Jana Gamper* in Zusammenarbeit mit Nicole Marx,
Evelyn Röttger und Dorothee Steinbock

Deutsch für Seiteneinsteiger/innen

Einführung in das Themenheft

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0067>

„Der breite Zustrom ausländischer Kinder traf unsere Schulen zunächst unvorbereitet. [...] Bisher wurde versucht, diesen Problemen (der sprachlichen und inhaltlichen Förderung der Schüler/innen, Anm. d. V.) mit eilig und ohne besondere Sachkenntnis zubereiteten Provisorien beizukommen.

Unsere Schulen [...] und unsere Hochschulen [...] tun sich schwer, den ausländischen Schülern gerecht zu werden. Das Schulversagen dieser Kinder ist im Grunde ein Versagen unseres Bildungssystems, das ungerechterweise den Schülern angelastet wird. Die Bemühungen vieler einzelner Kollegen [...] zeigen, dass dies Versagen nicht schicksalhaft ist. Wenn breite Aufklärung über die Problematik betrieben, Aus- und Fortbildung verbessert und die vorhandenen Bemühungen koordiniert werden, können sehr wohl Erfolge organisiert werden“ (Meyer-Ingwersen/Neumann/Kummer ²1981: 5).

Das Jahr 2015 wird in der jüngeren Geschichte der Bundesrepublik als Zäsur wahrgenommen.¹ Es steht symbolisch für gesamtgesellschaftliche sowie bildungspolitische Herausforderungen. Grund dafür ist der – vermeintlich – hohe Zuzug von Migrant/innen, von denen rund 20 Prozent und ein damit nicht unerheblicher Anteil im schulpflichtigen Alter (d.h. unter 18 Jahren) waren bzw. sind (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016: 37). Viele von ihnen kamen mit wenigen oder gar keinen Deutschkenntnissen in die Schule, sodass Strukturen geschaffen werden mussten, die diesen Schüler/innen eine möglichst rasche und erfolgreiche Integration ins deutsche Bildungssystem ermöglichen sollen. Hierzu griffen viele Schulen auf das Modell der Vorbereitungsklasse zurück, deren Anzahl 2015 bundesweit schlagartig anstieg (vgl. Maaz/Jäger-Biela 2016: 24).² Ziel dieser Beschulungsform ist es, neu zugewanderte Schüler/

¹ Vgl. z.B. Daldrup (2016). Hess et al. (²2017) sprechen in diesem Zusammenhang vom *großen Sommer der Migration*.

² Der Terminus *Vorbereitungsklasse* hat sich als Oberbegriff für die hier beschriebene Beschulungsform etabliert (vgl. für einen Überblick Massumi et al. 2015: 12).

*Kontaktperson: Jana Gamper, E-Mail: jana.gamper@germanistik.uni-giessen.de

innen³ für einen (meist) begrenzten Zeitraum in eigens eingerichteten Klassen zu unterrichten und sie darin sprachlich und fachlich auf die Regelklasse vorzubereiten.

Historisch betrachtet stellt die Einrichtung solcher Klassen eine Kontinuität dar, auch wenn sich die Zusammensetzung der Schülerschaft von Migrationsperiode zu Migrationsperiode unterscheidet (vgl. Decker-Ernst 2017; Karakayalı et al. 2017; Reich 2017). Angesichts dessen sollte man annehmen, dass es eine breite Expertise hinsichtlich struktureller und inhaltlicher Fragen zum Umgang mit neu zugewanderten Schüler/innen gibt. Dass dies leider nicht der Fall ist, wird am obigen Zitat von Meyer-Ingwersen, Neumann und Kummer deutlich: Die Probleme und Forderungen, die die Autor/innen bereits vor 40 Jahren benannt haben, treffen auch auf die heutige Situation zu. Noch immer fehlen Erkenntnisse zu den Fragen, wie sich neu zugewanderte Schüler/innen am besten ins deutsche Schulsystem integrieren lassen.

