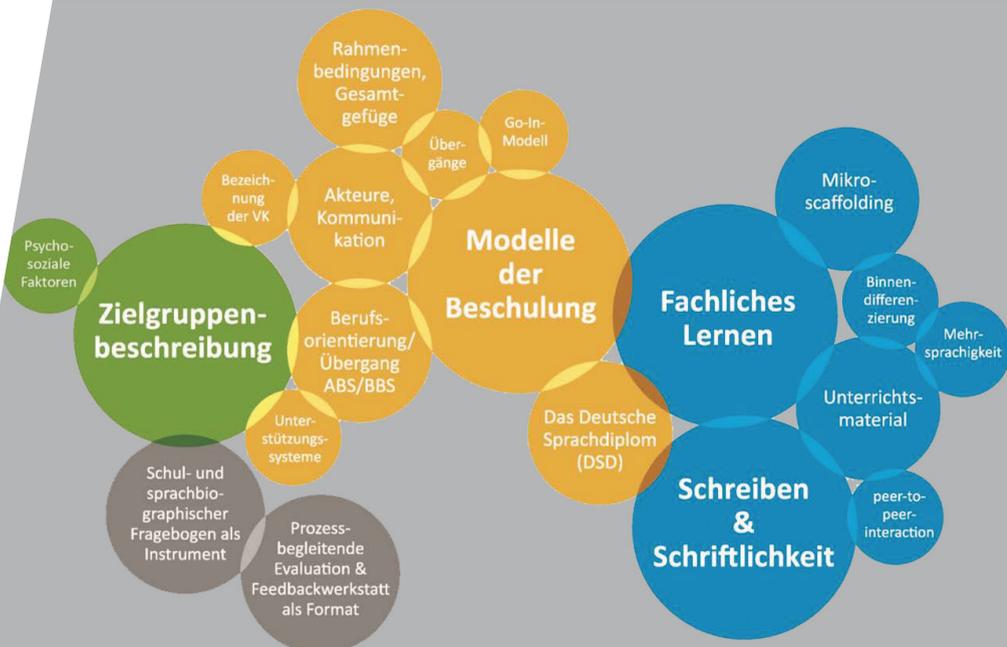




**Udo Ohm
Julia Ricart Brede
(Hrsg.)**

Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem

Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek





Perspektiven Deutsch als Fremdsprache

Herausgegeben von Uwe Koreik, Udo Ohm und Claudia Riemer

Band 38

**Zum Seiteneinstieg
neu zugewanderter
Jugendlicher ins
deutsche Schulsystem**

Ergebnisse und Befunde
aus dem Projekt EVA-Sek

Herausgegeben von

Udo Ohm

Julia Ricart Brede



Schneider Verlag Hohengehren

Umschlaggestaltung: Gabriele Majer, Aichwald

Umschlaggrafik: EVA-Sek-Projekt

EVA-Sek [Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach] ist ein Kooperationsprojekt der Europa-Universität Flensburg (Standortprojektleitung: Prof. Dr. Julia Ricart Brede, jetzt Universität Passau), der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Standortprojektleitung: Prof. Dr. Bernt Ahrenholz †) und der Universität Bielefeld (Standortprojektleitung: Prof. Dr. Udo Ohm) und wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (FKZ 01J1502 A-C).

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2227-1

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2023
Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Für unseren Kollegen Bernt Ahrenholz,
auf dessen Initiative die Beantragung des EVA-Sek-Projektes
zurückgeht. Als Gesamtkoordinator hat er die Basis für die erfolgreiche
Durchführung des Projekts geschaffen und wichtige Impulse für die
gemeinsame inhaltliche Arbeit geliefert. Ohne sein großes Engagement
für das Projekt wäre diese Veröffentlichung nicht möglich gewesen.

Inhalt

Udo Ohm & Julia Ricart Brede

Einführung in den Band 9

Teil I

Beschreibung der Zielgruppe

Janine Diebel & Bernt Ahrenholz (†)

Schulische und sprachliche Voraussetzungen von
Seiteneinsteiger*innen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. 19

Holger Schiffel

Sichtweisen neu zugewanderter Schüler*innen auf ihre
Beschulung: Ergebnisse einer Interviewbefragung 57

Mira Rüter

Zwangsmigration und deren psychosoziale Folgen für
Jugendliche – eine qualitative Analyse von Interviewdaten 97

Teil II

Modelle und Strukturen der Beschulung

Isabel Fuchs

Zwischen Inklusion und Parallelklasse: Perspektiven
professioneller schulischer Akteur*innen auf die Integration
von Seiteneinsteiger*innen in den Regelunterricht 133

Stephanie Falkenstern & Udo Ohm

Widersprüche in der Beschulungspraxis neu zugewanderter
Berufsschüler*innen. Rekonstruktion von Zweitsprachaneig-
nungserfahrungen auf der Basis von Gruppendiskussionen 167

Teil III

Sprachliches und fachliches Lernen – Anforderungen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Theresa Birnbaum

Sprachliches und fachliches Lernen in der Unterrichtsaktion
mit neu zugewanderten Schüler*innen 201

Göntje Erichsen

„sag du mal (--) dann: sag_ich auch“ – Eine videobasierte
Mikroanalyse von Peer-Interaktionen
unter Seiteneinsteiger*innen..... 245

Bernt Abrenholz (†), Patrick Grommes & Julia Ricart Brede

Schreibanforderungen, Schreibenlässe und Schreibtätigkeiten
im Unterricht mit Seiteneinsteiger*innen 279

Sina Spiekermeier Gimenes

Die Bedeutung regionaler Sprachvarietäten im Kontext der
Zweitsprachaneignung aus Sicht neu zugewanderter
Schüler*innen bayerischer Berufsschulen 311

Autor*innen und Herausgeber*innen..... 339

Einführung in den Band

Udo Ohm & Julia Ricart Brede

1 Verortung des EVA-Sek-Projektes

Die im vorliegenden Band versammelten neun Beiträge gehen aus dem Projekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“ (kurz: EVA-Sek) hervor. Im Zentrum des EVA-Sek-Projektes steht die Frage, wie die Eingliederung und Integration von Seiteneinsteiger*innen, d.h. von neu zugewanderten Schüler*innen mit keinen oder nur geringen Kenntnissen im Deutschen (vgl. Ahrenholz, Ohm & Ricart Brede 2017: 258) möglichst erfolgreich gelingen kann. In den neun Beiträgen werden auf der Basis von Teildatensätzen Ergebnisse zu einzelnen Fragestellungen und Themenschwerpunkten aus dem Projekt präsentiert (für eine Übersicht zu den Einzelfragen und Themenschwerpunkten des Projektes vgl. Ahrenholz, Ohm & Ricart Brede 2017: 244, 250ff.).

Zeitlich fiel der Start des EVA-Sek-Projektes mit dem Einsetzen der sog. ‚Flüchtlingskrise‘ zusammen. Das EVA-Sek-Projekt hatte eine Laufzeit von 2015-2018; es wurde damit zu einer Zeit durchgeführt, in der sich die verschiedenen Akteur*innen in der Bildungslandschaft in kürzester Zeit auf eine große Zahl neu zugezogener Kinder und Jugendlicher einzustellen hatte, um diese bestmöglich bei ihrer sprachlichen, sozialen, schulischen und – je nach Alter – auch beruflichen Integration und beim Spracherwerb zu unterstützen.

Nun ist Migration seit jeher ein omnipräsentes Phänomen, das allerdings in nur wenigen Fällen auf freiwilligen Entscheidungen der Migrant*innen beruht, sondern häufig durch Krieg oder Verfolgung hervorgerufen wird und daher

vielfach als sog. Flucht- oder Zwangsmigration stattfindet. Ferner ist hinlänglich bekannt, dass Wanderungsbewegungen nicht gleichförmig verlaufen, sondern dass sich Phasen geringer Zuwanderung kaum vorhersehbar mit solchen hoher Zuwanderung abwechseln können: In Deutschland sorgte in den 1950er, -60er und -70er Jahren die sog. ‚Gastarbeiteranwerbung‘ für verstärkte Zuwanderung; in den 1990er Jahren waren die ‚Jugoslawienkriege‘, ab der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts war der seit 2011 in Syrien andauernde Bürgerkrieg, aber auch ökonomisch motivierte Zwangsmigration aus anderen Ländern, Auslöser für einen sprunghaften Anstieg der Zuwanderungszahlen nach Deutschland. Aktuell ist es der Krieg in der Ukraine, der in Deutschland – und auch in anderen Ländern – zu verstärkter Zuwanderung führt. Es ist demnach – zumindest mit Blick auf Zwangsmigration muss hinzugefügt werden: leider – davon auszugehen, dass die Frage nach einer gelingenden Integration von neu Zugewanderten auch weiterhin aktuell bleiben wird. Veränderungen sind hingegen mit Blick auf die Rahmenbedingungen des Migrations- und Integrationsprozesses festzustellen, bspw. dahingehend, welche Rolle (digitale) Medien in diesem Zusammenhang spielen (können) oder welche weiteren Tools (bspw. in Form von Diagnoseinstrumenten wie dem DSD) zur Unterstützung von Sprachfördermaßnahmen bereitstehen. Insofern gilt es auch Sprachförder- und Integrationsmaßnahmen stets neu zu reflektieren, wissenschaftlich zu begleiten und weiterzuentwickeln. Letztlich ist (auch) die aufnehmende Gesellschaft beständig Veränderungen unterworfen, weshalb es – dem soziokulturellen Paradigma folgend (vgl. hierzu auch Spiekermeier Gimenes sowie Falkenstern & Ohm in diesem Band) – den Zweitspracherwerb „als Sozialisationsprozess oder fortschreitende Partizipation an der zielsprachigen Gemeinschaft“ (Ohm 2007: 29f.) immer wieder neu zu denken bzw. zu reflektieren gilt. Vor dem Hintergrund dieser Denkfigur, die quasi als Leitlinie für die Beiträge im Band gelten kann, werden im Folgenden in Kürze das EVA-Sek-Projekt in seiner Anlage sowie die einzelnen Beiträge des Bandes vorgestellt.

