Allgemeiner Beitrag

Nora von Dewitz* und Stefanie Bredthauer

Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse

Transitions from a separate class for newcomer students to a regular class – challenging, but successful?

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0063>

Zusammenfassung: Zur Aufnahme neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher an deutschen Schulen werden häufig sogenannte Vorbereitungsklassen eingerichtet. Beim durch diese Organisationsform bedingten Übergang in die Regelklasse handelt es sich um einen längeren Prozess, der im vorgestellten Projekt untersucht wird: Anhand von Experteninterviews mit Lehrkräften aus Vorbereitungsklassen in verschiedenen Bundesländern wird der Frage nachgegangen, welche Vorstellungen Lehrkräfte von einem gelungenen Übergang haben, welche unterstützenden Maßnahmen sie umsetzen und welche besonderen Herausforderungen sie sehen.

Stichwörter: Neuzuwanderung, Vorbereitungsklassen, Deutsch als Zweitsprache

Abstract: Separate classes for newcomer students are a common organisational form in German schools. In this paper, we focus on the process of transition from such separate classes to regular classes: Teachers of separate classes for newcomers have been interviewed in order to explore a) under what circumstances do they consider the transition to a regular class successful, b) what measures do they take and c) what challenges do they face.

Keywords: newcomer students, German as a second language, migration

*Kontaktpersonen: Nora von Dewitz, E-Mail: nora.dewitz@mercator.uni-koeln.de
Stefanie Bredthauer, E-Mail: stefanie.bredthauer@mercator.uni-koeln.de

1 Einleitung

Die Einrichtung von Vorbereitungsklassen¹ wird in Öffentlichkeit und Wissenschaft kontrovers diskutiert. Zum einen wird die Frage danach gestellt, wie eine möglichst gute und umfassende Förderung im Deutschen gestaltet werden kann, um den Schüler/innen ein Bestehen im deutschen Schulsystem zu ermöglichen. Zum anderen wird eine äußere Differenzierung in Form von separat geführten Klassen unter anderem vor dem Hintergrund von Inklusion oft infrage gestellt und kritisiert.

Unabhängig von einer globalen Beurteilung von Vorbereitungsklassen als schulischer Organisationsform lässt sich festhalten, dass sie einen Übergang mit sich bringen, den die übrigen Schüler/innen nicht durchlaufen, nämlich den von einer Vorbereitungs- in eine Regelklasse. Im Gegensatz zu den regulären Übergängen, zum Beispiel von der Grundschule in die weiterführende Schule, kann dieser Übergang zu den irregulären, wie zum Beispiel ein Schulformwechsel oder die Wiederholung einer Klasse, gezählt werden (vgl. Bellenberg 2012); er hat jedoch bislang kaum Aufmerksamkeit erfahren. Es handelt sich dabei nicht um einen punktuellen Klassenwechsel, sondern um einen Prozess, der deutlich früher beginnt und über einen längeren Zeitraum von mehreren Monaten oder auch Jahren andauern kann (vgl. Massumi et al. 2015).

Es ist Ziel des Beitrags, die Besonderheiten dieses Prozesses über das Expertenwissen von Lehrkräften zu systematisieren und herauszuarbeiten, wann ein Übergang als gelungen wahrgenommen wird sowie welche Bedingungen dafür gefordert werden. Nach einer theoretischen Verortung stellen wir erste Ergebnisse aus dem Projekt „VeRbinden – Übergänge von Vorbereitungs- in Regelklassen“ vor: Experteninterviews mit Lehrkräften werden genutzt, um Merkmale eines gelungenen Übergangs herauszuarbeiten, vorhandene und potenzielle Maßnahmen abzubilden sowie die besonderen Herausforderungen bei der Einbindung neu zugewandelter Schüler/innen einzuordnen. Im Fazit zeigen wir zusammenfassend nächste Schritte auf.

¹ Gemeint ist damit jede Form parallel geführter Klassen, unabhängig von ihrer konkreten Ausgestaltung bezüglich des Übergangs und landesspezifischen Bezeichnung (vgl. Massumi et al. 2015). Der Begriff *Vorbereitungsklasse* wird im Folgenden als Oberbegriff verwendet.