Zugleich bringt jede größere Migrationsbewegung ihre eigenen Spezifika mit sich. Charakteristisch für die aktuelle Form der Vorbereitungsklassen ist das hohe Maß an Heterogenität auf verschiedenen Ebenen: Schüler/innen und Lehrkräfte bringen unterschiedlichste Voraussetzungen mit, Strukturen, curriculare Vorgaben und Termini variieren von Bundesland zu Bundesland und von Schule zu Schule. Dies ist nicht nur für die Praxis, sondern auch für die Wissenschaft herausfordernd. Das vorliegende Themenheft will die Akteure und Strukturen aus verschiedenen Perspektiven beleuchten und damit zeigen, welche Fragen und Herausforderungen die Erforschung des Themenfelds Vorbereitungsklasse mit sich bringt und welche Desiderata weiterhin bestehen.

Heterogenität der Schüler/innen

Generell gilt, dass die Präsenz neu zugewanderter Schüler/innen an deutschen Schulen Normalität ist. Ein Blick auf die Migrationsbewegungen der vergangenen 60 Jahre zeigt deutlich, dass es einen stetigen Zuzug von Schüler/innen gibt, mit

3 Der Terminus *neu zugewanderte Schüler/innen* ist hier als Oberbegriff für alle Schüler/innen zu verstehen, deren einzige Gemeinsamkeit darin besteht, dass ihre Deutschkenntnisse zum Zeitpunkt der Einwanderung als nicht ausreichend gelten, um eine Regelklasse zu besuchen. So verweisen Massumi et al. (2015: 14) darauf, dass der Terminus eine Konstruktion ist, da die Heterogenität der Gruppe durch den Oberbegriff nicht abgebildet wird. Wir schließen uns hier Massumi et al. dahingehend an, dass der Gebrauch des Terminus keinesfalls auf eine vermeintliche Homogenität hinsichtlich Herkunft, Alter, Lernvoraussetzungen sowie weiterer individueller Faktoren der zu Beschulenden abzielt, sondern lediglich als Terminus technicus dient.

einzelnen Ausschlägen nach oben (Gans/Schlömer 2014; Geißler 2014), die unterschiedliche politische und gesellschaftliche Gründe haben. Zu den primären Migrationsursachen in und um 2015 gehörte Flucht aus Kriegsgebieten wie Syrien, Afghanistan und dem Irak. Daneben finden sich zahlreiche Kriegs-, aber auch Wirtschaftsflüchtlinge aus Krisengebieten des afrikanischen Raums (z.B. aus Eritrea, Somalia). Eine der größten Migrationsgruppen sind Binnenmigrant/innen aus der EU (z.B. aus Bulgarien, Rumänien, Polen) sowie angrenzenden Staaten wie der Ukraine und Russland (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016: 31–33). Die Migrationsursachen der geschätzt 200 000 Schüler/innen im Jahr 2015 und weiterer knapp 140 000 im Jahr 2016 (vgl. Hoffmann/Janke 2017) sind dabei genauso vielfältig wie die individuellen Voraussetzungen, die die Schüler/innen mitbringen. Sie unterscheiden sich nicht nur in Hinblick auf ihre Herkunftsländer und die entsprechenden Herkunftssprachen, sondern auch hinsichtlich der diversen mitgebrachten (Lern-)Kulturen und Lernerfahrungen. Einige Schüler/innen verfügen über mehrjährige Schulerfahrungen, andere weisen eine unterbrochene Schulbiografie auf, wieder andere hatten in ihren Heimatländern aus unterschiedlichen Gründen keine Möglichkeit, eine Schule zu besuchen (vgl. Lechner/Huber 2017: 54; Will et al. 2018: 12). Für das Lernen in Vorbereitungsklassen bedeutet das, dass einige Schüler/innen sprach- und fachlernerfahren sind, während andere weder über Lern- noch über Schrifterfahrungen verfügen – ein Umstand, der in einem hochgradig schriftkulturell geprägten System wie dem deutschen besonders herausfordernd ist. Eine fehlende Alphabetisierung⁴ ist dabei oftmals Folge fehlender Schulerfahrungen; entsprechende Schüler/innen müssen also nicht nur grundlegende sprachliche Fähigkeiten erlernen, sie müssen auch das Lernen an sich lernen.