2 Anlage des EVA-Sek-Projektes

Das vom BMBF finanzierte EVA-Sek-Projekt ist Teil der Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (kurz: BiSS), im Rahmen derer sich Bildungseinrichtungen vom Elementarbereich bis zur Sekundarstufe in den beteiligten Bundesländern stufenbezogen in sog. Verbänden zusammenschlossen, um gemeinsam Konzepte für die Sprachförderung zu erarbeiten und zu implementieren. Das BiSS-Projekt sah auch eine Evaluation durch verschiedene Forschungsprojekte vor – eines davon ist das EVA-Sek-Projekt.

Das EVA-Sek-Projekt begleitete jene sieben BiSS-Verbünde, die sich gezielt mit der gelingenden Beschulung neu zugewanderter Seiteneinsteiger*innen befassten. Ziel des EVA-Sek-Projektes war eine umfassende Prozessevaluation der Sprachförderarbeit ebendieser BiSS-Verbünde.

Die [sieben betreffenden] BiSS-Verbünde sind [allesamt] in der Sekundarstufe angesiedelt, umfassen verschiedene Schulformen und sind in sechs Bundesländern verortet: Fünf Verbünde setzen sich aus allgemeinbildenden Schulen zusammen (1x in Berlin, 1x in Bremen, 1x in Hamburg, 1x in Niedersachsen und 1x in Nordrhein-Westfalen) und zwei Verbünde aus berufsbildenden Schulen [1x in Bayern und 1x in Niedersachsen]. Gestartet ist das Projekt 2015 mit 52 Schulen, 155 sog. Vorbereitungsklassen und ca. 2.675 SchülerInnen (Ahrenholz, Ohm & Ricart Brede 2017: 242).

Das Arbeiten in Verbänden ist für das EVA-Sek-Projekt dabei nicht nur auf Seiten der Schulen, sondern auch auf Evaluationsseite kennzeichnend. So handelt es sich beim EVA-Sek-Projekt um einen Forschungsverbund mit Teilprojekten an drei Standorten unter der Leitung von Bernt Ahrenholz (†, Friedrich-Schiller-Universität Jena), Udo Ohm (Universität Bielefeld) und Julia Ricart Brede (Europa-Universität Flensburg, jetzt Passau).¹ Jedem Projektstandort oblag dabei die Datenerhebung an den Verbundschulen in zwei Bundesländern. Die Entwicklung der Erhebungsinstrumente für die Datenerhebungen erfolgte allerdings verbundübergreifend.

Zeitlich gliederte sich das Projekt in drei Phasen: Im Rahmen der Vordatenerhebung, die 2015 stattfand, erfolgte auch ein erster Schulbesuch an allen beteiligten Verbundschulen. Die Daten dieser Vorerhebung dienten als Ausgangsbasis für die Entwicklung standort- und verbundspezifischer Evaluationsdesigns. Während die sich anschließende erste Evaluationsrunde 2015 / 2016 stärker auf die Erfassung der Sicht der professionellen Akteur*innen (wie den Lehrkräften, den Verbundkoordinator*innen und den Schulleitungen) zielte (vgl. hierzu Fuchs in diesem Band), stand im Rahmen der zweiten Evaluationsrunde 2017 stärker die Perspektive der Seiteneinsteiger*innen im Fokus (vgl. hierzu Rüter sowie Schiffel in diesem Band). Zudem kam an allen Schulen ein projektintern entwickelter und in 17 Sprachen übersetzter Fragebogen zum Einsatz, mit dessen Hilfe die Sprach- und Schulbiografien der am Projekt beteiligten Seiteneinsteiger*innen erfasst wurden (vgl. hierzu Diebel & Ahrenholz in diesem Band) und es wurden im Rahmen aller Erhebungsrounden (videografische) Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen (vgl. hierzu Birnbaum sowie Erichsen in diesem

¹ Weitere EVA-Sek-Projektmitglieder waren: Theresa Birnbaum (Projektkoordination), Janine Diebel und Isabel Fuchs, Christoph Nachtigall (ausgeschieden) sowie Holger Schiffel in Jena, Göntje Erichsen, Stephanie Falkenstern, Alejandro Romero (ausgeschieden) und Julia Viering (ausgeschieden) in Bielefeld sowie Mira Rüter und Hannah Schrage in Flensburg. Zudem arbeiteten Britta Hövelbrinks (Jena) und Patrick Grommes (Jena, jetzt Hamburg) als assoziierte Mitglieder im Projekt.

Band). Beide Evaluationsrunden schlossen zudem jeweils mit einer Feedbackwerkstatt ab, in deren Rahmen ausgewählte Ergebnisse an die beteiligten Verbundschulen zurückgespiegelt wurden.

Bereits die Analyse der Daten aus der Vordatenerhebung führte zur Identifikation von Themenschwerpunkten, die teils verbundübergreifend, teils aber auch nur für einzelne Verbände in besonderer Weise zentral erschienen (eine grafische Themenübersicht findet sich in Ahrenholz, Ohm & Ricart Brede 2017: 251f. sowie auf dem Buchcover). Während bspw. im bayerischen Verbund neben der erwartbaren Orientierung auf die sprachliche Entwicklung beim Übergang in den Beruf im Laufe der Zeit auch die Auseinandersetzung mit dem Erwerb regional-sprachlicher Kompetenz im L2-Kontext in den Fokus rückte (vgl. hierzu auch Spiekermeier Gimenes in diesem Band), konzentrierte sich der Verbund in Hamburg stark auf den Erwerb schriftlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen (vgl. hierzu auch Ahrenholz, Grommes & Ricart Brede in diesem Band). Die beiden Verbände in Niedersachsen hingegen befassten sich im Rahmen ihrer BiSS-Verbandsarbeit v.a. mit dem Einsatz des DSD (vgl. hierzu Ricart Brede & Schrage 2018), die Verbände in Nordrhein-Westfalen legten einen Schwerpunkt auf die Interaktion zwischen den Lernenden (vgl. hierzu den Beitrag von Erichsen in diesem Band) und wieder andere Verbände diskutierten verstärkt über die in Frage kommenden Beschulungsmodelle (vgl. hierzu Fuchs in diesem Band sowie Ahrenholz, Fuchs & Birnbaum 2016).

3 Aufbau des Bandes

Gegliedert ist der Buchband in drei Teile. Der **erste Buchteil** widmet sich der Beschreibung der Zielgruppe. Eingeleitet wird er von *Janine Diebel* und *Bernt Ahrenholz*, die in ihrem Beitrag einen Überblick über die Migrations-, Sprach- und Schulbiografien von $n = 1470$ jugendlichen Seiteneinsteiger*innen geben. Die Ausführungen basieren auf den Ergebnissen einer schriftlichen Befragung, an der sich 72 allgemein- und 78 berufsbildende Vorbereitungsklassen beteiligt haben. Die Ergebnisse legen deutliche Unterschiede zwischen den neu zugewanderten Schüler*innen an den allgemein- und berufsbildenden Schulen offen. Vor allem aber führen sie die große Diversität vor Augen, die Vorbereitungsklassen kennzeichnet: So liegen die neu zugewanderten Schüler*innen in einer Vorbereitungsklasse altersmäßig unter Umständen bis zu zwölf Jahren auseinander; während einige Schüler*innen in der Klasse über nahezu keine Schul- und Literalitätserfahrungen verfügen, blicken andere Schüler*innen derselben Klasse auf umfangreiche Schul- und Sprachlernerfahrungen (auch in anderen Sprachen) zurück.

Holger Schöffel gewährt in seinem Beitrag Einblicke in leitfadengestützte Interviews mit Seiteneinsteiger*innen. In den $n = 36$ ausgewerteten Interviews erläutern die Seiteneinsteiger*innen, wie sie selbst den Schulalltag wahrnehmen und welche Umstände und Maßnahmen ihnen die Integration aus ihrer Sicht erleichtern bzw. erschweren. Zur Sprache kommen dabei die Rolle schulischer Vorerfahrungen, Beschulungsstrukturen, die Frage der Nutzung von Herkunft-, Fremd- und Mittlersprachen, aber auch methodische Aspekte in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung sowie die sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht. Der Beitrag schließt mit einer ausführlichen Diskussion der Ergebnisse.

Auch im Beitrag von *Mira Rüter* kommen die Schüler*innen selbst zu Wort. Datengrundlage des Beitrags „Zwangsmigration und deren psychosoziale Folgen für Jugendliche – eine qualitative Analyse von Interviewdaten“ bilden $n = 9$ Interviews mit Seiteneinsteiger*innen, die eine Zwangsmigration erlebt haben und die sich in den Interviews selbstinitiativ zu ihrer Flucht äußern. Im Beitrag wird dargelegt, was die Schüler*innen über ihre Fluchtbiografie berichten, welche Schwerpunkte sie dabei setzen und wie die Erzählungen emotional gefärbt sind. Ergänzend zu dieser inhaltsanalytischen Auswertung der neun Interviews werden die Interviewaussagen jenes Schülers, der am umfanglichsten von seiner Flucht erzählt, außerdem gesprächsanalytisch betrachtet.

Die beiden Beiträge des **zweiten Buchteils** thematisieren Modelle und Strukturen der Beschulung. *Isabel Fuchs* befasst sich mit der Frage, inwiefern aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen eine (frühzeitige) Integration von Seiteneinsteiger*innen in den Regelbetrieb allgemeinbildender Schulen umsetzbar und zielführend ist. Nach einer ausführlichen Beschreibung und Diskussion der Rahmenbedingungen, der Mitwirkung von Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen und der schulindividuellen Modelle zur Integration in den Regelunterricht, präsentiert und diskutiert die Autorin detailliert die Perspektiven der professionellen Akteur*innen auf die Beschulungsmodelle. Ausgehend von der von ihr dabei einerseits aufgezeigten Vielzahl von Einflüssen und Sichtweisen auf die Integration von Seiteneinsteiger*innen und der andererseits dringend notwendigen Sicherstellung der Kontinuität der Integration und des Bildungsprozesses der Schüler*innen plädiert sie u.a. für das Arbeiten in multiprofessionellen Teams, für Kooperation und Kommunikation über die eigene Institution hinaus und für die Vernetzung mit außerschulischen Partner*innen.