2 Zielsetzung von Vorbereitungsklassen

Die Organisationsform der Vorbereitungsklasse als parallel zu den sogenannten Regelklassen geführte Klasse ist ebenso wenig neu wie Migrationsbewegungen aus und nach Deutschland. Geändert haben sich jedoch Zusammensetzung und Zielsetzung der Klassen: Beispielsweise waren in Berlin bis etwa Ende der 90er-Jahre sogenannte Ausländer-Regelklassen als dauerhaft separate Klassen für Schüler/innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit eingerichtet (vgl. Brügge-mann/Nikolai 2016: 3). Doch auch bei temporären Angeboten wurde neben der Integration auf Zeit der Erhalt der Rückkehrfähigkeit als mögliche Zielsetzung thematisiert, was bei nach Herkunftsland homogen geführten Klassen teilweise eine Orientierung an den curricularen Vorgaben der Herkunftsländer mit sich brachte (z.B. Krüger-Potratz 2015). Aktuelle Vorbereitungsklassen sind jedoch nicht mehr durch die ausländische Staatsangehörigkeit der Schüler/innen geprägt, sondern werden unabhängig davon für Kinder und Jugendliche eingerichtet, die ohne ausreichende Deutschkenntnisse im schulpflichtigen Alter nach Deutschland zuziehen (vgl. Massumi, im Druck). So hat sich auch die Zielsetzung der temporär gehaltenen Klassen hin zu einer längerfristigen Einbindung und erfolgreichen Teilnahme am (monolingual) deutschen Schulsystem verschoben. Die verschiedenen schulischen Organisationsformen, die sich neu oder in Anknüpfung an frühere Vorgehensweisen herausgebildet haben, sind in den letzten Jahren systematisiert und anhand erster empirischer Ergebnisse diskutiert worden (z.B. Massumi et al. 2015; Fuchs/Birnbaum/Ahrenholz 2017; Emmerich/Hormel/Jording 2017). Von einer Fokussierung auf die Aufnahme ins Schulsystem mit seinen Herausforderungen, zum Beispiel mit Blick auf die erforderlichen Kenntnisse zu schulischen Abläufen oder Arbeitsmethoden (vgl. z.B. Frenzel et al. 2015), hat sich die Perspektive jedoch zunehmend hin zu weitergehenden Fragestellungen, wie nach der Unterrichtsentwicklung, verschoben (z.B. Fürstenau 2017). Auch Arbeiten, die den Fachunterricht oder bildungssprachliche Kompetenzen in Vorbereitungsklassen (z.B. Birnbaum et al. 2018) oder die sprachliche Gestaltung des Fachunterrichts der Regelklasse behandeln, gehen von einer längerfristigen Einbindung aus. Dabei wird Unterstützung für neu zugewanderte Schüler/innen besonders mit Blick auf die zeitlich erwartbaren Abläufe des Deutscherwerbs diskutiert (z.B. Engemann 2018; Gamper/Schroeder 2016).

Die übergeordnete Zielsetzung mit Blick auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche wird besonders im öffentlichen Diskurs als „gelungene Integration“ bestimmt, die in der Regel mit dem Erreichen eines Schulabschlusses bzw. einer beruflichen Absicherung verbunden wird. Dementsprechend wird die Relevanz der deutschen Sprache häufig metaphorisch im Bild eines vermeintlichen Schlüs-

sels zur Integration hervorgehoben und somit ein Fokus auf bildungs- und schriftsprachliche Kompetenzen gelegt (vgl. Gamper/Schroeder 2016; kritisch Mecheril/Shure 2015).

3 Methode und Vorgehen

Im Folgenden stellen wir erste Ergebnisse des an der Universität zu Köln verorteten Projekts „VeRbinden – Übergänge von Vorbereitungs- in Regelklassen“ vor. Dabei werden Lehrkräfte, die in Vorbereitungsklassen oder vergleichbaren Lerngruppen unterrichten, als Expertinnen bzw. Experten interviewt (Meuser/Nagel 2009), wobei ein explorativer Ansatz verfolgt wird. Die befragten Lehrkräfte (bislang $n=10$) sind in verschiedenen Bundesländern (Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein) und an unterschiedlichen Schulformen (Realschulen, Gesamtschulformen, Gymnasien) der Sekundarstufe I tätig. Alle interviewten Lehrkräfte verfügen über mehrjährige, oft langjährige Unterrichtserfahrung in Vorbereitungsklassen (≥ 4 Jahre). Bei den Lehrkräften handelt es sich um professionalisierte Personen, die über ein hohes Expertenwissen in diesem Bereich verfügen sowie teilweise selbst neben ihrer Lehrtätigkeit in der Weiterqualifikation von Lehrkräften tätig sind. Da gerade im Bereich von Vorbereitungsklassen teilweise Quereinsteiger aus anderen Berufsgruppen (z.B. mit DaF-Qualifikation aus der Erwachsenenbildung) oder Lehrkräfte verschiedener Fächer ohne DaZ-Qualifikation eingesetzt werden, ist dieser Punkt bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten. Denn durch dieses Vorgehen werden gezielt über das, was an „durchschnittlichen“ Schulen geschieht, hinausgehende Praktiken abgefragt. Die im Ergebnisteil dieses Beitrags zur Anonymisierung verwendeten Probandenkürzel (z. B. 6.2) bestehen aus einer Nummer für das Bundesland, in dem die Lehrkraft tätig ist (erste Ziffer), sowie einer fortlaufenden Nummerierung der befragten Lehrkräfte innerhalb eines Bundeslandes (Ziffer hinter dem Punkt).

