Gymnasien durchaus eine bedeutsame Relevanz der Beschuldungsdauer im Herkunftsland für die Bestimmung der Klassenstufe nahelegen. Auch für das Arbeits- und Sozialverhalten finden sich die höchsten Relevanzeinschätzungen an den Gymnasien. Als weitere wichtig erachtete Kriterien bei der Jahrgangseinstufung beim Übergang in eine Regelklasse wurden in offenen Nennungen darüber hinaus z. B. die Berücksichtigung von individuellen Wünschen („*eigener Wunsch, Freunde*“, „*Wunsch der Familie*“) sowie Probeunterrichtsbesuche in Regelklassen („*Probephase in den Klassen*“, „*Integrationsstand in der Probeklasse 2 (es wird zunächst in Ku, Mu und Sp integriert)*“, „*Hospitation in der zukünftigen Klasse*“) genannt.

Mit dem Fokus auf den sprachlichen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen ist der Wechsel in eine Regelklasse prinzipiell ganzjährig und somit unabhängig von den Schulhalbjahren möglich (vgl. Hoßmann-Büttner, 2018). Angaben zu den an den Schulen praktizierten *Zeitpunkten bzw. Häufigkeiten der Übergänge in die Regelklassen* liegen jedoch bislang nicht vor. Daher wurden die Schulleitungen danach gefragt, „*zu welchen Zeitpunkten [...] Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen an [den jeweiligen] Schule[n] in Regelklassen [wechseln]*“.

Tabelle 15: Zeitpunkte für den Übergang von Willkommensklassen in Regelklassen

	Gesamt		Grundschule		ISS		Gymnasium		OSZ	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
ausschließlich zum Schuljahresbeginn	45	18,1	3	2,3	7	14,3	4	13,3	31	79,5
zum Beginn des Schuljahres und des Schulhalbjahres	84	33,7	44	34,4	19	38,8	14	46,7	6	15,4
zu mehr als zwei Zeitpunkten während des Schuljahres	120	48,2	81	63,3	23	46,9	12	40	2	5,1
	N = 249		N = 128		N = 49		N = 30		N = 39	

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Wie die Ergebnisse in Tabelle 15 zeigen, gab nahezu die Hälfte der Schulleitungen an, dass die Schülerinnen und Schüler „zu mehr als zwei Zeitpunkten während des Schuljahres“ in eine Regelklasse wechseln können und nutzt damit die durch die Rahmenvorgaben gegebenen Spielräume stärker aus. Bei einem Drittel der Schulen ist ein Wechsel hingegen nur zu festgelegten Zeitpunkten „zum Beginn des Schuljahres und des Schulhalbjahres“ möglich. In rund 18 Prozent der Schulen können Schülerinnen und Schüler „ausschließlich zum Schuljahresbeginn“ in eine Regelklasse wechseln (vgl. Tabelle 15). Dies betrifft jedoch in erster Linie die OSZ. Etwa 80 Prozent der OSZ-Schulleitungen gaben an, dass der

Übergang ausschließlich zum Schuljahresbeginn erfolgt. Das Gegenstück bilden die Grundschulen, an denen nach Auskunft der Schulleitungen an nahezu zwei Dritteln ein Wechsel zu mehr als zwei Zeitpunkten während des Schuljahres praktiziert wird.

Im Sinne der weiteren Förderung der Schülerinnen und Schüler entsprechend des individuellen Förderbedarfs (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b) wurden die Schulleitungen nach speziellen Förderangeboten für Schülerinnen und Schüler in Regelklassen, die zuvor eine Willkommensklasse besuchten, befragt.

Tabelle 16.1: Spezielle Förderangebote für ehemalige Willkommensklassenschülerinnen und -schüler in Regelklassen (über alle Schulen)

	Anzahl	%	N
nein	46	17,7	260
additive Sprachförderung	151	58,1	260
integrative Sprachförderung	136	52,3	260
Förderung der fachlichen Kenntnisse	77	29,6	260
spezielle Projekte	67	25,8	260
sonstige Förderangebote, und zwar:	74	28,5	260

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Gibt an Ihrer Schule spezielle Förderangebote für Schülerinnen und Schüler in Regelklassen, die zuvor eine Willkommensklasse besucht haben?“

Entsprechend den Ergebnissen in Tabelle 16.1 gaben 18 Prozent der Schulleitungen an, *keine* weiteren Förderangebote in Regelklassen für die Schülerinnen und Schüler, die zuvor in einer Willkommensklasse unterrichtet wurden, anzubieten. Von den übrigen Schulleitungen gab die Mehrheit an, weitere Fördermöglichkeiten im Bereich der Sprachförderung anzubieten. Dazu zählt einerseits die additive Sprachförderung (58 Prozent), u.a. in Form von zusätzlichem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. weiterer Sprachlernkurse (auch mit Kooperationspartnern), sogenannter „Brückenkursen“⁵, Unterstützung durch Lesepatinnen und -paten, Nachmittagsbetreuungen oder Lernen in Kleingruppen sowie in Form von Lernwerkstätten. Darüber hinaus wurden vermehrt auch integrative Sprachfördermöglichkeiten (52 Prozent), insbesondere durch zusätzlichen DaZ-Unterricht bzw. weitere Sprachlernkurse sowie durch zusätzliche Lehrkräfte (Doppelsteckungen mit zwei Lehrkräften je Klasse) und binnendifferenzierter Unterricht angegeben. Etwas über ein Drittel der Schulleitungen gab darüber hinaus die „Förderung der fachlichen Kenntnisse“ (30 Prozent) nach dem Übergang in eine Regelklasse an. Diese erfolgt den offenen Angaben zufolge u. a. durch zusätzliche Förderkurse (z. B. in Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch), in Form von binnendifferenziertem Unterricht sowie durch die Kooperation mit zusätzlichem Lehrpersonal. Des Weiteren werden „spezielle Projekte“ von einem Viertel der Schulen, z. B. in musisch-künstlerischen sowie sportlichen Bereichen, in Form von Lesepatenschaften oder auch außerschulischen Kooperationsangeboten mit externen Trägern oder Ehrenamtlichen als weitere Förderangebote genannt. Unter sonstigen Förderangeboten (29 Prozent) wurden ferner

⁵ „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).

vermehrt Hausaufgabenbetreuungen, Lernen in Kleingruppen sowie Angebote im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets (BuT)⁶ aufgeführt.

Tabelle 16.2: Spezielle Förderangebote für ehemalige Willkommensklassenschülerinnen und -schüler in Regelklassen (getrennt nach Schulform)

	Grundschule (N=135)		ISS (N=50)		Gymnasium (N=32)		OSZ (N=40)	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
nein	19	14,1	6	12,0	9	28,1	9	22,5
additive Sprachförderung	74	54,8	35	70,0	18	56,3	24	60,0
integrative Sprachförderung	72	53,3	29	58,0	13	40,6	22	55,0
Förderung der fachlichen Kenntnisse,	42	31,1	15	30,0	13	40,6	7	17,5
spezielle Projekte	38	28,1	13	26,0	5	15,6	11	27,5
sonstige Förderangebote, und zwar:	41	30,4	13	26,0	9	28,1	11	27,5

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

Im Vergleich der Schulformen werden zum Teil Unterschiede sichtbar (vgl. Tabelle 16.2). Die Anteile der Schulen, an denen nach Auskunft der Schulleitungen keine zusätzlichen Förderangebote für ehemalige Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen vorhanden sind, fallen an den OSZ und den Gymnasien deutlich höher aus als an den Grundschulen und den ISS. Als weiteren auffälligen Befund lassen sich die höheren Anteile im Bereich der Förderung der fachlichen Kenntnisse an den Gymnasien herausstellen. Die Gymnasien scheinen jedoch im Bereich der integrativen Sprachförderung und in Hinblick auf spezielle Projekte vergleichsweise wenige Fördermaßnahmen anzubieten.

Tabelle 17: Anteil an Regelklassen ausschließlich bestehend aus ehemaligen Willkommensklassenschülerinnen und -schülern

	Ja		Nein		N
	Anzahl	%	Anzahl	%	
Gesamt	20	7,8	237	92,2	257
Grundschule	1	0,7	133	99,3	134
ISS	2	4,2	46	95,8	48
Gymnasium	3	9,1	30	90,9	33
OSZ	14	35,9	25	64,1	39

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Gibt es an Ihrer Schule Regelklassen, die ausschließlich aus ehemaligen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen bestehen?“

Der Übergang in eine Regelklasse ist vorgesehen, sobald die Schülerinnen und Schüler aus Willkommensklassen das erforderliche Sprachniveau in Deutsch nach Einschätzung der Lehrkraft bzw. der Schulkonferenz erlangt haben (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b). Mit dem Übergang in die Regelklassen wird in aller Regel die Aufteilung

⁶ Durch das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) sollen Kindern und Jugendlichen aus Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status (mit dem Erhalt von Arbeitslosengeld II, Sozialgeld, Sozialhilfe, Kinderzuschlag, Wohngeld) bzw. jenen, die Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz erhalten, zur Teilhabe in Kita und Schule finanziell unterstützt werden. Dazu zählen Zuschüsse und Kostenübernahme beispielsweise für Ausflüge, Mittagessen, Fahrtkosten oder Lernförderungen (vgl. <https://www.berlin.de/ba-mitte/politik-und-verwaltung/aemter/amt-fuer-soziales/bildungs-und-teilhabepaket/> [Abrufdatum: 26.3.19])

der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen auf verschiedene Regelklassen verbunden. Dennoch gaben 20 von 257 Schulleitungen an, an ihren Schulen „Regelklassen“ zu führen, die ausschließlich von Schülerinnen und Schülern aus ehemaligen Willkommensklassen besucht werden (Tabelle 17), darunter 14 OSZ. Wie aus der bisherigen Literatur hervorgeht, konnten solche Klassen bislang durch mangelnde Schulplatzkapazitäten genehmigt werden, wobei durch die geringe Anzahl an Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen auch kleinere Räumlichkeiten genutzt werden konnten (vgl. Hoßmann-Büttner, 2018)⁷.

Als *Zwischenfazit* hinsichtlich der Schulleitungsangaben zur Verweildauer in den Willkommensklassen und zum Übergang in die Regelklassen kann resümiert werden, dass der Großteil (im Mittel über alle Schulen rund 70 Prozent) der Schülerinnen und Schüler zwischen neun und unter 18 Monaten in den Willkommensklassen unterrichtet wird, bevor sie in die Regelklassen übergehen. In nennenswertem Umfang treten aber auch Beschulungszeiten in Willkommensklassen 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 Beschuldungsdauer 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

⁷ Die von uns berichteten Befunde für das Schuljahr 2018/19 weichen insofern von Antworten auf eine Anfrage an das Abgeordnetenhaus (vgl. schriftliche Anfrage an das Abgeordnetenhaus vom 24. Oktober 2017, Drucksache 18/12573) ab, als dass zwar eine ähnlich hohe Anzahl von Schulen mit entsprechenden Klassen (16 Schulen) berichtet wird, wobei es sich allerdings zum ganz überwiegenden Teil um Integrierte Sekundarschulen handelt, während im Rahmen der vorliegenden Befragung in erster Linie Schulleitungen von OSZ angaben, dass entsprechende Klassen an der Schule eingerichtet sind.

ausschließlich aus ehemaligen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen zusammensetzen.

2.3 Lehrkräfte in Willkommensklassen

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. Um nähere Auskünfte zu den in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräften und ihren Qualifikationen zu erhalten, wurden die Schulleitungen sowohl zur Anzahl der in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte (Abschnitt 2.3.1), als auch nach deren Aus- und Fortbildungsniveau im Bereich der Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) gefragt (Abschnitt 2.3.2).

2.3.1 Anzahl der Lehrkräfte in Willkommensklassen

Tabelle 18 enthält die Ergebnisse zur Anzahl der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte. Demnach unterrichten derzeit pro Schule zwischen einer und maximal 20 Lehrkräften in Willkommensklassen. Vor dem Hintergrund stark differierender Schulgrößen und Anzahlen von Willkommensklassen je Schule (vgl. Abschnitt 1.1) ist diese Spannweite wenig überraschend. Wie anhand der kategorisierten Auflistung in Tabelle 18 zu erkennen ist, verfügen nach Schulleitungsangaben rund 40 Prozent der Schulen lediglich über jeweils eine (17 Prozent) bis zwei (22 Prozent) in den Willkommensklassen tätige Lehrkräfte. In nahezu einem Viertel der Schulen unterrichten hingegen zwischen drei (14 Prozent) und vier (10 Prozent) Lehrkräfte in den Willkommensklassen. Rund ein weiteres Viertel der Schulleitungen gab eine Anzahl zwischen fünf und neun Lehrerinnen und Lehrern für die Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen an. An 12 Prozent der Schulen sind zwischen 10 und 20 Lehrkräfte in den Willkommensklassen tätig.

Tabelle 18: Anzahl der in Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte je Schule

Lehrkräfte	Gesamt		Grundschule		ISS		Gymnasium		OSZ	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
1	45	17,4	38	28,6	4	8,2	1	3,0	2	4,9
2	58	22,4	49	36,8	4	8,2	2	6,1	3	7,3
3	36	13,9	23	17,3	6	12,2	2	6,1	5	12,2
4	26	10,0	10	7,5	9	18,4	3	9,1	4	9,8
5 bis 9	62	23,9	12	9,0	20	40,8	11	33,3	17	41,5
10 bis 20	32	12,4	1	0,8	6	12,2	14	42,4	10	24,4
	N=259		N=133		N=46		N=33		N=41	

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Wie viele Lehrkräfte sind aktuell in den Willkommensklassen an Ihrer Schule tätig?“

Hinsichtlich der schulformspezifischen Verteilung zeigt sich, dass insbesondere an Grundschulen der Umfang an Lehrkräften in Willkommensklassen deutlich geringer ausfällt als an den übrigen Schulformen. An 90 Prozent der Grundschulen sind vier oder weniger Lehrkräfte in den Willkommensklassen tätig. An Gymnasien gaben hingegen rund 75 Prozent der Schulleitungen an, dass fünf bis neun Lehrkräfte (33 Prozent) oder gar zehn bis 20 Lehrkräfte (42 Prozent) in Willkommensklassen unterrichten. Ein ähnliches Bild zeigt sich

an den OSZ. An den ISS gab etwas mehr als die Hälfte der Schulleitungen an, zwischen fünf bis neun (41 Prozent) bzw. zehn oder mehr (12 Prozent) Lehrkräfte im Rahmen der Willkommensklassen einzusetzen (vgl. Tabelle 18).

Darüber hinaus wurde danach gefragt, inwieweit die in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte ausschließlich in den Willkommensklassen oder parallel auch in den Regelklassen unterrichten. Wie aus Tabelle 19 hervorgeht, gaben rund 60 Prozent der Schulleitungen an, dass die entsprechenden Lehrkräfte in der Regel vollständig in Willkommensklassen unterrichten und daneben kein bzw. kaum Unterricht in Regelklassen halten. Hingegen sind den Schulleitungsangaben zufolge an 41 Prozent der Schulen die Lehrkräfte nur in Teilen in Willkommensklassen tätig und daneben im größeren Umfang auch in den Unterricht in den Regelklassen eingebunden.

Tabelle 19: Tätigkeitsumfang der Lehrkräfte in den Willkommensklassen

	Gesamt		Grundschule		ISS		Gymnasium		OSZ	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
in der Regel vollständig (daneben kein bzw. kaum Unterricht in Regelklassen)	143	59,1	92	71,9	17	38,6	9	31,0	24	63,2
nur in Teilen (daneben im größeren Umfang auch in Regelklassen tätig)	99	40,9	36	28,1	27	61,4	20	69,0	14	36,8
	N=242		N=128		N=44		N=29		N=38	

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „In welchem Umfang sind die in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte in diesen Klassen tätig?“

Bei differenzierter Betrachtung zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen. Während die Mehrheit der Lehrkräfte in Willkommensklassen an Grundschulen und OSZ in der Regel ausschließlich in diesen Klassen unterrichtet und daneben keinen bis kaum Unterricht in Regelklassen hält (zwischen 63 und 72 Prozent), sind die Lehrkräfte der Willkommensklassen an ISS und Gymnasien hingegen überwiegend nur in Teilen in den Willkommensklassen und daneben in größerem Umfang auch in Regelklassen tätig (zwischen 61 und 69 Prozent, vgl. Tabelle 19).

2.3.2 Ausbildung der Lehrkräfte in Willkommensklassen

In einem weiteren Schritt wurden die Schulleitungen dazu befragt, über welche Qualifikationen die in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte an den jeweiligen Schulen verfügen und in welchem Beschäftigungsverhältnis sie angestellt sind. Hierbei sollte die jeweilige Anzahl an Lehrkräften mit einer spezifischen Sprachförderausbildung, einem regulären Lehramtsstudium, einer befristeten Anstellung sowie die Anzahl an sogenannten „Quereinsteigerinnen“ und „Quereinsteigern“⁸ angegeben werden. Darüber hinaus wurde die jeweilige Anzahl an Lehrkräften mit spezifischen Fortbildungen erfragt. Die von den Schulleitungen genannte Anzahl an Lehrkräften in den einzelnen Kategorien wurden für die Ergebnisdarstellung für jede Schule jeweils ins Verhältnis zur Gesamtzahl der Lehrkräfte in den Willkommensklassen gesetzt, so dass im Folgenden ausgewiesen wird, wie hoch der jeweilige *prozentuale Anteil* an Lehrkräften mit den aufgeführten Aus- und Weiterbildungen sowie Beschäftigungsverhältnissen unter allen Lehrkräften der Willkommensklassen an den entsprechenden Schulen ist. Für eine anschaulichere Darstellung wurden die Prozentanteile in vier Kategorien unterteilt.

⁸ 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.“ (vgl. 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.“ (vgl. SenBJW, 2016, S. 1). Die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger absolvieren nach ihrer Einstellung einen berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst, der mit der Staatsexamensprüfung abschließt.