Stephanie Falkenstern und *Udo Ohm* untersuchen Widersprüche in der Beschulungspraxis neu zugewandelter Berufsschüler*innen. Die Autor*innen setzen bei der Rekonstruktion der Zweitsprachaneignungserfahrungen der neu Zugewanderten an, die diese in den mit ihnen im Projekt durchgeführten Gruppendiskussionen selbst geleistet haben. Nach ausführlicher begrifflicher und methodologischer Reflexion werden zwei ausgewählte Gruppendiskussionen mit der doku-

mentarischen Methode analysiert und die sich darin dokumentierenden Erfahrungen exemplarisch rekonstruiert. Es zeigt sich, dass die Zweitsprachaneignungserfahrungen der Befragten massiv von dem Erleben von Widersprüchen in der Beschulungspraxis geprägt sind, weshalb die Autor*innen einen stärkeren Einbezug der Erfahrungsperspektive der neu Zugewanderten in Evaluationsmaßnahmen und in Rückmeldeformate wie Feedbackwerkstätten für notwendig erachten.

Der **dritte Buchteil** versammelt Beiträge, die das sprachliche und / oder fachliche Lernen der neu zugewanderten Schüler*innen fokussieren. Eröffnet wird dieser Buchteil von *Theresa Birnbaum*, die in ihrem Beitrag Einblicke in vier videografierte Unterrichtssitzungen aus Vorbereitungsklassen gewährt und an diesen aufzeigt, wie fachliches und sprachliches Lernen von Anfang an integrativ ermöglicht werden kann und wie Lehrkräfte neu zugewanderte Schüler*innen bei der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen gezielt fordern und zugleich unterstützen können. Im Fokus der Transkriptanalysen, die in Anlehnung an Verfahren der ethnographischen und der linguistischen Gesprächsanalyse erfolgen, steht das Handeln der Lehrkräfte in der Unterrichtsinteraktion. Durch dieses können Lerngelegenheiten geschaffen werden, die für die Lernenden partizipativ, funktional und damit relevant für den eigenen schulischen Lernerfolg sind.

Auch *Göntje Erichsen* fokussiert die Unterrichtsinteraktion, nimmt dabei allerdings die Peer-to-Peer-Interaktion der Lernenden in den Blick. Nach einer theoretischen Einordnung und einer Einführung in begriffliche Grundlagen führt sie eine exemplarische Analyse einer Unterrichtssequenz eines additiven Sprachförderunterrichts mit Seiteneinsteiger*innen durch. Ihr Untersuchungsgegenstand ist die auf das Ziel gemeinsamer Wissenskonstruktion gerichtete Nutzung sprachlicher und nicht-sprachlicher Ressourcen durch die Schüler*innen. In ihrem Beitrag konzentriert sie sich exemplarisch auf eine Unterrichtssituation, die sie nach einer Einordnung in den Unterrichtsverlauf diskursanalytisch untersucht. Sie kann nicht nur zeigen, dass sich die Schüler*innen in ihrem Handeln durch multimodale Ressourcennutzung wechselseitig unterstützen, sondern auch, wie sie die Unterstützung dabei prozesshaft ausdifferenzieren und so versuchen sie auf die *Zone der nächsten Entwicklung* der jeweiligen Interaktionspartner*innen hin zu kalibrieren.

Bernt Abrenholz, *Patrick Grommes* und *Julia Ricart Brede* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, welche schriftsprachlichen Kompetenzen von Seiteneinsteiger*innen erwartet werden und was zur Ausbildung ebendieser Kompetenzen im Vorbereitungsunterricht geleistet wird, geleistet werden soll(te) und geleistet werden kann. Anhand zweier im Rahmen des EVA-Sek-Projektes entwickelter Instrumente, einer Schreibaufgabentypologie und einem Schreiblogbuch, stellen

die Autor*innen in diesem Zusammenhang zunächst dar, welche Schreibaufgaben, Schreibtätigkeiten und Schreibprodukte in Vorbereitungsklassen anzutreffen sind. Die mittels Schreiblogbuch erhobenen Daten zeigen, dass Schreibaufträge in Vorbereitungsklassen häufig eher nebenbei erteilt werden und somit in ihrem didaktischen Potenzial nicht voll ausgeschöpft werden. Die Schreibaufgabentypologie kann Lehrkräften auch als Instrument zur kritischen Reflexion der eigenen Arbeit dienen und damit als Instrument der Unterrichtsevaluation genutzt werden.

Sina Spiekemeier Gimenes geht in ihrem Beitrag auf eine zwar bekannte, bislang aber noch wenig erforschte Dimension des sprachlichen Lernens von sog. Seiteneinsteiger*innen in den sozialen Feldern schulischen und beruflichen Lernens ein. Sie untersucht die Bedeutung regionaler Sprachvarietäten im Kontext gesellschaftlicher Partizipation aus der Perspektive neu zugewanderter Schüler*innen bayerischer Berufsschulen. Dazu analysiert sie mit der dokumentarischen Methode ausgewählte Leitfadenterviews, die im Projekt mit den Schüler*innen geführt wurden. Mit der qualitativ-rekonstruktiven Analyse der sich in den Interviews dokumentierenden Erfahrungen der neu zugewanderten Schüler*innen kann sie zeigen, dass regionalsprachliche Formen der informellen Register besondere Herausforderungen an den Sprachausbau stellen und dadurch einen wesentlichen Einfluss auf Möglichkeiten der Partizipation haben.

4 Literatur

- Ahrenholz, Bernt; Fuchs, Isabel & Birnbaum, Theresa (2016): ... dann haben wir natürlich gemerkt der Übergang ist der der Knackpunkt ... – Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. In: *BiSS-Journal* 5. Verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-evaluation-evassek.pdf> (04.11.2019).
- Ahrenholz, Bernt; Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (2017): Das Projekt Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach (EVA-Sek). In: Fuchs, Isabel; Jeuk, Stefan & Knapp, Werner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg, Beiträge zum 11. „Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 253-270.
- Ohm, Udo (2007): Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitspracherwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In: Eßer, Ruth & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Bausteine für Babylon: Sprachen, Kulturen, Unterricht ... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski* München: iudicium, 24-33.
- Ricart Brede, Julia & Schrage, Hannah (2018): Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) als Motivations-Turbo – sogar mit Nutzen für Regelunterricht und

Berufsvorbereitung? Sichtweisen von schulischen Akteurinnen und Akteuren zum Einsatz des DSD I im deutschen Inlandsschulwesen. In: Ricart Brede, Julia; Maak, Diana & Pliska, Enisa (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge zum 12. „Workshop für Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“* (ehem. „Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“). Stuttgart: Fillibach bei Klett, 211-230.

Teil I

Beschreibung der Zielgruppe

Schulische und sprachliche Voraussetzungen von Seiteneinsteiger*innen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung

Janine Diebel & Bernt Abrenholz (†)

1 Einleitung

Einen Grundstein für die Optimierung der schulspezifischen und schulübergreifenden Sprachförderanstrengungen für neu zugewanderte Schüler*innen (im Folgenden auch als Seiteneinsteiger*innen bezeichnet) bildet die Berücksichtigung ihrer sprachlichen und schulischen Voraussetzungen. Diese Schülergruppe wird dabei immer wieder als sehr heterogen charakterisiert (vgl. u.a. Mavruk & Wiethoff 2015; Brömel 2016; Gill 2015; Dohmann, Havkic, Domenech et al. 2017). Die Gruppe der Seiteneinsteiger*innen ist

sowohl sprachlich als auch fachlich heterogen. Sie [Seiteneinsteiger*innen] bringen unterschiedliche schulische Vorerfahrungen mit, haben ganz individuelle Sprachbiographien, kennen unterschiedliche Schriftsysteme, sind in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Systemen aufgewachsen und auch ihre Migrationserfahrungen sind individuell. (Mavruk & Wiethoff 2015: 215)

Christian Gill (2015: 9) erkennt Unterschiede auf insgesamt neun Ebenen. Dazu gehören die Herkunftsländer und -sprachen der Schüler*innen, kulturelle Deutungsmuster, die Migrationserfahrungen (Wohn- und Lebensbedingungen, Aufenthaltsperspektiven, psychische Belastungen, Ausgrenzungserfahrungen), die

Sprachkontaktdauer, die kognitiven Fähigkeiten, die Literalisierung in der Erstsprache, die Schulbiografie, der soziokulturelle, religiöse und familiäre Hintergrund sowie das Alter. Dabei ist die Vielfalt nach Brömel (2016: 35) „selten so offensichtlich wie in DaZ-Gruppen.“ Die einzige Gemeinsamkeit von Seiteneinsteiger*innen scheinen ihre für die Integration in den Regelunterricht unzureichenden Deutschkenntnisse zu sein.

Der vorliegende Beitrag setzt sich anhand einer schriftlichen Schülerbefragung aus dem EVA-Sek-Projekt mit den Ausgangsvoraussetzungen neu zugewanderter Schüler*innen in Vorbereitungsklassen auseinander und geht der Frage nach, ob und wie ausgeprägt die oft beschriebene Vielfalt unter den Seiteneinsteiger*innen in den Vorbereitungsklassen tatsächlich ist. Im Mittelpunkt stehen dabei die Sprach- und Schulbiografien der Lernenden.

2 Ausgangslage und Forschungsstand

Empirische Daten zu den schulischen und sprachlichen Voraussetzungen von Seiteneinsteiger*innen lagen zu Beginn des EVA-Sek-Projektes kaum vor. Die Schulstatistik gibt zwar Auskunft über ihre Anzahl bzw. über die Anzahl der Vorbereitungsklassen, in denen sie in den meisten Bundesländern unterrichtet werden. Sprachkenntnisse oder schulische Vorbildung werden jedoch nicht erfasst. Die seit einigen Jahren in verschiedenen Ländern und Regionen ergänzend durchgeführten Studien zur herkunftsbedingten und sprachlichen Vielfalt im Schulsystem beschäftigen sich nur mit einer Ausnahme auch mit neu zugewanderten Schüler*innen: Die Studie „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“ (vgl. Ahrenholz & Maak 2013) betrachtet die Gruppe der Seiteneinsteiger*innen u.W. in der Ergebnispräsentation als einzige separat und konstatiert sowohl für Grund- als auch für weiterführende Schulen eine hohe herkunftsbedingte, sprachliche Vielfalt unter den Seiteneinsteiger*innen. Einige von ihnen haben mindestens zwei Erstsprachen; zudem erwirbt ein Teil dieser Schülergruppe bereits vor ihrer Einreise erste Deutschkenntnisse. Es zeigt sich weiter, dass es auch Seiteneinsteiger*innen gibt, die in Deutschland zur Welt gekommen sind oder Eltern haben, die in einem deutschsprachigen Land geboren sind, die aber dennoch erst nach Beginn ihrer Schullaufbahn wieder nach Deutschland zurückkehren und dann in das deutsche Bildungssystem integriert werden müssen.