Die Experteninterviews erfolgen leitfadengestützt und dauern jeweils zwischen einer und zwei Stunden. Sie werden telefonisch oder persönlich geführt, aufgezeichnet und in anonymisierter Form transkribiert (nach Dresing/Pehl 2013). Der Leitfaden für die Interviews enthält drei Fragenblöcke: 1. zum beruflichen Hintergrund der Lehrkräfte (z.B. wie sie ihre Qualifikationen für das Unterrichten in Vorbereitungsklassen erworben haben), 2. zu ihrem Unterricht in den Vorbereitungsklassen (z.B. Materialauswahl und Umgang mit mehrsprachigen Kompetenzen) und 3. zu den Übergängen der Schüler/innen von den Vorbereitungs- in die Regelklassen (z.B. Ablauf und Maßnahmen). Der vorliegende Beitrag bezieht sich vorwiegend auf die Fragen im letztgenannten Themenkom-

plex. Zur Auswertung wird eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung vorgenommen (vgl. Schreier 2014). Dafür werden auf der Grundlage der Sichtung von zwei der Interviews Überkategorien festgelegt. Anschließend wird die Feinkategorisierung und Kodierung des Materials zur Sicherstellung der Reliabilität von zwei Forscherinnen unabhängig voneinander mittels der Software MAXQDA vorgenommen und die zugewiesenen Feinkategorien und Kodierungen werden in mehreren Schleifen miteinander abgeglichen.

4 Vorstellungen von gelungenen Übergängen

Von fast allen Befragten wird ein gelungener Übergang mit dem Stichwort des Ankommens oder Angekommen-Seins beschrieben – ein Topos, der nicht nur in den Antworten der Lehrkräfte, sondern auch in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion aufgerufen wird, zum Beispiel in Buch- oder Projekttiteln wie „Ankommen in der Schule“ (McElvany et al. 2017) oder „Angekommen – Bildung und Begleitung für junge Flüchtlinge, Vertriebene und Zugewanderte“². In welcher Form das im vorliegenden Material konkretisiert wird, lässt sich in die drei Kategorien *Einbindung*, *Erfolg* und *Unterstützung* fassen; diese werden im Folgenden vorgestellt.

Erstens wird die *Einbindung in die bestehende Gemeinschaft* angesprochen. Damit ist meist das soziale Gefüge der Klassengemeinschaft der Regelklasse gemeint, wie in der folgenden Äußerung deutlich wird:

„Und das ist eigentlich das, was für uns auch ganz, ganz wichtig ist. Dass diese Integration in die deutschen Klassen wirklich funktioniert und sie nicht der Außenseiter sind, sondern vollwertiges Mitglied der Klassen“ (6.2).

Zu einer solchen schulischen Einbindung gehören das Wohlbefinden der Schüler/innen (z.B. 4.1, 2.2) sowie Kontakte und Freundschaften (z.B. 3.1, 6.1, 4.1). Dabei wird ihre Bereitschaft thematisiert, sich einzubringen, aber auch die Offenheit der Mitschüler/innen der Regelklasse (z.B. 6.1, 6.2). Einige Antworten gehen darüber hinaus, indem sie die Einbindung in die Schule insgesamt oder die Gesellschaft ansprechen:

² Projekt der Walter Blüchert Stiftung, des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Stadt Dortmund: <https://www.an-ge-kommen.de/> (Stand 29.03.2019).

„Dass sie wirklich hier eine Heimat gefunden haben, die ihnen diese persönliche Entfaltung tatsächlich möglich macht. Das würde ich als gelungen sehen“ (1.2).

Ob dies in der Wirklichkeit gelingt, kann im Rahmen der Befragung nicht beantwortet werden. Erste Untersuchungen deuten aber auf Diskrepanzen zur geschilderten Realität der Schüler/innen (vgl. Massumi, im Druck).