Tabelle 20: Ausbildung und Beschäftigungsverhältnis der Lehrkräfte in Willkommensklassen (Angaben in Prozent)

Wie viele der in den Willkommensklassen unterrichtenden Lehrkräfte...	Anteile an Lehrkräften	Gesamt	Grundschule	ISS	Gymnasium	OSZ
...besitzt eine spezifische Ausbildung im Bereich Sprachförderung? (z.B. DaZ oder ähnliche Zusatzqualifikation)	Null bis unter 25 Prozent	16,5	14,4	16,3	33,3	7,7
	25 bis unter 50 Prozent	19,1	12,7	32,6	24,2	17,9
	50 bis unter 75 Prozent	29,7	27,1	32,6	21,2	41,0
	75 bis 100 Prozent	34,7	45,8	18,6	21,2	33,3
	N	236	118	43	33	39
...sind reguläre Lehrkräfte mit absolviertem Lehramtsstudium?	Null bis unter 25 Prozent	31,1	44,2	18,2	3,1	28,2
	25 bis unter 50 Prozent	8,0	5,0	11,4	0,0	20,5
	50 bis unter 75 Prozent	20,2	22,5	11,4	12,5	28,2
	75 bis 100 Prozent	40,8	28,3	59,1	84,4	23,1
	N	238	120	44	32	39
...sind befristet an Ihrer Schule tätig?	Null bis unter 25 Prozent	53,7	50,0	59,2	90,6	29,3
	25 bis unter 50 Prozent	13,2	7,6	22,4	3,1	29,3
	50 bis unter 75 Prozent	13,2	15,9	6,1	3,1	22
	75 bis 100 Prozent	19,8	26,5	12,2	3,1	19,5
	N	257	132	49	32	41
...sind als „Quer-einsteiger*innen an Ihrer Schule tätig?	Null bis unter 25 Prozent	71,0	69,5	71,4	93,8	60,0
	25 bis unter 50 Prozent	11,4	8,4	12,2	3,1	25,0
	50 bis unter 75 Prozent	6,7	9,2	6,1	0,0	5,0
	75 bis 100 Prozent	11,0	13,0	10,2	3,1	10,0
	N	255	131	49	32	40

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Wie Tabelle 20 entnommen werden kann, gaben rund 30 Prozent der Schulleitungen an, dass mindestens die Hälfte bis zu zwei Drittel der in Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte ihrer Schule über eine *spezifische Ausbildung im Bereich Sprachförderung* verfügen. In weiteren rund 35 Prozent der Schulen sind drei Viertel bis alle Lehrerinnen und Lehrer in den Willkommensklassen entsprechend ausgebildet (an 30 Prozent der Schulen 100 Prozent der Lehrkräfte). Darüber hinaus gaben jedoch auch rund 35 Prozent der befragten Schulleitungen an, dass weniger als die Hälfte der in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte im Bereich der Sprachförderung spezifisch qualifiziert ist (an 9 Prozent der Schulen keine Lehrkraft). Dabei zeigt sich, dass sich insbesondere unter Gymnasien und ISS viele Schulen mit geringen Anteilen an spezifisch sprachbezogen ausgebildeten Lehrkräften in den Willkommensklassen finden. An beiden Schulformen gaben jeweils rund 50 Prozent der Schulleitungen an, dass maximal die Hälfte der Lehrkräfte in den Willkommensklassen über eine Sprachförderausbildung verfügt. An den Grundschulen und OSZ sind deutlich höhere Anteile der Lehrkräfte im Besitz einer spezifischen Sprachförderqualifikation.

Eine in Teilen ähnliche Verteilung deutet sich hinsichtlich der *Lehrkräfte mit einem absolvierten Lehramtsstudium* an. Auch hier gaben rund 60 Prozent der Schulleitungen an, dass mindestens die Hälfte der Lehrkräfte in den Willkommensklassen ihrer Schule ein reguläres Lehramtsstudium absolviert hat. An rund 40 Prozent der Schulen liegt der Anteil zwischen 75 und 100 Prozent; an 27 Prozent der Schulen bei 100 Prozent. Insbesondere an Gymnasien (84 Prozent) und ISS (59 Prozent) werden Schülerinnen und Schüler in

Willkommensklassen hauptsächlich von Lehrkräften mit regulär absolviertem Lehramtsstudium unterrichtet. In einem Drittel der Schulen unterrichten hingegen nach Angaben der Schulleitungen Lehrkräfte in Willkommensklassen, von denen höchstens etwa jede Vierte ein Lehramtsstudium absolviert hat. An 27 Prozent der Schulen finden sich keine Lehrkräfte mit absolviertem Lehramtsstudium in den Willkommensklassen. Der Anteil von Schulen, in denen weniger als ein Viertel der Lehrkräfte in Willkommensklassen ein Lehramtsstudium absolviert haben, fällt mit 44 Prozent an den Grundschulen am größten aus. An den OSZ zeigt sich eine ausgeglichene Verteilung über die verschiedenen Anteilskategorien.

Darüber hinaus wurden die Schulleitungen nach den *Lehrkräften in Willkommensklassen mit befristeter Anstellung* gefragt. Über die Hälfte der Schulleitungen (54 Prozent) gab an, dass weniger als ein Viertel der in den Willkommensklassen ihrer Schule tätigen Lehrkräfte befristet eingestellt ist. An 44 Prozent der Schulen verfügen nach Auskunft der Schulleitungen alle Lehrkräfte in Willkommensklassen über unbefristete Verträge. Jede dritte Schulleitung gab hingegen an, dass mindestens die Hälfte der Willkommensklassenlehrkräfte nur befristet an den Schulen angestellt ist. Dies betrifft insbesondere die Grundschulen und die OSZ. An den ISS und insbesondere an den Gymnasien finden sich die geringsten Anteile befristet tätiger Lehrkräfte in den Willkommensklassen. An 18 Prozent der Schulen sind alle Lehrkräfte in Willkommensklassen im Rahmen eines befristeten Arbeitsverhältnisses tätig.

Der Anteil von „*Quereinsteigerinnen*“ und „*Quereinsteigern*“ in den Willkommensklassen liegt an 71 Prozent der Schulen unter einem Viertel, an 61 Prozent der Schulen sind nach Auskunft der Schulleitungen keine Quereinsteigerinnen bzw. Quereinsteiger in Willkommensklassen tätig. An elf Prozent der Schulen liegt ihr Anteil in Willkommensklassen bei 75 Prozent oder höher. An jeder zehnten Schule unterrichten den Schulleitungsangaben zufolge ausschließlich Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger in Willkommensklassen. Die niedrigsten Anteile finden sich an den Gymnasien, die größten Anteile an Grundschulen.

Hinsichtlich verschiedener Fortbildungsmöglichkeiten, die entsprechend des Leitfadens zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen für Lehrkräfte in Willkommensklassen vorgesehen sind (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b, S. 32), wurden Schulleitungen zu Fortbildungen im Bereich Sprachförderung für neu Zugewanderte (einschließlich Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung), zum Umgang mit traumatisierenden Erlebnissen sowie in den Bereichen der Elternarbeit und der Förderung von interkulturellen Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften befragt.

Tabelle 21: Fortbildungen von Lehrkräften in Willkommensklassen (Angaben in Prozent)

	Anteile an Lehrkräften	Gesamt	Schule			
			Grundschule	ISS	Gymnasium	OSZ
Sprachförderung für Schülerinnen & Schüler mit Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund	Null bis unter 25 Prozent	17,5	14,9	19,0	41,4	2,9
	25 bis unter 50 Prozent	14,4	6,6	26,2	17,2	23,5
	50 bis unter 75 Prozent	26,2	29,8	23,8	17,2	23,5
	75 bis 100 Prozent	41,9	48,8	31,0	24,1	50,0
	<i>N</i>	229	121	42	29	34
Umgang mit Schülerinnen & Schülern mit traumatisierenden Erlebnissen	0,00% - 24,99 %	33,3	24,3	40,5	69,0	25,0
	25,00% - 49,99%	17,1	13,0	35,1	17,2	12,5
	50,00% - 74,99%	24,1	27,0	16,2	6,9	40,6
	75,00% - 100,00%	25,5	35,7	8,1	6,9	21,9
	<i>N</i>	216	115	37	29	32
Zusammenarbeit mit Eltern, die einen Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund haben	0,00% - 24,99 %	41,0	29,9	42,9	72,4	46,2
	25,00% - 49,99%	17,0	10,3	28,6	17,2	26,9
	50,00% - 74,99%	17,5	23,4	20,0	3,4	7,7
	75,00% - 100,00%	24,5	36,4	8,6	6,9	19,2
	<i>N</i>	200	107	35	29	26
Förderung interkultureller Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften	0,00% - 24,99 %	31,4	29,0	31,6	53,8	20,0
	25,00% - 49,99%	15,2	7,5	28,9	23,1	16,7
	50,00% - 74,99%	24,5	25,2	18,4	15,4	36,7
	75,00% - 100,00%	28,9	38,3	21,1	7,7	26,7
	<i>N</i>	204	107	38	26	30

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Wie viele der aktuell an Ihrer Schule in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte haben Fortbildungen in den aufgeführten Bereichen besucht?“

Entsprechend Tabelle 21 zeigt sich hinsichtlich der Lehrkräftefortbildungen im Bereich *Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund* ein ähnliches Bild wie bereits zuvor in den Angaben zu den ausgebildeten Lehrkräften im Sprachförderbereich. 68 Prozent der Schulleitungen gaben an, dass über die Hälfte bis alle der Willkommensklassenlehrkräfte bereits Fortbildungen in diesem Bereich besucht haben. Dies ist insbesondere an Grundschulen und OSZ der Fall. An 38 Prozent der Schulen haben nach Auskunft der Schulleitungen alle Lehrkräfte in Willkommensklassen Fortbildungen im Bereich der Sprachförderung absolviert. Etwa ein Drittel der Schulleitungen machte jedoch eher gegenteilige Angaben. Dies gilt insbesondere für die Gymnasien, an denen über 40 Prozent der Schulleitungen angaben, das maximal ein Viertel der in den Willkommensklassen ihrer Schule tätigen Lehrkräfte Fortbildungen zur Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund besucht hat. An

8 Prozent der Schulen finden sich den Angaben der Schulleitungen zufolge keine Lehrkräfte mit entsprechenden Fortbildungen.

Im *Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit traumatisierenden Erlebnissen* scheint das Fortbildungsmaß an den Schulen mit Willkommensklassen sehr gemischt. Während rund 50 Prozent der Schulleitungen angab, dass der Großteil der Lehrkräfte (zwischen 50 und 100 Prozent) sich in diesem Bereich weitergebildet hat, gaben weitere 33 Prozent der Schulleitungen an, dass eine Fortbildung in diesem Bereich von maximal einem Viertel der Willkommensklassenlehrkräfte an den jeweiligen Schulen besucht wurde. Vergleichsweise hohe Anteile an Lehrkräften mit besuchten Fortbildungen im Bereich des Umgangs mit Traumata wurden vor allem von den Schulleitungen der Grundschulen und OSZ berichtet. An den ISS und den Gymnasien sind den Schulleitungsangaben zufolge hingegen deutlich geringere Anteile der Lehrkräfte in diesem Bereich fortgebildet. An 21 Prozent der Schulen finden sich nach Schulleitungsauskunft keine Lehrkräfte mit besuchten Fortbildungen bezüglich des Umgangs mit Traumata, an einem Viertel der Schulen verfügen alle Lehrkräfte in Willkommensklassen über eine entsprechende Fortbildung.

Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich besuchter Fortbildungen im Bereich der *Zusammenarbeit mit Eltern*, die einen Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund aufweisen. Während insgesamt 42 Prozent der Schulleitungen angaben, dass über die Hälfte der Lehrkräfte diesbezügliche Fortbildungen besucht hat, gibt ein gleichgroßer Anteil der Schulleitungen an, dass nicht mehr als ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer in Willkommensklassen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern mit Zuwanderungs- und Fluchthintergrund fortgebildet ist. An 31 Prozent der Schulen hat keine Lehrkraft eine entsprechende Fortbildung absolviert, an 25 Prozent der Schulen alle Lehrkräfte. Im Schulformvergleich fällt vor allem das niedrige Fortbildungsmaß an den Gymnasien auf.

Im Bereich der *Förderung interkultureller Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften* scheint die Teilnahme an Weiterbildungen an den Schulen, ähnlich wie im Bereich Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit traumatisierenden Erlebnissen, allgemein sehr heterogen zu sein. Auch hier gab jede zweite Schulleitung an, dass jeweils über die Hälfte bis alle Lehrerinnen und Lehrer in den Willkommensklassen im Bereich der Förderung interkultureller Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften fortgebildet sind. Jede dritte Schulleitung hingegen gab höchstens ein Drittel an Lehrkräften in Willkommensklassen mit einer Weiterbildung in diesem Bereich an. Auch hier scheint der Fortbildungsumfang an den Gymnasien am geringsten, gefolgt von ISS. An Grundschulen fällt er deutlich höher aus und auch an OSZ ist den Schulleitungsangaben zufolge ein größerer Anteil an Lehrkräften in den Willkommensklassen im Bereich interkultureller Kompetenzen weitergebildet. An 21 Prozent der Schulen hat gemäß Schulleitungsauskunft keine Lehrkraft eine entsprechende Fortbildung besucht; an 27 Prozent der Schulen alle Lehrkräfte.

Neben den vorgegebenen Fortbildungsbereichen konnten die Schulleitungen weitere Fortbildungsbereiche angeben, in denen sich die Lehrkräfte der Willkommensklassen ihrer Schule weitergebildet haben. Dabei wurden seitens der Grundschulleitungen unter anderem besuchte Fortbildungen in Bereichen der Demokratiebildung, der (fächerspezifischen) Sprachbildung für Willkommensklassenschülerinnen und -schüler, der Kommunikation, dem Unterricht in heterogenen Lerngruppen, der Klassenführung oder auch besuchte Netzwerktreffen der Willkommensklassen genannt. An ISS besuchten nach Schulleitungsangaben Lehrkräfte in den Willkommensklassen ebenso hauptsächlich Weiterbildungen hinsichtlich des fachbezogenen Unterrichts in Willkommensklassen, der

Sprachbildung (z.B. Deutsches Sprachdiplom, DaZ) oder nahmen an vernetzenden Regionalkonferenzen teil. Auch an Gymnasien sind Nennungen aus dem Spektrum dieser weiteren Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte in Willkommensklassen vorzufinden. Schulleitungen der OSZ gaben zudem weitere Fortbildungen in den Bereichen Asylrecht, Unterstützung für Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen zur berufsbezogenen Vorbereitung sowie interkultureller Schulstruktur oder Alphabetisierung an.

Mit Blick auf die Lehrkräfte in den Willkommensklassen lässt sich als *Zwischenfazit* konstatieren, dass sich die Anzahl der in den Willkommensklassen tätigen Lehrkräfte in einer Spanne von einer bis 20 Lehrkräfte je Schule bewegt und stark zwischen den Schulen variiert. 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 interkulturelle Kompetenz 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.

2.4 Einschätzung von Akzeptanz und Effektivität 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* zu erhalten, wurden die Schulleitungen der Schulen mit Willkommensklassen in zwei Fragen um ihre diesbezüglichen Einschätzungen gebeten.

Tabelle 22 enthält die *Einschätzungen zur globalen Akzeptanz der Willkommensklassen* durch die Schulleitungen. In der Gesamtschau deuten die Ergebnisse auf ein überwiegend hohes Maß an Akzeptanz der Willkommensklassen bei den Schulleitungen hin. Über 90 Prozent der Schulleitungen halten die Willkommensklassen für eine „geeignete und effektive Maßnahme, um den Sprachstand der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen(n) zu verbessern“. Über die Hälfte der Schulleitungen äußert sich in dieser Hinsicht stark zustimmend, ein Drittel mit leichter Zustimmung. Etwas geringere, aber absolut gesehen immer noch sehr hohe, Zustimmungsraten finden sich für die Einschätzung, dass die Willkommensklassen ein „geeigneter Weg sind, die Schülerinnen und Schüler auf den Einstieg in das Regelschulsystem vorzubereiten“. Nahezu die Hälfte der Schulleitungen stimmt dieser Aussage voll zu, über 40 Prozent der Schulleitungen äußern eine leichte Zustimmung. Wiederum etwas geringere (aber mit rund 75 Prozent immer noch hohe) Zustimmungsraten zeigen sich dahingehend, dass die Willkommensklassen eine geeignete Form sind, „Schülerinnen und Schülern die kulturellen Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes (Deutschland) nahezubringen“. Ein Viertel der Schulleitungen äußerte diesbezüglich (überwiegend eher) ablehnende Einschätzungen. Korrespondierend mit den mehrheitlich hohen Zustimmungsraten sind die niedrigeren Zustimmungsraten zu den Aussagen, dass „die Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen [...] der Integration dieser Kinder und Jugendlichen eher abträglich [ist]“ und dass die Schülerinnen und Schüler „anstelle des Besuches der Willkommensklassen von Beginn am Regelunterricht teilnehmen (Direktintegration)“ sollten. Gleichwohl ist nicht außer Acht zu lassen, dass knapp jede dritte Schulleitung den integrativen Aspekt bei der gesonderten Beschulung in Willkommensklassen eher kritisch beurteilt und die Ansicht vertritt, dass „Willkommensklassen [...] der Integration dieser Kinder und Jugendlichen eher abträglich [sind]“. Etwa ein Fünftel der Schulleitungen spricht sich für eine Direktintegration der Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht aus. Die größten Zustimmungswerte finden 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“. Nahezu drei Viertel der befragten Schulleitungen stimmten dieser Aussage stark zu. Nur rund sechs Prozent äußerten sich ablehnend. Entsprechend ist davon auszugehen, dass der Anteil der Schulleitungen mit prinzipieller Ablehnung der Willkommensklassen unter allen Schulleitungen an Schulen mit Willkommensklassen eher gering ausfällt.