Dieses große Spektrum an Lernvoraussetzungen ist ein Novum für die deutsche Bildungslandschaft. Dass eine unmittelbare Eingliederung der neu zugewanderten Schüler/innen in das Regelschulsystem, das an sich bereits mit einer heterogenen Schülerschaft arbeitet, angesichts dieses Heterogenitätsgrades kaum möglich ist, ist durchaus nachvollziehbar. Entsprechend verständlich ist die Einrichtung von Vorbereitungsklassen. Problematisch ist dennoch, dass Vorberei-

4 Verlässliche Zahlen dazu, wie viele nicht alphabetisierte Schüler/innen es tatsächlich gibt, existieren unseres Wissens nicht. Zu bedenken ist dabei, dass bei einer fehlenden Differenzierung von verschiedenen Formen des Analphabetismus (z.B. primäre vs. funktionale/sekundäre Analphabet/innen; vgl. Ritter 2010: 1117–1118) auch diejenigen Schüler/innen als nicht alphabetisiert (und damit als vermeintlich primäre Analphabet/innen) geführt werden, die keine Kenntnisse der lateinischen Schrift mitbringen, jedoch in einem anderen Schriftsystem (wie dem kyrillischen oder arabischen) Lese- und Schreibfähigkeiten vorweisen können.

tungsklassen als geschlossenes Klassensystem eine Homogenität der Schülerschaft suggerieren, die in der Realität kaum vorzufinden ist.

Aus wissenschaftlicher Sicht stellt sich dabei die Frage, wie der Spracherwerb unter solch heterogenen Bedingungen verläuft und ob sich Erwerbsverläufe und -prozesse von anderen Lernkontexten unterscheiden. Dieser Frage widmen sich **Monika Karas-Bauer** und **Giulio Pagonis** in ihrem Beitrag. Anhand von zwölf Schüler/innen einer Vorbereitungsklasse stellen die Autorin und der Autor dar, welche Sprachstände die Lernenden nach einem Jahr im Bereich der Verbstellung erreichen, und kontrastieren ihre Ergebnisse unter der Berücksichtigung wichtiger Lerneinflussfaktoren mit anderen Arbeiten zum Zweitspracherwerb.

Neben der Frage nach dem Erwerb ist das Feld der Sprachstandsdiagnostik ein bedeutendes – sowohl aus wissenschaftlicher als auch praktischer Sicht. **Anne-Christin Schumacher**, **Christine Czinglar**, **Farzona Mirova** und **Sarah Faseli** stellen hierzu in ihrem Beitrag ein Diagnoseinstrument vor, mit dessen Hilfe schriftsprachliche Fähigkeiten in der jeweiligen Erstsprache von Lernenden ermittelt werden können. Das Instrument ermöglicht es, Stärken und Schwächen der Lernenden im Bereich schriftsprachlicher Kompetenzen systematisch zu erfassen und davon ausgehend Prognosen für den Erwerbsverlauf im Deutschen aufzustellen.

Heterogenität der Lehrkräfte

Das Auffangen der heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen sowie die Fähigkeit, Heterogenität als Ressource zu betrachten, erfordern aufseiten der Lehrkräfte neben Geduld vor allem auch Erfahrungen und fundierte Fachkenntnisse. Die Qualifikationen der Lehrkräfte variieren jedoch genauso wie die Lernvoraussetzungen der Schülerschaft. Nur selten gibt es klare Anforderungsprofile für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen – häufig ist ein Hochschulabschluss ausreichend; spezifische DaZ- oder DaF-Kenntnisse oder entsprechende Lehrerfahrungen sind nicht immer gefordert. So kommt es, dass es sowohl Lehrkräfte mit einschlägiger (Zusatz-)Qualifikation oder Erfahrungen im Unterrichten von Sprachanfänger/innen gibt als auch solche, denen die Materie neu ist (vgl. z.B. Decker-Ernst 2017: 266–267). Bei denjenigen, die eine DaZ- oder DaF-spezifische Qualifikation mitbringen, variiert die entsprechende Fachausbildung je nach Ausbildungsort und -kontext (vgl. für eine Übersicht von DaZ-Inhalten in der Lehrkräfteausbildung und -weiterbildung Baumann/Becker-Mrotzek 2014). Hinzu kommt, dass Schulen teilweise (Deutsch-)Lehrkräfte für den Unterricht in Vorbereitungsklassen abordnen oder neue Lehrkräfte für einen Quereinstieg rekrutieren, so zum Beispiel im Rahmen des Teach-First-Programms (vgl. Matysiak 2017

sowie Karakayalı et al. 2016: 6).⁵ Neben Qualifikationen und Erfahrungen variiert dadurch auch, wie die Lehrkräfte jeweils in die Schule integriert sind. Problematisch ist für viele Quereinsteiger/innen die Anstellungsperspektive: Meist befristete Anstellungen gehen nur selten in eine (unbefristete) Anschlussbeschäftigung über, was sich wiederum auf die Motivation und personelle Fluktuation auswirken kann.