Zweitens lässt sich die Frage nach dem *Erfolg* der Schüler/innen ausmachen. Hier lassen sich unterschiedliche Ausprägungen beobachten: In der Regel wird auf den Lernerfolg bzw. den schulischen Erfolg Bezug genommen (6.1, 2.1), was teilweise mit Lernstrategien verbunden wird, „wenn der Schüler oder die Schülerin selbstorganisiert weiterlernen kann“ (5.2). Auch die (bildungs-)sprachlichen und fachlichen Kompetenzen werden aber in diesen Zusammenhang gesetzt, also zum Beispiel, dass er oder sie „in den Fächern mitarbeiten kann und gute Noten, also gute Leistungen erbringen kann“ (6.1) und dementsprechend „das Klassenziel erreichen“ (2.2) kann.

Das damit verbundene Erlangen eines Schulabschlusses wird als Ziel dabei von einem Großteil der Befragten konkret angesprochen und teilweise mit der Aussicht auf eine berufliche Perspektive verknüpft: „Und, ähm, wenn sie ihren Abschluss schaffen. Das ist eigentlich unser oberstes Ziel, also ihnen auch ne berufliche Zukunft zu bieten, ähm ja“ (5.1). Diese Perspektive entspricht in weiten Teilen dem gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs, der regelmäßig eine Verbindung von Bildungserfolg, beruflichen (sowie damit verbundenen wirtschaftlichen) Möglichkeiten und gesellschaftlicher Teilhabe unter dem Stichwort „Integration“ herstellt.

Darüber hinaus wird von einigen Lehrkräften eine individuumsbezogene Perspektive hervorgehoben. Es geht demnach für die Schülerin bzw. den Schüler um die Möglichkeit, „sein volles Potenzial zu entfalten“ (6.2) und „die Sprache zu erlernen, auf ihrem individuellen Niveau“ (2.1). Manche Lehrkräfte grenzen diese individuellen Erfolge sogar explizit von dem Ziel eines Abschlusses ab und stellen im Gegensatz dazu das Potenzial der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt eines gelungenen Übergangs wie im folgenden Beispiel:

„Wenn der Schüler den Weg nimmt, den er im besten Fall gehen kann. Also sagen wir, der bestmögliche Weg ist ja der Weg, das ist jetzt nicht der Abschluss oder irgendetwas, das kann man überhaupt nicht sagen. Sondern, wenn sozusagen die Potenziale des Schülers, die eigentlich da sind, auch wirklich ausgeschöpft werden können“ (1.1).

Dieser Aspekt des an der individuellen Biografie orientierten Erfolgs ist einer, der meist in Zusammenhang mit der hohen Heterogenität unter neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer bisherigen Bildungs- und Schulerfahrung diskutiert wird (s. auch Kap. 6). In den didaktischen Konzepten für Vor-

bereitungsklassen wird dem häufig in Form von Binnendifferenzierung und individualisierten Lernformen wie Portfolioarbeit Rechnung getragen (vgl. u.a. Brömel 2016; Oomen-Welke 2006), während er in der Regelklasse oft eine weniger prominente Rolle spielt.

Drittens gehen fast alle Lehrkräfte darauf ein, dass die neu zugewanderten Schüler/innen vor, aber auch nach dem vollständigen Wechsel der Klasse weiterhin *Unterstützung* im Deutschen sowie fachlich und sozial erfahren müssen. Diese kann als Bestandteil, aber auch als Voraussetzung eines gelungenen Übergangs gelesen werden.

Dafür sind der Einbezug und eine Kooperation von unterschiedlichen Personengruppen zentral: der Eltern der neu zugewanderten Schüler/innen (z.B. 6.1, 2.1), der Mitschüler/innen aus der Regelklasse (z.B. 6.2) und der Lehrkräfte der Vorbereitungs-, aber auch der Regelklasse (z.B. 6.2, 2.1, 6.1) als „qualifizierte Lehrkräfte, die im Fachunterricht mit den Schülern weiterarbeiten können“ (5.2). Diese Kooperation bedarf neben häufiger Professionalisierungsmaßnahmen vor allem auch der Unterstützung der Schulleitung und des Bildungssystems:

„In erster Linie Kooperation. Also die Kooperation zwischen den Schulen, den Schulleitern, Behörde und Schule, Eltern und Schule, also allen Beteiligten“ (2.2).

Gleichzeitig ist Zusammenarbeit daran gebunden, dass die Beteiligten und somit die Schule und die Gesellschaft als Ganzes ihre Aufgabe wahrnehmen, sei es „als Einrichtung zu sagen: ‚Hier, du bist wertvoll im Leben‘“ (2.1), als „System Schule, das diese Klassen und diese Schüler, äh, wertschätzt“ (5.2) oder aus gesellschaftlicher Perspektive:

„Also, dass man sagt: Wir bieten unseren jungen Menschen durch unsere Bildungseinrichtungen oder Ausbildungseinrichtungen eine echte Chance, die gleichwertig ist. Wir stellen das zur Verfügung. Und es ist möglich, das eben wahrzunehmen“ (1.2).