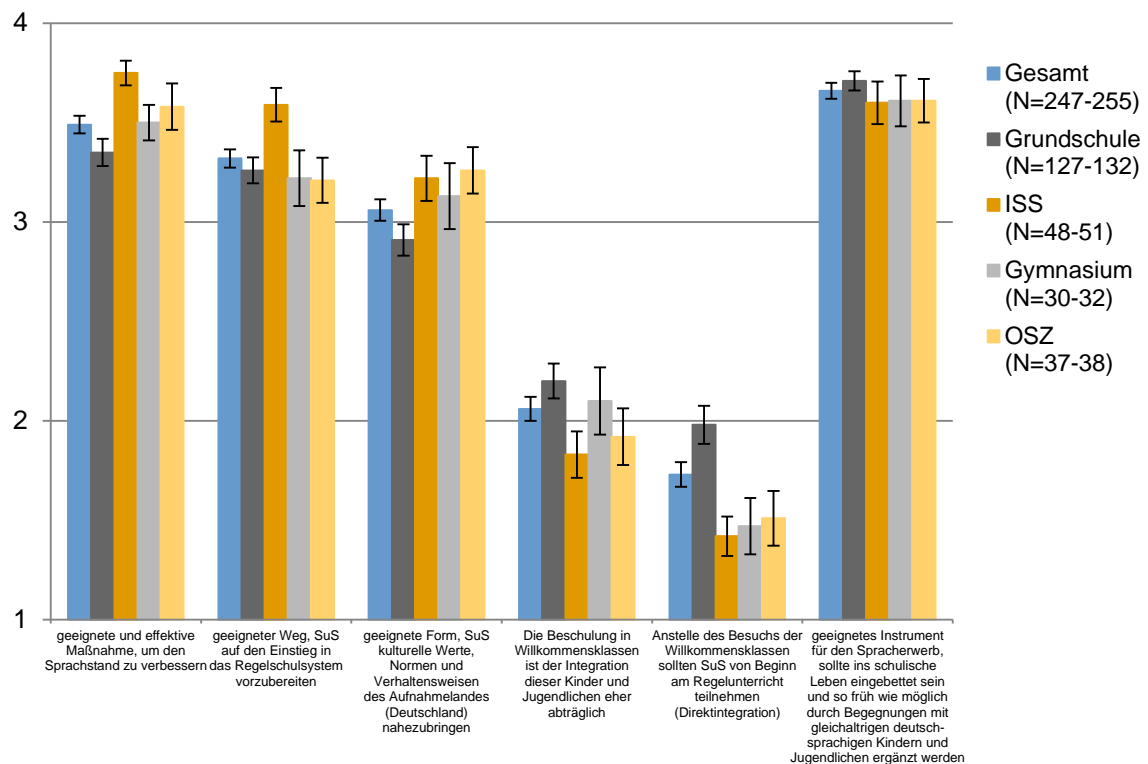
Tabelle 22: Einschätzungen der Schulleitungen zur globalen Akzeptanz der Willkommensklassen (über alle Schulen, Angaben in Prozent)

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu	M	SD	N
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.	2,0	5,9	33,3	58,8	3,5	0,7	255
Die Willkommensklassen sind ein geeigneter Weg, die Schülerinnen und Schüler auf den Einstieg in das Regelschulsystem vorzubereiten.	1,6	11,1	41,1	46,2	3,3	0,7	253
Die Willkommensklassen sind eine geeignete Form, Schülerinnen und Schülern die kulturellen Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes (Deutschland) nahezubringen.	5,1	19,6	39,6	35,7	3,1	0,9	255
Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen ist der Integration dieser Kinder und Jugendlichen eher abträglich.	32,0	38,5	20,6	8,9	2,1	0,9	247
Anstelle des Besuches der Willkommensklassen sollten die Schülerinnen und Schüler von Beginn am Regelunterricht teilnehmen (Direktintegration).	55,1	25,9	10,1	8,9	1,7	1,0	247
Willkommensklassen sind ein geeignetes Instrument für den Spracherwerb, sollten aber unbedingt in das gesamte schulische Leben eingebettet sein und so früh wie möglich durch Begegnungen mit gleichaltrigen deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen ergänzt werden.	1,6	4,0	20,9	73,5	3,7	0,6	253

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Frage im Schulleitungsfragebogen: „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 bitten.“

Der Blick auf die verschiedenen Schulformen (vgl. Abbildung 1) offenbart zum Teil Unterschiede in den Einschätzungen der Schulleitungen, jedoch ohne das Gesamtergebnismuster maßgeblich zu verändern. In der Gesamttendenz zeichnet sich ab, dass die Schulleitungen der Grundschulen etwas niedrigere Zustimmungswerte zur Beschulungsform der Willkommensklasse angeben als die Schulleitungen der anderen Schulformen, die ISS im Gesamtvergleich hingegen etwas höhere Zustimmungswerte.



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

Abbildung 1: Einschätzungen der Schulleitungen zur globalen Akzeptanz der Willkommensklassen (getrennt nach Schulform, Mittelwerte ± Standardfehler)

In einer weiteren Frage wurden die Schulleitungen explizit zur eingeschätzten *Effektivität* bzw. zum *wahrgenommenen Erfolg der Willkommensklassen* hinsichtlich verschiedener Teilbereiche befragt (vgl. Tabelle 23). Im Gegensatz zu den globalen Akzeptanzeinschätzungen fiel die Erfolgsbewertung der Willkommensklassen durchaus differenziert aus. Die höchsten Erfolgseinschätzungen äußerten die Schulleitungen hinsichtlich des Spracherwerbs („Vermittlung ausreichender Deutschkenntnisse für den Übertritt in die Regelklassen“) und der „Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland“. 31 bzw. 27 Prozent der Schulleitungen schätzen den Erfolg in diesen Teilbereichen als „hoch“ ein, 60 bzw. 57 Prozent als „eher hoch“. Lediglich zwischen Null und 15 Prozent nehmen „geringe“ bzw. „eher geringe“ Erfolge in diesen Teilbereichen wahr. Auch für die „Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschland“ und für die „Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in das Schulleben“ finden sich mehrheitlich (eher) positive Erfolgsbewertungen. Deutlich ausgeglichener Einschätzungen

finden 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“. In diesen Teilbereichen finden sich in etwa gleich große Anteile mit „geringen“ bzw. „eher geringen“ Erfolgseinschätzungen auf der einen und „eher hohen“ bis „hohen“ Erfolgsbewertungen auf der anderen Seite, wobei der Großteil der Einschätzungen auf die beiden Mittelkategorien („eher gering“/„eher hoch“) entfällt. Die niedrigsten Erfolgseinschätzungen zeigen sich mit Blick auf den „Umgang mit traumatisierenden Fluchterfahrungen der Kinder und Jugendlichen“. Rund zwei Drittel der Schulleitungen nehmen hier nur „geringe“ bzw. „eher geringe“ Erfolge wahr.

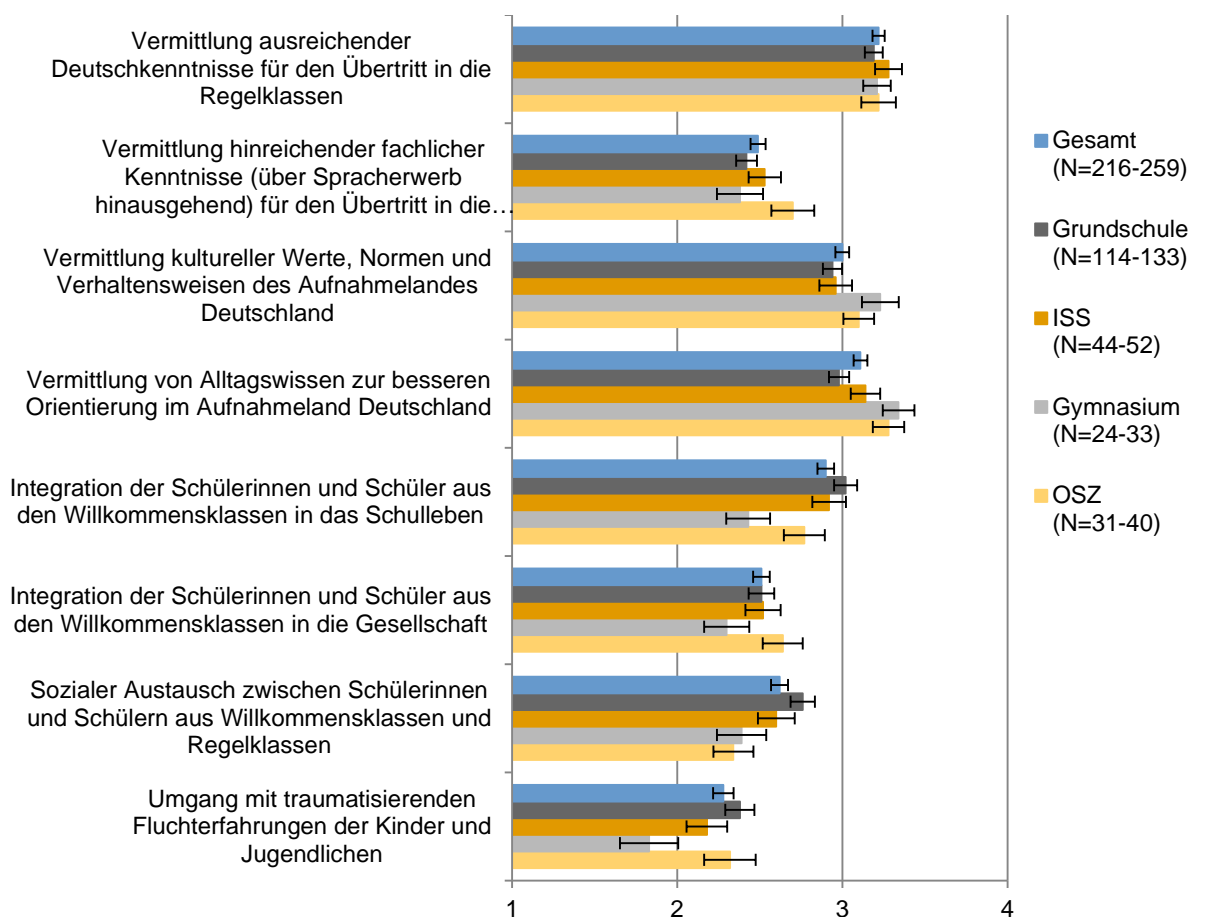
Tabelle 23: Bewertung des Erfolgs der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen (Angaben in Prozent)

	gering	eher gering	eher hoch	hoch	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Vermittlung ausreichender Deutschkenntnisse für den Übertritt in die Regelklassen.	0,0	9,3	59,7	31,0	3,2	0,6	258
Vermittlung hinreichender fachlicher Kenntnisse (über Spracherwerb hinausgehend) für den Übertritt in die Regelklassen.	5,8	48,8	36,1	9,3	2,5	0,8	258
Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschlandes.	0,4	20,5	57,5	21,6	3,0	0,7	259
Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland.	0,8	14,8	57,2	27,2	3,1	0,7	257
Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in das Schulleben.	2,4	29,9	43,3	24,4	2,9	0,8	254
Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in die Gesellschaft.	6,8	46,8	34,9	11,5	2,5	0,8	235
Sozialer Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen und Regelklassen.	5,8	43,8	32,9	17,4	2,6	0,8	258
Umgang mit traumatisierenden Fluchterfahrungen der Kinder und Jugendlichen.	19,9	44,0	24,5	11,6	2,3	0,9	216

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

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Wie bewerten Sie den Erfolg der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen an Ihrer Schule hinsichtlich nachstehender Teilaspekte?“ (Angaben in Prozent)

Die schulformspezifische Betrachtung deutet in einzelnen Teilaspekten auf punktuelle Unterschiede in der Erfolgseinschätzung zwischen den Schulformen hin, die vor allem das Gymnasium betreffen (vgl. Abbildung 2). Während die Erfolgsbewertungen der Gymnasialschulleitungen bezüglich der „Vermittlung kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen des Aufnahmelandes Deutschland“ und der „Vermittlung von Alltagswissen zur besseren Orientierung im Aufnahmeland Deutschland“ deskriptiv gesehen am höchsten ausfallen, liegen sie im Vergleich mit den anderen Schulformen für die „Integration der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in das Schulleben“ und „in die Gesellschaft“ sowie den „sozialen Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen und Regelklassen“ und den „Umgang mit traumatisierenden Fluchterfahrungen der Kinder und Jugendlichen“ im unteren Bereich. Insbesondere an Gymnasien schätzen die Schulleitungen die Eingebundenheit der Willkommensklassenschülerinnen und -schüler sowohl in das Schulleben als auch in die Gesellschaft mit stärkerer Tendenz als „eher gering“ ein. Erwähnenswert scheinen des Weiteren die vergleichsweise hohen Erfolgseinschätzungen an den Oberstufenzentren in Hinblick auf die „Vermittlung hinreichender fachlicher Kenntnisse (über den Spracherwerb hinausgehend) für den Übertritt in die Regelklassen“. An den Grundschulen und Gymnasien wird die Vermittlung hinreichender Fachkenntnisse über den Spracherwerb hinaus hingegen etwas geringer eingeschätzt.



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

Abbildung 2: Einschätzung der Schulleitungen über den Erfolg der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen hinsichtlich der genannten Teilaspekte (Mittelwerte ± Standardfehler)

In einer globalen Einschätzung des Gelingens der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen (ohne Tabelle) äußerten sich rund 42 Prozent der Schulleitungen stark zustimmend dahingehend, dass die schulische Arbeit in den Willkommensklassen der eigenen Schule „insgesamt gut gelingt“. Weitere 56 Prozent bejahten die Aussage leicht zustimmend. Entsprechend lag der Anteil ablehnender Einschätzungen in der übergreifenden Erfolgsbewertung in den Willkommensklassen unter 2 Prozent. Bedeutsame Abweichungen zwischen den Schulformen waren nicht feststellbar.

Als *Zwischenfazit* zur globalen Akzeptanz und den wahrgenommenen Erfolgseinschätzungen der Willkommensklassen kann somit festgehalten werden, dass die Beschulungsform „Willkommensklasse“ beim überwiegenden Anteil der Schulleitungen aus Schulen mit Willkommensklassen auf Akzeptanz stößt, 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 der Schülerinnen und Schüler. Ein Fünftel der Schulleitungen vertritt die Ansicht, dass die Schülerinnen und Schüler anstelle des Besuches der Willkommensklassen von Beginn an 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 differenzierter Betrachtung ein gemischteres Bild. Vergleichsweise hohe Erfolgsbewertungen der Willkommensklassen finden sich für den Erwerb der deutschen Sprache, 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 der Integration der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft, des Austauschs mit den Schülerinnen und Schülern aus den Regelklassen, des Erwerbs fachlicher (über den Spracherwerb hinausgehender) Kenntnisse, 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.

2.5 Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe und Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit 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 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018b). Um Hinweise zu Ausmaß und Bedeutung verschiedener potentieller Belastungen für die schulische Arbeit in den Willkommensklassen zu erhalten, wurden die Schulleitungen um Einschätzungen zu verschiedenen vorgegebenen möglichen Belastungsfaktoren gebeten (vgl. Abschnitt 2.5.1).

In einem weiteren Schritt wurden die Schulleitungen nach den ihrerseits gesehenen Unterstützungsbedarfen gefragt (vgl. Abschnitt 2.5.2). Abschließend sollten die Schulleitungen die aus ihrer Sicht wichtigsten Ansatzpunkte für die Verbesserung der Arbeit in den Willkommensklassen benennen (vgl. Abschnitt 2.5.3).

2.5.1 Herausforderungen und Belastungen in den Willkommensklassen

Für die Einschätzung der Herausforderungen und Belastungsfaktoren in den Willkommensklassen 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 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 finden sich thematisch gegliedert in den Tabellen 24.1 bis 24.3. 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 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. Aufgrund der Vielzahl der erfragten Aspekte beschränkt sich die Ergebnisbeschreibung auf die Darstellung des Gesamtmusters über alle Schulen. Die Befunde für die einzelnen Schulformen finden sich im Anhang 2.1 bis 2.3.

Tabelle 24.1 weist die Ergebnisse für den thematischen Teilbereich **Schülerinnen und Schüler** aus. Die *Fluktuation der Schülerinnen und Schüler* wird von jeweils rund 35 Prozent der Schulleitungen als „eher gering“ bzw. „eher hoch“ eingeschätzt und bewegt sich damit überwiegend im mittleren Antwortbereich. Jede sechste Schulleitung schätzt die Fluktuation hingegen als „hoch“ ein, ein etwas niedrigerer Anteil als „gering“. Das Ausmaß *unklarer Bleibeperspektiven* wird mehrheitlich als „eher hoch“ bis „hoch“ eingeschätzt, etwas mehr als ein Drittel der Schulleitungen sieht ein „eher geringes“ bzw. „geringes“ Ausmaß an unklaren Bleibeperspektiven für die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen an ihrer Schule. Wie den Einträgen auf der rechten Seite von Tabelle 24.1 entnommen werden kann, stellen eine hohe Fluktuation und unklare Bleibeperspektiven für 54 bzw. 59 Prozent der Schulleitungen eine eher große („trifft eher zu“) oder große („trifft völlig zu“) Einschränkung bzw. Hürde für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen dar. Überwiegend „eher hohe“ und „hohe“ Einschätzungen finden sich 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. Zwischen 62 und 71 Prozent der Schulleitungen nehmen die Heterogenität der Schülerzusammensetzung als Einschränkung bzw. Hürde wahr, wobei die Mehrheit der Schulleiterangaben im Bereich leichter Zustimmung („trifft eher zu“) liegt.

Tabelle 24.1: 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“

	<i>Beurteilung des Ausmaßes verschiedener Aspekte zu den Rahmenbedingungen in den Willkommensklassen. (Angaben in Prozent, N= 224-258)</i>						<i>Einschätzung, inwieweit die genannten Aspekte Einschränkungen bzw. Hürden für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen darstellen. (Angaben in Prozent, N= 212-241)</i>					
	gering	eher gering	eher hoch	hoch	<i>M</i>	<i>SD</i>	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>(Hohe)</i> Fluktuation der Schülerinnen und Schüler	12,8	35,7	34,9	16,7	2,6	0,9	15,4	30,3	32,4	22,0	2,6	1,0
Unklare Bleibeperspektiven der Schülerinnen und Schüler	7,3	29	46,9	16,7	2,7	0,8	10,2	31,4	39,0	19,5	2,7	0,9
Sprachliche und kulturelle Diversität in den Willkommensklassen	0,4	13,9	50,6	35,1	3,2	0,7	5,5	32,5	44,7	17,3	2,7	0,8
<i>(Große)</i> Heterogenität hinsichtlich des Alters	3,5	22,3	41,4	32,8	3,0	0,8	6,0	32,1	38,5	23,5	2,8	0,9
<i>(Große)</i> Heterogenität hinsichtlich der deutschsprachigen Vorkenntnisse	6,2	21,4	35,0	37,4	3,0	0,9	5,6	23,2	44,6	26,6	2,9	0,9
<i>(Unzureichende)</i> Motivation der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen	1,2	24,5	56,6	17,7	2,9	0,7	17,3	49,8	22,5	10,4	2,3	0,9
<i>(Hohes Ausmaß)</i> Unentschuldigte(r) Fehlzeiten	14,0	45,9	26,5	13,6	2,4	0,9	16,7	43,6	24,8	15,0	2,5	0,9
Disziplinprobleme im Unterricht	12,3	54,5	24,9	8,3	2,3	0,8	11,6	54,1	27,5	6,9	2,3	0,8
Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern aufgrund unterschiedlicher kultureller und religiöser Hintergründe	12,7	56,3	24,2	6,7	2,3	0,8	12,7	55,0	24,9	7,4	2,3	0,8
Sprachliche Barrieren zwischen den Schüler*innen und Lehrkräften	7,7	43,9	38,6	9,8	2,5	0,8	15,6	47,8	28,6	8,0	2,3	0,8

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

Überwiegend positive Einschätzungen zeigen sich für die *Motivation der Schülerinnen und Schüler* in den Willkommensklassen, die von 57 Prozent als „eher hoch“ und von 18 Prozent als „hoch“ wahrgenommen wird. In ähnlicher Weise gibt rund jede dritte Schulleitung an, dass eine mangelnde Motivation der Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule einen einschränkenden Belastungsfaktor darstellt. Das Ausmaß *unentschuldigter Fehlzeiten* in den Willkommensklassen wird von über einem Viertel der Schulleitungen als „eher hoch“ und von 14 Prozent als „hoch“ eingestuft. In hohem Maße korrespondierende Anteile finden sich für die entsprechenden Belastungseinschätzungen hinsichtlich der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen. Das Ausmaß von *Disziplinproblemen im Unterricht* und *Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern aufgrund unterschiedlicher kultureller und religiöser Hintergründe* wird jeweils von über der Hälfte der Schulleitungen als „eher gering“ und von 12 Prozent als „gering“ eingestuft. Weniger als 10 Prozent der Schulleitungen nehmen ein „hohes“ Maß an Disziplinproblemen und interkulturellen Auseinandersetzungen⁹ zwischen den Schülerinnen und Schülern wahr. Auch hier korrespondieren Ausmaß- und Belastungseinschätzungen sehr stark miteinander. Das Ausmaß der *sprachlichen Barrieren* zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften wird mehrheitlich als „eher gering“ bzw. „eher hoch“ angesehen. Die Randkategorien („gering“/„hoch“) sind mit Anteilen von jeweils weniger als 10 Prozent deutlich seltener belegt. Die Belastungseinschätzung fällt für die sprachlichen Barrieren etwas niedriger aus als die Einschätzung des Ausmaßes.