Weitere Anhaltspunkte vor allem zur Qualifikationsstruktur, vereinzelt auch zu den Sprachkenntnissen geben Studien zu Neuzuwanderer*innen im Allgemeinen. Zum EVA-Sek-Projektstart 2015 waren diese noch rar. Zudem waren die Ergebnisse zumeist noch mit z.T. erheblichen Einschränkungen bezüglich ihrer Aussagekraft verbunden. So werten Battisti und Felbermayr (2015) erste Zahlen

zum Bildungshintergrund der im Jahr 2013 in der Türkei ankommenden syrischen Flüchtlinge anhand von Umfragedaten der türkischen Behörde für Katastrophen- und Notfallmanagement aus. Befragt wurden Personen ab sechs Jahren. Die Ergebnisse lassen jedoch keine Rückschlüsse über die nach Deutschland zugewanderten Menschen zu, da das Zielland der Befragungsteilnehmer*innen sowie ihre dortige Ankunft offen bleibt.

Brücker, Hauptmann und Vallizadeh (2015) ziehen im selben Jahr zur Analyse der Bildungsvoraussetzungen von Geflüchteten, aber auch anderer Migrant*innen, u.a. Daten des Ausländerzentralregisters, amtliche Statistiken der Bundesagentur für Arbeit sowie des Mikrozensus heran. Sie betonen jedoch ausdrücklich, dass anhand der verfügbaren Daten keine belastbaren Aussagen getroffen werden können. In den Statistiken der Bundesagentur für Arbeit würden bspw. Asylsuchende und Geduldete nicht registriert. Ferner seien die Angaben des Ausländerzentralregisters nach Aussagen des Bundesministeriums für Flüchtlinge und Migration nicht repräsentativ (vgl. Brücker et al. 2015: 4; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016: 46).

Erst während der EVA-Sek-Projektlaufzeit (2015-2018) sind mehrere Studien erschienen, die sich mit der Vorbildung und zum Teil auch mit den Sprachkenntnissen von neu Zugewanderten beschäftigen und belastbarere Daten liefern. Sie fokussieren zumeist Geflüchtete bzw. Teilgruppen von ihnen, so bspw. Schutzsuchende aus Kriegs- und Krisengebieten, Asylsuchende oder Geflüchtete ausgewählter Nationalitäten.

Sauer, Dorbitz Ette et al. (2016) attestieren im Ergebnis ihrer Auswertung von Daten des Mikrozensus 2014 Schutzsuchenden aus Eritrea, Nigeria, Somalia, Afghanistan, Pakistan, dem Iran, Irak und Syrien („Zuwanderer aus Kriegs- und Krisengebieten“) ein niedriges Bildungsniveau. Sie stellen dabei eine starke Polarisierung des Bildungsstandes insbesondere bei den weiblichen Schutzsuchenden fest. 2016 erscheinen zudem die Ergebnisse der Flüchtlingsstudie 2014 (vgl. Worbs, Bund & Böhm 2016) für die 2014 fast 3000 Geflüchtete ebenfalls aus ausgewählten Herkunftsländern befragt wurden. Knapp ein Viertel der Befragten aus Afghanistan, Eritrea, dem Iran, Irak, Syrien und Sri Lanka verfügt demnach über eine eher geringe Schulerfahrung, da sie entweder keine oder maximal vier Jahre eine Schule besucht haben. Etwa die Hälfte sind jedoch zehn Jahre oder länger zur Schule gegangen. Worbs et al. (2016) stoßen dabei auf Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen. Geflüchtete aus dem Irak, aus Afghanistan und Syrien verfügen vergleichsweise häufig über gar keine Schulbildung oder besuchten höchstens vier Jahre eine Schule. Auf Befragte aus dem Iran, aus Sri Lanka und Eritrea trifft dies (sehr) selten zu. Vielmehr ist für diese drei Herkunftsgruppen ein überdurchschnittlicher Anteil an Personen mit längerem Schulbesuch (zehn Jahre oder mehr) zu konstatieren (vgl. Worbs et al. 2016: 109).

Ergebnisse zu einem größeren Personenkreis, dem registrierter Asylsuchender 2015 bzw. 2016, liefern die Auswertungen der während der Asylantragstellung erhobenen freiwilligen Selbstangaben von Brücker (2016) sowie von Rich (2016) und von Neske und Rich (2016). In der Kurzanalyse der so genannten „SoKo-Daten“¹ ermitteln Letztere, dass jeweils ein Anteil von etwa einem Fünftel zuletzt eine Hochschule oder ein Gymnasium besucht hat und ein knappes Drittel eine Mittelschule. 22 % nennen als zuletzt besuchte Bildungseinrichtung eine Grundschule. Weitere 7 % verfügen über keinerlei formale Schulbildung (vgl. Rich 2016). Im ersten Halbjahr 2016 verändern sich die Werte nur geringfügig (vgl. Neske & Rich 2016). Brücker (2016) typisieren die Selbstangaben der Asylsuchenden bis August 2015 nicht nur nach Bildungsstand, sondern auch nach Alter und liefern damit differenziertere Informationen. Gewichtet mit der Bleibewahrscheinlichkeit bringen demnach 36 % der 6- bis 17-Jährigen ein niedriges Bildungsniveau mit, d.h. sie haben entweder keine oder lediglich eine Grundschule besucht; 42 % gingen in eine Mittel- oder Fachschule und verfügen über ein mittleres Bildungsniveau und 13% besuchten ein Gymnasium und haben demnach ein hohes Bildungsniveau. Unter den 18- bis 24-Jährigen verfügen etwas mehr als ein Viertel (26 %) über ein niedriges, 31 % über ein mittleres und 39 % über ein hohes Bildungsniveau. Brücker (2016) weist jedoch darauf hin, dass die Angaben einem Selektionsbias unterliegen können, da die Teilnahme an der Befragung, wie bereits erwähnt, auf Freiwilligkeit basierte und nur 53 % der Asylbewerber*innen bei ihrer Registrierung daran teilnahmen. Zudem besitzen die Aussagen der Altersgruppe der 6- bis 17-Jährigen aufgrund der groben Alterseinteilung eingeschränkte Aussagekraft, da sich die Befragten z.T. noch in Ausbildung befanden und an unterschiedlichen Punkten ihres Bildungsweges befragt wurden. Rich (2016: 2) weist zudem darauf hin, dass die Gefahr einer Verzerrung aufgrund von strategischen Antworten der Befragten besteht, da von den Teilnehmer*innen für die Aussagen keine Nachweise erbracht werden mussten.

Eine erste repräsentative Datengrundlage liefert 2018 die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten (vgl. Brücker, Rother & Schupp 2018). Das Forscherteam befragte 2016 über 4500 erwachsene Personen, die zwischen 2013 und 2016 nach Deutschland eingereist sind und einen Asylantrag gestellt haben, u.a. zu ihrer schulischen und beruflichen Qualifikation sowie zu ihren Sprachkenntnissen. Die Ergebnisse zeigen, dass das im Herkunftsland erworbene schulische und berufliche Bildungsniveau der geflüchteten Männer und Frauen stark divergiert. Die Einordnung der Ergebnisse zu Schulbesuchsdauer und besuchtem

¹ „SoKo“ steht dabei als Akronym für „Soziale Kompetente“. Die Kurzanalysen des Forschungszentrums für Migration, Integration und Asyl des BAMF zu den „SoKo“-Daten geben einen groben Überblick über die Sozial- und Qualifikationsstruktur und z.T. auch zu den Sprachkenntnissen von registrierten Asylsuchenden.

Schultyp in das internationale Bildungsqualifikationssystem (ISCED) ergibt, dass das durchschnittliche Bildungsniveau von 52 % der Geflüchteten als vergleichsweise gering bis durchschnittlich einzustufen ist. Weitere 11 % der Geflüchteten bringen jedoch sogar einen Bildungsabschluss im tertiären Bereich mit. Wie Worbs et al. (2016) in der Flüchtlingsstudie 2014 und Sauer et al. (2016) anhand der Mikrozensusdaten von 2014 stellen auch die Autor*innen der IAB-BAMF-SOEP-Flüchtlingsbefragung Unterschiede bezüglich der Verteilung des Bildungsniveaus abhängig von der Herkunftsgruppe fest.

Bei Personen aus Syrien, den Staaten des westlichen Balkan [sic] und dem Iran oder Pakistan sind die Anteile von Personen, deren Bildungsstand maximal ISCED 1 [Primarbildung] beträgt geringer (max. 38 Prozent bei Westbalkanstaaten) als bei Geflüchteten aus Afghanistan, dem Irak und Eritrea oder Somalia. Dabei liegt der Anteil derer, die weniger als Primarbildung haben, in Afghanistan mit etwa einem Drittel (34 %) am höchsten. (Brücker et al. 2018: 38f.)

Damit unterscheiden sich die Ergebnisse der IAB-BAMF-SOEP-Befragung 2016 z.T. von denen der Flüchtlingsstudie 2014. Letztere kam zwar ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Befragte aus Afghanistan und dem Irak im Vergleich häufiger keine oder nur maximal vier Jahre zur Schule gegangen sind. Das Autorenteam der Flüchtlingsstudie 2014 stellte jedoch auch bei Syrer*innen vergleichsweise häufiger eine Beschuldungsdauer von null bis maximal vier Jahren fest. Ebenso unterscheidet sich die Qualifikationsstruktur der Befragten aus Eritrea in beiden Studien. Während Worbs et al. (2016) von einem verhältnismäßig geringen Anteil von Eritreer*innen mit kurzer Schulbesuchsdauer und einem überdurchschnittlichen Anteil mit längerem Schulbesuch berichten, attestieren Brücker et al. (2018) ihren eritreischen Befragten einen eher geringen Bildungsstand. Dies kann zum einen an den unterschiedlichen Indikatoren für die Messung der Vorbildung von Geflüchteten und deren z.T. mangelnder Vergleichbarkeit seine Ursache haben. Es kann jedoch auch darauf hindeuten, dass sich die Zusammensetzung der Zuwander*innen zumindest in einzelnen Herkunftsgruppen zwischen den Jahren unterscheidet, da die Daten zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben wurden.

Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung (vgl. Brücker et al. 2018), aber auch die Flüchtlingsbefragung 2014 (vgl. Worbs et al. 2016) sowie die Kurzanalysen der „Soko-Daten“ (vgl. Rich 2016; Neske & Rich 2016) liefern auch Hinweise zu den Sprachkenntnissen der Studienteilnehmer*innen. In den einzelnen Herkunftsgruppen der in der Flüchtlingsstudie 2014 Befragten (s.o.) dominiert zum Teil eine bestimmte Sprache, in anderen Studien wird hingegen eine Vielzahl an Sprachen konstatiert. Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung, aber auch die Kurzanalysen der SoKo-Daten zeigen einen engen Zusammenhang zwischen Herkunftsland und Herkunftssprachen. Die in diesen Studien vergleichsweise breiter definierte Zielgruppe weist eine hohe sprachliche Vielfalt auf. In beiden Studien bewerten

die Studienteilnehmer*innen ihre Kompetenzen in der Erstsprache im mündlichen Bereich besser als im schriftlichen. Analphabet*innen machen in beiden Analysen nur einen geringen Anteil von etwas weniger als 10 % aus. Zudem konstatieren beide Studien in den Einschätzungen der schriftsprachlichen Kenntnisse Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen. Etwas mehr als die Hälfte der in der Flüchtlingsstudie von 2014 (vgl. Worbs et al. 2016) befragten Eritreer*innen, Afghan*innen, Syrer*innen, Singales*innen, Iraker*innen und Iraner*innen und 40 % der repräsentativ befragten Geflüchteten in der IAB-BAMF-SOEP-Flüchtlingsbefragung (vgl. Brücker et al. 2018) sprechen neben ihrer Erst- bzw. Landessprache eine oder mehrere weitere Sprachen. In der Flüchtlingsstudie von 2014 ist Englisch neben der Erst- und Landessprache die am häufigsten genannte Sprache. Eine Ausnahme bilden hier allerdings die Herkunftsgruppen der Syrer*innen und Iraker*innen. Jeweils mindestens etwa drei Viertel der Übrigen verfügen über Englischkenntnisse. Unter den Befragten in der SoKo-Kurzanalyse berichtet dies ein Drittel der Asylsuchenden. In der repräsentativen Studie von Brücker et al. (2018) machen diejenigen mit guten oder sehr guten Kenntnissen in Englisch knapp ein Fünftel der Befragten aus. Neske und Rich (2016) verzeichnen einen Anteil von 2 % der Asylsuchenden, die mit Deutschkenntnissen einreisen. Brücker et al. (2018) berichten in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von 7 % der Geflüchteten, die bei ihrer Einreise gut oder sehr gut Deutsch sprechen konnten. Sie kommen vor allem aus Albanien, Serbien oder aus dem Kosovo. Die übrigen Sprachnennungen weisen herkunftslandspezifische Schwerpunkte auf. Gemäß den Ergebnissen von Worbs et al. (2016), aber auch von Brücker et al. (2018) umfassen sie die Sprachen der Herkunftsregionen sowie von Transitländern (z.B. Türkisch).

2016 sind mit der Studie von Baumann und Riedl (2016) zu Sprach- und Bildungsbiografien von neu zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an bayerischen Berufsschulen erste Ergebnisse zu neu zugewanderten Schüler*innen erschienen. Sie bekräftigen die Berichte aus Forschung und Praxis zur Heterogenität in den Voraussetzungen der Zielgruppe:

44 Heimatländer mit ganz unterschiedlichen Bleibeperspektiven in Deutschland, 55 Muttersprachen, zwischen null und 17 Jahren Schulerfahrung in der Heimat, Analphabetismus versus Hochschulbildung. [...] Die Ergebnisse können demnach als Plädoyer dafür gelesen werden, von einer Wahrnehmung der Schülerschaft als homogene Gruppe verstärkt Abstand zu nehmen. (Baumann & Riedl 2016: 127)

Laut den Ergebnissen der Untersuchung kommt die Mehrheit der Schüler*innen aus Kriegs- und Krisengebieten; 9 % gehören zu EU-Binnenmigrant*innen. Damit besteht die Schülerschaft mit eigener Migrationserfahrung nicht nur aus Geflüchteten. 716 Sprachnennungen auf die Frage nach der Mutter- bzw. Erstsprache deuten bei 538 ausgewerteten Fragebögen darauf hin, dass eine Reihe von Schüler*innen mehr als eine Erstsprache hat. Die genannten Sprachen

weisen, wie in anderen (hier dargestellten) Studien, eine große Übereinstimmung mit den häufigsten Heimatländern der Befragten auf. Die IDS-Goethe-Studie zeigt jedoch, dass vom Herkunftsland keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Erstsprache(n) gezogen werden können (vgl. Hünlich et al. 2018). Die Mehrheit der in Bayern befragten Berufsschüler*innen haben in der Schule eine oder mehrere neue Sprachen gelernt. Die meisten von ihnen berichten, Englisch gelernt zu haben ($n = 263$). Einzelne ($n = 14$) sammelten auch Deutschlernerfahrungen in der Schule. Die Studie verzeichnet weiter einen Anteil von 6 % an Schüler*innen, die erst in Deutschland lesen und schreiben gelernt haben. Die Autor*innen der Studie vermuten aber, dass der Anteil an Menschen ohne Lese- und Schreibkompetenzen in der Gesamtgruppe bedeutend größer ist. Noch mehr Schüler*innen, nämlich 11,6 %, besuchen in Deutschland das erste Mal eine Schule. Weitere 7 % sind vor ihrer Einreise maximal vier Jahre zur Schule gegangen. Fast die Hälfte war in der Heimat aber mindestens neun Jahre in der Schule. Die genannten Schulbesuchsdauern erstrecken sich dabei von 0 bis zu 17 Jahren. So befinden sich unter den Schüler*innen auch solche, die bereits eine Universität besucht haben.

Da wie sich zeigt insbesondere zu den sprachlichen und schulischen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen bisher kaum fundierte Daten vorliegen und auch empirisch gesicherte Daten zu (jungen) erwachsenen neu Zugewanderten noch rar sind, diese Daten jedoch eine Grundlage für eine bedarfsgerechte Planung der schulischen Integration und Förderung von neu zugewanderten Schüler*innen bilden, wurden sie im Rahmen des EVA-Sek-Projektes in einer schriftlichen Befragung in Vorbereitungsklassen (VK) der am Projekt beteiligten Schulen zu Sprachbiografie und Schullaufbahn befragt. Ziel war es, eine differenzierte Erfassung insbesondere der sprachlichen, aber auch der schulischen Voraussetzungen der Seiteneinsteiger*innen in den begleiteten Schulen zu erhalten, da bisher erhobene Daten in der Zielgruppe bis dato unspezifisch (nicht nur jugendliche neu Zugewanderte, sondern auch Erwachsene umfassend) waren und mit Blick auf die Erfassung der sprachlichen Kompetenzen eher allgemein bleiben.

3 Methodisches Vorgehen

Die Basis für die Schülerbefragung bildete ein Fragebogen, der inhaltlich und methodisch an den Fragebogen des Projektes „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“ (vgl. Ahrenholz & Maak 2013) angelehnt ist. Bei der Weiterentwicklung wurden neben den Erfahrungen aus dem MaTS-Projekt und der aktuellen Forschungsliteratur auch Beobachtungen im Feld, die im EVA-Sek-

Projekt (bspw. im Rahmen der Vorbesuche an den Schulen) gemacht wurden, sowie Rückmeldungen von Akteur*innen aus der Praxis berücksichtigt.

Der Fragebogen beinhaltet insgesamt 21 Fragen zu personenbezogenen Daten, Migrations- (z.B. Geburtsland der Schüler*innen sowie ihrer Eltern) und Sprachbiografie (z.B. L1, weitere Sprachkenntnisse, Einschätzung der Sprachkompetenzen, schulische Sprachlernerfahrung) sowie Schullaufbahn (Beschuldungsdauer im Herkunftsland, aktuelle Schulsituation).² Da es sich bei der Zielgruppe um Schüler*innen handelt, die überwiegend noch über (sehr) wenige Deutschkenntnisse verfügen, wurden Übersetzungen der Fragebögen in den 17 häufigsten Sprachen³ der am Projekt beteiligten Verbünde⁴ bereitgestellt. Die Übersetzungen sollen das Verstehen der Fragen weitgehend sicherstellen und damit auch die Validität der Antworten erhöhen. Im Herbst 2015 fand zudem eine Pilotierung des Fragebogens an einer berufsbildenden Schule in Schleswig-Holstein sowie an einer allgemeinbildenden Schule in Berlin statt. Erprobt wurden das Instrument, ausgewählte Übersetzungen und die Durchführung der Erhebung. Der Fragebogen sowie alle weiteren Erhebungsmaterialien (Manual zur Durchführung, Übersetzungen etc.) wurden daraufhin überarbeitet.