Während sich die Qualifikation der Lehrkräfte sowie die Arbeit in multiprofessionellen Teams auch in der wissenschaftlichen Literatur als wichtige und häufig diskutierte Themen finden (z.B. Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011), sind solche auf Schulsystem oder Gesellschaft bezogenen Forderungen weitreichender und bilden im aktuellen Diskurs eher die Ausnahme (z.B. Massumi, im Druck).

Insgesamt sehen die Lehrkräfte die Bringschuld nicht nur bei den neu zugewanderten Schüler/innen, sondern berücksichtigen zentrale Rahmenbedingungen. Sie legen ihren Fokus nicht ausschließlich auf die – an kontinuierlichen, binnendeutschen Schulbiografien orientierten – Anforderungen der Schule, sondern heben individuelle Entwicklungen hervor. So gewinnen die soziale Einbindung und die durch Unterstützung mögliche individuelle Entfaltung an Relevanz. Das formale Kriterium von Schulabschlüssen und die damit verbundene Schwer-

punktsetzung auf bildungs- und schriftsprachliche Kompetenzen werden damit zwar nicht aufgegeben, jedoch eingeordnet und in gewisser Weise relativiert.

5 Derzeitige Maßnahmen zur Unterstützung der Übergänge

Maßnahmen betreffen das *fachliche und sprachliche Lernen (im Deutschen)* sowie die *Einbindung* der Schüler/innen und weiterer Akteur/innen. Die Lehrkräfte selbst spielen dabei eine zentrale Rolle.

Wichtig ist den Befragten, dass bereits der Unterricht in der Vorbereitungs-klasse von Fachlehrkräften (z.B. in Mathematik oder Englisch) sowie von qualifizierten DaZ-Lehrkräften übernommen wird, die auch Fachinhalte in den Deutschunterricht einbauen sowie Lern- und Arbeitstechniken und Sozialformen der Regelklasse vermitteln (z.B. 1.2). Die Einbindung in die Schule als „ganz normale Klasse“ (1.1) wird dabei häufig in Bezug auf die folgenden Punkte thematisiert:

- Räumliche Verortung der Klassen
- Einbindung der Lehrkräfte als „normaler Teil des Kollegiums“ (5.1)
- Gemeinsame Aktivitäten aller Schüler/innen, z.B. Ganztagsangebote, AGs, Projekttag, Sportveranstaltungen, Hausaufgabenbetreuung

Organisatorisch wird eine *Teilintegration*, in der ein neu zugewandertes Kind bzw. Jugendlicher bereits vor dem vollständigen Übergang stundenweise – meist schrittweise zunehmend je nach Vorkenntnissen, Leistungsstand und/oder Stundenplänen – am Unterricht einer Regelklasse teilnimmt, an fast allen Schulen der Studie ermöglicht. Die Lehrkräfte, an deren Schulen dies aufgrund der gesetzlichen und bildungspolitischen Vorgaben nicht vorgesehen ist, versuchen, Hospitationsstunden oder -wochen für ein erstes Kennenlernen durchzuführen. Schwierigkeiten entstehen jedoch im Fall eines Schulwechsels (vgl. Kap. 6).

Naht bzw. erfolgt der Klassenwechsel, werden Übergabegespräche zwischen der Lehrkraft der Vorbereitungs-klasse und der Klassenleitung der Regelklasse als Bestandteil hervorgehoben beschrieben, wobei sie an einigen Schulen durch Formen der *Dokumentation* ergänzt werden, wie zum Beispiel:

- (Berichts-)Zeugnisse oder verbale Beurteilungen
- Schülerakten
- Übergabeprotokolle, -formulare
- Lernstandsberichte
- Übergabebogen mit Förderschwerpunkten und -zielen

– Lerntagebücher

Gegenstand dieser Gespräche und Dokumentationen sind den Lehrkräften zufolge meist nicht nur die Deutschkenntnisse, sondern auch eine Einschätzung des (fremd-)sprachlichen und fachlichen Leistungsstands in weiteren Fächern sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens oder Besonderheiten bezüglich der Lebenssituation, der Schulerfahrungen, der gesundheitlichen Verfasstheit, besonderer Interessen etc.