Tabelle 24.2 enthält die Ergebnisse zum Teilbereich **Personelle Ressourcen**. Die ersten fünf erfragten Teilaspekte beziehen sich jeweils auf spezifische personelle Bereiche. Vergleichsweise hoch werden die Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem *Personal hinsichtlich des Spracherwerbs* und der *interkulturellen pädagogischen Arbeit* eingeschätzt. Jeweils etwa 40 Prozent schätzen das Ausmaß dieser Kapazitätsbereiche als „eher hoch“, jeweils 13 Prozent als „hoch“ ein, was im Umkehrschluss jedoch auch bedeutet, dass an nahezu der Hälfte der Schulen „eher geringe“ bzw. „geringe“ Kapazitätseinschätzungen durch die Schulleitungen resultierten. Deutlich geringer fallen hingegen die Kapazitätseinschätzungen für die drei personalbezogenen Bereiche *Umgang mit Fluchthintergrund*, *Umgang mit Traumaerfahrung* und *Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen* aus. Hier finden sich mehrheitlich „eher geringe“ und „geringe“ Kapazitätseinschätzungen, was sich auch in den niedrigeren Mittelwerten für diese Kapazitätsbereiche niederschlägt. Die abgestuften Kapazitätseinschätzungen für die verschiedenen personellen Teilbereiche gehen mit entsprechenden Belastungseinschätzungen einher. Während nicht hinreichende Kapazitäten an Personal hinsichtlich des Spracherwerbs und der interkulturellen pädagogischen Arbeit von bis zu 40 Prozent der Schulleitungen als (überwiegend „eher“) „hohe“ Einschränkung bzw. Hürde für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen eingeschätzt werden, sind insbesondere für die beiden Bereiche des Umgangs mit Traumaerfahrungen und Kapazitäten an Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen deutlich höhere Belastungseinschätzungen erkennbar.

⁹ 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.

Ein relativ klares Bild findet sich für das Ausmaß bezüglich der *Fluktuation und Motivation der Lehrkräfte*. Die Fluktuation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen wird von der Hälfte der Schulleitungen als „gering“ und von über einem Drittel als „eher gering“ eingeschätzt. Die Motivation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen wird hingegen zum klar überwiegenden Teil als „hoch“ (57 Prozent) bzw. „eher hoch“ (34 Prozent) wahrgenommen. Entsprechend gering fallen auch die Belastungseinschätzungen für diese beiden personellen Teilaspekte aus, wenngleich nicht unerwähnt bleiben soll, dass an jeder sechsten Schule eher hohe („trifft eher zu“) bis hohe („trifft völlig zu“) Einschränkungen aufgrund einer hohen Fluktuation des Lehrpersonals gesehen werden.

Die Ergebnisse für den Teilbereich **Austausch, Kooperation und Unterstützung** finden sich in Tabelle 24.3. Den Angaben der Schulleitungen zufolge wird das Ausmaß des *Austauschs mit anderen Schulen zur schulischen Arbeit in den Willkommensklassen* vom überwiegenden Teil als „eher gering“ (42 Prozent) bzw. „gering“ (17 Prozent) eingestuft. Nur 9 Prozent der Schulleitungen geben ein „hohes“ Ausmaß des Austauschs mit anderen Schulen an. Das Ausmaß des *Austauschs und der Kooperation zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen* wird sowohl generell als auch spezifisch für den Zeitpunkt des Übergangs der Schülerinnen und Schüler aus den Willkommensklassen in die Regelklassen von etwa der Hälfte der Schulleitungen als „eher hoch“ eingeschätzt, jeweils etwas mehr als ein Viertel der Schulleitungen gibt ein „hohes“ Austausch- und Kooperationsniveau an. Damit einhergehend werden hohe Belastungseinschätzungen infolge mangelnden Austauschs und mangelnder Kooperation nur in Einzelfällen geäußert, zwischen 14 und 26 Prozent der Schulleitungen nehmen eher hohe Einschränkungen bzw. Hürden aufgrund mangelnder Austauschs- und Kooperationsbeziehungen wahr. Hinsichtlich des Austauschs zwischen den Lehrkräften der Willkommensklassen wurde ausschließlich die Belastungseinschätzung erhoben. Danach nehmen knapp 30 Prozent eher hohe Einschränkungen infolge mangelnder Austauschmöglichkeiten wahr, rund 10 Prozent äußern hohe Einschränkungen für die schulische Arbeit.

Tabelle 24.2: 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“

	<i>Beurteilung des Ausmaßes verschiedener Aspekte zu den Rahmenbedingungen in den Willkommensklassen.</i> (Angaben in Prozent, N= 224-258)						<i>Einschätzung, inwieweit die genannten Aspekte Einschränkungen bzw. Hürden für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen darstellen.</i> (Angaben in Prozent, N= 212-241)					
	gering	eher gering	eher hoch	hoch	M	SD	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	M	SD
<i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich der sprachlichen Förderung	12,6	32,9	42	12,6	2,6	0,87	20,5	44,5	26,4	8,6	2,2	0,9
<i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich der interkulturellen pädagogischen Arbeit	13,0	35,9	38,1	13	2,5	0,9	17,7	42,7	30,0	9,5	2,3	0,9
<i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich des Umgangs mit Fluchthintergrund	20,1	43,8	26,8	9,4	2,3	0,9	13,4	41,5	30,9	14,3	2,5	0,9
<i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich des Umgangs mit Traumaerfahrung	30,7	35,6	21,3	12,4	2,2	1,0	10,8	30	38,0	21,1	2,7	0,9
<i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen	36,2	30,1	19,7	14	2,1	1,1	19,4	26,3	23,0	31,3	2,7	1,1
<i>(Hohe)</i> Fluktuation der Lehrkräfte in Willkommensklassen	49,4	37,6	7,8	5,3	1,7	0,8	58,8	35,9	9,2	6,1	1,6	0,9
<i>(Mangelnde)</i> Motivation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen	4,0	4,8	34,1	57	3,4	0,8	71,8	19,8	6,6	1,8	1,4	0,7

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tabelle 24.3: 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 Ausmaßes verschiedener Aspekte zu den Rahmenbedingungen in den Willkommensklassen. (Angaben in Prozent, N= 224-258)						Einschätzung, inwieweit die genannten Aspekte Einschränkungen bzw. Hürden für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen darstellen. (Angaben in Prozent, N= 212-241)					
	gering	eher gering	eher hoch	hoch	M	SD	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	M	SD
<i>(Nicht hinreichender)</i> Austausch mit anderen Schulen zur schulischen Arbeit in den Willkommensklassen	17,2	42,4	31,5	8,8	2,3	0,9	26,5	43,3	26,0	4,2	2,1	0,8
<i>(Mangelnder)</i> Fachlicher Austausch zwischen Lehrkräften aus Willkommensklassen und Regelklassen beim Eintritt der Schülerinnen und Schüler in die Regelklasse	6,6	18,3	48,5	26,6	3,0	0,9	33,2	42,9	21,2	2,8	1,9	0,8
<i>(Mangelnde)</i> Kooperation zwischen den Lehrkräften der Regelklassen und den Lehrkräften der Willkommensklassen	3,7	20,3	48,4	27,6	3,0	0,8	38,1	45,4	14,2	2,3	1,8	0,8
<i>Mangelnde Austauschmöglichkeiten für die Lehrkräfte in Willkommensklassen (z.B. in Form von Supervision und gegenseitiger Hospitation)</i>			<i>nicht erhoben</i>				20,8	41,0	28,8	9,4	2,3	0,9
<i>(Mangelnder)</i> Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen und Regelklassen	8,6	52,1	30,7	8,6	2,4	0,8	14,5	45,8	33,5	6,2	2,31	0,8
<i>(Fehlender)</i> Kontakt zu den Eltern bzw. Sorgeberechtigten der Schülerinnen und Schüler	8,6	33,1	36,3	22	2,7	0,9	14,1	36,4	34,5	15,0	2,5	0,9
<i>(Mangelnde)</i> Dokumentation über den Lernstand der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers in einer Willkommensklasse	2,1	14,8	50,6	32,5	3,1	0,7	38,9	48,0	10,9	2,3	1,8	0,7
<i>(Nicht hinreichende)</i> Konzeptuelle und organisatorische Unterstützung durch die Bildungsverwaltung	21,6	37,1	32,8	8,6	2,3	0,9	12,4	35,0	33,6	18,9	2,6	0,9

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Der Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen und Regelklassen wird von über der Hälfte der Schulleitungen als „eher gering“ eingestuft. Jeweils 9 Prozent der Schulleitungen geben entweder einen „geringen“ oder einen „hohen“ Austausch an. Etwa ein Drittel der Schulleitungen nimmt eher hohe Einschränkungen aufgrund eines mangelnden Austauschs zwischen den Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen und den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen wahr, hohe Einschränkungen werden von lediglich 6 Prozent der Schulleitungen berichtet. Befragt nach dem Kontakt zu den Eltern bzw. Sorgeberechtigten der Schülerinnen und Schüler, gaben über die Hälfte der Schulleitungen ein „eher hohes“ oder „hohes“ Ausmaß an. Jede sechste Schulleitung erachtet den fehlenden Kontakt als große Einschränkung für die erfolgreiche schulische Arbeit, etwa jede dritte Schulleitung als eher große Einschränkung. Für den Austausch zwischen den Lehrkräften sind auch *Dokumentationen über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler* von Bedeutung. Das Ausmaß diesbezüglicher Dokumentationen wird von der Hälfte der Schulleitungen als „eher hoch“ und von einem Drittel als „hoch“ angesehen. Mangelnde Lernstandsdokumentationen werden von den Schulleitungen entsprechend kaum als einschränkender Faktor eingestuft. Die *konzeptuelle und organisatorische Unterstützung durch die Bildungsverwaltung* wird von über der Hälfte der Schulleitungen, als „gering“ (21 Prozent) bzw. „eher gering“ (37 Prozent) angesehen. Weniger als 10 Prozent der Schulleitungen stufen die Unterstützung durch die Bildungsverwaltung als „hoch“ ein. Nach Einschätzung von rund 20 Prozent der Schulleitungen werden hohe Einschränkungen infolge einer nicht hinreichenden Unterstützung seitens der Bildungsverwaltung gesehen, ein Drittel nimmt eher hohe Einschränkungen einer nicht hinreichenden konzeptuellen und organisatorischen Unterstützung durch die Bildungsverwaltung wahr.

2.5.2 Unterstützungsbedarfe in den Willkommensklassen

Die vorstehenden Ausführungen machen deutlich, dass die Schulen bezüglich der Willkommensklassen mit großen 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] zusätzlichen Unterstützungsbedarf für die Arbeit in den Willkommensklassen an Ihrer Schule“ sehen, vorgestellt werden.

Tabelle 25: Zusätzlicher Unterstützungsbedarf für die Arbeit in den Willkommensklassen - gesamt (über alle Schulen, Angaben in Prozent)

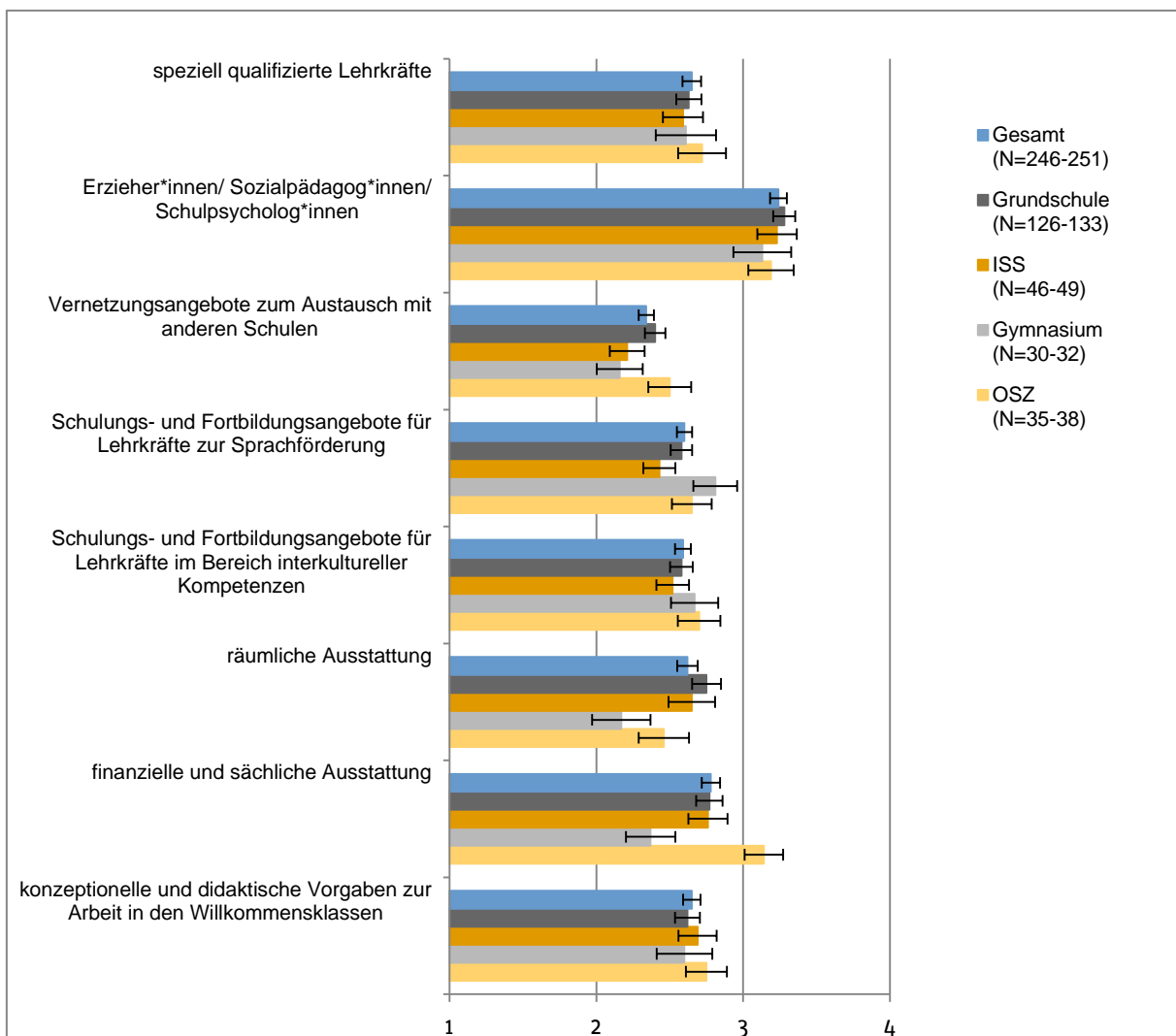
	ge- ringer Bedarf	eher ge- ringer Bedarf	eher hoher Bedarf	hoher Bedarf	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
speziell qualifizierte Lehrkräfte	14,0	30,8	31,6	23,6	2,7	1,0	250
Erzieher*innen/ Sozialpädagog*innen/ Schulpsycholog*innen	5,6	15,1	28,7	50,6	3,2	0,9	251
Vernetzungsangebote zum Austausch mit anderen Schulen	13,9	47	29,9	9,2	2,3	0,8	251
Schulungs- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zur Sprachförderung	8,4	36,4	41,6	13,6	2,6	0,8	250
Schulungs- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte im Bereich interkultureller Kompetenzen	7,8	40,6	36,1	15,6	2,6	0,8	244
räumliche Ausstattung	19,8	27,5	23,1	29,6	2,6	1,1	247
finanzielle und sächliche Ausstattung	9,1	32,6	29,8	28,5	2,8	1,0	242
konzeptionelle und didaktische Vorgaben zur Arbeit in den Willkommensklassen	11,4	32,9	34,6	21,1	2,7	0,9	246

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

Die mit Abstand stärksten Bedarfe werden in der Ausstattung mit Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen gesehen. Die Hälfte der Schulleitungen sieht in diesem Bereich „hohen“ zusätzlichen Unterstützungsbedarf, rund 30 Prozent einen „eher hohen Bedarf“. 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 angegeben. Etwas geringer ausgeprägt scheint hingegen der zusätzliche Bedarf an Vernetzungsangeboten zum Austausch mit anderen Schulen zu sein,

wenngleich jede dritte Schulleitung eher hohen bis hohen zusätzlichen Unterstützungsbedarf durch Vernetzungsangebote zum Austausch mit anderen Schulen äußert (vgl. Tabelle 25).