Trotz dieser heterogenen Voraussetzungen und Situationen heben zahlreiche Studien die hohe Motivation und ein hohes Engagement der Lehrkräfte hervor (vgl. z.B. Schwaiger/Neumann 2014). Mit Blick auf die zentrale Rolle, die Lehrkräfte für Lernerfolge haben (vgl. Hattie 2009), ist die Heterogenität auf dieser Ebene eine zusätzliche Hürde im Bemühen um Integrationserfolge. Erschwerend kommt hinzu, dass auch erfahrene und hoch qualifizierte Lehrkräfte angesichts des hohen Heterogenitätsgrades der Schülerschaft an ihre Grenzen kommen. Zu bedenken ist dabei, dass Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen nicht nur Sprach- und Fachlehrkräfte sind, sondern in vielen Fällen auch die Rolle von Psycholog/innen und Sozialarbeiter/innen übernehmen müssen (vgl. von Dewitz/Massumi 2017: 35–37). Beklagt wird angesichts dieser Zusatzanforderungen, dass Lehrkräften in Vorbereitungsklassen häufig mangelnde Wertschätzung entgegengebracht wird (vgl. Schwaiger/Neumann 2014: 75).

Strukturelle Heterogenität

Vorbereitungsklassen reihen sich historisch betrachtet in Beschulungsmaßnahmen ein, die neu zugewanderte Schüler/innen zumindest zeit- und teilweise separat von Regelschüler/innen beschulen (vgl. Brüggemann/Nikolai 2016; Decker-Ernst 2017; Karakayalı et al. 2017; Reich 2017). Dabei variiert je nach Zeitraum neben der Bezeichnung der separierten Beschulungsform (von *Ausländerklassen* in den 70ern über *Internationale Förderklassen* bis hin zu *Flüchtlingsklassen*; vgl. Reich 2017: 82) auch ihre konkrete Umsetzung. Dies gilt nicht nur aus historischer

⁵ Unseres Wissens gibt es keine flächendeckenden Erhebungen zu der Frage, welche Qualifikationen Lehrkräfte für eine Lehrtätigkeit in Vorbereitungsklassen mitbringen sollen. Eine Ausnahme stellt die Bestandsaufnahme von Decker-Ernst für Baden-Württemberg dar, in der deutlich wird, dass im Prinzip gar keine besonderen Qualifikationen von Lehrkräften verlangt werden (Decker-Ernst 2017: 197). Hinweise darauf, dass Quereinsteiger/innen bevorzugt in Vorbereitungsklassen eingesetzt werden, finden sich für Sachsen (<https://www.gew-sachsen.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/kritik-an-der-aktuellen-situation-des-daz-unterrichtes-in-sachsen/>) und Baden-Württemberg (<https://www.stimme.de/suedwesten/nachrichten/pl/Immer-mehr-Lehrer-ohne-Lehrerstudium;art19070,4140964>), abgerufen jeweils am 20.11.2019.

Sicht, sondern auch für aktuelle Beschulungsmaßnahmen. Ahrenholz, Fuchs und Birnbaum (2016) sowie Massumi et al. (2015) vermitteln einen Eindruck, welche unterschiedlichen Beschulungsstrukturen Schulen schaffen. Das Spektrum reicht dabei von einer weitgehend separierten Beschulung neu zugewanderter Schüler/innen ohne Kontakt zur Regelklasse (paralleles Modell bei Massumi et al. 2015) bis hin zu vollintegrativen bzw. submersiven Lösungen, in denen Neuzugewanderte von Beginn an in Regelklassen unterrichtet werden. Dazwischen finden sich unterschiedliche Formen teilinklusive Beschulungsmodelle. Einige Schulen sehen eine Vorbereitungsklassenbeschulung mit einzelnen Regelunterrichtsstunden vor, teilweise mit sukzessiver Erhöhung der Regelstundenzahl. Andere favorisieren wiederum eine Lösung, bei der Schüler/innen überwiegend den Regelunterricht besuchen und zusätzliche Sprachförderangebote wahrnehmen. Wieder andere richten Vorbereitungsklassen mit unterschiedlicher inhaltlicher Gewichtung ein, zum Beispiel in Form von Alphabetisierungsklassen für schriftunerfahrene Schüler/innen (vgl. z.B. Behörde für Schule und Berufsbildung 2012: 10). Für welches Beschulungsmodell sich Schulen entscheiden, ist nicht nur an schulspezifische Bedarfe und Möglichkeiten, sondern auch an die bereits skizzierte Heterogenität der Schüler/innen und Lehrkräfte wie auch an bundeslandspezifische Vorgaben und Regelungen gekoppelt. Dies gilt beispielsweise in Bezug auf die Frage, ob Vorbereitungsklassen eingerichtet werden dürfen/müssen und ob deren Besuch an eine maximale Verweildauer geknüpft ist.