Die *Anschlussförderung* nach dem Klassenwechsel spielt für die Befragten eine zentrale Rolle. Unter verschiedenen Bezeichnungen und mit unterschiedlichem Stundenumfang findet dabei eine fachbezogene Förderung im Deutschen statt, bei der die Förderkräfte sich an den aktuellen Themen im Regelunterricht orientieren sollen. Durch regelmäßigen Austausch werden zum Teil nicht nur Inhalte abgestimmt, sondern auch Unterrichtsmaterialien ausgetauscht (z.B. 1.2). Gleichzeitig sehen die Interviewpartner/innen die Notwendigkeit, alle Lehrkräfte der Schule in den Bereichen *durchgängige Sprachbildung*, *sprachsensibler Fachunterricht* und *Mehrsprachigkeit* zu qualifizieren, zum Beispiel im Rahmen von Studentagen (z.B. 5.2, 1.2), da sie ihre Unterstützung für die Schüler/innen als unabdingbar betrachten. Kollegialer Austausch, aber auch Hospitationen der Fachlehrkräfte oder das fachliche Unterrichten in der Vorbereitungsklasse sollen dies fördern (z.B. 6.1, 5.1).

Als Vorteil für die Einbindung der neu zugewanderten Schüler/innen wird von einigen Lehrkräften benannt, dass es in den aufnehmenden Klassen bereits mehrsprachige, zum Teil auch ehemalige Schüler/innen der Vorbereitungsklasse mit hilfreichen Sprachkenntnissen gibt (z.B. 2.1, 5.2). Dies führt aus Perspektive der Lehrkräfte dazu, dass die Aufnahme neu zugewanderter Schüler/innen als Normalität wahrgenommen wird. Zusätzliche Unterstützung auf Peer-Ebene erfolgt durch Patinnen und Paten teilweise strukturiert (z.B. 2.2) oder auf informellen Wegen (z.B. 5.2).

Neben den Mitschüler/innen wird in der Regel versucht, auch Eltern von Anfang an einzubeziehen: Fast alle Lehrkräfte benennen Elterngespräche am Übergang als festen Bestandteil; unterschiedliche Formate wie Elterncafés, mehrsprachige Elternabende oder Lernentwicklungsgespräche (z.B. 1.2, 5.1) kommen teilweise hinzu. Gleichzeitig wird die Kooperation mit Eltern von einigen Lehrkräften als herausfordernd oder ausbaufähig wahrgenommen (z.B. 3.1).

Eine besondere Rolle kommt den Lehrkräften selbst zu. Das Engagement der Klassenleitungen der Vorbereitungsklassen – wie es für Lehrkräfte in diesem Feld oft beschrieben wird (z.B. Frenzel et al. 2015) – zeigt sich unter anderem darin, dass sie oft ein über das in der Regelklasse Übliche weit hinausgehendes *Vertrauensverhältnis* zu ihren Schüler/innen aufbauen, auf das teilweise noch lange nach

dem Übergang zurückgegriffen wird (z. B. 6.1, 2.2). So berichten einige Lehrkräfte, auch nach dem Übergang als Vertrauensperson zum Beispiel Mut zu machen oder Trost bei Ängsten, Konflikten oder Misserfolgen zuzusprechen.

Die befragten Lehrkräfte berichten, dass sie als Ansprechpartner/in innerhalb der Schule, als Initiator/in oder Koordinator/in vieler der genannten Maßnahmen agieren. Sie sind häufig auch diejenigen, die sich um die Einbindung weiterer Fachkräfte wie Schulsozialarbeiter/innen, Schulpsycholog/innen oder Interkultureller Koordinator/innen der Schule kümmern oder Netzwerke aufbauen, die auch weitere Schulen oder Ehrenamtliche umfassen können und je nach Bedarf weitere Unterstützungsangebote für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ermöglichen sollen.

Sie wollen auf der einen Seite unterstützen und einen „geschützten Raum“ (z. B. 5.2) schaffen – ein Motiv, das sich auch in der Literatur immer wieder findet (vgl. z. B. Karakayalı/zur Nieden 2018) –, zeigen Interesse und Verständnis für die Lebenslagen und Erfahrungen ihrer Schüler/innen und berücksichtigen mögliche Auswirkungen auf den Unterricht oder die Lernleistung. Auf der anderen Seite bemühen sie sich um Maßnahmen für eine gleichwertige Einbindung innerhalb der Schule und versuchen, die Schüler/innen auf die Gegebenheiten und Anforderungen in der Regelklasse vorzubereiten. Drittens versuchen sie, Maßnahmen umzusetzen, die auf die Schüler/innen und Lehrkräfte der Regelklasse abzielen, damit diese sich ihrer Verantwortung bewusst werden und in die Lage versetzt werden, sie wahrzunehmen.