Um ein vollständiges Bild von den sprachlichen und schulischen Voraussetzungen der Seiteneinsteiger*innen in den Verbundschulen zu erhalten, wurde die Befragung als Vollerhebung (im Rahmen des EVA-Sek-Projektes) konzipiert. Die Datenerhebung fand zum Ende des Schuljahres 2015 / 16 statt (vom 13. Mai 2016 bis zu den Sommerferien im jeweiligen Bundesland des Verbundes). An der Befragung nahmen mit einer Ausnahme alle Verbundschulen, d.h. alle am EVA-Sek-Projekt beteiligten Schulen, teil. Von den 98 Vorbereitungsklassen an den berufsbildenden Schulen der Verbünde in Niedersachsen, Bayern sowie Nordrhein-Westfalen beteiligten sich 78 an der Erhebung; an den allgemeinbildenden Schulen partizipierten 72 der 102 Vorbereitungsklassen. Insgesamt beantworteten 1470 Seiteneinsteiger*innen den Fragebogen, davon besuchten 709 eine allgemeinbildende und 761 eine berufsbildende Schule. Die Befragung führten die Lehrkräfte in den Vorbereitungsklassen vor Ort durch. Ihnen stand hierfür neben einer kürzeren Checkliste ein ausführlicher Leitfaden zur Verfügung, der

² Der Fragebogen inkl. der Übersetzungen steht Interessierten unter <https://www.phil.uni-passau.de/daz/forschung/abgeschlossene-projekte/eva-sek-formative-prozessevaluation-in-der-sekundarstufe-seiteneinsteiger-und-sprache-im-fach/> zur Verfügung.

³ Der Fragebogen liegt in folgenden Sprachen vor: Albanisch, Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Englisch, Farsi, Französisch, Kurmandisch, Pashtu, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Somali, Spanisch, Tschechisch, Türkisch, Tigrinja, Ukrainisch.

⁴ Innerhalb des Forschungs- und Entwicklungsprogrammes „Bildung durch Sprache und Schrift“ (kurz: BiSS) haben sich Schulen zu regionalen „Verbänden“ zusammengeschlossen, um gemeinsam an Sprachförderkonzepten und -maßnahmen zu arbeiten. Für nähere Informationen zur Verbundstruktur vgl. auch die Einleitung in diesem Band.

Hinweise zur Vorgehensweise bei der Befragung sowie Hintergrundinformationen zu den einzelnen Fragen enthält. Darüber hinaus lag den Fragebögen ein Klassenprotokoll bei (in diesem wurden z.B. die Anzahl der Teilnehmer*innen sowie Anmerkungen zur Durchführung festgehalten). Das Protokoll diente der differenzierten Dokumentation des Rücklaufes sowie der späteren Evaluation der Erhebung selbst.

4 Ergebnisse

4.1 Allgemeine Merkmale

Da sich das Profil der Schülerschaft an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen deutlich unterscheidet, erfolgt die Datenpräsentation – sofern nicht anders angegeben – nachstehend für diese beiden Schultypen jeweils gesondert.

Die Geschlechterverteilung unter den Teilnehmer*innen an den *allgemeinbildenden Verbundschulen* ist relativ ausgeglichen. Zu ihnen gehören insgesamt 50,4 % Jungen und 44,4 % Mädchen. 5,2 % der Befragten verschweigen ihr Geschlecht. Die Schüler*innen sind zwischen 10 und 19 Jahre alt; mehr als die Hälfte (56,4 %) ist 14 Jahre alt oder älter. Sie wären demnach ihrem Alter gemäß einem Jahrgang ab der achten Klassenstufe zuzuordnen und müssen im Vergleich zu jüngeren Altersjahrgängen in kürzerer Zeit auf die sprachlichen und fachlichen Anforderungen vorbereitet werden, die zu einem erfolgreichen Schulabschluss benötigt werden. Die befragten Schüler*innen an den *Berufsschulen* in Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen sind zwischen 15 und 28 Jahre alt. Am stärksten sind unter ihnen die 18- bzw. 17-Jährigen vertreten; sie machen jeweils etwa ein Fünftel der Stichprobe aus (18-Jährige: 21,8 %; 17-Jährige: 20,4 %). Mehr als ein Viertel dieser Befragten (28,8 %) ist minderjährig, d.h. unter 18 Jahre alt. Unter den Teilnehmer*innen an berufsbildenden Schulen überwiegen männliche Jugendliche deutlich (75,1 %); 15,6 % der Befragten an den berufsbildenden Schulen sind weiblich.

Entsprechend der Zahlen des Migrationsberichtes des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für das Jahr 2015 (vgl. BAMF 2016) war unter den Befragten ein hoher Anteil von Schüler*innen aus Kriegs- und Krisengebieten zu erwarten. Der Migrationsbericht verzeichnet für das Jahr 2015 einen starken Anstieg an Schutzsuchenden. Syrien bildete 2015 zum ersten Mal das Hauptherkunftsland von Neuzuwander*innen. Erheblich zugenommen haben zu diesem Zeitpunkt auch Zuzüge aus Afghanistan, dem Irak und Pakistan. So überrascht es nicht, dass Syrien das insgesamt am häufigsten genannte Geburtsland der Seiteneinsteiger*innen an den *allgemeinbildenden Verbundschulen* ist (s. auch Abb. 1). Mehr als ein Viertel der befragten Schülerschaft (27,8 %; 197 Nennungen)

wurde dort geboren. Mit einigem Abstand folgen Afghanistan (9,4 %; 67 Nennungen) und der Irak (5,4 %; 38 Nennungen). Der Migrationsbericht verweist jedoch ebenso auf einen fortwährenden Anstieg der Zuwanderung aus anderen EU-Staaten (vgl. BAMF 2016: 5f.). Es überrascht daher nicht, dass zu den fünf am häufigsten genannten Geburtsländern auch in der EVA-Sek-Befragung EU-Mitgliedstaaten wie Polen (5,1 %; 36 Nennungen) und Bulgarien (4,7 %, 33 Nennungen) zählen, die beinahe ebenso häufig genannt werden wie der Irak. 2,4 % der im EVA-Sek-Projekt befragten Seiteneinsteiger*innen (17 Nennungen) wurden in Deutschland geboren. Hierbei könnte es sich z.B. um Schüler*innen handeln, die nach ihrer Geburt mit ihren Eltern ins Ausland migriert und nun wieder nach Deutschland zurückgekehrt sind. Die Verteilung zeigt eine große Vielfalt an Herkunftsländern. Benannt werden von den befragten Seiteneinsteiger*innen an allgemeinbildenden Schulen insgesamt 78 verschiedene Geburtsländer.

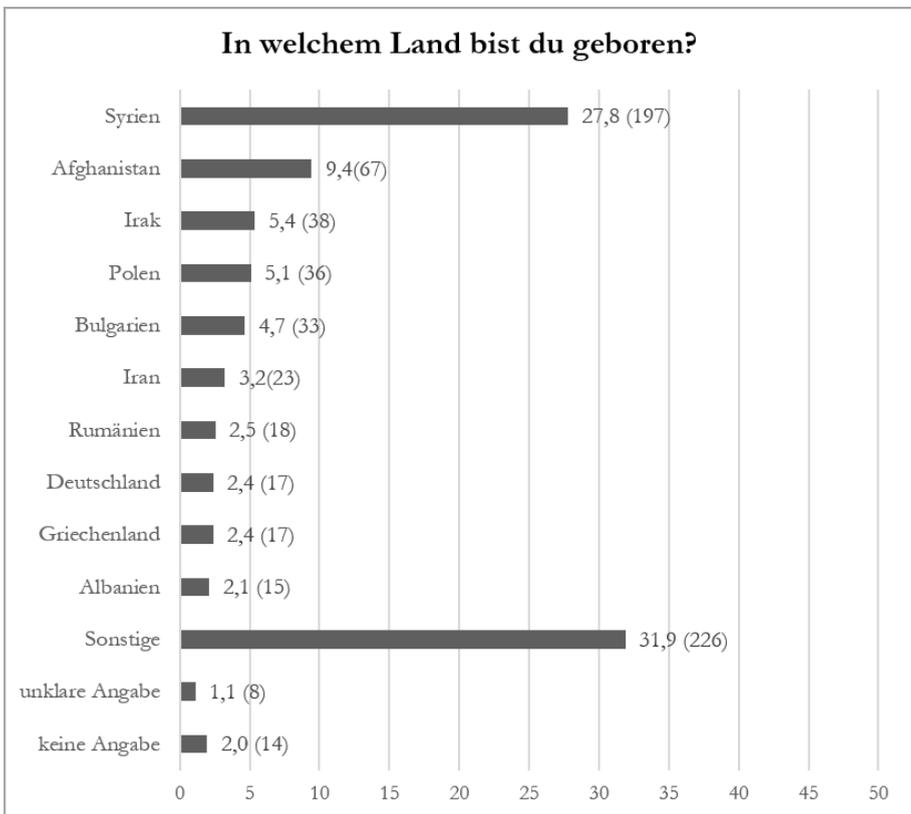


Abbildung 1: Die zehn häufigsten Geburtsländer in den Vorbereitungsklassen der allgemeinbildenden Schulen (n = 709)

Mit 57 Ländernennungen fällt die herkunftsbedingte Vielfalt an den *berufsbildenden Verbundschulen* geringer aus als in den allgemeinbildenden. Die meisten der befragten Seiteneinsteiger*innen stammen aus Afghanistan; ein Viertel der Schüler*innen (25,6 %) wurde dort geboren (s. Abb. 2). Zu den fünf häufigsten Geburtsländern gehören außerdem Eritrea (14,2 %), dicht gefolgt von Syrien (13,0 %) sowie mit etwas Abstand Somalia (7,9 %) und dem Irak (6,8 %). Es fällt auf, dass zu den zehn am stärksten vertretenen Geburtsländern mit Polen (1,6 %) an den Berufsschulen nur ein einziges EU-Land zählt.