In der schulformspezifischen Betrachtung werden zum Teil Hinweise auf differenzielle Unterstützungsbedarfe sichtbar (vgl. Abbildung 3). So fallen die geäußerten zusätzlichen finanziellen und sächlichen Unterstützungsbedarfe an den OSZ vergleichsweise groß aus, während sie an den Gymnasien (ähnlich wie auch die räumlichen Bedarfe) eine eher untergeordnete Rolle zu spielen scheinen. Ein ähnliches Muster zeigt sich hinsichtlich des geäußerten Bedarfs an Vernetzungsangeboten zum Austausch mit anderen Schulen, der an OSZ am größten ausfällt. Hingegen sind die geäußerten Bedarfe im Bereich der sprachbezogenen Fortbildungsangebote an den Gymnasien tendenziell stärker ausgeprägt als an den anderen Schulformen, insbesondere im Vergleich zu den ISS.



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

Abbildung 3: Zusätzlicher Unterstützungsbedarf für die Arbeit in den Willkommensklassen - gesamt (getrennt nach Schulform, Mittelwerte ± Standardfehler)

2.5.3 Wichtigste Ansatzpunkte für die Verbesserung der Arbeit in den Willkommensklassen

In den vorigen Abschnitten erfolgte die Untersuchung der von den Schulleitungen wahrgenommenen Herausforderungen, Belastungen und Unterstützungsbedarfen bezüglich der Arbeit in den Willkommensklassen anhand geschlossener Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, von allen Befragten standardisierte Einschätzungen zu den gleichen vorgegebenen Herausforderungs- bzw. Unterstützungsaspekten zu erhalten, was die Vergleichbarkeit der Angaben zwischen den Schulleitungen erhöht. Gleichwohl wird damit das Spektrum möglicher Einschätzungen potentiell eingeschränkt. Um den Schulleitungen einen möglichst breiten und offenen Raum für die Nennung der ihrerseits wahrgenommenen Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen zur Verfügung zu stellen, wurden sie deshalb abschließend nochmals in Form einer offenen Frage darum gebeten, die „aus Ihrer Sicht drei wichtigsten Ansatzpunkte für die Verbesserung der Arbeit in den Willkommensklassen“ zu benennen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser offenen Abfrage dargestellt werden.

Von $N = 213$ Schulleitungen lagen verwertbare Angaben zu den wichtigsten Ansatzpunkten für die Verbesserung der Arbeit in den Willkommensklassen vor, wobei nicht alle Schulleitungen die Möglichkeit von drei Nennungen voll ausschöpften. Insgesamt wurden $N = 580$ Ansatzpunkte genannt, die die Grundlage der nachfolgenden kategorisierenden Auswertungen darstellen. Sofern sich eine Nennung auf mehrere unterschiedliche Aspekte bezog (z.B. im Rahmen einer Aufzählung), wurden die Einzelaspekte als separate Nennungen berücksichtigt. Die Auswertungen erfolgten entsprechend nicht auf der Ebene der einzelnen Schulleiterinnen und Schulleiter, sondern auf der Ebene der insgesamt genannten Verbesserungsansätze ($N = 594$ Fälle).

Für die Analyse der Angaben zu den Verbesserungsansätzen kam das Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse zur Anwendung¹⁰. Das Ziel der quantitativen Inhaltsanalyse besteht darin, einzelnen Textteilen übergeordnete Kategorien zuzuweisen, deren Vorkommen im Nachhinein ausgezählt werden kann (Bortz & Döring, 2006, S. 149ff.). Die jeweiligen Kategorien werden induktiv durch die Sichtung des Materials entlang der gegebenen Antworten gebildet, wobei sich für die vorliegenden Auswertungen am von Mayring (2002) beschriebenen Vorgehen orientiert wurde. Im Ergebnis der Analyse steht ein hierarchisches Kategoriensystem, in welchem die gebildeten Einzelkategorien einerseits unter übergeordnete Metakategorien subsumiert und andererseits einige Kategorien nochmals durch weitere Subkategorien differenziert werden.

Im Folgenden soll das Kategoriensystem vorgestellt und anhand der relativen Vorkommenshäufigkeiten der einzelnen Kategorien ausgewertet werden (vgl. Abbildung 4). Auf der obersten Ebene (siehe linker Teil von Abbildung 4) sind zunächst die übergreifenden Hauptkategorien aufgeführt. Die größte Hauptkategorie ist die Kategorie **Personal**. 38 Prozent und damit deutlich mehr als jede dritte Nennung bezog sich auf diesen Bereich. Rund 10 Prozent der Nennungen (gemeint ist hier und im Folgenden jeweils der prozentuale Anteil an der Gesamtzahl aller Nennungen und nicht nur an den Nennungen innerhalb einer bestimmten Oberkategorie) waren genereller Natur („mehr Personal“/ „qualifiziertes

¹⁰ Die Autorinnen und Autoren danken Rebecca Schmitz und Victoria Zeddies für die Unterstützung bei der inhaltsanalytischen Auswertung der offenen Angaben und der Erstellung des Kategoriensystems.

Personal“), 20 Prozent bezogen sich auf spezifische Personengruppen bzw. Bereiche (*Psychologische Begleitung, Schulsozialarbeit, Dolmetscher und Sprachmittler, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte*). Als weitere Bereiche in der Oberkategorie Personal ließen sich die drei Subkategorien *Fortbildung* (z.B. „Lehrerqualifizierung“, „Weiterbildung“, „Unterstützung der Lehrkräfte bzgl. Flucht und Trauma“), *personelle Kontinuität* (z.B. „konstantes Personal“, unbefristete Verträge“, „nachhaltige Perspektive für Lehrkräfte in Willkommensklassen“) sowie *Arbeitssituation der WiKo-Lehrkräfte* (z.B. „Entlastungskontingente/ Ermäßigungstatbestände für Lehrkräfte, die mit neu Zugewanderten zu arbeiten haben“, „schnelle Hilfe bei kaum beschulbaren Schüler*innen“, „mehr zusätzliche L-Stunden für die integrative Arbeit in den Regelklassen [Doppelsteckung]“) identifizieren.

Die zweitgrößte Oberkategorie mit rund 25 Prozent der Nennungen bildet der Bereich **Lernen und Schülerschaft**. In diese Oberkategorie fallen mit Nennungen bezüglich der *Bildung von homogenen Lerngruppen* (z.B. „homogene Klassen [Sprache und Alter], „Abbau der Heterogenität in den Gruppen“, „Gruppeneinteilung nach Sprachstand“, „Berücksichtigung des Alphabetisierungsstandes bei der Schülerverteilung“) und der *Reduktion der Klassengröße* (z.B. „kleinere Gruppen!“, „Reduzierung der Klassenfrequenz“) zwei Subkategorien, die sich unmittelbar auf die Zusammensetzung der Lerngruppen beziehen. Die mit 9 Prozent quantitativ größte Subkategorie bezieht sich auf den Bereich der *Regelklasse*, wobei einerseits die *Integration in die Regelklasse* (z.B. „frühzeitige Einbindung der SuS in die Regelklasse“, „Gestaltung des Übergangs in die Regelklasse“, „Fortsetzung der sprachlichen Förderungen in Regelschule und Berufsschule“) und andererseits der *Austausch zwischen Willkommensklassen und Regelklassen* (z.B. „Kommunikation mit Lehrkräften aus Regelklassen“, „gemeinsame Projekte mit Regel-SuS“, „gemeinsames Freizeitangebot mit Regelklassen“) adressiert werden. Weitere Nennungen beziehen sich auf die Bereiche *Integration in die Schule* (z.B. „WiKo-SuS nehmen am Schulleben aktiv teil“, „stärkere soziale Integration in der Schule und im schul. Umfeld, Integrationswille“), die *Perspektiven der Schülerinnen und Schüler* (z.B. „Bleibeperspektive sichern“, „zielführende Anschlussmöglichkeiten“), *umfangreichere Informationen zu den Schülerinnen und Schülern* (z.B. „frühere, umfangreichere Informationen zu den Schülern“, „Kennenlernen der Wohnsituation“), *schulische und außerschulische Unterstützungsangebote* (z.B. „Betreuung von traumatisierten Kindern“, „mehr Stunden für zusätzliche Sprachförderung“, „soziale Unterstützungsangebote“, „zusätzliche Unterstützung bei Analphabeten in Willkommensklassen“) sowie *spezifische Maßnahmen zur Motivation und Förderung der Schülerinnen und Schüler* (z.B. „Unmotivierte Schüler in Projekte entlassen, Unterstützung für SuS mit speziellen Projekten, die keine Motivation zum Lernen haben“).

Abbildung 4: Kategoriensystem zu den drei am wichtigsten benannten Ansatzpunkten für die Verbesserung der Arbeit in den Willkommensklassen

Schule (20,0)	Kontinuität der Beschulung (3,9)			
	Schulische Ressourcen (ohne Personal) (16,2)	Finanzielle Ausstattung (3,4)		
		Räumliche Ausstattung (5,2)		
		Netzwerk und Kooperation (3,0)		
	Arbeitsmaterialien und sachliche Ausstattung (3,9)			
Personal (38,0)	Personalausstattung generell - qualitativ (6,2)	Optimierung der Ausbildung der Lehrkräfte (0,3)		
	Personalausstattung generell quantitativ (3,2)			
	Personalausstattung - spezifisch (19,5)	Lehrkräfte (1,9)		
		Unterstützung durch ErzieherInnen (1,9)		
		sozialpädagogische Unterstützung (2,2)		
		Schulsozialarbeit (4,2)		
		psychologische Begleitung (4,4)		
Dolmetscher und Sprachmittler (3,2)				
Sonstiges (1,9)				
Fortbildung (2,7)				
personelle Konituität (4,0)	festes WiKo-Personal (1,3)			
Arbeitssituation der WiKo-Lehrkräfte (2,4)				
Lernen und Schülerschaft (24,7)	Bildung von homogenen Lerngruppen (4,5)	Kompetenzeinstufung (1,9)		
	Regelklasse (8,8)	Integration in die Regelklasse (4,0)	Fortlaufende Unterstützung (1,0)	
		Austausch zwischen Willkommens- und Regelklassen (3,0)	keine gesonderten Willkommensklassen (0,7)	
	Integration in die Schule (1,3)			
	Perspektiven der Schülerinnen und Schüler (2,0)			
	Umfangreichere Informationen zu den Schülerinnen und Schülern (0,7)			
	Reduktion der Klassengröße (1,5)			
	Schulische und außerschulische Unterstützungsangebote (3,7)			
spezifische Maßnahmen zur Motivation und Förderung der Schülerinnen und Schüler (2,2)				
Eltern (4,0)	Elternarbeit (3,0)			
	Sprachförderung der Eltern und Verständigung (1,0)			
Verwaltung (10,6)	Konzeptionelle Vorgaben/Unterstützung (4,5)			
	Aufbau, Verteilung und Organisation der Willkommensklassen (6,1)			
Sonstiges (2,5)				

Die drittgrößte Oberkategorie mit einem Anteil von 20 Prozent ist die Kategorie **Schule**, die sich in die beiden Subkategorien *Kontinuität der Beschulung* (z.B. „Kontinuität bei der Beschulung an der gleichen Schule über einen langen Zeitraum“, „Fluktuation in Klassen verringern“, „Verringerung der Schuldistanz“) und *schulische Ressourcen (ohne Personal)* untergliedert. Der mit 16 Prozent sehr umfassende Bereich der nicht personalbezogenen schulischen Ressourcen lässt sich dabei weiter differenzieren in die Unterkategorien *finanzielle Ausstattung* (z.B. „zusätzliche finanzielle Mittel für Projekte“, „zusätzliche Mittel für die Raumausstattung“, „Erhöhung der finanziellen Zuwendung für Unterrichtsmaterialien“), *räumliche Ausstattung* (z.B. „gute räumliche Voraussetzungen“, „Schaffung von Räumen“), *Netzwerk und Kooperation* (z.B. „Austausch mit anderen Schulen“, „engerer Kontakt zwischen Unterkunft und Schule“, „Vernetzung im Kollegium“, „Vernetzung der Arbeit in Berlin“) sowie *Arbeitsmaterialien und sachliche Ausstattung* (z.B. „auf Grundschüler zugeschnittenes Material“, „Medienausstattung“, „Arbeitshefte in Deutsch und der Heimatsprache“, „Ausstattung wie Bücher, Lehrmittel und Arbeitsmaterial“).

Die nächstgrößere Oberkategorie ist die Kategorie **Verwaltung** mit 11 Prozent. Sie umfasst zum einen die Subkategorie *Konzeptionelle Vorgaben/Unterstützung*, der Beispielnennungen wie „eindeutige Lehrpläne“, „konkrete Unterrichtskonzepte in den Kernfächern“, „Rahmenlehrplan für Willkommensklassen“, „klare Vorgaben von Seiten des Senates“ zugeordnet wurden. Andererseits lässt sich eine Unterkategorie *Aufbau, Verteilung und Organisation der Willkommensklassen* bilden, in die Beispielnennungen wie „längeres Verweilen in den WiKo Klassen (Regel 2 Schuljahre)“, „nur Aufnahme zu zwei Terminen“, „Klassen nicht in Brennpunkten installieren“, „wohnortnahe Beschulung“, „sinnvollere Zuweisung der SuS (Alter, Alphabetisierung) durch die Koordinierung (Schulamt)“ und „zusätzliche Stunden für Verwaltungsarbeit“ fallen.

Vier Prozent der Nennungen lassen sich der gemeinsamen Oberkategorie **Eltern** zuordnen, wobei einerseits Maßnahmen der *Elternarbeit* (z.B. „bessere Kommunikation mit den Eltern“, „Einbindung Eltern“, „Kontakte zum Elternhaus stabilisieren“, „verstärkte Elternarbeit [Sprachmittler notwendig]“) und andererseits Maßnahmen der *Sprachförderung der Eltern und Verständigung* (z.B. „Deutsch-Sprachkurse [möglichst Pflicht] für Eltern“, „zeitgleiche Sprachförderung auch der Eltern“, „Unterstützung durch Übersetzer [Elternarbeit]“) aufgeführt wurden.

Auf Grundlage der dargestellten Befunde zu den wahrgenommenen Herausforderungen, Unterstützungsbedarfen und Verbesserungsansätzen für die Arbeit in den Willkommensklassen lässt sich als *Zwischenfazit* zunächst festhalten, 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 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, 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.

2.6 Zusammenarbeit mit externen Partnern

Um Aufschluss über die *Kooperation der Schulen mit externen Partnern* (Einrichtungen/Personen) bezüglich der Willkommensklassen zu gewinnen, wurden die Schulleitungen danach gefragt, „mit welchen der folgenden Einrichtungen Ihre Schule Kontakte hinsichtlich der Willkommensklassen unterhält“, wobei zwischen den Antwortkategorien „keine Kontakte“, „lose Kontakte“ und „intensive Kontakte“ gewählt werden sollten. Die Ergebnisse finden sich in den Tabellen 26.1 (alle Schulen) und 26.2 (getrennt nach Schulform).

Tabelle 26.1 Kontakte mit externen Einrichtungen hinsichtlich der Willkommensklassen (über alle Schulen, Angaben in Prozent)

	keine Kontakte	lose Kontakte	intensive Kontakte	N
Einrichtungen der Jugendarbeit (Jugendfreizeiteinrichtungen)	21,7	49,6	28,7	244
Erziehungsberatungsstelle	37,0	50,2	12,8	243
Schülerhilfe	43,9	31,8	24,3	239
Sportvereine	35,7	47,1	17,2	238
Ausbildungsbetriebe	62,7	23,1	14,2	225
Förderschulen/Sonderschulen/Förderzentren/ Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt	53,3	30,8	15,9	227
Bundesagentur für Arbeit/Jobcenter, Jugendberufsagentur	48,7	17,4	33,9	230
Wirtschaftskammern, Innungen und/oder Verbände	74,9	17,9	7,2	223
Lokale Netzwerke zur Förderung des Übergangs Schule-Beruf	54,5	28,6	17,0	224
Berufsinformationszentren	50,7	18,5	30,8	227
Bezirkliche Ansprechpartner*innen zur Integration von geflüchteten Menschen, wie z.B. Integrationsbeauftragte, Stadtteilmütter oder bezirkliche Koordinierungsstelle	20,5	43,2	36,2	229
Freie Träger	18,8	36,8	44,4	234
Migranten(selbst)organisationen	60,5	31,0	8,6	210
Ehrenamtlich Tätige in der Arbeit mit Geflüchteten, z.B. im Rahmen von Paten-, Mentoren-, Tutorenprogrammen	31,9	39,4	28,8	226

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Unterhält Ihre Schule Kontakte mit folgenden Einrichtungen hinsichtlich der Willkommensklassen?“

Der Blick auf die Tabellen offenbart für nahezu alle erfragten Kooperationspartner auffällige Unterschiede zwischen den Schulformen, weshalb auf eine Beschreibung des Gesamtmusters verzichtet wird. Stattdessen richtet sich der Blick in erster Linie auf die jeweiligen Anteile „intensiver Kontakte“ an den verschiedenen Schulformen (vgl. Tabelle 26.2).

Wenig überraschend sind zunächst die Unterschiede in Hinblick auf diejenigen Kooperationspartner, bei denen ein stärkerer berufs- bzw. ausbildungsorientierter Bezug

erkennbar ist (Ausbildungsbetriebe, Bundesagentur für Arbeit/ Jobcenter/ Jugendberufsagentur, Wirtschaftskammern/Innungen/Verbände, lokale Netzwerke für den Übergang Schule-Beruf sowie Berufsinformationszentrum). Während an den Grundschulen mit Willkommensklassen, von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen, keine Kontakte zu diesen Partner bestehen, pflegen an den übrigen Schulformen nach Auskunft der Schulleitungen zum Teil erhebliche Anteile intensive Kontakte, insbesondere zu den Partnern Bundesagentur für Arbeit/Jobcenter/Jugendberufsagentur und Berufsinformationszentrum. Auch von lokalen Netzwerken zur Förderung des Übergangs Schule-Beruf wird in bedeutsamem Maße Gebrauch gemacht, am stärksten an den ISS, am vergleichsweise wenigsten an den OSZ, die Gymnasien nehmen hier eine Mittelstellung ein. Intensive Kontakte zu Ausbildungsbetrieben bestehen in erster Linie an den ISS (30 Prozent) und den OSZ (41 Prozent), an den Gymnasien nach Einschätzung der Schulleitungen mit 7 Prozent hingegen nur vereinzelt.