Jenseits landesspezifischer Vorgaben und schulspezifischer Lösungen ist für die meisten Lehrkräfte und Schulleitungen die Frage nach dem Übergang ins Regelschulsystem zentral und drängend. Neben der variablen Gestaltung struktureller Aspekte (z.B. durch die sukzessive Erhöhung von Regelstunden vs. einen mehr oder weniger abrupten Übergang) werden auch den Sprachstand betreffende inhaltliche Fragen teils unterschiedlich gehandhabt. Teilweise ist ein spezifisches Sprachniveau erforderlich (häufig an die GeR-Niveaus angelehnt), teilweise gibt es keine spezifischen Vorgaben; in einigen Fällen werden diagnostische Sprachstandsprüfungen gefordert oder empfohlen, in anderen wiederum nicht. Auch hier gilt, dass landesspezifische Unterschiede verstärkt werden durch schulspezifische Entscheidungen. So kann es passieren, dass zwei Schulen in einem Stadtteil unterschiedliche strukturelle Herangehensweisen für die Beschulung Neuzugewandelter wählen.

Gleich drei Beiträge des Themenhefts stellen strukturelle Aspekte in den Fokus. **Göntje Erichsen** legt dar, wie Lehrkräfte eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen eine teilintegrative Beschulung umsetzen, bei der neu zugewanderte Schüler/innen ergänzend zum Regelunterricht Sprachförderstunden besuchen. Mithilfe einer Situationsanalyse werden hierbei unterschiedliche Merkmale herausgearbeitet, die ein solches Beschulungsmodell mit sich bringt.

Eine Gegenüberstellung von Beschulungsmodellen (separat vs. teilentegrativ) nehmen **Jana Gamper, Evelyn Röttger, Dorotheé Steinbock** und **Ulrich Falke** in ihrem Beitrag vor. Basierend auf einer Fragebogenstudie mit Berliner Lehrkräften wird dargelegt, ob die Wahl des Beschulungsmodells Auswirkungen auf die Integration von Schüler/innen und Lehrkräften sowie auf die Handhabung von Übergangsregelungen hat.

Dem Thema Übergänge widmen sich auch **Nora von Dewitz** und **Stefanie Bredthauer**. Ausgehend von einer Interviewstudie mit Lehrkräften werden einerseits Konzepte gelungener Übergänge herausgearbeitet und andererseits strukturelle Merkmale der Übergangsgestaltung aufgezeigt.

Heterogenität curricularer Regelungen

Wie bereits angedeutet, ist ein Teil der strukturellen Heterogenität bei der Beschulung Neuzugewandelter auf die föderalistische Bildungspolitik zurückzuführen.⁶ Bundeslandspezifische Vorgaben und Regelungen wirken sich dabei nicht nur auf struktureller, sondern auch auf inhaltlicher Ebene auf Vorbereitungsklassen aus. Obwohl die meisten Bundesländer DaZ-spezifische Handreichungen und Unterrichtsempfehlungen zur Verfügung stellen, sind diese nicht immer explizit auf die Bedarfe neu zugewandelter Schüler/innen zugeschnitten (vgl. für einen bundesweiten Überblick zu curricularen Regelungen Steinbock/Schroeder/Gamper, *angen.*). Inhaltliche Varianz besteht zudem in Hinblick auf die im Unterricht zu behandelnden Themenfelder und didaktisch-methodischen Prinzipien. Curriculare Regelungen variieren hierbei nicht nur hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausgestaltung, sondern auch hinsichtlich ihrer Verbindlichkeit. Das heißt, dass nicht alle Bundesländer eine Einhaltung curricularer Vorgaben vorsehen; in den meisten Fällen handelt es sich um Orientierungspunkte und Empfehlungen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass der Status von Vorbereitungsklassen in den Schulen nicht eindeutig geregelt und somit unklar ist, ob diese als eigenständiges Schulfach, als Sprachfördermaßnahme oder als eine andere Form der fachlichen Verankerung einzustufen sind. Entsprechend vage ist die Verbindlichkeit solcher Empfehlungen, was sich wiederum auf die Entwicklung von Lehrmaterialien und Lehrwerken auswirkt. So zeigt ein Blick in die aktuelle Lehrwerkslandschaft, dass man neben an klassischen DaF-Lehrwerken orientierten Sprachlernmaterialien