6 Herausforderungen

Eine häufig thematisierte Herausforderung ist die *emotionale Bewältigung* des Übergangs durch die Schülerin bzw. den Schüler, die durch Misserfolgserlebnisse in Bezug auf Deutsch- oder Fachkenntnisse erschwert werden kann, aber auch durch Diskriminierungserfahrungen in der Regelklasse sowohl aufgrund der Herkunft (z. B. im Falle von arabischen Schüler/innen; 6.1) als auch der geringeren (Deutsch-)Kenntnisse (z. B. 5.1).

Weitere Herausforderungen hängen mit der Organisation sowie den Bedingungen des Schulsystems in Deutschland zusammen.

Ein Sonderfall des Übergangs wird besonders hervorgehoben, und zwar wenn er mit einem *Schulwechsel* verbunden ist. In diesen Fällen erweisen sich Kontakt und Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der aufnehmenden Klasse oft als „so richtig schwierig“ (4.1), zumal sich Unterschiede in der Kooperationsbereitschaft unterschiedlicher Schul(form)en oder zeitliche Schwierigkeiten bemerkbar machen können:

„In der Regel war das so gut wie oder häufig nicht möglich. Also sich wirklich intensiv dann auch zur Übergabe mit der neuen Schule dann zu treffen, aufgrund der Kurzfristigkeit eben auch oft“ (5.1).

Aber auch das vorherige Kennenlernen im Rahmen einer Teilintegration und das Anbahnen sozialer Kontakte oder Freundschaften sind, wenn überhaupt möglich, organisatorisch schwieriger. Insgesamt bedeutet das, dass einige der zuvor dargestellten Maßnahmen (vgl. Kap. 5) nicht umgesetzt werden können oder nicht in gleicher Form greifen.³

Neben der Frage nach den ausreichenden vor allem zeitlichen Ressourcen, die in den Interviews aufkommt, wird – eng damit verbunden – der *Umgang mit Heterogenität* in der Schule als Herausforderung gesehen:

„(...) unser Schulsystem hier in Deutschland ist oft noch zu starr und ist dafür oft nicht ausgerichtet einfach. So diese, diese, äh, Bandbreite an Heterogenität einfach aufzunehmen oder beziehungsweise, wir sind personell nicht genug aufgestellt“ (5.1).

Einige Lehrkräfte (z. B. 1.2, 2.1) konkretisieren diesen Punkt für Schüler/innen mit wenig oder ohne Schulerfahrung, die durch ihre bisherigen Erfahrungen und aktuellen Lebenssituationen erschwerte Ausgangsbedingungen für ein Bestehen im deutschen Schulsystem haben. Sie bräuchten nicht nur mehr Zeit und Flexibilität, sondern auch eine adäquate Förderung, die oft nicht zur Verfügung steht:

„Aber es gibt halt Schüler, und das sind nicht wenige, [...] die eben nicht das mitbringen, was das System bereitstellt. Also die sind sozusagen nicht systemkonform, aus verschiedensten Gründen. Fluchtursachen, Fluchtgeschichte, persönliche Dispositionen, keine Ahnung. Verschiedene Sachen. Und für die halten wir nichts bereit. Die sind nicht / für die können wir keinen gelungenen Übergang schaffen. [...] Weil einfach kein Angebot für sie bereitsteht“ (1.1).

Hier wird, wie bereits bei der Frage nach gelungenen Übergängen, deutlich, dass die Lehrkräfte die Voraussetzungen der Schüler/innen in Bezug zu den Rahmenbedingungen des deutschen Schulsystems setzen und so einordnen. Der Umgang mit Heterogenität ist dabei ein Punkt, der schon sehr lange Teil des Diskurses ist, bei dem sich jedoch kaum substanzielle Veränderung feststellen lässt (vgl. Masumi, im Druck).

3 Trotzdem ist die Frage nach dem Schulwechsel komplexer, da bei der Zuweisung in eine Vorbereitungsklasse in der Regel keine (pädagogisch begründete) Zuweisung zu einer Schulform erfolgt (z. B. Emmerich/Hormel/Jording 2017).

7 Fazit

Insgesamt zeigen die berichteten Ergebnisse zwei Aspekte, die in der bisherigen Literatur wenig zu finden sind. Zum einen finden sich sehr viele Maßnahmen, die zur Gestaltung und Begleitung des Übergangs umgesetzt werden und sein Gelingen sicherstellen sollen. Hier bestätigt sich die Erwartung, dass die Interviewpartner/innen eine Positivauswahl darstellen. Es ist nicht davon auszugehen – worauf auch einige Lehrkräfte selbst hinweisen (z.B. 1.1) –, dass ein vergleichbarer Grad an Professionalisierung oder eine ähnliche Bandbreite an Maßnahmen an der Mehrzahl aller Schulen mit Vorbereitungsklassen zu finden sind. Insofern kann die Darstellung Impulse für einen Transfer geben.