Intensive Kontakte zu Jugendfreizeiteinrichtungen werden mit 46 Prozent am häufigsten von den Schulleitungen der Gymnasien genannt, während enge Kontakte mit Erziehungsberatungsstellen im Gegensatz zu den anderen Schulformen kaum angegeben werden. Etwa jede fünfte Grundschule und knapp jedes vierte OSZ verfügt im Rahmen der Willkommensklassen nach Auskunft der Schulleitungen über intensive Kontakte mit der Schülerhilfe, an den Gymnasien und den ISS fallen die entsprechenden Anteile mit 29 bzw. 38 Prozent etwas höher aus. Intensive Kontakte zu Sportvereinen werden am häufigsten von den Schulleitungen der Grundschulen (21 Prozent) genannt, am seltensten an den OSZ.

Förderschulen/Sonderschulen/Förderzentren/Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt werden von rund einem Fünftel der Schulleitungen der Grundschulen als intensive Kontaktpartner angegeben, an den Gymnasien hingegen kaum. Die Anteile für ISS und OSZ liegen mit 15 bzw. 9 Prozent dazwischen.

Enge Kontakte zu Migranten(selbst)organisationen werden seitens der Schulleitungen nur vereinzelt berichtet. Die Anteile bewegen sich an allen Schulformen in einem Bereich von 10 Prozent oder weniger. 80 Prozent der Schulleitungen der Gymnasien berichten keinerlei Kontakte zu Migranten(selbst)organisationen, die entsprechenden Anteile an den anderen Schulformen liegen in einer Bandbreite von 40 bis 62 Prozent.

Nennenswerte Unterschiede zwischen den Schulformen zeigen sich auch für enge Kontakte mit ehrenamtlich Tätigen in der Arbeit mit Geflüchteten, z.B. im Rahmen von Paten-, Mentoren-, Tutorenprogrammen, die nach Einschätzung der Schulleitungen mit 42 Prozent besonders häufig an Gymnasien vorzufinden sind und mit 16 Prozent am seltensten an den OSZ. Die Anteile für die Grundschulen (33 Prozent) und ISS (21 Prozent) liegen im mittleren Bereich.

Nur vergleichsweise geringe Schulformunterschiede im Ausmaß intensiver Kontakte finden sich für bezirkliche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zur Integration von geflüchteten Menschen, wie z.B. Integrationsbeauftragte, Stadtteilmütter oder bezirkliche Koordinierungsstelle und die Gruppe der freien Träger, für die nach Einschätzung der Schulleitungen über alle Schulen hinweg betrachtet Anteile intensiver Kontakte in Höhe von 36 bzw. 44 Prozent berichtet wurden (vgl. Tabelle 26.1).

Tabelle 26.2: Kontakte mit externen Einrichtungen hinsichtlich der Willkommensklassen getrennt nach Schulform (Angaben in Prozent)

	Grundschule (N=110-129)			ISS (N= 42-48)			Gymnasium (N= 25-30)			OSZ (N= 30-37)		
	keine Kon- tak- te	lose Kon- tak- te	inten- sive Kon- tak- te	keine Kon- tak- te	lose Kon- tak- te	inten- sive Kon- tak- te	keine Kon- tak- te	lose Kon- tak- te	inten- sive Kon- tak- te	keine Kon- tak- te	lose Kon- tak- te	inten- sive Kon- tak- te
Einrichtungen der Jugendarbeit (Jugendfreizeiteinrichtungen)	22,5	51,2	26,4	18,8	52,1	29,2	21,4	32,1	46,4	22,2	55,6	22,2
Erziehungsberatungsstelle	40,9	47,2	11,8	22,9	54,2	22,9	46,4	50,0	3,6	37,8	51,4	10,8
Schülerhilfe	52,0	28,8	19,2	29,2	33,3	37,5	39,3	32,1	28,6	34,3	42,9	22,9
Sportvereine	32,2	47,2	20,5	40,4	44,7	14,9	34,5	51,7	13,8	43,8	46,9	9,4
Ausbildungsbetriebe	94,5	4,5	0,9	31,9	38,3	29,8	53,6	39,3	7,1	16,2	43,2	40,5
Förderschulen/ Sonderschulen/ Förderzentren/ Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt	50,0	30,0	20,0	54,3	30,4	15,2	64,3	32,1	3,6	56,3	34,4	9,4
Bundesagentur für Arbeit/ Jobcenter, Jugendberufs- agentur	92,9	7,1	0,0	2,1	29,8	68,1	23,3	30,0	46,7	0,0	23,7	76,3
Wirtschaftskammern, Innungen und/ oder Verbände	97,3	2,7	0,0	55,3	31,7	12,8	71,4	21,4	7,1	35,3	41,2	23,5
Lokale Netzwerke zur Förderung des Übergangs Schule-Beruf	90,3	7,1	2,7	17,4	43,5	39,1	28,6	42,9	28,6	11,8	67,6	20,6
Berufsinformationszentren	96,4	2,7	0,9	2,1	40,4	57,4	13,8	34,5	51,7	8,1	27,0	64,9
Bezirkliche Ansprechpartner*innen zur Integration von geflüchteten Menschen, wie z.B. Integrations- beauftragte, Stadtteilmütter oder bezirkliche Koordinierungsstelle	19,5	42,4	38,1	14,6	47,9	37,5	24,1	41,4	34,5	32,3	35,5	32,3
Freie Träger	21,1	33,3	45,5	17,8	42,2	40,0	25,0	25,0	50,0	8,6	48,6	42,9
Migranten(selbst)-organisationen	61,8	29,1	9,1	61,9	31,0	7,1	80,0	12,0	8,0	40,0	50,0	10,0
Ehrenamtlich Tätige in der Arbeit mit Geflüchteten, z.B. im Rahmen von Paten-, Mentoren-, Tutorenprogrammen	32,2	34,7	33,1	40,9	38,6	20,5	23,1	34,6	42,3	21,9	62,5	15,6

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum

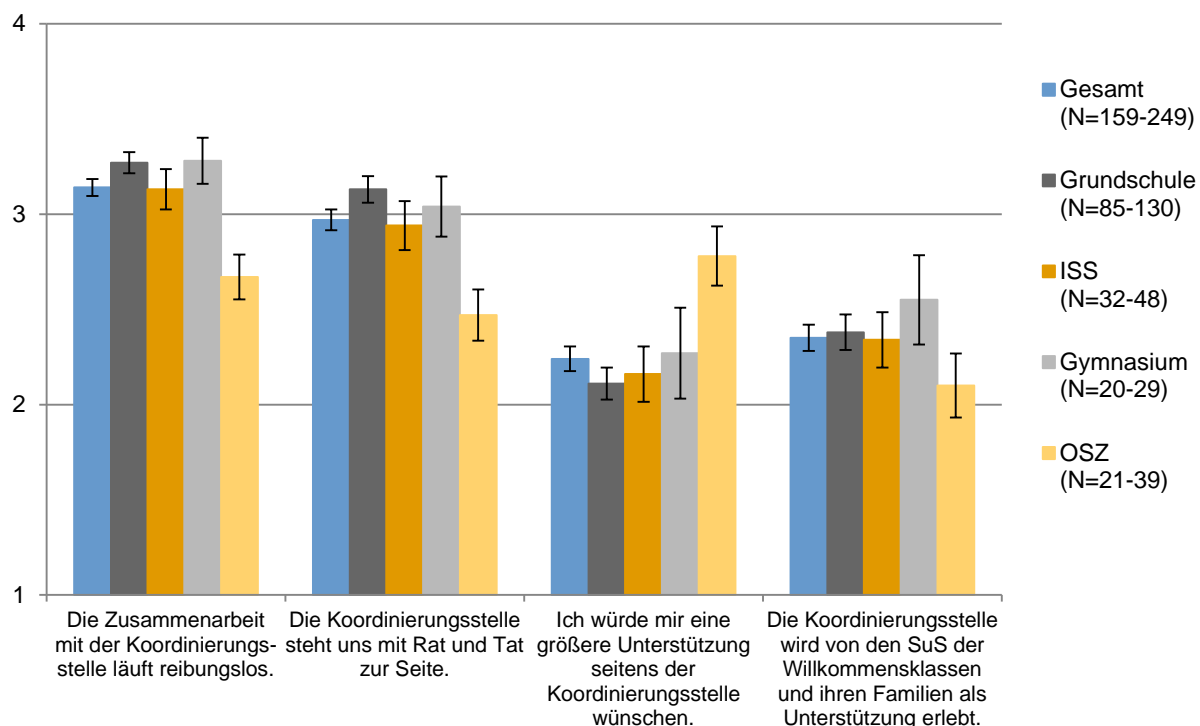
In einer weiteren Frage wurden die Schulleitungen um ihre Einschätzungen hinsichtlich der *Zusammenarbeit mit der für sie zuständigen Koordinierungsstelle* gebeten. Wie Tabelle 27 zu entnehmen ist, schätzt der überwiegende Teil der Schulleitungen die Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle als „reibungslos“ ein, 31 Prozent mit starker Zustimmung, 54 Prozent mit leichter Zustimmung. Nur leicht niedrigere Einschätzungen finden sich dahingehend, dass die Koordinierungsstelle den Schulen „mit Rat und Tat zur Seite steht“. Größere Unterstützung seitens der Koordinierungsstelle wünschen sich knapp 40 Prozent der Schulleitungen, davon 13 Prozent mit starker und 25 Prozent mit leichter Zustimmung. Insbesondere an den OSZ zeichnet sich der stärkere Wunsch nach mehr Unterstützung seitens der Koordinierungsstelle ab (vgl. Abbildung 5). Etwas zurückhaltender fallen die Einschätzungen aus, wenn die Schulleitungen bewerten sollen, inwieweit die Koordinierungsstelle „von den Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen und ihren Familien als Unterstützung erlebt“ wird. Hier liegen die Einschätzungen mehrheitlich im (leicht) ablehnenden Bereich.

Tabelle 27: Bewertung der Zusammenarbeit bezüglich der Willkommensklassen mit der zuständigen Koordinierungsstelle (Angaben in Prozent)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Die Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle läuft reibungslos.	1,6	13,7	53,8	30,9	3,1	0,7	249
Die Koordinierungsstelle steht uns mit Rat und Tat zur Seite.	4,9	22,1	43,9	29,1	3,0	0,8	244
Ich würde mir eine größere Unterstützung seitens der Koordinierungsstelle wünschen.	27,1	35,2	24,6	13,1	2,2	1,0	236
Die Koordinierungsstelle wird von den Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen und ihren Familien als Unterstützung erlebt.	17,0	39,6	34,6	8,8	2,4	0,9	159

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

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit bezüglich der Willkommensklassen mit der für Ihre Schule zuständigen Koordinierungsstelle?“



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

Abbildung 5: Bewertung der Schulleitungen bezüglich der Zusammenarbeit der Willkommensklassen mit der für ihre Schule zuständigen Koordinierungsstelle (Mittelwerte \pm Standardfehler).

Als *Zwischenfazit* bezüglich der Zusammenarbeit mit externen Partnern kann herausgestellt werden, dass an den Schulen intensive Kontakte mit vielen verschiedenen Einrichtungen 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.

2.7 Austausch zwischen Willkommensklassen und Regelklassen

Bezüglich der Frage nach Kooperation und Austausch zwischen Willkommens- und Regelklassen wurden 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, den Austausch zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen sowie das Angebot

spezieller Maßnahmen für die Eltern von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen bezogen.

Tabelle 28 1 enthält die Befunde zur Frage, wo die *Unterrichtsräume der Willkommensklassen* an den Schulen untergebracht sind. Bezogen auf die Gesamtheit der Schulen gab die übergroße Mehrheit (90 Prozent) der Schulleitungen an, dass die Unterrichtsräume der Willkommensklassen „im gleichen Gebäudekomplex wie alle anderen Klassen“ untergebracht sind. An acht Prozent der Schulen sind die Willkommensklassen nach Auskunft der Schulleitungen „in einem angrenzenden Gebäudekomplex, aber mit gemeinsamer Nutzung von Gemeinflächen wie z.B. Schulhof, Sanitäre Anlagen“ angesiedelt. Allerdings gaben auch fünf Schulen (rund 2 Prozent) an, dass die Willkommensklassen in „deutlicher räumlicher Abgrenzung zu den anderen Klassen ohne gemeinsame Nutzung von Gemeinflächen wie z.B. Schulhof, Sanitäre Anlagen“ untergebracht sind. Der Blick auf die verschiedenen Schulformen offenbart gewisse Unterschiede. Während die Willkommensklassen an den OSZ bis auf eine Ausnahme im gleichen Gebäudekomplex wie alle anderen Klassen untergebracht sind (97 Prozent), fällt der entsprechende Anteil an den ISS mit 82 Prozent deutlich niedriger aus. Etwa an jeder sechsten ISS sind die Willkommensklassen somit nicht im gleichen Gebäudekomplex wie die Regelklassen angesiedelt.

Tabelle 28 1: Unterbringung der Unterrichtsräume für die Willkommensklassen

	Gesamt		Grundschule		ISS		Gymnasium		OSZ	
	Ab-solut	%	Ab-solut	%	Ab-solut	%	Ab-solut	%	Ab-solut	%
im gleichen Gebäudekomplex wie alle anderen Klassen	234	90,3	123	91,1	42	82,4	29	90,6	37	97,4
in einem anderen, angrenzenden Gebäudekomplex, aber mit gemeinsamer Nutzung von Gemeinflächen wie z. B. Schulhof, Sanitäre Anlagen	20	7,7	12	8,9	4	7,8	3	9,4	1	2,6
in deutlicher räumlicher oder baulicher Abgrenzung zu den anderen Klassen ohne gemeinsame Nutzung von Gemeinflächen wie z.B. Schulhof, Sanitäre Anlagen	5	1,9	0	0,0	5	9,8	0	0,0	0	0,0

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Wo sind die Unterrichtsräume für die Willkommensklassen an Ihrer Schule untergebracht?“

Die Ergebnisse zur *gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern aus Willkommens- und Regelklassen in ausgewählten Unterrichtsfächern* finden sich in den Tabellen 29.1 und 29.2.

Tabelle 29.1: Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen und Regelklassen (über alle Schulen, Angaben in Prozent)

	ja, in vollständigem Stundenumfang	ja, in anteiligem Stundenumfang	nein	N
Deutsch	6,6	28,0	65,4	243
Mathematik	9,2	42,2	48,6	249
Englisch	9,2	34,3	56,5	239
Sport	36,8	36,4	26,9	253
Musik	21,8	34,6	43,6	234
Kunst	23,6	33,5	42,9	233

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Werden in den folgenden Fächern die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen an Ihrer Schule gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern aus Regelklassen unterrichtet?“

Die höchsten Anteile gemeinsamen Unterrichts finden sich für die Fächer Sport, Kunst und Musik mit Anteilen von deutlich über 50 Prozent. Zwischen 22 und 37 Prozent der Schulleitungen gaben an, dass diese drei Fächer in vollem Stundenumfang gemeinsam unterrichtet werden, jeweils etwa ein Drittel gab an, dass zumindest anteilig gemeinsamer Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern aus den Regelklassen erfolgt. Deutlich geringere Anteile gemeinsamen Unterrichts zeigen sich für die „Kernfächer“ Deutsch, Mathematik und Englisch. Im Fach Deutsch findet nach Angaben der Schulleitungen an zwei von drei Schulen getrennter Unterricht statt, wobei einschränkend darauf hinzuweisen ist, dass in der Frage nicht explizit nach „Spracherwerb Deutsch“ und „Fachunterricht Deutsch“ getrennt wurde, so dass auf Grundlage der bislang vorhandenen Daten keine weiteren Aussagen zu den praktizierten gemeinsamen Unterrichtsformen im Fach Deutsch getroffen werden können. Der Unterricht in Mathematik und Englisch findet gemäß Schulleitungsauskunft an rund der Hälfte aller Schulen gänzlich getrennt von den Schülerinnen und Schülern in Regelklassen statt und wird an nur knapp jeder zehnten Schule in vollständigem Stundenumfang gemeinsam erteilt. An 42 bzw. 34 Prozent der Schulen erfolgt der gemeinsame Mathematik- bzw. Englischunterricht zumindest in anteiligem Stundenumfang. Auch bezüglich der gemeinsamen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern aus Willkommens- und Regelklassen deuten sich nicht unerhebliche Unterschiede zwischen den Schulformen an (vgl. Tabelle 29.2). Am häufigsten erfolgt der gemeinsame Unterricht nach Angabe der Schulleitungen an den Grundschulen. In den Fächern Sport, Musik und Kunst liegen die entsprechenden Anteile zwischen 72 und 89 Prozent, in Deutsch, Mathematik und Englisch zwischen 47 und 53 Prozent. Am seltensten wird der gemeinsame Unterricht an den OSZ praktiziert, ISS und Gymnasien nehmen hier eine Mittelstellung ein.

Tabelle 29.2: Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen und Regelklassen (getrennt nach Schulform, Angaben in Prozent)

	Grundschule (N=121-131)			ISS (N=48-51)			Gymnasium (N=27-29)			OSZ (N=25-38)		
	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	ja, in vollständigem Stunden- umfang	ja, in anteiligem Stunden- umfang	nein
Deutsch	6,3	40,5	53,2	8,0	22,0	70,0	3,7	22,2	74,1	7,9	0,0	92,1
Mathematik	10,7	55,0	34,4	12,0	32,0	66,0	3,6	42,9	53,6	5,3	13,2	81,6
Englisch	11,6	41,3	47,1	6,1	38,8	55,1	10,3	37,9	51,7	5,3	5,3	89,5
Sport	48,1	40,7	11,1	30,0	34,0	36,0	21,4	39,3	39,3	13,5	24,3	62,2
Musik	31,5	43,1	25,4	14,6	29,2	56,3	10,7	39,3	50,0	0,0	0,0	100,0
Kunst	34,6	37,8	27,6	15,7	33,3	51,0	10,7	42,9	46,4	0,0	4,0	96,0

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

Hinsichtlich der *Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen in das Schulleben* sind für die in Tabelle 30.1 aufgeführten Aktivitäten über alle Schulen hinweg betrachtet große Anteile gemeinsamer Aktivitäten erkennbar. Bis auf die Teilnahme an Klassenfahrten und die Beteiligung in der Schülerinnen- und Schülervertretung geben jeweils zwischen 83 und 100 Prozent der Schulleitungen an, dass die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen bezüglich der erfragten Aktivitäten gemeinsam mit den Regelschülerinnen und -schülern in das Schulleben eingebunden sind. Im Schulformvergleich deutet sich an, dass das Ausmaß der Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler in das Schulleben an den Grundschulen im Vergleich zu den anderen Schulformen nach Einschätzung der Schulleitungen nochmals stärker ausgeprägt zu sein scheint (vgl. Tabelle 30.2).