⁶ An einem Positionspapier, das eine bundesweite Leitlinie für solche curricularen Grundlagen darstellen soll, arbeitet die Fachgruppe Neuzuwanderung im Bund-Länder-Programm „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ (Informationsstand vom 03.12.2019; s. für allgemeine Informationen zum Programm <https://biss-sprachbildung.de/>).

auch solche findet, die (Fremd-)Sprachenlernen mit fachlichen und bildungssprachlichen Inhalten des Regelunterrichts zu verknüpfen versuchen (vgl. z.B. Cornely Harboe/Mainzer-Murrenhoff 2016 oder das Lehrwerk INTRO von Kniffka/Neuer 2018). Gleichzeitig müssen viele Lehrkräfte eigenständig Beschulungskonzepte entwickeln. Oftmals greifen sie hierbei auf Strukturen und Konzepte aus der DaF-Didaktik zurück und passen diese auf die Bedarfe der Schüler/innen an.

Eine Möglichkeit für die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen unter Berücksichtigung individueller Sprachstände wird im Beitrag von **Marie-Christin Reichert, Bettina Rick, Christian Gill und Nicole Marx** skizziert. Vorgestellt wird ein für die Sekundarstufe I konzipiertes Curriculum für Vorbereitungsklassen, das durch seinen spirallcurricularen Aufbau sowohl der Fluktuation als auch der sprachlichen Heterogenität von Schüler/innen Rechnung trägt.

Heterogenität in der Terminologie

Wenig überraschend ist angesichts der skizzierten Heterogenitätsfaktoren, dass es auch aus terminologischer Sicht kaum Einheitlichkeit gibt. *Neu zugewanderte Schüler/innen* werden häufig als *Seiteneinsteiger/innen*, *Neuankömmlinge* oder auch *Sprachanfänger/innen* bezeichnet; oftmals ist auch von *Flüchtlingskindern* oder *Geflüchteten* die Rede. Diese Schüler/innen lernen in *Vorbereitungsklassen*, *Vorkursen*, *Willkommensklassen*, *Intensivklassen* oder *-kursen* sowie *Sprachlernklassen* (vgl. Massumi et al. 2015). Die unterschiedlichen Bezeichnungen gehen jedoch nicht immer mit unterschiedlichen Beschulungsmodellen einher. Entsprechend den Bezeichnungen der Lernergruppen und Beschulungsform variieren auch die Termini für die Lehrkräfte. Die Begriffsvielfalt ist dabei einerseits Ausdruck und Spiegel der oben skizzierten personellen, strukturellen und inhaltlichen Heterogenitätsmerkmale. Zugleich prägen spezifische Begriffe unser Verständnis und unsere Vorstellungen von Lernenden, Lehrkräften, Strukturen und Inhalten. Diskutiert wird zum Beispiel, ob es sich in Vorbereitungsklassen um DaZ- oder DaF-Lernen handelt (vgl. z.B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017: 20–21). Für DaF spricht die starke Steuerung der Lernprozesse sowie die weitgehend geschlossene Unterrichtsform. Eine Bezeichnung des Lernkontextes als DaZ wiederum betont die von DaF abweichenden Lernziele, die mit dem Besuch der Regelklasse einhergehen (hier insbesondere die frühe Bedeutung von Bildungs- und Fachsprache für den weiteren Bildungsweg; vgl. Gamper/Schroeder 2016), sowie die Relevanz der Sprache für den Alltag (vgl. hierzu z.B. Rösler 2012). Auch wenn eine strikte Abgrenzung zwischen DaZ und DaF nicht immer möglich ist und die beiden Themenfelder als graduelle Kon-

zepte zu verstehen sind, wirkt sich das Festlegen auf DaZ oder DaF unmittelbar auf die Wahl von Unterrichtsmaterialien, Unterrichtskonzepten, Sprachstandsfeststellungen und somit auch auf strukturelle Fragen des Übergangs in die Regelklasse aus. Terminologische Varianz ist somit nicht nur Ausdruck der multiplen Heterogenitätsfaktoren in Vorbereitungsklassen, sondern auch ein Grund für diese Heterogenität.