Zum anderen zeichnen die Interviewpartner/innen ein differenziertes Bild mit Blick auf die Möglichkeiten und Erfordernisse der – schulisch erfolgreichen – Einbindung neu zugewandeter Schüler/innen. Sie nehmen eine stark am Individuum orientierte Perspektive ein und zeigen ein Spannungsfeld zwischen Anforderungen des deutschen Schulsystems und den Rahmenbedingungen vor Ort auf. Obwohl sie ihre schulische Arbeit als engagiert beschreiben, sind sie sich ihrer Grenzen durchaus bewusst und verweisen auf die bildungspolitische und gesellschaftliche Dimension des Themas.

Als Anschluss an diese Ergebnisse wären Untersuchungen zur Wahrnehmung der Schüler/innen ebenso wünschenswert wie Studien zu Wirksamkeit und Gelingensbedingungen der geschilderten Maßnahmen, um ein umfassenderes Bild zu erhalten.

Literatur

- Angekommen in deiner Stadt. Programm der Walter Blüchert Stiftung, des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Stadt Dortmund. Online: <https://www.an-ge-kommen.de/> (29.03.2019).
- Bellenberg, Gabriele (2012): *Schulformwechsel in Deutschland: Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Birnbaum, Theresa; Erichsen, Göntje; Fuchs, Isabel; Ahrenholz, Bernt (2018): „Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen“. In: von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa, 231–250.
- Brömel, Stefan (2016): „Herausforderung Differenzierung im DaZ-Unterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sonderheft 2016, 34–39.
- Brüggemann, Christian; Nikolai, Rita (2016): *Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike; Jording, Judith (2017): „Prekariisierte Teilhabe: Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme“. In: *Die Deutsche Schule*, 3/2017, 209–222.
- Engemann, Helen (2018): „Mehrsprachigkeit im (frühen) Kindesalter“. In: von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa, 105–122.
- Frenzel, Beate; Niederhaus, Constanze; Peschel, Corinna; Rüther, Ann-Kristin (2015): „In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach ner Weile belohnt worden durch große Erfolge.“ Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hrsg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen*. Münster: Waxmann, 171–196.
- Fuchs, Isabel; Birnbaum, Theresa; Ahrenholz, Bernt (2017): „Zur Beschulung von Seiteneinsteigern: Strukturelle Lösungen in der Praxis“. In: Fuchs, Isabel; Jeuk, Stefan; Knapp, Werner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 259–280.
- Fürstenau, Sara (2017): „Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung“. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anna; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz-Günther (Hrsg.): *Ankommen in der Schule*. Münster: Waxmann, 41–56.
- Gamper, Jana; Schroeder, Christoph (2016): „Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte: Ein Plädoyer für einen erwerbssequentiellen Ansatz“. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 89, 217–230.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Gruhn, Mirja; Wojciechowicz, Anna (2011): *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe: (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.
- Karakayali, Juliane; zur Nieden, Birgit (2018): „Es ist so eine Art Schutzraum auch‘: Institutionelle Segregation und ihre Legitimierung im Kontext von Willkommensklassen“. In: von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa, 292–307.
- Krüger-Potratz, Marianne (2015): „Migration als Herausforderung für Bildungspolitik“. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch*. Bd. 1. Schwalbach: Debus Pädagogik, 93–142.
- Massumi, Mona (im Druck): *Migration im Schulalter: Systemische Prozesse der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Frankfurt: Peter Lang.
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Griebach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin; Altinay, Lale (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut, Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln.
- McElvany, Nele; Jungermann, Anna; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz-Günther (2017): *Ankommen in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul; Shure, Saphira (2015): „Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis ‚Seiteneinsteiger‘“. In: Bräü, Karin; Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration,*

- Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Budrich, 109–121.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): „Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage“. In: Pickel, Susanne; Pickel, Gert; Lauth, Hans-Joachim; Jahn, Detlef (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 465–479.
- Oomen-Welke, Ingeborg (2006): „„Meine Sprachen und ich“: Inspiration aus der Portfolio-Arbeit in DaZ für Vorbereitungsklasse und Kindergarten“. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 115–131.
- Schreier, Margrit (2014): „Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten“. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15 (1) o.S. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/2043/3635> (28.11.2019).

Biographische Angaben

Nora von Dewitz

ist Juniorprofessorin für Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit am Mercator-Institut der Universität zu Köln.

Stefanie Bredthauer

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln und leitet die Forschungsgruppe „Mehrsprachige Lerngruppen“ im Mercator-Institut.