Tabelle 30.1: Einbindung der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen in das allgemeine Schulleben gemeinsam mit den Regelschülerinnen und -schülern (über alle Schulen, Angaben in Prozent)

	Ja	N
Teilnahme an Klassenfahrten	33,3	240
Teilnahme an Schulfesten	100,0	253
Teilnahme an Schulsportfesten	98,8	248
Teilnahme an Schul-AGs (Theater, Sport, Ganztagsangeboten etc.)	91,7	240
Teilnahme an Projekttagen	97,6	255
Teilnahme am Tag der offenen Tür	83,3	227
Beteiligung an Schulausflügen	88,4	242
Gemeinsame Pausenzeiten	98,0	256
Beteiligung in der Schüler*innenvertretung	51,9	243

Frage im Schulleitungsfragebogen: 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? (Angaben in Prozent)

Tabelle 30.2: Einbindung der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen in das allgemeine Schulleben gemeinsam mit den Regelschülerinnen und -schülern (getrennt nach Schulform, Angaben in Prozent)

	Grundschule (N=126-135)	ISS (N=47-51)	Gymnasium (N=28-32)	OSZ (N=23-39)
	Ja	Ja	Ja	Ja
Teilnahme an Klassenfahrten	40,9	20,4	16,7	35,5
Teilnahme an Schulfesten	100,0	100,0	100,0	100,0
Teilnahme an Schulsportfesten	100,0	98,0	96,9	96,3
Teilnahme an Schul-AGs (Theater, Sport, Ganztagsangeboten etc.)	94,0	94,0	83,3	87,0
Teilnahme an Projekttagen	99,3	96,1	93,5	97,1
Teilnahme am Tag der offenen Tür	86,8	75,5	73,3	91,2
Beteiligung an Schulausflügen	93,9	83,0	82,1	78,8
Gemeinsame Pausenzeiten	99,3	92,0	100,0	100,0
Beteiligung in der Schüler*innenvertretung	45,2	56,3	58,1	62,9

Anmerkungen: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

In einer weiteren Frage wurden die Schulleitungen danach gefragt, „inwiefern 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 stattfindet“. Die Schulleitungen wurden gebeten, den Umfang des Austausches in den erfragten Teilbereichen in vier Antwortvorgaben von „gering“ bis „hoch“ einzuschätzen. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 31 und Abbildung 6. In der Gesamtbetrachtung finden sich für alle erfragten Teilaspekte überwiegend „eher hohe“ (zwischen 42 und 48 Prozent) und „hohe“ (zwischen 33 und 50 Prozent) Einschätzungen, die auf einen bedeutsamen Austausch zwischen den Lehrkräften der Willkommens- und Regelklassen hindeuten. Die Mittelwerte lassen eine gewisse Abstufung in der Relevanz der verschiedenen Teilaspekte erkennen, wobei nach Auskunft der Schulleitungen 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.

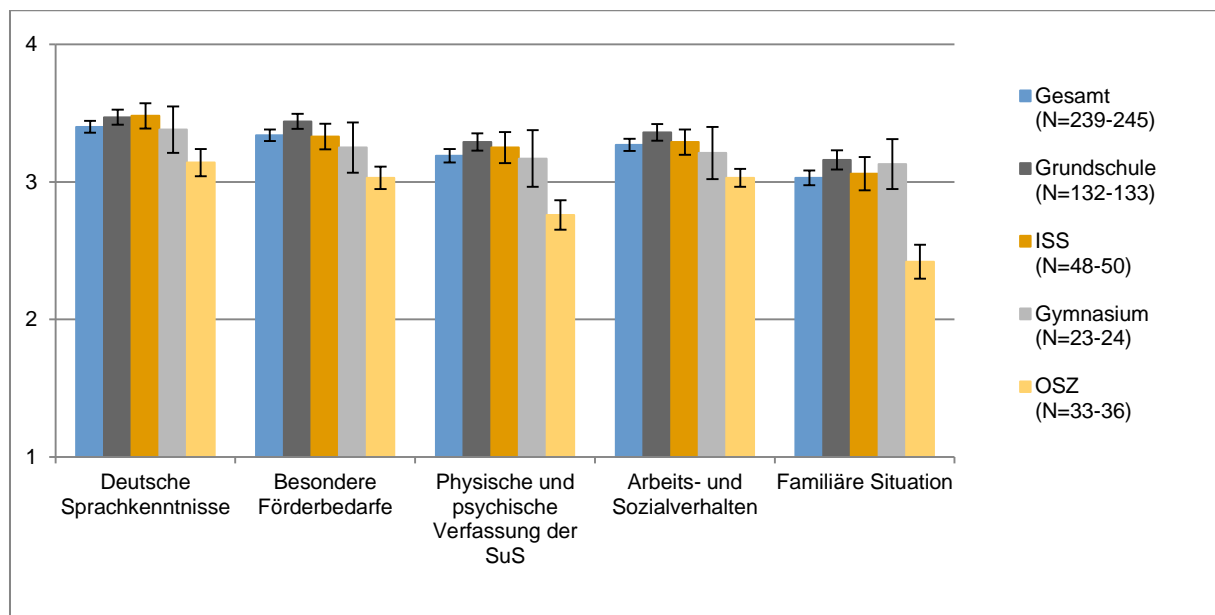
Tabelle 31: Austausch zwischen den Lehrkräften aus Willkommensklassen und den Lehrkräften aus Regelklassen beim Übergang in die Regelklassen (über alle Schulen, Angaben in Prozent)

	gering	eher gering	eher hoch	hoch	M	SD	N
Deutsche Sprachkenntnisse	1,2	6,9	42,0	49,8	3,4	0,7	245
Besondere Förderbedarfe	0,8	7,9	47,7	43,6	3,3	0,7	241
Physische und psychische Verfassung der Schülerinnen und Schüler	3,7	11,2	47,7	37,3	3,2	0,8	241
Arbeits- und Sozialverhalten	2,0	7,8	51,2	38,9	3,3	0,7	244
Familiäre Situation	4,2	21,3	41,8	32,6	3,0	0,8	239

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung.

Frage im Schulleitungsfragebogen: „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?“

Der Schulformvergleich legt nahe, dass der Austausch der Lehrkräfte aus Willkommens- und Regelklassen beim Übergang in die Regelklassen an den Grundschulen etwas stärker ausgeprägt zu scheint, während die Schulleitungseinschätzungen der OSZ ein niedrigeres Austauschniveau indizieren (vgl. Abbildung 6).



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

Abbildung 6: Austausch zwischen den Lehrkräften aus Willkommensklassen und den Lehrkräften aus Regelklassen beim Übergang in die Regelklassen (getrennt nach Schulform, Mittelwerte ± Standardfehler).

Die Ergebnisse zur Frage, inwiefern „spezielle Maßnahmen für Eltern von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen an Ihrer Schule angeboten“ werden, finden sich in den Tabellen 32.1 und 32.2.

Tabelle 32.1: Spezielle Maßnahmen für Eltern von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen (über alle Schulen)

	Absolut	%
Nein	119	45,9
Deutschkurse für Eltern	25	9,7
Spezielle Elternabende	93	35,9
Elternvertreter*innen mit Migrationshintergrund in schulischen Gremien (z. B. Schulkonferenz, Gesamtelternvertretung)	33	12,7
Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation der Eltern untereinander (z.B. Elterncafé)	61	23,6
Gemeinsame Aktivitäten (Backen, Kochen, Tanzen) in der Schule	38	14,7
	N=259	

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Werden spezielle Maßnahmen für Eltern von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen an Ihrer Schule angeboten?“

Über alle Schulen betrachtet gaben 46 Prozent der Schulleitungen an, keine entsprechenden Maßnahmen für die Eltern vorzuhalten (vgl. Tabelle 32.1). Dies war insbesondere an den OSZ (77 Prozent) der Fall, während an den Grundschulen und den Gymnasien jeweils nur rund ein Drittel der Schulleitungen angab, keine speziellen Maßnahmen für die Eltern anzubieten (vgl. Tabelle 32.2). Als häufigste Maßnahmen wurden spezielle Elternabende (36 Prozent) genannt, gefolgt von Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation der Eltern untereinander (z.B. Elterncafé), gemeinsamen Aktivitäten in der Schule (Kochen, Backen, Tanzen), der Beteiligung von Eltern mit Zuwanderungshintergrund in schulischen Gremien sowie Deutschkursen für die Eltern.

Tabelle 32.2: Spezielle Maßnahmen für Eltern von Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen (getrennt nach Schulform)

	Grundschule (N=86-135)		ISS (N=23-51)		Gymnasium (N=21-31)		OSZ (N=9-39)	
	Ab- solut	%	Ab- solut	%	Ab- solut	%	Ab- solut	%
nein	49	36,3	28	54,9	10	32,3	30	76,9
Deutschkurse für Eltern	24	17,8	0	0,0	0	0,0	1	2,6
Spezielle Elternabende	54	40,0	14	27,5	17	54,8	7	17,9
Elternvertreter*innen mit Migrationshintergrund in schulischen Gremien (z. B. Schulkonferenz, Gesamtelternvertretung)	22	16,3	6	11,8	4	12,9	1	2,6
Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation der Eltern untereinander (z.B. Elterncafé)	45	33,3	9	17,6	5	16,1	2	5,1
Gemeinsame Aktivitäten (Backen, Kochen, Tanzen) in der Schule	24	17,8	9	17,6	3	9,7	2	5,1

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

Hinsichtlich des Austauschs zwischen Willkommens- und Regelklassen kann als *Zwischenfazit* resümiert werden, dass die Willkommensklassen an 90 Prozent der Schulen im gleichen Gebäudekomplex wie alle anderen Klassen untergebracht sind. An fünf Schulen (ausschließlich an 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 Schüler*innenvertretung 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 nahezu der Hälfte der Schulen werden hingegen keine speziellen Maßnahmen für Eltern von Schülerinnen und Schülern aus Willkommensklassen angeboten.

2.8 Sprachgebrauch und Sprachstandfeststellung

Um einen groben Anhaltspunkt zum *Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen* zu erhalten, wurden die Schulleitungen um eine Einschätzung dazu gebeten, welche Sprache die Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen im Schulalltag überwiegend sprechen. Dabei wurde nach den beiden Kategorien „überwiegend Deutsch“ und „überwiegend nicht Deutsch“ unterschieden. Wie Tabelle 33.1 ausweist, gaben rund zwei Drittel der Schulleitungen an, dass die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Willkommensklassen untereinander überwiegend Deutsch sprechen, etwa ein Drittel überwiegend nicht Deutsch. Die Einschätzungen variieren jedoch zwischen den Schulformen (vgl. Tabelle 33.2). Die höchsten Anteile der Kategorie „überwiegend Deutsch“ finden sich mit rund drei Vierteln bei den Schulleitungen der Gymnasien und mit nur leicht niedrigeren Anteilen bei den Grundschulen. Die entsprechenden Anteile an den OSZ und den ISS fallen mit 50 bzw. 57 Prozent am niedrigsten aus. Ein ähnliches Befundmuster, allerdings auf einem deutlich nach oben verschobenen Niveau, findet sich auch für den Sprachgebrauch mit den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen. Hier gaben 85 Prozent der Schulleitungen an, dass die sprachliche Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern der Willkommens- und Regelklassen überwiegend in Deutsch erfolgt. Wie die Ergebnisse für die ISS und die OSZ indizieren, scheint der sprachliche Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern der Willkommens- und Regelklassen an einer nicht unerheblichen Anzahl von Schulen jedoch überwiegend in einer anderen Sprache als Deutsch zu erfolgen (vgl. Tabelle 33.2). Inwieweit hier besondere Charakteristika der Schülerzusammensetzung der Schulen (z.B. hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund) von Bedeutung sind, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Tabelle 33.1: Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen im Schulalltag (über alle Schulen, Angaben in Prozent)

	überwiegend Deutsch	überwiegend nicht Deutsch	<i>N</i>
Mit Schülerinnen und Schülern innerhalb der Willkommensklasse	65,2	34,8	247
Mit Schülerinnen und Schülern außerhalb der Willkommensklasse (aus Regelklassen)	84,7	15,3	235

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Welche Sprache sprechen die Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen an Ihrer Schule im Schulalltag?“

Tabelle 33.2: Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen im Schulalltag (getrennt nach Schulform, Angaben in Prozent)

	Grundschule (N=127-130)		ISS (N=45-47)		Gymnasium (N=27-30)		OSZ (N=33-38)	
	Über- wiegend Deutsch	Über- wiegend nicht Deutsch	Über- wiegend Deutsch	Über- wiegend nicht Deutsch	Über- wiegend Deutsch	Über- wiegend nicht Deutsch	Über- wiegend Deutsch	Über- wiegend nicht Deutsch
Mit Schülerinnen und Schülern innerhalb der Willkommensklasse	69,2	30,8	57,4	42,6	76,7	23,3	50,0	50,0
Mit Schülerinnen und Schülern außerhalb der Willkommensklasse (aus Regelklassen)	89,8	10,2	73,3	26,7	88,9	11,1	75,8	24,2

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

In einer weiteren Teilfrage wurden die Schulleitungen gefragt, ob „die Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen in Teilen Unterricht in ihren Herkunftssprachen erhalten“. Dies bejahten nur drei Grundschulleitungen (ohne Tabelle). Eine Förderung der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler wird somit nach Angaben der Schulleitungen nicht in nennenswertem Umfang praktiziert.

Bezogen auf die Sprachstanderfassung wurden die Schulleitungen sowohl nach der *Häufigkeit der Sprachstanderfassung* als auch nach den dabei genutzten *Diagnoseinstrumenten* gefragt. Die Ergebnisse zur Häufigkeit der Sprachstandfeststellung finden sich in den Tabellen 34.1 und 34.2.

Tabelle 34.1: Häufigkeit der Sprachstanderfassung in Willkommensklassen (über alle Schulen)

	Absolut	%
einmal im Schuljahr	23	9,7
einmal pro Schulhalbjahr	124	52,3
einmal pro Quartal	28	24,5
einmal im Monat	18	7,6
mehrmals im Monat	10	4,2
gar nicht	4	1,7

N= 237

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

Über die Hälfte der Schulleitungen gab an, dass die Erfassung des Sprachstands an ihrer Schule einmal im Schulhalbjahr erfolgt, an 10 Prozent der Schulen nach Angaben der Schulleitung nur einmal im Schuljahr. An jeder vierten Schule findet einmal pro Quartal eine Sprachstandfeststellung statt, an 12 Prozent der Schulen mindestens monatlich. Vier Grundschulleitungen gaben an, keine Sprachstandfeststellungen durchzuführen. In der schulformvergleichenden Betrachtung sind kaum nennenswerten Unterschiede erkennbar

(vgl. Tabelle 34.2). Einzig der Anteil mit jährlicher Sprachstandfassung scheint den Schulleitungsangaben zufolge an den Gymnasien nur marginal zu sein.

Tabelle 34.2: Häufigkeit der Sprachstandfassung in Willkommensklassen (getrennt nach Schulform)

	Grundschule		ISS		Gymnasium		OSZ	
	Ab-solut	%	Ab-solut	%	Ab-solut	%	Ab-solut	%
einmal im Schuljahr	13	11,3	6	12,2	1	3,3	3	7,5
einmal pro Schulhalbjahr	57	49,6	26	53,1	14	46,7	25	62,5
einmal pro Quartal	29	25,2	12	24,5	8	26,7	9	22,5
einmal im Monat	9	7,8	3	6,1	4	13,3	1	2,5
mehrmals im Monat	3	2,6	2	4,1	3	10,0	2	5,0
gar nicht	4	3,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	N= 115		N= 49		N= 30		N= 40	

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

Befragt nach der *Form der Sprachstandfeststellung*, gaben 45 Prozent der Schulleitungen an, die Sprachstandfassung „über vorgegebene standardisierte Instrumente zur Sprachstandfassung (z. B. Profilanalyse, Fit in Deutsch)“, 58 Prozent über „selbst entwickelte Diagnoseinstrumente“ vorzunehmen. Acht Schulen (3 Prozent) nutzen den Schulleitungen zufolge zur Feststellung des Sprachstandes sowohl eigenentwickelte als auch vorgegebene standardisierte Instrumente (vgl. Tabelle 35).

Tabelle 35: Form der Sprachstandfassung

	Absolut	%	N
über selbst entwickelte Diagnoseinstrumente	154	58,3	264
über vorgegebene standardisierte Instrumente zur Sprachstandfassung (z. B. Profilanalyse, Fit in Deutsch), nämlich:	118	44,7	264

Frage im Schulleitungsfragebogen: „In welcher Form erfolgt die Sprachstandfassung?“

Unter den verwendeten standardisierten Diagnoseinstrumenten wurde hauptsächlich die *Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung* nach Grißhaber (2013) angegeben, gefolgt von Instrumenten des Goethe-Instituts, standardisierten Instrumenten zum Erreichen des „Deutschen Sprachdiploms“ (DSD) oder auch „The European Language Certificates –Europäischen Sprachzertifikate“ (TELC) . Zudem wurden von der Koordinierungsstelle entwickelte Instrumente sowie Vorgaben der Senatsverwaltung genannt.

81 Prozent der Schulleitungen mit vorhanden Angaben (der Anteil fehlender Werte fiel bei dieser Frage mit 32 Prozent vergleichsweise hoch aus) gaben an, dass „mit dem eingesetzten Diagnoseinstrument eine Verortung der deutschen Sprachkenntnisse auf den

Fähigkeitsniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) möglich“ ist (vgl. Tabelle 36.1).

Tabelle 36.1: Möglichkeit zur Verortung der deutschen Sprachkenntnisse auf dem Fähigkeitsniveau des GER mittels des eingesetzten Diagnoseinstruments (über alle Schulen)

	Absolut	%
Ja	148	80,9
Nein	35	19,1

N= 183

Frage im Schulleitungsfragebogen: „Ist mit dem eingesetzten Diagnoseinstrument eine Verortung der deutschen Sprachkenntnisse auf dem Fähigkeitsniveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) möglich?“

Auffällig sind allerdings die aus Tabelle 36.2 hervorgehenden Schulformunterschiede in Schulleitereinschätzungen. Die Gruppe der Schulleitungen, die angab, dass mit dem eingesetzten Diagnoseinstrument *keine* Verortung auf den Niveaustufen des GER möglich ist, speist sich mit Ausnahme von zwei OSZ ausschließlich aus den Angaben von Grundschulleitungen.