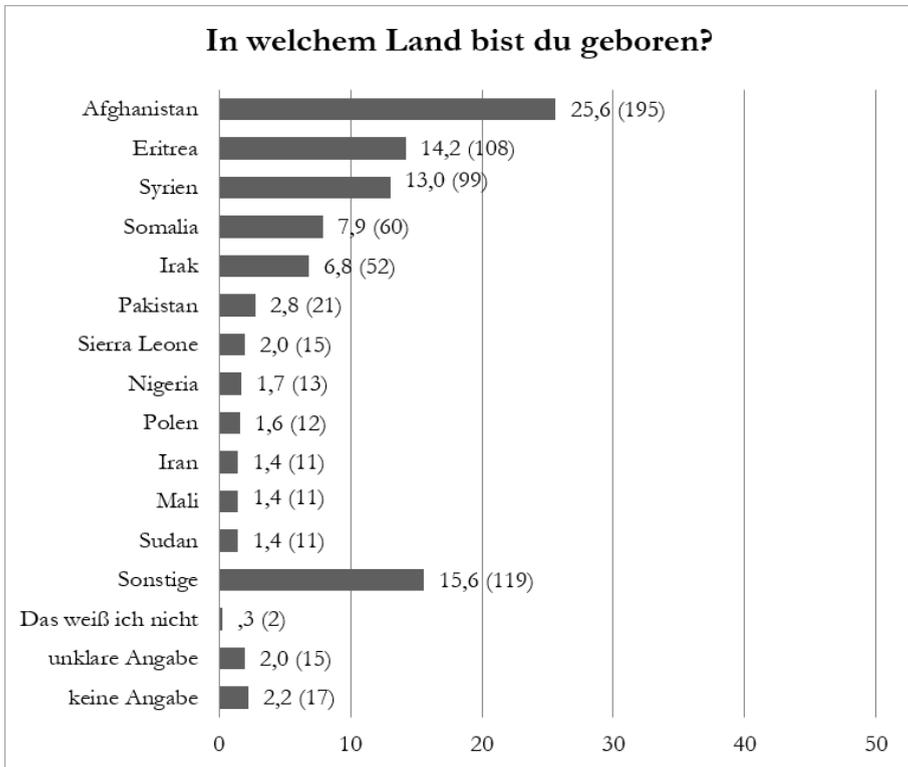


Abbildung 2: Die zehn häufigsten Geburtsländer in den Vorbereitungsklassen der berufsbildenden Schulen (n = 761)

Versucht man sich unter Berücksichtigung der Geburtsländer von Schüler*innen und ihren Eltern ihrem Zugangshintergrund zu nähern, können sich unter den befragten Seiteneinsteiger*innen an *allgemeinbildenden Schulen* etwa ein Viertel der Befragten (insgesamt 26,4 %) bei ihrer Einreise auf das Freizügigkeitsgesetz der EU berufen und müssen kein Asylverfahren durchlaufen. Das Ergebnis der EVA-Sek-Studie liegt damit nah an den Zuwanderungszahlen des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (vgl. SVR 2016: 3).

Anders fällt das Ergebnis der EVA-Sek-Befragung an den *berufsbildenden Schulen* aus. Hier wurden insgesamt 90,4 % der Seiteneinsteiger*innen in einem Land außerhalb des EU- oder EWR-Raumes geboren. Es ist daher anzunehmen, dass ein ebenso hoher Anteil der Schüler*innen ein Asylverfahren durchlaufen muss bzw. durchläuft.

Für die Dauer ihres Aufenthaltes in Deutschland machen die befragten Schüler*innen beider Schulformen Angaben zwischen einem Zeitraum von weniger als einem Monat bis zu mehreren Jahren. Der längste Deutschlandaufenthalt unter den Schüler*innen der *allgemeinbildenden Schulen* beträgt fünf Jahre. Es handelt sich dabei um einen Fall von Remigration. Die betroffene Schülerin wurde in Deutschland geboren und hat bereits vier Jahre hier gelebt, bevor sie zuletzt nach Deutschland kam. Sie berichtet weiter, sechs Jahre im Geburtsland ihrer Eltern zur Schule gegangen zu sein. Bei der von ihr angegebenen Aufenthaltsdauer handelt es sich damit um die Summe der bis dato insgesamt in Deutschland verbrachten Zeit. Etwas mehr als die Hälfte (52,5 %) ist vor sieben bis zwölf Monaten zugezogen. Zu den Neuankömmlingen gehört etwa jeder bzw. jede Sechste (17,6 %). Diese Seiteneinsteiger*innen leben seit maximal sechs Monaten in Deutschland. In den teilnehmenden Vorbereitungsklassen der *Berufsschulen* leben die meisten Schüler*innen (56,5 %) zum Befragungszeitpunkt bereits länger als ein Jahr in Deutschland. Fast jeder bzw. jede Dritte (31,0 %) berichtet von lediglich einem halben bis zu einem ganzen Jahr in Deutschland. Nur ein kleiner Teil (3,2 %) gehört mit einer Aufenthaltsdauer von weniger als einem Monat bis zu einem halben Jahr zu den Neuankömmlingen im Land.

Mit 81,9 % sind von den Seiteneinsteiger*innen an den *allgemeinbildenden Schulen* die meisten mit mindestens einem Elternteil nach Deutschland gekommen. Mehr als die Hälfte (58,3 %) lebt mit beiden Elternteilen in Deutschland, etwas weniger als ein Viertel (23,3 %) mit einem Elternteil. Ohne ihre Eltern leben 15,1 % hier. Letzteres betrifft deutlich häufiger Jungen (22,4 %) als Mädchen (6,0 %) und 14- bis 17-Jährige (20,7 %) fast dreimal so häufig wie 10- bis 13-Jährige (7,3 %). An den *Berufsschulen* (50,9 %) lebt die Hälfte der Schüler*innen nach eigener Aussage allein in Deutschland. Aufgrund der deutlich älteren Schülerschaft an berufsbildenden Schulen war dies zu erwarten.

4.2 Schullaufbahn

Um sich den schulischen Vorerfahrungen der Schüler*innen zu nähern, wurden die Teilnehmer*innen gebeten, anzugeben, wo und wie lange sie vor ihrer Ankunft in Deutschland zur Schule gegangen sind. In den Vorbereitungsklassen *allgemeinbildender Schulen* haben fast alle befragten Schüler*innen (93,2 %) zuvor eine Schule besucht. Lediglich zwölf Befragte (1,7 %) sagen aus, noch nie zuvor zur Schule gegangen zu sein. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass ihr Anteil

insgesamt höher ausfällt, da es schwierig ist, diese Schülergruppe in einer schriftlichen Befragung zu erreichen. Die Spanne der angegebenen Schuljahre reicht im allgemeinbildenden Bereich von 0 bis 13 Jahre. Die meisten Befragten haben wie ihre gleichaltrigen, in Deutschland aufgewachsenen Mitschüler*innen zuvor über einen vergleichbar langen Zeitraum eine Schule besucht. So liegt die Schulbesuchsdauer in der Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen für 21,1 % der Seiteneinsteiger*innen bei drei bis vier Jahren und für 42,7 % bei fünf bis sechs Jahren; in der Altersgruppe der 13- bis 14-Jährigen geben 29,7 % eine fünf- bis sechsjährige und 37,6 % eine sieben- bis achtjährige Schulerfahrung an; bei den 15- bis 16-Jährigen blicken 31,7 % auf sieben bis acht Jahre und 27,9 % auf neun bis zehn Jahre Schulerfahrung zurück (s. Abb. 3).

Knapp ein Zehntel jeder Altersgruppe nennt eine Beschulungsdauer, die die aus deutscher Sicht durchschnittliche Schulbesuchsdauer sogar deutlich übersteigt. Dies trifft auf 9,2 % der befragten 10- bis 12-Jährigen, auf 9,6 %, der befragten 13- bis 14-Jährigen und auf 10,4 % der befragten 15- bis 16-jährigen Seiteneinsteiger*innen zu. Die vergleichsweise lange Schulerfahrung könnte laut Hinweis einer Lehrkraft allerdings auch darauf zurückzuführen sein, dass Schüler*innen auch den Besuch der Vorschule bzw. des Kindergartens mit dem Begriff Schule assoziiert haben und zur Schullaufbahn hinzuzählen.⁵ Mit dem Alter der Schüler*innen steigt aber auch die Anzahl derjenigen, deren Schullaufbahn sich über einen vergleichsweise geringeren Zeitraum erstreckt. Auffällig sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der Altersgruppe der 15- bis 16-Jährigen: 15,8 % von ihnen sind höchstens sechs Jahre zur Schule gegangen, 5 % nicht länger als vier Jahre. Eine differenzierte Betrachtung der Angaben zur Schulbesuchsdauer unter Berücksichtigung des Zugangshintergrundes zeigt, dass der Anteil der Schüler*innen mit einer geringen Schulbesuchsdauer bei Drittstaaten-Angehörigen höher ausfällt als für jenen Teil der Schülerschaft, der im EU- / EWR-Raum geboren wurde. Die Gründe für eine kürzere Schullaufbahn können vielfältig sein. So kann der Schuleintritt im Herkunftsland grundsätzlich später erfolgen. Die Schüler*innen können nach der angegebenen Zeit ihre Schullaufbahn beendet oder auch zwischenzeitlich unterbrochen haben. Oft spielen auch die Migrationsumstände eine Rolle. Im Falle von Fluchtmigration kann bspw. der Weg nach Deutschland mehrere Monate oder Jahre angedauert haben oder ein Schulbesuch kann kriegsbedingt im Herkunftsland nicht mehr möglich gewesen sein. Worbs et al. (2016: 108) verweisen darüber hinaus auf die unterschiedliche Zugänglichkeit von Bildungseinrichtungen in verschiedenen Ländern, die u.a. je nach Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Schicht oder Wohnsituation (Stadt / Land) variieren kann.

⁵ So merkte eine Lehrkraft im Klassenprotokoll an: „Die S, die einen Kindergarten besucht haben (Polen, Rumänien), haben die 3 Jahre zur Schulzeit zugerechnet.“ [sic!].