Heterogenität von Forschungsthemen und -methoden

Die vorherigen Abschnitte lassen erahnen, wie vielfältig die Arbeits- und Themenfelder sind, mit denen sich Forschungsarbeiten im Spektrum von Vorbereitungsklassen befassen. Jeder Bereich (Schüler/innen, Lehrkräfte, Beschulungsstrukturen und -inhalte, curriculare Regelungen, terminologische Konzeptualisierungen u. a.) umfasst für sich verschiedene Forschungsschwerpunkte und ist zugleich mit den jeweils anderen Bereichen eng verknüpft. Die Erforschung des Lernens und Lehrens in Vorbereitungsklassen ist dadurch hochgradig interdisziplinär. Drängend sind dabei zum Beispiel Fragen zu Spracherwerb und Sprachstandsdiagnostik sowie zur Wirksamkeit spezifischer Voraussetzungen (Lehrkräftequalifikation, Beschulungsmodell, curriculare Regelungen) auf den Lernverlauf und -erfolg. Die Heterogenität der Ausgangsbedingungen ist für wissenschaftliche Fragestellungen dabei besonders herausfordernd: Eine situative Vergleichbarkeit ist oftmals kaum möglich oder nur schwer herstellbar. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Wahl der entsprechenden Forschungsmethode, sondern auch auf Fragen der Generalisier- und Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen. Viele Studien sind in der Folge qualitativ angelegt und schöpfen das methodische Spektrum entsprechend aus; quantitative Zugänge finden sich hingegen seltener und ebenso wenig existieren Arbeiten, die im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes quantitative und qualitative Zugänge verknüpfen.

Ziel dieses Themenheftes ist es, die für Vorbereitungsklassen relevanten Fragen des Lehrens und Lernens exemplarisch aufzugreifen. Die hier zusammengestellten Beiträge beleuchten dabei die Situation in unterschiedlichen Bundesländern (z.B. Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Hessen) und widmen sich strukturellen Fragen der Beschulung sowie den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppen (Schüler/innen und Lehrkräfte). Die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt *Vorbereitungsklasse* erfordert dabei einen multiperspektivischen Blick, der Fragen zur Grundlagenforschung, zu didaktisch-methodischen Konzepten und zu bildungspolitischen Strukturen vereint. Das vorliegende Themenheft versucht, das

Spektrum, das das Themenfeld Vorbereitungsklassen mit sich bringt, sowohl inhaltlich als auch methodisch abzubilden.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt; Fuchs, Isabel; Birnbaum, Theresa (2016): „... dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt ...‘: Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis“. In: *BiSS-Journal*, 5. Ausgabe. Online: http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/Evaluation_Sekundarstufe.pdf (15.03.2019).
- Baumann, Barbara; Becker-Mrotzek, Michael (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Herausgegeben vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf (28.10.2019).
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2012): *Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Regelklassen*. Online: <https://www.hamburg.de/contentblob/3237252/da8c4d544a1af7879445d83dd3c4fcf9/data/ivk.pdf> (28.10.2019).
- Brüggemann, Christian; Nikolai, Rita (2016): *Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung. Online: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12406.pdf> (15.03.2019).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): *Migrationsbericht 2015*. Online: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.html?nn=1663558> (02.07.2019).
- Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka (2016): „Bildungssprache von Anfang an? Konzeptionelle Überlegungen und praktische Vorschläge zur Gestaltung von projektorientiertem DaF-/DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hrsg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen: Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Daldrup, Till (2016): „Das Jahr, das Deutschland veränderte“. In: *Zeit*. Online: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2016-03/fluechtlingskrise-deutschland-bilanz-fluechtlingspolitik-zaesur> (20.11.2019).
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen: Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dewitz, Nora von; Massumi, Mona (2017): „Schule im Kontext aktueller Migration: Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte“. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster: Waxmann, 27–40.
- Gamper, Jana; Schroeder, Christoph (2016): „Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte: Ein Plädoyer für einen erwerbssequentiellen Ansatz“. In: *OBST* 89, 217–230.
- Gans, Paul; Schlömer, Claus (2014): „Phasen internationaler Migration und ihre Auswirkungen auf Raum- und Siedlungsentwicklungen in Deutschland seit 1945“. In: Gans, Paul (Hrsg.): *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration*. Hannover: Verlag der ARL – Aka-