Tabelle 36.2: Möglichkeit zur Verortung der deutschen Sprachkenntnisse auf dem Fähigkeitsniveau des GER mittels des eingesetzten Diagnoseinstruments (getrennt nach Schulform)

	Grundschule		ISS		Gymnasium		OSZ	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
Ja	50	60,2	37	100	26	100	35	94,3
Nein	33	39,8	0	0,0	0	0,0	2	5,7
	N= 83		N= 37		N= 26		N= 35	

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

Als *Zwischenfazit* für den Themenbereich Sprachgebrauch und Sprachstandfeststellung lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler in den Willkommensklassen nach Einschätzung der Schulleitungen an zwei Dritteln der Schulen untereinander überwiegend Deutsch, an einem Drittel der Schulen überwiegend nicht Deutsch sprechen. 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 Sprachstanderfassung. Knapp 10 Prozent der Schulen gaben an, einmal im Schuljahr eine Sprachstanderfassung vorzunehmen. Die Sprachstanderfassung 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 Sprachstanderfassung eine Diagnose auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) möglich ist.

2.9 Organisation und Steuerung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen

In drei Fragen, die sich auf die Organisation und Steuerung der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen richteten, wurden die Schulleitungen bezüglich des Vorhandenseins „spezieller *Gremien für die Steuerung der Arbeit in den Willkommensklassen an der Schule*“, eines „*schriftlichen Konzepts*, das die curricularen, pädagogisch-didaktischen und/oder organisatorischen Eckpunkte der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen an der Schule enthält“ sowie „dem *Umfang des fachlichen Austauschs zwischen den Lehrkräften in den Willkommensklassen*“ befragt.

Wie den Tabellen 37.1 und 37.2 zu entnehmen ist, gaben etwas mehr als ein Drittel der Schulleitungen an, dass an der Schule ein spezielles Gremium für die Steuerung der Arbeit in den Willkommensklassen vorhanden ist. Im Unterschied zu den Grundschulen und den ISS gab an den Gymnasien und den OSZ rund die Hälfte der Schulleitungen an, dass ein entsprechendes Gremium vorhanden ist (vgl. Tabelle 37.2).

Tabelle 37.1: Vorhandene spezielle Gremien an den Schulen für die Steuerung der Arbeit in den Willkommensklassen (über alle Schulen)

	Absolut	%
Nein	154	62,6
Ja, und zwar folgende:	92	37,4
N=246		

Vielseitige und detaillierte offene Nennungen von Aufgaben der Gremien sowie sich überschneidende Aufgabenbereiche erschwerten eine Kategorisierung bzw. die konkrete Darstellung von am häufigsten genannten Tätigkeitsbereichen. Ganz allgemein konnten als grobe Überkategorien die *Organisation, Planung bzw. Koordinierung* sowie *Absprachen* als Aufgabenbereiche der Gremien erfasst werden. Häufig wiederkehrende Nennungen waren dabei Tätigkeiten im Bereich der Sprachstandprüfung, der Erstellung von Lerninhalten (Curriculum), Unterrichtsmaterialien oder Projekte für Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen, integrationsbezogene Arbeiten sowie die Organisation des Übergangs in die Regelklasse.

Tabelle 37.2: Vorhandene spezielle Gremien an den Schulen für die Steuerung der Arbeit in den Willkommensklassen (getrennt nach Schulform)

	Grundschule		ISS		Gymnasium		OSZ	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
Nein	88	68,2	32	66,7	15	50,0	18	50,0
Ja, und zwar folgende:	41	31,8	16	33,3	15	50,0	18	50,0
	N=129		N=48		N=30		N=36	

Bezüglich der *konzeptuellen Dokumentation der Arbeit in den Willkommensklassen* der Schule gab etwas mehr als ein Drittel der Schulleitungen an, *nicht* über ein entsprechendes schriftliches Konzept zu verfügen, während ein entsprechendes Konzept nach Auskunft der

Schulleitungen an 35 Prozent der Schulen „im Rahmen eines gesonderten Konzepts“ vorliegt (vgl. Tabelle 38.1 und 38.2):

Tabelle 38.1: Vorhandensein eines schriftlichen Konzepts für die curricularen, pädagogisch-didaktischen und/oder organisatorischen Eckpunkte der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen (über alle Schulen)

	Absolut	%
nein	86	37,4
ja, im Rahmen unseres Schulprogramms	64	27,8
ja, im Rahmen eines gesonderten Konzepts	80	34,8
<i>N</i> = 230		

An 28 Prozent der Schulen sind die konzeptuellen Grundsätze für die Willkommensklassen nach Schulleitungsangaben „im Rahmen des Schulprogramms“ dokumentiert. Der Blick auf die verschiedenen Schulformen deutet auf nicht unerhebliche Unterschiede hin. Die größten Anteile ohne schriftliches Konzept finden sich an den Gymnasien. Sofern hier schriftliche Konzepte vorliegen, ist dies fast ausnahmslos im Rahmen eines gesonderten Konzepts der Fall. Ähnliches gilt für die OSZ (vgl. Tabelle 38.2).

Tabelle 38.2: Vorhandensein eines schriftlichen Konzepts für die curricularen, pädagogisch-didaktischen und/oder organisatorischen Eckpunkte der schulischen Arbeit in den Willkommensklassen (getrennt nach Schulform)

	Grundschule		ISS		Gymnasium		OSZ	
	Ab-solut	%	Ab-solut	%	Ab-solut	%	Ab-solut	%
nein	48	39,7	16	34,0	13	46,4	9	29,0
ja, im Rahmen unseres Schulprogramms	37	30,6	19	40,4	1	3,6	4	12,9
ja, im Rahmen eines gesonderten Konzepts	36	29,8	12	25,5	14	50,0	18	58,1
	<i>N</i> =121		<i>N</i> =47		<i>N</i> =28		<i>N</i> =31	

Anmerkung: ISS= Integrierte Sekundarschule; OSZ= Oberstufenzentrum

Mit Blick auf den *fachlichen Austausch zwischen den Lehrkräften in den Willkommensklassen* finden den Angaben der Schulleitungen zufolge an nahezu der Hälfte der Schulen wöchentlich gemeinsame Besprechungen zwischen den Lehrkräften der Willkommensklassen statt, an etwa einem Viertel der Schulen mehrmals im Monat (vgl. Tabelle 39.1). Der Anteil der Schulen, an denen nicht wenigstens monatlich eine gemeinsame Besprechung der Lehrkräfte der Willkommensklassen erfolgt, liegt bei 12 Prozent. Gegenseitige Hospitationen finden weniger häufig statt, an 38 Prozent der Schulen überhaupt nicht. Supervidierende Maßnahmen bezüglich der Willkommensklassen werden nach Schulleitungsauskunft an rund einem Viertel der Schulen praktiziert.

Tabelle 39.1: Umfang des fachlichen Austauschs zwischen den Lehrkräften in den Willkommensklassen (über alle Schulen, Angaben in Prozent)

	gar nicht	einmal im Schuljahr	einmal pro Schulhalbjahr	monatlich	mehrmals im Monat	wöchentlich	N
gemeinsame Besprechung	1,8	1,8	8,1	14,9	26,2	47,1	221
gegenseitige Hospitation	38,3	3,9	15,0	11,7	15,0	16,1	180
Supervision	75,3	5,8	9,7	4,5	1,9	2,6	154

Frage im Schulleitungsfragebogen: „In welchem Umfang erfolgt ein fachlicher Austausch zwischen den Lehrkräften in den Willkommensklassen an Ihrer Schule?“

Der Schulformvergleich deutet für die OSZ auf ein etwas höheres Ausmaß des fachlichen Austauschs zwischen den Lehrkräften der Willkommensklassen hin, ausgenommen davon sind jedoch supervidierende Maßnahmen (vgl. Tabelle 39.2).

Tabelle 39.2: Umfang des fachlichen Austauschs zwischen den Lehrkräften in den Willkommensklassen (getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Grundschule (N=74-106)		ISS (N=34-48)		Gymnasium (N=17-28)		OSZ (N=27-36)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
gemeinsame Besprechung	5,0	1,3	4,9	1,3	5,1	1,0	5,3	0,8
gegenseitige Hospitation	3,0	2,0	2,9	1,9	2,6	1,9	3,8	1,6
Supervision	1,5	1,1	1,4	1,1	1,6	1,0	1,9	1,6

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, ISS=Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Skalierung: 1=gar nicht, 2= einmal im Schuljahr, 3= einmal pro Schulhalbjahr, 4= monatlich, 5=mehrmals im Monat, 6=wöchentlich

Für den Bereich Organisation und Steuerung der Arbeit in den Willkommensklassen kann als *Zwischenfazit* ausgeführt werden, dass an etwas mehr als einem Drittel der Schulen spezielle Gremien für die Steuerung der Arbeit in den Willkommensklassen vorhanden sind. 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 curricularen, pädagogisch-didaktischen und/oder organisatorischen Eckpunkte der Arbeit in den Willkommensklassen enthält, verfügen nach Auskunft der Schulleitungen nahezu zwei Drittel der Schulen.

3. Zusammenfassung, Fazit 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.

3.1 Zusammenfassung zentraler Befunde

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 Beschuldungsdauer 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 Sprachstanderfassung. Knapp 10 Prozent der Schulen gaben an, einmal im Schuljahr eine Sprachstanderfassung vorzunehmen. Die Sprachstanderfassung 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 Sprachstanderfassung 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.

3.2 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.

4. Literatur

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.

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 [Abrufdatum: 27.03.2019].

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.

Massumi, M. & Dewitz, Nora v. 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.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Forschungsbereich. (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018a). *Willkommensklassen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern an allgemein bildenden und beruflichen Schulen nach Bezirk und Schulart*. Berlin: SenBJF.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018b). *Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule*. Berlin.

Will, G., Balaban, E., Dröscher, A., Homuth, C. & Welker, J. (2018). *Integration von Flüchtlingen: Erste Ergebnisse der ReGES-Studie* (Aktualisierung LfBi 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.

5. Anhang

Anhang 1.1 : Durchschnittliche Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft innerhalb der Willkommensklassen nach dem Höhepunkt des fluchtbedingten Zuwanderungsaufkommens hinsichtlich des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund (getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Gesamt	2,1	1,0	249
Grundschule	2,2	1,0	129
ISS	2,2	1,1	48
Gymnasium	1,8	0,9	33
OSZ	2,1	0,7	36

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Skalierung 1=stark reduziert bis 5=stark gestiegen

Anhang 1.2 : Durchschnittliche Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft innerhalb der Willkommensklassen nach dem Höhepunkt des fluchtbedingten Zuwanderungsaufkommens hinsichtlich des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Anzeichen von Traumatisierung (getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Gesamt	2,2	1,1	231
Grundschule	2,2	1,1	129
ISS	2,4	1,3	44
Gymnasium	1,7	0,8	29
OSZ	2,4	0,9	34

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, ISS= Integrierte Sekundarschule, OSZ=Oberstufenzentrum
Skalierung 1=stark reduziert bis 5=stark gestiegen

Anhang 2.1: 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“ (getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Beurteilung der nachstehenden Aspekte in den Willkommensklassen								Einschätzung, inwieweit die genannten Aspekte Einschränkungen bzw. Hürden für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen darstellen.							
	Grundschule (N= 114-132)		ISS (N= 43-51)		Gymnasium (N= 23-33)		OSZ (N= 30-41)		Grundschule (N= 112-124)		ISS (N= 42-47)		Gymnasium (N= 24-30)		OSZ (N= 26-37)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
(Hohe) Fluktuation der Schülerinnen und Schüler	2,6	0,9	2,5	1,1	2,2	0,9	2,7	0,8	2,6	1,0	2,7	1,0	2,3	1,1	2,9	0,9
Unklare Bleibeperspektiven der Schülerinnen und Schüler	2,7	0,8	2,8	0,9	2,3	0,8	3,1	0,6	2,6	0,9	2,9	0,9	2,3	0,9	3,0	0,8
Sprachliche und kulturelle Diversität in den Willkommensklassen	3,2	0,7	3,2	0,8	3,4	0,6	3,2	0,6	2,7	0,8	2,7	0,8	2,7	0,9	2,8	0,7
(Große) Heterogenität hinsichtlich des Alters	3,1	8,6	2,9	0,9	3,3	0,7	2,7	0,8	2,8	0,9	3,0	0,8	2,7	0,9	2,5	0,8
(Große) Heterogenität hinsichtlich der deutschsprachigen Vorkenntnisse	3,0	0,9	2,9	1,0	3,4	0,8	3,0	0,9	2,9	0,8	2,9	1,0	3,1	0,9	3,1	0,8
(Unzureichende) Motivation der Schülerinnen und Schüler in Willkommensklassen	2,9	0,7	2,9	0,7	2,9	0,7	2,9	0,5	2,1	0,8	2,5	0,9	2,4	1,0	2,3	0,8
(Hohes Ausmaß) Unentschuldigte(r) Fehlzeiten	2,2	0,9	2,5	0,7	2,3	1,0	3,0	0,9	2,2	0,9	2,7	0,7	2,1	1,0	3,0	0,9
Disziplinprobleme im Unterricht	2,4	0,9	2,1	0,3	2,1	0,7	2,2	0,6	2,4	0,8	2,2	0,6	2,0	0,8	2,3	0,7
Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern aufgrund unterschiedlicher kultureller und religiöser Hintergründe	2,4	0,9	2,2	0,6	1,9	0,7	2,2	0,6	2,4	0,8	2,1	0,7	1,9	0,7	2,3	0,7
Sprachliche Barrieren zwischen den Schüler*innen und Lehrkräften	2,6	0,8	2,4	0,8	2,1	0,6	2,6	0,7	2,3	0,7	2,2	0,7	2,0	0,8	2,4	0,9

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

Anhang 2.2: 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“ (getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Beurteilung der nachstehenden Aspekte in den Willkommensklassen								Einschätzung, inwieweit die genannten Aspekte Einschränkungen bzw. Hürden für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen darstellen.							
	Grundschule (N= 114-132)		ISS (N= 43-51)		Gymnasium (N= 23-33)		OSZ (N= 30-41)		Grundschule (N= 112-124)		ISS (N= 42-47)		Gymnasium (N= 24-30)		OSZ (N= 26-37)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich der sprachlichen Förderung	2,5	0,9	2,7	0,8	2,2	0,8	2,8	0,8	2,2	0,9	2,3	0,8	2,3	0,9	2,2	1,0
<i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich der interkulturellen pädagogischen Arbeit	2,6	0,9	2,5	0,9	2,1	0,8	2,7	0,8	2,3	0,9	2,3	0,8	2,3	0,9	2,4	1,1
<i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich des Umgangs mit Fluchthintergrund	2,3	0,9	2,2	0,9	1,8	0,8	2,5	0,8	2,5	0,9	2,5	0,8	2,3	1,0	2,5	1,0
<i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an spezifisch vorgebildetem Personal hinsichtlich des Umgangs mit Traumaerfahrung	2,2	1,0	2,1	1,0	1,6	0,7	2,4	1,0	2,7	0,9	2,8	0,2	2,5	1,1	2,8	1,0
<i>(Hohe)</i> Fluktuation der Lehrkräfte in Willkommensklassen	1,7	0,9	1,8	0,8	1,8	0,9	1,5	0,7	1,7	0,9	1,8	0,8	1,6	0,9	1,3	0,7
<i>(Nicht hinreichende)</i> Kapazitäten an Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen	2,1	1,1	2,1	1,1	1,4	0,9	2,6	1,0	2,7	1,1	2,7	1,0	2,5	1,4	2,5	1,2
<i>(Mangelnde)</i> Motivation der Lehrkräfte in den Willkommensklassen	3,4	0,9	3,5	0,6	3,4	0,6	3,5	0,6	1,4	0,7	1,4	0,7	1,4	0,6	1,3	0,7

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

Anhang 2.3: 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“ (getrennt nach Schulform, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Beurteilung der nachstehenden Aspekte in den Willkommensklassen								Einschätzung, inwieweit die genannten Aspekte Einschränkungen bzw. Hürden für die erfolgreiche Arbeit in den Willkommensklassen darstellen.							
	Grundschule (N= 114-132)		ISS (N= 43-51)		Gymnasium (N= 23-33)		OSZ (N= 30-41)		Grundschule (N= 112-124)		ISS (N= 42-47)		Gymnasium (N= 24-30)		OSZ (N= 26-37)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>(Fehlender)</i> Kontakt zu den Eltern bzw. Sorgeberechtigten der SuS	2,8	0,9	2,8	0,9	2,7	1,1	2,5	0,7	2,5	0,9	2,6	0,9	2,2	0,9	2,5	0,9
<i>(Nicht hinreichende)</i> Konzeptuelle und organisatorische Unterstützung durch die Bildungsverwaltung	2,4	0,8	2,3	1,0	2,1	1,0	2,0	0,8	2,5	0,9	2,6	0,9	2,6	1,0	3,0	0,9
<i>(Nicht hinreichender)</i> Austausch mit anderen Schulen zur schulischen Arbeit in den Willkommensklassen	2,4	0,9	2,2	0,9	2,3	1,0	2,2	0,6	2,2	0,9	2,0	0,7	2,0	0,9	2,1	0,8
<i>(Mangelnder)</i> Fachlicher Austausch zwischen Lehrkräften aus Willkommensklassen und Regelklassen beim Eintritt der Schülerinnen und Schüler in die Regelklasse	3,0	0,9	3,1	0,7	2,8	1,1	2,8	0,9	1,9	0,8	2,0	0,8	1,9	0,9	2,1	0,8
<i>(Mangelnde)</i> Dokumentation über den Lernstand der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers in einer Willkommensklasse	3,1	0,7	3,2	0,7	3,3	0,8	3,3	0,7	1,8	0,8	1,7	0,6	1,6	0,8	1,7	0,6
<i>(Mangelnde)</i> Kooperation zwischen den Lehrkräften der Regelklassen und den Lehrkräften der Willkommensklassen	3,0	0,8	3,1	0,8	3,0	1,0	2,8	0,8	1,8	0,8	1,9	0,8	1,5	0,7	1,9	0,6
<i>Mangelnde Austauschmöglichkeiten für die Lehrkräfte in Willkommensklassen (z.B. in Form von Supervision und gegenseitiger Hospitation)</i>					<i>nicht erhoben</i>				2,3	0,9	2,2	0,9	2,3	1,0	2,3	1,0
<i>(Mangelnder)</i> Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern in Willkommensklassen und Regelklassen	2,6	0,8	2,3	0,7	2,2	0,7	2,1	0,7	2,3	0,9	2,5	0,8	2,1	0,9	2,6	0,7

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