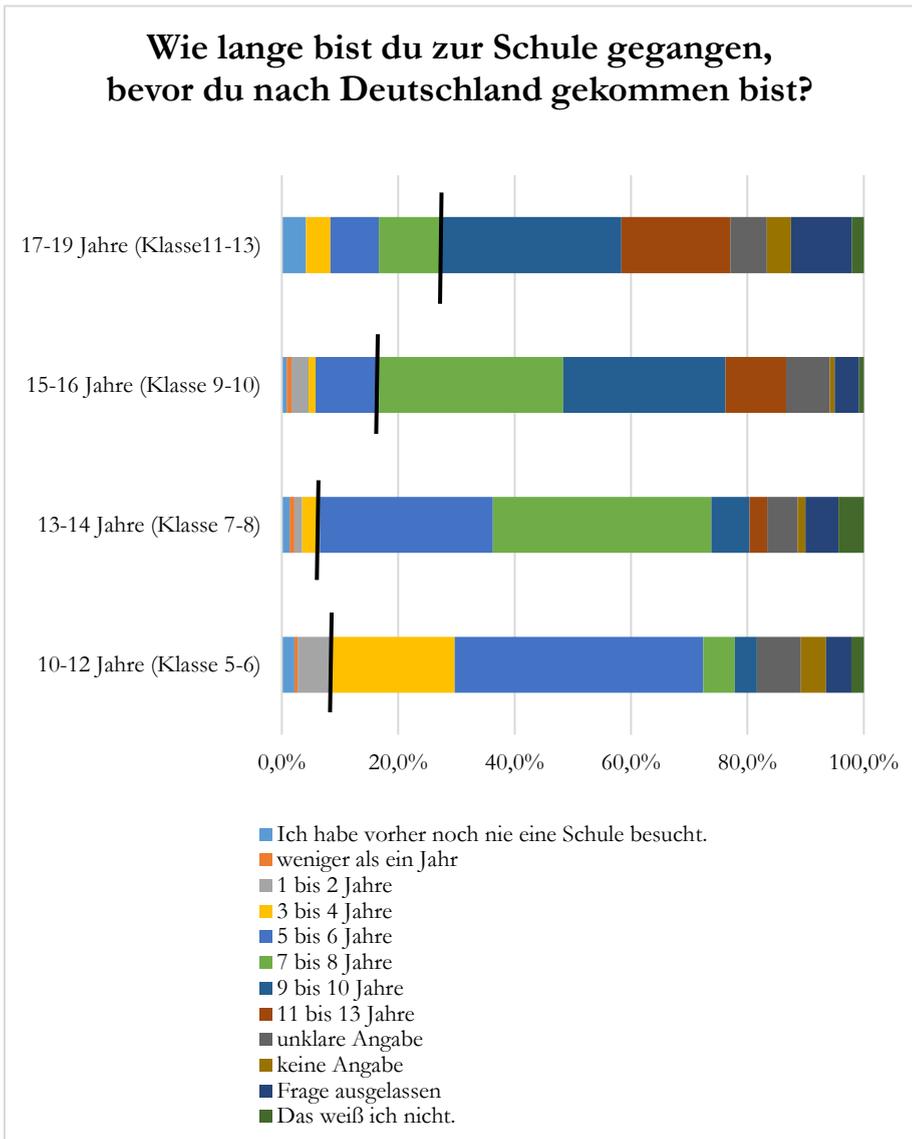


Abbildung 3: Schulbesuchsdauer vor Zuzug nach Deutschland an allgemeinbildenden Schulen (n = 709; links von der schwarzen Markierung Anteil der Befragten mit geringerer Schulbesuchsdauer als Schüler*innen der Regelklassen).

In den Vorbereitungsklassen *berufsbildender Schulen* hat ebenfalls nur ein geringer Teil von 3,9 % der befragten Schüler*innen im Ausland oder in der Heimat noch nie eine Schule besucht (s. auch Abb. 4). Signifikante Unterschiede zwischen den

Geschlechtern (männlich mit vorausgehendem Schulbesuch: 88,1 %; weiblich mit vorausgehendem Schulbesuch: 93,3 %) oder aufgrund des Alters sind dabei nicht festzustellen. Damit besuchen mit einem Anteil von 88,3 % die meisten Seiteneinsteiger*innen die Vorbereitungsklasse mit Schulerfahrung. Und dennoch weisen die Schullaufbahnen der Teilnehmer*innen extreme Unterschiede auf. Sie erstrecken sich von 3,9 % der Schüler*innen, die ohne formale Vorbereitung nach Deutschland gekommen sind, über Seiteneinsteiger*innen mit einer vorausgehenden Beschuldungsdauer von wenigen Jahren bis hin zu Befragten, die

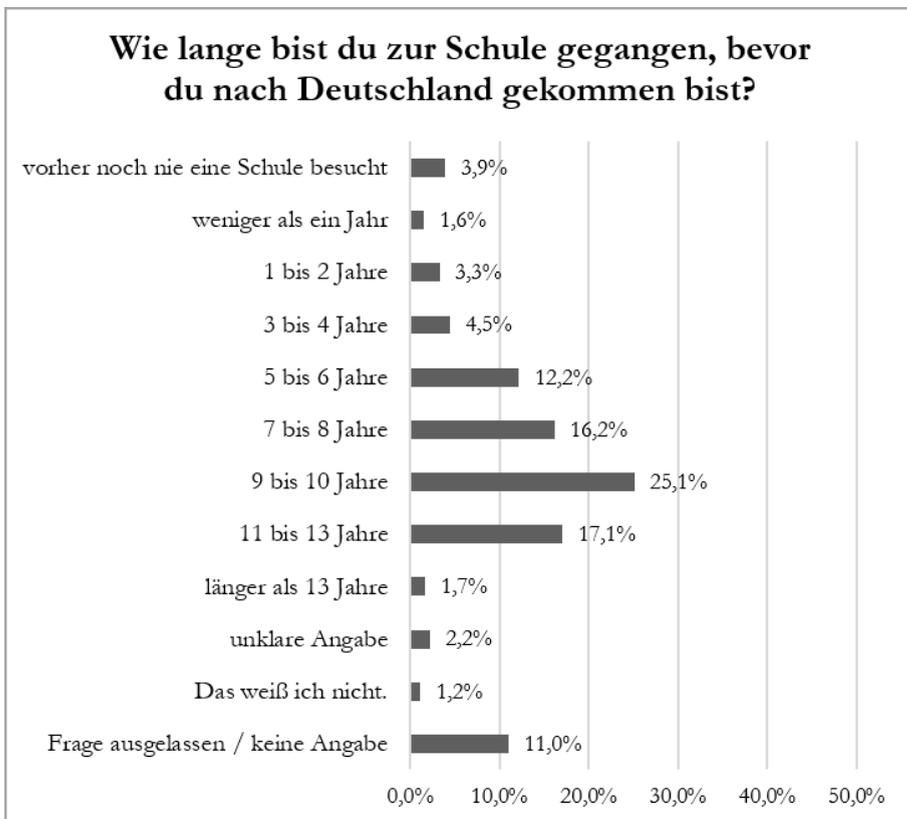


Abbildung 4: Schulbesuchsdauer vor dem Zuzug nach Deutschland an berufsbildenden Schulen (n = 761)

auf 20 Schuljahre zurückblicken. Auch andere Studien konstatieren zuweilen derart lange Schullaufbahnen (vgl. Baumann & Riedl 2016: 91; Worbs et al. 2016: 109) und führen diese auf Verwechslungen mit anderen Bildungsgängen zurück. Bspw. könnte zusätzlich zum Besuch allgemeinbildender Schulen die Teilnahme

an Sprachkursen und / oder es könnten Besuche von Berufsbildungseinrichtungen und Hochschulen in die Rechnung einbezogen worden sein, da diese ebenso mit dem Begriff „Schule“ assoziiert werden (vgl. Worbs et al. 2016: 109). Insgesamt betrifft dies in den EVA-Sek-Daten allerdings nur einen kleinen Teil der Befragten. 1,7 % der Befragten berichten von mehr als 13 Schuljahren; beinahe die Hälfte der befragten Schüler*innen an Berufsschulen (43,9 %) weist eine Schulbesuchsdauer von mindestens neun Jahren vor. 37,7 % der Teilnehmenden liegen mit ihren Angaben aber auch darunter. Fast jeder bzw. jede Zehnte (9,3 %) ist vor der Migration nach Deutschland maximal vier Jahre zu Schule gegangen.

Unterschiede in der vorausgehenden Schulbesuchsdauer zeigen sich in den Verteilungen nach Geschlecht. Der Anteil derjenigen, die 11 bis 13 Jahre zur Schule gegangen sind, fällt unter den weiblichen Schüler*innen beinahe doppelt so hoch aus (29,4 %) wie unter den männlichen Befragten (15,4 %). Betrachtet man die Schulbesuchsdauer nach Zugangshintergrund, zeigt sich ein ähnliches Ergebnis wie bei den Schüler*innen allgemeinbildender Schulen: Unter den Schüler*innen, die nicht aus der EU / aus dem EWR-Raum stammen, fällt der Anteil derjenigen, die mit einer Schulerfahrung von maximal vier Jahren nach Deutschland kommen, deutlich höher aus als unter denen aus der EU / dem EWR-Raum (10,1 % vs. 0,0 %). Das Gros in beiden Herkunftsgruppen blickt jedoch auf eine Schulerfahrung von neun bis zehn Jahren zurück, auch wenn der Anteil dieser Gruppe unter den EU-Seiteneinsteiger*innen höher ausfällt als bei den Drittstaatsangehörigen (40,0 % vs. 24,1 %). Darüber hinaus haben in beiden Gruppen etwa 18 % und damit fast jede bzw. jeder Fünfte eine Schulerfahrung von mindestens elf Jahren. Damit ist insbesondere bei den Lernenden aus den Drittstaaten eine Polarisierung der Beschuldungsdauer zu erkennen. Unterschiede zeigen sich auch zwischen einzelnen Herkunftsländern. Betrachtet man die durchschnittliche Schulbesuchsdauer in den fünf häufigsten Geburtsländern der Schüler*innen, sind die syrischen Lernenden mit zehn Jahren Schulbesuchsdauer im Mittel am längsten zur Schule gegangen. Fast drei Viertel von ihnen berichtet im Fragebogen, entweder mindestens neun bis zehn Jahre (38,4 %) oder sogar elf bis 13 Jahre (35,4 %) in der Schule verbracht zu haben. Das sind mehr als doppelt so viele wie in den weiteren fünf am häufigsten genannten Herkunftsländern. Die Befragten aus Afghanistan und Somalia kommen auf die vergleichsweise geringsten Schulbesuchzeiträume. Sie haben durchschnittlich etwa sechs Jahre eine Schule besucht (Afghanistan: 6,6 Jahre; Somalia: 6,3 Jahre). Ein Grund für die Unterschiede zwischen den Herkunftsländern kann nach Brücker et al. (2018: 39) in der politischen Situation vor Ort vermutet werden:

Während es in Syrien bis zum Ausbruch des Bürgerkrieges 2011 ein funktionierendes Bildungssystem gab, zeigen sich für Afghanistan und Eritrea oder Somalia die Auswirkungen von jahrzehntelanger Instabilität und Bürgerkrieg auch in den Bildungsabschlüssen der 18-Jährigen und Älteren.