- demie für Raumforschung und Landesplanung, 127–161. Online: <http://hdl.handle.net/10419/141932> (02.07.2019).
- Geißler, Rainer (2014): *Migration und Integration*. Online: <http://www.bpb.de/izpb/198020/migration-und-integration?p=all> (18.06.2019).
- Hattie, John (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hess, Sabine; Kron, Stefanie; Schwertl, Maria; Kasperek, Bernd; Sontowski, Simon; Rodatz, Mathias (Hrsg.) (2017): *Der lange Sommer der Migration*. Berlin: Assoziation A.
- Hoffmann, Lea; Janke, Carsten (2017): „Wie viele neu zugewanderte Kinder gehen zur Schule?“. In: Mediendienst Integration. Online: <https://mediendienst-integration.de/artikel/bildung-schule-neuzugewanderte-fluechtlinge-auslaendische-kinder.html> (20.11.2019).
- Karakayali, Juliane; zur Nieden, Birgit; Kahveci, Çağrı; Groß, Sophie; Heller, Mareike; Gülyeryüz, Tutku (2016): *Mit Segregation zur Inklusion? Eine Expertise für den Mediendienst Integration*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM). Online: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf (28.10.2019).
- Karakayali, Juliane; zur Nieden, Birgit; Kahveci, Çağrı; Groß, Sophie; Heller, Mareike (2017): „Die Kontinuität der Separation: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung“. In: *Die Deutsche Schule* 109 (3), 223–236.
- Kniffka, Gabriele; Neuer, Birgit (2018): *INTRO: Deutsch als Zweitsprache – Zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der Sekundarstufe*. Braunschweig: Westermann.
- Lechner, Claudia; Huber, Anna (2017): *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut. Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/25854_lechner_huber_ankommen_nach_der_flucht.pdf (25.10.2019).
- Maaz, Kai; Jäger-Biela, Daniela Julia (2016): „Integration durch Schule“. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Ankommen nach der Flucht: Wie Kindern und Jugendlichen der Neuanfang in Deutschland gelingt*. DJI Impulse 3/2016, 22–24. Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull114_d/DJI_3_16_Web.pdf (25.10.2019).
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Griebach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin; Altinay, Lale (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Herausgegeben vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Online: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (08.07.2019).
- Matysiak, Ulf (2017): „Pädagogische Integrationsarbeit: Konzepte, Strukturmerkmale und Ausbildungsanforderungen der schulischen Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen“. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja-Kristin; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster: Waxmann, 87–96 (IFS-Bildungsdialoge Band 1).
- Meyer-Ingwersen, Johannes; Neumann, Rosemarie; Kummer, Matthias (2018): *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. Band 1. Königstein: Scriptor.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017): *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungs-*

- klassen*. Online: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/mehrsprachigkeit/grundlagenpapier (28.10.2019).
- Reich, Hans H. (2017): „Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem“. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 77–94.
- Ritter, Monika (2010): „Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter, 1116–1129.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schwaiger, Marika; Neumann, Ursula (2014): „Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte“. In: Gag, Maren; Voges, Franziska (Hrsg.): *Inklusion auf Raten: Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit*. Münster: Waxmann, 60–79.
- Steinbock, Dorotheé; Schroeder, Christoph; Gamper, Jana (angen.): *Curriculare Vorgaben für DaZ – ein kritischer Vergleich der Bundesländer*. Erscheint in: BiSS-Broschüre zum Thema „Curriculare Grundlagen für Neuzugewanderte“.
- Will, Gisela; Balaban, Ebru; Dröscher, Anike; Homuth, Christoph; Welker, Jörg (2018): *Integration von Flüchtlingen: Erste Ergebnisse der ReGES-Studie* (LifBi Working Paper No. 76). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. Online: https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_LXXVI.pdf (23.09.2019).